

*Aprendizaje basado en experiencias de interés a través del tenis para motivar a los alumnos en las clases de EF*



Alumno: Christian Pérez Cristo



Facultad de Ciencias Sociosanitarias

**Ciencias de la actividad Física y el deporte**  
**Tutora académica: Celestina Martínez Galindo**  
**Curso académico 2016/2017**

# ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	1
2. PROCEDIMIENTO DE REVISIÓN .....	3
3. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA .....	4
4. PROPUESTA DE INTEVENCIÓN.....	8
4.1. Justificación de la Propuesta: .....	8
4.2. Propuesta de Intervención: .....	9
5. CONCLUSIONES .....	14
6. BIBLIOGRAFÍA.....	15



# 1. INTRODUCCIÓN

Es sabido desde hace tiempo que la práctica regular de ejercicio físico o el simple hecho de realizar una actividad física de manera regular tiene unos innegables efectos positivos sobre la salud, tanto a nivel físico como a nivel psicológico, produciendo estos una mejora en el bienestar y la calidad de vida de las personas (Almagro, Sáenz-López, González-Cutre, y Moreno-Murcia, 2011).

A la vista de estas afirmaciones lo lógico sería pensar que en los últimos tiempos ha habido un incremento considerable de práctica de actividad físico-deportiva en tiempo libre y de ocio. Afirmación que se cumple en determinadas franjas de edad, no siendo ésta la correspondiente a la adolescente, en la que tal y como han determinado diferentes estudios (Folgar, Juan, y Boubeta, 2013; González y Portolés, 2014) es en estas edades en las que se produce un mayor descenso de AF, siendo este descenso aún mayor en el sexo femenino (Beltrán-Carrillo, Devís-Devís, y Peiró-Velert, 2016).

Los problemas relativos a los bajos niveles de actividad física (AF), y el desarrollo de conductas cada vez más sedentarias en estas edades, confirman la importancia de promover iniciativas de intervención desde el entorno escolar que consigan adherir a los discentes, obteniendo experiencias más gratificantes (Kohl, Craig, Lambert, Inoue, Alkandari, Leetongin, y Kahlmeier, 2012; Brosed, de León Elizondo, Arazuri, y San Emeterio, 2012).

En este sentido, la **educación física** (EF), dado su carácter obligatorio, es para muchos adolescentes el único lugar donde realizan AF regularmente. En esta asignatura resulta imposible el cumplimiento diario de 60 minutos de AF moderada a vigorosa (Lonsdale, Rosenkranz, Peralta, Bennie, Fahey, y Lubans, 2013). Por tanto, siguiendo las recomendaciones señaladas por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2010) y debido a la limitación horaria en EF, se necesita de una mayor práctica autónoma y extraescolar (Sánchez-Oliva, Sánchez-Miguel, Leo, Kinnafick, y García-Calvo, 2014; Stratton, Fairclough, y Ridgers, 2008).

Numerosas aportaciones en el contexto de la EF señalan que la regulación motivacional se configura como una de las variables determinantes en la adopción de estilos más activos en el tiempo libre, pudiendo mantenerse en la etapa joven-adulta (Chatzisarantis y Hagger, 2009; Perlman, 2015; Standage, Gillison, Ntoumanis, y Treasure, 2012). Por tanto, si los estudiantes perciben **experiencias positivas** en los diferentes contenidos curriculares que atraviesa la EF escolar tienen una mayor probabilidad de desarrollar conductas más volitivas y placenteras en su tiempo de ocio (Gutiérrez, 2014).

La **intervención docente** en las clases de EF se configura, por tanto, como un papel destacado en el proceso de enseñanza-aprendizaje debido a su incidencia en la adopción de comportamientos más activos y saludables (Höner y Demetriou, 2014; Ribeiro, Parra, Hoehner, Soares, Torres, Pratt, y Simoes, 2010) tanto dentro como fuera del centro escolar. Así, el sistema educativo es fiel reflejo de un proceso de creación en el que intervienen una serie de protagonistas, que dan sentido a una situación de partida, que se pretende resolver finalmente mediante el desarrollo de competencias. Partiendo de este enfoque, no podemos obviar una serie de condicionantes que provocarán la consecución de dichas competencias. Una de estos condicionantes se refiere al interés del alumnado por los contenidos transmitidos en el aula. El alumnado, de forma natural, adquiere el aprendizaje como consecuencia de su experiencia, y de manera aún más determinante, atendiendo a partir de sus intereses. Es por ello que, si queremos aumentar la participación de los alumnos en actividades físicas y deportivas para incentivarles a adoptar estilos de vida activos y saludables, se hace necesario captar su interés por medio de la temporalización de contenidos que les resulte motivantes en su aprendizaje.

En este sentido, numerosos han sido los estudios que han analizado los motivos de práctica y abandono de AF en los adolescentes en función del género. Aunque a grandes rasgos

los motivos tanto de práctica como de abandono entre ambos géneros no son muy diferentes, hay algunos que si se dan en un género en concreto respecto al otro y que habría que tenerlos en cuenta a la hora de preparar tanto las sesiones de entrenamiento como las clases de educación física: estar en forma, mejorar el estado de salud, estar con amigos/as, hacer nuevas amistades y diversión (Castillo, Balaguer, y Duda, 2007; García, Weis, y Valdivieso, 2005). Los motivos comunes que afectan a la hora de seguir realizando una práctica deportiva son: mejorar las habilidades, estar con amigos/as, competición y diversión (SaMPol, Verdaguer, Planas, Rotger, y Conti, 2005).

Si nos centramos en el género femenino, de forma específica, los motivos que llevan a realizar la práctica deportiva son: sentirse competente realizando la acción, mejorar el autoconcepto físico y las relaciones sociales dentro del grupo. Tanto McDonough y Crocker, (2005b) cómo Moreno-Murcia, Sicilia, Sáenz-López, González-Cutre, Almagro, y Conde, (2015) en sus estudios encontraron que el practicar deporte por mejora de salud, por estar con amigos, por mejorar la imagen corporal o mejorar las habilidades eran las opciones que más llevaban a las mujeres y a las adolescentes a empezar a practicar o a seguir con la práctica deportiva, estando los motivos de salud y las mejoras de habilidades dentro de la categoría de motivación intrínseca. Dentro del género femenino hay un factor que en adolescentes pasa a tener un peso importante a la hora de practicar deporte. El autoconcepto físico de las mujeres, más concretamente de las adolescentes puede llegar ser determinante a la hora de seguir practicando o de iniciar una práctica deportiva. Por otro lado, el sentirse físicamente atractiva o tener un cuerpo dentro de lo caracterizado como normal predijo el tener más autoestima y que hubiera una mayor predisposición a mantener un compromiso con una práctica deportiva (McDonough y Crocker, 2005b). Recientemente, Beltrán-Carrillo, Devís-Devís, y Peiró-Velert (2016) destacan el hecho de no crear expectativas negativas en el aula de educación con estudiantes que no tengan un peso que pueda ser categorizado como el normal a esas edades ya que esto puede generar que estos sientan rechazo hacia la actividad física y no la realicen fuera del horario escolar.

Partiendo de esta situación, el **objetivo** de este trabajo fue el de realizar una revisión bibliográfica con la que teorizar y analizar la situación actual de estudios científicos que hayan estudiado los motivos de práctica deportiva en la edad adolescente para plantear una propuesta de intervención basada en la novedad con la que fomentar el interés y la motivación del alumnado hacia la práctica de EF en especial, y la AF en general.

