

TESIS DOCTORAL

Fomento de la práctica físico-deportiva desde el contexto escolar a través del aprendizaje dialógico

D. José Antonio Andrés Fabra

Dirigida por:

Dr. D. Juan Antonio Moreno Murcia



Dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo, involúcrame y lo aprendo.
Benjamin Franklin (1700-1790)

Donde hay educación no hay distinción de clases.
Confucio (578AC-451AC)

Yo no enseño a mis alumnos, solo les proporciono las condiciones en las que puedan
aprender.
Albert Einstein (1879-1955)

Uno recuerda con aprecio a sus maestros brillantes, pero con gratitud a aquellos
que tocaron nuestros sentimientos.
Carl Gustav Jung (1875-1961)

La educación es el arma más poderosa para cambiar el mundo.
Nelson Mandela (1918-2013)



A mi mujer por su amor y paciencia

A mis hijas Luna y Maia

A mis padres por no rendirse

A mi capitán porque estuvo, está y estará

A Juan Antonio Moreno Murcia por su confianza

AGRADECIMIENTOS

Escribiendo estas líneas empiezo a ser consciente de que el proyecto en el que me embarqué hace cuatro años llega a su fin. No solo termina esta tesis, sino una etapa que empecé cuando inicié mis estudios de magisterio en el año 2001. Jamás pensé que pudiera enfrentarme a los retos que se me han presentado durante estos años, pues nunca tuve el perfil de un buen estudiante. Más bien, pasé por la educación primaria como un alumno desmotivado y en la educación secundaria estuve dando círculos durante años. Aún recuerdo la cara de frustración de mis padres cuando les dije que quería abandonar los estudios. En principio se negaron, pero finalmente se resignaron y lo aceptaron, con la condición de que seguiría por las noches en el instituto, como pudiera y al ritmo que fuese. Les doy mil gracias por esta decisión. Durante este tiempo fui al instituto por las noches, iba sacando algunos resultados a lo largo de los cursos y me convertí en un especialista en aprobar en septiembre. En esta etapa conocí a un profesor de historia, Ignacio Martínez Buenaga. Fue el primer maestro con el que me sentí capaz y con ganas de estudiar. Gracias Nacho, has sido para mí un referente y te debo parte de mi vocación.

Cuando por fin terminé el instituto, tuve que preparar el selectivo por libre. Eso sí fue un reto, no recuerdo nada más duro. Además estaba esa ansiedad constante..., parecía que era el último tren. Este mismo verano me matriculé en magisterio, llegaba con 24 años y con muchas limitaciones. Fue una de las mejores etapas de mi vida. De estos años guardo un gran recuerdo de todos y todas mis compañeros/as, en especial de cuatro amigos. Gracias Javi, Rafa, Quique y Bruno. También agradecerles a todos los profesores y profesoras su atención y cordialidad durante este tiempo.

Por primera vez podía estudiar y con éxito, lo que me hizo pensar que tal vez conseguiría uno de mis sueños, llegar a estudiar Ciencias del Deporte en la Universidad de

Valencia. Así que por qué no, en ese momento podía hacerlo, tenía buenas notas y podía pasar las pruebas físicas. En este camino, inestimable fue la ayuda de algunos compañeros como Raúl Galindo, que ya habíamos coincidido en magisterio. Rápidamente terminé los estudios con ansias de empezar a trabajar, y cosas del destino, ese mismo año aprobé la oposición para el cuerpo de maestros de primaria. Parecía que el esfuerzo realizado empezaba a dar frutos. Este logro no hubiera sido posible sin la preparación de Ximo Sanz y Ximo Roig. Gracias por vuestra ayuda.

Mi primer destino fue Elche y buscando seguir con mi formación conocí por casualidad al profesor Manuel Peláez en una de las piscinas municipales. Me informó que ese mismo año empezaba a impartirse por primera vez un Máster oficial en Alto Rendimiento y Salud. Me matriculé sin pensarlo. Fue un año intenso en el que conocí a compañeros como Roberto Ferriz, al cual le agradezco profundamente su colaboración en mi TFM. Sin tu ayuda hubiera sido imposible. Por otra parte, cómo olvidar la atención de Juan Antonio Moreno Murcia, mi tutor de prácticas.

Al terminar el máster, me destinaron a mi localidad, Cullera (Valencia). Durante este curso escolar conocí a José Luis Chofre; compañero que me puso en contacto con una de las teorías que se sustentarían mi tesis doctoral, el Aprendizaje Dialógico. Fuimos muy atrevidos al introducir a las familias en las aulas, pero vaya si surtió efecto... Fue un año inolvidable, aunque no exento de dificultades.

Tras profundizar en el Aprendizaje Dialógico y en la implementación de los Grupos Interactivos en el CEIP Dr. Alemany y en el CEIP Luis Vives, desarrollé una propuesta de investigación, la cual presenté en la Universidad Miguel Hernández (Elche). En realidad pensé en la posibilidad de que no fuera aceptada: vivía a dos horas de Elche, no conocía bien los procedimientos, y tal vez estuvieran demasiado ocupados. Mi sorpresa fue cuando

Juan Antonio Moreno Murcia me contestó sugiriendo la posibilidad de hacer una tutoría. No puedo explicar con palabras la sensación de ilusión que experimenté en este instante. A las pocas semanas buscando bibliografía para la tesis, descubrí que el TFM en el que había trabajado había sido publicado, con una revisión previa y modificación por parte de algunos profesores como David González-Cutre, Roberto Ferriz, Vicente Beltrán, etc. Muchas gracias a todos, para mí ha sido un estímulo para seguir adelante en el día a día.

Desde este momento no he dejado de trabajar en mi tesis. No ha sido fácil, pues la he tenido que compaginar con mi trabajo de maestro, la familia e intentar mantener en la medida de lo posible mis actividades. Han sido más de tres largos años de trabajo, donde he tenido que lidiar con numerosas dificultades. Recuerdo las pruebas de acelerometría, viajando a Elche después del trabajo durante dos horas, para cargar los acelerómetros, programarlos y volver a Cullera. Perdí la cuenta de los viajes. Cuando lo contaba en el colegio me decían que estaba “loco”. Sin embargo, esta experiencia no sería la misma sin la ayuda de Noelia Belando, Ana Cristina y Daniel Torregrosa. Asimismo, recuerdo cuando preparé mi primera comunicación con la ayuda que me brindó Noelia Belando. Muchas gracias compañera por tu colaboración y por tus consejos. Eres una gran profesional y una persona con una calidad humana difícil de encontrar. También mencionar cuando teníamos que ir a Cáceres para presentar dicha comunicación,... no pudo ser, nació mi segunda hija por sorpresa una semana antes y Ricardo Zazo se tuvo que ocupar de defenderla. Muchas gracias Ricardo, te debo una compañero. Por supuesto, dar las gracias a mi director de tesis, Juan Antonio Moreno Murcia. Gracias por todo: por su trato cordial y humano, por sus consejos, por su comprensión y por ayudarme a ser mejor maestro. He tratado de estar a la altura de su confianza con mi dedicación y esfuerzo durante este tiempo.

Muchas gracias también a todas aquellas familias que han contribuido con su participación, no solamente al desarrollo de esta tesis. Si no también de manera continuada en la formación de sus hijos e hijas, pues mejoran nuestra labor y demuestran que con su implicación es posible la transformación educativa y de nuestra sociedad.

Para expresar los sentimientos y agradecimientos hacia mi familia necesitaría escribir otra tesis. En primer lugar, dar las gracias a mis padres. Actualmente, mientras redacto este trabajo, aun escucho a mi padre cada día como arranca el motor de su camión antes del amanecer, volviendo después de 12 o 14 horas laborales. Increíble. Aun con 64 años sigue con su actividad de toda la vida. No ha querido jamás cambiar a trabajos más cómodos. Para mí es un ejemplo a seguir por su tenacidad, perseverancia y por su fuerte temperamento.

Mi madre, una mujer inteligente, ha tenido una lucha constante durante toda su vida para que mis hermanos y yo aprovecháramos nuestras oportunidades. En casa éramos tres hermanos, así que tuvo que esforzarse mucho para llevarnos adelante y seguir con su trabajo. No siempre cumplí con sus expectativas, pero parece que de momento se salió con la suya. Seguiremos todos juntos. Gracias a todos.

Me gustaría darles las gracias a todos mis familiares. Mención especial para mi primo Carlos, aunque más que mi primo, siempre ha sido como un hermano mayor. Nunca orientó sus actividades hacia el ámbito académico, pero fuera de este, ya desde la infancia, siempre fue para mí un referente por su personalidad, fortaleza y valentía. Gracias primo por estar siempre ahí.

En un lugar especial está mi esposa Bea. Gracias por tu bondad y paciencia durante todos estos años en los que me he visto envuelto en diferentes proyectos. Apareciste cuando más te necesitaba y a ti te debo gran parte de lo que soy. Contigo he aprendido a

vivir de forma más serena y a sumar las cosas sencillas de la vida. Me has dado lo más importante, nuestras dos hijas: Luna y Maia. Estoy seguro de que juntos les ayudaremos a buscar su camino. Mil gracias por estar siempre y mantenerme firme.

Agradecerles también el apoyo a mis amigos durante este tiempo. Sigo manteniéndolos desde la infancia. Cada uno a su manera ha sabido construir su espacio en la vida sin perder el vínculo con los demás. Estos años no he podido estar con ellos el tiempo que hubiera deseado, pero todo llega.

Finalmente, me gustaría terminar con la persona que más echo de menos. Mi abuelo Salvador Fabra Fons. Cuando me veía se le encendía la cara de orgullo. Sinceramente, no entendía como un hombre que había sido excelente en todas las facetas de la vida, podía tener unos sentimientos como los que demostraba hacia mí. Ahora, después del nacimiento de mis dos hijas, le entiendo..., para él lo que veía era más que suficiente. Siempre me alentaba. En la medida de lo posible he tratado de seguir su estela y sus consejos. Gracias abuelo sé que ya lo sabrás ¡Va per tú capità!

En definitiva, agradecer a todas aquellas personas que me han acompañado en este viaje. Ha sido una etapa vital excepcional y llena de barreras que he tenido que superar con determinación y con la ayuda de los demás. La esencia es la misma, pero el camino recorrido ha sido fundamental para mi formación personal y profesional. Como un día comentó una persona a la que le tengo un gran afecto y admiración: -“Este no era el objetivo, pero una cosa ha llevado a la otra”.

Muchas gracias a todos y a todas.



Indice



1. INTRODUCCIÓN.....	3 - 13
2. MARCO TEÓRICO.....	17 - 106
2.1. El Aprendizaje Dialógico	17 - 42
2.1.1. Antecedentes.....	17 - 22
2.1.2. Constructos del Aprendizaje Dialógico.....	22 - 24
2.1.3. Principios del Aprendizaje Dialógico.....	24 - 32
2.1.4. Orientaciones pedagógicas.....	32 - 33
2.1.5. Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de éxito educativo.....	33 - 35
2.1.6. Actuaciones de éxito educativo: Grupos interactivos en Educación Física	35 - 38
2.1.7. Investigaciones que relacionan el aprendizaje dialógico en Educación Física.....	38 - 42
2.2. Apoyo a la Autonomía en Educación Física.....	45 - 59
2.2.1. Apoyo a la Autonomía desde la acción docente en Educación Física	46 - 48
2.2.1.1. Investigaciones: Apoyo a la Autonomía docente en Educación Física	48 - 50
2.2.2. Apoyo a la Autonomía desde el contexto familiar.....	50 - 52
2.2.2.1. Investigaciones: Apoyo a la Autonomía familiar en Educación Física.....	52 - 56
2.2.3. Apoyo a la Autonomía desde el apoyo de los iguales.....	56 - 58
2.2.3.1. Investigaciones: Apoyo a la Autonomía de los iguales en Educación Física.....	58 - 59
2.3. Teoría de las Metas de Logro y Metas Sociales.....	61 - 82
2.3.1. Factores que afectan al concepto de habilidad adquirido.....	63 - 78
2.3.1.1. Factores disposicionales: Orientaciones de Meta.....	64 - 71
2.3.1.2. Factores ambientales: Climas Motivacionales	71 - 78
2.3.2. Relación entre las variables disposicionales y ambientales.....	78 - 79
2.3.3. Investigaciones: Metas de logro-sociales y Motivación en Educación Física.....	79 - 82
2.4. Teoría de la Autodeterminación (TAD)	85 - 90
2.4.1. Teoría de la Autodeterminación en la Educación Física y el Deporte.....	87 - 90
2.5. Modelo Jerárquico de la Motivación (HMIEM).....	93 - 98
2.5.1. Investigaciones: Metas de logro, TAD y HMIEM en Educación Física	95 - 98
2.6. Teoría del Comportamiento Planeado (TCP)	101 - 105

2.6.1. Investigaciones: Comportamiento Planeado en la Educación Física y el deporte.....	103 - 105
2.7. Modelo Trans-contextual de la Motivación (TCM).....	107 - 112
2.7.1. Investigaciones: TCM en Educación Física y el deporte.....	109 - 112
3. MARCO EXPERIMENTAL	115 - 246
3.1. INTRODUCCIÓN	115 - 117
3.2. OBJETIVOS	119 - 121
3.2.1. Objetivos. Estudio 1.....	119
3.2.2. Objetivos. Estudio 2.....	120 - 121
3.3. HIPÓTESIS	123 - 126
3.3.1. Hipótesis. Estudio 1	123 - 124
3.3.2. Hipótesis. Estudio 2	124 - 126
3.4. ESTUDIO 1.....	129 - 149
3.4.1 Método.....	129 - 141
3.4.1.1. Participantes.....	129
3.4.1.2. Medidas.....	129 - 132
3.4.1.3. Diseño de la investigación. Procedimientos.....	132 - 140
3.4.1.3.1. Consejo asesor.....	133 - 134
3.4.1.3.2. Reuniones con las familias y organización del voluntariado.....	134 - 135
3.4.1.3.3. Cuestionarios.....	135 - 136
3.4.1.3.4. Clases de Educación Física.....	136 - 140
3.4.1.4. Análisis de los datos.....	140 - 141
3.4.2. Resultados.....	141 - 149
3.4.2.1. Análisis preliminar. Prueba no paramétrica para muestras independientes.....	142 - 143
3.4.2.2. Efectos de la intervención. Anova de medidas repetidas y pruebas no paramétricas para muestras independientes	143 - 149
3.5. ESTUDIO 2.....	151 - 207
3.5.1 Método.....	151 - 178

3.5.1.1. Participantes.....	151
3.5.1.2. Medidas.....	151 - 159
3.5.1.2.1. Cuantitativas.....	152 - 158
3.5.1.2.2. Cualitativas.....	158 -159
3.5.1.3. Procedimiento y diseño de la investigación	159 - 175
3.5.1.3.1. Consejo asesor.....	161
3.5.1.3.2. Reuniones con las familias y organización del voluntariado.....	162
3.5.1.3.3. Cuestionarios.....	163
3.5.1.3.4. Acelerometría.....	163 - 164
3.5.1.3.5. Clases de Educación Física.....	164 - 167
3.5.1.3.6. Análisis observacional de la acción educativa basada en el apoyo a la autonomía...	167 - 168
3.5.1.3.7. Grupos de discusión.....	168 - 171
3.5.1.3.8. Sesiones de vídeo.....	171 - 172
3.5.1.3.9. Charlas con las familias.....	172 - 173
3.5.1.3.10. Diario de campo	173
3.5.1.4. Análisis de los datos.....	174 - 176
3.5.1.4.1. Cuestionarios.....	174
3.5.1.4.2. Acelerometría.....	174 - 175
3.5.1.4.3. Grupos de discusión.....	175 - 176
3.5.2. Resultados.....	176 - 207
3.5.2.1. Resultados cuantitativos.....	178 - 187
3.5.2.1.1. Análisis preliminar. Prueba no paramétrica para muestras independientes.....	178 - 180
3.5.2.1.2. Efectos de la intervención. Prueba no paramétrica para muestras relacionadas y pruebas no paramétrica para muestras independientes	181 -187
3.5.2.2. Resultados cualitativos.....	187 - 207
3.6. DISCUSIÓN.....	209 - 240
3.6.1. Discusión. Estudio 1.....	210 - 218
3.6.2. Discusión. Estudio 2.....	218 - 240
3.7. CONCLUSIONES.....	243 - 246
3.7.1. Conclusiones. Estudio 1.....	243 - 244

3.7.2. Conclusiones. Estudio 2.....	244 - 246
4. SUGERENCIAS, LIMITACIONES Y PROSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN.....	249 - 253
5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	255 - 272
5.1. Orientaciones organizativas y metodológicas en la aplicación de Grupos Interactivos en Educación Física.....	257 - 272
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	275 - 342
7. ANEXOS.....	345 - 391
Anexo 1. Cuestionarios (Estudio 1).....	345 - 349
Anexo 2. Guión orientativo. Grupos de discusión/Voluntariado (Estudio 1 y Estudio 2).....	350
Anexo 3. Guión orientativo. Auto-evaluación/Alumnado (Estudio 1 y Estudio 2).....	351
Anexo 4. Ejemplo diario de campo. Sesión-Grupos Interactivos. (Estudio 1y Estudio 2).....	352
Anexo 5. Circular inicial informativa para las familias (Estudio 1 y Estudio 2).....	353 - 354
Anexo 6. Circular para el voluntariado (Reuniones). Grupos Interactivos (Estudio 1 y Estudio 2).....	355
Anexo 7. Registro de familiares y voluntariado participante en los Grupos Interactivos.....	356
Anexo 8. Ejemplo clase de Educación Física (Estudio 1 y Estudio 2).....	357 - 360
Anexo 9. Ejemplo Grupos de Discusión/Voluntariado (Estudio 1 y Estudio 2).....	361 - 364
Anexo 10. Cuestionarios (Estudio 2).....	365 - 374
Anexo 11. Circular consentimiento. Acelerometría (Estudio 2).....	375
Anexo 12. Contrato de responsabilidad. Acelerometría (Estudio 2).....	376
Anexo 13. Registro de acelerómetros (Estudio 2).....	377
Anexo 14. Ejemplo debate sesiones de vídeo (Alumnado).....	378 - 380
Anexo 15. Circulares informativas (Charlas con las familias).....	381 - 383
Anexo 16. Ejemplo Charla con los familiares.....	384 - 385
Anexo 17. Dípticos (Charlas con los familiares).....	386 - 391

1

Introducción



2. INTRODUCCIÓN

La obesidad es un problema muy grave en el siglo XXI que afecta a los países desarrollados. Los datos del Instituto Nacional de Estadística advierten que esta enfermedad se ha convertido en un verdadero problema de salud pública en la sociedad española, aumentando desde 7.4% al 17% en los últimos 25 años (INE, 2016). Sus principales causas son los hábitos alimenticios inadecuados y un estilo de vida sedentario (Lehnhoff, Salgado et al., 2007; Serra-Majem, 2014). Asimismo, el desarrollo tecnológico en las sociedades occidentales está contribuyendo a un crecimiento del sedentarismo en las personas, el cual según diferentes estudios se asocia a dolencias vinculadas antaño a la población adulta (diabetes, hipertensión arterial, problemas locomotores y psicológicos, trastornos en el sueño o artritis, entre otras), y que actualmente se manifiestan en la población infantil y adolescente (Chacón, Zurita, Castro, Espejo, Martínez-Martínez, y Linares, 2016; Galíndez y Carmona, 2016).

Debido a los beneficios que aporta el ejercicio a nivel físico, psicológico y social (American College of Sports Medicine, 2000), numerosas investigaciones se apoyan en la adopción de un estilo de vida activo, desde edades tempranas, para prevenir la problemática suscitada (Fairclough, Hackett et al., 2013; Janssen, Toussaint, Van Willem, y Verhaegen, 2011; Kocken, Scholten et al., 2016; Moreno y Gracia-Marco, 2012; Wood y Hall, 2015).

La adolescencia se considera como una etapa determinante para la adquisición y la consolidación de hábitos saludables (Belando, Moreno-Murcia, y Cervelló, 2013; Almagro, Sáenz-López, y Moreno, 2010; Van Mechelen, Twisk, Post, Snel, y Kemper, 2000). Sin embargo, pese a estas evidencias, diversos autores afirman una notable pérdida de adhe-

rencia a la práctica físico-deportiva en la sociedad española (Hernández et al., 2007; Lasheras, Aznar, Merino, y Gil, 2001), siendo concretamente la adolescencia un periodo crítico en el descenso de la persistencia y el compromiso hacia esta actividad (Práxedes, Servil, Moreno, del Villar, y García-González, 2016; Raustorp y Ekroth, 2013).

En respuesta a la situación planteada, en el ámbito de la actividad física y el deporte surge la preocupación de promocionar el ejercicio desde el contexto educativo. Diferentes estudios se apoyan en propuestas que proporcionen experiencias satisfactorias en este marco, con la finalidad de operar en la motivación y en la transformación del comportamiento de los estudiantes que se alejan de la actividad física (Ruiz, 2015; Fernández-Ozcorta, Almagro, y Sáenz-López, 2015). De esta manera, se podría tener un impacto en la autogestión de comportamientos autónomos y regulares de ejercicio, y como consecuencia incidir en una mayor adherencia a estas prácticas para consolidar estilos de vida saludables (Gunnell, Bélanger, y Brunet, 2016).

En las últimas décadas surgen diferentes perspectivas teóricas que estudian el comportamiento a través de la motivación. En esta línea, la *Teoría de las Metas de Logro* (Nichols, 1989) analiza los factores disposicionales y ambientales que influyen en la motivación de las personas en distintos ámbitos sociales, y como tal en el contexto de la actividad física y el deporte (Cervelló y Santos-Rosa, 2000; Deci y Ryan, 1985; Duda, 1996; Papaioannou, 1998; Walling y Duda, 1995). Los *factores disposicionales* son las metas que tienen las personas en contextos de logro. Estas metas se dividen en dos implicaciones motivacionales definidas como *metas orientadas a la maestría o aprendizaje*, y *metas orientadas al rendimiento o comparación social* (McNeill y Wang, 2005; Moreno, Cano, González-Cutre, y Ruiz, 2008; Nicholls, 1984; Ntoumanis, 2002). Estas dependen de la forma en que las personas modelan sus características personales durante las primeras

experiencias de socialización, estableciéndose una tendencia predominante en el comportamiento: *tarea* o *ego* (Ames, 1987; Cervelló, Moreno-Murcia, Martínez, Ferriz, y Moya, 2011; Maehr, 1984; Maehr y Braskamp, 1986; Nicholls, 1989). En esta construcción personal, el conjunto de las señales ambientales percibidas en el entorno y la influencia conductual de los significativos sociales adquieren un papel central en el desarrollo del comportamiento. A estos *factores ambientales*, Ames (1992) los definió como climas motivacionales, presentando también dos orientaciones. (1) *Clima motivacional con implicación al ego*: se rige por la comparación interpersonal, la competición, la ausencia de intervención o el interés en el resultado (Álvarez, Balaguer, Castillo, y Duda, 2009; Cecchini, González, Carmona, Arruza, Escartí, y Balagué, 2001; Ntoumanis, 2002; Sproule, Wang, Morgan, McNeill, y McMorris, 2007). (2) *Clima motivacional con implicación a la tarea*: se caracteriza por el interés en el aprendizaje, el progreso personal y la diversión (Fox, Goudas, Biddle, Duda, y Armstrong, 1994; Moreno-Murcia, Alonso, Martínez, y Cervelló, 2005; Moreno-Murcia, Zomeño, Marín de Oliveira, Ruiz, y Cervelló, 2013; Ryan, Williams, Patrick, y Deci, 2009). Considerando estos factores, los patrones motivacionales de las personas pueden variar según la relación existente entre sus orientaciones de meta y su percepción del clima motivacional (Duda y Hall, 2001; Jiménez, 2004).

Ante los argumentos presentados, la optimización de climas motivacionales con una orientación a la tarea podrían ser claves en la motivación de los estudiantes en EF. Sin embargo, la reflexión acerca de cómo crear estos ambientes, en numerosas ocasiones se limita al marco de las clases en esta área. Una propuesta a esta disyuntiva podría ser la creación de ambientes óptimos y sólidos de trabajo mediante "*la transformación social y cultural del centro educativo y de su entorno, mediante una educación participativa de la*

comunidad, que se concreta en todos los espacios del centro escolar, incluida el aula" (Valls, 2000). En esta definición se enmarca el principal objetivo de un proyecto educativo denominado *Comunidades de Aprendizaje*; proyecto que se basa en la *transformación* del ambiente, como detonante del incremento de la calidad educativa y, en detrimento del fracaso escolar y la exclusión social.

Para ello, en las Comunidades de Aprendizaje se implementan diferentes actuaciones consideradas de éxito educativo (INCLUDED, 2009; Rodríguez Navarro, Gallego, Sansó, Navarro, Velicias, y Lago, 2011; Soler y Acosta, 2005). Estas prácticas se sustentan en los principios del *Aprendizaje Dialógico* (Flecha, 1997), cuya concreción en esta tesis se desarrolló con una organización heterogénea de los estudiantes en las clases de EF, los *Grupos Interactivos*. Esta práctica se caracteriza por la participación activa de personas adultas en la acción educativa cotidiana en el aula (Flecha y Castro, 2005) y en el diálogo-interacción para la construcción del conocimiento (Elboj, Puigdemívol, Soler, y Valls, 2002; Sánchez, 1999; Soler, 2001; Castro, Gómez, y Macazaga, 2014).

Otra teoría con gran apoyo empírico, que estudia la relación entre la motivación y el comportamiento de los estudiantes en EF es la *Teoría de la Autodeterminación* (SDT, Deci y Ryan, 1985). Sus postulados explican que la voluntariedad para llevar a cabo una acción está determinada por el grado de motivación que tienen las personas, el cual va desde la ausencia de motivación (*desmotivación*) hasta la máxima motivación autodeterminada (*motivación intrínseca*). En el contexto educativo la autodeterminación de los estudiantes puede verse enfatizada a través de una acción docente basada en un soporte a la autonomía, que asimismo favorezca la satisfacción de sus *Necesidades Psicológicas Básicas* (NPB): *competencia, autonomía y relación con los demás* (De Meyer et al., 2016; Aelterman, Vansteenkiste, Van Keer, y Haerens, 2016; Gutiérrez, 2014; Moreno-Murcia, Ruiz,

y Vera, 2015). La mejora de la motivación autodeterminada estará asociada a respuestas adaptativas de los estudiantes en las clases de EF: participación, esfuerzo, diversión, bienestar e interés (Chian y Wang, 2008; Lochbaum y Noel, 2016; Moreno, Cervelló, y González-Cutre, 2007; Vansteenkiste, Niemiec, y Soenens, 2010; Teixeira et al., 2012).

Asimismo, la SDT se apoya en el *Modelo Jerárquico de la Motivación Intrínseca y Extrínseca* (HMIEM) de Vallerand (2001). Según Vallerand (2007) la motivación se puede dar en distintos niveles de generalidad: (1) *Motivación a nivel global* que predomina en aquellas actividades que se realizan en la vida diaria. (2) *Motivación a nivel contextual* manifestada en un contexto concreto (e. g., clases de EF). (3) *Motivación a nivel situacional* que se establece en una parcela específica de un contexto determinado (e.g., actividad competitiva en EF). Estos niveles de generalidad están relacionados entre sí, de manera que cambios en la motivación en un nivel, puede producir variaciones en los demás de forma ascendente o descendente. En el ámbito de la actividad física y el deporte, esta teoría analiza el papel de los significativos sociales en relación al influjo motivacional que ejercen en los distintos niveles de generalidad, y como su influencia puede generar una transferencia conductual entre contextos. Diferentes estudios se apoyan en la acción de estos agentes sociales (docente, familia e iguales) para mejorar la motivación discente en EF, contribuyendo a su vez, a una transformación positiva del comportamiento en otros contextos sociales similares (Hodge, Allen, y Smellie, 2008; Jaakkola, Washington, y Yli-Piipari, 2013; Moreno-Murcia, 2016; Wing, Bélanger, y Brunet, 2016).

Actualmente se están desarrollado programas de intervención para la prevención del sedentarismo a través de la SDT y el HMIEM (Barkoukis, Hagger, Labropoulos, y Tsorbatzoudis, 2010; González-Cutre, Sicilia et al., 2014; Hagger y Chatzisarantis, 2012; Golley,

Hendrie, Slater, y Corsini, 2011; Story, Nanney, y Schwartz, 2009). En esta línea se posiciona el *Modelo Trans-contextual de la Motivación* desarrollado por Hagger y Chatzisarantis (TCM, 2007), el cual integra estas dos teorías, junto a un tercer modelo cognitivo asociado a la conducta, la *Teoría del Comportamiento Planeado* (TCP, Arjen, 1985; Arjen y Madden, 1986). La TCP estudia la relación entre distintos factores que desencadenan en las personas la *intención* de participar activamente en el escenario en que se encuentran. Según los postulados de esta teoría, la intención se constituye como una variable que predice la conducta real (Ajzen, 2012; Armitage, 2009; Pakpour, Zedi, Chatzisarantis, Moisted, Harrison, y Plotnikoff, 2011). En contextos de ejercicio, la intención de práctica está vinculada con 3 factores: la *actitud* de voluntariedad de las personas hacia el ejercicio físico (Maddux, 2005), la *norma subjetiva* relacionada con la percepción de aceptación positiva que tienen los significativos sociales acerca de la actividad física, y el *control* o autopercepción de competencia de la persona (Deci y Ryan, 2000).

Atendiendo a los constructos de los modelos teóricos anteriores, esta tesis trató de vincular de forma bidireccional las variables de la teoría de las Metas de Logro (Nichols, 1989) con el Modelo Trans-contextual de la Motivación (Hagger y Chatzisarantis, 2007). Existen referencias bibliográficas previas que demuestran la posibilidad de establecer una relación entre los postulados de ambas teorías. En esta línea, Baena-Extremera, Gómez-López, Granero-Gallegos, y Ortiz-Camacho (2015) observaron que el desarrollo y la aplicación de estrategias asociadas al soporte de la autonomía docente generaban climas motivacionales con una implicación a la tarea, teniendo una incidencia en distintas variables relacionadas con la motivación situacional de los estudiantes en las clases de EF. Acercándose a estas evidencias, Sánchez-Oliva, Leo, Sánchez-Miguel, Amado, y García-Calvo (2013) explicaban la importancia de los climas tarea en la satisfacción de las necesidades

psicológicas básicas, en la motivación autodeterminada y en el desarrollo de comportamientos deseados por parte de los estudiantes en contextos extraescolares relacionados con el ejercicio.

Partiendo de este enfoque, este trabajo sostuvo que la concreción de los principios del Aprendizaje Dialógico (Flecha, 1997) en EF podría contribuir a una mayor percepción del apoyo a la autonomía generado por diferentes agentes sociales participantes y a la creación de climas con una implicación a la tarea. También, se esperaba que estas variables tuvieran un impacto positivo en el conjunto de relaciones postuladas en el TCM. Este efecto podría traducirse, en primer lugar, en una mayor percepción de los estudiantes al respecto del soporte a la autonomía del docente en EF, el cual podría estar asociado a consecuencias positivas en la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y en la motivación autodeterminada en EF (Jang, Kim, y Reeve, 2016). En este sentido, la acción docente debía desempeñar un papel clave (Standage, Duda, y Ntoumanis, 2006), siendo el significativo social facilitador de oportunidades de elección y responsabilidad, cediendo el protagonismo a los discentes en su propio aprendizaje, y minimizando simultáneamente la presión externa ejercida sobre los mismos (Black y Deci, 2000). Siguiendo estas premisas en un estudio con adolescentes, Chatzisarantis y Hagger (2009) explicaba que el apoyo a la autonomía del docente se relacionaba positivamente con el incremento en las variables de percepción de apoyo a la autonomía, motivación autodeterminada, intención de práctica, y en una mayor frecuencia de actividad física en el tiempo libre. De la misma manera, Moreno-Murcia, Silveira, y Conte (2014) demostraron que una intervención docente basada en el estilo interpersonal (feedback positivo) tenía un efecto deseado en el grado de satisfacción de las necesidades psicológicas, en la autodeterminación en las clases de EF y en la adherencia a la práctica físico-deportiva más allá de la escolarización, coincidiendo

con estudios previos (Standage, Cumming, y Gillison, 2013; Thorburn, Carse, Jess, y Atención, 2011).

En el TCM, los iguales también se constituyen como un agente social importante en referencia al soporte a la autonomía en EF, pues fijan el grado de aceptación y pertenencia al grupo, y consolidan el clima motivacional donde se desarrolla la interacción (Brustad, 1996; Ntoumanis y Vazou, 2005). Además, según diferentes teorías interaccionistas, la relación entre iguales adquiere un papel central en la construcción del conocimiento desde el plano intersubjetivo, el cual va concretándose en el desarrollo personal mediante el aprendizaje mutuo (Bruner, 1995; Freire, 1970; Habermas, 1987; Mead, 1972; Vygotsky, 1995; Wells, 2001). Este trabajo cooperativo opera en la concienciación de ayudar a los demás, y por consiguiente en la interiorización de valores y actitudes dirigidas a la solidaridad, igualdad y aceptación de la diversidad. Esta relación con el grupo de compañeros y compañeras permite a los estudiantes desprenderse de la presión externa, que ocasionalmente se percibe en EF, mejorando su autoconcepto y sensación de autonomía (Gómez y Prat, 2009). Por tanto, se esperaba que la construcción de ambientes de trabajo con estas características pudiese fomentar el apoyo a la autonomía de los iguales, y así mediar en el estado motivacional de los estudiantes en EF y fuera del marco escolar. En esta línea, Wallhead, Hagger, y Smith (2010) confirmaron las evidencias expuestas con respecto la acción educativa basada en el apoyo a la autonomía, incluyendo a los iguales como un agente social importante en el desarrollo de la motivación autodeterminada en el contexto educativo.

El papel de la familia en el TCM se analiza en el contexto extraescolar. En un reciente estudio, González-Cutre, Ferriz et al. (2014) revelaron que la percepción de apoyo a la autonomía de la familia se identificaba con la regulación conductual de los estudiantes

en el tiempo libre, el control, la norma subjetiva, la intención de práctica y la tasa de actividad física. Tratando de avanzar en el papel de la familia, su participación activa en las clases de EF a través de los Grupos Interactivos, dinamizando las actividades y complementando la acción docente (Puigvert y Santacruz, 2006), podría revelar cambios al respecto al efecto de los padres y las madres en la motivación de los estudiantes. Es por ello que, una educación basada en la interacción y el diálogo igualitario en el marco escolar, siendo significativa la participación familiar, podría ser importante para despertar procesos evolutivos de cognición internos, existiendo la posibilidad de mediar en las necesidades psicológicas y en el índice de autodeterminación de los discentes. Por ello, la familia puede convertirse en un agente social importante en cuanto al apoyo a la autonomía se refiere, no solo fuera del marco escolar, sino también en el contexto educativo a través de los Grupos Interactivos.

Frente a este planteamiento, se intuye que la conexión entre la escuela y el entorno familiar y comunitario del alumnado, desde una acción guiada por la perspectiva dialógica y basada en el apoyo a la autonomía, podría modelar las señales ambientales percibidas en las clases de EF, favoreciendo la transformación de patrones comportamentales adaptativos a nivel cognitivo, afectivo y motriz (Jöessar, Hein, y Hagger, 2012; Wallhead y Ntoumanis, 2004). Esta disposición podría desencadenar en los estudiantes una mayor intención de ser físicamente activos, y por ende un incremento de su tasa habitual de ejercicio, como un factor asociado a un estilo de vida saludable (Hagger y Chatzisarantis, 2014; Moreno-Murcia y Sánchez Latorre, 2016; Moreau y Mageau, 2013).

Apoyándonos en la validez de los argumentos expuestos, se desarrolló en EF un programa educativo sustentado en los principios del Aprendizaje Dialógico (Flecha, 1997) y en una acción basada en el apoyo a la autonomía. La evaluación de este programa se

llevó a cabo con dos estudios cuasi-experimentales. Dichos estudios partían de diferentes hipótesis fundamentadas en el cumplimiento de las relaciones establecidas entre las variables del modelo de investigación. (1) En el primer estudio se esperó que los Grupos Interactivos tuviesen un impacto en la percepción del apoyo a la autonomía generado por el docente, la familia y los iguales, siendo el factor facilitador de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, de una mayor motivación autodeterminada y de un incremento de la intención de práctica de los estudiantes en el tiempo libre. Este estudio sirvió como una primera aproximación a la SDT desde el paradigma dialógico. Los resultados de esta investigación dejaron entrever una posible influencia en el fomento de la actividad física en el contexto extraescolar, sentando las bases de las hipótesis establecidas en la segunda investigación. (2) En el estudio 2, las hipótesis partieron de que el programa planteado mediaría positivamente en la percepción de soporte a la autonomía generado por los significativos sociales participantes en las clases de EF. Dicho apoyo se intuía asociado a la creación de un clima motivacional con implicación a la tarea, coincidiendo con la orientación disposicional de los estudiantes. También se mantuvo que esta intervención contribuiría a una mayor satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y a un incremento del índice de autodeterminación de los discentes en EF y en actividades relacionadas con el ejercicio fuera del colegio. Por otra parte, el estudio se apoyó en que la motivación autodeterminada de los estudiantes tendría una influencia positiva en las variables del comportamiento planeado (control, actitud y norma subjetiva), y como consecuencia en la intención de práctica físico-deportiva en el tiempo libre y en la tasa de actividad física habitual de los estudiantes.

La principal contribución de esta tesis fue la concreción metodológica del modelo dialógico mediante los Grupos Interactivos en EF, para analizar por primera vez, la relación

existente entre la motivación y el comportamiento de los estudiantes. Esta transformación conductual se pudo conocer a través de técnicas cuantitativas y cualitativas, siendo significativo el uso de acelerometría en el estudio 2 para medir la tasa de actividad física de la muestra. Otra aportación estuvo en la participación directa de las familias en las clases de EF durante el tiempo lectivo, buscando un mayor impacto en la motivación de los discentes y en la transferencia conductual a nivel contextual.

En definitiva, según los datos revelados en este trabajo, la construcción de entornos educativos guiados desde la perspectiva dialógica y el apoyo a la autonomía, estuvo asociada al desarrollo de rasgos psicológicos, sociales y emocionales de la personalidad, como paso previo a una mayor participación en distintos contextos de ejercicio. En esta tesis se presenta una propuesta de intervención como herramienta para facilitar la transferencia social del manejo del clima en favor del apoyo a la autonomía del docente, del núcleo familiar y de los iguales. Pretendemos que este programa de intervención sirva a docentes, técnicos deportivos y a familiares en su labor diaria de educación integral de estudiantes y jóvenes deportistas. Sin embargo, la investigación presenta algunas limitaciones metodológicas y de control de variables externas, de ahí la necesidad de desarrollar investigaciones futuras en esta línea, para aproximarnos al ideal cognitivo, motriz y socio-emocional de la práctica físico-deportiva en los pre-adolescentes.

Marco Teórico

2.1. Aprendizaje dialógico

2.2. Apoyo a la autonomía en Educación Física

2.3. Teoría de las metas de logro y metas sociales

2.4. Teoría de la Autodeterminación

2.5. Modelo Jerárquico de la Motivación

2.6. Teoría del Comportamiento Planeado

2.6. Modelo Trans-contextual de la Motivación

2.1. Aprendizaje Dialógico



2. MARCO TEÓRICO

2.1. El Aprendizaje Dialógico

El aprendizaje dialógico (Flecha, 1997) desde una concepción comunicativa y orientado a la dimensión intersubjetiva de los aprendizajes, surge del análisis de cómo el giro dialógico, entendido como la creciente centralidad del diálogo en los diferentes ámbitos de la sociedad (CREA, 2003-2005), influye a las personas en su aprendizaje (Racionero, 2010). Esta visión educativa se cimenta en diferentes teorías interaccionistas como base de su concepción del aprendizaje.

2.1.1. Antecedentes

La consideración del lenguaje como una *capacidad natural* de los seres humanos, lo consolida como un elemento mediador del aprendizaje (Chomsky, 1977). Todas las personas tienen la capacidad de interactuar dialógicamente a través de la comunicación, independientemente de la condición social, económica, lingüística y cultural. Es por ello que, pueden aprender en cualquier contexto. Sin embargo, estas capacidades innatas se transforman y construyen en función de las características de las interacciones desarrolladas en los distintos ámbitos sociales y culturales. En este sentido, Noam Chomsky (1977) afirmaba que los hablantes de una lengua comparten una *competencia* lingüística, cuyo uso se concreta en una *actuación* social que influye en la conducta propia y en la de los demás (Chomsky, 1965, 1988). Así, este autor (1977, 2000, 2001) se apoya en la acción docente para mejorar las capacidades de las personas y en los centros educativos como marcos facilitadores de los recursos necesarios para maximizar su rendimiento. En la misma línea, Habermas en su *Teoría de la Acción Comunicativa* (1987), entendía el entorno social como un regulador de la propia conducta (Habermas, 1990:

191), incidiendo en un diálogo igualitario para promocionar la interacción social positiva (Habermas, 2001); un diálogo sustentado en *pretensiones de validez*, es decir en el sentido común de los argumentos expuestos por las personas, y no en *pretensiones de poder* apoyadas en el estatus o rol social de quien los emiten. Desde un enfoque educativo, la reflexión sobre los procesos comunicativos fundamentados en este diálogo igualitario, podrían contribuir a acciones transformadoras que aumentan la igualdad educativa (Aubert, Flecha, García, Flecha, y Racionero, 2008: 99).

Otro factor esencial en la construcción del conocimiento desde los postulados de la perspectiva comunicativa es la *interacción social*. El aprendizaje se construye a través de las interacciones desarrolladas entre los significativos sociales participantes en una comunidad (docentes, familia, iguales, vecinos, etc.). El resultado de este conjunto de relaciones conforma el aprendizaje, llegándose a optimizar con el establecimiento de pautas de actuación similares en los diferentes contextos sociales en los que participan las personas. Desde este enfoque, Vygotsky (1995) en su *Teoría Sociocultural del Desarrollo y el Aprendizaje*, afirmaba que no se puede analizar la cognición (mente) sin estudiar al mismo tiempo los contextos de interacción social donde se desarrolla (sociedad). El desarrollo cognitivo, es por tanto social (Aubert et al., 2008: 102-103). De esta manera, el papel de los agentes sociales: docente, familia e iguales, que interactúan con los estudiantes en contextos educativos, resulta determinante en su aprendizaje. Para abordar este constructo, Vygotsky (1996: 133) introduce el concepto de *la Zona de Desarrollo Próximo* (ZDP), entendido como "*la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de*

un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz". Por consiguiente, la interacción con otras personas en la que existe un desequilibrio respecto a la comprensión de contenidos, y que vaya más allá de los conocimientos previos, es fundamental para *despertar procesos evolutivos internos* que permiten alcanzar un mayor desarrollo cognitivo (Vygotsky, 1996:137-138).

Coincidiendo con la visión interpersonal y dialógica del aprendizaje de Vygotsky, Mead (1972), en su *Teoría del Interaccionismo Simbólico* introduce el concepto del "*otro generalizado*" (percepción de las personas con las que se interactúa), como medio para la creación del "*mi académico*" (autoconcepto académico). Este autor afirmaba que la interacción que realizan las personas mediante el diálogo con el mundo social y consigo mismas, conduce a tendencias particulares de pensamiento y a la manifestación de comportamientos en los distintos contextos de la vida cotidiana.

Bruner (1995) es otro autor que entendía el aprendizaje como un proceso social y dialógico integrado en dos etapas: *momento social* y *momento individual*. En la primera etapa (aprendizaje inicial) es necesario establecer contextos interactivos en la vida de los estudiantes para contribuir a su desarrollo próximo, el cual pueda ofrecer la posibilidad de enfatizar un aprendizaje autónomo en el futuro (Bruner, 1988: 70). Además, Bruner abogaba por la intersubjetividad y la similitud de las interacciones en los diversos contextos sociales en los que participan los educandos, favoreciendo la integración de los mismos en el contexto educativo. De esta manera, se generan *subcomunidades de aprendizaje mutuas*, donde los iguales se ayudan entre sí en espacios de discusión y pueden expresar y debatir sus ideas (Bruner, 2000).

Bárbara Rogoff (1993) es otra autora que se identifica con las aportaciones de

algunos de los autores citados con anterioridad: Vygotsky (*unión de mente y sociedad*), Mead (*mi académico y el otro generalizado*) y Bruner (*subcomunidades de aprendizaje*), y que igualmente ha profundizado en el desarrollo cognitivo desde el plano de la *interdependencia-medio* (plano social). Esta autora respaldaba la incorporación en el marco escolar de personas adultas del contexto social y comunitario de los alumnos y alumnas, reforzando el apoyo de los iguales en *Comunidades de aprendizaje*. De este modo, se podía favorecer la *participación guiada* de un trabajo cooperativo orientado a la transformación conductual de las personas: resolución de problemas, asunción de responsabilidades y la interiorización del conocimiento desde un compromiso social (Rogoff et al., 2001).

Por su parte, Wells (2001: 136) explicaba la importancia de desarrollar actuaciones educativas basadas en la *indagación dialógica* a través de la interacción y la cooperación. Desde esta visión educativa, se establece una relación entre la persona, la sociedad y los patrones actitudinales adoptados. En sus estudios, Wells, al igual que otros autores de la perspectiva interaccionista, incluye a personas adultas y a los iguales como agentes educativos esenciales en el desarrollo de las construcciones intra-psicológicas del pensamiento, y por ende del aprendizaje. En la misma línea que Rogoff et al. (2001), destacaba la necesidad de una reorganización de los centros escolares para la construcción de entornos de acción, indagación e interacción colaborativa: *Comunidades de indagación dialógica*. Además, reformula el papel tradicional del profesorado, explicando que este debe colaborar con los agentes sociales de la comunidad educativa (Wells, 2001: 331).

Desde la pedagogía, Freire (1970) en su *Teoría de la Acción Dialógica*, también señalaba la naturaleza comunicativa de las personas, y como el diálogo establece un nexo

de unión con el entorno. Por lo tanto, Freire (1977) entendía que la comunicación es una exigencia de la naturaleza humana y una reclamación en favor de una acción docente democrática, para alcanzar un aprendizaje liberador y crítico con el mundo. Este aprendizaje debería guiarse a través de *climas dialógicos* guiados por la formulación de preguntas para promover la curiosidad de los educandos y fomentar la participación activa y crítica (Aubert et al., 2008: 124-125). Asimismo, este autor exponía la importancia de movilizar los recursos disponibles del entorno para cambiar situaciones de desigualdad y transformar las dificultades en posibilidades (Freire (1997: 63). Otra de las aportaciones de Freire (2003), coincidiendo con Habermas (1991), es la confianza en las personas para transformar la realidad mediante el diálogo igualitario.

Al respecto, Bakhtin (1989) se apoyaba en los conceptos de *dialogismo* y *direccionabilidad*, entendido el primero como la relación existente entre el lenguaje, la interacción y la transformación social. Mientras que, en referencia al segundo introduce la idea de la "*cadena de diálogos*", explicando la conexión existente entre estos. Este autor, defiende una perspectiva del lenguaje como elemento transmisor de las diversas visiones del mundo que tienen las personas, de ahí la necesidad de crear significados de forma dialógica con los demás.

Ante los postulados expuestos, el Aprendizaje Dialógico (Flecha, 1997) apunta a la necesidad de crear un vínculo entre la persona y la sociedad, pues el aprendizaje no puede aislarse del entorno socio-cultural. Numerosos autores desde la concepción dialógica han analizado la transformación de los diferentes contextos de la sociedad, y como la educación puede contribuir como ente a la superación de desigualdades, al acceso a la información y a la construcción del conocimiento. Vygotsky (1996) afirmaba que la

educación no puede separarse del contexto en que se encuentra, pues la enseñanza y el aprendizaje no aparecen de manera independiente en el ser humano. Roggoff (1993) proponía la "*Comunidad*" en la educación como espacio facilitador de una participación guiada y del aprendizaje. Bruner (1996: 132) expresaba que el aprendizaje se produce de forma contextualizada y en relación social: "*el niño debe apropiarse del conocimiento en una comunidad formada por aquellos que comparten su sentido de pertenencia a una cultura*". Lave y Wenger (1991: 150) introducen el concepto de *Comunidades de Práctica* como entornos en los que las personas necesariamente desarrollan y construyen su conocimiento, y Wells (2001: 2001) se apoya en *las Comunidades de Indagación* como marco para la colaboración entre el profesorado y otras personas de la comunidad. Así, estos autores confirman la importancia que tiene la creación de espacios, en la que todos los miembros de la comunidad educativa cooperen desde un dialogo igualitario y participen directamente en el aprendizaje de los estudiantes, en la transformación del entorno socio-cultural, y en la desaparición de situaciones de exclusión social. Estas aportaciones fundamentan los constructos que conforman el paradigma dialógico.

2.1.2. Constructos del Aprendizaje Dialógico

Atendiendo a los antecedentes literarios revisados, el Aprendizaje Dialógico (Flecha, 1997) se apoya en el diálogo y la interacción positiva como elementos clave en el aprendizaje. Esta perspectiva postula que la interiorización del conocimiento parte del plano intersubjetivo y social de las personas, es decir, de la relación y comunicación con los demás, y va concretándose en una construcción personal (Elboj, Puigdemívol, Soler, y Valls, 2002). En este sentido, el Aprendizaje Dialógico es el que resulta de las interacciones que genera el diálogo igualitario, entendido como la interlocución en el que las personas

participantes aportan argumentos en condiciones de igualdad. Estos argumentos se valoran desde pretensiones de validez (Elboj et al., 2002: 92), es decir, atendiendo al criterio de los argumentos, y no a la posición de poder de las personas que los manifiestan (Flecha, 1997: 14).

La concreción de los constructos de esta perspectiva educativa se desarrollan en *Comunidades de Aprendizaje*, mediante la implementación de actuaciones consideradas de éxito educativo: grupos interactivos, tertulias dialógicas, formación de familiares, etc. Estas prácticas están promoviendo la mejora de los resultados educativos (INCLUD-ED Consortium, 2012) y satisfaciendo las necesidades de formación vinculadas a los cambios que plantea la sociedad actual. En esta línea, numerosos estudios evidencian excelentes resultados en la mejora del aprendizaje y en la transformación del entorno socio-cultural de los estudiantes (Comer, 1993; Flecha, 2006-2011; Rogoff, Goodman, y Bartlett, 2001), teniendo como eje central la relación dialógica igualitaria y el aprendizaje mutuo (Bruner, 1996). En este marco los alumnos y las alumnas se constituyen como personas activas, las cuales construyen su propio conocimiento, y contribuyen al aprendizaje de los demás. Por ello, Aubert et al. (2008) argumentan la necesidad de atender a las interacciones de los jóvenes estudiantes en los diferentes contextos sociales en los que participan, e incluir a personas adultas de la comunidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por otra parte, estas interacciones deben desarrollarse a través de unas condiciones o principios específicos, denominados principios del Aprendizaje Dialógico (Flecha, 1997). Desde este enfoque, tal y como sugieren Racionero y Padrós (2010:151): *“el alumnado alcanza niveles de aprendizaje elevados y se embarca en procesos de transformación personal y social cuando la interacción incluye los siete principios del aprendizaje dialógico: diálogo*

igualitario, inteligencia cultural, transformación, dimensión instrumental, creación de sentido, solidaridad e igualdad de diferencias”.

2.1.3. Principios del Aprendizaje Dialógico y Educación Física

Los principios del Aprendizaje Dialógico (Flecha, 1997) se constituyen como una guía para la reflexión sobre la concreción de la práctica educativa dialógica. El objetivo de estas premisas es acelerar el nivel de aprendizaje del alumnado y transformar el contexto socio-cultural, superando así las desigualdades existentes en el mismo (Aubert et al., 2008: 167). Los principios del Aprendizaje Dialógico son: diálogo igualitario, inteligencia cultural, transformación, dimensión instrumental, creación de sentido, solidaridad e igualdad en las diferencias.

Dialogo igualitario. En la actualidad estamos ante un giro dialógico (Flecha, Gómez, y Puigvert, 2001), caracterizado por un cambio en los patrones comportamentales tradicionales que guían las relaciones entre las personas. Estas relaciones se alejan de las imposiciones marcadas por el estatus familiar, académico o social, derivando hacia la necesidad de entender la razón de los argumentos que se manifiestan en los diferentes ámbitos de la sociedad. Asimismo, nos encontramos en un proceso de *desmonopolización del conocimiento experto* (Beck, Giddens y Lash, 1994), el cual contribuye a profundas transformaciones sociales y favorece la igualdad. En esta línea, una de las propuestas del Aprendizaje Dialógico para transformar situaciones de desigualdad y exclusión social es el diálogo igualitario (Gómez, Racionero, y Sordé, 2010; Puigvert, 2014; Searle y Soler, 2004). Este diálogo está asociado al consenso para determinar la verdad y el conocimiento sobre cualquier cuestión (Castro, 2015), sin importar el estatus de las personas que intervienen en la interlocución.

En el marco escolar, este principio se fundamenta en la valoración de los argumentos presentados por los distintos agentes educativos participantes en el aprendizaje de los alumnos y alumnas, incluyendo a los propios discentes. Dicho de otra manera, se atiende a la validez de los argumentos y no a quien los dice (Elboj et al., 2002: 62). Según diferentes teorías educativas (Freire, 1970; Mead, 1973; Vigotsky, 1996), el diálogo igualitario en la interacción, también adopta un papel central en la construcción personal y en el desarrollo cognitivo de las personas desde el plano social.

Este principio en el contexto de la EF, según Capllonch y Figueras (2012) se refleja en situaciones en las que se atiende a los diferentes puntos de vista del maestro, de las personas adultas participantes en la práctica y del alumnado, evaluando el criterio de sus argumentos por igual. La intención de este diálogo es llegar a consensos, resolver conflictos, buscar soluciones a las tareas planteadas o decidir cuestiones sobre la organización de las sesiones. Por tanto, durante la práctica y al final de la misma, es necesario establecer espacios de acción dialógica y reflexiva, en los que el alumnado adquiera habilidades comunicativas y sociales que les permita entender y profundizar en este principio.

Inteligencia cultural. El concepto de inteligencia cultural desde la perspectiva dialógica, incluye y valora distintos tipos de inteligencias: la inteligencia académica, la inteligencia práctica y la inteligencia comunicativa (Aubert et al., 2008: 183). Según este principio, todas las personas tienen de forma natural dichas inteligencias, desarrollándolas de forma diferente en los contextos sociales en los que participan. Este hecho puede generar situaciones de desigualdad, ya que existen personas, que en un contexto específico, desarrollan mayores competencias en un determinado sentido que otras. Un

claro ejemplo podría reflejarse en las clases de EF, donde tradicionalmente se ha priorizado una valoración cuantitativa de las habilidades físicas, dejando de lado aquellas competencias ligadas a la inteligencia académica o comunicativa, y por tanto, valorando en menor medida a las personas cuyas capacidades tenían esta orientación.

La atención a la inteligencia cultural en el ámbito de la EF, podría darse con la valoración positiva de una intervención discente, que para encontrar la solución a un problema planteado en la práctica, pese a no mostrar un nivel de habilidad motriz alto, manifiesta un elevado grado de argumentación y toma decisonal a través de la competencia lingüística o académica. Para ello, es importante generar situaciones prácticas, donde existan altas expectativas acerca de la acción de los educandos, de manera que estos tengan el convencimiento de que pueden lograr los objetivos y demostrar sus capacidades (Flecha, 1997), independientemente de las mismas y de su punto de partida (Castro, 2015). Asimismo, se deben incluir espacios de diálogo en torno a este principio, cuya valoración igualitaria de las distintas inteligencias sea expresada abiertamente por los diferentes significativos sociales. De este modo, todos los estudiantes pueden aportar soluciones positivas, enfatizando y complementando a su vez, las inteligencias de los demás.

Transformación. El área de EF ha sido un contexto en el que los niños y las niñas con menores habilidades físicas o sociales, han podido encontrarse en situaciones de exclusión y desigualdad. Sin embargo, debido a dos de sus características, la menor limitación espacial de la acción y el mayor contacto corporal, permite identificar conductas con un mayor grado de espontaneidad a reforzar, así como otras a erradicar, con vistas a transformarlas y no a reproducirlas o adaptarse a ellas (Racionero y Padrós, 2010: 151).

Una actuación dialógica que transforma el contexto y los niveles previos del alumnado, es la creación de aulas organizadas en grupos heterogéneos para incrementar y diversificar las interacciones. En estas prácticas se introducen aquellos recursos materiales y humanos necesarios para dirigir la enseñanza a zonas de desarrollo próximo (Vygotski, 1996: 94), operando así en la inclusión educativa de aquellos estudiantes que presentan mayores dificultades en su aprendizaje y en la interacción social.

En este sentido, el maestro de EF debe ejercer un liderazgo dialógico (Padrós y Flecha, 2014), contribuyendo con sus conocimientos a una práctica apoyada en el diálogo igualitario, donde todo el alumnado pueda participar en condiciones de igualdad para aprender y mejorar, sin importar su habilidad, condición física, valoración social, género o etnia (Castro, Gómez, y Macagaza, 2014). Por otra parte, el principio de transformación en EF también debe estar asociado a la promoción de la actividad física en el tiempo libre y a una alimentación equilibrada, como factores claves para la adquisición de hábitos preventivos de un estilo de vida sedentario. Para ello, es importante que los estudiantes, con la ayuda de los demás, se erijan como modelos positivos, sintiéndose competentes, autónomos e integrados en el entorno. Esta disposición favorece un estado motivacional óptimo, y por consiguiente una transferencia conductual deseada en otros espacios del centro escolar, así como en otros contextos sociales similares a la EF.

Dimensión instrumental. El modelo dialógico sostiene que la dimensión instrumental del aprendizaje es un derecho que tienen todos los estudiantes en adquirir aquellos conocimientos y aprendizajes valorados socialmente, permitiéndoles salir de una posible exclusión social (Apple y Beane, 1997). Así, un enfoque educativo dialógico intensifica y profundiza en este principio (Racionero, 2010: 63), incluyendo los contenidos

propios del área curricular e integrando los de otras áreas, para dotar de un carácter transversal a los procesos de aprendizaje.

El área de EF, en ocasiones, se caracteriza por el fomento de un currículum de la felicidad (Aubert et al., 2009), entendido como un constructo basado en el planteamiento de actividades dirigidas al bienestar emocional del alumnado (Capllonch y Figueras, 2012) y a la compensación de la carga lectiva de otras áreas. Pese a la importancia de atender al componente socio-emocional de la práctica, no se estaría cumpliendo con la dimensión instrumental del aprendizaje a través del mero trabajo en valores o con una única orientación lúdica de las actividades (López Pastor, 2012). Por tanto, en las clases de EF debe existir un equilibrio entre la dimensión instrumental y el componente emocional y lúdico. En ocasiones, será necesario reconducir el diálogo docente-discente para alcanzar consensos en esta línea, pues generalmente existe, por parte del alumnado, una tendencia a elegir tareas que les resultan estimulantes a causa de distintos factores (familiaridad con la actividad, influencia de los medios de comunicación, diversión, comparación personal, entre otros).

Creación de sentido. Según Weber (1964), en nuestra sociedad existía una relación entre tres esferas de valor: la verdad, la bondad y la estética. En la actualidad, determinadas situaciones sociales y conductas manifestadas por las personas, han supuesto una ruptura de esta relación, perdiéndose el vínculo entre la realidad (*verdad*), lo que sería bueno (*bondad*) y lo que nos gusta o apetece (*estética*) (Castro, 2015). Como consecuencia, encontramos estudiantes que viven un intenso desencanto y una crisis de sentido (Aubert et al., 2008: 218-219), pues no entienden como el aprendizaje en las instituciones educativas puede ser útil en sus vidas.

Desde la concepción dialógica, la creación de sentido en la educación no se refiere únicamente a la razón que damos a los aprendizajes, sino también a la relación existente entre los significados de los diferentes contextos sociales (Aubert et al., 2008: 221-222). Es por ello que, el Aprendizaje Dialógico trata de establecer un nexo entre la escuela y la sociedad.

Una fórmula para estimular la creación de sentido en el alumnado, es incluir referentes significativos de sus vidas en el contexto educativo, siendo un factor determinante, la participación activa de las familias en la educación de sus hijos e hijas. Asimismo, crear espacios de práctica similares a como los estudiantes aprenden en otros ámbitos sociales, dota al aprendizaje de un carácter global, que permite el reencanto, no solo de los discentes, sino también de sus familiares, en lo que respecta a los beneficios que aporta la formación dada en el marco escolar.

En el área de EF, de forma paralela a la participación familiar y el uso de la interacción como elementos claves en el aprendizaje, es importante guiar la práctica a través de un apoyo a la autonomía de los estudiantes (Deci y Ryan, 1987). Para ello, es esencial ceder al alumnado el protagonismo de su propio aprendizaje, generando escenarios cooperativos mediante el diálogo igualitario. Estas señales ambientales orientadas a la solidaridad e igualdad pueden enfatizar una mayor percepción de competencia y autonomía, y como consecuencia operar en una motivación que reconduzca el sentido práctico de los aprendizajes en la vida cotidiana.

Otro factor a tener en cuenta es la gestión de la competitividad, pues este elemento puede contribuir a situaciones de desigualdad. En esta línea, el docente puede utilizar estrategias relacionadas con la valoración de las distintas inteligencias culturales existentes

y establecer pautas de actuación que atiendan a la diversidad: criterios alternativos en las puntuaciones (no valorar solamente los goles o puntos, sino también actitudes y valores), introducir normas de carácter colectivo (la obligatoriedad de que todo el equipo toque la pelota antes de tirar a canasta) (Castro, 2015), ofrecer feed-back positivo acerca de la acción orientada a las competencias comunicativas y académicas, etc. También, se debe atender al aprendizaje de contenidos curriculares, buscando propuestas de trabajo que mantengan una relación equilibrada entre el componente lúdico y el componente instrumental. De este modo, se puede incidir en la motivación de los estudiantes, mediando positivamente en el aprendizaje de contenidos útiles.

Solidaridad. Este principio se basa en una concepción inclusiva de la educación. La solidaridad debe orientar a los estudiantes a compartir los procesos de aprendizaje, sin atender a su carácter competitivo (Aubert, Duque, Fisas, y Valls, 2004). La acción docente orientada a la participación igualitaria de la comunidad, así como incluir herramientas de análisis crítico sobre situaciones de desigualdad, pueden ser medidas importantes en dotar al aprendizaje de un carácter solidario.

En las clases de EF, este principio se concreta en el sentimiento de empatía y la toma de conciencia de la necesidad de cuidado, ayuda y cooperación entre iguales para mejorar la educación de todos y todas. Con ello, se pretende que aquellos discentes que se han encontrado en situaciones de exclusión, e incluso de humillación en esta área, adquieran un sentimiento de pertenencia al grupo, encontrándose respaldados por la acción de sus compañeros y compañeras. Una actuación que opera en este principio son los Grupos Interactivos, y ante la imposibilidad de su implementación, es interesante el trabajo cooperativo con grupos heterogéneos (Capllonch y Figueras, 2012). Estas

organizaciones del alumnado tienen un efecto positivo en la solidaridad mediante la convivencia positiva, la motivación, el aprendizaje y la inclusión del alumnado. La concreción del principio de solidaridad en comportamientos observables y evaluables por el profesorado, y por el propio alumnado, también resulta destacable en el desarrollo de una EF y un deporte escolar más dialógicos (Castro, 2015).

Igualdad de las diferencias. La igualdad de las diferencias es el igual derecho de todas las personas a vivir en su diferencia (Racionero y Padrós, 2010: 152). Este principio se opone a la igualdad como homogeneización de las personas, entendiendo la diversidad como uno de los factores en los que radica la riqueza del aprendizaje y el desarrollo social. Superando las creencias de que es un obstáculo (Aubert et al., 2008: 233).

Una acción para romper con la tendencia a buscar la homogeneidad en el grupo de alumnos y alumnas, es introducir aquella diversidad que el profesorado no puede aportar por sí mismo en el aula. Es decir, incluir los recursos humanos necesarios para complementar la acción docente y ayudar a los estudiantes a alcanzar un mayor rendimiento académico.

En las clases de EF, este principio implica la igualdad ante derechos y obligaciones de todos los alumnos y las alumnas del grupo. Todo el mundo debe tener la misma oportunidad de práctica, de que se les escuche e incluya (Capllonch y Figueras, 2012). A nivel curricular, es relevante dirigir los objetivos y criterios de evaluación hacia la igualdad en las diferencias. Para ello, se pueden aplicar estrategias pedagógicas que fomenten este principio, y eliminen situaciones en las que determinados alumnos y alumnas se sientan incómodos o vulnerables. Una propuesta sería establecer espacios de reflexión mediante el feed-back positivo aportado por cualquiera de los agentes sociales participantes durante

la práctica o en la vuelta en la calma (autoevaluación).

2.1.4. Orientaciones pedagógicas

En la perspectiva dialógica de la educación existen una orientaciones pedagógicas generales (Elboj, Valls, y Fort, 2000) que secundan a los principios del Aprendizaje Dialógico en la intervención educativa. Estas son las siguientes: participación, centralidad de los aprendizajes, expectativas positivas y progreso permanente.

Participación. Esta orientación se fundamenta en la participación activa, coordinada y conjunta de los diferentes agentes educativos (docentes, familias, voluntariado, alumnado, etc.) a todos los niveles del centro escolar, y como tal en el aprendizaje de los discentes.

Centralidad de los aprendizajes. La principal finalidad de esta orientación es el desarrollo de las capacidades de los discentes. Una de las prioridades es que el estudiante permanezca el mayor tiempo posible inmerso en su proceso de enseñanza y aprendizaje. Es necesario transformar las condiciones educativas e incorporar aquellos recursos materiales y humanos que garanticen la calidad del aprendizaje.

Expectativas positivas. Las altas expectativas se refieren tanto a los estudiantes como a aquellos significativos sociales que participan en la formación de los primeros. Actuaciones basadas en el refuerzo positivo, en la mejora de la autoestima y en el soporte de autonomía son importantes en el rendimiento de los estudiantes. La concepción que tenemos sobre la competencia de un estudiante en una determinada tarea, o en general sobre su capacidad de aprendizaje, terminará afectando a su rendimiento, pues mediante las interacciones previas a la acción que tenemos con ellos, transmitimos nuestras

expectativas (Molina, 2007), en ocasiones de forma inconsciente.

Progreso permanente. La evaluación del proceso de transformación del centro a todos los niveles, por parte de los agentes educativos implicados es necesaria para identificar aquellos aspectos susceptibles de modificación, así como aquellas consecuencias positivas derivadas de la acción conjunta.

2.1.5. Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación de éxito educativo

Las Comunidades de Aprendizaje son proyectos considerados de éxito (Comer, 1993; Elboj et al., 2000; Levin y Chasin, 1994), que actualmente se desarrollan en diferentes países en las distintas etapas educativas. En su constitución, estos proyectos tuvieron como referencia, diferentes experiencias educativas desarrolladas en los años 70 y 80 tanto en el contexto español (Escuela Verneda-San Martí) como en el contexto internacional (School Development Program; Accelerated Schools).

Estos proyectos surgen a consecuencia de los cambios que afectan a las personas en la sociedad de la información (Elboj et al., 2002: 138-139). En la actualidad diferentes sectores de la población se encuentra en desventaja debido a su limitado acceso a las TIC, siendo un factor desencadenante de la desigualdad social y del ingreso a un ámbito laboral de menor cualificación. Frente a esta situación social, las Comunidades de Aprendizaje tratan de ofrecer, desde el marco educativo, una igualdad de oportunidades, facilitando aquellas competencias necesarias para la selección y procesamiento de la información. Desde esta condición las personas puedan "*acceder desde su propia situación, al máximo de posibilidades culturales y educativas, de manera que sus aprendizajes puedan ser iguales o superiores*" (Elboj et al., 2002: 75).

Asimismo, la sociedad está inmersa en un proceso de desmonopolización del conocimiento experto (Flecha, Gómez, y Puigvert, 2001), propio de estructuras sociales tradicionales. La educación como contexto social, también se está transformando, existiendo la necesidad de un dialogo igualitario entre los diferentes colectivos de la comunidad educativa.

Definición y objetivos. Las comunidades de aprendizaje "*son proyectos de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno, para conseguir una educación de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante una educación participativa de la comunidad, que se concreta en todos los espacios del centro educativo, incluida el aula*" (Valls, 2000: 8).

Entre sus objetivos está la superación del fracaso escolar y acabar con situaciones de desigualdad, a través de la optimización de una educación que acelere los aprendizajes, responda a las necesidades impuestas por la sociedad y transforme no solo el aula, sino toda la comunidad como agente educativo (Molina, 2007). Esta visión educativa rompe con las fronteras entre el centro escolar y el entorno comunitario-familiar de los estudiantes, actuando ambos contextos en una intervención educativa global (Elboj et al., 2000).

En las Comunidades de Aprendizaje, la responsabilidad de la educación no es exclusiva del profesorado, sino que se comparte entre todas las personas que interaccionan con los educandos. En esta línea, Soler y Acosta (2005) afirman que el aprendizaje de los estudiantes está estrechamente relacionado con el entorno social que les rodea, es decir, que todos los estímulos e influencias sociales que se encuentran a su alrededor, interfieren en el mismo.

Bajo estas directrices, las Comunidades de Aprendizaje basan su proyecto educativo en la integración de la sociedad que rodea a la escuela. Para ello, reestructuran su organización y reconducen la acción docente mediante la implementación de actuaciones de éxito educativo (INCLUD- ED Consortium, 2009; Brown y Herrero, 2010; Gatt y Oliver, 2010).

2.1.6. Actuaciones de éxito educativo: los Grupos Interactivos en Educación Física

En el área de EF las actuaciones basadas en el Aprendizaje Dialógico (Flecha, 1997) están orientadas a la resolución dialógica de los conflictos, a la promoción de la salud en la escuela, y a la organización de Grupos Interactivos (Aubert, Bizcarra, y Calvo, 2014). En esta tesis, la implementación de los Grupos Interactivos (INCLUDED, 2012) estuvo dirigida a la motivación del alumnado en EF y al fomento de la práctica físico-deportiva en el tiempo libre.

Los Grupos Interactivos se basan en una organización flexible del aula que pretende aumentar las interacciones entre los agentes sociales participantes, enfatizar el aprendizaje cooperativo y motivar a los estudiantes mediante una dinámica activa y estimulante. Para ello, la concreción metodológica en esta práctica se desarrolla principalmente mediante dos factores: (1) La agrupación del alumnado en grupos heterogéneos, atendiendo al nivel de aprendizaje, sexo, origen cultural, roles sociales u otros aspectos relevantes a considerar como la actitud o la afinidad entre los discentes. (2) La participación activa de los familiares y del voluntariado escolar de distintos perfiles socio-culturales en la acción educativa cotidiana en el aula (Flecha y Castro, 2005).

Cada uno de los Grupos Interactivos de una clase es dinamizado por personas

adultas (familiares-voluntariado). Es importante que estos significativos educativos sean cercanos al entorno de los educandos, pues de esta manera, pueden ser una referencia positiva que propicie la participación y la voluntariedad, al mismo tiempo que establece un vínculo entre el marco escolar y el extraescolar. Con ello, se refuerzan los recursos que complementan la acción docente (Puigvert y Santacruz, 2006) y se garantiza que los niños y las niñas pueden entrar en contacto con una mayor diversidad de personas con conocimientos y formas de proceder diferentes. Con este apoyo se favorece una mayor atención a la diversidad del alumnado, como un elemento potenciador del aprendizaje, una gestión óptima de las interacciones entre iguales, un mayor control de las conductas y un mejor aprovechamiento del tiempo de trabajo.

La acción de los distintos significativos sociales que participan en los Grupos Interactivos se lleva a cabo a través de los principios del Aprendizaje Dialógico (Flecha, 1997). Así, la práctica se apoya en la interacción mediante un *diálogo igualitario*, desde la *solidaridad* y en la *igualdad de las diferencias*. En esta interlocución, los estudiantes parten desde una posición igualitaria y democrática, independientemente del sexo, habilidades motoras, origen cultural o estatus social. Esta premisa facilita que los alumnos y las alumnas se sientan arropados y perciban que forman parte del grupo, incidiendo en su estado de bienestar. Asimismo, se tienen en cuenta las distintas *inteligencias culturales* existentes en el grupo, con el objetivo de valorar, enriquecer y complementar, desde la diversidad, las competencias de los estudiantes (Elboj et al., 2002). En este proceso los discentes adquieren un papel protagonista en el aprendizaje de contenidos propios y de los demás, proponiendo, alcanzando consensos y tomando decisiones mediante la escucha y el diálogo. Los estudiantes se encuentran en numerosas situaciones en las que

deben comentar y explicar los contenidos a trabajar o las normas de las tareas. Ello supone un esfuerzo de meta-cognición que les permite profundizar en el conocimiento y les ayuda a adquirir competencias en las distintas inteligencias culturales asociadas a la práctica. Además, esta relación dialógica entre los discentes, favorece una mayor comprensión de las reglas heurísticas que afectan a la resolución de conflictos y a la ejecución de las actividades (CREA, 2002), contribuyendo a la optimización de climas de trabajo y a la cohesión grupal.

De este modo, los Grupos Interactivos influyen en la aceleración del aprendizaje propio y en el de los iguales (Puigvert y Santacruz, 2006), estableciéndose vínculos emocionales y afectivos propios de una socialización e interdependencia positiva (Molina, 2007). Esta disposición incide en la autoestima y en el aprendizaje percibido, contribuyendo a la construcción de un autoconcepto positivo, como paso previo a la adquisición de habilidades socio-comunicativas y a la *transformación* individual y del colectivo. Este proceso conduce a la *creación de sentido*, pues los educandos se sienten partícipes y responsables de su aprendizaje, interaccionan con significativos sociales e identifican situaciones de aprendizaje similares en los contextos en los que participan. Además, en estos ambientes educativos, los educandos establecen una conexión entre los aprendizajes adquiridos y la mejora de habilidades utilizadas en sus vidas cotidianas, y de este modo, valoran su aprendizaje como una necesidad útil.

La aplicación de los Grupos Interactivos presenta una serie de orientaciones metodológicas y organizativas, en las que se pormenorizará en una propuesta de intervención en uno de los apartados finales de la tesis. A modo de síntesis, a continuación se presentan algunas consideraciones generales desarrolladas: (1) El número de grupos

interactivos coinciden con el número de actividades. (2) La duración de las actividades será la misma. (2) Los grupos cambian de actividad cuando finaliza el tiempo establecido para las tareas. (3) Cada actividad está dinamizada por un voluntario o voluntaria. (4) Todos los discentes realizan todas las actividades planteadas e interactúan con todas las personas adultas participantes. (5) El rol del voluntariado se orienta a la dinamización de las actividades. (6) El rol docente se dirige a la gestión y coordinación de la intervención en el aula. (7) Los estudiantes dirigen su aprendizaje y ayudan a los demás a través de un trabajo cooperativo. (8) En la fase de vuelta a la calma se realiza una auto-evaluación de la práctica, valorando el cumplimiento de los principios del Aprendizaje Dialógico.

2.1.7. Investigaciones que relacionan el Aprendizaje Dialógico con el área de EF

La investigación sobre actuaciones educativas con una base teórica sustentada en el Aprendizaje Dialógico en el área de EF es relativamente reciente, existiendo pocas referencias literarias. No obstante, numerosos estudios basados en la perspectiva dialógica aportan evidencias a considerar en otros campos de conocimiento que pueden transferirse a este ámbito (Elboj et al., 2002; Flecha, 2006-2011; INCLUD- ED Consortium, 2012; Elboj y Niemela, 2010; Rogoff, Goodman, y Bartlett, 2001).

Estas aportaciones predicen que la EF puede ser un área propicia para la implementación de prácticas apoyadas en el diálogo y la interacción con un efecto positivo en la motivación de las personas. A su vez, esta área presenta algunas características que secundan esta intuición, pues debido a la inexistencia de restricciones espaciales y al mayor contacto corporal, se constituye como un marco de interacción natural y facilitador de comportamientos espontáneos. De este modo, en las clases de EF se pueden identificar con mayor claridad patrones conductuales a promocionar, o por el contrario,

comportamientos susceptibles de transformación. Por otra parte, el deporte, el juego y el ejercicio, como elementos constituyentes de la asignatura de EF, poseen un gran potencial para el fomento de la interrelación personal entre los miembros de la comunidad (Culp, 2006; Neira y Nunes, 2011; Torralba y Lleixà, 2005) y la educación en valores (Acuña Delgado y Acuña Gómez, 2011; Kronholz, 2012); ambos factores claves en la consecución de objetivos planteados en el Aprendizaje Dialógico.

Algunos estudios recientes aportan resultados referentes a la EF, teniendo como marco de intervención las Comunidades de Aprendizaje. En este sentido, Castro, Gómez, y Macazaga (2014) confirmaban la importancia de implementar actuaciones concretadas a través de los principios del Aprendizaje Dialógico para generar ambientes de trabajo positivos. Estos autores se apoyaban en la necesidad de crear escenarios inclusivos, donde los estudiantes desde su diversidad y en una posición de igualdad pudiesen hablar, acordar y decidir con el docente cuestiones relativas a la práctica. Asimismo, apuntaban a *"la necesidad de dar mayor presencia a las actividades cooperativas en el currículum de educación física"* y a la aplicación de los Grupos Interactivos *"para trascender del principio de éxito individual al principio de éxito grupal"*.

En un trabajo de revisión bibliográfica dirigido a la prevención y resolución de conflictos en el área de EF, Capllonch, Figueres, y Lleixà (2014) mostraban propuestas prácticas basadas en el diálogo, la concesión de responsabilidades y la muestra de confianza: juegos cooperativos, el juego motor, la educación emocional o la educación socio-moral. Estas autoras referenciaban diversos estudios orientados a una actuación colegiada de los centros educativos, como factor desencadenante del descubrimiento de mejores estrategias para favorecer la prevención y resolución de conflictos.

Buscà, Ruiz, y Rekalde (2014) explicaban que la participación de todos los agentes sociales de la comunidad educativa en las decisiones sobre las normas de convivencia y en la gestión de los Grupos Interactivos, fomentaban un ambiente propicio para la prevención y resolución de conflictos. Estos autores también revelaron que la falta de comunicación es una de las principales causas de conflicto, y afirmaban que la EF es un área que propicia la aparición de problemas, dándose las conductas agresivas con mayor frecuencia en espacios con menor vigilancia. No obstante, estas situaciones ofrecen oportunidades para la mejora de la convivencia a través de su resolución dialógica.

Desde la percepción de personas adultas de la comunidad educativa, Figueras, Calvo, y Capllonch (2014), se apoyaban en el área de EF como *un espacio propicio para trabajar sobre la prevención y la resolución de conflictos* a través de: el acuerdo sobre el funcionamiento del área y de las normas para la prevención-resolución de conflictos con la comunidad educativa, una educación en valores o el uso correcto de la competición.

En la misma línea, desde la perspectiva del alumnado, Martín y Ríos (2014) afirmaban que los Grupos Interactivos evidencian empíricamente un aumento de los niveles de aprendizaje e incide de forma positiva en la disminución de los conflictos. En cambio, estos autores señalaban que, pese a observar cambios en relación a la transformación de los estudiantes en el uso del diálogo para la prevención y resolución de conflictos, es necesario profundizar en la aplicación de esta actuación en el contexto de EF, ya que esta asignatura presenta diferencias significativas con respecto a otras áreas de conocimiento en las que se desarrollan actuaciones de éxito con eficacia contrastada.

Monzonis y Caplloch (2014) revelaron que el desarrollo de la competencia social y ciudadana desde el área de EF contribuía a la resolución de conflictos. Los resultados

ratificaron la relación positiva entre el incremento de la actuación dialógica y la reducción situaciones de violencia. Se observó a su vez, que ante el conflicto, las actitudes más habituales eran ignorar el hecho, comentarlo con las personas adultas o intentar solucionarlo a través del diálogo, posibilitando así situaciones de cooperación y resolución pacífica de problemas entre iguales. El estudio también mostró la importancia de planteamientos ficticios sobre el tratamiento de conflictos mediante el diálogo en el aula, con la idea de mejorar en este sentido, las competencias discentes en situaciones reales.

Analizando la promoción de la salud a partir del contexto de la EF, Rué y Serrano (2014) explicaban que la escuela, concretamente a través de las actuaciones planteadas desde el área de EF, es el espacio más apropiado para promover la práctica de ejercicio. Estos autores observaron que el éxito de los programas y actuaciones para la promoción de la actividad física y deporte dependían de la participación de todas las personas pertenecientes a la comunidad educativa. Así, el efecto de la intervención en la adquisición de hábitos saludables era mayor, como antesala a una mayor calidad de vida futura.

