

TRABAJO FIN DE MÁSTER

Análisis del nivel de satisfacción de las necesidades psicológicas básicas del alumnado de Educación Física en un centro educativo

Analysis of psychological needs satisfaction of Physical
Education students in a high school

Autora

Lorena Arnedillo Lahoz

Directora

María Rosario Romero Martín

Curso

2022 - 2023

RESUMEN

Las clases de Educación Física (EF) son un espacio clave no solo para desarrollar las habilidades motrices del alumnado, sino también para promover la actividad física (AF) y hábitos de vida saludable. Tras detectar una falta de motivación en diversos grupos-clase de secundaria y bachillerato, se exploró la posible insatisfacción de sus necesidades psicológicas básicas (NPB). Para ello, se utilizó como instrumento de referencia el Cuestionario de Apoyo a las NPB. Los resultados mostraron un bajo nivel de apoyo a estas, en especial a las variables de autonomía y novedad, y en el curso de 4º de ESO. Teniendo en cuenta lo anterior, se propusieron una serie de estrategias con las que aumentar la satisfacción de dichas necesidades. Estas estaban relacionadas con la propuesta de tareas adecuadas al nivel de competencia motriz del alumnado, la aportación de feedback positivo y efectivo, el desarrollo de conductas de apoyo a las relaciones sociales, la aplicación de modelos pedagógicos como el aprendizaje cooperativo, la utilización de diferentes estilos de enseñanza y la implementación de situaciones de aprendizaje nuevas. Con ello, se pretende favorecer la motivación intrínseca de los estudiantes e, indirectamente, aumentar la adherencia a la AF, mejorando así su bienestar.

Palabras clave: motivación; teoría de la autodeterminación; adolescentes; necesidades psicológicas básicas; intervención docente.

ABSTRACT

Physical Education (PE) is a key space not only for developing students' motor skills, but also for promoting physical activity (PA) and healthy habits. After detecting a lack of motivation in different groups of PE, dissatisfaction of their basic psychological needs (BPN) was explored as a cause of it. The BPN Support Questionnaire was used as a reference tool. The results showed a low level of support, especially for autonomy and novelty variables, and in a secondary course. In the light of the above, several strategies were proposed for increasing the satisfaction of these needs. These were related to propose tasks according to the level of motor competence of the students, the contribution of positive and effective feedback, the development of behaviours to support social relations, the application of pedagogical models such as cooperative learning, the use of different teaching styles and the implementation of new learning situations. The aim of all of them is to promote the intrinsic motivation of students and, indirectly, increase adherence to PA, thus improving their well-being.

Key words: *motivation; self-determination theory; adolescents; basic psychological needs; teaching intervention.*

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN	4
2. MARCO TEÓRICO	5
2.1. Importancia de la Educación Física en los adolescentes	5
2.2. El rol del profesorado de Educación Física	6
2.3. La motivación del alumnado en Educación Física	7
3. CONTEXTUALIZACIÓN Y DESCRIPCIÓN DEL CASO	10
3.1. Contextualización del centro	10
3.2. Sujetos.....	12
3.3. Metodología para la recogida y el tratamiento de datos	14
3.4. Análisis y conclusiones del caso.....	15
4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	18
4.1. Estrategias de apoyo a la autonomía.....	18
4.2. Estrategias de apoyo a la competencia	19
4.3. Estrategias de apoyo a la relación.....	20
4.4. Estrategias de apoyo a la novedad	21
5. VINCULACIÓN Y APORTACIONES DEL MÁSTER	23
6. REFLEXIONES Y CONCLUSIONES	26
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	27
8. Anexos.....	34
8.1. Anexo I	34
8.2. Anexo II.....	35

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

A lo largo del presente documento se va a ver expuesto el Trabajo Fin de Máster correspondiente al Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas: Especialidad en Educación Física (EF).

Con su consecución se pretende llevar a cabo una reflexión crítica sobre los procesos de aprendizaje y la práctica docente a partir de la experiencia adquirida a lo largo de todo el máster, objetivo principal marcado por la guía docente de la asignatura (Universidad de Zaragoza, 2022a).

Así pues, en este trabajo se abordará la detección de una falta de motivación en la asignatura de EF por parte de los estudiantes del centro educativo donde la autora realizó las prácticas universitarias, y se explorará la posible insatisfacción de sus necesidades psicológicas básicas (NPB) como un factor subyacente. Tras un previo análisis del contexto escolar, educativo y social del caso presentado, se desarrollará una propuesta de intervención orientada a fomentar la motivación intrínseca y la satisfacción de dichas necesidades, proponiendo así una solución a la situación que acontece.

Para facilitar la comprensión del trabajo, se presentará el marco teórico, centrado en el análisis de la importancia que ostenta la asignatura de EF en los adolescentes, el papel relevante que adquiere el docente de dicha asignatura, la motivación del alumnado en EF, su relación con la teoría de la autodeterminación y las necesidades psicológicas básicas y de qué manera estas pueden verse satisfechas. Posteriormente se expondrá el contexto en el que se enmarca el caso y su correspondiente propuesta de intervención. Para finalizar, se vinculará el contenido del trabajo con los resultados de aprendizaje de las asignaturas del máster y se llevará a cabo una reflexión sintetizando los elementos más importantes y las conclusiones obtenidas.

Por último, en compromiso con la igualdad de género y con el objetivo de economizar el lenguaje, cabe mencionar que las menciones genéricas en masculino que aparecen en el presente documento deben entenderse referidas también a su correspondiente femenino, salvo aquellos supuestos en los que específicamente se haga constar que se refiere a uno u otro género.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Importancia de la Educación Física en los adolescentes

Según López-Pastor et al. (2016), la EF actual debería desarrollar tres objetivos fundamentales como área curricular específica dentro de un sistema educativo universal, obligatorio y público: 1) desarrollar la competencia físico-motriz del alumnado; 2) crear y recrear la cultura física de este; y 3) contribuir en su desarrollo integral; siendo los dos primeros de ellos específicos y propios de la asignatura.

Este planteamiento coincide con lo establecido en la Orden ECD/1172/2022, de 2 de agosto, por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación de la ESO y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, la cual recoge que la EF tiene como finalidad que el alumnado: 1) desarrolle conductas motrices que le permitan actuar en contextos y actividades variadas; 2) se aproxime y descubra, de forma activa, los conocimientos elementales que constituyen la cultura básica de las prácticas motrices; 3) adopte principios cívicos y de valores que le permitan interactuar con otros en los contextos sociales de práctica de actividad física (AF); y 4) adopte un estilo de vida activo y saludable.

Así pues, tal y como expresa Larraz (2009), la EF debe perseguir el desarrollo de la persona en su globalidad, lo cual implica aspectos motores, biológicos, cognitivos, de relación interpersonal y afectivo-emocionales.

Por otro lado, la EF se considera un espacio clave para contribuir en el cumplimiento de las recomendaciones mínimas de AF en niños y adolescentes (Grao-Cruces et al., 2020; Mayorga-Vega et al., 2017; World Health Organization, 2020). Este aspecto es de especial importancia ante las evidencias existentes sobre el incumplimiento de las mismas. Prueba de ello es un estudio internacional desarrollado en 146 países que mostró que el 81% de los jóvenes entre 11 y 17 años no cumplía con las recomendaciones mínimas de AF (Guthold et al., 2020). Además, esta misma investigación determinó que tres de cada cuatro adolescentes españoles eran inactivos, resultados que concuerdan con las conclusiones establecidas por otros estudios llevados a cabo por Gasol Foundation (2019) y Luque y del Villar (2019). Por esta razón, la EF tiene también un papel fundamental a la hora de promover la AF y hábitos de vida saludable.

En consecuencia de lo anterior, parece relevante conocer los factores que influyen en la adherencia a la AF y proporcionar experiencias positivas al alumnado de EF para formar en ellos un estilo de vida beneficioso.

Así lo demuestran estudios como el de Beltrán-Carrillo y Devís-Devís (2019), quienes determinaron que los adolescentes que eran inactivos en su día a día habían sido presionados, infravalorados o marginados en EF. Este tipo de vivencias acabaron influyendo negativamente en su identidad (falta de autoestima, complejos corporales, baja percepción de competencia, etc.) y provocaron el rechazo a la EF y la consolidación de un estilo de vida sedentario. Por su parte, Jachyra (2016) estableció como causas de las experiencias negativas la masculinidad hegemónica, la competitividad y el favoritismo hacia los estudiantes más hábiles, provocando en ocasiones situaciones de rechazo, burla y acoso escolar hacia aquellos que no presentaban dichas características.