## 2. PROCEDIMIENTO DE REVISIÓN

Para esta revisión bibliográfica se han utilizado las bases de datos Pubmed, Google Académico, y Dialnet utilizando la combinación de las siguientes palabras clave “physical education classes”, “adolescents”, “motivation”, “self-determination theory”, “motivational climate”, “young people” “sport participation” “girl”, se emplearon tanto los términos en inglés como sus traducciones y usando en cada combinación el booleano “AND”.

Además, se utilizaron publicaciones que se encontraban en el Centro de Investigación del Deporte (CID) de la Universidad Miguel Hernández (UMH) de Elche realizados por los investigadores del Grupo de Investigación en Comportamiento Motor (GICOM) y bajo la etiqueta de “motivación” dentro de la producción científica GICOM.

Para conseguir todos aquellos artículos que no podían ser adquiridos de forma gratuita, ha servido de ayuda la plataforma de investigación y colaboración en línea “Researchgate”, donde estaban disponibles para descargar, o podían ser solicitados a los propios autores.

Para la selección de los artículos se han empleado unos criterios de inclusión y otros de exclusión descritos en la *Tabla 1*.

Con la primera búsqueda realizada en Pubmed, mediante “physical education classes”, “adolescents” “and” “motivation” de 32 artículos encontrados se escogieron, tan sólo siete. Cambiando la palabra “adolescents” por “young people” surgieron 20 más de los cuales solo se escogieron cuatro. De la segunda búsqueda, utilizando las palabras “self-determination theory” “and” “physical education classes” “young people”, se consiguieron tres de los diez artículos disponibles. Finalmente, se realizó una última búsqueda con la combinación de las palabras “self-determination theory”, “physical education” “and” “girls”, en la cual, de 13 artículos se seleccionaron cinco. Por otra parte, se realizó una búsqueda exhaustiva en las publicaciones disponibles en el “CID”, de la cual se consiguieron 4 artículos.

Todos los artículos escogidos han sido utilizados para la contextualización del tema a tratar. Aunque algunos de los seleccionados no respetaban todos los criterios de inclusión, se han empleado para añadir diferentes datos de interés. En cambio, para la revisión bibliográfica, han sido utilizados los artículos que cumplían por completo los criterios de inclusión.

**Tabla 1. Criterios de inclusión y exclusión de los artículos**

<b>Criterios de inclusión</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Artículos publicados entre 2000 y 2017.</li> <li>- Estudios realizados en humanos, adolescentes de entre 12 y 18 años</li> <li>- Estudios publicados en inglés o en castellano</li> <li>- Artículos centrados en las clases de educación física que traten sobre la teoría de la Autodeterminación o el Clima Motivacional</li> <li>- Artículos que hablasen sobre los motivos de práctica deportiva extraescolar</li> </ul>
<b>Criterios de exclusión</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Artículos que no cumplan los criterios de inclusión</li> <li>- Estudios en los cuales no hubiera ningún tipo de intervención</li> <li>- Programas que utilizasen intervenciones sobre un grupo de alumnos con necesidades especiales</li> <li>- Artículos que se centrasen en 1 o 2 motivos de práctica deportiva</li> </ul>

### 3. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

En el contexto de la EF, dos han sido los marcos teóricos más extendidos en esta última década para estudiar los procesos motivacionales del alumnado: la teoría de metas de logro (Nicholls, 1989) y la teoría de la autodeterminación: TAD (Ryan y Deci, 2007).

La **teoría de las Metas de Logro** (Nicholls, 1989) afirma que las personas ejecutan una acción de forma intencionada y se rigen por una serie de objetivos hacia una meta de forma racional. Es decir, se basa en las expectativas y valores que el practicante crea para alcanzar el éxito en sus acciones. La catalogación de éxito o fracaso por una persona, según esta teoría, viene condicionada por dos aspectos claves: por un lado, por las características personales que han sido fraguadas en las primeras experiencias de socialización que influyen en la concepción de habilidad asumida por cada persona, y, por ende, en las metas de logro a las que se aspira. Nicholls (1989) considera que existen dos **metas de logro**: una meta u orientación hacia la tarea y una meta u orientación hacia el ego, que se obtienen por el conjunto de señales que recibe de los adultos significativos (padres, profesores y/o entrenadores) en los entornos de intervención (familiar, educativo y/o deportivo). A este conjunto de señales implícitas o explícitas Ames (1992) lo definió como **clima motivacional**, distinguiendo dos tipos de climas: un clima motivacional que implica al ego y un clima motivacional que implica a la tarea. El primero de ellos (clima ego) se rige por la comparación interpersonal, la competición y la ausencia de intervención (Álvarez, Castillo, Duda, y Balaguer, 2009; Ntoumanis, 2002; Cecchini, González, Carmona, Arruza, Escartí, y Balagué, 2001). Este clima encuentra como meta única obtener los mejores resultados sin importar el cómo se han obtenido, es decir, prima el producto en pro del proceso, en este sentido diferentes estudios han relacionado este clima con sentimientos afectivos negativos y de presión (Balaguer, Duda, Castillo, Moreno, y Crespo, 2009; Halliburton y Weiss, 2001; Moreno, Parra, y González-Cutre, 2008; Theeboom, De Knop, y Weiss, 1995). Por el contrario, el clima motivacional que implica a la tarea estaría basado en el propio progreso y en la mejora individual a medida que aumenta el esfuerzo. Normalmente, los estudios lo relacionan con consecuencias positivas como la mejora, la diversión, el interés y la superación personal, entre otros (García, Santos-Rosa, Jiménez, y Cervelló, 2005; Moreno, Alonso, Martínez Galindo, y Cervelló, 2005).

Por su parte, la **TAD** señala que el docente de EF, como uno de los antecedentes sociales enmarcados dentro de este entramado teórico, puede incidir, mediante su estilo interpersonal en el tipo de regulación motivacional de los discentes en las clases de EF. Dicha teoría sostiene que la motivación varía dentro de un **continuo de autodeterminación**, un proceso por el cual la persona es responsable de aquella acción que va a llevar a cabo. En uno de los extremos se encuentra la **desmotivación**, la falta completa de motivación. Una persona desmotivada tiende a pensar que aquella acción que está llevando a cabo no le reporta ningún beneficio ni satisfacción. En el otro extremo se sitúa la **motivación intrínseca**. Con este tipo de motivación la persona lleva a cabo la acción por el disfrute y el placer que le produce realizarla (Sicilia, González-Cutre, Artés, Orta, Casimiro, y Ferriz, 2014). En medio de ambas estaría la **motivación extrínseca** que es el hecho de realizar una acción como medio para conseguir un objetivo externo a ella. A su vez, la motivación extrínseca, está dividida en cuatro tipos de motivación. De más autodeterminada a menos encontraríamos: la *regulación integrada* (la actividad física se integra como parte del estilo de vida del individuo), la *regulación identificada* (el ejercicio se realiza por la importancia y los beneficios sobre la salud que conlleva), la *regulación introyectada* (la actividad se lleva a cabo para evitar sentimientos de culpabilidad) y por último la *regulación externa* (el ejercicio físico se realiza por conseguir una recompensa externa o agradar a los demás) (Sicilia y cols., 2014). Diferentes estudios (Carratalá, Luján, Deval, y García, 2006; McDonough y Crocker, 2005b; Moreno-Murcia, Marcos-Pardo, y Huéscar, 2016; y Prusak,

Treasure, Darst, y Pangrazi, 2004) han demostrado que cuanto mayor sea el grado de autodeterminación del participante mayor será el tiempo que este llevará a cabo ese deporte.

