



Revista de Estilos de Aprendizaje / Journal of Learning Styles

ISSN: 1988-8996 / ISSN: 2332-8533

## **Procesos Motivacionales en el aula de Educación Física: Propuesta de Unidad Didáctica de Educación Física Inclusiva.**

**Sandra Solaguren-Beascoa Merino**

Universidad de Deusto - Fundación Gaituzsport  
sandra.solaguren@gmail.com

**Sheila Romero Da Cruz**

Universidad de Deusto - Fundación Gaituzsport  
romero.sheila@gaituzsport.eus

Recibido: 28 de marzo 2021 / Aceptado: 16 de septiembre de 2021

### **Resumen**

El presente estudio muestra un doble objetivo. En primer lugar, siguiendo los principios fundamentales de la Teoría de la Autodeterminación, plantea un análisis de los procesos motivacionales que acontecen en el aula de Educación Física; en segundo lugar, tomando como soporte el enfoque educativo de la Coopedagogía Motriz y los modelos pedagógicos del Aprendizaje Cooperativo y la Responsabilidad Personal y Social, expone el diseño de una propuesta de intervención de Unidad Didáctica de Educación Física Inclusiva. Para la toma de datos se han utilizado los cuestionarios adaptados al contexto español de la Escala de Medición de las Necesidades Psicológicas Básicas (BPNES) y la Escala del Locus Percibido de Causalidad en Educación Física (PLOC Scale) con una muestra de 30 discentes, con edades comprendidas entre los 16 y 17 años, matriculados en 1º de Bachillerato. Los resultados revelan la relación positiva entre la satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas (NPB) de aprendizaje y la adopción de conductas más autodeterminadas y los procesos de regulación identificada, introyectada y externa. Asimismo, los datos asocian niveles más altos de las tres NPB de aprendizaje en los chicos que en las chicas. A partir de los resultados obtenidos se diseñó una propuesta intervención de Unidad Didáctica de Educación Física Inclusiva.

**Palabras clave:** Educación Física; Inclusión; Coopedagogía Motriz; Teoría de la Autodeterminación; Necesidades Psicológicas Básicas.

# [en] Motivational Processes in the Physical Education Classroom: Proposal for an Inclusive Physical Education Didactic Unit

## Abstract

The present study has a twofold objective. Firstly, following the fundamental principles of the Self-Determination Theory, it presents an analysis of the motivational processes that occur in the Physical Education classroom; secondly, taking as support the educational approach of Motor Co-Opedagogy and the pedagogical models of Cooperative Learning and Personal and Social Responsibility, it sets out the design of an intervention proposal for an Inclusive Physical Education Didactic Unit. For data collection, the questionnaires adapted to the Spanish context of the Basic Psychological Needs Measurement Scale (BPNES) and the Perceived Locus of Causality in Physical Education Scale (PLOC Scale) were used with a sample of 30 students, aged between 16 and 17 years, enrolled in 1st year of high school. The results reveal the positive relationship between the satisfaction of Basic Psychological Needs (BPN) for learning and the adoption of more self-determined behaviours and the processes of identified, introjected and external regulation. Furthermore, the data associated higher levels of the three BPNs for learning in boys than in girls. Based on the results obtained, an intervention proposal for an Inclusive Physical Education Didactic Unit was designed.

**Keywords:** Physical Education; Inclusion; Motor Co-Opedagogy; Self-Determination Theory; Basic Psychological Needs.

**Sumario:** 1. Introducción. 1.1. Teoría de la Autodeterminación (TAD). 1.1.1. Teoría de la Integración del Organismo. 1.1.2. Teoría de las Necesidades Psicológicas Básicas (NPB). 2. Metodología. 2.1. Muestra participante. 2.2. Instrumentos. 2.3. Procedimiento. 2.4. Análisis de los datos. 3. Desarrollo. 3.1. Propuesta de Unidad Didáctica de Educación Física Inclusiva. 3.2. Resultados. 4. Conclusiones. Referencias.

## 1. Introducción

El sistema educativo actual, base desde donde se empieza a construir el modelo de una sociedad, ha evolucionado favorablemente en el continuo proceso de cambio hacia el alcance de una educación inclusiva, justa y capaz de atender a la diversidad del alumnado. Con ello, los y las estudiantes, como protagonistas, deben reflexionar sobre la riqueza de las capacidades que se entremezclan en el aula, tomando responsabilidad en el proceso de garantizar espacios de aprendizaje en los que todos y todas estén presentes y gocen de una participación de calidad. Esto fomentará el desarrollo de su propia personalidad, favoreciendo el proceso de cambio global hacia la construcción de una sociedad inclusiva.

Siguiendo el camino hacia la construcción de una escuela inclusiva, es preciso destacar que la asignatura de Educación Física tiene un importante papel en el desarrollo favorable de una vida activa, saludable y autónoma de todo el alumnado. Tal y como queda recogido en el Real Decreto 1105/2014 del 26 de diciembre, donde se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato (RD 1105/2014), en su artículo nº11 (objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria), se refleja como objetivo de esta etapa:

Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la Educación Física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social (p.177).

Asimismo, en su artículo nº25 (objetivos del Bachillerato) y, en relación con los propósitos marcados en la etapa anterior, aparece plasmado el objetivo de “Utilizar la Educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal y social” (p.188).

En este sentido, son varias las propuestas educativas las que han venido utilizándose para la enseñanza de la materia de Educación Física. Desde la práctica basada en estilos de enseñanza, clasificados por Mosston (1978) en función de los roles asumidos por el equipo docente (los y las docentes tenían el papel protagonista como sujetos responsables de la toma de decisiones) y el alumnado (los y las discentes iban adquiriendo cierta autonomía en el proceso de enseñanza-aprendizaje), hasta la práctica basada en enfoques educativos pedagógicos y modelos pedagógicos de enseñanza con los que, a pesar de que se continua poniendo el foco de atención en el proceso de enseñanza, pretenden favorecer el desarrollo integral del alumnado; para ello tratan de aplicar un conjunto de estrategias orientadas a facilitar a los y las estudiantes el aprendizaje de los contenidos que se desarrollan, así como para promover y mejorar los procesos de interacción y relaciones sociales con sus iguales (Joyce y Weil, 2003).

Los modelos de enseñanza y el enfoque educativo pedagógico en los que se basa la presente investigación son: a) Modelo de Aprendizaje Cooperativo; b) Modelo de Responsabilidad Personal y Social y c) Enfoque de la pedagogía de la cooperación o Coopedagogía Motriz.

Metzler (2011, 2005) describe el Modelo de Aprendizaje Cooperativo como un tipo de modelo en el que los y las estudiantes aprenden con, de y por sus iguales. Además Casey (2012) añade que este tipo de modelo se caracteriza porque los y las docentes transfieren cierta responsabilidad al alumnado, convirtiéndoles en los y las protagonistas de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje. Con ello, se potencia la interacción e interdependencia entre docentes y discentes, actuando de manera conjunta, construyendo aprendizajes a partir de las aportaciones de todos y todas y dejando de lado la distinción en función de su labor como enseñantes o enseñados (Fernández-Río, 2015).

