



COMILLAS

UNIVERSIDAD PONTIFICIA

ICAI

ICADE

CIHS

TRABAJO DE FIN DE GRADO

Doble grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte y Educación Primaria

Investigación aplicada sobre la influencia de los estilos de enseñanza en la motivación del alumnado durante las clases de educación física en educación primaria.

“Trabajo de Investigación”

Autor: Manuel Juan Mena Aguilar

Director: José Carlos Calero Cano

Curso académico: 2025/2026

Fecha: 21 de abril 2026

ÍNDICE

1. Justificación del trabajo	4
2. Marco teórico	5
2.1. Introducción	5
2.3. Metodología de enseñanza en la educación física	9
2.4. Técnica de enseñanza; estrategia de enseñanza y estilos de enseñanza	9
2.4.1. <i>Técnica de Enseñanza</i>	9
2.4.2. <i>Estrategia de enseñanza</i>	10
2.4.3. <i>Estilos de enseñanza</i>	10
2.4.4. <i>Evidencia científica respecto a la aplicación de los estilos de enseñanza en educación física</i>	11
2.5. Definición y clasificación de estilos (productivos y reproductivos).....	12
2.6. Teoría de la Autodeterminación	17
2.7. Factores que influyen en la motivación de los alumnos de primaria	18
3. Objetivos e hipótesis	20
4. Método	21
4.1. Participantes	21
4.1.1. <i>Procedimiento para seleccionar a los participantes, indicando criterios para su inclusión/exclusión</i>	21
4.1.2. <i>Descripción de la muestra</i>	21
4.2 <i>Instrumentos: Descripción de los cuestionarios</i>	22
4.3 <i>Procedimiento</i>	23
4.4. <i>Análisis de datos</i>	23
5. Resultados	24
6. Discusión y conclusiones	28
7. Referencias Bibliográficas	32

8. Anexos..... 37

1. Justificación del trabajo

He decidido enfocar mi trabajo de fin de grado (TFG) en investigar de qué manera nuestra forma de enseñar condiciona la motivación de los alumnos durante las clases de educación física; teniendo en cuenta dos variables principales: los estilos de enseñanza y la motivación.

La elección de este tema nace de una inquietud que me surgió durante mi periodo de prácticas. Allí me di cuenta de algo que me marcó: una misma actividad puede generar un éxito rotundo o un rechazo total dependiendo, exclusivamente, de la actitud que tenga el profesor a la hora de dar la clase.

El día a día en un colegio es complejo, y atender a la diversidad es un reto constante, pero estoy convencido de que acertar con el estilo de enseñanza es uno de los aspectos que puede marcar la diferencia entre una clase monótona y una experiencia que realmente motiva a los niños.

Esta realidad me ha confirmado que el perfil de este profesor tiene un papel fundamental en el desarrollo integral del alumno. A menudo pensamos que los profesores de educación física solo se centran en enseñar los contenidos, corregir movimientos y pautar ejercicios; pero no, nuestro verdadero trabajo es estar ahí para ellos, usando el juego como medio para conocer mejor a nuestros alumnos, entender lo que sienten y como manejan sus frustraciones para acompañarlos y ayudarles a crecer durante su etapa educativa. De hecho, he comprobado que cuando facilitamos que los alumnos colaboren y participen, su interés aumenta; en cambio, cuando nos centramos en impartir la clase y no dejamos que alumnos ni participen ni colaboren, su motivación disminuye.

Por eso, realizo esta investigación buscando respuestas para mi futuro: quiero aprender qué estilos de enseñanza logran que el alumnado conecte de verdad con la asignatura, que disfruten y que desarrollen una actitud positiva hacia la actividad física y el deporte que le dure toda la vida. Además, este enfoque encaja perfectamente con lo que pide hoy el sistema educativo, alineándose con los principios de la LOMLOE que apuestan por metodologías activas, inclusivas y centradas en el estudiante.

De acuerdo con ello, investigar los estilos de enseñanza desde la perspectiva motivacional del alumnado puede suponer avanzar hacia una educación física

más participativa, humanista y formadora de hábitos saludables; evitando el sedentarismo y la obesidad infantil.

Respecto a las fuentes utilizadas, he seleccionado fuentes y revistas especializadas de 2015 en adelante. Me he apoyado en autores como Trigueros et al. (2019) para tener una visión interdisciplinar que une estilos docentes y hábitos saludables, mientras que Sicilia-Camacho y Delgado-Noguera (2015) han sido mi referencia base en cuanto a la didáctica específica. Para la parte más práctica, Mosston y Ashworth (2008) me han aportado la evidencia empírica necesaria sobre la aplicación correcta del espectro de estilos de enseñanza. Por último, destaco la aportación de Espada et al. (2025), ya que actualizan el marco teórico uniendo el espectro de estilos de enseñanza con la Teoría de la Autodeterminación, lo que justifica la pertinencia científica de mi trabajo.

En definitiva, considero necesario realizar esta investigación para mejorar mi futura práctica docente. En lo personal, reafirma mi apuesta por ser un maestro cercano; en lo profesional, me aporta recursos concretos para atender mejor la diversidad; desde una perspectiva científica, me permite conectar los estilos de enseñanza con la motivación para conseguir una educación física mucho más humana y capaz de transformar a los alumnos.

2. Marco teórico

2.1. Introducción

Como se ha mencionado en el apartado anterior, en esta investigación se ha propuesto analizar la relación entre dos elementos que se consideran decisivos en educación física: los estilos de enseñanza y la motivación. Estas serán las dos grandes variables del trabajo.

Hoy en día, la educación primaria parte de una idea clara: la educación es un factor determinante para mejorar la salud y el bienestar de los menores (Arce-Larrory et al., 2024). La acción educativa en esta etapa procurará la integración de las distintas experiencias y aprendizajes del alumnado con una perspectiva global y se adaptará a sus ritmos de trabajo (Ley Orgánica 3/2020, 2020, Artículo 16). Esta legislación refuerza la educación para la salud como un principio pedagógico fundamental en todos los ámbitos, añadiendo metas concretas para

promover estilos de vida saludables y una movilidad activa autónoma (Arce-Larrory et al., 2024; Decreto 61/2022, 2022, Artículos 5 y 11).

En este contexto, el campo de la educación física adquiere una gran importancia no solo para ayudar a un buen crecimiento físico y cuerpo, sino por su comprobada utilidad a la formación integral del estudiante (Saez et al., 2025). Los estudios muestran que hacer ejercicio en el horario escolar tiene buenos efectos a nivel cognitivo. Las habilidades de atención, memoria, creatividad y rendimiento escolar mejoran (Saez et al., 2025).

De igual manera, la promoción de los valores de la convivencia es un tema muy importante en la formación de los niños pequeños; es necesario que la educación permita que los niños conozcan y valoren las reglas para vivir juntos y aprendan a actuar con empatía y con habilidades para solucionar problemas de forma pacífica (Decreto 61/2022, 2022, Artículos 5 y 11). La educación física se presenta como una buena oportunidad para promover esto. Los valores psicosociales y el autocontrol emocional, ayudan a enseñar el respeto a las reglas y el trabajo grupal entre iguales (Russo et al., 2025)

En cuanto a esto, Trigueros et al. (2019) señalan que lo que es realmente importante es la forma en que enseñamos, y la habilidad que tenemos para despertar el entusiasmo por aprender en los estudiantes.

2.2. Justificación de la necesidad de investigar los estilos de enseñanza y la motivación

La primera variable de este estudio son los estilos de enseñanza. Conviene alejarse de la idea de que son meras directrices técnicas o mecánicas. Investigar sobre los estilos de enseñanza es necesario debido a que el modo en que el profesor organiza, comunica y evalúa; condiciona directamente con la calidad del aprendizaje, la motivación y el rendimiento del alumnado (Aponte et al., 2020; Díaz-Serrano et al., 2022). Cada docente desarrolla un estilo propio que marca la dinámica de clase y la experiencia educativa del alumnado; conocer y analizar estos estilos permite caracterizar mejor a la institución, orientar la formación docente y diseñar estrategias más coherentes con los objetivos académicos (Díaz-Serrano et al., 2022).

Para Mosston y Ashworth (2008), la enseñanza se articula siempre en torno a la toma de decisiones. Todo lo que sucede en el aula responde a las elecciones previas del docente sobre el manejo del tiempo, el agrupamiento o la forma de interactuar. Visto así, los estilos de enseñanza funcionan como una guía que define qué hace el profesor y qué margen de actuación tiene el alumno para cumplir los objetivos marcados.

Para explicar cómo funciona esto en la práctica, el modelo divide el proceso en tres momentos que dependen directamente unos de otros. Todo empieza con el pre-impacto, donde el profesor organiza y planifica antes de entrar al aula. Después llega el impacto, que es la ejecución real de la clase junto a los alumnos. Por último, el post-impacto sirve para evaluar lo que ha pasado y dar feedback al alumnado (Mosston y Ashworth, 2008).

Como cierre a su planteamiento, estos autores defienden una filosofía de "no-versus", lo que significa que no consideran ningún estilo superior al resto. Entienden cada método como una herramienta particular y necesaria, pensada para ayudar a que el estudiante desarrolle facetas muy concretas, desde el plano motor hasta el social o el moral (Mosston y Ashworth, 2008).

Una vez que se ha explicado la primera variable, a continuación, se explicará la segunda variable de este estudio que es la motivación. Esta se entiende como un impulso interno que lleva a una persona a priorizar y mantener aquellas conductas que considera realmente importantes para crecer y desarrollarse (Rojo-Ramos et al., 2022; Sierra-Díaz et al., 2019). Específicamente en el área de educación física, este factor resulta determinante, puesto que condiciona no solo la participación y el rendimiento del alumnado, sino también la forma en que asimilan las nuevas habilidades o destrezas (Rojo-Ramos et al., 2022; De Bruijn et al., 2021).

Tal y como apuntan Rojo-Ramos et al. (2022), conseguir un clima de aula favorable trae consigo una ventaja importante: despierta el lado lúdico y motriz de los estudiantes de manera totalmente espontánea. Gracias a esto, esas conductas apáticas o desmotivadas prácticamente desaparecen.

La puesta en práctica confirma esta tendencia, puesto que el alumnado con perfiles motivacionales más altos tiende a implicarse de forma colaborativa,

mantiene el esfuerzo durante las tareas y alcanza un mejor nivel de competencia motriz (Rojo-Ramos et al., 2022; De Bruijn et al., 2021).

Como resultado, han conseguido que los alumnos valoren positivamente las clases de educación física; esto supone un mayor interés e inquietud para parte del alumnado a la hora de realizar actividades extracurriculares, además de generarles una rutina diaria y saludable (Leo et al., 2020; Fierro-Suero et al., 2023).

Todo esto lo que demuestra es que la motivación no se limita a esa tener una buena predisposición inicial hacia la asignatura; al final, acaba siendo una de las piezas clave para que el alumnado alcance un aprendizaje profundo y logre mantenerlo en el tiempo (Rojo-Ramos et al., 2022; Pavlović et al., 2023).

Para entender el peso real que tiene el docente sobre los hábitos del alumnado, resulta especialmente útil revisar las aportaciones de Trigueros et al. (2019). Lo que plantea esta investigación es una relación directa: si en clase de educación física el profesor cede parte del control y ayuda a que el adolescente se perciba como alguien capaz, la motivación intrínseca se dispara. Al final, conseguir que se cubran estas necesidades psicológicas se traduce en rutinas personales mucho más sanas. La salud física y el equilibrio emocional a largo plazo de los jóvenes dependen, en buena medida, de cómo se plantee la enseñanza en el aula (Trigueros et al., 2019). Más adelante se explicará la relación entre la idea de estos autores con los estilos productivos.

El estudio de Rohmansyah et al. (2022) marca una diferencia clara entre metodologías. Por un lado, cuando se aplican estilos centrados en el alumno (como el descubrimiento guiado), se fomenta que los estudiantes asuman roles de liderazgo y gestionen sus tiempos de forma flexible. Esto dispara su motivación y les ayuda a generar conocimientos propios. Por el contrario, enfoques como el comando dejan todo el control en manos del profesor. Al ser el docente quien planifica y evalúa todo el proceso, la clase se enfoca casi exclusivamente en repetir movimientos y competir, lo que frena bastante la implicación real del grupo

Este planteamiento coincide con los hallazgos de Pérez-González et al. (2019), donde se evidencia que dar mayor margen de decisión al escolar ayuda a cubrir

plenamente sus necesidades psicológicas esenciales. Es esa satisfacción la que enciende la motivación intrínseca y hace que disfruten de verdad la clase.

En definitiva, si algo deja claro el consenso científico actual de estudios como los mencionados anteriormente es que todo ello demuestra que el papel del educador no se limita a transmitir habilidades motrices y que su metodología resulta clave para fomentar rutinas saludables y favorecer el desarrollo emocional del alumnado a largo plazo.

2.3. Metodología de enseñanza en la educación física

El modo en que se imparte la educación física condiciona por completo el crecimiento del escolar, sobre todo durante la etapa de primaria. Según De Bruijn et al. (2021) es en la infancia cuando se adquieren las habilidades motoras y la condición física, y cuanto más variadas, estimulantes y enriquecedoras sean estas experiencias, mayor será el disfrute y la adherencia a la práctica de actividad física a lo largo de la vida

La forma en que se planifica y se ejecuta la clase tiene un impacto directo en todo, desde sus competencias motrices y emocionales hasta su motivación para seguir activos en el futuro (Carriedo et al., 2023). De hecho, para que una intervención educativa sea verdaderamente eficaz, tiene que conseguir que el alumnado en todo momento se involucre y participe, lo que significará que el alumnado está totalmente motivado durante la clase (Carriedo et al., 2023).

