



Universidad
Zaragoza

TRABAJO FIN DE GRADO

“Los encuentros intercentros en la ciudad de Huesca: ¿una oportunidad para mejorar la motivación y predisposición hacia la Educación Física?”

“Interschool events in Huesca: an opportunity to improve motivation and predisposition towards Physical Education?”

Autor:

Carlos Albericio Gil

Tutor:

Luis García González

Área de Didáctica de la Expresión Corporal

Departamento de Expresión Musical, Plástica y Corporal

Fecha de entrega:

11/06/2018

ÍNDICE

1. RESUMEN.....	3
2. ABSTRACT	4
3. INTRODUCCIÓN.....	5
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	7
5. OBJETIVOS E HIPÓTESIS.....	10
6. METODOLOGÍA	11
6.1. PARTICIPANTES	11
6.2. DISEÑO	12
6.3. VARIABLES E INSTRUMENTOS	13
6.4. PROCEDIMIENTO	17
6.5. ANÁLISIS ESTADÍSTICOS.....	19
7. RESULTADOS.....	19
8. DISCUSIÓN.....	21
9. LIMITACIONES Y PROSPECTIVAS.....	25
10. CONCLUSIONES.....	27
11. CONCLUSIONS.....	27
12. AGRADECIMIENTOS	28
13. BIBLIOGRAFÍA.....	29

1. RESUMEN

Los encuentros intercentros son unos eventos deportivos y educativos que se vienen desarrollando en la ciudad de Huesca desde hace muchos años y que parecen tener un gran potencial tanto educativo como motivacional en la EF. Pero, ¿es esto realmente así? Con este trabajo pretendemos acercarnos a la respuesta a esta incógnita.

Para ello, se han estudiado los efectos que uno de estos eventos, el encuentro intercentros de acrosport, ha podido tener sobre el alumnado. Así, un total de 282 alumnos (M edad = 16,01 años, DE = 0,62) contestaron a dos cuestionarios, uno previo y otro posterior al evento. En el previo se evaluó la predisposición hacia la EF y el tipo de motivación a nivel contextual (i.e., EF), mientras que el posterior evaluó la predisposición hacia el contenido, el tipo de motivación y la satisfacción de las NPB a nivel situacional (i.e., acrosport). Con esto, se realizó un ANCOVA donde se comparaban los resultados del cuestionario posterior entre aquellos alumnos que participaron o no, y dentro de los participantes, según el modelo de selección. Las variables del cuestionario previo fueron controladas como covariables.

Los alumnos participantes mostraron mayor predisposición hacia el contenido, mejor satisfacción de las NPB y motivación más autodeterminada. Respecto a los diferentes modelos de selección, quienes participaron de forma voluntaria mostraron una motivación más autodeterminada. Así, concluimos que los encuentros intercentros son una buena oportunidad para generar predisposición así como desarrollar la motivación de los alumnos en EF. Además, que la participación sea voluntaria parece ser el mejor modo para generar motivación autodeterminada en los alumnos.

Palabras clave: encuentros intercentros, motivación del alumnado, educación física, predisposición, necesidades psicológicas básicas.

2. ABSTRACT

In Huesca, there are some sports and educational events called ‘interschool events’ that have been taking place for so many years and which are thought to be very positive from an educational and motivational perspective. Is this really true, though? This study attempts to answer this question.

We studied what effects would one of these interschool events (in particular, the acrosport interschool event) lead to in those students participating (or not). 282 students ($M\ age = 16,01$, $SD = 0,62$) answered a questionnaire before the event took place and another one after. In the previous questionnaire, predisposition towards physical education (PE) as well as type of motivation were assessed on a contextual level (i.e., PE), whereas in the subsequent questionnaire, predisposition towards acrosport, type of motivation and basic psychological needs were evaluated on a situational level (i.e., acrosport). Then, an ANCOVA was developed. This analysis allowed us to compare the results obtained in the second questionnaire between those who had participated in the interschool event and those who had not and, among those who participated, depending on the way they had been selected to participate. Previous questionnaire variables were used as covariates.

Students who participated showed better predisposition towards acrosport, greater satisfaction of basic psychological needs and more self-determined motivation. Considering the way students were selected, those who participated on their own free will showed a more self-determined motivation. In conclusion, participating in these interschool events is a good opportunity to develop motivation and predisposition towards PE. Besides, letting students choose if they prefer to participate or not seems to be the best way so as to develop a more self-determined motivation.

Key words: interschool events, student motivation, physical education, predisposition, basic psychological needs.

3. INTRODUCCIÓN

Los centros de enseñanza secundaria de la ciudad de Huesca llevan muchos años llevando a cabo con sus alumnos unos eventos denominados ‘encuentros intercentros’. Estos eventos vienen a ser, básicamente, un encuentro deportivo de una modalidad específica en el que participan todos o la mayoría de los institutos oscenses y que, además, sirve como colofón final de la unidad didáctica de dicha modalidad deportiva. Suelen adquirir un carácter competitivo al tiempo que festivo.

Todo comenzó hace más de 25 años, cuando se planteó el primero, el encuentro intercentros de Atletismo, el cual se ha seguido realizando todos los cursos hasta la actualidad. Viendo el éxito y el potencial motivacional y educativo que este encuentro parecía tener, en los últimos años se han propuesto nuevos encuentros con otras modalidades deportivas (tales como voleibol o acrosport). El objetivo final que perseguirían los centros sería que todos los alumnos tuviesen la oportunidad de participar en al menos un encuentro intercentros diferente en cada uno de los cursos que dura la ESO.

Estos encuentros comparten varios de los aspectos que caracterizan el Modelo de Educación Deportiva (MED) (Siedentop, 1994), tales como: festividad, competición formal, acontecimiento final, afiliación y registro del rendimiento. Este se trata de un modelo que se ha demostrado más eficaz que el método tradicional en el plano motivacional y actitudinal al desarrollar interacciones más fructíferas de metas de logro y sociales entre los estudiantes, permitiendo satisfacer mejor sus necesidades

psicológicas y promoviendo las dimensiones de deportividad (Méndez-Giménez, Fernández-Río y Méndez-Alonso, 2015).

Además, se ha tenido la oportunidad de atender a alguno de estos encuentros intercentros así como a clases de la unidad didáctica que lo precede y todo parece apuntar a que son experiencias muy positivas para el alumnado. Así, todo el mundo parece dar por hecho el gran potencial de estos encuentros pero, ¿es esto realmente así? La respuesta es que no lo sabemos. Hasta ahora, todavía no existe ningún estudio que haya analizado lo que sucede en estos eventos, una información que podría ser muy útil para comprenderlos mejor así como poder reorientarlos y mejorarlos.

