

The page features a decorative graphic consisting of several overlapping blue circles of varying sizes and shades, connected by thin blue lines that create a sense of movement and depth. The circles are positioned in the upper right and lower right areas of the page.

JUEGOS MOTORES EN EDUCACIÓN FÍSICA: UN ESTUDIO PRELIMINAR DESDE LA MOTIVACIÓN DEL ALUMNADO

Trabajo de Fin de Grado

Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de Huesca

Universidad de Zaragoza

Tutor: Luis García González

Héctor Carbó Pombo
07/09/2015

INDICE

Resumen y palabras clave	2
Abstract y key words	2
1. Introducción y justificación	4
2. Fundamentación teórica	5
3. Objetivos e hipótesis	11
4. Metodología	11
4.1. Participantes.....	11
4.2. Diseño.....	12
4.3. Variables.....	12
4.4. Instrumentos	14
4.5. Procedimiento	16
4.6. Análisis estadístico de los datos	18
5. Resultados	19
6. Discusión	22
7. Limitaciones y prospectivas	23
8. Conclusiones.....	24
Bibliografía	25
Anexos	29
Anexo I.....	29
Anexo II.....	30
Anexo III.....	31
Anexo IV	32

Resumen y palabras clave

En el presente estudio se pretende evaluar la intervención docente en el calentamiento de sesiones de Educación Física (EF) y comprobar el efecto que tiene sobre diferentes variables motivacionales a nivel situacional en las clases de acrosport. Se contó con una muestra de 144 alumnos de 2º de Educación Secundaria Obligatoria de la ciudad de Zaragoza. Los participantes en el estudio completaron una unidad didáctica de acrosport en la que se realizaron seis intervenciones de tres situaciones diferentes (dos sesiones de cada situación): juegos cooperativos, juegos de oposición y juegos paradójicos. Se realizó un pre-test para evaluar que no existían diferencias previas en ambos grupos (control y experimental) en la predisposición de los sujetos hacia la EF a través de una adaptación de la *Escala de predisposición hacia la Educación Física (PEPS)*. A continuación, en cada una de las intervenciones, se midió el interés situacional de los sujetos a través de la versión traducida al español del *Cuestionario interés situacional (SIS)*. Y por último, al finalizar la UD, se midió: el disfrute experimentado; la percepción de los sujetos hacia el clima tarea y clima ego; la percepción del sujeto hacia el grado de autonomía experimentado, la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas (NPB) y el tipo de motivación situacional reflejado. Todo ello a través de un compendio de cuestionarios (EMS, EPCM, BNPEs, ASCQ y CDPD) en los que se evaluaron las variables que predicen el comportamiento de los sujetos hacia estas cuestiones. Y a pesar de que no se obtuvieron diferencias significativas en los análisis realizados para demostrar la hipótesis y objetivos del estudio, en los datos se pudieron observar tendencias de cambio positivas, en la mejora del interés situacional y motivación de los sujetos hacia la actividad física (AF), cuando se realizaban calentamientos orientados a la realización de juegos motores en contraposición a los calentamientos tradicionales. Pero, se necesitan más estudios y aplicaciones de este tipo para poder comprobar los posibles efectos de los distintos tipos de juego sobre las variables motivacionales en el alumnado que ayuden a desarrollar experiencias positivas durante las clases de EF.

Palabras clave: juegos paradójicos, juegos cooperativos, juegos de oposición, interés situacional, necesidades psicológicas básicas, intervención docente, calentamiento, disfrute.

Abstract y key words

This study aims to evaluate the educational intervention in the Physical Education (PE) sessions' warm up and check the effect it has on different motivational variables at situational level in acrosport classes. It featured a sample of 144 2º year compulsory secondary education

students from Zaragoza city. The study participants completed an Acrosport Didactic Unit (DU), which were performed six interventions from three different situations (two sessions for each situation): cooperative games, opposition games and paradoxical games. It was performed a pre-test to assess that there were not exist previous differences between both groups (control and experimental) at the subjects' predisposition to PE through an adaptation of the *Predisposition towards Physical Education Scale (PEPS)*. Then, in each of the interventions, the subjects' situational interest was measured through the Spanish translated version from the *Situational Interest Scale (SIS)*. And finally, at the end of the DU, was measured: the enjoyment experienced, the subjects' perception about the task climate and ego climate; the subjects' perception about the degree of autonomy experienced; the basic psychological needs (BPN) satisfaction and situational interest reflected. All through a compendium of questionnaires (EMS, EPCM, BNPEs, ASCQ y CDPD) in which the variables that predict the behavior of subjects towards these issues were evaluated. And although no significant differences were found in tests to prove the hypothesis and aims of the study, on data information it were observed positive trends change, in the subjects' situational interest and motivation improve to the physical activity (PA) when warm up were performed oriented to physical games opposed to the traditional warm up. But, further studies and applications like this type are needed to check possible effects of the different games in the students' motivational variables which help to develop positive experiences during the PE classes.

Key words: paradoxical games, cooperative games, opposite games, situational interest, basic psychological needs, educational intervention, warm up, enjoyment.

1. Introducción y justificación

Desde que tengo uso de razón y hasta donde la memoria me alcanza siempre, y gracias a la educación y vivencia deportiva que me han inculcado mis padres, he querido dedicarme profesionalmente a lo relacionado con el deporte y un estado de forma saludable. Al principio quería ser bombero y salvar vidas, como otros muchos niños, pero poco a poco y gracias a la influencia de grandes profesores que he tenido el placer de tener, iba olvidando ese primer trabajo soñado para ir perfilándome como lo que hoy estoy convencido a lo que quiero dedicarme: un profesional, un educador, un mediador, un psicólogo, en definitiva un docente de EF.

Para poder conseguir ser todo eso la formación es fundamental. Pero en ella me iba encontrando, como muchos otros antes que yo, con preocupaciones e inquietudes que me iban surgiendo y a los cuales había que dar solución. Una de los primeros aspectos que aprendí es que estamos en una sociedad en constante evolución. En muchos aspectos esta evolución está siendo positiva, pero uno de los peores aspectos a los que nos enfrentamos hoy en día es la inactividad física, el sobrepeso y la obesidad. Según la Organización Mundial de la Salud (OMS) al menos un 60% de la población mundial no realiza la AF necesaria para obtener beneficios para la salud y recalca que una de las poblaciones de riesgo son los jóvenes que han de realizar al menos 60 minutos diarios de AF moderada o vigorosa. Ante estos abrumadores datos había que hacer algo y que mejor solución que atacar el problema desde la raíz incidiendo en la educación deportiva y hábitos de vida saludable. Para poder atacar en ese punto ¿qué mejor punto de partida que el docente de EF?

Teniendo el problema definido y la herramienta para poder solucionarlo, solo faltan las instrucciones de uso para poder realizar correctamente la intervención. Y es en este punto donde el docente se encuentra con que la intervención puede realizarse de diferentes formas y le surge la pregunta ¿Cuál es la mejor opción?

Y es aquí donde, a través de las propias vivencias, tengo la convicción de que el uso de los juegos motores en las clases de EF es la vía más efectiva en la promoción de la AF, el deporte y los hábitos de vida saludable. A través de los juegos el discente se muestra tal y como es y juega según las reglas y necesidades del juego, realizando una AF placentera. Si el docente sabe manejar y modificar los juegos correctamente, la motivación del discente hacia la AF será mucho mayor que realizar un juego sin ningún objetivo concreto.

Así, una de las inquietudes que me surgió a partir de esto fue: ¿por qué no realizar los juegos en el calentamiento? Siendo que esta parte de las sesiones es una de las que menos suele gustar a los discentes, ¿por qué no modificar el calentamiento tradicional a través de la introducción de juegos? Todo ello sin perder de vista el importante objetivo que tiene esta parte de la sesión, la preparación del cuerpo para la actividad posterior.

2. Fundamentación teórica

Como se ha comentado en la introducción, en lo que tiene que ver con la condición física de los adolescentes españoles, Ortega et al., (2005) establecieron los valores de referencia, y concluyeron que su estado de forma era peor que el de otros países, estimando que el 20% de los adolescentes españoles tienen un nivel de condición física indicativo de riesgo cardiovascular futuro. Y hace ya tiempo que se dice que el esfuerzo, el tesón y la constancia son factores fundamentales en la práctica de actividades físicas (AF), ya que la propia actividad necesita del empleo de la energía del participante para llevarse a cabo. Por lo que podemos deducir que el interés del practicante por la actividad y los motivos de su práctica son fundamentales para que siga en su esfuerzo (Moreno, Parra y González-Cutre, 2008).

A partir de los años 1994-95 diversos investigadores comenzaron a interesarse por el estudio del ambiente en el aprendizaje en EF (Biddle et al., 1995) construyendo una vía de investigación con la que se pretendía promocionar la AF a través del aprendizaje en las clases de EF. Ortega et al., (2010) expusieron que las escuelas y los profesores de EF pueden jugar un importante papel ayudando a identificar a los adolescentes que poseen bajos niveles de condición física. Además, existen evidencias de que la EF puede ayudar a los jóvenes a implicarse en actividades físicas diarias y promover estilos de vida saludables (Digelidis, Papaioannou, Laparidis y Christodoulidis, 2003).

Algunas investigaciones apoyadas en la Teoría de las metas de logro (Nicholls, 1989) y en la Teoría de la autodeterminación (TAD) (Ryan y Deci, 2002) nos dicen que las metas influyen en la motivación de los participantes, y ésta en su capacidad de esforzarse. Para ello las actividades que vayan a realizar han de ser atractivas y orientadas hacia el logro de una meta. También en sus teorías nos presentan el nivel de voluntariedad de llevar a cabo una acción como un continuo con diferentes niveles donde pueden aparecer formas de motivación intrínseca, motivación extrínseca y desmotivación. Al igual que nos dice que los procesos motivacionales se ven regulados por unos antecedentes sociales que permiten satisfacer las tres necesidades psicológicas básicas (autonomía, percepción de competencia y relación con los demás).

