



UCAM

UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE MURCIA

TESIS DOCTORAL

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

Programa de Doctorado Ciencias del Deporte

El impacto psicológico de las actividades con soporte musical en
alumnos de educación secundaria a través del modelo de
educación deportiva

Autor/a:

María del Mar Sánchez Serrano

Directores/as:

Dr. D. Juan Alfonso García Roca

Dra. D^a. Lourdes Meroño García

Dra. D^a. Lucía Abenza Cano

Murcia, Julio de 2025



UCAM

UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE MURCIA

TESIS DOCTORAL

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

Programa de Doctorado Ciencias del Deporte

El impacto psicológico de las actividades con soporte musical en
alumnos de educación secundaria a través del modelo de
educación deportiva

Autor/a:

María del Mar Sánchez Serrano

Directores/as:

Dr. D. Juan Alfonso García Roca

Dra. D^a. Lourdes Meroño García

Dra. D^a. Lucía Abenza Cano

Murcia, Julio de 2025



AUTORIZACIÓN DEL DIRECTOR DE LA TESIS PARA SU PRESENTACIÓN

La Dra. D^a. Lourdes Meroño García, la Dra. D^a. Lucia Abenza Cano y el Dr. D. Juan Alfonso García Roca como Directores(1) de la Tesis Doctoral titulada “El impacto psicológico de las actividades con soporte musical en alumnos de educación secundaria a través del modelo de educación deportiva” realizada por D^a. M^a del Mar Sánchez Serrano en el Programa de Doctorado Ciencias del Deporte, autoriza su presentación a trámite dado que reúne las condiciones necesarias para su defensa.

Lo que firmo, para dar cumplimiento al, Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, modificado por el R.D. 576/2023, de 4 de julio, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado.

En Murcia a 23 de Julio de 2025

Firmado por ABENZA CANO
LUCIA - ***1514** el día
25/07/2025 con un
certificado emitido por AC
FNMT Usuarios

① Si la Tesis está dirigida por más de un Director tienen que constar y firmar ambos.

RESUMEN

Esta Tesis Doctoral analiza el impacto psicológico de una intervención en Educación Física basada en el Modelo de Educación Deportiva y el uso de soporte musical, aplicada a estudiantes de Educación Secundaria. El estudio parte de la necesidad de generar un mayor compromiso del alumnado en contenidos como la danza y la expresión corporal, buscando alternativas metodológicas que favorezcan la motivación y la inclusión. El objetivo principal fue valorar si una unidad didáctica diseñada con soporte musical y estructura cooperativa favorece la motivación, mayor disfrute, percepción de competencia y adquisición de competencias sociales.

La intervención se desarrolló durante un trimestre académico y con un enfoque centrado en la rotación de roles, la creación de coreografías, la coevaluación entre pares y el uso intencionado de la música como recurso didáctico. 307 estudiantes de 1.º, 2.º y 3.º de la ESO que se dividieron en dos grupos: uno experimental, que participó en la intervención, y otro control, que realizó la misma unidad con metodología tradicional. La recogida de datos se realizó antes y después de la intervención, mediante instrumentos validados que evaluaron la motivación, el clima social de aula y la satisfacción de necesidades psicológicas básicas. Los resultados mostraron que el grupo experimental mejoró significativamente en las formas de motivación más autodeterminadas (motivación intrínseca, regulación integrada e identificada), mientras que se redujo la desmotivación. Se observaron también mejoras en la percepción de competencia y en la relación con los compañeros y compañeras, lo que indica un efecto positivo en el clima motivacional del aula. En cambio, el grupo control no presentó mejoras destacables, manteniéndose estable o con leves variaciones.

Se puede concluir que la propuesta metodológica basada en el Modelo de Educación Deportiva y el uso de música demostró ser eficaz para mejorar el entorno psicosocial del aula, favorecer la implicación activa del alumnado y contribuir a una experiencia de aprendizaje más positiva y participativa.