Johnson y Johnson (1994, 2014), Johnson et al. (1999, 2013), describen los cinco elementos claves del aprendizaje cooperativo:

1. Interdependencia positiva: situaciones en las que el alcance exitoso de los objetivos de la tarea esté interconectada. Los y las estudiantes se necesitarán para poder alcanzar el objetivo final.
2. Interacción promotora: escenarios en los que el alumnado esté en contacto directo durante el desarrollo de la actividad.
3. Responsabilidad individual: asignar a cada componente del equipo una responsabilidad determinada, cuyo desarrollo supondrá un beneficio colectivo.
4. Habilidades sociales: promover situaciones de interacción y comunicación entre los y las integrantes del grupo.
5. Procesamiento grupal: dejar espacio para que todos y todas los y las estudiantes que conforman el grupo valoren, reflexionen y lleguen a un consenso sobre las acciones que van a llevar a cabo o sobre los actos que ya han realizado, enriqueciendo su propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

No obstante, para garantizar que los elementos que recoge el Aprendizaje Cooperativo se apliquen y desarrollen de manera adecuada, es necesario evitar el fenómeno definido por Latane et al. (1979) como “*holgazanería social*”, donde la motivación de algunos y algunas de los y las componentes del equipo disminuye y con ello su implicación y aportación hacia el grupo de trabajo; o la aparición de, como plantea Fernández-Río (2001), “*espectadores y espectadoras competentes*”, es decir, aquellos y aquellas estudiantes que pretenden desligarse de la participación enmascarándose detrás de la figura de otros y otras de sus compañeros y compañeras, limitándose a ser observadores. Ambos fenómenos se corresponden con lo que Slavin (1995) denomina como “*dilución de la responsabilidad*”.

Queriendo minimizar esta posible “carencia” que puede surgir en la aplicación del modelo de Aprendizaje Cooperativo, surge el fenómeno definido como “*hibridación de modelos*”, el cual aparece con el objetivo de unir varios modelos para dar respuesta y complementar las carencias que

puedan surgir en su momento de aplicación en el aula de Educación Física. El modelo de la Responsabilidad Personal y Social (Hellison, 1995, 2003, 2011) parece ser el más adecuado para llevar a cabo el proceso de “hibridación” con el modelo de Aprendizaje Cooperativo.

El Modelo de Responsabilidad Personal y Social tiene como propósito promover la adquisición de valores, actitudes y habilidades para la vida a través de la práctica de actividad física y deporte (Hellison, 1995, 2003, 2011). Este modelo tiene como fundamento cuatro elementos: la integración (la enseñanza de habilidades para la vida debe de integrarse dentro de las sesiones de Educación Física), la transferencia (los aprendizajes adquiridos en el aula de Educación Física deben de ser transferibles a otros aspectos o situaciones de la vida de los y las estudiantes), el empoderamiento (los y las docentes deben de transferir de manera progresiva la responsabilidad a los y las estudiantes, “empoderándoles” de sus procesos de enseñanza- aprendizaje) y las relaciones basadas en el respeto (los y las docentes deben de reconocer y considerar las opiniones y decisiones tomadas por los y las discentes) (Hellison, 1995, 2003, 2011).

### **1.1. Teoría de la Autodeterminación (TAD)**

Según González-Cutre (2009), la motivación es una de principales variables psicológicas que influyen en el comportamiento humano, determinando el inicio, el compromiso y la adherencia a la práctica de actividad física y/o deportiva, así como la falta de práctica, reducción o abandono de la actividad. En esta misma línea, Buceta (2000) afirma que la motivación es el motor que pone en marcha un comportamiento. Vallerand (2007) postula que la motivación es un mecanismo psicológico que supone el conjunto de fuerzas “motor” (de origen interno y externo) que influyen y condicionan la puesta en marcha, la dirección, la intensidad y la persistencia o continuidad de determinadas acciones y/o comportamientos a lo largo del tiempo.

La práctica de actividad física debe ser un acto rutinario para el ser humano, siendo fundamental para garantizar su adecuado desarrollo y estado de salud (García y Fonseca, 2012). Además, otros autores y autoras como Owen et al. (2014) y Baena et al. (2016) evidencian la relación que existe entre la actividad física y la motivación, siendo esta última un predictor favorable de una práctica constante de actividad física.

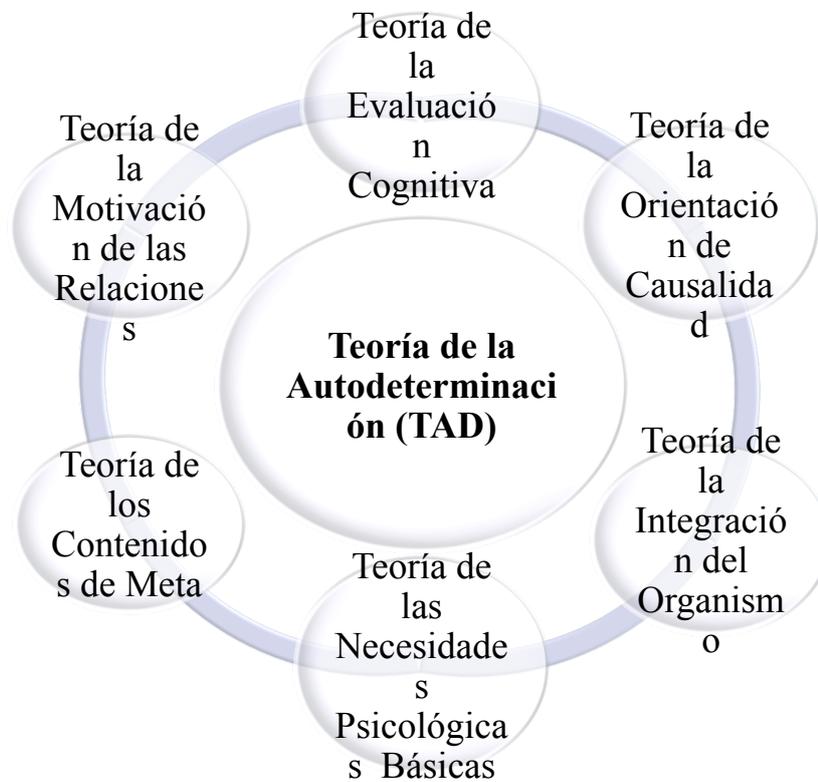
Siguiendo los razonamientos expuestos por Ryan y Deci (2000b), la TAD trata de explicar aquellos procesos motivacionales que estimulan y dirigen el comportamiento humano. Su principal fundamento sostiene que una persona tendrá niveles de motivación más autodeterminados (motivación intrínseca), conductas más autónomas o mayor predisposición hacia la actividad de manera voluntaria, cuando logre satisfacer las tres NPB innatas y universales. De esta manera, la respuesta de una persona va a cambiar dependiendo de cuál sea el origen de su motivación: interna (o autonomía) o externa (o recompensa). Estas NPB de las personas son: necesidad de autonomía (sentimiento de libertad de acción, elección y toma de decisiones), necesidad de competencia (sentimiento de competencia o dominio sobre la actividad o tarea) y necesidad de mantener relaciones sociales (sentimiento de poder establecer relaciones interpersonales con sus iguales y formar parte de un grupo) (Lizandra y Peiró-Velert, 2020; Merino, 2017; Reggiani, 2013; Sevil et al., 2016).

Para explicar su fundamento, Moreno y Martínez (2006), desglosan la macro-teoría de la motivación humana en cuatro mini-teorías. Recientemente Deci y Ryan (2014) han incorporado dos nuevas teorías a esta clasificación: teoría de los contenidos de meta y teoría de la motivación de las relaciones. Así, en Figura 1 se muestra el conjunto de mini-teorías que conforman la TAD tras estas últimas contribuciones.