De esta necesidad nace el siguiente trabajo. En él, se ha analizado el encuentro intercentros de acrosport en el que participaron los alumnos de cuarto de ESO. Este encuentro tiene una peculiaridad y es que, a diferencia de otros, no todos los alumnos participan y, además, dentro de aquellos que participan, no todos son seleccionados de igual modo. Por ello, este encuentro nos brinda una muy buena oportunidad de comparar las diferencias entre aquellos alumnos que participan y los que no, así como entre los que participan según el modelo de participación. Y todo ello sin la necesidad de crear grupos control ni interferir en el transcurso normal de las clases.

Además, este encuentro, a diferencia de otros, no se trata de una competición como tal, sino que es más bien una muestra de las diferentes coreografías elaboradas por los alumnos participantes. Así, retomando las características del modelo de educación deportiva (Siedentop, 1994), las características que serían coincidentes con este encuentro intercentros serían festividad, acontecimiento final y afiliación.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

De acuerdo con Blair (2009), la inactividad física es el mayor problema de salud pública en la actualidad. Sin embargo, a pesar de la mucha evidencia que apunta hacia esta problemática, existen estudios que demuestran que, actualmente, los adolescentes no llevan a cabo regularmente una cantidad de actividad física (AF) moderada-vigorosa suficiente (Hallal et al., 2012). Al mismo tiempo, el entorno escolar es considerado como un contexto muy apropiado para promover hábitos de AF así como un estilo de vida activo (Holt, Sehn, Spence, Newton y Ball, 2012). Es por ello que resulta muy importante proponer iniciativas en este contexto que permitan que los alumnos obtengan experiencias deportivas satisfactorias, pudiendo así mejorar su adherencia (Kohl 3rd et al., 2012; Lanuza Brosed, Ponce de León Elizondo, Sanz Arazuri y Valdemoros San Emeterio, 2012). Dicho de otra forma, las posibilidades de que los alumnos lleven a cabo conductas deportivas volitivas en su tiempo de ocio se ven aumentadas si son partícipes de experiencias positivas en la Educación Física (EF) escolar (Gutiérrez, 2014).

La regulación motivacional es considerada una de las variables más importantes de cara a promover estilos de vida más activos por multitud de estudios (Chatzisarantis y Hagger, 2009; Standage, Gillison, Ntoumanis y Treasure, 2012). Es por ello que, en este estudio se ha trabajado con la muy conocida teoría de la autodeterminación (TAD) (Deci y Ryan, 1985). Una teoría que habla de tres necesidades psicológicas básicas (NPB) como fuente de motivación de las actividades humanas: autonomía, percepción de competencia y relación con los demás. Estos autores definen estas NPB de la siguiente forma: la necesidad de autonomía comprende los esfuerzos de las personas por sentirse el origen de sus acciones y poder determinar su propio comportamiento; la

necesidad de competencia se basa en tratar de controlar el resultado y experimentar eficacia; la necesidad de relación con los demás hace referencia al interés por relacionarse y preocuparse por otros, así como sentir que los demás tienen una relación auténtica con uno mismo, experimentando satisfacción con el mundo social (Ryan, 1991).

Esta misma teoría (Deci y Ryan, 1985) habla de la existencia de un continuum motivacional establecido en función del grado de voluntariedad o autodeterminación de las acciones. Cuando una actividad se realiza por decisión propia, hablaríamos de motivación autodeterminada, pero cuando la motivación responde a una fuente de presión, esta sería no autodeterminada. Así, dentro de este continuum, la motivación intrínseca (e.g., realizar la actividad por el placer y satisfacción que esta reporta) sería la forma de motivación más autodeterminada que hay. Por otro lado encontraríamos la motivación extrínseca, donde las acciones responderían a motivos más bien instrumentales. Al mismo tiempo, dentro de la motivación extrínseca podemos encontrar diferentes regulaciones en función del nivel de autodeterminación: regulación integrada (i.e., hacer actividad física porque ha sido interiorizada dentro de tus valores y estilo de vida), regulación identificada (i.e., hacer actividad física porque conoces sus beneficios), regulación introyectada, (i.e., hacer actividad física para no sentirte mal o culpable contigo mismo) y regulación externa (i.e., hacer actividad física en busca de una recompensa o para evitar un castigo). Por último, cabría hablar también de la amotivación, que no es más que la ausencia de motivación de cualquier tipo.

La satisfacción de las NPB tendrá como resultado una motivación más autodeterminada (motivación intrínseca, regulación integrada) mientras que, por el contrario, su frustración llevará inevitablemente a una motivación menos

autodeterminada (amotivación, regulación externa) (Deci y Ryan, 2000). Además, tal y como concluyen Sevil, Abós, Generelo, Aibar y García-González (2016) en su artículo, apoyar las tres necesidades psicológicas básicas en las clases de EF resulta importante para generar una mayor predisposición hacia los contenidos de EF y hacia la propia EF, lo que puede redundar en una mayor adherencia a la actividad física (AF).

Paralelamente, se han definido una serie de factores con los que, como resultado de su interacción, se consigue aumentar la probabilidad de que los jóvenes se adhieran a la AF, mejorando la predisposición hacia ella (Belton, O'Brien, Meegan, Woods e Issartel, 2014) (Welk, 1999). Así, factores como la actitud cognitiva (i.e., ver los beneficios de la AF), actitud afectiva (i.e., interés hacia la AF), autoeficacia (i.e., éxito percibido al realizar AF), diversión (i.e., gusto por la AF) y percepción de competencia (i.e., sentirte capaz de hacer AF) serían importantes responsables de la adhesión a la AF (Belton et al., 2014); (Hilland, Stratton, Vinson y Fairclough, 2009).

Tal como dice el modelo jerárquico de la motivación intrínseca y extrínseca de Vallerand (1997), dentro del ámbito educativo encontramos diferentes niveles: un nivel situacional, referido a la motivación hacia contenidos o actividades concretas (e.g., hacer una coreografía o una unidad didáctica de balonmano); otro nivel contextual, que contiene una o varias asignaturas curriculares (e.g., Educación Física); y por último, un nivel global, asociado a la motivación transferida a otros contextos diferentes al escolar (e.g., participar en un deporte en horario extraescolar, adoptar un estilo de vida activo...).

Además, este mismo modelo igualmente nos indica que estos niveles que se acaban de nombrar (situacional, contextual y global) están relacionados entre sí, de modo que aquellos cambios que tengan lugar en uno de dichos niveles en materia de

motivación (clima motivacional, cumplimiento de las NPB, nivel de motivación autodeterminada), afectaría igualmente al nivel inmediatamente superior y/o inferior (Vallerand, 1997). Así, si conseguimos desarrollar unos elevados niveles de motivación autodeterminada en nuestros alumnos, consiguiendo que tengan una experiencia positiva en una unidad didáctica de una actividad determinada (nivel situacional), las posibilidades de que estos alumnos decidan practicar de nuevo esta actividad en su tiempo de ocio (nivel global) son más altas (Barkoukis y Hagger, 2013; Belton et al., 2014; Hilland et al., 2009). De igual modo, este cambio a nivel situacional tendría un efecto sobre el nivel contextual, pudiendo verse mejorada la predisposición hacia la EF.