Así mismo esta teoría motivacional está apoyada en el modelo jerárquico de Vallerand (2007) que sostiene la existencia de tres niveles jerárquicos (situacional, contextual y global). En el ámbito educativo, el nivel situacional hace referencia a las sesiones o a una unidad didáctica (UD), el nivel contextual engloba la EF en general y por último el nivel global que se vincula a un estilo de vida activo. Lo que significa que mejorar en las variables situacionales puede tener grandes consecuencias en los dos niveles siguientes, ya que la motivación que se experimenta en uno de los niveles puede influir en el inmediatamente superior (e.g., realizar una intervención adecuada en las sesiones, interés situacional, de las clases de EF puede suponer una mejora de la motivación hacia la AF e incluso una mejora del estilo de vida de la persona).

Para articular una estructura teórica de la motivación intrínseca y la función del interés situacional Deci (1992) propuso un constructo multidimensional general. Argumentó que el interés situacional no puede ser conceptualizado y medido como un concepto independiente. Debía de ser definido en tres categorías interactivas de actividad: (1) características de la actividad, (2) disposición mental, y (3) experiencia interactiva. Cada categoría consta de varios componentes funcionales (posibles variables para un estudio), los efectos de los cuales, presumiblemente, conduce a la persona hacia un estado psicológico de estar interesado en la actividad. En la categoría de actividad, la *novedad* y el *desafío* son los componentes funcionales. La novedad, es conceptualizada como un paso entre la información sabida y la desconocida, o una deficiencia de información. Tiene la función de provocar la conducta exploratoria de los seres humanos. Definido como el nivel de dificultad relativa para la habilidad de cada uno, el desafío ha sido identificado como un factor que quizá atraiga a los estudiantes a participar en una actividad (Harter, 1978). En la categoría disposición mental, la *intención exploratoria*, el deseo de excitación, y la alteración del tiempo son los componentes funcionales. Estos representan el poder de la simulación que puede ser observada en muchas actividades como los puzles, rompecabezas, y “extraños” problemas matemáticos (Mitchell, 1993). Estos componentes funcionales tienden a despertar la percepción instantánea de las personas hacia el interés situacional en la actividad, y puede incrementar la motivación intrínseca de las personas a participar en ella (Deci, 1992). En la categoría de experiencia interactiva, los componentes funcionales incluyen la sensación de *disfrute* y la *demanda de atención*, aparecen cuando la persona participa en la actividad. Estas sirven como base en la que las personas desarrollan y evalúan el grado de disfrute que ofrece la actividad. Cada uno de los componentes funcionales forman una única dimensión que juega un papel en la evocación del sentido de relación de la persona para la actividad.

Para Moreno-Murcia et al., (2012) las variables que influyen en la práctica en ambientes educativos y deportivos son: la habilidad, la cantidad de esfuerzo aplicado, el nivel de dificultad de la tarea y la ayuda obtenida, destacando las dos primeras como determinantes. Y para autores como Cervelló, Moreno, Martínez, Ferriz y Moya (2011), que defienden la importancia de que el clima motivacional que implica a la tarea promueva el aprendizaje cooperativo, la elección de tareas y su dominio y la evaluación de los alumnos basada en la mejora personal y auto-referenciada. Así que parece importante diseñar correctamente las intervenciones didácticas, y orientarlas hacia el clima tarea. Sin embargo el clima motivacional que implica al ego promueve la competición interpersonal, limita la elección en los sujetos y utiliza la comparación social y pública en la evaluación (Braithwaite, Spray y Warburton, 2011). Por ello será más interesante realizar intervenciones encaminadas hacia el clima tarea que hacia el clima ego.

Así que teniendo en cuenta que la adolescencia es definida en infinidad de ocasiones, en el ámbito educativo y deportivo, como una etapa de abandono de la AF y deportiva (Moreno, Parra y González-Cutre, 2008), parece cobrar importancia la idea de que la creación de programas de AF en el ámbito educativo se diseñe teniendo en cuenta el contexto del que se parte, para crear actividades atractivas y diseñadas hacia la consecución de metas o logros que sean factibles de alcanzar. Con lo que se conseguirá la creación de experiencias positivas que revertirán en un alejamiento de la inactividad física.

En este sentido, en las clases de EF, y según la TAD, se deberían realizar actividades que impliquen a la tarea, primando la superación personal y el esfuerzo. Así, comenzando con actividades en las que la motivación es al inicio extrínseca (se lanza la actividad y/o reto), irá alcanzando la motivación intrínseca, la más autodeterminada, que debería ser perseguida por todos los que se dedican a la docencia.

Para poder llevar a cabo estas propuestas son interesantes los trabajos de Ames (1992) y Epstein (1989) en los que dan unas directrices, para dirigir las sesiones, que se concretan en seis áreas denominadas con el acrónimo TARGET para referirse a las dimensiones de tarea (e.g., diseño de actividades), autoridad (e.g., participación en el proceso de dar instrucciones), reconocimiento (e.g., distribución de las recompensas), agrupación (e.g., forma en que interactúan los sujetos), evaluación (e.g., establecimiento de criterios de evaluación) y tiempo (e.g., flexibilidad de la programación). En diversos trabajos (Almolda et al., 2014; González-Cutre, Sicilia y Moreno 2011; Wang, Liu, Chatzisarantis y Lim, 2010) se ha concluido que las áreas TARGET son efectivas para la optimización de la intervención del docente en la

generación de un clima motivacional óptimo que contribuye a la mejora de la motivación en los discentes de EF, teniendo consecuencias positivas más adaptativas a nivel comportamental, cognitivo y afectivo.

Pero, es aquí donde aparece el primer problema para el docente, la programación y diseño de dichas actividades. Se enfrenta a la coyuntura de cómo empezar la sesión, si con un calentamiento tradicional (calentamiento cardiovascular, estiramientos y movilidad articular y calentamiento específico) o realizar el calentamiento con juegos. Autores como Moreno Murcia y Rodríguez García (1996) afirman que los juegos y estrategias lúdicas influyen en el desarrollo integral del niño y en su motivación hacia la actividad física. Otros (Gray, Sproule y Morgan, 2009) indican la importancia de la figura del docente de EF en la adopción de estilos de enseñanza basados en el juego, y en la consecución de climas motivacionales orientados hacia la tarea o al aprendizaje. Y cuando se hace referencia a los deportes colectivos, una de las opciones más utilizadas con evidencias científicas de eficacia son los Teaching Games for Understanding (Bunker y Thorpe, 1982) que son englobados dentro del concepto de metodología centrada en el juego de Oslin y Mitchell, (2006). Esta metodología se incluye dentro de la corriente constructivista del aprendizaje, que otorga al alumno un rol principal en el proceso de enseñanza-aprendizaje, considerando al docente como un guía y al alumno como un aprendiz activo (González, Cecchini, Fernández-Rio y Méndez, 2008). Pero al darle al alumno ese protagonismo, el proceso de aprendizaje avanzará en función del interés del alumno.

En la investigación educativa, se ha conceptualizado el interés como el interés personal y el interés situacional (Krapp, Hidi y Renninger, 1992). Constituyendo el interés personal la disposición psicológica personal hacia la preferencia de una actividad o una acción que puede motivar el aprendizaje, permitiendo el reconocimiento de la correcta tarea de aprendizaje, promover el almacenamiento de conocimientos a largo plazo y dar lugar al aprendizaje significativo (Shiefele, Krapp y Winteler, 1992). Hidi y Anderson (1992) argumentaron desde una perspectiva motivacional que el interés personal es especialmente un importante determinante afectivo en el aprendizaje escolar. Puede tener una fuerte influencia en cómo los estudiantes seleccionan y persisten en aprender ciertos contenidos en contraposición a otros (e.g. el interés personal puede motivar a los estudiantes a elegir las clases de historia antes que las matemáticas, o una UD de fútbol antes que una de aeróbica). Todo porque está determinado por el conocimiento y valoración sobre la actividad, y es difícil de alterar. Así, utilizar el interés personal de cada estudiante en la educación escolar de base es un desafío

extremadamente difícil (Hidi y Anderson, 1992). Por lo que resulta aún más interesante promover el interés situacional.

Así, parece adecuada la realización de una investigación que, fundamentada en todo lo anterior, trate de evaluar la evolución de la motivación e interés situacional de los discentes a través de la realización de intervenciones caracterizadas por tener una metodología basada en juegos motores. Y para poder realizar las mediciones correcta y coherentemente se tendría que tener en cuenta los trabajos de Welk (1999) que sugiere que la EF puede jugar un papel fundamental influenciando en la evaluación del coste-beneficios de los estudiantes en participar en la actividad física (e.g. *actitud afectiva, actitud cognitiva y disfrute*) y la auto-percepción (e.g. *percepción de competencia y autoeficacia*). Los estudiantes que creen que la EF merece la pena están más predispuestos a participar en actividades físicas fuera del horario y lugar donde tienen la escuela (Salis, Prochaska, Taylor, Hili y Geraci, 1999). Así que este parece un punto de partida interesante para poder contextualizar la predisposición hacia la EF y AF de un grupo de sujetos que participen en la investigación.

Por otra parte, para poder medir motivación que experimenten los sujetos se hace necesario acudir a la TAD de Deci y Ryan (1985), que nos dice que hay diferentes tipos de motivación que subyacen el comportamiento humano hacia la AF y deportiva. Los comportamientos *intrínsecamente motivados* son aquellos en los que uno participa por el placer y satisfacción derivada de la práctica de ello (Deci, 1992). Después, desde los niveles más bajos a los más altos de auto-determinación, son las regulaciones externas y las identificadas. La *regulación externa* ocurre cuando el comportamiento es regulado mediante recompensas o encaminado a evitar consecuencias negativas. Esto es, independientemente de si el objetivo del comportamiento es para obtener una recompensa o evitar una sanción, el individuo experimenta la obligación de comportarse de una manera específica. En contraste con esto, la *regulación identificada* ocurre cuando el comportamiento es evaluado y percibido como elegido por uno mismo. Sin embargo, la motivación sigue siendo extrínseca porque la actividad no es realizada por sí misma, sino como un medio para conseguir un fin.