En contraposición, el estudio llevado a cabo por Ladwig et al. (2018), demostró que aquellas personas adultas que manifestaron tener vivencias positivas en las clases de EF eran más activas y menos sedentarias en la actualidad. En relación a esto mismo, Slingerland et al. (2011) detectaron que la figura del docente de EF era fundamental a la hora de proporcionar experiencias que influyesen positivamente en el alumnado ya que este tenía la capacidad de intervenir en el aprendizaje, la diversión y el nivel de AF realizado en las clases de EF y de promocionar estilos de vida saludables fuera del contexto escolar.

2.2. El rol del profesorado de Educación Física

Tal y como expresó Richard M. Ryan en el prólogo del libro coordinado por García-González (2021), ante la nueva realidad social el profesorado debe ser capaz de despertar el entusiasmo del estudiantado y de crear interés para que este sea activo fuera de las clases de EF, en la vida diaria. Por tal razón, una revisión sistemática reciente expone que “la comprensión de los contenidos y habilidades desarrollados por los escolares en gran parte dependen del proceso de enseñanza que realizan los profesores en el contexto escolar” (p. 243, Valencia-Moreno et al., 2022). Asimismo, existe una gran variedad de evidencia científica que apoya la importancia que tiene el docente de EF a la hora de promocionar estilos de vida activos (Rink et al., 2010), así como su relevancia en

el desarrollo personal, social y emocional de los estudiantes, incluyendo la formación en valores como el esfuerzo, el respeto y la cooperación (Sánchez-Oliva et al., 2014; Sun et al., 2017). Así pues, tal y como se expresaba en apartados anteriores, es importante proporcionarles experiencias positivas y motivadoras para que en el futuro quieran continuar practicando AF (García-González, 2021).

Por ello, es necesario que el docente de EF esté correctamente capacitado para planificar, intervenir y evaluar de manera adecuada la asignatura, tenga compromiso con las funciones que se le asignan en su puesto, muestre una actitud positiva y capacidad de adaptación, posea conocimientos amplios sobre la AF y el deporte, tenga interés por continuar formándose, fomente valores y se preocupe por crear un entorno agradable y estimulante (Villaverde-Caramés et al., 2021).

No obstante, influir de manera positiva y significativa en las actitudes que presentan los adolescentes hacia la EF no es tarea fácil debido a la gran variedad de perfiles motivacionales que podemos encontrar en ellos (Cañabate-Ortíz et al., 2014; Jiménez-Loaisa et al., 2021). Ante esta situación, es necesario comprender qué mecanismos psicológicos y sociales conducen al alumnado a tener mayor o menor motivación en las clases.

2.3. La motivación del alumnado en Educación Física

Una teoría que ayuda a entender qué procesos motivacionales tienen lugar en los estudiantes es la teoría de la autodeterminación (TAD) (Deci y Ryan., 1985; Ryan y Deci, 2017). Según Luque y del Villar (2019) “esta teoría analiza el grado en que las conductas humanas son volitivas o autodeterminadas, la cual nos permite examinar la relación entre la regulación motivacional y la adherencia a la AF” (p. 35).

Dicha teoría afirma que el estudiantado tiene ciertas necesidades psicológicas básicas (NPB) comunes: la autonomía, la competencia, la relación social y, por último, propuesta recientemente por González-Cutre et al. (2016, 2020), la novedad. En consecuencia, parece importante darles la posibilidad de elegir y ser partícipes del proceso de enseñanza-aprendizaje (autonomía), proporcionarles oportunidades para experimentar éxito, aprender y adquirir nuevas habilidades (competencia), facilitarles la interacción social a través de las diferentes situaciones de aprendizaje propuestas, el buen clima de

aula y el trato cercano (relación social), y posibilitarles vivenciar experiencias diferentes a las de su rutina habitual (novedad) (Jiménez-Loaisa et al., 2021).

La revisión sistemática llevada a cabo por Pérez-González et al. (2019) evidenció que el apoyo a la autonomía por parte del docente de EF favorece un mayor nivel de motivación, la satisfacción de las NPB, el compromiso en el aula, el incremento de la práctica habitual de AF en los adolescentes, la intención de estos de ser activos y una disminución de comportamientos desafiantes del alumnado en el aula.

En relación a la competencia percibida, se ha evidenciado que el agrado del alumnado por una asignatura depende de cómo este se perciba de competente en la realización de las tareas que se le demandan (Bonet y Menescardi, 2022). Además, Cañadas et al. (2022) afirman que esta variable correlaciona positivamente con aspectos como la autonomía, el rendimiento, la regulación del esfuerzo, la participación, la satisfacción y el disfrute.

Por su parte, Leo et al. (2020) identifican el apoyo a las relaciones sociales como un elemento clave en los procesos motivacionales y de aprendizaje en las clases de EF, ya que si un estudiante percibe que tiene un buen vínculo, tanto con el docente como con los compañeros, puede ayudar a mejorar su implicación y su motivación en las clases, puesto que pueden recurrir a ellos en cualquier momento durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, la atención a esta variable permite desarrollar un ambiente de aprendizaje que proporciona intercambios comunicativos positivos entre alumnado y profesorado, fomentando una buena integración entre todo el grupo (García-González et al., 2020).

Por último, recientemente se ha demostrado la importancia del apoyo a la novedad para que el alumnado adopte un estilo de vida más activo (Aibar et al., 2021). La satisfacción de esta variable puede contribuir a alcanzar una motivación autodeterminada y a desencadenar consecuencias adaptativas a nivel conductual (participar en determinadas actividades), cognitivo (estar centrados en la actividad con una buena disposición mental) y afectivo (disfrutar de las actividades) y, por tanto, a mejorar el bienestar del alumnado (González-Cutre et al., 2016, 2020).

En definitiva, si estas NPB se ven satisfechas, es probable que aparezcan formas de motivación más autodeterminadas (González-Cutre et al., 2016; Vasconcellos et al.,

2020; White et al., 2021), lo cual puede derivar en consecuencias positivas para el alumnado: menores conductas disruptivas, mayor disfrute, concentración y esfuerzo durante las clases, emociones positivas, estados psicológicos óptimos y, además, mayores niveles de AF e intenciones de realizarla fuera de la escuela (González-Cutre & Sicilia, 2019; Vasconcellos et al., 2020; White et al., 2021).

Por el contrario, la frustración de las NPB puede provocar que el alumnado perciba desgana, indiferencia y sensación de monotonía en las clases de EF (Baena-Extremera et al., 2014; Baños, 2020) o que experimente formas de motivación no autodeterminadas, llevándole a participar en las actividades con el objetivo de obtener recompensas internas egoístas, de evitar sentimientos de culpabilidad y vergüenza o de eludir el castigo del profesor (Jiménez-Loaisa et al., 2021). En relación a esto mismo, las revisiones sistemáticas llevadas a cabo por Vasconcellos et al. (2020) y White et al. (2021) establecen una serie de consecuencias negativas procedentes de la insatisfacción de las NPB: aburrimiento, falta de disfrute, mayor número de conductas disruptivas, estados psicológicos negativos (estrés, ansiedad, vergüenza), menor participación y menores niveles de AF e intenciones de realizarla fuera del contexto escolar. Por su parte, Taylor et al. (2010) también afirman que acumular experiencias negativas en las clases de EF pueden provocar desmotivación y abandono de la práctica deportiva en el tiempo libre, desencadenando en sedentarismo en la etapa adulta.

En resumen, un alumno que no ve satisfechas sus NPB puede convertirse en un alumno desmotivado. Por ello, tal y como concluyen Salazar-Ayala y Gastélum-Cuadras (2020) en su revisión sistemática, a la hora de planificar, organizar y seleccionar las estrategias de trabajo, los docentes de EF deberían preocuparse por crear las condiciones necesarias para incrementar la motivación intrínseca del alumnado a través de la satisfacción de las NPB ya que, según la TAD, el grado de motivación condicionará sus hábitos y resultados (Stover et al., 2017).

3. CONTEXTUALIZACIÓN Y DESCRIPCIÓN DEL CASO

Durante el periodo de prácticas como estudiante del máster de profesorado de EF, se identificó una actitud apática hacia las clases de EF y las actividades que se proponían en muchos de los grupos-clase del centro educativo. Esta situación se caracterizaba por una desconexión evidente del alumnado, lo cual afectaba negativamente en su participación y su compromiso hacia la asignatura. Se percibía una falta de entusiasmo generalizada, una falta de interés por participar activamente en las tareas propuestas y una sensación de monotonía.

Por otro lado, se observó que tanto los contenidos didácticos como las actividades se repetían constantemente a lo largo de la etapa escolar, lo cual podía estar provocando esa sensación de dejadez y abandono por parte del alumnado. Además, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje se llevaban a cabo estilos de enseñanza productivos, mayoritariamente caracterizados por el mando directo y la asignación de tareas. Los estudiantes no tenían la posibilidad de tomar decisiones o expresar sus preferencias, lo cual podía ser una justificación del desinterés y falta de compromiso mostrado.