De acuerdo con las necesidades expuestas en la introducción, en este estudio se decidió analizar todas estas variables (i.e., NPB, factores de predisposición y tipo de motivación) en todos los alumnos de cuarto de ESO de los centros participantes en el encuentro intercentros. Posteriormente, se compararían los resultados obtenidos en función de si los alumnos participaban o no en el encuentro intercentros y, dentro de los que sí participaban, en función del modelo de selección.

5. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

El objetivo del presente estudio es comprobar si, efectivamente, el encuentro intercentros de acrosport que se realiza en la ciudad de Huesca es positivo de cara a la satisfacción de las NPB, si permite mejorar la predisposición del alumnado y si además promueve una motivación más autodeterminada, comparando los resultados obtenidos entre aquellos que participan o no. Por otro lado, también es objetivo de este estudio

analizar qué modelo de selección de participantes, entre los utilizados, resulta más positivo de acuerdo con las mismas variables anteriormente mencionadas.

Como hipótesis de partida se plantea que aquellos alumnos que participen en el encuentro intercentros reportarán unos mejores niveles de satisfacción de las NPB, predisposición hacia el contenido y motivación más autodeterminada que aquellos que no participen. Respecto al modelo de selección, se supone que la participación voluntaria del alumnado reportará igualmente unos mejores niveles de satisfacción de las NPB, predisposición hacia el contenido y motivación más autodeterminada que aquellos que hayan sido seleccionados mediante un modelo diferente.

6. METODOLOGÍA

6.1. PARTICIPANTES

En este estudio participaron un total de 282 alumnos, 138 chicos y 144 chicas, con una edad comprendida entre los 15 y 18 años (M edad = 16,01 años, DE = 0,62). Todos ellos se encontraban en cuarto curso de ESO y pertenecían a diferentes centros de enseñanza de la ciudad de Huesca. De todos ellos, 150 participaron en el encuentro intercentros de acrosport, mientras que los otros 132 no participaron. Entre aquellos que sí participaron, un total de 38 lo hicieron de forma obligada, 51 eligieron voluntariamente participar y, por último, 61 participaron tras clasificarse en una competición previa llevada a cabo en su centro de origen.

6.2. DISEÑO

Se llevó a cabo un diseño descriptivo correlacional de tipo transversal. Las variables independientes de este estudio fueron la participación o no participación en el encuentro intercentros de acrosport así como los diferentes modelos de selección llevados a cabo entre aquellos que sí participaron.

En total, dos cuestionarios fueron utilizados. El primero (cuestionario 1) permitió medir variables relacionadas con la predisposición hacia la EF así como con el tipo de motivación en EF, todo ello a nivel contextual, es decir, sobre la asignatura de Educación Física. Con el segundo (cuestionario 2), se estudiaron variables como la predisposición hacia el contenido (acrosport), satisfacción de las NPB y tipo de motivación presente durante la unidad; en este caso, sin embargo, el cuestionario se enmarca en un nivel situacional, es decir, hacia la unidad didáctica de acrosport.

El análisis se realizó comparando los resultados de las variables del cuestionario 2 entre los diferentes grupos que surgieron en función de las variables independientes (participa/no participa y el modelo de selección de los que participan). Recordemos que en el cuestionario 1 medimos las variables de un modo contextual respecto a la educación física, mientras que en el cuestionario 2 medimos las mismas variables, incluyendo además las NPB, respecto al acrosport en concreto. De acuerdo con lo que afirma Vallerand (1997) en su modelo jerárquico de la motivación intrínseca y extrínseca, las variables estudiadas en la segunda medición a nivel situacional estarían relacionadas con las primeras, estudiadas a nivel contextual. Es decir, que un alumno muestre altos niveles de motivación intrínseca hacia la modalidad (acrosport) en la segunda medición, podría no ser debido al encuentro intercentros en sí, sino a que ya tenía unos altos niveles de motivación intrínseca previos con respecto a la EF.

Para estar seguros de que las diferencias que observemos son debidas a la influencia del encuentro intercentros y las variables independientes derivadas, vamos a controlar los resultados obtenidos en el cuestionario 1, utilizando sus variables como covariables. De esta forma, se podrá asegurar que las diferencias observadas no están asociadas a diferencias previamente presentes.

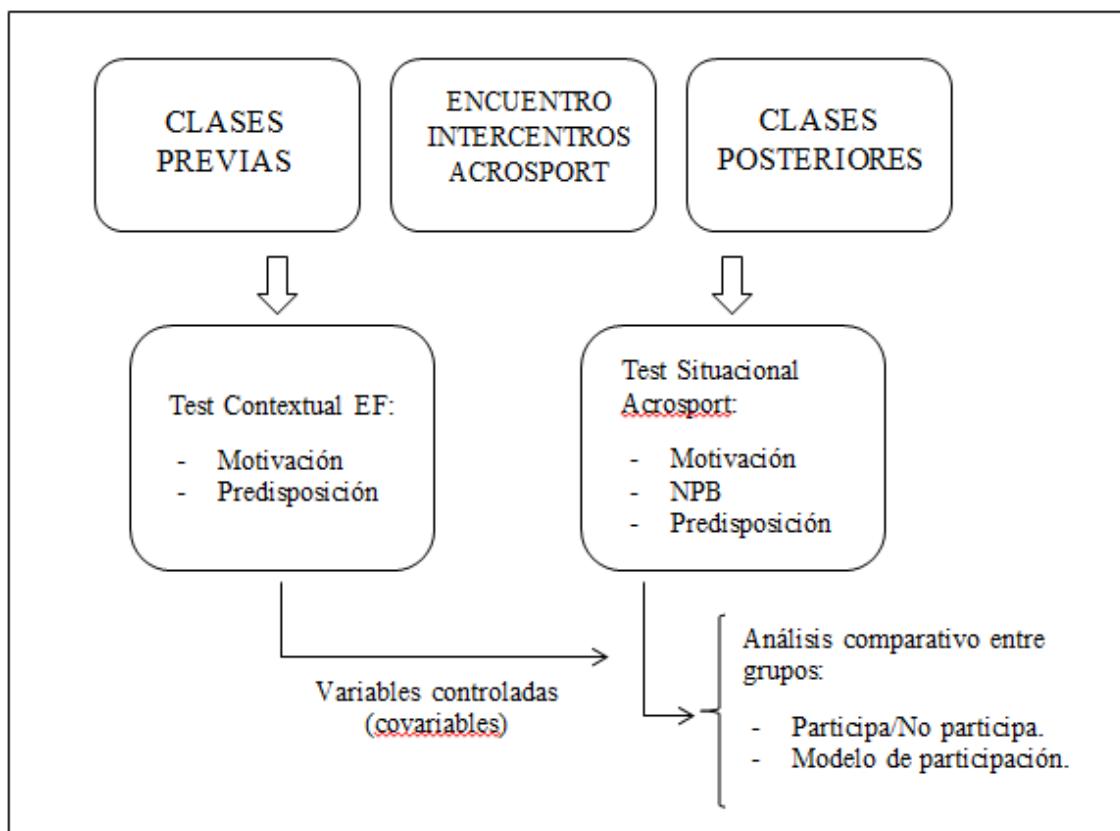


Figura 1. Diseño del estudio.