Siguiendo el planteamiento de Delgado-Noguera (2015), para que una intervención educativa funcione de verdad no basta con la buena intención; debemos saber engranar tres niveles clave: la técnica, la estrategia didáctica y el estilo de enseñanza. Tener clara la relación entre estos componentes es, precisamente, lo que nos permite dejar atrás la improvisación. Solo así podemos diseñar entornos de aprendizaje sólidos, inclusivos y que respondan a las necesidades reales de los alumnos que tenemos delante.

2.4. Técnica de enseñanza; estrategia de enseñanza y estilos de enseñanza

2.4.1. Técnica de Enseñanza

Proceso comunicativo e instructivo que utilizan los docentes para facilitar el aprendizaje al alumnado (Sicilia-Camacho y Delgado-Noguera, 2022). Para

estos autores, el proceso se divide en dos enfoques principales. Por un lado, la instrucción directa, donde se muestra un patrón a imitar; por otro, la indagación, que anima al alumno a investigar y descubrir. En el fondo, ambas vías giran en torno a la comunicación didáctica, es decir, a cómo el docente transmite los contenidos y plantea las dinámicas en el aula. Por tanto, cualquier intervención del profesor destinada a lograr que los estudiantes adquieran nuevos conocimientos o destrezas forma parte de la técnica. En definitiva, es la palabra perfecta para resumir el modo en que un profesor imparte su materia.

2.4.2. Estrategia de enseñanza

Para lograr que la clase domine una nueva habilidad motriz, el educador necesita planificar y ordenar las actividades de una forma lógica. A este proceso de estructurar la materia y definir cómo se van a afrontar las tareas es a lo que Sicilia-Camacho y Delgado-Noguera (2002) llaman estrategia de enseñanza.

Para lograr que el alumnado se desarrolle de forma completa, Wu (2025) subraya la importancia de que las estrategias docentes deben enfocarse en dotar a los estudiantes de buenas herramientas motrices y prácticas, preparándolos al mismo tiempo para desenvolverse y adaptarse mejor a nivel social.

2.4.3. Estilos de enseñanza

Lejos de concebirse como un método rígido, Sicilia-Camacho y Delgado-Noguera (2002) definen el estilo de enseñanza como un proceso de adaptación continua y consciente. Así, el educador integra el contexto, los contenidos y las características de su alumnado para tomar la decisión didáctica más acertada en cada momento de la clase.

En educación física de primaria, esta planificación debe contemplar una progresión que comience con instrucciones guiadas y tareas estructuradas, avanzando hacia actividades más abiertas y autónomas que promuevan la creatividad, la resolución de problemas y la cooperación entre compañeros (Delgado-Noguera, 2015).

Mosston y Ashworth (2008) clasifican los estilos de enseñanza en los estilos en reproductivos y productivos. En los estilos reproductivos, la toma de decisiones recae sobre el docente y los alumnos reproducen las tareas; están diseñados

para la adquisición habilidades de básicas, imitación procedimientos y se involucran operaciones cognitivas como la memoria y la recuperación de información. En los estilos productivos, la toma de decisiones se desplaza hacia el alumno, su utilidad reside en la capacidad humana de producción, descubrimiento o creatividad y favorecen en mayor medida el desarrollo cognitivo o intelectual del alumno. En la práctica, los docentes de primaria deben combinar ambos estilos según los objetivos de aprendizaje, la etapa de desarrollo y las características individuales del alumnado.

2.4.4. Evidencia científica respecto a la aplicación de los estilos de enseñanza en educación física

La diversidad de estilos de enseñanza en EF responde a la necesidad de adaptar la forma de dar clase al hecho de que la educación física es una asignatura basada en el movimiento, el juego y las relaciones personales; donde se construyen las primeras actitudes hacia la actividad física y el estilo de enseñanza influye de manera determinante en la motivación, la participación y el bienestar del alumnado.

Desde una perspectiva empírica reciente, Rohmansyah et al. (2022) observaron que los estilos que aportan más autonomía al alumno en la toma de decisiones (como el descubrimiento guiado o la resolución de problemas) generan mayores niveles de motivación afectiva y cognitiva en comparación con los estilos en los que la toma de decisiones depende en mayor medida del docente (como el mando directo). Estos hallazgos coinciden con la evidencia de Carriedo et al. (2023), quienes demostraron que el apoyo a la autonomía docente no solo incrementa la motivación intrínseca, sino también la intensidad y duración de la actividad física durante la sesión.

En definitiva, la investigación concluye que los docentes que fomentan la participación y autonomía dotan a sus alumnos de mayor resiliencia, lo que resulta una estrategia práctica y fundamental para prevenir el acoso escolar en el aula. Esta perspectiva resalta el papel del estilo docente no solo como variable pedagógica, sino también como factor de protección socioemocional.

2.5. Definición y clasificación de estilos (productivos y reproductivos)

Mosston y Ashworth (1993) establecen al alumno en el eje del proceso de enseñanza, definiendo así los estilos como el conjunto de relaciones entre el profesor y el alumno, las tareas que ejecutan y sus efectos en el desarrollo del alumno. Este concepto implica, por tanto, una manera particular de concebir la intervención docente y la relación pedagógica con el alumnado.

Durante la actualización de 1986, el espectro incrementó su clasificación de 8 a 11 estilos (denominadas de la A-K); dividiéndose en dos bloques: reproductivos y productivos. El punto de inflexión es la barrera cognitiva situada entre los estilos E y F, momento en el que el docente comienza a ceder sistemáticamente la responsabilidad de la toma de decisiones del estudiante (SueSee et al., 2020; Mosston y Ashworth, 2008).

A continuación, se explican los diferentes estilos, a su vez, divididos en sus bloques (Álvarez Rodríguez, 2025; SueSee et al., 2020; Mosston y Ashworth, 2008).

ESTILOS REPRODUCTIVOS

A. Estilo Comando

El profesor toma todas las decisiones (Pre-impacto, Impacto y Post-impacto). En este estilo, el docente asume el control total del proceso de enseñanza-aprendizaje: demuestra la tarea, organiza el grupo, marca el ritmo y proporciona instrucciones constantes sobre la ejecución (intensidad, repeticiones, descansos, etc.). El alumnado se limita a reproducir el modelo ofrecido por el profesor, actuando de forma sincronizada y uniforme. El feedback es grupal y directo. Los objetivos principales son la ejecución precisa, la eficiencia del tiempo útil, la seguridad y la perpetuación de normas técnicas o estéticas. Se estimulan especialmente los canales de desarrollo físico, social y emocional.

B. Estilo de Práctica

El profesor toma las decisiones de Pre-impacto (elige la tarea) y Post-impacto (imparte feedback) mientras que el alumno toma las decisiones en la fase de Impacto (decide el momento y fin de la tarea).

En este estilo, el docente diseña la tarea y organiza el espacio en estaciones, pero transfiere al alumnado la toma de decisiones durante la ejecución (fase de impacto). Los estudiantes practican individualmente o en parejas, rotando entre tareas a su propio ritmo y gestionando aspectos como el inicio, la duración, el orden de ejecución o la solicitud de ayuda. El docente supervisa el aula, ofrece apoyo puntual y puede utilizar fichas de tareas como guía. El objetivo principal es fomentar la responsabilidad individual en la realización de la tarea. Se potencian los canales de desarrollo físico, social y emocional.

C. Estilo recíproco

El profesor toma la mayoría de las decisiones previas (Pre-impacto), diseñando las tareas y las hojas para el observador. Por su parte, los alumnos (ejecutantes y observadores) toman las decisiones durante la ejecución (Impacto) y el alumno observador realiza la evaluación, a quien únicamente se puede dirigir el docente de los dos cuando realiza una intervención (Post-impacto).

En este estilo, el alumnado trabaja en parejas: uno ejecuta la tarea mientras el otro observa y proporciona feedback inmediato, utilizando criterios previamente definidos por el docente. El profesor actúa como facilitador, supervisando las interacciones y asegurando que se comprendan los objetivos de la tarea. Este estilo fomenta la cooperación, la empatía y el aprendizaje compartido. Entre sus objetivos destacan la mejora en el uso del feedback, la identificación de errores, la visualización de detalles técnicos y el desarrollo del pensamiento crítico. Se favorecen principalmente los canales de desarrollo social, físico, emocional y cognitivo.

D. Estilo de autoevaluación

El profesor toma las decisiones previas (Pre-impacto), diseñando las tareas y proporcionando una hoja de criterios. Los alumnos toman decisiones durante la tarea (Impacto) y se evalúan a sí mismos (Post-impacto) con la hoja de criterios, complementándose esto con un feedback masivo al final por parte del docente.

En este estilo, el alumno asume la responsabilidad de evaluar su propio desempeño utilizando criterios previamente establecidos por el docente. Trabaja de forma individual y toma decisiones tanto durante la ejecución como en la fase

de post-impacto, diferenciándose así del estilo Práctica (B). Se fomenta el desarrollo de la propiocepción, el feedback interno y la conciencia kinestésica, con el objetivo de lograr mayor independencia, automatización de movimientos y mayor tiempo de práctica activa. Se estimulan especialmente los canales de desarrollo físico, social y emocional.

E. Estilo de inclusión

El profesor toma la mayoría de las decisiones previas (Pre-impacto), organizando las tareas y diferentes niveles de dificultad. También explica las tareas y niveles (Impacto). Los alumnos toman decisiones durante la ejecución (Impacto) al decidir el nivel en el que quieren trabajar y se autoevalúan (Post-impacto) con criterios establecidos por el profesor.

Este estilo está diseñado para responder a la diversidad del aula, permitiendo que cada alumno participe según su nivel de competencia. El docente estructura la tarea con diferentes niveles de dificultad, definidos por criterios claros. El alumno elige el nivel que considera más adecuado, puede cambiarlo durante la actividad y toma decisiones relacionadas con su propio ritmo y progresión. El profesor observa y proporciona feedback sobre la ejecución, pero no influye en la elección del nivel. Los objetivos se centran en la individualización de la enseñanza y la participación inclusiva. Se potencian especialmente los canales de desarrollo físico y emocional.

ESTILOS PRODUCTIVOS

F. Estilo de descubrimiento guiado

El profesor toma decisiones previas (Pre-impacto), planteando el problema a resolver o el estímulo y, además, interviene durante la ejecución (Impacto) para guiar al alumno con preguntas paso a paso. Este último toma decisiones durante la ejecución buscando una única respuesta válida. El profesor refuerza las respuestas de los alumnos en la evaluación (Post-impacto), ofreciendo feedback neutro o evaluativo.

En este estilo, el alumnado asume un rol activo en la resolución de un problema motor previamente planteado por el docente. A través de preguntas secuenciadas y orientadoras, el profesor guía al estudiante en un proceso de

búsqueda que lo conduce, paso a paso, hacia la solución deseada. La clave del estilo reside en que el alumno construya el conocimiento a través de la reflexión y el razonamiento, no por imitación. Favorece principalmente el desarrollo cognitivo, promoviendo la toma de decisiones, la comprensión profunda de la tarea y el pensamiento lógico.

G. Estilo convergente

El profesor toma decisiones previas (Pre-impacto), planteando un problema motriz o estímulo. El alumno toma decisiones durante la ejecución (Impacto) buscando todas las posibles soluciones o intentando resolver dicho problema a través de la lógica y la indagación. También tomará decisiones en la evaluación (Post-impacto), buscando la respuesta correcta o evaluando las soluciones.

En este estilo, el docente plantea un problema que admite una única solución correcta. A través de un proceso guiado, el alumno debe explorar distintas posibilidades hasta llegar, por sí mismo, a la respuesta esperada. El profesor dirige el proceso mediante preguntas o retos que estimulan el razonamiento, pero sin revelar la solución. El estilo G potencia el pensamiento lógico, la deducción y la comprensión de conceptos, y favorece principalmente el desarrollo cognitivo.

H. Estilo Divergente

El profesor toma decisiones previas (Pre-impacto) mientras que el alumno toma decisiones durante la ejecución (Impacto) y busca la respuesta correcta en la evaluación (Post-impacto).

A diferencia del estilo anterior, el estilo H parte de problemas que admiten múltiples soluciones posibles. El alumnado es invitado a explorar y proponer distintas respuestas, fomentando el pensamiento creativo, la flexibilidad cognitiva y la originalidad. El docente actúa como facilitador, aceptando todas las decisiones del estudiante siempre que sean coherentes con el objetivo de la tarea. Este estilo favorece especialmente el desarrollo cognitivo y creativo, siendo clave para situaciones abiertas o de expresión personal.

I. Estilo de Programa Individualizado

El profesor toma decisiones previas (Pre-impacto) y el alumno toma decisiones durante la ejecución (Impacto), decide el diseño de las preguntas/ejercicios y las múltiples soluciones y se autoevalúa el programa (Post-impacto).

En este estilo, el estudiante asume una alta responsabilidad en el proceso de enseñanza- aprendizaje. Decide iniciar una experiencia de aprendizaje personal, eligiendo el área de trabajo, diseñando los objetivos, estableciendo los criterios de evaluación y gestionando su propio progreso. El docente actúa como guía externo, brindando apoyo si se solicita, pero sin intervenir directamente en el diseño ni en las decisiones. Este estilo representa un paso más allá del descubrimiento, ya que el alumno formula por sí mismo el problema o pregunta a resolver. El objetivo es fomentar la autonomía, la autorregulación y el desarrollo integral en función de las capacidades cognitivas y físicas del estudiante.

J. Estilo de Alumnos Iniciado

El alumno toma decisiones previas (Pre-impacto), seleccionando el tema a desarrollar al mismo tiempo que el profesor establece criterios básicos (Pre-impacto). El alumno toma decisiones durante la ejecución (Impacto) (decide el diseño de las preguntas/ejercicios y las múltiples soluciones) y en la evaluación (Post-impacto). De manera transversal, el profesor ayuda si el alumno lo solicita (Post-impacto).

