

**Satisfacción de las necesidades
psicológicas básicas y
motivación del alumnado
universitario hacia la Expresión
Corporal: impacto de una intervención
de Aprendizaje Basado en Retos.**

Estudiante: Pérez Calzado, Elena.

Legajo: 33631

Director: Coterón López, Javier.

Co-directora: Gomez, Valeria.

Tesis para acceder al título de Magister en Actividad Física y Deporte

FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN
PARA LA PUBLICACIÓN DE OBRAS EN EL REPOSITORIO
DIGITAL INSTITUCIONAL DE LA UFLO UNIVERSIDAD

RIUFLO - *Repositorio Institucional de la Universidad de Flores* - fue creado para gestionar y mantener una plataforma digital de acceso libre y abierto para la difusión de la creación intelectual de la Universidad de Flores.

El autor cede a la Universidad de forma gratuita pero no exclusiva, los derechos de reproducción, de distribución y de comunicación pública de su obra, a través del **RIUFLO**. Por lo tanto, la Universidad adopta para los ítems allí depositados la Licencia Creative Commons atribución - no comercial 4-0 internacional que siempre requerirá que se cite la fuente y se reconozca la autoría. De solicitar otras limitaciones, el autor podrá detallarlas en forma expresa o a través de la elección de otro modelo de Licencia.

Autorizo la publicación de la obra en el RIUFLO (seleccionar una opción):

A partir del día de la fecha de aprobación de la Tesis [X]

A partir de otra fecha, especificar: ... / ... / ...

Resumen

La presente tesis tuvo como objetivo analizar el efecto de una intervención sustentada en la metodología de Aprendizaje Basado en Retos (ABR) sobre la satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas (NPB) y la motivación del alumnado universitario hacia la asignatura de Expresión Corporal. La investigación se enmarca en la Teoría de la Autodeterminación (TAD), que plantea que la motivación se promueve cuando se satisfacen las necesidades psicológicas de autonomía, competencia y relación con los demás.

Se empleó un diseño cuasiexperimental en el que la muestra estuvo compuesta por 163 estudiantes del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de INEF-UPM, que fueron divididos en un grupo control (n= 91; metodología actual) y un grupo experimental (n= 72; ABR). Se llevó a cabo una intervención de 15 semanas en la que se implementaron nano-retos, mini-retos y un reto curricular. Se recogieron datos mediante cuestionarios validados antes y después de la intervención, y se analizaron con pruebas estadísticas no paramétricas utilizando el software SPSS.

Los resultados revelaron que el grupo experimental mejoró significativamente la satisfacción de las NPB y los niveles de la regulación motivacional más autodeterminada, mientras que el grupo control aumentó la frustración de autonomía, competencia y relación y aumentó sus niveles de motivación controlada y amotivación. La metodología ABR resultó tener un impacto positivo en la satisfacción de las NPB y en la motivación del alumnado, lo que sugiere que las metodologías innovadoras de aprendizaje cooperativo, creativo y centradas en el alumnado son una buena estrategia motivacional que implementar en la asignatura de Expresión Corporal.

Palabras clave

Expresión Corporal - Motivación - Necesidades Psicológicas Básicas - Teoría de la Autodeterminación - Aprendizaje Basado en Retos - Educación Superior.

Abstract

The aim of this thesis was to analyze the effect of an intervention based on the Challenge-Based Learning (CBL) methodology on the satisfaction of Basic Psychological Needs (BPN) and the motivation of university students towards the subject of Corporal Expression. The study is framed within the Self-Determination Theory (SDT), which posits that motivation is fostered when the psychological needs for autonomy, competence, and relatedness are satisfied.

A quasi-experimental design was used, with a sample consisting of 163 students from the bachelor's degree in Physical Activity and Sports Sciences at INEF-UPM, divided into a control group (n = 91; current methodology) and an experimental group (n = 72; CBL). A 15-week intervention was conducted, during which nano-challenges, mini-challenges, and a curricular challenge were implemented. Data were collected using validated questionnaires before and after the intervention and analyzed with non-parametric statistical tests using SPSS software.

The results showed that the experimental group significantly improved their satisfaction of BPN and levels of more self-determined motivational regulation, while the control group experienced increased frustration of autonomy, competence, and relatedness, along with higher levels of extrinsic motivation and amotivation. The CBL methodology had a positive impact on BPN satisfaction and student motivation, suggesting that innovative, cooperative, creative, and student-centered learning methodologies are effective motivational strategies for the Corporal Expression subject.

Key words

Corporal Expression - Motivation - Basic Psychological Needs - Self-determination Theory - Challenge-Based Learning - High education.

Índice

Introducción	7
1. Capítulo I: Delimitación teórica del objeto de estudio	10
1.1. Tema	10
1.2. Área temática	10
1.3. Problema de investigación	10
1.4. Antecedentes y relevancia cognitiva.....	10
1.5. Marco Teórico.....	14
1.5.1. La Expresión Corporal como disciplina e instrumento pedagógico	14
1.5.2. Necesidades Psicológicas Básicas y motivación	15
1.5.3. Aprendizaje Basado en Retos como herramienta de aprendizaje	22
1.6. Hipótesis	24
1.7. Objetivos.....	24
2. Capítulo II: Método.....	25
2.1. Tipo de diseño.....	25
2.2. Diseño operacional del objeto de estudio	21
2.3. Diseño de la intervención.....	23
2.4. Fuentes de datos	25
2.5. Instrumentos y proceso de recogida de datos	26
2.6. Muestreo	28
2.7. Plan de tratamiento y análisis de datos	29
3. Capítulo III: Resultados: exposición, análisis e interpretación de los datos.....	30
3.1. Discusión de resultados.....	31
3.2. Limitaciones de la investigación.....	35
4. Capítulo IV: Conclusiones.....	36

5. Referencias bibliográficas.....	37
6. Anexos	42
6.1. Cuestionario suministrado	42
6.2. Modelo de consentimiento informado	44
6.3. Intervención con metodología ABR en la asignatura de EC	45

Introducción

La temática seleccionada para la elaboración de la tesis que en este documento se presenta viene determinada por la Maestría en Actividad Física y Deporte que he desarrollado desde 2022 hasta 2025 en la Universidad de Flores (UFLO, Argentina). El cursado de los distintos seminarios de los que se compone la Maestría me ha permitido, por un lado, ampliar mis conocimientos en lo referente a la Educación Física (en adelante EF) y su didáctica y, por otro, aplicar estos saberes adquiridos a la investigación que me encuentro desarrollando en la especialidad de Expresión Corporal (en adelante EC).

La elección de la temática se fundamenta en la detección de una problemática real que fue localizada durante mi etapa académica en el contexto universitario. Entre 2016 y 2020 cursé el grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (CAFYD) en la Facultad de CAFYD (INEF) perteneciente a la Universidad Politécnica de Madrid (UPM) en España. Entre las diversas asignaturas que componían el grado, en el 2º año existía la posibilidad de cursar la asignatura de EC, a la que se le asignaban 6 créditos ECTS y era de carácter optativo. A lo largo de la misma, pude darme cuenta de que la mayoría de mis compañeros y compañeras mostraban ciertas reticencias ante los contenidos que se impartían.

Esta situación se repitió cuando en 4º curso del grado me matriculé en la asignatura de *Expresión y creatividad en el movimiento* (6 créditos ECTS y carácter optativo), en la que también se trataban contenidos artístico-expresivos relacionados con la EC. Fue en ese momento cuando comencé a indagar teóricamente sobre esta disciplina con el fin de constatar si existía evidencia científica sobre la situación que había detectado y sobre la que comenzar el trabajo de fin de grado (TFG). La revisión bibliográfica de la literatura existente en aquel momento me sirvió para constatar la problemática sobre la que he ido orientando mi investigación desde entonces. De esta manera, en 2020 expuse mi TFG que tenía por título “La Expresión Corporal en EF en la Comunidad de Madrid: análisis de su enseñanza desde la perspectiva del profesorado” y en 2021 defendí el Trabajo Final de Máster como cierre del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional (cursado en INEF-UPM) titulado “Contenidos de Expresión Corporal en Educación Secundaria Obligatoria bajo el marco legislativo de la LOMCE”.

La realización de estos dos trabajos me facilitó la comprensión del estado de la EC en el periodo analizado, mediante la realización de búsquedas bibliográficas sistemáticas que permitieron identificar y analizar literatura relevante de autores destacados en el campo. Así mismo, este proceso evidenció que la producción científica sobre la EC se enfocaba predominantemente en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), mientras que se observaba una menor cantidad de investigaciones centradas en la situación de la EC en el ámbito de la Educación Superior.

Cabe destacar también la relación con el grupo de investigación *Actividad Físico-Deportiva en Poblaciones Específicas* (AFIPE) perteneciente a INEF-UPM. Uno de los miembros de dicho grupo es el Dr. Javier Coterón, quien fue mi director de TFG y TFM. El Dr. Coterón es experto en procesos motivacionales y actividad física en el ámbito educativo. Entrar en contacto con él y con su grupo de investigación, entre los que se encuentran otros investigadores de prestigio en el ámbito, me permitió interesarme por el tema motivacional y contribuir así a las líneas de investigación que se encontraban desarrollando. Este contacto fue esencial a la hora de entender los procesos motivacionales y cómo estos influían directamente sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. De este modo, inicié la delimitación del problema identificado relacionado con la falta de motivación hacia la EC, lo que me permitió reconocer la necesidad de profundizar en la investigación dentro de esta especialidad, con el objetivo de contribuir al avance de su desarrollo científico.

Por este motivo, se considera de interés la ejecución de la presente investigación, cuyo objetivo científico es generar conocimiento de calidad que contribuya al abordaje del problema real expuesto anteriormente. Se espera que esta investigación aporte conocimiento innovador que facilite la comprensión de la situación en la que se encuentra la motivación del alumnado universitario hacia la EC y con ello contribuir al avance y a la mejora de la calidad de la enseñanza en etapas de Educación Superior. Los resultados obtenidos no solo benefician al principal protagonista de la investigación (el alumnado), sino que también se espera que tengan una repercusión futura en niveles educativos anteriores.

La presente investigación ha involucrado a alumnado universitario del grado en CAFYD (INEF-UPM), que presenta cinco salidas profesionales entre las que destaca el/la profesor/a de la asignatura de EF en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Cabe destacar que, en dicha etapa educativa, la EC es establecida por ley como un contenido obligatorio a impartir en EF.

A este respecto, y teniendo en consideración la problemática que se pretende abordar, la literatura científica existente pone de manifiesto que el profesorado de EF presenta dificultades en distintas etapas educativas para impartir los contenidos de EC (Amado et al., 2014; Archilla, 2013; Montávez, 2012; Sebire et al., 2013; Sevil et al., 2016). Una de las principales razones que destaca el profesorado para justificar su falta de competencia percibida es la escasez de formación inicial en EC recibida en su Educación Superior, lo que le genera inseguridad para impartir los contenidos. Por ello, esta investigación posee una relevancia social a distintos niveles, ya que no solo contribuye al cuerpo de conocimientos existentes sobre la enseñanza y el aprendizaje en Educación Superior revertiendo positivamente en la formación inicial del actual alumnado universitario en CAFYD y futuro profesorado de EF, sino que, del mismo modo, beneficiaría al alumnado de ESO promoviendo la mejora de la calidad de su enseñanza ofreciendo información para mejorar las prácticas educativas.

En base a lo aportado anteriormente, esta investigación se plantea distintos propósitos prácticos/sociales entre los que se encuentran:

- Avanzar en la comprensión de los procesos motivacionales aportando nuevo conocimiento desde el ámbito educativo y desde una rama innovadora en dicho ámbito, como es la EC.
- Mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado universitario (futuro profesorado de EF) mediante la creación de experiencias formativas que favorezcan la satisfacción de sus necesidades psicológicas básicas, promuevan una motivación autónoma y potencien una actitud positiva ante el reto.
- Contribuir a la mejora de la situación actual académica y social de la disciplina de la EC.

1. Capítulo I: Delimitación teórica del objeto de estudio

1.1. Tema

Satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas y motivación del alumnado universitario hacia la Expresión Corporal.

1.2. Área temática

Área temática: Ciencias de la Educación y Psicología.

Rama: Educación Física y Psicología socio-cognitiva.

Especialidad: Expresión Corporal.

1.3. Problema de investigación

Como derivación del planteamiento anterior, en la presente tesis se pretende abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la EC en el contexto de Educación Superior, implementando una intervención basada en la metodología activa de Aprendizaje Basado en Retos (ABR) con el fin de conocer sus efectos en la satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas (NPB) y la motivación del alumnado universitario. Para ello, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué efecto tiene una intervención con una metodología de ABR en la satisfacción de las NPB y la motivación del alumnado universitario de 2º curso de INEF-UPM hacia la asignatura de EC?