Además de la motivación intrínseca y la extrínseca, Deci y Ryan (1985) propusieron un tercer concepto motivacional llamado, *amotivación*, para terminar de comprender la totalidad del comportamiento humano. La amotivación ocurre cuando los individuos experimentan una falta de contingencia entre sus comportamientos y resultados. Los comportamientos amotivados son los menos auto-determinados porque no hay sentido de propuesta y no hay expectativas de recompensa o posibilidad de cambiar el curso de los eventos. La amotivación

puede ser vista como algo similar a la indefensión aprendida en las experiencias individuales con sentimientos de incompetencia y expectativas de incontrolabilidad (Abramson, Seligman y Teasdale, 1978). Además, la teoría de la Auto-determinación postula que las necesidades para la competencia, autonomía y la relación son conceptos centrales para comprender la iniciación y regulación del comportamiento. La *competencia* implica la necesidad de tener un efecto, por ser eficaz en la interacción de uno con el medio ambiente. La necesidad de *autonomía* es definida como un sentimiento de sentirse libre de las presiones y de tener la posibilidad de tomar decisiones entre varias posibilidades de acción. Y por último, la *relación* se refiere al apego y vínculo inter-personal desarrollado entre individuos, y está basa en un esfuerzo fundamental para el contacto con los demás.

Por otro lado se tuvieron en cuenta los estudios de Pelletier y Vallerand (1985) en los que se encontraron relaciones directas entre la percepción de autonomía y la motivación intrínseca de los deportistas, así aquellos que percibían los entrenamientos más autónomos estaban más motivados intrínsecamente que los que los percibían más controlados. También Smith, Ntoumanis y Duda (2007) demostraron que apoyando la autonomía durante los entrenamientos resultaba en mayor esfuerzo en el deporte, una mayor satisfacción de las necesidades psicológicas básica y un aumento de la motivación auto-determinada. Así que parecía necesario estudiar las percepciones del grado de autonomía que los discentes tuvieron puesto que parece ser un factor determinante para la práctica posterior de AF. Por ello resulta interesante medir la percepción de diferentes estrategias para fomentar la autonomía en las sesiones de la UD.

Y por último en la TAD se habla del *disfrute/diversión* como un sentimiento, o consecuencia, que tiene relación con los individuos que están intrínsecamente motivados para la práctica. Así, evaluar el nivel de *disfrute/diversión* que los discentes experimentaron en la UD de Acrosport, parece lo más correcto ya que se ha demostrado en diversos estudios (Barnicle, Barnes y Lee, 2014), (Scarpa y Nart, 2012), (MacDonald y Côté, 2011) que el nivel de disfrute que el practicante experimenta durante la realización activa de una actividad o deporte está íntimamente relacionado con la práctica posterior de dicha actividad y su prolongación en el tiempo.

Así pues, ante la evidente problemática que se está observando de que un gran porcentaje de los jóvenes es físicamente inactivo o no realiza la suficiente AF como para obtener beneficios, se está investigando en una posible solución: promocionar la AF a través de la educación y, en concreto, los docentes de EF. Para ello es fundamental averiguar cuáles son las vías más

apropiadas para motivar a los jóvenes, siendo preciso comprender la TAD, la Teoría de las metas de logro y el modelo jerárquico de Vallerand. Así, es necesario un correcto diseño e intervención del docente en las clases de EF para llegar a conseguir motivar al discente. Con lo ya mencionado parece lógico realizar una intervención orientada hacia el clima tarea o aprendizaje en el que el discente se sienta realizado con el aprendizaje obtenido. Lo que puede llegar a derivar en una motivación intrínseca, que es el tipo de motivación que hay que intentar que el discente alcance. Esta es la meta a alcanzar para poder asegurarnos de que el discente está motivado por sí mismo y participa en la actividad por el placer y satisfacción de la práctica, y no por otros factores.

3. Objetivos e hipótesis

Una de las vías de investigación, en la temática de los juegos, que no ha sido investigada en profundidad todavía, ha sido qué tipos de juegos son aquellos que tienen mayores índices de motivación para los alumnos. Y profundizando aún más, qué tipos de juegos utilizar en los calentamientos para motivar a los discentes para la práctica de AF posterior.

Así que atendiendo a esta laguna, el primer objetivo es averiguar si el diseño y realización de un calentamiento a base de juegos genera mayores niveles de motivación para la práctica posterior que un calentamiento convencional. Y dentro de este diseño, averiguar qué tipo de juego es el que generan mayor interés situacional y variables motivacionales.

Reflexionando sobre qué tipo de juego podría ser el que más motivase a los alumnos, durante el calentamiento, para su práctica posterior, y ya sea a través de la experiencia vivida como practicante, alumno o como la experiencia obtenida de la observación de la práctica de dichos juegos por otros discentes o deportistas se lanzaron las siguientes hipótesis:

- Los calentamientos compuestos por juegos motores tienen mayores niveles de interés situacional y variables motivacionales que los calentamientos convencionales.
- Los juegos paradójicos son los juegos que más motivan a los practicantes para la realización de AF posterior.

4. Metodología

4.1. Participantes

De una muestra inicial de 144 alumnos, que conformaban los 7 cursos de 2º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de un centro público de la ciudad de Zaragoza, tras aplicar los criterios de inclusión (cumplimentar correctamente los diferentes instrumentos de evaluación

pertenecientes a la UD de acrosport y asistir a las sesiones de forma continua y activa) participaron 93 alumnos en el estudio, siendo 74 alumnos del grupo experimental y 19 del grupo control.

4.2. Diseño

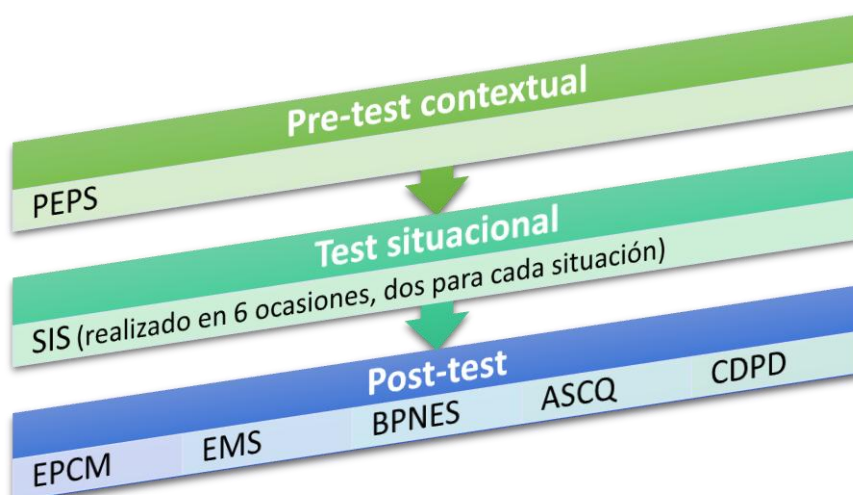
Se diseñó una investigación cuasi-experimental en la que intervinieron siete grupos de 2º E.S.O., de los cuales cinco fueron grupos experimentales y dos fueron grupos control.

Para evaluar que no existían diferencias previas en la predisposición hacia la EF en el alumnado que conformaba ambos grupos, se utilizó el test PEPS (véase el apartado de instrumentos) como pre-test antes de las intervenciones.

La sesión cero se destinó a la clase teórica de Acrosport y a informar de la presente investigación, rellenando el primer cuestionario (PEPS). (Anexo II)

Para la investigación se diseñaron seis intervenciones en los calentamientos de las seis primeras sesiones de la UD de acrosport. Dividiéndose en grupos de dos: en las dos primeras juegos cooperativos, en las dos siguientes se realizaron juegos de oposición y en las dos últimas juegos paradójicos.

En la última sesión, se pasó un compendio de diferentes cuestionarios (EPCM, EMS, BPNES, ASCQ y CDPD, véase el apartado de instrumentos). (Anexo IV)



4.3. Variables

Las variables principales del estudio son la que se utilizaron para evaluar el interés situacional de las intervenciones realizadas. Las variables fueron:

- Exploración: representa el poder de estimulación que puede observarse en actividades como los puzles (Mitchell, 1993).
- Disfrute instantáneo y calidad de atención: son la base sobre la cual la persona desarrolla y evalúa el grado de disfrute que ofrece la actividad (Chen, 1999).
- Desafío: nivel de dificultad relativa para la propia habilidad (Harter, 1978).
- Novedad: brecha entre la información conocida y desconocida, o deficiencia de información, tiene la función de provocar la conducta exploratoria de los seres humanos (Berlyne, 1966).

Por otro lado, para realizar el pre-test utilizado y así poder ver la predisposición que los discentes tenían hacia la EF en general, se utilizaron las siguientes variables:

- Actitud cognitiva: comportamientos en cuanto a las creencias acerca de la AF (Hilland, Stratton, Vinson, & Fairclough, 2009).
- Actitud afectiva: comportamientos según el grado de atracción emocional o sentimientos hacia la AF (Hilland, Stratton, Vinson, & Fairclough, 2009).
- Autoeficacia: creencia en las habilidades de uno mismo para ser físicamente activo (Biddle, Whitehead, O'Donovan, y Nevill, 2005).
- Disfrute: consecuencia de la satisfacción de las expectativas que se tienen de una actividad (Sallis, Prochaska, Taylor, Hill, & Geraci, 1999).
- Percepción de competencia: visión subjetiva de las capacidades/habilidades físicas generales, que puede o no coincidir con las actuales (Bell, 1997).

Y por último, pero no menos importante, se utilizó un compendio de cuestionarios a modo de post-test para poder evaluar el nivel de motivación que había sido adquirido tras finalizar la UD en la que se realizaron las intervenciones. En el cuestionario EPCM se evalúan las variables pertenecientes al clima tarea y clima ego de la Teoría de Metas de Logro de Nicholls (1989). En esta nos dice que el clima tarea u orientación a la tarea se da cuando las acciones de los individuos se dirigen hacia el aprendizaje, las percepciones de habilidad son autorreferenciales y dependientes del progreso personal, así el éxito o fracaso depende de la valoración subjetiva que el sujeto realiza de si actuó con maestría, aprendió o si mejora en su tarea. Todo ello evaluado a través de las variables búsqueda de progreso y promoción del aprendizaje. Y el clima ego u orientación al ego se basa en los procesos de comparación social, donde el individuo juzga su capacidad con relación a los demás. En este caso el éxito o el fracaso viene dado por la valoración subjetiva que el sujeto realiza la habilidad propia con la de los demás. Y

esto es evaluado a través de las variables búsqueda de la comparación, miedo a cometer errores y promoción por comparación realizada por el docente.