Esta investigación ha utilizado como soporte dos de las mini-teorías de la TAD: a) Teoría de la Integración del Organismo y b) Teoría de las Necesidades Psicológicas Básicas. Ambas teorías se detallan a continuación:

#### **1.1.1. Teoría de la Integración del Organismo**

En esta mini-teoría, Ryan y Deci (2000a) tratan de explicar cómo las diferentes formas de motivación extrínseca y la heterogeneidad de contextos sociales influyen en la interiorización de los procesos de regulación motivacional que dirigen las conductas de las personas. Para ellos, la motivación es un continuo que abarca diferentes niveles de autodeterminación. Así, desde los niveles más autodeterminados, a los niveles menos autodeterminados, tal y como se muestra en Tabla 1 se distinguen: motivación intrínseca, motivación extrínseca y desmotivación.



**Figura 1**  
Mini-teorías de la Teoría de la Autodeterminación (TAD)

*Nota:* Adaptado de Merino, J. A. (2017). *Diseño y efecto de un programa basado en el fomento de la responsabilidad sobre la motivación y sus consecuencias en jóvenes escolares de Educación Física* [Tesis doctoral, Universidad de Murcia]. Tesis Doctorals en Xarxa.

**Tabla 1**

*Continuo de autodeterminación: tipos conducta, motivación, regulación motivacional y causa y origen del comportamiento (locus de causalidad)*

<b>Tipo de conducta</b>	No autodeterminada	→				Auto - determinada
<b>Tipo de motivación</b>	Desmotivación	M. Extrínseca				Intrínseca
<b>Tipo de regulación</b>	Sin regulación	Externa	Introyectada	Identificada	Integrada	Intrínseca

Locus de causalidad	Impersonal	Externo	Algo externo	Algo interno	Interno	Interno

Nota: Adaptado de: Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000b). *Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being*. American Psychological Association, 55(1), 68-78.

En primer lugar, situada en el extremo izquierdo del continuo de la autodeterminación aparece reflejada la *desmotivación*. Ésta es entendida como el tipo de conducta menos autodeterminada. Corresponde con el grado más bajo de autodeterminación, estado en el que el sujeto se encuentra ante una falta total de motivación (tanto extrínseca como intrínseca) (Ryan, 1995). Refleja una falta absoluta de voluntad del sujeto para actuar (Ferriz et al., 2015). Los procesos reguladores más relevantes que muestra aquel sujeto que se encuentra en un estado de desmotivación son: falta de intencionalidad, falta de competencia para actuar, falta de valoración de la actividad y pérdida de control (Ryan y Deci, 2000b).

Siguiendo la línea del continuo de autodeterminación aparecen las conductas extrínsecamente motivadas (asociadas a factores externos): la *motivación extrínseca*, donde se distinguen cuatro tipos de regulación (de menos autodeterminada a más autodeterminada): *regulación externa*, *regulación introyectada*, *regulación identificada* y *regulación integrada* (Deci y Ryan, 2000). La *regulación externa* es la forma menos autodeterminada de motivación extrínseca, siendo aquella en la que el individuo lleva a cabo una conducta bien para evitar un castigo, bien para obtener un premio o recompensa. Está directamente vinculada con una percepción de causalidad externa (locus de control externo) (González-Cutre, 2017; Merino, 2017).

La *regulación introyectada* está relacionada con aquellas acciones o tareas que el sujeto realiza para evitar sentimientos de culpabilidad, así como para mejorar sentimientos relacionados con el ego o el orgullo (Ryan y Deci, 2000b; Merino, 2017). Este tipo de comportamientos continúan determinados por estímulos externos, con lo que no garantizan que el sujeto perdure realizando la tarea (internalización parcial) (González-Cutre, 2017; Merino, 2017).

La *regulación identificada* es aquella situada en el tercer nivel de motivación extrínseca y se corresponde con una forma de motivación más autodeterminada (más autónoma, locus de control algo interno), siendo un “punto de inflexión” en el continuo de la regulación externa hacia la autorregulación. Son aquellas conductas que el sujeto realiza cuando valora positivamente una actividad o acción determinada por los beneficios que ésta conlleva, identificando su importancia y valor de manera consciente (González-Cutre, 2017; Merino, 2017; Ryan y Deci, 2000b).

La *regulación integrada* se corresponde con el tipo de conducta más autodeterminada o autónoma dentro del continuo de motivación extrínseca. En este caso, el sujeto, además de considerar la importancia y el valor de la actividad, actúa libremente y la toma como parte de su estilo de vida, ajustándola a sus propios intereses y necesidades (Merino, 2017; Moreno y Martínez, 2006; González-Cutre, 2017).

La *motivación intrínseca* es aquella que está situada en el extremo derecho del continuo de la autodeterminación. Según Ryan y Deci (2000b) es el tipo de conducta más autodeterminada o autónoma, ya que es en la que el sujeto realiza la actividad de manera consciente y voluntaria por el puro placer, disfrute o satisfacción que le genera la actividad en sí misma.

### 1.1.2. Teoría de las Necesidades Psicológicas Básicas (NPB)

Deci y Ryan (2000) desarrollan esta teoría exponiendo que los seres humanos tenemos tres NPB que son naturales, innatas y universales (necesidad de *autonomía*, necesidad de *competencia* y necesidad de *relación*). Las personas deben de satisfacer continuamente estas necesidades para poder alcanzar un estado de bienestar, crecimiento y desarrollo saludables, así como para evitar consecuencias negativas derivadas de la frustración o insatisfacción de alguna de ellas (Vansteenkiste y Ryan, 2013).

La necesidad de *autonomía* hace referencia a la necesidad que tienen las personas por sentirse responsables o agentes del origen de sus acciones o comportamientos, pudiendo tomar decisiones que se ajusten a sus intereses personales (Merino, 2017; Moreno y Martínez, 2006; Ryan y Deci, 2019). Deci y Ryan (1991) y Huhtiniemi et al. (2019) explican la necesidad de *competencia* como aquella que responde al sentimiento de control y confianza. El hecho de sentirse eficaz a la hora de realizar o llevar a cabo una determinada acción, tarea o actividad (Merino, 2017; Moreno y Martínez, 2006). Según lo descrito por Ryan (1991) la necesidad de *relación con los demás* revela la necesidad de las personas de establecer vínculos y relaciones interpersonales. También hace referencia a la necesidad de preocuparse el conjunto de miembros que conforman su contexto social, sintiéndose partícipe de su comunidad (Merino, 2017; Moreno y Martínez, 2006).

Las tres NPB influyen directamente en los procesos motivacionales de las personas, con lo que un aumento (mayor satisfacción) de todas ellas se relaciona con mayores niveles de autodeterminación (aumento de la motivación intrínseca); por el contrario, la disminución o insatisfacción de alguna de estas necesidades supone que el continuo de la motivación se altere, dirigiéndose hacia estados menos autodeterminados (desmotivación) (Deci y Ryan, 2016). A pesar de que todas ellas intervienen en la motivación, son las necesidades de *autonomía* y *competencia* las que tienen mayor influencia sobre los estados de motivación más autodeterminados (Deci y Ryan, 2000; Moreno et al., 2008).