En resumen, estos estudios muestran la contribución bidireccional existente entre el área de EF y el Aprendizaje Dialógico a través de diferentes actuaciones. No obstante, en la literatura relacionada con la perspectiva dialógica en el área de EF es limitada, y en consecuencia existen números interrogantes acerca de las actuaciones educativas a nivel organizativo y metodológico, así como en el efecto que pueden tener en la aparición de respuestas motivacionales de los estudiantes en EF. Para tratar de aportar evidencias en este sentido, el trabajo de investigación que nos ocupa, teniendo como eje pedagógico la perspectiva comunicativa de la educación, apuntaba a la creación de ambientes inclusivos y motivantes en el contexto de la EF a través del apoyo a la autonomía, integrando el

ámbito familiar y comunitario de los estudiantes (Ball, Ambler, Keaschuk, Rosychuk, Holt, y Newton, 2012; Nyberg, Sundblom, Norman, y Elinder, 2011). De esta manera, se esperaba que los discentes alcanzasen una mayor disposición motivacional y una voluntariedad deseada hacia la práctica en EF y en actividades vinculadas al ejercicio en el tiempo libre. Esta intervención podría tener un efecto positivo en el principal objetivo de la investigación: la prevención de riesgos asociados al sedentarismo y la adquisición de hábitos relacionados con un estilo de vida saludable (Moores, 2010; Sigmund, El Ansari, y Sigmundová, 2012; Watson-Jarvis, Johnston, y Clark, 2011).



2.2.

Apoyo a la Autonomía en Educación Física



2.2. Apoyo a la Autonomía en el contexto de la Educación Física

El apoyo a la autonomía (Deci y Ryan, 1987) es uno de los conceptos ambientales clave que se plantean desde la perspectiva de la Teoría de la Autodeterminación (SDT, Self Determination Theory; Deci y Ryan, 1985, 2000). Según Deci y Ryan (2000) un estilo docente basado en el apoyo a la autonomía se fundamenta en la cesión del protagonismo a los estudiantes en su propio aprendizaje, crecimiento personal y bienestar, tratando de alcanzar así, la satisfacción de sus necesidades psicológicas básicas. Este estado disposicional del alumnado, a su vez favorecerá la manifestación de formas más autodeterminadas de la motivación. Para ello, la acción docente, que en principio parte de una posición de autoridad, debe convertirse en un elemento facilitador de oportunidades de elección, minimizando simultáneamente la presión externa ejercida sobre los discentes (Black y Deci, 2000). Sin embargo, la satisfacción o la frustración de dichas necesidades no va a depender solamente del estilo de aprendizaje desarrollado por el maestro, sino también de la influencia de los significativos sociales con los que interactúan los estudiantes: iguales, familia, técnicos deportivos, etc.

Según el Modelo Jerárquico de la Motivación de Vallerand (2007), los diferentes agentes sociales pueden influir en la motivación de los discentes en distintos niveles de generalidad. Los padres y las madres afectarían a un nivel global (Assor et al., 2004), ya que son un referente en los diversos contextos de la vida cotidiana de los estudiantes. En las clases de EF, el docente se constituiría como el modelo de referencia, influyendo en la motivación a nivel contextual y situacional (Hagger y Chatzisarantis, 2005). Mientras que, la relación con el grupo de iguales determinaría el grado de aceptación y pertenencia al grupo, consolidando el clima motivacional en el contexto donde se desarrolla la interacción (Ntoumanis y Vazou, 2005). Por lo tanto, los compañeros y las compañeras adquieren

importancia tanto en el contexto académico como en contextos extraescolares. Estos tres niveles están conectados bidireccionalmente de forma ascendente y descendente, por lo que cambios de la motivación a nivel global afectarían a la motivación a nivel contextual y situacional, y viceversa (Vallerand, 2007).

Frente a los argumentos presentados, una práctica dirigida desde los postulados del Aprendizaje Dialógico (Flecha, 1997), podría estar asociada al soporte a la autonomía, y como revelan diferentes estudios, incidir en una mayor calidad educativa a nivel académico, social y emocional (Díez-Palomar y Flecha, 2010; Hardre y Reeve, 2003; Legault, Green-Demers, y Pelletier, 2006; Vallerand, 1997).

2.2.1. Apoyo a la Autonomía desde la acción docente en Educación Física

Las prácticas orientadas al apoyo de autonomía se fundamentan en estilos de enseñanza docentes democráticos (Duda, 1996; Julian et al., 2010; Tomasetto, 2004) y en el desarrollo de programas que capacitan a los estudiantes a tomar el protagonismo en su propio desarrollo personal (Moreno-Murcia, Conde, y Sáenz-López, 2012; Reeve 2002). Estas actuaciones pueden tener asociadas respuestas motivacionales adaptativas hacia la práctica en el contexto educativo (McLachlan y Hagger; Moreno-Murcia, Martínez-Galindo, y Cervelló, 2011; Moreno-Murcia, Huéscar, y Cervelló, 2012).

Una acción docente en esta línea debe orientar los procesos de aprendizaje a través de una comunicación positiva y afectiva con el alumnado (Reeve, Jang, Carrell, Jeon, y Barch, 2004). También es importante, atender a la autogestión de los discentes en su propio aprendizaje y en el de sus iguales, así como a la indagación sobre los problemas planteados en las tareas (Wells, 2001). Esta dinámica en la práctica produce una mayor retención-afianzamiento de los aprendizajes adquiridos y una mejor comprensión conceptual (Boggiano, 1998; Vansteenkiste, Simons, Lens, Soenens, y Matos, 2005; Viciano y Delgado,

1999), ya que se requiere de un análisis más profundo de la información (Grolnick y Ryan, 1987). Otras estrategias que puede utilizar el maestro para crear climas orientados al soporte de la autonomía son el refuerzo de conductas autónomas, el establecimiento de recompensas y la evitación de castigos (Viciano Cervelló, Ramirez, San-Matias, y Requena, 2003). Asimismo, se debe considerar la transmisión de feedback interrogativo, el cual puede fomentar la auto-evaluación por parte de los estudiantes al respecto de su propia acción y comportamiento, y en relación al grupo (Piéron, 1999). Otro aspecto vinculado a una actuación desde este enfoque, es conferir cargos de responsabilidad (material o equipamiento, dirigir parte de la sesión, listado de asistencia e indumentaria, etc.) y ofrecer libertad a los educandos en la elección y toma de decisiones acerca de aspectos relacionados con la práctica: organización de la clase, elección de contenidos, tipo de tareas, diseño de actividades, modificación del proceso interno de las tareas, etc. (Peiró-Velert, Pérez-Gimeno, y Valencia, 2012). En esta línea, Benita, Roth, y Deci (2014), revelaron que los estudiantes que tenían la posibilidad de elección en el ámbito académico presentaban una orientación motivacional con implicación a la tarea, manifestando respuestas psicológicas y académicas positivas: relaciones de interés académico, disfrute y compromiso hacia la práctica. Además, si las tareas conectan significativamente con los intereses de los discentes, estos se perciben más competentes (Córdoba y Lepper, 1996).

Esta propuesta podría estar relacionada con el diseño de un currículo basado en tareas físico-cognitivas, que supongan un reto, sin que ello propicie sentimientos de frustración (Ryan y Deci, 2000). Estas actividades deberían estar vinculadas a la construcción de un conocimiento científico respecto a los efectos sobre la salud que tiene la actividad física (Chen, Martin, Sun, y Ennis, 2007); conocimiento que debería llegar a los distintos

significativos sociales de los estudiantes para incidir en el fomento de la actividad física y el deporte fuera del marco escolar.

En resumen, según Peiró-Velert et al. (2012) la asignatura de EF, desde una acción orientada al apoyo a la autonomía, debe ofrecer a los estudiantes la posibilidad de participar en ambientes gratificantes caracterizados por el trabajo cooperativo y la superación de retos. Estos climas permitirían al discente tomar decisiones propias, adquirir un mayor grado de responsabilidad en su aprendizaje, crear identidades activas y adquirir una capacidad crítica. Así, esta propuesta podría favorecer la adquisición de conocimientos, actitudes y competencias para una participación autónoma, satisfactoria y prolongada en contextos sociales de actividad física (Carreiro da Costa, 2010), y a su vez fomentar un estilo de vida saludable (Eather, Morgan, y Lubans, 2011; Molinero et al., 2012; Okely et al., 2011; Standage et al., 2013).

2.2.1.1. Investigaciones: Apoyo a la Autonomía docente en Educación Física

La mayoría de los estudios basados en la percepción de un apoyo a la autonomía generado por el docente, revelan que está asociado a la aparición de respuestas adaptativas de los estudiantes en EF (Barkoukis, Tsozatzoudis, y Grouios, 2008; Deci et al., 1981; González-Cutre, Sicilia, Moreno-Murcia, y Fernández-Balboa, 2009; Ntoumanis, 2005; Moreno-Murcia y Huéscar, 2013; Reeve, Bolt, y Cai, 1999; Tessier, Sarrazin, y Ntoumanis, 2008). Estas evidencias se confirman en investigaciones dirigidas a distintas poblaciones comprendidas en las diferentes etapas educativas: (1) Educación primaria (Boggiano, 1998; Deci et al., 1981; Guay, Boggiano, y Vallerand, 2001; Ryan y Connell, 1989). (2) Educación secundaria (Chirkov y Ryan, 2001; Wong, Wiest, y Cusick 2002; Vansteenkiste, Simons, Lens, Sheldon, y Deci, 2004). (3) Educación universitaria (Williams y Deci, 1996).

Ante la premisa de crear ambientes óptimos de interacción desde la acción del maestro, Vansteenkiste, Simon, Soenens, y Lens (2004) revelaron los efectos positivos que tiene la percepción de apoyo a la autonomía de los discentes en la formación de climas motivacionales positivos, confirmando esta evidencia estudios posteriores (Moreno-Murcia y Sánchez-la Torre, 2016; Gutiérrez, 2014). Otros autores señalan que esta influencia ambiental, del mismo modo, podría tener un efecto significativo en la salud psicológica de los estudiantes a través de la satisfacción de las necesidades básicas: competencia, autonomía y relación con los demás (Aelterman et al., 2016; How y Wang, 2016). En la misma línea Haerens, Aelterman, Vansteenkiste, Soenens, y Van Petegem (2015) afirmaban que si el estudiante se percibe competente, autónomo y tiene una interacción positiva con los demás, presentará una mayor autodeterminación en las clases de EF (Hagger, Chatzisarantis, Barkoukis, Wang, y Baranowski, 2005; Lim y Wang, 2009; Lochbaum y Noel, 2016). Este estado motivacional puede contribuir a una mayor autoestima y autoconcepto (Deci et al., 1981), favoreciendo la experimentación de sentimientos positivos (interés placer o entusiasmo), y minimizando los sentimientos negativos (ira, aburrimiento, tensión, estrés o ansiedad) (Assor, Kaplan, y Roth, 2002; Williams, Saizow, Ross, y Deci, 1997; Williams, Wiener, Markakis, Reeve, y Deci, 1994). En estos ambientes el discente se encontraría en un estado de bienestar personal, social y emocional (Torregrosa, Belando, y Moreno-Murcia, 2013), que podría tener un efecto positivo en la adhesión a los métodos de práctica propuestos y en un mayor interés hacia el área de aprendizaje (Williams et al., 1994).

Más allá del impacto del apoyo a la autonomía en el área de EF, la influencia del maestro también puede ser fundamental en el desarrollo de una vocación hacia determinadas actividades (Soenens y Vansteenkiste, 2005) y predecir la elección y el entusiasmo hacia las mismas (Williams y Deci, 1996). En esta línea, en un estudio cuasi-experimental

con pre-adolescentes en EF, Moreno-Murcia y Sánchez Latorre (2016) revelaron que el apoyo a la autonomía del docente estaba relacionado positivamente con una mayor motivación intrínseca e intención de práctica, así como con el incremento de la tasa de actividad física habitual de los estudiantes, coincidiendo con estudios previos (García-Calvo, Sánchez et al., 2011; Standage et al., 2006; Verstraeten et al., 2012).

Las evidencias extraídas a través de investigaciones dirigidas a la percepción del apoyo a la autonomía docente, se han confirmado en diferentes culturas, y salvo algunas diferencias, los resultados confirman el impacto positivo de una actuación fundamentada desde este estilo de aprendizaje, tanto en la práctica en las clases de EF como en el fomento de la participación en actividades extraescolares vinculadas a la actividad física y el deporte.

2.2.2. Apoyo a la Autonomía generado por la familia

La familia ejerce una influencia importante en la interiorización de valores, actitudes y comportamientos de sus hijos e hijas en los diferentes ámbitos de su vida diaria (Grolnick, Deci, y Ryan, 1997). Numerosos estudios coinciden en el papel desempeñado por este significativo social, como agente precursor de la práctica físico-deportiva, independientemente del contexto o del nivel deportivo (Gould, Lauer, Rolo, Janes, y Pennisi, 2008; Grásten, Jaakkola, Liukkonen, Watt, y Yli-Piipari, 2012; Gutiérrez, Ruiz, y López, 2011; Morgan y Giacobbi, 2006; Smoll, Cumming, y Smith, 2011). En este sentido, los padres y las madres adquieren una gran responsabilidad en la elección del tipo de actividad que realizan los estudiantes en el tiempo libre, actuando a través de su apoyo social y el modelado de roles (Salmon, Booth, Phongsavan, Murphy, y Timperio, 2007). Por lo tanto, las intervenciones diseñadas para fomentar la actividad física y el deporte desde el contexto escolar, deben incluir a las familias, dándoles el conocimiento necesario para poder

evitar, desde el ámbito familiar, que los educandos desarrollen un estilo de vida sedentario (González-Cutre, Férriz et al., 2014).

Conectando con los postulados del Aprendizaje Dialógico (Flecha, 1997), la familia adopta un papel esencial por su participación activa en el aprendizaje del alumnado. Esta visión educativa rompe con las fronteras existentes entre el centro escolar y el entorno familiar, actuando así ambos contextos de forma conjunta (Elboj et al., 2000).

La participación familiar desde dicho paradigma se desarrolla a través de actuaciones educativas, siendo el caso de los Grupos Interactivos. En esta praxis, el apoyo a la autonomía generado por las familias podría fundamentarse en la dinamización de las actividades, cuyo objetivo es que los estudiantes sean responsables de su aprendizaje, y del de sus iguales. Sería necesario establecer espacios de trabajo basados en la interacción continua y la cooperación entre compañeros y compañeras. Para dinamizar estos ambientes los familiares guían la interacción mediante preguntas, permitiendo un tiempo de indagación reflexiva y de diálogo igualitario entre los discentes. Este diálogo debería estar orientado a la cooperación, la ayuda-cuidado entre iguales, la búsqueda de soluciones, la toma de decisiones y la resolución de conflictos (Viciano et al., 2003; Martín y Ríos, 2014). Es por ello que, la familia desde esta perspectiva se convierte en un agente social que actuando en la realidad del aula, tiene la posibilidad de optimizar y complementar la acción docente (Puigvert y Santacruz, 2006), y como consecuencia podría tener un efecto en la motivación del alumnado en EF.

Ante este planteamiento, se intuye que la conexión entre el contexto académico y los contextos extraescolares, desde una acción que integre los principios del Aprendizaje Dialógico por parte de la familia, podría contribuir a una mayor percepción del apoyo a la

autonomía de este agente, y por consiguiente, a la construcción de patrones dispo-
sicionales adaptativos a nivel cognitivo, afectivo y motriz (Jöessar et al., 2012; Wallhead y Ntou-
manis, 2004): satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, incrementar el índice
de autodeterminación en las clases de EF y aumentar la intención de práctica físico-depor-
tiva en el tiempo libre (Amorose, Anderson-Butcher, Flesch, y Klinefelter, 2005; Wilson,
Rodgers, Loitz, y Scine, 2006).

2.2.2.1. Investigaciones: Apoyo a la Autonomía familiar en Educación Física

Una línea de investigación relativamente reciente, es la que analiza el apoyo a la
autonomía generado por los padres y las madres en relación a la motivación de los estu-
diantes hacia la actividad física y el deporte. Los antecedentes bibliográficos existentes en
este sentido son reducidos, de ahí que también nos apoyaremos en estudios orientados a
la educación en sentido general, intuyendo que los resultados revelados pueden estar vin-
culados con el área objeto de este trabajo, la EF.

Desde una visión educativa escolar generalizada, distintos estudios confirman que
los niños y las niñas que son educados desde el apoyo de autonomía en el contexto fami-
liar, presentan una mejor adaptación socio-educativa (Joussemet, Koestner, Iekes, y Lan-
dry, 2005; Luyckx, Soenens, Goossens, y Vansteenkiste, 2007; Soenens, Vansteenkiste, y
Sierens 2009). Estos estudiantes tienen una mayor percepción de competencia, capacidad
de esfuerzo, interés, autonomía y perseverancia en su aprendizaje (d'Ailly, 2003; Deci, Ho-
dges, Pierson, y Tomassone, 1992; Grolnick y Ryan, 1989; Ratelle, Larose, Guay, y Senécal,
2005).

Estas evidencias coinciden con resultados observados en estudios asociados a la
educación secundaria (Grolnick y Ryan, 1989; Kurdek, Fine, y Sinclair, 1995). De este modo,

Moreau y Mageau (2013) analizaron el nivel competencial de aquellos discentes que percibían un apoyo a la autonomía de sus padres y madres, observando un aumento del promedio de las calificaciones en el contexto escolar. En esta línea, Grolnick y Ryan (1989) explicaban que una relación basada en el apoyo de autonomía entre madres e hijos, limitaba las dificultades de aprendizaje y la adopción de comportamientos inadecuados, favoreciendo el proceso de transición desde la educación primaria a la educación secundaria (Grolnick, Kurowski, Dunlap, y Hevey, 2000). Mientras que, según Allen, Hauser, Bell, y O'Connor (1994), los adolescentes con familiares que manifestaban un comportamiento sustentado en el apoyo de autonomía, mostraban una actitud más madura ante situaciones conflictivas (control de impulsos en el manejo de conflictos, tolerancia de las diferencias individuales, etc.), frente a dificultades relacionadas con sus tareas y en el esfuerzo para entender sus errores (Roth, Ron, y Benita, 2009). Estas evidencias podrían estar asociadas a una mayor autoestima y a un autoconcepto estable en los discentes, presentando estos, una tendencia a la adquisición de los valores observados en sus familiares, y siendo menos sensibles a la influencia de factores ambientales negativos (Knafo y Assor, 2007). Estos jóvenes podrían tener una menor implicación en acciones vinculadas a la delincuencia (vandalismo), a situaciones anti-sociales (peleas) o en la manifestación de comportamientos contraproducentes para la salud: tabaquismo, consumo de alcohol o drogas, etc. (Williams Cox, Hedberg, y Deci, 2000; Wong, 2008). Soenens y Vansteenkiste (2005) sugerían que el apoyo a la autonomía familiar podría ser particularmente importante antes de alcanzar la adolescencia, debido a que esta es una etapa crítica de la vida, en la que se producen numerosos cambios, algunos de los cuales pueden ser contraproducentes a nivel socio-emocional, académico y en relación a la salud. Por consiguiente una actuación

siguiendo las directrices del apoyo a la autonomía, probablemente no tendría el mismo impacto cuando ya se han iniciado dichos cambios en las vidas de las personas.

La influencia de la familia desde el apoyo a la autonomía en pre-adolescentes y adolescentes también ha sido estudiada en el ámbito de la EF. Desde esta área, diferentes estudios se apoyan en la intervención con la familia para promocionar la participación de los estudiantes en actividades físicas (Golley et al., 2011; Salmon et al., 2007). Quaresma, Palmeira et al. (2015) se apoyaban en la percepción del apoyo a la autonomía de los padres y las madres como desencadenante de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, las cuales son vinculadas por numerosos estudios a una mayor autodeterminación en la práctica de ejercicio (Gagné, Ryan, y Bargmann, 2003; Vierling, Standage, y Tesoro, 2007), con un sentimiento de bienestar en este tipo de contextos y a un incremento de la satisfacción en la vida en general (Ferguson, Kasser, y Jahng, 2011; Sheldon, Abad, y Omoile, 2009). Asimismo, estos discentes podrían manifestar un menor índice de síntomas depresivos (Kins, Beyers, Soenens, y Vansteenkiste, 2009; Niemiec, Lynch, Vansteenkiste, Bernstein, Deci, Ryan et al., 2006) asociados con estilos de vida sedentarios (WHO/ICSSPE, 2004). Sin embargo, se debe hacer una diferenciación con respecto al rol de los padres y de las madres, pues la influencia de las madre se muestra más explicativa en el seguimiento del rendimiento escolar de sus hijos, circunstancia que suele darse con menor frecuencia en el contexto deportivo, siendo la figura paterna más significativa (Gutiérrez y Escartí, 2006).

En una revisión de la literatura existente acerca de la promoción de la actividad física en niños y adolescentes, Salmon et al. (2007) encontraron hasta nueve programas de intervención escolar que ayudaron a incrementar los niveles de actividad física en los estudiantes. Se llevaron a cabo intervenciones con las familias: reuniones con los padres,

programas de radio, guías y seguimiento respecto a los niveles de actividad física diarios. Los autores de este trabajo destacaban la importancia de la familia en los programas de intervención, revelando que podía ejercer una gran influencia en el comportamiento de la población infantil y adolescente, aumentando los niveles de actividad física. El estudio confirmaba que la efectividad de los programas de intervención fuera del entorno educativo era limitada, incidiendo en la necesidad de implementar este tipo de proyectos en los centros educativos, fundamentalmente en la escuela primaria.

Un modelo teórico reiteradamente utilizado para analizar el efecto del apoyo a la autonomía en determinadas variables de la motivación y en la intención de práctica futura de los estudiantes es el Modelo Trans-contextual de la Motivación (TCM, Hagger y Chatzisarantis, 2007). Desde los postulados de este modelo, Wallhead et al. (2010), llevaron a cabo un estudio con 192 estudiantes pre-adolescentes, cuya intervención de 12 semanas se sustentó en un programa de educación deportiva. Los resultados revelaron que la percepción de apoyo a la autonomía generada por los padres y las madres predecía significativamente la intención de práctica de actividad física de los estudiantes en el tiempo libre.

En un posterior estudio cuasi-experimental también con pre-adolescentes, González-Cutre, Ferriz et al. (2014) revelaron que una intervención basada en el apoyo autonomía y en la participación familiar, tenía un impacto en la regulación de la actividad física en el tiempo libre, el control, la norma subjetiva y la intención de práctica. Sin embargo, los resultados no eran definitivos acerca de la importancia del papel de las familias en la promoción de la práctica físico-deportiva de sus hijos e hijas en el tiempo libre. Estos autores, al igual que Salmon et al. (2007), reiteraban la necesidad de llevar a cabo una intervención intensa con las familias en el marco escolar para extraer resultados concluyentes. En cambio, en otro estudio con adolescentes en el que se amplió el TCM con la medición

de las necesidades psicológicas básicas, González-Cutre, Sicilia, Beas-Jiménez, y Hagger (2014) confirmaron a los padres y a las madres como agentes predictores de la satisfacción de los mediadores psicológicos, la motivación autodeterminada y la intención de práctica de actividad física en el tiempo libre.

Basándonos en los antecedentes presentados, la familia puede constituirse como un pilar en la construcción de comportamientos y en la adquisición de hábitos que ayuden a integrar la práctica físico-deportiva en un estilo de vida saludable.

2.2.3. Apoyo a la Autonomía desde el apoyo de los iguales

Según las aportaciones de diferentes autores interaccionistas, la relación entre iguales adquiere un papel central en la construcción del conocimiento desde el plano intersubjetivo y social, el cual se concreta en el desarrollo personal e influye en el comportamiento de las personas (Bakhtin, 1989; Bruner, 1995; Freire, 1970; Habermas, 1987; Mead, 1972; Rogoff, 1993; Vygotsky, 1995). Por lo tanto, los compañeros y compañeras se erigen como un agente social determinante en la percepción de apoyo a la autonomía de los estudiantes, actuando como mediador en el desarrollo de procesos motivacionales en el contexto educativo y en la aparición de consecuencias positivas hacia la práctica futura de ejercicio en otros contextos sociales (Morea y Mageau, 2013).

Desde la perspectiva del Aprendizaje Dialógico (Flecha, 1997), los estudiantes en el marco educativo actúan como personas activas, las cuales construyen continuamente su propio conocimiento, y contribuyen al aprendizaje de los demás. Para ello, es necesario establecer climas de trabajo orientados a la cooperación, donde los discentes puedan aportar opiniones, explicar aspectos de las actividades a los compañeros y compañeras con dificultades, realizar propuestas de cambio en las tareas, buscar acuerdos y tomar decisiones consensuadas sobre la práctica. Es importante que la toma de decisiones de los

educandos, nunca se realice sobre la devaluación de las competencias y habilidades ajenas, y tampoco en función de una sobrevaloración de las posibilidades académicas propias (Santana-Vega y García, 2011).

En estos ambientes los estudiantes se sienten confiados en sus intervenciones, independientemente de sus competencias y estatus en el grupo. De esta manera, se pierde el temor hacia la crítica externa y a la aparición de situaciones incómodas en la participación, favoreciendo el sentimiento de *autonomía* al actuar con libertad y seguridad. El alumnado, al verse reconocido por los demás en sus aportaciones, puede percibir que tiene una mayor *competencia*; necesidad psicológica que puede verse enfatizada por una participación continua relacionada con el desarrollo progresivo de sus habilidades, no solo prácticas, si no también comunicativas y académicas. La propia interacción positiva lleva intrínsecamente asociada una mejora en la *relación con los demás* e integración en el grupo, formándose vínculos socio-emocionales entre los educandos. Consecuentemente, la mejora de estas tres necesidades psicológicas básicas, se podría mediar en la aparición de formas autodeterminadas de la motivación en EF, fomentando un comportamiento autodeterminado y una intención de participar en otros espacios extraescolares orientados al ámbito de la actividad física y el deporte (Cecchini et al., 2011; Moreno, Hernández, y González-Cutre, 2009; Standage y Treasure, 2002). De este modo, la percepción del apoyo a la autonomía proporcionado por los iguales en las clases de EF, puede desencadenar una mayor frecuencia de práctica de ejercicio, facilitando una transferencia positiva desde el contexto educativo al estilo de vida de los estudiantes (González-Cutre, Sicilia et al., 2014; Standage et al., 2013; Vira y Koka, 2012).

2.2.3.1. Investigaciones: Apoyo a la Autonomía de los iguales en Educación Física

Existe una línea de investigación que analiza el efecto que tiene en los estudiantes, la percepción de apoyo a la autonomía generado por sus iguales en relación a la práctica físico-deportiva. En este sentido, Urdan y Maehr (1995) afirmaban que en la etapa adolescente los estudiantes son vulnerables, siendo la relación con el grupo de iguales y las preocupaciones sociales, factores que podrían determinar la aceptación y la pertenencia al grupo, así como la constitución de ambientes positivos en las clases de EF. Estos autores también explicaban que estos ambientes podían tener un impacto en la adquisición de hábitos relacionados con la práctica de ejercicio. En esta línea, Weiss y Williams (2004) confirmaron que los compañeros y compañeras eran un referente en la socialización y en la formación integral de las personas, y que la amistad predecía el compromiso de práctica futura. En el contexto deportivo, Ntoumanis, Vazou, y Duda (2007) identificaban a los iguales como un factor predictor de los logros motivacionales, de una forma relativamente independiente a la del entrenador o a la influencia de los padres y las madres. Por otra parte, en el contexto educativo, Wallhead et al. (2010) encontraron una relación positiva entre el apoyo a la autonomía manifestada por los iguales con la motivación autodeterminada de los estudiantes en EF. En la misma línea, Moreno-Murcia et al. (2015) explicaban la importancia de la percepción del apoyo a la autonomía generado por los iguales en la satisfacción de las necesidades básicas y la autodeterminación en este mismo contexto. Mientras que, González-Cutre, Ferriz et al. (2014) vinculaban el apoyo a la autonomía de los compañeros y compañeras a la regulación de los estudiantes hacia la práctica físico-deportiva en el tiempo de ocio. Por ello, la figura de este agente social cobra especial importancia en la motivación de los estudiantes con respecto a la actividad física y el deporte, tanto en el contexto educativo como en el tiempo libre.

La revisión de la literatura vinculada al apoyo de autonomía evidencia la importancia del estilo interpersonal docente y del apoyo del entorno familiar y de los iguales en la creación de climas positivos y en la satisfacción de las necesidades psicológicas asociadas a una mayor autodeterminación en EF e intención de los estudiantes de ser físicamente activos en el tiempo libre (Benita et al., 2014; Deci, la Guardia, Moller, Scheiner y Ryan, 2006; Williams, Lynch et al., 2006; Taylor, Ntoumanis y Standage, 2008; Gillison, Standage, y Skevington, 2013; Hagger et al., 2009).



2.3.

Teoría de las Metas de Logro y Metas Sociales



2.3. Teoría de las Metas de Logro y las Metas Sociales

La teoría de las Metas de Logro y las Metas Sociales (Nichols, 1989) es uno de los modelos de la perspectiva social-cognitiva reiteradamente referenciados en el análisis del comportamiento de los estudiantes en EF (Cervelló y Santos-Rosa, 2000; Papaioannou, 1998; Treasure y Roberts, 1995; Walling y Duda, 1995).

El fomento de la actividad física y el deporte, tanto en el ámbito educativo como fuera de él, se basa en proporcionar a la personas experiencias de aprendizaje significativas y satisfactorias, contribuyendo a una mayor adherencia hacia el ejercicio, como factor clave en la adopción de un estilo de vida saludable (Thorburn et al., 2011; Vansteenkiste et al., 2012). Para ello, esta teoría estudia los factores personales, situacionales y sociales que determinan cuáles son las metas de las personas en los contextos de logro en que se encuentran (Dweck, 1986; Maehr y Braskamp, 1986; Nicholls, 1984). Estas metas se constituyen como uno de los motores del desarrollo de la motivación.

La perspectiva de las *metas de logro* se construye a través de tres conceptos. (1) El concepto de *habilidad* (Weiss y Chaumenton, 1992), que integra dos dimensiones que definen los motivos que tienen las personas en la práctica físico-deportiva: *metas orientadas a la maestría o aprendizaje*, y *metas orientadas al rendimiento o comparación social* (Nicholls, 1984a). (2) El concepto de *constructo multidimensional* de la motivación del logro, el cual explica que la dirección de la motivación puede venir condicionada por diferentes factores personales, sociales, contextuales y de desarrollo. (3) Y el concepto de *metas*, definidas como *“las representaciones mentales que generan las personas acerca de los motivos de práctica que guían y determinan la conducta”*.

Atendiendo a las diferentes formas de acercamiento a la práctica de actividad física, las personas perciben las situaciones en que tienen éxito de manera diferente, de ahí

que sus patrones conductuales difieren en función de las metas perseguidas. En este sentido, Maehr y Nicholls (1980) clasificaron en cuatro categorías las distintas metas observadas en las personas en ambientes de logro:

La *primera meta* estaba orientada a manifestar capacidad, de manera que esta conducta priorizaba la adquisición de una alta habilidad en detrimento de una baja. Las personas que exteriorizaban este comportamiento sentían que alcanzaban la meta cuanto se percibían más competentes que los demás, mientras que no la alcanzaban cuando su percepción de competencia era menor. La *segunda meta* se observó en personas cuyo comportamiento estaba orientado al proceso de aprendizaje de una determinada tarea. Esta disposición se centraba en el dominio de la tarea, independientemente del resultado de la misma. La *tercera meta* estaba orientada a la aprobación social, es decir, al reconocimiento por parte de los demás de la ejecución propia, demostrando para ello superioridad, sin atender necesariamente al resultado. Finalmente, en la *cuarta meta* se observaron conductas cuyo objetivo venía marcado por un resultado final deseado, sin importar el proceso de aprendizaje.

Además de metas de logro, las personas también pueden tener razones sociales en su acercamiento a la práctica de ejercicio. Las *metas sociales* empiezan a cobrar especial relevancia en la adolescencia, debido a que en esta etapa surge una mayor relación con el grupo de iguales, se incrementan las responsabilidades sociales y aparece la necesidad de una interacción positiva con las personas en contextos de logro (Urdan y Maehr, 1995). Por tanto, en la adolescencia, estas metas adoptan un papel central en la participación de los estudiantes en EF, prediciendo formas de motivación autodeterminadas y

una mayor persistencia en la práctica de ejercicio en sus diferentes ámbitos (Méndez-Giménez, Fernández-Río, y Cecchini, 2012; Moreno-Murcia, Cervelló, Montero, Vera, y García-Calvo, 2012; Papaioannou, Tsigilis, Kosmidou, y Milosis, 2007; Stuntz y Weiss, 2003).

Apoyándonos en la bibliografía revisada, se pueden establecer cuatro metas sociales: (1) La *meta de relación* se refiere al deseo de mantener buenas relaciones con los compañeros y las compañeras (Ryan, Hicks, y Midgley, 1997). (2) La *meta de reconocimiento social* buscaría el reconocimiento de la habilidad propia, así como la aceptación en el grupo por parte de los iguales y de los adultos responsables de la práctica. (3) La *meta de responsabilidad* se manifiesta en el respeto de las reglas sociales y el rol establecido (Wentzel, 1991). (4) Mientras que, la *meta de estatus* se identifica con la necesidad de relación con personas que tienen un mayor rol social en el grupo.

Nicholls (1984) explicaba que la percepción de éxito y fracaso que determina las conductas tanto orientadas por las metas de logro como por las metas sociales, está condicionada por tres factores: la percepción que tiene una persona con respecto a la propia habilidad percibida por los demás, las distintas variaciones subjetivas que definen el éxito y el fracaso desde la percepción de habilidad propia, y la concepción de habilidad influenciada por cambios evolutivos, disposicionales y situacionales de las personas.

2.3.1. Factores que afectan al concepto de habilidad adquirido

El aprendizaje y el rendimiento de los estudiantes y deportistas tienen una estrecha relación con su autoconcepto a nivel de competencias. En esta línea, distintos autores han analizado los procesos cognitivos y las variables motivacionales que influyen en la percepción de habilidad adquirida (Cuevas, García-Calvo, y Contreras, 2013; Méndez-Giménez, Fernández-Río, Cecchini, y González, 2013; Moreno-Murcia, González-Cutre, y Hernández, 2009).

Las personas, según la habilidad que se atribuyen y las metas que guían su comportamiento, presentan una tendencia a la tarea o al ego, o lo que es lo mismo, dan una mayor importancia al aprendizaje o por el contrario al rendimiento reflejado en un resultado deseado, respectivamente. Sin embargo, un sujeto puede manifestar diferentes grados de implicación en estas dos orientaciones. Esta orientación puede estar dirigida por dos factores: *disposicionales* y *ambientales*.

Los factores disposicionales, denominados *orientación o disposición motivacional*, se refieren a los rasgos de personalidad individuales de las personas, los cuales afectan a sus orientaciones de meta. En cambio, los factores ambientales se asocian con las características ambientales del contexto en el que se encuentran las personas. Estas señales ambientales, denominadas *clima motivacional*, pueden alterar la orientación de las metas en las personas en un sentido u en otro: tarea o ego (Parish y Treasure, 2003).

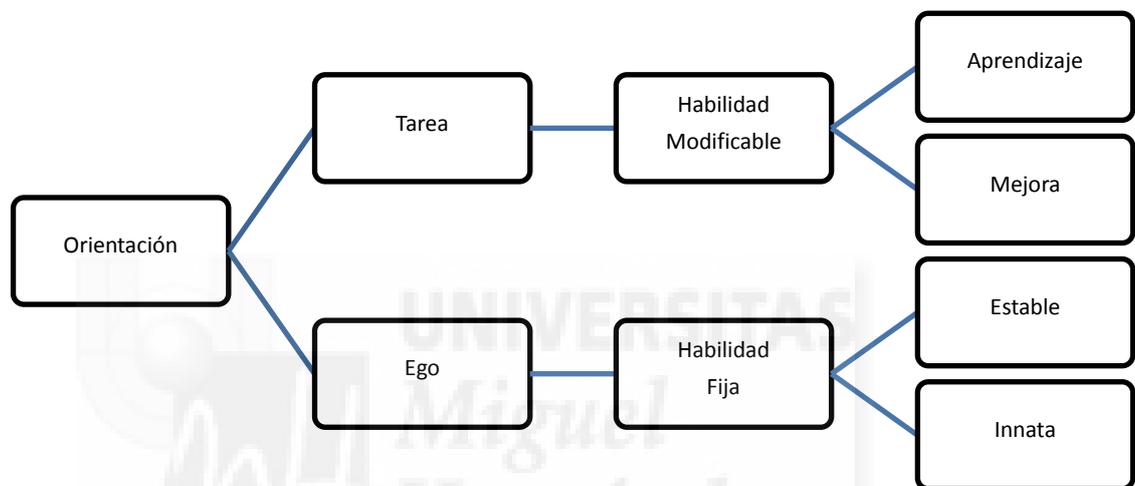
2.3.1.1. Factores disposicionales: Orientaciones de meta

Según Nichols (1989) existen dos orientaciones motivacionales que guían el comportamiento de las personas en la consecución de las metas de logro. Dichas disposiciones (Figura 1) pueden estar influenciadas por diferentes factores, siendo significativas las experiencias de socialización previas (Nicholls, 1984).

Una disposición motivacional se denomina *orientación al ego*. Esta disposición se identifica con rasgos de la personalidad fijos e innatos, y está relacionada con procesos de comparación social. En este sentido, el éxito o el fracaso en la consecución de la meta está condicionado por la valoración subjetiva que hace una persona de la realización de una acción o en la consecución de un determinado resultado, comparándose con los demás. En el marco escolar, un estudiante con esta orientación motivacional calificaría su capacidad en relación a con sus iguales.

La segunda orientación motivacional corresponde a rasgos de la personalidad modificables y específicos vinculados al aprendizaje: ejecución de maestría. Las personas con esta orientación adquieren una percepción de habilidad auto-referencial, es decir, que la consecución de la meta viene marcada por el progreso personal y en la mejora del aprendizaje. Esta disposición se denomina *orientación a la tarea*.

Figura 1. Relación entre las orientaciones de metas disposicionales y el concepto de habilidad (Jiménez, 2004).



Estas orientaciones motivacionales están marcadas por la personalidad de las personas, estableciendo sus metas en los contextos de logro. Asimismo, tienen una influencia en el interés hacia la actividad realizada, en los sentimientos derivados del resultado, y en cómo los estudiantes transfieren su comportamiento a otros contextos (Maerh y Braskamp, 1986).

Existen diferentes perspectivas antagónicas en relación a los argumentos presentados con anterioridad, concretamente sobre la modificación o no de las metas de logro a lo largo de la vida. Autores como McClelland (1984) afirman que estas metas permanecen estables desde la infancia hasta la vejez, pues las personas mantienen aquellos patrones motivacionales exitosos desarrollados en el pasado (Cross y Markus, 1991). Por otra parte,

otros autores defienden la posibilidad de modificar las orientaciones de meta, como consecuencia de las demandas situacionales y/o de las expectativas sociales (Maehr, 1974; Nicholls, 1984; Veroff, Atkinson, Feld, y Gurin, 1960). Esta visión de las metas de logro, contempla que la relación de los jóvenes con sus significativos sociales (familia, técnicos deportivos, iguales o docentes, entre otros) puede favorecer la orientación o la transformación de su disposición motivacional.

Gran parte de los estudios existentes en este paradigma, se enmarcan en la segunda perspectiva, aunque si bien es cierto, se sitúan en dos posturas diferenciadas. La primera postura matiza que las metas tanto disposicionales como situacionales que implican tarea son propias de la infancia, mientras que en la adolescencia y en la edad adulta empiezan a tomar una mayor relevancia la implicación al ego (Chaumeton y Duda, 1988; Harter, 1981). Por el contrario, la segunda postura afirma que la participación de los jóvenes practicantes está ligada a aspectos de reconocimiento social (ego), estando asociada la práctica de las personas adultas a aspectos relacionados con la tarea: la relación social, la mejora de la salud o el aprendizaje (Brodkin y Weiss, 1990; Duda y Tappe, 1989; Steinberg, Grieve, y Glass, 2002).

Otro concepto que genera controversia en la comunidad científica es la *ortogonalidad* de las metas de logro. Este concepto se entiende como la variabilidad conductual que tienen las personas, según los objetivos que persiguen, en los distintos contextos sociales en que participan. Las perspectivas teóricas que defienden la naturaleza ortogonal de las metas de logro, exponen que una persona interioriza una orientación de meta en función de sus experiencias de socialización previas (Nicholls, Patashnick, y Nolen, 1985) y de las señales ambientales que perciben en su entorno (Cervelló, 2001; Duda, 1992; Ro-

berts, 1992). Así, una persona no manifiesta un único patrón conductual, sino que el comportamiento puede variar según el nivel de habilidad que percibe en los distintos contextos o situaciones en que se encuentra (Harwood y Hardy, 2001; Pensgaard y Roberts, 2003; Roberts, Treasure, y Balagué, 1998). Por lo tanto, un estudiante puede estar orientado al ego en el contexto educativo, entendiendo que tiene éxito cuando alcanza mayores calificaciones que sus iguales, y por otra parte, estar orientado a la tarea en el contexto deportivo, considerando que obtiene éxito cuando aprende nuevas habilidades que le permiten progresar en su formación.

Fox, Goudas, Biddle, Duda, Armstrong et al. (1994) abordaron una mayor especificidad en el análisis de las orientaciones motivacionales de las personas. Estos autores diferenciaron cuatro perfiles disposicionales: (1) Alta orientación al ego. (2) Alta orientación a la tarea. (3) Baja orientación tanto a la tarea como al ego. (4) Alta orientación en un sentido y baja en el otro (Duda, 1989).

Posteriormente, ante la necesidad de avanzar hacia una mayor comprensión de las metas de logro, Elliot y Harackiewicz (1996) y, Elliot y Church (1997) crearon un modelo tricotómico en el que la meta de rendimiento (ego) se dividía en dos factores: aproximación o evitación del rendimiento, mientras que la meta de maestría (tarea) no sufría modificación. Desde estos postulados, más tarde, Elliot (1999) y, Elliot y McGregor (2001) propusieron un modelo de metas de logro 2x2 en el que se diferenciaron dos factores en cada una de las orientaciones de meta (maestría y ego): motivación de aproximación y motivación de evitación. La meta de aproximación-maestría se centraba en el progreso del aprendizaje y la mejora personal (concepción clásica) y la meta de evitación-maestría en evitar la falta de aprendizaje y de progreso. En cuanto a la meta de aproximación-rendimiento tendría como premisa la mejor ejecución que los demás (concepción clásica), en

cambio la meta de evitación-rendimiento consistiría en evitar hacerlo peor que los demás. En ambos factores, la competencia se consideraba como un valor esencial (Elliot y McGregor, 2001), pudiéndose definir según la capacidad personal-dificultad de la tarea o en relación con el rendimiento de los demás. Desde esta propuesta las personas podían construir su competencia en términos positivos o negativos. Así, demostrar competencia (valencia positiva) se asociaría al factor de aproximación, mientras que evitar su incompetencia (valencia negativa) lo haría con el factor de evitación.

En esta línea existen evidencias empíricas de que las metas de aproximación-maestría se relacionan con consecuencias positivas, mientras que las metas de evitación-maestría parecen ser más positivas que las metas de evitación-rendimiento, pero menos que las de aproximación-rendimiento (Elliot y McGregor, 2001; Méndez-Giménez, Fernández-Río, y Cecchini, 2015; Moller y Elliot, 2006).

En referencia a las metas de aproximación-rendimiento, estas pueden tener una valoración diferente en función del contexto en el que se manifiestan. De esta manera, en el ámbito deportivo, debido a su carácter competitivo, se podrían valorar como positivas. Sin embargo, también podrían ser un factor de distracción en la ejecución óptima del practicante (Elliot y Conroy, 2005). Dichas metas cuando están asociadas a las metas de maestría, provocan efectos muy positivos en los adolescentes (Méndez-Giménez et al, 2013; Wang, Biddle, y Elliot, 2007).

En lo que respecta a las metas de evitación-rendimiento, se consideran como negativas ante tareas con una elevada implicación cognitiva, mientras que no tienen este efecto en tareas simples y de corta duración. Esta orientación en el logro es perjudicial para la experiencia y el disfrute, disminuyendo la motivación intrínseca a corto plazo, y el

rendimiento a largo plazo (Elliot y Conroy, 2005). Numerosos estudios han utilizado el modelo 2x2 para analizar la conducta a través de las orientaciones de meta de los estudiantes en EF (Cervelló et al., 2011; Méndez-Giménez et al., 2013; Wang y Chatzisarantis, 2008; Wang et al., 2007; Wang, Liu, Chatzisarantis, y Lim, 2010).

Elliot, Murayama y Pekrun (2011) postulan el modelo de metas de logro 3x2. Este modelo integra metas diferenciadas en tres estándares utilizados para la evaluación de la competencia: (1) tarea (*task*): metas que evalúan la competencia propia según el requerimiento de la propia tarea. (2) yo (*self*): metas definidas en términos de competencia según el propio autoconcepto construido en este sentido a través de experiencias previas o expectativas de futuro. (3) Otro (*other*): metas basadas en la evaluación interpersonal o normativa en relación a los demás (Murayama, Elliot, y Friedman, 2012). Este modelo triconómico determina seis metas de logro derivadas de la combinación de los tres estándares definidos con dos orientaciones de meta (aproximación y evitación): La *meta de aproximación-tarea* centrada en el logro de la competencia basada en la tarea (e.g., "hacer la tarea correctamente"), la *meta de evitación-tarea* dirigida a la evitación de la incompetencia basada en la tarea (e.g., "evitar hacer la tarea incorrectamente"), la *meta de aproximación-yo* apoyada en el logro de competencia basada en el yo (e.g., "hacerlo mejor que antes"), la *meta de evitación-yo* orientada a la evitación de incompetencia basada en el yo (e.g., "evitar hacerlo peor que antes"), la *meta de aproximación-otro* fundamentada en el logro de competencia basada en el otro (e.g., "hacerlo mejor que otros"), y la de *meta evitación-otro* sustentada en la evitación de incompetencia basada en el otro (e.g., "evitar hacerlo peor que otros").

En el contexto español Méndez-Giménez et al. (2016) explicaban en relación al modelo de metas de logro 3x2 que las metas de aproximación-tarea y aproximación-yo se

mostraban más adaptativas, prediciendo positivamente tanto la motivación autodeterminada de los estudiantes como la satisfacción con la vida, mientras que la aproximación-otro también predecía positivamente la satisfacción con la vida, pero junto con las metas evitación-tarea se asociaba negativamente con la motivación autodeterminada, coincidiendo con Diseth (2015). Estos resultados son consistentes con los de Elliot, Muraya, y Pekrun (2011) en cuanto a la predicción de las metas de aproximación-tarea de la motivación intrínseca, y parcialmente con los obtenidos por Yang, y Cao (2013) en el contexto del e-learning, quienes han mostrado cómo las metas de aproximación-yo predicen la motivación intrínseca, mientras las metas de aproximación-otro predicen la motivación extrínseca. En el contexto de la Educación Física, Méndez-Giménez et al. (2014) explicaban que el patrón más adaptativo fueron las metas de aproximación-tarea en comparación a las metas de aproximación-yo y las metas de aproximación-otro. Por otro lado, las metas de evitación-tarea predecían negativamente el índice de autodeterminación, pero no así las de evitación-yo, lo que refuerza la bifurcación promovida por el modelo 3x2 (Elliot et al., 2011). En el estudio de Méndez-Giménez et al. (2014) han sido las metas de evitación-otro las que emergen como predictor negativo; en todo caso, conjuntamente corroboran la necesidad de eludir las metas de evitación.

Otra línea de investigación es la que integra las metas de logro y las metas sociales que los estudiantes persiguen para alcanzar el éxito en su práctica (Anderman y Anderman, 1999; Hicks, 1996; Wentzel, 1991). Un análisis de las metas de logro en relación con las metas sociales es el que desarrollan en el contexto educativo Papaioannou et al. (2007). Estos autores presentaron dos escalas con el objetivo de medir las orientaciones de metas de los educandos y el clima motivacional en EF. Ambas presentaban unas pro-

piedades psicométricas adecuadas, uniendo las metas 2 x 2 (meta de aproximación-maestría, meta-evitación maestría, meta aproximación-rendimiento y meta evitación-rendimiento) y las metas sociales (aprobación social). En este estudio, las metas sociales se relacionaron positiva y significativamente con las metas de aproximación y evitación tanto de maestría como de rendimiento. Las escalas se componían de cuatro factores: aproximación a la maestría, aproximación al rendimiento, evitación al rendimiento y aprobación social.

2.3.1.2. Factores ambientales: Climas motivacionales

El término *clima motivacional* fue introducido por Ames (1984a, 1992a) y, Ames y Archer (1988) para denominar a las señales ambientales percibidas por las personas en los entornos de logro. Los significativos sociales que interactúan en los contextos relacionados con la actividad física (familia, maestros, entrenadores, iguales, etc.) adquieren un papel importante en la percepción del clima motivacional de las personas. Estos agentes sociales son un factor a considerar en la transformación del ambiente en EF, pudiendo secundar el trabajo del maestro, el cual a su vez, puede favorecer la mediación en el clima de aula a través de diferentes aspectos de la práctica: el diseño e implementación de concreciones metodológicas, el tipo de acción docente, la organización de los estudiantes, la evaluación del rendimiento o el sistema de recompensas (Escartí y Brustad, 2000). En este sentido, los factores ambientales, ya estén implícitos o explícitos en el entorno, pueden tener una influencia en las orientaciones de metas individuales que definen las claves del éxito y del fracaso de los estudiantes (Ames, 1987; Maehr, 1984).

Según las señales ambientales percibidas en los contextos de logro, se distinguen dos tipos de climas motivacionales: clima competitivo y clima de maestría (Ames, 1992b; Nicholls, 1989) o clima motivacional que implica al ego y clima motivacional que implica a

la tarea (Duda, 2001; Duda y Hall, 2000; Escartí, Roberts, Cervelló, y Guzmán, 1999) (Figura 3). (1) Los *climas motivacionales que implican tarea* se entienden como estructuras cooperativas, en las cuales los estudiantes actúan como un soporte adicional a la acción docente, incidiendo en la mejora del aprendizaje y en la cohesión del grupo (Ames, 1984a). Este clima se relaciona positivamente con las metas orientadas a la tarea en los diferentes ámbitos relacionados con el ejercicio: esfuerzo, aprendizaje, diversión, satisfacción e interés (Halliburton y Weiss, 2002; Krane, Greenleaf, y Snow, 1997; Llanos, Cervelló, y Taberner, 2008), y por ende con distintas consecuencias relacionadas con la motivación: competencia, autonomía, interacción positiva, autodeterminación e intención de práctica futura, entre otras (Amorose et al., 2005; Cecchini, González, Carmona, y Contreras, 2004; Moreno, González-Cutre, y Sicilia, 2007). (2) El *clima motivacional que implica al ego* se relaciona con metas orientadas al rendimiento: competitividad, comparación con los demás, aprobación social e interés en el resultado. Diferentes autores afirman que un clima que implica ego podría actuar como mediador en las orientaciones disposicionales de los estudiantes con esta misma implicación (Ames, 1992; Jiménez, Cervelló, García, Santos, y Iglesias, 2007; Sproule et al., 2007), y relacionarse significativamente con factores positivos vinculados a la motivación intrínseca (Granero-Gallegos y Baena-Extremera, 2014). No obstante, actuaciones desmedidas en esta implicación, podrían repercutir en una percepción de habilidad baja, que podría ser el desencadenante de patrones desadaptativos en los practicantes (Cervelló, 2002; González-Cutre, Sicilia, Moreno, y Fernández-Balboa, 2009).

Independientemente de la implicación de los factores ambientales que influyen en el comportamiento, la teoría de Metas de Logro diferencia cuatro climas motivacionales

distintos: (1) El *clima psicológico* hace referencia a la interpretación subjetiva que se realiza acerca de una experiencia previa vivida en un entorno determinado. Experiencias vivenciadas por las personas en un clima concreto en el pasado, pueden tener un impacto en su orientación disposicional: tarea o ego, cuando estas se encuentran en ambientes similares (Ames, 1987; Maehr, 1984). (2) El *clima motivacional creado por los otros significativos* (familia, docentes, técnicos deportivos, iguales, etc.). En el contexto familiar se producen las primeras experiencias de socialización, marcando una primera línea de comportamiento en los demás contextos sociales en los que participan las personas, y como tales, también en aquellos relacionados con la actividad física y el deporte. Algunos estudios defienden que existe una relación positiva entre el interés de los padres y las madres, y el grado de práctica de ejercicio de sus hijos e hijas (Butcher, 1983; Melcher y Sage, 1978; Solmon et al., 2007). Sin embargo, la influencia de la familia disminuye en la adolescencia en favor del grupo de iguales (Edmunds, Ntoumanis, y Duda, 2008), debido al apoyo y reconocimiento social que ofrecen los compañeros y compañeras (Cervelló, Escartí, Carratalá, y Guzmán, 1994; Escartí y García-Ferriol, 1994). Dicha influencia ambiental se da principalmente en la primera etapa de la adolescencia (Brustad, 1992), hasta el punto de que la implicación del clima generado por los iguales corresponde con la orientación motivacional individual de los practicantes (Moreno-Murcia, Llamas, y Ruiz, 2006). Otro agente social determinante en la socialización y en la orientación de las metas de logro en EF es el maestro (Liukkonen, Watt, Barkoukis, y Jaakkola, 2010; Soini, Liukkonen, Watt, Yli-Piipari, y Jaakkola, 2014). Una acción docente para modelar el clima motivacional podría estar basada en el desarrollo de programas atractivos a través de una actuación basada en el soporte a la autonomía (Tessier, Sarrazin, y Ntoumanis, 2010). Ante la influencia am-

biental que ejercen el docente, la familia y los iguales, Papaioannou et al. (2007) explicaban la necesidad de analizar el clima motivacional junto a las metas sociales que afectan al clima motivacional y a la orientación disposicional de los estudiantes. (3) El *clima contextual* se refiere a los ambientes existentes en contextos específicos. En el área objeto de esta tesis, la EF, el maestro adopta un papel clave. Según, Moreno y Cervelló (2010) la acción docente podría influir en la optimización de ambientes positivos en EF a través de tres factores: interpretación coherente de la orientación motivacional de los estudiantes, una acción docente orientada al soporte de autonomía y análisis del clima motivacional existente. De esta manera, el profesor puede actuar como un agente facilitador de experiencias positivas en las clases, contribuyendo a la aparición de comportamientos asociados al aprendizaje y a un interés hacia estilos de vida que previenen el sedentarismo (Cervelló, Escartí, y Guzmán, 2007; Moreno-Murcia et al., 2012; Reeve, Jang, Carrell, Jeon, y Barch, 2004; Taylor, Blair, Cummings, Wun, y Malina, 1999). (4) El *clima situacional* se define como las señales ambientales percibidas por las personas en una situación particular de un contexto específico. En EF podríamos estar refiriéndonos a las señales transmitidas por una actividad puntual que se desarrolla en una sesión de esta área. Pueden existir climas situacionales con distinta implicación motivacional en una misma clase de EF.

De la misma forma que en las orientaciones de las metas de logro, también existe una falta de consenso por parte de la comunidad científica en confirmar el carácter ortogonal de los climas motivacionales. Algunas investigaciones afirman que los climas son independientes y, al mismo tiempo, ortogonales (Biddle Cury, Goudas, Sarrazin, Famose, y Durand, 1995; Papaioannou, 1994). Es por ello que, un estudiante puede percibir que el docente genera un clima motivacional que implica a la tarea en las clases de EF (*clima*

contextual), pero en cambio, en una actividad específica, confiere un mayor carácter competitivo a la ejecución o en el feedback proporcionado (*clima situacional*), transmitiendo un clima motivacional que implica al ego en ese momento. Desde una perspectiva divergente, otros autores afirman que un estudiante no puede percibir climas motivacionales con una distinta implicación en un mismo contexto de logro (Kavussannu y Roberts, 1996; Walling, Duda, y Chi, 1993).

Un constructo en el que sí existe consenso en la comunidad científica, es la importancia de promover la percepción de un clima que implique a la tarea en entornos de logro, ya que esta orientación se relaciona positivamente con patrones motivacionales más adaptativos y con consecuencias positivas en el aprendizaje (Moreno y Cervelló, 2010). En esta línea, Ames y Archer (1988) desarrollaron unas dimensiones teóricas fundamentadas en una meta de maestría, atendiendo al clima motivacional contextual y situacional.

En relación a las dimensiones para orientar la conducta de las personas hacia metas de maestría, se intuye que la implementación de actuaciones educativas basadas en los Principios del Aprendizaje Dialógico (Flecha, 1997), favorecería la optimización de climas motivacionales orientados a la tarea. Estos principios son los siguientes: solidaridad, igualdad en las diferencias, creación de sentido, dimensión instrumental, transformación, inteligencia cultural y diálogo igualitario. A través de la concreción en la práctica de dichas directrices, se incluyen una serie de estrategias motivacionales con el objeto de modelar los escenarios de aprendizaje hacia una implicación tarea (Tabla 1).

Tabla 1. Descripción de los Principios del Aprendizaje Dialógico y estrategias motivacionales para desarrollar una implicación hacia la tarea en EF.

Descripción de las áreas	Estrategias
<p>Creación de sentido</p> <p>Reencanto de los estudiantes en el aprendizaje.</p>	<p>Diseño de actividades variadas, de reto personal y con la implicación activa de los discentes.</p> <p>Establecer un vínculo entre los aprendizajes en EF con aquellos que se dan en la vida cotidiana.</p> <p>Participación activa de personas adultas significativas guiando las actividades (familiares y voluntariado).</p> <p>Constituir escenarios de aprendizaje en EF similares a los existentes en contextos extraescolares.</p> <p>Conferir utilidad a los aprendizajes adquiridos.</p> <p>Ceder el protagonismo a los estudiantes en su propio aprendizaje y en el de sus compañeros y compañeras.</p>
<p>Diálogo igualitario</p> <p>Interlocución igualitaria entre los diferentes agentes sociales participantes.</p>	<p>Dinamización de las actividades a través del feed-back interrogativo</p> <p>Valoración de las aportaciones según el sentido común del argumento y no de la persona que lo realiza.</p> <p>Establecer tiempos de acción cognitiva para la reflexión, el diálogo y la toma de decisiones sobre la práctica.</p>
<p>Igualdad en las diferencias</p> <p>Asegurar las mismas oportunidades de participación para todas y todos los estudiantes.</p>	<p>Agrupación flexible y heterogénea de los estudiantes.</p> <p>Diversidad en el voluntariado.</p> <p>Espacios de diálogo para fomentar la aceptación de las diferencias de los demás.</p> <p>Reconocimiento público de las capacidades de los demás</p>

<p>Solidaridad</p> <p>Tomar conciencia de la necesidad de ayuda a los iguales.</p>	<p>Cuidado de los compañeros y compañeras, independientemente de sus competencias.</p> <p>Trabajo cooperativo.</p> <p>Diseño de actividades que enfatizan el vínculo socio-emocional entre estudiantes.</p> <p>Espacios de diálogo para concienciar que el alumno o alumna que ayuda a sus iguales profundiza en su aprendizaje, y aquel que recibe la ayuda mejora en el mismo.</p> <p>Fomento del feed-back positivo entre los propios estudiantes</p>
<p>Inteligencia cultural</p> <p>Entender que las personas tienen capacidades diferentes, pero complementarias.</p>	<p>Diseño de actividades donde todo el alumnado puedan aportar desde sus capacidades.</p> <p>Repartir tareas en función de las competencias, para favorecer el modelado de roles.</p> <p>Cambio continuo de rol para mejorar en las habilidades en las que se observan carencias.</p> <p>Favorecer la comprensión de que la diversidad de capacidades enriquece el aprendizaje.</p> <p>Fomento del feed-back positivo entre los propios estudiantes al respecto de sus inteligencias</p>
<p>Dimensión instrumental</p> <p>Asegurar el aprendizaje de contenidos</p>	<p>Desarrollar tareas que aseguren el aprendizaje de contenidos curriculares.</p> <p>Equilibrio entre el trabajo instrumental y el trabajo lúdico-emocional.</p> <p>Dotar de un carácter interdisciplinar al aprendizaje a través del área de EF.</p>

Transformación	Optimización de las señales ambientales en EF, buscando una influencia positiva en la orientación motivacional individual de los estudiantes.
Acelerar el rendimiento. Mejora del componente socio-emocional de los estudiantes. Fomento de un estilo de vida saludable.	Diseño de actividades facilitadores de experiencias satisfactorias y de bienestar personal para una transferencia conductual positiva de los estudiantes a contextos extraescolares similares.
	Enfatizar la adquisición de habilidades sociales y comunicativas.
	Reconocimiento del progreso individual y de la mejora colectiva.
	Auto-evaluación grupal mediante grupos de discusión sobre todo aquellos que se refiere a la práctica a nivel individual y colectivo.

Estas estrategias motivacionales serían concretadas en una actuación educativa denominada Grupos Interactivos (INCLUDED, 2012), en la cual también se deberían atender a una serie de consideraciones organizativas y metodológicas en las que se profundizará en uno de los apartados finales de la tesis. Previamente a la aplicación de dicha actuación, con el objetivo de generar climas tarea en EF, sería necesario analizar junto a las variables disposicionales y ambientales, las influencias políticas y culturales del entorno del alumnado (Ntoumanis y Biddle, 1999), así como sus metas sociales.

2.3.2. Relación entre las variables disposicionales y ambientales

Los patrones conductuales de las personas pueden variar según la relación existente entre sus orientaciones de meta y la percepción que tienen del clima motivacional en que se encuentran. En función de la influencia de estos factores en dicha relación, prevalecerá la disposición inicial con la que parten las personas, o por el contrario, será el entorno quien guíe el comportamiento (Duda y Hall, 2001). En una situación en la que los factores ambientales no están definidos, primará la orientación motivacional individual,

mientras que en una situación en la que se delimiten las características del contexto de logro en una determinada implicación, las personas manifestarán criterios de éxito y respuestas conductuales en este sentido (Jiménez, 2004; Kavusannu y Roberts, 1996; Newton y Duda, 1999). Por ejemplo, un estudiante con cierta tendencia a la tarea que participa regularmente en un clima con un alto grado de implicación al ego, podría modificar sus patrones de conducta adaptándolos en la dirección que marca el ambiente. Sin embargo, la misma situación con un discente con unos rasgos de la personalidad fuertemente delimitados en una alta autodeterminación hacia el aprendizaje y la mejora personal, pese a percibir un clima orientado al ego, será menos susceptible a cambiar su orientación disposicional inicial.

Ante la necesidad de conocer cuál de los factores motivacionales poseen un mayor impacto en las metas de logro, surge una línea de investigación que se apoya en la motivación autodeterminada como un factor determinante de la orientación de las personas (Cury, Biddle, Famose, Goudas, Sarrazin, y Durand, 1996; Dorobantu y Biddle, 1997; Spray, 2000; Treasure y Roberts, 2001). De manera que cuando esta variable es elevada, predominará la tendencia disposicional individual. No obstante, si la motivación es baja, el clima motivacional resulta más decisivo en la orientación de las metas de logro. Según Treasure y Roberts (1995), la modificación de la orientación motivacional a través del clima será más efectiva en estudiantes jóvenes que en adultos.

2.3.3. Investigaciones: Metas de logro-sociales y Motivación en Educación Física

La creación de climas motivacionales con implicación a la tarea en EF puede contribuir a la aparición de comportamientos y respuestas adaptativas de éxito en los jóvenes estudiantes (Ames, 1992). En este sentido, diferentes estudios se apoyan en una acción docente sustentada en el apoyo de autonomía para la implementación de actuaciones

educativas (Julian et al., 2010; Moreno-Murcia et al., 2012). Este enfoque de la práctica debe atender a diferentes estrategias utilizadas por el maestro en su interacción con el alumnado: retroalimentación a través del feed-back positivo e interrogativo, apoyo entre iguales o la autogestión del aprendizaje propio por parte de los estudiantes, entre otras (Piéron, 1999; Balaguer, Duda, Atienza, y Mayo, 2002; Smith, Fry, Ethington, y Li, 2005). Asimismo, el efecto positivo en los factores disposicionales y ambientales, podría tener un impacto en el comportamiento de los estudiantes mediante la relación existente entre las variables de la Teoría de la Autodeterminación (SDT, Deci y Ryan, 1985): satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y la mejora de la motivación autodeterminada en EF (Moreno-Murcia et al., 2014). Estas evidencias se encuentran en consonancia con los hallazgos de Kirk (2005), Robinson (2009), Halvari, Skjesol, y Bagøien (2011), y Cardinal, Yan, y Cardinal (2013).

Otros agentes educativos importantes en la construcción de climas motivacionales y en la orientación disposicional de los estudiantes en EF son la familia y los iguales. De esta manera, se afirma que la relación positiva con la familia, así como la calidad de la amistad y la relación con el grupo de iguales, contribuyen a la creación ambientes facilitadores de experiencias satisfactorias (Ullrich-French y Smith, 2009; Ommundsen, Roberts, Lemyre, y Miller, 2005; Boixadós, Cruz, Torregrosa, y Valiente, 2004; Sousa, Arevalo, Ramis, Torregrosa, Vilches, y Cruz, 2006), y como consecuencia determinan un mayor compromiso y persistencia en la práctica deportiva (Sarrazin, Boiché, y Pelletier, 2007).

En relación a la influencia de las señales ambientales en la orientación motivacional de las personas, Llanos et al. (2008) en un estudio llevado a cabo con estudiantes adolescentes de EF, explicaban que ante la percepción de un clima motivacional tarea, los alumnos y las alumnas mostraban la tendencia a adaptar su orientación motivacional en dicha

dirección. Los resultados también revelaban que esta adaptación estaba asociada a razones intrínsecas que determinaban el éxito: esfuerzo y perseverancia. En esta línea, Sánchez-Oliva, Leo, Sánchez-Miguel, Amado, García-Calvo et al. (2013) señalaban la importancia de los climas tarea en la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, en la motivación autodeterminada y en el desarrollo de comportamientos positivos. Otros resultados que se muestran reveladores en este sentido, son los extraídos por Jaakkola, Washington, y Yli-Piipari (2013) en un estudio longitudinal de tres años. Estos autores observaron que la percepción de un clima motivacional orientado a la tarea tenía un efecto positivo en la percepción de competencia y en la motivación intrínseca. Por otra parte, mostraron que el sentimiento de competencia se relacionaba positivamente con la adopción de estilos de vida activos. En un estudio reciente con adolescentes, Gómez-López et al. (2015) confirmaron que la mayoría de los estudiantes que manifestaban una orientación motivacional a la tarea y percibían un clima con la misma implicación en las clases de EF estaban motivados intrínsecamente.

Junto a las metas de logro, los estudiantes pueden tener también razones sociales que influyen en su concepto de éxito, por lo que se hace necesario analizar las metas sociales (Cervelló, et al., 2011). Existen evidencias asociadas a la relación positiva entre la meta de responsabilidad con comportamientos orientados a la tarea, la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, la motivación autodeterminada y el compromiso hacia la práctica (Cecchini et al., 2011; Guan, Xiang, McBride, y Bruene, 2006; Méndez-Giménez et al., 2012; Patrick, Hicks, y Ryan, 1997). En cuanto a la meta de relación o afiliación, esta desencadena el interés y el disfrute (Allen, 2003), así como una orientación al ego. Mientras que, la meta de estatus está ligada con la orientación al ego y con la necesidad de demostrar superior habilidad que los demás (Anderman y Anderman, 1999). Finalmente,

la meta de aprobación social, entendida como la valoración positiva de la actuación por parte de los estudiantes y el profesor/entrenador en contextos de logro, tendrá un efecto positivo en el clima y la orientación motivacional (Cervelló et al., 2011).

En resumen, ante los argumentos presentados, la creación de climas motivacionales con implicación a la tarea se relaciona positivamente con la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, con la manifestación de formas más autodeterminadas de la motivación y con una mayor intención de práctica en las clases de EF y en el contexto deportivo (Moreno-Murcia et al., 2013; Méndez, Fernández-Río, y Cecchini, 2013; Spittle y Byrne, 2009; Barkoukis, Ntoumanis, y Thorgersen-Ntoumani, 2010; Yli-Piipari, Barkoukis, Liukkonen, y Jaakkola, 2013), y a su vez con patrones disposicionales adaptativos a nivel comportamental, cognitivo y afectivo en EF: mejora personal, esfuerzo, diversión, aprendizaje, etc. (González-Cutre, Sicilia, y Moreno, 2011; Wang et al., 2010). Mientras que, los climas con una implicación al ego se asocian a patrones disposicionales con una menor adaptabilidad y una motivación menos autodeterminada (Reinboth y Duda, 2006; Spray, Wang, Biddle, Chatzisarantis, y Warburton, 2006).

En definitiva, atendiendo al Modelo Jerárquico de la Motivación Intrínseca y Extrínseca (Vallerand, 2007), un ambiente motivacional bien estructurado y que establezca claras líneas de actuación, puede derivar en la manifestación de comportamientos deseados en la práctica a nivel contextual: clases de EF. De esta manera, se puede establecer una transferencia conductual positiva a nivel global en relación con la adquisición de hábitos en el estilo de vida asociados con la práctica de actividad física y deporte.

2.4. Teoría de la Autodeterminación



2.4. Teoría de la Autodeterminación

La Teoría de la Autodeterminación (TAD; Deci y Ryan, 1985) está considerada como un modelo de gran apoyo empírico fundamento en el estudio del origen de la motivación de las personas en contextos sociales, y en las consecuencias cognitivas, conductuales y afectivas que tiene en sus vidas. Según Ryan y Deci (2002), las personas pueden regular su conducta de forma autónoma en su entorno, favoreciendo así el bienestar psicológico. No obstante, si el comportamiento está dirigido por el contexto social, las personas pueden manifestar sentimientos negativos. Por lo tanto, la *autonomía*, entendida como la manifestación de conductas por propia voluntad y libre elección, es un factor que predice la calidad y el tipo de la motivación que tienen las personas en su acercamiento a una actividad. El origen de esta motivación puede ser intrínseco (autonomía/locus de control interno) o extrínseco (recompensa), pudiendo esta orientación ser determinante en la vivencia de experiencias positivas o por el contrario enfatizar el malestar psicológico. Para analizar la relación entre el desarrollo de la personalidad y la influencia que genera el entorno, la TAD se apoya en el impacto de la autonomía percibida y manifestada por las personas en la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas como desencadenantes de una motivación intrínseca.

Estos constructos teóricos han evolucionado a través de seis subteorías que comparten la teoría organísmico-dialéctica y el concepto de necesidades psicológicas básicas. (1) *Teoría de la evaluación cognitiva*: estudia los efectos de los factores sociales en el incremento o el descenso de la motivación intrínseca (Deci y Ryan, 1980). (2) *Teoría de la integración del organismo*: analiza el desarrollo de la motivación autodeterminada y la autorregulación a través de la interiorización y la integración de conductas (Deci y Ryan, 2000; Ryan y Deci, 2000). Esta mini-teoría establece que la motivación presenta 3 niveles

de autodeterminación: motivación intrínseca, motivación extrínseca y desmotivación. Deci y Ryan (1985) establecían un vínculo entre la motivación intrínseca y el compromiso hacia una determinada práctica, ya que este tipo de motivación supone la perseverancia en una actividad por el placer y el disfrute que produce, y por tanto, la actividad es un fin en sí misma. (3) *Teoría de las orientaciones de causalidad*: investiga las diferencias individuales con respecto a las orientaciones motivacionales que marcan el origen de la regulación, y el grado de libre determinación de la conducta. Existen tres tipos de orientaciones causales que guían la regulación de los individuos, la *orientación de control* (control que tienen las personas sobre el entorno o sobre ellos mismos), la *orientación de autonomía* (grado de capacidad de elección, de iniciación y regulación de la conducta, con un predominio del locus de control interno) y la *orientación impersonal* (grado de percepción de capacidad o incapacidad en la regulación conductual) (Deci y Ryan, 1985). (4) *Teoría de las necesidades psicológicas básicas*: analiza el funcionamiento de las tres necesidades psicológicas básicas universales (SDT; Deci y Ryan, 2000). Afirma que en la medida en que una persona se perciba competente, autónoma y satisfecha con sus relaciones sociales, manifestará formas de motivación autodeterminadas, prediciendo consecuencias positivas a nivel afectivo, cognitivo y conductual. (5) *Teoría de los contenidos de meta*: estudia los efectos de las diferentes metas intrínsecas y extrínsecas, así como sus consecuencias en la motivación, el bienestar y el rendimiento de las personas (GCT; Ryan et al., 2009). (6) *Teoría de la relación con los demás*: profundiza en la relación con los demás como una necesidad psicológica básica que tiene que ver con el desarrollo y mantenimiento de las relaciones personales y de una interacción social que contribuya al bienestar de las personas.

En los últimos años los postulados de esta teoría han adquirido un papel relevante en el ámbito de la actividad física y el deporte. Sus aportaciones en el análisis de diversos factores motivacionales han profundizado en la comprensión de una acción orientada a la participación positiva de los estudiantes en este ámbito.

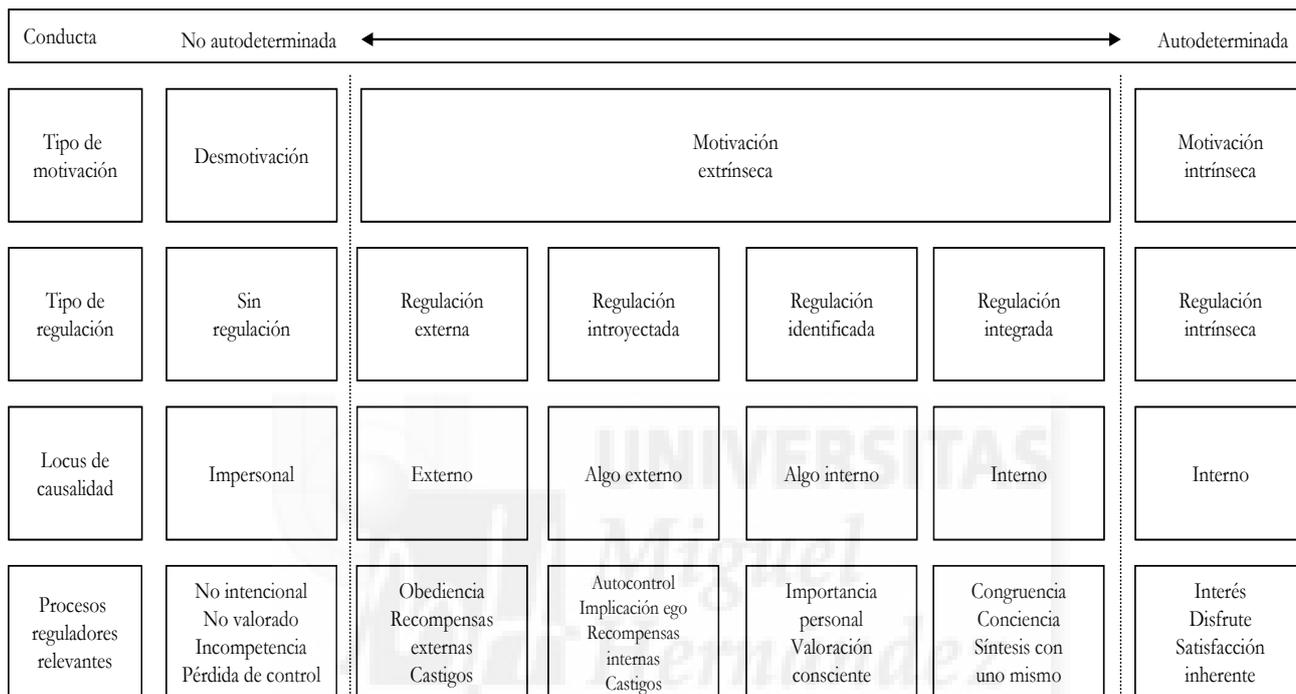
2.4.1. Teoría de la Autodeterminación en la Educación Física y el Deporte

La Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1980) estudia diferentes tipos de motivación que presentan una gradación progresiva en lo que respecta al nivel de autodeterminación que tienen las personas hacia la práctica de actividad física: la *motivación intrínseca* (practicar actividad con un fin en sí misma), la *motivación extrínseca* (practicar actividad física como medio para conseguir algo) y *desmotivación* (ausencia de interés por realizar ejercicio) (Figura 2).

La motivación extrínseca presenta cuatro tipos de motivación que oscilan en un continuo de menor a mayor autodeterminación: regulación externa, regulación introyectada, regulación identificada y regulación integrada. Un practicante cuya actividad físico-deportiva se caracteriza por una *motivación externa* tiene como objetivo complacer a otras personas o alcanzar una recompensa. Aquellas personas que realizan ejercicio desde una *regulación introyectada* evitan mediante la práctica, tener un sentimiento de culpabilidad. Mientras que, la *regulación identificada* marca la conducta de las personas que reconocen los beneficios que aporta la práctica físico-deportiva. El mayor grado de motivación extrínseca se encuentra en la *regulación integrada*, la cual incluye diversas manifestaciones que se identifican en los valores y características personales mostradas durante la práctica deportiva. Este tipo de motivación extrínseca hace referencia a aquella que

regula a las personas que tienen interiorizados hábitos vinculados a un estilo de vida saludable: alimentación equilibrada, higiene, práctica de actividad física regular, etc. (Deci y Ryan, 1980).

Figura 2. Tipos de motivación, regulación, locus de control y procesos reguladores relevantes en el continuo de autodeterminación (Deci y Ryan, 1980).



La TAD también trata de identificar aquellos factores que influyen sobre la motivación de las personas. Según esta teoría, el comportamiento humano está motivado por tres necesidades psicológicas básicas: autonomía, competencia y relación con los demás. La satisfacción de estas necesidades favorecen el óptimo funcionamiento de las tendencias naturales para el crecimiento y la integración, así como para el desarrollo social y el bienestar personal (Deci y Ryan, 2000). Deci y Ryan (1991) abordan la conceptualización de estas necesidades psicológicas: la *autonomía* se refiere a los esfuerzos realizados para determinar la propia conducta, y se satisface cuando la persona es el motor de su propio comportamiento. En relación a la necesidad de *competencia*, los autores la explican cómo

la capacidad que tienen las personas de controlar el resultado derivado de su comportamiento y experimentar eficacia-logro en el mismo. Y respecto a la necesidad de *relación con los demás*, se explica cómo el esfuerzo que realizan las personas por alcanzar una interacción positiva con los demás, y así experimentar satisfacción en su entorno social.

Considerando estos postulados, el incremento de la percepción de competencia, autonomía y relación con los demás se asocia con la motivación intrínseca. Sin embargo, el descenso en las mismas estará vinculada con una mayor motivación extrínseca y desmotivación según el nivel de frustración, y a su vez con consecuencias negativas como el aburrimiento o la infelicidad (Deci y Ryan, 2000). Un factor clave en la satisfacción de estas necesidades psicológicas básicas en EF es una acción docente que desarrolle procesos motivacionales en los estudiantes (Deci y Ryan, 2000). Estos autores revelan que actuaciones orientadas a la posibilidad de elección y al feedback positivo favorecen la percepción de competencia y aumentan la motivación autodeterminada, mientras que las recompensas externas y el feedback negativo la disminuyen.

Para evaluar este tipo de actuaciones, Deci y Ryan (1991) analizan tres dimensiones: (1) El *apoyo a la autonomía*, que hace referencia a la libertad del alumnado en la elección de las tareas y al uso de estilos de enseñanza que les permita la toma de decisiones. Este estilo de aprendizaje reduce la presión en la actuación y concede la iniciativa al discente. (2) La *estructura*, que describe el grado de relación existente entre la actuación y el resultado, estableciendo las expectativas de acción-efecto. (3) Y la *implicación*, que se refiere al grado de interés, dedicación y esfuerzo de las personas en la interacción social. Un contexto que favorezca la percepción de autonomía, que proporcione una estructura equilibrada que derive en la percepción de competencia sobre los contenidos que estable

el currículum, y que además permita una interacción positiva entre los agentes sociales participantes, será propicio para fomentar una conducta autodeterminada de los estudiantes en la práctica (Balaguer et al., 2008; Benita et al., 2014; Cox, Duncheon, y McDavid, 2009; Zhang Solmon, Kosma, Carson, y Gu, 2011). Frente a estos argumentos, Standage et al. (2006) afirmaron que el apoyo a la autonomía del docente percibido en EF predecía positivamente la satisfacción de los mediadores psicológicos asociados a la motivación autodeterminada de los estudiantes. En este mismo estudio, el índice de autodeterminación se vinculaba con el esfuerzo y la persistencia de los estudiantes en EF, confirmando estas evidencias estudios posteriores (García-Moya, Moreno, Rivera, Ramos, y Jiménez-Iglesias, 2011; Moreno-Murcia et al., 2015).



2.5.

Modelo Jerárquico de la Motivación Intrínseca y Extrínseca



2.5. Modelo Jerárquico de la Motivación Intrínseca y Extrínseca (HIEM)

Este modelo teórico analiza las relaciones existentes entre los diferentes postulados definidos por la Teoría de la Autodeterminación (SDT; Deci y Ryan, 1985): papel de los agentes sociales, necesidades psicológicas básicas y tipos de motivación. Asimismo, estudia cómo estos factores repercuten en el comportamiento de las personas en diferentes niveles de generalidad y profundiza en la influencia que se genera entre ellos.