6.3. VARIABLES E INSTRUMENTOS

Presiposición hacia la EF. Para medir la predisposición hacia la EF se utilizó la escala de predisposición hacia la EF de Hilland et al. (2009) que ha sido utilizado en contexto español en otros estudios como el de Abós, Sevil, Julián, Abarca-Sos y García-González (2017). Esta escala, que viene precedida por el encabezado “En la asignatura

de Educación Física...”, contiene un total de 18 ítems agrupados en cinco factores. Tres ítems miden la actitud cognitiva (e.g., “Las cosas que aprendo en EF me parecen importantes”), cuatro miden la actitud afectiva (e.g., “Las cosas que aprendo en las clases de EF hacen que me guste más la Educación Física”), tres miden la autoeficacia (e.g., “Tengo la confianza suficiente para participar en EF”), cinco miden la diversión (e.g., “Parece que el tiempo pase volando cuando hago Educación Física.”) y, por último, tres ítems miden la percepción de competencia (e.g., “Soy bastante habilidoso en Educación Física”). El formato de respuesta empleado es valorado en una escala Likert de 1 a 5, donde 1 se corresponde con totalmente en desacuerdo y 5 con totalmente de acuerdo.

Tipo de motivación en EF. Para medir el tipo de motivación que los alumnos presentan en las clases de EF se utilizó la Adaptación y validación española de la Escala Revisada del Locus Percibido de Causalidad (PLOC-R) en Educación Física (Trigueros, Sicilia, Alcaraz-Ibáñez y Dumitru, 2017) así como alguna pregunta relativa a la regulación identificada extraída del cuestionario desarrollado por Sánchez-Oliva, Marcos, Amado, Alonso y García-Calvo (2012). Este instrumento viene encabezado por la frase “Ahora participo en las clases de Educación Física” y se encuentra formado por un total de 24 ítems agrupados en seis factores (cuatro ítems por factor). Estos factores miden la motivación intrínseca (e.g., “Porque la Educación Física es divertida”), la regulación integrada (e.g., “Porque está de acuerdo con mi forma de vida”), la regulación identificada (e.g., “Porque quiero aprender habilidades deportivas”), la regulación introyectada (e.g., “Porque quiero que el profesor/a piense que soy un/a buen/a estudiante”), la regulación externa (e.g., “Porque la norma es hacer Educación Física”) y, por último, la amotivación (e.g., “Pero no sé realmente por qué”). El formato

de respuesta empleado es valorado en una escala Likert de 1 a 7, donde 1 se corresponde con totalmente en desacuerdo y 7 con totalmente de acuerdo.

Satisfacción de las NPB. Para medir la satisfacción de las NPB se utilizó la adaptación a la educación física de la escala de las necesidades psicológicas básicas en el ejercicio de Moreno, González-Cutre, Chillón, & Parra (2008). Esta escala viene precedida por el encabezado “En las clases de la Unidad Didáctica de acrosport...” y está compuesto por un total de 12 ítems agrupados en tres factores diferentes (cuatro ítems por factor) que miden la autonomía (e.g., “Los ejercicios que realizamos en las clases de acrosport se ajustan a mis intereses”), competencia (e.g., “Realizo los ejercicios eficazmente en las clases de acrosport”) y relación con los demás (e.g., “Me siento muy cómodo/a cuando hago las tareas con los/as demás compañeros/as”). El formato de respuesta empleado es valorado en una escala Likert de 1 a 5, donde 1 se corresponde con totalmente en desacuerdo y 5 con totalmente de acuerdo.

Tipo de motivación en la Unidad de Acrosport. Para medir el tipo de motivación manifestado por los alumnos en la unidad de Acrosport se utilizó la escala de motivación situacional (SIMS) (Guay, Vallerand y Blanchard, 2000) que ha sido utilizada en contexto español en otros estudios como los de Abós et al. (2017) y Sevil, Julián, Abarca-Sos, Aíbar y García-González (2014). Este instrumento cuenta con un total de 14 ítems agrupados en cuatro factores diferentes. Cuatro ítems miden la motivación intrínseca (e.g., “Porque me sentía bien cuando la practicaba”), tres la regulación identificada (e.g., “Porque creo que hacer acrosport era importante para mí”), tres la regulación externa (e.g., “Porque creo que tenía que hacer esta actividad”) y, por último, cuatro miden la desmotivación (e.g., “Yo he participado en acrosport, pero no estoy seguro/a de que valiese la pena continuar haciéndolo”). El formato de respuesta

empleado es valorado en una escala Likert de 1 a 5, donde 1 se corresponde con totalmente en desacuerdo y 5 con totalmente de acuerdo.

Predisposición al contenido y Satisfacción. Para medir estas variables se utilizó la escala de predisposición hacia la Educación Física (Hilland et al., 2009) y la versión en castellano del Sport Satisfaction Instrument (SSI) adaptado a la Educación Física (Baena-Extremera, Granero-Gallegos, Bracho-Amador y Pérez-Quero, 2012). El instrumento cuenta con un total de 15 ítems agrupados en cuatro factores diferentes. Cinco ítems miden la satisfacción/diversión (e.g., “Me solía divertir en las clases de acrosport”), tres miden el aburrimiento (e.g., “Pensaba en otras cosas en vez de prestar atención a lo que estaba haciendo”), tres la actitud cognitiva (e.g., “Las cosas que aprendo en clases de acrosport me resultan útiles”) y, por último, cuatro miden la actitud afectiva (e.g., “Las cosas que aprendo en clases de acrosport me resultan interesantes”). El formato de respuesta empleado es valorado en una escala Likert de 1 a 5, donde 1 se corresponde con totalmente en desacuerdo y 5 con totalmente de acuerdo.