1.4. Antecedentes y relevancia cognitiva

La literatura existente (Archilla, 2013; Archilla y Pérez, 2012, 2013; Coterón y Sánchez, 2012; Méndez-Alonso et al., 2015; Montávez, 2012; Robles et al., 2013; Sevil et al., 2016; Villard, 2014) expone que tradicionalmente el proceso de enseñanza-aprendizaje de la EC ha estado rodeado de dificultades entre las que se encuentran:

- a) Lento proceso de clarificación de sus bases epistemológicas, orientaciones didácticas y su relación con la EF.
- b) Falta de formación inicial del profesorado en EC en su etapa de Educación Superior.

- c) Escasas experiencias previas y de baja calidad que ha tenido el profesorado con la materia.
- d) Miedos, inseguridades y creencias personales ante la realización de estos contenidos por el hecho de sustentarse sobre modelos de cuerpo contrapuestos a los contenidos predominantes.
- e) Rechazo de los contenidos por parte del alumnado debido a la particularidad de algunas propuestas prácticas de escaso compromiso motor, problema de género asociado a la naturaleza de las prácticas, falta de experiencias previas en etapas educativas anteriores, etc.

La mayoría de las dificultades expuestas han sido analizadas desde la perspectiva del profesorado. No obstante, este trabajo se centra en abordar específicamente la falta de interés y la escasa motivación que el alumnado manifiesta hacia los contenidos de EC, una problemática identificada por diversos autores en diferentes etapas educativas (p. ej., Gil-Ares y Coterón, 2010; Moreno y Hellín, 2007).

Moreno y Hellín (2007) realizaron un análisis sobre el interés mostrado hacia la asignatura de EF realizando una diferenciación por contenidos. Tras analizar los resultados de 1499 estudiantes de la ESO en la Región de Murcia (España), apuntaron que el alumnado mostraba un gran interés por los contenidos relacionados con la salud, la educación y la competición, concretamente los vinculados con “Condición Física y Salud” y “Juegos y Deportes”, no así los de EC. Este estudio sitúa a la EC como un contenido no preferido por el alumnado de la ESO, lo que podría ser un factor limitante para el profesorado a la hora de impartir dichos contenidos.

A este respecto, Montávez (2012) realizó una descripción y análisis de la enseñanza de la EC en el contexto educativo de los centros públicos de educación primaria en la ciudad de Córdoba (España). La autora encontró que la influencia del alumnado era determinante en la impartición de los contenidos de EC por parte del profesorado de EF. En esta misma línea, Archilla (2013) estudió los factores limitantes que encontraba el profesorado de ESO para impartir los contenidos de EC, entre los que también localizó la predisposición del alumnado como uno de los factores clave que influían en dicho proceso.

Desde el punto de vista del profesorado de EF, Robles et al. (2013) realizaron una investigación sobre los factores que condicionaban la presencia de la EC en la etapa educativa de la ESO.

Entre los principales factores que encontraron se detectó la escasa demanda de estos contenidos por parte del alumnado. En este mismo estudio se puso de manifiesto que la falta de formación específica del profesorado en estos contenidos y la inseguridad que esto conllevaba a la hora de impartirlos también podían generar a priori actitudes poco positivas del alumnado hacia la EC.

En contraposición a la literatura expuesta, cabe mencionar la investigación llevada a cabo por Gil-Ares y Coterón (2010) en la licenciatura en CAFYD en la facultad de INEF-UPM, en la que estudiaron la valoración del alumnado sobre los contenidos de la asignatura de EC. El alumnado evaluó los contenidos como importantes a nivel personal y profesional. Este estudio presenta una realidad diferente a la literatura anteriormente expuesta y podría ser debido a que la variable analizada es la importancia otorgada a los contenidos de EC, a nivel personal y profesional, por el alumnado de EC. En dicho estudio no se analizaron variables adicionales, como la autoeficacia para impartir estos contenidos o la preferencia en comparación con otros contenidos de la licenciatura, lo cual habría sido relevante para establecer comparaciones con los resultados de otras investigaciones.

Considerando la situación generalizada respecto a la temática de la en el alumnado descrita en la literatura existente, diversas intervenciones se han implementado con el fin de abordar esta problemática.

Sevil et al. (2016) plantearon un estudio, sustentado en el paradigma en el que se apoya la presente tesis (Teoría de la autodeterminación, TAD), para optimizar las variables motivacionales del alumnado de ESO en actividades expresivas de EF. Se realizó una intervención con un diseño intra-grupo en el que se aplicaron dos unidades didácticas de contenidos expresivos, una con metodología tradicional de control, y otra experimental con la aplicación de estrategias motivacionales. Los resultados mostraron que los valores de las NPB y la motivación autodeterminada fueron mayores en la unidad experimental que en la de control.

Archilla y Pérez (2017), habiendo comprobado que tanto el alumnado como el profesorado sufrían ciertas resistencias ante la EC en la etapa de ESO, describieron una propuesta didáctica centrada en la metodología del “Aprendizaje por Proyectos Expresivos”. La propuesta logró una mejora en la motivación hacia estas actividades, tanto del alumnado como del profesorado,

dado que se respetaba el proceso individual de implicación activa en el desarrollo del trabajo expresivo. Por una parte, se promovía que el alumnado orientara el proyecto expresivo requerido hacia sus intereses, y por otra se proponía que el docente presentara retos motivadores y alcanzables.

Maravé-Vivas et al. (2019) aplicaron una metodología innovadora de Aprendizaje-Servicio, vinculada al ámbito del juego motor y la EC, mediante un diseño pre-experimental con medidas pre y post intervención para evaluar su influencia en la variable de empatía. Este antecedente resulta de interés ya que utiliza la metodología innovadora del Aprendizaje-Servicio como herramienta para inducir cambios en una variable emocional como la empatía. Dicha investigación puede servir de referencia para la presente tesis, dado que también se propone el uso de una metodología innovadora, en este caso el ABR, con el objetivo de generar mejoras en la motivación del alumnado. Además, en ambos casos, el contexto de aplicación es la Educación Superior.

Teniendo en cuenta los antecedentes expuestos, se corrobora que la comunidad científica ha prestado atención durante los últimos años a la problemática referente a la motivación del alumnado con respecto a los contenidos de EC. Sin embargo, la realización de la presente tesis se considera innovadora a la par que necesaria por diversos motivos.

En primer lugar, el enfoque utilizado ha sido empleado exclusivamente en una de las investigaciones recabadas. De este modo, la TAD, que ha servido como base de numerosos estudios en el ámbito de las CAFYD, se presenta como un enfoque sólido sobre el que sustentar este trabajo. En segundo lugar, la literatura consultada aborda aspectos relacionados con la motivación del alumnado hacia la EC desde la perspectiva del profesorado de EF. En la mayoría de los estudios, se consulta al profesorado por las dificultades que enfrenta al impartir la materia, y uno de los motivos recurrentemente señalados es la escasez de motivación y el rechazo por parte del alumnado. Por otro lado, en las investigaciones en las que se consulta directamente al alumnado, se les solicita que evalúe los contenidos de EC en términos de su relevancia y funcionalidad para su futuro profesional. No obstante, no se indaga acerca de cuán motivadores consideran dichos contenidos. En tercer lugar, la mayoría de las investigaciones realizadas se han centrado en la etapa de ESO. En contraste, la presente investigación se desarrolla en el ámbito de la Educación Superior, donde existe una menor cantidad de estudios

sobre la problemática expuesta, a pesar de haberse identificado el mismo problema que en otras etapas formativas.

Para finalizar, de los estudios consultados, únicamente se ha identificado uno que emplea metodologías innovadoras para la mejora de variables actitudinales del alumnado (Sevil et al., 2016). En la presente intervención, se propone implementar el ABR como metodología innovadora para mejorar la satisfacción de las NPB y la motivación del alumnado hacia los contenidos de EC, estrategia que no ha sido utilizada previamente con este propósito en la literatura existente.

Atendiendo a las razones expuestas, la presente tesis se considera relevante ya que pretende cubrir un vacío de conocimiento que puede dar respuesta a la problemática localizada que ha sido anteriormente estudiada mediante enfoques, diseños, poblaciones y metodologías diferentes.

1.5. Marco Teórico

El movimiento y la expresión son cualidades implícitas del ser humano. Para el desarrollo holístico de una persona es necesario un proceso educativo y formativo que englobe conocimientos para nutrir holísticamente todas sus dimensiones.

1.5.1. La Expresión Corporal como disciplina e instrumento pedagógico

El concepto sobre el que se construye la presente tesis es la dimensión expresiva del movimiento, en la que es posible evolucionar gracias al instrumento pedagógico conocido como EC (Coterón y Sánchez, 2010). Entre las definiciones que se han realizado sobre la EC, destaca la establecida por Gil (2016), quien la considera como una disciplina que:

Aborda la capacidad del ser humano de expresar, a través de un lenguaje corporal propio y sin implicación directa del lenguaje verbal (sea hablado o escrito), una serie de emociones, estados de ánimo e ideas originadas o asimiladas en el mundo interno del sujeto, con intención expresiva, comunicativa, creativa y/o estética (Gil, 2016, p. 31)

La EC, entendida como un instrumento pedagógico para el desarrollo holístico del ser humano, se encuentra en el contexto educativo en distintas etapas formativas (Educación Primaria, ESO

y Educación Superior) como uno de los contenidos a impartir en la asignatura de EF y como una asignatura propia en los grados universitarios en CAFYD.

Esta disciplina brinda al profesorado la oportunidad de fomentar en el alumnado diversas competencias tales como:

... (1) comunicarse de una forma no verbal expresando ideas, sentimientos y emociones a través del lenguaje corporal; (2) socializarse y establecer relaciones positivas con los miembros de un grupo; (3) trabajar en equipo; (4) desarrollar la capacidad creativa; (5) reconocer elementos históricos, culturales, sociales y artísticos asociados a la EC; (6) disfrutar del movimiento mismo como una forma de evasión y de liberación de tensiones (García et al., 2013, p. 20)

La enseñanza de la EC requiere una metodología específica que respete y potencie la lógica interna de la propia disciplina, la cual se fundamenta en la creatividad, la participación activa y la vivencia personal del movimiento (Coterón y Sánchez, 2012). Tal como señalan Villard et al. (2013), la EC no puede abordarse eficazmente mediante metodologías tradicionales de transmisión unidireccional, sino que exige enfoques pedagógicos que promuevan la exploración, la expresión individual y el trabajo colectivo. En esta línea, Sánchez y Coterón (2012) propusieron el modelo de las 3E (fundamentado en tres fases: Exploración, Elaboración y Exposición) como una forma coherente de estructurar el proceso de enseñanza-aprendizaje en EC, respetando su naturaleza expresiva y comunicativa. Asimismo, para que el alumnado desarrolle competencias significativas en esta materia, es imprescindible adoptar un enfoque vivencial que parta del principio de “aprender haciendo” (García et al., 2013), en el que el cuerpo sea el medio y el mensaje del aprendizaje.

A pesar de lo comentado, la literatura científica refleja que los contenidos de EC son poco valorados por el alumnado de distintas etapas educativas (Archilla y Pérez, 2012; Moreno y Hellín, 2007; Robles et al., 2013), lo que desemboca en una falta de motivación hacia el cursado de los mismos.

1.5.2. Necesidades Psicológicas Básicas y motivación

La motivación, concebida como un constructo hipotético con valor explicativo y predictivo de la conducta (Tolman, 1925), ha sido abordada desde distintos marcos teóricos. En sus inicios dominó una visión mecanicista basada en instintos, impulsos y necesidades, pero con el tiempo

se produjo un desplazamiento hacia perspectivas cognitivas que reconocen la diversidad de significados motivacionales de una misma recompensa (Manassero y Vázquez, 1998).

La *teoría de la expectativa-valor*, inicialmente desarrollada por Atkinson (1957), sostiene que la motivación para implicarse en una tarea depende de la combinación entre la expectativa de éxito percibida y el valor asignado a dicha tarea. Este modelo de riesgo-elección planteaba ya la importancia de los procesos cognitivos en la explicación de la conducta motivada. Posteriormente, el enfoque fue ampliado por Eccles y Wigfield (2002), quienes desglosaron el valor en componentes como valor intrínseco, utilidad y coste percibido, proporcionando así una visión más completa de los factores que explican la persistencia y elección de actividades en contextos educativos.

Desde la perspectiva social-cognitiva, Bandura (1977) introdujo la noción de *autoeficacia* como factor clave en la motivación. La autoeficacia se entendía como la creencia en la propia capacidad para organizar y ejecutar acciones necesarias para alcanzar un objetivo. Según esta teoría, la motivación no depende solo de incentivos externos, sino también de procesos de autorregulación, expectativas y aprendizaje vicario. La autoeficacia influye en la elección de actividades, el esfuerzo invertido y la persistencia frente a la dificultad, situando al individuo como agente activo en la regulación de su conducta.