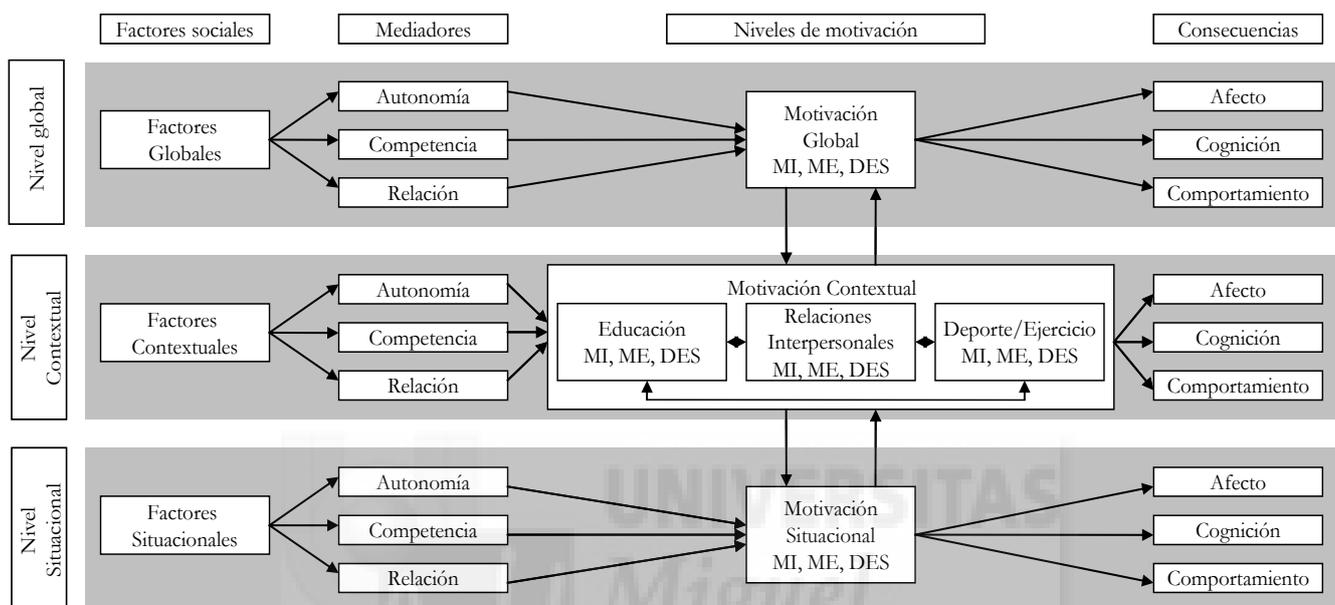
Según Vallerand (2007) la motivación se puede dar en distintos niveles de generalidad. Este autor afirma que las personas presentan una *motivación a nivel global* que predomina en aquellas actividades que realizan en su vida diaria. Sin embargo, la motivación de las personas puede variar en función de los contextos en que participan, de manera que, aunque tengan una motivación general definida, pueden tener también una *motivación a nivel contextual* que coincida o por el contrario difiera de la anterior. El tercer nivel se da a través de la *motivación situacional*, la cual se concreta en una parcela específica de un contexto determinado. Así, un estudiante puede manifestar una motivación global positiva en todas las actividades que realiza, pero en un escenario social particular, como podrían ser las clases de EF, podría presentar una motivación a nivel contextual menor. No obstante, este mismo discente, al sentirse identificado con ciertas actividades competitivas en EF, podría mostrar una motivación a nivel situacional distinta a la que exterioriza generalmente en este contexto. Por lo tanto, la motivación que tienen las personas puede ser la misma, diferente o mostrar diversas combinaciones en los tres niveles de generalidad. No obstante, estos niveles de motivación están relacionados entre sí de forma ascendente y descendente, por lo que la transformación motivacional en un nivel, puede tener una transferencia en los demás (Vallerand, 2007).

Los agentes sociales que interactúan con los estudiantes pueden influir en su motivación de forma distinta en los niveles de generalidad. En este sentido, la familia tiene un papel clave a nivel global (White, 1996), ya que son un referente en los diversos contextos de la vida cotidiana de los estudiantes. El maestro se constituye como el modelo de referencia en el contexto de la EF (Wylleman y Lavallee, 2004). Y los compañeros y compañeras, debido a su importancia en la percepción de aceptación y pertenencia al grupo, así como en la construcción del clima motivacional (Ntoumanis y Vazou, 2005; Smith, 2003), se consolidan como agentes sociales fundamentales tanto en el marco escolar como fuera del mismo.

Frente a los postulados expuestos con anterioridad, la mediación en la motivación de los estudiantes puede venir determinada por la creación de ambientes positivos a nivel situacional y contextual en las clases de EF. De esta manera, se podría influir en la motivación global de estos mismos educandos. Una propuesta para la optimización del clima motivacional en las clases de EF es la acción docente basada en el apoyo a la autonomía. Dichos climas, entendiendo que tienen una implicación tarea: aprendizaje, cooperación, diversión, interés, etc. (Duda, 2001), predicen la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y una mayor autodeterminación en EF (Jaakkola y Likkonen, 2006; Almoda et al., 2014; Wang, Betsy, Chia, y Ryan, 2016). Una actuación en este sentido, podría tener consecuencias positivas en la motivación a nivel contextual. Ante esta posibilidad una persona que experimenta sensaciones positivas y alcanza un estado de bienestar a través de su conducta en este contexto, podría transferir dicho comportamiento a otros marcos sociales similares presentes en su vida cotidiana (Vallerand, 2007). Desde esta perspectiva, la motivación a nivel contextual en EF podría mediar en una mayor participación de los

discentes en contextos vinculados a la práctica físico-deportiva en el tiempo libre; siendo ello un factor importante en la adquisición de hábitos para un estilo de vida saludable, que se traduciría en una mejora de la motivación global (Figura 3).

Figura 3. Modelo Jerárquico de la Motivación Intrínseca y Extrínseca (Vallerand, 1997, 2001, 2007).



MI: motivación intrínseca, ME: motivación extrínseca, DES: desmotivación

2.5.1. Investigaciones: Teoría de la Autodeterminación, Modelo de la Motivación y en

EF

Numerosas investigaciones han analizado el comportamiento de las personas en contextos de ejercicio desde la perspectiva de la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1985). En los siguientes apartados se presenta una revisión de diversos estudios atendiendo a los factores en los que se sustenta este modelo.

Apoyo a la autonomía, climas motivacionales y autodeterminación. La teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1986) establece que la motivación podría estar determinada por factores ambientales, siendo el caso de la percepción del clima motivacional en

el entorno. Diversos estudios han observado que el clima motivacional que implica a la tarea podría satisfacer las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relación con los demás, incidiendo en una mayor autodeterminación: motivación intrínseca e identificación (Atkins, Johnson, Force, y Petrie, 2015; Beltrán, Devís, Peiró, y Brown, 2012; Gao, 2008; Halvari, Ulstad, Bagøien, y Skjesol, 2009; Ommundsen y Eikanger-Kvalo, 2007). En cambio, el clima que implica ego, generalmente estaría relacionado con una motivación con un menor índice de autodeterminación: motivación externa y desmotivación (Méndez-Giménez, Fernández-Río, y Cecchini 2013; Moreno-Murcia et al., 2014; Ntoumanis, Pensgaard, Martin, y Pipe, 2004; Vallerand y Lossier, 1999). Así, es importante priorizar en el contexto educativo la implicación a la tarea de los climas, ya que predice positivamente la disposición motivacional discente (Moreno y Cervelló, 2010).

En este sentido, Papaioannou (1998) mostraba que la creación de climas tarea tenía un impacto en la motivación intrínseca en los estudiantes y en una igualdad del trato genérico en el grupo. En esta línea, Cervelló, Jiménez, Del Villar, Ramos, y Santos-Rosa (2004) confirmaron que la formación de climas tarea basados en el apoyo a la autonomía de los discentes: atención a la promoción de tareas variadas, elección en las tareas, toma de decisiones, etc., tenían un mayor efecto en el índice de autodeterminación y con actitudes más coeducativas, coincidiendo con otros autores (Prusak, Treasure, Darst, y Pangrazi, 2004; Ward, 2006). Desde un enfoque similar, Zhang, Solmon, y Gu (2012) estudiaron la acción docente en pro de un apoyo a la competencia y a la autonomía del alumnado para la optimización de climas tarea. Estos autores observaron que los climas motivacionales fundamentados en el aprendizaje y la mejora de las actividades, podrían desencadenar actitudes de logro positivas en los estudiantes. Del mismo modo, Gokce y Giyasettin

(2013) observaron la relación existe entre el clima motivacional y las actitudes de los estudiantes en EF. Los investigadores desarrollaron un programa con tres grupos experimentales. Cada grupo participó a través de un clima motivacional diferente: clima tarea, clima ego y clima evitación del rendimiento. Se observó que el clima tarea y el clima evitación del rendimiento propiciaban mayores implicaciones cognitivas y afectivas en los discentes. Desde una intervención con las áreas TARGET, Servil, Julián, Abarca-Sos, Aibar, y García-González (2014), revelaron que los discentes que tenían una percepción de clima tarea y mostraban una mayor satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, manifestaban formas de motivación más autodeterminadas y se divertían más durante la práctica. Estos resultados son congruentes con los aportados, también con las áreas TARGET, por González-Cutre et al. (2011) y con los encontrados por Bryan y Solmon (2012), confirmando de manera análoga, las evidencias observadas en otros estudios (Moreno, Conte, Hellín, Vera y Cervelló, 2008; Moreno et al., 2011). En un reciente estudio con pre-adolescentes en EF, Gu y Solmon (2015) se apoyaban en una acción docente basada en el apoyo a la autonomía para crear climas motivacionales orientados a la tarea, que a su vez estaban relacionados positivamente con una mayor intención de participar en actividades vinculadas al ejercicio fuera del marco escolar. Estos autores defendían estas prácticas para mejorar la calidad de vida de los estudiantes.

Necesidades psicológicas básicas y autodeterminación. Como se ha observado a lo largo del marco teórico de la tesis, numerosos estudios en el ámbito de la actividad física y el deporte evidencian un relación positiva entre la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y la motivación autodeterminada (Sevil, Abós, Generelo, Aibar, y García-Gon-

zález, 2016; Boyd, Weinmann, y Yin, 2002; Li et al., 2005; Losier y Vallerand, 1994; Markland y Hardy, 1997; Moreno-Murcia y Martínez, 2006; Ntoumanis, 2001; Pelletier y Vallerand, 1985; Sebire, Standage, y Vansteenkiste, 2009, 2011; Summers, Bergin, y Cole, 2009; Vallerand y Pelletier, 1985), estando esta relación estrechamente vinculada a una práctica basada en el apoyo de autonomía del docente (Aelterman et al., 2016; Ntoumanis y Standage, 2009; Schneider y Bethany, 2013).

En este sentido, Moreno-Murcia (2016) exponía la importancia de que la acción docente se oriente a un estilo autónomo y hacia una metodología basada en el apoyo a la autonomía generada por los diferentes agentes sociales que interactúan con los estudiantes en contextos de EF: maestro, familia e iguales. Así, se podría alcanzar la satisfacción de las necesidades básicas e incrementar una autodeterminación asociada a respuestas adaptativas de los estudiantes en las clases de EF y en contextos deportivos extraescolares: participación, esfuerzo, diversión, bienestar e interés (Chian y Wang, 2008; Haerens, Kirk, Cardon, De Bourdeaudhuij, y Vansteenkiste, 2010; Harwood, Cumming, y Fletcher, 2004; Lochbaum y Noel, 2016; McNeill y Wang, 2005; Moreno et al., 2007; Pelletier, Fortier, Vallerand, y Brière, 2001; Sarrazin, Vallerand, Guillet, Pelletier, y Cury, 2002; Vansteenkiste et al., 2010; Teixeira, Carraça, Markland, Silva, y Ryan, 2012). Mientras que, desde este enfoque se podría prevenir el desarrollo de conductas no autodeterminadas relacionadas con consecuencias negativas como la distracción, el agotamiento, la ansiedad o la pérdida de adherencia a la actividad física y el deporte (Cresswell y Eklund, 2005; McDonough y Crocker, 2007; Lemyre, Treasure, y Roberts, 2006; Mouratidis, Vansteenkiste, Lens, y Sideridis, 2008; Ntoumanis, Standage, y Spray, 2010).

2.6.

Teoría del Comportamiento Planeado



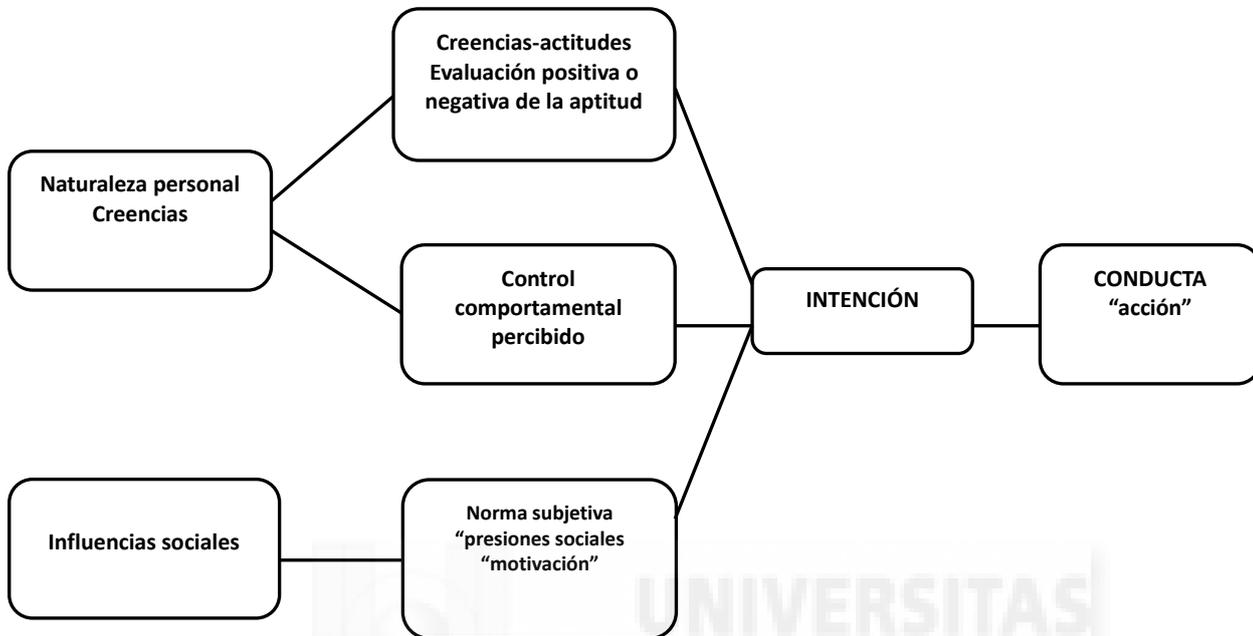
2.6. Teoría del Comportamiento Planeado (TCP)

Los postulados de la Teoría del Comportamiento Planeado (Ajzen, 1985) han sido reiteradamente utilizados en la investigación relacionada con la conducta y la toma de decisiones de las personas en contextos sociales (Ajzen, 2012). Para ello, estudia la relación entre tres factores: actitud, control y norma subjetiva. La *actitud* es la evaluación de la voluntad que tienen las personas hacia una determinada conducta, estando por ello relacionada con la motivación (Maddux, 2005; Terry y O'Leary, 1995). El *control comportamental* se refiere a la percepción de la propia competencia o capacidad que tiene la persona en la práctica. Algunos autores lo vinculan a la autoeficacia (Bandura, 1997; Deci y Ryan, 200). Este factor, según la literatura revisada, posee un mayor poder de predicción en la intención de práctica y en la conducta resultante (Ajzen, 1991; Lechner y De Vrie, 1995), siempre teniendo en cuenta si la sensación de control que tiene una persona es acorde a sus creencias subjetivas del mismo o si por el contrario existen discrepancias en este sentido (González, Donolo, Rinaudo, y Paolini, 2011). El tercer factor es la *norma subjetiva* asociada a la percepción de la persona acerca de la valoración de la actividad física y deportiva que tienen sus significativos sociales. Estos tres factores determinan la *intención de práctica*, como la variable desencadenante del comportamiento de las personas (Armitage, 2009; Pakpour et al., 2011) (Figura 4).

De esta manera, una persona con una relación positiva entre su aptitud y su percepción de la misma (control), con un alto nivel de motivación (actitud) y con la percepción de apoyo de los agentes sociales que le rodean (docente, familia, iguales, técnicos deportivos, etc.) en cuanto a la realización de ejercicio, podría tener una mayor intención de

práctica, como antesala a la manifestación de un comportamiento objetivo (e.g., incremento de la tasa de ejercicio).

Figura 4. Teoría del comportamiento planeado de Ajzen (1985).



La búsqueda de un comportamiento orientado a la práctica físico-deportiva para alcanzar un estilo de vida saludable, vincula este modelo con las variables analizadas por la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1985), y el Modelo Jerárquico de la Motivación Intrínseca y Extrínseca de Vallerand (1997, 2001, 2007). La relación y el análisis de las variables integradas en estas teorías puede contribuir a la comprensión de cómo un comportamiento consolidado en la EF, ejerce una influencia en la intención de práctica (McEachan, Conner, Taylor, y Lawton, 2011) como factor predictor de una mayor tasa de ejercicio físico habitual en los estudiantes (Cox, Smith, y Willians, 2008; Goudas, Biddle, y Fox, 1994; Hagger, Chatzisarantis, Culverhouse, y Biddle, 2003; Moores, 2010; Moreno y Gracia-Marco, 2012). No obstante, el paso de la intención a un comportamiento observable es un aspecto que está siendo objeto de discusión en la literatura actual (McEachan et al., 2011; Ries y

Sevillano, 2011), confirmando algunos trabajos la existencia de barreras personales (e.g., la experiencia) o culturales (e.g., las costumbres) que podrían dificultar la conversión del “pretendo hacer” (intención) en “estoy haciendo” (conducta) (Fishbein y Ajzen, 2010; Rodhes y Dicklau, 2012).

2.6.1. Investigaciones fundamentadas en el Comportamiento Planeado en el ámbito de la actividad física y el deporte

La TCP viene demostrando su utilidad en la comprensión y predicción de la conducta en contextos sociales de ejercicio físico (Blue, 1995; Godin y Kok, 1996; Hagger, Chatzisarantis, y Biddle, 2002; Hausenblas, Carron, y Mack, 1997; Zhang, Camo, Jang, Sneitseaar, y Eckler, 2015). En esta línea Conner y Norman (1995) desde el ámbito de la EF, señalaban que la aplicación de actuaciones educativas basadas en la participación del contexto familiar, y que enfatizaran a su vez, la confianza de los discentes en sus competencias, podrían predecir una intención positiva hacia la práctica físico-deportiva.

Por otra parte, esta teoría también considera otras variables externas que pueden contribuir a la construcción del comportamiento: rasgos de la personalidad, variables socio-demográficas (sexo, clase social, edad, etc.), capacidades físicas y cognitivas, estado emocional o afectivo, entre otras. Estos factores pueden ejercer su influencia en las variables de comportamiento planeado, confirmando numerosos estudios la relación positiva existente entre la actitud, la norma subjetiva y el control comportamental con respecto la intención de practicar ejercicio físico, actuando esta última como el factor precursor de la ejecución conductual (Chatzisarantis, Kamarova, Kamabata, Wang, y Hagger, 2015; Jemolt, Sthepens-Shields et al., 2015; French, Darker, Eves, y Sniehotta, 2013; Ries, 2010).

En el contexto deportivo, diferentes estudios revelan que una acción del entrenador dirigida a la satisfacción de la necesidades psicológicas básicas, puede generar una mayor

autodeterminación, y así mediar positivamente en la intención de los jóvenes practicantes (Gúzman y Kingston, 2012). Asimismo, una práctica que sea capaz de relacionar estas variables podría mitigar el abandono deportivo (Almagro et al., 2010; Standage y Treasure, 2006; Wang y Biddle, 2001).

En el contexto educativo, Gabriele, Gill, y Claire (2011) confirmaron la relación positiva entre la intención de realizar ejercicio y una mayor dedicación a la actividad física en el tiempo libre. En la misma línea, Lwin y Malik (2012), a través de un estudio con pre-adolescentes observaron que una actuación basada en formas jugadas mediante las TIC en EF incidió positivamente en las tres variables del comportamiento planeado, especialmente en los estudiante más jóvenes, confirmando la mejora de las creencias subjetivas y de la intención hacia la práctica, desencadenando una conducta positiva en este sentido. Posteriormente, Huéscar, Rodríguez-Marín, Cervelló, y Moreno-Murcia (2014) en un estudio con adolescentes mostraron que la actitud, la norma subjetiva y el control confirmaban la intención futura de practicar actividad física, que, además, estaba relacionada positivamente con la tasa habitual de ejercicio del alumnado. En un estudio reciente con adolescentes, Wing, Belanger, y Brunet (2016) analizaron la influencia que tenían los padres y las madres en jóvenes adolescentes respecto a su participación en actividades físicas. Estos autores observaron que el apoyo de los padres hacia la práctica físico-deportiva determinaba una mayor creencia de autoeficacia (control) y disfrute en la práctica de sus hijos e hijas. Estas variables se relacionaban positivamente con una mayor intención y participación en actividades físicas de los estudiantes tanto en el marco escolar como extra-escolar.

Los resultados de la literatura revisada ofrecen apoyo a la teoría de la conducta planeada y destacan los beneficios de promover la práctica de ejercicio en la etapa de la

pre-adolescencia, dada la importancia de esta fase evolutiva en la interiorización de hábitos y actitudes saludables relacionados con la conducta futura de los jóvenes (Armitage, 2005; Sommer, 2011).



2.7.

Modelo Trans-contextual de la Motivación



2.7. Modelo Trans-contextual de la Motivación

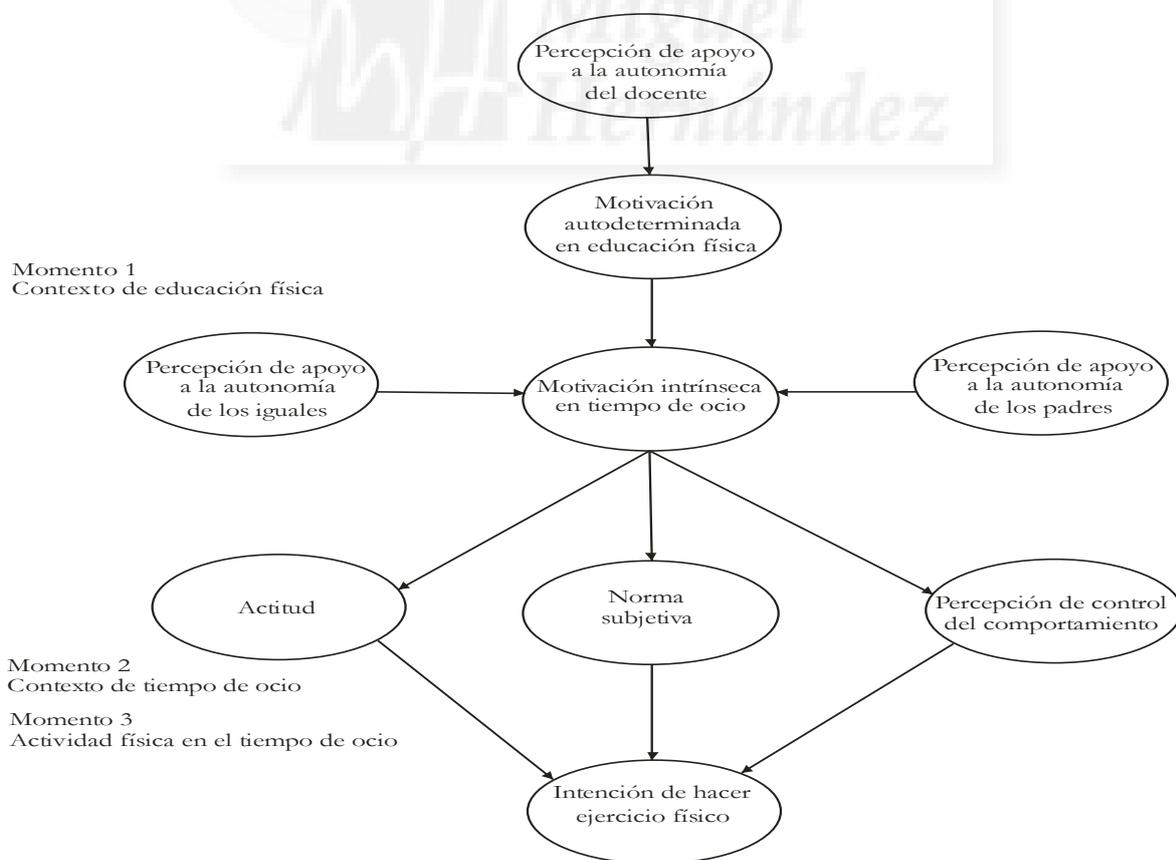
El Modelo Trans-contextual de la Motivación desarrollado por Hagger y Chatzisarantis (2007) analiza la relación existente entre las variables de distintas teorías vinculadas a la motivación y al comportamiento de las personas. En el ámbito de la actividad física y el deporte, esta teoría estudia como la disposición de los estudiantes en el marco escolar, puede generar una transferencia conductual en escenarios extraescolares relacionados con la práctica de ejercicio. Este modelo integra a la Teoría de la Autodeterminación (SDT; Deci y Ryan, 1985), el Modelo Jerárquico de la Motivación Intrínseca y Extrínseca de Vallerand (HMIEM; 1997, 2001, 2007) y la Teoría del Comportamiento Planeado (TCP; Ajzen, 1985).

Tras profundizar en las teorías que engloba la TCM, en este apartado se analiza la relación existente entre sus postulados. Según diferentes investigaciones, este modelo parte del apoyo a la autonomía generado por el docente como un factor mediador en la motivación autodeterminada del alumnado en las clases de EF (motivación contextual) (Meng y Keng, 2016; Servil et al., 2016). La autodeterminación en este contexto, junto con la percepción de apoyo a la autonomía de los estudiantes al respecto de la familia y de sus iguales, podrían tener un impacto en las variables del comportamiento planeado (control, actitud y norma subjetiva) como desencadenantes de una mayor motivación e intención de práctica físico-deportiva en el tiempo de ocio (motivación hacia la actividad física en un momento dado). Este estado motivacional podría repercutir en un incremento de la tasa de actividad física habitual de los estudiantes, como factor asociado a la salud de las personas (Barkoukis, Hagger, Labropoulos, y Tsorbatzoudis, 2010; Chatzisarantis y Hagger, 2009, 2015) (Figura 5).

En los últimos años, estos constructos han fundamentado el diseño de actuaciones y programas para el fomento de la actividad física y el deporte, estableciendo un nexo entre el comportamiento en EF y la interiorización de hábitos persistentes de actividad física fuera del contexto educativo (Fernández-Ozcorta, Almagro, y Sáenz-López, 2015; Sevilla, Abós, Julián, Murillo, y García-González, 2015; Hagger et al., 2007; Hagger y Chatzisarantis; 2014; Jackson, Whipp, y Beauchamp, 2013; Wilson, Evans, Williams, Mixon, Sirard, y Pate, 2005; Wilson y Bengoechea, 2010).

Los postulados del TCM presentan un carácter universal e interdisciplinar, pues los efectos trans-contextuales son aplicables a diferentes etapas educativas y a las correspondientes áreas de conocimiento que integran, así como a las actividades extracurriculares relacionadas con la educación.

Figura 5. Modelo Trans-contextual de la motivación.



2.7.1. Investigaciones: Modelo Trans-contextual de la Motivación en EF y el deporte

La acción docente y la implementación de programas metodológicos basados en el apoyo a la autonomía evidencian un efecto positivo en la optimización de climas motivacionales relacionados con respuestas adaptativas de los estudiantes en EF (Barkoukis, Tsorbatzoudis, y Grouios 2008; Covington y Dray 2002; Devís-Devís y Peiró-Velert, 2002; Gutiérrez, 2014; Julian et al., 2010; Slingerland y Borgohuts, 2011). Los discentes en estos contextos desarrollan procesos motivacionales a través de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas que les permiten manifestar formas más autodeterminadas de la motivación y adquirir habilidades de autorregulación en el tiempo libre (Benita et al., 2014; Carreiro da Costa, 2010; Gunnell, Bélanger, y Brunet, 2016; Moreno et al., 2015; Pérez-López y Delgado Fernández, 2013). Es importante que estas propuestas también enfatizen el apoyo a la autonomía de la familia y de los iguales en el mismo marco escolar, y también en espacios extraescolares para generar hábitos de práctica saludables (Murillo-Pardo et al., 2013).

En este sentido, los compañeros y las compañeras se constituyen como un agente social clave en la motivación de las personas a través de distintos factores: el grado de aceptación, el sentimiento de pertenencia al grupo, la percepción de que las amistades valoran y practican actividad física o el desarrollo de la amistad (García-Calvo et al., 2011; Ntoumanis et al., 2007). Dicha relación social con los iguales puede favorecer experiencias de bienestar o por el contrario de malestar psicológico en este tipo de contextos, de manera que puede determinar una mayor adherencia a la actividad física o contribuir a su abandono (Baker, Little, y Brownell, 2003; Ricard y Pelletier, 2016). En referencia al papel de la familia, diferentes estudios revelan que su apoyo se muestra mediante: el apoyo familiar, la socialización en creencias, el modelado de actitudes positivas hacia el ejercicio

o mediante el apoyo instrumental (transporte o pago cuotas) (Edwardson y Gorely, 2010). Por lo tanto, la acción del maestro, la participación familiar y la relación positiva con los iguales, son condiciones de vital importancia para que los estudiantes se sientan más motivados, presenten una mayor intención de ser físicamente activos e interioricen hábitos asociados a estilos de vida activos (AlMarzooqi y Nagy, 2011; Standage et al., 2013; Verstraeten et al., 2012).

Teniendo en cuenta estas consideraciones y desde el TCM, Chatzisarantis y Hagger (2007) realizaron un estudio experimental con estudiantes de educación secundaria en EF. La muestra se dividió en 3 grupos, en los que se intervino con diferentes niveles de apoyo a la autonomía por parte del docente en EF: no apoyo a la autonomía, apoyo a la autonomía incompleta y apoyo total al soporte de autonomía. Después de la intervención se observó en los diferentes grupos que la actitud y la intención de realizar ejercicio en el tiempo libre estaban relacionadas directamente con el grado de apoyo a la autonomía aplicado en la acción docente. En un estudio experimental posterior, también con población adolescente, Chatzisarantis y Hagger (2009) corroboraron que los estudiantes que percibían un apoyo a la autonomía del docente, presentaba una mejora significativa en las variables de: motivación autodeterminada, intención de práctica, y en la frecuencia de práctica físico-deportiva en el tiempo libre. Desde un enfoque similar, Wallhead et al. (2010) llevaron a cabo un estudio con pre-adolescentes sustentado en un programa de educación deportiva basado en el apoyo a la autonomía. Tras la intervención, los resultados revelaron que la percepción de apoyo a la autonomía del docente y de los iguales favorecía la motivación autodeterminada en EF. Sin embargo, dicho apoyo generado por los padres y las madres se relacionaba con una mayor autodeterminación hacia la actividad física fuera de escuela. En este mismo estudio se obtuvieron diferencias significativas

positivas en las variables de actitud y control, confirmando una mayor intención de los estudiantes en participar en actividades físicas extraescolares, coincidiendo con las evidencias reveladas por Mclachlan y Hagger (2010). De la misma manera, Hagger y Chatzisarantis (2012) explicaban que el apoyo a la autonomía de los iguales tenía un impacto positivo en la motivación autodeterminada de los educandos en las clases de EF. En los estudiantes que manifestaban una mayor autodeterminación también se observaron conductas adaptativas en este contexto: persistencia en las tareas educativas y un mayor rendimiento académico; factores que podrían tener una influencia positiva en la motivación hacia el ejercicio fuera del ámbito educativo. En este sentido, distintos estudios coinciden en que los estudiantes que perciben apoyo a la autonomía por parte del docente e iguales, sienten satisfecha la necesidad de autonomía y tienen una mayor autodeterminación contextual (Vira y Koka, 2012; Koka, 2013). En la misma línea, en un estudio cuasi-experimental con pre-adolescentes, dirigido a una acción orientada al apoyo de autonomía (docente, familia e iguales), González-Cutre, Ferriz et al. (2014) revelaron que la percepción de apoyo a la autonomía generada por el profesor se identificaba con una regulación conductual de los estudiantes en EF. Mientras que, el apoyo a la autonomía de los familiares e iguales determinaba la regulación del comportamiento en contextos relacionados con el ejercicio en el tiempo libre. Además, el estudio mostró datos significativos en las variables de control, norma subjetiva, intención de práctica y tasa habitual de ejercicio físico de los estudiantes del grupo cuasi-experimental. En un estudio posterior en el que se integró la medición de las necesidades psicológicas básicas al TCM, González-Cutre, Sicilia et al. (2014), encontraron evidencias significativas en las relaciones trans-contextuales. Estos autores confirmaban la acción del docente, de la familia y de los iguales en la satisfacción de los mediadores psicológicos, la motivación autodeterminada y la intención de práctica

de actividad física en el tiempo libre. En un trabajo de investigación reciente, Hagger y Chatzisarantis (2016) realizaron una revisión de los estudios que habían utilizado el TCM desde su creación, correlacionando estadísticamente los efectos en los mismos. Estos autores observaron diferencias significativas en lo que respecta a las relaciones trans-contextuales en el conjunto de las investigaciones. El análisis estadístico ratificaba la relación entre el apoyo y la percepción de autonomía con la motivación autodeterminada de los estudiantes en el contexto educativo y en contextos extraescolares. Los resultados también corroboraron una relación positiva entre la percepción de control del comportamiento, intención de práctica, y conducta planeada.

Los resultados de estas investigaciones dan apoyo empírico a una actuación educativa interpersonal para favorecer una transferencia conductual positiva entre el contexto educativo y los contextos sociales relacionados con la actividad física y el deporte. Afianzando el compromiso y en la perseverancia hacia actividades asociadas a una mayor calidad de vida.

Ante la revisión de las teorías analizadas con anterioridad, esta tesis trata de establecer una relación entre las variables que engloban la Teoría de las Metas de Logro y Metas Sociales (Deci y Ryan, 1985) y el Modelo Trans-contextual de la Motivación (Hagger y Chatzisarantis, 2007), ampliando este último con la medición de las necesidades psicológicas básicas. Para ello, se implementó un programa fundamentado en los principios del Aprendizaje Dialógico (Flecha, 1997) y en una acción educativa basada en el apoyo a la autonomía para la promoción de la actividad física y el deporte desde la EF.

Marco Experimental

3.1. Introducción

3.2. Objetivos

3.3. Hipótesis

3.4. Estudio 1

3.5. Estudio 2

3.6. Discusiones

3.7. Conclusiones



3.1

Introducción



3.1. INTRODUCCIÓN

La aparición de problemas de salud vinculados a la adopción de un estilo de vida sedentario es un problema generalizado que está creciendo notablemente en nuestra sociedad (Cervelló, Escartí, y Guzmán, 2007). Diferentes estudios revelan que las personas empiezan a ser sedentarias cada vez más jóvenes, siendo en la etapa adolescente cuando se inicia un declive en el mantenimiento de hábitos asociados a la práctica regular de actividad física y deporte (Guillet, Vallerand, y Lafreniere, 2012; Guzmán y Kingston, 2012). Esta situación genera numerosos interrogantes acerca de cómo prevenir el sedentarismo desde edades tempranas y cómo fomentar la adquisición de actitudes y valores persistentes relacionados con un estilo de vida activo y saludable.

La educación física se considera un medio eficaz e incluso para que los estudiantes, antes de alcanzar la adolescencia, puedan adquirir y aprender habilidades, conocimientos y valores que les permitan mantener sus niveles de actividad a lo largo de sus vidas (ICSSPE, 2010). Sin embargo, es importante reflexionar sobre qué actuaciones en el marco académico podrían influir en el comportamiento de los discentes en este sentido. Atendiendo a la literatura revisada, el manejo óptimo de la intervención docente, parece ser determinante en el comportamiento de los estudiantes hacia la práctica de hábitos saludables como la realización de actividad física dentro y fuera del centro educativo. Una acción docente basada en el apoyo a la autonomía y la optimización de las condiciones ambientales, podría ser clave en el modelado de factores psíco-sociales que reconduzcan la conducta de los educandos hacia una mayor voluntariedad en el contexto educativo. Asimismo, esta acción adquiere un rol social, abriendo la posibilidad de establecer una transferencia positiva en las formas de acercamiento de los pre-adolescentes a la práctica

físico-deportiva en contextos extraescolares (Moreno y Cervelló, 2010). Por otro lado, encontramos que no solo la figura del maestro podría condicionar la respuesta motivacional de los discentes hacia la educación física y la práctica de ejercicio en general, de ahí la necesidad de incorporar el contexto familiar y comunitario en las clases de EF (Devís-Devís y Peiró-Velert, 2001; Eichhorn, Bodner, Liebl, Scholz, Wozniak, y Loss, 2012; Nyberg et al., 2011) e incentivar una práctica que fomente la interacción y cooperación entre iguales para la toma de decisiones y la consecución de objetivos comunes (Castro et al., 2014). En esta línea, una acción docente basada en el estilo interpersonal, junto con la concreción en la práctica de los principios del Aprendizaje Dialógico (Flecha, 1997) a través de los Grupos Interactivos (INCLUDED, 2012), podría constituir una alternativa facilitadora de experiencias de aprendizaje significativas y satisfactorias en las clases de EF. De este modo, el contexto escolar podría forjar en los estudiantes mecanismos de regulación conductual más autónomos hacia el aprendizaje y la práctica de actividad física (Meng y Keng, 2016; Taylor y Ntoumanis, 2007; Ward, Wilkinson, Graser, y Prusak, 2008; Zhang, Solmon, Kosma, Carson, y Gu, 2011), contribuyendo a la satisfacción de sus necesidades psicológicas básicas y a una motivación relacionada con consecuencias positivas en la intención y en la persistencia hacia la práctica más allá de la escolarización (Atkins et al., 2015; Standage et al., 2013; Vansteenkiste et al., 2012). Estas consecuencias podrían derivar en una mayor calidad de vida, en la prevención de enfermedades, en el desarrollo educativo-intelectual (WHO/ICSSPE, 2004), y en definitiva en el mantenimiento del estado de salud y bienestar (Abarca-Sos, Pardo, Clemente, Casterad, y Lanaspá, 2015; Mollinedo, Trejo, Araujo, y Lugo, 2013; Sigmund, El Ansari y Sigmundová, 2012).

Tras la contextualización bajo el paradigma cognitivo-social de las diversas teorías motivacionales analizadas, este trabajo se estructura en dos investigaciones. En primer

lugar, el objetivo fue corroborar el efecto del Aprendizaje Dialógico y el apoyo a la autonomía en la transformación de distintas variables asociadas a la motivación en la EF escolar. A partir de la confirmación de las deducciones realizadas en la primera investigación, se formularon nuevas hipótesis en el segundo estudio, incluyendo otros factores psicosociales asociados, en este caso, a la voluntariedad de los educandos hacia la práctica físico-deportiva en el tiempo de ocio. A continuación se exponen los distintos apartados que conforman el marco experimental de ambos estudios.



3.2. **Objetivos**



3.2. OBJETIVOS

3.2.1. Objetivos. Estudio 1

Objetivos generales

- Implementar una intervención basada en los principios del Aprendizaje Dialógico y en el apoyo a la autonomía en EF.
- Determinar la transformación de las relaciones existentes entre distintas variables psico-sociales y motivacionales tras la intervención: apoyo a la autonomía, necesidades psicológicas básicas, motivación en EF e intención de práctica físico-deportiva en el tiempo de ocio.

Objetivos específicos

- Analizar la acción de distintos agentes (docente, familia e iguales) en la percepción de apoyo a la autonomía de los estudiantes.
- Estudiar la relación existente entre la percepción de apoyo a la autonomía del maestro, familia e iguales en la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas: autonomía percibida, competencia percibida y la relación con los demás.
- Examinar el efecto de la satisfacción de los mediadores psicológicos en la motivación autodeterminada de los estudiantes en EF.
- Investigar la relación entre el índice de autodeterminación de los estudiantes en EF y su intención de ser físicamente activos en el tiempo libre.

3.2.2. Objetivos. Estudio 2

Objetivos generales

- Promocionar la práctica de actividad física regular durante el tiempo de ocio, como factor que contribuye a un estilo de vida saludable.
- Implementar una intervención basada en los principios del Aprendizaje Dialógico y en el apoyo a la autonomía en EF.
- Determinar la transformación de las relaciones existentes entre distintas variables psico-sociales y motivacionales tras la intervención: apoyo a la autonomía, orientaciones de meta, necesidades psicológicas básicas, motivación en EF, conducta planeada, intención de práctica físico-deportiva en el tiempo de ocio y tasa de ejercicio físico.

Objetivos específicos

- Analizar la acción de distintos agentes (docente, familia e iguales) en la percepción de apoyo a la autonomía de los estudiantes.
- Estudiar la relación existente entre la percepción de apoyo a la autonomía generada por el docente, la familia y los iguales en la creación de climas con una implicación a la tarea.
- Observar el impacto del clima tarea en la satisfacción de los mediadores psicológicos: autonomía percibida, competencia percibida y la relación con los demás.

- Examinar el efecto de la satisfacción de las necesidades básicas en la motivación autodeterminada de los estudiantes en EF.
- Indagar en la transferencia de la motivación autodeterminada en EF en la motivación asociada a actividades relacionadas con la actividad física y el deporte en el tiempo de ocio.
- Estudiar el papel de la familia y los iguales en la mejora de la motivación autodeterminada de los estudiantes respecto a la práctica de ejercicio en el tiempo libre.
- Investigar la relación entre el índice de autodeterminación de los estudiantes en el tiempo libre y las variables de la TCP: actitud, norma subjetiva, control percibido e intención de práctica.
- Observar el poder de predicción de la norma subjetiva, la percepción de control del comportamiento y la actitud sobre la intención de realizar actividad física.
- Estudiar el nivel de conversión de la intención de práctica en un comportamiento objetivo: incremento de la tasa de ejercicio físico de los estudiantes.

3.3.

Hipótesis



3.3. HIPÓTESIS

3.3.1. Hipótesis. Estudio 1

- Hipótesis 1: el estudio se fundamentó en la hipótesis de que la concreción de los principios del Aprendizaje Dialógico (Flecha, 1997) y una acción docente basada en el apoyo a la autonomía, podría tener un impacto en la percepción de los discentes acerca de este mismo apoyo generado por diferentes agentes sociales en EF (maestro, familia e iguales).
- Hipótesis 2: atendiendo a la Teoría de la Autodeterminación (TAD, Deci y Ryan, 1985), la segunda hipótesis se apoyaba en que el apoyo a la autonomía del docente, de la familia y de los iguales, podría tener un efecto positivo en la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de los estudiantes: competencia, autonomía y relación con los demás (Quaresma et al., 2015; Perlman, 2012).
- Hipótesis 3: siguiendo con la TAD (Deci y Ryan, 1985), la tercera hipótesis relacionaba la satisfacción de los mediadores psicológicos con la manifestación de una mayor motivación autodeterminada por parte de los discentes en EF (Barkoukis y Hagger, 2009; Moreno-Murcia et al., 2015). Está hipótesis se sostiene en que si un estudiante se siente autónomo, competente y tiene una relación positiva con los demás, estará en disposición de alcanzar una mayor autodeterminación en su participación en el contexto educativo.
- Hipótesis 4: la cuarta hipótesis de esta investigación, en la misma línea de otros estudios (Rodhes y Dicklau, 2012; Moreno-Murcia y Sánchez Latorre, 2016), vinculaba la motivación autodeterminada de los educandos con un incremento de la intención de realizar práctica física en el tiempo libre. La relación positiva entre

estas variables sentaría las bases para la formulación de hipótesis en la segunda investigación de esta tesis.

- Hipótesis 5: debido a la naturaleza longitudinal del estudio, se estudió el impacto de los Grupos Interactivos según el tiempo de aplicación en cada uno de los grupos de estudiantes participantes en la investigación. De este modo, la hipótesis se sustentaba en que a mayor tiempo de intervención existiría una mayor transformación en las variables estudiadas: apoyo a la autonomía, necesidades psicológicas básicas, motivación autodeterminada e intención de realizar ejercicio en el tiempo libre.

3.3.2. Hipótesis. Estudio 2

- Hipótesis 1: la investigación partió de la hipótesis de que la implementación de una actuación en EF basada en los principios del Aprendizaje Dialógico (Flecha, 1997) y en una acción educativa basada en el apoyo a la autonomía, junto a la formación de los estudiantes y las familias acerca de temas relacionados con la práctica físico-deportiva en el tiempo libre (González-Cutre, Ferriz et al., 2014), podría tener un impacto en la percepción de los discentes acerca del apoyo a la autonomía generado por diferentes agentes sociales: docente, familia e iguales.
- Hipótesis 2: la segunda hipótesis se fundamentó en que una mayor percepción de los estudiantes del apoyo a la autonomía manifestado por el maestro, la familia y los compañeros y compañeras, tendría un efecto positivo en la creación de un clima orientado a la tarea en las clases de EF (García-Calvo et al., 2013; Moreno-Murcia, Cornelio, y Borges, 2011; Sevil et al., 2016).

- Hipótesis 3: considerando las teorías interaccionistas (Bruner, 1988; Freire, 1970; Habermas, 1987; Mead, 1973; Rogoff, 1993; Vygotsky, 1996), donde el conocimiento se crea en el plano intersubjetivo, es decir, a través de la interacción social, las características ambientales orientadas a la tarea por la acción de los agentes sociales en EF, podrían ejercer su influencia en la reorientación motivacional individual de los discentes en esta misma implicación (Gómez-López et al., 2015; Julian et al., 2012).
- Hipótesis 4: atendiendo al Modelo Trans-contextual de la Motivación (Hagger y Chatzisarantis, 2007), en concreto a la secuencia de la Teoría de la Autodeterminación (TAD, Deci y Ryan, 1985) en la que se apoyan numerosos estudios (López-Walle et al., 2012; Murillo Pardo et al., 2013; Vansteenkiste et al., 2012), se intuye encontrar un clima orientado por el apoyo a la autonomía del docente, que podrían desencadenar en los educandos la satisfacción de las tres necesidades psicológicas básicas (González-Cutre, Sicilia et al., 2014), facilitadoras a su vez, de una mayor motivación autodeterminada en EF (Jang et al, 2016; Reeve, 2009; Sebire et al., 2011).
- Hipótesis 5: desde los postulados del Modelo Trans-contextual de la Motivación (Hagger y Chatzisarantis, 2007), que integra las relaciones motivacionales señaladas en del Modelo Jerárquico de la Motivación Intrínseca y Extrínseca de Vallerand (HMIEM, 1997, 2001, 2007), se intuyó que la motivación autodeterminada de los estudiantes en las clases de EF predeciría una autodeterminación en el tiempo de ocio (Gunnell et al., 2016), la cual se fundamentaría en el soporte de autonomía

mostrado por los iguales y la familia (González-Cutre, Ferriz et al., 2014; Vira y Koka, 2012; Wing et al., 2016).

- Hipótesis 6: siguiendo con el continuo del Modelo Trans-contextual, tras analizar la volición de la conducta de los estudiantes en la práctica de actividad física (Ajzen y Shein, 2013), se intuye encontrar una relación positiva entre las variables de la Teoría del Comportamiento Planeado (Ajzen, 1985): la actitud, la norma subjetiva y el control percibido, y que a su vez las mismas predecirán la intención de practicar ejercicio físico (Chatzisarantis et al., 2015; Jemolt et al., 2015). Así, se esperaba que estas relaciones quedaran reflejadas en una conducta real de los estudiantes, el incremento de su tasa habitual de ejercicio físico (Hagger y Chatzisarantis, 2014).



3.4.

Estudio 1

3.4.1. Método

3.4.1.1. Participantes

3.4.1.2. Medidas

3.4.1.3. Procedimiento y diseño de la investigación

3.4.1.4. Análisis de datos

3.4.2. Resultados

3.4.2.1. Análisis preliminar entre grupos. Prueba no paramétrica para muestras independientes

3.4.2.2. Efectos entre grupos de la intervención. Anova de medidas repetidas. Prueba no paramétrica para muestras independientes

3.4. ESTUDIO 1

El estudio 1 es la primera aproximación que se realiza desde el Aprendizaje Dialógico (Flecha, 1997) a la Teoría de la Autodeterminación (TAD, Deci y Ryan, 1985) en el contexto de la EF.

3.4.1. Método

3.4.1.1. Participantes

La muestra estuvo compuesta por un total de 79 estudiantes de quinto y sexto de educación primaria, y de primero de educación secundaria con edades comprendidas entre los 11 y 14 años ($M = 12.66$, $DT = 0.66$). Dicha muestra se dividió en tres grupos: grupo cuasi-experimental 1 ($n = 24$), grupo cuasi-experimental 2 ($n = 24$) y grupo control ($n = 31$). De la totalidad de los participantes, 41 estudiantes eran chicos y 38 chicas, representando el 51.8 % y el 48.1 % de la muestra, respectivamente. Los estudiantes cursaban sus estudios en centros públicos próximos entre sí, con características socio-culturales y económicas similares.

3.4.1.2. Medidas (Anexo 1)

Las técnicas para recoger información de las variables de estudio fueron técnicas cuantitativas, concretamente se utilizaron cuestionarios de preguntas cerradas.

Apoyo a la Autonomía. Se empleó la traducción al castellano (Moreno-Murcia, Parra, y González-Cutre, 2008) de la *Perceived Autonomy Support Scale for Exercise Settings* (Hagger, Chatzisarantis, Hein, Pihu, Soós, y Karsai, 2007). Esta escala estaba compuesta por un total de 12 ítems para cada uno de los 3 factores de estudio: (1) Apoyo a la autonomía generado por el docente (e.g., "Mi docente me anima a practicar ejercicio físico"). (2) Apoyo a la autonomía generado por la familia (e.g., "Mi familia me facilita con distintas opciones realizar el ejercicio físico o deportivo en mi tiempo libre"). (3) Apoyo a

la autonomía generado por los iguales (e.g., "Soy capaz de dirigirme a mis compañeros y compañeras hablándoles sobre el ejercicio físico o deportivo que hago en mi tiempo libre"). La sentencia previa a las preguntas era "En mis clases de educación física..." y los ítems se respondían mediante una escala tipo Likert de 1 (*Totalmente en desacuerdo*) a 7 (*Totalmente de acuerdo*). La consistencia interna para la escala de apoyo a la autonomía en el pre-test, post-test y re-test fue evaluada con el cálculo del alfa de Cronbach para cada dimensión. Esta fue de .85, .94 y .91 para el docente, de .88, .93 y .91 para la familia, y de .87, .93 y .89 para los iguales, respectivamente.

Necesidades Psicológicas Básicas. Se utilizó la *Psychological Need Satisfaction in Exercise Scale* (PNSE) de Wilson, Rogers, Rodgers, y Wild (2006), validada al contexto español por Moreno-Murcia, Marzo, Martínez, y Conte (2012). La PNSE integraba 18 ítems, seis para evaluar cada una de las necesidades psicológicas básicas: competencia (e.g., "Tengo confianza para hacer los ejercicios más desafiantes"), autonomía (e.g., "Creo que puedo tomar decisiones en mis clases de educación física") y relación con los demás (e.g., "Me siento unido a mis compañeros de clase porque ellos me aceptan como soy"). La sentencia previa era "En mis clases de educación física..." y las respuestas se recogían en una escala tipo Likert cuyo rango de puntuación oscilaba entre 1 (*Falso*) y 6 (*Verdadero*). La consistencia interna obtenida a través de los valores del alfa de Cronbach en el pre-test, en el post-test y en el re-test fueron de .79, .81 y .87 para la percepción de competencia, de .68, .76 y .73 para la percepción de autonomía, y de .64, .72 y .74 para la relación con los demás.

Motivación. Se utilizó la *Perceived Locus of Causality Scale* (PLOC) de Goudas, Biddle, y Fox (1994) validada al contexto español por Moreno-Murcia, González-Cutre, y Chillón (2009). Esta escala medía la motivación de los estudiantes en las clases de EF a

través de 4 ítems para cada una de las cinco dimensiones de la motivación: (1) Motivación intrínseca (e.g., "Porque la educación física es divertida"). (2) Motivación identificada (e.g., "Porque quiero aprender habilidades deportivas"). (3) Motivación introyectada (e.g., "Porque me sentiría mal conmigo mismo si no hiciera"). (4) Motivación externa (e.g., "Porque tendré problemas si no lo hago"). (5) Desmotivación (e.g., "Pero realmente siento que estoy perdiendo mi tiempo en educación física"). La escala estaba encabezada por la sentencia "Participo en las clases de educación física..." y las respuestas fueron recogidas a través de una escala tipo Likert de 1 (*Totalmente en desacuerdo*) a 7 (*Totalmente de acuerdo*). El valor total del índice de autodeterminación en EF (ST) se calculó aplicando la siguiente fórmula: $(2 \times (\text{Motivación Intrínseca}) + (\text{Motivación Identificada}) - ((\text{Motivación Externa} + \text{Motivación Introyectada})/2) - (2 \times \text{desmotivación}))$. Los valores del alfa de Cronbach para cada dimensión de la motivación en EF en el pre-test, post-test y re-test fue de $\alpha = .79$, $\alpha = .70$ y $\alpha = .74$ para la motivación intrínseca, de $\alpha = .71$, $\alpha = .70$ y $\alpha = .67$ para la regulación identificada, de $\alpha = .66$, $\alpha = .65$ y $\alpha = .64$ para la regulación introyectada, de $\alpha = .63$, $\alpha = .72$ y $\alpha = .66$ para la regulación externa, y de $\alpha = .61$, $\alpha = .83$ y $\alpha = .84$ para la desmotivación.

Intencionalidad para ser físicamente activo. Se usó la versión traducida al castellano (Moreno-Murcia, Moreno, y Cervelló, 2007) de la escala *Intention to be Physically Active Scale* de Hein, Mür, y Koka (2004). Estaba compuesta de cinco ítems agrupados en una misma variable, la intención de ser físicamente activo (e.g., "Habitualmente práctico deporte en mi tiempo libre"). La escala estaba encabezada por la sentencia: "Respecto a tu intención de practicar alguna actividad físico-deportiva..." y las respuestas ha dicho cuestionario fueron recogidas con una escala tipo Likert que iba de 0 (*Totalmente en desacuerdo*) a 5 (*Totalmente de acuerdo*). El alfa de Cronbach obtenido

para la intención de práctica fue de .76 en el pre-test, de .82 en el post-test y de .70 en el re-test.

3.4.1.3. Procedimiento y diseño de la investigación.

La investigación se fundamentó en un estudio cuasi-experimental pre-post-re con dos grupos cuasi-experimentales y un grupo control. La selección de la muestra se realizó dentro de la provincia de Valencia, utilizándose un muestreo no aleatorio (Azorín y Sánchez-Crespo, 1986) de estudiantes de quinto y sexto de educación primaria, pertenecientes a dos centros educativos distintos. Una vez seleccionada la muestra, se hizo la propuesta de investigación a los centros educativos y a las familias de los estudiantes, obteniendo los permisos legales-administrativos (Anexo 5).

El diseño de la investigación se dividió en 4 partes. (1) Planificación del estudio: diseño del modelo de investigación, programación de la intervención en las clases de EF, creación de un consejo asesor, reuniones con los familiares, formación del voluntariado, y pre-test de cuestionarios con toda la muestra. (2) Intervención de campo 1: implementación de la intervención con los grupos cuasi-experimentales 1 y 2, y post-test de cuestionarios con toda la muestra. (3) Intervención de campo 2: continuación de la intervención con el grupo cuasi-experimental 1. (4) Conclusión de la intervención: re-test de cuestionarios con toda la muestra y análisis de los resultados.

La intervención se efectuó en los cursos escolares 2013/2014 y 2014/2015. Las variables independientes establecidas para realizar el estudio fueron la concreción del Aprendizaje Dialógico y de estrategias asociadas al apoyo a la autonomía de los estudiantes en las clases de EF. En una de las sesiones semanales se llevó a cabo una actuación educativa denominada Grupos Interactivos (INCLUDED, 2012). En la otra sesión semanal se desarrollaron clases habituales de EF desde una perspectiva pedagógica

idéntica a la utilizada en los Grupos Interactivos. Antes de iniciar la intervención, el profesor participó en diferentes proyectos basados en la concepción dialógica del aprendizaje y en el apoyo autonomía en EF, aprendiendo aquellos conceptos relacionados con los principios del aprendizaje dialógico (Flecha, 1997) y de los postulados de la SDT (Deci y Ryan, 2002).

Existieron diferencias en la participación de cada uno de los grupos que formaban la muestra. El grupo cuasi-experimental 1 realizó la intervención durante 12 meses, 9 meses en el curso 2013/2014 y 3 meses en el curso 2014/2015, mientras cursaban quinto y sexto de educación primaria. Los estudiantes del grupo cuasi-experimental 2 recibieron la intervención durante 9 meses durante el curso 2013/2014, cursando sexto curso de educación primaria. Este grupo ya llevaría a cabo la prueba de retención (re-test) durante el primer curso de educación secundaria (2014/2015). El grupo control no recibió ningún tipo de intervención, cursando quinto y sexto de educación primaria durante los cursos escolares 2013/2014 y 2014/2015.

La recogida de datos cuantitativos se efectuó antes de iniciar la intervención, a los 9 meses de su desarrollo y al finalizar el estudio a los 12 meses.

A continuación se detalla con mayor profundidad el procedimiento seguido en cada una de las intervenciones realizadas en el estudio.

3.4.1.3.1. Consejo asesor

Atendiendo a los postulados de la metodología comunicativo-crítica (Gómez et al., 2006), antes de iniciar el estudio se creó una comisión asesora en el centro educativo donde se desarrolló la intervención. Este órgano estuvo formado por el investigador, el maestro especialista en EF del centro, los dos maestros tutores de quinto y sexto de educación primaria, dos discentes del centro expertos en la vertiente teórico-práctica de

la perspectiva dialógica, un voluntario-familiar y un estudiante. El consejo asesor se reunió en 3 ocasiones.

Durante la *primera reunión* el investigador informó sobre el objetivo y el marco teórico del estudio, de las variables de la investigación y de los temas a tratar en las reuniones de formación con el voluntariado. Además, se informó de las técnicas cuantitativas de recogida de información que se iban a utilizar. En la *segunda reunión* se realizó la lectura de los instrumentos cuantitativos. En esta reunión también se llevó a cabo la adaptación de determinados ítems pertenecientes a los cuestionarios, para favorecer la comprensión de los educandos. Previamente a la reunión, los integrantes del consejo asesor habían revisado los cuestionarios. En la *tercera reunión* se concretaron los procedimientos de actuación en la implementación de los Grupos Interactivos con los grupos cuasi-experimentales 1 y 2. Además, se concretaron las fechas para la recogida de información cuantitativa (pre-test, post-test y re-test con cuestionarios).

3.4.1.3.2. Reuniones con las familias y organización del voluntariado

Antes de iniciar la intervención de campo se informó que se celebrarían 2 reuniones con los familiares y los voluntarios del grupo cuasi-experimental 1 y 2 (Anexo 6). (1) En la primera reunión se trataron aspectos derivados del marco teórico de la investigación, señalando cual era el objetivo del estudio. También se abordaron matices relacionados con la aplicación de los instrumentos de medición (cuestionarios) y se describió la intervención de campo: clases de EF y auto-evaluación con los estudiantes. La participación directa de algunos familiares en la intervención fue un factor determinante en la decisión de informar de forma pormenorizada de la naturaleza del estudio. (2) La segunda reunión se llevó a cabo con el voluntariado que iba a participar en las clases de EF, la mayoría de los cuales eran padres y madres de los discentes que formaban parte de

los grupos cuasi-experimentales. Estos participantes estaban familiarizados con la actuación planteada para las sesiones de EF, pues la mayoría había participado en sesiones de Grupos Interactivos dirigidas a otras áreas instrumentales en cursos escolares anteriores. En esta reunión se profundizó en los principios del Aprendizaje Dialógico (Flecha, 1997) y en una acción basada en el soporte a la autonomía, como referencias metodológicas en el desarrollo de la práctica. Por otro lado, se mostraron las características y las estrategias organizativas a seguir en las clases: estructura de la sesión (fases), formación de los grupos, la organización de los espacios, los tiempos de práctica, las características de las actividades, el rol a seguir por parte de los distintos participantes, y algunas directrices pedagógicas facilitadoras de las tareas. Al finalizar la reunión se anotaron los familiares y el voluntariado del centro que iba a participar en los Grupos Interactivos (Anexo 7) y se acordó que se comunicaría su participación con una semana de antelación. Asimismo, se decidió que los voluntarios y voluntarias recogerían la actividad que iban a dinamizar días antes de su participación y se mantendría una breve reunión con el docente para abordar aspectos específicos de su desarrollo. Posteriormente se realizó una planificación semanal del voluntariado para cada una de las clases de EF.

3.4.1.3.3. Cuestionarios

Todos los estudiantes de la muestra completaron los cuestionarios las dos semanas anteriores al inicio de la intervención de campo. Para ello, se utilizaron dos sesiones de 25 minutos fuera del horario de EF. Los participantes leyeron el cuestionario con la ayuda del investigador y preguntaron sus dudas. Los discentes fueron informados de la importancia de responder honestamente, de forma individual y confidencial las preguntas. Al finalizar el curso escolar se realizó una nueva toma con los cuestionarios, donde todos los estudiantes completaron los mismos instrumentos de nuevo siguiendo

las pautas descritas anteriormente. En el siguiente curso escolar, a los 12 meses de la toma pre-test, se llevó a cabo una toma de retención (re-test).

3.4.1.3.4. Clases de educación física

La dinámica de trabajo en los grupos cuasi-experimentales 1 y 2 en las clases de EF seguía una propuesta metodológica basada en el Aprendizaje Dialógico (Flecha, 1997) y en la acción docente basada en el apoyo a la autonomía. La práctica en una de las dos clases semanales del área de EF se concretó a través de una organización heterogénea de los estudiantes denominada Grupos Interactivos (INCLUDED, 2012), mientras que en la otra clase se siguió la perspectiva educativa señalada sin utilizar dicha agrupación del alumnado.

Todas las clases seguían la estructura del modelo de Hellison (1995): presentación inicial de los objetivos y reflexión hacia la interiorización de valores deseados, actividad con momentos de reflexión, y finalización con un tiempo de auto-evaluación sobre la práctica y las conductas manifestadas en clase. Para ello, las clases de EF se dividieron en 3 fases: calentamiento o animación, parte principal y vuelta a la calma (Anexo 8).

En el *calentamiento*, la organización de los estudiantes varió según el tipo de actividad planteada, no siguiendo las pautas establecidas para los Grupos Interactivos. En primer lugar, se presentaban brevemente los contenidos a trabajar y se iniciaba un debate mediante preguntas (e.g., "¿Qué tipos de desplazamientos conocéis?"/"¿Creéis que mejorar en el salto nos puede servir en alguna de las actividades que hacemos en nuestra vida diaria?"). A su vez, se incentivaban conductas y valores a seguir. A continuación se iniciaba el calentamiento con ejercicios contextualizados a los contenidos previstos a partir de desplazamientos con movilidad articular y formas jugadas. Durante esta fase, en

las clases con Grupos Interactivos el voluntariado participante se situaba alrededor del espacio para ayudar y animar a los discentes.

En las clases con Grupos Interactivos, en la *parte principal* la mediación se fundamentó en la organización de los estudiantes en grupos heterogéneos de 5 a 7 alumnos y alumnas. Cada uno de los grupos realizaba distintas actividades dinamizadas por los diferentes voluntarios y voluntarias. El tiempo era igual para todas las actividades, aproximadamente de 8 a 10 minutos, realizándose cuatro actividades. Cuando finalizaba el tiempo de actividad, cada grupo pasaba siguiendo un orden fijado a otro espacio, donde les esperaba un voluntario o una voluntaria, y así sucesivamente hasta finalizar esta fase. Todos los Grupos Interactivos realizaban las distintas actividades e interaccionaban con todo el voluntariado participante.

Durante la intervención, el *rol del maestro* en los Grupos Interactivos fue coordinar las clases de EF: organizar y elaborar las actividades, delimitar los espacios, dar la señal de cambio de tarea, ayudar a constituir los grupos heterogéneos de estudiantes al inicio de la sesión, etc. El docente también se reunía con el voluntariado y explicaba las actividades a realizar, cuál iba a ser su rol y aportaba consideraciones vinculadas a una acción dialógica y al soporte de autonomía durante las actividades. El maestro también ayudaba al voluntariado ante cualquier duda e intervenía con el alumnado frente alguna dificultad o ante la aparición de conflictos.

Independientemente del tipo de la sesión, tanto el maestro como el voluntariado utilizaron diferentes estrategias para transmitir un clima de apoyo a la autonomía: cesión de la responsabilidad a los estudiantes en su aprendizaje, uso de una comunicación positiva y afectiva con el alumnado mediante un lenguaje informal, flexible y no controlador

o fomento de la indagación sobre los problemas planteados en las tareas (Moreno-Murcia et al., 2012; Moreno-Murcia y Sánchez-Latorre, 2016; Reeve, Jang, Carrell, Jeon, y Barch, 2004; Wells, 2001). Se promocionaba la interacción continua mediante el feedback positivo entre iguales, se reforzaba el pensamiento crítico e independiente, se utilizaban espacios de diálogo dirigidos al respeto entre los significativos sociales participantes (igualdad, solidaridad, cooperación, ayuda, etc.) y se elaboraban actividades teniendo en cuenta los intereses y preferencias de los estudiantes (Moreno-Murcia y Sánchez-Latorre, 2016). Otro aspecto de vital importancia en la acción docente y del voluntariado desde el estilo interpersonal fue el establecimiento de cargos de responsabilidad (material o equipamiento, dirigir parte de la sesión, listado de asistencia e indumentaria, etc.), así como dar libertad a los educandos en la elección y toma de decisiones acerca de aspectos relacionados con la práctica: organización de la clase, introducir variantes y cambios en las tareas, etc. (Vera, 2012).

La perspectiva metodológica comentada se consolidaba mediante el *rol del voluntariado*. Este significativo social se centró en la dinamización de las actividades. Para ello, explicaban la actividad y dejaban el protagonismo del aprendizaje a los alumnos y alumnas, permitiendo espacios de acción cognitiva para un diálogo orientado a la toma de decisiones consensuadas y al feed-back dado por el voluntariado y el maestro (Viciano, Fernández, Zabala, Requena, y Lozano, 2003; Viciano, Zabala, San-Martín, Ramírez, y García, 2003b), o incluso por los propios compañeros y compañeras del grupo. El voluntariado guiaba la participación de los estudiantes mediante preguntas (Freire, 1977) e intervenía solo ante la imposibilidad de alcanzar un acuerdo, frente a la aparición de un conflicto o en la gestión de las intervenciones en el grupo: potenciar la participación de los estudiantes con dificultades en la interacción social o regular la excesiva influencia de

algunos discentes en los acuerdos alcanzados. De este modo, el voluntariado orientaba la disposición discente hacia un trabajo cooperativo enfatizado por los principios del Aprendizaje Dialógico. Con ello, se buscaba crear ambientes inclusivos donde la interacción de los educandos se desarrollaba mediante el diálogo igualitario, la solidaridad, la igualdad en las diferencias y la valoración de las competencias existentes en el grupo. La acción del voluntariado varió en función de las características de las actividades, pues una de las conclusiones extraídas en la intervención, fue la necesidad de alternar actividades que priorizaban el descubrimiento y la colaboración (e.g., Realizar un circuito con el material presentado, pactar tipos de desplazamientos, decidir la organización espacial, colocación del material, etc.) con actividades más dirigidas, donde los estudiantes tuviesen un mayor tiempo de compromiso motor (TCM, Berliner, 1979; Siedentop, 1991). Se pretendía evitar excesivos tiempos de reflexión, pues se percibió que ello contribuía al aburrimiento y desmotivación del alumnado (e.g., Cuatro estaciones: Los alumnos se desplazan a la señal del voluntariado buscando aros en una organización geométrica de los mismos. Los estudiantes citan los distintos tipos de desplazamientos a utilizar. Acuerdan antes de la señal del voluntario el tipo de desplazamiento. Deciden una variante de la actividad). Considerando esta diferenciación en las actividades, independientemente de sus características, todas ellas tuvieron como base metodológica el Aprendizaje Dialógico y el soporte a la autonomía.

En la parte principal de las clases en las que no se implementaban los Grupos Interactivos, la práctica se llevó a cabo desde las mismas directrices mencionadas anteriormente. En estas clases era el maestro quien guiaba las tareas sin la colaboración del voluntariado. Los estudiantes participaban con diferentes agrupaciones según el tipo de actividad planteada.

Durante la *vuelta a la calma*, en las clases con Grupos Interactivos, los estudiantes realizaron una auto-evaluación grupal. El debate era guiado por el voluntario-familiar con el que concluían la parte principal de las clases. Cada grupo completaba una hoja de registro dirigida al cumplimiento de los principios del Aprendizaje Dialógico. Los discentes valoraban las preguntas de forma cuantitativa mediante el consenso en el grupo. Los encargados de los distintos grupos llevaban a cabo el registro en un instrumento de auto-evaluación.

En las clases donde no se realizaban Grupos Interactivos, durante la vuelta a la calma, el docente dinamizaba actividades con un menor compromiso motor para favorecer que los estudiantes recuperasen el estado físico y psicológico en el que se encontraban antes de iniciar la práctica.

La dinámica de trabajo en las clases de EF con el grupo control fue la habitual como parte del trabajo integrado en la programación anual del maestro especialista en los cursos de quinto y sexto de educación primaria.

Las clases de educación física para los diferentes grupos participantes en el estudio constaron de 10 minutos de calentamiento, 40 minutos de parte principal y 10 minutos de vuelta a la calma. Asimismo, todos los grupos trabajaron los contenidos a través de las mismas unidades didácticas.

3.4.1.4. Análisis de los datos

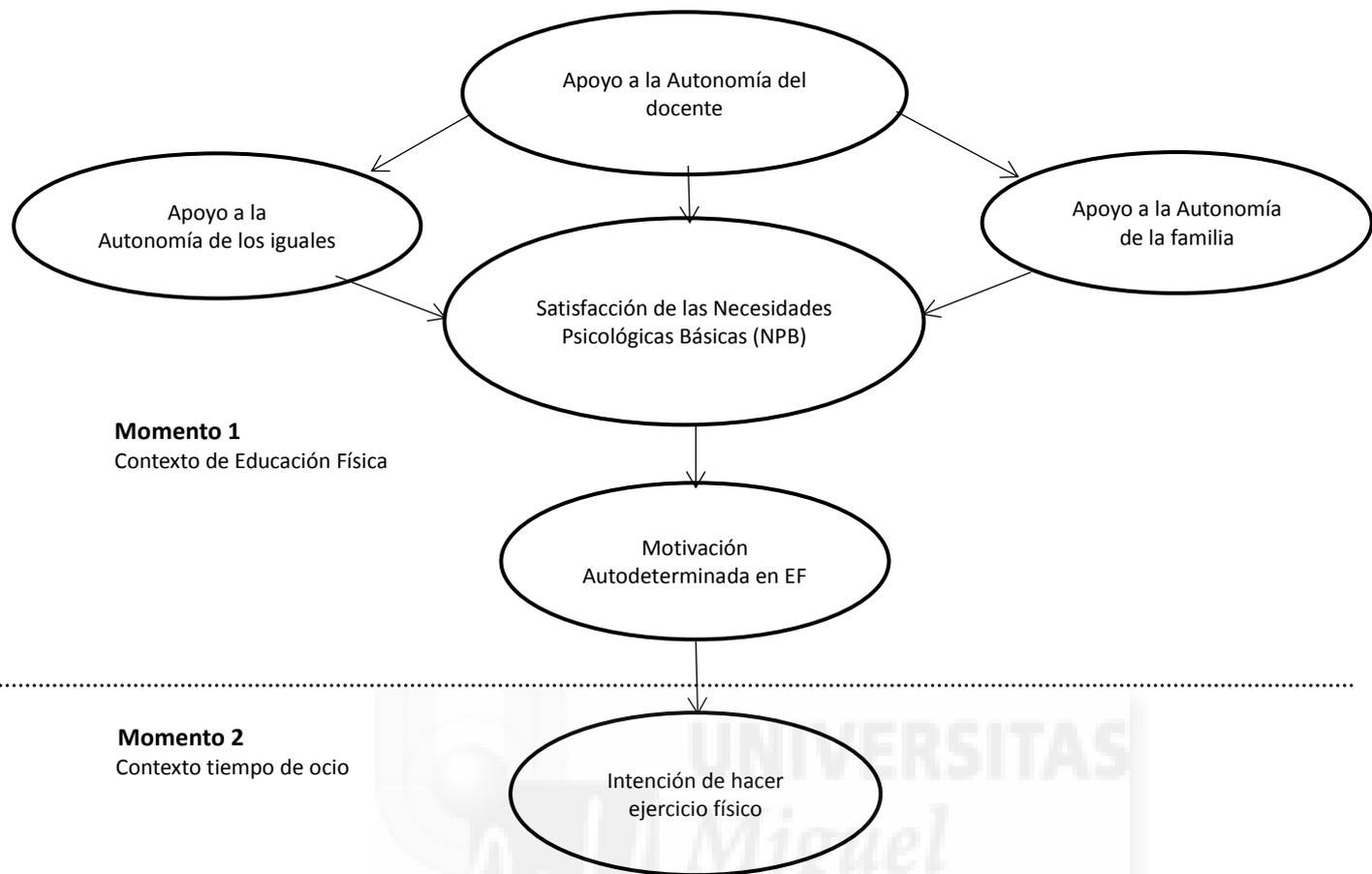
El análisis de los datos cuantitativos se realizó con el programa estadístico SPSS 21.0. En primer lugar, para comprobar la consistencia interna de las variables de estudio se calculó el coeficiente del alfa de Cronbach. Para verificar la normalidad de la muestra, se realizó una prueba de Levene, llegando a la conclusión de que teníamos que realizar

pruebas no paramétricas. A continuación, se realizó una prueba no paramétrica para muestras independientes (Mann-Whitney U) para determinar si había diferencias preliminares entre los grupos participantes. Para observar el efecto de la intervención en las distintas fases de la investigación (diferencias intra-grupo) se realizó un análisis de medidas repetidas. Finalmente, se efectuaron de nuevo diferentes pruebas no paramétricas para muestras independientes (Mann-Whitney U) para identificar diferencias entre los grupos tras el post-test y el re-test.

3.4.2. Resultados

El análisis de los resultados se realizó en 2 contextos. (1) En el contexto de la EF se estudió cómo la intervención desarrollada desencadenaba un mayor apoyo a la autonomía del docente, la familia y los iguales en relación a un incremento de la satisfacción de las necesidades básicas y de la motivación autodeterminada en EF. (2) En el contexto del tiempo de ocio se observó cómo la autodeterminación de los educandos en EF podría tener un efecto positivo en su intención de ser físicamente activos en contextos extraescolares (Figura 7).

Figura 7. Análisis. Relación entre las variables del modelo de investigación.



Momento 1
Contexto de Educación Física

Momento 2
Contexto tiempo de ocio

3.4.2.1. Análisis preliminar. Prueba no paramétrica para muestras independientes.

Antes de iniciar la intervención se llevó a cabo un análisis preliminar con los datos pre-test para comprobar si existían diferencias entre los grupos participantes en las diferentes variables de investigación. Para ello, se realizó una prueba no paramétrica para muestras independientes (Mann-Whitney U). La prueba reveló diferencias a favor del grupo cuasi-experimental 2 con respecto al grupo cuasi-experimental 1 en el índice de autodeterminación en EF ($U = 106.50$, $p < .05$, Cliff's delta = .00). En el grupo cuasi-experimental 2 también se observaron diferencias con respecto al grupo control en el apoyo a la autonomía de la familia ($U = 242.00$, $p < .05$, Cliff's delta = .02) y el índice de autodeterminación en EF ($U = 160.50$, $p < .05$, Cliff's delta = .00). A favor del grupo control

se apreciaron diferencias en la necesidad psicológica de competencia con respecto al grupo cuasi-experimental 1 ($U = 177.00$, $p < .05$, Cliff's delta= .00) y en este mismo factor en relación al grupo cuasi-experimental 2 ($U = 90.50$, $p < .04$, Cliff's delta= .00) (Tabla 2).

Tabla 2. Pruebas no paramétricas para muestras independientes (Pre-test).

Variables		Grupo cuasi-experimental 1		Grupo cuasi-experimental 2		Grupo control		Intra-grupo		p
		M	DT	M	DT	M	DT	1	2	
Apoyo a la autonomía (docente)	Pre	5.24	1.40	5.37	.99	4.74	1.35	1	2	.78
								1	C	.12
								2	C	.12
Apoyo a la autonomía (Familia)	Pre	5.55	1.05	5.72	1.03	4.85	1.47	1	2	.27
								1	C	.06
								2	C	.02*
Apoyo a la autonomía (Iguales)	Pre	4.92	1.48	4.50	1.29	4.17	1.35	1	2	.59
								1	C	.07
								2	C	.35
Competencia	Pre	4.04	.97	3.45	.97	4.96	.85	1	2	.05
								1	C	.00**
								2	C	.00**
Autonomía	Pre	2.66	.62	2.64	.88	2.95	.81	1	2	.59
								1	C	.07
								2	C	.08
Relación con los demás	Pre	4.03	.59	3.70	.50	4.16	1.00	1	2	.06
								1	C	.44
								2	C	.05
Motivación Autodeterminada	Pre	7.19	3.38	10.03	1.85	6.61	4.04	1	2	.00**
								1	C	.70
								2	C	.00**
Intención de Práctica	Pre	4.18	.66	4.20	.71	4.26	.72	1	2	.84
								1	C	.50
								2	C	.69

Nota. ** $p < .01$; * $p < .05$; M = Media; DT = Desviación Típica; 1: grupo cuasi experimental 1; 2: grupo cuasi-experimental 2; C: grupo control

3.4.2.2. Efectos de la intervención

Para determinar el efecto de la intervención en cada uno de los grupos participantes (diferencias intra-grupos) respecto a las distintas variables de la investigación se realizó una ANOVA de medidas repetidas (Lamda de Wilks = .065, $F(23,$

56) = 34.87, $p = .000$, $\mu_2 = .93$) (Tabla 2). Para analizar las diferencias ($p < .05$) entre-grupo se realizaron dos pruebas no paramétricas para muestras independientes (Mann-Whitney U).

Anova de medidas repetidas

La prueba reveló en el grupo cuasi-experimental 1 diferencias en el post-test en relación al pre-test en las variables de apoyo a la autonomía del docente ($p < .05$), en las necesidades psicológicas básicas de competencia ($p < .01$), autonomía ($p < .01$) y relación con los demás ($p < .01$), en el índice de autodeterminación en EF ($p < .01$) y en la intención de práctica físico-deportiva en el tiempo libre ($p < .05$). Este mismo grupo mostró mayores puntuaciones en el re-test en relación con el post-test en el apoyo a la autonomía de la familia ($p < .01$), en las necesidad psicológica básica de competencia ($p < .05$) y en el índice de autodeterminación en EF ($p < .01$). Finalmente, en el grupo cuasi-experimental 1 se observaron diferencias en el re-test con respecto al pre-test en el apoyo a la autonomía de la familia ($p < .05$), en las necesidades psicológicas básicas de competencia ($p < .01$), autonomía ($p < .01$) y relación con los demás ($p < .01$), y en el índice de autodeterminación en EF ($p < .01$).

En el grupo cuasi-experimental 2 se encontraron diferencias en el post-test en relación al pre-test en las variables de apoyo a la autonomía del docente ($p < .01$), en el apoyo a la autonomía de la familia ($p < .05$), en el apoyo a la autonomía de los iguales ($p < .01$), en las necesidades psicológicas básicas de competencia ($p < .01$), autonomía ($p < .01$) y relación con los demás ($p < .01$), y en la intención de práctica físico-deportiva en el tiempo libre ($p < .05$). En este mismo grupo, el re-test mostró menores valores respecto al post-test en el apoyo a la autonomía del docente ($p < .01$), en el apoyo a la autonomía de la familia ($p < .01$) y en la intención de práctica físico-deportiva en el tiempo libre ($p < .05$).

Mientras que, aumentaron en la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de autonomía ($p < .05$) y en el índice de autodeterminación ($p < .05$). Finalmente, el grupo cuasi-experimental 2 mostró mayores puntuaciones en el re-test en relación al pre-test en las necesidades psicológicas básicas de competencia ($p < .01$), autonomía ($p < .01$) y relación con los demás ($p < .01$), y en el índice de autodeterminación en las clases de EF ($p < .05$).

En el grupo control se encontraron mayores puntuaciones en el re-test en relación al post-test en la necesidad psicológica básica de autonomía ($p < .01$) y también en relación al pre-test en la misma variable ($p < .05$) (Tabla 3).

Tabla 3. Anova de medidas repetidas (Pre-test/Post-test/Re-test).