El alumno inicia la experiencia acercándose al profesor para expresar su interés en un programa, asumiendo la responsabilidad de las sesiones. El profesor actúa como guía bajo demanda. El objetivo es que el alumno diseñe, explore y desarrolle ideas en un área de su elección, estableciendo sus propios criterios de desempeño y evaluación.

K. Estilo de Autoenseñanza

El alumno toma absolutamente todas las decisiones (Pre-impacto, Impacto y Post- impacto).

Este estilo representa la máxima independencia del alumno, quien es libre y autónomo, guiado por su tenacidad y deseos para construir su propio aprendizaje. Se basa en las decisiones y expectativas del alumno. Aunque rara vez se encuentra en aulas tradicionales, permite al alumno participar en todas

las decisiones. Sin embargo, usarlo exclusivamente limita los objetivos; una teoría completa integra todos los estilos.

En resumen, el espectro de estilos de enseñanza ofrece una variedad de estilos que van desde el control total del profesor hasta la autonomía completa del alumno, cada uno con objetivos y características distintas, y la elección del estilo depende de qué se pretende lograr en la experiencia de enseñanza-aprendizaje.

2.6. Teoría de la Autodeterminación

Este trabajo se apoya en dos pilares teóricos que encajan muy bien entre sí: la Teoría de la Autodeterminación (TAD) y el espectro de estilos de enseñanza. Integrar estas dos visiones es fundamental si queremos comprender el impacto real que tienen nuestras decisiones docentes sobre el alumno.

Empezando por la TAD de Deci y Ryan (2000), lo que nos enseña es que la motivación tiene mucho que ver con sentirnos dueños de nuestros actos. Según estos autores, para que una persona se comprometa de verdad, necesita cubrir tres necesidades básicas: sentirse autónomo, sentirse competente y sentirse conectado al grupo. Si logramos crear un entorno que respete estos tres aspectos, el aprendizaje deja de ser una obligación y se vuelve algo profundo y significativo. En educación física esto es crítico, porque hablamos de una asignatura donde el alumno está expuesto, y su competencia motriz y su relación con el grupo son el centro de todo.

Por otro lado, contamos con el Espectro de estilos de enseñanza (Mosston y Ashworth, en Delgado-Noguera, 2015). Este modelo es muy valioso porque no clasifica los estilos en "buenos o malos", sino que nos ofrece un mapa progresivo: desde los estilos reproductivos (donde el profesor decide todo) hasta los productivos (donde el alumno crea y decide). Lo interesante es que, en los últimos años, varios autores han empezado a conectar este mapa directamente con la TAD, creando un marco integrador muy potente.

Aquí es donde destaca el trabajo de Sympas et al. (2017). Estos autores demostraron con datos lo que muchos intuíamos: los estilos productivos, al dar protagonismo al alumno, están fuertemente ligados a la motivación intrínseca. En cambio, los estilos reproductivos suelen asociarse a comportamientos más

controlados. Esto confirma que el espectro no es solo una lista de estilos, sino un indicador del nivel de autonomía que se fomenta en el alumnado

Además, no podemos olvidar el contexto. Como señalan Espada et al. (2025) que factores como la ratio o el tipo de centro condicionan qué estilo podemos usar. Esto refuerza la idea de que los docentes necesitan ser capaces de adaptar su estilo de enseñanza a la realidad de la clase, buscando siempre la inclusión y el disfrute.

Al cruzar todas estas aportaciones, se llegó a una conclusión clara: la relación entre el espectro y la TAD no es solo teoría, tiene un impacto pedagógico directo. Los estilos que elijamos hoy determinarán la actitud de nuestros alumnos hacia la actividad física y el deporte el día de mañana.

En definitiva, unir estos dos marcos teóricos proporciona la base necesaria para comprender y mejorar la práctica docente. Esta integración es la justificación científica de mi interés por buscar una educación física más humana, significativa y orientada al desarrollo integral.

2.7. Factores que influyen en la motivación de los alumnos de primaria

Para analizar los factores que influyen en la motivación en primaria, nos basamos en la Teoría de la Autodeterminación. Este marco teórico justifica la necesidad de emplear un instrumento específico que evalúe con precisión las diferentes regulaciones motivacionales del alumnado. La investigación de Leo et al. (2016) logró adaptar con éxito el Cuestionario de Motivación en Educación Física (CMEF) a la etapa de primaria. Para comprobar su eficacia, Leo et al. (2016) trabajaron con 333 escolares murcianos de entre 10 y 12 años, confirmando mediante los datos que la herramienta es plenamente fiable para estas edades. Su valor principal reside en que, apoyándose en la Teoría de la Autodeterminación, permite a los maestros medir qué mueve exactamente a los niños durante la clase. De este modo, el cuestionario evalúa desde cinco dimensiones que reflejan el grado de autodeterminación del alumno en su participación dentro del aula.

1. Motivación Intrínseca

Es el nivel máximo de autodeterminación. Ocurre cuando el alumno participa en clase simplemente porque le gusta, motivado por el mero placer y la diversión

que le genera la propia actividad. El cuestionario mide y justifica este concepto a través de afirmaciones centradas en el disfrute del niño, utilizando ítems directos como "porque la educación física es divertida" o "porque me lo paso bien realizando las actividades".

2. Regulación Identificada

En este nivel, el alumno no actúa únicamente por pura diversión, sino porque reconoce el valor de la actividad y percibe los beneficios que le aporta a su desarrollo personal y social. El instrumento justifica la evaluación de este factor preguntando a los estudiantes sobre la utilidad práctica de la materia. Para ello, utiliza frases como "porque esta asignatura me aporta conocimientos y habilidades que considero importantes" o "porque valoro los beneficios que puede tener esta asignatura para desarrollarme como persona".

3. Regulación Introyectada

Este concepto refleja una motivación basada en la presión interna. El niño no actúa por placer ni por aprendizaje, sino para evitar el sentimiento de culpabilidad o por una cuestión de orgullo personal. El cuestionario justifica esta variable evaluando directamente el malestar del estudiante frente a la inactividad, con ítems como "porque me siento mal si no participo en las actividades" o "porque me siento mal conmigo mismo si faltó a clase". Un hallazgo clave de la validación del instrumento en primaria fue que los niños a veces confunden esta "obligación interna" con la utilidad de la asignatura, motivo por el cual los autores decidieron eliminar algunos ítems originales de este factor.

4. Regulación Externa

Es el nivel más bajo de la motivación extrínseca. Aquí el comportamiento del estudiante está determinado exclusivamente por la búsqueda de recompensas, el éxito o el reconocimiento de otras personas. El CMEF-EP justifica la medición de esta dependencia externa centrándose en la necesidad de aprobación social del alumno, mediante ítems como "porque quiero que el profesor/a piense que soy un/a buen/a estudiante" o "para demostrar al profesor/a y compañeros/as mi interés por la asignatura".

5. Desmotivación

Se define como la ausencia total de regulaciones intrínsecas o extrínsecas. El alumno no le encuentra ningún sentido a la actividad y no tiene ninguna intención de llevarla a cabo. El cuestionario captura esta falta absoluta de interés utilizando

ítems que reflejan frustración o la percepción de estar perdiendo el tiempo, por ejemplo: "pero realmente siento que estoy perdiendo mi tiempo con esta asignatura" o "no lo sé claramente porque no me gusta nada".

A continuación, se recopilan los estudios que utilicen esta escala para medir la motivación:

De Vargas Viñado y Mor (2020) utilizaron el CMEF en estudiantes de Educación Secundaria (14-17 años) para analizar la relación entre la motivación en Educación Física y la práctica habitual de actividad física. El estudio confirmó que el cuestionario es útil para examinar los distintos tipos de motivación en adolescentes.

Sotos-Martínez et al. (2023) aplicaron el CMEF-EP en una intervención con gamificación en sesiones de Educación Física en Primaria y observaron incrementos significativos en la motivación intrínseca, regulación identificada, introyectada y externa tras la intervención experimental con una aplicación tecnológica, aunque la desmotivación no disminuyó de forma significativa.

Rojo-Ramos et al. (2022) en su estudio más reciente sobre motivación de estudiantes de primaria (9–13 años), se empleó el CMEF-EP para evaluar los niveles de motivación en Educación Física. Los resultados indicaron que la motivación predominante era intrínseca, y se consideró válido el uso de esta escala incluso cuando fue diseñada originalmente para secundaria, lo que confirma su utilidad en contextos de investigación educativos amplios.

3. Objetivos e hipótesis

Objetivo del estudio

- Comprobar si el uso de estilos reproductivos o productivos tiene influencia en la motivación del alumnado a través de una intervención en el segundo ciclo de Educación Primaria.

Hipótesis del estudio

- Los estilos productivos son más motivantes para el alumnado que los estilos reproductivos

4. Método

4.1. Participantes

4.1.1. Procedimiento para seleccionar a los participantes, indicando criterios para su inclusión/exclusión

Para el desarrollo de esta investigación, se ha optado por un diseño cuasiexperimental. La selección de los participantes se ha realizado mediante un muestreo por conveniencia, debido a la accesibilidad del centro educativo en el que se ha llevado a cabo el estudio; manteniendo un estricto rigor ético y científico. De este modo, los alumnos deben cumplir dos criterios de inclusión para formar parte de la muestra definitiva:

- Haber asistido y participado en, al menos, el 80 % de las clases diseñadas para esta unidad didáctica

Esta estructura resulta muy útil para contrastar el impacto real de distintas formas de enseñar educación física.

Para realizar la puesta en práctica de las sesiones, se ha establecido una intervención basada en la aplicación de dos grupos de estilos de enseñanza diferentes, las cuales se aplicarán en diferentes grupos para comprobar que estilo ha influido más en la motivación de los alumnos durante la clase de educación física,

- **Estilo A (enfoque productivo):** Se aplicará a través del estilo divergente, descubrimiento guiado y estilo convergente. Se centra en despertar la implicación cognitiva del estudiante, dándole autonomía para que descubra por sí mismo distintas soluciones motrices frente a los retos propuestos.
- **Estilo B (enfoque reproductivo):** Se aplicará a través del estilo de práctica. El peso recae sobre la organización y directrices del profesor, priorizando que el alumno repita los ejercicios hasta asimilar un patrón de movimiento concreto.

4.1.2. Descripción de la muestra

La selección de la muestra ha sido por conveniencia, en los grupos en los que se ha tenido acceso en el colegio de prácticas "Inmaculada Concepción". Durante las prácticas se impartieron clases desde 2º infantil hasta 4º educación

primaria; sin embargo, este estudio se va a centrar en dos grupos específicos: 3º y 4º de educación primaria.

La muestra final la conforman 50 estudiantes (27 niños y 23 niñas). Sus edades varían entre los 8 a los 10 años, con una media de 8,84 años. El grupo más grande es el de 9 años, con 26 alumnos; le siguen 16 estudiantes con 8 años y, por último, 8 que ya tienen los 10 años.

Estos grupos destacan por su gran diversidad, lo cual es muy positivo porque refleja la realidad del día a día en las aulas. Tener un alumnado tan variado nos ayuda a entender mucho mejor cómo funcionan los distintos estilos de enseñanza según las necesidades de cada niño.

4.2 Instrumentos: Descripción de los cuestionarios

El instrumento de recogida de datos es el Cuestionario de Motivación en Educación Física en Educación Primaria (CMEF-EP) propuesto por Leo et al. (2016). Los datos revelaron que el cuestionario posee una estructura muy sólida. Esto quedó comprobado gracias a los buenos índices de ajuste extraídos del análisis factorial confirmatorio y a una fiabilidad general bastante óptima ($\alpha > 0.70$) Al observar que lo que reflejaba la prueba encajaba a la perfección con las conductas reales de los alumnos en el aula, Leo et al. (2016) concluyeron que el CMEF es un recurso muy valioso y práctico para que los educadores puedan entender el verdadero compromiso emocional y físico de sus estudiantes

Este cuestionario está encabezado por una frase introductoria "*Participo en las clases de Educación Física...*", donde los estudiantes tienen que responder valorando los 18 ítems que hay en él. Para responderlo, utilizarán la escala Likert que va del 1 (Totalmente en desacuerdo) al 5 (Totalmente de acuerdo). Aplicar esta herramienta permite medir con números si el compromiso de los alumnos cambia al comparar el estilo productivo con el estilo reproductivo aplicados tanto en 3º como en 4º.

Hay que hacer una pequeña aclaración sobre la edad: los autores originales validaron el cuestionario para la franja de 10 a 12 años. Estudios recientes como el de Rojo-Ramos et al. (2022) confirmaron que la prueba funciona de la misma forma con el alumnado entre los 9 y 13 años. Por este motivo, consideramos que es un recurso totalmente válido y fiable para evaluar a nuestros 50 participantes, a pesar de que su edad media sea algo menor (8.84 años).

4.3 Procedimiento

En este apartado se llevó a cabo la puesta en práctica. Los alumnos tuvieron que realizar el CMEF antes de llevar a cabo las sesiones para medir la motivación. Una vez rellenado el cuestionario, se implementó una Unidad de Programación didáctica de 6 sesiones con el uso de los dos grupos de estilos de enseñanza diferentes contrastados con el mismo contenido motriz: 6 sesiones aplicando un estilo productivo (estilo de práctica) y 6 sesiones aplicando un estilo reproductivo (estilo divergente, convergente o descubrimiento guiado). Al finalizar la intervención, los alumnos volvieron a rellenar el cuestionario valorando la intervención y si en los diferentes estilos de enseñanza a la hora de aplicar, un estilo influyó más en la motivación que el otro. A pesar de que el diseño inicial de la Unidad de Programación Didáctica fue de 6 sesiones, únicamente se implementaron 4 sesiones, ya que en el centro educativo no nos permitieron realizar más. Posteriormente, en el apartado de anexos, se explican las sesiones se explicaron las sesiones en cada una de las tablas, divididas por contenidos con relación a su Unidad de Programación didáctica.