Posteriormente, Weiner (1985) propuso un *modelo atribucional cognición-afecto-acción* en el que las causas percibidas de los éxitos y fracasos determinan tanto las emociones experimentadas como las expectativas futuras de logro. Este enfoque distingue tres dimensiones fundamentales de la atribución: locus de causalidad, estabilidad y controlabilidad. La combinación de estas influye en cómo la persona interpreta sus resultados y, en consecuencia, en su motivación para persistir o abandonar. Por ejemplo, atribuir un fracaso a la falta de esfuerzo (causa interna, inestable y controlable) genera una respuesta motivacional diferente que atribuirlo a la falta de capacidad (interna, estable e incontrolable).

Por otro lado, Nicholls (1984) postula la *teoría de orientación a metas de logro*, que distingue entre orientaciones de tarea, centradas en el aprendizaje, la mejora y la competencia personal, y orientaciones de ego, vinculadas a la demostración de superioridad frente a otros (Nicholls, 1989). Estas metas organizan cogniciones, afectos y conductas en situaciones de logro, determinando, por ejemplo, si una persona persiste por el deseo de aprender o por obtener

reconocimiento social. El marco ha sido ampliamente aplicado en educación y deporte, mostrando que las orientaciones hacia la tarea suelen asociarse con un aprendizaje más profundo y adaptativo.

En relación con la teoría anterior, Ames (1992) trasladó la teoría de orientación a metas de logro al análisis del *clima motivacional en el aula*, subrayando cómo las estructuras instruccionales y de evaluación influyen en la orientación de los estudiantes hacia metas de tarea o de ego. Su propuesta destacó la importancia de diseñar entornos que favorezcan la percepción de autonomía, competencia y cooperación, ya que estos promueven un compromiso más adaptativo con la tarea. De este modo, la motivación deja de ser únicamente un atributo individual para entenderse también como producto del contexto educativo.

Todas las corrientes comentadas anteriormente han aportado explicaciones fundamentales sobre los procesos motivacionales en el ámbito educativo. No obstante, para el presente trabajo se ha decidido conceptualizar el concepto de motivación posicionándose en el marco teórico de la TAD (Deci y Ryan, 1985; Ryan y Deci, 2000a; Ryan y Deci, 2017; Ryan y Deci, 2020), ya que ofrece un marco integrador al poner el foco no solo en los determinantes cognitivos de la motivación, sino también en la calidad de la misma. Esta teoría se fundamenta en la premisa de que las personas poseen una tendencia innata hacia el crecimiento y la autorregulación, y plantea que la calidad de la motivación depende del grado en que el contexto social facilita o dificulta dicha tendencia. En este sentido, la TAD ha sido desarrollada a través de distintas subteorías que abordan la motivación desde diferentes ángulos y que permiten comprender cómo los individuos internalizan valores, regulan sus conductas y satisfacen sus necesidades psicológicas básicas. Para el presente trabajo se antoja necesario hacer referencia a dos subteorías que, junto a otras cuatro, componen la TAD y que se encuentran directamente relacionadas: la teoría de la satisfacción de las NPB y la teoría de la orientación causal.

La primera postula que existen tres NPB intrínsecas a la naturaleza humana y que, cuando son satisfechas, promueven el bienestar psicológico y la motivación intrínseca. Estas tres necesidades básicas son la autonomía, la competencia y la relación con los demás. La necesidad de autonomía se refiere al deseo innato de la persona de sentirse autodirigida y tener control sobre sus propias acciones y decisiones. Implica la capacidad de actuar de acuerdo con los propios valores, intereses y creencias, en lugar de estar controlada por influencias externas o coercitivas. Cuando esta necesidad se satisface las personas experimentan un sentido de

libertad, elección y autenticidad en sus acciones. Por otra parte, la necesidad de competencia se refiere al deseo de sentirse eficaz y capaz en las actividades que se realizan. Implica la sensación de progresar, desarrollar habilidades y superar desafíos. Cuando la necesidad de competencia está satisfecha la persona experimenta un sentido de maestría y logro, lo que contribuye a su autoestima y motivación intrínseca. Por último, la necesidad de relación con los demás se refiere al deseo de pertenencia, conexión y apoyo interpersonal. Tiene en consideración establecer y mantener relaciones significativas con otras personas. Si la necesidad de relación con los demás se satisface la persona siente una conexión emocional y social, lo que promueve su bienestar psicológico y su sentido de pertenencia.

De la misma forma que la satisfacción de las NPB puede favorecer patrones motivacionales y comportamentales adaptativos, existe evidencia de que la frustración de dichas necesidades puede acarrear consecuencias negativas (Burgueño et al., 2022). Además, la TAD dispone que la satisfacción de autonomía, competencia y relación con los demás parece favorecer las formas más deseables de motivación, la motivación autodeterminada o intrínseca.

La teoría de la satisfacción de las NPB se encuentra directamente relacionada con la teoría de la orientación causal (Deci y Ryan, 1991). Esta expone un continuo motivacional en función del nivel de autodeterminación de las acciones del individuo, estableciendo tres grandes bloques motivacionales (véase Figura 1): amotivación, motivación controlada y motivación autónoma (Sánchez-Oliva et al., 2014), siendo esta última la relacionada con las actitudes más autodeterminadas o voluntarias (Moreno y Martínez, 2006).

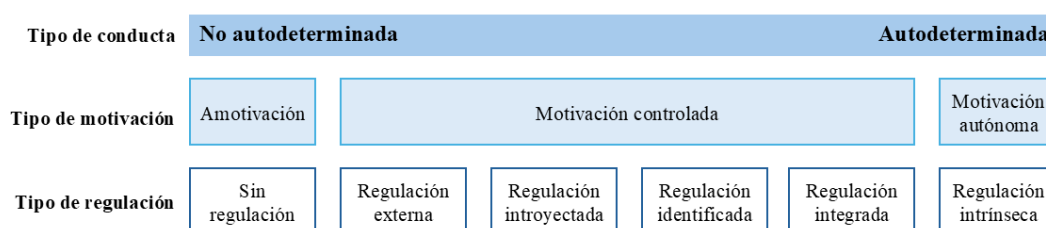


Figura 1

Continuo motivacional (elaboración propia, adaptada de Deci y Ryan, 1991).

La amotivación se entiende como la falta de motivación o interés en realizar una actividad. Las personas desmotivadas pueden sentirse incapaces de controlar su entorno o experimentar un sentido de incompetencia, lo que resulta en una falta de compromiso y esfuerzo (Deci y Ryan, 1991). Un ejemplo de un alumno amotivado en el contexto de Educación Superior podría ser el siguiente: durante una sesión de la asignatura de Atletismo un estudiante rehúsa participar en las series de carrera, permanece en la periferia del grupo manipulando el material sin propósito y verbaliza atribuciones de incapacidad (“siempre quedo el último; no tiene sentido que lo intente”). Este patrón conductual —evitación de la tarea, baja persistencia ante el esfuerzo, escasa atención a las consignas y autoverbalizaciones de ineficacia— refleja una percepción de falta de control y competencia que caracteriza la amotivación y se traduce en mínima implicación conductual, cognitiva y afectiva en la sesión.

La motivación extrínseca se deriva de recompensas externas o consecuencias separadas de la actividad en sí misma. Se subdivide en varias regulaciones que van desde la motivación menos autodirigida hasta la más autodirigida (Deci y Ryan, 1985):

- Regulación externa: se da por una demanda externa impuesta por el contexto social o para evitar un castigo. Un ejemplo de regulación externa sería en una práctica de la asignatura de Natación, durante la técnica de crol, una estudiante completa los metros prescritos y asiste a la sesión únicamente porque la guía docente establece control de asistencia y la no realización de la tarea implica penalización en la nota final y pérdida de evaluación continua. La propia alumna declara “vengo para que no me bajen la nota” y ejecuta la tarea con el mínimo esfuerzo (uso de material auxiliar sin que esté prescrito, largas pausas en el bordillo, cese inmediato de la práctica cuando el docente deja de observar), evidenciando una implicación contingente a la consecuencia externa y no al valor formativo de la actividad.
- Regulación introyectada: la conducta se realiza por obligaciones internas o autoexigencias. En este caso, una ejemplificación clara de regulación introyectada sería la expuesta a continuación: un estudiante acude a todas las prácticas de la asignatura de Anatomía y dedica tiempo a memorizar la nomenclatura antes de los seminarios, no porque valore intrínsecamente el contenido, sino para evitar sentimientos de culpa y la posible vergüenza de quedar en evidencia ante el grupo o el docente. Durante las sesiones, solicita feedback reiteradamente buscando aprobación (por ejemplo: “necesito que me confirme que lo hago bien”) y se inscribe en un test voluntario de

identificación de puntos anatómicos para no sentirse mal consigo mismo si no lo intenta. Su implicación está guiada por la presión interna de cumplir con una autoexigencia (representada en pensamientos como “no puedo permitirme fallar”), más que por interés o disfrute del aprendizaje anatómico.

- Regulación identificada: promueve la acción del sujeto porque le va a proporcionar ciertos beneficios personales físicos y psicológicos. Se puede apreciar un ejemplo de esta regulación a continuación: una estudiante completa con rigor el programa de fuerza y registro de cargas de la asignatura de Valoración de la fuerza porque considera que le ayudará a prevenir molestias lumbares y a gestionar mejor el estrés durante el periodo de exámenes. Aunque la tarea no le resulta especialmente atractiva, valora su utilidad y por ello mantiene la adherencia.
- Regulación integrada: determina conductas que se realizan con el fin de unir y dar sentido a las distintas partes del yo. Sin embargo, el sujeto no actúa por el placer que le produce llevar a cabo la acción en cuestión, sino que actúa de acuerdo con sus principios y valores. Por ejemplo, en la asignatura de Gimnasia Rítmica una estudiante dedica tiempo extra a perfeccionar el manejo del aro y la precisión expresiva de una composición grupal porque entiende que la disciplina, la estética del movimiento y el trabajo cooperativo forman parte de su identidad profesional como futura docente. Mantiene la práctica y el autoanálisis (diario reflexivo y revisión en vídeo) no por disfrute de la tarea en sí, sino por congruencia con sus valores de excelencia, cuidado del detalle e inclusión en el aula.

Por último, la motivación intrínseca se refiere al impulso interno que surge de la propia satisfacción y disfrute de la actividad en sí misma. Las personas intrínsecamente motivadas participan en una actividad porque encuentran placer, diversión, interés o satisfacción personal en ella, sin necesidad de recompensas. Un ejemplo de motivación intrínseca sería: un estudiante en la asignatura de Medio Natural prolonga voluntariamente la práctica para probar varias veces un problema de boulder, experimenta variantes por curiosidad (cambios de agarre o secuencias alternativas) y solicita feedback solo para explorar nuevos retos, no por evaluación externa. Expresa placer por la sensación de dominio y el desafío mismo con frases como “me encanta cómo me siento cuando me sale”, manteniendo la implicación aun sin notas, recompensas, ni observación por parte del docente.

Sobre la base conceptual de la TAD, Ryan y Deci (2017) propusieron agrupar las diferentes regulaciones motivacionales expuestas anteriormente en dos constructos: motivación autónoma y motivación controlada. El constructo de motivación autónoma se presenta como un agregado que refleja el grado general de iniciativa personal con que se realiza la conducta al reunir las regulaciones más internalizadas (intrínseca, integrada e identificada). Este conjunto se contrapone a la motivación controlada, que aúna las regulaciones externa e introyectada, y se caracteriza por una mayor dependencia de presiones o contingencias externas. Esta agregación se justifica por razones teóricas al compartir un mismo sustrato de autodeterminación. Así mismo, comparte bases metodológicas, ya que estas regulaciones tienden a correlacionar entre sí y, si se tratan de manera conjunta, ofrecen estimaciones más estables y potentes que analizándolas por separado (Gagné y Deci, 2005).

En definitiva, no existe contradicción entre el continuo motivacional y el uso de los constructos de motivación autónoma y motivación controlada ya que el primero describe tipos de regulación en función del grado de internalización, mientras que los segundos ofrecen índices sintéticos y parsimoniosos para situar a la persona en el eje autonomía–control con amplio respaldo teórico y empírico. Específicamente esta estrategia de agregación es habitual en investigaciones realizadas en el ámbito de la EF (Heredia-León et al., 2023). Sánchez-Oliva et al. (2017) operativizan la motivación autónoma como la media de motivación intrínseca, integrada e identificada y la controlada como la media de introyectada y externa, analizando además la amotivación como un factor independiente en su estudio con profesorado de EF. De la misma forma, Maldonado et al. (2019) modelan en alumnado de EF un Análisis Factorial Confirmatorio de tres factores (motivación autónoma, controlada y amotivación) y confirman relaciones diferenciadas con el apoyo a la autonomía del profesorado. Más recientemente, Coterón et al. (2024) calculan de la misma forma las motivaciones autónoma y controlada, obteniendo también un buen ajuste para un modelo de tres factores y mostrando perfiles docentes que se asocian de manera distinta con la motivación autónoma, controlada y amotivación en el alumnado. En conjunto, estos trabajos muestran que, aunque distinguir las regulaciones específicas resulta conceptualmente valioso, agruparlas en los índices de motivación autónoma, motivación controlada y amotivación mejora la parsimonia analítica y permite captar con mayor fiabilidad la calidad motivacional vinculada a los resultados educativos en Educación Física. En coherencia con esta evidencia reciente, en el presente trabajo se adopta dicho enfoque y se operativiza la motivación en tres bloques (autónoma, controlada y amotivación).