Variables		Grupo cuasi-experimental 1						Grupo cuasi-experimental 2						Grupo control					
		M	DT	L.Wilks	Intra-grupo	Z	n	M	DT	L.Wilks	Intra-grupo	Z	n	M	DT	L. Wilks	Intra-grupo	Z	n
Apoyo a la autonomía (Maestro)	Pre	5.24	1.40		Pre-Post	.04*		5.37	.99		Pre-Post	.00**		4.74	1.35		Pre-Post	.35	
	Post	5.82	1.16	.83	Post-Re	.81	.13	6.18	.64	.36	Post-Re	.00**	.00**	4.94	1.92	.95	Post-Re	.22	.48
	Re	5.89	1.33		Pre-Re	.09		5.66	.86		Pre-Re	.29		4.40	1.58		Pre-Re	.37	
Apoyo a la autonomía (Familia)	Pre	5.55	1.05		Pre-Post	.27		5.72	1.03		Pre-Post	.03*		4.85	1.47		Pre-Post	.10	
	Post	5.76	1.05	.64	Post-Re	.04*	.00**	6.22	1.02	.62	Post-Re	.00**	.00**	5.45	1.59	.90	Post-Re	.57	.25
	Re	6.30	.96		Pre-Re	.00**		5.26	1.32		Pre-Re	.10		5.21	1.39		Pre-Re	.37	
Apoyo a la autonomía (Iguales)	Pre	4.92	1.48		Pre-Post	.11		4.50	1.29		Pre-Post	.00**		4.17	1.35		Pre-Post	.68	
	Post	5.41	1.54	.89	Post-Re	.70	.29	5.12	1.00	.72	Post-Re	.11	.02*	4.30	1.86	.99	Post-Re	.99	.87
	Re	5.28	1.19		Pre-Re	.35		4.60	1.35		Pre-Re	.76		4.29	1.42		Pre-Re	.73	
Competencia	Pre	4.04	.97		Pre-Post	.00**		3.45	.97		Pre-Post	.00**		4.96	.85		Pre-Post	.55	
	Post	5.14	.70	.19	Post-Re	.02*	.00**	4.82	.88	.21	Post-Re	.35	.00**	4.87	.86	.96	Post-Re	.47	.56
	Re	5.57	.67		Pre-Re	.00**		5.05	.72		Pre-Re	.00**		4.91	.95		Pre-Re	.62	

Nota. ** $n < .01$; * $n < .05$; M = Media; DT = Desviación Típica

Tabla 3. Anova de medidas repetidas (Pre-test/Post-test/Re-test).

Variables	Grupo cuasi-experimental 1						Grupo cuasi-experimental 2						Grupo control												
	M	DT	L. Wilks	Intra-grupo	Z	n	M	DT	L. Wilks	Intra-grupo	Z	n	M	DT	L. Wilks	Intra-grupo	Z	n							
Autonomía	Pre	2.66	.62		Pre-Post	.00**							2.64	.88		Pre-Post	.00**			2.95	.81		Pre-Post	.26	
	Post	4.69	.45	.13	Post-Re	.60	.00**	4.14	.72	.28	Post-Re	.02*	.00**	3.10	1.02	.37	Post-Re	.00**	.00**	3.10	1.02	.37	Post-Re	.00**	.00**
	Re	4.77	.57		Pre-Re	.00**		4.61	1.02		Pre-Re	.00**		4.40	1.13		Pre-Re	.00**		4.40	1.13		Pre-Re	.00**	
Relación con los demás	Pre	4.03	.59		Pre-Post	.00**		3.70	.50		Pre-Post	.00**		4.16	1.00		Pre-Post	.55		4.16	1.00		Pre-Post	.55	
	Post	5.05	.46	.21	Post-Re	.16	.00**	4.54	.66	.38	Post-Re	.74	.00**	4.23	1.12	.97	Post-Re	.47	.73	4.23	1.12	.97	Post-Re	.47	.73
	Re	5.25	.72		Pre-Re	.00**		4.61	.63		Pre-Re	.00**		4.03	1.06		Pre-Re	.62		4.03	1.06		Pre-Re	.62	
Motivación Autodeterminada	Pre	7.19	3.38		Pre-Post	.00**		10.03	1.85		Pre-Post	.63		6.61	4.04		Pre-Post	.13		6.61	4.04		Pre-Post	.13	
	Post	9.96	3.80	.44	Post-Re	.00**	.00**	10.46	4.36	.85	Post-Re	.30	.44	4.72	6.46	.92	Post-Re	.37	.07	4.72	6.46	.92	Post-Re	.37	.07
	Re	12.41	2.72		Pre-Re	.00**		11.71	4.60		Pre-Re	.04*		6.13	5.92		Pre-Re	.66		6.13	5.92		Pre-Re	.66	
Intención de práctica	Pre	4.18	.66		Pre-Post	.04*		4.20	.71		Pre-Post	.00**		4.26	.72		Pre-Post	.10		4.26	.72		Pre-Post	.10	
	Post	4.52	.51	.84	Post-Re	.87	.14	4.65	.40	.67	Post-Re	.04*	.01*	3.92	1.12	.86	Post-Re	.95	.11	3.92	1.12	.86	Post-Re	.95	.11
	Re	4.50	.63		Pre-Re	.12		4.24	.76		Pre-Re	.84		3.91	.72		Pre-Re	.08		3.91	.72		Pre-Re	.08	

Nota. ** $n < .01$; * $n < .05$; M = Media; DT = Desviación Típica

Pruebas no paramétricas para muestras independientes (Mann-Whitney U)

Prueba 1 (post-test)

En la primera prueba (post-test) se encontraron diferencias a favor del grupo cuasi-experimental 1 con respecto al grupo cuasi-experimental 2 en el apoyo a la autonomía de la familia ($U = 257.00, p < .05, Cliff's\ delta = .03$), y en las necesidades psicológicas básicas de autonomía ($U = 161.00, p < .05, Cliff's\ delta = .00$) y de relación con los demás ($U = 149.00, p < .05, Cliff's\ delta = .00$). En el grupo cuasi-experimental 1 también se observaron mayores puntuaciones con respecto al grupo control en el apoyo a la autonomía de los iguales ($U = 238.00, p < .05, Cliff's\ delta = .02$), en las necesidades psicológicas de autonomía ($U = 40.00, p < .05, Cliff's\ delta = .00$) y de relación con los demás ($U = 219.50,$

$p < .05$, Cliff's delta = .00), y en el índice de autodeterminación en EF ($U = 193.00$, $p < .05$, Cliff's delta = .00). En cuanto al grupo cuasi-experimental 2, esta prueba reveló diferencias en relación al grupo control en la necesidad psicológica de autonomía ($U = 149.00$, $p < .05$, Cliff's delta = .00), en el índice de autodeterminación en EF ($U = 195.50$, $p < .05$, Cliff's delta = .00) y en la intención en el tiempo libre ($U = 238.50$, $p < .05$, Cliff's delta = .02) (Tabla 4).

Tabla 4. Pruebas no paramétricas para muestras independientes (Post-test).

Variables		Grupo cuasi-experimental 1		Grupo cuasi-experimental 2		Grupo control		Intra-grupo		p
		M	DT	M	DT	M	DT	1	2	
Apoyo a la autonomía (docente)	Post	5.82	1.16	6.18	.64	4.94	1.92	1	2	.70
								1	C	.08
								2	C	.26
Apoyo a la autonomía (Familia)	Post	5.05	.46	6.22	1.02	5.45	1.59	1	2	.03*
								1	C	.13
								2	C	.97
Apoyo a la autonomía (Iguales)	Post	5.41	1.54	5.12	1.00	4.30	1.86	1	2	.17
								1	C	.10
								2	C	.02*
Competencia	Post	5.14	.70	4.82	.88	4.87	.86	1	2	.15
								1	C	.84
								2	C	.26
Autonomía	Post	4.69	.45	4.14	.72	3.10	1.02	1	2	.00**
								1	C	.00**
								2	C	.00**
Relación con los demás	Post	5.05	.46	4.54	.66	4.23	1.12	1	2	.00**
								1	C	.32
								2	C	.00**
Motivación Autodeterminada	Post	9.96	3.80	10.46	4.36	4.72	6.46	1	2	.35
								1	C	.00**
								2	C	.00**
Intención de Práctica	Post	4.52	.51	4.65	.40	3.92	1.12	1	2	.50
								1	C	.02*
								2	C	.07

Nota. ** $p < .01$; * $p < .05$; M = Media; DT = Desviación Típica; 1: grupo cuasi experimental 1; 2: grupo cuasi-experimental 2; C: grupo control

Prueba 2 (Re-test)

La segunda prueba reveló diferencias significativas a favor del grupo cuasi-experimental 1 con respecto al grupo cuasi-experimental 2 en el apoyo a la autonomía de

la familia ($U = 129.00$, $p < .05$, Cliff's delta = .00), y en las necesidades psicológicas básicas de competencia ($U = 157.00$, $p < .05$, Cliff's delta = .00) y de relación con los demás ($U = 120.00$, $p < .05$, Cliff's delta = .00). En el grupo cuasi-experimental 1 también se observaron diferencias favorables con respecto al grupo control en el apoyo a la autonomía del docente ($U = 135.00$, $p < .05$, Cliff's delta = .00), apoyo a la autonomía de la familia ($U = 189.00$, $p < .05$, Cliff's delta = .00), apoyo a la autonomía de los iguales ($U = 215.50$, $p < .05$, Cliff's delta = .00), en los mediadores psicológicos de competencia ($U = 220.00$, $p < .05$, Cliff's delta = .00) y relación con los demás ($U = 106.50$, $p < .05$, Cliff's delta = .00), en el índice de autodeterminación en EF ($U = 137.50$, $p < .05$, Cliff's delta = .00) y en la intención de los estudiantes de ser físicamente activos ($U = 188.00$, $p < .05$, Cliff's delta = .00). En esta misma prueba el grupo cuasi-experimental 2 se observaron diferencias a favor con respecto al grupo control en el apoyo a la autonomía docente ($U = 190.50$, $p < .05$, Cliff's delta = .00) y en el índice de autodeterminación en EF ($U = 175.50$, $p < .05$, Cliff's delta = .00) (Tabla 5).

Tabla 5. Pruebas no paramétricas para muestras independientes (Re-test).

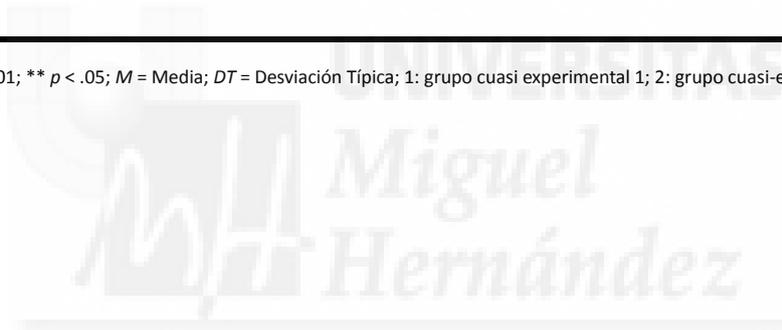
Variables	Grupo cuasi-experimental 1		Grupo cuasi-experimental 2		Grupo control		Intra-grupo		p	
	M	DT	M	DT	M	DT	1	2		
Apoyo a la autonomía (docente)	Re	5.89	1.33	5.66	.86	4.40	1.58	1	2	.12
								1	C	.00**
Apoyo a la autonomía (Familia)	Re	6.30	.96	5.26	1.32	5.21	1.39	2	C	.00**
								1	2	.00**
Apoyo a la autonomía (Iguales)	Re	5.28	1.19	4.60	1.35	4.29	1.42	1	2	.07
								1	C	.49
								2	C	.00**

Nota. ** $p < .01$; * $p < .05$; M = Media; DT = Desviación Típica; 1: grupo cuasi experimental 1; 2: grupo cuasi-experimental 2; C: grupo control

Tabla 5. Pruebas no paramétricas para muestras independientes (Re-test).

Variables		Grupo cuasi-experimental 1		Grupo cuasi-experimental 2		Grupo control		Intra-grupo		p
		M	DT	M	DT	M	DT	1	2	
Competencia	Re	5.57	.67	5.05	.72	4.91	.95	1	2	.00**
								1	C	.73
								2	C	.00**
Autonomía	Re	4.77	.57	4.61	1.02	4.40	1.13	1	2	.86
								1	C	.37
								2	C	.19
Relación con los demás	Re	5.25	.72	4.61	.63	4.03	1.06	1	2	.00**
								1	C	.06
								2	C	.00**
Motivación Autodeterminada	Re	12.41	2.72	11.71	4.60	6.13	5.92	1	2	.81
								1	C	.00**
								2	C	.00**
Intención de Práctica	Re	4.50	.63	4.24	.76	3.91	.72	1	2	.17
								1	C	.06
								2	C	.00**

Nota. ** $p < .01$; * $p < .05$; M = Media; DT = Desviación Típica; 1: grupo cuasi experimental 1; 2: grupo cuasi-experimental 2; C: grupo control



3.5.

Estudio 2

3.5.1. Método

3.5.1.1. Participantes

3.5.1.2. Medidas

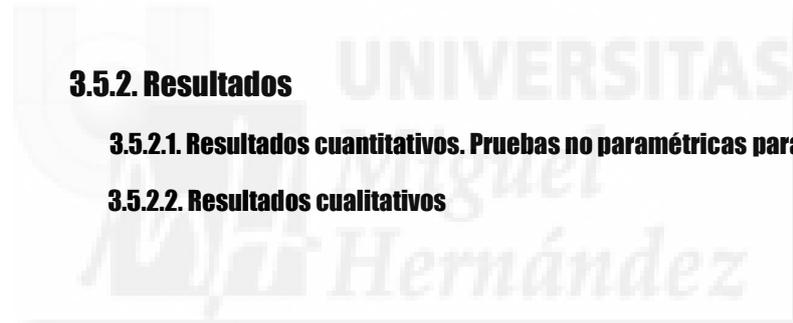
3.5.1.3. Procedimiento y diseño de la investigación

3.5.1.4. Análisis de datos

3.5.2. Resultados

3.5.2.1. Resultados cuantitativos. Pruebas no paramétricas para muestras independientes

3.5.2.2. Resultados cualitativos



3.5. ESTUDIO 2

El estudio 2 es la primera aproximación que se realiza desde el Aprendizaje Dialógico (Flecha, 1997) para analizar las relaciones existentes entre las variables de la Teoría de las Metas de Logro y Metas Sociales (Nichols, 1989) y las variables del Modelo Trans-contextual de la Motivación (Hagger y Chatzisarantis, 2007). A continuación se describen los diferentes puntos que detallan el método utilizado en la investigación.

3.5.1. Método

3.5.1.1. Participantes

La muestra estuvo compuesta por un total de 102 estudiantes de quinto y sexto de educación primaria con edades comprendidas entre los 10 y 13 años ($M = 10.93$, $DT = 0.75$). Dicha muestra se dividió en dos grupos: grupo cuasi-experimental ($n = 49$) y grupo control ($n = 53$). De la totalidad de los participantes, 50 estudiantes eran chicos y 52 chicas, representando el 49.01% y el 50.09 % de la muestra, respectivamente. Cursaban sus estudios en dos centros públicos próximos entre sí, con características socio-culturales y económicas similares.

3.5.1.2. Medidas

Las técnicas para la recogida de información en esta investigación se dividen en técnicas cuantitativas y técnicas cualitativas, desarrollándose en ambos casos a partir de los postulados de la metodología comunicativo-crítica (Gómez et al., 2006). Las técnicas para recoger información cuantitativa sobre las variables de estudio fueron cuestionarios de preguntas cerradas. Las técnicas cualitativas se aplicaron para contrastar los resultados cuantitativos y les aportaron un mayor carácter explicativo. Desde una perspectiva cualitativa, no se aspiraba a la representatividad de la muestra, pero si a una mayor transferibilidad de los resultados a otras poblaciones y contextos sociales (Shenton, 2004).

3.1.2.1. Cuantitativas (Anexo 10)

Percepción de Apoyo al Soporte de Autonomía. Se utilizó el mismo instrumento descrito en el estudio 1. La consistencia fue de .83 y .94 para el docente, de .85 y .93 para los iguales, y de .86 y .93 para la familia. *Percepción del clima motivacional y aprobación social generados por el docente y la familia.* La medición del clima motivacional generado por estos agentes sociales se realizó a través de la versión española (MCMDEF, Cervelló, Moreno-Murcia, Martínez-Galindo, Ferriz, y Moya, 2011) del cuestionario *Perceived Motivational Climate in Physical Education* de Papaioannou, Tsigilis, Kosmidou, y Milosis (2007). Este instrumento constaba de 24 ítems agrupados en cuatro dimensiones tanto para el docente como para la familia: seis orientados a la aproximación a la maestría (e.g., "Me ayuda en el aprendizaje de cómo mejorar mis habilidades en juegos y ejercicios"), seis para la aproximación al rendimiento (e.g., "Quiere que parezca más capacitado que otros en todos los ejercicios"), seis para la evitación del rendimiento (e.g., "Me hace evitar ejercicios o juegos en los que mis habilidades puedan ser comentadas negativamente") y seis para medir la aprobación social del profesor/familia (e.g., "Siente satisfacción cuando aprendo una nueva habilidad y mis compañeros me aprecian"). Estaban encabezados por el enunciado "Mi docente de educación física/Mi familia..." y se respondían con una escala tipo Likert que iba desde 0 (*Totalmente en desacuerdo*) hasta 6 (*Totalmente de acuerdo*). En cuanto a la consistencia interna, dicho cuestionario mostró valores del alfa de Cronbach para la percepción del clima motivacional generado por el docente en el pre-test y el post-test de .81 y .85 para la aproximación a la maestría, de .84 y .88 para la aproximación al rendimiento, de .70 y .77 para la evitación del rendimiento, y de .82 y .84 para la aprobación social. Respecto a la percepción del clima motivacional generado por la familia se obtuvieron valores de .71 y .84 para la aproximación a la maestría, de .85 y .85 para la

aproximación al rendimiento, de .76 y .81 para la evitación del rendimiento, y de .81 y .86 para la aprobación social.

Percepción de clima motivacional generado por los iguales. Para medir la percepción del clima motivacional generado por los iguales en las clases de EF se utilizó la escala validada por Moreno-Murcia, López, Martínez-Galindo, Alonso, y González-Cutre (2007), traducida del cuestionario *Peer Motivational Climate in Youth Sport Questionnaire (PeerMCYSQ)* de Ntoumanis y Vazou (2005). El instrumento presentaba nueve ítems, de los cuales cinco medían el clima motivacional que implicaba a la tarea (e.g., "Animan a los compañeros a no abandonar ") y cuatro midieron el clima motivacional que implicaba al ego (e.g., "Quieren ser los mejores del grupo"). La escala estaba precedida de la frase: "En el grupo con el que practico actividad física, los compañeros (as)..." Las respuestas se contestaban mediante una escala tipo Likert cuyos rangos de puntuación oscilaron entre 1 (*Jamás*) y 5 (*Siempre*). La escala mostró un alfa de Cronbach en el pre-test y en el post-test de .70 y .83 para el clima tarea, y de .75 y .85 para el clima ego.

Metas de logro y aprobación social percibida por el alumnado. Para medir la orientación motivacional y la aprobación social del alumnado en EF se usó la versión española (MMAEF, Cervelló et al., 2011) del *Achievement Goals Questionnaire (AGQ)* creado por Papaioannou et al. (2007). Este instrumento estaba formado de 24 ítems agrupados en cuatro factores: aproximación a la maestría (seis ítems) (e.g., "Me gusta aprender cosas nuevas, no importa lo difícil que sea"), aproximación al rendimiento (seis ítems) (e.g., "Siempre trato de superar a mis compañeros(as)"), evitación del rendimiento (seis ítems) (e.g., "Evito ejercicios y juegos donde me vea incapaz de realizarlos") y, aprobación social (seis ítems) (e.g., "Quiero alcanzar grandes objetivos y que mis compañeros(as) me lo reconozcan"). Las preguntas estaban encabezadas por la frase "En

la clase de educación física..." y se respondían con una escala tipo Likert de 0 (*Totalmente en desacuerdo*) a 6 (*Totalmente de acuerdo*). En este estudio se obtuvieron valores del alfa de Cronbach en el pre-test y el post-test de .80 y .85 para el factor de aproximación a la maestría, de .74 y .83 para el factor de aproximación al rendimiento, de .74 y .78 para el factor de evitación del rendimiento y, de .79 y .76 para el factor de aprobación social.

Necesidades Psicológicas Básicas. Se utilizó el mismo instrumento descrito en el estudio 1. La consistencia interna obtenida a través de los valores del alfa de Cronbach en el pre-test y en el post-test fue de .75 y .80 para la percepción de competencia, de .70 y .81 para la autonomía, y de .74 y .72 para la relación con los demás.

Motivación en EF. Se empleó la misma escala descrita en el estudio 1. El valor total del índice de autodeterminación en EF se calculó aplicando la siguiente fórmula: $(2 \times (\text{Motivación Intrínseca}) + (\text{Motivación Identificada}) - ((\text{Motivación Externa} + \text{Motivación Introyectada})/2) - (2 \times \text{desmotivación}))$. Los valores del alfa de Cronbach para cada dimensión de la motivación en EF en el pre-test y post-test fue de .80 y .77 para la motivación intrínseca, de .67 y .72 para la regulación identificada, de .67 y .69 para la regulación introyectada, de .72 y .64 para la regulación externa, y de .66 y .81 para la desmotivación.

Motivación en el ejercicio durante el tiempo libre. Para medir la motivación hacia la práctica de actividad física en el tiempo libre utilizamos la versión española de la Escala de la Regulación de la Conducta en el Ejercicio (BREQ-3, González-Cutre, Sicilia, y Fernández-Balboa, 2010). El instrumento estaba encabezado por el enunciado "Yo hago ejercicio fuera del colegio..." y constaba de 23 ítems: cuatro para la regulación intrínseca (e.g., "Porque disfruto con las sesiones de deporte o actividad física"), cuatro para la regulación integrada (e.g., "Porque está de acuerdo con mi forma de vida"), tres para la regulación

identificada (e.g., "Porque para mí es importante hacer deporte o actividad física regularmente"), cuatro para la regulación introyectada (e.g., "Porque siento que he fallado cuando no he realizado un rato de deporte o actividad física"), cuatro para la regulación externa (e.g., "Porque mis amigos/familia me dicen que debo hacerlo") y cuatro para la desmotivación (e.g., "Pienso que hacer deporte o actividad física es una pérdida de tiempo"). Las respuestas se respondían mediante una escala tipo Likert de 0 (*Nada verdadero*) a 4 (*Totalmente verdadero*). El valor total del índice de autodeterminación en el tiempo libre se calculó aplicando la siguiente fórmula: $(2 \times (\text{Motivación Intrínseca}) + ((\text{Motivación Identificada} + \text{Motivación Integrada})/2) - ((\text{Motivación Externa} + \text{Motivación Introyectada})/2) - (2 \times \text{desmotivación}))$. La consistencia interna de las dimensiones obtenidas mediante el alfa de Cronbach en el pre-test y post-test fue de .65 y .79 para la regulación intrínseca, de .74 y .80 para la regulación integrada, de .73 y .71 para la regulación identificada, de .65 y .73 para la regulación introyectada, de .64 y .75 para la regulación externa, y de .71 y .82 para la desmotivación.

Conducta Planeada. Para la medición de las distintas variables vinculadas a la acción planeada se seleccionaron los ítems orientados a la actitud, control y norma subjetiva del cuestionario creado por Tirado, Neipp, Quiles, y Rodríguez-Marín (2012). Se eligieron 16 ítems agrupados en tres factores: siete para la actitud (e.g., "Para mí hacer ejercicio al menos 6 veces en las próximas dos semanas sería..."), cuatro para la norma subjetiva (e.g., "La mayoría de personas importantes para mí piensan que debería hacer ejercicio al menos 6 veces en las próximas dos semanas") y cinco para el control comportamental (e.g., "Si yo quisiera podría hacer ejercicio al menos 6 veces en las próximas dos semanas"). Las respuestas para el factor *actitud* fueron recogidas planteándose en cada ítem dos adjetivos opuestos (e.g., "Muy malo-muy bueno", "Nada

importante-muy importante", etc.), y se respondían con una escala tipo Likert con un rango de puntuación que iba desde 1 para la actitud más negativa (e.g., "Muy desagradable") hasta 7 para la actitud más positiva (e.g., "Muy agradable"). Para los factores de norma subjetiva y control todas las preguntas se valoraban mediante una escala tipo Likert con valores entre 1 (*Totalmente en desacuerdo*) y 7 (*Totalmente de acuerdo*), excepto un ítem del factor control, cuya escala oscilaba entre 1 (*Nada de control*) y 7 (*Mucho control*). La consistencia interna obtenida a través del alfa de Cronbach para cada variable en el pre-test y en el post-test fue de .85 y .90 para la actitud, de .72 y .87 para la norma subjetiva, y de .62 y .70 para el control, respectivamente.

Intencionalidad de ser físicamente activo. Se usó el mismo instrumento descrito en el estudio 1. El alfa de Cronbach obtenido para la intención de práctica fue de .73 en el pre-test y de .84 en el post-test.

Tasa de Actividad Física Habitual. La medición de la tasa de actividad física se llevó a cabo mediante la versión española (Sarria, Selles, Cañedo-Arguelles, Fleta, Blasco, Bueno et al., 1987) del cuestionario *Habitual Physical Activity Questionnaire* (Baecke, Burema, y Frijters, 1982). Esta escala mostró su validez y fiabilidad (Florindo y Latorre, 2003), y permitió obtener tres valores para la actividad física habitual de los estudiantes. El instrumento constaba de ocho ítems, cuatro orientados hacia la práctica físico-deportiva en el tiempo de ocio (PEL) y cuatro dirigidos a actividades locomotoras realizadas en el tiempo libre (LLA). La suma de ambas variables aportó el valor total de actividad física habitual de la muestra estudiada (TS). El valor del PEL fue calculado a través de cuatro cuestiones. La primera hacía referencia al tipo de deporte o deportes practicados con frecuencia a la semana y los meses de práctica al año. El valor para la primera pregunta se calculó aplicando la siguiente fórmula: $\text{Modalidad 1 (Intensidad} \times \text{Tiempo} \times \text{Proporción)} +$

Modalidad 2 (Intensidad x Tiempo x Proporción). El cálculo de esta fórmula se basó en la intensidad de la práctica deportiva, las horas semanales, y los meses de práctica deportiva anual, y para ello fueron asignados diferentes coeficientes a cada uno de los factores (ver Ainsworth et al., 2000; Florindo y Latorre, 2003). Los otros tres ítems que formaron parte del PEL se evaluaron a través del nivel de ejercicio físico durante el tiempo libre (e.g., "Durante el tiempo libre, practico deporte o ejercicio físico"). Las respuestas se respondían con una escala tipo Likert que iba de 0 (*Nunca*) a 5 (*Con mucha frecuencia*). El cálculo del valor total del PEL se realizó convirtiendo el valor de la primera cuestión en valores de 1 a 5, y hallamos la significatividad de los cuatro ítems. Para la obtención del valor LLA, se calculó la media de las cuatro cuestiones relacionadas con la evaluación del nivel de actividad física durante el tiempo libre (e.g., "Durante mi tiempo libre, yo camino") usando una escala tipo Likert de 1 (*Nunca*) a 5 (*Con mucha frecuencia*).

Acelerometría. La tasa de ejercicio también se midió mediante acelerometría. Para ello, se empleó el modelo de acelerómetro ActiGraph GT3X-plus (4,6 cm x 3,3 cm x 1,5 cm). Se trata de un acelerómetro triaxial sólido que mide la cantidad y la frecuencia de la actividad humana en los tres ejes ortogonales: vertical (y), horizontal izquierda y derecha (x), y horizontal adelante y atrás (z) (Baptista, Santos, Silva, Mota, Santos, Vale et al., 2012). El acelerómetro (ACL) almacenaba los distintos niveles de intensidad del ejercicio realizado por los estudiantes en una magnitud entre -6G y +6G. Los datos crudos registrados se procesaron a través de un filtro digital del programa que limitaba el acelerómetro con una respuesta de 0,25 a 2,5 Hz. Estos parámetros detectaban el movimiento normal del cuerpo y filtraban las aceleraciones de alta frecuencia (vibraciones). La señal de aceleración era depurada a través de un filtro de banda analógico y digitalizado por un convertidor de doce bits (12). Cada señal digitalizada se

acumulaba sobre un intervalo de tiempo ("epoch"), y al final de cada periodo (15 segundos), el recuento de actividad se almacenaba internamente y el acumulador se ponía a 0. Los datos para el análisis se expresaron en counts/minuto. Según las recomendaciones de Evenson et al. (2008), para determinar la intensidad de la actividad física realizada por escolares, los ACL se programaron con los siguientes puntos de corte: < 100 para actividad sedentaria; de 100 a 2295 (ligera); de 2296 a 4012 (moderada); > 4013 (vigorosa). De esta manera, se obtuvieron los minutos de actividad sedentaria, ligera, moderada y vigorosa de los estudiantes participantes.

3.5.1.2.2. Cualitativas

Grupos de discusión

Cumplimiento de los principios de Aprendizaje Dialógico (Perspectiva del voluntariado). Se realizaron grupos de discusión con los familiares y el voluntariado participante después de las clases de EF en las que se implementaron Grupos Interactivos. El debate era dirigido por el maestro de EF con un guión orientativo. El guión constaba de 17 ítems dirigidos a los principios del Aprendizaje Dialógico (Flecha, 1997): (1) Dos para la solidaridad (e.g., "¿Ayudan todos y todas por igual?"). (2) Dos para la inteligencia cultural (e.g., "¿Valoran los diferentes tipos de capacidades mostradas por sus compañeros y sus compañeras: habilidades físicas, expresión oral, organización de la tarea, etc.?"). (3) Dos para el diálogo igualitario (e.g., "¿Escuchan por igual los argumentos de los diferentes estudiantes cuando se comunican?"). (4) Dos para la creación de sentido (e.g., "¿Valoran la utilidad de lo que aprenden en las clases de EF?"). (5) Dos para la igualdad en las diferencias (e.g., "¿Dan mayor valor a los compañeros y a las compañeras según su sexo, origen cultural, popularidad o capacidades físicas?"). (6) Dos para la dimensión instrumental (e.g., "¿Los alumnos y las alumnas aprenden en clase o simplemente se lo

pasan bien?"). (5) Cinco para la Transformación (e.g., "¿Existe un ambiente de respeto y tolerancia en las clases de EF?") (Anexo 2).

Cumplimiento de los principios de Aprendizaje Dialógico (Perspectiva del alumnado). Los estudiantes también participaron en grupos de discusión orientados a su propia *auto-evaluación* en la vuelta a la calma de las clases de EF. El moderador de los diálogos era un voluntario o una voluntaria participante. Los guiones para estos grupos de discusión eran idénticos a los descritos en el anterior, a diferencia de algunos cambios en la redacción de los ítems para mejorar la comprensión de los discentes (e.g., Solidaridad: "¿Ayudáis siempre los mismos y las mismas?"). En este instrumento, los estudiantes daban respuestas consensuadas a las preguntas a través de una escala tipo Likert de 1 (*Poco*) a 5 (*Mucho*) (Anexo 3).

3.5.1.3. Procedimiento y diseño de la investigación

La investigación atendió a los parámetros de un estudio cuasi-experimental pre-post con un grupo cuasi-experimental y un grupo control desde la perspectiva comunicativa-crítica (Gómez et al., 2006). La selección de la muestra se realizó dentro de la provincia de Valencia, utilizándose un muestreo no aleatorio de estudiantes de quinto y sexto curso de educación primaria pertenecientes a dos centros educativos con características socio-culturales similares. Una vez seleccionada la muestra, se presentó la propuesta de estudio a los centros educativos y se informó a las familias del diseño de la investigación, con el objetivo de obtener los permisos legales-administrativos para la participación de los pre-adolescentes (Anexo 5).

El diseño de la investigación se dividió en 3 fases: (1) Planificación del estudio: creación de un consejo asesor, elaboración de los guiones para los grupos de discusión con el voluntariado y los estudiantes, reuniones con los familiares-voluntariado, y pre-test

de cuestionarios y acelerometría con toda la muestra. (2) Intervención de campo: programación de la intervención en las clases de EF, proyección de vídeos con los estudiantes, celebración de charlas con las familias y realización de grupos de discusión con estudiantes y voluntariado. (3) Conclusión de la intervención: post-test de cuestionarios y acelerometría con toda la muestra, y análisis de datos.

La intervención se llevó a cabo durante el curso escolar 2015/2016. Las variables independientes que se establecieron para realizar el estudio fue la intervención específica aplicada en el grupo cuasi-experimental. Esta mediación constó de la concreción de los principios del Aprendizaje Dialógico (Flecha, 1997) y de una acción docente basada en el apoyo a la autonomía en EF durante 9 meses. En una de las dos sesiones semanales se implementó una actuación educativa denominada Grupos Interactivos (INCLUDED, 2012). En la otra sesión semanal se desarrollaron clases de EF habituales siguiendo la misma perspectiva pedagógica utilizada en los Grupos Interactivos. Asimismo, durante cinco semanas se alternaron los Grupos Interactivos con el desarrollo de vídeo-fóruns con los estudiantes en los que se trataban temas relacionados con la práctica físico-deportiva en el tiempo libre. También se realizaron tres charlas dirigidas a la formación de las familias de los discentes fuera del horario lectivo (González-Cutre, Ferriz et al., 2014). Antes de iniciar la intervención, el profesor participó en diferentes proyectos basados en la concepción dialógica del aprendizaje y en el apoyo a la autonomía en EF.

La recogida de datos cuantitativos se efectuó con el pase de cuestionarios y con la medición de la tasa de actividad física de todos los educandos de la muestra mediante acelerómetros antes y después del estudio para analizar el efecto de la intervención. Por otra parte, la actuación cualitativa se llevó a cabo durante la intervención con el grupo

cuasi-experimental para matizar los resultados cuantitativos y optimizar la actuación educativa desde el paradigma dialógico.

A continuación se detalla con mayor profundidad las actuaciones desarrolladas en cada una de las intervenciones realizadas en el estudio.

3.5.1.3.1. Consejo asesor

Atendiendo a los postulados de la metodología comunicativo-crítica (Gómez et al., 2006), antes de iniciar la intervención se constituyó un consejo asesor en el centro educativo donde se realizó la intervención. Este órgano estuvo formado por el investigador, un maestro especialista en EF, los maestros-tutores de los cursos de quinto y sexto de educación primaria donde cursaban sus estudios los estudiantes del grupo cuasi-experimental, dos docentes del centro expertos en la vertiente teórico-práctica del Aprendizaje Dialógico (Flecha, 1997), un voluntario-familiar y un estudiante.

El consejo asesor se reunió en 3 ocasiones. Durante la *primera reunión* se informó de: objetivo del estudio, marco teórico, variables de la investigación, reuniones de formación con el voluntariado y, técnicas cuantitativas y cualitativas para la recogida de información. En la *segunda reunión* se realizó la lectura de los instrumentos cuantitativos y cualitativos, adaptándose algunos ítems de los cuestionarios y de los guiones de los grupos de discusión para una mayor comprensión de los estudiantes. En la *tercera reunión* se establecieron los parámetros a seguir en la intervención a través de los Grupos Interactivos y los grupos de discusión con los estudiantes y el voluntariado del grupo cuasi-experimental. Asimismo, se concretaron las fechas para la intervención a través de las sesiones de formación con los estudiantes y las charlas con las familias, y para la recogida de información cuantitativa (pre-test y post-test con cuestionarios y acelerometría).

3.5.1.3.2. Reuniones con las familias y organización del voluntariado

Previamente a la intervención se informó que se realizarían dos reuniones (Anexo 6) con los familiares y voluntarios y voluntarias del grupo cuasi-experimental. En la *primera reunión* se abordaron: objetivo del estudio, marco teórico de la investigación, técnicas cuantitativas para la recogida de información (cuestionarios y acelerometría) y descripción de la intervención de campo (clases de EF, grupos de discusión con los estudiantes y el voluntariado, sesiones de formación con los estudiantes y charlas con las familias). La *segunda reunión* se realizó con el voluntariado que iba a participar en los Grupos Interactivos en EF, los cuales estaban familiarizados con esta actuación en otras asignaturas. En esta reunión se profundizó en los principios del Aprendizaje Dialógico (Flecha, 1997) desde una orientación práctica en EF. También se informó de diferentes aspectos organizativos de las clases: estructura de las clases (fases), organización de los grupos de estudiantes, rol del docente, rol del voluntariado-dinamización de las actividades, rol del alumnado, organización de los espacios, tiempos de práctica, características de las actividades, etc. En esta reunión se informó de la necesidad de llevar a cabo grupos de discusión. Además, se acordó que los adultos participantes deberían recoger la actividad que iban a dinamizar días antes de la clase, con el objetivo de mantener una breve reunión con el maestro para tratar aspectos organizativos de la actividad e informar de algunas propuestas de mejora planteadas en los grupos de discusión. Finalmente, se anotó el voluntariado participante (Anexo 7) y se concretó su organización para participar en cada una de las clases mediante una planificación trimestral flexible ante la posibilidad de cualquier modificación.

3.5.1.3.3. Cuestionarios

Todos los estudiantes completaron los cuestionarios de preguntas cerradas las dos semanas anteriores al inicio de la intervención de campo durante cuatro sesiones de 25 minutos fuera del horario del área de EF. Se les informó de la importancia de responder honestamente, de forma individual y confidencial las preguntas. Los participantes leyeron el cuestionario con la ayuda del investigador y preguntaron sus dudas. Al finalizar el programa de intervención todos los estudiantes completaron los mismos instrumentos de nuevo siguiendo las pautas descritas anteriormente.

3.5.1.3.4. Acelerometría

En el estudio se utilizaron acelerómetros (ACL) para la medición de la tasa de actividad física de los estudiantes pertenecientes a la muestra de la investigación durante una semana previa a la intervención de campo, así como en la última semana posterior a la misma. Previamente se informó a las familias y se obtuvieron los permisos legales de participación (Anexo 11). Asimismo, los estudiantes firmaron un contrato de compromiso, responsabilizándose de la seguridad del instrumento (Anexo 12). Los ACL fueron colocados el mismo día antes de comenzar la grabación, programándose para ello el reloj interno del instrumento desde el software. El reparto de los acelerómetros fue anotado en una hoja de registro (Anexo 13). El tiempo de exposición/registro del ACL fue de siete días completos (Plasqui, Bonomi, y Westerterp, 2013), que incluían días lectivos y fin de semana (Ojiambo, Cuthill, Budd, Konstabel, Casajus, González-Agüero et al., 2011; Ridgers, Stratton, y McKenzie, 2010). El instrumento estaba programado para registrar la sumatoria de los cambios de aceleración generados en la actividad física realizada por los estudiantes a partir de una fecha y hora durante siete días. Los discentes fueron instruidos para usar el ACL que se colocaba mediante una banda elástica en la intersección de la cadera derecha

con la cintura, encima de la cresta ilíaca (Trost, McIver, y Pa, 2005). Se llevaban durante todas las horas de vigilia. Puesto que los ACL no eran a prueba de agua, se pidió a los participantes que no los utilizaran al bañarse o en actividades acuáticas. Finalizadas las tomas pre-test y post-test, toda la información registrada fue almacenada en una computadora personal para su posterior análisis.

3.5.1.3.5. Clases de educación física

En una de las dos clases semanales del área de EF se implementaron los Grupos Interactivos, mientras que en la otra sesión no se utilizó esta organización del alumnado. En ambas sesiones se concretaban los principios del Aprendizaje Dialógico (Flecha, 1997) y se llevaba a cabo una acción docente basada en el apoyo a la autonomía. Las clases se estructuraban en 3 fases (Hellison, 1995): calentamiento, parte principal y vuelta a la calma.

(1) *Calentamiento-animación*. En los dos tipos de clases se realizaba una presentación inicial de los contenidos a trabajar y un debate mediante preguntas (e.g., "¿Es importante el pase en los juegos colectivos?"/"¿Creéis que aprender el pase y saber cómo desplazarnos para recibirlo nos puede ayudar en algunas actividades deportivas?"). También se incentivaba a los estudiantes hacia conductas y valores a seguir durante la práctica. En esta fase, en ambas sesiones la organización del alumnado era diferente a la utilizada en los Grupos Interactivos, variando en función del tipo de actividad. En el calentamiento se realizaban ejercicios contextualizados a los contenidos a trabajar a partir de desplazamientos con movilidad articular y formas jugadas. En las clases con Grupos Interactivos el voluntariado participante se situaba alrededor del espacio de práctica para ayudar y animar a los discentes.

(2) *Parte principal*. En las clases con Grupos Interactivos los estudiantes se organizaban en cuatro grupos heterogéneos de cinco a siete alumnos y alumnas. Cada uno de los grupos realizaba una actividad diferente durante ocho minutos. Cuando finalizaba el tiempo de tarea se daba una señal y los grupos pasaban a otro espacio hasta realizar todas las actividades planteadas. Las actividades eran dinamizadas por distintos voluntarios o voluntarias, que generalmente eran familiares de los estudiantes. Previamente a las sesiones de grupos interactivos, el maestro se reunía con los voluntarios y las voluntarias que iban a participar, les explicaba las tareas a realizar y cuál iba a ser su rol, aportando algunas consideraciones pedagógicas vinculadas a una acción dialógica y al apoyo a la autonomía.

El *rol del maestro* en los Grupos Interactivos fue coordinar la actuación marcando los espacios de actividad, establecía el tiempo para las tareas, avisaba en el cambio de tareas, ayudaba mediante el diálogo igualitario a la formación de los grupos, apoyaba in situ al voluntariado, etc. Algunas estrategias utilizadas tanto por el maestro como por el voluntariado en los diferentes tipos de sesión para ofrecer apoyo a la autonomía fueron: dejar la responsabilidad y protagonismo a los estudiantes en su propio aprendizaje, uso de una comunicación positiva y afectiva con el alumnado (Reeve, Jang, Carrell, Jeon, y Barch, 2004), fomento de la curiosidad e indagación sobre los problemas planteados en las tareas (Wells, 2001). También se valoraba el pensamiento crítico e independiente, se utilizaban espacios de diálogo dirigidos al respeto entre los significativos sociales participantes (igualdad, solidaridad, cooperación, ayuda, etc.) y se elaboraban actividades teniendo en cuenta los intereses y preferencias de los estudiantes (Moreno-Murcia y Latorre, 2016).

La perspectiva metodológica comentada se consolidaba mediante el rol del voluntariado. Este agente guiaba la práctica desde los principios del Aprendizaje Dialógico (diálogo igualitario, solidaridad, igualdad en las diferencias, dimensión instrumental, creación de sentido, inteligencia cultural y transformación). Para ello, se presentaban las tareas mediante preguntas (Freire, 1977), permitiendo espacios de diálogo igualitario orientado a la toma de decisiones consensuadas sobre la práctica (Viciano et al., 2003a). El voluntariado cedía la responsabilidad y el protagonismo del aprendizaje a los estudiantes y solamente intervenía para ofrecer feed-back interrogativo-positivo (Viciano et al., 2003b) y en la gestión de las interacciones: potenciar la participación de los estudiantes con dificultades en la interacción social y regular la excesiva influencia de algunos discentes en los acuerdos alcanzados. Los discentes mediante un trabajo cooperativo tenían libertad en la decisión acerca de aspectos relacionados con la práctica: formación de los grupos, normas de las tareas, selección de materiales, etc.

En las clases en las que no se implementaban los Grupos Interactivos, la práctica se desarrollaba con las mismas pautas asociadas al Aprendizaje Dialógico y al apoyo a la autonomía, aunque en este caso el maestro era quien guiaba las actividades y los estudiantes participaban con diferentes agrupaciones según el tipo de actividades.

(3) Vuelta a la calma. En las clases con Grupos Interactivos cada uno de los grupos realizaba una auto-evaluación dirigida por el voluntario-familiar con el que concluían la parte principal de la clase. El debate se desarrollaba mediante preguntas dirigidas al cumplimiento de los principios del Aprendizaje Dialógico. Los discentes contestaban las preguntas de forma cuantitativa, consensuando y argumentando las respuestas. En las clases donde no se realizaban Grupos Interactivos, los estudiantes realizaban actividades

con un menor compromiso motor para recuperar el estado físico y psicológico en el que se encontraban antes de iniciar la práctica.

Las clases de EF para todos los grupos participantes en el estudio constaron de 10 minutos de calentamiento, 40 minutos de parte principal y 10 minutos de vuelta a la calma (Anexo 8). Asimismo, todos los grupos trabajaron los contenidos a través de las mismas unidades didácticas. Los estudiantes del grupo control realizaron las clases de EF habituales integradas en la planificación del maestro especialista a lo largo de la intervención.

3.5.1.3.6. Análisis observacional de la acción educativa basada en el apoyo a la autonomía.

Para evaluar la fiabilidad de la intervención basada en el apoyo a la autonomía en el grupo cuasi-experimental se establecieron como dimensiones las propuestas por Reeve y Jang (2006). Las variables evaluadas para valorar el grado de apoyo a la autonomía o de estilo controlador durante la práctica fueron: el tiempo de escucha del docente y del voluntariado, la formulación de preguntas realizadas al alumnado, el tiempo que el docente y el voluntariado permitían trabajar libremente a los alumnos y alumnas, el tiempo de práctica de los estudiantes, la disposición del espacio, contribución a la reflexión y al diálogo, uso del elogio como retroalimentación informativa, fomento de una práctica estimulante, y el tipo de respuesta realizada a las preguntas de los practicantes. Para el entrenamiento del investigador principal se llevó a cabo una formación en la que la información se analizó a través de las filmaciones realizadas previamente con estudiantes no pertenecientes al estudio. En el análisis observacional participaron el investigador principal y una persona ajena a la investigación. Ambos fueron entrenados anteriormente para registrar la actuación del docente en relación al estilo de intervención. Fueron

necesarias cinco sesiones de entrenamiento hasta conseguir una fiabilidad inter e intra-observadores del 90%. Presentando el grupo cuasi-experimental una intervención en el estilo docente (autonomía/control) de un 91.34%.

Se analizaron tres sesiones completas en cada grupo durante todo el proceso (inicio, mitad y final), valorando la percepción de apoyo a la autonomía y controlador. De tal manera, los datos medios obtenidos para cada grupo fueron: grupo experimental (81%, 83% y 87% en apoyo a la autonomía) y grupo control (68%, 72% y 75% en control). Dichas informaciones de apoyo a la autonomía deberían ser del 80% (Perlman, 2015), además en el grupo control se comprobó si se equilibraban las declaraciones del instructor (es decir, 40% apoyo a la autonomía y 60% control).

3.5.1.3.7. Grupos de discusión

La constitución de los grupos de discusión desde una orientación comunicativo-crítica tuvo dos premisas: la aceptación de participación de sus integrantes y la importancia de ser un grupo natural (Gómez et al., 2006). Se pretendía que existiese una relación social previa entre las personas participantes para facilitar un diálogo fluido en las interlocuciones. Este vínculo se sustentó en la condición de que gran parte del voluntariado eran familiares de los discentes, y a su vez, colaboraban en el proyecto educativo “Comunidades de Aprendizaje” de uno de los centros escolares incluido en la investigación.

Los grupos de discusión se desarrollaban mediante debates entre las personas participantes en las clases de EF: investigador, maestro de EF, voluntariado y estudiantes. Los moderadores de los grupos de discusión participaban integrándose y contribuyendo con sus conocimientos, pero desde una interacción lineal, en la que las interpretaciones resultantes surgían del consenso entre todos y todas. De este modo, en la valoración de

los argumentos no se atendía a la formación académica de algunos participantes o a la condición de experto del investigador, si no al sentido común y criterio de los mismos (Gómez et al., 2006).

La aplicación de los grupos de discusión en este estudio fue distinta según los agentes sociales participantes: (1) Grupos de discusión con el voluntariado después de cada una de las clases en las que se aplicaban los Grupos Interactivos. (2) Auto-evaluaciones con los estudiantes en la fase de vuelta a la calma de los Grupos Interactivos.

En los *grupos de discusión desarrollados al finalizar las clases de EF* con Grupos Interactivos participaron el investigador, maestro de EF y el voluntariado de cada una de las distintas sesiones. El debate en estos grupos era guiado por el investigador mediante la lectura de los distintos ítems de un guión que estaba dirigido al cumplimiento de los principios del Aprendizaje dialógico (Flecha, 1997) (e.g., Creación de sentido: "¿Los estudiantes conocen la utilidad de los aprendizajes?"). Después de la lectura de cada ítem se iniciaba un diálogo en el que los participantes expresaban sus observaciones y opiniones. Además, el voluntariado informaba sobre aportaciones significativas que habían realizado los estudiantes durante las auto-evaluaciones. En el caso de que alguno de los ítems tuviese una valoración negativa se establecía un debate alrededor de la respuesta, tratando de aportar propuestas dirigidas a la transformación de las situaciones o conductas señaladas. Estos debates se desarrollaron con preguntas que planteaba el investigador: (1) Diálogo igualitario (e.g., "¿Qué podemos hacer para que los estudiantes valoren los argumentos de lo que se dice, y no quien los dice?"). (2) Inteligencia cultural: (e.g., "¿Cómo podríamos organizar las tareas para que todos los miembros del grupo pudiesen aportar desde aquello que se les da mejor? "). (3) Creación de sentido: (e.g., "¿De qué forma podemos trabajar los contenidos en clase para el alumnado los considere

útiles en sus actividades fuera del colegio?"). (4) Solidaridad (e.g., "¿Habéis observado alumnado que cuide y se preocupe de sus compañeros y compañeras? ¿Cómo lo hacen?"). (5) Igualdad en las diferencias (e.g., "¿Cómo actuaríamos ante situaciones en las que identificarais la exclusión de algunos estudiantes por su sexo, falta de habilidades físicas, etc.?"). (6) Dimensión instrumental (e.g., "¿Qué argumentos podemos utilizar para explicar a los alumnos y a las alumnas que también es importante aprender y no solo pasarlo bien?"). (7) Transformación (e.g., "¿Desde qué hacemos Grupos Interactivos ha cambiado la conducta individual de aquellos estudiantes que se sentían mejores en EF?").

El voluntariado respondía a las preguntas planteadas y reflexionaba a partir de las sugerencias de los demás. Se anotaban aquellas propuestas que se consideraban interesantes para ajustar la práctica, modificar algunas conductas de los estudiantes y mejorar la dinamización de las actividades por parte del voluntariado y la coordinación docente. El maestro informaba de dichas propuestas al voluntariado que participaría en la siguiente sesión cuando recogían su actividad. La duración de los grupos de discusión fue de entre 30 y 45 minutos. Se seleccionaron cinco grupos de discusión para ser registrados en grabaciones de audio con el consentimiento de los informantes (Anexo 9). Existió un único investigador dinamizando los grupos de discusión para evitar problemas de dependencia-estabilidad de los datos (Guba, 1985).

En la fase de vuelta a la calma de las clases de EF se realizaron auto-evaluaciones con los estudiantes. Un voluntario o una voluntaria guiaba el debate en sus respectivos Grupos Interactivos con una hoja de registro dirigida al cumplimiento de los diferentes principios del Aprendizaje Dialógico (Flecha, 1997) (e.g., Creación de sentido: "¿Conocemos la utilidad de los aprendizajes que realizamos?"). Los guiones utilizados por el moderador para guiar el diálogo eran idénticos a los utilizados en los grupos de

discusión con el voluntariado. Un estudiante del grupo leía en voz alta las preguntas y sus compañeros y compañeras acordaban una respuesta numérica según el grado de cumplimiento del principio señalado. Estos grupos de discusión tuvieron una duración de 10 minutos. El voluntariado anotaba las informaciones aportadas e informaba en los grupos de discusión desarrollados al final de la clase. De la misma manera que en los grupos de discusión descritos anteriormente, se seleccionaron cinco auto-evaluaciones para ser analizadas en gran grupo en la otra sesión semanal de EF. Este debate tuvo una duración de 30 minutos. Fueron registrados en grabaciones de audio con el consentimiento previo de las familias.

En la planificación de los grupos de discusión se tuvo en cuenta el horario lectivo del centro para aplicar los Grupos Interactivos, de manera que al finalizar las sesiones se pudiesen llevar a cabo en el mismo centro educativo durante el tiempo de recreo y en la hora dedicada al trabajo personal docente al final de la jornada matinal.

3.5.1.3.8. Sesiones de vídeo

Las sesiones de vídeo se desarrollaron con el grupo cuasi-experimental durante cinco semanas en una de las dos clases semanales de EF de forma alterna a la implementación de los Grupos Interactivos. Los videos habían sido producidos previamente por un equipo de investigadores expertos en motivación y adherencia a la actividad física (González-Cutre, Ferriz et al., 2014). Constaban de información escrita, dibujos, imágenes e información oral expresada por un narrador (voz en off). Los contenidos expuestos en los videos se ordenaron de la siguiente manera: los efectos negativos de llevar una vida sedentaria, sugerencias estratégicas para realizar ejercicio físico, la adquisición de hábitos saludables a través de la actividad física y el deporte, los factores sociales determinantes para realizar ejercicio y, las influencias socioculturales y

de los medios de comunicación que afectan a la práctica físico-deportiva de los estudiantes. Estas sesiones constaron de tres minutos de introducción al tema, cinco minutos aproximadamente de proyección y 15 minutos de debate. Los debates se desarrollaron con preguntas sobre los temas planteados: (1) Sedentarismo (e.g., "¿Qué le recomendaríais a una persona sedentaria para que cambie su estilo de vida?"). (2) Estrategias para realizar ejercicio físico (e.g., "¿Pensáis que llevar una vida organizada da más tiempo para hacer actividad física?"). (3) Hábitos saludables e importancia de incluir el ejercicio físico en el estilo de vida (e.g., "¿Qué beneficios tiene la práctica de actividad física y deporte?"). (4) Agentes sociales determinantes para la práctica de ejercicio físico (e.g., "¿Cómo influyen los compañeros y las compañeras o los amigos y las amigas en vuestra práctica de ejercicio?"). (5) Influencias socioculturales y de los medios de comunicación que afectan a la práctica físico-deportiva de los estudiantes (e.g., "¿Pensáis que hay diferencias en la participación de los chicos y chicas en el deporte?"/"¿Los medios de comunicación influyen en cómo realizáis actividad física y deporte?"). Los estudiantes respondían a las preguntas planteadas y reflexionaban a partir de las aclaraciones y las aportaciones del investigador. Estos debates fueron registrados en una grabación en audio con el consentimiento previo de las familias (Anexo 14).

3.5.1.3.9. Charlas con las familias

Se celebraron tres charlas para las familias del grupo cuasi-experimental, informando previamente de las fechas (Anexo 15). Los temas tratados en las charlas fueron los siguientes: (1) Efectos negativos de llevar una vida sedentaria y sus factores desencadenantes, junto con los hábitos saludables y la importancia de incluir el ejercicio físico en el estilo de vida. (2) Aspectos relacionados con los agentes sociales determinantes de la práctica de ejercicio físico. (3) Influencias socio-culturales y de los medios de

comunicación que afectan a la práctica físico-deportiva. Esas charlas se estructuraron de la siguiente manera: presentación de los contenidos de estudio con una breve presentación digital, proyección de vídeos orientados a los contenidos tratados y realización de un debate sobre los temas presentados. En estos debates las familias deducían y adquirían estrategias para la interiorización de valores asociados a un estilo de vida saludable por parte de sus hijos e hijas. El debate era dirigido por el investigador mediante la exposición de diversas cuestiones (e.g., "¿Cómo podemos reducir el sedentarismo de los pre-adolescentes?"/"¿Que podemos hacer para evitar las influencias negativas de los medios de comunicación en nuestros hijos e hijas?"). La discusión fue registrada en una grabación en audio con el consentimiento previo de los informantes (Anexo 16). Al final de cada sesión se repartió y explicó una guía-díptico donde se presentaron y proporcionaron estrategias para el fomento de la actividad física y el deporte (e.g. Para la promoción de la actividad física en las familias se proponían las siguientes sugerencias: "Mostrarles interés por sus actividades deportivas"/"Escuchar sus experiencias en las clases de EF"). La guía contaba con un registro cuantitativo de las distintas sugerencias que se evaluaba a través de una escala Likert con un rango de 1 (*Poco*) a 10 (*Mucho*). Este instrumento servía como referencia a las familias para valorar las estrategias planteadas y su grado de aplicación (Anexo 17).

3.5.1.3.10. Diario de campo

El investigador creó un informe a partir de sus observaciones, sensaciones y reflexiones personales sobre aspectos significativos derivados de las variables de estudio durante la práctica (Colás y Buendía, 1992). Para ello se seleccionaron cinco clases de EF con Grupos Interactivos y cinco grupos de discusión con el voluntariado de forma aleatoria para observar la evolución de la práctica a lo largo de la intervención (Anexo 4).

3.5.1.4. Análisis de los datos

3.5.1.4.1. Cuestionarios

El análisis de los datos cuantitativos se realizó con el programa estadístico SPSS 21.0. En primer lugar, para comprobar la consistencia interna de las dimensiones integradas en las variables de estudio se calculó el coeficiente del alfa de Cronbach. En segundo lugar, para verificar la distribución de normalidad de la muestra, se realizó una prueba de Levene, llegando a la conclusión de que teníamos que realizar pruebas no paramétricas. A continuación, se llevó a cabo una prueba no paramétrica para muestras independientes (Mann-Whitney U) con el objetivo de determinar si había diferencias preliminares entre-grupo en las distintas variables de estudio antes de iniciar la intervención. Para analizar el efecto de la intervención en cada uno de los grupos de estudiantes (diferencias intra-grupo) se realizó una prueba no paramétrica de muestras relacionadas (Wilcoxon). Finalmente, se efectuó de nuevo una prueba no paramétrica para muestras independientes (Mann-Whitney U), buscando en este caso, identificar las diferencias existentes entre los grupos una vez terminado el estudio.

3.5.1.4.2. Acelerometría

Previamente al análisis de acelerometría se siguieron unos criterios de validez en el filtrado de datos para seleccionar a la muestra. Se excluyeron los datos vinculados a periodos temporales de 20 minutos continuos de actividad de intensidad 0, considerando que no existía ningún tipo de actividad física a esta intensidad (Martínez-Gómez, Ruiz, Ortega et al., 2010). De esta manera, se restaba el tiempo de uso del instrumento sin actividad con el tiempo total registrado para un mismo día. También se consideró que un registro mayor a 20.000 counts/minuto estaba asociado a un mal funcionamiento del acelerómetro, descartándose estos valores en el análisis. Además, los estudiantes tenían

que registrar al menos tres días de grabación con un mínimo de ocho horas diarias para ser incluidos en el estudio. Los niveles de actividad física se mostraron de dos maneras: (1) La actividad física media, expresada como recuentos medios por minuto al día para cada una de las intensidades. (2) La cantidad de tiempo de actividad de intensidad ligera a vigorosa (LV). Los recuentos medios por minuto se calcularon dividiendo la suma de los recuentos totales por epoch (15 segundos) para un día válido por el número de minutos de tiempo de uso de ese mismo día. Este cálculo se realizaba para todos los días válidos. La LVPA se dividió entre < 60 minutos/día y ≥ 60 minutos/día, siguiendo las recomendaciones seguidas por Evenson (2008). Se estimó el tiempo de sedentarismo como la cantidad de tiempo acumulado por debajo de 100 counts/minuto durante los períodos de tiempo de uso (Evenson, 2008; Matthews, Chen, Freedson et al., 2008; Strong, Malina, Blimkie et al., 2005; US Department of Health and Human Services, 2008). Los procedimientos operativos para el filtrado de los datos almacenados por los ACL se realizaron mediante el software Actigraph. Una vez filtrados y extraídos los datos se analizaron estadísticamente siguiendo los pasos descritos anteriormente para los resultados de los cuestionarios.

3.5.1.4.2. Grupos de discusión

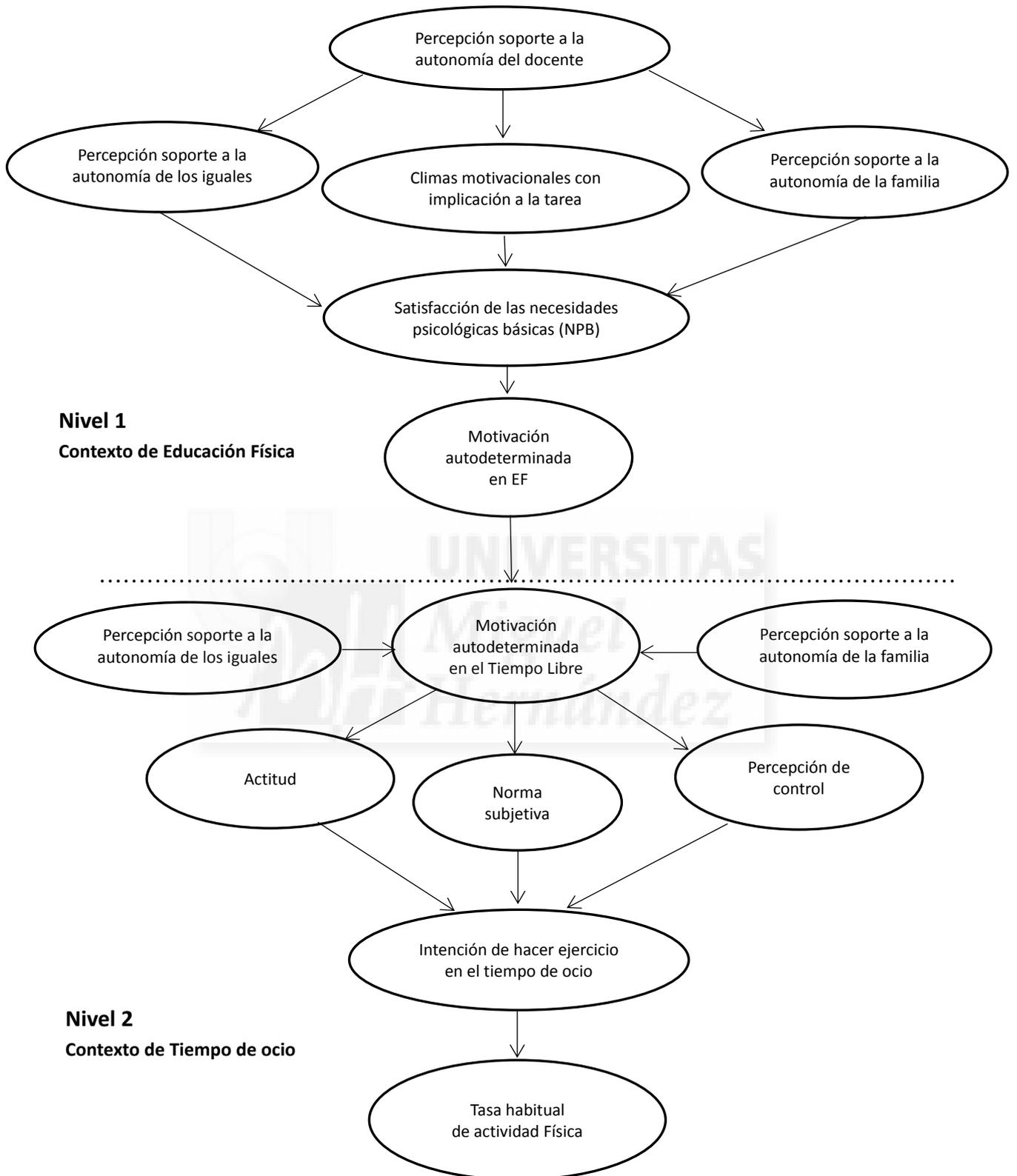
La información proporcionada por el voluntariado, el maestro de EF y los estudiantes durante los distintos grupos de discusión se transcribieron con el objetivo de realizar un análisis convencional de contenido (Hsieh y Shannon, 2005). Esta técnica cualitativa consiste en: (1) leer en varias ocasiones todas las transcripciones para obtener una visión global de los datos obtenidos. (2) Asignar una etiqueta a los fragmentos de texto que representan ideas o conceptos relacionados con las variables del estudio (fase de codificación). (3) Clasificar de forma inductiva los fragmentos de texto codificados en un

sistema interrelacionado de categorías y subcategorías asociado al objetivo de la investigación (Albarracín, Moreno-Murcia, y Beltrán, 2014). El proceso inicial de codificación y categorización fue desarrollado por el investigador. Otros investigadores supervisaron posteriormente este proceso para conformar un sistema de categorías y subcategorías coherente a las realidades estudiadas. Desde esta medida se enfatizó la credibilidad del procedimiento y se redujo la influencia de sesgos personales, tratando de dar mayor soporte a los resultados cualitativos extraídos (Shenton, 2004).

3.5.2. Resultados

El análisis de las variables de investigación se realizó en dos niveles. (1) El primer nivel analizaba como la intervención desarrollada en el contexto educativo contribuía a una mayor percepción del apoyo a la autonomía generado por el docente, la familia y los iguales, así como a un mayor clima tarea creado por estos mismos agentes sociales. La mejora en estas variables podría tener un efecto positivo en el clima motivacional, la orientación motivacional, en la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y en la motivación autodeterminada de los discentes en EF. (2) En el segundo nivel se estudió cómo la motivación autodeterminada de los educandos en EF podría tener un impacto positivo en la motivación hacia las actividades relacionadas con la práctica físico-deportiva en el tiempo de ocio. En este sentido, también se valoró que el apoyo de autonomía de la familia y de los iguales en el contexto extraescolar, podría junto a esta, actuar como factores predictores de una mayor actitud, norma subjetiva, control del comportamiento e intención de realizar ejercicio en el tiempo libre. En este nivel también se analizó la transformación de la intención de práctica en un comportamiento objetivo de los estudiantes: el incremento de la tasa habitual de ejercicio (Figura 8).

Figura 8. Análisis. Relación entre las variables del modelo de investigación.



3.5.2.1. Resultados cuantitativos

3.5.2.1.1. Análisis preliminar

Antes de iniciar la intervención se llevó a cabo un análisis preliminar con los datos pre-test para comprobar si existían diferencias entre los grupos participantes en las diferentes variables de investigación. La prueba no paramétrica para muestras independientes (Mann-Whitney reveló diferencias a favor del grupo cuasi-experimental con respecto al grupo control en el apoyo a la autonomía del docente ($U = 807.00$, $p < .05$, Cliff's delta = .00), la familia ($U = 905.00$, $p < .05$, Cliff's delta = .00) y los iguales ($U = 848.50$, $p < .05$, Cliff's delta = .00); también en el índice de autodeterminación de los estudiantes en EF ($U = 954.50$, $p < .05$, Cliff's delta = .02) y en el tiempo libre ($U = 943.00$, $p < .05$, Cliff's delta = .01). En el grupo control se apreciaron mayores valores en relación al grupo cuasi-experimental en el clima ego generado por los iguales ($U = 990.00$, $p < .05$, Cliff's delta = .03), en la orientación motivacional en el factor de aproximación al rendimiento ($U = 1000.00$, $p < .04$, Cliff's delta = .01) y en la necesidad psicológica básica de competencia ($U = 762.50$, $p < .05$, Cliff's delta = .00) (Tabla 6).

Tabla 6. Prueba no paramétricas para muestras independientes (Pre-test).

Variables		Grupo cuasi-experimental		Grupo control		p
		M	DT	M	DT	
Apoyo a la autonomía						
Apoyo a la autonomía (docente)	Pre	5.31	1.20	4.44	1.30	.00**
Apoyo a la autonomía (Familia)	Pre	5.64	1.03	4.97	1.32	.00**
Apoyo a la autonomía (Iguales)	Pre	4.71	1.39	3.84	1.32	.00**
Clima motivacional (Docente)						
		M	DT	M	DT	p
Aproximación a la maestría	Pre	4.64	1.12	4.50	1.16	.50
Aproximación al rendimiento	Pre	3.25	1.23	3.35	1.56	.58
Aprobación social	Pre	4.13	1.23	3.95	1.34	.19
Evitación del rendimiento	Pre	3.18	.92	2.92	1.31	.48
Clima motivacional (Familia)						
		M	DT	M	DT	p
Aproximación a la maestría	Pre	4.95	.80	4.56	1.08	.08
Aproximación al rendimiento	Pre	3.09	1.42	3.16	1.49	.84
Evitación del rendimiento	Pre	4.12	1.20	3.81	1.42	.77
Aprobación social	Pre	2.93	1.05	2.92	1.42	.28
Clima motivacional (Iguales)						
		M	DT	M	DT	p
Clima Tarea	Pre	3.75	.91	3.82	1.09	.67
Clima ego	Pre	3.30	1.11	3.74	.94	.03*
Orientación motivacional						
		M	DT	M	DT	p
Aproximación a la maestría	Pre	5.27	.72	4.88	1.09	.07
Aproximación al rendimiento	Pre	3.42	1.22	3.93	1.11	.04*
Aprobación social	Pre	3.07	1.15	3.30	1.22	.28
Evitación del rendimiento	Pre	4.86	.88	4.41	1.19	.06
Necesidades Psicológicas básicas						
		M	DT	M	DT	p
Competencia	Pre	3.75	1.00	4.54	.94	.00**
Autonomía	Pre	2.65	.75	2.92	.91	.07
Relación con los demás	Pre	3.87	.57	3.98	.91	.44

Nota. ** $p < .01$; * $p < .05$; M = Media; DT = Desviación Típica

Tabla 6. Pruebas no paramétricas para muestras independientes (Pre-test).

Variables	Grupo cuasi-experimental			Grupo control		
		<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>p</i>
Necesidades Psicológicas básicas						
Competencia	Pre	3.75	1.00	4.54	.94	.00**
Autonomía	Pre	2.65	.75	2.92	.91	.07
Relación con los demás	Pre	3.87	.57	3.98	.91	.44
Motivación						
		<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>p</i>
Índice de Autodeterminación (EF)	Pre	8.61	3.05	7.13	3.61	.02*
Índice de Autodeterminación (T. Libre)	Pre	10.31	3.30	8.69	3.79	.01*
Conducta planeada						
		<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>p</i>
Control	Pre	5.02	1.04	4.91	1.02	.41
Actitud	Pre	5.78	1.13	6.12	1.05	.06
Norma subjetiva	Pre	3.67	1.35	3.37	1.49	.30
Intención	Pre	4.19	.68	4.18	.73	.87
Tasa de actividad física (Escala)						
		<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>p</i>
Tasa de actividad físicas habitual	Pre	13.42	2.33	12.74	2.87	.14
Tasa de actividad física (Acelerometría)						
		<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>p</i>
Tiempo de actividad sedentaria	Pre	5092.63	501.20	5275.57	485.32	.19
Tiempo de actividad ligera	Pre	4337.31	518.21	4098.28	470.05	.17
Tiempo de actividad moderada	Pre	578.36	233.39	569.35	273.53	.84
Tiempo de actividad vigorosa	Pre	118.50	124.19	136.78	138.08	.63
Tiempo de actividad global (LV)	Pre	4878.27	769.83	4804.42	485.32	.36

Nota. ** $p < .01$; * $p < .05$; *M* = Media; *DT* = Desviación Típica

3.5.2.1.2. Efectos de la intervención

Prueba no paramétrica para muestras relacionadas (Wilcoxon)

La prueba mostró mayores valores tras la intervención en las variables de apoyo a la autonomía del docente ($p < .01$), apoyo a la autonomía de la familia ($p < .01$), apoyo a la autonomía de los iguales ($p < .01$), clima motivacional generado por el docente en el factor de aproximación a la maestría ($p < .05$), clima motivacional generado por los iguales en el factor tarea ($p < .01$), necesidades psicológicas básicas en los factores de competencia ($p < .01$), autonomía ($p < .01$) y relación con los demás ($p < .01$), índice de autodeterminación en EF ($p < .01$), índice de autodeterminación en el tiempo libre ($p < .01$), factores de la conducta planeada de control ($p < .05$), actitud ($p < .05$) e intención de práctica ($p < .01$), tasa de actividad física ($p < .05$), y en la tasa de actividad medida a través de acelerometría ($p < .05$) en la actividad ligera, moderada y global. También se observaron menores valores tras la intervención en las variables de clima motivacional generado por el docente en el factor de aproximación al rendimiento ($p < .01$), clima motivacional generado por la familia en el factor de aproximación al rendimiento ($p < .01$), orientación motivacional en el factor de aproximación al rendimiento ($p < .01$) y en el factor de evitación del rendimiento ($p < .05$), y en la tasa de actividad medida a través de acelerometría en la actividad sedentaria ($p < .05$).

En el grupo control se encontraron diferencias de la toma pre-test a la toma post-test con puntuaciones mayores ($p < .05$) en la toma post-test en el clima motivacional generado por el docente en los factores de aproximación al rendimiento, evitación del rendimiento y aprobación social y en la orientación motivacional de los estudiantes en el factor de evitación del rendimiento (Tabla 7).

Tabla 7. Pruebas no paramétricas para muestras relacionadas (Pre-test/Post-test).

Variables		Grupo cuasi-experimental				Grupo control			
		M	DT	Z	Cliff's delta	M	DT	Z	Cliff's delta
Apoyo a la autonomía (docente)	Pre	5.31	1.20	-3.95	.00**	4.44	1.30	-7.22	.47
	Post	5.87	0.95			4.61	1.97		
Apoyo a la autonomía (Familia)	Pre	5.64	1.03	-2.93	.01	4.97	1.32	-1.79	.07
	Post	5.99	1.05			5.36	1.72		
Apoyo a la autonomía (Iguales)	Pre	4.71	1.39	-2.60	.00**	3.84	1.32	-2.07	.03
	Post	5.27	1.29			4.35	1.82		
Clima motivacional (Docente)		M	DT	Z	Cliff's delta	M	DT	Z	Cliff's delta
Aproximación a la maestría	Pre	4.64	1.12			4.50	1.16	-.52	.60
	Post	4.99	1.05	-2.41	.01*	4.64	1.14		
Aproximación al rendimiento	Pre	3.25	1.23	-4.40	.00**	3.35	1.56	-2.28	.02*
	Post	2.09	1.17			3.68	1.52		
Aprobación social	Pre	4.13	1.23	-.88	.37	3.95	1.34	-2.06	.03*
	Post	4.30	1.26			4.30	1.36		
Evitación del rendimiento	Pre	3.18	.92	-1.02	.30	2.92	1.31	-3.07	.00*
	Post	3.37	1.01			3.50	1.59		
Clima motivacional (Familia)		M	DT	Z	Cliff's delta	M	DT	Z	Cliff's delta
Aproximación a la maestría	Pre	4.95	.80	-.70	.48	4.56	1.08	-1.62	.10
	Post	4.95	.95			4.30	1.39		
Aproximación al rendimiento	Pre	3.09	1.42	-3.10	.00**	3.16	1.49	-1.38	.16
	Post	2.36	1.14			3.39	1.55		
Evitación del rendimiento	Pre	4.12	1.20	-.68	.93	3.81	1.42	-.25	.79
	Post	4.12	1.16			3.94	1.54		
Aprobación social	Pre	2.93	1.05	-1.19	.23	2.92	1.42	-.68	.49
	Post	3.09	1.26			3.15	1.57		
Clima motivacional (Iguales)		M	DT	Z	Cliff's delta	M	DT	Z	Cliff's delta
Clima Tarea	Pre	3.75	.91	-3.76	.00**	3.82	1.09	-.25	.79
	Post	4.45	.51			3.81	1.02		
Clima Ego	Pre	3.30	1.11	-1.74	.08	3.74	.94	-.08	.93
	Post	3.04	1.11			3.70	1.22		

Nota. ** $n < .01$; * $n < .05$; M = Media; DT = Desviación Típica

Tabla 7. Pruebas no paramétricas para muestras relacionadas (Pre-test/Post-test).

Variables		Grupo cuasi-experimental				Grupo control			
Orientación motivacional		M	DT	Z	Cliff's delta	M	DT	Z	Cliff's delta
Aproximación a la maestría	Pre	5.27	.72	-.86	.38	4.88	1.09	-.01	.99
	Post	5.36	.61			4.85	1.28		
Aproximación al rendimiento	Pre	3.42	1.22	-3.25	.00**	3.93	1.11	-1.13	.25
	Post	2.79	1.07			4.07	1.42		
Aprobación social	Pre	3.07	1.15	-1.23	.21	3.30	1.22	-1.92	.05
	Post	3.25	1.07			3.60	1.53		
Evitación del rendimiento	Pre	4.86	.88	-2.53	.01*	4.41	1.19	-.06	.95
	Post	4.45	.87			4.40	1.43		
Necesidades Psicológicas básicas		M	DT	Z	Cliff's delta	M	DT	Z	Cliff's delta
Competencia	Pre	3.75	1.00	-5.17	.00**	4.54	.94	-1.52	.12
	Post	4.98	.80			4.47	.92		
Autonomía	Pre	2.65	.75	-5.79	.00**	2.92	.91	-1.58	.87
	Post	4.42	.66			2.92	1.03		
Relación con los demás	Pre	3.87	.57	-5.53	.00**	3.98	.91	-1.03	.91
	Post	4.45	.87			4.40	1.43		
Motivación		M	DT	Z	Cliff's delta	M	DT	Z	Cliff's delta
Índice de Autodeterminación (EF)	Pre	8.61	3.05	-3.17	.00**	7.13	3.61	-4.74	.63
	Post	10.21	4.06			7.28	6.35		
Índice de Autodeterminación (T. Libre)	Pre	10.31	3.30	-2.79	.00**	8.69	3.79	-1.33	.89
	Post	11.34	2.99			8.03	5.95		
Conducta planeada		M	DT	Z	Cliff's delta	M	DT	Z	Cliff's delta
Control	Pre	5.02	1.04	-2.00	.04*	4.91	1.02	-.78	.43
	Post	5.37	.77			5.01	1.11		
Actitud	Pre	5.78	1.13	-2.14	.03*	6.12	1.05	-.20	.84
	Post	6.10	.94			6.02	1.29		
Norma subjetiva	Pre	3.67	1.35	-1.95	.05	3.37	1.49	-.45	.65
	Post	4.11	.32			3.45	1.75		
Intención	Pre	4.19	.68	-3.26	.00**	4.18	.73	-.26	.79
	Post	4.58	.46			4.09	1.04		

Nota. ** $n < .01$; * $n < .05$; M = Media; DT = Desviación Típica

Tabla 7. Pruebas no paramétricas para muestras relacionadas (Pre-test/Post-test).

Variables		Grupo cuasi-experimental				Grupo control			
Tasa de actividad física (Escala)		M	DT	Z	Cliff's delta	M	DT	Z	Cliff's delta
Tasa de actividad físicas habitual	Pre	13.42	2.33	-2.15	.03*	12.74	2.87	-1.85	.06
	Post	14.15	2.03			13.49	2.54		
Tasa de actividad física (Acelerometría)		M	DT	Z	Cliff's delta	M	DT	Z	Cliff's delta
Tiempo de actividad sedentaria	Pre	5092.63	501.20	-2.12	.03*	5275.57	485.32	-.59	.55
	Post	4765.68	648.85			5417.07	643.32		
Tiempo de actividad ligera	Pre	4337.31	518.21	-2.09	.03*	4098.28	470.05	-.65	.51
	Post	4623.54	594.35			3822.85	1098.48		
Tiempo de actividad moderada	Pre	578.36	233.39	-1.96	.04*	569.35	273.53	-1.22	.22
	Post	639.68	247.10			489.21	313.05		
Tiempo de actividad vigorosa	Pre	118.50	124.19	-.19	.84	136.78	138.08	-.03	.97
	Post	95.50	67.77			81.00	93.03		
Tiempo de actividad global (LV)	Pre	4878.27	769.83	-1.96	.05*	4804.42	485.32	-.59	.55
	Post	5185.09	922.66			4662.92	643.32		

Nota. ** $n < .01$; * $n < .05$; M = Media; DT = Desviación Típica

Pruebas no paramétrica para muestras independientes (Mann-Whitney U) (Tabla 8)

La prueba para muestras independientes (Mann-Whitney U) reveló diferencias de forma positiva a favor del grupo cuasi-experimental con respecto al grupo control en el apoyo a la autonomía del docente ($U = 829.50$, $p < .05$, Cliff's delta = .00), en el apoyo a la autonomía de los iguales ($U = 918.00$, $p < .05$, Cliff's delta = .01), en el clima motivacional generado por la familia en el factor de aproximación a la maestría ($U = 964.00$, $p < .05$, Cliff's delta = .02), en el clima tarea generado por los iguales ($U = 818.50$, $p < .05$, Cliff's delta = .00), en las necesidades psicológicas básicas de competencia ($U = 860.00$, $p < .05$,

Cliff's delta = .00), autonomía ($U = 291.50$, $p < .05$, Cliff's delta = .00) y relación con los demás ($U = 663.00$, $p < .05$, Cliff's delta = .00), en el índice de autodeterminación en EF ($U = 1007.00$, $p < .05$, Cliff's delta = .04), en el índice de autodeterminación en el tiempo libre ($U = 931.50$, $p < .05$, Cliff's delta = .01), en la intención de práctica ($U = 993.50$, $p < .05$, Cliff's delta = .03) y en la tasa de actividad medida con acelerometría: actividad ligera ($U = 81.00$, $p < .05$, Cliff's delta = .01), actividad moderada ($U = 82.00$, $p < .05$, Cliff's delta = .01) y actividad global ($U = 82.00$, $p < .05$, Cliff's delta = .01). Las diferencias a favor del grupo control con respecto al grupo cuasi-experimental se encontraron en el clima motivacional docente en el factor de aproximación al rendimiento ($U = 551.50$, $p < .05$, Cliff's delta = .00), en el clima motivacional familia en el factor de aproximación al rendimiento ($U = 788.00$, $p < .05$, Cliff's delta = .01), en el clima motivacional iguales en el factor ego ($U = 698.00$, $p < .05$, Cliff's delta = .00), en la orientación motivacional en el factor de aproximación al rendimiento ($U = 631.50$, $p < .05$, Cliff's delta = .00) y en la tasa de actividad medida con acelerometría: actividad sedentaria ($U = 72.00$, $p < .05$, Cliff's delta = .00).