Para lograr las conductas más autónomas o volitivas en las clases de EF, la TAD postula que existen tres **mediadores psicológicos innatos** y universales que deben ser satisfechos. Estas necesidades de **autonomía** (*p.e., libertad en el origen de la propia acción*), **competencia** (*p.e., sentimiento de dominio o eficacia en una actividad*) y **relaciones sociales** (*p.e., relaciones interpersonales positivas e integración con los compañeros*) pueden ser satisfechas respectivamente, mediante la implementación de estrategias motivacionales relativas a cada uno de dichos nutrientes psicológicos (Taylor y Ntoumanis, 2007; Van den Berghe, Vansteenkiste, Cardon, Kirk, y Haerens, 2014).

Numerosos han sido los estudios realizados que aúnan los **efectos de ambas teorías** en la motivación de los alumnos hacia la AF. Así, existen estudios en el ámbito de la EF que muestran en los discentes una relación positiva entre la percepción de apoyo de los mediadores psicológicos, los tipos de motivación más autónomos (*p.e., realizo una actividad por el placer, consonancia con el estilo de vida o por los beneficios que reporta*) así como consecuencias positivas en el plano afectivo, cognitivo y comportamental (Rutten, Boen, y Seghers, 2012; Sánchez-Oliva y cols., 2014).

Según estos estudios, si el docente transmite un clima que implique a la tarea puede apoyar en el alumnado la autonomía cuando permite decidir determinados aspectos de su proceso de enseñanza-aprendizaje (*p.e., se deja elegir a los discentes la música, el vestuario o los pasos y enlaces realizados en una coreografía*) y cede una mayor responsabilidad, implicando al alumnado y favoreciendo sus intereses y preferencias (Reeve, Vansteenkiste, Assor, Ahmad, I Cheon, Jang, y Wang, 2014). Bajo este clima, de igual modo, el docente puede apoyar también la competencia utilizando un feedback positivo e interrogativo centrado en el progreso personal (*p.e., se premia de manera privada y significativa el progreso que está siguiendo un alumno o grupo de alumnos*), ofreciendo información comprensible y detallada de los objetivos planteados en un ambiente de aprendizaje estructurado y secuenciado (Jang, Reeve, y Deci, 2010). Finalmente, según Ahmed, Minnaert, Van der Werf, y Kuyper (2010) este clima propiciará también un entorno de aprendizaje que facilita las relaciones interpersonales y la integración del alumnado (*p.e., se propician agrupaciones variadas y heterogéneas en todas las sesiones, fomentando la cooperación, y mediando en los conflictos*). En sentido contrario, un estilo docente más controlador o autoritario, desprovisto de un orden, reglas o estructura en las tareas de enseñanza y con una falta de interacción positiva y cercana con el alumnado puede estar asociado con la frustración de estas necesidades psicológicas básicas y los tipos de motivación más controlada (*p.e., realizo una actividad por las recompensas o incentivos externos*) o la desmotivación. Esta dinámica de interacción entre este «lado oscuro» de la motivación puede propiciar consecuencias negativas con un patrón de conducta más alejado de la práctica de AF (Soenens, Sierens, Vansteenkiste, Dochy, y Goossens, 2012; Haerens, Aelterman, Vansteenkiste, Soenens, y Van Petegem, 2015). En esta misma línea, Beltrán-Carrillo, Devís-Devís, Peiró-Velert, y Brown (2012) señalan que experiencias negativas en las clases de EF pueden promover una mayor inactividad física. Wetton, Radley, Jones, y Pearce (2013), realizaron un estudio sobre el abandono deportivo en las Islas Británicas, en las cuales en el año 2013 hubieron cerca de 25000 jóvenes adolescentes que cesaron en la práctica de su deporte, este estudio tuvo como muestra sobre todo deportes de equipo y con entrenadores que favorecían un clima ego, por lo que no se veían favorecidas ninguna de las tres necesidades psicológicas básicas.

Por ello, dada la manifiesta importancia del estudio de los procesos motivacionales en las clases, se han realizado en estos últimos años numerosos **estudios de intervención** en el contexto de la EF a través de programas unidimensionales de apoyo a la autonomía (*p.e., basados en el modelo trans-contextual de la motivación*: Hagger y Chatzisarantis, 2012); Leptokaridou, Vlachopoulos, y Papaioannou, 2014). Así, los estudios experimentales de apoyo a

la autonomía en los discentes se han visto asociados a una mayor motivación autónoma (Ward, Wilkinson, Graser, y Prusak, 2008), diversión (Mandigo, Holt, Anderson, y Sheppard, 2008) e intención y práctica de AF (González-Cutre, Ferriz, Beltrán-Carrillo, Andrés-Fabra, Montero-Carretero, Cervelló, y Moreno-Murcia, 2014). De igual modo, otros autores como Chatzisarantis y Hagger (2009) y Taylor, Ntoumanis, y Standage (2008) señalan que generar apoyo a la autonomía en el alumnado no solo permite obtener una mayor percepción de autonomía, sino que también contribuye a satisfacer la percepción de competencia y relaciones sociales.

En los últimos tiempos están proliferando en el ámbito científico estudios multidimensionales que señalan la importancia de dar apoyo a las tres necesidades psicológicas básicas, a través de diferentes estrategias de intervención docente (Aelterman, Vansteenkiste, Van Keer, De Meyer, Van den Berghe, y Haerens, 2013); (Amado, del Villar, Leo, Sánchez-Oliva, Sánchez-Miguel, y García-Calvo, 2014) dada su respectiva relación con cada uno de los mediadores psicológicos (Stroet, Opendakker, y Minnaert, 2013).

Ampliando esta consideración, recientemente algunos autores (Dimmock, Jackson, Podlog, y Magaraggia, 2013; Juvancic-Heltzel, Glickman, y Barkley, 2013; Silvia, 2006; Sylvester y cols., 2014) están considerando la variable de "**novedad**", además de las tres necesidades psicológicas básicas, como un factor importante para conseguir un mayor bienestar, disfrute, interés, adherencia a las actividades, locus de causalidad más interno y motivación intrínseca. Estos autores entienden la novedad como la necesidad de experimentar algo que no se experimentó en el pasado o que no se encuentra en la rutina diaria. En la bibliografía relacionada encontramos este término relacionado con nombres tales como "*variedad*", "*curiosidad*" o "*novedad*".

Las expectativas de novedad en la actividad física implican una percepción de que se acerca algo nuevo, ambiguo o complejo, lo que hace que aumente el interés, el disfrute y una mayor motivación intrínseca.

En un estudio llevado a cabo por Dimmock y cols. (2013) se exploró el grado en que las expectativas de variedad en la actividad física influyen el interés, el disfrute y el locus de causalidad en el ejercicio. En dicho estudio a un grupo de estudiantes se les mandaban mensajes acerca de la variedad de ejercicios en la sesión, mientras que a otro grupo se les informó sobre la monotonía de los mismos ejercicios. Los resultados evidenciaron que aquellos que estuvieron expuestos a mensajes acerca de la variedad de los ejercicios encontraron la sesión más interesante, disfrutaron más de ella y percibieron una mayor causalidad interna que los que percibieron mensajes de igualdad de los ejercicios.