Ante esta falta de motivación detectada, se estableció como posible justificación la insatisfacción de las NPB del alumnado.

3.1. Contextualización del centro

El caso presentado se fundamenta en el estudio llevado a cabo en un colegio de titularidad privada y concertada. Este ofrece sus servicios para los niveles de Educación Infantil, Educación Primaria, ESO, Bachillerato y Ciclos Formativos de Grado Básico, Medio y Superior, llegando a reunir a aproximadamente 1500 alumnos.

El centro educativo de referencia se encuentra localizado en Delicias, un barrio caracterizado por su bajo nivel socio-económico y la amplia población extranjera que alberga (Ayuntamiento de Zaragoza, 2021; Oficina Técnica de Ebrópolis, 2022). Esto hace que el colegio acoja a un alumnado multicultural, diverso y procedente de un contexto vital complicado, lo cual provoca que en ocasiones el profesorado tenga que enfrentarse al absentismo, a problemas psicológicos, a situaciones familiares complejas, a ambientes conflictivos y/o a conductas disruptivas.

En cuanto a las instalaciones educativas de las que dispone es preciso señalar que, además de las aulas propias para la docencia, el colegio cuenta con un recreo de casi 15.000 m² y un pabellón polideportivo, ambos espacios de especial interés para la práctica de AF y, por tanto, para la asignatura de EF.

Asimismo, cabe destacar que en la etapa de ESO existen 2 vías por cada curso y 3 en el caso de la etapa de Bachillerato, lo cual permite que un único profesor abarque todas las clases de EF. Sin embargo, no tener ningún compañero de departamento hace que el docente tenga que programar la asignatura, diseñar las sesiones, gestionar la logística de los recursos y atender a las necesidades del alumnado de manera individual. Esto dificulta su trabajo y limita mucho el tiempo que le puede dedicar a cada aspecto.

En relación a la programación de la asignatura conviene remarcar que en 2º de ESO se imparten las mismas disciplinas deportivas que en 1º de ESO, y en 4º de ESO se imparten las mismas disciplinas deportivas que en 3º de ESO. El docente de EF justifica esta organización con la falta de tiempo para desarrollar en profundidad los diferentes contenidos didácticos durante un solo curso. Así pues, se repiten durante dos años seguidos con la diferencia de que en el curso superior se les exige a los estudiantes un nivel mayor de dificultad (mayor dominio de las disciplinas, acciones técnicas y tácticas con mayor complejidad, criterios de evaluación más exigentes, etc.).

Igualmente, es preciso mencionar que el colegio considera que la EF ofrece una excelente oportunidad para aprender y practicar una serie de destrezas que contribuyen potencialmente a mejorar las habilidades motrices del alumnado y a promover un estilo de vida saludable. Por ello, desde el centro educativo y, en concreto, desde el departamento de EF, se promueven actuaciones concretas relacionadas con la promoción de la AF. Ejemplo de ello son los retos deportivos, como es el caso de “¡Vamos a correr!”, un desafío que consiste en lograr correr 30 minutos seguidos tras haber llevado a cabo un plan de entrenamiento; los Juegos Intersalesianos, consistente en un encuentro deportivo anual entre diferentes centros educativos de España donde los estudiantes compiten en diferentes disciplinas deportivas; la promoción de la práctica deportiva extraescolar en el Club Deportivo Bosco; y la celebración de torneos deportivos durante el tiempo de recreo. Todo ello hace que se actúe activamente por la difusión de la práctica de AF, la adquisición de hábitos deportivos y saludables, la transmisión de valores y la formación integral del alumno.

3.2. Sujetos

Aprovechando la oportunidad que tuvo la autora del presente trabajo de poder convivir con todos los cursos de ESO y Bachillerato durante el periodo de prácticas del máster, el estudio del caso y su posterior propuesta de intervención están centrados en todos ellos, siendo un total de 11 grupos-clase.

Para facilitar la comprensión, a continuación se procede a describir brevemente las características de cada uno de ellos:

- 1º ESO - A: Grupo-clase formado por 26 estudiantes, de los cuales 14 eran chicas y 12 eran chicos. Ambiente de trabajo dinámico y con buenas relaciones sociales entre todo el alumnado. En general, eran participativos, mostraban interés en aprender y tenían un alto nivel de habilidad motriz.
- 1º ESO - B: Grupo-clase formado por 25 estudiantes, de los cuales 13 eran chicas y 12 eran chicos. Buen clima de aula y existencia de relaciones sociales cordiales entre el alumnado. Habitualmente se daba segregación por sexo. Niveles de habilidad motriz dispares y, generalmente, baja aptitud física.
- 2º ESO - A: Grupo-clase formado por 25 estudiantes, de los cuales 12 eran chicas y 13 eran chicos. Ambiente de trabajo competitivo, sobre todo entre el sexo masculino, lo cual en ocasiones daba lugar a discusiones o desencuentros. Relaciones amistosas entre chicos y chicas, pero frecuentemente se separaban por sexos a la hora de trabajar. Nivel de habilidad motriz variable.
- 2º ESO - B: Grupo-clase formado por 25 estudiantes, de los cuales 14 eran chicas y 11 eran chicos. Ambiente de trabajo enérgico, en ocasiones alborotado, pero participativo. Buenas relaciones sociales entre compañeros. Nivel de habilidad motriz mayoritariamente alto entre los chicos y medio-bajo entre las chicas.
- 3º ESO - A: Grupo-clase formado por 27 estudiantes, de los cuales 12 eran chicas y 15 eran chicos. Alumnado mayoritariamente poco participativo y poco enérgico. En general, son obedientes y respetuosos. Nivel de habilidad

motriz variable, con varias personas que destacan por su alta aptitud física y otras con poca cultura de AF.

- 3º ESO - B: Grupo-clase formado por 26 estudiantes, de los cuales 13 eran chicas y 13 eran chicos. Alumnado participativo y competitivo. Buenas relaciones sociales entre compañeros. En ocasiones mostraban conductas disruptivas. Nivel de habilidad motriz medio-alto.
- 4º ESO - A: Grupo-clase formado por 26 estudiantes, de los cuales 11 eran chicas y 15 eran chicos. Habitualmente se daban actitudes desafiantes, sobre todo por parte de los chicos. Diferenciación por grupos de amigos. Poco compromiso con el aprendizaje y bajo interés por aprender. Generalmente, nivel de habilidad motriz alto.
- 4º ESO - B: Grupo-clase formado por 25 estudiantes, de los cuales 12 eran chicas y 13 eran chicos. Alumnado enérgico y disperso. Falta de capacidad de atención. Buena relación entre todo el alumnado, aunque habitualmente se separaban por sexos. Nivel de habilidad motriz medio-bajo.
- 1º Bachillerato - A: Grupo-clase formado por 28 estudiantes, de los cuales 18 eran chicas y 10 eran chicos. Relaciones sociales cercanas y de confianza. Interés por aprender, alta participación y actitud positiva hacia la asignatura. Generalmente, nivel de habilidad motriz alto.
- 1º Bachillerato - B: Grupo-clase formado por 30 estudiantes, de los cuales 16 eran chicas y 14 eran chicos. Buenas relaciones sociales entre todos los compañeros. Obedientes, actitud disciplinadas y entusiasmo por aprender. Nivel de habilidad motriz medio-alto.
- 1º Bachillerato - C: Grupo clase formado por 30 estudiantes, de los cuales 9 eran chicas y 21 eran chicos. Enérgicos, competitivos y con predisposición al aprendizaje. Nivel de habilidad motriz generalmente alto.

3.3. Metodología para la recogida y el tratamiento de datos

La técnica utilizada para la recogida de datos, relacionados con el nivel de satisfacción de las NPB del alumnado, fue la observación directa, es decir, se observaron y registraron los diferentes comportamientos, situaciones o fenómenos que se daban en el aula, sin manipulación ni intervención artificial.

El instrumento utilizado como referencia para recoger información relacionada con el nivel de satisfacción de las NPB del alumnado fue el Cuestionario de Apoyo a las Necesidades Psicológicas Básicas (Fierro-Suero et al., 2020), el cual es una adaptación de Sánchez-Oliva et al. (2013). A dicho cuestionario se le realizaron las modificaciones pertinentes para que los ítems correspondientes estuviesen descritos en tercera persona (Anexo I), de tal manera que, en lugar de ser el alumnado agente evaluador, lo fuese la autora del presente trabajo. Por ejemplo, la frase “En mis clases de Educación Física, nuestro profesor trata de que tengamos libertad a la hora de realizar las actividades”, se reformuló de la siguiente manera: “En las clases de Educación Física, el profesor trata de que el alumnado tenga libertad a la hora de realizar las actividades”.