Tabla 8. Prueba no paramétricas para muestras independientes (Post-test).

Variables		Grupo cuasi-experimental		Grupo control		<i>p</i>
		<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	
Apoyo a la autonomía						
Apoyo a la autonomía (docente)	Post	5.87	0.95	4.61	1.97	.00**
Apoyo a la autonomía (Familia)	Post	5.99	1.05	5.36	1.72	.21
Apoyo a la autonomía (Iguales)	Post	5.27	1.29	4.35	1.82	.01*
Clima motivacional (Docente)		<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>p</i>
Aproximación a la maestría	Post	4.99	1.05	4.64	1.14	.12
Aproximación al rendimiento	Post	2.09	1.17	3.68	1.52	.00**
Aprobación social	Post	4.30	1.26	4.30	1.36	.74
Evitación del rendimiento	Post	3.37	1.01	3.50	1.59	.94

Nota. ** $p < .01$; * $p < .05$; M = Media; DT = Desviación Típica

Tabla 8. Prueba no paramétricas para muestras independientes (Post-test).

Variables	Grupo cuasi-experimental		Grupo control		<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	
Clima motivacional (Familia)					
Aproximación a la maestría	Post 4.95	.95	4.30	1.39	.02*
Aproximación al rendimiento	Post 2.36	1.14	3.39	1.55	.01*
Evitación del rendimiento	Post 4.12	1.16	3.94	1.54	.88
Aprobación social	Post 3.09	1.26	3.15	1.57	.65
Clima motivacional (Iguales)	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>p</i>
Clima Tarea	Post 4.45	.51	3.81	1.02	.00**
Clima ego	Post 3.04	1.11	3.70	1.22	.00**
Orientación motivacional	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>p</i>
Aproximación a la maestría	Post 5.36	.61	4.85	1.28	.10
Aproximación al rendimiento	Post 2.79	1.07	4.07	1.42	.00**
Aprobación social	Post 3.25	1.07	3.60	1.53	.25
Evitación del rendimiento	Post 4.45	.87	4.40	1.43	.69
Necesidades Psicológicas básicas	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>p</i>
Competencia	Post 4.98	.80	4.23	1.28	.00**
Autonomía	Post 4.42	.66	2.92	1.03	.00**
Relación con los demás	Post 4.45	.87	3.40	1.43	.00**
Motivación	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>p</i>
Índice de Autodeterminación (EF)	Post 10.21	4.06	7.28	6.35	.04*
Índice de Autodeterminación (T. Libre)	Post 11.34	2.99	8.03	5.95	.01*
Conducta planeada	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>p</i>
Control	Post 5.37	.77	5.01	1.11	.15
Actitud	Post 6.10	.94	6.02	1.29	.61
Norma subjetiva	Post 4.11	.32	3.45	1.75	.06
Intención	Post 4.58	.46	4.09	1.04	.03*
Tasa de actividad física (Escala)	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>p</i>
Tasa de actividad físicas habitual	Post 14.15	2.03	13.49	2.54	.12

Nota. ** $p < .01$; * $p < .05$; M = Media; DT = Desviación Típica

Tabla 8. Prueba no paramétricas para muestras independientes (Post-test).

Variables		Grupo cuasi-experimental		Grupo control		<i>p</i>
		<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	
Tasa de actividad física (Acelerometría)						
Tiempo de actividad sedentaria	Post	4765.68	648.85	5417.07	643.32	.00**
Tiempo de actividad ligera	Post	4623.54	594.35	3822.85	1098.48	.01*
Tiempo de actividad moderada	Post	639.68	247.10	489.21	313.05	.01*
Tiempo de actividad vigorosa	Post	95.50	67.77	81.00	93.03	.93
Tiempo de actividad global (LV)	Post	5185.09	922.66	4662.92	643.32	.01*

Nota. ** $p < .01$; * $p < .05$; M = Media; DT = Desviación Típica

4.5.2.2. Resultados cualitativos

En este apartado se expone la información obtenida tras el análisis de los grupos de discusión y del diario de campo elaborado por el investigador. A continuación se presentan los resultados según las categorías previamente señaladas (Tabla 9), exponiendo algunos fragmentos de las aportaciones más representativas para corroborar los datos.

Tabla 9. Categorías y subcategorías tras analizar la información aportada por las familias.

Categorías	Subcategorías	Códigos
Apoyo a la autonomía	Por parte del docente	Por qué fomenta la autonomía en la dinamización de las actividades
		Por la promoción de la cooperación mediante el diálogo
		Al favorecer una disposición positiva del alumnado en EF
		Por contribuir a un ambiente inclusivo
	Por parte de los iguales	Por trabajar de forma autónoma en EF
		Porque cooperan mediante el diálogo
		Al mantener una interacción positiva con compañeros/as
		Por contribuir a un ambiente inclusivo

Tabla 9. Categorías y subcategorías tras analizar la información aportada por las familias.

Categorías	Subcategorías	Códigos
Apoyo a la autonomía	Por parte de la familia	Valoración positiva de la participación familiar
		Implicación e interés familiar en la práctica físico-deportiva de los estudiantes
Clima motivacional (EF)	Implicación a la tarea	Por el fomento de valores y conductas deseadas (Igualdad, respeto, ayuda, solidaridad, tolerancia, valoración igualitaria, etc.)
		En relación a las señales ambientales percibidas (diversión, aprendizaje, esfuerzo y cooperación)
	Implicación al ego	Por la transformación ambiental asociada a la inclusión
		Por la manifestación de valores y conductas no deseadas (individualismo, falta de respeto, miedo, etc.)
Clima motivacional (Familia)	Implicación a la tarea	En relación a las señales ambientales percibidas (comparación, rendimiento, mayor protagonismo, liderazgo, resultado, exclusión, etc.)
		Por la transformación ambiental asociada a la exclusión
Orientación motivacional	Implicación a la tarea	En relación a los motivos en la práctica físico-deportiva (participación, diversión, etc.)
		Transformación de la conducta en el alumnado con dificultades en la participación
Necesidades psicológicas básicas	Mayor competencia de los estudiantes	Transformación de la conducta en el alumnado con una disposición orientada al ego
		Por el mayor grado de aprendizaje en Grupos Interactivos
	Mayor autonomía de los estudiantes	Por la promoción de la cooperación mediante el diálogo
		Debido a la cooperación e interacción existente en la resolución de las tareas
		Por la ayuda prestada entre iguales a los estudiantes con dificultades
		Por la seguridad manifestada en la práctica por parte del discente

Tabla 9. Categorías y subcategorías tras analizar la información aportada por las familias.

Categorías	Subcategorías	Códigos
Necesidades psicológicas básicas	Relación con lo demás	Por la manifestación de valores y conductas deseadas (Igualdad, aceptación, ayuda, colaboración, solidaridad, etc.)
		Porque existe una interacción positiva entre el alumnado
		Porque existe una interacción negativa entre el alumnado
Motivación autodeterminada EF	Motivación asociada a valores deseados del alumnado en EF	
	Motivación asociada a la disposición positiva del alumnado en EF	
	Motivación asociada al disfrute en EF	
	Motivación asociada a la transformación de la conducta del alumnado con dificultades en la participación	
Motivación autodeterminada en el tiempo libre	Motivos para realizar actividad física en el tiempo libre	Por estética
		Porque se favorece la relación social
		Influencia familiar
		Por salud
		Por diversión
Conducta planeada	Percepción que tiene el alumnado respecto a la valoración de la práctica físico-deportiva existente en su entorno	Por la influencia de la familia
		Por la influencia de los amigos
		Por la influencia de otros contextos sociales
		Por la influencia de la sociedad
		Evitar los efectos negativos del sedentarismo

Apoyo a la autonomía

Apoyo a la autonomía docente

Los diferentes agentes sociales participantes en los grupos de discusión declararon que tanto el maestro como el voluntariado fomentaban la autonomía en la dinamización de las actividades y la cooperación mediante el diálogo. Asimismo, favorecían una disposición positiva en el alumnado y contribuían a la creación de ambientes inclusivos en EF:

[Comentarios del maestro y del voluntariado participante en los grupos de discusión]

Primero los he dejado más a su aire, a ver si trabajaban en grupo [Estudiantes]...

Después hemos empezado a hacer que se agrupen, que se escuchen, que hablen primero antes de coger material y han empezado a mejorar (V9S3GIGD: Voluntario 9 - Sesión 3 - Grupos Interactivos - Grupos de Discusión).

...tratar de que en los grupos el débil diera la primera opción, para hacerle hablar...

[Estudiante] por ejemplo que es un tío coherente no ha participado mucho,... En cada grupo donde estén decirles que van a decidir, que escuchen a los demás y que sean ellos los que deciden al final (V11S3GIGD).

... les he dicho lo que tenían que hacer, tenían que montar su circuito y cuando cambiaban de actividad, venían y les decía: - ¿Os gusta este?, ¿Queréis cambiar alguna cosa? Si les gustaba lo hacían para que los demás lo vieran, y si no lo cambiaban, y no les he dicho nada más (V5S2GIGD).

Yo les decía: - ¿Qué queréis que os diga lo que tenéis que hacer?". Ellos me respondían: - "Si lo hacemos entre todos es más divertido" (V13S4GIGD).

Si ellos ven que nosotros los ayudamos y apoyamos, los compañeros les van a querer ayudar, pero si ven que bueno, pasamos un poco y no les damos demasiada

importancia y que le quitamos hierro cuando no participan o les hablan mal, ellos nunca les van a motivar. Nos tienen como referencia a los maestros y a los voluntarios (MS3GIGD: Maestro Sesión 3 Grupos Interactivos Grupos de Discusión).

[Comentarios de estudiantes participantes en las auto-evaluaciones]

Cuando no sabemos algo, se lo decimos a un voluntario y nos dice: - Tu grupo lo sabe, tenéis que preguntarlo en el grupo. Al principio teníamos vergüenza, pero ahora no (E1S3GIA: Estudiante 1 - Sesión 3 - Grupos Interactivos - Autoevaluación).

Sí, colaboramos y nos ayudamos mucho (E1S2GIA).

[Comentarios del investigador en su diario de campo]

...mucho esfuerzo por parte de los voluntarios. Paraba continuamente la actividad para que se dieran cuenta que tenían que hablar para llegar a acuerdos y realizar la actividad, ya que en la mayoría de ocasiones hubiesen actuado de manera espontánea e individualista, sin ningún tipo de diálogo (IS3GID: Investigador - Sesión 3 - Grupos Interactivos - Diario).

Los alumnos/as han estado mucho más participativos y atentos a las indicaciones tanto del maestro como de los voluntarios, se les ha tenido que animar y estimular para que estén más activos, consiguiendo una mayor motivación y participación (IS3GID).

Apoyo a la autonomía de los iguales

Las personas participantes en los grupos de discusión tenían la opinión generalizada de que existía un apoyo a la autonomía entre los propios estudiantes durante la práctica. Este soporte se daba a través de actividades de cooperación basadas en el diálogo y en la interacción positiva, favoreciendo a su vez, la creación de un ambiente inclusivo en EF. No obstante, alcanzar esta condición se ha conseguido mediante un

proceso progresivo. No siempre el alumnado ha interactuado desde una disposición positiva:

[Comentarios del maestro y voluntarios participantes en los grupos de discusión]

La cooperación dependía de las propuestas. A veces eran propuestas que todos no podían hacer. He escuchado a una [Alumna] que decía: - Vamos a pasar los conos con volteretas laterales... y no le han hecho caso (V6S1GIGD).

...en la actividad del circuito se han apiñado [Los estudiantes] para hablar como lo pueden hacer, y pienso que es una buena forma (MS2GIGD).

La verdad es que todos los grupos que he tenido, si algunos tenían una duda entre ellos, lo preguntaban, pero los compañeros intentaban ayudarle. La verdad que la respuesta de los alumnos ha sido bastante buena en este aspecto (V3S2GIGD).

...estaban bastante equilibrados [Los grupos en cuanto a cooperación]. Por lo menos los que he visto todos han llegado a acuerdos (V12S3GIGD).

El lenguaje que utilizan ellos [Estudiantes], tal vez les ayude más [A entender] (MS5GIGD).

[Comentarios de los estudiantes participantes en las auto-evaluaciones]

...intento hacerla [La actividad] y si me sale bien la explico a mis compañeros y si no lo digo para que me la expliquen y lo vuelvo a intentar (E7S2GIA).

Antes queríamos ir con las amigas y cuando no íbamos con ellas... (E2S2DGIA)

Ahora no estemos con los amigos o amigas,... todos somos compañeros y nos podemos ayudar a hacer las actividades (E3S4GIA).

[Comentarios del investigador en su diario de campo]

Durante la sesión se ha visto cómo van trabajando [Estudiantes] mejor en equipo, ayudándose cuando surgen dificultades, pese a que en ocasiones se observa que aún no tienen adquirido totalmente este hábito, pues no están lo suficientemente pendientes de los compañeros para darse cuenta de la posibilidad de que necesiten ayuda. No obstante, cuando se dan cuenta ayudan (IS2GID).

Apoyo a la autonomía de la familia

Los familiares y los estudiantes revelaban que el apoyo a la autonomía generado por la familia atendía a dos factores contrapuestos. Así, se podía identificar en las declaraciones la valoración positiva a consecuencia de la percepción discente de dicho apoyo, mientras que por otra parte también se apreciaba un bajo apoyo familiar en este sentido:

[Comentarios de los familiares en las charlas]

La culpa también es nuestra [No hacer actividad física], porque para no escucharles les dices que si a que jueguen con las consolas (F4S1CH).

Reconozco que no hago todo lo que debería para que mis hijos practiquen la actividad deportiva que quieren, por que donde se hacen está lejos del pueblo y no quiero delegar en otros padres para que se ocupen de mis hijos (F1S2CH).

No le he dado importancia hasta que se han empezado las charlas. Ahora intento que hagan deporte, pero tienen poco tiempo por los deberes (F5S2CH).

[Comentarios de los estudiantes participantes en las auto-evaluaciones y en las sesiones de vídeo]

Mi padre cuando me deja en el fútbol tiene menos tiempo para ir a correr porque me tiene que recoger (S7S4V).

Desde pequeña no sabía nada del deporte, cuando llegue al cole mis padres me ayudaron y en el cole también practicaba (S11S4V)

Mis padres no me acompañan, están en casa (S2S4V).

Clima motivacional en Educación Física

Clima motivacional con implicación a la tarea

Según el maestro y el voluntariado participante en los grupos de discusión, así como el alumnado en las auto-evaluaciones, manifestaban la percepción de un clima motivacional orientado a la tarea en EF. Este clima se apoyaba en el fomento de valores y conductas deseadas, en las señales ambientales percibidas y en una transformación del contexto asociada a la inclusión:

[Comentarios del maestro y del voluntariado participante en los grupos de discusión]

...no han discutido [Estudiantes], se han portado bien, han guardado el turno en todos los grupos, me ha gustado mucho (V5S2GIGD).

He visto que los niños se han esforzado [Estudiantes], han colaborado y que todo es mejorable por supuesto, pero bueno han aprendido, se han esforzado... En general me ha parecido una sesión muy buena, eso si buscamos más calidad y nos centramos más en el aprendizaje dialógico aún queda, pero es un proceso largo (MS3GIGD).

[Comentarios de los estudiantes participantes en las auto-evaluaciones]

Cuando algún compañero del grupo tiene un problema todos vamos a ayudarlo
(S6S2GIA).

Desde cuando empezamos los grupos ahora ya estamos bien, antes estaban por ahí
[Estudiantes], no estaban en el grupo, yo y otra compañera tampoco,... y ahora hemos
mejorado bastante (E7S3GIA).

Muy bien, muy divertido y a mí me ha gustado mucho [En relación a la práctica]
(S1S2GIA).

Ahora los niños que no sabían hacer alguna actividad los ayudamos y si no lo saben
hacer les hacemos alguna demostración. Como está el grupo se lo explicamos y al final lo
pueden entender y están más integrados (E19S2GIA).

[Comentarios del investigador en su diario de campo]

Los alumnos contribuyen a un clima de trabajo positivo, han cooperado, ayudado
y esforzado (I2S2GID).

Los alumnos ya presentan una clara conciencia de trabajo en grupo, dejado al
lado las actuaciones individuales a nivel general. Eso no quiere decir que no se hayan
percibido aspectos a corregir, pero pienso que estamos en un buen camino para la
consecución de un clima estable de trabajo orientado a la tarea (IS4GID).

Clima motivacional con implicación al ego

Los diferentes agentes sociales participantes en el estudio opinaban que existían situaciones asociadas a un clima motivacional con implicación al ego durante las clases de EF. Si bien es cierto, haciendo referencia a los datos cualitativos, dicha implicación

paulatinamente fue descendiendo con el avance de la intervención. Así, en las últimas sesiones registradas los comentarios en este sentido fueron sustituidos por declaraciones que se decantaban por la existencia de ambientes con un predominio en cuanto a la implicación a la tarea se refiere (Véase en el apartado anterior). Estas señales ambientales con implicación al ego se fundamentaban en la manifestación de valores y conductas no deseadas, en las señales ambientales percibidas (comparación, mayor protagonismo, exclusión, etc.) y por la aparición de situaciones asociadas a la exclusión:

[Comentarios del maestro y del voluntariado participante en los grupos de discusión]

Parece ser que los niños que tienen más popularidad o más habilidades físicas son los que llevan la voz cantante y arrastran mucho a los demás (MS1GIGD).

...siempre había uno o dos que no hacían mucho... [Estudiantes], estaban a la expectativa, y cuando el líder hablaba le hacían más caso, le preguntaban al mismo (V4S1GIGD).

Los que están más reprimidos no han estado acostumbrados a dar su opinión y a que se les escuche (V9S2GIGD).

A [Estudiante] no la valoran. Según ella no se siente valorada, porque cuando habla le dicen: Ah, tu no, tu no... (V6S2GIGD).

Mi hijo tampoco participa, y tiene una imaginación tremenda, es como se queda a los demás que decidan (V9S3GIGD).

[Comentarios de los estudiantes participantes en las auto-evaluaciones]

Los compañeros que saben menos, muchas veces no les hacemos caso (E1S1GIA).

Nos dicen: - “No, porque no sabéis jugar, tiráis la pelota fuera...” [Estudiantes con mayores competencias]... Ellos tampoco han nacido enseñados... ¿y si nos apetece divertirnos y enseñarnos un poco?... (E7S2GIA).

... hay veces que algunos niños quieren hacerlo primero y los dejás, se creen mejores (E10S2GIA).

En vez de ayudarlos [Estudiantes con menores competencias], les avergüenzan delante de los demás y hacen que estén con vergüenza, al final se enfadan y no quieren hacer nada (E7S2GIA).

Por ejemplo en una actividad no sé y pido ayuda, y va Carlos y dice: - “¿María te ayudo?” Ella no hace caso y luego va Alex y como él juega al fútbol, María a lo mejor dice sí, por que Alex sabe más (E3S3GIA).

[Comentarios del investigador en su diario de campo]

Se observa un mayor protagonismo de los alumnos y alumnas con mayor popularidad y mayores habilidades motrices (I1S1GID).

Se agrupaban según la afinidad existente entre compañeros y compañeras (I1S1GID).

Existe una clara tendencia por parte de los alumnos y alumnas con una menor participación a dejarse llevar tanto por inseguridad como por comodidad (I2S2GID).

Hay alumnos que siguen teniendo un mayor peso en las interacciones e irrumpen sin respetar el turno de palabra en los diálogos para conseguir que sus propuestas sean las escogidas para el desarrollo de la actividad, sin que haya previamente un consenso (IS3DGI)

Clima motivacional generado por la familia

Los familiares y los estudiantes revelaban que percibían un clima con implicación a la tarea desde el contexto familiar. Este clima motivacional se sustentaba en los motivos que tenían los discentes en relación a la práctica físico-deportiva tanto en el marco escolar como en otros contextos sociales:

[Comentarios de los estudiantes participantes en las auto-evaluaciones y en las sesiones de vídeo]

... lo importante no es ganar o perder, es divertirse en las actividades que hagas (E10S4V).

Cuanto tenía 5 años mi padre me apunto a futbol y como los equipos contra los que jugábamos estaban más tiempo siempre perdíamos,... y mi padre me decía que a la próxima nos iría mejor (E2S4V).

[Comentarios de los familiares participantes en las charlas]

Mi hijo juega al rugby y allí sé que está bien atendido, se preocupan mucho por los niños y nos dicen lo que hacen. Estoy muy contenta (F4S2CH).

Pienso que sí, ahora hay más gente joven con estudios y supongo que saben lo que hacen, aunque nunca me he preocupado por eso, supongo que si los padres llevan a sus hijos estarán contentos (F3S2CH).

Orientación motivacional

Orientación motivacional con implicación a la tarea

Considerando las aportaciones de los agentes sociales participantes en el estudio se observó una transformación en la orientación motivacional de los estudiantes. Este cambio fue significativo en aquellos alumnos y alumnas con dificultades en la participación, así como en aquellos que manifestaban conductas orientadas al ego.

[Comentarios del voluntariado participante en los grupos de discusión]

Cuando ha estado conmigo quedé asombrado, porque era totalmente diferente a como era. Mucho más tranquilo. Después el otro, no sé cómo se llama, que siempre quería llamar la atención y hoy ha estado muy bien [Estudiantes con una orientación motivacional con implicación al ego] (V3S5GID).

Yo lo que he notado es que en el grupo de... [Estudiante con una orientación motivacional con implicación al ego], que es potente y de... [Estudiante con riesgo de exclusión] que es tímida, hoy ha hablado, cosa que las semanas pasadas no hacía (V2S5GID)

[Comentarios del investigador en su diario de campo]

Existe una igualdad cada vez mayor en su consideración [Entre estudiantes], observando que algunos alumnos como... o... [Estudiantes con riesgo de exclusión] proponen con mayor confianza, incluso revelándose uno de ellos cuando se le ha mandado callar durante la autoevaluación: - "Porque lo que yo digo no vale si no me has escuchado, ¿Tú eres más importante?"...De esta forma se aprecia que va calando en ellos el discurso que se realiza durante las clases y las auto-evaluaciones (IS5GID).

Necesidades psicológicas básicas

Mayor competencia de los estudiantes

En lo que respecta a la mejora de la competencia discente como consecuencia de la intervención realizada, el maestro, el voluntariado y los estudiantes participantes en el estudio coincidían que esta variable se enfatizaba por el mayor grado de aprendizaje y a causa de una cooperación dialógica en la práctica:

[Comentarios del maestro y del voluntariado participante en los grupos de discusión]

Veo que han trabajado mejor, pero les cuesta mucho escuchar, ven el material y ya creen que saben lo que se tiene que hacer... (V7S2GIGD).

No han pedido ayuda porque ya sabían más o menos lo que se tenía que hacer, pero cuando tenían que decir algo no se cortaban, tenían confianza (MS4GIGD).

[Comentarios de los estudiantes participantes en las auto-evaluaciones]

Hemos aprendido muchas cosas (E4S3GIA).

Porque nos ayudamos, hay más compañerismo (E5S2GIA).

[Comentarios del investigador en su diario de campo]

En la 2ª sesión de grupos interactivos se ha visto como los alumnos ya conocían el funcionamiento de los tiempos y espacios, así como la organización al finalizar las diferentes partes de la sesión, permitiendo ello una buena dinámica de trabajo (IS2GID).

Se aprecia cómo progresivamente los alumnos van adquiriendo competencias dentro de un enfoque metodológico basado en el diálogo (IS3GID).

Mayor autonomía de los estudiantes

En relación a la mejora de la autonomía discente, los distintos agentes sociales participantes en la intervención se apoyaban en la importancia de cooperar e interactuar de forma positiva en la resolución de las tareas, en la ayuda prestada entre iguales y en la promoción de la confianza y seguridad de los estudiantes en sus actuaciones:

[Comentarios del maestro y del voluntariado participante en los grupos de discusión]

Se ayudaban entre ellos y si tenían alguna duda en la explicación me decían: - “Me lo puedes volver a explicar”. No tenían vergüenza ni nada,... (V3S2GIGD).

Ellos solos sabían lo que tenían que hacer (V6S5GIGD).

[Comentarios de los estudiantes participantes en las auto-evaluaciones]

Primero saber lo que tenemos que hacer y después lo hacemos por nosotros mismos (E2S2GIA).

No hace falta que el maestro esté todo el tiempo pendiente de nosotros, ni el voluntariado (E11S3GIA).

Colaborábamos mucho con los compañeros que tienen dificultades y les ayudábamos a que lo hagan bien (E2S2GIA).

[Comentario del investigador en su diario de campo]

Los estudiantes se han mostrado autónomos, incluso aquellos alumnos con mayores dificultades en el área (IS2GID).

Los estudiantes cada vez trabajan de una manera más autónoma, con la tranquilidad que les supone que pueden acudir al apoyo del voluntario o maestro (IS3GID).

Relación con los demás

Según las aportaciones de las personas participantes en el estudio, la satisfacción del mediador psicológico de relación con los demás depende de la manifestación de valores y conductas deseadas durante la práctica (Igualdad, aceptación, ayuda, colaboración, solidaridad, etc.), existiendo en este sentido una interacción positiva o por el contrario una interacción negativa entre el alumnado:

[Comentarios del maestro y del voluntariado participante en los grupos de discusión]

Sin darse cuenta ya no discriminaban unos a otros, iban con los que tenían más cerca y entonces era bueno para la cooperación entre ellos (V3S2GIGD).

Se han respetado entre ellos. Les he visto muy bien, en ocasiones levantaban la voz y hablaba con ellos y les decía: - “Mira lo tienes a tu lado, te escucha igual sin gritar”. Y se lo han tomado bien (MS3GIGD).

... yo los veo mejor, hablan entre ellos y van haciendo. Si se hablan con respeto funciona (V6S5GIGD).

[Comentarios de los estudiantes participantes en las auto-evaluaciones]

Antes de que pase el conflicto, hablarlo e intentar llegar todos a un acuerdo y estar todos a buenas (S1S1GIA).

Haces más problemas pegando. Si hablamos es mejor, no nos hacemos daño y hablando cada uno tiene una opinión y la que sea mejor llegar a un acuerdo, y hacerla (S9S2GIA).

Pues que ya no nos insultamos, nos hablamos bien, nos ayudamos más,... (S12S4GIA).

...la primera vez que jugamos [Grupos Interactivos] todos estábamos: - ¡Va, va! [Discutiendo] y ahora no discutimos tanto (S1S4GIA).

[Comentarios del investigador en su diario de campo]

Los alumnos se solidarizaban, trabajaban en equipo, reflexionaban y llegaban a consensos mediante el dialogo, etc. (IS1GID).

A veces se pierde la paciencia, sobre todo entre aquellos alumnos en los que existe mayor confianza, y no necesariamente con los alumnos y alumnas con mayores dificultades. Esta pérdida de paciencia se identifica rápidamente por el uso de un lenguaje, no ofensivo, pero si un tanto irrespetuoso al levantar la voz y utilizar un tono inadecuado (IS2GID).

Existe una mayor aceptación de todos y todas las estudiantes, así como de sus diferencias individuales, favoreciendo una relación positiva (IS5GID).

Motivación en Educación física

En referencia al impacto de la intervención en la motivación del alumnado en EF, los agentes sociales participantes en el estudio (Maestro, investigador, voluntariado y estudiantes) revelaron que el incremento de esta variable estaba asociada a una

disposición discente positiva durante la práctica, así como al disfrute y a la transformación conductual del grupo en general, y de aquellos alumnos y alumnas con dificultades en esta área:

Motivación asociada a la disposición positiva del alumnado en EF

[Comentarios del maestro y del voluntariado participante en los grupos de discusión]

Yo pienso que a nivel general la colaboración de la clase es bastante buena y la actitud también (V10S2GIGD).

Sí, la semana pasada me hicieron volver loco y esta semana se han esforzado y se han portado bien (V11S3GIGD).

Si, se lo han currado y se animaban (V13S4GIGD).

Así como hay veces que cuando llega el último grupo ya no tienen ganas de hacer nada, hoy si... (V14S4GIGD).

[Comentarios de los estudiantes participantes en las auto-evaluaciones]

Aprendemos actividades nuevas [En Grupos Interactivos] (E1S2GIA).

... [Profesor anterior] nos castigaba y no nos dejaba salir. Ahora nos portamos mejor, porque salimos y hacemos Grupos Interactivos (E7S5GIA).

[Comentarios del investigador en su diario de campo]

El grupo ha estado muy motivado durante toda la sesión, hecho que ha facilitado una dinámica de trabajo positiva (IS1GID).

Los alumnos y alumnas han estado muy atentos y participativos (IS1GID).

Los alumnos y alumnas han tenido una actitud positiva y han estado motivados, lo que ha facilitado el desarrollo de la clase con una dinámica positiva (IS3GIGD).

En referencia al tiempo de trabajo, expresar que ha sido muy efectivo, de manera

que los alumnos y alumnas han estado activos la mayor parte del tiempo, incidiendo ello en su motivación y como consecuencia en su aprendizaje (IS5GID).

Motivación asociada al disfrute en EF

[Comentarios del maestro y del voluntariado participante en los grupos de discusión]

El hecho de que no paren les motiva mucho y hay un buen clima de trabajo (V10S2GIGD).

... [Alumno] y... [Alumno] [Estudiantes pasivos] han cogido una "acalorada como un churro" [expresión de trabajo intenso] (V5S5GIA).

[Comentarios de estudiantes participantes en las auto-evaluaciones]

Hoy mucho, otros días no tanto [Disfrute de la actividad] (E4S1GIA).

Nos encanta cuando dices educación física todos dicen: - Siiii! (ES5GIA).

Motivación asociada a la transformación de la conducta de alumnado con dificultades en la participación

[Comentarios del maestro y del voluntariado participante en los grupos de discusión]

Pienso que lo estamos haciendo muy bien, porque si en pocas sesiones hemos conseguido que... [Alumno] participe con las dificultades que tiene, quiere decir que lo hacemos muy bien (MS3GIA).

Si cuando le tocaba ser guía ha participado [Alumno con problemas de conducta], pero luego ha pasado un poco. En cambio el grupo de... [Alumnos con problemas de conducta] han cambiado mucho y lo han hecho muy rápido (V3S4GIGD).

[Comentarios del investigador en su diario de campo]

... [Alumno con dificultades en la participación] se ha encontrado hoy con mucha confianza y ha participado mucho más que habitualmente. Además no ha sido un hecho

aislado, ya que otros compañeros y compañeras con las mismas características, aunque no de una manera tan significativa, han participado más activamente en las actividades (IS4GID).

Motivación hacia la práctica físico-deportiva en el tiempo libre

En referencia al impacto de la intervención en la motivación del alumnado en el tiempo libre, los estudiantes participantes en el estudio opinaban que esta variable estaba asociada a diferentes motivos o enfoques en la realización de actividad física o deporte: relación social, estética, salud, diversión, apoyo de la familia, influencia de los amigos y amigas o mejora de la condición física.

Motivos para realizar actividad física en el tiempo libre

[Comentario de los estudiantes participantes en las sesiones de video]

Al hacer más ejercicio puede tener más vida social. Al estar en un grupo de fútbol o rugby puedes conocer a más personas y quedar con ellas (E1S3V).

Todos los sábados me voy con mi padre a correr (E2S4V).

Desconectas de los problemas y aparte te sientes mejor, no estás tan pesada y te sientes muy activa [Realizar actividad física o deporte] (E10S2V).

[Comentario de las familias participantes en las charlas]

... es cuando dejan de hacer más deporte [Adolescencia], por eso es importante motivarles antes de que lleguen a esta edad (E8S5GIGD).

Les digo que hagan deporte, sobre todo después de informarme con la charla anterior y ahora hacen más deporte, vamos a hacer bicicleta juntos y a pasear (F3S2CH).

Conducta planeada

Percepción que tiene el alumnado respecto a la valoración de la práctica físico-deportiva existente en su entorno

Las familias y los estudiantes participantes en el estudio hacían alusión a que la conducta manifestada por parte de los propios discentes estaba influenciada por la valoración que realizaban sus significativos sociales sobre la práctica físico-deportiva. Dicha percepción, según las declaraciones de los participantes, venía determinada por el apoyo familiar, la influencia de los amigos y amigas y de otros contextos sociales vinculados al ejercicio, así como de las creencias sociales existentes en este sentido. Por otra parte, considerando las aportaciones de los participantes, la norma subjetiva de los agentes sociales que interaccionan con los estudiantes en su entorno próximo, puede verse alterada por la falta de formación acerca de los beneficios de la actividad física y por el desconocimiento de los problemas asociados al sedentarismo:

[Comentarios de los estudiantes participantes en las sesiones de vídeo]

Mi padre cuando tenemos un partido muy lejos siempre nos lleva y eso vale dinero (E8S4V).

Te ayuda convivir con los demás [Realizar actividad física o deporte]. Cuando haces un juego lo puedes hacer entre todos y saber mejor lo que es bueno y lo que no lo es (E18S1V).

Nosotros cuando jugamos un partido de rugby, en la segunda parte el entrenador solo nos dice que solo quiere que lo pasemos bien y que nos divirtamos (E7S4V).

...discriminamos un poco al deporte femenino, no les hacemos igual de caso (E1S5V).

En el rugby había una niña que era muy buena, y ahora ya no está, se ha ido porque

todo el rato era insultar y se ha cansado (E5S5V).

[Comentario de las familias participantes en las charlas y grupos de discusión]

Cuando puedo los sábados que hace mejor tiempo voy a correr por la playa con ellos, pero me gustaría hacer más pero no tengo más tiempo y apuntarles a un club, pero es costoso (F2S2CH).

También preocupa porque están apareciendo enfermedades en los niños que antes solo estaban en adultos, y hay que hacer algo (F1S1CH9).



3.6.

Discusión



3.6. DISCUSIÓN

La Educación Física (EF) es la única área educativa que integra específicamente el desarrollo motriz en el contexto educativo y el fomento de la práctica físico-deportiva en el tiempo libre (Barkoukis, Hagger, Lambropoulos, y Tsorbatzoudis, 2010; Sallis, Mckenzie, Beets, Beighle, Erwin, y Lee, 2012). Estos objetivos pueden verse enfatizados a través de programas y actuaciones educativas que incluyan a la familia y favorezcan la interacción positiva entre compañeros y compañeras (Moreno-Murcia et al., 2011; Hagger et al. 2009). Estos significativos sociales son clave en la creación de climas facilitadores de experiencias satisfactorias a nivel cognitivo, afectivo y social, incidiendo en la motivación y en la manifestación de respuestas adaptativas por parte de los estudiantes en la EF escolar (Moreno-Murcia et al., 2015; Rutten, Boen, y Seghers, 2012). En este sentido, y buscando una transferencia positiva desde el contexto educativo a otros contextos sociales, diferentes estudios se apoyan en las clases de EF como un marco transformador de la conducta discente en relación al fomento de la práctica habitual de ejercicio físico (Biddle, Brehm, Verheijden, y Hopman-rock, 2012), orientándola a la adquisición de costumbres vinculadas a un estilo de vida activo y saludable (Hagger y Chatzisarantis, 2014; Lorenzo et al., 2016; Oviedo, Sánchez, Castro, Calvo, Sevilla, e Iglesias, 2013).

Considerando estos argumentos, este estudio se fundamentaba en el desarrollo de un programa educativo enfocado a la consolidación de conductas persistentes hacia la actividad física, antes de que los educandos lleguen a la adolescencia, entendiendo que es una etapa crítica en el mantenimiento del compromiso y la adherencia deportiva. Para una mejor organización y comprensión de la discusión se estructuró la misma atendiendo a cada estudio de la tesis por separado.

3.6.1. Discusión. Estudio 1

El objetivo de esta investigación fue analizar el efecto de una práctica fundamentada en los principios del Aprendizaje Dialógico (Flecha, 1997) y en una acción docente basada en el apoyo a la autonomía en las variables de la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1985). Para profundizar en este impacto, se realizó un estudio longitudinal cuya intervención se basó en la implementación de Grupos Interactivos (INCLUDED, 2012) y de clases habituales en EF siguiendo la perspectiva educativa citada.

Con respecto a la **primera hipótesis**, se confirmó que la intervención desarrollada favorecía la percepción que tenían los estudiantes acerca del apoyo a la autonomía generado por los agentes sociales participantes en las clases de EF. Los resultados obtenidos después de la investigación mostraban datos significativamente superiores en el grupo cuasi-experimental 1 y en el grupo cuasi-experimental 2 con respecto al apoyo a la autonomía generado por el maestro y la familia. También se observaron datos significativos en relación al apoyo a la autonomía de los iguales en el grupo cuasi-experimental 2. La evolución longitudinal de estos datos fue la esperada, pues se mantenían o incrementaban en el grupo cuasi-experimental 1 tras las distintas pruebas (post-test y re-test). Mientras que, en los estudiantes del grupo cuasi-experimental 2 disminuía significativamente después de la intervención (re-test) la percepción del apoyo a la autonomía docente y de la familia. Posiblemente como consecuencia de que las actuaciones implementadas durante su nueva etapa educativa tenían otras características organizativas y metodológicas.

De esta manera, una práctica desde la perspectiva dialógica dirigida a la construcción de espacios de interacción positiva (Reeve et al., 2004) y al *diálogo*

igualitario, donde los estudiantes tomaban decisiones sobre la organización de las clases (Vera, 2012) o en la resolución de conflictos (Capllonch y Figueras, 2012), estaba relacionada con una mayor percepción del apoyo a la autonomía docente. Esta relación también se apreciaba a través de la atención a las distintas *inteligencias culturales* y a la *igualdad en las diferencias* de los educandos que convivían en los grupos; principios que radicaban en la valoración de las habilidades de los demás y en asegurar las mismas posibilidades de aprendizaje para todos y todas. Por esta razón, era importante que existiese la creencia de que toda persona podía aportar desde sus capacidades, independientemente de las mismas, contribuyendo al desarrollo de su autonomía e iniciativa personal (Tirado y Ventura, 2009). Otro factor a considerar que podría estar relacionado con la mejora del apoyo a la autonomía de la familia desde la perspectiva dialógica, fue la conexión con los intereses de los estudiantes, operando en el principio de *creación de sentido*. Este principio se reforzaba en los Grupos Interactivos con la participación activa de familiares o personas adultas pertenecientes a la comunidad educativa en las clases de EF. Esta condición era relevante para vincular las experiencias de la vida cotidiana de los estudiantes con aquellas vivenciadas en el contexto educativo, priorizando a su vez tareas de aprendizaje útil, en la línea de la *dimensión instrumental* (Castro, 2015). Estas situaciones de aprendizaje eran similares a las vividas en otros contextos sociales a través de una cooperación enmarcada en el trabajo con grupos heterogéneos (Capllonch y Figueras, 2012), cuya organización debía fomentar el reto (Ryan y Deci, 2000) y evitar situaciones de frustración y vulnerabilidad de los estudiantes. En este sentido, los integrantes de los Grupos Interactivos debían tomar conciencia de la importancia de cuidar y ayudar a los demás para alcanzar objetivos en común (Castro et al., 2014). Así, se podían adquirir una mayor competencia social y ciudadana (Llopis-Goig,

Escartí, Pascual, Gutiérrez, y Marín, 2011), mejorando por tanto la percepción de apoyo a la autonomía entre iguales.

Ante estos argumentos, los Grupos Interactivos se constituyeron como una actuación educativa eficaz en la construcción de climas orientados al apoyo a la autonomía; factor que numerosos autores consideran trascendente en la *transformación* de variables psico-sociales asociadas al comportamiento de los estudiantes en EF (Aelterman et al., 2015; Torregrosa et al., 2013). Estos resultados no se pudieron contrastar con otros estudios de intervención similares, pues la presente investigación es la única hasta el momento que analiza las consecuencias del Aprendizaje Dialógico y del apoyo a la autonomía generado por el docente, la familia y los iguales en el contexto de la EF.

La **segunda hipótesis** partía de la relación existente entre la percepción de apoyo a la autonomía y las necesidades psicológicas básicas como postulado integrado en la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1985). El estudio confirmaba que la percepción que tenían los estudiantes acerca del apoyo a la autonomía que les ofrecían distintos agentes sociales en EF (docente, familia e iguales) desencadenaba la satisfacción de sus necesidades psicológicas básicas: competencia, autonomía y relación con los demás. Los resultados revelaban datos significativos en el incremento de la percepción de competencia, de autonomía y de relación con los demás por parte de los estudiantes del grupo cuasi-experimental 1 y del grupo cuasi-experimental 2. Del mismo modo, en ambos grupos se observó una evolución creciente en estos mediadores psicológicos después de las pruebas realizadas. Por tanto, en el grupo cuasi-experimental 2 se mantuvo el efecto de la intervención tras el re-test, pese a que esta se había interrumpido 3 meses antes.

Atendiendo a los resultados de la investigación, los Grupos Interactivos establecían un vínculo entre una acción educativa dialógica y el apoyo a la autonomía, favoreciendo una práctica asociada a la mejora de los mediadores psicológicos. Esta conexión se generaba a través de la optimización de ambientes inclusivos e interactivos, donde los estudiantes se sentían seguros, respaldados y ayudados en sus intervenciones, adquiriendo una mayor responsabilidad y protagonismo en su aprendizaje y en el de sus iguales. De este modo, un discente sin temor a una valoración negativa externa a causa de su participación autónoma, podía reiterar actuaciones, afianzando no solo su aprendizaje (Vansteenkiste et al., 2005), sino también el de los demás a través de un esfuerzo de meta-cognición para profundizar en el análisis y en la transmisión de conocimientos (Grolnick y Ryan, 1987; Elboj y Niemela, 2009). Desde esta disposición, el discente mejoraba su autoconcepto (Gómez y Prat, 2009), contribuyendo a una relación entre su percepción de *autonomía* y su percepción de *competencia*. Además, los Grupos Interactivos fomentaban entornos de convivencia positivos (Kirikiades y Valls, 2013), en los que los estudiantes tenían libertad para expresarse, realizar propuestas y tomar decisiones mediante el trabajo cooperativo, creando vínculos socio-afectivos que mejoraban la *relación con los demás*.

Los resultados extraídos en referencia a la acción interpersonal del docente para la mejora de las necesidades psicológicas básicas van en la misma línea que los encontrados en otros estudios (Aelterman et al., 2016; Ferriz, González-Cutre, Sicilia, y Hagger, 2015; Cheon, Reeve, y Moom, 2012). De manera análoga, otros autores como Ruiz (2015) y Moreno-Murcia (2016) se apoyaban en la percepción del apoyo a la autonomía del docente como un factor facilitador de una mayor percepción de competencia,

autonomía y relación con los demás. Mientras que, Quaresma, Palmeira et al. (2015) también han corroborado el papel de los iguales y de la familia en este sentido.

En relación a la **tercera hipótesis** de investigación sostenida en que la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas conllevaría la mejora del índice de autodeterminación de los estudiantes en EF, se cumplió en el grupo cuasi-experimental 1 y en el grupo cuasi-experimental 2. Los datos obtenidos para el grupo cuasi-experimental 1 mostraban diferencias de forma ascendente en los valores de la motivación autodeterminada desde el inicio hasta finalizar la investigación. En el grupo cuasi-experimental 2 que desde el pre-test mostró un índice de autodeterminación elevado, pese a no ofrecer datos significativos después de la prueba post-test, se observó un aumento en su autodeterminación tras la prueba de retención. La mejora en la motivación autodeterminada después de la participación en el estudio podría estar asociada en mayor grado al efecto que tuvieron los Grupos Interactivos, pues el apoyo a la autonomía docente como factor predictor de la motivación en EF (Moreno-Murcia et al., 2012) en este momento descendía en el grupo cuasi-experimental 2. Por consiguiente, no se cumple la hipótesis fundada en que a mayor tiempo de intervención existe una mayor autodeterminación en los estudiantes en EF, aunque sí que existen en ambos grupos cuasi-experimentales diferencias positivas en esta variable al final de la investigación.

El estudio corrobora que los estudiantes que se constituyen como el motor de su propia conducta (*autonomía*), tienen la capacidad de experimentar eficacia-logro en sus comportamientos (*competencia*) y mantienen una interacción positiva con su entorno social (*relación con los demás*), pueden estar en disposición de alcanzar una mayor autodeterminación en los contextos sociales donde participan (Deci y Ryan, 1991; Haerens et al., 2015; How y Wang, 2016). Estas evidencias coinciden con las extraídas en otros

estudios que asocian la motivación autodeterminada a diferentes respuestas adaptativas en EF: participación, esfuerzo, diversión, vitalidad, bienestar o intención de práctica futura (Ajzen, 2012; How, Whipp, Dimmok, y Jackson, 2013; Cox, Ullrich-French, y Sabiston, 2013; Haerens et al., 2010; Núñez, Fernández, León, y Grijalvo, 2015).

En lo que respecta a la **cuarta hipótesis** de investigación, el estudio confirmó que la manifestación de mayores niveles de autodeterminación por parte de los estudiantes en EF estaba relacionada positivamente con un aumento de su intención de práctica físico-deportiva en el tiempo libre. Los resultados para el grupo cuasi-experimental 1 ratificaron la hipótesis establecida, observándose en la variable de intención una progresión significativa después de las distintas pruebas realizadas (post-test y re-test). De la misma manera, en el grupo cuasi-experimental 2, tras la prueba post-test, se percibió un crecimiento significativo de esta misma variable. En cambio, en este grupo el efecto de la intervención remitió al interrumpir la misma después del post-test, mostrando los datos de la prueba de retención (re-test) una disminución significativa en la intención de práctica en estos estudiantes. Según diferentes aportaciones del voluntariado en los grupos de discusión, menores iniciativas por parte de la administración o de los centros educativos para que los discentes puedan realizar ejercicio, podrían supeditar el descenso de la intención de realizar ejercicio.

Es por ello que, los Grupos Interactivos con apoyo a la autonomía contribuían a la mejora de la motivación situacional y contextual en este marco, intuyendo una transferencia positiva en la motivación de los estudiantes hacia la actividad física en el tiempo libre (Vallerand, 2007). El efecto de esta disposición motivacional podría desencadenar consecuencias en la intención de los educandos de ser físicamente activos, como un factor clave en el desarrollo de la conducta (Balaguer, Castillo, Duda, Quested, y

Morales, 2011). Los resultados de la investigación coinciden con estudios previos que se apoyaban en la motivación autodeterminada generada en el aula como una variable predictora de la intención de práctica presente y futura de los estudiantes en el tiempo de ocio (Huéscar et al., 2014; Morea y Mageau et al., 2013). En este sentido, la manifestación de formas autodeterminadas en el contexto educativo podría sentar las bases de un comportamiento orientado a un estilo de vida activo y saludable (Castro, 2015; Moores, 2010; Meng, Whipp, Dimmock, y Jackson, 2013; Moreno y Gracia-Marco, 2012; Okely et al., 2011; Pérez-López y Delgado Fernández, 2013).

El estudio confirma el impacto del Aprendizaje Dialógico (Flecha, 1997) en las variables de la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1985) y en la intención de los estudiantes de ser físicamente activos. Asimismo, los resultados ratifican que a mayor tiempo de implementación de este modelo en EF, existe un mayor efecto en la percepción de los estudiantes al respecto de la cesión de apoyo a la autonomía. Además, esta sensación de soporte a la autonomía se relacionaba positivamente con la satisfacción de necesidades psicológicas básicas, con una mayor autodeterminación en EF y con un aumento de la intención de práctica de los educandos fuera del centro educativo. De esta manera, se evidenciaba que la aplicación de actuaciones guiadas desde la perspectiva dialógica en el área de EF, debido a su incidencia en la intención de práctica de ejercicio en contextos extraescolares, podría ser un factor determinante en el desarrollo de habilidades de autorregulación para un estilo de vida saludable: hábito de actividad física. Sin embargo, pese a que los resultados obtenidos describen que el modelo de investigación utilizado puede servir como referencia en el diseño de intervenciones educativas eficaces en el fomento de la actividad física y deportiva, el papel de los iguales

no fue concluyente en el grupo cuasi-experimental 1, así como el efecto de la motivación autodeterminada en el grupo cuasi-experimental 2.

Por otro lado, el estudio no profundiza en la influencia de la intención de práctica en el comportamiento. En esta línea, algunos trabajos confirman la existencia de barreras personales (e.g., la experiencia) o culturales (e.g., las costumbres) que podrían dificultar la transformación de la intención de práctica en una conducta observable (Fishbein y Ajzen, 2010; McEachan et al., 2011; Ries y Sevillano, 2011).

Numerosos autores han estudiado la tasa de actividad física de los estudiantes en su vida diaria como un factor determinante en la relación entre la intención de práctica y el comportamiento de las personas (Gabriele, Gill, y Claire, 2011; Hagger y Chatzisarantis, 2014; Moreno-Murcia et al., 2012; Murillo Pardo et al., 2013). De esta manera, en estudios futuros sería interesante incluir en el modelo de investigación la medición de la tasa habitual de ejercicio de los discentes mediante instrumentos de registro cuantitativos (e.g. “acelerometría”), y así objetivar el grado de conversión de la intención en una acción orientada al ejercicio. También se podría analizar la motivación autodeterminada hacia la práctica de actividades físicas en el tiempo libre, buscando establecer una transferencia contextual real con la motivación de los estudiantes en la EF escolar. Para ello, una propuesta sería complementar la intervención con sesiones de formación y grupos de discusión acerca de temas vinculados a la actividad física y salud: beneficios de la actividad física y salud, efectos negativos del sedentarismo, alimentación equilibrada, etc. (González-Cutre, Ferriz et al., 2014). Otro aspecto a considerar en posteriores trabajos es el estudio de las variables de la Teoría del Comportamiento Planeado (Ajzen, 1985): actitud, control comportamental y norma subjetiva, con el propósito de alcanzar un mayor conocimiento acerca del origen de la intención de práctica por parte de los estudiantes.

Este estudio representa una primera aproximación a la Teoría de la Autodeterminación desde el Aprendizaje Dialógico, sugiriendo la implementación de los Grupos Interactivos para la creación de climas con apoyo a la autonomía, donde los estudiantes se sientan autónomos, competentes y contribuyan a la aparición de respuestas motivacionales positivas a nivel cognitivo, afectivo y motriz en sus iguales. Finalmente, esta investigación expone la necesidad de desarrollar futuras investigaciones en el contexto académico, con el objetivo de confirmar los resultados obtenidos y aportar un mayor conocimiento acerca de cómo motivar a los estudiantes hacia un estilo de vida saludable desde el paradigma dialógico.

3.6.2. Discusión. Estudio 2

El objetivo de esta investigación fue comprobar el efecto de la concreción de los principios del Aprendizaje Dialógico (Flecha, 1997) y de una acción docente basada en el apoyo a la autonomía en las variables de la Teorías de Metas de Logro y Metas Sociales (Nichols, 1989) y en el Modelo Trans-contextual de la Motivación (Hagger y Chatzisarantis, 2007). La intervención se basó en la implementación de Grupos Interactivos (INCLUDED, 2012) y clases habituales en EF siguiendo la perspectiva educativa citada. Este programa se completó con grupos de discusión para ajustar la práctica al paradigma dialógico y con sesiones de formación de estudiantes y familiares en relación a temas asociados a la actividad física y el deporte (González-Cutre, Ferriz et al., 2014). Mediante este programa se esperaba tener un impacto positivo en el comportamiento de los estudiantes en las clases de EF y en la promoción de la práctica físico-deportiva en el tiempo libre.

En relación a la **primera hipótesis**, se confirmó que el programa desarrollado desencadenaba una mayor percepción del apoyo a la autonomía proporcionado por los agentes sociales participantes en las clases de EF. Tras la intervención, el grupo cuasi-

experimental mostró mayores puntuaciones en el apoyo a la autonomía generado por el maestro, la familia y los iguales.

El análisis de los resultados ratificó que una práctica dirigida a la construcción de espacios de aprendizaje autónomo y cooperativo, a través del *diálogo igualitario* y de la valoración de las distintas *inteligencias culturales* (motrices, comunicativas o académicas), favorecía una mayor percepción en los estudiantes acerca del apoyo a la autonomía que les ofrecían en EF. Esta afirmación estaba respaldada por las aportaciones cualitativas de los participantes en el estudio. Así, un voluntario expresaba la necesidad de *“hacer que hablen todos, que todos expresen su idea y pueden llegar a un consenso. Si la actividad no es cooperativa no la queremos, paramos y reorientamos (V8S1GIGD)”*. Una alumna coincidía con dicho argumento, señalando que *“si un niño dice una idea y otro dice otra, todas las ideas se pueden hacer en una y hacer algo mejor (E7S2GIA)”*. En esta línea, el investigador declaraba que *“había sido una constante verles [Estudiantes] escuchándose para tratar de hacer mejor las actividades. Se observa una mayor participación y consideración de las propuestas de los distintos discentes, se escuchan más y se hacen preguntas (IS4GID)”*. Respecto a la valoración igualitaria de las capacidades existentes en el grupo, un estudiante manifestaba que *“ella no corre mucho, pero mira cómo ha resuelto el problema” (E3S1GIA)*, haciendo alusión a que todo el alumnado puede contribuir a la resolución de los problemas planteados, independientemente de sus capacidades.

Otro factor a considerar fue la participación activa de algunos familiares de los estudiantes del grupo cuasi-experimental en las clases de EF. Se creaba un vínculo entre las experiencias de la vida cotidiana y las experiencias de los discentes en este contexto. Esta condición operaba en la *creación de sentido* hacia un aprendizaje útil (Castro, 2015), enriqueciendo las interacciones, complementando la acción docente en el aula e

incidiendo en el apoyo a la autonomía de la familia. Estos argumentos se apoyaban en aportaciones cualitativas de los estudiantes, revelando un discente el estímulo que suponía la participación familiar y del voluntariado: *“me gustan los grupos interactivos porque me ayudan y porque esta mi madre (S16S3GIA)”*. Asimismo, los discentes valoraban los aprendizajes adquiridos en el marco escolar, comentando que *“cuando estamos fuera del colegio, estamos más capacitados para hacer ejercicio”(E1S2GIA)*. Por otro lado, el investigador explicaba que *“el papel del voluntariado había sido muy bueno, guiando mediante preguntas y ayudando solo cuando era necesario. Además los estudiantes se sienten seguros de poder contar con ellos y demuestran respeto, afecto y confianza sin sobrepasarse” (IS4GID)*.

Las situaciones de aprendizaje eran similares a las vividas en otros contextos sociales, a diferencia de que existía un equilibrio entre el componente lúdico y la *dimensión instrumental*, es decir, era transcendental que los estudiantes se divirtieran mientras aprendían contenidos del área de EF. En este sentido, los estudiantes explicaban que *“aprendemos más sobre todo cuando hacemos grupos interactivos, antes no hacíamos nada, siempre nos portábamos mal y ahora ya no, aprendemos, sabemos trabajar en equipo y nos divertimos,...” (E7S3GIA)*. Desde un misma perspectiva, una voluntaria revelaba que *“no había rivalidad, buscaban el estar a gusto, contentos y luego cuando nos hemos sentado todos decían que sí al mismo tiempo,...que se habían divertido” (VS4GIGD)*.

Para ello, se priorizó una socialización positiva entre iguales fundamentada en la *solidaridad* y la *igualdad en las diferencias*. Estos principios favorecían el grado de aceptación y pertenencia al grupo, así como de la superación de las desigualdades (Searle y Soler, 2004). Se incentivaba a los estudiantes a ayudar, cuidar y cooperar en un aprendizaje mutuo vinculado a la competencia social y ciudadana (Bruner, 1988; Llopis-

Goig, Escartí, Pascual, Gutiérrez, y Marín, 2011). Este enfoque metodológico podía constituir una mejora en la percepción de apoyo a la autonomía que proporcionaban los compañeros y compañeras, la cual también se reflejaba a nivel cualitativo en las aportaciones subjetivas de los estudiantes. De esta manera, un alumno declaraba que *“ahora los niños que no sabían hacer alguna actividad los ayudamos y si no lo saben hacer se lo explicamos y les hacemos alguna demostración en el grupo y al final lo pueden entender y están más integrados”* (E19S2GIA). Este tipo de relaciones favoreció la transformación conductual, observándose ello en el comentario de un discente, que en referencia a un alumno con problemas de exclusión social, expresaba que *“ha cambiado porque le hacemos más caso”* (E8S4GIA). Otro estudiante reforzaba este razonamiento, declarando que algunos compañeros y compañeras cambiaban *“porque intentamos que se lo pase bien en el grupo, si no entiende algo intentamos explicárselo y entonces se sienten como más seguros, se sienten mejor”* (E9S4GIGD). De la misma forma, las declaraciones con respecto a la cooperación, solidaridad e igualdad de los estudiantes estuvieron sostenidas por las reflexiones del voluntariado, uno de los cuales decía que *“incluso en mi actuación, lo explicaban ellos [Estudiantes] y daba a veces mejor resultado que si lo explico yo”* (V15S5GIGD). Otra voluntaria exponía que *“el objetivo no es solo que haya movimiento [En las actividades], también hay solidaridad, tienen que ayudarse entre ellos, hay otras cosas. Ya se conseguirá [Mayor compromiso motor] en la sesión siguiente* (V8S1GIGD). Al respecto de la información registrada por el investigador en su diario de campo, la realidad educativa observada corroboraba la percepción de los estudiantes y del voluntariado, explicando que *“se puede constatar que se da una menor importancia a la popularidad o al contar con mayor habilidad en educación física, siendo cada vez los discentes más conscientes de que todos y todas son iguales, mejorando el ambiente de*

trabajo, las relaciones interpersonales y en la inclusión de todos los miembros del grupo” (IS5GID).

Frente a estos argumentos, la intervención llevada a cabo se constituyó como una actuación eficaz en la construcción de entornos orientados al apoyo a la autonomía; factor considerado como un predictor de la *transformación* de variables psico-sociales asociadas al comportamiento de los estudiantes en EF (Benita, Roth, y Deci, 2014; Lochbaum y Noel, 2016; Vera, 2012). Estos resultados no se pudieron contrastar con otros estudios de intervención similares, pues la presente investigación es la única hasta el momento que analiza las consecuencias del Aprendizaje Dialógico en el apoyo a la autonomía generado por el docente, la familia y los iguales. Sin embargo, los resultados coinciden con el estudio 1 de esta tesis, siendo más concluyentes en el papel de los iguales en el apoyo a la autonomía.

La **segunda hipótesis** partía de la relación existente entre la percepción de apoyo a la autonomía y la creación de climas motivacionales con una implicación a la tarea en EF, como una de las variables ambientales integradas en la Teoría de las Metas de Logro (Nichols, 1989). El estudio confirmaba que el apoyo a la autonomía proporcionado por el docente, la familia y los iguales tenía un impacto positivo en el clima tarea generado por estos mismos agentes sociales. Los resultados cuantitativos hallados revelaban que los estudiantes del grupo cuasi-experimental percibían que el maestro y los iguales contribuían a generar climas con una implicación a la tarea. Esta evidencia se sustentaba en la apreciación cualitativa referente al fomento de valores y conductas deseadas, a las señales ambientales percibidas y a la transformación inclusiva del contexto durante la intervención. En esta línea, el maestro explicaba que *“he visto que los niños se han esforzado, han colaborado y que todo es mejorable por supuesto, pero han aprendido,...*

En general me ha parecido una sesión muy buena,...” (MS3GIGD). El voluntariado coincidía con la visión docente, declarando que *“veo que ya saben lo que queremos y ya entran en el juego de escuchar, hablar y dar la posibilidad de hablar a los que les cuesta más, aun se ve un desnivel, pero algunos como... [Estudiantes] ya van cogiendo la palabra, y van muy bien”* (V18S5GIGD). La creación de climas con una implicación a la tarea también se sostenía en las opiniones de los estudiantes, algunos de los cuales expresaba que *“me gustaría comentar que una actividad de hace dos semana, nos la tomábamos como competitiva, por eso habían enfados. Las actividades se tienen que hacer no por competir, si no por ayudarnos y cooperar”* (E5S2GIGD). Es por ello que, el estudio aúna la vertiente cuantitativa y cualitativa de los resultados para confirmar que la optimización de climas con implicación a la tarea enfatiza la mejora personal, el esfuerzo, el aprendizaje y se relacionan con patrones disposicionales adaptativos a nivel comportamental, cognitivo y afectivo en EF (Elliff y Huertas, 2015; Gökçe y Giyasettin, 2013; Le Bars, Gernigon, y Ninot, 2009).

Los estudiantes participantes en el estudio también manifestaban que la acción docente y el papel de las familias eran claves para la creación de climas que se alejaran de una implicación al ego. Así, declaraban que *“a veces tenemos diferencias, por ejemplo en la agilidad alguno le gana a otro, pero en inteligencia o en otras cosas gana otro. No se valora a uno más por mucho que sepa más”* (E5S5GIA). Por otro lado, el tipo de mensajes que los estudiantes recibían en su entorno familiar también tenía una influencia consistente en su forma de pensar, razonando un alumno que *“es importante pasarlo bien y participar, y hacerlo bien también, porque si lo haces de cualquier manera no sirve de nada, pero si participas y ganas mejor que mejor, has participado, lo has pasado bien y has ganado”* (E12S4V). De este modo, el grupo cuasi-experimental se alejaba de metas

orientadas al rendimiento: competitividad, comparación con los demás, aprobación social e interés en el resultado (Cervelló y Santos-Rosa, 2000; Jiménez et al., 2007). No obstante, la constitución de estos climas tarea se llevó a cabo a través de un proceso progresivo como consecuencia de una intervención intensa y prolongada. Ello se pudo apreciar en la minimización de conductas y señales ambientales con implicación al ego paulatinamente a lo largo del estudio. Esta transformación se apreciaba en las declaraciones de un voluntario que reflexionaba en que *“es normal si en 6 años se ha utilizado otra metodología, y de repente le dices: - ¿Qué opinas? En solo 2 meses solo los más hábiles hablan, participan, y los demás callan. Ahora queremos que hablen todos, pero tenemos que posibilitar eso”* (V10S2GIGD). Otra voluntaria se apoyaba en los progresos que iban apareciendo a lo largo de la intervención, señalando que *“...mejor, creo que la clase esta ahora dando lo que puede. Es verdad que los habilidosos llevan la voz cantante, y ahora es trabajo nuestro tratar de cambiarlo”* (V12S3GIGD).

Las evidencias obtenidas en esta investigación tanto a nivel cuantitativo como a nivel cualitativo concuerdan con las extraídas en estudios recientes que vinculan la percepción del apoyo a la autonomía con la creación de climas motivacionales con implicación a la tarea en EF (Gu y Solmon, 2015; Sevil et al., 2016; Ullrich-French y Smith, 2009). Respecto al grupo control, sus estudiantes percibían un clima motivacional en EF en el que las metas de logro estaban determinadas en la mejor ejecución que los demás, en evitar demostrar menor competencia que los compañeros y las compañeras (Elliot y McGregor, 2001), y en la necesidad de aprobación social por parte del docente y de sus iguales (Cervelló et al., 2011).

En lo que respecta a la **tercera hipótesis**, y considerando las teorías interaccionistas (Bruner, 1988; Freire, 1970; Habermas, 1987; Mead, 1973; Rogoff, 1993; Vygotsky, 1996),

la transformación de las señales ambientales desde el plano intersubjetivo de los estudiantes en EF tuvo una influencia positiva en su orientación motivacional. Esta transición se observó en el descenso significativo de la orientación disposicional del grupo cuasi-experimental en el factor de aproximación al rendimiento y en el factor de evitación del rendimiento. Estos estudiantes percibían y manifestaban conductas en EF que se alejaban de las demandas extrínsecas relacionadas con el resultado y la comparación con los demás.

Los datos cuantitativos en esta variable quedaron secundados por la información cualitativa, explicando una voluntaria que *“cuando ha estado conmigo quedé asombrado, porque era totalmente diferente a como era. Mucho más tranquilo. Después el otro, no sé cómo se llama, que siempre quería llamar la atención y hoy ha estado muy bien [Estudiantes con una orientación motivacional con implicación al ego] (V3S5GIGD)*. Desde una argumentación similar, otra voluntaria declaraba que *“yo lo que he notado es que en el grupo de... [Estudiante con una orientación motivacional con implicación al ego], que es potente y de... [Estudiante con riesgo de exclusión] que es tímida, hoy ha hablado, cosa que las semanas pasadas no hacía (V2S5GID)*. En un mismo enfoque, la percepción del voluntariado correspondía con la del investigador, el cual expresaba que *“existe una igualdad cada vez mayor en su consideración [Entre estudiantes], observando que algunos alumnos como... o... [Estudiantes con riesgo de exclusión] proponen con mayor confianza, incluso revelándose uno de ellos cuando se le ha mandado callar durante la autoevaluación: - Porque lo que yo digo no vale si no me has escuchado, ¿Tú eres más importante?...De esta forma se aprecia que va calando en ellos el discurso que se realiza durante las clases y las auto-evaluaciones” (IS5GID)*.

Siguiendo con los datos cuantitativos, la conducta de los estudiantes no se orientaba a evitar aquellas tareas en las que se mostraban menos competentes, posiblemente debido a que sentían que este tipo de situaciones no iban a desencadenar una presión externa, ni una valoración negativa por parte de sus iguales. De esta manera, en el contexto educativo un discente puede estar menos orientado al ego debido a las señales ambientales generadas por una determinada actuación, entendiendo que no necesita alcanzar mayores cualificaciones que sus iguales o demostrar mayor habilidad. Esta transformación en la orientación motivacional podría contribuir a la inclusión e interacción positiva, independientemente de las competencias individuales existentes en el grupo, favoreciendo a su vez, un estado psico-social óptimo para el aprendizaje, como se explicaba anteriormente a través de las aportaciones cualitativas.

No obstante, en el factor que resultaría determinante en esta hipótesis, la aproximación a la maestría (tarea), no se apreciaron diferencias tras la investigación, pese a que las puntuaciones fueron mayores. La pre-adolescencia podría ser un factor crítico en la modificación de la orientación disposicional discente a causa de la mayor influencia que ejerce el ambiente en esta etapa madurativa, de ahí que los patrones comportamentales en esta etapa pueden ser menos susceptibles al cambio (Duda y Tappe, 1989; Steinberg, Grieve, y Glass, 2002). Existen otros factores que también pueden ser claves en esta variable: las experiencias de socialización previas (Nicholls, 1989) o el nivel de habilidad percibido (Duda y Whitehead, 1998; Harwood y Hardy, 2001). Por otro lado, debido a los datos revelados en los demás factores analizados en la orientación de las metas de logro, se intuye que la intervención desde los principios del Aprendizaje Dialógico (Flecha, 1997) desde edades tempranas y con una mayor frecuencia e intensidad, se debería considerar para profundizar en la mejora de la orientación

motivacional de los educandos en EF. Por lo tanto, aunque la hipótesis planteada en este estudio no es concluyente, los resultados confirman que el clima motivacional puede modelar la orientación motivacional individual de los estudiantes (Gómez-López et al., 2015; Julian, 2012; Moreno y Cervelló, 2010).

En el grupo control solamente se observaron diferencias en la meta de aprobación social, de manera que estos alumnos y alumnas tenían la necesidad de que se les reconociese su habilidad y de ser aceptados por parte de sus iguales y de los adultos responsables de la práctica (Ryan, Hicks, y Midgley, 1997).

Partiendo del Modelo Trans-contextual de la Motivación (TCM, Hagger y Chatzisarantis, 2007), la **cuarta hipótesis** confirmó que la percepción de un clima motivacional tarea orientado por el apoyo a la autonomía tenía un impacto positivo en las necesidades psicológicas básicas y en la motivación autodeterminada como variables psico-sociales integradas en la Teoría de la Autodeterminación (TAD, Deci y Ryan, 1985). De este modo, los estudiantes que percibían un apoyo a la autonomía y un clima motivacional tarea en las clases de EF, se sentían más competentes y autónomos en aquello que realizaban, y además mantenían una relación positiva con las personas con las que interactuaban en este mismo contexto (González-Cutre, Sicilia et al., 2014; Gutiérrez, 2014; Moreno, Jiménez, Gil, Aspano, y Torrero, 2011; Moreno-Murcia et al., 2013; Summers, Bergin, y Cole, 2009).

Esta realidad estuvo respaldada por las reflexiones cualitativas manifestadas por los agentes sociales participantes en la intervención. La satisfacción de la necesidad psicológica de competencia estaba asociada a la percepción de un mayor grado de aprendizaje y a una cooperación dialógica. En este sentido, un voluntario razonaba que *“veo que han trabajado mejor, ven el material y ya creen que saben lo que se tiene que*

hacer...” (V7S3GIGD). Mientras que, el maestro explicaba que “no han pedido ayuda porque ya sabían más o menos lo que se tenía que hacer. Cuando tenían que decir algo no se cortaban, tenían confianza” (MS4GIGD). La opinión de los estudiantes concordaba con la expresada por el docente y el voluntariado, señalando un alumno que trabajar en Grupos Interactivos “hace que seamos más hábiles” (E13S2GIA). También eran conscientes del beneficio mutuo que suponía el trabajo cooperativo y la solidaridad en la adquisición de competencias. De esta forma, una alumna manifestaba que “pienso que el que explica se refuerza de lo que está hablando y el que no lo sabe aprende más” (E7S2GIGD). Las declaraciones del investigador se mantenían en la misma línea, explicando que “se aprecia cómo progresivamente los alumnos van adquiriendo competencias dentro de un enfoque metodológico basado en el diálogo” (IS3GID).

Los diferentes significativos sociales también revelaban la relación positiva entre la mediación y la necesidad psicológica de autonomía. La influencia en esta variable era debido a factores como la cooperación de los estudiantes, la ayuda prestada entre iguales, así como la promoción de la confianza de los discentes en sus actuaciones. Desde estas condiciones, un voluntario explicaba que *“se ayudaban entre ellos y si tenían alguna duda en la explicación me decían si se lo podía volver a explicar. No tenían vergüenza ni nada,...”* (V3S1GIGD). Otro voluntario informaba de que *“en ver el material ya querían explicarte lo que tenían que hacer”* (V11S1GIGD). Las declaraciones del alumnado confirmaban las anteriores, explicando uno de ellos que *“no hace falta que el maestro esté todo el tiempo pendiente de nosotros, ni el voluntariado (E11S3GIA). Otra alumna manifestaba con respecto a la ayuda entre iguales que “colaboramos mucho con los compañeros que tienen dificultades y les ayudábamos a que lo hagan bien (E2S2GIA). El investigador confirmaba que “los estudiantes se habían mostrado autónomos, incluso aquellos alumnos con*

mayores dificultades en el área” (IS2GID). Además, señalaba que “sabían [los estudiantes] lo que tenían que hacer después de las explicaciones, demostrando un alto grado de autonomía y esfuerzo en la práctica en la mayoría de las actividades” (IS5GIA).

Los resultados cualitativos también daban apoyo a la mejora en la necesidad psicológica de relación con los demás. Esta influencia se fundamentaba principalmente en la manifestación de valores y conductas deseadas durante la práctica (igualdad, aceptación, colaboración, solidaridad, etc.) como factor desencadenante de una interacción positiva entre el alumnado. Desde este enfoque, una voluntaria declaraba que los estudiantes *“sin darse cuenta ya no discriminaban unos a otros, iban con los que tenían más cerca y entonces era bueno para la cooperación entre ellos” (V3S2GIGD)*. Otra voluntaria exponía que *“si alguno se pasaba un poco, le decían: - en aquel grupo has chillado demasiado, en este vamos a intentar...Iban regulándose [Estudiantes]” (V7S2GIGD)*. Desde una misma concepción, el maestro comentaba que *“les había visto muy bien, en ocasiones levantaban la voz y hablaba con ellos y les decía: - Mira lo tienes a tu lado, te escucha igual sin gritar. Y se lo han tomado bien” (MS3GIGD)*. Los estudiantes también expresaban que existía una mejor relación, haciendo mención uno de ellos a que *“haces más problemas pegando... si hablamos es mejor, no nos hacemos daño y hablando cada uno tiene una opinión y la que sea mejor llegar a un acuerdo, y hacerla” (S9S2GIA)*. Otro estudiante aclaraba que *“la primera vez que jugamos [Primer día de intervención] todos estábamos: - ¡Va, va! [Discutiendo] y ahora no discutimos” (S1S4GIA)*. Finalmente, el investigador manteniendo la idea generalizada sobre la mejora de la relación entre iguales exponía que *“los alumnos se solidarizaban, trabajaban en equipo, reflexionaban y llegaban a consensos mediante el dialogo, etc.” (IS1GID)*. Asimismo, revelaba que *“en cuanto al respeto y tolerancia entre compañeros y compañeras, excepto en algunas salidas*

de tono... se han respetado y tolerado, ayudándose entre ellos. Ha sido significativo que una alumna líder ha acompañado en la sesión de hoy a un compañero con dificultades en la participación en el área de educación física” (IS4GID).

Siguiendo con la hipótesis planteada, los resultados cuantitativos obtenidos explicaban que los estudiantes que satisfacían estas necesidades psicológicas básicas manifestaban un mayor índice de motivación autodeterminada en EF (Almoda et al., 2014; Leptokaridou, Vlachopoulos, y Papaioannou, 2015; Murillo Pardo et al., 2013; Wang, Betsy, Chia, y Ryan, 2016). Al igual que en las variables anteriores, los datos estadísticos estuvieron respaldados desde la perspectiva cualitativa de la investigación, reafirmando el incremento de la motivación autodeterminada de los estudiantes del grupo cuasi-experimental. La mejora de la motivación se identificaba a través de una disposición discente positiva en EF, con el disfrute, y mediante la transformación conductual del grupo a nivel general, y de aquellos alumnos y alumnas con dificultades en esta área. Considerando estos factores, el maestro declaraba que *“en relación al interés les he visto bien, por ejemplo en la actividad de... [Voluntario] estaban muy motivados, en la tuya también... [Voluntaria], en la de... [Voluntario] ha dependido de momentos y grupos, y en el circuito también lo he visto bien, pese a que en momentos les ha costado organizarse”* (MS2GIGD). También comentaba que *“pienso que lo estamos haciendo muy bien, porque si en pocas sesiones hemos conseguido que... [Alumno] participe con las dificultades que tiene, quiere decir que lo estamos consiguiendo”* (MS3GIA). Las reflexiones del voluntariado también apuntaban hacia una mejora de la motivación, declarando que *“hay un cambio, porque todos [Estudiantes] han dicho que les encanta ahora la educación física, están más atentos, prestando atención y ayudándose bastante”* (V3S5GIGD). Otro voluntario corroboraba la afirmación anterior, señalando que *“yo veo que se ha notado*

[La intervención], están muy motivados” (V4S5GIGD). Las aportaciones de los estudiantes secundaban la del docente y las de los voluntarios y voluntarias, revelando en referencia a un alumno con problemas de exclusión social que *“tiene más confianza, se ha dado cuenta de que tiene amigos y se lo pasa mejor”* (E11S4GIA). Otro discente manifestaba un cambio en su motivación, exponiendo que *“pienso que ahora es mejor, porque hacemos más actividades y salimos siempre fuera”* (E2S5GIA). En lo que respecta al factor de disfrute y diversión en relación a la motivación, una alumna comentaba que *“pondría un “50” [Cuantificación del disfrute]”* (E5S1GIA), mientras que otro expresaba que *“nos portamos mejor, porque nos lo pasamos bien”* (E10S2GIA). De la misma manera que los anteriores significativos sociales, el investigador explicaba que *“los alumnos y alumnas han estado activos la mayor parte del tiempo, incidiendo ello en su motivación y como consecuencia en su aprendizaje* (IS5GID). En referencia a un alumno con riesgo de exclusión social, el investigador también explicaba que *“se ha encontrado hoy con mucha confianza y ha participado mucho más que habitualmente. Además no ha sido un hecho aislado, ya que otros compañeros y compañeras con las mismas características, aunque no de una manera tan significativa, han participado más activamente en las actividades”* (IS4GID).

Continuando con la línea argumentativa, los datos cuantitativos y cualitativos resultantes en la investigación apuntaban a un incremento de la motivación autodeterminada en EF. Asimismo, teniendo en cuenta las declaraciones cualitativas y las evidencias extraídas de estudios anteriores, la transformación de la motivación autodeterminada de los estudiantes del grupo cuasi-experimental estaría asociada a respuestas adaptativas en este contexto: esfuerzo, interés, concentración, rendimiento, disfrute, autoestima, bienestar, o adherencia a la práctica físico-deportiva (Hagger y Chatzisarantis, 2007; Moreno-Murcia, Gómez, y Cervelló, 2010; Teixeira, et al., 2012).

Manteniendo la secuencia del TCM (Hagger y Chatzisarantis, 2007), desde los postulados del Modelo Jerárquico de la Motivación Intrínseca y Extrínseca de Vallerand (HMIEM, 1997, 2001, 2007), la **quinta hipótesis** confirmó que la percepción de un clima de apoyo a la autonomía generado por el docente, la familia y los iguales favorecía una transferencia positiva entre la motivación autodeterminada en EF y la motivación autodeterminada de los estudiantes en contextos extraescolares vinculados al ejercicio.

El estudio describe que un estilo docente dirigido a la creación de escenarios interactivos, en los cuales los estudiantes se constituían como protagonistas de su propio aprendizaje, tenían la posibilidad de decidir sobre aspectos de la práctica y donde existía una comunicación a través del feed-back positivo, favorecían la manifestación de formas más autodeterminadas de la motivación en este contexto (Deci y Ryan, 2000; Black y Deci, 2000; Siviera et al., 2014). Esta autodeterminación en el ámbito educativo, a su vez tenía una influencia deseada en la motivación autodeterminada de los estudiantes en entornos de ocio deportivo (Vallerand, 2007). Esta influencia positiva también quedó registrada cualitativamente en los vídeos formativos desarrollados con los estudiantes como parte de la intervención. Esta motivación se relacionaba con diferentes fines en la realización de actividad física o deporte en el marco extraescolar: estética, salud, diversión y mejora de la condición física. Una aportación de un estudiante en esta línea se refería a que *“nos ayuda a relacionarnos, tener el cuerpo más sano, mayor libertad y estar más ágiles” [Realizar actividad física o deporte]* (E9S2V). Otra alumna se centraba en la realización de ejercicio en un enfoque saludable, expresando que *“también nos podría servir para no tener obesidad, no tener diabetes, problemas en el corazón y todo eso” [Realizar actividad física o deporte]* (E4S3V). Desde una percepción general de la práctica físico-deportiva, una discente declaraba que *“la educación física es buena para no tener sedentarismo y*

tener una vida más activa y estar mejor contigo mismo” (E3S3V). En las contribuciones de los estudiantes también se asociaba un componente social a la realización de actividad física, registrándose un comentario de un alumno que declaraba que “hacer ejercicio te ayuda a pasarlo bien con los amigos y a tener la mente despejada” (E6S1V).

Debido a las características del programa de intervención, la motivación de los estudiantes en EF, posiblemente, no dependió únicamente de la acción docente, sino también del papel desarrollado por otros agentes sociales participantes en el estudio, la familia y los iguales. Esta afirmación está fundamentada por la labor de la familia fuera del marco escolar como postula el TCM (Hagger y Chatzisarantis, 2007), pero también por su participación directa en las clases de EF a través del enfoque dialógico de la práctica. Así, el apoyo a la autonomía de la familia fue importante dinamizando las actividades y complementando la acción docente en el contexto educativo. Por otro lado, se intervino para que la familia actuara como una influencia positiva también desde el contexto extraescolar a través de la socialización en creencias, el modelado de roles y la manifestación de actitudes hacia la actividad deportiva (Salmon et al., 2007; Edwardson y Gorely, 2010). Estos factores se trataron de potenciar mediante unas sesiones de formación dirigidas a los familiares que se realizaron como parte del programa educativo. Atendiendo a las aportaciones de González-Cutre, Ferriz et al. (2014) vinculadas a la necesidad de la participación familiar en el contexto educativo, este significativo se constituyó como un factor social predictor del desarrollo de procesos motivacionales en EF y en el tiempo libre. Las contribuciones de los estudiantes en los vídeos de formación secundaban esta afirmación. Un alumno incidía en el modelado de roles y manifestación de actitudes por parte de sus familiares, comentando que *“me dan ejemplo haciendo ejercicio [Familia]” (E7S3V)*. Otra alumna expresaba el interés y el apoyo familiar que

percibía, expresando que *“todos los sábados me voy con mi padre a correr”* (E2S4V). Del mismo modo, la postura de las familias en las charlas estaba orientada al fomento de la motivación de sus hijos e hijas. Así, una madre exponía que su motivación radicaba en la preocupación de que sus hijos adquirieran hábitos saludables, declarando que *“queremos lo mejor para ellos, y el deporte les ayudará a tener mejor calidad de vida”* (F4S1CH). Mientras que, un padre en esta misma charla, declaraba que *“es importante motivar a los niños a que hagan actividad física”* (F1S1CH).