Variables independientes. Al comienzo del cuestionario, se preguntaba a los alumnos si participaban o no en el encuentro intercentros de acrosport. El modelo de respuesta en este caso es dicotómico entre sí o no. Aquellos que sí participaban debían especificar igualmente el modo en que habían sido seleccionados para participar. El formato de respuesta de esta última pregunta es polítómica, donde se podía escoger entre tres opciones, dos de ellas correspondiente a posibles modelos de selección y una última donde poder describir el modelo de selección al que habían sido sometidos en caso de no coincidir con los dos primeros.

6.4. PROCEDIMIENTO

En un primer lugar, se contactó con el equipo directivo y el departamento de EF de los diferentes centros implicados en el estudio para así obtener la autorización pertinente. Cada centro educativo, debido a que los participantes son menores de edad, se encargó de tramitar el consentimiento paterno a través de los cauces habituales propios de cada centro.

La cumplimentación de los dos cuestionarios utilizados en el estudio se llevó a cabo siempre en horario de clase de EF. En el caso del cuestionario 1, este fue rellenado antes de que el encuentro intercentros tuviera lugar, mientras que el cuestionario 2 fue realizado posteriormente al mismo. Para ambos casos, la persona encargada de pasar los cuestionarios al alumnado explicó brevemente en qué consistían y estuvo presente durante su elaboración para así poder resolver todas las dudas que a los alumnos pudieran surgir. Aproximadamente, el tiempo que necesitaron los alumnos para llenar los cuestionarios fue de unos 10 minutos.

Una vez todos fueron cumplimentados, la información recopilada en los mismos fue trasladada a la base de datos cuestionario por cuestionario. Dado que esta es una labor muy tediosa y en la que es bastante fácil cometer errores, una vez se había hecho el traslado completo de datos, se llevó a cabo un análisis de frecuencias con las diferentes variables. Este análisis permitió detectar errores y las variables en las que tenían lugar rápidamente, pudiendo así corregirlos comprobando el cuestionario original. Una vez hecho este análisis, se procedió a realizar varias revisiones oculares.

Por otro lado, al principio de los cuestionarios, cuando se medían las variables independientes, los alumnos eran preguntados si habían participado en el encuentro

intercentros y, aquellos que sí participaran, debían contestar otra pregunta en la que especificaran el modo en que habían sido seleccionados. A la hora de elegir el modelo de selección, como desconocíamos el modo exacto en que esto iba a tener lugar en los centros, se plantearon dos opciones probables (por sistema de competición o aleatoriamente) y se dejó una tercera casilla para que pudieran especificar otros posibles modelos de selección.

Muchos alumnos llenaron esta casilla relatando otros modelos de selección (o incluso para relatar uno de los ya contemplados), por lo que fue necesario un exhaustivo proceso de reclasificación cualitativa para determinar cuáles habían sido realmente los diferentes modelos de selección llevados a cabo en los centros. Debido a que los cuestionarios habían sido codificados por grupos de clase (entre otros factores), a aquellos participantes que no especificaban el modo de selección, o bien este no quedaba claro, se les asignaba el mismo que habían escogido sus compañeros de clase. Así, al final se determinó que hubo tres modelos de selección diferenciados: participación voluntaria, participación obligatoria y selección tras proceso competitivo. Se creó una nueva variable donde se contemplaban estos modelos de selección. Por otro lado, algunos alumnos llenaban el modo de selección a pesar de no haber sido seleccionados, por lo que durante esta revisión cualitativa se eliminaron las respuestas respecto al modelo de selección de aquellos que no participaron.

Una vez la base de datos ya estuvo completamente limpia y preparada, se procedió a realizar los análisis estadísticos.

6.5. ANÁLISIS ESTADÍSTICOS

Para la obtención de los resultados se ha utilizado el software IBM SPSS Statistics 23. En primer lugar se llevó a cabo un análisis de fiabilidad, a través del coeficiente alfa de Cronbach, y, seguidamente, un análisis de normalidad de los datos para asegurarnos de que se pueden realizar test paramétricos. Posteriormente, se realizó un análisis descriptivo (Media y Desviación Típica) y, finalmente, el análisis de covarianva (ANCOVA), donde se compararon todas las variables consultadas en el cuestionario 2, utilizando como covariables todas aquellas pertenecientes al cuestionario 1 por su posible influencia en los resultados. El ANCOVA se hizo en función de si los alumnos participaban o no en el encuentro intercentros y, dentro de aquellos que sí participaron, también se llevó a cabo según el modo en que habían sido seleccionados para participar.

7. RESULTADOS

Tabla 1. Estadísticos descriptivos y ANCOVA en función de si participan o no en el enceuento intercentros.

Variable	Participa	No participa	F	Sig.	Eta parcial cuadrado
	Media ± DT	Media ± DT			
Autonomía	3.82 ± 0.56	3.36 ± 0.63	14.462	.000	.051
Competencia	4.00 ± 0.61	3.45 ± 0.60	23.842	.000	.081
Relación Social	4.29 ± 0.65	3.77 ± 0.80	9.446	.002	.034
M. Intrínseca	4.15 ± 0.65	3.33 ± 0.83	44.168	.000	.144
R. Identificada	3.47 ± 0.75	2.99 ± 0.83	9.006	.003	.033
R. Externa	3.26 ± 1.04	3.64 ± 0.80	9.522	.002	.035
Desmotivación	2.31 ± 0.98	2.94 ± 0.87	22.951	.000	.081
Satisf/Diversión	4.26 ± 0.66	3.56 ± 0.79	31.548	.000	.105
Aburrimiento	1.96 ± 0.91	2.61 ± 0.97	20.743	.000	.072
Actitud Cognitiva	3.26 ± 0.80	2.79 ± 0.88	10.570	.001	.038
Actitud Afectiva	3.94 ± 0.70	3.18 ± 0.88	32.924	.000	.109

Tras el ANCOVA comparativo entre los alumnos que participaban en el encuentro intercentros y los que no (Tabla 1), se encontraron diferencias significativas en absolutamente todas las variables. Los niveles de autonomía, competencia, relación social, motivación intrínseca, regulación identificada, satisfacción/diversión, actitud cognitiva y actitud afectiva resultaron ser significativamente mayores en aquellos alumnos que sí participaron. Sin embargo, los niveles de regulación externa, desmotivación y aburrimiento fueron mayores en aquellos alumnos que no participaron.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos y ANCOVA de los participantes en el encuentro intercentros en función del modelo de selección.