Teniendo en cuenta todos los aspectos tratados, la finalidad de esta investigación recae en el análisis de los procesos motivacionales que se generan en los y las estudiantes que se encuentran en la etapa de la adolescencia; periodo en la que las personas experimentan multitud de cambios que van a determinar el proceso de desarrollo, crecimiento y conformación de su propia personalidad, el alcance de un estado de bienestar integral (dimensión física, mental y social) y la adopción de hábitos y comportamientos que permanecerán durante la edad adulta (Menschik et al., 2008). Para ello se parte de las siguientes hipótesis:

1. Las dimensiones constituyentes de las Necesidades Psicológicas Básicas (NPB) de los y las estudiantes en las sesiones de Educación Física, presentan una relación positiva con el alcance de conductas más autodeterminadas (de mayor a menor grado de autodeterminación: procesos de regulación (identificada, introyectada y externa).
2. Las dimensiones constituyentes de las Necesidades Psicológica Básicas (NPB) de los y las estudiantes en las sesiones de Educación Física, se relacionan positivamente con la motivación intrínseca.
3. Los chicos (género masculino) muestran niveles más altos de satisfacción de las NPB de autonomía y competencia.
4. Las chicas (género femenino) muestran niveles más altos de satisfacción de la NPB de relación.

Asimismo, el estudio se ha focalizado sobre la materia de Educación Física, puesto que ésta resulta ser un escenario idóneo para ofrecer a los y las adolescentes la oportunidad de disfrutar de la práctica de actividad física y poder aprovecharse de los beneficios que la materia reporta no solo a nivel motriz, sino a nivel social, puesto que favorece la creación de vínculos y relaciones interpersonales con sus iguales. Para llevar a cabo el análisis, se ha diseñado y aplicado una Unidad Didáctica de Educación Física Inclusiva.

## **2. Metodología**

### **2.1. Muestra participante**

En este estudio participaron inicialmente un total de 57 discentes (35 chicas y 22 chicos) de edades comprendidas entre los 16 y 17 años, matriculados en 1o de Bachillerato durante el curso académico 2019-2020 en un centro concertado de Enseñanza Secundaria ubicado en Bilbao (Bizkaia). Tras la aplicación de los criterios relativos al procedimiento ético para la obtención y tratamiento de información de carácter personal, que se detallan más adelante, y cumplimentación de los

instrumentos utilizados para el análisis de las variables del estudio por parte de los y las estudiantes previamente autorizados, la muestra final resultó de un total de 30 estudiantes (16 chicas y 14 chicos).

## 2.2. Instrumentos

Por una parte, para la medición de la satisfacción de las NPB en el aula de Educación Física, se ha utilizado la adaptación al contexto español elaborada por Moreno et al. (2008) de la Escala original de las Necesidades Psicológicas Básicas en el Ejercicio (BPNES), de Vlachopoulos y Michailidou (2006). Esta escala, queda encabezada por la afirmación “En mis clases de educación física...”, y está compuesta por un total de 12 ítems (cuatro por dimensión), que miden las tres NPB de: autonomía (e.g., “Los ejercicios que realizo se ajustan a mis intereses”); competencia (e.g., “Siento que he tenido una gran progresión con respecto al objetivo final que me he propuesto”); relación con los demás (e.g., “Me siento muy cómodo/a cuando hago ejercicio con los/as demás compañeros/as). En el estudio original la escala mostró una consistencia interna de .91 mostrando en el presente estudio valores que oscilan entre .78 y .89 en las subescalas.

El instrumento original utiliza una escala tipo Likert de cinco categorías, que abarca desde el 1 (totalmente en desacuerdo) al 5 (totalmente de acuerdo). Para el presente estudio, por el contrario, tratando de simplificar y unificar los parámetros de medición de las dos escalas utilizadas, se adapta el rango de respuestas de la BPNES a una escala Likert de cuatro categorías, que abarca desde el 1 (totalmente en desacuerdo) al 4 (totalmente de acuerdo).

Por otra parte, para la medición de los procesos motivacionales que ocurren en el aula de Educación Física, se ha utilizado la adaptación al contexto español elaborada por Moreno et al. (2009) de la Escala del Locus Percibido de Causalidad (PLOC) de Goudas et al. (1994). Esta escala, queda encabezada por la afirmación “Participo en esta clase de educación física...”, y está compuesta por un total de 20 ítems (cuatro por dimensión), que miden cinco de los tipos de motivación establecidos en la TAD: motivación intrínseca (e.g., “Porque la Educación Física es divertida”); regulación identificada (e.g., “Porque quiero aprender habilidades deportivas”); regulación introyectada (e.g., “Porque quiero que el profesor/a piense que soy un/a buen/a estudiante); regulación externa (e.g., “Porque tendré problemas si no lo hago”) y desmotivación (e.g., “Pero no comprendo por qué debemos tener Educación Física”). En su estudio original el PLOC mostró una consistencia interna de .88, oscilando en el presente estudio entre .76 y .61 en las subescalas.

Por ello y considerando la escasez de investigaciones realizadas hasta el momento que afirman la necesidad de incorporar los ítems para la medición de la dimensión de la regulación integrada dentro de la PLOC (Ferriz et al., 2015), se ha establecido el uso de la PLOC con cinco de las seis formas de motivación que se establecen en la Teoría de la Autodeterminación (TAD). Con esta consideración, el instrumento original utiliza una escala tipo Likert de siete categorías, que abarca desde el 1 (totalmente en desacuerdo) al 7 (totalmente de acuerdo). Para el presente estudio, por el contrario, tratando de simplificar y unificar los parámetros de medición de las dos escalas utilizadas, se adapta el rango de respuestas de la PLOC a la escala empleada que mide las respuestas en una escala tipo Likert de cuatro categorías, que abarca desde el 1 (totalmente en desacuerdo) al 4 (totalmente de acuerdo).

## 2.3. Procedimiento

El proceso comenzó con la recogida de la autorización por parte de la dirección de centro y los correspondientes consentimientos de los y las padres/madres/tutores y tutoras legales. Seguidamente, una vez obtenidas las autorizaciones (en el orden señalado anteriormente) se habilitaron a los y las estudiantes los accesos a los Formularios de Google donde podían, una vez aceptado su asentimiento informado a la participación en el estudio (en la primera pantalla previo al acceso al formulario el y la estudiante aceptaba (o no) participar en el estudio), rellenar ambos formularios. El primero, correspondiente a la (BPNES), de Vlachopoulos y Michailidou (2006); y el segundo, correspondiente a la (PLOC) de Goudas et al. (1994). Todos y todas los y las estudiantes participaron de manera voluntaria, empleando un tiempo aproximado de (5-10) minutos para cumplimentar ambos formularios. Los y las estudiantes cumplimentaron ambos formularios en horario extraescolar. En

caso de tener algún tipo de cuestión a la hora de proceder a su cumplimentación, podían consultar sus dudas en horario académico en un plazo máximo de tres días desde su habilitación para completarlos.

## 2.4. Análisis de los datos

La Escala PLOC experimentó dos modificaciones: por un lado, se recodificaron los ítems correspondientes a la dimensión de la desmotivación, intercambiando los parámetros de medición resultando 1 (totalmente de acuerdo) al 4 (totalmente en desacuerdo); y por otro lado, teniendo en cuenta que ambas dimensiones compartían la misma lógica interna, se decidió unificar las dimensiones motivación intrínseca y desmotivación (una vez recodificada), resultando una nueva dimensión: motivación.