ABSTRACT

This doctoral thesis examines the psychological impact of an intervention in Physical Education based on the Sport Education Model and the use of musical support, implemented with Secondary Education students. The study arises from the need to foster greater student engagement with content such as dance and expressive movement, seeking methodological alternatives that enhance motivation and inclusion. The main objective was to assess whether a didactic unit designed with musical support and a cooperative structure could promote motivation, greater enjoyment, a stronger sense of competence, and the acquisition of social competences.

The intervention was carried out over one academic term and focused on role rotation, choreography creation, peer co-assessment, and the intentional use of music as a teaching resource. 307 students from High School (Key Stage 3) participated in the study. They were divided into two groups: an experimental group, which took part in the intervention, and a control group, which completed the same unit using a traditional methodology. Data were collected before and after the intervention using validated instruments that assessed motivation, the social climate of the classroom, and the satisfaction of basic psychological needs. The results indicated that the experimental group showed significant improvements in the more self-determined forms of motivation (intrinsic motivation, integrated and identified regulation), along with a reduction in demotivation. Improvements were also observed in students' perceived competence and peer relationships, suggesting a positive effect on the classroom's motivational climate. In contrast, the control group did not show any notable improvements, remaining stable or experiencing only minor variations.

It can be concluded that the methodological proposal based on the Sport Education Model and the use of music proved effective in enhancing the psychosocial environment of the classroom, encouraging students' active engagement, and contributing to a more positive and participatory learning experience.

PALABRAS CLAVE

Educación Física, Danza, Modelos pedagógicos, Autodeterminación, Clima motivacional, Inclusión

KEYWORDS

Physical Education, Dance, Pedagogical Models, Self-Determination, Motivational Climate, Inclusion

AGRADECIMIENTOS

La realización de esta tesis doctoral ha sido un viaje largo y exigente, que no hubiera sido posible sin el apoyo de muchas personas y entidades, a quienes deseo expresar mi más profundo agradecimiento.

En primer lugar, quiero agradecer a mi director de tesis, Juan Alfonso García, por su guía constante, su paciencia y su inestimable apoyo académico y humano, ha sido el pilar fundamental en este largo viaje. Su confianza en mi trabajo y su profesionalidad han sido fundamentales en el desarrollo de esta investigación, no puedo estar más agradecida. Agradezco también a Lourdes Meroño y Lucía Abenza mi gran equipo incondicional, por sus frases de ánimo que las tengo grabadas a fuego y por crear siempre un entorno colaborativo. Sin el apoyo de ellos tres, no hubiera podido llegar hasta aquí.

A mi familia, en especial a mis padres por haber confiado siempre en mí, y de los que espero que estén orgullosos por haber finalizado este proyecto que inicié con muchísima ilusión.

A mi hermano Samuel, el mejor hermano que cualquier persona puede tener, gracias por tu frase, la cual tengo grabada en mi mente en bucle “Hacia delante, tú puedes”.

A mi marido, Aurelio, mi compañero de viaje, un gran profesional en transmitirme buenos consejos en los momentos clave, gracias por hacerme sentir que la que vale ... vale.

A mi hijo Mauro, la alegría de mi vida, y el mejor regalo que me ha hecho la vida, tu llegada fue un chute de motivación para conseguir el objetivo final de esta tesis.

A mis amigos/as, por su apoyo emocional y sus ánimos en los momentos de bloqueo. No puedo dejar de mencionar a mi gran amiga y compi de batallas, M^a Carmen Ruiz, mi gran amuleto de energía positiva, solo ella sabe la duración de este largo viaje, y a la que le agradezco la colaboración desinteresada, esta tesis es de las dos, gracias por tanto, por creer en mí incluso cuando yo dudaba.

A Paca, por haberme definido la palabra “Tesis” cuando era una adolescente y de la cual he aprendido mucho, para llegar a donde quieres hay varios caminos, elegir el mejor, sólo es constancia y trabajo.

A la institución HH. Marista “La Sagrada Familia de Cartagena” mi segunda casa, gracias por apostar por un colegio innovador y en continuo reciclaje, por tener un empático equipo directivo que confió y me dio carta libre en todo momento para la realización de esta tesis. Jose y Borja mil gracias por ese “Adelante M^a del Mar”.