Cabe decir que este instrumento se encuentra formado por 16 ítem agrupados en 4 factores (cuatro ítems por factor) que miden el apoyo a la autonomía (p. ej., “Pregunta a menudo sobre las preferencias del alumnado respecto a las actividades a realizar”), el apoyo a la competencia (p. ej., “Propone actividades ajustadas al nivel del alumnado”), el apoyo a las relaciones sociales (p. ej., “Favorece el buen ambiente entre los compañeros/as de clase”) y el apoyo a la novedad (p. ej., “Hace cosas distintas respecto a lo que están acostumbrados/as”).

Dado que cada uno de los 11 grupos-clase a los que el profesor impartía la asignatura reunían unas características concretas y, por tanto, el tipo de docencia (estilo de enseñanza, estilo motivacional, apoyo a las NPB, etc.) en cada uno de ellos era diferente, el cuestionario se rellenó 11 veces, una por cada grupo. De esta manera se facilita el análisis de los resultados y la obtención de conclusiones.

Conviene mencionar que los datos extraídos han sido analizados de manera interpretativa.

3.4. Análisis y conclusiones del caso

Como alumna de prácticas y observadora externa de las clases de EF, durante el periodo que estuve en el centro educativo aprecié que, de manera general, todos los grupos-clase manifestaban en más de una ocasión falta de motivación, falta de interés, sensación de monotonía y aburrimiento. Esta apreciación se acentuaba en determinados grupos, en especial en el curso de 4º de ESO.

Ante esta situación y tras llevar a cabo un análisis de las evidencias científicas existentes, postulé como hipótesis la posible insatisfacción de las NPB del alumnado durante las clases de EF. Por ello, tal y como se ha mencionado anteriormente, se realizó un estudio a partir de la utilización del Cuestionario de Apoyo a las Necesidades Psicológicas Básicas.

En la Tabla 1 se encuentran expuestos los estadísticos descriptivos de las variables de estudio, obtenidos tras la cumplimentación del cuestionario señalado.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de las variables de estudio

Variables de estudio	ESO								Bachillerato			Total
	1º A	1º B	2º A	2º B	3º A	3º B	4º A	4º B	1º A	1º B	1º C	
Autonomía	4	2.75	2.25	2.25	2	2	1.25	1.25	3.5	3.5	3	2.52 (± 0.91)
Competencia	5	4.25	4	4	4	3.75	3	3	5	5	5	4.18 (± 0.75)
Relación	4.75	3.5	3.75	3.75	3.75	4	2.75	2.75	5	5	5	4.00 (± 0.84)
Novedad	3.5	3.5	2.25	2.25	3	3	2.25	2.25	3.5	3.5	3.5	2.95 (± 0.58)

Nota: La puntuación de cada variable es el resultado de la media de la suma de los ítems señalados en el Anexo I. La máxima puntuación que se puede obtener es 5. Las variables señaladas en rojo son aquellas que han obtenido una puntuación menor que 3. Las variables señaladas en amarillo son aquellas que han obtenido una puntuación igual a 3. Las variables señaladas en verde son aquellas que han obtenido una puntuación mayor que 3.

Los resultados muestran que la puntuación media total de la variable autonomía es 2.52 (± 0.91), de la variable competencia es 4.18 (± 0.75), de la variable relación es 4.00 (± 0.84) y de la variable novedad es 2.95 (± 0.58). Estos datos podrían demostrar que las variables autonomía y novedad están siendo poco satisfechas durante las clases de EF, mientras que las variables competencia y relación lo están siendo bastante.

Una posible justificación a la baja puntuación obtenida en la variable de autonomía podría venir dada por el estilo interpersonal docente, el cual se caracterizaba

por ser mayoritariamente controlador. Este estilo está caracterizado por una enseñanza más tradicional en la que el docente tiene un mayor protagonismo y adopta un comportamiento autoritario a través de imposiciones y control del proceso de enseñanza-aprendizaje (Haerens et al., 2015; Moreno-Murcia et al., 2018). Diversos estudios demuestran que este tipo de estilo de enseñanza puede frustrar la autonomía, ya que todas las decisiones son tomadas por el docente, y puede provocar que el alumnado muestre una actitud desafiante como respuesta (García-González et al., 2021; Granero-Gallegos et al., 2022).

Por lo que se refiere a la novedad, la justificación a la baja puntuación obtenida podría venir dada por la constante repetición de los contenidos a lo largo de la etapa escolar. La programación de la asignatura se basaba en lo siguiente: en 2º de ESO se impartían las mismas disciplinas deportivas que en 1º de ESO, y en 4º de ESO se impartían las mismas disciplinas deportivas que en 3º de ESO. Además, en todos los cursos se utilizaba el bádminton para desarrollar las situaciones motrices de oposición. Ante la falta de nuevas experiencias y nuevos estímulos, el alumnado podría desarrollar sentimientos como aburrimiento y sensación de monotonía, lo cuál puede desencadenar en desmotivación (González-Cutre et al., 2021).

Por otro lado, si se observan los resultados detalladamente, se puede apreciar una clara diferencia entre grupos-clase en el nivel de satisfacción de cada una de las NPB. En la tabla 1 se muestran diferenciadas aquellas variables que tienen una puntuación menor que 3 (color rojo), lo cual indica que no están siendo satisfechas o lo están siendo muy poco, aquellas que tienen una puntuación igual a 3 (color amarillo), lo cual indica que están siendo satisfechas, pero no en gran medida, y aquellas que tienen una puntuación mayor o igual que 3 (color verde), lo cual indican que están siendo totalmente o bastante satisfechas.

Analizando la tabla 1 y teniendo en cuenta lo descrito en el párrafo anterior, se podría concluir que: 1) en los grupos de 1º de Bachillerato y en el grupo de 1º ESO-A se satisfacen todas las NPB; 2) en el grupo de 1º ESO-B y en el grupo de 1º Bachillerato-A se satisfacen 3 de las 4 NPB, siendo la variable de autonomía la única con menor puntuación que 3; 3) en los grupos de 2º y 3º de ESO se satisfacen la mitad de las NPB, siendo las variables de autonomía y novedad las poseedoras de una baja puntuación; y 4) en los grupos de 4º de ESO no se satisface ninguna NPB.

Estas conclusiones concuerdan con los hechos observados durante el periodo de prácticas y podrían explicar la falta de motivación durante las clases de EF, sobre todo en el curso de 4º de ESO.

Cabe decir que los resultados también reflejan la dinámica de trabajo que se daba en la asignatura en función de las características de los grupos-clase. Por ejemplo, a aquellos que presentaban un comportamiento adecuado y poseían un nivel alto de habilidades motrices se les daba una mayor autonomía en relación a las actividades que realizar, la distribución grupal en las tareas, etc. Por otro lado, a aquellos que presentaban conductas disruptivas o un bajo nivel de destreza motriz se les daba una menor posibilidad de elección, se utilizaba un estilo de enseñanza más directivo, la distribución de los grupos era elegida por el docente, etc.

4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

En base a los resultados y las conclusiones establecidas, se han desarrollado 4 perfiles de estrategias diferentes en función de qué NPB está siendo insatisfecha o poco satisfecha: 1) baja autonomía; 2) baja competencia; 3) baja relación; y 4) baja novedad.

Para cada uno de estos perfiles se propondrán una serie de intervenciones con las que se podría satisfacer en mayor medida cada una de las NPB y, por tanto, aumentar la motivación y el interés en EF. Por lo tanto, el objetivo de todas ellas es tratar de responder a la necesidad detectada en apartados anteriores: aumentar el apoyo de las NPB e incrementar la implicación del alumnado.

Dichas estrategias están pensadas para aplicarse durante el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, independientemente del grupo-clase y de la edad de los integrantes.

4.1. Estrategias de apoyo a la autonomía

Proporcionar opciones y permitir la toma de decisiones

Ofrecer a los estudiantes opciones dentro de los diferentes contenidos de la asignatura les permite tomar decisiones acorde a sus preferencias, intereses y habilidades. Ejemplo de ello es un estudio realizado por Standage y Ryan (2012), el cual mostró que cuando los estudiantes tienen la oportunidad de elegir los deportes que practicar, experimentan un mayor sentido de autonomía y están motivados para participar activamente.

En este caso, una posible estrategia específica sería ofrecer al alumnado diferentes disciplinas deportivas, previamente seleccionadas de manera crítica por el docente (acorde a la legislación, a las situaciones motrices que se quieren desarrollar, a las características del alumnado, etc.), y darles la posibilidad de elegir cuál quieren llevar a cabo en EF. Por ejemplo, si se quieren trabajar situaciones motrices artístico-expresivas y, en concreto, prácticas teatrales, se podría proponer a los estudiantes el trabajo del mimo, el teatro de sombras o los juegos expresivos, simbólicos y dramáticos.