Según Sylvester y cols. (2014), el percibir la variedad dentro de una sesión representa una experiencia psicosocial que da lugar al mantenimiento del bienestar de un individuo. En su estudio, desarrollaron un instrumento para medir la variedad percibida en el ejercicio (PVE), y comprobaron si las puntuaciones en PVE predicen los índices de ejercicio relacionados con el bienestar, junto con la satisfacción de las tres necesidades psicológicas básicas introduciendo la variedad dentro de la teoría de la autodeterminación. También examinaron la medida en que la variedad percibida es distinta de la competencia, la relación y la autonomía en el contexto del ejercicio.

En otro posterior estudio del mismo autor (Sylvester y cols., 2016) se examinó el grado en el que el apoyo a la variedad está relacionado con el ejercicio físico. Para ello la muestra estuvo compuesta de 121 universitarios inactivos y fueron asignados aleatoriamente a seguir un programa de actividad física de 6 semanas de duración. Se llevaron a cabo evaluaciones al principio, a mitad y a final del programa de intervención. Aquellos que llevaron a cabo las actividades con un soporte alto a la variedad mostraron niveles superiores de adhesión al programa que los que tenían un apoyo bajo a la variedad. Por lo tanto, las conclusiones de este estudio fueron que el apoyo a la variedad y la mayor percepción de esta en el ámbito de la



actividad física tienen potencial para ser un método eficaz para favorecer la adherencia a la actividad física en personas que eran inactivas.

Por otra parte, un estudio llevado a cabo por Juvancic y cols. (2013), compararon la duración del ejercicio, el disfrute y el esfuerzo percibido entre un entrenamiento de resistencia con 10 tipos diferentes de material, con solamente 2 tipos diferentes de material y una sesión de actividades sedentarias. Durante un periodo de tiempo de 20 minutos todos los participantes pudieron elegir entre esas tres opciones. Los resultados mostraron diferencias significativas en la duración del ejercicio y el disfrute, aumentándose en la actividad de resistencia con 10 tipos de material. Sin embargo, en la percepción del esfuerzo no hubo ninguna diferencia. Esto concluye que aumentando la variedad de material se incrementa el disfrute y la participación, sin que el esfuerzo percibido se vea resentido.

En un trabajo reciente (Sala Grau y González-Cutre, 2016) se analizó la importancia que tiene la novedad en la motivación autodeterminada y de porqué debe ser llevada a cabo en las sesiones tanto de entrenamiento como de educación física. Los objetivos que presentó dicho trabajo fueron:

- Conocer si la novedad está presente en las experiencias importantes y satisfactorias de la vida en general, así como conocer la importancia que los participantes le dan este factor.
- Analizar el efecto de la necesidad de novedad sobre algunas variables motivacionales respecto al resto de necesidades psicológicas básicas, ya que debería relacionarse positivamente con la motivación intrínseca, con la vitalidad subjetiva, el disfrute, los niveles de actividad física y la salud mental.
- Incrustar la novedad como una necesidad psicológica básica dentro de la teoría de la autodeterminación.

Los resultados que se obtuvieron de los estadísticos descriptivos relacionados con la novedad en la vida se observó que la novedad es la necesidad psicológica básica que obtuvo mejor puntuación media y sin embargo la que alcanzó mayor puntuación en la importancia fue la autonomía, siendo en este caso la novedad la que obtuvo un valor más bajo. Los resultados mostraron, también, que la novedad se relaciona positiva y significativamente con las variables de autonomía, competencia, relación, regulación intrínseca, integrada, identificada, vitalidad, disfrute, actividad física moderada, vigorosa y muy vigorosa y con la salud mental media, y se correlacionaba negativa y significativamente con la regulación externa. En cuanto al análisis de regresión lineal, se consideraron como variables dependientes la motivación intrínseca, la vitalidad, el disfrute y la salud mental y como variables independientes las necesidades psicológicas básicas y la novedad. El análisis reveló que la variable más predictora de la motivación intrínseca en la actividad física es la competencia, seguida de la novedad. Hablando de la vitalidad en la actividad física, la competencia es la variable que más la predice, después de la novedad y por último la autonomía. Por otro lado, las variables que más predicen el disfrute son la competencia seguida de la novedad. Por último y haciendo referencia a la salud mental, la única variable que la predice es la novedad (Sala Grau y González-Cutre, D. 2016).

Resultados, si cabe, importantes a tener en cuenta en futuros estudios. Así, para dar respuesta al estado actual revisado, en el siguiente apartado se presenta una propuesta de intervención con la que se pretende incentivar la práctica de AF en los adolescentes por medio de aprendizajes basados en experiencias de interés a partir del área de EF.

## 4. PROPUESTA DE INTEVENCIÓN

### 4.1. Justificación de la Propuesta:

Según el marco teórico presentado, lo que deberían buscar los docentes es fomentar el interés tanto por las clases de educación física como por realizar actividad física fuera del horario escolar, ya que según los estudios vistos a lo largo de este trabajo son pocos los jóvenes que cumplen con los requisitos mínimos de práctica deportiva diaria.

Para facilitar ese fomento del interés en el alumnado se hace necesario fomentar su motivación en las clases de educación física. Para ello, tal y como se ha mostrado, el clima de aprendizaje es fundamental para favorecer la satisfacción de las tres necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y relación con los demás) a las cuales habría que añadir la recién incorporada, la novedad. Consiguiendo que aparezcan todos estos factores garantizaremos aprendizajes significativos para el alumnado, con los beneficios que este tipo de aprendizajes conllevan.

Teniendo presentes todos estos aspectos, se ha recurrido en la elaboración de esta propuesta a un deporte novedoso como es el **tenis**. La selección de este deporte es porque creemos cumple los requisitos anteriormente citados y que resumimos:

**1) Novedad:** La novedad de este contenido radica en los datos obtenidos de las encuestas sobre hábitos deportivos realizadas por García Ferrando, (2015) en los que podemos observar como el tenis ocupa el noveno puesto en el sexo masculino y el octavo en el femenino. Las razones por las que sigue siendo con el paso del tiempo un deporte no muy practicado por los adolescentes radica en la aún creencia de que se trata un deporte elitista debido a los altos precios del material con el que era practicado (esto hoy en día ya no es así, se puede adquirir raquetas por precios bastante asequibles) y por la exclusividad de sus instalaciones ya que antiguamente las pistas estaban normalmente en clubes privados cuyo acceso era limitado a socios los cuales normalmente abonaban una cuota. Además, está la creencia de que los deportes con implemento resultan difíciles de aprender. A tenor de estos datos podemos considera que su incorporación como contenido dentro del bloque de Juegos y Deportes en la materia de EF cumple el requisito de novedad que perseguimos en esta propuesta y, por tanto, va a permitir fomentar el **interés** del alumnado.

**2) Autonomía:** la autonomía es una de las necesidades psicológicas básicas que debido al carácter cerrado y analítico del tenis como deporte a la hora de ser aprendido (los golpes suelen tener características fijas como cierto tipo de empuñaduras, movimientos claros y establecidos en los golpes, etc.) que puede hacer pensar que desarrollar la autonomía es difícil. Sin embargo una de las posibles medidas que se puede tomar a la hora de la enseñanza del tenis es, que en lugar de enseñar ya el golpeo del tenis en si proponer al alumno mediante el estilo de enseñanza del descubrimiento guiado a que sean ellos los que intenten resolver el problema motriz de como golpeo la pelota para que esta salga hacia delante y no hacia arriba en el golpe de derecha, o de cómo me tengo que tirar la pelota y como he de armar el golpe en el saque, etc. Gracias a este estilo es posible incluir al estudiante en el proceso de toma de decisiones. Otro aspecto que puede fomentar la autonomía es el hecho de que ellos mismos se organicen para las actividades por parejas o grupos y que elijan alguno de los posibles juegos finales. También debido a que será necesario un gran despliegue de material para llevar a cabo estas sesiones, se pueden designar varios grupos de alumnos encargados de sacarlo del almacén y de recogerlo tanto al principio como al final de cada sesión, así como de velar porque esté todo en unas condiciones óptimas para ser usado por otros compañeros que vengan después.