Finalmente, agradezco a todas las personas que, directa o indirectamente, han contribuido a este proyecto. No puedo cerrar este apartado sin agradecer a mis alumnos, los cuales admiro la valentía de confiar en su profesora de Educación Física a ciegas, sin ellos, no hubiera sido posible desarrollar este trabajo, ellos son los auténticos anfitriones de esta tesis.

CITA

"Confía en el tiempo, que suele dar dulces salidas a muchas amargas dificultades". Don Quijote de la Mancha de Miguel de Cervantes Saavedra, (Segunda Parte, Capítulo LXXIV)

ÍNDICE GENERAL

| | |
|---|-----------|
| RESUMEN | 7 |
| I - MARCO TEÓRICO | 33 |
| 1.1. Actividades con soporte musical | 34 |
| 1.2. Beneficios de la música en las clases de Educación Física | 37 |
| 1.3. Actividades con soporte musical como contenido de expresión corporal en el aula | 41 |
| 1.3.1. Gimnasia Rítmica..... | 45 |
| 1.3.2. Bailes de Salón..... | 47 |
| 1.3.2.1. Historia de los Bailes de Salón | 47 |
| 1.3.3. Danzas del Mundo..... | 56 |
| 1.4. Las actividades con soporte musical dentro del currículo | 59 |
| 1.4.1. La obligación curricular en el diseño de unidades didácticas de Educación Física | 61 |
| 1.4.2. La Educación Física en el currículo: relevancia de la expresión corporal y las actividades con soporte musical | 63 |
| 1.4.2.1. Orientaciones metodológicas en Educación Física: claves para una intervención significativa | 64 |
| 1.5. Posibilidades de las distintas metodologías didácticas en EF. | 66 |
| 1.5.1. Inicios de los modelos de enseñanza | 66 |
| 1.5.2. Cambio en la metodología importante para el alumnado | 70 |
| 1.5.3. Metodología tradicional..... | 73 |
| 1.5.3.1. Educación tradicional..... | 74 |
| 1.5.3.2. Hacia una escuela del siglo XXI..... | 76 |

| | | |
|--------------|--|------------|
| 1.5.3.3. | Educación para todos a lo largo de toda la vida | 77 |
| 1.5.4. | De camino al cambio educativo..... | 78 |
| 1.5.5. | Modelo de Educación Deportiva..... | 80 |
| 1.5.5.1. | Descripción del modelo de Educación Deportiva (MED)..... | 80 |
| 1.5.5.2. | Consecuencias positivas del modelo..... | 85 |
| 1.5.5.3. | Relación entre el Modelo de Educación Deportiva y la Teoría de Metas de Logro | 86 |
| 1.6. | Actividad física, motivación y mejora del rendimiento académico en Educación Física | 91 |
| 1.7. | Aplicaciones inclusivas en el marco del Diseño Universal para el Aprendizaje | 93 |
| 1.8. | Consideraciones finales del marco teórico | 94 |
| II - | JUSTIFICACION | 97 |
| III - | OBJETIVOS | 101 |
| 3.1. | Objetivo principal. | 101 |
| 3.2. | Objetivos Secundarios:..... | 101 |
| 3.3. | Desarrollo de hipótesis de cada objetivo | 101 |
| IV - | MATERIAL Y MÉTODO | 105 |
| 4.1. | contextualización del centro educativo..... | 105 |
| 4.2. | Población y muestra | 106 |
| 4.3. | Diseño de la investigación | 107 |
| 4.4. | Procedimiento y desarrollo de la intervención | 108 |
| 4.4.1. | Grupo experimental: procedimiento e intervención didáctica..... | 108 |
| 4.4.2. | Grupo control: unidad didáctica convencional..... | 110 |
| 4.5. | Instrumentos de evaluación..... | 110 |
| 4.5.1. | Escala de Locus Percibido de Causalidad en E.F. (PLOC-2) | 111 |
| 4.5.2. | Cuestionario del Clima Motivacional Percibido en el Deporte-2 (PMCSQ-2) | 113 |