Esto mismo podría aplicarse a la hora de escoger qué actividad realizar, qué reglas seguir en una determinada tarea, qué agrupaciones realizar, entre otras. Todo ello teniendo en cuenta siempre la madurez y el nivel de responsabilidad del alumnado.

Fomentar la autorregulación y la autorreflexión

Estudios como el de Derri y Pachta (2007) demuestran que aquellos estudiantes que participan en actividades donde se les alienta a establecer y evaluar sus propias metas muestran un mayor sentido de autonomía en comparación con aquellos a los que no se les da la oportunidad. Por lo tanto, promover la reflexión sobre el progreso individual de los estudiantes en relación con sus metas personales puede aumentar su sentido de autonomía.

Así pues, esta estrategia podría aplicarse por ejemplo en una unidad didáctica donde se desarrolle la carrera de larga duración. En lugar de ser el docente quien establezca el reto final que debe superar el alumnado, se les puede dar la posibilidad de escoger qué objetivo final quieren marcarse (p. ej. correr sin parar durante 10, 15 o 20 minutos). De esta manera se les permite establecer metas personales en relación con sus habilidades físicas y, posteriormente, reflexionar sobre su progreso y ajustar sus objetivos según sea necesario.

Por otro lado, darles la oportunidad de evaluarse a sí mismos mediante el instrumento correspondiente también puede favorecer su capacidad reflexiva y mejorar su autonomía. Esto puede brindarles una sensación de responsabilidad y control sobre su propio proceso de aprendizaje.

4.2. Estrategias de apoyo a la competencia

Proporcionar tareas desafiantes pero alcanzables

González-Cutre (2017) expresa que “es de suma importancia conseguir que los alumnos experimenten el éxito en el mayor número de ocasiones posibles, de manera que perciban que están aprendiendo conceptos y habilidades y que van mejorando” (p. 46). Para ello, es necesario diseñar actividades que desafíen a los estudiantes a desarrollar

nuevas habilidades y superar obstáculos, pero que al mismo tiempo sean accesibles y adecuadas a su nivel de competencia, promoviendo así el crecimiento y la mejora continua.

Así pues, un ejemplo de aplicación práctica podría ser el siguiente: en una unidad didáctica en la que se desarrollen situaciones motrices individuales a través de actividades gimnásticas, a la hora de desarrollar los volteos, comenzar trabajando desde el nivel más básico, para aquellos que parten desde un nivel de competencia motriz muy bajo, y dar la posibilidad de introducir diferentes progresiones para aquellos que tienen un nivel más alto. De esta manera se atiende a todo tipo de nivel y se anima a progresar.

Retroalimentación positiva y constructiva

Aunque en la mayoría de ocasiones el profesorado de EF suele utilizar el feedback para corregir al alumno, también es importante utilizar el refuerzo externo para señalar las mejoras y los logros obtenidos, así como hacerlo de manera afectiva, utilizando la estrategia “sándwich” (González-Cutre, 2017).

Por ello, parece importante proporcionar feedback que se enfoque en el proceso de aprendizaje, destacando los puntos fuertes y las áreas de mejora de los estudiantes, siendo este oportuno, específico y orientado a metas para que los alumnos puedan entender cómo mejorar su desempeño.

Ejemplo de ello podría ser lo siguiente: “Ha sido un buen intento al ver a tu compañero en la parte trasera de la pista, pero la dejada se ha quedado un poco corta. La próxima vez intenta elevar un poco más el volante para que pueda pasar la red. Ánimo, que seguro que lo consigues”.

4.3. Estrategias de apoyo a la relación

Desarrollar conductas de apoyo a las relaciones sociales

Para apoyar las relaciones sociales es necesario que el docente adopte una actitud empática, que establezca una comunicación fluida y adecuada, siendo cercano y amigable, y que ofrezca ayuda constante al alumnado (Leo et al., 2021).

Un ejemplo de este tipo de conductas sería preguntarles sobre los tipos de AF o disciplinas deportivas que les gustaría realizar, preocuparse por sus intereses, permitir que todo el alumnado tenga la oportunidad de intervenir y dar su opinión, tener un comportamiento ejemplar en relación a las habilidades comunicativas y relacionales, etc.

Aprendizaje cooperativo

Aplicar modelos pedagógicos como el aprendizaje cooperativo favorece las relaciones entre el alumnado, fomentando el aprendizaje de forma colaborativa y cooperativa, y permite desarrollar habilidades sociales como la empatía, la escucha activa, entre otras. (Leo et al., 2021)

Asimismo, el aprendizaje cooperativo exige al alumnado a poner en práctica habilidades interpersonales, habilidades comunicativas y a trabajar en equipo, fomentando así la cohesión grupal y las relaciones sociales (Fernández-Rio et al., 2021).

Este tipo de modelo podría aplicarse durante el desarrollo de situaciones motrices de cooperación, como puede ser acrosport.

4.4. Estrategias de apoyo a la novedad

Implementar experiencias de aprendizaje nuevas

González-Cutre y Sicilia (2019) proponen poner en práctica situaciones de aprendizaje, contenidos, unidades didácticas o proyectos novedosos durante las clases de EF. A lo anterior, González-Cutre et al. (2021) añaden hacerlo siempre dentro de la coherencia de la legislación educativa y de la programación didáctica, teniendo en cuenta el aprendizaje competencial.

Por ejemplo, en lugar de desarrollar las situaciones motrices de oposición mediante el trabajo del bádminton en todos los cursos (caso real del centro educativo de referencia), se podrían llevar a cabo deportes alternativos de oposición como Paladós.

Utilizar diferentes estilos de enseñanza

Combinar diferentes estilos de enseñanza (Delgado-Noguera, 1991) a lo largo de la programación didáctica y no limitarse a utilizar estilos de enseñanza tradicionales (mando directo y asignación de tareas) pueden contribuir en el apoyo a la novedad (Aibar et al., 2021). Ejemplo de ello podría ser la aplicación del descubrimiento guiado para adquirir los fundamentos técnicos relacionados con el salto de longitud en atletismo, la aplicación de la resolución de problemas para conocer las mejores soluciones tácticas a una determinada situación deportiva, como por ejemplo, la búsqueda de desmarques en hockey o el desarrollo de un estilo creativo en situaciones de índole artística y de expresión, como podría darse a cabo en la elaboración de una composición grupal en la que deban integrar figuras, elementos gimnásticos y/o artístico-expresivos.

En definitiva, las estrategias establecidas buscan satisfacer las NPB de los estudiantes y aumentar su motivación e interés en EF. Cabe señalar que, aunque todas ellas pueden ser aplicadas en diferentes contextos y niveles educativos, dependiendo de las necesidades de cada grupo-clase deberán aplicarse unas u otras, siempre teniendo en cuenta el nivel de autonomía, competencia, relación social y novedad percibido por el alumnado.

5. VINCULACIÓN Y APORTACIONES DEL MÁSTER

Las asignaturas del Máster de Profesorado en EF son fundamentales para desarrollar las competencias necesarias para el ejercicio de la docencia. Estas competencias tienen un impacto directo en el diseño y desarrollo de propuestas educativas que promueven el aprendizaje y el crecimiento integral de los estudiantes. Asimismo, algunas de sus aportaciones han sido clave para la consecución del presente trabajo. Todas ellas se muestran recogidas en la Tabla 2, teniendo en cuenta lo establecido en el Plan de Estudios del Máster (Universidad de Zaragoza, 2022b).

Tabla 2. Aportaciones de las asignaturas del máster para la realización del presente trabajo a nivel de competencias y resultados de aprendizaje

Código	Asignatura	Competencias	Resultados de aprendizaje
63200	Psicología del desarrollo y de la educación	CE 15, CE 20	4, 2
63201	Procesos y contextos educativos	CE 21, CE 31, CE 32	2
63202	Sociedad, familia y procesos grupales	CE 17, CE 20, CE 21	4
63283	Diseño curricular e instruccional en EF	CE 34, CE 40	4
63308	Prevención y resolución de conflictos	CE 1, CE 2, CE 4	2
63282	Contenidos disciplinares en EF	CE 1.3, CE 2.1	3, 4
63284	Diseño de actividades de aprendizaje en EF	CE 1, CE 2, CE 3	1, 3
63285	Innovación e investigación educativa en EF	CE 1, CE 2, CE 3	3

Nota: La numeración de las competencias y los resultados de aprendizaje se encuentra traducida en el Anexo II.

A continuación se procede a desarrollar brevemente las diferentes aportaciones clave de cada una de las asignaturas señaladas.

Uno de los aspectos más relevantes que me ha proporcionado la asignatura de Psicología del Desarrollo y de la Educación ha sido el estudio de las implicaciones de la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Con ello he aprendido a identificar

los factores que influyen en la motivación de los estudiantes y a utilizar estrategias motivacionales para estimular su interés y compromiso con el aprendizaje.