**3) Competencia:** el tenis es un deporte con el cuál dependiendo de cómo se planteen las actividades puede ser un gran impulsor de que exista esa competencia percibida por el alumnado en las clases de educación física. Para principiantes objetivos simples como conseguir dar un número de toques sin que la pelota toque el suelo o golpes a una diana dibujada en la pared pueden favorecer el que aparezca esta necesidad psicológica básica. Haciendo actividades así de simples y viendo como a medida que pasan las sesiones se va mejorando el número de golpes que se obtiene sin que la pelota toque el suelo, o las veces que consigues darle a la diana conseguiremos que el alumno llegue a sentir el que es competente. Al aumentar el nivel también es fácil plantear actividades de superación y mejora sin necesidad de meter una competición entre los alumnos que estén jugando. Por ejemplo, en ejercicios de peloteo de uno contra uno se pueden proponer tareas en la cuales se tengan que realizar un determinado número de pases entre ambos e ir aumentando paulatinamente dicho número, o complicar un poco la tarea, cuando cojan la suficiente destreza, diciendo que solo vale un tipo concreto de golpe o cuando la pelota bota en una zona determinada del espacio. En resumen, son muchas y muy variadas las opciones que se pueden dar dentro del aprendizaje de este deporte para favorecer dicha necesidad psicológica básica.

**4) Relación con los demás:** la elección de un deporte como el tenis viene por el hecho de que es el deporte donde la inclusión de la mujer está mejor vista. La Women's Tennis Association (WTA) es una de las marcas a nivel mundial más seguidas y la diferencia entre premios por torneos o reconocimientos por participar en los mismos dista muy poco entre hombres y mujeres, y cada vez esta diferencia es menor. Claro ejemplo de esto es que los cuatro Grand Slams (torneos más importantes) se juegan a la vez en las categorías masculina y femenina y en una categoría especial de dobles mixtos. Aspectos promueven que se vea mucho tenis femenino y que las pistas estén siempre llenas y que cada vez haya más afición por la sección femenina de este deporte. Por todo esto y por el hecho también de que a la hora de entrenar los entrenamientos son mixtos y no requiere de un gran número de participantes para formar su propio equipo, como sería el caso de los deportes colectivos, el tenis puede ser un buen deporte para favorecer la práctica femenina en adolescentes, así como la igualdad y las relaciones.

#### **4.2. Propuesta de Intervención:**

Para realizar este proyecto vamos a usar la propuesta de aprendizajes basado en experiencias de interés a partir del área de educación física (Román, Montilla, y Losa, 2014). Estos autores proponen que se provoquen aprendizajes que estén basados en la autonomía, promoviendo entornos de aprendizaje interactivos, contruidos a partir de blogs colectivos gestionado de forma compartida por toda la clase, y con respectivos blogs individuales para cada miembro del alumnado que serán de diseño y gestión propia a través de los cuales se construyen su conocimiento por medio de los temas elegidos por ellos mismos denominados **experiencias de interés**. Se trata en resumen de una metodología diferente, que parte inicialmente de la meta innovación y de la implicación del docente que pretenda aplicarla. En la tabla 1 se resume el modo de trabajar mediante las experiencias de interés, así como las fases que son necesarias para su puesta en práctica.

Tabla 1. Fases para el desarrollo de experiencias de interés en el aula (Román, Montilla, Losa, 2014).

<p><b>FASES 1-2</b> <b>EXPERIENCIAS DE INTERÉS</b></p>	<p><b>1ª Aproximación o búsqueda de experiencias de interés</b> (fútbol, baile, universo, cine, videojuegos...): Se pasa cuestionario al alumnado y/o se realizan entrevistas con las familias</p> <p><b>2ª Investigación y formación inmediata y básica</b> (a través de internet) de cada docente tutor/a en las experiencias detectadas (fútbol, cine, videojuegos...) Inicio de un blog colectivo sobre las experiencias detectadas en el grupo.</p>
<p><b>FASE 3</b> <b>NEXOS O PUNTOS DE UNIÓN</b> <b>CON CONTENIDOS</b> <b>-EJE DE EF-</b></p>	<p><b>3ª Significación:</b> posibles relaciones de experiencias de interés con contenidos-eje de las áreas (por ejemplo un contenido eje de matemáticas podría ser la resolución de problemas) Constituye una lluvia de ideas del docente que organizará en bloques o núcleos de experiencias de interés en la fase siguiente.</p>
<p><b>FASE 4</b> <b>BLOQUES DE CONTENIDO</b> <b>DEL RD 126/2014</b> <b>DESARROLLO DEL</b> <b>CURRÍCULO DE INTERÉS</b></p>	<p><b>4ª Selección, formulación y organización de contenidos en bloques y desarrollo de objetivos y criterios de evaluación</b> (cada unión de un aspecto de alguna experiencia de interés con un contenido eje de algún área constituye un bloque de contenidos. Por ejemplo, en lengua y la experiencia de interés "fútbol", un posible bloque de contenidos sería "reglamento y comprensión lectora". Para cada bloque se seleccionan y redactan unos objetivos, contenidos y criterios de evaluación.</p>
<p><b>FASE 5</b> <b>LLUVIA DE TAREAS Y</b> <b>ACTIVIDADES TIPO</b></p>	<p><b>5ª Articulación y concreción de tareas-tipo</b>, que traten de relacionar las experiencias de interés con las situaciones problema que surjan para desarrollar un proyecto de trabajo.</p>
<p><b>FASE 6</b> <b>ELABORACIÓN DE PLANES DE</b> <b>TRABAJO (1 MES CADA</b> <b>PLAN)</b></p>	<p><b>6ª Discusión y nivelación de tareas</b> (de menor a mayor dificultad a lo largo del curso. Por ejemplo, tarea nivel 1 para primer tiempo, nivel 2 para segundo tiempo, etc.). Cada plan se divide en dos períodos para facilitar su evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Primer tiempo (proyecto con producto 1)</li> <li>- Segundo tiempo (proyecto con producto 2)</li> <li>- Cada tiempo 1/2 de actividades o tareas intermedias para indicadores de logro</li> </ul>
<p><b>FASES 7 Y 8</b> <b>ORGANIZACIÓN Y RÚBRICA</b> <b>COMBINADA</b></p>	<p><b>7ª Organización y globalización:</b> Se organizan las tareas propuestas para los distintos bloques de contenido de interés elaborados en la 4ª fase.</p> <p><b>8ª Transversal</b>, para cada uno de los criterios de evaluación elegidos en fase 4, se establecen unos niveles o indicadores de logro, para poder evaluarlos a través de la rúbrica combinada y conectarlos con los descriptores y, por tanto, con las competencias básicas. Instrumentos (blog individual, sesiones autogestionadas por el alumnado y circuitos).</p>
<p><b>FASE 9 ESPONTÁNEA Y METAINTERÉS</b></p>	

## APRENDIZAJE BASADO EN EXPERIENCIAS DE INTERÉS A TRAVÉS DEL TENIS

### **1. Experiencias de Interés:**

**1ª Fase: Aproximación o búsqueda de experiencias de interés:** Este es el punto de partida, aquí el docente indaga y guía al alumnado para que elijan su propia experiencia. Hay que remarcarle al alumnado que tiene que comprender que dichas experiencias son flexibles y pueden ir variando y oscilando de unas a otras.