Los contenidos de la programación siguen una progresión de ejercicios analíticos a globales de la siguiente manera: dominio del bote y control espacial (sesión 1); tipos de pases y recepción (sesión 2); técnica y táctica del tiro a canasta (sesión 3); y, finalmente, la aplicación táctica en situaciones reales de juego mediante un torneo 3x3 (sesión 4). Para el curso de 3º se han implementado las sesiones de estilos productivos (estilo divergente, estilo convergente y descubrimiento guiado) para que los niños exploren, piensen y potencien su creatividad descubriendo el movimiento por sí mismos. En cambio, para 4º utilizo estilos reproductivos (estilo de práctica) porque, al ser un poco más mayores, su madurez ya nos permite centrarnos en practicar y perfeccionar técnicas más concretas.

4.4. Análisis de datos

Para el análisis de los datos, se utilizó el programa informático SPSS V29. Inicialmente, se analizaron las medias de cada grupo en el pre-test y pos-test. Posteriormente se llevaron a cabo pruebas de normalidad mediante el test de

Shapiro-Wilk, junto con el análisis de los valores de asimetría y curtosis, observándose que la muestra cumplía con el supuesto de distribución normal.

A continuación, se procedió al análisis descriptivo de las puntuaciones de motivación, calculando las medias (M) y desviaciones estándar (DS) tanto en el pretest como en el postest para cada uno de los grupos.

Con el fin de evaluar el impacto de las intervenciones y determinar qué grupo experimentó una mayor mejora en la motivación, se generó la variable “mejora de la motivación”, definida como la diferencia entre las puntuaciones del postest y el pretest. En esta variable no se incluyeron los ítems de la dimensión “desmotivación”. Además, se generó la variable “mejora de la motivación” para cada una de las dimensiones del cuestionario (motivación intrínseca; identificada; introyectada; externa y desmotivación). Posteriormente, se compararon dichas puntuaciones de mejora entre los dos grupos mediante la prueba t de Student para muestras independientes. Además, se ha analizado el tamaño del efecto analizando la *d* de Cohen (1998). En todos los análisis se asumió un nivel de significación estadística de $p \leq .05$.

5. Resultados

Tabla 1

Media de resultados de cada alumno con relación a los 18 ítems y su grupo

Nº Item (Pre-Impacto)	Grupo (1)	Media (1)	Grupo (2)	Media (2)
1	3ºC	3.56	4ºC	3,64
2	3ºC	3,6	4ºC	3,52
3	3ºC	3,24	4ºC	3
4	3ºC	3,04	4ºC	3,04
5	3ºC	2,08	4ºC	1,92
6	3ºC	3,64	4ºC	3,48
7	3ºC	3,64	4ºC	3,48
8	3ºC	2,68	4ºC	3
9	3ºC	2,76	4ºC	3,24
10	3ºC	2,48	4ºC	2,12
11	3ºC	3,64	4ºC	3,52
12	3ºC	3,36	4ºC	3,52
13	3ºC	3,08	4ºC	3,08

14	3°C	2,24	4°C	2,08
15	3°C	3,48	4°C	3,4
16	3°C	3,44	4°C	3,6
17	3°C	3,12	4°C	2,96
18	3°C	2,16	4°C	2,32

La tabla muestra las medias pre-impacto de 18 ítems para los grupos de 3º C y 4º C. Los resultados reflejan una tendencia muy homogénea entre ambos cursos, destacando las puntuaciones más altas en los ítems 1, 2, 6, 7, 11, 12 y 16 (medias > 3,40) y las más bajas en los ítems 5, 10, 14 y 18 (medias < 2,50).

Tabla 2

Media de resultados de cada alumno con relación a los 18 ítems y su grupo

Nº Item (Post-Impacto)	Grupo (1)	Media (1)	Grupo (2)	Media (2)
1	3°C	2,6	4°C	4,68
2	3°C	2,4	4°C	4,56
3	3°C	3,8	4°C	1,48
4	3°C	4,44	4°C	2,64
5	3°C	3,28	4°C	1,2
6	3°C	2,56	4°C	4,72
7	3°C	2,4	4°C	4,72
8	3°C	3,84	4°C	1,76
9	3°C	4,48	4°C	2,88
10	3°C	3,2	4°C	1,2
11	3°C	2,64	4°C	4,68
12	3°C	2,36	4°C	4,64
13	3°C	4,56	4°C	2,84
14	3°C	3,24	4°C	1,24
15	3°C	2,52	4°C	4,64
16	3°C	2,4	4°C	4,56
17	3°C	4,56	4°C	2,76
18	3°C	3,24	4°C	1,24

La tabla presenta las medias post-impacto de 18 ítems para los grupos 3º C y 4º C. A diferencia de la fase previa, se observan diferencias muy marcadas y opuestas entre ambos cursos. El grupo de 4º C destaca con puntuaciones muy altas (> 4,50) en los ítems 1, 2, 6, 7, 11, 12, 15 y 16, donde 3º C obtiene valores bajos. Por el contrario, 3º C supera ampliamente a 4º C en los ítems 3, 4, 8, 9,

13 y 17. Finalmente, 4º C registra puntuaciones mínimas (cercas a 1,20) en los ítems 5, 10, 14 y 18.

Comparando el aumento de *motivación* (sin incluir los ítems de la dimensión *desmotivación*) entre ambos grupos mediante la prueba t de Student para muestras independientes, los resultados muestran que, el grupo de 4º C (que ha realizado las sesiones con un estilo reproductivo - estilo de práctica) presenta un aumento mayor (M = 0.36; DT = 0.46) que el grupo de 3º C (que han realizado sesiones con estilos productivos – estilo divergente, estilo convergente y descubrimiento guiado) (M = -0.05; DT = 0.58). Además, se han obtenido diferencias estadísticamente significativas ($p = .008$). Asimismo, el tamaño del efecto es alto ($d = 0.8$). En conjunto, estos resultados evidencian que la intervención implementada en 4º C produjo una mejora significativamente mayor en la motivación del alumnado en comparación con la aplicada en 3º C.

Las preguntas del cuestionario que componen cada tipo de motivación:

Yo participo en las clases de Educación Física...

1. Porque la educación física es divertida
2. Porque puedo aprender habilidades que podría usar en otras áreas de la vida
3. Porque me siento mal si no participo en las actividades
4. Porque está bien visto por el profesor y los compañeros
5. Pero no comprendo por qué debemos tener Educación Física
6. Porque esta asignatura me resulta agradable e interesante
7. Porque valoro los beneficios que puede tener esta asignatura para desarrollarse como persona
8. Porque me siento conmigo mismo si faltó a clase
9. Porque quiero que el profesor/a que soy un/a buen/a estudiante
10. Pero realmente siento que estoy perdiendo mi tiempo con esta asignatura
11. Porque me lo paso bien realizando las actividades
12. Porque, para mí, es una de las mejores formas de conseguir capacidades útiles para mi futuro
13. Porque quiero mis compañeros /a valoren lo que hago
14. No lo sé, tengo la impresión de que es inútil seguir asistiendo a clase
15. Por la satisfacción que siento al practicar

16. Porque esta asignatura me aporta conocimientos y habilidades que considero importantes
17. Para desmotar al profesor/a y compañeros/as mi interés por la asignatura
18. No lo sé claramente; porque no me gusta nada

Factores e ítems asociados

- Intrínseca: 1,6, 11, 15
- Identificada: 2, 7, 12, 16
- Introyectada: 3 y 8
- Externa: 4, 9, 13, 17
- Desmotivación: 5, 10, 14, 18

Analizando la dimensión *motivación identificada* entre ambos grupos, los resultados muestran diferencias estadísticamente significativas ($p < .001$). El grupo de 4°C ($M = 1.09$; $DT = 0.92$) experimentó un aumento en la motivación identificada, mientras que el grupo de 3°C ($M = -1.12$; $DT = 0.92$) mostró un descenso en dicha variable. Además, el tamaño del efecto fue elevado ($d = 2.4$).

En cuanto a la dimensión *motivación intrínseca* entre ambos grupos los resultados también mostraron diferencias estadísticamente significativas ($p < .001$). El grupo de 4°C ($M = 1.17$; $DT = 0.85$) experimentó un incremento en la motivación intrínseca, mientras que el grupo de 3°C ($M = -1.00$; $DT = 1.21$) mostró un descenso en dicha variable. El tamaño del efecto fue elevado ($d = 2.0$).

Con relación a la dimensión *motivación introyectada*, también se observan diferencias estadísticamente significativas entre los grupos ($p < .001$). Al contrario que en las dimensiones anteriores, el grupo de 3C ($M = 0.86$; $DT = 0.7$), muestra un incremento de la motivación introyectada, mientras que el grupo 4C ($M = -1.38$; $DT = 0.6$) reportó una disminución en esta variable de motivación. Además, se observa un tamaño del efecto grande ($d = 3.40$).

Comparando la ganancia en motivación externa entre ambos grupos, los resultados muestran nuevamente que el grupo de 3°C presentó una ganancia mayor ($M = 1.51$; $DT = 0.37$) que el grupo de 4°C ($M = -0.3$; $DT = 0.59$). Las

diferencias en este caso también fueron estadísticamente significativas ($p < .001$) y el tamaño del efecto obtenido fue grande ($d = 3.63$). Así, la intervención implementada en 3°C produjo una mejora significativamente mayor en la motivación externa del alumnado en comparación con la aplicada en 4°C.

Analizando la dimensión *desmotivación* entre ambos grupos mediante la prueba t de Student para muestras independientes, los resultados muestran que el grupo de 3°C presentó mayores valores tras la intervención ($M = 1.00$; $DT = 1.35$) que el grupo de 4°C ($M = -0.89$; $DT = 1.06$). Nuevamente las diferencias fueron estadísticamente significativas ($p < .001$). Además, el tamaño del efecto obtenido fue grande ($d = 1.57$).

6. Discusión y conclusiones

Los resultados de la presente intervención revelan que el grupo de 4°C, el cual, se implementaron sesiones basadas en estilos reproductivos, presentó un aumento significativamente mayor en la motivación global ($M=0,36$) en comparación con el grupo de 3°C ($M=0,05$), que trabajó bajo enfoques productivos. Al analizar las dimensiones se observa que el grupo de 4°C experimentó incrementos notables tanto en la motivación intrínseca como en la identificada. Por el contrario, el grupo de 3°C mostró un descenso en ambas variables, sufriendo una alteración en su perfil motivacional tras la intervención.

A priori, estos datos podrían parecer contradictorios frente al consenso teórico actual. Diversos autores defienden que los enfoques centrados en el alumno fomentan una mayor motivación; por ejemplo, Rohmansyah et al. (2022) y Carriedo et al. (2023) sostienen que el apoyo a la autonomía (estilos productivos) genera mayores niveles de motivación afectiva, incrementa la implicación cognitiva y promueve una mayor adherencia a la actividad física que el mando directo. Sin embargo, el fenómeno observado en este estudio responde a lo que se puede definir como un "choque metodológico".

El alumnado de 4°C se mantuvo dentro de su "zona de confort" académica, ya que están habituados a dinámicas directivas. Aunque este aspecto no forma parte de la presente investigación, he podido vivenciarlo a través de las prácticas intensivas en el centro educativo.

Al no alterar sus expectativas didácticas, su motivación previa, que suele ser predominantemente intrínseca en la etapa de Primaria, se mantuvo estable y alta (Rojo-Ramos et al., 2022).

En contraste, la caída de la motivación en 3.ºC podría explicarse como un síntoma del proceso de adaptación. Exigir a estudiantes habituados a reproducir modelos que comiencen repentinamente a resolver problemas por sí mismos podría generar frustración y una sobrecarga cognitiva a corto plazo. Esta desestabilización inicial coincide con lo planteado por Pérez-González et al. (2019) y De Bruijn et al. (2021), quienes sugieren que, aunque el apoyo a la autonomía es el camino ideal para encender la motivación intrínseca, requiere inexcusablemente que el alumno perciba que sus necesidades psicológicas básicas; especialmente la de competencia motriz, que están siendo cubiertas y no amenazadas por la incertidumbre de una tarea excesivamente abierta.

Para comprender el éxito a corto plazo del grupo de 4.ºC, es necesario volver a los fundamentos teóricos del espectro de estilos de enseñanza propuesto por Mosston y Ashworth (2008). Estos autores defienden la filosofía de "no-versus", recordando que los estilos reproductivos (como el de práctica) son altamente eficaces para la adquisición rápida de habilidades técnicas específicas y la automatización de patrones motores. Tratando de buscar una explicación a los resultados obtenidos, en un deporte complejo como el baloncesto, recibir directrices claras, modelos a imitar y *feedback* constante proporciona al alumno una sensación de seguridad y logro inmediato, satisfaciendo su necesidad de competencia y, por ende, protegiendo su motivación intrínseca en las fases iniciales del aprendizaje. Esto podría explicar en parte que no se haya cumplido la hipótesis planteada, a diferencia de los resultados obtenidos por autores como Rohmansyah et al. (2022), Sympas et al. (2017) y Monacis et al. (2023); quienes demostraron en sus investigaciones que los estilos productivos y el apoyo a la autonomía logran aumentar significativamente la motivación intrínseca y la implicación cognitiva del alumnado cuando se aplican en contextos consolidados o de mayor duración.

Este análisis cobra mayor relevancia al comparar la variable temporal con estudios previos. Investigaciones como la de Monacis et al. (2023) corroboran

que los estilos productivos generan mayor implicación y disfrute sostenido. No obstante, es crucial destacar que dicha intervención tuvo una duración de 5 meses, frente a las escasas sesiones de nuestra unidad didáctica. Esto refuerza la idea de que las metodologías activas incrementan la autodeterminación, pero requieren de un periodo de transición prolongado.