Por su parte, la asignatura de Procesos y Contextos Educativos me ha brindado las bases para diseñar propuestas educativas que tienen en cuenta la estructura cognitiva de los alumnos, sus contextos sociales y sus motivaciones. Esta comprensión integral de los estudiantes me ha permitido desarrollar actividades que los capacitan para el aprendizaje, fomentando el razonamiento crítico y la autonomía en su comportamiento, ajustándose a sus capacidades individuales. Además, me ha ayudado a adaptar las metodologías y recursos para atender a las necesidades individuales del alumnado.

La asignatura de Sociedad, Familia y Procesos Grupales me ha proporcionado las habilidades necesarias para planificar, aplicar y evaluar metodologías de enseñanza-aprendizaje activas, participativas y colaborativas, lo cual me ha permitido adaptar las estrategias y recursos a las características y necesidades del grupo.

Por otro lado, las asignaturas de Diseño Curricular e Instruccional, Diseño de Actividades de Aprendizaje y Contenidos Disciplinarios me han permitido ser capaz de reconocer metodologías de enseñanza-aprendizaje y valorar su pertinencia en función de las condiciones que se presentan, adaptándolas para lograr una enseñanza más eficaz. Además, me han proporcionado las herramientas necesarias para identificar, diseñar, adaptar y gestionar estrategias con las que favorecer el aprendizaje.

En su caso, la asignatura de Prevención y Resolución de Conflictos me ha ayudado a conocer e identificar las características del alumnado, sus contextos sociales y culturales y los factores que influyen en su motivación por aprender. Ello me ha permitido desarrollar una serie de estrategias con las que prevenir y gestionar situaciones conflictivas en el contexto educativo.

Por último, la asignatura de Innovación e Investigación Educativa me ha permitido analizar críticamente el desempeño de la docencia y de las buenas prácticas utilizando indicadores de calidad. A partir de las herramientas y recursos relacionados con las metodologías y técnicas básicas de investigación he podido identificar problemas relativos a la enseñanza y aprendizaje y plantear alternativas y soluciones.

A modo resumen, las asignaturas señaladas me han ayudado a: 1) identificar y comprender las características de los estudiantes, sus contextos sociales y los factores que

influyen en su motivación por aprender; 2) dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar el aprendizaje y la convivencia en el aula; 3) adaptar las estrategias educativas y generar entornos motivadores que fomenten el interés y la participación activa del alumnado; 4) desarrollar estrategias metodológicas formativas, a afrontar la atención a la diversidad de los estudiantes y sus diferentes estilos y capacidades de aprendizaje; 5) identificar y reconocer procesos de interacción y comunicación en el aula y; 6) manejar fuentes y referencias para la actualización científica en las respectivas temáticas.

En definitiva, me han capacitado para analizar de manera crítica y profesional el contexto educativo y las diferentes variables que lo conforman, así como para afrontar diferentes retos de la enseñanza. Gracias a ello he sido capaz de detectar una casuística particular, como es la falta de motivación del alumnado de EF debido a la insatisfacción de sus NPB, y actuar en consecuencia, desarrollando una serie de estrategias con el objetivo de proponer una solución a la situación que acontece.

6. REFLEXIONES Y CONCLUSIONES

A lo largo de este trabajo se ha demostrado que el apoyo a la autonomía, la competencia, las relaciones sociales y la novedad son factores clave para mejorar la motivación del alumnado en la asignatura de EF y su compromiso en el aula, así como para fomentar la intención de ser activos y su participación en actividades físicas fuera del contexto escolar.

Los resultados del estudio del caso mostraron que algunas de las NPB estaban siendo insatisfechas, especialmente las variables de autonomía y novedad, y en el curso de 4º de ESO.

Teniendo en cuenta lo anterior, se propusieron una serie de estrategias con las que aumentar el apoyo a dichas NPB. Estas estaban relacionadas con la propuesta de tareas adecuadas al nivel de competencia motriz del alumnado, la aportación de feedback positivo y efectivo, el desarrollo de conductas de apoyo a las relaciones sociales, la aplicación de modelos pedagógicos como el aprendizaje cooperativo, la utilización de diferentes estilos de enseñanza y la implementación de situaciones de aprendizaje nuevas.

De esta manera, si el alumnado dispone de cierta autonomía a la hora de desarrollar la asignatura, se siente competente durante la realización de las tareas que se le demandan, percibe buenos vínculos tanto con el docente como con los compañeros y vivencia nuevas experiencias que le motivan a participar e involucrarse en el proceso de aprendizaje, su compromiso con la EF puede aumentar considerablemente e, indirectamente, su adhesión a la AF puede verse incrementada.

En definitiva, la satisfacción de las NPB puede contribuir a alcanzar una motivación autodeterminada y a desencadenar consecuencias adaptativas a nivel conductual, cognitivo y afectivo, y, por tanto, a mejorar el bienestar del alumnado.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aibar, A., Abós, Á., García-González, L., González-Cutre, D., & Sevil-Serrano, J. (2021). Understanding students' novelty satisfaction in physical education: Associations with need-supportive teaching style and physical activity intention. *European Physical Education Review*, 27(4), 779–797. <https://doi.org/10.1177/1356336X21992791>
- Ayuntamiento de Zaragoza. (2021). Datos Demográficos del Padrón de Habitantes. *Cifras de Zaragoza*.
- Baena-Extremera, A., Granero-Gallegos, A., Sánchez-Fuentes, J. A., & Martínez-Molina, M. (2014). Modelo predictivo de la importancia y utilidad de la Educación Física. *Cuadernos de Psicología Del Deporte*, 14(2), 121–130. <https://doi.org/10.4321/s1578-84232014000200013>
- Baños, R. F. (2020). Intención de práctica, satisfacción con la educación física y con la vida en función del género en estudiantes mexicanos y españoles. *Retos*, 37, 412–418. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/73019>
- Beltrán-Carrillo, V. J., & Devís-Devís, J. (2019). El pensamiento del alumnado inactivo sobre sus experiencias negativas en educación física: los discursos del rendimiento, salutismo y masculinidad hegemónica. *RICYDE: Revista Internacional de Ciencias Del Deporte*, 15(55), 20–34. <https://doi.org/10.5232/ricyde>
- Bonet, M., & Menescardi, C. (2022). Analysis of improvements in the attitudes of students and their teacher towards body expression and gender stereotypes following a teaching unit on body expression. *Retos*, 45, 373–380. <https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.90041>
- Cañabate-Ortíz, D., Torralba-Vicens, J. P., Cachón-Zagalaz, J., & Zagalaz, M. L. (2014). Perfiles motivacionales en las sesiones de educación física. *Retos*, 26, 34–39. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i26.34391>
- Cañadas, L., Garrido, R., Ors, P., & Peña, S. (2022). Programas para mejorar la competencia percibida en educación física y matemáticas. Una revisión sistemática. *Revista Electrónica de Investigación Docencia Creativa*, 11(62), 702–712. <https://doi.org/10.30827/digibug.77808>

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer.
- Delgado-Noguera, M. A. (1991). *Los estilos de enseñanza en la Educación Física. Propuesta para una reforma de la enseñanza*. Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.
- Derri, V., & Pachta, M. (2007). Motor skills and concepts acquisition and retention: a comparison between two styles of teaching. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias Del Deporte*, 3(9), 37–47. <https://doi.org/10.5232/ricyde2007.00904>
- Fernández-Rio, J., García López, L. M., & Gil-Arias, A. (2021). Los modelos pedagógicos y su efecto sobre la motivación del alumnado. In *Cómo motivar en educación física* (pp. 1–180). Universidad de Zaragoza.
- Fierro-Suero, S., Almagro, B. J., Sáenz-López, P., & Carmona-Márquez, J. (2020). Perceived novelty support and psychological needs satisfaction in physical education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(11), 1–15. <https://doi.org/10.3390/ijerph17114169>
- García-González, L. (2021). *Cómo motivar en Educación Física: aplicaciones prácticas para el profesorado desde la evidencia científica*. Servicio de Publicaciones: Universidad de Zaragoza.
- García-González, L., Abós, Á., & Sevil-Serrano, J. (2020). *Acción docente en educación física y actividades físico-deportivas. Teoría basada en evidencias científicas*. Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- García-González, L., Sevil-Serrano, J., Burgueño, R., & Abós, A. (2021). La importancia de las conductas motivacionales docentes en Educación Física: estrategias didáctica de intervención. In *Cómo motivar en Educación Física* (pp. 79–87). Servicio de Publicaciones: Universidad de Zaragoza.
- Gasol Foundation. (2019). *Estudio Pasos 2019*. Gasol Foundation.
- González-Cutre, D. (2017). Estrategias didácticas y motivacionales en las clases de educación física desde la teoría de la autodeterminación. *E-Motion. Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 8, 44–62.