Es cierto que en este caso al ya estar planteada esa experiencia de interés por medio del deporte del tenis tal y como se ha justificado en el punto anterior, la fase de búsqueda se centraría entre las experiencias de interés de los alumnos entorno a este deporte.

En esta fase, para concretar los conocimientos de los alumnos y sus experiencias se administraría un cuestionario inicial.

**2ª Fase: Investigación y formación inmediata básica.** Se trata de una fase de investigación más profunda sobre el tema elegido, tanto por parte del alumnado como por parte de los docentes. Las orientaciones de búsqueda pueden ser hacia torneos que se estén llevando a cabo, curiosidades sobre jugadores y jugadoras actuales, etc. Para ello se darían unas pautas básicas sobre búsqueda segura y fiable en internet y se les recomendaría páginas de búsqueda relacionadas con la temática (periódicos deportivos, blogs de los deportistas, etc.). De igual forma, en esta fase se comenzaría a construir unos blogs colectivos en el que se volcarían las experiencias de interés detectadas en el grupo en la fase anterior en relación al tenis. Con el uso de estos blogs fomentaremos el uso de las TIC's (tal y como propone el actual marco legislativo) y de esta forma conseguiremos dar versatilidad y personalización al proceso de aprendizaje intentando con ello llamar la atención del alumnado. La tarea del docente en esta fase consistirá en enseñar a cómo crear un blog, como personalizarlo, el uso de plantillas o diferentes formas de crear entradas para darle dinamismo al blog, etc. Del mismo modo, se mostrarán otros tipos de contenido que se puedan subir dentro del mismo blog como son fotos a través de diferentes webs o apps como son Picassa o Pinterest, vídeos de Youtube o en formato de audio como pueden ser los podcasts o ivoox. En definitiva, el alumnado al acabar esta fase debe ser capaz de dominar todos los aspectos relacionados con el diseño y dinamización de unos blogs ya que esta herramienta será la utilizada para valorar esta fase con sus indicadores de logro correspondientes.

### **2. Nexos o Puntos de Unión con contenidos:**

**3ª Fase: Significación:** En esta fase se establecerán los posibles puntos de unión entre la experiencia de interés escogida (tenis) y las diferentes áreas curriculares. Por ejemplo:

- Castellano: análisis de la redacción de las reglas de la pista;
- Matemáticas: estadística de los resultados, las clasificaciones de ATP y WTA según diferentes parámetros;
- Historia: origen del tenis, características de la época, historia de los torneos;
- Inglés: importancia de este idioma para los tenistas ya que es el usado en todo el circuito tanto masculino como femenino.

\*\* Todas las materias del currículum tienen cabida en este modelo de aprendizaje.

### 3. Bloques de contenidos. Desarrollo del currículum de interés:

**4ª Fase: Selección, formulación y organización de contenidos en bloques y desarrollo de objetivos y criterios de evaluación:** Atendiendo a las materias implicadas, la selección de los contenidos a trabajar por parte de cada una de ellas en relación al eje central (experiencia de interés) constituirá un bloque de contenidos (*p.e., siguiendo los ejemplos anteriores, en castellano un posible bloque de contenidos sería “reglamento y comprensión lectora”*).

Para cada bloque se establecen los **objetivos, contenidos, criterios de evaluación, indicadores de logro e instrumentos de evaluación** que se emplearán atendiendo al decreto 87/2015 de la Comunidad Valenciana y al **documento puente** elaborado por la Consellería de Educación, Cultura y Deporte de esta Comunidad.

### 4. Lluvia de Tareas y Actividades tipo:

**5ª Fase: Articulación y concreción de tareas-tipo:** En base a los bloques descritos en la fase anterior, cada materia propone las tareas que el alumno deberá realizar, así como el desglose de actividades para alcanzar dicha tarea.

Siguiendo con el ejemplo anterior, en castellano la tarea final sería “*elaboración y redacción de un reglamento para practicar tenis en la escuela*”. Las actividades a realizar para llegar a esta tarea serían, entre otras: *comprensión lectora del reglamento actual, resumen de textos, análisis sintáctico del reglamento actual, búsqueda de categorías gramaticales, redacción de reglas, etc.*

### 5. Elaboración de planes de trabajo:

**6ª Fase: Discusión y nivelación de tareas tipo:** En esta fase se llevan a cabo las tareas planteadas para cada materia secuenciadas. Para ello previamente se ha establecido en qué momento interviene cada materia, distinguiendo **3 fases** (una por trimestre).

- La **primera fase** se desarrollaría durante el primer trimestre del curso. En esta fase, por un lado se organizaría el proyecto por parte de los profesores responsables de cada departamento implicado y la directiva; se informaría a los padres/madres/tutores de los alumnos que participarían en el proyecto para su consentimiento; se informaría a la Dirección Territorial de la Consellería de Educación de la Comunidad Valenciana, se recogerían datos para posibles modificaciones; y se administrarían los cuestionarios (una vez obtenidas todas las autorizaciones pertinentes).
- La **segunda fase** se desarrollaría durante el segundo y tercer trimestre y en ella se llevarían a cabo las tareas con sus correspondientes actividades y ejercicios diseñados para la experiencia del tenis desde las diferentes materias implicadas. En el orden establecido de intervención por materias a lo largo de esta fase, se ha tenido en cuenta como premisa el grado de dificultad de las tareas planteadas. Así, se parte de menor a mayor dificultad para contribuir al desarrollo competencial del alumno. En la elaboración y desarrollo de un proyecto interdisciplinar es necesario que exista una interacción continua entre las diferentes asignaturas que participan en el proyecto. Como defiende la *LOMCE*, para asegurar el completo desarrollo de las competencias clave, es necesario que estas se aborden desde diferentes materias, estando estas coordinadas en su intervención. Es así como que se la significatividad al proceso de aprendizaje.

- La **tercera** fase se desarrollaría durante el mes de **junio** y en ella se volverían a administrar los cuestionarios descritos para comprobar el grado de consecución de los objetivos previstos (al finalizar la intervención y dos semanas después de la misma). De igual forma se realizarían reuniones por parte de los departamentos implicados con el objeto de analizar los datos, proponer mejoras, así como diseñar la propuesta de intervención para los siguientes cursos.

## 6. Organización y Rúbrica combinada:

**7ª Fase: Organización y globalización:** En esta fase se establece la organización de las diferentes tareas llevadas a cabo en cada una de las materias y materializadas en una **“macro tarea”** colectiva en la que participarán todos los alumnos del proyecto y todas las materias. En esta “macro tarea” cada grupo de alumnos estará encargado de una función y cada profesor será el responsable de una función a su vez. Por ejemplo, la “macro tarea” vinculada a esta experiencia de interés sería la *“organización y participación en un torneo de tenis”*. Este torneo tendrá lugar durante un día (extraescolar) y además de jugar y organizar el torneo tendrán que preparar el avituallamiento, la entrega de premios, el discurso final, el acto de presentación, etc.