En este sentido, Sotos-Martínez et al. (2023) y Fierro-Suero et al. (2023) indican que las emociones juegan un papel vital en los procesos de innovación educativa: la desmotivación o el rechazo no siempre disminuyen de forma inmediata durante las primeras fases de implementación, pues el alumno necesita tiempo para gestionar emocionalmente su nuevo rol protagonista.

Asimismo, Invernizzi et al. (2019) y Sierra-Díaz et al. (2019) sugieren que una transición gradual mediante un enfoque multiestilos podría mitigar este impacto negativo inicial, facilitando un andamiaje que favorezca el disfrute.

Por otra parte, el grupo de 3.ºC presentó un incremento significativo en la motivación introyectada, externa y en los niveles de desmotivación. Estos datos son un reflejo del desgaste emocional al enfrentarse a la incertidumbre metodológica sin las herramientas previas necesarias. Tal y como señalan Leo et al. (2020), un cambio metodológico drástico o repentino puede desestabilizar el clima del aula a corto plazo.

Esto se fundamenta plenamente en la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 2000): si el estudiante no se siente eficaz ante el reto de "descubrir" por sí mismo, o siente presión por encontrar una respuesta que no domina, su motivación se desplaza de forma natural hacia regulaciones controladas (actuar por obligación o para evitar el fracaso frente al grupo).

Autores como Sympas et al. (2017) han demostrado que los estilos productivos están fuertemente ligados a un desarrollo cognitivo e intrínseco superior, pero solo en contextos donde el alumnado ya posee cierta madurez metodológica.

Por último, Trigueros et al. (2019) destacan que la forma en que enseñamos es el factor más decisivo para despertar el entusiasmo del estudiante, pero el éxito de ceder el control recae en la planificación del docente. La principal conclusión

de su estudio es que la apuesta por la autonomía y los estilos productivos resulta imprescindible para formar alumnos críticos y comprometidos con su salud motriz; no obstante, esta innovación exige una secuencia de enseñanza progresiva, empática y bien estructurada que evite una ruptura traumática con los modelos de aprendizaje tradicionales.

Como conclusión de este trabajo, teniendo en cuenta los planteamientos se puede afirmar que el objetivo del estudio ha sido cumplido satisfactoriamente. Se ha comprobado que el uso de diferentes estilos de enseñanza tiene una influencia directa y estadísticamente significativa ($p = .008$) en el perfil motivacional del alumnado.

Sin embargo, la hipótesis de que los estilos productivos son más motivantes que los reproductivos no ha podido confirmarse para el marco temporal de esta intervención. Los datos demuestran que, a corto plazo, el estilo reproductivo generó niveles de motivación más altos, probablemente al no quebrar la zona de confort del estudiante. Este hallazgo no invalida el valor pedagógico de los estilos productivos, sino que evidencia la necesidad de un periodo de ajuste necesario para alcanzar una autonomía real.

En definitiva, tras la intervención, en conjunto mejora más la motivación en 4^oC. Siendo este grupo el que también aumenta en mayor medida la motivación en las siguientes dimensiones del cuestionario utilizado: *motivación identificada* y *motivación intrínseca*. No obstante, en las dimensiones *motivación introyectada* y *motivación externa* es el grupo de 3^oC el que aumenta en mayor medida su motivación tras la intervención. Además, este grupo también obtiene mayores resultados en la dimensión *desmotivación* tras la intervención.

A partir de estas evidencias, y aunque estudios como el de Sotos-Martínez et al. (2023) demuestran que las metodologías innovadoras mejoran la motivación a largo plazo, los resultados dejan claro la barrera de adaptación inicial. La apuesta por estilos productivos resulta clave para fomentar un compromiso duradero con el ejercicio físico; no obstante, esta requiere de una secuencia de enseñanza bien estructurada. Es fundamental evitar una ruptura directa con los modelos

tradicionales, asegurando una transición gradual que preserve el bienestar emocional del alumnado durante el proceso de aprendizaje.

Como futura línea de investigación, podría replicarse este estudio en dos grupos del mismo curso académico y durante un mayor periodo de tiempo, que podría estar seguido de una fase previa de adaptación metodológica. Además, podría realizarse un cruce de grupos en la investigación, a través del cual ambos grupos de estudiantes tuviesen la oportunidad de vivenciar los dos grupos de estilos de enseñanza (productivos y reproductivos) en el proceso de aprendizaje de diferentes contenidos.

7. Referencias Bibliográficas

Álvarez-Rodríguez, E. (2025). *Análisis de la relevancia actual del modelo pedagógico “Espectro de estilos de enseñanza en Educación Física”. Una revisión sistemática* [Trabajo de Fin de Máster, Universidad Pontificia Comillas].

Aponte, A., Arévalo, J. N., Calderón, C. A., Rodríguez, P. A. y Salamanca, Z. C. (2020). Evaluación de los estilos de aprendizaje y enseñanza en estudiantes y docentes. *Revista Enfoques*, 3(1), 61-90. <https://doi.org/10.24267/23898798.542>

Arce-Larrory, O., Velasco, E., & Sáez, I. (2024). Health and Healthy Lifestyle Habits in Primary Education: An Analysis of Spanish Autonomous Curricular Decrees Under the Current Education Law (LOMLOE). *Education Sciences*, 14(11), 1220. <https://doi.org/10.3390/educsci14111220>

Carriedo, A., Cecchini, J. A., Méndez-Giménez, A., Sanabrias-Moreno, D., & González, C. (2023). Impact of Teachers' Autonomy Support in Students' Basic Psychological Needs, Intrinsic Motivation and Moderate-to-Vigorous Physical Activity. *Children* (Basel, Switzerland), 10(3), 489. <https://doi.org/10.3390/children10030489>

Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for Behavioral Sciences*. Lawrence Erlbaum Associates.

- De Bruijn, A., Mombarg, R., & Timmermans, A. (2021). The importance of satisfying children's basic psychological needs in primary school physical education for PE-motivation, and its relations with fundamental motor and PE-related skills. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 27(4), 422-439. <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1906217>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Decreto 61/2022. (2022). Decreto 61/2022, de 13 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Primaria. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*. <https://www.csif.es/uploads/articulo/archivosAdjuntos/65c6ccb9c2150.PD>
- E
- Delgado Noguera, M. A. (2015). Los estilos de enseñanza de la Educación Física y el Deporte a través de 40 años de vida profesional. *Retos*, 28, 240-247. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i28.35532>
- De Vargas Viñado, J. F., & Mor, E. M. H. (2020). Motivación hacia la Educación Física y actividad física habitual en adolescentes. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 22, 187-208. <https://doi.org/10.24197/aefd.0.2020.187-208>
- Díaz-Serrano, J., Alfageme-González, M. B. y Cutanda-López, M. T. (2022). Interacción del rendimiento académico con los estilos de aprendizaje y de enseñanza. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(1), 145-160. <https://doi.org/10.6018/reifop.486081>
- Espada, M., Calero, J. C., & Navia, J. A. (2025). Implementation of the spectrum of teaching styles in physical education according to the characteristics of the school. *International Journal of Instruction*, 18(2), 23-36. <https://doi.org/10.29333/iji.2025.1822a>
- Fierro-Suero, S., Castillo, I., Almagro, B. J., & Saénz-López, P. (2023). The role of motivation and emotions in physical education: understanding academic

- achievement and the intention to be physically active. *Frontiers In Psychology*, 14, 1253043. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1253043>
- Guijarro-Romero, S. (2024). Effect of inside-outside school alternated teaching units on knowledge of the environment for physical conditioning and related psychological outcomes in the Physical Education setting: A cluster-randomized controlled trial. *European Journal Of Human Movement*, 52. <https://doi.org/10.21134/eurjhm.2024.52.2>
- Invernizzi, P. L., Crotti, M., Bosio, A., Cavaggioni, L., Alberti, G. y Scurati, R. (2019). Multi-teaching styles approach and active reflection: Effectiveness in improving fitness level, motor competence, enjoyment, amount of physical activity, and effects on the perception of physical education lessons in primary school children. *Sustainability*, 11(2), 405. <https://doi.org/10.3390/su11020405>
- Leo, F. M., García-Fernández, J. M., Sánchez-Oliva, D., Pulido, J. J., & García-Calvo, T. (2016). Validación del Cuestionario de Motivación en Educación Física en Educación Primaria (CMEF-EP). *Universitas Psychologica*, 15(1). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-1.vmpe>
- Leo, F. M., Mouratidis, A., Pulido, J. J., López-Gajardo, M. A., & Sánchez-Oliva, D. (2020). Perceived teachers' behavior and students' engagement in physical education: the mediating role of basic psychological needs and self-determined motivation. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 27(1), 59-76. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1850667>
- Leo, F. M., Flores-Cidoncha, A., Ramírez-Bravo, I., López-Gajardo, M. A., & Pulido, J. J. (2023). Teaching methodology instruments in physical education: A systematic review. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 27(4), 377–390. <https://doi.org/10.1080/1091367X.2023.2197887>
- Ley Orgánica 3/2020. (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>

- Monacis, D., Annoscia, S., Limone, P. y Colella, D. (2023). Examining the effects of reproductive and productive teaching styles interventions on primary schoolchildren. What implications for physical education teachers? *Physical Education Theory and Methodology*, 23(6), 839-849. <https://doi.org/10.17309/tmfv.2023.6.05>
- Mosston, M. y Ashworth, S. (1993). *La enseñanza de la educación física: la reforma de los estilos de enseñanza*. Hispano Europea.
- Mosston, M. y Ashworth, S. (2008). *Teaching physical education* (1.ª ed.). Pearson Education.
- Pavlović, S., Pelemiš, V., Marković, J., Dimitrijević, M., Badrić, M., Halaši, S., Nikolić, I. y Čokorilo, N. (2023). The role of motivation and physical self-concept in accomplishing physical activity in primary school children. *Sports*, 11(9), 173. <https://doi.org/10.3390/sports11090173>
- Pérez-González, A. M., Valero-Valenzuela, A., Moreno-Murcia, J. A., & Sánchez-Alcaraz, B. J. (2019). Systematic Review of Autonomy Support in Physical Education. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 138, 51-61. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2019/4\).138.04](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2019/4).138.04)
- Rohmansyah, N. A., Mawarti, S., & Hiruntrakul, A. (2022). The effect of teaching style on affective and cognitive motivation in physical education. *Jurnal Keolahragaan*, 10(2), 147-156. <https://doi.org/10.21831/jk.v10i2.41399>
- Rajo-Ramos, J., González-Becerra, M. J., Gómez-Paniagua, S., Merellano-Navarro, E., & Adsuar, J. C. (2022). Analysis of the Motivation of Students of the Last Cycle of Primary School in the Subject of Physical Education. *International journal of environmental research and public health*, 19(3), 1332. <https://doi.org/10.3390/ijerph19031332>
- Russo, G., Paganelli, V., & Ceciliani, A. (2025). Building respect, fairness, and collaboration through physical education: A primary school intervention. *Acta Psychologica*, 258, 105187. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.105187>
- Saez, G. B., Rico-González, M., & Gómez, N. M. (2025). The Effect of Physical-Activity-Based Programs on School Children's Cognitive Competence-

- Related Variables: A Systematic Review of Randomized Controlled Trials. *Sports*, 13(8), 261. <https://doi.org/10.3390/sports13080261>
- Sicilia Camacho, Á., & Delgado Noguera, M. Á. (2002). *Educación física y estilos de enseñanza: Análisis de la participación del alumnado desde un modelo socio-cultural del conocimiento escolar* (1.ª ed.). INDE Publicaciones. ISBN 84-9729-017-8
- Sierra-Díaz, M. J., González-Villora, S., Pastor-Vicedo, J. C., & López-Sánchez, G. F. (2019). Can we motivate students to practice physical activities and sports through models-based practice? A systematic review and meta-analysis of psychosocial factors related to physical education. *Frontiers in Psychology*, 10, Article 2115. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02115>
- Sotos-Martínez, V. J., Tortosa-Martínez, J., Baena-Morales, S., & Ferriz-Valero, A. (2023). Boosting Student's Motivation through Gamification in Physical Education. *Behavioral Sciences*, 13(2), 165. <https://doi.org/10.3390/bs13020165>
- SueSee, B., Hewitt, M., y Pill, S. (Eds.). (2020). *The Spectrum of Teaching Styles in Physical Education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429341342>
- Syrmipas, I., Digelidis, N., Watt, A., & Vicars, M. (2017). Physical Education Teachers' Experiences and Beliefs of Production and Reproduction Teaching Approaches. *Teaching and Teacher Education*, 66, 184-194. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.04.013>
- Trigueros, R., Mínguez, L. A., González-Bernal, J. J., Jahouh, M., Soto-Camara, R., & Aguilar-Parra, J. M. (2019). Influence of Teaching Style on Physical Education Adolescents' Motivation and Health-Related Lifestyle. *Nutrients*, 11(11), 2594. <https://doi.org/10.3390/nu11112594>
- Wu, J. (2025). Analysis of Teaching Strategies for Physical Education in Primary and Secondary Schools from the Perspective of Core Literacy. *Education Reform and Development*. <https://doi.org/10.26689/erd.v7i1.9584>.