Durante la intervención, los iguales también fueron un referente en la socialización y en la formación de los discentes (Weis y Williams, 2004). El apoyo a la autonomía entre iguales se efectuó a través de espacios de trabajo cooperativo enmarcados en la concreción de los principios del Aprendizaje Dialógico (Flecha, 1997). En estos ambientes los estudiantes interaccionaban desde el diálogo igualitario, la solidaridad, la igualdad en las diferencias y la valoración de la diversidad de capacidades existentes para alcanzar objetivos en común (Castro, 2015). Además, los compañeros y compañeras fueron una influencia importante fuera del marco escolar en relación a la transformación motivacional. A esta posibilidad se contribuyó mediante sesiones de formación con los estudiantes acerca de temas relacionados con la práctica físico-deportiva. Una de las finalidades de esta mediación fue que los discentes comprendieran el influjo que tenían en sus compañeros y compañeras mediante el apoyo y el reconocimiento social (Cervelló et al., 1994). Desde este enfoque, se podían enfatizar sentimientos de aceptación y pertenencia al grupo, y favorecer la valoración de las relaciones sociales y de amistad generada en EF (Brustad, 1996; Ntoumanis et al., 2007; Smith, 2003).

La posición de los iguales en la motivación de los estudiantes hacia el ejercicio en

el contexto extraescolar también fue destacable en el tratamiento de la información cualitativa. De esta manera, un discente en una de las sesiones de vídeo revelaba que *“los amigos como hemos visto en el video también son una influencia para hacer deporte, y si no tienes buenas compañías empeoraras no solo en el deporte, también en el colegio y en todo”* (E17S4V). En la misma línea, otro alumno reconocía que *“a veces el que no hace deporte soy yo y mis amigos me intentan animar”* (E2S4V). En cambio, una estudiante discrepaba en que los amigos y amigas no siempre son una influencia, reflexionando en que *“depende de cómo quiera hacer deporte el niño. Si a alguien le gusta mucho hacer algún tipo de deporte y sus amigos no quieren que juegue, no hacen el deber y todo eso, depende del niño si quiere o no hacerlo influirá o no”* (E18S4V). La opinión generalizada de los familiares presentes en las charlas de formación con respecto a la influencia de los iguales era similar a la de los estudiantes. Sin embargo, un familiar comentaba en las charlas que en ocasiones esta no siempre es positiva, siendo complicado gestionar este tipo de situaciones, pues *“no es fácil [Influencia negativa de los amigos y amigas], porque los amigos del colegio se hacen desde pequeños y la amistad es muy fuerte y a veces no se puede controlar. Lo sé por experiencia de mi hijo mayor”* (F1S2CH).

Ante los resultados obtenidos y los argumentos presentados, esta investigación está en línea con otros estudios que defienden una acción dirigida al apoyo a la autonomía para generar comportamientos más adaptativos en EF (Cheon y Reeve, 2013; Moreno-Murcia et al., 2015; Yli-Piipari et al., 2013; Zahariadis, Tsorbatzoudis, y Alexandris, 2006), y que podrían repercutir positivamente en el estilo de vida de las personas (Hagger y Chatzisarantis, 2012, 2015; Koka, 2013).

Para finalizar con las relaciones existentes entre las variables del TCM (Hagger y Chatzisarantis, 2007), la **sexta hipótesis** confirmó que la mayor motivación autodeterminada en el tiempo de ocio del grupo cuasi-experimental tenía un efecto positivo de en las variables de la Teoría del Comportamiento Planeado (TCP, Ajzen, 1985): actitud, control percibido, norma subjetiva e intención. A partir del conocimiento del valor que tiene la intención de práctica de ejercicio en el desarrollo de una conducta en este sentido, el modelo de investigación incluyó la hipótesis de que este factor podría desencadenar una mayor tasa de ejercicio habitual en los discentes al final de la intervención. Los resultados cuantitativos ratificaron la hipótesis de investigación, revelando para el grupo cuasi-experimental diferencias en las variables de actitud, control e intención de práctica. En este grupo también se observó un aumento de la tasa de ejercicio tras el estudio, estando estos datos apoyados de forma objetiva a través la información derivada de la acelerometría. Estos estudiantes al finalizar el programa habían disminuido el tiempo de actividad sedentaria y aumentado el tiempo de actividad ligera, tiempo de actividad moderada y el tiempo de actividad global.

Por lo tanto, los estudiantes con un alto índice de motivación autodeterminada mostraban una mayor voluntariedad (*actitud*) hacia la práctica físico-deportiva (Maddux, 2005) y mantenían una relación positiva entre su aptitud y su percepción de autoeficacia (*control comportamental*) en este tipo de actividades (Deci y Ryan, 2000). Estos estudiantes, según los resultados cuantitativos, no tenían la creencia normativa de que el ejercicio físico constituía una forma de complacer a los agentes sociales de su entorno próximo, al erigirse como un comportamiento aceptado en sociedad (*norma subjetiva*), pese a que las puntuaciones después del estudio aumentaron considerablemente en esta variable. Sin embargo, las declaraciones cualitativas aportadas por los participantes en los vídeos y

charlas de formación, matizaban la importancia de la norma subjetiva como una variable predictora de la intención que tienen los estudiantes de ser físicamente activos. Así pues, el alumnado en las sesiones de vídeo percibía la valoración que hacían sus significativos sociales respecto a la práctica físico-deportiva. Esta apreciación se basaba en el apoyo familiar, en la influencia de los amigos y amigas, y en las creencias manifestadas en contextos sociales vinculados al ejercicio. En esta línea, una declaración realizada por un discente se sustentaba en el apoyo familiar, comentando que *“mi padre cuando tiene unos días de fiesta los deja para mí, para ir a caminar o hacer bicicleta”* (E4S4V). Con respecto a la influencia de los iguales, una alumna revelaba que *“te pueden ayudar a quitarte los agobios,...sales con una amiga a correr o algo”* (E10S2V). También surgió información referente a la influencia positiva de determinados contextos sociales en los que los estudiantes realizaban actividad física y deporte, manifestando un alumno que *“nuestro entrenador es muy bueno, nos anima a que nos esforcemos y nos dice que lo importante es hacer todo lo que podamos y que si perdemos no pasa nada”* (E7S4V). No obstante, atendiendo a las aportaciones de los estudiantes, existen influencias socio-culturales y de los medios de comunicación que pueden afectar negativamente a la norma subjetiva, así una alumna reflexionaba en que *“por ejemplo cuando algún equipo famoso de fútbol gana una copa o algo, sale en los periódicos, y cuando un equipo femenino gana nadie se entera”* (E2S5V). Otro alumno se apoyaba en la existencia de creencias en la práctica deportiva por sexos, argumentando que *“sí que hay diferencias, por ejemplo en el pabellón cubierto hay deportes para chicos por ejemplo fútbol y básquet, y en Valencia hay academias de ballet solo para chicas”* (E5S5V). Desde una posición diferenciada, un estudiante debatía que la discriminación y las diferencias entre sexos en la práctica deportiva había disminuido, expresando que *“creo que no hay tantas diferencias, porque ahora ya hay chicos y chicas*

que hacen ballet, los dos sexos ya pueden hacer la misma actividad” (E3S5V).

Considerando las aportaciones de los familiares en las charlas, la norma subjetiva puede transformarse debido a conocimientos adquiridos en formaciones orientadas a los beneficios sobre la actividad física y a los problemas asociados al sedentarismo. En relación a dicho conocimiento, un familiar declaraba que *“es importante que la gente esté informada [Efectos del sedentarismo], ya que muchos no sabemos lo perjudicial que puede ser para la salud” (F6S1CH)*. De acuerdo con esta aportación, otro familiar coincidía en que *“no somos conscientes de lo peligroso que puede llegar a ser, somos muy tranquilos, siempre pensamos que estas cosas les pasan a los demás [Efectos del sedentarismo]” (F7S1CH)*.

En la línea argumental expuesta, las evidencias presentadas fueron congruentes con estudios que confirman la relación entre la motivación autodeterminada y las variables de la TCP como desencadenantes de una mayor intención hacia la práctica físico-deportiva en el tiempo libre (Chatzisarantis, Kamarova, Kamabata, Wang, y Hagger, 2015; Downs y Hausenblas, 2005; Hagger y Chatzisarantis, 2009; Sommer, 2011; Wilson et al., 2006). Otros autores como Vansteenkiste et al. (2010) no obtuvieron mejoras significativas en alguna de los factores de la conducta planeada (actitud), alcanzando igualmente diferencias en la intención de realizar ejercicio. Según Fishbein y Ajzen (2010) el efecto de los factores de la conducta planeada en la intención puede variar según la persona y el enfoque dado a la práctica. Por consiguiente, no siempre la transformación de todos los factores de la TCP será imprescindible para la consecución de una disposición orientada a la actividad física, pudiendo estar influenciada por otros factores como la experiencia (Ajzen, 2011; Chatzisarantis, Hagger, Smith, y Sage, 2006), el conocimiento de los beneficios físicos y psicológicos que aporta el ejercicio (González-Cutre, Ferriz et al.,

2014) o la información sobre los efectos negativos del sedentarismo, como se cita anteriormente. Por otra parte, la conversión de la intención (“pretendo hacer”) en una conducta asociada al incremento de la frecuencia de ejercicio (“estoy haciendo”) podría favorecer un mayor compromiso y adherencia a la práctica de actividad física extraescolar y a la adquisición de hábitos relacionados con un estilo de vida activo mantenido en el tiempo, tal y como señalan diferentes estudios vinculados al TCM (Gabriele, Gill, y Claire, 2011; González-Cutre, Sicilia et al., 2014; Fuchs, Seelig, Göhner, Schlatterer, y Ntoumanis, 2016; Huéscar et al., 2014; Lwin y Malik, 2012).

Como conclusión, la analogía entre los resultados cuantitativos y cualitativos extraídos en el estudio verifican el impacto de un programa educativo basado en el Aprendizaje Dialógico (Flecha, 1997) y el apoyo a la autonomía en las variables de la Teoría de las Metas de Logro (Nichols, 1989) y el Modelo Trans-contextual de la Motivación (Hagger y Chatzisarantis, 2007). De este modo, se confirmó un efecto positivo en la percepción de los estudiantes al respecto de la cesión de apoyo a la autonomía generado por el docente, la familia y los iguales, y en la creación de climas con implicación a la tarea. Además, estos desencadenantes se relacionaban positivamente con una mayor satisfacción de necesidades psicológicas básicas y con la mejora de la motivación autodeterminada a nivel contextual en las clases de EF y en el tiempo libre. Esta disposición motivacional de los estudiantes se asociaba a los factores de actitud, control y norma subjetiva, generando una mayor intención de práctica y un aumento de la tasa de actividad física de los estudiantes en los distintos contextos sociales en los que participaban. Ante estos resultados, se corrobora que la implementación de actuaciones guiadas desde la perspectiva dialógica con apoyo a la autonomía y la participación activa de las familias en las clases de EF puede tener una influencia positiva en la conducta de

los pre-adolescentes en el tiempo libre, pudiendo ser determinante en el desarrollo de habilidades de autorregulación para un estilo de vida saludable.



3.7. **Conclusiones**



3.7. CONCLUSIONES

En este apartado se presentan una serie de conclusiones vinculadas a los objetivos específicos establecidos para cada uno de los estudios que integra este trabajo. Estas conclusiones surgen de las relaciones cuantitativas y cualitativas encontradas entre las variables psico-sociales y motivacionales analizadas. A continuación destacamos las contribuciones de ambos estudios.

3.7.1. Conclusiones. Estudio 1.

- La intervención basada en la concreción de los principios del Aprendizaje Dialógico (Flecha, 1997) y en una acción docente basada en el apoyo a la autonomía se relaciona positivamente con la percepción del apoyo a la autonomía del maestro.
- La participación activa de los familiares en la intervención se asocia a una mayor percepción de apoyo a la autonomía proporcionado por la familia en el contexto educativo.
- La intervención en las clases de EF también incide de forma positiva en la percepción del apoyo a la autonomía de los iguales, pese a que esta variable no es concluyente en el grupo cuasi-experimental 1. La interiorización de valores y la manifestación de conductas orientadas por la perspectiva educativa establecida por parte de los discentes no es un proceso rápido. Dicha transformación depende de una intervención intensa y prolongada que necesita de numerosos espacios de diálogo tanto durante la práctica como fuera de esta.
- El clima de apoyo a la autonomía promovido por el maestro, la familia y los iguales enfatizan la satisfacción de las necesidades psicológicas de los estudiantes (los estudiantes se sienten con mayor autonomía en sus actuaciones, se perciben más

competentes en la práctica y mantienen una relación positiva con los significativos sociales que participan en las clases de EF).

- La satisfacción de los mediadores psicológicos desencadena una mayor motivación autodeterminada en EF de los estudiantes que participan en la intervención.
- El incremento de la motivación autodeterminada de los estudiantes en EF tiene un impacto positivo en su intención de ser físicamente activos en el tiempo libre.
- Los resultados cuantitativos y cualitativos del estudio confirman que a mayor tiempo de intervención existe una mayor influencia en las variables analizadas. Esta conclusión se corrobora con la evolución longitudinal de los datos intra-grupos, observándose en el grupo cuasi-experimental 1 (12 meses de intervención) una mejora en todas las variables de estudio, incrementándose o manteniéndose a lo largo de la investigación, excepto en el soporte a la autonomía de los iguales (esta variable presentaba valores elevados antes de iniciar el estudio).

3.7.2. Conclusiones. Estudio 2.

- La implementación del programa educativo durante la intervención se relaciona positivamente con un aumento de la percepción de apoyo a la autonomía generado por el maestro, la familia y los iguales.
- La percepción de un apoyo a la autonomía proporcionado por los significativos sociales participantes en las clases de EF favorece la creación de escenarios cuyas señales ambientales tienen una implicación a la tarea y se alejan de una implica-

ción al ego. Estos ambientes estimulan en los estudiantes metas que están determinadas por el aprendizaje, la diversión, la mejora personal, el esfuerzo o el compañerismo, entre otros.

- La creación de climas motivacionales con una implicación a la tarea no tiene el impacto esperado en la reconducción de la orientación motivacional de los estudiantes. Pese a observar un efecto significativo en el descenso de las puntuaciones en algunos de los factores asociados a una implicación al ego (aproximación al rendimiento), no se confirma una transformación individual en el factor que se entiende más representativo de la implicación tarea: la aproximación a la maestría.
- La percepción de apoyo a la autonomía y de un clima motivacional con implicación a la tarea por parte de los estudiantes tiene un efecto positivo en la satisfacción de sus mediadores psicológicos de autonomía, competencia y relación con los demás. Asimismo, garantizar la satisfacción de las tres necesidades psicológicas básicas se asocia con una mayor motivación autodeterminada en EF.
- La motivación autodeterminada de los estudiantes en EF, así como el apoyo a la autonomía generado por la familia e iguales, en relación al ejercicio en el contexto extraescolar, tiene una influencia positiva en su autodeterminación en el tiempo de ocio.
- La motivación autodeterminada de los estudiantes en el tiempo de ocio se relaciona positivamente con las variables de la conducta planeada. Estos educandos tienen una *actitud* favorable y una percepción subjetiva de *control* en la conducta, que a su vez los lleva a manifestar una mayor *intención* de seguir siendo físicamente activos en el tiempo libre. Los resultados no fueron concluyentes con respecto a la

norma subjetiva a nivel cuantitativo, siendo en cambio una variable importante desde el análisis cualitativo.

- Los estudiantes con un mayor nivel de intención de seguir practicando ejercicio al terminar sus estudios presentaron una mayor tasa de actividad física habitual durante los meses evaluados, entendiendo que el aumento de la cantidad de ejercicio puede ser un indicador de la adquisición de hábitos vinculados a un estilo de vida activo y saludable. Por lo tanto, se puede considerar a la intención como un potencial motivador de las personas para realizar una determinada actividad.
- Los resultados del estudio confirman que la implementación de un programa educativo a través de los postulados del Aprendizaje Dialógico (Flecha, 1997) y la acción docente basada en el soporte a la autonomía desencadena un impacto en las variables analizadas. Esta conclusión se corrobora con la evolución entre-grupos de los datos cuantitativos y en la progresión de las aportaciones cualitativas.

4.

Sugerencias, limitaciones y prospectivas de investigación



4. SUGERENCIAS, LIMITACIONES Y PROSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN

Considerando los resultados obtenidos y las conclusiones extraídas, se presentan distintas sugerencias para la intervención en situaciones análogas a las descritas en esta tesis o en contextos distintos con las pertinentes adaptaciones. Asimismo, se exponen las limitaciones de los estudios integrados en este trabajo y algunas consideraciones para eliminar el posible sesgo que podrían suponer en futuras investigaciones.

- Las actuaciones llevadas a cabo en esta investigación pueden servir como guía de intervención en el desarrollo de programas educativos sustentados en los principios del Aprendizaje Dialógico (Flecha, 1997) y en el apoyo a la autonomía para motivar de forma autodeterminada a los jóvenes practicantes hacia estilos de vida más activos y saludables.
- Los resultados cuantitativos y las percepciones cualitativas extraídas revelan que la intervención descrita proporciona a los discentes experiencias positivas a nivel cognitivo, social y emocional asociadas a la creación de climas inclusivos. De esta manera, se pueden erradicar o minimizar experiencias humillantes o de vulnerabilidad, enfatizando sentimientos de aceptación y disfrute que afiancen patrones regulares de ejercicio en los pre-adolescentes.
- Estas evidencias podrían ser un punto de partida para futuros estudios que relacionen el Aprendizaje Dialógico con distintas variables psico-sociales y motivacionales. Estas investigaciones podrían centrarse en el diseño, implementación y evaluación de actuaciones que aporten resultados concluyentes acerca de la evolución de la tasa habitual de ejercicio de los estudiantes en edades posteriores a la pre-adolescencia. También sería interesante estudiar el papel de los significativos sociales que

interactúan con de los educandos en este tipo de contextos. A través de estos trabajos se podrían comparar actuaciones realizadas por distintos docentes, desde diferentes tipos de intervención y en amplia variedad de contextos sociales y educativos, profundizando a su vez en las posibles diferencias por sexo.

- Otro aspecto a tener en cuenta en posteriores trabajos orientados a la promoción de la práctica-físico-deportiva es el tiempo de intervención. De este modo, se podrá comprobar el nivel de ejercicio de los estudiantes en diferentes momentos, aportando datos significativos sobre el efecto de la mediación.
- También se podría indagar en la capacidad que tiene el docente para crear escenarios donde se satisfacen las necesidades psicológicas básicas. En esta línea, una sugerencia sería medir la percepción que tienen los estudiantes sobre el apoyo del maestro a sus mediadores psicológicos: competencia, autonomía y relación con los demás.
- La introducción de variables de estudio presentes en las teorías socio-cognitivas utilizadas (e.g., consecuencias comportamentales como la disciplina y el rendimiento, o consecuencias cognitivas como la concentración y la atención) podría ser una propuesta interesante para futuras investigaciones.
- Sería necesario seguir realizando estudios de intervención desde la perspectiva dialógica para describir y comparar actuaciones realizadas por distintos docentes, desde diferentes tipos de intervención y en distintos contextos sociales y educativos. En este sentido, la creación de instrumentos de medida cuantitativos capaces de evaluar el cumplimiento de los principios de Aprendizaje Dialógico podrían ser útil para corroborar de forma más objetiva su relación con las variables analizadas.

- Las investigaciones que integra esta tesis presentan algunas limitaciones. Así, en relación al análisis de fiabilidad, en el *estudio 1* se observaron valores del alfa de Cronbach menores a .70 en el pre-test en los mediadores psicológicos de competencia y autonomía. En este sentido, en el *estudio 2*, los valores para el alfa de Cronbach inferiores a .70 en el pre-test fueron en las variables de la motivación autodeterminada en EF de regulación identificada, regulación introyectada y desmotivación, así como en las variables de la motivación autodeterminada en el tiempo libre de regulación intrínseca, regulación introyectada y regulación externa. En el *estudio 2*, esta condición también se encontró en la variable de la conducta planeada asociada al control comportamental. Por consiguiente, deben tomarse con cautela los resultados obtenidos en estos factores, pues se intuye una falta de comprensión por parte de los estudiantes con respecto a las preguntas de los cuestionarios dirigidas a las variables señaladas en el pre-test. En relación a esta limitación, se sugiere que en futuros estudios se realice una mayor adaptación de los cuestionarios al nivel de la población estudiada, realizando una prueba previa al pre-test, con el objetivo de confirmar que los estudiantes entienden las preguntas.
- Por otro lado, el análisis preliminar realizado en los dos estudios de la tesis mostró diferencias significativas entre-grupos ($p < .05$) en algunas variables, pudiendo facilitar o por el contrario dificultar el efecto de la intervención. En el estudio 1 estas diferencias previas entre-grupos se dieron a favor del grupo cuasi experimental 2 con respecto al resto de los grupos en la variable del índice de autodeterminación en EF. Además se percibieron diferencias entre este grupo y el grupo control en la percepción del apoyo a la autonomía de la familia. En el grupo control también se observaron mayores puntuaciones en el factor de competencia en relación a los

grupos-experimentales 1 y 2. En el *estudio 2* también existieron diferencias previas entre-grupos a favor del grupo cuasi-experimental con respecto al grupo control en el apoyo a la autonomía (docente, familia e iguales), índice de autodeterminación de los estudiantes en EF y índice de autodeterminación en el tiempo libre. En el grupo control se apreciaron diferencias en relación al grupo cuasi-experimental en el clima tarea generado por los iguales, en la orientación motivacional en el factor de aproximación al rendimiento y en la necesidad psicológica de competencia. Para minimizar esta limitación sería importante la utilización de diseños experimentales con una estandarización de las condiciones de partida en los grupos participantes.

- En relación a la limitación que supone la edad de los pre-adolescentes, es importante mantener un contacto cercano e informar detalladamente a las familias de los procedimientos de investigación, con la finalidad de disminuir conductas no deseadas. Algunas actitudes de los estudiantes que pudieron alterar los resultados obtenidos se observaron principalmente en la cumplimentación de los cuestionarios, pudiendo afectar a la fiabilidad de los resultados. A su vez, también se apreció una falta de compromiso en las pautas a seguir en el uso de los acelerómetros en la toma post-test del *estudio 2*, suponiendo la reducción de la muestra al no cumplirse los requisitos del filtrado de datos. También cabe destacar la poca asistencia de los familiares del grupo cuasi-experimental a las actividades que se realizaron fuera del horario escolar (charlas) durante el *estudio 2*.
- La falta de formación por parte del voluntariado en una acción basada en el apoyo a la autonomía es otra de las limitaciones de este trabajo. Sin embargo, la formación en la perspectiva dialógica, la cual tiene numerosos aspectos en común con

el estilo intersubjetivo favoreció una práctica según las pautas establecidas. Aun así, en posteriores estudios sería importante la realización de talleres basados en el apoyo a la autonomía con los voluntarios y voluntarias participantes.

- Siguiendo con las limitaciones, manifestar que en el estudio 1 no se realizó un análisis observacional sobre una conducta docente y del voluntariado basada en el apoyo a la autonomía. Dicha limitación se eliminó en el estudio 2.
- Pese a estas limitaciones, que podrían suponer un sesgo en las conclusiones extraídas, este trabajo da un paso más allá en la comprensión de las variables motivacionales a considerar en el diseño de intervenciones educativas para promover la actividad física y la salud en la población pre-adolescente. Al mismo tiempo ofrece información detallada acerca de la implementación de actuaciones aplicadas con éxito en EF, que podrían eventualmente utilizarse, con las pertinentes adaptaciones, en el contexto extraescolar para fomentar un estilo de vida activo y saludable.
- Un desafío importante en este sentido es lograr una transferencia positiva entre la investigación y la intervención en EF, creando vías para facilitar la continuidad de este tipo de actuaciones en otros contextos relacionados con el ejercicio y la práctica deportiva: escuelas deportivas, centros deportivos, entorno familiar, etc. Para ello, es necesario garantizar que la información sobre la importancia de implementar estos programas llegue a la sociedad por medio de guías, libros, medios audiovisuales, jornadas o talleres que incluyan variedad de prácticas con ejemplos reales y, con un lenguaje claro y conciso.

5.

Propuesta de intervención



5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PARA LA MEJORA DE LA MOTIVACIÓN EN EF Y EN EL TIEMPO LIBRE A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE DIALÓGICO.

Ante la preocupación creciente de fomentar la actividad física y el deporte en los jóvenes estudiantes para reducir los riesgos asociados a estilos de vida sedentarios, en las últimas décadas se ha ido profundizando en el estudio de la motivación a través de diversos modelos explicativos sociales y cognitivos. Algunas de estas perspectivas teóricas son la Teoría de la Autodeterminación (TAD; Deci y Ryan, 1985), el Modelo jerárquico de la Motivación Intrínseca y Extrínseca (Vallerand, 1997, 2001, 2007), la Teoría de Metas de Logro y Metas Sociales (Nicholls, 1989), la Teoría del Comportamiento Planeado (Azjen, 1985) y el Modelo Trans-contextual de la Motivación (Hagger y Chatzisarantis, 2007). Sus constructos han sido reiteradamente utilizados en la literatura científica para analizar el comportamiento de las personas en la práctica físico-deportiva (Sevil et al., 2016; Ullrich-French y Smith, 2009; Wang et al., 2016). En este sentido, entender la conducta humana puede aportar conocimientos acerca de que intervenciones desarrollar en EF para orientar los patrones de comportamiento de los estudiantes en su estilo de vida.

Desde un enfoque educativo, el maestro de EF se constituye como un agente determinante en el compromiso y la perseverancia de sus estudiantes hacia la realización de ejercicio físico presente y futuro (Cavill, Biddle, y Sallis, 2001; Generelo, Zaragoza, Abarca-Sos, Julián, y Murillo, 2011; Moreno-Murcia et al., 2012). No obstante, tras revisar y analizar la extensa y variada bibliografía fundamentada en los procesos motivacionales en este contexto, además de la acción docente, se podrían plantear numerosos interrogantes en el ajuste de una actuación educativa eficaz.

Dicha práctica debería atender a distintas necesidades organizativas y metodológicas, teniendo en cuenta el componente socio-emocional; aspecto que en excesivas ocasiones queda descuidado en EF, causando situaciones de exclusión, desmotivación y prejuicio hacia esta área. El profesor de forma inconsciente puede estar contribuyendo a una transferencia negativa desde la EF a otros contextos extraescolares relacionados con el ejercicio físico, contribuyendo a una pérdida de adherencia en este tipo de actividades en edades tempranas.

Frente a estos argumentos, entendemos que el maestro es un agente social clave en el desarrollo de la motivación de los estudiantes, disponiendo de un área, la EF, que puede llegar a ser un gran estímulo para gran parte de los discentes, pero que también puede convertirse en un espacio de frustración para otros. Por lo tanto, es de vital importancia la construcción de ambientes en los que todos los alumnos y las alumnas tengan experiencias satisfactorias (Thorburn et al., 2011; Vansteenkiste et al., 2012).

Otro aspecto a considerar en el desarrollo de la motivación en EF, es la implementación de actuaciones que incluyan a otros significativos sociales, como es el caso de la familia, tanto en su participación activa en las clases como en la interiorización de conocimientos referentes a los beneficios de la práctica físico-deportiva. De esta manera, se pueden promocionar actitudes y comportamientos deseados desde el contexto familiar, así como construir una norma subjetiva hacia este ámbito que pueda tener un impacto positivo en el comportamiento de los educandos. En referencia a los compañeros y compañeras en EF, la pedagogía que sustenta la práctica debería favorecer una relación e interacción positiva entre iguales.

Una perspectiva que integra estas condiciones es el Aprendizaje Dialógico (Flecha, 1997). Esta visión educativa puede facilitar la creación de vínculos socio-emocionales entre iguales, que a su vez contribuya a una educación inclusiva en la que los estudiantes tomen conciencia de: la apreciación igualitaria que se hace de su persona con respecto a los demás, la importancia de ser solidarios con sus iguales, la valoración de sus capacidades, y de su pertenencia al grupo. Desde este enfoque, el alumnado se siente cómodo y respaldado en su participación, incidiéndose en su motivación.

Para la concreción de los principios del Aprendizaje Dialógico (Flecha, 1997), en este apartado se presenta una propuesta de intervención. Asimismo, se describen diferentes estrategias para una acción docente basada en el apoyo a la autonomía, y contextualizadas a las teorías y modelos motivacionales descritos a lo largo de la tesis. Se trata de transferir el conocimiento científico-técnico a la práctica para mejorar la motivación de los discentes en EF y la adquisición de hábitos saludables que mejoren la calidad de vida.

5.1. Orientaciones organizativas y metodológicas basadas en los principios del Aprendizaje Dialógico y en el apoyo a la autonomía en Educación Física.

Grupos Interactivos.

Los Grupos Interactivos son una organización flexible del grupo de estudiantes para facilitar la interacción y el aprendizaje cooperativo (Molina, 2007). La concreción organizativa en esta práctica presenta dos condiciones: (1) La agrupación del alumnado en grupos heterogéneos, atendiendo al nivel de aprendizaje, sexo, origen cultural, roles sociales u otros aspectos relevantes a considerar como la actitud o la afinidad entre los discentes. (2) La introducción en el aula de todos los recursos materiales y humanos necesarios para mejorar la calidad educativa y prevenir el fracaso escolar y la exclusión social (Flecha, 2001).

A continuación se profundiza en una serie de consideraciones metodológicas y organizativas que unifican las estrategias extraídas de la perspectiva dialógica con aquellas derivadas de los otros modelos teóricos en los que se sustenta esta investigación.

Formación y organización del voluntariado. Previamente al inicio de la intervención se debe llevar a cabo la formación del voluntariado que va a participar en las clases de EF. La formación se realiza mediante reuniones y grupos de discusión. En las reuniones se tratan aspectos vinculados al marco teórico del modelo educativo que sustenta esta actuación, el Aprendizaje Dialógico. En estos escenarios se aborda la concreción de los principios de esta teoría mediante ejemplos basados en situaciones reales (e.g. organización autónoma de los grupos interactivos por parte de los estudiantes). También se informa de las características de los Grupos Interactivos: estructura de la sesión (fases), organización de los espacios, agrupación de los estudiantes, tiempos de práctica, características de las actividades, cambio de tarea, rol a seguir por parte de los distintos participantes, y aportación de directrices pedagógicas y organizativas para ajustar la práctica. Además, se anotan los voluntarios y las voluntarias del centro que participan en las clases de EF, y se concretan cómo y cuándo se informa de su participación. Es importante acordar que el voluntariado participante recoja su actividad días antes de la intervención, manteniendo una breve reunión con el docente para abordar aspectos específicos de su desarrollo. La organización del voluntariado se podría realizar mediante una programación trimestral. Esta planificación se modifica ante el condicionante de que alguna persona no pueda acudir a la sesión.

Clases de educación física. Las clases de EF se dividen en 3 fases: calentamiento o animación, parte principal y vuelta a la calma. Las sesiones siguen la estructura del modelo

de Hellison (1995): presentación inicial de los contenidos y reflexión sobre valores o conductas deseadas a seguir en clase, actividad con momentos de diálogo si es necesario, y finalización con una evaluación, autoevaluación y reflexión sobre las dinámicas planteadas (Monzoniz y Capllonch, 2014).

En la fase inicial de la sesión, el *calentamiento o animación*, la organización de los estudiantes varía según el tipo de actividad planteada, no siguiendo las pautas establecidas para los Grupos Interactivos. Esta parte de la sesión es dirigida por el docente. En primer lugar, se presentan brevemente los contenidos a trabajar y se inicia un debate mediante preguntas. A continuación se inicia el calentamiento con actividades basadas en formas jugadas. En esta fase se incentivan conductas y valores a manifestar mediante el feed-back positivo durante la práctica. Los tutores y las tutoras participantes (voluntariado) se sitúan alrededor del espacio para ayudar y animar a los discentes. En el caso de observar una falta de tiempo suficiente para el desarrollo de la actuación, se iniciaría la sesión con la reflexión acerca de los contenidos y actitudes a reforzar, y posteriormente se pasaría a la parte principal.

La *parte principal* se inicia con la organización de los estudiantes en grupos heterogéneos y en la introducción de personas adultas dinamizando las actividades. Los Grupos Interactivos se ubican en un espacio diferente de práctica y realizan una tarea distinta durante el tiempo establecido. Este tiempo es igual para todas las actividades. Cuando finaliza el tiempo marcado para las tareas, los estudiantes pasan a otro espacio, y así sucesivamente hasta finalizar la parte principal. Todos los educandos realizan las diferentes actividades e interactúan con los todos los voluntarios y voluntarias.

Durante la *vuelta a la calma*, los estudiantes realizan una auto-evaluación. Cada grupo completa un instrumento de registro con la ayuda del adulto que guía su última

actividad en la parte principal. En la hoja de registro se contestan una serie de ítems mediante el consenso de todos sus integrantes. Las preguntas del instrumento se orientan a los principios de Aprendizaje Dialógico (e.g. ¿Trabajamos en equipo?/ ¿Disfrutamos haciendo las clases de Educación Física?). La valoración de las cuestiones se podría realizar de forma cuantitativa mediante una Escala tipo Likert, dejando un espacio en cada pregunta para justificar de forma cualitativa matices sobre las respuestas. Para un trabajo en valores asociado a la competencia social y ciudadana sería interesante buscar espacios durante el tiempo lectivo para la lectura en voz alta de las valoraciones realizadas por los distintos grupos. Para ello, sería necesario la coordinación del maestro de EF con el resto de docentes del centro educativo.

Organización de los estudiantes. Según Capllonch y Figueras (2012) los estudiantes se organizan de 2 a 4 grupos heterogéneos. Se considera que en el área de EF, un número excesivamente reducido de estudiantes por grupo puede ser perjudicial, ya que limita las posibilidades de las actividades y el tipo de tareas que se pueden desarrollar. La aproximación realizada sobre el número de estudiantes por grupo, es aquella que un voluntario o voluntaria puede dinamizar, favoreciendo la interacción y la dinamización de las actividades. Ante la ausencia en la literatura de un criterio estandarizado al respecto del número de estudiantes en los Grupos Interactivos, en este trabajo se constituyeron 4 grupos de entre 5 y 7 discentes. El número de alumnos y alumnas por grupo puede variar según la ratio de la clase. Los grupos se deben caracterizar por su heterogeneidad atendiendo a diversos factores: habilidades motrices, competencias comunicativas, sexo, edad, procedencia cultural, etc. La organización de los grupos debe ser autogestionada por los mismos estudiantes, explicándose previamente y de forma reiterada la importancia que tiene la diversidad en la riqueza de las relaciones sociales y el aprendizaje, y cómo puede asimismo

tener un efecto positivo en la creación de climas inclusivos en los que todo el alumnado participe desde una buena disposición. Por otra parte, en la formación de los grupos también es clave obviar aquellas situaciones que impliquen un componente exclusivo y que refuercen el sentimiento de incompetencia de los discentes menos hábiles (e.g. Elección en último lugar). No obstante, pese a la importancia de ceder autonomía en este sentido, cuando las decisiones tomadas en relación a la agrupación se sustenten en criterios exclusivos, el maestro deberá reconducirlas de forma argumentada. La intervención del profesor en esta línea se dará al principio del proceso, desapareciendo progresivamente a medida que el alumnado interiorice el discurso y sus motivos. Para ello, será necesario generar espacios de diálogo igualitario entre el docente y los discentes para argumentar los criterios seguidos en la formación de los grupos, dejando de lado las preferencias personales. Las agrupaciones serán flexibles, reorganizándose cuando todos sus integrantes hayan actuado como encargados en los mismos. De este modo, los grupos permanecen juntos durante varias semanas permitiendo la optimización del tiempo en su formación y funcionamiento, de la misma manera que todos los estudiantes del grupo-clase podrán relacionarse entre ellos a lo largo del curso escolar.

Espacios. Los espacios se organizan atendiendo al número de Grupos Interactivos. Si hay 4 grupos, se delimitan 4 zonas de actividad en la parte principal. Los espacios se ubican de forma contigua, siempre que las características de las tareas lo permitan, de forma que el docente pueda visualizar las zonas, y observar con relativa facilidad las actuaciones tanto de los discentes como del voluntariado participante. Así, el docente puede ajustar, in situ, la toma de decisiones sobre la coordinación de la sesión y ofrecer feedback positivo e interrogativo de una manera continua y eficaz. Con esta disposición espacial, los alumnos y alumnas pueden cambiar rápidamente de actividad, optimizándose el

tiempo de trabajo y favoreciendo una mayor fluidez en la práctica. Las dimensiones de los espacios utilizados dependen de las características de la actividad y del número de estudiantes por grupo.

Tiempo. El tiempo disponible para las clases de EF es de una hora. El tiempo estimado para el calentamiento es de 10 minutos, considerando que la parte principal de la clase será de 35 a 40 minutos. Según la literatura existente, las actividades deben durar entre 20 y 30 minutos (Capllonch y Figueres, 2012). No obstante, tras la experiencia adquirida en la aplicación de Grupos Interactivos durante tres cursos escolares, las actividades tendrían una duración de entre 8 y 10 minutos aproximadamente. Con este tiempo de actividad se pueden aplicar actividades variadas en cada clase, promoviendo que un mismo contenido pueda trabajarse de diversas maneras en las distintas actividades. Asimismo, deben analizarse las características de las tareas, así como las competencias cognitivas (dominio conceptual de la habilidad) y motrices (aptitudes para la habilidad) de los estudiantes con la finalidad de proporcionar suficiente tiempo para la comprensión (espacios de cognición-diálogo) y el desarrollo de capacidades. La motivación de los estudiantes también es un factor decisivo en el tiempo de actividad, buscando un tiempo medio, suficiente para enfatizar el aprendizaje, sin ser excesivo para evitar desidia o desmotivación.

Actividades. La propuesta de actividades en esta intervención se basa en tareas y juegos que permitan espacios de interacción y diálogo. Las actividades se dinamizan atendiendo a los principios del Aprendizaje Dialógico y a una acción de los diferentes agentes sociales orientada al apoyo a la autonomía. Pueden plantearse actividades que fomenten la elección de los discentes respecto a diferentes aspectos de la práctica: objetivo de la tarea, formas de ejecución, niveles de dificultad, tipos de materiales, etc., siempre esta-

bleciendo unos límites y no permitiendo decisiones sin estar basadas en argumentos coherentes, es decir, en pretensiones de validez. En esta línea, se puede tener como referencia el modelo de Hellison (1995, 1999, 2003), llamado TPSR (Taking Personal and Social Responsibility), así como la propuesta dirigida al razonamiento moral y comportamientos éticos de Cecchini, Fernández Losa, González, y Arruza (2008): (1) desarrollo de habilidades para la vida. (2) Utilización del deporte para la paz. (3) Educación socio-moral. (4) Desarrollo de la responsabilidad personal y social. (5) Juego limpio. Otra propuesta práctica a utilizar podría ser el juego motor con carácter cooperativo (Hernández Mendo, Díaz Martínez, y Morales Sánchez, 2010; López Nadal, y Frutos, 2011; Mouratidou, Goutza, y Chatzopoulos, 2007; Tomik, Olex-Zarychta, y Mynarski, 2012). Dentro de este marco de actuación, la intervención en las clases de EF se debe apoyar en el diseño de tareas variadas, novedosas y ajustadas a la competencia motriz y comunicativa de los educandos. Las actividades deben contribuir a la creación de ambientes de trabajo inclusivos en los que se reconozca el esfuerzo, se valore el comportamiento autónomo de los estudiantes y se priorice la superación personal, el apoyo social y el disfrute (Ryan y Deci, 2000), sin olvidar la dimensión instrumental del aprendizaje, es decir, el aprendizaje de contenidos propios del área de EF.

Otro aspecto a tener en cuenta es que la aplicación óptima del modelo dialógico no es un proceso rápido, en numerosas ocasiones los discentes están acostumbrados a metodologías guiadas por un estilo docente controlador, en las que su papel no adquiere tanto protagonismo, y es por ello que no tienen adquiridas las habilidades sociales y competencias comunicativas necesarias para una práctica fluida desde el paradigma dialógico. Una de las conclusiones extraídas con la aplicación de Grupos Interactivos es la necesidad, principalmente al empezar el proceso, de la alternancia de actividades que se basen en el

descubrimiento y la colaboración con actividades más dirigidas, donde los estudiantes tengan un mayor tiempo de compromiso motor y así, evitar excesivos espacios de acción cognitiva que puedan contribuir al aburrimiento y a la desmotivación. Se trata de establecer objetivos a corto plazo en función de la progresión del aprendizaje desde esta perspectiva. Así, se debe partir de una gradación de las actividades que vaya de las más globales y sencillas hasta las más específicas y complejas, ajustando las tareas a las competencias comunicativas y habilidades sociales de los estudiantes.

El rol del voluntariado varía en función de las características de las actividades. Por ejemplo, en una actividad más dirigida, el voluntario o voluntaria informa de las pautas a seguir durante la tarea, aunque los estudiantes también pueden aportar propuestas y tomar decisiones. En cambio, en las actividades con mayor componente dialógico, los estudiantes organizan los diferentes aspectos vinculados a la práctica: organización y normas durante el desarrollo de las actividades (Castro et al., 2014; Fernández-Balboa, y Marshall, 1994; Tormos et al., 2003). Considerando esta diferenciación para una transición óptima en la dinámica de trabajo en EF, e independientemente de sus características, todas las actividades deben tener como base el Aprendizaje Dialógico y una acción basada en el apoyo a la autonomía. Con ello, se busca aportar el mayor grado de autonomía, responsabilidad, cooperación, diálogo, elección y toma decisonal en las actividades.

En cuanto al carácter competitivo de las tareas, se entiende que una gestión adecuada de la competición puede actuar como un factor motivacional, complementando y sirviendo de estímulo en la práctica (Velázquez Buendía, 2001), siempre que se eviten las rivalidades y se entienda desde una orientación positiva. Asimismo, la competición, ade-

cuándose al modelo dialógico, puede ser un elemento facilitador en el tratamiento y resolución de situaciones de conflicto desde la negociación (Gómez y Prat, 2009). No obstante, una mala gestión de este factor puede provocar conflictos y situaciones de exclusión. Por consiguiente, para concienciar a los educandos sobre los valores y conductas a seguir en la competición es necesario establecer dinámicas de reflexión antes y después de una práctica con este enfoque.

Dinamización de las actividades. El *papel del voluntariado* no consiste en adoptar un rol experto, pues su función no radica en la transmisión de conocimientos. El rol de este agente educativo se centra en la dinamización de las actividades desde el apoyo a la autonomía a los estudiantes, fomentando la solidaridad, la interacción continua, la cooperación y la inclusión mediante el diálogo igualitario y la acción para alcanzar soluciones entre los iguales.

El voluntario o la voluntaria explica la actividad y sus objetivos en un lenguaje comprensible para que los discentes conozcan que deben hacer, el por qué y para qué, ya que así podrán dar un sentido a la tarea. A continuación permite espacios de diálogo dirigidos a la discusión crítico-constructiva y a la toma de decisiones consensuadas por parte de los estudiantes (Viciano et al., 2003a) y al feed-back sobre la práctica (Viciano et al., 2003b). También debe dar libertad a los educandos en la elección y decisión acerca de aspectos relacionados con la modificación del proceso interno de las tareas: material o equipamiento, dirigir parte de la actividad, explicación de tareas a los estudiantes con dificultades, etc. (Vera, 2012). Desde esta dinámica, se produce una mayor retención-afianzamiento de los aprendizajes adquiridos (Vicina y Delgado, 1999) y una mejor comprensión conceptual (Vansteenkiste et al., 2005), ya que se requiere de un análisis más profundo

de la información (Grolnick y Ryan, 1987). Además, el voluntariado guía la participación de los estudiantes mediante preguntas (Freire, 1977) e interviene ante la imposibilidad de alcanzar consensos, frente a la aparición de un conflicto o en la gestión de las intervenciones: potenciar la participación de los estudiantes con dificultades de interacción social o por el contrario regular y reconducir la excesiva influencia de algunos discentes en los acuerdos alcanzados.

El rol del maestro(a) de EF se centra en organizar y elaborar las clases. Su labor está orientada a la formación y coordinación de la acción del voluntariado participante, seleccionar los contenidos a trabajar, preparar los materiales, gestionar la constitución de los Grupos Interactivos, establecer los espacios, marcar los tiempos de actividad, y proporcionar feed-back a los estudiantes durante y al final de la clase. Durante la puesta en práctica, el docente también coordina la misma, apoya al voluntariado ante cualquier duda e interviene en el caso de problemas actitudinales. Para ello, el profesor combina una posición externa o focal con una interna respecto al grupo, desplazándose continuamente por el espacio y observando detenidamente la práctica para identificar situaciones de dificultad, desigualdad y exclusión, y actuar con rapidez en pro de una solución eficaz, así como incentivar y potenciar actitudes positivas.

Estrategias basadas en los principios del aprendizaje Dialógico. La interacción entre los diferentes agentes sociales debe estar sustentada en un *Diálogo Igualitario*, de manera que sus aportaciones en la toma de decisiones sobre la práctica se valoren según el sentido común del argumento expresado y no del estatus social o académico de la persona que lo realiza. Para ello, es importante establecer tiempos de acción cognitiva en la dinamización

de las actividades para la reflexión y el diálogo, donde el feed-back interrogativo esté muy presente.

En relación a la *Creación de Sentido* es necesario diseñar actividades que constituyan un vínculo entre lo que se aprende en EF y su utilidad en la vida cotidiana. Es por ello que la participación activa de significativos sociales guiando las actividades (familiares y voluntariado) será un factor clave, pues puede enfatizar escenarios de aprendizaje similares a los existentes en contextos extraescolares y asociar la práctica educativa a las experiencias de los estudiantes. Además, el voluntariado complementa la acción docente en el aula, incidiendo en el apoyo a la autonomía de la familia.

El Aprendizaje Dialógico se apoya en la coexistencia de diferentes *Inteligencias Culturales*. En este sentido, el docente y el voluntariado participante deben concienciar a los estudiantes de que todos y todas pueden aportar desde sus capacidades, ya sea desde una vertiente motriz o desde una vertiente comunicativa o académica. Este principio está muy vinculado con el de la *Igualdad en las diferencias*, de modo que una intervención que asegure ambos principios deberá constar de actividades que aseguren las mismas oportunidades de participación para todas y todos mediante una agrupación flexible y heterogénea de los estudiantes. En estas actividades se reparten tareas en función de las competencias. También será necesario el cambio continuo de rol en las actividades, de forma que el alumnado mejore en aquellas competencias que demuestran menor habilidad. Al igual que en otros principios será importante generar espacios de diálogo basados en el feed-back positivo y el reconocimiento público para fomentar la aceptación de las diferencias y la diversidad entre iguales como un factor que mejora el grado de

aceptación y pertenencia al grupo, así como de la superación de las desigualdades (Searle y Soler, 2004).

La *Solidaridad* entendida como la ayuda, el cuidado y la cooperación de los compañeros y compañeras en un aprendizaje mutuo (Bruner, 1988) debe promoverse en todo momento. Así, los estudiantes entienden que el alumno o alumna que ayuda a sus iguales profundiza en su aprendizaje, y aquel que recibe la ayuda mejora en el mismo y se siente incluido. Con ello, se está influyendo positivamente en la competencia social y ciudadana (Llopis-Goig, Escartí, Pascual, Gutiérrez, y Marín, 2011), pudiendo constituir una mejora en la percepción de apoyo a la autonomía que proporcionan los iguales. Para potenciar esta condición se diseñarán actividades que refuercen el vínculo socio-emocional entre iguales. Otra estrategia sería fomentar el feed-back positivo entre los propios estudiantes. También es vital atender a la *Dimensión Instrumental* del aprendizaje, es decir, el maestro debe apoyarse en el equilibrio entre el aprendizaje de contenidos propios del área de EF y el trabajo lúdico-emocional.

La práctica dialógica en EF tendrá como objetivo la *Transformación* de las señales ambientales, buscando la aceleración del rendimiento, el desarrollo socio-emocional de los estudiantes y el fomento de un estilo de vida saludable. Para ello, se debe crear un clima en el que los estudiantes sientan satisfacción y bienestar personal, favoreciendo una transferencia conductual deseada en contextos extraescolares similares. Para facilitar este proceso de transformación, el maestro y el voluntariado deben enfatizar la adquisición de habilidades sociales y comunicativas y reconocer el progreso colectivo e individual.

Estrategias basadas en el apoyo a la autonomía. En esta intervención, tanto el docente como el voluntariado participante secundan la práctica dialógica con una acción basada en el apoyo a la autonomía. Desde esta perspectiva es fundamental ceder la responsabilidad a los estudiantes en su propio aprendizaje (Moreno-Murcia et al., 2012), de manera que tomen la iniciativa y actúen de forma autónoma y crítica en la búsqueda de soluciones ante los problemas planteados en las tareas. Una estrategia a utilizar para impulsar el protagonismo del alumnado en su proceso de aprendizaje y en el de sus compañeros es el reparto de cargos de responsabilidad (material o equipamiento, dirigir parte de la sesión, listado de asistencia e indumentaria, etc.) y ofrecer la posibilidad de elección y toma de decisiones acerca de aspectos relacionados con la práctica. Asimismo, se debe enfatizar la predisposición discente mediante la elaboración de actividades teniendo en cuenta sus intereses y preferencias (Moreno-Murcia y Sánchez-Latorre, 2016).

Por otra parte, es importante establecer espacios de diálogo continuados dirigidos al respeto entre los significativos sociales participantes (igualdad, solidaridad, cooperación, ayuda, etc.), siempre desde una comunicación con un elevado componente afectivo-emocional (Reeve et al., 2004) y altas expectativas (Molina, 2007). De esta manera, se incide en una interacción docente-discente/voluntariado-discente afectuosa. Es importante que el estudiante sea consciente de lo que hace bien y se le corrija dándole ánimos y anteponiendo su capacidad en aquello que hace bien. Por el contrario, no deben manifestarse estados de ánimo asociados al feedback negativo, las presiones sociales o el castigo durante la práctica (Viciano et al., 2003), pues pueden perjudicar el deseo de participación y la relación entre iguales.

Otra estrategia que se puede utilizar es el establecimiento de un código de recompensas, aunque se debe ir con cautela, pues ello puede convertirse en el único objetivo

del discente, generando una excesiva dependencia en este sentido. De cualquier manera, el estímulo no debe focalizarse en algo externo, sino en una recompensa interna: disfrute de la práctica, bienestar, relación y reconocimiento social, desarrollo físico, cognitivo y emocional, etc.

Por último, el docente de EF y el voluntariado deben centrar la atención al progreso y desarrollo de competencias durante el proceso de aprendizaje, y no en un resultado determinado. Estos agentes sociales también deben asegurar que todos los estudiantes reciban el mismo tipo de feed-back y oportunidades para la obtención de recompensas, evitando los favoritismos, la comparación social y el reconocimiento desigual. Desde este enfoque se busca la creación de climas basados en el apoyo a la autonomía y de ambientes con una orientación a la tarea (aprendizaje, disfrute, compañerismo, etc.), que a su vez incidan en la mejora de la motivación contextual en EF y en la participación de los estudiantes en los contextos sociales asociados al ejercicio.

Participación del alumnado. La dinámica generada en el grupo a través del Aprendizaje Dialógico y en una acción educativa basada en el apoyo a la autonomía asegura que todos los estudiantes se sientan protagonistas de su propio aprendizaje, así como del aprendizaje de sus compañeros y compañeras (Elboj et al., 2002). El discente adopta un rol orientado al apoyo de autonomía de sus iguales, en el que no solamente es receptor de información, si no que participa activamente aportando opiniones, explicando aspectos de las actividades, proponiendo cambios o variantes en los ejercicios y alcanzando acuerdos. Se pretende que los estudiantes ayuden y cuiden a sus compañeros y compañeras, enfatizando la seguridad y la autonomía en sus acciones. Esta conducta debe estar respaldada por el grupo de iguales mediante el reconocimiento social y la interacción positiva.

Otras actuaciones (clases de EF y sesiones de formación)

La concreción de los principios del Aprendizaje dialógico se puede llevar a cabo en clases de EF, sin necesariamente implementar los Grupos Interactivos. El maestro no siempre puede contar con el número suficiente de voluntarios y voluntarias, de manera que puede optar por aplicar dicha actuación en una de las 2 sesiones semanales, y en la otra realizar una clase de EF habitual sin voluntariado. Estas sesiones seguirán igualmente los postulados del Aprendizaje Dialógico y de una acción basada en el apoyo a la autonomía, pero con un tratamiento diferenciado de los aspectos organizativos de la práctica: espacio, tiempo, número de actividades, agrupación del alumnado, etc.

El trabajo del maestro en EF debe estar secundado por una interacción próxima y continuada con las familias también fuera del tiempo lectivo. Esta acción conjunta se puede concretar a través de talleres y charlas de formación donde las familias alcancen conocimientos sobre los beneficios asociados a la actividad física y deporte. Estas actuaciones pueden tener una influencia positiva en la disposición de las familias con respecto a la práctica de ejercicio. Se pretende que los familiares exterioricen actitudes positivas y actúen como modelos para sus hijos e hijas en el desarrollo de estilos de vida activos y saludables. También es interesante que los estudiantes participen en estas formaciones con el objetivo de que se establezca un nexo entre los contenidos aprendidos en el colegio y los temas tratados en el contexto familiar. Algunos de los temas que se pueden tratar son: los efectos negativos de llevar una vida sedentaria, sugerencias estratégicas para realizar ejercicio físico, la adquisición de hábitos saludables a través de la actividad física y el deporte, los factores sociales determinantes para realizar ejercicio y, las influencias socioculturales y de los medios de comunicación que afectan a la práctica

físico-deportiva de los estudiantes (González-Cutre, Ferriz et al., 2014). Estas sesiones de formación pueden constar de 5 minutos de introducción sobre el tema a tratar, 10 minutos para profundizar en los contenidos, pudiendo utilizar una presentación de apoyo con información e imágenes, 20 minutos con material audiovisual (noticias, entrevistas, partes de programas o documentales, etc.), y finalmente concluir con un tiempo de debate para consolidar los contenidos trabajados. El maestro debe llevar un guión orientativo con preguntas para dinamizar los debates. Es importante que se informe a las familias sobre la puesta en funcionamiento de estas propuestas por diferentes vías (correo electrónico, wasap, circular escrita, reunión presencial previa, etc.). El horario de las formaciones tiene que facilitar la posibilidad de participación del mayor número de personas posible.

En definitiva, este tipo de prácticas fundamentadas en metodologías y estilos de enseñanza democráticos (Treasure y Roberts, 2001; Tomasetto, 2004) y en el desarrollo de programas que capacitan a los estudiantes a tomar el protagonismo en su propio desarrollo personal, pueden tener asociadas respuestas motivacionales adaptativas hacia la práctica en el contexto educativo y en otros contextos sociales relacionados con el ejercicio físico (Gu y Solmon, 2015; Hagger y Chatzisarantis, 2014; Moreno-Murcia, 2016).

6. Referencias bibliográficas



6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abarca-Sos, A., Pardo, B., Clemente, J. A. J., Casterad, J. Z., y Lanaspa, E. G. (2015).

La Educación Física: ¿Una oportunidad para la promoción de la actividad física?

Retos, 28, 155-159.

Acuña Delgado, A., y Acuña Gómez, E. (2011). Sport as platform for values education.

Journal of Human Sport and Exercise, 6(4), 574- 584.

Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Van Keer, H., y Haerens, L. (2016) Changing teachers'

beliefs regarding autonomy support and structure: The role of experienced psycho-

logical need satisfaction in teacher training. *Psychology of Sport and Exercise*, 23,

64-72.

Ainsworth, B. E., Haskell, W. L., Whitt, M. C., Irwin, M. L., Swartz, A. M., Strath, S. J.,... León,

A. S. (2000). Compendium of physical activities: An update of activity codes and

MET intensities. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 32, 498-516.

Ajzen, I. (1985). From intentions to actions: a theory of planned behavior. En J. Kuhl y J.

Beckman (Eds.), *Action-control: From cognition to behavior* (pp. 11-39). Heidel-

berg: Springer.

Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human*

Decision Processes, 50(2), 179-211.

Ajzen, I. (2001). Nature and operation of attitudes. *Annual Review of Psychology*, 52, 27-

58.

Ajzen, I. (2012). The theory of planned behavior. En P. A. M. Lange, A. W. Kruglanski y E.

T. Higgins (Eds.). *Handbook of theories of social psychology* (Vol. 1, pp. 438-459).

London, UK: Sage.

Ajzen, I., y Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*.

New Jersey: Prentice Hall, Inc.

Ajzen, I., y Madden, T. J. (1986). Prediction of goal-directed behavior: Attitudes, intentions, and perceived behavioral control. *Journal of Experimental Social Psychology*, 22, 453-474.

Ajzen, I., y Shein, S. (2013). Action versus inaction: anticipated affect in the theory of planned behavior. *Journal of Applied Social Psychology*, 43, 155-162.

Albarracín, A., Moreno, J.A., y Beltrán, V. (2014). La situación actual de la Educación Física según su profesorado: Un estudio cualitativo con profesorado de la Región de Murcia. *Cultura Ciencia y Deporte*, 27, 225-234.

Allen, J. B. (2003). Social motivation in youth sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 25, 551-567.

Allen, J. P., Hauser, S. T., Bell, K. L., y O'Connor, T. G. (1994). Longitudinal assessment of autonomy and relatedness in adolescent-family interactions as predictors of adolescent ego development and self-esteem. *Child Development*, 65, 179-194.

Almagro, B. J., Sáez-López, P., y Moreno, J. A. (2010). Prediction of sport adherence through the influence of autonomy-supportive coaching among Spanish adolescent athletes. *Journal of Sport Science and Medicine*, 9, 8-14.

Almoda, F.J., Servil, J., Julian, J.A., Abarca-Sos, A., Aibar, A., y García-González, L. (2014). Aplicación de estrategias docentes para la mejora situacional del alumnado en educación física. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12 (2), 391-418.

- Álvarez, M. S., Balaguer, I., Castillo, I., y Duda, J. L. (2009). Coach autonomy support and quality of sport engagement in young soccer players. *The Spanish Journal of Psychology*, 12(1), 138-148.
- American College of Sports Medicine (2000). *ACSM's guidelines for exercise testing and prescription* (6ª Ed.). Philadelphia, PA: Lippincott, Williams y Wilkins.
- Amorose, A. J., Anderson-Butcher, D., Flesch, S., y Klinefelter, L. (2005). Perceived motivational climate and self-determined motivation in male and female high school athletes [Abstract]. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 76, 96-97.
- Ames, C. (1984a). Achievement attributions and self-instructions under competitive and individualistic goal structures. *Journal of Educational Psychology*, 76, 478-487.
- Ames, C. (1987). The enhancement of student motivation. En D. Kleiber y M. Maehr (Eds.), *Advances in motivation y achievement* (pp. 123-148). Greenwich, CT: JAI Press.
- Ames, C. (1992). Achievement goals, motivational climate, and motivational processes. En G. C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 161-176). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Ames, C., y Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: student's learning strategies a motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Anderman, L. H., y Anderman, E. M. (1999). Social predictors of changes in students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 21-37.
- Apple, M.W., y Beane, J. A. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Armitage, C. J. (2005). Can the theory of planned predict the maintenance of physical activity? *Health Psychology*, 24(3), 325-345.
- Armitage, C. J. (2009). Is there utility in the trans theoretical model? *British Journal of Health Psychology*, 14, 195-210.

- Armitage, C. L., y Conner, M. (2001). Efficacy of the theory of planned behavior: a meta-analytic review. *British Journal of Social Psychology*, 40, 471-499.
- Assor, A., Kaplan, H., y Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviors predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 261-278.
- Assor, A., Roth, G., y Deci, E. L. (2004). The emotional costs of parents' conditional regard: A self-determination theory analysis. *Journal of Personality*, 72, 47-88.
- Atkins, M., Johnson, D., Force, E., y Petrie, T. (2015). Peers, parents, and coaches, oh my! The relation of the motivational climate to boys' intention to continue in sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 16(3), 170-180.
- Aubert, A., Bizkarra, M., y Calvo, J. (2014). Actuaciones educativas de éxito desde la Educación Física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 25, 144-148.
- Aubert, A., Duque, E., Fisas, M., y Valls, R. (2004). *Dialogar y transformar. Pedagogía del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona. Hipatia.
- Aznar, S., Merino, B., y Gil, E. (2001). Factors associated with physical activity among Spanish youth through the National Health Survey. *Preventive Medicine*, 32, 455-464.
- Azorín, F., y Sánchez, J.L. (1986). *Métodos y aplicaciones del muestreo*. Madrid: Alianza Universidad.
- Baecke, J. A., Burema, J., y Frijters, J. E. (1982). A short questionnaire for the measurement of habitual physical activity in epidemiological studies. *American Journal of Clinical Nutrition*, 36, 936-942.

- Baker, C. W., Little, T. D., y Brownell, K. D. (2003). Predicting adolescent eating and activity behaviors: the role of social norms and personal agency. *Health Psychology, 22*(2), 189-198.
- Bakhtin, M. (1989). *El problema de los géneros discursivos*. México D. F: Siglo XXI.
- Balaguer, I., Castillo, I., & Duda, L. D. (2008). Apoyo a la autonomía, satisfacción de las necesidades, motivación y bienestar en deportistas de competición: Un análisis de la teoría de la autodeterminación. *Revista de Psicología del Deporte, 17*, 123-139.
- Balaguer, I., Castillo, I., Duda, L. D., Queded, E., y Morales, V. (2011). Predictores socio-contextuales y motivacionales de la intención de continuar participando: Un análisis desde la SDT en danza. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte, 25*(7), 305-319.
- Balaguer, I., Duda, J. L., Atienza, F. L., y Mayo, C. (2002). Situational and dispositional goals as predictors of perceptions of individual and team improvement, satisfaction and coach ratings among elite female handball teams. *Psychology of Sport and Exercise, 3*, 293-308.
- Ball, G. D. C., Ambler, K. A., Keaschuk, R. A., Rosychuk, R. J., Holt, N. L., y Newton, A. S. (2012). Parents as Agents of Change (PAC) in pediatric weight management: The protocol for the PAC randomized clinical trial. *BMC Pediatrics, 12*.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Baptista, F., Santos, D. A., Silva, A. M., Mota, J., Santos, R., Vale, S., Ferreira, A. M., Raimundo, H., y Sarninha, L.B. (2012). Prevalence of the Portuguese Population Attaining Sufficient Physical Activity. *Medicine and science in sport and exercise, 44* (3) 466-473 2012

Barkoukis, V., y Hagger, M. S. (2009). A test of the trans-contextual model of motivation in Greek high school pupils. *Journal of Sport Behavior*, 32, 1-23.

Barkoukis, V., Hagger, M. S., Labropoulos, G., y Tsorbatzoudis, H. (2010). Extending the trans-contextual model in physical education and leisure-time contexts: Examining the role of basic psychological need satisfaction. *British Journal of Educational Psychology*, 80, 647-670.

Barkoukis, V., Ntoumanis, N., y Thøgersen-Ntoumani, C. (2010). Developmental changes in achievement motivation and affect in physical education: Growth trajectories and demographic differences. *Psychology of Sport and Exercise*, 11(2), 83-90.

Barkoukis, V., Tsorbatzoudis, H., y Grouios, G. (2008). Manipulation of motivational climate in physical education: effects of a seven-month intervention. *European Physical Education Review*, 14(3), 367-387.

Beck, U., Giddens, A., y Lash, S. (1994). *Reflexive modernization: politics, tradition and aesthetics in the modern social order*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Belando, N., Moreno-Murcia, J.A., Cervelló, E., y Huéscar, E. (2013). Hacia una mayor intención de práctica deportiva en adolescentes. *Revista Internacional de Deportes Colectivos*, 15, 139-147.

Beltrán, V. J., Devís, J., Peiró, C., y Brown, D. H. K. (2012). When physical activity participation promotes inactivity: Negative experiences of Spanish adolescents in physical education and sport. *Youth & Society*, 44(1), 3-27.

Benita, M., Roth, G., y Deci, E. L. (2014). When are mastery goals more adaptive? It depends on experiences of autonomy support and autonomy. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 258-267.

- Biddle, S. J. H., Brehm, W., Verheijden, M., y Hopman-Rock, M. (2012). Population physical activity behavior change: a review for the European College of Sport Science. *European Journal of Sport Science*, 12(4), 367-383.
- Biddle, S., Cury, F., Goudas, M., Sarrazin, P., Famose, J. P., y Durand, M. (1995). Development to scales to measure perceived physical education class climate: a cross-national project. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 341-358.
- 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, 740-756.
- Blue, C. L. (1995). The predictive capacity of the theory of reasoned action and the theory of planned behavior in exercise research: an integrated literature review. *Research in Nursing and Health*, 18, 105-121.
- Boggiano, A. K. (1998). Maladaptive achievement patterns: A test of a diathesis-stress analysis of helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1681-1695.
- Boixadós, M., Cruz, J., Torregrosa, M., y Valiente, L. (2004). Relationship among motivational climate, satisfaction, perceived ability and fair play attitudes in young soccer players. *Journal of Applied Sport Psychology*, 16, 301-317.
- Brodkin, P., y Weiss, M. R. (1990). Developmental differences in motivation for participating in competitive swimming. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 12, 248-263.
- Brown, M., y Herrero, C. (2010). Distributed cognition in community-based education. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 253-268.
- Bruner, J. S. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.

Bruner, J. S. (1995). *El habla del niño: Aprendiendo a usar el lenguaje*. Barcelona: Paidós.

Bruner, J. S. (1996). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.

Bruner, J. S. (2000). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

Brustad, R. J. (1992). Integrating socialization influences into the study of children's motivation in sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 14, 59-77.

Brustad, R. J. (1996). Parental and peer influence on children's psychological development through sport: En F.L. Smoll & R.C. Smith (Eds.). *Children and youth in sport: a bio psychosocial perspective* (pp. 112-124). Dubuque, IA: Brown & Benchmark.

Bryan, C., y Solmon, M. (2012). Student motivation in physical education and engagement in physical activity. *Journal of Sport Behavior*, 35, 267-286.

Buscà, F., Ruiz, L., y Rekalde, I. (2014). Tratamiento del conflicto en las Comunidades de Aprendizaje a través de la educación física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación* 25, 156-161.

Butcher, J. (1983). Socialization of adolescent's is girls into physical activity. *Adolescence*, 18, 753-766.

Capllonch, M. (2008-2011). *Juega Dialoga y Resuelve. La superación de conflictos en educación física mediante el modelo comunitario. Diseño de un programa específico para comunidades de aprendizaje, con referencia SEJ2007-61757/EDUC. Plan Nacional I+D+I (2007-6200)*.

Capllonch, M., y Figueras, S. (2012). Educación Física y Comunidades de Aprendizaje. *Estudios Pedagógicos XXXVIII, Número Especial 1*, pp. 231-247.

- Capllonch, M., Figueras, S., y Lleixà, T. (2014). Prevención y resolución de conflictos en educación física: estado de la cuestión. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 25, 149-155.
- Cardinal, B. J., Yan, Z., y Cardinal, M. K. (2013). Negative experiences in physical education and sport. How much do they affect physical activity participation later in life? *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 84(3), 49-53.
- Castro, M. (2015). Aprendizaje dialógico y educación física: Hacia una educación física y un deporte escolar promotores de salud, éxito escolar y cohesión social. *Omnia Science*, 11(3), 393-417.
- Castro, M., Gómez, A., y Macazaga, A. (2014). Aprendizaje dialógico y grupos interactivos en educación física. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 25, 174-179.
- Carreiro da costa, F. (2010). Educar para una vida activa: ¿Cómo superar la situación paradójica por la que pasa la educación física en el contexto internacional? *Congreso AIESEP Coruña*, (La Coruña, 26-29 octubre 2010).
- Cavill, N., Biddle, S., y Sallis, J. F. (2001). Health enhancing physical activity for young people: statement of the United Kingdom expert consensus conference. *Pediatric Exercise Science*, 13, 12-25.
- Cecchini, J. A., Fernández Losa, J., González, C., y Arruza, J. A. (2008). Repercusiones del programa Delfos de educación en valores a través del deporte en jóvenes escolares. *Revista de Educación*, 34(6), 167-186.
- Cecchini, J. A., González, C., Carmona, A. M., Arruza, J., Escartí, A., y Balagué, G. (2001). The influence of the teacher of Physical Education on Intrinsic Motivation, Self-

confidence, Anxiety, and Pre- and Post-competition Mood states. *European Journal of Sport Science*, 1(4), 12-34.

Cecchini, J. A., González, C., Carmona, M., & Contreras, O. (2004). Relaciones entre el clima motivacional, la orientación de meta, la motivación intrínseca, la autoconfianza, la ansiedad y el estado de ánimo en jóvenes deportistas. *Psicothema*, 16, 104-109.

Cecchini, J. A., González, C., Méndez-Giménez, A., & Fernández-Río, J. (2011). Achievement goals, social goals, and motivational regulations reported by students in physical education settings. *Psicothema*, 23(1), 51-57.

Cervelló, E. M. (2001). *El abandono deportivo: Teorías y Modelos*. Ponencia presentada en el I Congreso Hispano-Portugués de Psicología. Santiago de Compostela.

Cervelló, E. M. (2002). Abandono deportivo: Propuestas para favorecer la adherencia a la práctica deportiva. En J. Dosil (Ed.), *Psicología y rendimiento deportivo* (pp. 175-187). Ourense: GERSAM.

Cervelló, E. M., Escartí, A., Carratalá, V., y Guzmán, J. F. (1994). *Factores sociales relacionados con la práctica deportiva*. Comunicación presentada en el II Congreso Internacional Familia y Sociedad. Evolución y Actualidad. Santa Cruz de Tenerife.

Cervelló, E. M., Escartí, A., y Guzmán, J. F. (2007). Youth sport dropout from the achievement goal theory. *Psicothema*, 19(1), 65-71.

Cervelló, E. M., Jiménez, R., Del Villar, F., Ramos, L. A., y Santos-Rosa, F. J. (2004). Goals orientations, motivational climate, equality, and discipline in Spanish physical education students. *Perceptual and Motor Skills*, 99, 271-283.

Cervelló, E. M., Moreno-Murcia, J. A., Martínez Galindo, C., Ferriz, R., y Moya, M. (2011). El papel del clima motivacional, la relación con los demás, y la orientación de metas

- en la predicción del flow disposicional en educación física. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(1), 165-178.
- Cervelló, E. M., y Santos-Rosa, F. J. (2000). Motivación en las clases de educación física: un estudio de la perspectiva de las metas de logro en el contexto educativo. *Revista de Psicología del Deporte*, 9, 51-70.
- Chacón, R., Zurita, F., Castro, M., Espejo, T., Martínez-Martínez, A., y Linares, M. (2016). Estudio sobre la aplicabilidad de exágermenes para la mejora de los índices de obesidad y la imagen corporal. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 11(1), 97-105.
- 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, 29-48.
- Chatzisarantis, N. L. D., Kamarova, S., Kamabata, M., Wang, J., y Hagger M. S. (2015). Developing and evaluating utility of school-based intervention programs in promoting leisure-time physical activity: An application of the theory of planned behavior. *International Journal of Sport Psychology*, 46(2), 95-116.
- Chaumeton, N., y Duda, J. L. (1988). Is it whether you play well or win or lose? Variations in coaches' behaviours in relation to competitive level and situation. *Journal of Sport Behaviour*, 11, 157-174.
- Chen, A., Martin, R., Sun, H., y Ennis C. D. (2007). Is in class physical activity at risk in constructivist physical education? *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 78(5), 500-509.

- Cheon, S. H., y Reeve, J. M. (2013). Do the benefits from autonomy-supportive physical exercise teacher training programs endure? A one-year follow-up investigation. *Psychology of Sport and Exercise, 14*(4), 508-518.
- Cheon, S. H., Reeve, J., y Moon, I. S. (2012). Experimentally based, longitudinally designed, teacher-focused intervention to help physical education teachers be more autonomy supportive toward their students. *Journal of Sport Science and Exercise Psychology, 34*, 365-396.
- Chian, L. K. Z., y Wang, C. K. J. (2008). Motivational profiles of junior college athletes: a cluster analysis. *Journal of Applied Sport Psychology, 20*, 137-156.
- Chirkov, V. I., y Ryan, R. M. (2001). Parent and teacher autonomy-support in Russian and U.S. adolescents: Common effects on well-being and academic motivation. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 32*, 618-635.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Chomsky, N. (1977). *El lenguaje y el entendimiento*. Barcelona: Seix Barral [V.O. Language and Mind. Nueva York: Harcourt Brace & World, Inc., 1968]
- Chomsky, N. (1988). *Language, mind and politics*. Nueva York: Black Rose Books.
- Chomsky, N. (2000). *New horizons in the study of language and mind*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Chomsky, N. (2001). *La (des)educación*. Barcelona: Crítica.
- Colás, P., y Buendía, L., (1992): *Investigación educativa*. Sevilla, Alfar.
- Comer, J. (1993). *James P. Comer, M. D., on the School Development Program: Making a difference for Children*. New York: NCRES. National Center for Restructuring Education, Schools and Teaching. Teachers College. Columbia University.

- Conner, M., y Norman, P. (1995). Predicting health behavior. Philadelphia: open University Press.
- De Castro, J. M. (2004). Genes, the environment and the control of food intake. *British Journal of Nutrition*, 92(1), 59-62.
- Córdoba, D. I., y Lepper, M. R. (1996). Intrinsic motivation and the process of learning: Beneficial effects of contextualization, personalization, and choice. *Journal of Educational Psychology*, 88, 715-730.
- Covington, M. V., y Dray, E. (2002). The developmental course of achievement motivation: a 49 need-based approach. En A. Wigfield y J. S. Eccles (Eds.), *Development of Achievement Motivation* (pp. 33-56). San Diego: Academic Press.
- Cox, A. E., Duncheon, N., y McDavid, L. (2009). Peers and teachers as sources of relatedness perceptions, motivation and affective responses in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 80, 765-773.
- Cox, A. E., Smith, A. L., y Williams, L. (2008). Change in physical education motivation and physical activity behavior during middle school. *The Journal of Adolescent Health*, 43, 506-513.
- Cox, A. E., Ullrich-French, S., y Sabiston, C. M. (2013). Using motivation regulations in a person centered approach to examine the link between social physique anxiety in physical education and physical activity-related outcomes in adolescents. *Psychology of Sport and Exercise*, 14(4), 461-467.
- Cox, A. E., y Williams, L. (2008). The roles of perceived teacher support, motivational climate, and psychological need satisfaction in students' physical education motivation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 30, 222-239.
- CREA (2002). *Comunidades de aprendizaje*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

- CREA. Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas que superan desigualdades (2003 - 2005). *Teorías y sociedades dialógicas Nuevas transferencias ciencia-sociedad en la era del conocimiento*. Plan Nacional I+D+I. Ministerio de Ciencia y Tecnología.
- Crespo, M., y Balaguer, I. (1994). Las relaciones entre el deportista y el entrenador. En I. Balaguer (Ed.), *Entrenamiento psicológico en deporte: Principios y aplicaciones* (pp. 17-59). Valencia: Albatros Educación.
- Cross, S., y Markus, H. (1991). Possible selves across the life span. *Human Development*, 34, 230-255.
- Cuevas, R., García Calvo, T., y Contreras, O.R. (2013). Perfiles motivacionales en Educación Física: una aproximación desde la Teoría de Metas de Logro 2x2. *Anales de psicología*, 29(3), 685-692.
- Culp, B. (2006). Classroom management for diverse populations. *Journal for Physical and Sport Educators*, 20(1), 21-24.
- Cury, F., Biddle, S., Famose, J. P., Goudas, M., Sarrazin, P., y Durand, M. (1996). Personal and situational factors influencing intrinsic interest of adolescent girls in school physical education: a structural equation modeling analysis. *Educational Psychology*, 16, 305-315.
- d'Ailly, H. (2003). Children's autonomy and perceived control in learning: A model of motivation and achievement in Taiwan. *Journal of Educational Psychology*, 95, 84-96.
- De Meyer, J. Soenens, B., Vansteenkiste, M., Aelterman, N., Van Petegem, A., y Haerens, L. (2016). Do students with different motives for physical education respond differently to autonomy-supportive and controlling teaching? *Psychology of Sport and Exercise* 22, 72-82.

- Deci, E. L., la Guardia, J. G., Moller, A. C., Scheiner, M. J., y Ryan, R. M. (2006). On the benefits of giving as well as receiving autonomy support: Mutuality in close friendships. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32, 313-327.
- Deci, E. L., Hodges, R., Pierson, L., y Tomassone, J. (1992). Autonomy and competence as motivational factors in students with learning disabilities and emotional handicaps. *Journal of Learning Disabilities*, 25, 45-471.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1980). The empirical exploration of intrinsic motivational processes. En L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 13., pp. 39-80). New York: Academic Press.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1024-1037.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. En R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation: Vol. 38. Perspectives on motivation* (pp. 237-288). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2002). Self-determination research: reflections and future directions. En E. L. Deci y R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 431-441). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2008). Self-Determination Theory: a macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182-185.

- 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, 642-650.
- Díez-Palomar, J., y Flecha, R. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67(24), 19-30.
- Diseth, A. (2015). The advantages of task-based and other-based achievement goals as standards of competence. *International Journal of Educational Research*, 72, 59-69.
- Dorobantu, M., y Biddle, S. (1997). The influence of situational and individual goals on the intrinsic motivation of Romanian adolescents towards physical education. *European Yearbook of Sport Psychology*, 1, 148-165.
- Downs, D. S., y Hausenblas, H. A. (2005). The theories of reasoned action and planned behavior applied to exercise: a meta-analytic update. *Journal of Physical Activity and Health*, 2, 76-97.
- Duda, J. L. (1992). Sport and exercise motivation: a goal perspective analysis. En G.C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp.57-91). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Duda, J. L. (1996). Maximizing motivation in sport and physical education among children and adolescents. *Quest*, 48, 290-302.
- Duda, J. L. (2001). Achievement goal research in sport: Pushing the boundaries and clarifying some misunderstandings. En G. C. Roberts (Ed), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 129-182). Champaign, IL: Human Kinetics.

- Duda, J. L., y Hall, H. (2000). Achievement goal theory in sport: recent extensions and future directions. En R. Singer, H. Hausenblas, y C. Janelle (Eds.), *Handbook of sport psychology* (pp. 417-443) New York: John Wiley.
- Duda, J. L., y Hall, H. (2001). Achievement goal theory in sport. En R. N. Singer, H. A. Hausenblas y C. M. Janelle (Eds.), *Handbook of Sport Psychology* (2nd ed., pp. 417-43). New York: John Wiley.
- Duda, J. L., y Tappe, M. K. (1989). The personal incentives for exercise questionnaire: preliminary development. *Perceptual and Motor Skills*, 66, 543-549.
- Duda, J. L., y Whitehead, J. (1998). Measurement of goal perspectives in the physical domain. En J.L. Duda (Ed.), *Advances in Sport and Exercise Psychology Measurement* (pp. 21-48). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Eather, N., Morgan, P.J., y Lubans, D.R. (2011). Improving health-related fitness in children: the fit-4-Fun randomized controlled trial study protocol. *BMC Public Health*, 11.
- Edmunds, J., Ntoumanis, N., y Duda, J. L. (2008). Testing a self-determination theory based teaching style in the exercise domain. *European Journal of Social Psychology*, 38, 375-388.
- Edwardson, C. L., & Gorely, T. (2010). Parental influences on different types and intensities of physical activity in youth: A systematic review. *Psychology of Sport and Exercise*, 11, 522-535.
- Eichhorn, C., Bodner, L., Liebl, S., Scholz, U., Wozniak, D.,... y Loss, J. (2012). BEO'S - Physical Activity and Healthy Eating at Schools in Oberfranken, Bavaria Concept and First

Results of a Resource-Oriented, Systemic Approach in School-Based Health Promotion. *Gesundheitswesen*, 74(2), 104-111.

Elboj, C., y Niemela, R. (2010). Sub-communities of mutual learners in the classroom: the case of Interactive Groups. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 177-189.

Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M., y Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona. Graó.

Elboj, C., Valls, R., y Fort, M. (2000). Comunidades de aprendizaje. Una práctica educativa para la sociedad de la información. *Cultura y Educación*, 12(1-2), 129-141.

Elliff, H., y Huertas, J. A. (2015). Clima motivacional de clase: en búsqueda de matices Classroom motivational climate: in search of nuances. *Revista de Psicología*, 11(21), 61-74.

Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 169-189.

Elliot, A. J., y Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232.

Elliot, A. J., y Conroy, D. E. (2005). Beyond the dichotomous model of achievement goals in sport and exercise psychology. *Sport and Exercise Psychology Review*, 1(1), 17-25.

Elliot, A. J., y Harackiewicz, J. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: a mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461-475.

Elliot, A. J., y McGregor, H. A. (2001). A 2 x 2-achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-519.