**8ª Fase: Transversal:** Se trata de la fase que está presente en todo momento en el proceso de aprendizaje y que se materializa en la tarea final a realizar en cada materia (ya que el aprendizaje obtenido en una materia se transfiere para poder realizar la tarea de otra materia al estar todo relacionado bajo un mismo eje conector: el tenis). Esta fase se vincula con el **BC 5, Transversal**. Al final de todo el proyecto se establece la **evaluación final** del alumno para lo que se tendrán en cuenta los criterios de evaluación concretados en los indicadores de logro que, a su vez, se vinculan con unos instrumentos de evaluación (rúbricas, blogs, fichas didácticas, listas de control) que nos determinarán el grado de consecución de los mismos. Estos IL son vinculados en el **documento puente** elaborado por Consellería con las competencias clave. De manera que, según el grado de consecución de estos IL, sabremos el grado de consecución de las competencias clave por parte del alumno y con ello si ha alcanzado el **desarrollo competencial** requerido en este proyecto basado en experiencias de interés.

**9ª Fase: Espontánea y de metainterés:** Esta fase puede estar presente en cualquier momento o fase dentro de cualquier proceso de construcción de conocimiento. Durante el transcurso de un proceso de aprendizaje tanto alumnado como docentes pueden efectuar modificaciones, aportando nuevos recursos en diferentes áreas como búsqueda de información, búsqueda de nuevas tareas, etc. Esta metodología se encuadra dentro de una **pedagogía abierta** a la individualidad, y por tanto, a cualquier aportación dada por el alumnado y que permita motivarle hacia el aprendizaje, sin ser consciente de ello, y hacia la práctica de actividad física en general, y del tenis en particular, por ser la EF la materia eje en este proyecto.

## 5. CONCLUSIONES

Las conclusiones que podemos extraer de este trabajo son múltiples y de muy diversa índole. Después de la investigación se puede afirmar que ha habido un descenso considerable en la práctica deportiva adolescente en los últimos años, en especial en el género femenino.

Un factor a tener en cuenta para que no ocurra este cese en la práctica deportiva es que desde las clases de educación física, se creen buenos climas para favorecer la motivación y el compromiso de los alumnos hacia el deporte, y que de esta forma quieran realizar ejercicio físico fuera del horario lectivo.

Para ello es importante fomentar climas que impliquen a la tarea con las que garantizar la adquisición de las tres necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y relación) así como una posible nueva necesidad psicológica como es la novedad.

Relacionado con este aspecto, es otra de las conclusiones que podemos extraer del trabajo en relación a esta nueva necesidad psicológica básica referida a su consideración ya que haciendo que esta aparezca es muy probable que las otras 3 se consigan.

Bajo esta premisa, se ha planteado una propuesta basada en experiencias de interés con las que se pretende favorecer el compromiso de los estudiantes y, de este modo, que sus hábitos deportivos prevalezcan en el tiempo.





## 6. BIBLIOGRAFÍA

- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Van Keer, H., De Meyer, J., Van den Berghe, L., y Haerens, L. (2013). Development and evaluation of a training on need-supportive teaching in physical education: Qualitative and quantitative findings. *Teaching and Teacher Education*, 29, 64-75.
- Ahmed, W., Minnaert, A., van der Werf, G., y Kuyper, H. (2010). Perceived social support and early adolescents' achievement: The mediational roles of motivational beliefs and emotions. *Journal of youth and adolescence*, 39(1), 36.
- Almagro, B. J., Sáenz-López, P., González-Cutre, D., y Moreno-Murcia, J. A. (2011). Clima motivacional percibido, necesidades psicológicas y motivación intrínseca como predictores del compromiso deportivo en adolescentes. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 25(7), 250-265.
- Álvarez, M., Castillo, I., Duda, J., y Balaguer, I. (2009). Clima motivacional, metas de logro y motivación autodeterminada en futbolistas cadetes. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 62(1-2), 35-44.
- Amado, D., Del Villar, F., Leo, F. M., Sánchez-Oliva, D., Sánchez-Miguel, P. A., y García-Calvo, T. (2014). Effect of a multi-dimensional intervention programme on the motivation of physical education students. *PloS one*, 9(1), e85275.
- Ames, C. (1992). Achievement goals and the classroom motivational climate. *Student perceptions in the classroom*, 327-348.
- Balaguer, I., Duda, J. L., y Castillo, I. M. Y., y Crespo, M. (2009). Interacciones entre las perspectivas situacionales y disposicionales de meta y el burnout psicológico de los tenistas junior de la elite internacional. *Acción Psicológica*, 6(2), 63-75.
- Beltrán-Carrillo, V. J., Devís-Devís, J., Peiró-Velert, C., y Brown, D. H. (2012). When physical activity participation promotes inactivity: Negative experiences of Spanish adolescents in physical education and sport. *Youth & Society*, 44(1), 3-27.
- Beltrán-Carrillo, V. J., Devís-Devís, J., y Peiró-Velert, C. (2016). The influence of body discourses on adolescents' (non) participation in physical activity. *Sport, Education and Society*, 1-13.
- Beltrán-Carrillo, V. J., Devís-Devís, J., y Peiró-Velert, C. (2016). Actividad física y sedentarismo en adolescentes de la Comunidad Valenciana/Physical activity and sedentary behaviour in adolescents from Valencian Autonomy. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, (45).
- Brosed, R. L., de León Elizondo, A. P., Arazuri, E. S., y San Emeterio, M. A. V. (2012). La clase de educación física escolar como generadora de un ocio físico-deportivo. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (22), 13-15.
- Carratalá, E., Luján, J. F. G., Deval, V. C., y García, A. (2006). La diversión en la práctica deportiva en función del modelo jerárquico de la motivación: un estudio con deportistas de especialización deportiva. *European Journal of Human Movement*, (15), 24.
- Castillo, I., Balaguer, I., y Duda, J. L. (2007). Las orientaciones de meta y los motivos de práctica deportiva en los jóvenes deportistas valencianos escolarizados. *Revista de Psicología del Deporte*, 9(12).

- Chatzisarantis, N. L., y Hagger, M. S. (2009). Effects of an intervention based on self-determination theory on self-reported leisure-time physical activity participation. *Psychology and Health, 24*(1), 29-48.
- Cecchini, J., González, C., Carmona, Á., Arruza, J., Escartí, A., y Balagué, G. (2001). The influence of the physical education teacher on intrinsic motivation, self-confidence, anxiety, and pre-and post-competition mood states. *European Journal of Sport Science, 1*(4), 1-11.
- Dimmock, J., Jackson, B., Podlog, L., y Magaraggia, C. (2013). The effect of variety expectations on interest, enjoyment, and locus of causality in exercise. *Motivation and Emotion, 37*(1), 146-153.
- Folgar, M. I., Juan, F. R., y Boubeta, A. R. (2013). Variables predictoras del abandono de la práctica físico-deportiva en adolescentes. *Cultura, ciencia y deporte: revista de ciencias de la actividad física y del deporte de la Universidad Católica de San Antonio, 23*(3), 93-102.
- García, F. G., Weis, G., y Valdivieso, M. N. (2005). Motivos de participación deportiva de niños brasileños atendiendo a sus edades. *Apunts. Educación física y deportes, 2*(80), 29-36.
- García Calvo, T., Cervelló, E., Jiménez, R., y Santos-Rosa, F. J. (2005). Propiedades psicométricas de la Flow State Scale y la Dispositional Flow Scale, en sujetos españoles practicantes de actividades físico-deportivas. *Manuscript presented for publication*.
- González, J., y Portolés, A. (2014). *Actividad física extraescolar: relaciones con la motivación educativa, rendimiento académico y conductas asociadas a la salud*. Tesis de Máster. Universidad Miguel Hernández de Elche.
- 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*(3), 367-384.
- Haerens, L., Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Soenens, B., y 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.
- Hagger, M. S., y Chatzisarantis, N. L. (2012). Transferring motivation from educational to extramural contexts: A review of the trans-contextual model. *European Journal of Psychology of Education, 27*(2), 195-212.
- Halliburton, A. L., y Weiss, M. R. (2001). Sources of competence information and perceived motivational climate among adolescent female gymnasts varying in skill level. *Journal of sport and exercise psychology, 23*(4), 396-419.
- Höner, O., y Demetriou, Y. (2014). Effects of a health-promotion programme in sixth grade German students' physical education. *European journal of sport science, 14*(sup1), S341-S351.
- Jang, H., Reeve, J., y Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of educational psychology, 102*(3), 588.
- Juvancic-Heltzel, J. A., Glickman, E. L., y Barkley, J. E. (2013). The effect of variety on physical activity: a cross-sectional study. *The Journal of Strength & Conditioning Research, 27*(1), 244-251.