En síntesis, la TAD ofrece un marco teórico sólido y de referencia para comprender las experiencias del alumnado universitario y orientar el diseño de estrategias metodológicas que favorezcan su aprendizaje, participación y motivación; en el caso de la presente tesis, específicamente, hacia la asignatura de Expresión Corporal. Teniendo en cuenta la situación motivacional expuesta que rodea a la disciplina de la EC y el marco teórico en el que se sustenta el presente trabajo, resulta necesario introducir los conceptos con los que se pretenden abordar la situación problemática detectada.

1.5.3. Aprendizaje Basado en Retos como herramienta de aprendizaje

En las últimas décadas, con el fin de responder a las necesidades educativas del alumnado y contribuir a la mejora de la calidad de la enseñanza en todos los niveles educativos, surgen las metodologías activas innovadoras, que promueven la creatividad del alumnado proponiendo el trabajo en equipo y la participación para desarrollar un proyecto o dar solución a un problema. De esta forma, del proyecto “Apple Classrooms of Tomorrow-Today” llevado a cabo en 2008 por Apple, Inc., surge la metodología activa denominada ABR.

Esta metodología se basa en el aprendizaje experimental y tiene como objetivo el desarrollo integral de competencias específicas y de habilidades transversales, mediante un proceso colaborativo que genera conocimiento aplicado y multidisciplinar entre iguales (Nichols y Cator, 2008). En esta metodología el docente adquiere un rol de guía, situando al alumnado como principal protagonista de su proceso de enseñanza-aprendizaje y promoviendo su desarrollo personal en un contexto caracterizado por la espontaneidad, libertad y creatividad. Así mismo, el profesorado es el encargado de proponer y gestionar el reto o los retos seleccionados y ayudar en el proceso de documentar, reflexionar y compartir. Atendiendo a lo anterior, existen distintos tipos de retos en función de su duración e intensidad (Nichols et al., 2016):

- Nano-retos: retos de corta duración e intensidad que se centran en un contenido o habilidad concreta. Se emplean para el trabajo de conceptos específicos que no tienen por qué estar relacionados con un gran reto o durante retos más complejos. Están muy guiados por el docente.
- Mini-retos: con una duración de entre dos y cuatro semanas permiten al alumnado indagar con mayor profundidad en el marco teórico de una “Big Idea” planteada que

puede ser o no multidisciplinar. Los mini-retos son utilizados para preparar retos más extensos, mediante la perspectiva “muestra lo que puedes hacer”.

- Retos curriculares: tienen una duración aproximada de un mes (mínimo). En este tiempo el alumnado, agrupado en equipos de trabajo, define el reto y lo desarrolla partiendo de la identificación de una “Big Idea”. El objetivo final es aplicar, evaluar y divulgar la solución o soluciones generadas en un entorno real.
- Retos Capitales: cuando los retos curriculares se utilizan como culmen a una experiencia académica e intelectual de nivel superior (trabajos de final de grado o de máster, tesis, etc.) son considerados retos capitales.
- Desafíos estratégicos: suponen el nivel máximo de intensidad y repercusión ya que implican actuaciones a nivel institucional. Entre los objetivos de los desafíos estratégicos se encuentran: definir la misión, identificar los retos, crear un lenguaje y elaborar planes estratégicos.

Atendiendo a lo anteriormente expuesto en la sección de Marco Teórico, la Teoría de la TAD (y las subteorías que la componen de las NPB y la motivación) permite articular, de forma coherente, los mecanismos mediante los cuales una metodología activa como el ABR podría transformar la experiencia del alumnado de la asignatura de EC. En este enfoque, el diseño de retos reales, socialmente relevantes y abiertos a múltiples soluciones otorga al alumnado margen de elección y toma de decisiones (apoyo a la autonomía), propone desafíos ajustados y progresivos con retroalimentación informativa (contribución a la satisfacción de la competencia) y se organiza en dinámicas colaborativas con roles interdependientes y normas de cuidado (apoyo a la relación con los demás). Esta combinación podría resultar favorecedora de la satisfacción de las NPB del alumnado de la asignatura y, con ello, contribuir a un desplazamiento del polo controlado de la motivación (regulaciones introyectada y externa) hacia formas de motivación más autónomas (identificada, integrada e intrínseca), asociadas con mayor implicación conductual y emocional, procesamiento profundo de la información, persistencia ante la dificultad y valoración formativa de la disciplina.

En consecuencia, el ABR no solo ofrece una herramienta pedagógica para aprender contenidos y competencias propias de la EC, sino que también opera como palanca motivacional al alinear las condiciones de la tarea, la mediación docente y la evaluación auténtica con los principios de la TAD.

En definitiva, el encuadre teórico ofrecido integra fundamentos psicológicos y pedagógicos para interpretar la experiencia del alumnado en la asignatura de EC: la satisfacción de autonomía, competencia y relación como soportes de una motivación más autónoma, y la agrupación de las regulaciones motivacionales como criterio operativo de análisis. Estas bases constituyen el referente teórico sobre el que se asienta la presente investigación.

1.6. Hipótesis

La metodología activa innovadora de ABR favorece la satisfacción de las NPB (autonomía, competencia y relación con los demás), así como la motivación autónoma (entendida como la media de las regulaciones intrínseca, integrada e identificada) del alumnado universitario hacia la asignatura de EC.

1.7. Objetivos

El objetivo de la presente tesis es analizar el impacto de una intervención basada en una metodología activa innovadora de ABR sobre la satisfacción de las NPB y la motivación del alumnado universitario hacia la asignatura de EC. Concretamente se pretende comparar los resultados obtenidos en el grupo experimental, que cursó la asignatura de EC con una metodología de ABR, con los del grupo control, que cursó la asignatura con la metodología convencional que ha sido empleada durante los últimos años. De esta forma, se proponen los siguientes objetivos específicos:

- Examinar los cambios en la satisfacción de las NPB (autonomía, competencia y relación) del alumnado universitario tras la aplicación de la metodología de ABR, en comparación con la metodología actual.
- Analizar la evolución de la motivación del alumnado (motivación autónoma, motivación controlada y amotivación) en la asignatura de EC, considerando las diferencias entre el grupo experimental y el grupo control a lo largo de la intervención.

2. Capítulo II: Método

2.1. Tipo de diseño

Para el presente estudio se propone un diseño explicativo cuasiexperimental, que tiene como objetivo principal establecer relaciones causales entre variables. Este implica la manipulación de una o más variables independientes para observar su efecto sobre variables dependientes. El diseño explicativo resulta adecuado para la investigación planteada ya que pretende conocer el efecto de una intervención metodológica de ABR (variable independiente) sobre la satisfacción de las NPB y la motivación (variables dependientes) del alumnado universitario en un contexto educativo real.

Por ello, la presente tesis adopta un diseño cuasiexperimental de grupos no equivalentes con medidas repetidas (pre-test y post-test) y grupo control. Se compararon dos cohortes naturales de estudiantes del Grado en CAFYD (INEF-UPM) que cursaron la asignatura de EC de manera simultánea: un grupo experimental, que cursó la asignatura mediante ABR, y un grupo control, que siguió una metodología tradicional, basada en clases magistrales para la exposición de contenidos teóricos, combinadas con sesiones prácticas inicialmente orientadas mediante mando directo y, posteriormente, de forma creciente, a través de metodologías de descubrimiento guiado. La asignación de los alumnos a los grupos de estudio vino determinada por la organización académica (horarios y grupos establecidos por la Facultad), sin aleatorización, lo que justifica el carácter cuasiexperimental del diseño.

Ambos grupos completaron la misma batería de instrumentos en dos momentos (inicio y final de la asignatura) bajo procedimientos estandarizados, lo que permite comparar cambios intra-grupo y diferencias inter-grupo en las variables dependientes, preservando la validez ecológica propia de los estudios realizados en entornos docentes auténticos. Dado que no se dispone de una experiencia común previa que garantice comparabilidad basal, se prioriza el contraste sincrónico en post-test (ABR vs. tradicional) y se reportan los cambios pre-post de forma descriptiva y cautelosa.

2.2. Diseño operacional del objeto de estudio

La matriz de datos que se ha elaborado para esta investigación se muestra en la Tabla 1:

Tabla 1

Matriz de datos

Variable	Tipo de variable	Valores	Dimensiones	Antecedentes	Instrumentos
Sexo	Variable sociodemográfica	Hombre Mujer Prefiero no decirlo	No procede	No procede	No procede
Edad	Variable sociodemográfica	Años	17-100 años	No procede	No procede
Cursar actividades de EC en la asignatura de Educación Física en Primaria y/o Secundaria	Variable sociodemográfica	Sí No	No procede	No procede	No procede
Satisfacción de las NPB	Variable dependiente	Satisfacción autonomía Satisfacción competencia Satisfacción relación con los demás	Escala Likert de 1 a 5 siendo: 1 = Totalmente en desacuerdo 2 = En desacuerdo 3 = Indiferente 4 = De acuerdo 5 = Totalmente de acuerdo	Versión traducida al castellano de Zamarripa, Rodríguez-Medellín, y Pérez García (2020) de la escala elaborada por Chen et al. (2015). No se han realizado modificaciones respecto a los antecedentes.	Cuestionario
Frustración de las NPB	Variable dependiente	Frustración autonomía Frustración competencia	Escala Likert de 1 a 5 siendo: 1 = Totalmente en desacuerdo 2 = En desacuerdo 3 = Indiferente	Versión traducida al castellano de Zamarripa, Rodríguez-Medellín, y Pérez García (2020) de la escala elaborada por	Cuestionario

		Frustración relación con los demás	4 = De acuerdo 5 = Totalmente de acuerdo	Chen et al. (2015). No se han realizado modificaciones respecto a los antecedentes.	
Motivación	Variable dependiente	Motivación intrínseca			
		Regulación integrada			
		Regulación identificada	Escala Likert de 1 a 5 siendo: 1 = Totalmente en desacuerdo 2 = En desacuerdo 3 = Indiferente 4 = De acuerdo 5 = Totalmente de acuerdo	Goudas, Biddle, y Foz (1994). No se han realizado modificaciones respecto a los antecedentes.	Cuestionario
		Regulación introyectada			
		Regulación externa			
		Amotivación			

2.3. Diseño de la intervención

La intervención tuvo una duración de 15 semanas, coincidiendo con la docencia de la asignatura de EC que se impartió durante el primer cuatrimestre del curso académico 2024-2025 durante los meses de septiembre a diciembre de 2024. Se impartieron dos sesiones semanales, una teórica y una práctica, de dos horas de duración cada una. El proyecto se dividió en tres fases atendiendo a la naturaleza de los retos que se planteaban (consultar Tabla 2).

Tabla 2

Fases del proyecto

Fase	Duración	Naturaleza de los retos
Fase 1	Semanas 1-7	Nano-retos
Fase 2	Semanas 8-13	Mini-retos
Fase 3	Semanas 11-15	Reto curricular

Las fases 2 y 3 se solaparon durante tres semanas en las que la primera mitad de la sesión (tanto teórica como práctica) se dedicaba a los mini-retos y la segunda mitad al trabajo colectivo del reto curricular o trabajo final de la asignatura.

Como se ha detallado en la Tabla 2 se trabajaron nano-retos, mini-retos y retos curriculares. No se incluyeron en el presente proyecto retos capitales ni desafíos estratégicos, también comprendidos en la metodología ABR, debido a las exigencias temporales que estos requieren para su correcto desarrollo.

Los desafíos presentaron las siguientes particularidades:

- Nano-retos: retos de corta duración. El docente proponía un reto que se podía resolver en la misma sesión o en la siguiente. Los nano-retos estaban principalmente guiados por el profesor y se solucionaban realizando un trabajo colectivo en grupos reducidos de 4-5 personas.
- Mini-retos: constaron de una duración de entre dos y cuatro semanas. Permitían una indagación profunda del alumnado en los contenidos de la asignatura, así como el desarrollo de habilidades y competencias transversales. Al igual que los nano-retos, estos se realizaban en grupos reducidos de cuatro a cinco personas.

- Reto curricular: tuvo una duración de un mes y medio. En este reto se proporcionaba autonomía al estudiantado para analizar la situación planteada y diseñar, implementar y evaluar una solución no preestablecida. El reto curricular se propuso como trabajo final de la asignatura, por lo que el producto final o solución al reto era el mismo para toda la clase. Sin embargo, en la mayoría de los casos se hicieron grupos de entre cuatro y ocho personas con el objetivo de dividir el trabajo, siempre primando la interdependencia positiva entre los mismos. A medida que se generaba contenido se iba poniendo en común hasta conformar un proyecto final de la asignatura en el que había participado todo el alumnado de la clase.