- González-Cutre, D., Jiménez-Loaisa, A., Abós, Á., & Ferriz, R. (2021). Estrategias motivacionales para incluir novedad y variedad en Educación Física. In *Cómo motivar en Educación Física* (pp. 99–116).
- González-Cutre, D., Romero-Elías, M., Jiménez-Loaisa, A., Beltrán-Carrillo, V. J., & Hagger, M. S. (2020). Testing the need for novelty as a candidate need in basic psychological needs theory. *Motivation and Emotion*, *44*(2), 295–314. <https://doi.org/10.1007/s11031-019-09812-7>
- González-Cutre, D., & Sicilia, Á. (2019). The importance of novelty satisfaction for multiple positive outcomes in physical education. *European Physical Education Review*, *25*(3), 859–875. <https://doi.org/10.1177/1356336X18783980>
- González-Cutre, D., Sicilia, Á., Sierra, A. C., Ferriz, R., & Hagger, M. S. (2016). Understanding the need for novelty from the perspective of self-determination theory. *Personality and Individual Differences*, *102*, 159–169. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.06.036>
- Granero-Gallegos, A., Jorquera Jordán, J., Carrasco-Poyatos, M., & Gómez-López, M. (2022). Estilo interpersonal controlador y motivación en Educación Física: una revisión sistemática. *E-Balonmano.Com: Revista de Ciencias Del Deporte*, *18*(3), 257–270.
- Grao-Cruces, A., Velásquez-Romero, M. J., & Rodríguez-Rodríguez, F. (2020). Levels of physical activity during school hours in children and adolescents: A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*(13), 1–23. <https://doi.org/10.3390/ijerph17134773>
- Guthold, R., Stevens, G. A., Riley, L. M., & Bull, F. C. (2020). Global trends in insufficient physical activity among adolescents: a pooled analysis of 298 population-based surveys with 1.6 million participants. *The Lancet Child and Adolescent Health*, *4*(1), 23–35. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(19\)30323-2](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(19)30323-2)
- Haerens, L., Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Soenens, B., & Van Petegem, S. (2015). Do perceived autonomy-supportive and controlling teaching relate to physical education students' motivational experiences through unique pathways? Distinguishing between the bright and dark side of motivation. *Psychology of Sport*

and Exercise, 16, 26–36. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2014.08.013>

Jachyra, P. (2016). Boys, bodies, and bullying in health and physical education class: implications for participation and well-being. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 7(2), 121–138. <https://doi.org/10.1080/18377122.2016.1196112>

Jiménez-Loaisa, A., González-Cutre, D., & Ferriz, R. (2021). Teoría de la autodeterminación: necesidades psicológicas básicas y motivación. In *Cómo motivar en Educación Física*. Servicio de Publicaciones: Universidad de Zaragoza.

Ladwig, M. A., Vazou, S., & Ekkekakis, P. (2018). “My Best Memory Is When I Was Done with It”: PE memories are associated with adult sedentary behavior. *Translational Journal of the ACSM*, 3(16), 119–129. <https://doi.org/10.1249/tjx.0000000000000067>

Larraz, A. (2009). ¿Qué aprendizajes de educación física debería tener el alumnado al finalizar sexto curso de primaria? *Tándem. Didáctica de La Educación Física*, 29, 45–63.

Leo, F. M., López-Gajardo, M. A., Fernández-Río, J., & Pulido, J. J. (2021). Desarrollo de la cohesión y las relaciones sociales en clase para optimizar la motivación e implicación en Educación Física. In *Cómo motivar en Educación Física* (pp. 133–145).

Leo, F. M., Mouratidis, A., Pulido, J. J., López-Gajardo, M. A., & Sánchez-Oliva, D. (2020). Perceived teachers’ behavior and students’ engagement in physical education: the mediating role of basic psychological needs and self-determined motivation. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1850667>

López-Pastor, V. M., Pérez-Brunicardi, D., Manrique-Arribas, J. C., & Monjas-Aguado, R. (2016). Los retos de la Educación Física en el Siglo XXI. *Retos*, 29(29), 182–187. www.retos.org

Luque, A., & del Villar, F. (2019). *Mujer joven y actividad física*. Fundación Mapfre.

Mayorga-Vega, D., Parra, S., & Viciano, J. (2017). Comparison of moderate-to-vigorous physical activity levels between physical education, school recess and after-school

time in secondary school students: An accelerometer-based study. *Kinesiology*, 49(2), 242–251. <https://doi.org/10.26582/k.49.2.1>

Moreno-Murcia, J. A., Pintado, R., Huéscar, E., & Marzo, J. C. (2018). Estilo interpersonal controlador y percepción de competencia en educación superior. *European Journal of Education and Psychology*, 11(1), 33–45. <https://doi.org/10.30552/ejep.v11i1.184>

Oficina Técnica de Ebrópolis. (2022). *Renta Neta Media de Zaragoza y su entorno*.

Pérez-González, A. M., Valero-Valenzuela, A., Moreno-Murcia, J. A., & Sánchez-Alcaraz, B. J. (2019). Revisión sistemática del apoyo a la autonomía en educación física. *Apunts Educación Física y Deportes*, 138, 51–61. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2019/4\).138.04](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2019/4).138.04)

Rink, J., Hall, T. J., & Williams, L. H. (2010). *Schoolwide physical activity: A comprehensive guide to designing and conducting programs*. Human Kinetics.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications.

Salazar-Ayala, C. M., & Gastélum-Cuadras, G. (2020). Teoría de la autodeterminación en el contexto de educación física: Una revisión sistemática. *Retos*, 38, 838–844. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.72729>

Sánchez-Oliva, D., Leo, F. M., Amado, D., Cuevas, R., & García-Calvo, T. (2013). Desarrollo y validación del cuestionario de apoyo a las necesidades psicológicas básicas en educación física. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 30(January), 53–71.

Sánchez-Oliva, David, Viladrich, C., Amado, D., González-Ponce, I., & García-Calvo, T. (2014). Predicción de los comportamientos positivos en educación física: Una perspectiva desde la Teoría de la Autodeterminación. *Revista de Psicodidáctica*, 19(2), 387–406. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.7911>

Slingerland, M., Oomen, J. M., & Borghouts, L. B. (2011). Physical activity levels during dutch primary and secondary school physical education. *European Journal of Sport Science*, 11(4), 249–257.

- Standage, M., & Ryan, R. M. (2012). Self-Determination theory and exercise motivation: Facilitating self-regulatory processes to support and maintain health and wellbeing. In G. Roberts & D. C. Treasure (Eds.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 233–270). Human Kinetics.
- Stover, J. B., Bruno, F. E., Edith, F., & Fernández, M. (2017). Teoría de la Autodeterminación: una revisión teórica Resumen Introducción Desarrollo. *Perspectivas En Psicología, 14*, 105–115.
- Sun, H., Li, W., & Shen, B. (2017). Learning in physical education: A self-determination theory perspective. *Journal of Teaching in Physical Education, 36*(3), 277–291. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2017-0067>
- Taylor, I. M., Ntoumanis, N., Standage, M., & Spray, C. M. (2010). Motivational predictors of physical education students' effort, exercise intentions, and leisure-time physical activity: A multilevel linear growth analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 32*(1), 99–120. <https://doi.org/10.1123/jsep.32.1.99>
- Universidad de Zaragoza. (2022a). Guía docente del Trabajo Finde Máster. *Plan de Estudios 585*.
- Universidad de Zaragoza. (2022b). *Plan de Estudios 585*. https://estudios.unizar.es/estudio/asignaturas?anyo_academico=2021&estudio_id=20210659¢ro_id=202&plan_id_nk=585&sort=curso
- Valencia-Moreno, J. E., Ayala-Zuluaga, J. E., & Modragón-Sánchez, E. J. (2022). Conocimiento didáctico de contenido en el marco de la enseñanza para la comprensión de la Educación Física escolar: revisión Sistemática (Didactic knowledge of content in the teaching framework for the understanding of school Physical Education: systemati. *Retos, 43*, 243–255. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.88644>
- Vasconcellos, D., Parker, P. D., Hilland, T., Cinelli, R., Owen, K. B., Kapsal, N., Lee, J., Antczak, D., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., & Lonsdale, C. (2020). Self-determination theory applied to physical education: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Educational Psychology, 112*(7), 1444–1469.
- Villaverde-Caramés, E. J., Fernández-Villarino, M. Á., Toja-Reboredo, B., & González-

Valeiro, M. Á. (2021). Revisión de la literatura sobre las características que definen a un buen docente de Educación Física: consideraciones desde la formación del profesorado. *Retos*, 41, 471–479. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i41.84421>

White, R. L., Bennie, A., Vasconcellos, D., Cinelli, R., Hilland, T., Owen, K. B., & Lonsdale, C. (2021). Self-determination theory in physical education: A systematic review of qualitative studies. *Teaching and Teacher Education*, 99.