Para los demás cuestionarios, la evaluación se realizó a través de las variables:

- Motivación intrínseca: aquella en la que los participantes, participan por la satisfacción que les genera dicha actividad (Conde, y otros, 2010)
- Regulación identificada: cuando un comportamiento es evaluado y percibido como haber sido elegido por uno mismo (Guay, Vallerand, & Blanchard, 2000)
- Regulación externa: cuando el compromiso en la actividad se fundamenta en razones externas a la misma (Conde, y otros, 2010)
- Desmotivación: caracterizada por falta de interés hacia la práctica y por sentimientos de frustración (Conde, y otros, 2010)
- Percepción de autonomía: Capacidad de elegir aquella decisión que les parezca más apropiada sin presiones externas (Conde, y otros, 2010)
- Percepción de competencia: capacidad de realizar acciones con la seguridad de que el resultado sea aquel que esperan o desean (Conde, y otros, 2010)
- Percepción de relaciones con los demás: sentir que pueden contar con la colaboración y aceptación de las personas que ellos consideran importantes (Conde, y otros, 2010)
- Interés de la opinión del discente por parte del docente: el grado de interés mostrado por parte del docente en atender a las opiniones que tienen los discentes. (Conde, y otros, 2010)
- Valoración del comportamiento autónomo: evaluación que realiza el alumno de cómo el profesor valora los comportamientos que el propio alumno realiza sin directrices previas. (Conde, y otros, 2010)
- Diversión: consecuencia de la satisfacción de las expectativas que se tienen de una actividad (Sallis, Prochaska, Taylor, Hill, & Geraci, 1999).

4.4. Instrumentos

Escala de predisposición hacia la Educación Física (PEPS). Se utilizó una adaptación de la PEPS (Hilland, Stratton, Vinson, y Fairclough, 2009), traducido al castellano por un grupo de expertos, siguiendo los procedimientos habituales (Hambleton, 2005). Consta de dieciocho ítems agrupados en 5 factores: 3 ítems miden la actitud cognitiva (e.g., “Las cosas que aprendo en EF me resultan útiles”), 4 ítems la actitud afectiva (e.g., “Las cosas que aprendo en las clases de EF hacen que me guste más la Educación Física”), 3 ítems la autoeficacia (e.g., “Creo que tengo las habilidades que necesito para participar en EF”), 5 ítems el disfrute (e.g., “Me suelo

divertir cuando hago EF”) y 3 ítems la percepción de competencia (e.g., “Me siento bastante bueno en EF”). El encabezamiento para todos los ítems fue “En las clases de Educación Física”.

Cuestionario interés situacional (SIS). Se utilizó la versión traducida al español del cuestionario original SIS (Chen, 1999). La escala se compone de 20 ítems agrupados en cinco factores: cuatro ítems para la intención de exploración (e.g. “quiero descubrir todos los trucos de esta actividad”), cinco ítems para el disfrute instantáneo (e.g. “es una actividad divertida para mí”), cuatro ítems para la calidad de atención (e.g. “yo estaba muy atento todo el tiempo”), cuatro ítems para el desafío (e.g. “esta actividad es una tarea exigente”), y 3 ítems para la novedad (e.g. “es una actividad que está de moda”). Los ítems estaban encabezados por el enunciado “En la clase de hoy de acrosport...”.

Escala de Motivación Situacional (EMS). Se utilizó la versión validada al español y adaptada a la EF (Julián, Peiró-Velent, Martín-Albo, García-Gonzalez y Aibar, Manuscrito en revisión) de la EMS de dieciséis ítems (Guay, Vallerand y Blanchard, 2000). Esta escala se compone de catorce ítems agrupados en cuatro factores: cuatro ítems para la motivación intrínseca (e.g., “Porque me sentía bien cuando la practicaba”), tres ítems para la regulación identificada (e.g., “lo he hecho por mi propio bien”), tres ítems para la regulación externa (e.g., “porque creo que el acrosport era importante para mí”) y cuatro ítems para la desmotivación (e.g., “No lo sé, no sé qué me ha podido aportar el acrosport”). Las respuestas estaban encabezadas por la pregunta “¿Por qué has participado este año en el acrosport?”

Escala de Percepción del Clima Motivacional (EPCM). Se utilizó la EPCM (Biddle et al., 1995), traducida y validada al contexto español y adaptada a la EF (Gutiérrez y Ruiz, 2011). Consta de 19 ítems agrupados en cinco factores: búsqueda del progreso por los alumnos (e.g., “lo que los alumnos aprenden les anima a seguir practicando”), promoción del aprendizaje por el profesor (e.g., “el profesor se siente satisfecho cuando los alumnos mejoran”), búsqueda de comparación por los alumnos (e.g., “los alumnos se sienten más satisfechos cuando hacen las cosas mejor que los demás”), miedo a cometer errores (e.g., “los alumnos tienen miedo de hacer cosas en las que puedan equivocarse”) y promoción de comparación por el profesor (e.g., “el profesor anima a quienes son buenos en los ejercicios”). El encabezamiento para todos los ítems fue “En mis clases de la Unidad Didáctica de acrosport”.

Escala de Medición de las Necesidades Psicológicas Básicas (BPNES). Se utilizó la versión traducida al castellano y adaptada a la EF (Moreno, González-Cutre, Chillón y Parra, 2008) de BPNES en el Ejercicio (Vlachopoulos y Michailidou, 2006). La escala se compone de doce ítems agrupados en tres factores (cuatro ítems por factor): percepción de autonomía (e.g., “Tengo la

oportunidad de elegir cómo realizar los ejercicios”), percepción de competencia (e.g., “El ejercicio es una actividad que hago muy bien”) y percepción de relaciones con los demás (e.g., “Me siento muy cómodo/a con los/as compañeros/as”). Los ítems estaban encabezados por el enunciado “En las clases de la Unidad Didáctica de Acrosport...”

Cuestionario de Percepción de Soporte de Autonomía (ASCQ). Se utilizó una adaptación al contexto de EF de la versión española (Conde et al., 2010) del Cuestionario de Percepción de Autonomía en el Proceso de Entretenimiento (Conroy y Coastworth, 2007). Se compone de nueve ítems agrupados en dos factores: 5 ítems para el interés en la opinión del alumno (e.g., “Mi profesor me pide opinión sobre lo que quiero hacer en la unidad de acrosport”), y 4 ítems para la valoración del comportamiento autónomo (e.g., “Mi profesor me valora por las decisiones que tomo en la unidad de acrosport”). Los ítems estaban encabezados por la frase “En mis clases de acrosport de EF...”.

Cuestionario de Diversión de los sujetos con la Práctica Deportiva (CDPD). Se utilizó la versión validada al español (Cecheni, González, Carmona y Contreras, 2004), del cuestionario original (Duda y Nicholls, 1992). Se compone de cinco ítems del factor diversión de los ocho que componen el cuestionario (e.g., “disfrutaba en las clases de acrosport”). Los participantes respondían a la pregunta del encabezado “¿Cómo te lo has pasado en las clases de acrosport de este curso?”.

Para todos los instrumentos empleados en la investigación, se utilizó el formato de respuesta a través de una escala Likert de 1 a 5, donde el 1 correspondía a totalmente en desacuerdo y 5 a totalmente de acuerdo.

4.5. Procedimiento

Se estableció contacto con el docente implicado en el estudio para informarle de los objetivos y pedirle su colaboración. También se le pidió el consentimiento para impartir los calentamientos de las sesiones de la UD de acrosport y la administración de diferentes cuestionarios a los alumnos.

En primer lugar se solicitó al alumnado una autorización por escrito de sus padres para participar en el estudio por su minoría de edad. Se hizo a través de un documento en el que se le informaba de los objetivos y fines del estudio, así como del responsable y anónimo tratamiento de los datos obtenidos de las respuestas de los alumnos. (Anexo I)

La administración de los cuestionarios utilizados fue llevada a cabo por el investigador principal y en su ausencia por el docente, instruido en ello. Se dieron las instrucciones

necesarias para la cumplimentación y se insistió en el anonimato y sinceridad de las respuestas. La participación fue voluntaria y los cuestionarios se cumplimentaban en las horas lectivas. La recogida de los instrumentos se realizó de forma individual para verificar que todos los ítems fueran respondidos, así como los códigos de identificación en la parte superior de los mismos.

En la sesión cero se les enseñó, mediante materiales audiovisuales, en qué consistía el Acrosport, cuáles eran las modalidades que existían, cómo se realizaban los montajes y desmontajes de las figuras de forma segura y unas normas de higiene y seguridad para las clases prácticas. Así como, informarles de la presente investigación: en qué consistía y cómo debían de actuar para que esta fuese lo mejor posible. En la misma sesión se les dio el consentimiento informado y rellenaron el primer cuestionario (PEPS). (Anexo II)

En las seis intervenciones realizadas se pretendió hallar cuáles son los juegos que más motivan a los discentes en la práctica de AF posterior. Se dividieron estas primeras sesiones en grupos de dos: las dos primeras juegos cooperativos, en las dos siguientes juegos de oposición y en las dos últimas juegos paradójicos.

Para las dos primeras sesiones se eligieron los juegos: “el gusano gigante”, “quitando apoyos” y “el mar de lava”. Se eligieron por el gran factor de cooperación que es requerido para conseguir el logro de todo el grupo, por el factor de fuerza predominante en todos ellos, y porque para poder llevarse a cabo se requieren los roles principales del acrosport (portor y ágil) y una gran comunicación de todo el grupo y toma de decisiones.

En las sesiones centrales se realizaron los juegos: “Salva costillas”, “Sillita de la reina”, “Rey de la Galia” y “Arrancar cebollas”. En este caso se eligieron juegos puramente de oposición y se rediseñaron para que la oposición fuese de (grupo vs grupo), así seguiría habiendo un componente de cooperación intra-grupo para contextualizarlos en el acrosport. En estos jugos al igual que en los de las dos primeras sesiones hay un gran componente de fuerza, coordinación y comunicación intra-grupo, y en “Sillita de la reina” y “Rey de la Galia” se realizaban roles de portor y ágil. No así en los otros dos juegos en los que primaba más la comunicación y cooperación intra-grupo en el primero y el componente de fuerza en el último.