8. Anexos

Unidad Didáctica "Entrenamos, mejoramos e inventamos nuestro propio baloncesto"					
Curso	3º Primaria	Trimestre	3º	Número de sesiones	4
Situación de aprendizaje	Los alumnos asumen el reto dual de dominar el baloncesto: primero aprendiendo la técnica ideal mediante la práctica repetitiva, y posteriormente rediseñando el deporte inventando nuevas formas de botar, pasar, tirar y creando tácticas originales frente a la defensa.				
Competencias específicas	2,3 y 4	Competencias clave	CPSAA, CC, CCEC,	Objetivos de etapa	A, B, K
Metodología	<p><u>Técnica de enseñanza:</u> Instrucción Directa</p> <p><u>Estrategia de enseñanza:</u> Analítico y global</p> <p><u>Estilo de práctica:</u> El profesor explica la tarea y los alumnos la practican, pero cada uno a su ritmo e intensidad sin ejecutar todas las tareas al unísono.</p>				
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Ejecutar de forma mecánica los fundamentos del baloncesto y, a su vez, descubrir/diseñar múltiples formas nuevas de botar, pasar y lanzar. - Aplicar las acciones tácticas aprendidas y, a partir de ellas, diseñar nuevas estrategias ofensivas para superar a la defensa - Respetar las reglas convencionales y consensuar nuevas reglas adaptadas por ellos mismos. 				
Contenidos	<p>Bloque C. Resolución de problemas en situaciones motrices</p> <ul style="list-style-type: none"> - Habilidades y destrezas motrices básicas genéricas: locomotrices, no locomotrices y manipulativas. Combinación de habilidades <p>Bloque D. Regulación emocional e interacción social en situaciones motrices</p> <ul style="list-style-type: none"> - Concepto de deportividad, aceptación de las normas del juego, respeto al adversario, a los compañeros, a los árbitros, espectadores y profesores. <p>Bloque E. Manifestaciones de la cultura motriz</p> <ul style="list-style-type: none"> - Deporte e igualdad ligas masculinas, femeninas y mixtas de distintos deportes. Referentes en el deporte de distintos géneros. Personajes relevantes, en el deporte; identificación con las diferentes disciplinas que practican. 				
Criterios de evaluación	Descriptor operativo	Instrumento de evaluación	Porcentaje de calificación		
2.1	CPSAA4	Rúbrica	50%		
3.2	CC2	Lista Cotejo	30%		
4.1	CCEC3	Registro de observación docente	20%		

Tabla 3. UD "Entrenamos, mejoramos e inventamos nuestro propio"

Unidad Didáctica "Entrenamos, mejoramos e inventamos nuestro propio baloncesto"					
Curso	4º Primaria	Trimestre	3º	Número de sesiones	4
Situación de aprendizaje	Los alumnos asumen el reto dual de dominar el baloncesto: primero aprendiendo la técnica ideal mediante la práctica repetitiva, y posteriormente rediseñando el deporte inventando nuevas formas de botar, pasar, tirar y creando tácticas originales frente a la defensa				
Competencias específicas	2,3 y 4		Competencias clave	CPSAA, CC, CCEC,	
Objetivos de etapa	A, B, K				
Metodología	<p><u>Técnica de enseñanza:</u> Mediante la búsqueda</p> <p><u>Estrategia de enseñanza:</u> Analítico y global</p> <p><u>Estilo Divergente.</u> El profesor les plantea un problema o reto y les deja tiempo para que encuentren una solución, en este caso hay muchas soluciones posibles para resolver el problema.</p> <p><u>Estilo convergente:</u> El profesor les plantea un problema o reto y les deja tiempo para que encuentren la solución correcta.</p> <p><u>Descubrimiento guado:</u> El profesor les plantea un problema o reto y les va dando pistas para que adivinen la solución correcta</p>				
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Ejecutar de forma mecánica los fundamentos del baloncesto y, a su vez, descubrir/diseñar múltiples formas nuevas de botar, pasar y lanzar. - Aplicar las acciones tácticas aprendidas y, a partir de ellas, diseñar nuevas estrategias ofensivas para superar a la defensa - Respetar las reglas convencionales y consensuar nuevas reglas adaptadas por ellos mismos. 				
Contenidos	<p>Bloque C. Resolución de problemas en situaciones motrices</p> <ul style="list-style-type: none"> - Habilidades y destrezas motrices básicas genéricas: locomotrices, no locomotrices y manipulativas. Combinación de habilidades <p>Bloque D. Regulación emocional e interacción social en situaciones motrices</p> <ul style="list-style-type: none"> - Concepto de deportividad, aceptación de las normas del juego, respeto al adversario, a los compañeros, a los árbitros, espectadores y profesores. <p>Bloque E. Manifestaciones de la cultura motriz</p> <ul style="list-style-type: none"> - Deporte e igualdad ligas masculinas, femeninas y mixtas de distintos deportes. Referentes en el deporte de distintos géneros. Personajes relevantes, en el deporte; identificación con las diferentes disciplinas que practican. 				
Criterios de evaluación	Descriptor operativo	Instrumento de evaluación	Porcentaje de calificación		
2.1	CPSAA4	Rúbrica	50%		
3.2	CC2	Lista Cotejo	30%		
4.1	CCEC3	Registro de observación docente	20%		

Tabla 4. UD "Entrenamos, mejoramos e inventamos nuestro propio"

UD 1 – Sesión 1ª: Dominio del bote

CICLO – CURSO	3º Educación Primaria	Nº ALUMNOS	20-25
NOMBRE DEL PROFESIONAL	Manuel Juan Mena Aguilar	TIEMPO (MIN)	50
OBJETIVOS	Aprender a ejecutar de forma correcta y mecánica los fundamentos técnicos del bote (estático y en movimiento) mediante la repetición y corrección de errores.		
ESTILO DE ENSEÑANZA	Estilo de práctica		
TÉCNICA DE ENSEÑANZA	Instrucción directa (Reproducción de modelos)		
ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA	<p><u>Analítica Progresiva (Act. 1, 2 y 3):</u> Se empieza aislando el bote en estático, luego se le suma el movimiento, y finalmente se le añaden los obstáculos.</p> <p><u>Estrategia Global modificando la situación real (Act. 4):</u> El "pillapilla botando" es un juego global, pero con reglas y espacios adaptados para el aprendizaje</p>		
ESPACIO	Pista polideportiva / Gimnasio		
MATERIAL	Balones de baloncesto y conos.		
AGRUPACIÓN	Individual y gran grupo		
<p>PARTE INICIAL. Duración – 10 min</p> <p>Actividad 1 (Bote estático): El profesor demuestra la postura básica (rodillas flexionadas, espalda recta) y el bote con las yemas de los dedos, no con la palma. Los alumnos se reparten por la pista y deben realizar 50 botes altos y bajos con cada mano, exactamente como se ha enseñado.</p>			
<p>PARTE PRINCIPAL – Duración 35 min</p> <p>Actividad 2 (Bote en movimiento): El profesor realiza un ejemplo de cómo se hace el bote en movimiento. Una vez, explicado los alumnos empezarán a practicarlo. A la señal del silbato, los alumnos que corren botando deben frenar e intercambiar el balón con un compañero y cuando lo hagan, volverán a ir corriendo, botando su pelota.</p> <p>Actividad 3 (Circuito de obstáculos): Se colocan filas de conos. El profesor demuestra cómo hacer un "cambio de mano por delante" justo delante de cada cono. Los alumnos repiten el circuito intentando realizar correctamente los cambios de manos sin salirse del circuito.</p> <p>Actividad 4 (Pillapilla botando): Se juega al pillapilla. El profesor detiene el juego si observa que alguien "acompaña" el balón o bota con la palma plana, se queda en estatua y tiene que hacer 10 botes estáticos correctos para liberarse antes y poder volver a jugar.</p>			
<p>PARTE FINAL: VUELTA A LA CALMA – Duración 5 minutos</p> <p>Recogida de material, estiramientos guiados e hidratación. Breve <i>feedback</i> del docente sobre la técnica del bote de la sesión.</p>			

Tabla 5. UD 1. Sesión 1ª: Dominio del bote

UD 1 – Sesión 2ª: Los pases y la recepción			
CICLO – CURSO	3º Educación Primaria	Nº ALUMNOS	20-25
NOMBRE DEL PROFESIONAL	Manuel Juan Mena Aguilar	TIEMPO (MIN)	50
OBJETIVOS	Aprender a ejecutar de forma correcta y mecánica la técnica del pase de pecho y el pase picado.		
ESTILO DE ENSEÑANZA	Estilo de Práctica		
TÉCNICA DE ENSEÑANZA	Instrucción Directa		
ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA	<p><u>Estrategia Analítica Progresiva (Act. 1, 2 y 3):</u> Se practica el pase aislando el gesto hacia la pared, luego con oposición estática en parejas, y por último añadiendo el movimiento.</p> <p><u>Estrategia Global modificando la situación real (Act. 4):</u> El "Rondo" es una situación global reducida con condicionantes técnicos específicos.</p>		
ESPACIO	Pista polideportiva con paredes		
MATERIAL	Balones de baloncesto		
AGRUPACIÓN	Individual, parejas y grupos de 5		
<p>PARTE INICIAL. Duración – 10 min</p> <p>Actividad 1 (Pases a la diana): El profesor demuestra el "pase de pecho" (balón al pecho, codos abiertos, extensión total de brazos y golpe de muñeca al final). Los alumnos se ponen frente a la pared y ejecutan 20 pases de pecho idénticos a las marcas dibujadas. En el caso que no hubiera diana, se realizarán los pases por parejas, uno en frente del otro</p>			
<p>PARTE PRINCIPAL – Duración 35 min</p> <p>Actividad 2 (Pases en estático): El profesor explica el "pase picado" (el balón debe botar a 2/3 de distancia del receptor). En parejas, realizan 30 pases picados seguidos. El profesor circula corrigiendo la fuerza de los brazos.</p> <p>Actividad 3 (Pases en movimiento): El profesor demuestra cómo dar un pase adelantado para que el compañero no tenga que frenar. Corriendo en paralelo, las parejas practican esta sincronización.</p> <p>Actividad 4 (El Rondo): En grupos de 5 en círculo con uno en el medio. El profesor establece la norma: "Solo podéis usar el pase de pecho que os he enseñado".</p>			
<p>PARTE FINAL: VUELTA A LA CALMA – Duración 5 minutos</p> <p>Recogida de material, estiramientos guiados e hidratación. Breve <i>feedback</i> del docente sobre la técnica del bote de la sesión.</p>			

Tabla 6. UD 1. Sesión 2ª: Los pases y la recepción

UD 1 – Sesión 3ª: El Tiro a Canasta

CICLO – CURSO	3º Educación Primaria	Nº ALUMNOS	20-25
NOMBRE DEL PROFESIONAL	Manuel Juan Mena Aguilar	TIEMPO (MIN)	50
OBJETIVOS	Aprender a ejecutar de forma mecánica y correcta la postura del tiro a pie firme y los pasos de entrada a canasta.		
ESTILO DE ENSEÑANZA	Estilo de Práctica.		
TÉCNICA DE ENSEÑANZA	Instrucción Directa		
ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA	<p><u>Estrategia Analítica Pura (Act. 1, 2 y 3):</u> Se aíslan y mecanizan elementos del tiro por separado (tiro a pie firme, uso del tablero desde ángulos y ritmo de aproximación).</p> <p><u>Estrategia Global polarizando la atención (Act. 4):</u> Es una competición de tiro, pero la atención del docente (y los puntos extra) recaen exclusivamente en que ejecuten la postura técnica perfecta.</p>		
ESPACIO	Pista polideportiva (canastas).		
MATERIAL	Balones de baloncesto, tiza o marcas de suelo.		
AGRUPACIÓN	Individual y pequeño grupo		
<p>PARTE INICIAL. Duración – 10 min</p> <p>Actividad 1 (Tiro desde marcas): El profesor enseña la mecánica de tiro: pie de la mano dominante ligeramente adelantada, balón apoyado en los dedos y codo a 90 grados. Los alumnos rotan por 4 marcas en el suelo haciendo 5 tiros mecanizados desde cada una.</p>			
<p>PARTE PRINCIPAL – Duración 35 min</p> <p>Actividad 2 (Tiro desde ángulos): El profesor indica un truco técnico: "Desde el lateral, debéis apuntar siempre a la esquina superior del cuadrado interior del tablero". Los alumnos practican apuntando a ese punto exacto.</p> <p>Actividad 3 (Aproximación): El profesor dibuja marcas de pies en el suelo: "Paso derecho, paso izquierdo, salto". Los alumnos pisan las marcas botando para memorizar el ritmo de la entrada a canasta. En el caso de que no hubiera marcas se pondrían, setas alejadas a la misma altura donde tienen que poner el pie (alejadas porque pueden pisarlas y hacerse un esguince)</p> <p>Actividad 4 (Competición de tiro): En grupos de 4, tendrán cada compañero 4 tiros de diferentes zonas. Se suman puntos por encestar, pero el profesor da puntos extra a los alumnos que realicen la postura técnica perfecta, aunque el balón no entre.</p>			
<p>PARTE FINAL: VUELTA A LA CALMA – Duración 5 minutos</p> <p>Estiramientos estáticos centrados en tren inferior y superior. Puesta en común sobre la postura correcta de tiro.</p>			