Algunos ejemplos de los distintos tipos de retos propuestos en la asignatura pueden consultarse en la Tabla 3. Asimismo, en el Anexo 6.3. se detalla la intervención que se llevó a cabo durante la asignatura.

Tabla 3

Ejemplos de retos propuestos

Naturaleza del reto	Descripción
Nano-reto	Componer una coreografía para un anuncio de televisión para concienciar sobre la inclusión de personas con discapacidad en el ámbito de las CAFYD.
Mini-reto	Con motivo del día internacional de la mujer, elaborar un vídeo concienciador sobre las desigualdades que sufre este colectivo social en el ámbito de las CAFYD. Este sería expuesto en las redes sociales de la Facultad. (Herramienta empleada <i>Mannequin Challenge</i>).
Mini-reto	Simular que son profesores de Educación Física en un instituto y tienen que impartir la Unidad Didáctica de EC. Deben indagar de manera autónoma en un contenido de la asignatura que aún no se haya tratado y diseñar, implementar y evaluar una sesión atractiva sobre el mismo.
Reto curricular	Cada año en INEF-UPM se celebra la Gala del Inefto, un espectáculo en el que tanto alumnado, como profesorado y personal administrativo de la Facultad es invitado a compartir sus talentos. La compañía de baile de INEF-UPM participa todos los años, sin embargo, este año se encuentran de gira mundial y no estarán disponibles para la actuación. El reto consiste en crear un espectáculo para sustituir a la compañía de baile de INEF-UPM en la Gala del Inefto.

2.4. Fuentes de datos

Se ha trabajado con fuentes de datos primaria al administrarse cuestionarios individuales, antes (pre) y después (post) de la intervención, a cada una de las personas que participaron en el estudio. Para garantizar que el alumnado participante estuviera completamente informado sobre la investigación, se facilitó una hoja informativa antes de dar comienzo a la intervención en la que se especificó el propósito, procedimientos a seguir y el derecho de abandonar el estudio en cualquier momento que la persona lo deseara. Previo a la recogida de datos todos los participantes firmaron un consentimiento informado de participación en el estudio (ver anexo 6.2. Modelo de consentimiento informado).

Tanto en la toma de datos inicial como en la final se solicitó a las personas participantes que generasen un código con el que anonimizar sus respuestas. Las respuestas fueron recopiladas mediante cuestionarios y posteriormente se volcaron en un Excel y se trataron para proceder con el análisis de datos.

En lo referente a la calidad y la riqueza de la fuente de datos primaria, se considera óptima debido a la selección de instrumentos que se ha realizado para la recogida de datos. Las escalas seleccionadas han sido validadas y previamente empleadas en numerosas investigaciones en el ámbito de las CAFYD, por lo que cuentan con un amplio reconocimiento y aceptación en el mismo, lo que dotan a la investigación de gran calidad y riqueza. Así mismo, estos instrumentos facilitan un análisis preciso de las variables de estudio, mientras que, de haberse seleccionado otra fuente de datos, la información y los resultados obtenidos podrían no haber alcanzado el mismo nivel de riqueza y calidad.

En cuanto a la economía de la fuente de datos, se optó por suministrar un cuestionario individual a cada uno de los participantes, dado que realizar entrevistas personales habría requerido un tiempo considerable. Para llevar a cabo dichas entrevistas, habría sido necesario citar a cada estudiante de forma individual al inicio y al final de la asignatura, lo que habría complicado y prolongado la recogida de datos. Es importante destacar que, mediante la realización de entrevistas, se podrían haber obtenido datos cualitativos que habrían enriquecido el estudio. Sin embargo, dado que el objetivo principal de esta tesis no es la recopilación de datos cualitativos, no se plantearon como parte del diseño.

En lo que respecta a la cantidad, suministrar cuestionarios a todo el alumnado que participó en la asignatura y recibió la intervención resultó ventajosa, ya que permitió recopilar una gran cantidad de información. De haberse elegido una fuente de datos diferente, es probable que se hubiera obtenido menos información. En este caso, cuanta más información se recopile, mayor será la significancia de los resultados.

Respecto a la oportunidad, es necesario hacer referencia a dos factores: la muestra y los instrumentos. En relación con la muestra disponible, es relevante resaltar la oportunidad de contar con un gran número de estudiantes que cursaron la asignatura, lo que facilitó la recogida de datos. No obstante, es importante señalar que cabía la posibilidad de perder información en el proceso de recogida de datos, ya que los cuestionarios se administraron el primer y el último día de clase, lo que podía ocasionar que algunos estudiantes se ausentaran en esas fechas y no participaran en el proceso. Para prevenir pérdidas en la recogida de datos se adoptaron dos medidas: a) se informó previamente de la importancia de asistir a la primera y última sesión; b) tras el primer día de clase, se contactó telemáticamente con el alumnado ausente para que cumplimentara el cuestionario inicial (idéntico al administrado en el aula) mediante el formato online habilitado, lo que facilitó su cumplimentación sin incidencias. Asimismo, la totalidad del alumnado asistió a la última sesión, por lo que el cuestionario post pudo administrarse sin incidencias. Por otro lado, en cuanto a los instrumentos empleados, se considera una oportunidad la accesibilidad de los mismos ya que se encuentran publicados en acceso abierto para que cualquier persona pueda consultarlos. Así mismo, cabe destacar que estas herramientas son sencillas de suministrar y entender, lo que facilita la recogida de información.

2.5. Instrumentos y proceso de recogida de datos

Para la recogida de datos se diseñó un cuestionario (consultar anexo 6.1. Cuestionario suministrado) compuesto por las escalas validadas que se detallan a continuación:

Satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas. Se utilizó la versión traducida al castellano por Zamarripa et al. (2020) de Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale in Physical Education (Chen et al., 2015). Esta escala mide la satisfacción de las NPB, dividida en tres dimensiones: autonomía (p. ej. “Siento que tengo la libertad y posibilidad de elegir las actividades de la clase”), competencia (p. ej. “Siento que puedo hacer bien las actividades”) y relación (p. ej. “Siento que le importo a mis compañeros que me importan”).

Todas las dimensiones se miden mediante cuatro ítems valorados con una escala tipo Likert de 1 a 5, siendo 1 = “Totalmente en desacuerdo” y 5 = “Totalmente de acuerdo”. Cada ítem está introducido por “En mis clases de Educación Física...”. Para esta investigación esta frase se cambió por “En clase de Expresión Corporal...”.

Frustración de las Necesidades Psicológicas Básicas. Se empleó la versión en castellano (Zamarripa et al., 2020) de Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale in Physical Education (Chen et al., 2015). Esta escala mide la frustración de las NPB en tres dimensiones: autonomía (p. ej. “Me siento obligado(a) a hacer muchas actividades que yo no elegiría hacer”), competencia (p. ej. “Me siento como un(a) fracasado(a) por los errores que cometo”) y relación (p. ej. “Me siento excluido del grupo al que quiero pertenecer”). Todas las dimensiones se miden mediante cuatro ítems valorados con una escala tipo Likert de 1 a 5, siendo 1 = “Totalmente en desacuerdo” y 5 = “Totalmente de acuerdo”.

Motivación. Se utilizó la versión traducida al castellano por Moreno-Murcia et al. (2009) de la Escala del Locus Percibido de Casualidad o Perceived Locus of Causality (Goudas et al., 1994). Esta escala está compuesta por 24 ítems correspondientes a los factores de motivación intrínseca, regulación extrínseca (compuesta por la media de las puntuaciones obtenidas en las regulaciones integrada, identificada, introyectada y externa) y amotivación. Cada factor motivacional está compuesto por 4 ítems que son valorados mediante una escala tipo Likert de 1 a 5, siendo 1 = “Totalmente en desacuerdo” y 5 = “Totalmente de acuerdo”. En la versión original, todos los ítems comienzan con la frase “Participo en esta clase de Educación Física...”. Para esta investigación se cambió el término Educación Física por Expresión Corporal, tanto en la introducción como en los ítems (p. ej. “Porque la Expresión Corporal es divertida”, “Pero no comprendo por qué debemos tener Expresión Corporal”, etc.).

Una vez finalizado el diseño del instrumento, se procedió a su creación en formato digital mediante la plataforma Google Forms, con el objetivo de optimizar la accesibilidad, reducir errores de cumplimentación y estandarizar el procedimiento de administración. Para facilitar el acceso inmediato desde el aula, se generó un código QR específico del formulario que el alumnado pudo escanear con sus dispositivos móviles. Esta decisión respondió a la necesidad de minimizar incidencias habituales de los formatos en papel (p. ej., omisiones de ítems o respuestas ilegibles), que suelen derivar en pérdida de casos y sesgos en el análisis. En coherencia con ello, todas las preguntas del cuestionario se configuraron como obligatorias, de

modo que el sistema no permitía la finalización del formulario si no se había completado la totalidad de los ítems, asegurando así ausencia de datos perdidos por no respuesta.

El procedimiento de recogida se mantuvo idéntico en los dos momentos de medida: pre-intervención y post-intervención. En ambos casos, el profesor responsable de la asignatura de EC y la autora de esta tesis actuaron como agentes de administración del instrumento. Con carácter general, al inicio de la primera sesión de la asignatura se explicó brevemente el propósito evaluativo, se mostraron las instrucciones estandarizadas de cumplimentación y se proyectó el QR para que el alumnado accediera al formulario; se concedió el tiempo necesario para garantizar una cumplimentación cuidadosa (10-15 min aproximadamente), supervisando que la plataforma registrara el envío correcto. De forma análoga, al inicio de la última sesión se replicó el protocolo para el post-test, manteniendo la misma secuencia y condiciones de aplicación con el fin de preservar la comparabilidad entre medidas.

Durante la administración, las personas responsables resolvieron dudas de procedimiento (p. ej., navegación entre secciones del formulario) sin influir en el contenido de las respuestas. La utilización del formato digital permitió homogeneizar la experiencia de respuesta, evitar vacíos en la base de datos y agilizar la exportación de la información para su posterior análisis. En definitiva, la combinación de Google Forms, acceso mediante QR y obligatoriedad de respuesta en todos los ítems proporcionó un proceso de recogida de datos estandarizado, eficiente y con control de calidad, aplicado de manera consistente pre y post intervención.

2.6. Muestreo

El universo o población de estudio se refiere al conjunto completo de elementos o individuos que cumplen con ciertas características y que son objeto de estudio en una investigación. Concretamente el universo de la presente investigación está compuesto por el conjunto de estudiantes matriculados en el Grado en CAFYD de INEF-UPM.

La muestra es entendida como un subconjunto representativo del universo que se selecciona para participar en la investigación. En este caso se realizó un muestreo por conveniencia, seleccionando dos clases que cursaron la asignatura de EC en el Grado en CAFYD del INEF-UPM de Madrid durante el curso académico 2024-2025. En total, 163 estudiantes (36,8% mujeres; Edad media_{años} = 21.01; DT = 3.45) conformaron la muestra del estudio.

Se estableció como grupo control (GC; n = 91; 34.1% mujeres) el grupo que cursó la asignatura con la metodología que venía aplicándose en los últimos años, y como grupo experimental (GE; n = 72; 40.3% mujeres) la clase que recibió la metodología innovadora de ABR.

2.7. Plan de tratamiento y análisis de datos

Se llevó a cabo un análisis descriptivo de la muestra de medias, desviaciones y frecuencias. En lo referente a los instrumentos utilizados, todas las dimensiones están compuestas por cuatro ítems. Para analizarlas se calculó la media de la puntuación obtenida en dichos ítems (tanto en la satisfacción, frustración de NPB y regulaciones motivacionales). Además, en el caso de las regulaciones motivacionales, atendiendo a lo expuesto en la fundamentación teórica, se calcularon tres constructos: amotivación, motivación controlada (calculada mediante la media de las puntuaciones obtenidas en las regulaciones introyectada y externa) y motivación autónoma (calculada mediante la media de las puntuaciones obtenidas en las regulaciones identificada, integrada e intrínseca). Posteriormente se realizó un análisis de la normalidad de los datos para determinar el tipo de pruebas estadísticas que debían utilizarse. Habiéndose determinado la no normalidad de los datos se realizó la prueba no paramétrica de Wilcoxon para conocer las diferencias intragrupo en las variables de estudio antes y después de la intervención. Así mismo se realizó la prueba U de Mann-Whitney para conocer las diferencias entre grupo control y grupo experimental tras la intervención. Todos los análisis se llevaron a cabo mediante el software de análisis estadístico SPSS versión 27.