Y para las dos últimas sesiones se eligieron los juegos: “Tumbarse para salvarse” y “Pelota sentada”. En este caso se decidió no modificar ningún componente de dichos juegos para no difuminar o enmascarar su componente paradójico. Así pues estos no tienen componentes de fuerza o los roles del acrosport como los demás juegos, sino que tienen un alto componente de comunicación, toma de decisiones y sobre todo el carácter cambiante de las relaciones

entre los jugadores. Este aspecto es el que se cree que es el más importante y el que le da a estos juegos su gran poder de motivación, ya que en un instante las alianzas y enfrentamientos entre ellos cambian. Este es el motivo principal que llevó a pensar en la hipótesis principal del estudio.

Tras la realización de las intervenciones, en cada sesión, los discentes dispusieron del resto de la sesión para preparar una composición de dos minutos a dos minutos y treinta segundos. En ella debían realizar acrobacias, figuras de acrosport (de dos, tres, cuatro, cinco y/o seis componentes) y coreografías. Por lo que la parte principal de la sesión se destinó a la práctica y creación de dicha composición, en la que los alumnos tenían que comunicarse, ponerse de acuerdo, tomar decisiones y practicar.

Al finalizar cada sesión, se destinaron los últimos diez minutos a la recogida del material (colchonetas) y a la contestación de la encuesta de interés situacional (SIS) (Anexo III) que fue recogida y revisada en el momento para que todos los cuestionarios fuesen rellenados de la forma correcta.

Tras finalizar las seis intervenciones diseñadas para el estudio, se dejaron dos sesiones adicionales para que los discentes terminasen de preparar y practicar las composiciones, siendo la primera completa y en la segunda, la primera parte de la sesión se dejó para tal fin y la segunda parte para la realización de la composición (examen práctico). Al finalizar todas las composiciones se les entregó un dossier con las encuestas EPCM, EMS, BPNES, ASCQ y CDPD para ser contestado en los últimos quince minutos de la última sesión de Acrosport. (Anexo IV)

Tras la recogida de todos los materiales y datos se pasó a realizar un tratamiento de los mismos, lo que se expone en el apartado siguiente.

4.6. Análisis estadístico de los datos

Se realizó el análisis con el programa estadístico SPSS 21.0. En primer lugar se llevó a cabo la realización de los estadísticos descriptivos de todas las variables incluidas en el estudio (media y desviación típica). Para el análisis de diferencias entre los grupos de clase se utilizó un análisis de varianza (ANOVA) de un factor tanto en el pre-test para las variables de predisposición hacia la EF, como en el post-test para las variables motivacionales de la UD. Para analizar los efectos que tuvo la intervención se utilizó un ANOVA mixto 2x2 (Grupo x Medición) con medidas repetidas en el factor medición.

5. Resultados

Tabla 1. Estadísticos descriptivos y ANOVA de un factor de las variables de predisposición hacia la EF.

	G. Control		G. experimental		F	Sig
	M	DT	M	DT		
Actitud cognitiva	3.77	0.94	3.69	0.75	0.15	0.69
Actitud afectiva	3.76	0.99	3.70	0.80	0.06	0.80
Autoeficacia	4.05	0.90	3.91	0.78	0.48	0.48
Percepción de competencia	3.65	1.08	3.43	0.92	0.79	0.37
Disfrute	4.19	0.74	4.06	0.67	0.59	0.44

M= media, DT= desviación típica, Sig= significatividad.

En cuanto al análisis de diferencias, ANOVA de un factor, de las variables de predisposición hacia la EF (Tabla 1), cabe destacar que no existen diferencias significativas entre el grupo control y el grupo experimental en ninguna de las variables, aunque el grupo control obtiene valores más elevados en todas las variables. Destacan en este aspecto los valores obtenidos en el grupo control para la autoeficacia (4.05 puntos) y el disfrute (4.19 puntos) en comparación con el grupo experimental (3.91 puntos y 4.06 puntos respectivamente) aun cuando el grupo experimental supera los 4 puntos de disfrute.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos y ANOVA mixto para el análisis intra-grupo de las variables de motivación situacional de los grupos control y experimental en las diferentes situaciones de intervención.

		G.Control		G.Experimental		F	Sig
		M	DT	M	DT		
Exploración	Cooperativo	3.45	0.18	3.72	0.09	1.67	0.20
	Oposición	3.33	0.21	3.62	0.11	1.46	0.23
	Paradójico	3.54	0.17	3.52	0.09	0.01	0.93
Disfrute	Cooperativo	3.46	0.19	3.61	0.09	0.48	0.49
	Oposición	3.55	0.18	3.61	0.09	0.09	0.77
	Paradójico	3.63	0.19	3.61	0.09	0.01	0.92
Atención	Cooperativo	4.15	0.13	3.95	0.06	1.90	0.17
	Oposición	4.03	0.15	3.98	0.07	0.08	0.78
	Paradójico	4.08	0.14	3.98	0.07	0.40	0.53
Desafío	Cooperativo	3.16	0.18	3.06	0.09	0.24	0.63
	Oposición	3.06	0.19	3.22	0.10	0.57	0.45
	Paradójico	3.12	0.20	3.26	0.11	0.34	0.56
Novedad	Cooperativo	2.67	0.20	2.70	0.10	0.02	0.90
	Oposición	2.59	0.23	2.94	0.12	1.82	0.18
	Paradójico	2.72	0.23	2.94	0.12	0.73	0.40

M= media, DT= desviación típica, Sig= significatividad.

En la tabla 2 cabe destacar de nuevo que no se encontraron diferencias significativas en el análisis inter-grupo realizado para ninguna de las variables. Pero sí se puede destacar positivamente que excepto en las variables de atención para las tres situaciones, y en las situaciones de juegos paradójicos para las variables de exploración y disfrute, el grupo experimental obtuvo valores superiores al grupo control. También destacan, como ya se ha dicho, los valores de atención en el grupo control siendo estos por encima de los 4 puntos, y siendo los únicos que han alcanzado dicha cifra.

Tabla 3. Estadísticos descriptivos y ANOVA mixto para el análisis inter-grupo (control y experimental) de las variables de motivación situacional en las diferentes situaciones de intervención.

		Cooperativos		Oposición		Paradójicos		Sig
		M	DT	M	DT	M	DT	
Exploración	Experimental	3.72	0.09	3.61	0.11	3.52	0.09	0.06
	Control	3.45	0.18	3.33	0.21	3.54	0.09	0.28
Disfrute	Experimental	3.61	0.09	3.61	0.09	3.61	0.09	1.00
	Control	3.46	0.19	3.55	0.18	3.63	0.19	0.62
Atención	Experimental	3.96	0.06	3.98	0.07	3.98	0.07	1.00
	Control	4.15	0.13	4.03	0.15	4.08	0.14	0.99
Desafío	Experimental	3.06	0.09	3.22	0.10	3.26	0.11	0.11
	Control	3.16	0.18	3.06	0.19	3.12	0.21	1.00
Novedad	Experimental	2.70	0.10	2.84	0.12	2.94	0.15	0.07
	Control	2.68	0.20	2.59	0.23	2.72	0.23	1.00

M= media, DT= desviación típica, Sig= significatividad.

Al igual que ocurría en la tabla 2, en el análisis inter-grupo (tabla 3) resaltar que no se encontraron diferencias significativas en ninguna de las variables, ni en el grupo control, ni en el grupo experimental. Pero se puede observar como el grupo experimental está muy cerca de alcanzar la significatividad en las variables de exploración y novedad, 0.06 y 0.07 respectivamente. Por otra parte se pueden destacar los valores obtenidos en el grupo experimental para las variables de desafío y novedad en la situación de juegos paradójicos que con respecto a las demás situaciones tanto en el grupo experimental como en el control obtienen valores menores.

Tabla 4. Estadísticos descriptivos y ANOVA de un factor de las variables del post-test de la UD de acrosport.

	G.Experimental		G.Control		F	Sig
	M	DT	M	DT		
Búsqueda de progreso	3.80	0.65	3.64	0.78	0.91	0.34
Promoción del aprendizaje	4.25	0.57	3.96	1.09	2.61	0.11
Búsqueda de comparación	3.77	0.65	3.53	0.78	1.93	0.17
Miedo a cometer errores	3.57	0.93	3.42	0.88	0.40	0.53
Promoción por comparación por el profesor	2.59	0.88	2.72	1.09	0.29	0.59
Clima Tarea	4.03	0.54	3.79	0.87	2.11	0.15
Clima Ego	3.31	0.50	3.22	0.74	0.37	0.54
Motivación intrínseca	3.71	0.87	3.53	0.93	0.62	0.43
Regulación identificada	3.26	0.77	2.89	1.04	2.95	0.09
Regulación externa	3.78	0.69	3.75	0.90	0.02	0.88
Desmotivación	2.70	0.87	2.92	0.97	0.96	0.33
Percepción de autonomía	3.52	0.77	3.30	0.84	1.15	0.29
Percepción de competencia	3.66	0.69	3.64	0.82	0.00	0.95
Percepción de relaciones con los demás	3.97	0.69	4.13	0.73	0.74	0.39
Interés de la opinión del alumno	3.65	0.74	3.72	0.90	0.11	0.75
Valoración del comportamiento autónomo	3.82	0.68	3.66	1.01	0.71	0.40
Diversión	3.33	0.41	3.22	0.38	1.09	0.30

M= media, DT= desviación típica, Sig= significatividad

En la Tabla 4 se puede observar, al igual que en las tablas anteriores, que no existen diferencias significativas entre el grupo control (GC) y el grupo experimental (GE) para ninguna de las variables motivacionales. Pero, sí se puede destacar que en el grupo experimental se obtienen valores más altos que en el grupo control en las variables: búsqueda de progreso, promoción del aprendizaje, miedo a cometer errores, clima ego, clima tarea, motivación intrínseca, regulación identificada, regulación externa, percepción de autonomía, percepción de competencia, valoración del comportamiento autónomo y diversión; y valores menores en: promoción por comparación por el profesor, desmotivación, percepción de relaciones con los demás y el interés en la opinión del alumno. Recaltar de estos datos las grandes diferencias en el clima tarea 4.03 para el GE y 3.79 para el GC, la diferencia en la regulación identificada (0.37 puntos), la diferencia a favor del GE en la variable desmotivación (0.22 puntos), la percepción de autonomía también alcanzó valores más altos en el GE que en el GC (0.22 puntos de diferencia), y sin embargo el GC alcanzó valores más altos en la percepción de relación con los demás alcanzando valores por encima de los 4 puntos (4.13).