- Kohl, H. W., Craig, C. L., Lambert, E. V., Inoue, S., Alkandari, J. R., Leetongin, G., y Lancet Physical Activity Series Working Group. (2012). The pandemic of physical inactivity: global action for public health. *The Lancet*, 380(9838), 294-305.
- Leptokaridou, E. T., Vlachopoulos, S. P., y Papaioannou, A. G. (2016). Experimental longitudinal test of the influence of autonomy-supportive teaching on motivation for participation in elementary school physical education. *Educational Psychology*, 36(7), 1138-1159.
- Lonsdale, C., Rosenkranz, R. R., Peralta, L. R., Bennie, A., Fahey, P., y Lubans, D. R. (2013). A systematic review and meta-analysis of interventions designed to increase moderate-to-vigorous physical activity in school physical education lessons. *Preventive Medicine*, 56(2), 152-161.
- Mandigo, J., Holt, N., Anderson, A., y Sheppard, J. (2008). Children's motivational experiences following autonomy-supportive games lessons. *European Physical Education Review*, 14(3), 407-425.
- McDonough, M. H., y Crocker, P. R. (2005). Sport participation motivation in young adolescent girls: The role of friendship quality and self-concept. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 76(4), 456-467.
- Moreno Murcia, J. A., Alonso Villodre, N., Martínez Galindo, C., y Cervelló Gimeno, E. (2005). Motivación, disciplina, coeducación y estado de flow en educación física: Diferencias según la satisfacción, la práctica deportiva y la frecuencia de práctica. *Cuadernos de psicología del deporte*, 5(1-2), 231-243.
- Moreno-Murcia, 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., Pardo, M., Jorge, P., y Huéscar, E. (2016). Motivos de práctica físico-deportiva en mujeres. *Revista de psicología del deporte*, 25(1), 0035-41.
- Moreno-Murcia, J. A., Sicilia, A., Sáenz-López, P., González-Cutre, D., Almagro, B. J., y Conde, C. (2015). Análisis motivacional comparativo en tres contextos de actividad física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 14(56).
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Harvard University Press.
- Ntoumanis, N. (2002). Motivational clusters in a sample of British physical education classes. *Psychology of Sport and Exercise*, 3(3), 177-194.
- Perlman, D. J. (2015). Help motivate the amotivated by being a supportive teacher. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(2), 204-214.
- 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(1), 19-29.
- Ribeiro, I. C., Parra, D. C., Hoehner, C. M., Soares, J., Torres, A., Pratt, M., y Simoes, E. J. (2010). School-based physical education programs: evidence-based physical activity interventions for youth in Latin America. *Global Health Promotion*, 17(2), 05-15.
- Reeve, J., Vansteenkiste, M., Assor, A., Ahmad, I., Cheon, S. H., Jang, H., y Wang, C. J. (2014). The beliefs that underlie autonomy-supportive and controlling teaching: A multinational investigation. *Motivation and Emotion*, 38(1), 93-110.
- Rutten, C., Boen, F., y Seghers, J. (2012). How school social and physical environments relate to autonomous motivation in physical education: The mediating role of need satisfaction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 31(3), 216-230.

- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2007). Active human nature: Self-determination theory and the promotion and maintenance of sport, exercise, and health. *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport*, 1-19.
- Sala Grau, J., González-Cutre, D. (2016). Importancia de la novedad sobre la motivación autodeterminada, salud mental, vitalidad y disfrute en la actividad física.
- SaMPol, P. P., Verdaguer, X. P., Planas, M. G., Rotger, P. A. B., y Conti, J. V. (2005). Motivos para el inicio, mantenimiento y abandono de la práctica deportiva de los preadolescentes de la isla de Mallorca. *Apunts. Educación física y deportes*, 3(81), 5-11.
- Sanchez-Oliva, D., Sanchez-Miguel, P. A., Leo, F. M., Kinnafick, F. E., y García-Calvo, T. (2014). Physical education lessons and physical activity intentions within Spanish secondary schools: A self-determination perspective. *Journal of Teaching in Physical Education*, 33(2), 232-249.
- Sicilia, Á., González-Cutre, D., Artés, E. M., Orta, A., Casimiro, A. J., y Ferriz, R. (2014). Motivos de los ciudadanos para realizar ejercicio físico: un estudio desde la teoría de la autodeterminación. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46(2), 83-91.
- Silvia, P. J. (2006). *Exploring the psychology of interest*. New York: Oxford University Press.
- Soenens, B., Sierens, E., Vansteenkiste, M., Dochy, F., y Goossens, L. (2012). Psychologically controlling teaching: Examining outcomes, antecedents, and mediators. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 108.
- Standage, M., Gillison, F. B., Ntoumanis, N., y Treasure, D. C. (2012). Predicting students' physical activity and health-related well-being: A prospective cross-domain investigation of motivation across school physical education and exercise settings. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 34(1), 37-60.
- Stratton, G., Fairclough, S. J., y Ridgers, N. D. (2008). Physical activity levels during the school day. *Youth physical activity and sedentary behavior: Challenges and solutions*, 321-350.
- Stroet, K., Opdenakker, M. C., y Minnaert, A. (2013). Effects of need supportive teaching on early adolescents' motivation and engagement: A review of the literature. *Educational Research Review*, 9, 65-87.
- Sylvester, B. D., Standage, M., Dowd, A. J., Martin, L. J., Sweet, S. N., y Beauchamp, M. R. (2014). Perceived variety, psychological needs satisfaction and exercise-related well-being. *Psychology & Health*, 29(9), 1044-1061.
- Sylvester, B. D., Standage, M., McEwan, D., Wolf, S. A., Lubans, D. R., Eather, N., y Beauchamp, M. R. (2016). Variety support and exercise adherence behavior: experimental and mediating effects. *Journal of Behavioral Medicine*, 39, 214-224.
- Taylor, I. M., y Ntoumanis, N. (2007). Teacher motivational strategies and student self-determination in physical education. *Journal of educational psychology*, 99(4), 747.
- Theeboom, M., De Knop, P., y Weiss, M. R. (1995). Motivational climate, psychological responses, and motor skill development in children's sport: A field-based intervention study. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17(3), 294-311.
- Van den Berghe, L., Vansteenkiste, M., Cardon, G., Kirk, D., y Haerens, L. (2014). Research on self-determination in physical education: Key findings and proposals for future research. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(1), 97-121.
- 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.

Wetton, A. R., Radley, R., Jones, A. R., y Pearce, M. S. (2013). What are the barriers which discourage 15-16 year-old girls from participating in team sports and how can we overcome them? *BioMed research international*, 2013.