3. Capítulo III: Resultados: exposición, análisis e interpretación de los datos

Los descriptivos de las variables de estudio (satisfacción y frustración de las NPB, y motivación) antes y después de la intervención, así como los resultados de la prueba de Wilcoxon se observan en la Tabla 4. El GE experimentó diferencias estadísticamente significativas en las variables de satisfacción y frustración de las NPB, aumentando los valores de satisfacción y reduciendo los de frustración. Pese a que la motivación autónoma aumentó y la motivación controlada y amotivación disminuyeron, estas diferencias no fueron estadísticamente significativas. En contraposición, el GC mostró diferencias estadísticamente significativas en todas las variables de estudio. Este grupo disminuyó los niveles de satisfacción de las NPB y aumentó los de frustración al finalizar la asignatura. En cuanto a las regulaciones motivacionales, disminuyó valores de motivación autónoma y aumentó los de motivación controlada y amotivación.

Tabla 4

Estadísticos descriptivos y resultados de la prueba de Wilcoxon para las diferencias intragrupo post intervención

	Grupo experimental				Grupo control			
	Pre M(DE)	Post M(DE)	Z	p	Pre M(DE)	Post M(DE)	Z	p
Satisfacción NPB	3.47(.78)	3.76(.65)	-3.761	<.001*	3.82(.80)	2.04(.72)	-3.664	<.001*
Autonomía	3.35 (.84)	3.49(.78)	-1.701	.089	3.66(.86)	2.31(1.15)	-6.739	<.001*
Competencia	3.38(.87)	3.84(.71)	-4.636	<.001*	3.84(.90)	1.95(1.13)	-3.564	<.001*
Relación	3.68(.84)	3.95(.81)	-2.996	.003	3.98(.87)	2.16(1.01)	-3.263	.001*
Frustración NPB	2.46(.97)	2.04(.92)	-3.219	.001*	2.18(1.08)	3.60(.81)	-3.058	.002*
Autonomía	2.50(1.01)	2.20(1.02)	-2.120	.034	2.25(1.10)	3.92(.88)	-3.139	.002*
Competencia	2.60(1.03)	2.01(.98)	-4.117	<.001*	2.31(1.15)	3.64(.83)	-3.018	.003*
Relación	2.27(1.12)	1.90(1.01)	-2.238	.025	1.98(1.16)	3.25(.78)	-3.099	.002*
Motivación autónoma	3.49(.79)	3.52(.81)	-.359	.720	3.70(.85)	2.91(.77)	-6.616	<.001*
Motivación controlada	2.71(.90)	2.61(.97)	-.619	.536	2.63(1.01)	3.87(.80)	-7.436	<.001*
Amotivación	2.33(1.03)	2.12(1.08)	-1.459	.145	1.99(1.22)	3.62(.72)	-7.377	<.001*

Nota. NPB = Necesidades Psicológicas Básicas; M = Media; DE = Desviación Estándar; El valor de p se estableció en < 0.05.

Por último, en la Tabla 5 se exponen los resultados de la prueba U de Mann-Whitney donde se observa la comparación entre las puntuaciones del GE y GC tras haber cursado la asignatura. En este caso las diferencias en todas las variables se consideran estadísticamente significativas. El GE presenta mejores valores de satisfacción de las NPB y de motivación autónoma, mientras que en el GC se observan puntuaciones más altas en frustración de las NPB, motivación controlada y amotivación.

Tabla 5

Estadísticos descriptivos y resultados de la prueba de U de Mann-Whitney para las diferencias intergrupo post intervención

Variable	GE M(DE)	GC M(DE)	Z	p
Satisfacción NPB	3.76(.65)	2.04(.72)	-6.039	<.001*
Autonomía	3.49(.78)	2.31(1.15)	6.736	<.001*
Competencia	3.84(.71)	1.95(1.13)	-5.303	<.001*
Relación	3.95(.81)	2.16(1.01)	-5.219	<.001*
Frustración NPB	2.04(.92)	3.60(.81)	-5.336	<.001*
Autonomía	2.20(1.02)	3.92(.88)	-5.250	<.001*
Competencia	2.01(.98)	3.64(.83)	-5.306	<.001*
Relación	1.90(1.01)	3.25(.78)	-4.783	<.001*
Motivación autónoma	3.52(.81)	2.91(.77)	-4.816	<.001*
Motivación controlada	2.61(.97)	3.87(.80)	-7.435	<.001*
Amotivación	2.12(1.08)	3.62(.72)	-8.083	<.001*

Nota. GE = Grupo experimental; GC = Grupo Control; M = Media; DE = Desviación Estándar; El valor de *p* se estableció en < 0.01.

3.1. Discusión de resultados

El objetivo de la presente tesis era analizar el impacto de una intervención basada en una metodología activa innovadora de ABR sobre la satisfacción de las NPB y la motivación del alumnado universitario en la asignatura de EC. Se pretendía comparar los resultados obtenidos en el GE, que cursó la asignatura de EC con una metodología de ABR, con los del GC, que cursó la asignatura con la metodología que ha sido empleada durante los últimos años. Los hallazgos revelan que el GE que cursó la asignatura con la metodología innovadora de ABR obtuvo resultados positivos en todas las variables de estudio tras finalizar la intervención. En contraste, el GC obtuvo valores poco deseables, ya que disminuyó la satisfacción de las NPB

y la motivación autónoma, y por contra aumentó la frustración de las NPB, la motivación controlada y la amotivación.

La implementación del ABR en la asignatura de EC ha podido influir positivamente en la satisfacción de las NPB del GE debido a la estrecha alineación entre la estructura de la metodología (centrada en la autonomía, el trabajo cooperativo, la creatividad y el protagonismo del alumnado) y la lógica interna de la EC, que requiere una pedagogía basada en la vivencia, la expresión personal y la construcción colectiva del conocimiento (Coterón y Sánchez, 2012).

En el contexto actual de la Educación Superior, el ABR se está consolidando como una metodología innovadora en auge, al responder eficazmente a las demandas de una enseñanza significativa, experiencial y centrada en el desarrollo integral del alumnado. Esta metodología no solo favorece una mayor implicación del alumnado en su proceso de aprendizaje, sino que también promueve competencias clave como el trabajo en equipo, la resolución de problemas y la comprensión profunda y aplicada de los contenidos (Gallagher y Savage, 2020). En este sentido, existen investigaciones con resultados alineados con los del presente trabajo como los de Rial y Villanueva (2016), que presentaron una experiencia innovadora basada en la creación y ejecución de un *flashmob* como estrategia didáctica en la asignatura de Expresión Corporal y Danza. Esta experiencia no solo favoreció la adquisición de competencias específicas, sino que también fortaleció la motivación del alumnado, lo que refuerza la pertinencia de metodologías activas en contextos formativos vinculados a la motricidad expresiva.

Las metodologías innovadoras han demostrado ser especialmente eficaces en la promoción de la motivación en distintos contextos y etapas educativas relacionados con las CAFYD, al fomentar procesos activos de construcción del conocimiento a través de la resolución de retos reales o simulados que requieren la participación comprometida del estudiante (Franco et al., 2020; López-Fraile et al., 2021; Morales y García, 2018). Un ejemplo de aplicación de esta metodología innovadora es la investigación realizada por Franco et al. (2023), quienes compararon el enfoque de ABR con la metodología tradicional en el alumnado de grado de magisterio, hallando que el grupo expuesto al ABR mostró patrones motivacionales más deseables. En la etapa de ESO, Carriedo et al. (2020) propusieron la incorporación de retos virales populares en redes sociales como un recurso expresivo emergente, destacando su potencial educativo por tratarse de prácticas significativas, actuales y con alto valor comunicativo. Este potencial se alcanza siempre que dichos retos se diseñen e implementen

con coherencia pedagógica y pensamiento creativo (Sotoca et al., 2017). En esta misma etapa, Archilla y Pérez (2017) desarrollaron una propuesta basada en otra metodología innovadora, el Aprendizaje por Proyectos Expresivos, que obtuvo mejoras motivacionales en el alumnado, gracias a su implicación activa en procesos creativos orientados a sus intereses.

Los beneficios asociados a la implementación del ABR, junto con los resultados positivos observados en diversas investigaciones y experiencias previas, respaldan los hallazgos obtenidos en la presente intervención, donde se evidenció una evolución favorable en las variables de satisfacción de las NPB del GE.

La satisfacción de la autonomía experimentada por el alumnado del GE podría deberse a la estructura flexible y participativa que caracteriza a la metodología de ABR (Nichols y Cator, 2008). Este enfoque promueve la toma de decisiones por parte del alumnado, ofreciéndole múltiples oportunidades de elección en relación con el diseño, desarrollo y resolución de los retos propuestos. La posibilidad de escoger contenidos y formas de abordarlos, favorece la percepción de control sobre su proceso de aprendizaje (Ahmadi et al., 2023), lo que supone un elemento fundamental en el desarrollo de la autonomía según la TAD (Ryan y Deci, 2000b). En contraposición, el GC vio frustrada su necesidad de autonomía, lo que podría tener relación con la aplicación de un modelo de enseñanza menos innovador, en el que se dio un mayor grado de control docente y menores oportunidades de elección para el alumnado. Esto pudo haber generado una percepción falta de autodirección, lo que explicaría los niveles de frustración de la autonomía observados en este grupo (Coterón et al., 2024).

En segundo lugar, la satisfacción de la necesidad de competencia observada en el GE puede estar directamente relacionada con la naturaleza flexible del ABR, que permite al alumnado afrontar los desafíos propuestos desde su propio nivel de competencia percibida, lo que podría haber facilitado un mayor compromiso con la tarea y reducido el riesgo de frustración por dificultad excesiva o falta de desafío (Ahmadi et al., 2023). Esta idea es apoyada por Escrivá-Boulley et al. (2021) quienes argumentan que ofrecer la posibilidad de elegir la actividad o el nivel de habilidad representa una estrategia pedagógica eficaz para fomentar la participación y adecuar el proceso formativo a las capacidades individuales del alumnado. En contraposición, en el GC es posible que la frustración de la competencia se haya visto incrementada debido a la falta de adaptación de las tareas al nivel de partida del alumnado, lo que podría haber

generado una percepción de ineficacia o desajuste entre las demandas de la asignatura y sus propias habilidades (Fernández, 2006).

En tercer lugar, la satisfacción de la necesidad de relación con los demás en el GE podría estar asociada a las dinámicas de colaboración y trabajo en equipo promovidas por la metodología de ABR (Nichols y Cator, 2008). Esta forma de organización favorece la construcción de vínculos positivos entre los participantes, creando un entorno social en el que los estudiantes se sienten escuchados, valorados y parte activa del grupo (Ahmadi et al., 2023). A este respecto, Canales-Lacruz y Corral-Abós (2021), señalan que las respuestas motrices del alumnado están condicionadas por la interacción con sus compañeros y con los elementos del entorno, por lo que es fundamental que el profesorado diseñe experiencias que fomenten estas conexiones significativas. En contraste, en el GC, la posible falta de cohesión grupal durante la asignatura podría haber dificultado la creación de un clima relacional positivo, lo que habría contribuido a una mayor frustración de la necesidad de relación con los demás. En este sentido, que el alumnado no se sienta integrado o se perciba aislado dentro del grupo puede provocar una frustración de la necesidad de relación, generando consecuencias negativas tanto a nivel emocional como motivacional (Bessa et al., 2021).

Los resultados obtenidos en cuanto a la satisfacción y frustración de las NPB y su relación con las regulaciones motivacionales se alinean con lo expuesto por el marco teórico de la TAD, que establece que la satisfacción de las NPB conduce a un funcionamiento psicológico óptimo y a las formas más autodeterminadas de motivación (Deci et al., 2001; Vansteenkiste et al., 2020). Es por ello que el alumnado del GE, que logró una mayor satisfacción de autonomía, competencia y relación con los demás, presentó regulaciones motivacionales más autodeterminadas o intrínsecas. Al igual que la satisfacción de las NPB puede promover patrones motivacionales y conductuales adaptativos, se ha demostrado que su frustración puede generar efectos negativos en la motivación (Burgueño et al., 2022), lo que justifica que el GC de la intervención experimentara valores mayores de frustración y por ende formas de regulación motivacionales menos autodeterminadas como motivación controlada y amotivación.

3.2. Limitaciones de la investigación

Entre las principales limitaciones de este trabajo se encuentra el hecho de que los grupos de intervención estuvieran conformados por dos clases diferentes, con estudiantes distintos. Esta circunstancia introduce una posible variable de confusión, ya que las características individuales de cada grupo (la dinámica interpersonal, el grado de cohesión previa o la actitud general hacia la asignatura) podrían haber influido en los resultados obtenidos. Cabe destacar que esta es una limitación habitual en los diseños cuasiexperimentales en el ámbito educativo, donde resulta complejo asignar aleatoriamente a los participantes sin alterar la organización natural de los grupos de clase. Asimismo, factores externos como el horario de clase también pueden haber afectado la implicación del alumnado. Por ejemplo, una franja horaria temprana o próxima a otras asignaturas exigentes podría haber repercutido en la disposición del alumnado o el nivel de energía con el que se afrontaban las sesiones. Además, no se controlaron de forma exhaustiva otros elementos contextuales como la carga académica general, el nivel de experiencia previa en contenidos expresivos o el tipo de relación establecida con el profesorado. Estos factores deben ser tenidos en consideración a la hora de interpretar los resultados y surgen como futuras líneas de mejora metodológica para siguientes investigaciones.