6. Discusión

El objetivo del estudio fue averiguar si el diseño de un calentamiento a base de juegos tiene mayores niveles motivacionales que un calentamiento tradicional y conocer cuáles son los tipos de juegos más motivadores. Así que en relación a la hipótesis planteada que los juegos paradójicos son más motivadores que los juegos cooperativos y de oposición para la práctica posterior de AF, se puede establecer que no se confirmó.

Los datos obtenidos no son capaces de demostrar la hipótesis porque no se encontraron diferencias significativas entre las tres situaciones planteadas (juegos cooperativos, de oposición y paradójicos).

Cabe destacar que a pesar de que los datos obtenidos no fueron significativos, se puede observar que el GE, a pesar de tener menor predisposición hacia la EF que el GC, obtuvo mayores valores en casi todas las variables motivacionales en el post-test realizado al finalizar la UD de acrosport. Sin llegar a una conclusión, se intuye una mejora de la motivación en el GE después de haber realizado las intervenciones, lo que se puede interpretar como un pequeño éxito gracias a las intervenciones realizadas. Esto puede deberse a que, como ya apuntaban Biddle et al. (1995) y Duda (1996) en sus estudios, dichas intervenciones tienen efectos positivos sobre diferentes variables motivacionales y a la percepción de un clima maestría, que posee mayor capacidad de influencia en la motivación de los discentes y conducirlos hacia una motivación más intrínseca.

Para Cuevas, Contreras y García-Calvo (2012) las estrategias motivacionales correctamente encaminadas a conseguir un clima tarea motivacional óptimo, consiguen mayores niveles en las variables motivacionales en EF. Al igual que para ellos, pero salvando las distancias, los datos obtenidos indican que los discentes que percibieron un mayor clima tarea y un sustancial menor clima ego, junto con los valores obtenidos en la motivación intrínseca, parece señalar que las actividades diseñadas hacia un clima tarea obtienen mayores niveles de motivación intrínseca y a su vez menores niveles de desmotivación.

Por otra parte, en lo que respecta al clima situacional, el GC obtuvo menores valores en casi todas las variables que el GE. Y aunque no se encontraron diferencias significativas se puede intuir que las intervenciones realizadas fueron el motivo principal de dichos datos. Los valores superiores de atención obtenidos en el GC se pueden deber, como ya apuntaban Ames y Archer (1988) con la importancia del docente en la configuración de ambientes de aprendizajes educativos a través de las correctas estrategias motivacionales, a que los

calentamientos en este grupo fueron dirigidos y no como en el GE donde se lanzaba la actividad y los sujetos la iban promoviendo.

En la misma línea se destacó que los valores más altos de novedad y desafío se obtuvieron en la situación de juegos paradójicos del GE. De lo que se puede obtener que los practicantes posiblemente no habían jugado a este tipo de juegos en los que las relaciones entre los sujetos son más complejas que en los juegos cooperativos o de oposición, donde las relaciones son más estables y sencillas. Chen et al. (1999) en su estudio ya apuntaron que ambas variables eran necesarias en una actividad para aumentar el interés percibido por el discente, mejorando así el nivel de atención y participación.

7. Limitaciones y prospectivas

En el estudio no se realizó la toma de datos en cuanto a la edad ni el género. De esta forma se desaprovechó la posibilidad de poder utilizar el análisis de los datos obtenidos en cuanto al género y edad pudiendo así haber obtenido unos resultados más ricos. Para futuras investigaciones sería interesante incluir dichas variables.

Por otra parte cabe destacar lo separadas que estuvieron las sesiones en el tiempo, ya que la UD no se realizó de forma continuada en el tiempo, sino intercalada con otra UD de voleibol. Esto pudo interferir negativamente en el estudio ya que al distanciarse tanto las sesiones los sujetos pudieron no percibir correctamente las intervenciones realizadas. Por lo que sería interesante que en futuras investigaciones se realizase la UD en sesiones correlativas para asegurar que no pueda haber interferencias en las experiencias vivenciadas.

Otra de las posibles limitaciones del estudio fue la escasa duración de las intervenciones (10-15 minutos de los 50 de la sesión). Una de las posibles soluciones sería realizar dichas intervenciones en la totalidad o en la mayor parte de la sesión para asegurar que las intervenciones sean percibidas correctamente por los sujetos. Lo que se traduciría en una mayor riqueza de los datos obtenidos.

Una de las posibles respuestas ante la no significatividad de las diferencias en las variables entre el GC y el GE es el desequilibrio generado con los criterios de inclusión para el estudio. Ya que al finalizar el estudio solo los sujetos que hubiesen participado activamente en todas las sesiones y hubiesen rellenado todas las encuestas serían incluidos en el mismo. Lo que supuso, por diversos motivos (lesiones, enfermedad, ausencia escolar, expulsión del centro escolar, etc.) el GC estuviese compuesto de 19 sujetos y el GE de 74 sujetos. Lo que se traduce en una M con menor dispersión de datos en el GE que en el GC. Por lo que para futuras

investigaciones habría que tener en cuenta que el número de sujetos que componen el GC y el GE fuesen parejos, y así poder asegurar que la dispersión de los datos con respecto a la M sea pareja en ambos casos.

Apuntar que otra de las limitaciones de este estudio podría ser que la realización de las intervenciones no siempre la realizó el investigador sino que en ocasiones el profesor de EF del centro, previamente instruido, realizó dichas intervenciones, lo cual podría haber actuado como un condicionante del estudio. Así que habría que tener en cuenta que todas las intervenciones, en próximas investigaciones, fueran realizadas por el mismo sujeto.

8. Conclusiones

Al no confirmarse las hipótesis planteadas, y ante la ausencia de diferencias significativas en los análisis, resulta difícil extraer conclusiones significativas de este estudio. Pero de los datos obtenidos, se pueden plantear indicios que podrían hacernos pensar que la realización, en el calentamiento, de intervenciones orientadas a la realización de juegos, en lugar de un calentamiento tradicional, conlleva a una mejora de la motivación de los sujetos hacia la AF.

Así que teniendo en cuenta los resultados y limitaciones del estudio, parece necesario realizar más estudios, mejor diseñados y con mejor realización de las intervenciones, para poder afirmar que los calentamientos con juegos son mejores que los tradicionales. Si esta afirmación fuese confirmada en dichos estudios, sería necesario instruir a los nuevos docentes en estas técnicas para que los discentes obtuviesen una mayor motivación hacia la EF y hacia la AF en general.

Bibliografía

- Abramson, L., Seligman, M., y Teasdale, J. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 49-74.
- Almolda, F., Sevil, J., Julián, A., Abarca, A., Aibar, A., y García-González, L. (2014). Aplicación de Estrategias Docentes para la Mejora de la Motivación Situacional del Alumnado en Educación Física. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(2), 391-418.
- Ames, C., y Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, vol 80(3), 260-267.
- Ames, C. (1992). Achievement goals, motivational climate, and motivational processes. En Roberts, G. (Eds), *Motivation in sport and exercise* (pp. 161-176). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Barnicle, S., Barnes, J., y Lee, A. (2014). A good walk made great: the psychology of business golf. *International Journal of Golf Science*, 3, 90-100.
- Bell, K. (1997). *The Relationship Between Perceived Physical Competence and the Physical Activity Patterns of Fifth and Seventh Grade Children*. 3-4. Virginia: Virginia Polytechnic Institute and State University.
- Berlyne, D.E. (1966). Curiosity and exploration. *Science*, 153, 25-33.
- Biddle, S., Whitehead, S.H., O'Donovan, T.M., y Nevill, M.E. (2005). Correlates of participation in physical activity for adolescent girls: A systematic review of recent literature. *Journal of Physical Activity and Health*, 2, 423-434.
- Biddle, S., Cury, F., Goudas, M., Sarrazin, P., Famose, J., y Durand, M. (1995). Development of scales to measure perceived physical education class climate: A cross-national project. *British Journal of Educational Psychology*, 12(6), 628-638.
- Braithwaite, R., Spray, C., y Warburton, V. (2011). Motivational climate interventions in physical education: A meta-analysis. *Psychology of Sport and Exercise*, 12(6), 628-638.
- Bunker, D., y Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in the secondary school. *Bulletin of Physical Education*, 10, 9-16.
- Cecheni, J., González, C., Carmona, M., y Contreras, O. (2004). Relaciones entre el clima motivacional, la orientación de meta, la motivación intrínseca, la auto-confianza, la ansiedad y el estado de ánimo en jóvenes deportistas. *Psicothema*, 16, 104-109.
- Cervelló, E., Moreno, J., Martínez, C., Ferriz, R., y Moya, M. (2011). El papel del clima motivacional, la relación con los demás, y la orientación de metas en la predicción del flow disposicional en educación física. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(1), 165-178.
- Chen, A. D. (1999). What constitutes situational interest? Validating a construct in physical education. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 3(3), 157-180.
- Conde, C., Sáenz-López, P., Carmona, J., González-Cutre, D., Martínez Galindo, C., y Moreno, J. (2010). Validación del cuestionario de Percepción de Soporte de la Autonomía en el