Variable	Obligatorio (a)	Competición (b)	Voluntario (c)	F	Sig.	Eta parcial cuadrado	Dif. Sig.
	Media ± DT	Media ± DT	Media ± DT				
Autonomía	3.81 ± 0.46	3.74 ± 0.65	3.90 ± 0.52	0.163	.850	.002	
Competencia	4.16 ± 0.64	3.96 ± 0.62	3.88 ± 0.56	1.239	.293	.018	
Relación Social	4.29 ± 0.64	4.23 ± 0.71	4.36 ± 0.56	0.052	.949	.001	
M. Intrínseca	4.01 ± 0.64	4.07 ± 0.69	4.32 ± 0.50	3.808	.025	.053	c>a
R. Identificada	3.41 ± 0.81	3.46 ± 0.74	3.52 ± 0.70	0.227	.797	.003	
R. Externa	4.07 ± 0.86	3.32 ± 0.73	2.61 ± 1.02	22.549	.000	.249	c<a;c<b
Desmotivación	2.55 ± 1.08	2.23 ± 0.92	2.20 ± 0.94	0.023	.978	.000	
Satisf/Diversión	4.32 ± 0.61	4.15 ± 0.71	4.34 ± 0.57	0.530	.590	.008	
Aburrimiento	1.90 ± 0.84	1.97 ± 0.89	1.94 ± 0.94	0.875	.419	.013	
Actitud Cognitiva	3.07 ± 0.87	3.40 ± 0.70	3.12 ± 0.86	4.101	.019	.057	c<b
Actitud Afectiva	3.97 ± 0.69	3.84 ± 0.71	4.01 ± 0.69	0.116	.891	.002	

Por otro lado, en el ANCOVA realizado en función del modelo de selección al que habían sido sometidos los alumnos participantes en el encuentro (Tabla 2), se encontraron diferencias significativas en un total de tres variables. Concretamente, se encontraron unos niveles de motivación intrínseca significativamente mayores en quienes participaron voluntariamente respecto a quienes fueron obligados. En cuanto a

la regulación externa, quienes participaron voluntariamente mostraron unos niveles significativamente menores comparados con los mostrados tanto por quienes fueron obligados como quienes fueron tras un proceso competitivo. Por último, los niveles de actitud cognitiva fueron significativamente menores en quienes fueron voluntariamente comparado con quienes fueron tras un proceso competitivo.

8. DISCUSIÓN

El objetivo del presente estudio consistía en comprobar si el encuentro intercentros de acrosport es positivo de cara a la satisfacción de las NPB, si permite mejorar la predisposición del alumnado y si además promueve una motivación más autodeterminada. Por otra parte, analizar qué modelo de selección de participantes resulta más adecuado de acuerdo con estas variables fue igualmente objeto del estudio. Como hipótesis de partida, se planteó que los alumnos que participaran en el encuentro intercentros reportarían unos mejores niveles de satisfacción de las NPB, predisposición hacia el contenido y motivación más autodeterminada que aquellos que no participaran. Se planteó igualmente que el modelo de selección que reportaría niveles más positivos en estas variables sería la participación voluntaria.

Tal y como muestran los resultados expuestos arriba, se puede afirmar que la participación en el encuentro intercentros tuvo un impacto positivo en las variables estudiadas. Los niveles de satisfacción de las NPB así como de predisposición son mayores en los alumnos participantes. Además, los niveles de motivación más autodeterminada (motivación intrínseca y regulación identificada) son mayores en

quienes participan, mientras que los niveles de motivación no autodeterminada (regulación externa y amotivación) son menores en estos mismos participantes.

No existen estudios precedentes que hayan analizado los efectos que eventos finales como este pueden ocasionar específicamente en los alumnos de EF. Sin embargo, ya se ha comentado en la introducción que este encuentro comparte ciertas características con el modelo de educación deportiva: festividad, acontecimiento final, afiliación (Siedentop, 1994). Un modelo que ha demostrado mejorar la satisfacción de las NPB así como ser más eficaz en el plano motivacional comparado con el modelo tradicional (Méndez-Giménez et al., 2015). De igual modo, en nuestro estudio, se ha observado también una mejor calidad de la motivación y satisfacción de las NPB.

De acuerdo con los que exponen Luquin, Hastie y de Ojeda Pérez (2011) en su artículo sobre el modelo de educación deportiva, al comparar la alta motivación que hay en el deporte extraescolar comparado con las clases de EF, podemos obtener algunas conclusiones sobre cuáles son los motivos por los que existe esta diferencia motivacional. En el contexto extraescolar o federado, además de la voluntariedad de la práctica, existen unos objetivos comunes de equipo que motivan y guían a los participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, esta idea de pertenencia a un equipo hace que la implicación en la práctica deportiva se vea aumentada.

Así, Siedentop (1994), consciente de estas diferencias, definió algunos rasgos que caracterizan al deporte y los diferencian de la AF, aportándole una significación especial, y que sería adecuado tener en consideración durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Algunas de estas características (ya nombradas previamente) serían: la naturaleza festiva de las competiciones desarrolladas, lo que promueve la participación

y genera un contexto propicio para la práctica; la existencia de un evento culminante o competiciones finales; o la afiliación y pertenencia a un equipo, club o grupo.

Observando el encuentro intercentros que se está analizando, y tal y como adelantábamos, podemos comprobar que dicho evento cumple las características expuestas. Existe afiliación y sentimiento de pertenencia a un grupo. Los participantes han estado divididos en grupos durante la unidad didáctica y han tenido que trabajar conjuntamente por un objetivo común que motiva y guía los esfuerzos de los alumnos: crear una coreografía grupal lo mejor posible para exponerla en el encuentro intercentros, ayudándose de las herramientas provistas por el profesor o profesora. El evento posee igualmente un carácter festivo, promoviendo la participación y generando ese contexto propicio para la práctica. Y, por último, se trata también de un evento culminante y final.

Así, estas características que encontramos comunes entre el modelo de educación deportiva así como estudios que analizan este modelo, como el ya nombrado de Méndez-Giménez et al. (2015) podrían justificar por qué se ha obtenido como resultados unos mejores niveles de satisfacción de las NPB, predisposición hacia el contenido y motivación más autodeterminada en aquellos alumnos que participaron en el encuentro comparado con quienes no lo hicieron.

Por otro lado, al comparar los diferentes modelos de selección, quienes participaron voluntariamente mostraron unos niveles de motivación intrínseca más altos que quienes lo hicieron obligatoriamente. Además, estos mismos participantes tuvieron unos niveles de regulación externa más bajos con respecto a quienes participaron de forma obligada y tras una competición. Unos resultados que van en consonancia con lo que promulga la TAD (Deci & Ryan, 1985). Esta teoría nos dice que la motivación es

autodeterminada cuando una actividad se realiza por decisión propia, mientras que cuando responde a una fuente de presión, la motivación mostrada no es autodeterminada.

Así, los alumnos que eligieron participar en el encuentro por iniciativa propia, han mostrado niveles más altos en la motivación más autodeterminada que hay (i.e., motivación intrínseca) respecto a quienes actuaron respondiendo a una fuente de presión (i.e., la obligatoriedad del profesor). De igual modo, los primeros mostraron niveles mucho más bajos en el tipo de motivación menos autodeterminado que hay (i.e., regulación externa) con respecto a quienes fueron obligatoriamente o tras una competición.