Tabla 7. UD 1. Sesión 3ª: El tiro a canasta

UD 1 – Sesión 4ª: Aplicación Táctica y Torneo			
CICLO – CURSO	3º Educación Primaria	Nº ALUMNOS	20-25
NOMBRE DEL PROFESIONAL	Manuel Juan Mena Aguilar	TIEMPO (MIN)	50
OBJETIVOS	Ejecutar de forma correcta y mecánica las jugadas tácticas preestablecidas por el docente y aplicar los fundamentos técnicos aprendidos en una situación real de juego.		
ESTILO DE ENSEÑANZA	Estilo de Práctica		
TÉCNICA DE ENSEÑANZA	Instrucción Directa		
ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA	<p><u>Estrategia Global polarizando la atención (Act. 1 y 2):</u> Se trabaja de forma global (rueda de pases y superar la zona) pero centrando la atención de los alumnos en cumplir una jugada preestablecida exacta.</p> <p><u>Estrategia Global pura (Act. 3):</u> Se juega el mini-partido 3x3 con la transferencia del deporte real (aunque haya intervenciones arbitrales del docente)</p>		
ESPACIO	Pista polideportiva		
MATERIAL	Balones de baloncesto y petos		
AGRUPACIÓN	Parejas. Tríos y pequeños grupos		
<p>PARTE INICIAL. Duración – 10 min</p> <p>Actividad 1 (Calentamiento): Rueda de pases. El profesor organiza a los alumnos y demuestra un circuito cerrado de pases (de pecho y picado) donde cada alumno debe moverse a una posición predeterminada tras soltar el balón.</p>			
<p>PARTE PRINCIPAL – Duración 35 min</p> <p>Actividad 2 (Superar la zona): El profesor dibuja en una pizarra y demuestra en la pista una jugada táctica específica (ejemplo: base pasa al alero, el alero bloquea y el pívot corta hacia el aro). Los grupos repiten esta jugada exacta varias veces frente a una defensa estática.</p> <p>Actividad 3 (Mini-partido 3x3): Partidos en media pista de 4 contra 4 o 5 contra 5. Se juega un partido 3x3 normal. El profesor arbitra de forma muy estricta, deteniendo el juego cada vez que hay un error técnico (pitando "pasos", "dobles" o faltas) y exigiendo que se utilicen las jugadas ensayadas en la Actividad 2.</p>			
<p>PARTE FINAL: VUELTA A LA CALMA – Duración 5 minutos</p> <p>Mientras realizan estiramientos dirigidos, el profesor da un <i>feedback</i> correctivo general, repasando de forma verbal los errores técnicos y tácticos más comunes observados durante el torneo.</p>			

Tabla 8. UD 1. Sesión 4ª: Aplicación táctica y torneo

UD 1 – Sesión 1ª: Dominio del bote

CICLO – CURSO	4º Educación Primaria	Nº ALUMNOS	20-25
NOMBRE DEL PROFESIONAL	Manuel Juan Mena Aguilar	TIEMPO	50 min
OBJETIVOS	Desarrollar la creatividad motriz y descubrir principios físicos del dominio del balón a través de la exploración del bote.		
ESTILO DE ENSEÑANZA	Estilo divergente y estilo convergente o descubrimiento guiado		
TÉCNICA DE ENSEÑANZA	Mediante la búsqueda		
ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA	<u>Estrategia Analítica Pura (Act. 1, 2 y 3):</u> El alumno explora y resuelve problemas motores aislados sobre el bote (en estático, en movimiento, superando un cono). <u>Estrategia Global modificando la situación real (Act. 4):</u> Juego global de persecución con el condicionante de mantener el bote vivo		
ESPACIO	Pista polideportiva o gimnasio		
MATERIAL	Balones de baloncesto y conos		
AGRUPACIÓN	Individual y gran grupo		
<p>PARTE INICIAL. Duración – 10 min</p> <p>Actividad 1 (Bote estático): El profesor plantea el reto: "Descubrid e inventad 4 formas totalmente distintas de botar cambiando vuestra postura corporal". <u>Lo que se pretende que descubran:</u> La relación entre el centro de gravedad y el control. Descubrirán que, al estar más bajos, el balón recorre menos distancia y es más fácil de controlar.</p>			
<p>PARTE PRINCIPAL – Duración 35 min</p> <p>Actividad 2 (Bote en movimiento): Los alumnos exploran la pista inventando libremente distintas formas de botar el balón. Al sonar el silbato, buscarán una pareja y tendrán que descubrir cómo pueden intercambiar sus balones sin que choquen y que puedan continuar botando de nuevo. <u>Lo que se pretende que descubran:</u> Las distintas trayectorias simultáneas. Mediante preguntas, deducirán la solución correcta: uno debe dar un pase picado (por abajo) y otro por arriba (pecho) a la vez.</p> <p>Actividad 3 (Circuito de obstáculos): El profesor reta: "Cada vez que lleguéis a un cono, inventad un cambio de mano, giro o amago diferente para esquivarlo sin chocar". <u>Lo que se pretende que descubran:</u> Que poner su cuerpo o espalda entre el cono y el balón es la forma más segura de protegerlo (bote de protección).</p> <p>Actividad 4 (Pillapilla botando): Reto "Inventad movimientos extraños con el cuerpo para proteger el balón del 'pilla', pero sin dejar de botar en ningún momento". <u>Lo que se pretende que descubran:</u> La necesidad de dejar de mirar el balón para observar al perseguidor y mantener el bote activo.</p>			
<p>PARTE FINAL: VUELTA A LA CALMA – Duración 5 minutos</p> <p>Estiramientos y asamblea valorando qué posturas del bote dieron más seguridad.</p>			

Tabla 9. UD 1. Sesión 1ª: Dominio del bote

UD 1 – Sesión 2ª: Los Pases y la Recepción

CICLO – CURSO	4º Educación Primaria	Nº ALUMNOS	20-25
NOMBRE DEL PROFESIONAL	Manuel Juan Mena Aguilar	TIEMPO (MIN)	50
OBJETIVOS	Descubrir principios tácticos del pase (trayectorias, anticipación y engaño) resolviendo problemas espaciales y de oposición		
ESTILO DE ENSEÑANZA	Estilo divergente y estilo convergente o descubrimiento guiado		
TÉCNICA DE ENSEÑANZA	Mediante la búsqueda		
ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA	<u>Estrategia Analítica Pura (Act. 1, 2 y 3):</u> Experimentación de un elemento aislado del juego en diferentes contextos <u>Estrategia Global modificando la situación real (Act. 4):</u> El rondo, como juego adaptado, se utiliza para buscar la creatividad en los engaños		
ESPACIO	Pista polideportiva o gimnasio		
MATERIAL	Balones de baloncesto		
AGRUPACIÓN	Parejas y grupos de 5		
<p>PARTE INICIAL. Duración – 10 min</p> <p>Actividad 1 (Pases a la diana): Problemas: ¿De cuántas maneras diferentes e inusuales podéis lanzar el balón para que acabe golpeando el centro de la diana? <u>Lo que se pretende que descubran:</u> Que cualquier pase requiere estirar los brazos o impulsarse con las piernas para que llegue con fuerza.</p>			
<p>PARTE PRINCIPAL – Duración 35 min</p> <p>Actividad 2 (Pases en estático): Parejas con un defensa en estático. El profesor pregunta: "¿Podéis atravesar su cuerpo? (No). Entonces, ¿qué espacios os deja libres el defensa para mandar el balón?" (Por arriba o por el suelo). <u>Lo que se pretende que descubran:</u> La utilidad táctica del pase picado y el pase por encima de la cabeza, deduciendo que el pase de pecho es inútil si el rival está frente a ellos.</p> <p>Actividad 3 (Pases en movimiento): Parejas estarán corriendo. El profesor guía: "Si le pasas el balón al pecho mientras corre, ¿qué le pasa al balón? (Se queda atrás). ¿Hacia dónde debes apuntar para que no frene? <u>Lo que se pretende que descubran:</u> El pase adelantado; deben lanzar hacia donde estará el compañero en el futuro, no hacia donde está ahora.</p> <p>Actividad 4 (El Rondo): Reto de equipo: Inventad secuencias de pases o fintas con vuestro cuerpo para que el del medio nunca adivine a quién va el balón. <u>Lo que se pretende que descubran:</u> Que mirar a un lado y pasar al otro (finta de pase) sirve para desequilibrar a la defensa.</p>			
<p>PARTE FINAL: VUELTA A LA CALMA – Duración 5 minutos</p> <p>Recogida material y debate: ¿Qué engaño es más eficaz en el rondo y por qué?</p>			

Tabla 10. UD 1. Sesión 2ª: Los pases y la recepción

UD 1 – Sesión 3ª: El Tiro a Canasta

CICLO – CURSO	4º Educación Primaria	Nº ALUMNOS	20-25
NOMBRE DEL PROFESIONAL	Manuel Juan Mena Aguilar	TIEMPO (MIN)	50
OBJETIVOS	Descubrir la mecánica funcional del tiro y la influencia de la distancia y los ángulos en la efectividad.		
ESTILO DE ENSEÑANZA	Estilo divergente y estilo convergente o descubrimiento guiado		
TÉCNICA DE ENSEÑANZA	Mediante la búsqueda		
ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA	<u>Estrategia Analítica Pura (Act. 1, 2 y 3):</u> Investigación sobre el tiro aislando la mecánica desde marcas, ángulos cerrados y rutas de aproximación. <u>Estrategia Global modificando la situación real (Act. 4):</u> Competición global donde las reglas del entorno (las puntuaciones) son modificadas e inventadas por los propios alumnos		
ESPACIO	Pista polideportiva (canastas)		
MATERIAL	Balones de baloncesto, marcas de suelo		
AGRUPACIÓN	Individual y pequeños grupos		
<p>PARTE INICIAL. Duración – 10 min</p> <p>Actividad 1 (Tiro desde marcas): El profesor reta: "Diseñad 4 posturas divertidas para tirar (sentados, de rodillas...) y encestar". <u>Lo que se pretende que descubran:</u> Al no poder saltar bien, descubren que la flexión de la muñeca y la extensión del codo son las que dan la puntería. .</p>			
<p>PARTE PRINCIPAL – Duración 35 min</p> <p>Actividad 2 (Ángulos): El profesor pregunta: "¿A qué parte del tablero hay que darle para que el balón rebote y entre en la cesta?". <u>Lo que se pretende que descubran:</u> Con pistas sobre el dibujo del tablero, encuentran la solución única: apuntar a la esquina del cuadrado interior.</p> <p>Actividad 3 (Aproximación): Inventad 3 rutas distintas para llegar botando muy rápido y saltar para tirar". <u>Lo que se pretende que descubran:</u> Entre varias opciones, notan que necesitan dar dos pasos fuertes para frenar y saltar con equilibrio.</p> <p>Actividad 4 (Competición de tiro): El profesor dice: "Pensad: ¿Qué tiro es más difícil y cuántos puntos debería valer para que el juego sea justo?". <u>Lo que se pretende que descubran:</u> Deben encontrar ellos solos la solución lógica: el tiro más difícil debe valer más puntos (3 puntos).</p>			
<p>PARTE FINAL: VUELTA A LA CALMA – Duración 5 minutos</p> <p>Estiramientos valorando si las normas creadas fueron justas.</p>			

Tabla 11. UD 1. Sesión 3ª: El tiro a canasta

UD 1 - Sesión 4ª: Aplicación Táctica y Torneo

CICLO – CURSO	4º Educación Primaria	Nº ALUMNOS	20-25
NOMBRE DEL PROFESIONAL	Manuel Juan Mena Aguilar	TIEMPO (MIN)	50
OBJETIVOS	Resolver de forma cooperativa problemas tácticos emergentes en situaciones reales de juego. .		
ESTILO DE ENSEÑANZA	Estilo divergente y estilo convergente o descubrimiento guiado		
TÉCNICA DE ENSEÑANZA	Instrucción Directa		
ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA	<u>Estrategia Global modificando la situación real (Act. 1 y 2):</u> Se presentan situaciones tácticas globales, pero en espacios reducidos y con condicionantes (calentamiento solo con pases, atacar a defensores estáticos). <u>Estrategia Global polarizando la atención (Act. 3):</u> Durante el partido 3x3, se polariza la atención del alumno en la táctica colectiva y los desmarques, introduciendo la norma de prohibir el bote para forzar el descubrimiento		
ESPACIO	Pista polideportiva (canchas mini-basket).		
MATERIAL	Balones de baloncesto y petos		
AGRUPACIÓN	Equipos de 3		
<p>PARTE INICIAL. Duración – 10 min Actividad 1 (Calentamiento): Juego de mantener el balón en equipo usando solo pases inventados durante la UD. <u>Lo que se pretende que descubran:</u> La importancia de moverse a espacios libres (desmarcarse) para recibir el balón.</p>			
<p>PARTE PRINCIPAL – Duración 35 min Actividad 2 (Superar la zona): Frente a defensores estáticos, el equipo atacante debe consensuar en 3 minutos un plan de ataque (cruces, bloqueos) ideado por ellos para superar la barrera. <u>Lo que se pretende que descubran:</u> Que mover el balón rápido de lado a lado descoloca a la defensa mucho más que intentar pasar botando individualmente. Actividad 3 (Mini-partido 3x3): Se juega normal. A mitad, el profesor lanza una nueva regla-problema: "A partir de ahora, está prohibido botar. ¿Cómo llegáis a la canasta rival?" <u>Lo que se pretende que descubran:</u> Que el pase es el medio más rápido para avanzar. Descubrirán que abusar del bote hace el juego lento, y que pasarse el balón corriendo hacia la canasta rival es mucho más eficaz.</p>			
<p>PARTE FINAL: VUELTA A LA CALMA – Duración 5 minutos Asamblea (Evaluación formativa): "¿Qué plan táctico inventado por otro equipo os ha costado más defender? ¿Por qué?"</p>			