- Proceso de Entrenamiento (ASCQ) en jóvenes deportistas españoles. *Estudios de Psicología*, 31(2), 145-157.
- Conroy, D., y Coatsworth, J. (2007). Assessing autonomy-supportive coaching strategies in youth sports. *Psychology of Sport and Exercise*, 8, 671-684.
- Cuevas, R., Contreras, O., y García-Calvo, T. (2012). Effects of an experimental program to improve the motivation in physical education of Spanish students. *Social Behavioral Sciences*, 47, 734-738.
- Deci, E. (1992). The relation of interest to the motivation behavior: A self-determination theory perspective. En K. Renninger, S. Hidi, y A. Krapp, *The role of interest in learning and development* (pp. 43-69). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Deci, E., y Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Digelidis, N., Papaioannou, A., Laparidis, K., y Christodoulidis, T. (2003). A one-year intervention in 7th grade physical education classes aiming to change motivational climate and attitudes toward exercise. *Psychology of Sport and Exercise*, 4, 195-210.
- Duda, J., y Nicholls, J. (1992). Dimensions of achievement motivation in scholwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84, 290-299.
- Epstein, J. (1989). Family structures and student motivation: A developmental perspective. En C. Ames, y R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (pp. 259-295). New York: Academic Press.
- González, C., Cecchini, J., Fernández-Rio, J., y Méndez, A. (2008). Posibilidades del modelo comprensivo y del aprendizaje cooperativo para la enseñanza deportiva en el contexto educativo. *Aula Abierta.*, 36(1), 27-38.
- González-Cutre, D., Sicilia, A., y Moreno, J. (2011). Un estudio cuasi-experimental de los efectos del clima motivador tarea en las clases de Educación Física. *Revista de Educación*, 336, 677-700.
- Gray, S., Sproule, J., y Morgan, K. (2009). Teaching team invasion games and motivational climate. *European Physical Education Review*, 15(1), 65-89.
- Guay, F., Vallerand, R., y Blanchard, C. (2000). On the assesment of state intrinsic and extrinsic motivation: The situational motivation scale (SIMS). *Motivation and Emotion*, 24(3), 175-213.
- Gutiérrez, M., y Ruiz, L. L. (2011). Clima motivacional en Educación Física: concordancia entre las percepciones de los alumnos y las de sus profesores. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(2), 321-335.
- Hambleton, K. (2005). Issues, designs, and technical guidelines for adapting test into multiple languages and cultures. En K. Hambleton, F. Merenda, y D. Spielberger (Eds.), *Adapting educational and psychological test for cross-cultural assessment* (pp. 3-38). Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Harter, S. (1978). Pleasure derived from optimal challenge and effects of extrinsic rewards on children's difficulty level choices. *Child Development*, 49(3), 788-799.

- Hidi, S., y Anderson, V. (1992). Situational interest and its impact on reading and expository writing. En A. Renninger, S. Hidi, y A. Krapp, *The role of interest in learning and development* (pp. 215-238). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hilland, T., Stratton, G., Vinson, D., y Fairclough, S. (2009). The Physical Education Predisposition Scale: Preliminary development and validation. *Journal of Sports Science*, 27(14), 1555-1563.
- Julián, J., Peiró-Velent, C., Martín-Albo, J., García-Gonzalez, L., y Aibar, A., Propiedades psicométricas de la Escala de Motivación Situacional (SIMS) en Educación Física. (Manuscrito en revisión)
- Krapp, A., Hidi, S., y Renninger, K. (1992). The role of interest in learning and development. En A. Krapp, S. Hidi, y K. Renninger, *Interest, learning and development* (pp. 1-26). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- MacDonald, D., y Côté, J. (2011). The role of Enjoyment and Motivational Climate in Relation to the Personal Development of Team Sport Athletes. *The Sport Psychologist*, 25, 32-46.
- Mitchell, M. (1993). Situational interest: It's multifaceted structure in the secondary school mathematics classroom. *Journal of Educational Psychology*, 85(3), 424-436.
- Moreno Murcia, J., y Rodríguez García, P. (1996). *El aprendizaje por el juego motor en la etapa infantil* [en línea]. Universidad de Murcia. Facultad de educación. <http://www.um.es/univefd/juegoinf.pdf> [Consulta: 12/12/2014].
- Moreno, J., 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 (BPNES). *Revista Mexicana de Psicología*, 25(2), 295-303.
- Moreno, J., Parra, N., y González-Cutre, D. (2008). Influence of autonomy support, social goals and relatedness on amotivation in physical education classes. *Psicothema*, 20(4), 636-641.
- Moreno-Murcia, J., Cervelló Gimeno, E., Montero Carretero, C., Vera Lacárcel, J., y García Calvo, T. (2012). Metas sociales, necesidades psicológicas básicas y motivación intrínseca como predictores de la percepción del esfuerzo en las clases de educación física. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(2), 215-221.
- Morgan, K., Kingston, K., y Sproule, J. (2005). Effects of different teaching styles on the teacher behaviours that influence motivational climate in physical educational. *European Physical Educational Review*, 11(3), 257-286.
- Nicholls, J. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Ortega, F., Artero, E., Ruiz, J., España, V., Jiménez, D., Vicente, G., y et al. (2005). Physical fitness levels among European adolescents: the ELENA study. *British Journal of Sports Medicine*, 45, 20-29.
- Ortega, F., Ruiz, J., Castillo, M., Moreno, L., González, M., Wärnbergd, J., y et al. (2005). Bajo nivel de forma física en los adolescentes españoles. Importancia para la salud cardiovascular futura (Estudio AVENA). *Revista Española de Cardiología*, 58(8), 898-909.

- Oslin, J., y Mitchell, S. (2006). Game-centered approaches to teaching physical education. En D. Kirk, D. MacDonal, y M. O'Sullivan, *The handbook of Physical Education* (pp. 626-651). Londres: Sage.
- Pelletier, L., y Vallerand, R. (1985). Effects of coaches' interpersonal behavior on athletes' motivational level. *Annual Conference of the Canadian Society for Psychomotor Learning and Sport Psychology*. Montreal, Canada.
- Ryan, R., y Deci, E. (2002). An overview of self-determination theory: An organismic-dialectical perspective. En E.L. Deci y R.M. Ryan (Eds.). *Handbook of self-determination research*, (pp. 3-33). Rochester: University of Rochester.
- Salis, J., Prochaska, J., Taylor, W., Hill, J., y Geraci, J. (1999). Correlates of physical activity in a national sample of girls and boys in grades 4 through 12. *Health Psychology*, 18, 410-415.
- Scarpa, S., y Nart, A. (2012). Influences of perceived sport competence on physical activity enjoyment in early adolescents. *Social Behavior and Personality*, 40(2), 203-204.
- Shiefele, U., Krapp, A., y Winteler, A. (1992). Interest as a predictor of academic achievement: a meta-analysis for research. En K. Renninger, S. Hidi, y A. Krapp, *The role of interest in learning and development*. (pp. 183-212). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Smith, A., Ntoumanis, N., y Duda, J. (2007). Goal striving, goal attainment, and well-being: adapting and testing the self-concordance model in sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 29, 763-782.
- Vallerand, R. (2007). Intrinsic and Extrinsic Motivation in Sport and Physical Activity. A Review an a Look at the Future. En G. Tenenbaum, y R. Eklund (Eds.). *Handbook of Sport Psychology* (3ªed), (pp. 59-83). New York: John Wiley.
- Vlachopoulos, S., y Michailidou, S. (2006). Development an initial validation of a measure of autonomy, competence, and relatedness in exercise: The Basic Psychological Needs in Exercise Scale. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 10(3), 179-201.
- Wang, J., Liu, W., Chatzisarantis, N., y Lim, C. (2010). Influence of perceived motivational climate on achievement goals in physical education: A structural equation mixture modeling analysis. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 32(3), 324-338.
- Welk, G. (1999). The youth physical activity promotion model: a conceptual bridge between theory and practice. *Quest.*, 51, 5-23.

Anexos

Anexo I



CONSENTIMIENTO INFORMADO

De acuerdo con los principios de la Declaración de Helsinki esta declaración forma parte de los aspectos éticos de cualquier investigación. Es muy importante su lectura, ya que sin el consentimiento de la persona a la que se va a investigar, no está permitido llevar a cabo la investigación. Además, las personas son informadas por la presente declaración de que son libres de no participar en el estudio y de revocar en todo momento su consentimiento a la participación.

TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN

Evolución de la motivación en Educación Física (EF) a través de diferentes tipos de juegos motores.

DESCRIPCIÓN

Su hijo/a o tutorizado/a, ha sido invitado a participar en una investigación sobre la motivación que sienten en las clases de E.F. para la práctica de las diferentes unidades didácticas. Esta investigación está llevada a cabo por Héctor Carbó Pombo, estudiante de 4º curso de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, de la Universidad de Zaragoza.

El propósito de esta investigación es averiguar cuáles son los juegos motores que más y mejor promueven la motivación de los practicantes para realizar las actividades posteriores.

Si acepta participar en la investigación, se le solicitará al niño/a participar en encuestas validadas e indispensables para el correcto funcionamiento de la investigación.

CONFIDENCIALIDAD

Todos los datos ofrecidos para este trabajo únicamente serán utilizados con fines docentes e investigación, así como tratados de forma colectiva y nunca de forma individual. Todos los datos serán confidenciales, y en todo momento se mantendrá el anonimato, garantizándole su derecho a la intimidad y a la propia imagen. (Ley 15/1999, de 13 diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal)

Solamente Héctor Carbó Pombo, Luis García Gonzalez (tutor de la presente investigación) y los profesores responsables del tribunal, tendrán acceso a los datos que puedan identificar directa o indirectamente a un participante, incluyendo esta hoja de consentimiento.

DERECHOS

Si ha leído este documento y ha decidido permitir que su hijo/a o tutorizado/a participe, por favor entienda que su participación es completamente voluntaria y que usted y su hijo/a o tutorizado/a tienen derecho a abstenerse de participar o retirarse del estudio en cualquier momento, sin ninguna penalidad. También tienen derecho a no contestar alguna pregunta en particular. Además, tienen derecho a recibir una copia de este documento.

Si tiene alguna pregunta o desea más información sobre este estudio, por favor comuníquese con Héctor Carbó Pombo al 649 956 087 o el correo hector_zgz17@hotmail.com. Su firma en este documento significa que ha decidido que su hijo/a o tutorizado/a participe después de haber leído la información presentada en documento.