- Elliot, A. J., Murayama, K., y Pekrun, R. (2011). A 3 x 2-achievement goal model. *Journal of Educational Psychology, 103*(3), 632-648.
- INE (2013). *Encuesta Nacional de Salud 2011-2012 (ENSE)*. Madrid: Instituto Nacional de Estadística (INE)/Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2013.
- Escartí, A., y Brustad, R. (2000). *El estudio de la motivación deportiva desde la perspectiva de la teoría de metas*. Comunicación presentada en el I Congreso Hispano-Portugués de Psicología, Santiago de Compostela. España.
- Escartí, A., y García-Ferriol, A. (1994). Factores de los iguales relacionados con la motivación y la práctica deportiva en la adolescencia. *Revista de Psicología del Deporte, 6*, 35-51.
- Escartí, A., Roberts, G. C., Cervelló, E., y Guzmán, J. F. (1999). Adolescents goal orientations and the perception of criteria of success used by significant others. *International Journal of Sport Psychology, 30*, 309-324.
- Evenson, K. R., Cattellier, D., Gill, K., Ondrak, K., y McMurray, R. G. (2008) Calibration of two objective measures of physical activity for children. *Journal of Sports Sciences, 26*, 1557-1565.
- Fairclough, S. J., Hackett, A. F., Davies, I. G., Gobbi, R., Mackintosh, K. A., Warburton, G. L.,... y Boddy, L. M. (2013). Promoting healthy weight in primary school children through physical activity and nutrition education: a pragmatic evaluation of the CHANGE! randomised intervention study. *BMC Public Health, 13*(1), 1.
- Ferguson, Y. L., Kasser, T., y Jahng, S. (2011). Differences in life satisfaction and school satisfaction among adolescents from three nations: The role of perceived autonomy support. *Journal of Research on Adolescence, 21*, 649-661.

Fernández-Ozcorta, E., Almagro, B. J., y Sáenz-López, P. (2015). Predicción de la intención de seguir siendo físicamente activos en estudiantes universitarios. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 15(1), 275-284.

Fernández-Balboa, J. M., y Marshall, J. (1994). Dialogical Pedagogy in Teacher Education: Toward an Education for Democracy. *Journal of Teacher Education*, 45(3), 176-182.

Férriz, R., González-Cutre, D., Sicilia, A., y Hagger, M. S. (2015). Predicting healthy and unhealthy behaviors through physical education: A self-determination theory-based longitudinal approach. *Scandinavian journal of medicine & science in sports*, 26(5), 579-592.

Figueras, S., Calvo, J., y Capllonch, M. (2014). Prevención y resolución del conflicto en educación física desde la perspectiva de los adultos miembros de la comunidad educativa en las comunidades de aprendizaje. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 25, 168-173.

Fishbein, M., y Ajzen, I. (2010). *Predicting and changing behavior: the reasoned action approach*. New York: Psychology Press.

Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras*. Barcelona: Paidós.

Flecha, R. (2001). Las comunidades de aprendizaje como expertas en resolución de conflictos. Mesa redonda sobre La convivencia en los centros escolares. Experiencia de cómo construir la convivencia. En Seminario sobre la convivencia en los centros escolares como factor de calidad. Construir la convivencia, Madrid, 21 y 22 de febrero de 2001. Madrid: Consejo Escolar del Estado.

Flecha, R., y Castro, M. (2005). Igualdad de diferencias en la escuela multicultural: Las Comunidades de Aprendizaje. In *Actas del Congreso Internacional UEM. Actividad Física y deporte en la sociedad del siglo XXI*. Madrid: Universidad Europea de Madrid.

- Flecha, R, Gómez, J., y Puigvert, L. (2001). *Teoría sociológica contemporánea*. Barcelona: Paidós.
- Florindo, A. A., y Latorre, M. R. D. O. (2003). Validation and reliability of the Baecke questionnaire for the evaluation of habitual physical activity in adult men. *Revista Brasileira de Medicina do Esporte*, 9, 129-135.
- Fox, K. R., Goudas, M., Biddle, S., Duda, J., y Armstrong, N. (1994). Children' task and ego goal profiles in sport. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 253-261.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure Ciencia [V.O. À sombra desta mangueira. São Paulo: Olho d'água, 1995]
- Freire, P. (2003). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI. [V.O. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970].
- French, D., Darker, C., Eves, F., y Sniehotta, F. (2013). The Systematic Development of a Brief Intervention to Increase Walking in the General Public Using an "Extended" Theory of Planned Behavior. *Journal of Physical Activity and Health*, 10, 940-948.
- Fuchs, R., Seelig, H., Göhner, W., Schlatterer, M., y Ntoumanis, N. (2016). The two sides of goal intentions: Intention self-concordance and intention strength as predictors of physical activity. *Psychology & Health*, 1-17.
- Gabriele, J. M., Gill, D. L., y Claire, E. A. (2011). The roles of want to commitment and have to commitment in explaining physical activity behavior. *Journal of Physical Activity and Health*, 8, 420-428.
- Gagné, M. (2003). The role of autonomy support and autonomy orientation in prosocial behavior engagement. *Motivation and Emotion*, 27, 199-223.

- Gagné, M., Ryan, R. M., y Bargmann, K. (2003). Autonomy support and need satisfaction in the motivation and well-being of gymnasts. *Journal of Applied Sport Psychology*, 15, 372-390.
- Galíndez, E., y Carmona, L. (2016). ¿Se asocia la obesidad en la artritis psoriásica a una menor respuesta terapéutica y más efectos adversos con el tratamiento de fondo? *Reumatología Clínica*.
- García-Calvo, T., Cervelló, E., Jiménez, R., Iglesias, D., y Moreno, J. A. (2010). Using self-determination theory to explain sport persistence and dropout in adolescent athletes. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(2), 675-682.
- García-Moya, I., Moreno, C., Rivera, F., Ramos, P., y Jiménez-Iglesias, A. (2011). Iguales, familia y participación en actividades deportivas organizadas durante la adolescencia. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(1), 153-158.
- García-Calvo, T., Sánchez, P. A., Leo, F. M., Sánchez, D., y Amado, D. (2011). Incidencia de la teoría de la autodeterminación sobre la persistencia deportiva. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 25(7), 266-276.
- Gao, Z. (2008). The role of perceived competence and enjoyment in predicting students' physical activity levels and cardiorespiratory fitness. *Perceptual and Motor Skills*, 107, 365-372.
- Gatt, S., y Oliver, E. (2010). From power related communicative acts to dialogic communicative acts in classrooms organized in interactive groups. *Revista Signos*, 43, 279-294.
- Generelo, E., Zaragoza, J., Abarca-Sos, A., Julián, J. A., y Murillo, B. (2011). Physical activity patterns in normal-weight adolescents on weekdays and weekend. *Journal Sports Medicine and Physical Fitness*, 51, 647-653.

- Gillison, F. B., Standage, M., y Skevington, S. M. (2013). The effects of manipulating goal content and autonomy support climate on outcomes of a physical education fitness class. *Psychology of Sport and Exercise, 14*(3), 342-352.
- Godin, G., y Kok, G. (1996). The theory of planned behavior: A review of its applications to health-related behaviors. *American Journal of Health Promotion, 11*, 87-97.
- Gökçe, I., y Giyasettin, D. (2013). The effects of different motivational climates on students' achievement goals, motivational strategies and attitudes toward physical education. *Educational Psychology, 33*(1), 59-74.
- Golley, R. K., Hendrie, G. A., Slater, A., y Corsini, N. (2011). Interventions that involve parents to improve children's weight-related nutrition intake and activity patterns what nutrition and activity targets and behavior change techniques are associated with intervention effectiveness? *Obesity Reviews, 12*, 114-130.
- Gómez-López, M., Baena-Extremera, A., Castañón-Rubio, I., y Abrales, A. (2015). Self-Determined, Goal Orientations and Motivational Climate in Physical Education. *Collegium Anthropology, 39* (1), 33-41.
- Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M., y Flecha, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure.
- Gómez, I., y Prat, M. (2009). Hacia una educación física crítica y transformadora de las prácticas sociales: de la práctica a la reflexión y viceversa. *Cultura y Educación, 21*(1), 9-17.
- González, A., Donolo, D., Rinaudo, C., y Paolini, V. (2011). Relaciones entre motivación, emoción y rendimiento académico en universitarios. *Estudios de Psicología, 32*(2), 257-270.

- González-Cutre, D., Ferriz, R., Beltrán-Carrillo V. J., Andrés-Fabra, J. A., Montero-Carretero, C., Cervelló, E., y Moreno-Murcia, J. A. (2014). Promotion of autonomy for participation in physical activity: a study based on the trans-contextual model of motivation. *Educational Psychology, 34*, 367-384.
- González-Cutre, D., Sicilia, A., Beas-Jiménez, M., y Hagger, M. S. (2014). Broadening the trans-contextual model of motivation: A study with Spanish adolescents. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports, 24* (4), 306-319.
- González-Cutre, D., Sicilia, A., y Fernández, A. (2010). Hacia una mayor comprensión de la motivación en el ejercicio físico: medición de la regulación integrada en el contexto español. *Psicothema, 22*, 841-847.
- González-Cutre, D., Sicilia, A., y Moreno-Murcia, J. A. (2011). Un estudio cuasi-experimental de los efectos del clima motivador tarea en las clases de educación física. *Revista de Educación, 356*, 677-700.
- González-Cutre, D., Sicilia, A., Moreno-Murcia, J. A., y Fernández-Balboa, J. M. (2009). Dispositional flow in physical education: relationships with motivational climate, social goals, and perceived competence. *Journal of Teaching in Physical Education, 268*, 422-440.
- Gorely, T., Nevill, M. E., Morris, J. G., Stensel, D. J., y Nevill, A. (2009). Effect of a school-based intervention to promote healthy lifestyles in 7–11 year old children. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, 6*(1), 1.
- Goudas, M., Biddle, S. J. H., y Fox, K. (1994). Perceived locus of causality, goal orientations and perceived competence in school physical education classes. *British Journal of Educational Psychology, 64*, 453-463.

- Gould, D., Lauer, L., Rolo, C., Jannes, C., y Pennisi, N. (2008). The role of parents in tennis succes: focus group interviews with junior coaches. *The Sport Psychologist*, 22, 18-37.
- Grásten, A., Jaakkona, T., Liukkonen, J., Watt, A., y Yli-Piipari, S. (2012). Prediction of enjoyment in school physical education. *Journal of Sport Science and Medicine*, 11(2), 260-269.
- Grolnick, W. S., Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1997). Internalization within the family: The self-determination theory perspective. En J. E. Grusec, y L. Kuczynski (Eds.), *Parenting and children's internalization of values: A handbook of contemporary theory* (pp. 135-161). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons Inc.
- Grolnick, W. S., Kurowski, C. O., Dunlap, K. G., y Hevey, C. (2000). Parental Resources and the Transition to Junior High. *Journal of Research on Adolescence*, 10, 465-488.
- Grolnick, W. S., y Ryan, R. M. (1987). Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 890-898.
- Grolnick, W. S., y Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81, 143-154.
- Grolnick, W. S., Ryan, R. M., y Deci, E. L. (1991). Inner resources for school achievement: Motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology*, 83, 508-517.
- Gu, X., y Solmon, M. (2016). Motivational processes in children's physical activity and health-related quality of life. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(4), 407-424.

- Guba, E. (1985). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista (2ª ed.). En J. Gimeno & A. Pérez (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica*. (pp.148-165). Madrid: Akal.
- Guay, F., Boggiano, A. K., y Vallerand, R. J. (2001). Autonomy support, intrinsic motivation, and perceived competence: Conceptual and empirical linkages. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 643-650.
- Guillet, N., Vallerand, R.J., y Lafreniere, M. (2012). Intrinsic and extrinsic school motivation as a function of age: the mediating role of autonomy support. *Social Psychology of Education*, 15(1), 77-95.
- Gunnell, K., Bélanger, M., y Brunet, J. (2016). A tale of two models: Changes in psychological need satisfaction and physical activity over 3 years. *Health Psychology*, 35(2), 167-177.
- 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, 9-14.
- Gutiérrez, M., Ruiz, L. M., y López, E. (2011). Clima motivacional en educación física: Concordancia entre las percepciones de los alumnos y las de sus profesores. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(2), 321-335.
- Guzmán, J. F., y Kingston, K. (2012). Prospective study of sport dropout: a motivational analysis as a function of age and gender. *European Journal of Sport Sciences*, 12(5), 431-442.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Volumen I: Racionalidad de la acción y racionalización social y Volumen II: Crítica de la razón funcionalista. Madrid:

- Taurus [V.O. Theorie des kommunikativen Handelns, 2 vols. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1981].
- Habermas, J. (1990). *El pensamiento postmetafísico*. Madrid: Taurus Humanidades.
- Habermas, J. (2001a). *Teoría de la acción comunicativa. Vol. I: Racionalidad de la acción*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (2001b). *Teoría de la acción comunicativa. Vol. II: Crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus.
- 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.
- Haerens, L., Kirk, D., Cardon, G., De Bourdeaudhuij, I., y Vansteenkiste, M. (2010). The quality and quantity of motivation for secondary school physical education and its relationship to the adoption of a physically active lifestyle among university students. *European Physical Education Review, 16*(2), 117-139.
- Hagger, M. S., y Chatzisarantis, N. L. D. (2005). *The social psychology of exercise and sport*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Hagger, M. S., y Chatzisarantis, N. L. (2007). The trans-contextual model of motivation. *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport*, 53-70.
- Hagger, M. S., y Chatzisarantis, N. L. D. (2009b). Integrating the theory of planned behaviour and self-determination theory in health behaviour: a meta-analysis. *British Journal of Health Psychology, 14*(2), 275-302.

- Hagger, M. S., y Chatzisarantis, N. L. D. (2012). Transferring motivation from educational to extramural contexts: A review of the trans-contextual model. *European Journal of Psychology of Education, 27*, 195-212.
- Hagger, M. S., y Chatzisarantis, N. L. D. (2014). An integrated behavior change model for physical activity. *Exercise and Sports Sciences Reviews, 42*, 62-69.
- Hagger, M. S., y Chatzisarantis, N. L. (2016). The Trans-Contextual Model of Autonomous Motivation in Education Conceptual and Empirical Issues and Meta-Analysis. *Review of educational research, 86*(2), 360-407.
- Hagger, M. S., Chatzisarantis, N. L. D., Barkoukis, V., Wang, C. K. J., y Baranowski, J. (2005). Perceived Autonomy Support in Physical Education and Leisure-Time Physical Activity: A Cross-Cultural Evaluation of the Trans-Contextual Model. *Journal of Educational Psychology, 97*, 376-390.
- Hagger, M. S., Chatzisarantis, N. L. D., y Biddle, S. J. H. (2002). A meta-analytic review of the theories of reasoned action and planned behavior in physical activity: Predictive validity and the contribution of additional variables. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 24*, 3-32.
- Hagger, M. S., Chatzisarantis, N. L. D., Culverhouse, T., y Biddle, S. J. H. (2003). The processes by which perceived autonomy support in physical education promotes leisure-time physical activity intentions and behavior: A trans-contextual model. *Journal of Educational Psychology, 95*(4), 784-795.
- Hagger, M.S., Chatzisarantis, N.L.D., Hein, V., Pihu, M., Soós, I., y Karsai, I. (2007). The perceived autonomy support scale for exercise settings (PASSES): development, validity and cross-cultural invariance in young people. *Psychology of Sport and Exercise, 8*, 632-653.

- Hagger, M., Chatzisarantis, N. L., Hein, V., Soós, I., Karsai, I., Lintunen, T., y Leemans, S. (2009). Teacher, peer and parent autonomy support in physical education and leisure-time physical activity: A trans-contextual model of motivation in four nations. *Psychology and Health, 24*(6), 689-711.
- Halliburton, A. L., y Weiss, M. R. (2002). Sources of competence information and perceived motivational climate among adolescent female gymnasts varying in skill level. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 24*, 396-419.
- Halvari, H., Skjesol, K., y Bagøien, T. E. (2011). Motivational climates, achievement goals, and physical education outcomes: A longitudinal test of Achievement Goal Theory. *Scandinavian Journal of Educational Research, 55*(1), 79-104.
- Halvari, H, Ulstad, S. O., Bagøien, T. E., y Skjesol, K. (2009). Autonomy support and its links to physical activity and competitive performance: mediations through motivation, competence, action orientation and harmonious passion, and the moderator role of autonomy support by perceived competence. *Scandinavian Journal of Educational Research, 53*, 533-555.
- Hardre, P. L., y Reeve, J. (2003). A motivational model of rural students' intentions to persist in, versus drop out of high school. *Journal of Educational Psychology, 95*, 347-356.
- Harter, S. (1981). The development of competence motivation in the mastery of cognitive and physical skills: Is there still a place for joy? En G.C. Roberts y D. M. Lyers (Eds), *Psychology of motor behavior y sport* (pp. 3-29). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Harwood, C., Cumming, J., y Fletcher, D. (2004). Motivational profiles and psychological skills use within elite youth sport. *Journal of Applied Sport Psychology, 16*(4), 318-332.

- Harwood, C., y Hardy, L. (2001). Persistence and effort in moving achievement goal research forward: A response to Treasure and Colleagues. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 23*, 330-345.
- Hausenblas, H. A., Carron, A. V., y Mack, D. E. (1997). Application of the theories of reasoned action and planned behaviour to exercise behaviour: a meta-analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 19*, 36-51.
- Hein, V., Müür, M., y Koka, A. (2004). Intention to be physically active after school graduation and its relationship to three types of intrinsic motivation. *European Physical Education Review, 10*, 5-19.
- Hellison, D. (1995). *Teaching Responsibility Through Physical Activity*. Champaign: Human Kinetics.
- Hellison, D. (1999). Promoting Character Development through Sport. Rhetoric or Reality? *New Designs for Youth Development, 15*(1), 23-26.
- Hellison, D. (2003). *Teaching responsibility through physical activity* (2 ed.). Champaign: Human Kinetic.
- Hernández Mendo, A., Díaz Martínez, F., & Morales Sánchez, V. (2010). Construcción de una herramienta observacional para evaluar las conductas pro-sociales en las clases de educación física. *Revista de Psicología del Deporte, 19*(2), 205-318.
- Hernández, J. L., Velázquez, R., Alonso, D., Garoz, I., López, C., López, A.,... Castejón, F. J. (2007). Evaluación de ámbitos de la capacidad biológica y de hábitos de práctica de actividad física. Estudio de la población escolar española [Assessment of biological capacity factors and physical activity habits. Study of school's Spanish population]. *Revista de Educación, 343*, 177-198.

- Hicks, L. (1996). *Social goals in early adolescence: Development, gender, and schooling as contexts*. Disertación doctoral sin publicar, University of Michigan, USA.
- Hodge, K., Allen, J. B., y Smellie, L. (2008). Motivation in master sport: achievement and social goals. *Psychology of Sport and Exercise*, 9, 157-176.
- How, Y. M., y Wang, J. C. K. (2016). Creating an Autonomy-Supportive Physical Education (PE) Learning Environment. En *Building Autonomous Learners* (pp. 207-225). Springer Singapore.
- Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288.
- Huéscar, E., Rodríguez-Marín, J., Cervelló E., y Moreno-Murcia, J. A. (2014). Teoría de la acción planeada y tasa de ejercicio percibida: un modelo predictivo en estudiantes adolescentes de educación física. *Anales de Psicología*, 30(2), 738-744.
- INCLUD-ED Consortium (2009). *Actions for success in schools in Europe*. Brussels: European Commission.
- INCLUD-ED Consortium (2012). *Final Report. Strategies for Inclusion and Social Cohesion in Europe from Education*. Bruselas: Comisión Europea. *International Position Statement on Physical Education* (2010, noviembre).
- International Council of Sport Science and Physical Education (ICSSPE). Recuperado de: <http://www.icsspe.org/content/international-position-statement-physical-education>
- Jaakkola, T., y Likkonen, J. (2006). Changes in student's self-determined motivation and goal orientation as a result of motivational climate intervention within high school physical education classes. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 4(3), 302-324.

Jaakkola, T., Washington, T., y Yli-Piipari, S. (2013). The association between motivation in school physical education and self-reported physical activity during Finnish junior high school: A self-determination theory approach. *European Physical Education Review, 19*(1), 127-141.

Jackson, B., Whipp, P., y Beauchamp, M. (2013). The tripartite efficacy framework in high school physical education: Trans-contextual generality and direct and indirect prospective relations with leisure-time exercise. *Sport, Exercise, and Performance Psychology, 2*(1), 1-14.

Jang, H., Kim, E. J., y Reeve, J. (2016). Why students become more engaged or more disengaged during the semester: A self-determination theory dual-process model. *Learning and Instruction, 43*, 27-38.

Janssen, M., Toussaint, H. M., Van Willem, M., y Verhagen, E. A. L. M. (2011). Playgrounds: Effect of a PE playground program in primary schools on PA levels during recess in 6 to 12 year old children. Design of a prospective controlled trial. *BMC Public Health, 11*.

Jemolt, J., Sthepens-Shields, A., O' Leary, A., Swwet, L., Teitelman, A., Ngwane, Z., y Mtsote, X. (2015). Mediation of effects of a theory-based behavioral intervention on self-reported physical activity in South African men. *Preventive Medicine, 72*, 1-7.

Jiménez, R. (2004). *Motivación, trato de igualdad, comportamientos de disciplina y estilos de vida saludables en estudiantes de Educación Física en Secundaria*. Tesis Doctoral. Cáceres: Universidad de Extremadura.

- Jiménez, R., Cervelló, E., García-Calvo, T., Santos-Rosa, F. J., y Iglesias-Gallego, D. (2007). Estudio de las relaciones entre motivación, práctica deportiva extraescolar y hábitos alimenticios y de descanso en estudiantes de educación física. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(2), 385-401.
- Joussemet, M., Koestner, R., Lekes, N., y Landry, R. (2005). A longitudinal study of the relationship of maternal autonomy support to children's adjustment and achievement in school. *Journal of Personality*, 73, 1215-1235.
- Julián, J. A. (2012). Motivación e intervención docente en la clase de educación física. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 40, 7-17.
- Kavussannu, M., y Roberts, G. C. (1996). Motivation in physical activity contexts: the relationship of perceived motivational climate to intrinsic motivation and self-efficacy. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 18, 264-281.
- Kins, E., Beyers, W., Soenens, B., y Vansteenkiste, M. (2009). Patterns of home leaving and subjective well-being in emerging adulthood: the role of motivational processes and parental autonomy support. *Developmental Psychology*, 45, 1416-1429.
- Kirikiades, L., y Valls, R. (2013). The power of Interactive Groups: how diversity of adults volunteering in classroom groups can promote inclusion and success for children of vulnerable minority ethnic populations. *Cambridge Journal of Education*, 43(1), 17-33.
- Kirk, D. (2005). Physical education, youth sport and lifelong participation: the importance of early learning experiences. *European Physical Education Review*, 11(3), 239-255
- Knafo, A., y Assor, A. (2007). Motivation for agreement with parental values: desirable when autonomous, problematic when controlled. *Motivation and Emotion*, 31, 232-245.

Kocken, P. L., Scholten, A. M., Westhoff, E., De Kok, B. P., Taal, E. M., y Goldbohm, R. A.

(2016). Effects of a Theory-Based Education Program to Prevent Overweightness in Primary School Children. *Nutrients*, 8(1), 12.

Koka, A. (2013). The relationships between perceived teaching behaviours and motivation

in physical education: a 1-year longitudinal study. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(1), 33-53.

Krane, V., Greenleaf, C. A., y Snow, J. (1997). Reaching for gold and the price of glory: a

motivational case study of an elite gymnast. *The Sport Psychologist*, 11, 53-71.

Kronholz, J. (2012). Academic value of non-academics: the case for keeping extracurricular.

Education Next, 12(1), 8-14.

Kurdek, L. A., Fine, M. A., y Sinclair, R. J. (1995). School adjustment in sixth graders: par-

enting transitions, family climate, and peer norm effects. *Child Development*, 66, 430-445.

Lasheras, L., Aznar, S., Merino, B., y Gil, E. (2001). Factors associated with physical activity

among Spanish youth through the National Health Survey. *Preventive Medicine*, 32, 455-464.

Le Bars, H., Gernigon, C., y Ninot, G. (2009). Personal and contextual determinants of elite

young athletes' persistence or dropping out over time. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 19, 274-285.

Lechner, L., y de Vries, H. (1995). Starting participation in an employee fitness program:

attitudes, social influence and self-efficacy. *Preventive Medicine*, 24, 627-633.

Leptokaridou, E., Vlachopoulos, S., y Papaioannou, A. (2015). Associations of autonomy

competence and relatedness with enjoyment and effort in elementary school

- physical education: the mediating role of Self-Determined Motivation. *Hellenic Journal of Psychology*, 12, 105-128.
- Levin, H. M., y Chasin, G. (1994). Thomas Edison Accelerated Elementary School. *Yearbook of the National Society for the Study of Education: Creating New Educational Society for the Study of Education: Creating New Educational Communities, Schools, and Classrooms Where all Children's Can Be Smart*. (ERIC Document Reproduction Service No ED 375-502).
- Lim, B. S. C., y Wang, C. K. J. (2009). Perceived autonomy support, behavioral regulations in physical education and physical activity intention. *Psychology of Sport and Exercise*, 10, 52–60.
- Liukkonen, J., Watt, A., Barkoukis, V., y Jaakkola, T. (2010). Motivational climate and students' emotional experiences and effort in physical education. *The Journal of Educational Research*, 103, 295-308.
- Llanos, C., Cervelló, E., y Taberero, B. (2008). Una investigación sobre el clima motivacional en las clases de educación física. Un elemento del entorno a considerar por el profesor. *Bordón*, 60(1), 59-76.
- Lochbaum, M., y Noel, J. (2016). Perceived autonomy-support instruction and student outcomes in physical education and leisure-time: A meta-analytic review of correlates. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 12(43), 29-47.
- López Pastor, V. (2012). Didáctica de la educación física, desigualdad y transformación social. *Estudios Pedagógicos*, 38(1), 155-176.
- López-Walle, J., Balaguer, I., Castillo, I., y Tristán, T. (2012). Autonomy support, basic psychological needs and well-being in Mexican athletes. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(3), 1283-1292.

- López Nadal, A., y Frutos, H. (2011). Cohesión grupal, un estudio observacional de su incidencia en educación física. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 13(3), 397-410.
- Lorenzo Bertheau, E., Schmidt Rio-Valle, J., Pappous, A., y Cruz-Quintana, F. (2016). Actitudes explícitas e implícitas hacia la obesidad en estudiantes de Cultura Física. *Revista de Psicología del Deporte*, 25(1), 91-96.
- Luyckx, K., Soenens, B., Goossens, L., y Vansteenkiste, M. (2007). Parenting, identity formation, and college adjustment: A mediation model with longitudinal data. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 7, 309-330.
- Maddux, J. E. (2005). Self-efficacy: the power of believing you can. En C. R. Snyder y S. J. Lopez, (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 227-287). New York: Oxford University Press.
- Maehr, M. L. (1974). Culture and achievement motivation. *American Psychologist*, 29, 887-896.
- Maehr, M. L. (1984). Meaning and motivation: Toward a theory of personal investment. *Research on motivation in education*, 1, 115-144.
- Maehr, M. L., y Braskamp, L. A. (1986). *The motivation factor. A theory of personal investment*. Lexington, MA: Lexington Books.
- Maehr, M. L., y Nicholls, J. G. (1980). Culture and achievement motivation: a second look. En N. Warren (Ed.), *Studies in cross-cultural psychology* (pp. 221-267). New York: Academic Press.
- Martín, M., y Ríos, O. (2014). Prevención y resolución del conflicto en educación física desde la perspectiva del Alumnado. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 25, 156-161.

- Martínez-Gómez, D., Ruiz, J. R., Ortega, F. B., Veiga, O. L., Moliner-Urdiales, D., Mauro, B.,... y Moreno, L. A. (2010). Recommended levels of physical activity to avoid an excess of body fat in European adolescents: the HELENA Study. *American journal of preventive medicine*, 39(3), 203-211.
- Matthews, C. E., Chen, K. Y., Freedson, P. S., Buchowski, M. S., Beech, B. M., Pate, R. R., y Troiano, R. P. (2008). Amount of time spent in sedentary behaviors in the United States, 2003–2004. *American journal of epidemiology*, 167(7), 875-881.
- McClelland, D. C. (1984). *Human motivation*. New York: Scott, Foresman.
- McEachan, R. R., Conner, M., Taylor, N. J., y Lawton, R. J. (2011). Prospective prediction of health-related behaviours with the theory of planned behaviour: a meta-analysis. *Health Psychology Review*, 5(2), 97-144.
- McLachlan, S., y Hagger, M. S. (2010). Effects of an autonomy-supportive intervention on tutor behaviours in a higher education context. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1204-1210.
- McNeill, M. C., y Wang, C. K. J. (2005). Psychological profiles of elite school sports players in Singapore. *Psychology of Sport and Exercise*, 6, 117-128.
- Mead, G. H. (1973). *Espíritu, persona y sociedad. Desde el punto de vista del conductismo social*. Barcelona: Paidós [V.O. Mind, Self and Society. Londres: The University of Chicago Press, 1934].
- Melcher, N., y Sage, G. H. (1978). Relationship between parental attitudes toward physical activity and the attitudes and motor performance of their daughters. *International Review of Sports Sociology*, 13, 75-88.

- Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J., y Cecchini, J.A. (2012). Autodeterminación y metas sociales: un modelo estructural para comprender la intención de práctica, el esfuerzo y el aburrimiento en Educación Física. *Aula Abierta*, 40(1), 51-62.
- Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J., y Cecchini, J. A. (2013). Climas motivacionales, necesidades, motivación y resultados en educación física. *Aula Abierta*, 41(1), 63-72.
- Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J., Cecchini, J. A., y González, C. (2013). Perfiles motivacionales y sus consecuencias en educación física. Un estudio complementario de metas de logro 2x2 y autodeterminación. *Revista de Psicología del Deporte*, 22(1), 29-38.
- Méndez-Giménez, A., Cecchini-Estrada, J. A., y Fernández-Río J. (2014). Examinando el modelo de metas de logro 3x2 en el contexto de la Educación Física. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14(3), 157-167.
- Méndez-Giménez, A., Cecchini-Estrada, J. A., Fernández-Río, J., Méndez-Alonso, D., y Prieto-Saborit, J. A. (2016). Metas de logro 3x2, motivación autodeterminada y satisfacción con la vida en Educación Secundaria. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2).
- Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J., y Cecchini, J.A. (2015). Dominancia de metas de logro y perfiles específicos en el contexto de la Educación Física. *Estudios de Psicología*, 36(2), 266-293.
- Murayama, K., Elliot, A. J., y Friedman, R. (2012). Achievement goals. En R. M. Ryan (Ed.), *The Oxford handbook of human motivation* (pp. 191-207). New York, NY US: Oxford University Press.

- Meng, H., y Keng, J. W. (2016). The effectiveness of an Autonomy-Supportive Teaching Structure in Physical Education. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 12(43), 5-28.
- Meng, H., Whipp, P. R., Dimmock, J. M., y Jackson, B. (2013). The effects of choice on autonomous motivation, perceived autonomy support, and physical activity levels in high school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 32, 131-148.
- Molina, S. (2007). Los grupos interactivos: una práctica de las Comunidades de Aprendizaje para la inclusión del alumnado con discapacidad. Recuperada de Tesis Doctorales en Red. [Online] 27 de junio de 2013 http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/31986/SMR_TESIS.pdf?sequence=1
- Molinero, O., Castro-Pinero, J., Ruiz, J. R., González Montesinos, J. L., Mora, J., y Márquez, S. (2010). Health Behaviour of School Children at the Province of Cadiz. *Nutrición Hospitalaria*, 25(2), 280-289.
- Moller, A. C., y Elliot, A. J. (2006). The 2x2-achievement goal framework: an overview of empirical research. En A. Mittel (Ed.), *Focus on educational psychology* (pp. 307-326). New York: Nova Science Publishers, Inc.
- Mollinedo Montaña, F. E., Trejo Ortiz, P. M., Araujo Espino, R., y Lugo Balderas, L. G. (2013). Índice de masa corporal, frecuencia y motivos de estudiantes universitarios para realizar actividad física. *Educación Médica Superior*, 27(3), 189-199.
- Monzonís, N., y Capllonch, M. (2014). La educación física en la consecución de la competencia social y ciudadana. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 25, 180-185.

- Moore, P. S. (2010). Engaging community partners to promote healthy behaviours in young children. *Canadian Journal of Public Health-Revue Canadienne de Sante Publique*, 101(5), 369-373.
- Moreau, E., y Mageau, G. A. (2013). The importance of perceived autonomy support for the psychological health and work satisfaction of health professionals: Not only supervisors count, colleagues too. *Motivation and Emotion*, 36, 268-286.
- Moreno-Murcia, J. A. (2016). Supported teaching autonomy support. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 11(10), 2-4.
- Moreno, J. A., Cano, F., González-Cutre, D., y Ruíz, L. M. (2008). Perfiles motivacionales en salvamento deportivo. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 20, 61-74.
- Moreno, J. A., y Cervelló, E. (2010). *Motivación en la actividad física y el deporte*. Sevilla. Wanceulen.
- Moreno, J. A., Cervelló, E., y González-Cutre, D. (2007). Young athletes' motivational profiles. *Journal of Sports Science and Medicine*, 6, 172-179.
- Moreno-Murcia, J. A., Cervelló, E., Montero, C., Vera, J. A., y García-Calvo, T. (2012). Metas sociales, necesidades psicológicas básicas y motivación intrínseca como predictores de la percepción del esfuerzo en las clases de educación física. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(2), 215-221.
- Moreno-Murcia, J. A., Conde, C., y Sáenz-López, P. (2012). Importancia del apoyo de autonomía en la figura del docente en educación física. *Tándem. Didáctica de la Educación física*, 40, 18-27.

- Moreno, J. A., Conte, L. Hellín, P., Vera, J. A., y Cervelló, E. (2008). Predicción de la motivación autodeterminada según las estrategias para mantener la disciplina y la orientación motivacional en estudiantes adolescentes de educación física. *Apuntes de Psicología*, 26(3), 501-516.
- Moreno-Murcia, J. A., Cornelio, A., y Borges, F. (2011). La socialización en la práctica deportiva de carácter recreativo: predictor de los motivos sociales. *Apuntes. Educación Física y Deporte*, 103, 76-82.
- Moreno, J. A., Gómez, A., y Cervelló, E. (2010). Un estudio del efecto de la cesión de autonomía en la motivación sobre las clases de educación física. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 24, 15-27.
- Moreno, J. A., González-Cutre, D., y Chillón, M. (2009). Preliminary validation in Spanish of a scale designed to measure motivation in physical education classes: the Perceived Locus of Causality (PLOC) Scale. *The Spanish Journal of Psychology*, 12(1), 327-337.
- Moreno, J. A., González-Cutre, D., y Sicilia, A. (2007). Metas sociales en las clases de educación física. *Análisis y Modificación de Conducta*, 33, 351-368.
- Moreno, J. A., y Gracia-Marco, L. (2012). Prevención de la obesidad desde la actividad física: del discurso teórico a la práctica. *Anales de Pediatría*, 77(2), 136.
- Moreno, J. A., Hernández, A., y González-Cutre, D. (2009). Complementando la teoría de la autodeterminación con las metas sociales: un estudio sobre la diversión en educación física. *Revista Mexicana de Psicología*, 26(2), 213-222.
- Moreno-Murcia, J. A., y Huéscar, E. (2013). The Importance of Supporting Adolescents' Autonomy in Promoting Physical-Sport Exercise. *The Spanish Journal of Psychology*, 16(81), 9.

- Moreno-Murcia, J. A., Huéscar, E., y Cervelló, E. (2012). Prediction of adolescents doing physical activity after completing secondary education. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(1), 90-100.
- Moreno, B., Jiménez, R., Gil, A., Aspano, M. I., y Torrero, F. (2011). Análisis de la percepción del clima motivacional, necesidades psicológicas básicas, motivación determinada y conductas de disciplina de estudiantes adolescentes en las clases de educación física. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 26, 1-24.
- Moreno, J. A., López, M., Martínez-Galindo, C. M., Alonso, N., y González-Cutre, D. (2007). Validación preliminar de la escala de percepción del clima motivacional de los iguales (CMI) y la escala de las orientaciones de meta en el ejercicio (GOES) con practicantes españoles de actividades físico-deportivas. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 1(2), 13-28.
- Moreno, J. A., Llamas, L. S., y Ruiz, L. M. (2006). Perfiles motivacionales y su relación con la importancia concedida a la Educación Física. *Psicología Educativa*, 12, 49-63.
- Moreno, J. A., y Martínez, A. (2006). Importancia de la Teoría de la Autodeterminación en la práctica físico-deportiva: Fundamentos e implicaciones prácticas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 6(2), 39-54.
- Moreno-Murcia, J. A., Martínez-Galindo, C., y Cervelló, E. (2011). Relación predictiva entre la percepción del alumnado de las estrategias de disciplina del profesor y la percepción del trato de igualdad-discriminación en las clases de educación física. *Revista de Educación*, 355, 381-403.
- Moreno-Murcia, J. A., Marzo, J. C., Martínez, C., y Conte, L. (2011). Validación de la Escala de "Satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas" y del Cuestionario de la

- “Regulación Conductual en el Deporte” al contexto español. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 26(7), 355-369.
- Moreno, J. A., Moreno, R., y Cervelló, E. (2007). El autoconcepto físico como predictor de la intención de ser físicamente activo. *Psicología y Salud*, 17(2), 261-267.
- Moreno, J. A., Parra, N., y González-Cutre, D. (2008). Influencia del apoyo a la autonomía, las metas sociales y la relación con los demás sobre la desmotivación en educación física. *Psicothema*, 20, 636-641.
- Moreno-Murcia, J. A., Ruiz, M., y Vera, J. M. (2015). Predicción del soporte de autonomía, los mediadores psicológicos y la motivación académica sobre las competencias básicas en estudiantes adolescentes. *Revista de Psicodidáctica*, 20 (2), 359-376.
- Moreno-Murcia, J. A., y Sánchez-Latorre, F. (2016). The effects of autonomy support in physical education classes. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 12(43), 79-89.
- Moreno-Murcia, J. A., Torregrosa, Y. S., y Marín, L. C. (2013). Relación del feed-back positivo y el miedo a fallar sobre la motivación intrínseca/Relationship between positive feedback and the fear of failure of intrinsic motivation. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(2), 8-23.
- Moreno-Murcia, J. A., Zomeño, T., Marín de Oliveira, L. M., Ruiz, L. M., y Cervelló, E. (2013). Percepción de la utilidad e importancia de la educación física según la motivación generada por el docente. *Revista de Educación*, 362, 380-401.
- Morgan, T. K., y Giacobbi, P. (2006). Toward two grounded theories of the talent development and social support process of highly successful collegiate athletes. *The Sport Psychologist*, 20, 295-313.

- Mouratidis, A., Vansteenkiste, M., Lens, W., y Sideridis, G. (2008). The motivating role of positive feedback in sport and physical education: Evidence for a motivational model. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 30*, 240-268.
- Mouratidou, K., Goutza, S., y Chatzopoulos, D. (2007). Physical education and moral development: an intervention program to promote moral reasoning through physical education high school students. *European Physical Education Review, 1*(13), 41-56.
- Murillo-Pardo, B., García, E., Generelo, E., Bush, P. L., Zaragoza, J., Julián, J. A., y García, L. (2013). Promising school-based strategies and intervention guidelines to increase physical activity of adolescents. *Health Education Research Advance, 19*, 1-16.
- Neira, M. G., y Nunes, N. L. F. (2011). Contributions of cultural studies to physical education curriculum. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte, 3*(33), 671-685.
- Newton, M. L., y Duda, J. L. (1999). The interaction of motivational climate, dispositional goal orientation and perceived ability in predicting indices of motivation. *International Journal of Sport Psychology, 30*, 63-82.
- Nicholls, J. G. (1984a). Achievement motivation: conceptions of ability, subjective experience, task choice and performance. *Psychological Review, 91*, 328-346.
- Nicholls, J. G. (1984b). Conceptions of ability and achievement motivation. En R. Ames y C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Student motivation* (pp. 39-73). New York, Academic Press.
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MASS: Harvard University Press.
- Nicholls, J. G., Patashnick, M., y Nolen, S. B. (1985). Adolescent's theories of education. *Journal of Educational Psychology, 77*, 683-692.

- Niemiec, C. P., Lynch, M. F., Vansteenkiste, M., Bernstein, J., Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2006). The antecedents and consequences of autonomous self-regulation for college: A self-determination theory perspective on socialization. *Journal of Adolescence*, 29, 761-775.
- Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 225-242.
- Ntoumanis, N. (2002). Motivational clusters in a sample of British physical education classes. *Psychology of Sport and Exercise*, 3, 177-194.
- Ntoumanis, N. (2005). A prospective study of participation in optional school physical education using a self-determination theory framework. *Journal of Educational Psychology*, 97, 444-453.
- Ntoumanis, N., y Biddle, S. (1999a). Affect and achievement goals in physical activity: a meta-analysis. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 9, 315-332.
- Ntoumanis, N., y Biddle, S. (1999b). A review of motivational climate in physical activity. *Journal of Sport Sciences*, 17, 643-665.
- Ntoumanis, N., Pensgaard, A. M., Martin, C., y Pipe, K. (2004). An idiographic analysis of amotivation in compulsory school physical education. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 26, 197-214.
- Ntoumanis, N., y Standage, M. (2009). Motivation in physical education classes: a self-determination theory perspective. *Theory and Research in Education*, 7, 194-202.
- Ntoumanis, N., y Vazou, S. (2005). Peer motivational climate in youth sport: Measurement development and validation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 27, 432-455.

- Ntoumanis, N., Vazou, S., y Duda, J. L. (2007). Peer-created motivational climate. En S. D. Jowett, Lavallee (Eds), *Social Psychology in Sport* (pp. 145-156). Champaign, IL, US: Human Kinetics.
- Núñez, J. L., Fernández, C., León, J., y Grijalvo, F. (2015). The relationship between teacher's autonomy support and students' autonomy and vitality. *Teachers and Teaching, 21*(2), 191-202.
- Nyberg, G., Sundblom, E., Norman, A., y Elinder, L.S. (2011). A healthy school start- Parental support to promote healthy dietary habits and physical activity in children Design and evaluation of a cluster-randomised intervention. *BMC Public Health, 11*.
- Office of Disease Prevention and Health Promotion, US Department of Health and Human Services (2008). *Physical Activity Guidelines for Americans*. Washington, DC: US
- Ojiambo, R., Cuthill, R., Budd, H., Konstabel, K., Casajus, J. A., González-Agüero, A., et al. (2011). Impact of methodological decisions on accelerometer outcome variables in young children. *International Journal of Obesity, 35*, 98-103.
- Okely, A. D., Cotton, W. G., Lubans, D. R., Morgan, P. J., Puglisi, L.,... y Perry, J. (2011). A school-based intervention to promote physical activity among adolescent girls: Rationale, design, and baseline data from the Girls in Sport group randomised controlled trial. *BMC Public Health, 11*.
- Ommundsen, Y., y Eikanger-Kvalo, S. (2007). Autonomy-mastery, supportive or performance focused? Different teacher behaviours and pupil's outcomes in physical education. *Scandinavian Journal of Educational Research, 51*, 385-413.
- Ommundsen, Y., Roberts, G. C., Lemyre, P. N., y Miller, B. W. (2005). Peer relationships in adolescent competitive soccer: associations to perceived motivational climate, achievement goals and perfectionism. *Journal of Sport Sciences, 23*(9), 977-989.

- Oviedo, G., Sánchez, J., Castro, R., Calvo, M., Sevilla, J. C., y Iglesias, A. (2013) Niveles de actividad física en población adolescente: estudio de caso. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 23, 43-49.
- Padrós, M., y Flecha, R. (2014). Towards a conceptualization of dialogic leadership. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 2(2), 207-226.
- Pakpour, A. H., Zedi, I. M., Chatzisarantis, N., Moisted, S., Harrison, A. P., y Plotnikoff, R. C. (2011). Effects of action planning and coping planning within the theory of planned behaviour: a physical activity study of patients undergoing haemodialysis. *Psychology of Sport and Exercise*, 12(6), 609-614.
- Papaioannou, A. (1994). Development of a questionnaire to measure achievement goals in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65, 11-20.
- Papaioannou, A. (1995). Differential perceptual and motivational patterns when different goals are adopted. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 18-34.
- Papaioannou, A. (1997). Perceptions of motivational climate, perceived competence, and motivation of students of varying age and sport experience. *Perceptual and Motor Skills*, 85, 419-430.
- Papaioannou, A. (1998). Students' perceptions of the physical education class environment for boys and girls and the perceived motivational climate. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 69, 267-275.
- Papaioannou, A. G., Tsigilis, N., Kosmidou, E., y Milosis, D. (2007). Measuring perceived motivational climate in physical education, 26, 236-259.

- Parish, L. E., y Treasure, D. C. (2003). Physical activity and situational motivation in physical education: influence of the motivational climate and perceived ability. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 74, 173-182.
- Patrick, H., Hicks, L., y Ryan, A. M. (1997). Relations of perceived social efficacy and social goal pursuit to self-efficacy for academic work. *Journal of Early Adolescence*, 17, 109-128.
- Peiró-Velert, C., Pérez-Gimeno, E., y Valencia-Peris, A. (2012). Facilitación de la autonomía en el alumnado dentro de un modelo pedagógico de Educación Física y salud. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 40, 28-44.
- Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., y Brière, N. M. (2001). Associations among perceived autonomy support, forms of self-regulation, and persistence: a prospective study. *Motivation and Emotion*, 25, 279-306.
- Pensgaard, A. M., y Roberts, G. C. (2003). Achievement goal orientations and the use of coping strategies among Winter Olympians. *Psychology of Sport and Exercise*, 4, 101-116.
- Pérez-López, I. J., y Delgado Fenández, M. (2013). Mejora de hábitos saludables en adolescentes desde la educación física escolar. *Revista de Educación*, 360, 314-337.
- Perlman, D. J. (2012). The influence of the social context on students in class physical activity. *Journal of Reaching in Physical Education*, 32, 46-60.
- Perlman, D. J. (2015). Help motivate the amotivated by being a supportive teacher. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(2), 204-214.
- Piéron, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Barcelona: Inde.

- Plasqui, G., Bonomi, A., & Westerterp, K. (2013). Daily physical activity assessment with accelerometers: new insights and validation studies. *Obesity Reviews*, *14*, 451-62.
- Práxedes, A., Sevil, J., Moreno, A., del Villar, F., y García-González, L. (2016). Niveles de actividad física en estudiantes universitarios: diferencias en función del género, la edad y los estados de cambio. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, *11*(1), 123-132.
- Prusak, K. A., Treasure, D. C., Darst, P. W., y Pangrazi, R. P. (2004). The effects of choice on the motivation of adolescent girls in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, *23*, 19-29.
- Puigvert, L. (2014). Preventive socialization of gender violence: moving forward using the communicative methodology of research. *Qualitative Inquiry*, *20*(7), 839-843.
- Puigvert, L., y Santacruz, I. (2006). La transformación de centros educativos en comunidades de aprendizaje. Calidad para todas y todos. *Revista de Educación*, *339*, 169-176.
- Quaresma, A. M., Palmeira, A. L., Martins, S. S., Minderico, C. L., y Bettencourt, L. (2015). Psychosocial Predictors of Change in Physical Activity and Quality of Life in the PESSO Program: A School-based Intervention Study. *Archives of Exercise in Health and Disease*, *2*, 1-2.
- Racionero, S. (2010). Egalitarian dialogue and instrumental dimension. Two principles of dialogic learning in the classroom. *Psychology, Society and Education*, *2*(1), 61-70.
- Racionero, S., y Padrós, M. (2010). The dialogic turn in educational psychology. *Revista de Psicodidáctica*, *15*(2), 143-162.

- Ratelle, C., Guay, F., Vallerand, R. J., Larose, S., y Senécal, C. (2007). Autonomous, controlled, and amotivated types of academic motivation: a person-oriented analysis. *Journal of Educational Psychology, 99*(4), 734-746.
- Ratelle, C. F., Larose, S., Guay, F., y Senécal, C. (2005). Perceptions of parental involvement and support as predictors of college students' persistence in a science curriculum. *Journal of Family Psychology, 19*, 286-293.
- Reeve, J. (2002). Self-determination theory applied to educational settings. En E. L. Deci, y R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research*, (pp. 183-203). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist, 44*, 159-175.
- Reeve, J., Bolt, E., y Cai, Y. (1999). Autonomy-supportive teachers: How they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology, 91*, 537-548.
- Reeve, J., y Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of educational psychology, 98*(1), 209.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., y Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion, 28*, 147-169.
- Reinboth, M., y Duda, J. L. (2006). Perceived motivational climate, need satisfaction and indices of well-being in team sports: a longitudinal perspective. *Psychology of Sport and Exercise, 7*, 269-286.
- Ricard, N., y Pelletier, L. (2016). Dropping out of high school: The role of parent and teacher self-determination support, reciprocal friendships and academic motivation. *Contemporary Educational Psychology, 45*, 32-40.

- Ridgers, N. D., Stratton, G., y McKenzie, T. L. (2010). Reliability and validity of the system for observing children's activity and relationships during play (SOCARP). *Journal of Physical Activity & Health*, 7(1), 17-25.
- Ries, F. (2010). *Actividad físico-deportiva en adolescentes de Sevilla y Luxemburgo: influencia de factores personales, parentales y situacionales percibidos sobre la intención y la práctica*. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla. [Online]. Recuperado de <http://www.fondodigital.us.es>.
- Ries, F., y Sevillano, J. M. (2011). Relación de las emociones y la actividad física dentro de la teoría de la conducta planificada. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 24, 158-173.
- Roberts, G. C. (1992). Motivation in sport and exercise: conceptual constraints and conceptual convergence. En G.C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 3-30). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Roberts, G. C., Treasure, D. C., y Balagué, G. (1998). Achievement goals in sport: the development and validation of the Perception of Success Questionnaire. *Journal of Sport Sciences*, 16, 337-347.
- Rhodes, R. E., y Dickau, L. (2012). Moderators of the intention-behaviour relationship in the physical activity domain: a systematic review. *British Journal of Sports Medicine*, bjsports-2011.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós [V.O. Apprenticeship in Thinking: cognitive development in social context. Nueva York: Oxford University Press, 1990].
- Rogoff, B., Goodman Turkkanis, C., y Barlett, L. (2001). *Learning together: Children and adults in a school community*. Nueva York: Oxford University Press.

- Roth, G., Ron, T., y Benita, M. (2009). Mother's parenting practices and adolescent's learning from their mistakes in class: The mediating role of adolescent's self-disclosure. *Learning and Instruction, 19*, 506-512.
- Rué, L., y Serrano, A. (2014). Educación Física y promoción de la salud: estrategias de intervención en la escuela. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, 25*, 186-191.
- Ruiz, M. (2015). *Soporte de autonomía, motivación y educación. Consecuencias contextuales y globales*. Elche: Universidad Miguel Hernández de Elche.
- Rutten, C., Boen, F., y Seghers, E. (2012). How school social and physical environments are related to autonomous motivation in physical education: the mediating role of need satisfaction. *Journal of Teaching in Physical Education, 31*, 216-230.
- Ryan, R. M., y Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*, 749-761.
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*, 68-78.
- Ryan, A. M., Hicks, L., y Midgley, C. (1997). Social goals, academic goals, and avoiding seeking help in the classroom. *Journal of Early Adolescence, 17*, 152-171.
- Ryan, R. M., Williams, G. C., Patrick, H., y Deci, E. L. (2009). Self-determination theory and physical activity: the dynamics of motivation in development and wellness. *Hellenic Journal of Psychology, 6*, 107-124.
- Sallis, J. F., McKenzie, T. L., Beets, M. W., Beighle, A., Erwin, H., y Lee, S. (2012). Physical education's role in public health: steps forward and backward over 20 years and hope for the future. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 83*(2), 125-135.

- Salmon, J., Booth, M. L., Phongsavan, P., Murphy, N., y Timperio, A. (2007). Promoting physical activity participation among children and adolescents. *Epidemiologic Reviews*, 29, 144-159.
- Sánchez-Oliva, D., Leo, F. M., Sánchez-Miguel, P. A., Amado, D., y García-Calvo, T. (2013). Desarrollo de un modelo causal para explicar los comportamientos positivos en las clases de educación física. *Revista Acción Motriz*, 10, 48-58.
- Santana-Vega, L. S., y García L. F. (2011). Percepción de apoyo de padres y profesores, autoconcepto y toma de decisiones en bachillerato. *Revista de Educación*, 355, 493-519.
- Sarrazin, P., Boiché, J., y Pelletier, L. G. (2007). A self-determination theory approach to dropout in athletes. En M. S. Hagger, y N. Chatzisarantis (Eds.), *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport* (pp. 229-241). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Sarrazin, P., Vallerand, R., Guillet, E., Pelletier, L., y Cury, F. (2002). Motivation and dropout in female handballers: a 21-month prospective study. *European Journal of Social Psychology*, 32, 395-418.
- Sarria, A., Selles, H., Cañedo-Arguelles, L., Fleta, J., Blasco, M. J., y Bueno, M. (1987). Un auto-test como método de cuantificación de la actividad física en adolescentes [A self-test for quantifying physical activity in adolescents]. *Nutrición Clínica y Dietética Hospitalaria*, 7, 56-61.
- Searle, J., y Soler, M. (2004). *Lenguaje y ciencias sociales. Diálogo entre John Searle y CREA*. Barcelona: Hipatia.

- Sebire, S., Standage, M., y Vansteenkiste, M. (2009). Examining intrinsic versus extrinsic exercise goals: cognitive, affective, and behavioral outcomes. *Journal of Sport Exercise and Psychology*, 31, 189-210.
- Sebire, S., Standage, M., y Vansteenkiste, M. (2011). Predicting objectively assessed physical activity from the content and regulation of exercise goals: evidence for a mediational model. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 33, 175-197.
- Serra-Majem, L. (2014). Obesidad infantil: ¿hemos tocado fondo? ¿Podemos echar las campanas al vuelo? *Medicina Clínica*, 143(11), 489-491.
- Sevil, J., Abós, A., Generelo, E., Aibar, A., y García-González, L. (2016) Importancia del apoyo a las necesidades psicológicas básicas en la predisposición hacia diferentes contenidos en Educación Física. *Retos*, 29, 3-8.
- Sevil, J., Abós, A., Julián, J. A., Murillo, B., y García-González, L. (2015). Género y motivación situacional en Educación Física: claves para el desarrollo de estrategias de intervención. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 11, 281-296.
- Servil, J., Julián, J. A., Abarca-Sos, A., Aibar, A., y García-González, L. (2014). An educational intervention for improving situational motivational variables in Physical Education. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*. 26, 108-113.
- Sheldon, K. M., Abad, N., y Omoile, J. (2009). Testing Self-Determination Theory via Nigeria in and Indian adolescents. *Journal of Behavioral Development*, 33, 451-459.
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22, 63-75.
- Siedentop, D. (1991). *Developing teaching skills in Physical Education*. Mountain view, Ca: Mayfield.

- Slingerland, M., y Borghouts, L. (2011). Direct and indirect influence of physical education-based interventions on physical activity: a review. *Journal of Physical Activity and Health, 8*, 866-878.
- Smith, A. (2003). Peer relationships in physical activity contexts: a road less travelled in youth sport and exercise psychology research. *Psychology of Sport and Exercise, 4*, 25-39.
- Smith, S. L., Fry, M. D., Ethington, C. A., y Li, Y. (2005). The effect of female athlete's perceptions of their coaches' behaviours on their perceptions of motivational climate. *Journal of Applied Sport Psychology, 17*, 170-177.
- Smoll, F. L., Cumming, S. P., y Smith, R. E. (2011). Enhancing coach-parent relationships in youth sports: increasing harmony and minimizing hassle. *International Journal of Sport Science & Coaching, 6*, 13-26.
- Soenens, B., y Vansteenkiste, M. (2005). Antecedents and outcomes of self-determination in 3 life domains: The role of parents' and teachers' autonomy support. *Journal of Youth and Adolescence, 34*, 589-604.
- Soenens, B., Vansteenkiste, M., Lens, W., Luyckx, K., Goossens, L., Beyers, W., et al. (2007). Conceptualizing parental autonomy support: adolescent perceptions of promotion of independence versus promotion of volitional functioning. *Developmental Psychology, 43*, 633-646.
- Soenens, B., Vansteenkiste, M., y Sierens, E. (2009). How are parental psychological control and autonomy-support related? A cluster-analytic approach. *Journal of Marriage and Family, 71*, 187-202.

- Soini, M., Liukkonen, J., Watt, A., Yli-Piipari, S., y Jaakkola, T. (2014). Factorial validity and internal consistency of the motivational climate in physical education scale. *Journal of Sports Science and Medicine*, 13, 137-144.
- Soler, M., y Acosta, S. (2005). Comunidades de aprendizaje: propuesta educativa igualitaria en la sociedad de la información. Artículo presentado en *Jornadas arte y educación en la sociedad de la información*. Barcelona: Fundació La Caixa.
- Sommer, L. (2011). The theory of planned behaviour and the impact of past behavior. *International Business & Economics Research Journal*, 10(1), 91-110.
- Sousa, C., Arevalo, A., Ramis, S., Torregrosa, M., Viches, D., y Cruz, J. (2006). Design and implementation of coach training program in youth soccer. En Abstracts of 26th International Congress of Applied Psychology (p. 984) [CD], Greece: *International Association of Applied Psychology*.
- Spittle, M., y Byrne, K. (2009). The influence of Sport Education on student motivation in physical education. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 14(3), 253-266.
- Spray, C. M. (2000). Predicting participation in non compulsory physical education: do goal perspectives matter? *Perceptual and Motor Skills*, 90, 1207-1215.
- Spray, C. M., Wang, C. K. J., Biddle, S. J. H., Chatzisarantis, N. L. D., y Warburton, V. E. (2006). An experimental test of self-theories of ability in youth sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 7, 255-267.
- Sproule, J., Wang, C. K. J., Morgan, K., McNeills, M., y McMorris, T. (2007). Effects of motivational climate in Singaporean physical education lessons on intrinsic motivation and physical activity intention. *Personality and Individual Differences*, 43, 1037-1049.

- Standage, M., Cumming, S. P., y Gillison, F. B. (2013). A cluster randomized controlled trial of the be the best you can be intervention: effects on the psychological and physical well-being of school children. *BMC public health*, 13(1), 1.
- Standage, M., Duda, J. L., y Ntoumanis, N. (2003). A model of contextual motivation in physical education: Using constructs from self-determination and achievement goal theories to predict physical activity intentions. *Journal of Educational Psychology*, 95, 97-110.
- Standage, M., Duda, J. L., y Ntoumanis, N. (2006). Students' motivational processes and their relationship to teacher ratings in school physical education: A self-determination theory approach. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 77, 100-110.
- Standage, M., y Treasure, D. (2002). Relationship among achievement goal orientations and multidimensional situational motivation in physical education. *British Journal of Education Psychology*, 72, 87-103.
- Steinberg, G., Grieve, F. G., y Glass, B. (2002). Achievement goals across the lifespan. *Journal of Sport Behavior*, 23, 298-306.
- Story, M., Nannery, M. S., y Schwartz, M. B. (2009). Schools and obesity prevention: Creating school environments and policies to promote healthy eating and physical activity. *Milbank Quarterly*, 87, 71-100.
- Strong, W. B., Malina, R. M., Blimkie, C. J., Daniels, S. R., Dishman, R. K., Gutin, B.,... y Rowland, T. (2005). Evidence based physical activity for school-age youth. *The Journal of pediatrics*, 146(6), 732-737.
- Stuntz, C. P., y Weiss, M. R. (2003). Influence of social goal orientations and peers on sports man like play. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 74, 421-435.

- Summers, J. J., Bergin, D. A., y Cole, J. S. (2009). Examining the relationships among collaborative learning, autonomy support, and student incivility in undergraduate classrooms. *Learning and Individual Differences, 19*, 293-298.
- Taylor, W. C., Blair, S. N., Cummings, S. S., Wun, C. C., y Malina, R. M. (1999). Childhood and adolescent physical activity patterns and adult physical activity. *Medicine and Science in Sports and Exercise, 31*(1), 118-123.
- Taylor, I. M., y Ntoumanis, N. (2007). Teacher motivational strategies and student self-determination in physical education. *Journal of Educational Psychology, 99*(4), 747-760.
- Taylor, I. M., Ntoumanis, N., Standage, M., y 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 & Exercise Psychology, 32*, 99-120.
- Teixeira, P. J., Carraça, E. V., Markland, D., Silva, M. N., & Ryan, R. M. (2012). Exercise, physical activity, and self-determination theory: a systematic review. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, 9*(1), 1.
- Terry, D. J., y O'Leary, J. E. (1995). The theory of planned behavior: the effects of perceived behavioural control and self-efficacy. *British Journal of Social Psychology, 34*, 199-220.
- Tessier, D., Sarrazin, P., y Ntoumanis, N. (2008). The effects of an experimental programme to support students' autonomy on the overt behaviours of physical education teachers. *European Journal of Psychology of Education, 23*, 239-253.

- Tessier, D., Sarrazin, P., y Ntoumanis, N. (2010). The effect of an intervention to improve newly qualified teachers' interpersonal style, student's motivation and psychological need satisfaction in sport-based physical education. *Contemporary Educational Psychology, 35*, 242-253.
- Thorburn, M., Carse, N., Jess, M., y Atencio, M. (2011). Translating change into improved practice: Analysis of teachers' attempts to generate a new emerging pedagogy in Scotland. *European Physical Education Review, 17*(3), 313-324.
- Tirado, S., Neipp, M. C., Quiles, Y., y Rodríguez-Marín, J. (2012). Development and validation of the theory of planned behaviour questionnaire in physical activity. *Spanish Journal of Psychology, 15*, 801-816.
- Tirado, M., y Ventura, C. (2009). Propuestas para el desarrollo de la competencia crítica en el alumnado de Educación Física. *Cultura y Educación, 21*(1), 55-56.
- Tomasetto, C. (2004). Influence style and students' orientation toward extra-curricular activities: an application of the correspondence hypothesis. *European Journal of Psychology of Education, 19*(2), 133-145.
- Tomik, R., Olex-Zarychta, D., y Mynarski, W. (2012). Social values of sport participation and their significance for youth attitudes towards physical education and sport. *Studies and Physical Culture and Tourism, 19*(2), 99-104.
- Torralba, M. A., y Lleixà, T. (2005). *L'educació física, l'esport i les activitats físiques no lectives, coma mitjà de normalització i d'inclusió als centres educatius, de l'alumnat nouvingut i amb risc d'exclusió social*. Barcelona: Memòria del projecte ARIE 2004.
- Torregrosa, D., Belando, N., y Moreno-Murcia, J. A. (2013). Predicción de la satisfacción con la vida en practicantes de ejercicio físico saludable. *Cuadernos de Psicología del Deporte, 14*(1), 117-122.

- Treasure, D. C., y Roberts, G. C. (1995). Applications of achievement goal theory to physical education: implications for enhancing motivation. *Quest*, 47, 475-489.
- Treasure, D. C., y Roberts, G. C. (2001). Students' perceptions of the motivational climate, achievement beliefs, a satisfaction in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 72, 165-175.
- Trost, S. G., Mclver, K. L., & Pate, R. R. (2005) Conducting accelerometer-based activity assessments in field-based research. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 37(11), 531.
- Ullrich-French, S., y Smith, A. L. (2009). Social and motivational predictors of continued youth sport participation. *Psychology of Sport and Exercise*, 10(1), 87-95.
- Urdan, T. C., y Maehr, M. L. (1995). Beyond a two-goal theory of motivation an achievement: A case for social goals. *Review of educational research*, 65, 213-243.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. En M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 271-360). Academic Press: New York.
- Vallerand, R. J. (2001). A hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise. En G. C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 263-319). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Vallerand, R. J. (2007a). Intrinsic and extrinsic motivation in sport and physical activity. A review and a look at the future. En G. Tenenbaum y R. C. Eklund (Eds.), *Handbook of Sport Psychology* (3ª ed., pp. 59-83). Nueva York: John Wiley.

- Vallerand, R. J. (2007b). A hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation for sport and physical activity. En M. S. Hagger, y N. L. D. Chatzisarantis (Eds.), *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport* (pp. 255-279). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Vallerand, R. J., y Losier, G. F. (1994). Self-determined motivation and sportsmanship orientations: an assessment of their temporal relationship. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 16*, 229-245.
- Vallerand, R. J., y Pelletier, L. G. (1985). *Coaches' interpersonal styles, athletes' perceptions of their coaches' styles, and athletes' intrinsic motivation and perceived competence: Generalization to the world of swimming*. Trabajo presentado en la Annual Conference of the Canadian Society for Psychomotor Learning and Sport Psychology, Montreal, Canada.
- Valls, R. (2000). *Comunidades de aprendizaje. Una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Van Mechelen, W., Twisk, J. W. R., Post, G. B., Snel, J., y Kemper, H. C. G. (2000). Physical activity of young people: The Amsterdam longitudinal growth and health study. *Medicine and Science in Sports and Exercise, 32*, 1610-1616.
- Vansteenkiste, M., Niemiec, C., y Soenens, B. (2010). The development of the five mini theories of self-determination theory: an historical overview, emerging trends, and future directions. En T. Urdan y S. Karabenick (Eds.), *Advances in motivation and achievement, vol. 16: The decade ahead* (pp. 105-166). UK: Emerald Publishing.

- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., Goossens, L., Dochy, F., Aelterman, N., Haerens, L., Mouratidis, A., y Beyers, W. (2012). Identifying configurations of perceived teacher autonomy-support and structure: associations with self-regulated learning, motivation and problem behavior. *Learning and Instruction, 22*, 431-439.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M., y Deci, E. L. (2004). Motivating learning, performance, and persistence: The synergistic effects of intrinsic goal contents and autonomy-supportive contexts. *Journal of Personality and Social Psychology, 87*, 246-260.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Soenens, B., y Matos, L. (2005). Examining the motivational impact of intrinsic versus extrinsic goal framing and autonomy-supportive versus internally controlling communication style on early adolescents' academic achievement. *Child Development, 76*, 483-501.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Soenens, B., y Lens, W. (2004). How to become a persevering exerciser? Providing a clear, future intrinsic goal in an autonomy-supportive way. *Journal of Sport & Exercise, 26*, 232-249.
- Velázquez Buendía, R. (2001). Deporte: ¿Presencia o negación curricular? En *Actas del XIX Congreso Nacional de Educación Física* (pp. 65-106). Murcia: Universidad de Murcia.
- Vera, J. A. (2012). Motivación autodeterminada y conducta disciplinada en el aula de Educación Física. *Tándem. Didáctica de la Educación Física, 40*, 45-53.
- Veroff, J., Atkinson, J., Feld, S., y Gurin, G. (1960). The use of thematic apperception to assess motivation in a nationwide interview study. *Psychological Monographs, 74*.

- Verstraeten, R., Roberfroid, D., Lachat, C., Leroy, J. L., Holdsworth, M., Maes, L., y Kolsteren, P. W. (2012). Effectiveness of preventive school-based obesity interventions in low- and middle-income countries: a systematic review. *American Journal of Clinical Nutrition*, 96(2), 415-438.
- Viciano, J., Cervelló, E., Ramírez, J., San-Matías, J., y Requena, B. (2003). Influencia del feedback positivo y negativo en alumnos de secundaria sobre el clima ego-tarea percibido, la valoración de la EF y la preferencia en la complejidad de las tareas de clase. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 10, 99-105.
- Viciano, J., y Delgado, M. A. (1999). La programación y la intervención didáctica en el deporte escolar (I). Aportaciones de los diferentes estilos de enseñanza. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 56, 17-24.
- Viciano, J., Fernández, A. B., Zabala, M., Requena B., y Lozano, L. (2003a). Computerized application for analyze the time and instructional parameters in sport coaching and physical education teachers. *International Journal of Computers Science in Sport*, 2(1), 189-191.
- Viciano, J., Zabala, M., San-Martín, J., Ramírez, J., y García, L. (2003b). Directrices metodológicas para la observación sistemática del feedback extrínseco en la investigación de la Educación Física // *Congreso Mundial de las ciencias de la actividad Física y el deporte. Deporte y calidad de vida*. Granada (España), 65-70.
- Vierling, K. K., Standage, M., y Treasure, D. C. (2007). Predicting attitudes and physical activity in an "at-risk" minority youth sample: A test of self-determination theory. *Psychology of Sport and Exercise*, 8, 795-817.

- Vira, R., y Koka, A. (2012). Participation in afterschool sport: relationship to perceived need support, need satisfaction, and motivation in physical education. *Kynesiology*, 44(2), 199-208.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Vygotsky, L. S. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica [V.O. Mind in Society: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978].
- Wallhead, T. L., Hagger, M., y Smith, D. T. (2010). Sport education and extracurricular sport participation: An examination using the trans-contextual model of motivation. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 81, 442-455.
- Wallhead, T. L., y Ntoumanis, N. (2004). Effects of a sport education intervention on students' motivational responses in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23, 4-18.
- Walling, M. D., y Duda, J. L. (1995). Goals and their association with beliefs about success in and perceptions of the purpose of physical education. *Journal of Teaching Physical Education*, 14, 140-156.
- Walling, M. D., Duda, J. L., y Chi, L. (1993). The perceived motivational climate in sport questionnaire: construct and predictive validity. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15, 172-183
- Wang, C. K. J., Betsy, L., Chia, W., y Ryan, R. M. (2016). Can Being Autonomy-Supportive in Teaching Improve Students' Self-Regulation and Performance? *Building Autonomous Learners*, 227-243.
- Wang, C. K. J., Biddle, S. J. H., y Elliot, A. J. (2007). The 2x2-achievement goal framework in a physical education context. *Psychology of Sport and Exercise*, 8, 147-168.

- Wang, C. K. J., y Chatzisarantis, N. L. D. (2008). Promote intrinsic motivation in sport and physical activity a framework of self-determination theory.
- Wang, J. C., Liu, W. C., Chatzisarantis, N., y Lim, C. B. S. (2010). From intrinsic motivation to passion in sport and exercise: A self-determination theory framework.
- Ward, P. (2006). What we teach is as important as how we teach it. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 77, 8.
- Ward, J., Wilkinson, C., Graser, S. V., y Prusak, K. A. (2008). Effects of choice on student motivation and physical activity behavior in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27(3), 385-398.
- Watson-Jarvis, K., Johnston, C., y Clark, C. (2011). Evaluation of a Family Education Program For Overweight Children and Adolescents. *Canadian Journal of Dietetic Practice and Research*, 72(4), 191-196.
- Weber, M. (1964). *Economía y sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Weiss, M. R., y Chaumont, N. (1992). Motivational orientations in sport. En T. Horn (Ed.). *Advances in sport psychology* (pp. 61-69). Champaign IL. Human Kinetics.
- Weiss, M. R., y Williams, L. (2004). The why of youth sport involvement: a developmental perspective on motivational processes. En M. R. Weiss (Ed.), *Developmental sport and exercise psychology: a lifespan perspective* (pp. 223-268). Morgantown, W.V: Fitness Information Technology.
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica*. Barcelona: Paidós [V.O. Dialogic Inquiry: Towards a Sociocultural Practice and Theory of Education. Nueva York: Cambridge University Press, 1999].
- Wentzel, K. R. (1991). Social competence at school: relation between social responsibility and academic achievement. *Review of Educational Research*, 61, 1-24.

- Williams, G. C., Cox, E. M., Hedberg, V. A., y Deci, E. L. (2000). Extrinsic life goals and health-risk behaviors in adolescents. *Journal of Applied Social Psychology, 30*, 1756-1771.
- Williams, G. C., y Deci, E. L. (1996). Internalization of biopsychosocial values by medical students: A test of self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*, 767-779.
- Williams, G. C., Lynch, M. F., McGregor, H. A., Ryan, R. M., Sharp, D., y Deci, E. L. (2006). Validation of the "Important Other" Climate Questionnaire: Assessing autonomy support for health-related change. *Families, Systems & Health, 24*, 179-194.
- Williams, G. C., Saizow, R., Ross, L., y Deci, E. L. (1997). Motivation underlying career choice for internal medicine and surgery. *Social Science & Medicine, 45*, 1705y1713.
- Williams, G. C., Wiener, M. W., Markakis, K. M., Reeve, J., y Deci, E. L. (1994). Medical students' motivation for internal medicine. *Journal of General Internal Medicine, 9*, 327-333.
- Wilson, P. M., y Bengoechea, E. (2010). The relatedness to others in physical activity scale: evidence for structural and criterion validity. *Journal of Applied Bio behavioral Research, 15*, 61-87.
- Wilson, P. M., Evans, A. E., Williams, J., Mixon, G., Sirard, J. R., y Pate, R. (2005). A preliminary test of a student-centered intervention on increasing physical activity in underserved adolescents. *Annals of Behavioral Medicine, 30*(2), 119-124.
- Wilson, P. M., Rodgers, W. M., Loitz, C. C., y Scime, G. (2006). "It's who I am ... really": The importance of integrated regulation in exercise contexts. *Journal of Applied Bio behavioral Research, 11*, 79-104.
- Wilson, P. M., Rogers, W. T., Rodgers, W. M., y Wild, T. C. (2006). The Psychological Need Satisfaction in Exercise Scale. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 28*, 231-251.

- Wing, E., Bélanger, M., y Brunet, J. (2016). Linking Parental Influences and Youth Participation in Physical Activity In and Out of school: The Mediating Role of Self-efficacy and Enjoyment. *American Journal of Health Behavior*, 40(1), 31-37.
- Wong, M. M. (2008). Perceptions of parental involvement and autonomy support: Their relations with self-regulation, academic performance, substance use and resilience among adolescents. *North American Journal of Psychology*, 10, 497-518.
- Wong, E. H., Wiest, D. J., y Cusick, L. B. (2002). Perceptions of autonomy support, parent attachment, competence and self-worth as predictors of motivational orientation and academic achievement: An examination of sixth and ninth graderegular education students. *Adolescence*, 37, 255-266.
- Wood, C., y Hall, K. (2015). Physical education or playtime: which is more effective at promoting physical activity in primary school children? *BMC Research Notes*, 8(1), 1-5.
- World Health Organization (WHO) / International Council of Sport Science and Physical Education (ICSSPE). (2004). Girls' Participation in Physical Activities and Sports: Benefits, Patterns, Influences and Ways Forward. Canterbury Christ Church University College, UK: Bailey, R., Wellard, I., y Dismore, H. Recuperado de: <http://www.icsspe.org/content/who-benefits-physical-activity>
- Wylleman, P., y Lavallee, D. (2004). A developmental perspective on transitions faced by athletes. En M. Weiss (Ed.), *Developmental sport and exercise psychology: a lifespan perspective* (pp. 507-527). Morgantown, WV: FIT
- Yang, Y., y Cao, L. (2013). Differential influences of achievement approach goals and intrinsic/extrinsic motivation on help-seeking in e-learning. *Knowledge Management y E-Learning*, 5(2), 153-196.

- Yli-Piipari, S., Barkoukis, V., Liukkonen, J., y Jaakkola, T. (2013). The effect of physical education cognition and affect in adolescent physical activity: a parallel process latent growth analysis. *Sport, Exercise, and Performance Psychology, 2*(1), 15-31.
- Zahariadis, P., Tsorbatzoudis, H., y Alexandris, K. (2006). Self-determination in sport commitment. *Perceptual and Motor Skills, 102*(2), 405-420.
- Zamarripa, J., Castillo, I., Tomás, I., & López-Walle, J. (2016). Validación mexicana del Cuestionario de apoyo a las necesidades psicológicas básicas en la educación física. *Revista Mexicana de Psicología, 33*(2), 143-150.
- Zhang, T., Camo, S. Jang, J., Sneitseaar, L., y Eckler, P (2015). Effects of social support about physical activity on social networking sites: applying the Theory of Planned Behavior. *Health Communication, 30*(12), 1277-1285.
- Zhang, T., Solmon, M. A., y Gu, X. (2012). The role of teachers' support in predicting students' motivation and achievement outcomes in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education, 31*, 329-343.
- Zhang, T., Solmon, M. A., Kosma, M., Carson, R. L., y Gu, X. (2011). Need support, need satisfaction, intrinsic motivation, and physical activity participation among middle school students self-determination theory. *Journal of Teaching in Physical Education, 30*, 51-68.

7.

Anexo

Anexo 1. Cuestionarios. Estudio 1.

Anexo 2. Guion orientativo. Grupos de discusión/Voluntariado (Estudio 1 y Estudio 2)

Anexo 3. Guion orientativo. Auto-evaluación/Alumnado (Estudio 1 y Estudio 2)

Anexo 4. Ejemplo diario de campo. Sesión-Grupos Interactivos. (Estudio 1 y Estudio 2)

Anexo 5. Circular inicial informativa para las familias (Estudio 1 y Estudio 2)

**Anexo 6. Circular informativa para el voluntariado (Reuniones). Grupos Interactivos
(Estudio 1 y Estudio 2)**

Anexo 7. Registro de familiares y voluntariado participante en los Grupos Interactivos

Anexo 8. Anexo 8. Ejemplo clase de EF (Estudio 1 y Estudio 2)

Anexo 9. Ejemplo Grupos de Discusión/Voluntariado (Estudio 1 y Estudio 2)

Anexo 10. Cuestionarios (Estudio 2)

Anexo 11. Circular consentimiento. Acelerometría (Estudio 2)

Anexo 12. Contrato de responsabilidad. Acelerometría (Estudio 2)

Anexo 13. Registro de acelerómetros (Estudio 2)

Anexo 14. Ejemplo debate sesiones de vídeo (Alumnado)

Anexo 15. Circulares informativas (Charlas con las familias)

Anexo 16. Ejemplo Charla con los familiares

Anexo 17. Dípticos (Charlas con los familiares)

8. ANEXOS

Anexo 1. Cuestionarios (Estudio 1).

Estamos llevando a cabo un estudio con la intención de conocer ciertos aspectos relacionados con la motivación. Por favor, lee atentamente los siguientes enunciados que te exponemos a continuación y señala con un círculo el grado de acuerdo o desacuerdo con los mismos. Las respuestas son anónimas, por lo que te rogamos seas lo más sincero posible.