Tal y como dicen Baena-Extremera, Granero-Gallegos, Sánchez-Fuentes y Martínez-Molina (2013) hablamos de autonomía cuando el profesor delega en sus pupilos responsabilidad para actuar de forma voluntaria en vistas de su propio aprendizaje. De acuerdo con esto, a pesar de que no han aparecido diferencias en la variable de autonomía, podríamos decir que a los alumnos que participaron en el encuentro intercentros de forma voluntaria se les cedió autonomía para decidir sobre su participación.

Al mismo tiempo, de acuerdo con diferentes investigaciones (Black y Deci, 2000; Deci, Schwartz, Sheinman y Ryan, 1981; Reeve, 2002), cuando en clase se crean ambientes en los que se apoya la autonomía del alumnado, su motivación intrínseca se ve aumentada, mientras que cuando estos perciben un mayor control por parte del profesor, su motivación natural se ve mermada. Esto podría explicar por qué los alumnos que participaron de forma voluntaria (con autonomía) mostraron unos mejores niveles de motivación intrínseca al tiempo que más bajos en regulación externa.

En cuanto a la satisfacción de las NPB, no se han apreciado diferencias significativas entre los diferentes modelos de selección observados. Por otro lado, con respecto a la predisposición, sí que se ha visto que los niveles de actitud cognitiva son significativamente inferiores en aquellos que participaron voluntariamente respecto a los que lo hicieron tras una competición previa. Sin embargo, estas diferencias no se han apreciado en ningún otro de los factores que, de acuerdo con Welk (1999), determinan la predisposición. Concretamente, no han aparecido diferencias en actitud afectiva ni en satisfacción/diversión.

9. LIMITACIONES Y PROSPECTIVAS

Como limitaciones de este estudio, habría que considerar que el primer cuestionario contextual fue llenado una vez que la unidad didáctica de acrosport ya había comenzado en los centros. Hubiera sido metodológicamente más correcto que este cuestionario se hubiese cumplimentado antes de comenzar la unidad, asegurándonos así de que el desarrollo de la misma no está influyendo, positiva o negativamente, en las variables que los alumnos muestran sobre la Educación Física en general.

Por otro lado, hubiera sido igualmente más correcto que en este primer cuestionario se hubiese incluido la satisfacción de las NPB en EF como variable. Respectivamente, tanto en el primero como segundo cuestionario se incluyen variables sobre el tipo de motivación y la predisposición en la EF en general y en el acrosport en concreto. Sin embargo, la satisfacción de las NPB solo se ha consultado en el segundo. Teniendo en cuenta que los resultados del primer cuestionario permitían controlar las variables a nivel contextual (i.e., EF) para evitar su influencia a nivel situacional (i.e.,

acrosport), hubiera sido adecuado tener unos resultados sobre satisfacción de las NPB a nivel contextual.

Además, de igual modo, podría haber sido interesante también comparar estas variables entre sexos. Teniendo en cuenta que la modalidad deportiva y el trabajo con ella tienen un marcado carácter artístico-coreográfico, donde las chicas parecen mostrar una motivación mayor comparado con otras modalidades, quizás se podrían haber encontrado resultados interesantes.

Al tratarse del primer y único estudio que ha analizado un encuentro intercentros de la ciudad de Huesca y, a pesar de las características comunes que este tiene con los demás que se celebran en esta misma ciudad, sería conveniente repetir estudios que corroboren los resultados obtenidos, tanto en el encuentro intercentros de acrosport como en otros. En estos posibles futuros estudios sería conveniente que se tuvieran en cuenta las limitaciones de este.

Además, de este trabajo surgen interrogantes que podrían ser resueltos en futuras investigaciones. Por ejemplo, se ha probado aquí que participar en el encuentro intercentros y hacerlo además de forma voluntaria parece ser la mejor combinación. Pero esto, al mismo tiempo, es ciertamente contradictorio porque, si sabemos que participar en el encuentro es positivo, dejar que los alumnos elijan voluntariamente participar significará que muchos no lo harán y no se beneficiaran de ello. Por esto, sería interesante comparar qué resultaría mejor, no participar pero haber elegido voluntariamente no hacerlo, o participar tras haber sido obligado a ello.

Al mismo tiempo, analizando otros encuentros intercentros quizás se encontrarían diferentes modelos de participación diferentes a los aquí contemplados.

10. CONCLUSIONES

Este encuentro intercentros supone una muy buena oportunidad para que los alumnos tengan una experiencia deportiva satisfactoria en el entorno escolar. Además, los buenos niveles mostrados en cuanto a la satisfacción de las NPB, predisposición hacia el contenido y motivación autodeterminada en quienes participaron comparado con quienes no lo hicieron, nos hacen pensar que este y los demás encuentros intercentros son unas muy buenas oportunidades para generar predisposición y desarrollar la motivación de los alumnos, ya no solo hacia la modalidad deportiva concreta sino también hacia la EF y hacia la práctica de AF en general. Además, podemos concluir igualmente que dar autonomía a los alumnos para que puedan elegir si quieren participar o no parece ser la mejor opción de cara a promover una motivación lo más autodeterminada posible. Aun así, de cara a futuras ediciones, será necesario continuar evaluando diferentes fórmulas de participación en busca de la mejor, para así poder aprovechar y optimizar al máximo el potencial que estos eventos tienen.

11. CONCLUSIONS

This interschool event means a great opportunity for students to have a positive and satisfying experience concerning sport during school time. Moreover, as students who participated showed better predisposition towards acrosports, greater satisfaction of basic psychological needs and more self-determined motivation, we can consider that this and the rest of interschool events are great chances to generate predisposition and develop motivation in students, not only towards the sport discipline itself, but also towards physical education as well as physical activity in general. In addition, we can

also conclude that providing our students with autonomy so they can choose whether they want to participate or they don't, seems to be the best option if we want to promote self-determined motivation among them. Even so, it will be necessary to keep evaluating different forms of participation in pursuit of the best possible, so we can make the most of what these events can provide students.

12. AGRADECIMIENTOS

No me gustaría cerrar este trabajo fin de grado sin antes mostrar mi más sincero agradecimiento hacia todas y cada una de las personas que, en mayor o menor grado, han contribuido o ayudado en el largo proceso que ha supuesto este trabajo.

Así, procurando no olvidarme de nadie, quisiera en primer lugar dar las gracias al que ha sido mi tutor, el profesor Luis García González, por la gran atención y disposición que he encontrado en él a pesar de su apretada agenda, por todo lo que me ha enseñado a lo largo de este trabajo y porque su ayuda ha sido indispensable para la consecución del mismo.