Para la consecución de los resultados se ha utilizado como herramienta para el tratamiento de datos el SPSS. Con ello y, tratando de dar respuesta a las hipótesis planteadas se han utilizado dos enfoques estadísticos: por un lado, la correlación bivariada (hipótesis nº1 y nº2) y, por otro lado, un análisis descriptivo en base al cálculo de la media (M) y la desviación típica (DT) (hipótesis nº3 y nº4).

## 3. Desarrollo

### 3.1. Propuesta de Unidad Didáctica de Educación Física Inclusiva

A continuación se expone la propuesta de Unidad Didáctica de Educación Física Inclusiva dirigida a un total de 57 estudiantes de primero de Bachillerato. En la Tabla 2 se refleja la estructura general de la propuesta, así como un breve desarrollo de las 7 sesiones que alberga. Además se incluyen: título, materia, tema, contexto, nivel y número de sesiones para el desarrollo de las mismas.

**Tabla 2**

*Propuesta de intervención: secuenciación de fases y desarrollo de sesiones*

<b>DESAFIANDO LAS CAPACIDADES</b>	
<b>MATERIA</b>	Educación Física
<b>TEMA</b>	Educación Física Inclusiva
<b>CONTEXTO</b>	Propuesta de Unidad Didáctica dirigida a dos grupos de estudiantes del primer curso de la etapa de Bachillerato de un centro educativo concertado de carácter religioso ubicado en Bilbao (Bizkaia). Cada una de las unidades de primero de Bachillerato a las que atiende recoge un total de 28-30 alumnos y alumnas de edades comprendidas entre 16-17 años.
<b>NIVEL</b>	1ºBachillerato
<b>SESIONES (Nº)</b>	7 (2 sesiones/semana)

SESIONES	ACTIVIDADES
<b>FASE INICIAL</b>	
<b>Sesión nº1</b> <i>Conflicto de Capacidades</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Actividad nº1:</b> Juego del pañuelito “Situación de inferioridad grupal” (1)</li> <li>- <b>Reflexión (1)</b></li> <li>- <b>Actividad nº2:</b> Juego del pañuelito “Situación de inferioridad individual” (2)</li> <li>- <b>Reflexión (2)</b></li> <li>- <b>Actividad nº3:</b> Juego del pañuelito “Situación de inferioridad visible” (3)</li> <li>- <b>Reflexión (3)</b></li> <li>- <b>Vídeo (1):</b> “Las capacidades de los héroes del deporte CDIA (Centro de Deportes de Invierno Adaptado)”.</li> <li>- <b>Reflexión del vídeo (4)</b></li> <li>- <b>Actividad nº4:</b> “La persona más...”</li> <li>- <b>Reflexión (5)</b></li> <li>- <b>Cierre de sesión:</b> Explicación del objetivo general y objetivos específicos de la Unidad Didáctica; explicación de la secuencia de actividades/tareas a realizar; explicación de cómo se les va a evaluar y qué tareas deben de entregar.</li> </ul>
<b>FASE DE DESARROLLO</b>	

<p><b>Sesión n°2</b></p> <p><i>Descubriendo las Capacidades</i></p>	<p><b>Recapitulando...: recordar lo trabajado en la sesión anterior y explicar lo que se va a realizar y por qué.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Actividad n°1:</b> “Los paquetes generosos”</li> <li>- <b>Reflexión (1)</b></li> <li>- <b>Actividad n°2:</b> “Los post-it”</li> <li>- <b>Reflexión (2)</b></li> <li>- <b>Actividad n°3:</b> “¿Qué os sugiere la palabra Inclusión?”: elaboración del mapa mental con la aplicación <i>Mentimeter</i>.</li> <li>- <b>Reflexión (3)</b></li> <li>- <b>Videos (2 y 3):</b> Experiencias de jornadas de educación física/ deporte inclusivo.</li> <li>- <b>Reflexión de los videos (4)</b></li> <li>- <b>Reflexión y cierre de sesión:</b> reflexión de lo trabajado y recordar qué tareas deben de presentar en la próxima sesión.</li> </ul>						
<p><b>Sesión n°3</b></p> <p><i>Desafiando la suma de las Capacidades</i></p>	<p><b>Recapitulando...: recordar lo trabajado en la sesión anterior y explicar qué se va a realizar y por qué. Entrega a del “Cuaderno de equipo”.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Juego de calentamiento:</b> elegido al azar entre los que han propuesto los/las alumnos/as.</li> </ul> <table border="0"> <tr> <td><b>Desafío cooperativo n°1</b> <i>Encantamiento de bancos</i></td> <td><b>Desafío cooperativo n°4</b> <i>Moviendo aros</i></td> </tr> <tr> <td><b>Desafío cooperativo n°2</b> <i>Balón volador</i></td> <td><b>Desafío cooperativo n°5</b> <i>Transporte Humano</i></td> </tr> <tr> <td><b>Desafío cooperativo n°3</b> <i>La cuerda mágica</i></td> <td><b>Desafío cooperativo n°6</b> <i>¡A la deriva!</i></td> </tr> </table> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Reflexión y cierre de sesión:</b> reflexión de lo trabajado y recordar qué tareas deben de presentar en la próxima sesión.</li> </ul>	<b>Desafío cooperativo n°1</b> <i>Encantamiento de bancos</i>	<b>Desafío cooperativo n°4</b> <i>Moviendo aros</i>	<b>Desafío cooperativo n°2</b> <i>Balón volador</i>	<b>Desafío cooperativo n°5</b> <i>Transporte Humano</i>	<b>Desafío cooperativo n°3</b> <i>La cuerda mágica</i>	<b>Desafío cooperativo n°6</b> <i>¡A la deriva!</i>
<b>Desafío cooperativo n°1</b> <i>Encantamiento de bancos</i>	<b>Desafío cooperativo n°4</b> <i>Moviendo aros</i>						
<b>Desafío cooperativo n°2</b> <i>Balón volador</i>	<b>Desafío cooperativo n°5</b> <i>Transporte Humano</i>						
<b>Desafío cooperativo n°3</b> <i>La cuerda mágica</i>	<b>Desafío cooperativo n°6</b> <i>¡A la deriva!</i>						
<p><b>Sesión n°4</b></p> <p><i>Superando retos de manera inclusiva</i></p>	<p><b>Recapitulando...: recordar lo trabajado en la sesión anterior y explicar qué se va a realizar y por qué.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Juego de calentamiento:</b> elegido al azar entre los que han propuesto los/las alumnos/as.</li> </ul> <table border="0"> <tr> <td><b>Desafío cooperativo n°1</b> <i>Paso la valla</i></td> <td><b>Desafío cooperativo n°4</b> <i>Las bases</i></td> </tr> <tr> <td><b>Desafío cooperativo n°2</b> <i>Procesionaria</i></td> <td><b>Desafío cooperativo n°5</b> <i>De punta a punta</i></td> </tr> <tr> <td><b>Desafío cooperativo n°3</b> <i>El campo minado</i></td> <td><b>Desafío cooperativo n°6</b> <i>El gran monstruo</i></td> </tr> </table> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Reflexión y cierre de sesión:</b> reflexión de lo trabajado y recordar qué tareas deben de presentar en la próxima sesión.</li> </ul>	<b>Desafío cooperativo n°1</b> <i>Paso la valla</i>	<b>Desafío cooperativo n°4</b> <i>Las bases</i>	<b>Desafío cooperativo n°2</b> <i>Procesionaria</i>	<b>Desafío cooperativo n°5</b> <i>De punta a punta</i>	<b>Desafío cooperativo n°3</b> <i>El campo minado</i>	<b>Desafío cooperativo n°6</b> <i>El gran monstruo</i>
<b>Desafío cooperativo n°1</b> <i>Paso la valla</i>	<b>Desafío cooperativo n°4</b> <i>Las bases</i>						
<b>Desafío cooperativo n°2</b> <i>Procesionaria</i>	<b>Desafío cooperativo n°5</b> <i>De punta a punta</i>						
<b>Desafío cooperativo n°3</b> <i>El campo minado</i>	<b>Desafío cooperativo n°6</b> <i>El gran monstruo</i>						
<b>FASE DE APLICACIÓN Y COMUNICACIÓN</b>							
<p><b>Sesión n°5</b></p> <p><i>Poniendo a punto las Capacidades</i></p>	<p><b>Recapitulando...: recordar lo trabajado en la sesión anterior y explicar qué se va a realizar y por qué.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Actividad n°1:</b> ¿A qué reto os vais a enfrentar?: visualizar las dos posibilidades de desafío cooperativo viral al que se pueden enfrentar.</li> <li>- <b>Actividad n°2:</b> Ensayos y supervisión de ensayos</li> <li>- <b>Reflexión y cierre de sesión:</b> reflexión de lo trabajado y recordar qué tareas deben de presentar en la próxima sesión.</li> </ul>						
<p><b>Sesión n°6</b></p> <p><i>Poniendo en valor la suma de Capacidades</i></p>	<p><b>Recapitulando...: recordar lo trabajado en la sesión anterior y explicar qué se va a realizar y por qué.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Actividad n°1:</b> Exposición y grabación de los desafíos/retos cooperativos virales.</li> <li>- <b>Actividad 2:</b> “¿Qué os sugiere la palabra Inclusión?”: Exposición y defensa de la propuesta de término <i>Inclusión</i></li> <li>- <b>Reflexión y cierre de unidad:</b> reflexión y crítica de lo trabajado a lo largo de la Unidad Didáctica. Recordar qué tareas deben presentar antes de que finalice el plazo de entrega.</li> </ul>						
<b>FASE DE TRANSFERENCIA Y GENERALIZACIÓN</b>							