En mis clases de educación física...	Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Neutro	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. El profesor/a me facilita con distintas opciones cómo realizar el ejercicio físico o deportivo en mi tiempo libre.	1	2	3	4	5	6	7
2. Mi profesor/a entiende por qué decido hacer ejercicio físico en mi tiempo libre.	1	2	3	4	5	6	7
3. El profesor/a confía en mi capacidad de hacer ejercicio físico o deportivo en mi tiempo libre.	1	2	3	4	5	6	7
4. El profesor/a me anima a practicar algún ejercicio físico o deportivo en mi tiempo libre.	1	2	3	4	5	6	7
5. El profesor/a escucha mis comentarios sobre el ejercicio físico o deportivo que realizo en mi tiempo libre.	1	2	3	4	5	6	7
6. El profesor/a me anima de forma positiva cuando hago ejercicio físico o deportivo en mi tiempo libre.	1	2	3	4	5	6	7
7. Soy capaz de dirigirme al profesor/a hablándole sobre el ejercicio físico o deportivo que hago en mi tiempo libre.	1	2	3	4	5	6	7
8. Mi profesor/a se asegura de entender por qué tengo que hacer ejercicio físico o deportivo en mi tiempo libre.	1	2	3	4	5	6	7
9. El profesor/a contesta a mis preguntas sobre el ejercicio físico o deportivo que realizo en mi tiempo libre.	1	2	3	4	5	6	7
10. El profesor/a se preocupa por el ejercicio físico o deportivo que hago en mi tiempo libre.	1	2	3	4	5	6	7
11. Soy capaz de compartir mis experiencias de ejercicio físico o deportivo con mi profesor/a.	1	2	3	4	5	6	7

En mis clases de educación física...	Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Neutro	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Mis padres me facilita con distintas opciones cómo realizar el ejercicio físico o deportivo en mí tiempo libre.	1	2	3	4	5	6	7
2. Mis padres entienden por qué decido hacer ejercicio físico en mi tiempo libre.	1	2	3	4	5	6	7
3. Mis padres confían en mi capacidad de hacer ejercicio físico o deportivo en mi tiempo libre.	1	2	3	4	5	6	7
4. Mis padres me animan a practicar algún ejercicio físico o deportivo en mi tiempo libre.	1	2	3	4	5	6	7
5. Mis padres escuchan mis comentarios sobre el ejercicio físico o deportivo que realizo en mi tiempo libre.	1	2	3	4	5	6	7
6. Mis padres me animan de forma positiva cuando hago ejercicio físico o deportivo en mi tiempo libre.	1	2	3	4	5	6	7
7. Soy capaz de dirigirme a mis padres hablándole sobre el ejercicio físico o deportivo que hago en mi tiempo libre.	1	2	3	4	5	6	7
8. Mis padres se aseguran de entender por qué tengo que hacer ejercicio físico o deportivo en mi tiempo libre.	1	2	3	4	5	6	7
9. Mis padres contestan a mis preguntas sobre el ejercicio físico o deportivo que realizo en mi tiempo libre.	1	2	3	4	5	6	7
10. Mis padres se preocupan por el ejercicio físico o deportivo que hago en mi tiempo libre.	1	2	3	4	5	6	7
11. Soy capaz de compartir mis experiencias de ejercicio físico o deportivo con mis padres.	1	2	3	4	5	6	7

En mis clases de educación física...	Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Algo en	Neutro	Algo de	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Mis compañeros me facilitan con distintas opciones cómo realizar el ejercicio físico o deportivo en mi tiempo libre.	1	2	3	4	5	6	7
2. Mis compañeros entienden por qué decido hacer ejercicio físico en mi tiempo libre.	1	2	3	4	5	6	7
3. Mis compañeros confían en mi capacidad de hacer ejercicio físico o deportivo en mi tiempo libre.	1	2	3	4	5	6	7
4. Mis compañeros me animan a practicar algún ejercicio físico o deportivo en mi tiempo libre.	1	2	3	4	5	6	7
5. Mis compañeros escuchan mis comentarios sobre el ejercicio físico o deportivo que realizo en mi tiempo libre.	1	2	3	4	5	6	7
6. Mis compañeros me animan de forma positiva cuando hago ejercicio físico o deportivo en mi tiempo libre.	1	2	3	4	5	6	7
7. Soy capaz de dirigirme a mis compañeros hablándoles sobre el ejercicio físico o deportivo que hago en mi tiempo libre.	1	2	3	4	5	6	7
8. Mis compañeros se aseguran de entender por qué tengo que hacer ejercicio físico o deportivo en mi tiempo libre.	1	2	3	4	5	6	7
9. Mis compañeros contestan a mis preguntas sobre el ejercicio físico o deportivo que realizo en mi tiempo libre.	1	2	3	4	5	6	7
10. Mis compañeros se preocupan por el ejercicio físico o deportivo que hago en mi tiempo libre.	1	2	3	4	5	6	7
11. Soy capaz de compartir mis experiencias de ejercicio físico o deportivo con mis compañeros.	1	2	3	4	5	6	7

Respecto a tu intención de practicar alguna actividad físico-deportiva	Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Neutro	Algo de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Me interesa el desarrollo de mi forma física.	1	2	3	4	5
2. Al margen de las clases de Educación Física, me gusta practicar deporte.	1	2	3	4	5
3. Después de terminar el instituto, quisiera formar parte de un club deportivo de entrenamiento.	1	2	3	4	5
4. Después de terminar el instituto, me gustaría mantenerme físicamente activo/a.	1	2	3	4	5
5. Habitualmente practico deporte en mi tiempo libre.	1	2	3	4	5

En mis clases de educación física...	Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Neutro	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Porque la Educación Física es divertida.	1	2	3	4	5	6	7
2. Porque quiero aprender habilidades deportivas.	1	2	3	4	5	6	7
3. Porque quiero que el profesor/a piense que soy un/a buen/a estudiante.	1	2	3	4	5	6	7
4. Porque tendré problemas si no lo hago.	1	2	3	4	5	6	7
5. Pero no sé realmente por qué.	1	2	3	4	5	6	7
6. Porque disfruto aprendiendo nuevas habilidades.	1	2	3	4	5	6	7
7. Porque es importante para mí hacerlo bien en Educación Física.	1	2	3	4	5	6	7
8. Porque me sentiría mal conmigo mismo si no lo hiciera.	1	2	3	4	5	6	7
9. Porque eso es lo que se supone que debo hacer.	1	2	3	4	5	6	7
10. Pero no comprendo por qué debemos tener Educación Física.	1	2	3	4	5	6	7
11. Porque la Educación Física es estimulante.	1	2	3	4	5	6	7
12. Porque quiero mejorar en el deporte.	1	2	3	4	5	6	7
13. Porque quiero que los/as otros/as estudiantes piensen que soy hábil.	1	2	3	4	5	6	7
14. Para que el/la profesor/a no me grite.	1	2	3	4	5	6	7
15. Pero realmente siento que estoy perdiendo mi tiempo en Educación Física.	1	2	3	4	5	6	7
16. Por la satisfacción que siento mientras aprendo nuevas habilidades/técnicas.	1	2	3	4	5	6	7
17. Porque puedo aprender habilidades que podría usar en otras áreas de mi vida.	1	2	3	4	5	6	7
18. Porque me preocupa cuando no lo hago.	1	2	3	4	5	6	7
19. Porque esa es la norma.	1	2	3	4	5	6	7
20. Pero no puedo comprender lo que estoy sacando de la Educación Física.	1	2	3	4	5	6	7

En mis clases de educación física...	Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Neutro	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Yo creo que puedo completar los ejercicios que son un reto personal.	1	2	3	4	5	6	7
2. Siento que puedo hacer ejercicios a mi manera.	1	2	3	4	5	6	7
3. Me siento atado a mis compañeros de ejercicios porque ellos me aceptan por quien soy.	1	2	3	4	5	6	7
4. Tengo confianza para hacer los ejercicios más desafiantes.	1	2	3	4	5	6	7
5. Creo que puedo tomar decisiones respecto a mi programa de ejercicios.	1	2	3	4	5	6	7
6. Me siento como si tengo una obligación común con la gente que son importantes para mí cuando hacemos ejercicios juntos.	1	2	3	4	5	6	7
7. Tengo confianza en mí habilidad personal de completar los ejercicios de mayor reto.	1	2	3	4	5	6	7
8. Creo que yo estoy a cargo de las decisiones en mi programa de ejercicios.	1	2	3	4	5	6	7
9. Creo que soy capaz de completar los ejercicios que me ofrecen el mayor reto personal.	1	2	3	4	5	6	7
10. Siento una camaradería con mis compañeros porque hacemos ejercicios por la misma razón.	1	2	3	4	5	6	7
11. Me siento capaz de completar los ejercicios más desafiantes.	1	2	3	4	5	6	7
12. Creo que tengo voz en los ejercicios que hago.	1	2	3	4	5	6	7
13. Me siento cercano a mis compañeros de ejercicios porque ellos saben lo difícil que pueden ser los ejercicios.	1	2	3	4	5	6	7
14. Estoy contento en la manera en que puedo completar los ejercicios desafiantes.	1	2	3	4	5	6	7
15. Creo que puedo escoger los ejercicios en que participo.	1	2	3	4	5	6	7
16. Me siento relacionado con los que me relaciono cuando hacemos ejercicios juntos.	1	2	3	4	5	6	7
17. Creo que soy el que decide los ejercicios que hago.	1	2	3	4	5	6	7
18. Creo que me llevo bien con los que me relaciono cuando hacemos ejercicios juntos.	1	2	3	4	5	6	7

Anexo 2. Guion orientativo. Grupos de discusión/Voluntariado (Estudio 1 y Estudio 2).

OBSEVACIÓN G.I. (EF)				OBSERVACIONES					
Sesión:		Curso:	Área:	Nivel:					
CRITERIOS DE OBSERVACIÓN				Poco...	...Mucho	G1	G2	G3	G4
TRANSFORMADORAS/EXCLUSORAS	DM	PCA	En las clases de educación física los alumnos y las alumnas...						
	S	1. Cooperan y trabajan en equipo.		1 - 2 - 3 - 4 - 5					
		2. Ayudan todos y todas por igual.		1 - 2 - 3 - 4 - 5					
	IC	3. Encuentran soluciones y toman decisiones aprovechando la diversidad de las capacidades del grupo.		1 - 2 - 3 - 4 - 5					
		4. Valoran por igual los diferentes tipos de capacidades mostradas (habilidades físicas, expresión oral organización, etc.).		1 - 2 - 3 - 4 - 5					
	DI	5. Escuchan por igual los argumentos de los diferentes estudiantes en el diálogo.		1 - 2 - 3 - 4 - 5					
		6. ¿Valoran las aportaciones de los compañeros y las compañeras por lo que dicen o por quiénes son?		1 - 2 - 3 - 4 - 5					
		7. Se dirigen al maestro con confianza para tratar aspectos relacionados con la práctica.		1 - 2 - 3 - 4 - 5					
	CS	8. Conocen la utilidad de los aprendizajes que realizan.		1 - 2 - 3 - 4 - 5					
		9. ¿Las interacciones son similares a las que se pueden dar en otros contextos sociales?		1 - 2 - 3 - 4 - 5					
		10. Los alumnos/as valoran los aprendizajes porque les podrían servir fuera del colegio.		1 - 2 - 3 - 4 - 5					
	ID	11. Aceptan a todos y todas las compañeros/as por igual.		1 - 2 - 3 - 4 - 5					
		10. Dan importancia de los alumnos y alumnas según su sexo, popularidad o sus capacidades físicas.		1 - 2 - 3 - 4 - 5					
	DIN	11. Existe un aprendizaje de contenidos propios del área de EF.		1 - 2 - 3 - 4 - 5					
		12. ¿Creéis que los alumnos y las alumnas aprenden en clase o simplemente se lo pasan bien?		1 - 2 - 3 - 4 - 5					
	T	13. Respetan y toleran a los compañeros/as.		1 - 2 - 3 - 4 - 5					
		14. Ayudan a los alumnos y alumnas con más dificultades.		1 - 2 - 3 - 4 - 5					
15. Se esfuerzan por realizar correctamente las actividades.		1 - 2 - 3 - 4 - 5							
16. Disfrutan haciendo las clases de Educación física.		1 - 2 - 3 - 4 - 5							
17. Hay buen ambiente en las clases de educación física.		1 - 2 - 3 - 4 - 5							

DM: Dimensiones

PCA: Principios Comunidades de Aprendizaje

S: Solidaridad

IC: Inteligencia Cultural

DI: Diálogo Igualitario

DIN: Dimensión Instrumental

CS: Creación de Sentido

ID: Igualdad

T: Transformación

Anexo 3. Guion orientativo. Auto-evaluación/Alumnado (Estudio 1 y Estudio 2).

AUTOEVALUACIÓN G. INTERACTIVOS (E.F.)						
Nombre del grupo:			Fecha:			
Sesión:			Grupo:			
Participantes:						
DM	PCA	En las clases de educación física los alumnos y las alumnas...	Poco...	...Mucho	Observaciones	
TRANSFORMADORAS / EXCLUSORAS	S	1. ¿Trabajamos en equipo?	1	2 - 3 - 4 - 5		
	S	2. ¿Ayudan siempre los mismos/as?	1	2 - 3 - 4 - 5		
	IC	3. Encontramos soluciones y tomamos decisiones aprovechándolas capacidades de nuestros compañeros.	1	2 - 3 - 4 - 5		
	IC	4. Valoramos por igual los diferentes tipos de capacidades de nuestros compañeros/as (habilidades físicas, expresión oral, organización, etc.).	1	2 - 3 - 4 - 5		
	DI	5. ¿Se han valorado todos los comentarios de los compañeros/as por igual?	1	2 - 3 - 4 - 5		
	DI	6. ¿Nos dirigimos al maestro con confianza para tratar aspectos relacionados con la práctica?	1	2 - 3 - 4 - 5		
	CS	7. ¿Se parece el ambiente de la clase a otras actividades que hacéis fuera del colegio?	1	2 - 3 - 4 - 5		
	CS	8. Sabéis para qué sirve lo que estamos aprendiendo.	1	2 - 3 - 4 - 5		
	ID	9. ¿Aceptamos a todos los compañeros y compañeras por igual?	1	2 - 3 - 4 - 5		
	ID	10. ¿Los compañeros/as con más habilidades en educación física son más importantes en el grupo?	1	2 - 3 - 4 - 5		
	DIN	11. ¿Aprendéis durante las clases de educación física?	1	2 - 3 - 4 - 5		
	DIN	12. ¿Sabíamos lo que teníamos que hacer en cada actividad?	1	2 - 3 - 4 - 5		
	T		13. ¿Respetáis y toleráis a los compañeros/as?	1	2 - 3 - 4 - 5	
			14. ¿Ayudáis a los alumnos y alumnas con más dificultades?	1	2 - 3 - 4 - 5	
			15. ¿Os esforzáis por realizar correctamente las actividades?	1	2 - 3 - 4 - 5	
			16. ¿Disfrutamos haciendo las clases de Educación física?	1	2 - 3 - 4 - 5	
			17. ¿Hay buen ambiente en las clases de educación física?	1	2 - 3 - 4 - 5	

DM: Dimensiones

PCA: Principios Comunidades de Aprendizaje

S: Solidaridad

IC: Inteligencia Cultural

DI: Diálogo Igualitario

DIN: Dimensión Instrumental

CS: Creación de Sentido

I: Igualdad

T: Transformación

Anexo 4. Ejemplo diario de campo. Sesión-Grupos Interactivos. (Estudio 1 y Estudio 2).

Centro: C.E.I.P. Luis Vives (Escolaica).

Fecha: 1/04/2014

Hora: 9:45-10:45 h.

Grupo: 6º primaria

Intervención: Sesión 12- Grupos Interactivos.

La valoración de la sesión de intervención con el grupo de 6º es muy positiva. En primer lugar se ha hecho una explicación de los contenidos y se han comentado algunas actitudes a seguir, corrigiendo conductas de la semana anterior. Después se ha contado un breve relato para la realización de una de las actividades (Cuento motor). Posteriormente se ha realizado un calentamiento con actividades lúdicas con el objetivo de motivarles para la parte principal con los voluntarios/as. El grupo ha trabajado muy bien y con una actitud muy buena desde el principio.

Para la parte principal los grupos se han formado rápidamente y sin ningún tipo de conflicto por estar en uno u otro grupo, hecho significativo, pues en sesiones anteriores hubo algunas discusiones y enfados, ya que algunos estudiantes querían estar en un determinado grupo de iguales por la afinidad con sus integrantes. Por tanto, se puede apreciar que progresivamente los estudiantes van adquiriendo conciencia de grupo, mejorando la tolerancia con aquellos compañeros/as con los que tenían dificultades al inicio de la intervención.

En esta sesión se ha reducido el tiempo reflexivo de las actividades, tratando de equilibrar en su conjunto el componente activo (acción motriz) con el dialógico (proponer, escuchar, decidir, acordar y actuar). Esta decisión ha sido positiva, pues los alumnos/as venían de las actividades dirigidas con una mayor motivación, lo que ha permitido un mejor trabajo en equipo en las otras actividades (Circuito y cuento motor). De esta manera, en esta sesión los estudiantes en los diferentes grupos han propuesto, escuchado y actuado siguiendo las pautas marcadas y las decisiones tomadas ("Ahora lo digo yo." / "¿Tú?, venga vale."), que excepto en unas pocas ocasiones ("¿A cuadrupedia?/-¡Ey! a dos patas no se puede pasar.-Gritando), se han alcanzado mediante el dialogo, descubriendo por ellos mismos la solución a los problemas planteados. Incluso en algunas actividades eran ellos quienes explicaban la actividad. Por otra parte, los estudiantes se sienten muy cómodos con los voluntarios/as, escuchándoles y estando muy centrados. Además tienen mucha confianza para comentarles tanto a ellos/as como al maestro las dudas que no pueden resolver.

En referencia a la valoración de los argumentos presentados, es curioso que existe una igualdad cada vez mayor en su consideración, observando que algunos alumnos como Samuel o David proponen con mayor seguridad, incluso revelándose cuando una vez se le ha mandado callar a uno de ellos durante la autoevaluación ("Porque lo que yo digo no vale si no me has escuchado, ¿Tu eres más importante?"), de forma que se aprecia que va calando en ellos el discurso que se realiza durante las clases y los grupos de discusión. Por consiguiente existe una mayor aceptación de todos y todas las estudiantes, así como de sus diferencias individuales, favoreciendo un mayor respeto y tolerancia. De esta manera, se puede constatar que se da una menor importancia a la popularidad o al contar con mayor habilidad en educación física, siendo cada vez más conscientes de que todos/as son iguales en el grupo y que con ello se refuerzan una serie de valores que tienen su influencia en un mejor ambiente de trabajo, en las relaciones interpersonales y en la inclusión de todos los miembros del grupo.

Anexo 5. Circular inicial informativa para las familias (Estudio 1 y Estudio 2).

Estimadas familias,

Nos ponemos en contacto para comunicarles de que el próximo miércoles _____ a las 17:00 h. se llevará a cabo una charla informativa sobre el desarrollo de un estudio con los estudiantes de quinto y sexto de educación primaria. Esta investigación está dirigida a la motivación del alumnado en las clases de EF, y cómo la predisposición positiva en esta área, puede tener una influencia directa en la práctica de actividad física y deporte en el tiempo libre. El estudio también tratará de explicar cómo influye el maestro de EF, los familiares y los compañeros y compañeras que se encuentran en el entorno de los estudiantes para que realicen o no ejercicio físico.

Actualmente diversos estudios han demostrado que es en la etapa de la pre-adolescencia y de la adolescencia, cuando las personas por una serie de factores comienzan a reducir o incluso abandonar la práctica físico-deportiva. En esta edad el alumnado inicia un período de construcción personal: cambios biológicos, cambios a nivel socio-afectivo, contextos académicos diferentes, nuevas compañías, otros intereses, ampliación de actividades en el tiempo de ocio, etc. Estos cambios en un corto espacio de tiempo pueden tener consecuencias negativas como alteraciones en la personalidad, adquisición de conductas contraproducentes para la salud o el fracaso escolar, entre otros.

Está demostrado científicamente que la práctica deportiva es uno de los principales factores preventivos de los efectos negativos que puede tener asociada la adolescencia, ya que se caracteriza por el seguimiento de unos valores y principios vinculados a un estilo de vida saludable, teniendo asociado un componente compensador de la carga intelectual y aportando beneficios positivos a nivel físico, mental y social.

De esta manera, el estudio parte de la preocupación en la búsqueda de estrategias y actuaciones de éxito educativo inclusivas, que favorezcan una mayor motivación del pre-adolescente en las clases de educación física para consolidar un compromiso sólido hacia la práctica físico-deportiva y la adquisición de hábitos saludables más allá de la etapa educativa primaria.

El (día) _____ se informará de forma más pormenorizada de los detalles de la investigación y se concretarán algunos aspectos con vuestras aportaciones.

Nombre del alumno/a:

Nombre del padre, madre o tutor/a:

Fomento de la práctica físico-deportiva desde el contexto escolar a través del aprendizaje dialógico

Marque con una X en el caso de que **NO** se dé la conformidad de participación de su hijo.

Firma:

* En el caso de que esta circular no sea devuelta al centro se entiende que se da permiso para la participación de su hijo/a en el estudio.

Esperamos su colaboración. Un cordial saludo.

Especialistas de Educación Física



Anexo 6. Circular informativa para el voluntariado (Reuniones). Grupos Interactivos (Estudio 1 y Estudio 2).

Estimadas familias,

El próximo (día) _____ a las 17:00 h. se celebrará una reunión informativa en el aula de 6º para concretar cómo se realizará la intervención con los alumnos y alumnas de 5º y 6º en las clases de educación física (Grupos interactivos). Además, se resolverán las dudas existentes alrededor de otras propuestas a desarrollar en el estudio. Serán bienvenidas todas aquellas personas que tengan interés en el tema

Esperamos su colaboración. Un cordial saludo.

Especialistas de Educación Física



Anexo 8. Ejemplo clase de Educación Física (Estudio 1 y Estudio 2).

SESIÓN n°: 5		
UNIDAD DIDÁCTICA: Pienso, luego me muevo.		
<p>CONTENIDOS: Habilidades motrices básicas.</p> <p>OBJETIVOS DIDÁCTICOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realizar desplazamientos centrados en la marcha, la carrera, el salto y la reptación. - Trabajar de forma cooperativa a través del diálogo igualitario. - Desarrollar una práctica autónoma. - Interaccionar a través de valores positivos: solidaridad, igualdad, compañerismo, etc. 	<p>MATERIAL: conos, cuerdas, colchonetas, bancos suecos, mini-conos, picas, papel y tiza.</p>	CURSO: 6º
	<p>ESPACIO:</p> <p>Calentamiento: Pista deportiva</p> <p>P. Principal: 4 zonas</p> <p>V. a la calma: 4 zonas</p>	FECHA:
	<p>ESTILO DE ENSEÑANZA:</p> <p>Aprendizaje Dialógico</p> <p>Soporte a la autonomía</p>	

<p>TIEMPO</p> <p>10'</p>	<p><u>Calentamiento/Animación:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Presentación de contenidos y reflexión de valores a seguir. - Desplazamientos mediante la marcha (chocar la mano al compañero/a que encontramos, mientras le miramos a los ojos. Las consignas siguientes son chocar la mano arriba, chocar ambas manos arriba y salto chocando ambas manos arriba. - Tocar partes del cuerpo (cabeza, hombro, espalda, etc.) y evitar ser tocados. - Paquetes de...: Se colocan diferentes colchonetas por el espacio. A la señal, los alumnos/as buscan una colchoneta y reptan a través de ella. Al final de cada colchoneta se forman los grupos según el número indicado. El alumno/a que se queda sin grupo debe pasar una prueba (Ej.: desplazarse como un animal hasta un punto del espacio). 	<p><u>Organización</u></p> <p>INDIVIDUAL</p>
<p>8'</p>	<p><u>Parte principal:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Formación de los Grupos Interactivos <p>Actividad 1. Construcción de circuitos: El voluntario/a presenta el material para construir un circuito y explica los desplazamientos a utilizar (marcha, carrera, salto y reptación). Cuando el circuito esté montado, se pasa 3 veces. En el caso de que haya tiempo se construye un circuito nuevo. El voluntario o voluntaria dinamiza la actividad con preguntas.</p> <p>Preguntas para dinamizar la actividad:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿En qué dirección situamos el material? - ¿Cómo nos podemos organizar para colocar el material? - ¿Podríamos acordar ir colocando cada material por separado? - Cuando esté construido el circuito ¿Cómo nos desplazaremos? -¿Utilizamos todos los desplazamientos? -¿Esperamos a que termine el compañero/a para salir o podemos poner una referencia antes para empezar? <p>Normas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Todas las acciones son consensuadas por todo el alumnado. 	<p>Grupo de 5-7</p>
	<p>Actividad 2. Kavadi: Los alumnos/as se sitúan en una parte del espacio de juego. Un alumno/a (kavadi) se queda en una su zona delimitada con una línea. El cazador (kavadi) sale de su zona y persigue a los compañeros/as mientras dice sin parar kavadi (en voz alta) manteniendo la respiración. Cuando se queda sin aire vuelve rápidamente a su zona. En este momento puede ser perseguido por el resto de alumnos/as. El voluntario o voluntaria dinamiza la actividad con preguntas.</p>	

8'	<p>Normas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cuando el kavadi toca a otro/a jugador, este también se convierte en cazador y va caminando hasta la zona delimitada donde se prepara para la siguiente jugada. - El jugador que es kavadi no deja de serlo cuando toca a alguien. - Cuando un kavadi se queda sin aire y es tocado antes de llegar a su zona, se convierte en jugador/a. En el caso de que no haya más cazadores, se empieza de nuevo el juego con un nuevo Kavadi. - En el caso de que todos/as los jugadores se conviertan en kavadis finaliza el juego y se empieza de nuevo el juego con un nuevo Kavadi. <p>Preguntas para dinamizar la actividad:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Que puede hacer el kavadi para aguantar más la respiración? - ¿Podemos utilizar alguna estrategia para cazar al kavadi? - Cuando hay más de un kavadi ¿Pueden hacer algún plan para cazar a los demás? - ¿Que normas creéis que podemos cambiar? 	Grupo de 5-7
8'	<p>Actividad 3. Pasar el río: El voluntario/a presenta el material para pasar el río y explica los desplazamientos a utilizar (marcha, carrera, salto y reptación). Se debe pasar de una parte a la otra del espacio habilitado. Se colocan con materiales unas puntas en el espacio que obligatoriamente los alumnos/as deben alcanzar (colchonetas, bancos suecos, etc.). El voluntario o voluntaria dinamiza la actividad con preguntas.</p> <p>Normas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - En el caso de que un alumno/a del grupo toque el suelo todos vuelven a empezar. - Todas las acciones son consensuadas por todo el alumnado. - Todo el grupo tiene que llegar a la vez a la otra parte del río. - Todo el material debe llegar a la otra orilla del río. <p>Preguntas para dinamizar la actividad:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo nos podemos organizar para empezar a cruzar el río? - ¿Con que material podemos empezar? - ¿Que podemos hacer para ir recogiendo el material mientras avanzamos? 	Grupo de 5-7

<p>8'</p>	<p>Actividad 4. Cuento Motor: el voluntario/a narra un cuento breve, en el cual los protagonistas son los alumnos/as. En esta actividad el voluntario/a solamente interviene para incentivar a los alumnos/as que no participan o para regular a aquellos que lo hacen en exceso. Estos tienen que pasar 2 pruebas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nadar a través del Mar Muerto: Atravesar este mar con la mayor superficie del cuerpo tocando el agua (colchonetas). - Subir a La Montaña Oscura: Todos los alumnos deben subir y bajar la montaña mediante diferentes tipos de saltos de aro en aro. En el caso de que los aros estén muy separados pueden utilizar cuerdas para acercarse a ellos. <p>En el caso de que haya tiempo los estudiantes inventan una o dos pruebas más.</p> <p>Normas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Las acciones son consensuadas por todo el alumnado. - Cada prueba está señalizada con un cartel colocado en una pica. - Cada prueba tiene escritas unas pistas acerca de que desplazamientos utilizar. - La primera pista la da el voluntario/a. - En cada pista se informa dónde están la hoja con las indicaciones para la siguiente prueba. - Todos los alumnos/as buscan las pruebas. - Todo el grupo tiene que llegar a la vez al final de la prueba. 	<p>Grupo de 5-7</p>
<p>10'</p>	<p><u>Vuelta a la calma</u></p> <p>Autoevaluación: Los estudiantes realizan una auto-evaluación de la práctica con la ayuda del voluntario/a con quien acaban la parte principal.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se utiliza una hoja con preguntas sobre el cumplimiento de los principios del aprendizaje dialógico. - Las respuestas se dan de forma cuantitativa según el grado de cumplimiento. - Los alumnos/as llegan a un acuerdo antes de contestar dar una respuesta. - Si da tiempo el encargado/a del grupo lee en voz alta la hoja de registro. 	<p>Grupos de 5-7</p>

Anexo 9. Ejemplo Grupos de Discusión/Voluntariado (Estudio 1 y Estudio 2).

Centro: C.E.I.P. Luis Vives (Escolaica)	
Fecha: 1/04/2014	Hora: 10:45-11:15h
Grupo: 6º primaria	
Intervención: Sesión 14- Grupo de discusión (Voluntariado).	
<p>Grupo de discusión (Voluntarios)</p> <p>T: ¿Que os ha parecido la sesión?</p> <p>Sujeto 1: "Superlight (Muy tranquila)"</p> <p>Sujeto 2: "Para mí muy bien." "Creo que están acostumbrados y ya saben lo que tienen que hacer,... quitando de un grupo que ha tenido algún problemilla, los demás muy bien."</p> <p>Sujeto 1: "Si quitando de unos que eran novios que tenían un rifi-rafe,... los demás muy bien." "Quitando de algunas veces que decían: "-Yo iba aquí (discusión por el turno), un poco de disputa, pero nada..."</p> <p>Sujeto 3: " Más atentos, prestando atención y ayudándose bastante."</p> <p>Sujeto 1: " Ahora que con lo grandes que son,... cuando que tenían que pasar a 4 patas (cuadrupedia por el banco), algunos tenían miedo..." "Pero estaba bien porque pensaban y se hablaban, para que el banco no se moviera."</p> <p>T: ¿Que os ha parecido el trabajo en equipo?</p> <p>(Todos/as coinciden que bien)</p> <p>T: ¿Habéis notado que se comunicaban para hacer las actividades?</p> <p>Sujeto 3: "Se ayudaban mutuamente bastante"</p> <p>T: ¿Todos los compañeros se ayudaban por igual?</p> <p>Sujeto 3: "Hay algunos que son más tímidos y les cuesta más expresarse con los compañeros."</p> <p>Sujeto 2: "Yo lo que he notado es que en el grupo de Yaiza,... que Yaiza es potente y Sara es tímida, hoy Sara ha hablado, cosa que las semanas pasadas no lo hacía y María también, en un grupo que están también Ismael y Alexandre" (El carácter del grupo dificultaba que alumnos con menos confianza se expresaran).</p> <p>T: "Incluso David hoy se ha revelado, que la semana pasada había dado su opinión y que no le habían hecho caso y que hoy quería hablar." "Es importante que vaya cogiendo autoestima."</p> <p>Sujeto 2: "También decía hoy me toca leer, queriendo decir... Yo les he dicho arreglaros (organizaros) vosotros con vuestras pruebas."</p> <p>T: "Que Sara hable ya es significativo, porque le cuesta muchísimo, de todos es a la que más le cuesta."</p> <p>T: ¿Cuándo hablaban buscaban soluciones mediante el diálogo? He visto que alguna vez levantaban la voz</p>	

pero menos que otras veces.

Sujeto 2: "En mi actividad en lo único que han tenido más conflicto no, pero...(diferente opinión) era cuando se tenía que poner una cuerda o dos, algunos como Ismael y Alexandre se han puesto a poner cuerdas sin esperar (construcción de un circuito) y les he dicho: -"¡Eh espera!, tenéis que hacerlo todos juntos, pero ya está."

T: ¿Habéis visto diferencias en la escucha desde que empezamos a hacer grupos interactivos?

Sujeto 2: "Yo veo que se ha notado, están muy motivados."

Sujeto 4: "Yo veo que ya saben lo que queremos y algunos ya entran en el juego de escuchar, hablar y dar la posibilidad de hablar a los que les cuesta más, aun se ve un desnivel, pero algunos como David ya van cogiendo la palabra, y van muy bien."

T: Es decir que hay más igualdad en la consideración de los argumentos, que ya no es el niño/a popular o que es bueno el que habla, si no que van opinando los demás que es lo que se busca...

T: ¿Cómo os habéis sentido vosotros? ¿Tienen confianza con vosotros/as?

Sujeto 2: "Demasiada (Risas)."

Sujeto 3: "Total"

T: ¿Cuándo surgían dudas acudían a vosotros?

Sujeto 2: "Carmen, Carmen (Haciendo alusión a que demandaban su ayuda)"

Sujeto 3: "Sobre todo en el último grupo que estaban un poco cansados."

Sujeto 2: "En mi grupo hoy no han dicho nada."

Sujeto 1: "En el mío tampoco, no han parado de correr."

Sujeto 3: "Es que el mío (Actividad), era correr y correr..."

Sujeto 1: "Paula y Benjamín (niños pasivos) han cogido una "acalorada como un churro" (expresión de trabajo intenso)"

T: "Una de conclusiones que hemos tenido esta semana es que en la última actividad ya están cansados, y bueno en la actividad de Kavadi más, porque tenían que mantener la respiración,..."

T: ¿Os respetaban?

(Todos/as dicen que sí.)

T: ¿Son autónomos para trabajar? ¿Les explicabais la actividad y sabían lo que tenían que hacer?

Sujeto 1: "Ellos solos sabían lo que tenían que hacer, incluso querían coger los aros (iniciativa para introducir variantes)."

Sujeto 4: "Donde estaba yo, como les dabas libertad son autónomos, pero el grupo un poco desaparece, unos deciden una cosa, otros otra y si no vuelas a reorientar el trabajo en equipo no está." "Autónomos sí, porque hacen, pero tienes que estar encima para que colaboren."

Sujeto 1: "Si aún son un poco individualistas."

Sujeto 2: "Eso siempre, tienes que estar: - "Esperad al compañero."

Sujeto 1: "En mi actividad hoy no había que consensuar demasiado, en otras sesiones sí, pero hoy..."

Sujeto 2: "En la mía si, y en general bien."

T: "Bueno, buscar un poco el equilibrio entre actividades, en unas que hablen más y otras más activas, ya que si todas son pausadas se aburren y desmotivan, entonces lo que buscamos es introducir la metodología poco a poco y con el paso del tiempo introducirla del todo, no en todas las sesiones de educación física, pero si en una semanal."

T: ¿Habéis visto cambio en que se aceptan todos por igual?

Sujeto 2: "Se hacen más caso,... todos aún no." "En mi evaluación es verdad que el grupo que he tenido ha mejorado mucho y les he dicho que son niños modelo."

Sujeto 1: "Cuando los evaluó, lo hago en general no solo en mi actividad, entonces ellos mismos discutían mucho para escoger los puntos, estaban: -"Que 4, que 3..." y yo les he dicho: - "a qué os pongo un 3,5." "A veces reconocen que discuten, por lo menos ya lo saben."

Sujeto 3: "El mío estaba más o menos." "Son conscientes."

T: "Es importante (Que sean conscientes)."

T: ¿Los alumnos/as con mayores habilidades siguen siendo más importantes en el grupo? ¿Ha bajado esta importancia?

Sujeto 2: "Yo creo que ha bajado y el que quiere ser líder, los demás los cortan. "Yo me he dado cuenta con Ismael, va un poco de figurín y como los demás han pasado de él..."

Sujeto 1: "En mi actividad ha estado solo en los aros."

Sujeto 3: "Cuando ha estado conmigo quedé asombrado, porque era totalmente diferente a como era." "Mucho más tranquilo."

Sujeto 2: "Lo ha intentado 2 veces como ha visto que no le han hecho caso..."

Sujeto 3: "Después el otro, no sé cómo se llama, que siempre quería llamar la atención y hoy ha estado muy bien."

T: "Al que también he visto bien es a Derek, aunque de vez en cuando pierde la concentración."

Sujeto 1: " Pero yo lo veo mejor, hablas con él y va haciendo." "Si le hablas con respeto funciona."

T: ¿Pensáis que el aprendizaje ha mejorado a través de la cooperación?

Sujeto 2: "Si, creo que ahí poco a poco."

T: ¿Se ayudan colaborando cuando no entienden algo?

Sujeto 3: "Incluso en mi juego, lo explicaban ellos y daba a veces mejor resultado que si lo explico yo."

T: "El lenguaje que utilizan ellos, tal vez les ayude más (A entender)."

Sujeto 2: "Que se lo expliquen ellos."

Sujeto 3: "Les decía quién quiere explicar y levantaban la mano, así interactúan entre ellos."

T: En cuanto al respeto y tolerancia ¿Cómo les habéis visto? ¿Se han tolerado?

(Todos/as dicen que sí)

Sujeto 1: "En general cada vez están mejor."

T: ¿Se esforzaban haciendo las actividades?

(Todos/as dicen que sí)

T: ¿Cómo habéis visto la motivación y el ambiente en el grupo?

(Todos/as dicen que mucho mejor que al principio)

Sujeto 1: "Les encanta cuando dices educación física todos dicen: - "¡Siiii! ¡Todos que sí!"



Anexo 10. Cuestionarios (Estudio 2).

Estamos llevando a cabo un estudio con la intención de conocer ciertos aspectos relacionados con la motivación. Por favor, lee atentamente los siguientes enunciados que te exponemos a continuación y señala con un círculo el grado de acuerdo o desacuerdo con los mismos. Las respuestas son anónimas, por lo que te rogamos seas lo más sincero posible.

Escala de Apoyo a la Autonomía Percibido en Contextos de Ejercicio (PASSES)	Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Neutro	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. El profesor/a me facilita con distintas opciones cómo realizar el ejercicio físico o deportivo en mi tiempo libre.	1	2	3	4	5	6	7
2. Mi profesor/a entiende por qué decido hacer ejercicio físico en mi tiempo libre.	1	2	3	4	5	6	7
3. El profesor/a confía en mi capacidad de hacer ejercicio físico o deportivo en mi tiempo libre.	1	2	3	4	5	6	7
4. El profesor/a me anima a practicar algún ejercicio físico o deportivo en mi tiempo libre.	1	2	3	4	5	6	7
5. El profesor/a escucha mis comentarios sobre el ejercicio físico o deportivo que realizo en mi tiempo libre.	1	2	3	4	5	6	7
6. El profesor/a me anima de forma positiva cuando hago ejercicio físico o deportivo en mi tiempo libre.	1	2	3	4	5	6	7
7. Soy capaz de dirigirme al profesor/a hablándole sobre el ejercicio físico o deportivo que hago en mi tiempo libre.	1	2	3	4	5	6	7
8. Mi profesor/a se asegura de entender por qué tengo que hacer ejercicio físico o deportivo en mi tiempo libre.	1	2	3	4	5	6	7
9. El profesor/a contesta a mis preguntas sobre el ejercicio físico o deportivo que realizo en mi tiempo libre.	1	2	3	4	5	6	7
10. El profesor/a se preocupa por el ejercicio físico o deportivo que hago en mi tiempo libre.	1	2	3	4	5	6	7
11. Soy capaz de compartir mis experiencias de ejercicio físico o deportivo con mi profesor/a.	1	2	3	4	5	6	7

Escala de Apoyo a la Autonomía Percibido en Contextos de Ejercicio (PASSES) En mis clases de educación física...	Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Neutro	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Mis padres me facilita con distintas opciones cómo realizar el ejercicio físico o deportivo en mí tiempo libre.	1	2	3	4	5	6	7
2. Mis padres entienden por qué decido hacer ejercicio físico en mi tiempo libre.	1	2	3	4	5	6	7
3. Mis padres confían en mi capacidad de hacer ejercicio físico o deportivo en mi tiempo libre.	1	2	3	4	5	6	7
4. Mis padres me animan a practicar algún ejercicio físico o deportivo en mi tiempo libre.	1	2	3	4	5	6	7
5. Mis padres escuchan mis comentarios sobre el ejercicio físico o deportivo que realizo en mi tiempo libre.	1	2	3	4	5	6	7
6. Mis padres me animan de forma positiva cuando hago ejercicio físico o deportivo en mi tiempo libre.	1	2	3	4	5	6	7
7. Soy capaz de dirigirme a mis padres hablándole sobre el ejercicio físico o deportivo que hago en mi tiempo libre.	1	2	3	4	5	6	7
8. Mis padres se aseguran de entender por qué tengo que hacer ejercicio físico o deportivo en mi tiempo libre.	1	2	3	4	5	6	7
9. Mis padres contestan a mis preguntas sobre el ejercicio físico o deportivo que realizo en mi tiempo libre.	1	2	3	4	5	6	7
10. Mis padres se preocupan por el ejercicio físico o deportivo que hago en mi tiempo libre.	1	2	3	4	5	6	7
11. Soy capaz de compartir mis experiencias de ejercicio físico o deportivo con mis padres.	1	2	3	4	5	6	7

Escala de Apoyo a la Autonomía Percibido en Contextos de Ejercicio (PASSES)	Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Neutro	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
En mis clases de educación física...							
1. Mis compañeros me facilitan con distintas opciones cómo realizar el ejercicio físico o deportivo en mi tiempo libre.	1	2	3	4	5	6	7
2. Mis compañeros entienden por qué decido hacer ejercicio físico en mi tiempo libre.	1	2	3	4	5	6	7
3. Mis compañeros confían en mi capacidad de hacer ejercicio físico o deportivo en mi tiempo libre.	1	2	3	4	5	6	7
4. Mis compañeros me animan a practicar algún ejercicio físico o deportivo en mi tiempo libre.	1	2	3	4	5	6	7
5. Mis compañeros escuchan mis comentarios sobre el ejercicio físico o deportivo que realizo en mi tiempo libre.	1	2	3	4	5	6	7
6. Mis compañeros me animan de forma positiva cuando hago ejercicio físico o deportivo en mi tiempo libre.	1	2	3	4	5	6	7
7. Soy capaz de dirigirme a mis compañeros hablándoles sobre el ejercicio físico o deportivo que hago en mi tiempo libre.	1	2	3	4	5	6	7
8. Mis compañeros se aseguran de entender por qué tengo que hacer ejercicio físico o deportivo en mi tiempo libre.	1	2	3	4	5	6	7
9. Mis compañeros contestan a mis preguntas sobre el ejercicio físico o deportivo que realizo en mi tiempo libre.	1	2	3	4	5	6	7
10. Mis compañeros se preocupan por el ejercicio físico o deportivo que hago en mi tiempo libre.	1	2	3	4	5	6	7
11. Soy capaz de compartir mis experiencias de ejercicio físico o deportivo con mis compañeros.	1	2	3	4	5	6	7

Escala de percepción de clima motivacional de los compañeros Ntoumanis y Vazou (2005)	Jamás	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
En el grupo con el que practico actividad física, los compañeros(as)...					
1. Se divierten cuando practican con otros.	1	2	3	4	5
2. Quieren ser los mejores del grupo.	1	2	3	4	5
3. Animan a los compañeros a no abandonar.	1	2	3	4	5
4. Se animan a ser mejor que los otros.	1	2	3	4	5
5. Se sienten bien con los compañeros.	1	2	3	4	5
6. Dan consejos a los compañeros para ayudarles a progresar.	1	2	3	4	5
7. Se sienten libres de expresar sus opiniones.	1	2	3	4	5
8. Se comparan unos con otros.	1	2	3	4	5
9. Intentan hacerlo mejor que los demás.	1	2	3	4	5

Medida de la percepción del clima motivacional generado por el docente en educación física (MCMDEF)	Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Mi docente de educación física...						
1. Si me dice que yo no estoy capacitado para hacer educación física, a menudo hace que me preocupe.	1	2	3	4	5	6
2. Quiere que aprenda habilidades y juegos para que mis compañeros de clase me acepten.	1	2	3	4	5	6
3. Anima a los estudiantes a realizar juegos para que sean mejor que otros.	1	2	3	4	5	6
4. Me hace temer la evaluación en educación física y la evito.	1	2	3	4	5	6
5. Es feliz cuando ve que otra gente me aprecia por lo que aprendo en su clase.	1	2	3	4	5	6
6. Solo se siente totalmente satisfecho con los estudiantes que son reconocidos por los demás como los más capacitados en educación física.	1	2	3	4	5	6
7. A menudo le preocupa cómo ven los demás mi capacidad atlética.	1	2	3	4	5	6
8. Se siente muy satisfecho cuando yo intento aprender una habilidad y esto hace que otras personas me aprecien.	1	2	3	4	5	6
9. Insiste en que debemos luchar para demostrar que estamos más capacitados que otros para realizar habilidades y juegos.	1	2	3	4	5	6
10. Evita preguntas en las clases que podrían ser la razón por la que mis compañeros se rían de mí.	1	2	3	4	5	6
11. Cree que es importante hacer bien la habilidad o juego, para que los demás me aprecien.	1	2	3	4	5	6
12. Es muy feliz cuando aprendo nuevas habilidades y juegos.	1	2	3	4	5	6
13. A menudo hace que me preocupe si me dicen que soy incapaz de realizar un juego.	1	2	3	4	5	6
14. Presta especial atención a si mis habilidades están mejorando.	1	2	3	4	5	6
15. Sólo elogia a los alumnos que parecen más capacitados que otros para realizar educación física.	1	2	3	4	5	6
16. Quiere que aprenda nuevas habilidades y juegos para ganar el aprecio de los demás.	1	2	3	4	5	6
17. Esta absolutamente satisfecho cuando ve que mejoro todas mis habilidades físicas.	1	2	3	4	5	6
18. Cree que los estudiantes deben demostrar que están más capacitados que otros en todos los juegos y habilidades.	1	2	3	4	5	6
19. Siente satisfacción cuando aprendo una nueva habilidad y mis compañeros me aprecian.	1	2	3	4	5	6
20. Me ayuda en el aprendizaje de cómo mejorar mis habilidades en juegos y ejercicios.	1	2	3	4	5	6
21. Quiere que nosotros parezcamos más capacitados que otros en todos los ejercicios.	1	2	3	4	5	6
22. Me hace evitar ejercicios o juegos en los que mis habilidades puedan ser comentadas negativamente.	1	2	3	4	5	6
23. Insiste en que los errores en habilidades o juegos me ayudan a encontrar mis puntos débiles y esto mejora mis habilidades.	1	2	3	4	5	6
24. Se asegura de que entienda cómo realizar una nueva habilidad antes de que la clase avance hacia el aprendizaje otra habilidad.	1	2	3	4	5	6

Medida de las metas en el alumnado en educación física (MMAEF)	Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
En la clase de educación física...						
1. Me siento bien cuando soy el único que puede realizar el ejercicio.	1	2	3	4	5	6
2. Estoy totalmente satisfecho cuando supero a los demás	1	2	3	4	5	6
3. Lo más importante para mí al aprender un juego o habilidad es obtener la aprobación de los demás.	1	2	3	4	5	6
4. Evito realizar habilidades o juegos donde los demás se puedan burlar de mis capacidades.	1	2	3	4	5	6
5. Mi objetivo es desarrollar mis habilidades.	1	2	3	4	5	6
6. Me siento absolutamente exitoso cuando soy el único que puede realizar una actividad o Habilidad.	1	2	3	4	5	6
7. Normalmente estoy preocupado porque me dijeron que no tenía muchas habilidades.	1	2	3	4	5	6
8. Me siento contento cuando desarrollo mis habilidades y los demás me valoran.	1	2	3	4	5	6
9. Tengo la intención de practicar más con el fin de aprender nuevas habilidades y juegos.	1	2	3	4	5	6
10. Evito realizar habilidades y juegos que me veo incapaz de realizar.	1	2	3	4	5	6
11. Me gusta aprender nuevas habilidades y juegos y ganarme la aprobación de los compañeros.	1	2	3	4	5	6
12. Es importante para mí aprender cosas nuevas todo el tiempo.	1	2	3	4	5	6
13. Me intereso si me veo incapaz de realizar algo y esto me preocupa a menudo.	1	2	3	4	5	6
14. Cuando aprendo una habilidad, hace que la intente realizar más veces.	1	2	3	4	5	6
15. Mi actitud es siempre tratar de salir adelante en otras habilidades y juegos.	1	2	3	4	5	6
16. A menudo me preocupa que al intentar realizar una tarea me pueda sentir incapaz.	1	2	3	4	5	6
17. Quiero alcanzar grandes objetivos y que mis compañeros me los reconozcan.	1	2	3	4	5	6
18. Siempre trato de superar a mis compañeros.	1	2	3	4	5	6
19. Me gusta hacer un ejercicio perfecto y que me lo reconozcan los compañeros.	1	2	3	4	5	6
20. Me gusta aprender cosas nuevas, no importa lo difícil que sea.	1	2	3	4	5	6
21. Evito ejercicios y juegos donde me vea incapaz de realizarlos.	1	2	3	4	5	6
22. Me siento absolutamente exitoso cuando hago algo bien y los demás me lo reconocen.	1	2	3	4	5	6
23. Me pongo contento cuando los demás no pueden hacerlo tan bien como yo.	1	2	3	4	5	6
24. Me gusta esforzarme en los ejercicios difíciles porque esta es la forma de desarrollar mis habilidades.	1	2	3	4	5	6

Escala de medición de la satisfacción de las necesidades psicológicas en el ejercicio (PNSE) En mis clases de educación física...	Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Neutro	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Yo creo que puedo completar los ejercicios que son un reto personal.	1	2	3	4	5	6	7
2. Siento que puedo hacer ejercicios a mi manera.	1	2	3	4	5	6	7
3. Me siento atado a mis compañeros de ejercicios porque ellos me aceptan por quien soy.	1	2	3	4	5	6	7
4. Tengo confianza para hacer los ejercicios más desafiantes.	1	2	3	4	5	6	7
5. Creo que puedo tomar decisiones respecto a mi programa de ejercicios.	1	2	3	4	5	6	7
6. Me siento como si tengo una obligación común con la gente que son importantes para mí cuando hacemos ejercicios juntos.	1	2	3	4	5	6	7
7. Tengo confianza en mí habilidad personal de completar los ejercicios de mayor reto.	1	2	3	4	5	6	7
8. Creo que yo estoy a cargo de las decisiones en mi programa de ejercicios.	1	2	3	4	5	6	7
9. Creo que soy capaz de completar los ejercicios que me ofrecen el mayor reto personal.	1	2	3	4	5	6	7
10. Siento una camaradería con mis compañeros porque hacemos ejercicios por la misma razón.	1	2	3	4	5	6	7
11. Me siento capaz de completar los ejercicios más desafiantes.	1	2	3	4	5	6	7
12. Creo que tengo voz en los ejercicios que hago.	1	2	3	4	5	6	7
13. Me siento cercano a mis compañeros de ejercicios porque ellos saben lo difícil que pueden ser los ejercicios.	1	2	3	4	5	6	7
14. Estoy contento en la manera en que puedo completar los ejercicios desafiantes.	1	2	3	4	5	6	7
15. Creo que puedo escoger los ejercicios en que participo.	1	2	3	4	5	6	7
16. Me siento relacionado con los que me relaciono cuando hacemos ejercicios juntos.	1	2	3	4	5	6	7
17. Creo que soy el que decide los ejercicios que hago.	1	2	3	4	5	6	7
18. Creo que me llevo bien con los que me relaciono cuando hacemos ejercicios juntos.	1	2	3	4	5	6	7

Escala del Locus Percibido De Causalidad en Educación Física (PLOC Scale)	Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Neutro	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
En mis clases de educación física...							
1. Porque la Educación Física es divertida.	1	2	3	4	5	6	7
2. Porque quiero aprender habilidades deportivas.	1	2	3	4	5	6	7
3. Porque quiero que el profesor/a piense que soy un/a buen/a estudiante.	1	2	3	4	5	6	7
4. Porque tendré problemas si no lo hago.	1	2	3	4	5	6	7
5. Pero no sé realmente por qué.	1	2	3	4	5	6	7
6. Porque disfruto aprendiendo nuevas habilidades.	1	2	3	4	5	6	7
7. Porque es importante para mí hacerlo bien en Educación Física.	1	2	3	4	5	6	7
8. Porque me sentiría mal conmigo mismo si no lo hiciera.	1	2	3	4	5	6	7
9. Porque eso es lo que se supone que debo hacer.	1	2	3	4	5	6	7
10. Pero no comprendo por qué debemos tener Educación Física.	1	2	3	4	5	6	7
11. Porque la Educación Física es estimulante.	1	2	3	4	5	6	7
12. Porque quiero mejorar en el deporte.	1	2	3	4	5	6	7
13. Porque quiero que los/as otros/as estudiantes piensen que soy hábil.	1	2	3	4	5	6	7
14. Para que el/la profesor/a no me grite.	1	2	3	4	5	6	7
15. Pero realmente siento que estoy perdiendo mi tiempo en Educación Física.	1	2	3	4	5	6	7
16. Por la satisfacción que siento mientras aprendo nuevas habilidades/técnicas.	1	2	3	4	5	6	7
17. Porque puedo aprender habilidades que podría usar en otras áreas de mi vida.	1	2	3	4	5	6	7
18. Porque me preocupa cuando no lo hago.	1	2	3	4	5	6	7
19. Porque esa es la norma.	1	2	3	4	5	6	7
20. Pero no puedo comprender lo que estoy sacando de la Educación Física.	1	2	3	4	5	6	7

Medida de la Intencionalidad para ser Físicamente Activo (MIFA)	Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Neutro	Algo de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Respecto a tu intención de practicar alguna actividad físico-deportiva					
1. Me interesa el desarrollo de mi forma física.	1	2	3	4	5
2. Al margen de las clases de Educación Física, me gusta practicar deporte.	1	2	3	4	5
3. Después de terminar el instituto, quisiera formar parte de un club deportivo de entrenamiento.	1	2	3	4	5
4. Después de terminar el instituto, me gustaría mantenerme físicamente activo/a.	1	2	3	4	5
5. Habitualmente practico deporte en mi tiempo libre.	1	2	3	4	5

Cuestionario de Regulación de la Conducta en el Ejercicio (BREQ-3)				
Yo hago ejercicio físico...	Totalmente verdadero			Nada verdadero
1. Porque los demás me dicen que debo hacerlo.	1	2	3	4
2. Porque me siento culpable cuando no lo práctico.	1	2	3	4
3. Porque valoro los beneficios que tiene el ejercicio físico.	1	2	3	4
4. Porque creo que el ejercicio es divertido.	1	2	3	4
5. Porque está de acuerdo con mi forma de vida.	1	2	3	4
6. No veo por qué tengo que hacerlo.	1	2	3	4
7. Porque mis amigos/familia/pareja me dicen que debo hacerlo.	1	2	3	4
8. Porque me siento avergonzado si falto a la sesión.	1	2	3	4
9. Porque para mí es importante hacer ejercicio regularmente.	1	2	3	4
10. Porque considero que el ejercicio físico forma parte de mí.	1	2	3	4
11. No veo por qué tengo que molestarme en hacer ejercicio	1	2	3	4
12. Porque disfruto con las sesiones de ejercicio.	1	2	3	4
13. Porque otras personas no estarán contentas conmigo si no hago ejercicio.	1	2	3	4
14. No veo el sentido de hacer ejercicio.	1	2	3	4
15. Porque veo el ejercicio físico como una parte fundamental de lo que soy.	1	2	3	4
16. Porque siento que he fallado cuando no he realizado un rato de ejercicio.	1	2	3	4
17. Porque pienso que es importante hacer el esfuerzo de ejercitarse regularmente.	1	2	3	4
18. Porque encuentro el ejercicio una actividad agradable.	1	2	3	4
19. Porque me siento bajo la presión de mis amigos/familia para realizar ejercicio.	1	2	3	4
20. Porque considero que el ejercicio físico está de acuerdo con mis valores.	1	2	3	4
21. Porque me pongo nervioso si no hago ejercicio regularmente.	1	2	3	4
22. Porque me resulta placentero y satisfactorio el hacer ejercicio.	1	2	3	4
23. Pienso que hacer ejercicio es una pérdida de tiempo.	1	2	3	4

Cuestionario de la Conducta Planeada en Ejercicio.		Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Neutro	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. La mayoría de las personas importantes para mí piensan que debería hacer ejercicio al menos 6 veces en las próximas dos semanas		1	2	3	4	5	6	7
2. Si yo quisiera podría hacer ejercicio al menos 6 veces en las próximas dos semanas		1	2	3	4	5	6	7
3. La mayoría de las personas importantes para mí quieren que haga ejercicio al menos 6 veces en las próximas dos semanas		1	2	3	4	5	6	7
4. Estoy motivado/a para hacer ejercicio al menos 6 veces en las próximas dos semanas porque es lo que la mayoría de las personas que son importantes para mí esperan		1	2	3	4	5	6	7
5. Depende completamente de mí si hago ejercicio al menos 6 veces en las próximas dos semanas		1	2	3	4	5	6	7
6. Creo que soy capaz de hacer ejercicio al menos 6 veces en las próximas dos semanas		1	2	3	4	5	6	7
7. La mayoría de las personas importantes para mí esperan que haga ejercicio al menos 6 veces en las próximas dos semanas		1	2	3	4	5	6	7
8. No tengo dificultades para hacer ejercicio al menos 6 veces en las próximas dos semanas		1	2	3	4	5	6	7
9. Para mí hacer ejercicio al menos 6 veces en las próximas dos semanas sería:								
Muy malo	1	2	3	4	5	6	7	Muy bueno
Nada importante	1	2	3	4	5	6	7	Muy importante
Muy desagradable	1	2	3	4	5	6	7	Muy agradable
Muy estresante	1	2	3	4	5	6	7	Muy relajante
Muy inútil	1	2	3	4	5	6	7	Muy útil
Muy dañino	1	2	3	4	5	6	7	Nada dañino
Muy absurdo	1	2	3	4	5	6	7	Muy inteligente
10. ¿Cuánto control crees que tienes para hacer ejercicio al menos 6 veces en las próximas dos semanas?								
Nada control	1	2	3	4	5	6	7	Mucho control

Cuestionario Habitual Physical Activity Questionnaire

Edad:.....años

Sexo: Hombre Mujer

1. ¿Qué ejercicio físico practicas con mayor frecuencia? _____

¿Cuántas horas a la semana?_____ ¿Cuántos meses al año?_____

En caso de que practiques una segunda modalidad de deporte o ejercicio físico:

¿De cuál se trata? _____ ¿Cuántas horas a la semana?_____ ¿Cuántos meses al año?_____

	Bastante menor	Menor	Igual	Mayor	Bastante mayor
2. En comparación con otras personas de mi edad, considero mi actividad física (ejercicio físico) en mi tiempo libre	1	2	3	4	5
	Nunca	Casi nunca	A veces	Frecuentemente	Con mucha frecuencia
3. Durante el tiempo de ocio, sudo	1	2	3	4	5
4. Durante el tiempo de ocio, practico deporte (ejercicio físico)	1	2	3	4	5
5. Durante el tiempo de ocio, veo la televisión	1	2	3	4	5
6. Durante el tiempo de ocio, camino	1	2	3	4	5
7. Durante el tiempo de ocio, monto en bicicleta	1	2	3	4	5
	Menos de 5 min	Entre 5 y 15 min	Entre 16 y 30 min	Entre 31 y 45 min	Más de 45 min
8. ¿Cuántos minutos al día caminas, montas en bicicleta, etc. para ir y volver del instituto, gimnasio, por ejemplo?	1	2	3	4	5

Anexo 11. Circular consentimiento. Acelerometría (Estudio 2).

Estimadas familias,

Nos ponemos en contacto con ustedes para informarles de que va a llevarse a cabo una investigación orientada a la promoción de la actividad física y el deporte con los alumnos de quinto y sexto curso de educación primaria. Una de las intervenciones que se realizará con los estudiantes es el cálculo de actividad física que realizan a lo largo de una semana antes de iniciar el estudio. La intervención consiste en que los alumnos y las alumnas lleven un dispositivo denominado acelerómetro a la altura de la cadera. El acelerómetro se llevará con una cinta elástica como si fuera un cinturón. Después del estudio volverán a llevarlo durante una semana, de manera que se pueda comparar la actividad física que realizan en diferentes periodos del año. Este aparato no tiene ningún tipo de riesgo para la salud y por sus dimensiones no conlleva ninguna molestia.

Para que sus hijos e hijas participen en esta intervención es necesario la autorización del padre, madre o tutor/a, al ser menores de edad.

Nombre del alumno/a:

Nombre del padre, madre o tutor/a:

Marque con una X en el caso de que **NO** se dé la conformidad de participación.

Firma:

* En el caso de que esta circular no sea devuelta al centro se entiende que se da permiso para la participación de su hijo/a en la actividad comentada con anterioridad.

Esperamos su colaboración. Un cordial saludo.

Especialistas de Educación Física

Anexo 12. Contrato de responsabilidad. Acelerometría (Estudio 2).

Contrato investigador / alumno(a)

Vuestra colaboración es muy importante para el estudio. Por ello, tenéis que ser sinceros y llevarlo el acelerómetro durante los 7 días de forma habitual para que los datos sean lo más reales posibles. Dentro de la investigación vais a tener un instrumento que es un material delicado que debemos cuidar, así pues, yo _____ perteneciente a ésta investigación, me comprometo hacer un uso responsable del material y llevarlo puesto durante los próximos 7 días devolviéndolo en el octavo día.

Lugar:

Fecha:

Firma del alumno:



Anexo 14. Ejemplo debate sesiones de vídeo (Alumnado).

Centro: C.P Escoláica.	
Fecha: 27/02/2014	Hora: 11:30h-12:30h.
Grupo: 5º primaria	
Vídeo 1: Los efectos negativos de llevar una vida sedentaria y sus factores desencadenantes.	
<p>Antes de iniciar la proyección se ha realizado una introducción al tema, con la finalidad de que los alumnos supieran de que trataba el video. Los alumnos han estado atentos y mostrando mucho interés al video. En cuanto a la participación durante el debate, ha sido muy activa y ordenada.</p> <p>Las preguntas que se han realizado en el debate han sido las siguientes:</p> <p>T: ¿Qué es ser sedentario?</p> <p>Sujeto 1: “La gente que no hace nada de ejercicio y nada más llega a casa está jugando al ordenador o a la Play.”</p> <p>Sujeto 2: “Si comes grasa y cuando llegas a casa te pones con el ordenador, te pones gordo y no puedes hacer cosas como subir escaleras.”</p> <p>T: ¿Cuáles son los efectos negativos de llevar una vida sedentaria?</p> <p>Sujeto 3: “Obesidad y enfermedades en el corazón.”</p> <p>Sujeto 4: “Problemas respiratorios.”</p> <p>Sujeto 5: “Azúcar en la sangre.”</p> <p>Sujeto 6: “Diabetes”</p> <p>Sujeto 7: “No hacer actividades físicas que antes sí que podías hacer.”</p> <p>T: ¿Qué tipo de actividades podéis hacer para combatir el sedentarismo?</p> <p>Sujeto 9: “Hacer deporte.”</p> <p>Sujeto 10: “Ir al parque.”</p> <p>Sujeto 11: “Tener una vida sana.”</p> <p>Sujeto 12: “Ir con los amigos a jugar.”</p> <p>Sujeto 13: “Comer cosas buenas para la salud.”</p> <p>Sujeto 14: “Ir a correr con los amigos.”</p>	

Sujeto 10: “No jugar tanto a las consolas.”

Sujeto 15: “¿Si yo estoy casi 3 horas en el ordenador y después hago deportes?”

T: “Estarías llevando una vida activa, pero tantas horas con el ordenador, seguramente te quitará tiempo para otras actividades.”

Sujeto 16: “Ir en la bici.”

T: ¿Por qué pensáis que es necesario hacer ejercicio?

Sujeto 10: “Mejorar en habilidad, en correr, que no estas gordo...”

Sujeto 14: “Haciendo ejercicio, dicen que no adelgazas,...adelgazas con la comida.”

Sujeto 15: “Para poder cargar más peso.”

Sujeto 16: “Mejora la respiración y la circulación de la sangre.”

Sujeto 17: “Mejoramos en las pulsaciones de la sangre, y corres más y te cansas menos.”

Sujeto 18: “Yo cuando estoy enfadada me voy a correr y me relajo.”

T: ¿Haciendo actividad física y deporte os relacionáis con otros niños y niñas?

Sujeto 14: “Si y es bueno, porque si salimos a correr por ahí con los amigos hacemos ejercicios y perdemos peso.”

Sujeto 12: “Puedes estar con los amigos.”

Sujeto 15: “También nos podemos ayudar.”

Sujeto 18: “Te ayuda convivir con los demás.” “Cuando haces un juego lo puedes hacer entre todos y saber mejor lo que es bueno y lo que no lo es.”

T: Después de lo que hemos visto, ¿Pensáis que a partir de ahora vas a hacer más ejercicio?

(Contestan unos cuantos alumnos que “Si”)

Sujeto 15: “Yo no juego casi a la consola y creo que el deporte que hago al día es suficiente.”

Sujeto 19: “Yo haré el mismo, por qué hago muchas actividades extraescolares y no tengo tiempo de hacer más cosas.”

Sujeto 20: “Yo hago bastante deporte a la semana, 5 horas o por ahí” “Entre caminar cuando voy a comer a casa mi abuela y que en mi casa me voy en la bici, pienso que con eso no hace falta hacer más.”

Sujeto 21: “Yo cada semana intento hacer un poco más.”

Sujeto 15: “Quería decirte que desde mi nacimiento he tenido un problema cardiovascular al corazón y me dijeron que a los 6 años que no podía hacer deporte.” ¿Tiene algo que ver con el sedentarismo?

T: “No tiene que ver por qué las personas sedentarias son las que sí pueden y no hacen. Seguro que el médico te ha dicho que puedes hacer algún tipo de actividad física como caminar.”

Sujeto 15: “Si, yo ahora sí que hago. En enero me hacen una prueba del corazón y me dicen que ya estoy casi curado.”

T- Entonces ¿Vamos a hacer más deporte?

(Toda la clase exclama: “Si!”)



Anexo 15. Circulares informativas (Charlas con las familias).

Primera charla

Estimadas familias,

Nos ponemos de nuevo en contacto con ustedes para informarles de que el próximo miércoles 19 de febrero a las 17:00h. se celebrará en la clase de 6º de primaria la 1ª reunión-charla dirigida a: **Los efectos negativos de llevar una vida sedentaria. Hábitos saludables y la importancia de incluir el ejercicio físico en el estilo de vida.**

En esta reunión se tratarán aspectos vinculados al conocimiento de los beneficios que aporta la práctica físico-deportiva (desarrollo físico y psicológico, adquisición de hábitos saludables o mejora de habilidades sociales) y como el deporte es un elemento preventivo contra determinados efectos secundarios consecuentes de llevar una vida sedentaria: Sobrepeso, obesidad, problemas coronarios, adquisición de conductas contraproducentes para la salud, etc.

Para finalizar la charla se realizará un debate para que mediante las opiniones y aportaciones de todos los presentes se puedan extraer conclusiones y estrategias que nos sirvan como actuaciones a llevar a cabo con nuestros hijos e hijas.

Firma:

Esperamos su asistencia. Un cordial saludo.

Especialistas de Educación Física.

Segunda charla

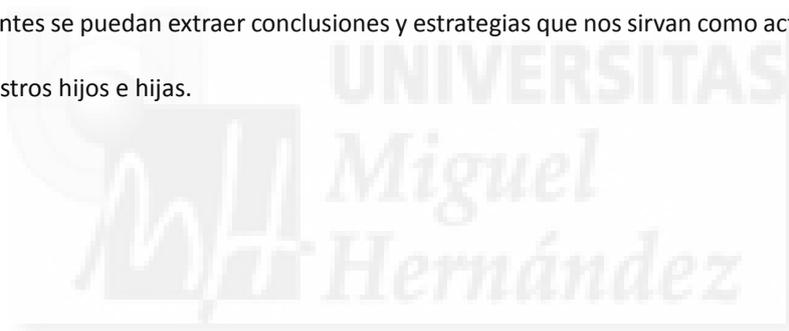
Estimadas familias,

Nos ponemos de nuevo en contacto con ustedes para informarles de que el próximo miércoles 5 de marzo a las 17:00h. se celebrará en la clase de 6º de primaria la 2ª reunión-charla dirigida a: **la influencia de los agentes sociales en la realización de actividad física y deporte en la infancia i pre-adolescencia.**

En charla se trataran aspectos relacionados con la influencia que tienen los agentes sociales que se encuentran en el entorno de los niños y las niñas con respecto a su práctica de actividad física. Cuando nos referimos a agentes sociales estamos hablando de amigos y amigas de los estudiantes, maestros, monitores/as o entrenadores/as, i por su puesto de padres, madres y otros familiares.

Para finalizar la charla se realizará un debate para que mediante las opiniones y aportaciones de todos los presentes se puedan extraer conclusiones y estrategias que nos sirvan como actuaciones a llevar a cabo con nuestros hijos e hijas.

Firma:



Esperamos su asistencia. Un cordial saludo.

Especialistas de Educación Física

Tercera charla

Estimadas familias,

Nos ponemos de nuevo en contacto con ustedes para informarles de que el próximo miércoles 11 de marzo a las 17:00h. se celebrará en la clase de 6º de primaria la 3ª reunión-charla dirigida a: **Influencias socio-culturales y de los medios de comunicación que afectan a la práctica físico-deportiva.**

En charla se tratarán aspectos relacionados con las influencias sociales y de los medios de comunicación en los niños y las niñas en relación a su práctica de actividad física. Estos factores pueden tener efectos negativos en el comportamiento de nuestros hijos e hijas, de ahí la importancia de saber cómo actuar frente a este tipo de influencias.

Para finalizar la charla se realizará un debate para que mediante las opiniones y aportaciones de todos los presentes se puedan extraer conclusiones y estrategias que nos sirvan como actuaciones a llevar a cabo con nuestros hijos e hijas.

Firma:



Esperamos su asistencia. Un cordial saludo.

Especialistas de Educación Física

Anexo 16. Ejemplo Charla con los familiares.

Centro: C.E.I. P. Luis Vives (Escolaica)	
Fecha: 19/02/2014	Hora: 17:00 h.
Grupo: Padres de 6º y 5º	Asistencia: 6 madres y 4 padres
Temática: Los efectos negativos de llevar una vida sedentaria y sus factores desencadenantes.	
<p>Para llevar a cabo la intervención a los alumnos se les dio una circular para que informaran a sus padres de la reunión. Además, se han puesto carteles sobre la reunión en el tablón de anuncios del colegio y en zonas de paso de las familias, y ya se habían realizado 2 reuniones previas, donde también se informó de las charlas que se realizarían. En primer lugar, he intervenido agradeciendo la asistencia a los presentes y acto seguido se ha puesto una presentación con la finalidad de dar a conocer el laboratorio de comportamiento en el deporte (Universidad Miguel Hernández. Elche). Posteriormente se ha profundizado en el estudio que se está realizando y las actividades que sus hijos e hijas están llevando a cabo. Después se ha procedido a la reproducción del vídeo que se ha puesto a los alumnos para que las familias supiesen que material estaban viendo los alumnos y las alumnas. A continuación se han proyectado otros videos relacionados con noticias actuales vinculadas al sedentarismo. Los padres y madres asistentes han mostrado atención e interés.</p> <p>Finalizada la proyección, he intervenido para mostrar una presentación estructurada en diferentes puntos (sedentarismo, salud y actividad física, beneficios de la actividad física, efectos negativos de llevar una vida sedentaria, etc.). Finalmente, se ha iniciado un debate donde los presentes han participado activamente. Al preguntarles si el sedentarismo era un problema cercano a ellos/as me han informado de que no era así y que sus hijos/as realizaban actividad física de forma regular. Algunos de los problemas que me han comentado es que notaban a faltar que una vez finalizada la etapa de educación primaria, la administración pública les facilitara medios para que sus hijos/as practiquen deporte. Al preguntarles si los niños y las niñas son más sedentarios que antes, hacen referencia a la falta de infraestructuras (parques, instalaciones deportivas,...) y lo peligrosa que está la calle para que puedan salir a practicar actividad física. A continuación se profundiza en las preguntas formuladas durante el debate:</p>	
T ¿Pensáis que el sedentarismo es un problema de nuestra sociedad?, ¿Puede afectar a vuestro entorno más cercano?	
Sujeto 1: “Sabía de la existencia del sedentarismo, pero no sabía que podía ser tan malo para la salud.”	
Sujeto 2: “Desconocía que estuviera relacionado con tantas enfermedades.”	
Sujeto 3: “A mi entorno no le afecta, porque mis hijos hacen deporte.”	
T ¿Pensáis que los niños y las niñas son más sedentarios que antes?	
Sujeto 1: “Antes jugábamos en la calle, nos divertíamos con cualquier cosa.”	
Sujeto 2: “Ahora son menos activos” “Da miedo que salgan a la calle y antes siempre estábamos jugando en la calle”.	
Sujeto 4: “La culpa también es nuestra, porque para no escucharles, les dices que si a que jueguen con las consolas.”	

Sujeto 5: “Incluso hay niños que están jugando con estas máquinas cuando están en el parque.”

T ¿Conocíais los efectos negativos de llevar una vida sedentaria?

Sujeto 2: “Sabía que no era bueno ser sedentario, pero está relacionado con tantas enfermedades, que da miedo.”

Sujeto 6: “Es importante que la gente esté informada, ya que muchos no sabemos lo perjudicial que puede ser para la salud.”

Sujeto 7: “No somos conscientes de lo peligroso que puede llegar a ser, somos muy tranquilos, siempre pensamos que estas cosas les pasa a los demás.”

T ¿Por qué preocupa especialmente en niños y adolescentes?

Sujeto 2: “Porque si adquieren hábitos de pequeños es más fácil que sean activos cuando sean adultos”.

Sujeto 8: “En adolescentes sobre todo, porque es cuando dejan de hacer más deporte, por eso es importante motivarles antes de que lleguen a esta edad.”

Sujeto 4: “También porque queremos lo mejor para ellos, y el deporte les ayudará a tener mejor calidad de vida.”

Sujeto 1: “También preocupa porque están apareciendo enfermedades en los niños que antes solo estaban en adultos, y hay que hacer algo.”

T ¿Cómo podemos prevenir/ combatir el sedentarismo?

Sujeto 1: “Es importante motivar a los niños a que hagan actividad física.”

Sujeto 2: “A veces motivamos, pero no podemos llevarlos a los sitios. Pienso que en los colegios tendrían que ofertar actividades más variadas.”

Sujeto 4: “Los colegios deberían abrir por más tiempo sus instalaciones.”

Sujeto 9: “El ayuntamiento también podría poner de su parte. Antes lo hacía y habían muchas más actividades deportivas y los niños hacían más deporte.”

Para finalizar, he explicado el díptico en el que se refuerza lo expuesto durante la charla y en el que se encuentran unas estrategias que las familias pueden observar, pudiendo utilizar este como un instrumento en el que pueden marcar el grado de seguimiento y tener un mayor control de la iniciativa planteada siempre que se opte por ella.

En general la percepción que he tenido sobre la charla ha sido positiva, aunque se esperaba una mayor asistencia por parte de las familias.

- **Cambios en la organización:**

Solicitar que los niños devuelvan la circular firmada por los padres confirmando su asistencia. Si no se reciben muchas circulares firmadas, llamar a los padres por teléfono informándoles de la reunión.

Anexo 17. Dípticos (Charlas con los familiares).

Guía-Díptico 1

Guía para PADRES

¿CÓMO PUEDO FAVORECER QUE MI HIJO/A PRACTIQUE ACTIVIDAD FÍSICA O DEPORTE?

ESTRATEGIAS	Poco...	...Mucho
1. Practicar actividad física con mi hijo/a.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
2. Ofrecerles oportunidades para que sean ellos los que elijan a qué quieren jugar.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
3. Aconsejar actividades que den una continuidad a la adquisición de valores dada en casa y en el colegio.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
4. Animar y mostrar interés en sus actividades deportivas (Acompañarles, preguntarles, etc.)	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
5. Ayudarles a compaginar los estudios y su actividad física.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
6. Valorar la actividad física por sus beneficios y no por el rendimiento.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Marque con una "x" cada vez que cumpla alguna estrategia



INFLUENCIA DE LOS AGENTES SOCIALES EN LA PRÁCTICA FÍSICO-DEPORTIVA

La influencia de los agentes sociales que se relacionan con los niños y niñas en su entorno es fundamental para que opten por realizar ejercicio físico y deporte en su tiempo de ocio.

Estos agentes sociales son: La **familia**, los **maestros/as** de educación física, los **monitores/as** o **entrenadores/as** y los **compañeros/as-amigos/as** (iguales).

Todos ellos tienen una gran importancia en la percepción de apoyo que tienen los niños y niñas en los distintos contextos en los que se encuentran (Colegio, casa, actividades extraescolares, escuelas deportivas, etc.).

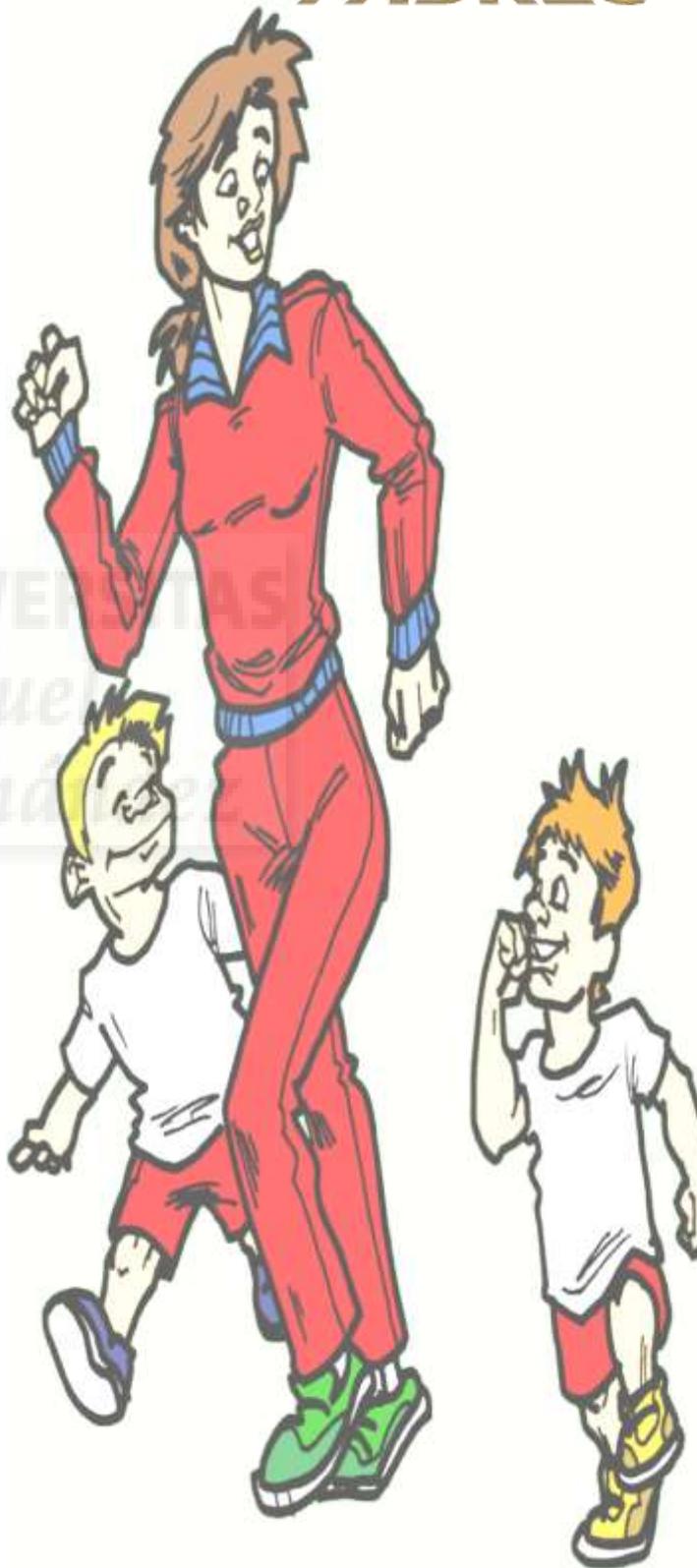
En éste sentido, **los padres** tienen la responsabilidad de apoyar y motivar a sus hijos hacia la práctica de ejercicio físico de forma regular, ayudarles a elegir una actividad guiada por un profesional que dé continuidad a los valores aprendidos en casa y en el colegio en el marco deportivo y facilitarles la oportunidad de practicar la actividad elegida, con el fin de que en un futuro incorporen la actividad física y el deporte en su estilo de vida con los beneficios que ello conlleva.

Guía para PADRES

¿CÓMO PUEDO FAVORECER QUE MI HIJO/A PRACTIQUE ACTIVIDAD FÍSICA O DEPORTE?

ESTRATEGIAS	Poco... ..Mucho									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Practicar actividad física con mi hijo/a.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ofrecerles oportunidades para que sean ellos los que elijan a qué quieren jugar.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Recomendar actividades que no les resulten ni muy fáciles, ni excesivamente difíciles.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Mostrarles interés por sus actividades físico-deportivas.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Animarles a que participen en actividades físicas o deportivas extraescolares.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Compartir con ellos juegos o actividades que conozco.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Marque con una "x" cada vez que cumpla alguna estrategia



EFFECTOS CONTRAPRODUCENTES DE UN ESTILO DE VIDA SEDENTARIO.

El **sedentarismo** es uno de los problemas actuales que más afecta a nuestros adolescentes. Los expertos recomiendan la **actividad física y el deporte**, junto a los **hábitos higiénicos y alimentarios** como herramientas claves para combatir una vida sedentaria. Muchos estudios indican que el curso de las **enfermedades crónicas** (cardiovasculares, obesidad, osteoporosis, etc.) podrían enlentecerse de comenzar con actividades preventivas (entre ellas, la actividad física) de modo precoz.

En éste sentido, **el papel que los padres juegan** como responsables de la salud de sus hijos es de gran valor, así, apoyar y motivar a sus hijos hacia la práctica de la actividad física de forma regular con el fin de que en un futuro la incorporen en su estilo de vida, **resultando fundamental** a edades tempranas.



PARA GUIAR A MI HIJO/A EN SU PRÁCTICA DE ACTIVIDAD FÍSICA PUEDO...

Guía para PADRES

ESTRATEGIAS	Poca..					...Mucho				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Animarles en la práctica de actividades sin centralizar su atención modelos deportivos inalcanzables para ellos.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2. No plantear metas inalcanzables para un/a adolescente.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3. Mostrar una actitud basada en la igualdad en la práctica deportiva.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4. Favorecer que nuestros hijos/as adquieran capacidad crítica para diferenciar entre comportamientos adecuados e inadecuados.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5. Reflexionar con ellos/as acerca de comportamientos positivos que aparecen en los medios de comunicación.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Indique la importancia que da a cada una de las estrategias



INFLUENCIA SOCIOCULTURAL Y DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN EN LA PRÁCTICA DE ACTIVIDAD FÍSICA

La influencia que ejercen los **medios de comunicación** de masas a la hora de practicar **actividad física y deporte** a través de modelos o estereotipos, es innegable, esta influencia puede resultar beneficiosa, sin embargo en otras ocasiones, puede tener un efecto realmente perjudicial.

Por ello, ayudarles a adquirir un **juicio crítico** y diferenciar que valores deben tomar como adecuados e inadecuados de forma progresiva con el **apoyo de la familia** es fundamental en estas etapas. Ello les permitirá aumentar su **motivación** e interés hacia la actividad física, formándose **objetivos realistas** de acuerdo a sus posibilidades, de éste modo no se plantearán metas inalcanzables, que les lleven a la frustración, desmotivación y al consecuente abandono de su práctica deportiva.

TESIS DOCTORAL

Fomento de la práctica físico-deportiva desde el contexto escolar a través del aprendizaje dialógico

D. José Antonio Andrés Fabra

Dirigida por:
Dr. D. Juan Antonio Moreno Murcia