Tabla 12. UD 1. Sesión 4ª: Aplicación táctica y torneo

Cuestionario de motivación en Educación Física en el secundario ciclo de educación primaria (CMEF:EP)																			
ALUMNOS	SEXO	1.Porqu	2.Porqu	3.Porqu	4.Porqu	5.Pero	6.Porqu	7.Porqu	8.Porqu	9.Porqu	10.Pero	11.Porc	12.Porc	13.Porc	14.No l	15.Por	16.Porc	17.Para	18.No l
2301	Chica	5	5	5	4	1	5	5	2	2	1	4	4	2	1	4	5	4	1
2302	Chica	4	4	4	4	1	4	5	2	2	1	5	4	4	1	4	5	3	1
2303	Chico	2	3	4	2	4	2	2	4	3	4	2	3	2	3	2	3	4	3
2304	Chico	4	4	2	3	3	4	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2
2305	Chico	4	3	2	3	1	3	3	2	2	3	4	3	3	2	3	3	2	2
2306	Chica	3	3	2	2	1	3	3	2	4	3	4	4	3	3	4	3	3	3
2307	Chica	5	5	4	3	1	5	5	2	2	1	5	4	2	1	4	4	2	1
2308	Chico	3	3	4	2	3	3	4	2	2	3	4	4	3	2	4	3	4	2
2309	Chica	3	3	2	4	4	3	2	3	3	4	3	3	3	4	3	2	3	3
2310	Chico	3	3	3	4	1	3	3	4	2	3	3	3	3	1	4	3	4	3
2311	Chico	5	4	4	3	1	4	5	3	4	1	4	4	3	1	4	5	3	1
2312	Chica	2	3	2	2	3	3	2	2	4	4	3	2	4	3	2	2	4	4
2313	Chico	2	2	4	3	3	3	3	3	2	3	3	3	4	4	2	3	4	3
2314	Chica	3	4	4	4	2	4	4	2	4	3	4	3	3	2	3	3	3	3
2315	Chico	3	4	4	3	2	4	4	2	4	1	4	3	3	2	3	3	3	3
2316	Chica	5	5	4	4	1	5	5	2	4	1	5	5	3	1	5	5	2	1
2317	Chica	4	4	4	3	3	4	3	4	3	2	4	4	4	3	3	3	3	2
2318	Chica	4	4	4	2	2	4	3	2	3	3	3	3	2	2	4	4	3	1
2319	Chico	3	2	2	3	4	2	3	4	2	4	2	2	4	3	3	2	4	4
2320	Chico	4	4	2	2	1	5	5	3	3	1	5	4	2	1	5	4	4	1
2321	Chico	3	3	2	4	1	4	4	3	2	3	3	3	3	3	4	4	2	1
2322	Chico	5	5	4	3	1	5	5	2	3	1	4	4	4	1	5	4	3	1
2323	Chica	5	5	3	3	1	5	5	2	2	1	4	4	4	1	4	4	3	1
2324	Chica	2	2	4	4	4	2	3	4	2	4	3	2	2	4	3	3	2	4
2325	Chica	3	3	2	2	3	2	2	2	2	4	3	3	4	4	2	3	3	3

Indica hasta qué punto las frases se corresponden a lo que sientes, usando la escala desde totalmente desacuerdo (1) hasta totalmente de acuerdo (5).

Factores e ítems asociados

Intrínseca: 1, 6, 11, 15

Identificada: 2, 7, 12, 16

Introyectada: 3 y 8

Externa: 4, 9, 13, 17

Desmotivación: 5, 10, 14, 18

Tabla 13. Pre-impacto 3º primaria

Cuestionario de motivación en Educación Física en el secundario ciclo de educación primaria (CMEF:EP)																			
ALUMNOS	SEXO	1.Porqu	2.Porqu	3.Porqu	4.Porqu	5.Pero	6.Porqu	7.Porqu	8.Porqu	9.Porqu	10.Pero	11.Porc	12.Porc	13.Porc	14.No l	15.Por	16.Porc	17.Para	18.No l
2301	Chica	3	2	4	4	4	2	2	5	5	4	3	3	4	3	2	2	4	4
2302	Chica	3	2	3	4	4	2	2	4	5	4	3	3	5	4	2	2	5	3
2303	Chico	5	3	4	4	2	5	3	4	4	1	4	3	5	1	4	4	4	1
2304	Chico	2	2	3	4	4	2	2	5	4	4	2	2	4	3	3	2	4	4
2305	Chico	3	2	3	5	3	2	2	3	5	3	3	3	5	4	3	3	5	3
2306	Chica	2	3	4	5	4	2	3	3	5	3	2	2	4	3	2	2	5	4
2307	Chica	3	2	4	4	3	2	2	4	4	3	2	2	4	4	2	2	5	3
2308	Chico	2	2	5	4	3	3	2	4	5	4	2	3	5	4	2	3	4	3
2309	Chica	2	2	5	5	3	3	3	3	5	3	2	3	4	4	2	2	5	4
2310	Chico	2	2	4	5	4	2	3	4	5	3	3	2	5	4	2	2	4	3
2311	Chico	5	3	3	5	2	4	3	3	5	1	5	3	5	1	4	3	5	1
2312	Chica	2	3	3	5	4	2	2	4	5	4	2	2	4	3	2	3	4	4
2313	Chico	2	2	4	4	3	3	2	4	4	4	3	2	5	3	2	2	5	4
2314	Chica	2	3	3	4	4	2	2	3	4	4	2	2	5	4	2	2	5	4
2315	Chico	2	2	4	5	4	2	2	4	5	3	3	2	4	4	2	2	5	3
2316	Chica	2	3	4	4	4	3	2	4	5	4	3	3	5	4	3	2	4	4
2317	Chica	2	2	3	5	3	2	2	5	4	4	2	2	5	4	2	3	5	3
2318	Chica	3	3	4	5	3	2	3	4	4	3	2	2	4	4	3	3	4	4
2319	Chico	3	3	5	4	3	2	2	4	4	3	2	2	5	3	2	2	5	3
2320	Chico	2	2	5	4	3	2	3	4	4	3	2	2	4	4	2	2	5	4
2321	Chico	4	3	3	4	1	5	4	3	4	1	5	3	4	1	5	3	4	1
2322	Chico	2	2	4	5	3	3	3	3	4	4	2	2	5	3	2	2	5	4
2323	Chica	3	3	3	4	4	2	2	5	4	3	2	2	4	3	3	2	4	4
2324	Chica	2	2	4	5	4	2	2	3	4	3	3	2	5	3	2	2	4	3
2325	Chica	2	2	4	4	4	3	2	4	5	4	2	2	5	3	3	3	5	3

Indica hasta qué punto las frases se corresponden a lo que sientes, usando la escala desde totalmente desacuerdo (1) hasta totalmente de acuerdo (5).

Factores e ítems asociados

Intrínseca: 1, 6, 11, 15

Identificada: 2, 7, 12, 16

Introyectada: 3 y 8

Externa: 4, 9, 13, 17

Desmotivación: 5, 10, 14, 18

Tabla 14. Post-impacto 3º primaria

Cuestionario de motivación en Educación Física en el secundor ciclo de educación primaria (CMF:EP)																			
ALUMNOS	SEXO	1. Porq1	2. Porq2	3. Porq3	4. Porq4	5. Pero	6. Porq6	7. Porq7	8. Porq8	9. Porq9	10. Pero	11. Porq1	12. Porq2	13. Porq3	14. No 1	15. Por	16. Porq	17. Para	18. No 1
2401	Chico	3	3	3	4	1	4	3	3	3	3	4	4	4	2	3	4	4	3
2402	Chica	3	2	2	2	3	2	3	3	2	4	2	2	3	4	3	3	3	4
2403	Chico	5	5	2	2	1	4	5	2	3	1	5	5	2	1	4	4	2	1
2404	Chica	3	3	3	3	1	4	4	4	3	1	3	3	2	3	3	3	4	2
2405	Chico	4	5	2	2	1	4	4	2	3	1	4	4	4	1	4	5	4	1
2406	Chica	4	4	4	2	1	4	5	3	3	1	5	5	3	1	5	5	2	1
2407	Chico	3	2	4	2	3	3	2	2	4	4	3	2	3	3	2	2	3	3
2408	Chico	2	3	4	4	3	2	2	4	3	3	2	3	3	3	3	3	3	4
2409	Chico	2	3	2	4	4	3	3	2	4	3	3	3	4	3	2	3	4	3
2410	Chica	5	5	4	2	1	5	4	2	2	1	4	4	3	1	4	5	2	1
2411	Chica	4	3	3	2	2	4	4	3	4	3	3	4	3	3	3	3	2	2
2412	Chico	4	4	2	2	1	4	4	2	3	3	4	3	3	3	3	3	4	3
2413	Chico	3	3	2	4	2	3	3	4	3	3	3	4	4	2	4	4	4	3
2414	Chica	4	3	2	4	3	3	3	2	3	1	3	4	3	1	3	3	4	3
2415	Chica	5	5	3	3	1	5	4	3	3	1	5	4	4	1	4	5	3	1
2416	Chico	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	2	2	4	4	2	3	3	3
2417	Chica	3	4	4	4	2	3	4	4	3	3	4	3	3	2	4	3	4	2
2418	Chico	5	5	4	4	1	4	4	2	3	1	5	4	2	1	4	4	2	1
2419	Chica	3	2	4	3	4	2	2	3	4	4	3	2	2	4	3	3	3	4
2420	Chica	5	4	3	2	1	5	5	4	4	1	4	5	4	1	4	4	2	1
2421	Chico	4	3	3	4	1	3	3	4	4	1	4	4	3	1	3	3	2	3
2422	Chica	4	4	3	4	1	4	3	3	4	1	3	4	3	1	4	4	3	3
2423	Chica	4	3	3	3	3	4	3	3	4	2	4	3	4	2	3	4	2	2
2424	Chico	2	3	2	4	3	2	2	4	4	3	2	2	2	3	3	3	3	3
2425	Chico	4	4	4	4	1	4	5	4	2	1	4	5	2	1	5	4	2	1

Indica hasta qué punto las frases se corresponden a lo que sientes, usando la escala desde totalmente desacuerdo (1) hasta totalmente de acuerdo (5).

Factores e ítems asociados

Intrínseca: 1, 6, 11, 15

Identificada: 2, 7, 12, 16

Introyectada: 3 y 8

Externa: 4, 9, 13, 17

Desmotivación: 5, 10, 14, 18

Tabla 15. Pre-impacto 4º primaria

Cuestionario de motivación en Educación Física en el secundor ciclo de educación primaria (CMF:EP)																			
ALUMNOS	SEXO	1. Porq1	2. Porq2	3. Porq3	4. Porq4	5. Pero	6. Porq6	7. Porq7	8. Porq8	9. Porq9	10. Pero	11. Porq1	12. Porq2	13. Porq3	14. No 1	15. Por	16. Porq	17. Para	18. No 1
2401	Chico	5	5	1	2	1	5	4	1	3	2	5	5	3	1	5	5	3	1
2402	Chica	5	5	2	3	1	5	5	1	2	1	4	5	2	2	5	5	3	1
2403	Chico	5	5	1	3	1	4	4	1	2	1	5	5	2	1	5	4	3	1
2404	Chica	4	4	2	2	1	4	5	1	2	1	5	4	3	1	4	5	2	1
2405	Chico	5	5	1	3	1	4	5	2	4	1	5	5	2	1	5	5	2	1
2406	Chica	5	4	1	2	1	5	5	2	4	1	4	4	3	1	5	5	4	1
2407	Chico	5	5	1	3	1	5	5	3	3	1	5	5	4	1	4	5	2	1
2408	Chico	4	4	3	3	2	3	4	3	4	3	4	4	3	3	4	4	4	3
2409	Chico	4	5	1	2	1	5	5	1	3	1	5	5	4	1	5	4	4	1
2410	Chica	4	4	1	4	2	5	4	3	2	1	5	5	4	1	5	4	3	1
2411	Chico	5	5	1	2	1	5	5	1	3	1	5	5	2	1	5	5	3	1
2412	Chico	5	5	1	4	2	5	5	1	3	1	4	5	3	1	5	5	3	1
2413	Chico	5	5	2	2	1	5	5	3	3	1	5	5	2	1	5	4	3	1
2414	Chica	5	4	2	2	1	5	5	1	3	2	5	4	3	1	5	5	2	1
2415	Chica	5	4	1	3	1	5	5	2	3	1	5	5	3	2	4	5	2	2
2416	Chico	4	4	1	4	1	5	4	1	2	1	5	4	3	1	4	5	2	1
2417	Chica	5	4	3	2	1	5	4	1	3	1	5	5	4	1	5	5	3	1
2418	Chico	5	5	1	2	1	5	5	3	2	1	5	5	2	1	4	5	2	1
2419	Chica	5	5	2	3	1	5	5	3	2	1	4	5	3	1	5	5	3	1
2420	Chica	4	5	2	2	1	5	5	3	2	1	5	5	2	2	5	5	4	2
2421	Chico	5	5	1	2	2	5	5	2	3	1	5	4	3	1	4	4	2	1
2422	Chica	4	3	2	3	2	3	4	2	4	2	3	3	4	2	3	3	3	2
2423	Chica	4	4	1	2	1	5	5	1	3	1	4	5	2	1	5	4	2	1
2424	Chico	5	5	1	3	1	5	5	1	3	1	5	4	2	1	5	4	2	1
2425	Chico	5	5	2	3	1	5	5	1	4	1	5	5	3	1	5	4	3	2

Indica hasta qué punto las frases se corresponden a lo que sientes, usando la escala desde totalmente desacuerdo (1) hasta totalmente de acuerdo (5).

Factores e ítems asociados

Intrínseca: 1, 6, 11, 15

Identificada: 2, 7, 12, 16

Introyectada: 3 y 8

Externa: 4, 9, 13, 17

Desmotivación: 5, 10, 14, 18

Tabla 16. Post-impacto 4º primaria

Finalmente, reafirmo que ser maestro de Educación Física va mucho más allá que simplemente explicar un ejercicio o corregir un movimiento. El verdadero reto es aprender a comprender qué necesita cada alumno, respetar que cada uno lleva su propio ritmo para adaptarse a los cambios y saber acompañarlos con paciencia para que poco a poco ganen autonomía. Al final, solo si somos capaces de ser flexibles con nuestra forma de enseñar, lograremos que la asignatura se convierta en una experiencia que de verdad les aporte algo con sentido. Se trata de conseguir que vean la salud y el deporte como una actitud positiva que no se quede solo en el colegio, sino que los acompañe durante toda su vida.