**Sesión n°7**

*Acrosport  
inclusivo*

- **Actividad n°1:** Repaso de los fundamentos básicos del Acrosport, estructura y objetivos de la sesión.
- **Actividad n°2:** Experimentación. Practicando Acrosport con personas con discapacidad.
- **Reflexión (1):** Compartir experiencias.
- **Actividad n°3:** Lluvia de ideas y adaptaciones.
- **Reflexión (2):** Compartir experiencias.
- **Actividad n°4:** REX: Retorno de Experimentación Practicando Acrosport con personas con discapacidad.
- **Reflexión y cierre de sesión:** Compartir experiencias y transferir aprendizajes.

**3.2. Resultados**

Respecto a la hipótesis n°1, en la Tabla 3, se muestran las correlaciones positivas, junto con sus niveles de significación estadística, de la dimensión *autonomía* con todas las dimensiones de los componentes de la *PLOC* analizadas, exceptuando en el subfactor de la *regulación externa*. La *regulación identificada* es la que muestra una relación más elevada con la *autonomía* de los estudiantes. Asimismo, se observan correlaciones positivas estadísticamente significativas de la dimensión *competencia* con todas las dimensiones de los componentes de la *PLOC* analizadas, exceptuando el subfactor de *regulación externa* que muestra una correlación negativa. La *regulación identificada* es la que muestra un valor de correlación más elevada con la *competencia* de los estudiantes, siendo aún mayor que la relación con la dimensión *autonomía*. Finalmente, la dimensión *relación* muestra una correlación positiva (aunque menor) con las dimensiones de la *regulación identificada* y la *regulación introyectada*, pero revela una correlación negativa con la *regulación externa*.

**Tabla 3**

*Resultados: hipótesis n°1*

	<i>M (DT)</i>	<i>Autonomía</i>	<i>Competencia</i>	<i>Relación</i>	<i>Regulación identificada</i>	<i>Regulación introyectada</i>	<i>Regulación externa</i>
<b>Autonomía</b>	3,00 (0,58)	1	,76**	,73**	,58**	,38*	,02
<b>Competencia</b>	3,26 (0,63)		1	,67**	,80**	,56**	-,08
<b>Relación</b>	3,43 (0,63)			1	,62**	,41*	-,09
<b>Regulación identificada</b>	3,20 (0,72)				1	,65**	-,05
<b>Regulación introyectada</b>	2,6 (0,77)					1	,34
<b>Regulación externa</b>	2,59 (0,78)						1

*Nota: \*p < .05. y \*\*p < .01.*

Respecto a la hipótesis n°2, en la Tabla 4, se recogen el conjunto de dimensiones (*autonomía*, *competencia* y *relación*) que conforman las NPB de aprendizaje de los y las estudiantes y su correlación con la dimensión de *motivación*. Los resultados revelan una correlación positiva de las tres NPB con la dimensión de *motivación* (resultado de las dimensiones de *desmotivación* recodificada y la dimensión de *motivación intrínseca*). La necesidad de *competencia* es la que muestra una relación más elevada con la *motivación intrínseca* (significando una menor *desmotivación*), seguida de la necesidad de *relación* y la necesidad de *autonomía*.

**Tabla 4**

Resultados: hipótesis n°2

	<i>M (DT)</i>	<b>Autonomía</b>	<b>Competencia</b>	<b>Relación</b>	<b>Motivación</b>
<b>Autonomía</b>	3,00 (0,58)	1	,76**	,73**	,44*
<b>Competencia</b>	3,26 (0,63)		1	,67**	,71**
<b>Relación</b>	3,43 (0,63)			1	,58**
<b>Motivación</b>	3,20 (0,64)				1

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

Respecto a las hipótesis n°3, en la Tabla 5 y la Tabla 6, respectivamente, se muestra el análisis descriptivo que se realiza en ambas hipótesis. Los resultados revelan que los chicos (género masculino) reportan percepciones más elevadas de las tres NPB, siendo más elevada la percepción de *relación*. No obstante, haciendo una comparativa entre chicos y chicas ( $\Delta M$ ), la diferencia es mayor en la percepción de la necesidad de *competencia*.

**Tabla 5**

Resultados: hipótesis n°3

	<i>Chicos</i>	<i>Chicas</i>	$\Delta M$
	<i>M (DT)</i>	<i>M (DT)</i>	
<b>Autonomía</b>	3,07 (0,56)	2,94 (0,61)	0,13
<b>Competencia</b>	3,50 (0,43)	3,05 (0,71)	<b>0,45</b>

Nota: *M* = Media; *DT* = Desviación Típica;  $\Delta M$  = *M* (chicos) – *M* (chicas).**Tabla 6**

Resultados: hipótesis n°4

	<i>Chicas</i>	<i>Chicos</i>	$\Delta M$
	<i>M (DT)</i>	<i>M (DT)</i>	
<b>Relación</b>	3,25 (0,68)	<b>3,64</b> (0,50)	-0,39

Nota: *M* = Media; *DT* = Desviación Típica;  $\Delta M$  = *M* (chicas) – *M* (chicos).