World Health Organization. (2020). *WHO Guidelines on Physical Activity and sedentary behaviour*. <https://doi.org/10.4324/9780203795002>

8. Anexos

8.1. Anexo I - Cuestionario de Apoyo a las NPB

Cuestionario de Apoyo a las Necesidades Psicológicas Básicas (CANPB; Fierro-Suero et al., 2020; Sánchez-Oliva et al., 2013)					
	Totalmente en desacuerdo				Totalmente de acuerdo
En las clases de Educación Física, el profesor...					
1. Pregunta a menudo sobre las preferencias del alumnado respecto a las actividades a realizar	1	2	3	4	5
2. Anima a que el alumnado confíe en su capacidad para hacer bien las tareas	1	2	3	4	5
3. Fomenta en todo momento las buenas relaciones entre los compañeros/as	1	2	3	4	5
4. Hace cosas distintas respecto a lo que están acostumbrados/as	1	2	3	4	5
5. Trata de que el alumnado tenga libertad a la hora de realizar las actividades	1	2	3	4	5
6. Propone actividades ajustadas al nivel del alumnado	1	2	3	4	5
7. Favorece el buen ambiente entre los compañeros/as de clase	1	2	3	4	5
8. Propone actividades novedosas con frecuencia	1	2	3	4	5
9. Tiene en cuenta la opinión del alumnado en el desarrollo de las clases	1	2	3	4	5
10. Siempre intenta que el alumnado consiga los objetivos que se plantean en las actividades	1	2	3	4	5
11. Promueve que todo el alumnado se sienta integrado	1	2	3	4	5
12. Ayuda al alumnado a descubrir cosas nuevas	1	2	3	4	5
13. Deja tomar decisiones al alumnado durante el desarrollo de las tareas	1	2	3	4	5
14. Fomenta el aprendizaje y la mejora de los contenidos de la asignatura	1	2	3	4	5
15. Ayuda a resolver los conflictos amistosamente	1	2	3	4	5
16. Despierta la curiosidad del alumnado	1	2	3	4	5

Para obtener la puntuación de cada una de las dimensiones hay que calcular la media de los siguientes ítems: **Apoyo a la autonomía:** 1, 5, 9, 13; **Apoyo a la competencia:** 2, 6, 10, 14; **Apoyo a las relaciones sociales:** 3, 7, 11, 15; **Apoyo a la novedad:** 4, 8, 12, 16.

8.2. Anexo II – Traducción de la numeración de las competencias y los resultados de aprendizaje

	COMPETENCIAS	RESULTADOS DE APRENDIZAJE
Psicología del desarrollo	<p>CE 15 - Identificar y comprender las características de los estudiantes, sus contextos sociales y los factores que influyen en la motivación por aprender</p> <p>CE 20 - Dominar destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar el aprendizaje y la convivencia en el aula</p>	<p>2 - Conocer, identificar y comprender las distintas teorías del aprendizaje y los elementos fundamentales que desde la psicología de la educación afectan al proceso de enseñanza-aprendizaje y ser capaz de aplicarlas para la individualización y optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>4 - Conocer las implicaciones de la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje y saber manejar los factores relacionados con la motivación y proponer estrategias motivacionales</p>
Procesos y contextos educativos	<p>CE 21 - Desarrollar, aprender y practicar estrategias metodológicas formativas que permitan introducir en las clases la participación del alumnado.</p> <p>CE 31 - Teniendo en cuenta la estructura cognitiva de los alumnos, sus contextos sociales y sus motivaciones, diseñar y desarrollar propuestas educativas que les capaciten para el aprendizaje a lo largo de la vida, les ayuden a razonar de manera crítica y a comportarse de forma autónoma, ajustándose a las capacidades personales.</p> <p>CE 32 - Afrontar la atención a la diversidad cognitiva de los estudiantes y sus diferentes estilos y capacidades de aprendizaje.</p>	<p>2 - Identificar y diseñar estrategias que procuren el éxito de todos los alumnos, eviten la exclusión y la discriminación y afronten situaciones educativas en alumnos</p>
Sociedad, familia y procesos grupales	<p>CE 17 - Desarrollar habilidades psicosociales que ayuden a cada persona y a los grupos en sus procesos de aprendizaje</p> <p>CE 20 - Dominar destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar el aprendizaje y la convivencia en el aula</p> <p>CE 21 - Desarrollar, aprender y practicar estrategias metodológicas formativas que permitan introducir en las clases la participación del alumnado</p>	<p>4 - Planificar, aplicar y evaluar metodologías de enseñanza-aprendizaje activas, participativas y colaborativas, adecuándolas al proceso de grupo, a la estructura relacional y a los procesos de interacción del aula.</p>

Diseño curricular e instruccional en	<p>CE 34 - Identificar, reconocer y aplicar las cuestiones básicas en el diseño de los procesos de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>CE 40 - Analizar los criterios para el diseño de buenas actividades de aprendizaje y sistemas de evaluación, en función de las teorías y modelos más aceptados y los principios de las diferentes metodologías de aprendizaje.</p>	<p>4 - Reconocer metodologías de enseñanza-aprendizaje, valorando su pertinencia en función de las condiciones que se presenten y, en su caso, adaptándolas para lograr una enseñanza más eficaz.</p>
Prevención y resolución de conflictos	<p>CE 1 - Conocer e identificar las características del alumnado, sus contextos sociales y culturales y los factores que influyen en la motivación por aprender.</p> <p>CE 2 - Identificar y reconocer los procesos de interacción y comunicación en el aula.</p> <p>CE 4 - Desarrollar destrezas y habilidades psicosociales que ayuden a cada persona y a los grupos en sus procesos de convivencia y aprendizaje</p>	<p>2 - Conoce herramientas, técnicas comunicativas y estrategias y las utiliza para gestionar positivamente los conflictos en la resolución de casos conflictivos en contextos educativos.</p>
Contenidos disciplinares en EF	<p>CE 1.3 - Ser capaz de seleccionar, priorizar y dar una orientación dinámica y adecuada a los contenidos en función de los contextos y situaciones en los que se usan o aplican los diversos contenidos curriculares y de la historia y desarrollos recientes y sus perspectivas en las materias de la especialidad de Educación Física.</p> <p>CE 2.1 - Manejo de las fuentes y referencias fundamentales para la actualización científica en las materias de Educación Física</p>	<p>3 - Organiza el objeto de enseñanza de la Educación Física de modo que resulte apropiado y permita un adecuado desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>4 - Accede con eficiencia a las fuentes de información disponibles de cara a la actualización de conocimientos referidos a los contenidos de Educación Física, seleccionando aquellas más adecuadas y acordes con las necesidades que surjan en cada momento.</p>

<p>Diseño de actividades de aprendizaje en EF</p>	<p>CE 1 - Analizar las dificultades y características específicas que plantea el aprendizaje en Educación Física, así como evaluar y seleccionar las estrategias más relevantes para el planteamiento de su aprendizaje.</p> <p>CE 2 - Diseñar unidades didácticas y actividades para el aprendizaje de las competencias y conocimientos que se estimen representativos de los problemas de aprendizaje propios en la materia de Educación Física.</p> <p>CE 3 - Diseñar y elaborar los recursos necesarios para la configuración de un entorno de aprendizaje para las actividades diseñadas, siguiendo los principios y criterios establecidos previamente (asignatura “Diseño Curricular e Instruccional de Educación Física”).</p>	<p>1 - Identifica, diseña, adapta y gestiona actividades para el aprendizaje en Educación Física, en cualquiera de sus expresiones.</p> <p>3 - Evalúa las conductas de los alumnos a los que se aplican actividades de aprendizaje, determinando la relación causa-efecto, referida tanto a los resultados como a los procesos</p>
<p>Innovación e investigación</p>	<p>CE 1 - Analizar críticamente el desempeño de la docencia, de las buenas prácticas y de la orientación utilizando indicadores de calidad.</p> <p>CE 2 - Identificar los problemas relativos a la enseñanza y aprendizaje de las materias de la especialización y plantear alternativas y soluciones.</p> <p>CE 3 - Conocer y aplicar metodologías y técnicas básicas de investigación educativas y ser capaz de diseñar proyectos de investigación e innovación.</p>	<p>3 - Identifica los aspectos relevantes en recursos bibliográficos y documentales relacionados con la evaluación e innovación docente e investigación educativa en el ámbito de la Educación Física, aplicándolos al diseño de proyectos básicos referidos a evaluación, innovación e investigación.</p>