También querría mostrar mi agradecimiento hacia los miembros de CAPAS-ciudad, a Gemma, Ana, Sergio y Eduardo, quienes me ayudaron muchísimo en el contacto con los centros, pasando los cuestionarios a los diferentes alumnos así como en la creación de la base de datos y posterior traspaso de resultados. Sin duda, fueron un gran apoyo, siempre con la puerta abierta para ayudarme con aquellas dudas que pudiese tener.

Igualmente me gustaría dar las gracias a todos los centros educativos participantes en el estudio así como a sus respectivos profesores de EF por aceptar formar parte del mismo, abriéndonos las puertas y clases para poder recabar información de sus alumnos mediante los cuestionarios utilizados. Por último, no me gustaría olvidarme tampoco de todos los alumnos que contestaron dichos cuestionarios, que son la base esencial de este trabajo.

13. BIBLIOGRAFÍA

- Abós, Á., Sevil, J., Julián, J. A., Abarca-Sos, A. y García-González, L. (2017). Improving students' predisposition towards physical education by optimizing their motivational processes in an acrosport unit. *European Physical Education Review*, 23(4), 444-460.
- Baena-Extremera, A., Granero-Gallegos, A., Bracho-Amador, C. y Pérez-Quero, F. J. (2012). Spanish version of the sport satisfaction instrument (SSI) adapted to physical education. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2).
- Baena-Extremera, A., Granero-Gallegos, A., Sánchez-Fuentes, J. A. y Martínez-Molina, M. (2013). Apoyo a la autonomía en Educación Física: antecedentes, diseño, metodología y análisis de la relación con la motivación en estudiantes adolescentes. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*(24).
- Barkoukis, V. y Hagger, M. S. (2013). The trans-contextual model: perceived learning and performance motivational climates as analogues of perceived autonomy support. *European Journal of Psychology of Education*, 28(2), 353-372.

- Belton, S., O'Brien, W., Meegan, S., Woods, C. e Issartel, J. (2014). Youth-Physical Activity Towards Health: evidence and background to the development of the Y-PATH physical activity intervention for adolescents. *BMC Public Health*, 14(1), 122.
- Black, A. E. y Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science education*, 84(6), 740-756.
- Blair, S. N. (2009). Physical inactivity: the biggest public health problem of the 21st century. *British journal of sports medicine*, 43(1), 1-2.
- Chatzisarantis, N. L. D. y Hagger, M. S. (2009). Effects of an intervention based on self-determination theory on self-reported leisure-time physical activity participation. *Psychology and Health*, 24(1), 29-48.
- Deci, E. y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*: Springer Science & Business Media.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268.
- Deci, E. L., Schwartz, A. J., Sheinman, L. y Ryan, R. M. (1981). An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of educational Psychology*, 73(5), 642.
- Guay, F., Vallerand, R. J. y Blanchard, C. (2000). On the assessment of situational intrinsic and extrinsic motivation: The Situational Motivation Scale (SIMS). *Motivation and emotion*, 24(3), 175-213.

Gutiérrez, M. (2014). Relaciones entre el clima motivacional, las experiencias en educación física y la motivación intrínseca de los alumnos. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*(26).

Hallal, P. C., Andersen, L. B., Bull, F. C., Guthold, R., Haskell, W., Ekelund, U. y Lancet Physical Activity Series Working, G. (2012). Global physical activity levels: surveillance progress, pitfalls, and prospects. *The lancet*, 380(9838), 247-257.

Hilland, T. A., Stratton, G., Vinson, D. y Fairclough, S. (2009). The physical education predisposition scale: Preliminary development and validation. *Journal of Sports Sciences*, 27(14), 1555-1563.

Holt, N. L., Sehn, Z. L., Spence, J. C., Newton, A. S. y Ball, G. D. C. (2012). Physical education and sport programs at an inner city school: exploring possibilities for positive youth development. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 17(1), 97-113.

Kohl 3rd, H. W., Craig, C. L., Lambert, E. V., Inoue, S., Alkandari, J. R., Leetongin, G., ... Lancet Physical Activity Series Working, G. (2012). The pandemic of physical inactivity: global action for public health. *The Lancet*, 380(9838), 294-305.

Lanuza Brosed, R., Ponce de León Elizondo, A., Sanz Arazuri, E. y Valdemoros San Emeterio, M. (2012). La clase de educación física escolar como generadora de un ocio físico-deportivo. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*(22).

Luquin, A. C., Hastie, P. A. y de Ojeda Pérez, D. M. (2011). El modelo de educación deportiva sport (education model). Metodología de enseñanza del nuevo milenio? *Revista Española de Educación Física y Deportes*(395), 63.

- Moreno Murcia, J. A., González-Cutre Coll, D., Chillón Garzón, M. y Parra Rojas, N. (2008). Adaptación a la educación física de la escala de las necesidades psicológicas básicas en el ejercicio. *Revista Mexicana de Psicología*, 25(2).
- Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J. y Méndez-Alonso, D. (2015). Modelo de educación deportiva versus modelo tradicional: efectos en la motivación y deportividad. *Revista internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física del Deporte*.
- Reeve, J. (2002). Self-determination theory applied to educational settings.
- Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality edward l., deci and. *Perspectives on motivation*, 38(237), 237-288.
- Sevil Serrano, J., Abós Catalán, Á., Generelo Lanaspa, E., Aibar Solana, 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).
- Sevil Serrano, J., Julián Clemente, J. A., Abarca-Sos, A., Aibar Solana, A. y García-González, L. (2014). Efecto de una intervención docente para la mejora de variables motivacionales situacionales en Educación Física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*(26).
- Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality PE through positive sport experiences*: Human Kinetics Publishers.
- Standage, M., Gillison, F. B., Ntoumanis, N. y Treasure, D. C. (2012). Predicting students' physical activity and health-related well-being: A prospective cross-domain investigation of motivation across school physical education and exercise settings. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 34(1), 37-60.

- Sánchez-Oliva, D., Marcos, F. M. L., Amado, D., Alonso, I. G.-P. y García-Calvo, T. (2012). Desarrollo de un cuestionario para valorar la motivación en educación física. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte* VOL. VII N° 2, 7(2), 226.
- Trigueros, R., Sicilia, A., Alcaraz-Ibáñez, M. y Dumitru, D. C. (2017). Adaptación y validación española de la escala revisada del locus percibido de causalidad (PLOC-R) en educación física. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 17(1), 25-32.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In *Advances in experimental social psychology* (Vol. 29, pp. 271-360): Elsevier.
- Welk, G. J. (1999). The youth physical activity promotion model: a conceptual bridge between theory and practice. *Quest*, 51(1), 5-23.