#### 4. Conclusiones

Una vez realizado el análisis de los resultados se puede afirmar que, en líneas generales, se confirman las hipótesis planteadas. En lo referente a la correlación positiva entre la satisfacción de las tres NPB de aprendizaje y la adopción de conductas más autodeterminadas, de mayor a menor grado de autodeterminación (procesos de regulación *identificada*, *introyectada* y *externa*), los resultados coincidieron con lo reflejado en otras investigaciones como la realizada por González-Cutre (2017), asociando la satisfacción de las tres NPB de aprendizaje de los y las estudiantes con su tendencia a experimentar tipos de regulación motivacional más autodeterminadas. Las correlaciones positivas más significativas se observaron entre la satisfacción de las necesidades (de menor a mayor grado de satisfacción) de *autonomía*, *relación* y *competencia*, de los y las estudiantes con la adopción de conductas más autodeterminadas (procesos de *regulación identificada*), siendo la dimensión *competencia* la que muestra una relación más elevada. Las necesidades de *relación* y *competencia* únicamente muestran correlaciones positivas con los procesos motivacionales más autodeterminados de *regulación identificada* y *regulación introyectada*, revelando una correlación negativa con el subfactor de *regulación externa*. La necesidad de *autonomía* es la única que se relaciona positivamente, aunque con relativa inferioridad, con todas las dimensiones (procesos de *regulación identificada*, *introyectada* y *externa*) analizadas.

Estos resultados se asocian parcialmente con lo evidenciado por otros autores y autoras como Rutten et al. (2012) y Standage et al. (2012), quienes únicamente relacionan la satisfacción de las

necesidades de *autonomía* y *competencia* como predictores de estados de motivación más autodeterminados. Bien es cierto que, en nuestro estudio, a pesar de que se las tres NPB de aprendizaje se asocian con la adopción de conductas más autodeterminadas, la necesidad de *autonomía* es la única que evidencia una correlación positiva con los tres procesos motivacionales más autodeterminados (*regulación identificada*, *introyectada* y *externa*) y la necesidad de *competencia*, como ya se ha señalado, es la que revela una relación más positiva con el tipo de conducta más autodeterminada (*regulación identificada*).

En lo que al análisis en función del género se refiere, los resultados que se obtuvieron coinciden con lo que otros autores y autoras como Viira y Koka (2010) revelan, indicando que los chicos muestran percepciones más elevadas de las tres NPB en las sesiones de Educación Física. La naturaleza de estos resultados debería ser objeto de un mayor estudio y análisis puesto que, en oposición a lo que otros autores y autoras como Davis (2003) sugieren, estos resultados no reflejan el modo de actuar del o de la docente de Educación Física, siendo en este caso totalmente equitativo con todos los y las estudiantes en todo momento.

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos, así como las limitaciones experimentadas, se plantea como prospectiva a futuro el ampliar el tamaño de la muestra y tomar en consideración más variables, como son la edad y la etapa educativa, ciclo o curso de los y las participantes. En esta misma línea de prospectivas futuras y, disponiendo de un mayor espacio temporal para realizar la propuesta de intervención, sería útil y favorable el combinar técnicas de recogida de datos tanto cuantitativas como cualitativas. Asimismo, a futuro, resultaría deseable plantear investigaciones con recogidas de datos en varios momentos de la medición, pudiendo establecerse a lo largo de cursos completos para así poder percibir con continuidad los posibles efectos de las intervenciones que se realicen y, en caso de ser necesario, establecer los ajustes pertinentes. Igualmente, a futuro, resultaría conveniente plantear investigaciones donde analizar las diferencias en la percepción de las estrategias de apoyo a las NPB dadas por los y las docentes de Educación Física entre los chicos y las chicas, pudiendo determinar diferencias en función del género y así delimitar su uso en la labor de apoyo docente en el aula de Educación Física y equiparar la brecha que revela el género. Si se logra alcanzar este equilibrio se aumentarán las posibilidades de garantizar conductas más autodeterminadas o autónomas por parte de todos los y las estudiantes. Con ello, aumentarán las posibilidades de generar adherencia a la práctica de ejercicio físico durante la etapa de la adolescencia, favoreciendo la adquisición de hábitos y comportamientos que permanezcan durante la edad adulta (Menschik et al., 2008).

## Referencias

- Baena, A., Ruiz-Juan, F., y Granero-Gallegos, A. (2016). A cross-cultural analysis in predicting 2x2 achievement goals in physical education based on social goals, perceived locus of causality and causal attribution. *Studia Psychologica*, 58(1), 74.
- Buceta, J.M. (2000). Psicología: Nivel 2. Madrid: Federación Española de Fútbol.
- Casey, A. (2012). Cooperative Learning through the eyes of a teacher-researcher and his students. En B. Dyson, and A. Casey (eds.) *Cooperative learning in physical education: a research-based approach*, 75-87. London: Routledge.
- Davis K. L. (2003) Teaching for gender equity in physical education: A review of literature. *Woman Sport Phys. Activ. J.* 12: 55–82.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. En R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation: Vol. 38. Perspectives on motivation* (pp. 237-288). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2014). Autonomy and Need Satisfaction in Close Relationships: Relationships Motivation Theory. En N. Weinstein (Ed.), *Human Motivation and Interpersonal Relationships: Theory, Research and Applications* (pp.53-73). Netherlands: Springer.

- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2016). Optimizing Students' Motivation in the Era of Testing and Pressur: A Self-Determination Theory Perspective. In *Building Autonomous Learners* (pp.9- 29). Springer Singapore. doi: 10.1007/978-981-287-630-0\_2.
- Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia (Ed.). (2005). *Hezkuntza inklusiboa ebaluatzeko eta hobetzeko gida: eskoletako ikaskuntza eta partaidetza gauzatuz. Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación de las escuelas* (1a ed.). Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Fernández-Río, J. (2001). *La socialización de las personas a través del aprendizaje cooperativo en educación física*. En actas del I Congreso Estatal de Actividades Físicas Cooperativas. Medina del Campo.
- Fernández-Río, J. (2015, 28 de enero). *El Modelo de Responsabilidad Personal y Social y el Aprendizaje Cooperativo. Conectando Modelos Pedagógicos en la teoría y en la práctica de la Educación Física* [Conferencia]. IV Congreso Internacional de Educación Física y Deporte Escolar, Querétaro, México. <https://cutt.ly/zt7ZOJa>
- Ferriz, R., González-Cutre, D., y Sicilia, Á. (2015). Revisión de la Escala del Locus Percibido de Causalidad (PLOC) para la Inclusión de la Medida de la Regulación Integrada en Educación Física. *Revista de Psicología del Deporte*, 24(2), 329-338. <https://cutt.ly/MyFzYbq>.
- García, J., y Fonseca, C. (2012). La actividad física en los y las jóvenes mexicanos y mexicanas: un análisis comparativo entre las universidades públicas y privadas. *MHSalud*, 9(2), 1-29.
- González-Cutre, D. (2009). *Motivación, creencias implícitas de habilidad, competencia percibida y flow disposicional en clases de educación física*. Tesis doctoral. Universidad de Almería.
- González-Cutre, D. (2017). Estrategias didácticas y motivacionales en las clases de educación física desde la teoría de la autodeterminación. *e-Motion. Revista de Educación, Motricidad e Investigación* (8), 44-62. <https://cutt.ly/hyFzU6s>.
- Goudas, M., Biddle, S., y Fox, K. (1994). Perceived locus of causality, goal orientations, and perceived competence in school physical education classes. *British Journal of Educational Psychology*, 64(3), 453-463. doi:10.1111/j.2044-8279.1994.tb01116.x.
- Hellison, D. (1995). *Teaching personal and social responsibility through physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hellison, D. (2003). *Teaching personal and social responsibility through physical education (2<sup>nd</sup> ed.)*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hellison, D. (2011). *Teaching personal and social responsibility through physical education (3<sup>rd</sup> ed.)*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Huhtiniemi, M., Sääkslahti, A., Watt, A., y Jaakkola, T. (2019). Associations among basic psychological needs, motivation and enjoyment within finnish physical education students. *Journal of sports science & medicine*, 18(2), 239.
- Johnson, R. T., y Johnson, D. W. (1994). An overview of Cooperative Learning. En J.S. Thousand, R.A. Villa and A.I. Nevin (eds), *Creativity and collaborative Learning*, 31-44. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Johnson, D. W., y Johnson, R. T. (2014). Cooperative learning in the 21<sup>st</sup> century. *Anales de Psicología*, 30(3), 841-851.
- Johnson, D., Johnson, R., y Holubec, E. (1999), *Los nuevos círculos del aprendizaje. La cooperación en el aula y la escuela*, Buenos Aires, AIQUE.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (2013). *Cooperation in the Classroom* (9th ed.). Edina, MN: Interaction Book Company.
- Joyce, B. y Weil, M. (2003). *Models of Teaching*. (5a edición). Nueva Delhi: Prentice-Hall.
- Latane, B., Williams, K., y Harkins, S. (1979). Many hands make light the work: The causes and consequences of social loafing. *Journal of personality and social psychology*, 37(6), 822-832.
- Lizandra, J., y Peiró-Velert, C. (2020). Las relaciones sociales y su papel en la motivación hacia la práctica de actividad física en adolescentes: Un enfoque cualitativo. Social relatedness and its role