4. Capítulo IV: Conclusiones

La intervención basada en la metodología activa innovadora de ABR ha tenido un impacto positivo en la satisfacción de las NPB y en la motivación del alumnado universitario hacia la asignatura de EC. Corroborando la hipótesis planteada, el GE que cursó la asignatura con la metodología ABR, experimentó incrementos significativos en los niveles de satisfacción de autonomía, competencia y relación con los demás, así como una disminución en los niveles de frustración de estas mismas necesidades. Además, aunque no todas las diferencias alcanzaron significación estadística, se evidenció una tendencia favorable en la motivación autodeterminada del alumnado. Por el contrario, el GC, que siguió la metodología que se llevaba implementando en la asignatura durante los últimos años, obtuvo unos resultados poco deseables en las variables de estudio, disminuyendo los niveles de satisfacción de las NPB, y aumentando la frustración, así como las formas menos autodeterminadas de motivación, como la motivación controlada y la amotivación.

Al contrastar los resultados obtenidos entre ambos grupos de intervención, se extrae que la metodología de ABR ha mostrado una mayor eficacia a la hora de promover un entorno de aprendizaje que favorezca la satisfacción de las NPB y potencie la motivación del alumnado hacia la asignatura de EC. Teniendo en cuenta las limitaciones del estudio expresadas anteriormente, los resultados de esta investigación sugieren que enfoques y metodologías activas, innovadoras y participativas, como el ABR, pueden resultar especialmente adecuadas en materias que requieren implicación personal, trabajo cooperativo y creatividad.

Estos hallazgos ofrecen evidencia empírica que respalda la integración progresiva de metodologías centradas en el alumnado en el ámbito universitario, contribuyendo así a la mejora de la enseñanza de la EC mediante propuestas más significativas, motivadoras y coherentes con la naturaleza expresiva, creativa y relacional de esta disciplina.

5. Referencias bibliográficas

- Ahmadi, A., Noetel, M., Parker, P., Ryan, R. M., Ntoumanis, N., Reeve, J., . . . Lonsdale, C. (2023). A classification system for teachers' motivational behaviors recommended in self-determination theory interventions. *Journal of Educational Psychology*, *115*(8), 1158–1176. <https://doi.org/https://doi.org/10.1037/edu0000783>
- Amado, D., Del Villar, F., Leo, F. M., Sánchez-Oliva, D., Sánchez-Miguel, P. A., & García-Calvo, T. (2014). Effect of a multi-dimensional intervention programme on the motivation of physical education students. *PLoS ONE*, *9*(1), e85275. <https://doi.org/https://doi.org/10.1371/journal.pone.0085275>
- Ames, C. (1992). Classrooms: goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, *84*(3), 261-271.
- Archilla, M. T. (2013). *Dificultades del profesorado de educación física con los contenidos de expresión corporal en secundaria* [Tesis, Universidad de Valladolid]. Segovia. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/4082/TESIS400-131211.pdf;jsessionid=32D3C85A4B61A3D242A0F3612CF82490?sequence=1>
- Archilla, M. T., & Pérez, D. (2012). Dificultades del profesorado de E.F. con las actividades de Expresión Corporal en secundaria. *EmásF: Revista Digital de Educación Física*, *14*(14), 176-190.
- Archilla, M. T., & Pérez, D. (2013). Emo-indicadores: hacia lo más íntimo del profesor de educación física ante la expresión corporal. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*(24), 135-140.
- Archilla, M. T., & Pérez, D. (2017). Las luces de la expresión corporal. Ventajas y posibilidades de los “Proyectos de Aprendizaje Expresivos” en Educación Física en Secundaria *Retos*, *31*, 232-237. Retrieved 2016-07-01, from <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/51065>
- Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, *64*(6), 359–372. <https://doi.org/https://doi.org/10.1037/h0043445>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, *84*(2), 191–215. <https://doi.org/https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bessa, C., Hastie, P., Rosado, A., & Mesquita, I. (2021). Sport Education and Traditional Teaching: Influence on Students' Empowerment and Self-Confidence in High School Physical Education Classes. *Sustainability*, *13*(2), 578. <https://doi.org/https://doi.org/10.3390/su13020578>
- Burgueño, R., García-González, L., Abós, Á., & Sevil-Serrano, J. (2022). Students' motivational experiences across profiles of perceived need-supportive and need-thwarting teaching behaviors in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, *29*(1), 82-96. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/17408989.2022.2028757>
- Canales-Lacruz, I., & Corral-Abós, A. (2021). Interacción visual y lógica interna en las tareas de expresión corporal. *Retos*, *40*, 224-230. <https://doi.org/10.47197/retos.v1i40.80721>
- Carriedo, A., Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J., & Cecchini, J. A. (2020). Nuevas posibilidades y recursos para la enseñanza de la expresión corporal en educación física:

- internet y los retos virales. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 37, 722-730. <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85078715248&partnerID=40&md5=06f610ffb6c07219ecab243f0f09e181>
- Chen, B., Vansteenkiste, M., Deci, E. L., Petegem, S. V., Beyers, W., Boone, J. V. L., . . . Soenens, B. (2015). Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. *Motiv Emot*, 39, 216–236. <https://doi.org/10.1007/s11031-014-9450-1>
- Coterón, J., Fernández-Caballero, J., Martín-Hoz, L., & Franco, E. (2024). The Interplay of Structuring and Controlling Teaching Styles in Physical Education and Its Impact on Students' Motivation and Engagement. *Behavioral sciences*, 14(9), 836. <https://doi.org/https://doi.org/10.3390/bs14090836>
- Coterón, J., & Sánchez, G. (2010). Educación Artística por el Movimiento: La Expresión Corporal en Educación Física. *Aula*, 16, 113-134.
- Coterón, J., & Sánchez, G. (2012). Expresión corporal en Educación Física: la construcción de una disciplina. *EmásF: Revista Digital de Educación Física*(14), 164-175.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Self-determination and intrinsic motivation in human behavior*.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In Dienstbier (Ed.), (pp. 237-288). University of Nebraska Press.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., Gagné, M., Leone, D. R., Usunov, J., & Kornazheva, B. P. (2001). Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former Eastern bloc country: A cross-cultural study of self-determination. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(8), 930–942. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/0146167201278002>
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109–132. <https://doi.org/https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Escriva-Boulley, G., Guillet-Descas, E., Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Van Doren, N., Lentillon-Kaestner, V., & Haerens, L. (2021). Adopting the Situation in School Questionnaire to Examine Physical Education Teachers' Motivating and Demotivating Styles Using a Circumplex Approach. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(14), 7342. <https://doi.org/https://doi.org/10.3390/ijerph18147342>
- Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 35-56.
- Franco, E., González-Peño, A., Trucharte, P., & Martínez-Majolero, V. (2023). Challenge-based learning approach to teach sports: Exploring perceptions of teaching styles and motivational experiences among student teachers. *Journal of Hospitality Leisure Sport & Tourism Education*, 32. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2023.100432>
- Franco, E., Martínez-Majolero, V., Almena, A., & Trucharte, P. (2020). Efectos de una experiencia de aprendizaje basado en retos para la enseñanza deportiva en alumnos universitarios. In J. J. Gázquez, M. M. Molero, A. Martos, A. B. Barragán, M. M. Simón, M. Sisto, R. M. del Pino, & B. M. Tortosa (Eds.), *Investigación en el ámbito*

- escolar. *Nuevas realidades en un acercamiento multidimensional a las variables psicológicas y educativas* (pp. 399-414). Dykinson.
- Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 331–362. <https://doi.org/10.1002/job.322>
- Gallagher, S. E., & Savage, T. (2020). Challenge-based learning in higher education: an exploratory literature review. *Teaching in Higher Education*, 28(6), 1135–1157. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1863354>
- García, I., Pérez, R., & Calvo, Á. (2013). Expresión corporal. Una práctica de intervención que permite encontrar un lenguaje propio mediante el estudio y la profundización del empleo del cuerpo. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física Deporte y Recreación*, 23, 19-22. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=fua&AN=85719112&lang=es&site=ehost-live>
- Gil-Ares, J., & Coterón, F. J. (2010). Los contenidos de Expresión Corporal en la Licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. In A. Díaz, A. Martínez-Moreno, & V. Morales (Eds.), *Mercado Laboral y Competencias Asociadas: IX Congreso Internacional de Educación Física e Interculturalidad*. Consejería de educación, formación y empleo. Región de Murcia.
- Gil, J. (2016). *Los contenidos de la Expresión corporal en el título de grado en ciencias del deporte*
- Goudas, M., Biddle, S., & 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. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1994.tb01116.x>
- Heredia-León, D. A., Valero-Valenzuela, A., Gómez-Mármol, A., & Manzano-Sánchez, D. (2023). Motivational Profiles in Physical Education: Differences at the Psychosocial, Gender, Age and Extracurricular Sports Practice Levels. *Children*, 10(1), 112. <https://doi.org/https://doi.org/10.3390/children10010112>
- López-Fraile, L. A., Agüero, M. M., & Jiménez-García, E. (2021). Efecto del aprendizaje basado en retos sobre las tasas académicas en el área de comunicación de la Universidad Europea de Madrid. *Formación universitaria*, 14(5), 65-74.
- Maldonado, E., Zamarripa, J., Ruiz-Juan, F., Pacheco, R., & Delgado, M. (2019). Teacher Autonomy Support in Physical Education Classes as a Predictor of Motivation and Concentration in Mexican Students. *Frontiers in Psychology*, 10(2834). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02834>
- Manassero, M. A., & Vázquez, Á. (1998). Validación de una escala de motivación de logro. *Psicothema*, 10(2), 333-351.
- Maravé-Vivas, M., Gil-Gómez, J., & Trilles, M. (2019). Service-Learning in the Didactics of Body Expression: Effects on the empathy of university students. *Publicaciones de la Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*, 49(4), 111-125. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i4.11731>
- Méndez-Alonso, D., Fernández-Río, J., Méndez-Giménez, A., & Prieto, J. A. (2015). Estudio sobre las variables que influyen en el desarrollo de los contenidos en educación física

- en primaria en el Principado de Asturias. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física Deporte y Recreación*, 28, 104-109.
- Montávez, M. (2012). *La expresión corporal en la realidad educativa: Descripción y análisis de su enseñanza como punto de referencia para la mejora de la calidad docente en los centros públicos de educación primaria de la ciudad de Córdoba*
- Morales, P. T., & García, J. M. S. (2018). Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia universitaria. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(2), 471-491.
- Moreno-Murcia, J. A., González-Cutre, D., & 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. <https://doi.org/10.1017/S1138741600001724>
- Moreno, J. A., & Hellín, G. (2007). El interés del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria hacia la Educación Física. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(2).
- Moreno, J. A., & Martínez, A. (2006). Importancia de la Teoría de la Autodeterminación en la práctica físico-deportiva: fundamentos e implicaciones prácticas. *Cuadernos de Psicología del Deporte Psicología del Deporte*, 6(2), 1-16.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91(3), 328–346. <https://doi.org/https://doi.org/10.1037/0033-295X.91.3.328>
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Harvard University Press.
- Nichols, M., Cator, K., & Torres, M. (2016). *Challenge Based Learner User Guide*. Digital Promise.
- Nichols, M. H., & Cator, K. (2008). *Challenge Based Learning White Paper*. Apple, Inc.
- Rial, T., & Villanueva, C. (2016). El Flashmob como propuesta de innovación educativa en expresión corporal y danza. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 29, 126-128.
- Robles, J., Abad, M. T., Castillo, E., Gimenez, F. J., & Robles, A. (2013). Factores que condicionan la presencia de la expresión corporal en la enseñanza secundaria según el profesorado de educación física. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 24, 171-175.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. https://doi.org/10.1007/978-94-024-1042-6_4
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. Guilford Publications.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary*