Nombre y apellidos del participante: _____

Firma del padre/madre o tutor

Zaragoza a ___ de ___ de 2015

Anexo II

CÓDIGO DE IDENTIFICACIÓN:

--	--	--	--	--	--

En las clases de Educación Física	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Neutro	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Disfruto haciendo Educación Física.	1	2	3	4	5
2. Las cosas que aprendo en las clases de EF hacen que me guste más la Educación Física.	1	2	3	4	5
3. Creo que puedo participar en la clase de EF sin importar lo cansado que esté.	1	2	3	4	5
4. Me suelo divertir cuando hago Educación Física.	1	2	3	4	5
5. Soy bastante habilidoso en Educación Física.	1	2	3	4	5
6. Las cosas que aprendo en EF me parecen importantes.	1	2	3	4	5
7. Las cosas que aprendo en EF hace que las clases me resulten interesantes	1	2	3	4	5
8. Tengo la confianza suficiente para participar en EF.	1	2	3	4	5
9. Suelo encontrar interesante hacer EF.	1	2	3	4	5
10. Me siento bastante bueno en EF.	1	2	3	4	5
11. Las cosas que aprendo en EF me sirven para otras cosas de mi vida	1	2	3	4	5
12. las cosas que aprendo en EF hacen que las clases me resulten agradables	1	2	3	4	5
13. creo que tengo las habilidades que necesito para participar en EF.	1	2	3	4	5
14. Me meto plenamente en el juego (o en las actividades), cuando practico en clase de EF	1	2	3	4	5
15. Estoy satisfecho con lo bueno que soy en EF	1	2	3	4	5
16. Las cosas que aprendo en EF hacen la asignatura agradable.	1	2	3	4	5
17. Las cosas que aprendo en EF me resultan útiles.	1	2	3	4	5
18. Parece que el tiempo pase volando cuando hago EF.	1	2	3	4	5

Anexo III

CÓDIGO DE IDENTIFICACIÓN:

--	--	--	--	--	--

En la clase de hoy de acrosport...	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1.-...quiero descubrir todos los trucos de las actividades.	1	2	3	4	5
2.-...me gustaría saber más acerca de cómo practicar acrosport.	1	2	3	4	5
3.- Quiero analizar/experimentar/jugar a lo mismo que en clase para tener una idea sobre ello.	1	2	3	4	5
4.- Me gustaría indagar en los detalles de cómo practicar acrosport.	1	2	3	4	5
5.- El acrosport es emocionante.	1	2	3	4	5
6.- El acrosport es divertido para mí.	1	2	3	4	5
7.- El acrosport me inspira a participar.	1	2	3	4	5
8.- El acrosport es interesante/atrayente para mí.	1	2	3	4	5
9.- El acrosport es excepcional.	1	2	3	4	5
10.-...estaba concentrado.	1	2	3	4	5
11.-...prestaba atención.	1	2	3	4	5
12.-...estaba atento.	1	2	3	4	5
13.-...mi nivel de atención fue alto.	1	2	3	4	5
14.-...las actividades han sido complicadas.	1	2	3	4	5
15.-...ha sido difícil para mí hacer esta actividad	1	2	3	4	5
16.- El acrosport es una actividad compleja.	1	2	3	4	5
17.- El acrosport es una tarea exigente.	1	2	3	4	5
18.- El acrosport es nuevo para mí.	1	2	3	4	5
19.- El acrosport es una actividad que está de moda.	1	2	3	4	5
20.- El acrosport es una actividad reciente.	1	2	3	4	5

Anexo IV

CÓDIGO DE IDENTIFICACIÓN:

--	--	--	--	--	--

Queremos saber la razón por la que has participado durante este curso escolar en la actividad de acrosport. Por favor, lee despacio cada apartado y rodea con un círculo la respuesta que más se ajuste a lo que tú crees.

¿POR QUÉ HAS PARTICIPADO ESTE AÑO EN EL ACROSPORT?	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Neutro	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1.- Porque creo que era interesante.	1	2	3	4	5
2.- Lo he hecho por mi propio bien.	1	2	3	4	5
3.- Porque se supone que lo tenía que hacer.	1	2	3	4	5
4.- Debe de haber buenas razones para haber realizado acrosport, pero personalmente no veo ninguna.	1	2	3	4	5
5.- Porque creo que esta actividad era agradable.	1	2	3	4	5
6.- Porque creo que saltar a la comba era bueno para mí.	1	2	3	4	5
7.- Porque era algo que debía hacer.	1	2	3	4	5
8.- Yo he participado en acrosport pero no estoy seguro/a de que valiese la pena.	1	2	3	4	5
9.- Porque era divertida.	1	2	3	4	5
10.- No lo sé; no sé qué me ha podido aportar el acrosport.	1	2	3	4	5
11.- Porque me sentía bien cuando la practicaba.	1	2	3	4	5
12.- Porque creo que el acrosport era importante para mí.	1	2	3	4	5
13.- Porque creo que tenía que hacer esta actividad.	1	2	3	4	5
14.- Yo he participado en acrosport, pero no estoy seguro/a de que valiese la pena continuar haciéndolo.	1	2	3	4	5

A través de estas frases queremos que expreses cómo has visto las clases de acrosport. Queremos que leas el enunciado de cada apartado y rodees con un círculo la respuesta que más se ajuste a lo que tú crees.

En mis clases de la Unidad Didáctica de ACROSPORT	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Neutro	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1.-Los alumnos están muy satisfechos cuando aprenden nuevas habilidades y juegos	1	2	3	4	5
2.-Los alumnos intentan hacerlo mejor que los demás	1	2	3	4	5
3.-El profesor se siente satisfecho cuando los alumnos aprenden algo nuevo	1	2	3	4	5
4.-El profesor valora sobre todo a los que ganan	1	2	3	4	5
5.-Los alumnos tienen miedo de cometer errores	1	2	3	4	5
6.-Lo que los alumnos aprenden les anima a seguir practicando	1	2	3	4	5
7.-Los alumnos se sienten satisfechos cuando lo hacen mejor que otros	1	2	3	4	5
8.-El profesor se siente satisfecho cuando todos los alumnos mejoran a base de esfuerzo	1	2	3	4	5
9.-El profesor solo se ocupa de aquellos que hacen bien los ejercicios	1	2	3	4	5
10.-Los alumnos tienen miedo de hacer las cosas mal	1	2	3	4	5
11.-Los alumnos aprenden cosas nuevas y se sienten satisfechos	1	2	3	4	5
12.-Los alumnos se sienten más satisfechos cuando hacen las cosas mejor que los demás	1	2	3	4	5
13.-El profesor se siente satisfecho cuando todos los alumnos mejoran sus habilidades	1	2	3	4	5
14.-Los alumnos temen intentar cosas en las que puedan cometer errores	1	2	3	4	5
15.-Los alumnos se sienten satisfechos cuando se esfuerzan por aprender	1	2	3	4	5
16.-El profesor se siente satisfecho cuando todos mejoran	1	2	3	4	5
17.-El profesor anima a quienes son buenos en los ejercicios	1	2	3	4	5
18.-Los alumnos tienen miedo de hacer cosas en las que puedan equivocarse	1	2	3	4	5
19.-Los alumnos se sienten satisfechos cuando realizan correctamente un ejercicio	1	2	3	4	5

Ahora queremos saber tu opinión sobre las clases que has tenido en la Unidad Didáctica de acrosport. Por favor, lee despacio cada apartado y rodea con un círculo la respuesta que más se ajuste a lo que tú piensas.

<p style="text-align: center;">En las clases de la Unidad Didáctica de ACROSPORT...</p>	<p style="text-align: center;">Totalmente en desacuerdo</p>	<p style="text-align: center;">En desacuerdo</p>	<p style="text-align: center;">Neutro</p>	<p style="text-align: center;">De acuerdo</p>	<p style="text-align: center;">Totalmente de acuerdo</p>
1.-Los ejercicios que realizamos se ajustan a mis intereses	1	2	3	4	5
2.-Siento que he tenido una gran progresión con respecto al objetivo final que me he propuesto	1	2	3	4	5
3.-Me siento muy cómodo/a cuando hago las tareas con los/as demás compañeros/as	1	2	3	4	5
4.-La forma de realizar los ejercicios coincide perfectamente con la forma en que yo quiero hacerlos	1	2	3	4	5
5.-Realizo los ejercicios eficazmente	1	2	3	4	5
6.-Me relaciono de forma muy amistosa con el resto de compañeros/as	1	2	3	4	5
7.-La forma de realizar los ejercicios responde a mis deseos	1	2	3	4	5
8.-El ejercicio es una actividad que hago muy bien	1	2	3	4	5
9.-Siento que me puedo comunicar abiertamente con mis compañeros/as	1	2	3	4	5
10.-Tengo la oportunidad de elegir cómo realizar los ejercicios	1	2	3	4	5
11.-Pienso que puedo cumplir con las exigencias de la clase	1	2	3	4	5
12.-Me siento muy cómodo/a con los/as compañeros/as	1	2	3	4	5

Recuerda que debes leer con detenimiento cada apartado y rodear con un círculo la respuesta que más se ajuste a lo que tú crees.

EN MIS CLASES DE ACROSPORT EN EDUCACIÓN FÍSICA...	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Neutro	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1.- Mi profesor me permite elegir sobre lo que hacemos en la unidad de acrosport.	1	2	3	4	5
2.- Mi profesor me valora por las cosas que elijo hacer en la unidad de acrosport.	1	2	3	4	5
3.- Mi profesor me pide la opinión del grupo sobre lo que debemos hacer en la unidad de acrosport.	1	2	3	4	5
4.- Mi profesor me valora por las decisiones que tomo en la unidad de acrosport.	1	2	3	4	5
5.- Mi profesor me pide mi opinión sobre lo que quiero hacer en la unidad de acrosport.	1	2	3	4	5
6.- Mi profesor me valora por mi actitud durante la unidad de acrosport.	1	2	3	4	5
7.- Mi profesor escucha lo que el grupo piensa que debemos hacer en la unidad de acrosport.	1	2	3	4	5
8.- Mi profesor me valora por mi esfuerzo durante la unidad de acrosport.	1	2	3	4	5
9.- Mi profesor escucha lo que pienso que debo hacer en la unidad de acrosport.	1	2	3	4	5

¿CÓMO TE LO HAS PASADO EN LAS CLASES DE ACROSPORT DE ESTE CURSO?	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Neutro	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1.- Me solía divertir haciendo acrosport.	1	2	3	4	5
2.- Solía encontrar interesante las clases de acrosport.	1	2	3	4	5
3.- Cuando estaba en las clases de acrosport, a menudo me despistaba en vez de pensar en lo que estaba haciendo.	1	2	3	4	5
4.- Normalmente me aburría en las clases de acrosport.	1	2	3	4	5
5.- Me implicaba en las actividades de acrosport.	1	2	3	4	5
6.- Generalmente deseaba que las clases de acrosport acabasen pronto.	1	2	3	4	5
7.- Disfrutaba en las clases de acrosport .	1	2	3	4	5
8.- Parecía que el tiempo pasase volando en las clases de acrosport .	1	2	3	4	5