- in adolescents' motivation towards physical activity: a qualitative approach. *Retos*, (37), 41-47. <https://cutt.ly/VyFzOpZ>.
- Menschik, D., Ahmed, S., Alexander, M.H., y Blum, R.W. (2008). Adolescent Physical Activities as Predictors of Young Adult Weight. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 162(1), 29-33. Doi: 10.1001/archpediatrics.2007.14.
- Merino, J. A. (2017). *Diseño y efecto de un programa basado en el fomento de la responsabilidad sobre la motivación y sus consecuencias en jóvenes escolares de Educación Física* [Tesis doctoral, Universidad de Murcia]. Tesis Doctorals en Xarxa.
- Metzler, M. W. (2005). *Instructional models for physical education*. Scottsdale, AZ: Holcomb Hathaway Publishers.
- Metzler, M. W. (2011). *Instructional models for Physical Education*. Scottsdale, AZ: Holcomb Hathaway.
- Moreno, J. A., González-Cutre, D., y Chillón, M. (2009). Preliminary Validation in Spanish of a Scale Designed to Measure Motivation in Physical Education Classes: The Perceived Locus of Causality (PLOC) Scale. *The Spanish Journal of Psychology*, 12(1), 327-337. DOI: <https://doi.org/10.1017/S1138741600001724>.
- Moreno, J. A., González-Cutre, D., Chillón, M., y Parra, N. (2008). Adaptación a la educación física de la escala de las necesidades psicológicas básicas en el ejercicio. Adaptation of the basic psychological needs in exercise scale to physical education. *Revista Mexicana de Psicología*, 25(2), 295-303. <https://cutt.ly/IyFzNZQ>.
- Moreno, J. A., y Martínez, A. (2006). Importancia de la teoría de la autodeterminación en la práctica físico-deportiva: fundamentos e implicaciones prácticas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 6(2), 40-54. <https://cutt.ly/KyFzM7G>.
- Mosston, M. (1978). *La enseñanza de la Educación Física*. Buenos Aires: Paidós.
- Owen, K. B., Smith, J., Lubans, D. R., Ng, J. Y., y Lonsdale, C. (2014). Self-determined motivation and physical activity in children and adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Preventive medicine*, 67, 270-279. doi:10.1016/j.ypmed.2014.07.033.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, 3 de enero de 2015, núm. 3, 169-546. <https://cutt.ly/PyFz7v1>.
- Reggiani, L. C. F. (2013). Necesidades psicológicas básicas, enfoques de aprendizaje y atribución de la motivación al logro en estudiantes universitarios. estudio exploratorio. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 6(11).
- Rutten, C., Boen, F., y Seghers, J. (2012). How school social and physical environments relate to autonomous motivation in physical education: The mediating role of need satisfaction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 31(3), 216-230. doi: 10.1123/jtpe.31.3.216.
- Ryan, R. M. (1991). The nature of the self in autonomy and relatedness. En J. Strauss & G. R. Goethals (Eds.), *The self: Interdisciplinary approaches* (pp. 208-238). Nueva York: Springer-Verlag.
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63, 397-427. doi: 10.1111/j.1467-6494.1995.tb00501.x.
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54- 67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>.
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000b). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychological Association*, 55(1), 68-78. DOI: 10.1037/110003-066X.55.1.68.
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2019). Brick by Brick: The origins, development, and future of self-determination theory. *Advances in motivation science*, 6, 111-156. <https://doi.org/10.1016/bs.adms.2019.01.001>.
- Sevil, J., Abós, A., Generelo, E., Aibar, A., y García, L. (2016). Importancia del apoyo a las necesidades psicológicas básicas en la predisposición hacia diferentes contenidos en Educación

- Física. Importance of support of the basic Psychological Needs in predisposition to different contents in Physical Education. *Retos*, (29), 3-8. <https://cutt.ly/myFz62k>.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning* (2nd edition). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Standage, M., y Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory and exercise motivation: Facilitating self-regulatory processes to support and maintain healthy and well-being. En G. C. Roberts y D. C. Treasure (Eds.), *Advances in Motivation in Sport and Exercise* (3er ed., pp. 233-270). Champaign, IL: Human Kinetics. doi: 10.1093/oxfordhb/9780199731763.013.0012.
- Vallerand, R. J. (2007). Intrinsic and extrinsic motivation in sport and physical activity: A review and a look at the future. En G. Tenenbaum & R. C. Eklund (Eds.), *Handbook of Sport Psychology* (pp. 59-83): Wiley.
- Vansteenkiste, M., y Ryan, R. M. (2013). On Psychological Growth and Vulnerability: Basic Psychological Need Satisfaction and Need Frustration as a Unifying Principle. Crecimiento psicológico y vulnerabilidad: necesidades básicas de satisfacción psicológica y necesidad de frustración como principio unificador. *Journal of Psychotherapy Integration*, 23(3), 263-280. <https://doi.org/10.1037/a0032359>.
- Viira, R., y Koka, A. (2010). Gender effect on perceived need support from the teacher and peers in physical education. Efecto del género en la percepción de la necesidad de apoyo del maestro y los compañeros en la Educación Física. *Acta Kinesiologiae Universitatis Tartuensis*, 15, 101-108. <https://doi.org/10.12697/akut.2010.15.06>.
- Vlachopoulos, S. P. y Michailidou, S. (2006). Development and initial validation of a measure of autonomy, competence, and relatedness: The Basic Psychological Needs in Exercise Scale. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 10, 179-201.

### **Financiación**

El presente artículo no cuenta con financiación específica para su desarrollo y/o publicación.

### **Conflicto de interés**

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

### **Contribución de los autores**

SS: Diseño y realizó la investigación, escribió el artículo, realizó la discusión.

SR: Analizó e interpretó los datos, realizó la discusión.



© 2021 by the authors. Submitted for possible open access publication under the terms and conditions of the Creative.