- Sánchez-Oliva, D., Pulido-González, J. J., Leo, F. M., González-Ponce, I., & García-Calvo, T. (2017). Effects of an intervention with teachers in the physical education context: A Self-Determination Theory approach. *PLoS ONE*, *12*(12), e0189986. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0189986>
- Sánchez-Oliva, D., Sánchez-Miguel, P. A., Pulido, J. J., López, J. M., & Cuevas, R. (2014). Motivación y burnout en profesores de educación física: incidencia de la frustración de las necesidades psicológicas básicas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, *14*(3), 75-82. <http://revistas.um.es/cpd/article/view/211281/168021>
- Sánchez, G., & Coterón, J. (2012). Un modelo de intervención para una motricidad expresiva y creativa. *Tándem: Didáctica de la educación física*(39), 37-47.
- Sebire, S. J., McNeill, J., Pool, L., Haase, A. M., Powell, J., & Jago, R. (2013). Designing extra-curricular dance programs: UK physical education and dance teachers' perspectives. *Open Journal of Preventive Medicine*, *3*(1), 111-117. <https://doi.org/10.4236/ojpm.2013.31014>
- Sevil, J., Abarca-Sos, A., Julián, J. A., Murillo, B., & García-González, L. (2016). Optimización de variables motivacionales en actividades expresivas en Educación Física. *SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte*, *5*(2), 103-112. <https://doi.org/Recuperado> a partir de <https://revistas.um.es/sportk/article/view/264741>
- Sotoca, P., Arévalo, M., & Álvarez de Sotomayor, J. (2017). De lo viral a lo vital Un nuevo #challenge para educación física. *EmásF: Revista Digital de Educación Física*(45), 93-104.
- Tolman, E. C. (1925). Purpose and cognition: The determinants of animal learning. *Psychological Review*, *32*, 285-297.
- Vansteenkiste, M., Ryan, R. M., & Soenens, B. (2020). Basic psychological need theory: Advancements, critical themes, and future directions. *Motivation and Emotion*, *44*, 1-31.
- Villard, M. (2014). *Percepciones del profesorado de Educación Física de Educación Secundaria sobre el papel de la Expresión Corporal en el Currículum en Andalucía* [Tesis, Universidad de Huelva]. Huelva. <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/12681/Percepciones%20del%20profesorado.pdf?sequence=2>
- Villard, M., Abad, M. T., Montávez, M., & Castillo, E. (2013). Percepciones del profesorado de Educación Física de Secundaria en Andalucía: metodología y expresión corporal. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*(24), 149-153. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i24.34546>
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, *92*(4), 548-573. <https://doi.org/https://doi.org/10.1037/0033-295X.92.4.548>
- Zamarripa, J., Rodríguez-Medellín, R., Pérez-García, J. A., Otero-Saborido, F., & Delgado, M. (2020). Mexican Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale in Physical Education. *Frontiers in Psychology*, *11*(253). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00253>

6. Anexos

6.1. Cuestionario suministrado

Valora las siguientes afirmaciones, siendo:

- 1 = Totalmente en desacuerdo
- 2 = En desacuerdo
- 3 = Indiferente
- 4 = De acuerdo
- 5 = Totalmente de acuerdo

Participo en esta clase de Expresión Corporal...

- 1. Porque la Expresión Corporal es divertida
- 2. Porque disfruto aprendiendo nuevas habilidades
- 3. Porque la Expresión Corporal es estimulante
- 4. Por la satisfacción que siento mientras aprendo nuevas habilidades/técnicas
- 5. Porque está de acuerdo con mi forma de vida
- 6. Porque considero que la Expresión Corporal forma parte de mí
- 7. Porque veo la Expresión Corporal como una parte fundamental de lo que soy
- 8. Porque considero que la Expresión Corporal está de acuerdo con mis valores
- 9. Porque quiero aprender habilidades artístico-expresivas
- 10. Porque es importante para mí hacerlo bien en Expresión Corporal
- 11. Porque quiero mejorar en Expresión Corporal
- 12. Porque puedo aprender habilidades que podría usar en otras áreas de mi vida
- 13. Porque quiero que el/la profesor/a piense que soy un/a buen/a estudiante
- 14. Porque me sentiría mal conmigo mismo/a si no lo hiciera
- 15. Porque quiero que los/as otros/as estudiantes piensen que soy bueno/a
- 16. Porque me preocupa cuando no lo hago
- 17. Porque tendré problemas si no lo hago
- 18. Porque eso es lo que se supone que debo hacer
- 19. Para que el/la profesor/a no me grite
- 20. Porque esa es la norma
- 21. Pero no sé realmente por qué
- 22. Pero no comprendo por qué debemos tener Expresión Corporal
- 23. Pero realmente siento que estoy perdiendo mi tiempo en Expresión Corporal
- 24. Pero no puedo comprender lo que estoy sacando de la Expresión Corporal

En clase de Expresión Corporal...

- 25. Siento que tengo la libertad y posibilidad de elegir las actividades de la clase
- 26. Siento que puedo hacer bien las actividades

27. Siento que le importo a mis compañeros/as que me importan
28. Siento que la forma de realizar los ejercicios coincide perfectamente con la forma en que yo quiero hacerlos
29. Me siento habilidoso/a en las actividades que hago
30. Me siento conectado/a con los compañeros/as que se preocupan por mí y por los cuales yo me preocupo
31. Siento que la forma de realizar los ejercicios responde a mis deseos
32. Siento que soy capaz de alcanzar los objetivos propuestos
33. Me siento cerca y conectado/a con otros compañeros/as que son importantes para mí
34. Siento que las actividades que realizo se ajustan a mis intereses
35. Siento que puedo cumplir con éxito las actividades difíciles
36. Me siento integrado/a y cercano/a cuando estoy con los compañeros/as con los que paso tiempo
42. Siento que la mayoría de las actividades las hago porque “tengo que hacerlas”
43. Tengo serias dudas acerca de si puedo hacer bien las actividades
44. Me siento excluido/a del grupo con el que quiero estar
45. Me siento obligado/a a hacer muchas actividades que realizo
46. Me siento decepcionado/a en cómo hago las actividades propuestas
47. Siento que los compañeros/as de clase que son importantes para mí son fríos y distantes conmigo
48. Me siento presionado/a a hacer muchas actividades
49. Me siento inseguro/a de mis habilidades
50. Tengo la impresión de que no le caigo bien a los compañeros/as de clase con los que paso tiempo
51. Me siento obligado/a a hacer muchas de las actividades
52. Me siento frustrado/incompetente por los errores que cometo
53. Siento que la relación que tengo con mis compañeros/as de clase es superficial

6.2. Modelo de consentimiento informado

DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

D./Dña....., de años de edad y con DNI/NIE nº....., manifiesto que he sido informado/a sobre la investigación en la que voy a participar, que forma parte del Proyecto de Innovación Educativa de la Universidad Politécnica de Madrid con código IE23.1103, titulado “Mejora de las competencias específicas en expresión corporal a través del aprendizaje basado en retos en el itinerario educativo de los estudios de ciencias de la actividad física y del deporte”, y que entiendo mis derechos. Me han explicado el procedimiento de la investigación, he podido hacer preguntas sobre la misma, entiendo que mi participación es voluntaria y que puedo retirarme en cualquier momento sin que esto suponga ningún perjuicio y sin tener que dar explicaciones.

He sido también informado/a de que el tratamiento, la comunicación y la cesión de mis datos se rige por lo dispuesto en la Ley Orgánica 7/2021, de 26 de mayo, de protección de datos personales tratados para fines de prevención, detección, investigación y enjuiciamiento de infracciones penales y de ejecución de sanciones penales, y por el Real Decreto 389/2021, de 1 de junio, por el que se aprueba el Estatuto de la Agencia Española de Protección de Datos. Los datos recogidos para el estudio serán identificados mediante un código, manteniendo así mi anonimato.

Me han informado de que el investigador principal del estudio es Javier Coterón López y que puedo ejercer el derecho de acceso, rectificación y cancelación como se establece en la Ley, dirigiéndome al investigador principal, como responsable del fichero de datos y propietario de la base de datos. Si tengo cualquier pregunta sobre la investigación puedo contactar con la investigadora Elena Pérez Calzado a través del teléfono 659212718 o por correo electrónico elena.perezc@upm.es.

Tomando ello en consideración, OTORGO mi CONSENTIMIENTO a que se realicen las pruebas necesarias para cubrir los objetivos especificados en el proyecto.

Madrid, a de septiembre de 2024.

Firma del Participante Firma Investigador Principal

o Manifiesto mi voluntad de abandonar el estudio (revoca el consentimiento):

Fecha: de de 20.....

Firma del Participante Firma Investigador Principal

6.3. Intervención con metodología ABR en la asignatura de EC

Semana	Reto	Sesión	Contenidos
1	Nano retos	Práctica	<ul style="list-style-type: none"> Introducción a la EC: toma de contacto con el espacio, normas prácticas del aula, y dinámicas de conocimiento y desinhibición.
		Teoría	<ul style="list-style-type: none"> Establecimiento de grupos de trabajo e introducción teórica a la metodología ABR. Introducción NANO-RETO 1: búsqueda y preparación de un reto viral sencillo de carácter corporal.
2		Práctica	<ul style="list-style-type: none"> Preparación y exposición del NANO-RETO 1. Autoevaluación y coevaluación del proceso y del resultado del NANO-RETO 1.
		Teoría	<ul style="list-style-type: none"> Introducción NANO-RETO 2: creación de un Mannequin Challenge. Explicación teórica sobre elementos espaciales, temporales y corporales. Procesos creativos.
3		Práctica	<ul style="list-style-type: none"> Trabajo práctico de inventario corporal, equilibrios y elementos espaciales. Preparación práctica autónoma NANO-RETO 2.
		Teoría	<ul style="list-style-type: none"> Preparación teórica autónoma NANO-RETO 2: selección de vestuario, música, escenas, etc.
4		Práctica	<ul style="list-style-type: none"> Ensayo grupal y exposición NANO-RETO 2 en el hall de la Facultad. Autoevaluación y coevaluación del proceso de creación y del resultado del NANO-RETO 2.
		Teoría	<ul style="list-style-type: none"> Introducción NANO-RETO 3: creación de una coreografía de K-pop. Presentación de los MINI-RETOS: preparación autónoma de dos sesiones - práctica y teórica- de la técnica expresiva de EC deseada.
5		Práctica	<ul style="list-style-type: none"> Preparación práctica autónoma NANO-RETO 3.
		Teoría	<ul style="list-style-type: none"> Preparación teórica autónoma NANO-RETO 3: selección de vestuario, música, elementos espaciales, etc. Trabajo autónomo de preparación de MINI-RETOS.
6	Práctica	<ul style="list-style-type: none"> Preparación práctica autónoma NANO-RETO 3 y ensayo grupal. 	
	Teoría	<ul style="list-style-type: none"> Preparación teórica autónoma NANO-RETO 3: modificaciones y retoques. Trabajo autónomo de preparación de MINI-RETOS. 	
7	Práctica	<ul style="list-style-type: none"> Ensayo general y exposición NANO-RETO 3. Autoevaluación y coevaluación del proceso de creación y del resultado del NANO-RETO 3. 	
	Teoría	<ul style="list-style-type: none"> Cierre y puesta en común de la experiencia con los NANO-RETOS. Trabajo autónomo de preparación de MINI-RETOS. 	
8	Mini retos	Práctica	<ul style="list-style-type: none"> MINI-RETO: Exposición práctica de contenido - grupo 1 (Técnica expresiva: improvisación teatral).
		Teoría	<ul style="list-style-type: none"> Exposición teórica de trabajos de la sesión práctica - grupo 1.
9	Mini retos	Práctica	<ul style="list-style-type: none"> MINI-RETO: Exposición práctica de contenido - grupo 2 (Técnica expresiva: bailes latinos).
		Teoría	<ul style="list-style-type: none"> Exposición teórica de trabajos de la sesión práctica - grupo 2.
10	Mini retos	Práctica	<ul style="list-style-type: none"> MINI-RETO: Exposición práctica de contenido - grupo 3 (Técnica expresiva: teatro de luz negra).

		Teoría	<ul style="list-style-type: none"> Exposición teórica de trabajos de la sesión práctica – grupo 3.
11	Mini retos + Reto curricular	Práctica	<ul style="list-style-type: none"> MINI-RETO: Exposición práctica de contenido - grupo 4 (Técnica expresiva: percusión corporal).
		Teoría	<ul style="list-style-type: none"> Exposición teórica de trabajos de la sesión práctica – grupo 4. Sesión introductoria-explicativa del RETO CURRICULAR.
12		Práctica	<ul style="list-style-type: none"> MINI-RETO: Exposición práctica de contenido - grupo 5 (Técnica expresiva: mimo). Preparación del RETO CURRICULAR
		Teoría	<ul style="list-style-type: none"> Exposición teórica de trabajos de la sesión práctica – grupo 5. Preparación del RETO CURRICULAR
13		Práctica	<ul style="list-style-type: none"> MINI-RETO: Exposición práctica de contenido - grupo 6 (Técnica expresiva: danza acrobática). Preparación del RETO CURRICULAR.
		Teoría	<ul style="list-style-type: none"> Exposición teórica de trabajos de la sesión práctica – grupo 6. Preparación del RETO CURRICULAR.
14	Reto curricular	Práctica	<ul style="list-style-type: none"> Ensayo general del RETO CURRICULAR.
		Teoría	<ul style="list-style-type: none"> Modificaciones y retoques del RETO CURRICULAR.
15		Práctica	<ul style="list-style-type: none"> Exposición del RETO CURRICULAR.
		Teoría	<ul style="list-style-type: none"> Evaluación final y cierre asignatura.