| | |
|---|------------|
| ÍNDICE GENERAL | 19 |
| 4.5.3. Basic Psychological Needs in Exercise Scale (BPNES) | 117 |
| 4.6. Procedimiento de recogida de datos..... | 119 |
| 4.7. Análisis de datos | 120 |
| V - RESULTADOS | 125 |
| 5.1. Introducción..... | 125 |
| 5.2. Resultados de la Escala PLOC-2..... | 125 |
| 5.2.1. Fiabilidad del instrumento | 126 |
| 5.2.2. Análisis preliminar de supuestos | 126 |
| 5.2.2.1. Prueba de Normalidad (Shapiro-Wilk) | 127 |
| 5.2.2.2. Prueba de Homogeneidad de Varianzas (Levene) | 127 |
| 5.3. Análisis descriptivo de las dimensiones del PLOC-2..... | 128 |
| 5.4. Comparación de los Grupos Experimental y Control..... | 131 |
| 5.4.1. Comparación Pretest | 132 |
| 5.4.2. Comparación Posttest..... | 132 |
| 5.5. Análisis intra-grupo (Pre vs Post en cada grupo) | 135 |
| 5.6. Análisis correlacional entre dimensiones (Grupo Experimental) | 136 |
| 5.7. Análisis de diferencias por Género..... | 137 |
| 5.8. Resultados del Cuestionario PMCSQ-2 (Clima Motivacional Percibido)..... | 141 |
| 5.8.1. Fiabilidad del instrumento (alfa de Cronbach) | 141 |
| 5.8.2. Análisis preliminar | 141 |
| 5.8.2.1. Prueba de normalidad (Shapiro-Wilk) | 141 |
| 5.8.2.2. Prueba de homogeneidad pretest (Mann-Whitney) | 142 |
| 5.8.3. Comparación posttest entre grupos (U de Mann-Whitney) | 143 |
| 5.8.4. Tamaño del efecto posttest | 143 |
| 5.8.5. Correlaciones entre dimensiones (Grupo Experimental – Post) | 146 |
| 5.8.6. Análisis por género (Muestra total) | 147 |

| | | |
|-------------|--|------------|
| 5.8.7. | Análisis por género en el grupo experimental. | 149 |
| 5.9. | Resultados del cuestionario BPNES (Basic Psychological Needs in Exercise Scale)..... | 153 |
| 5.9.1. | Fiabilidad del instrumento | 153 |
| 5.9.2. | Análisis de supuestos estadísticos..... | 153 |
| 5.9.2.1. | Prueba de normalidad (Shapiro-Wilk) | 153 |
| 5.9.2.2. | Prueba de homogeneidad de varianzas (Levene) | 155 |
| 5.9.3. | Comparación Intra-Grupo (Pre vs Post)..... | 156 |
| 5.9.4. | Comparaciones inter-grupo (Experimental vs Control)..... | 157 |
| 5.9.5. | Comparación por Género | 157 |
| 5.9.6. | Análisis de correlaciones entre dimensiones | 158 |
| VI - | DISCUSIÓN | 163 |
| 6.1. | impacto del modelo de Educación Deportiva en la motivación del alumnado | 163 |
| 6.1.1. | Comparación entre grupos en motivación (PLOC-2) | 164 |
| 6.1.2. | Comparación entre grupos en disfrute y autoeficacia..... | 165 |
| 6.1.3. | Comparación entre grupos en logro de metas y relación social | 167 |
| 6.1.4. | Comparaciones pre-post por grupo | 168 |
| 6.1.5. | Análisis de asociaciones entre variables psicológicas..... | 169 |
| 6.2. | Percepción del Clima Motivacional en el Aula de Educación Física | 170 |
| 6.2.1. | Discusión de los datos descriptivos del cuestionario PMCSQ-2..... | 170 |
| 6.2.2. | Comparación entre Grupos en la Percepción del Clima Motivacional tras la Intervención..... | 172 |
| 6.2.3. | Relaciones entre las Dimensiones del Clima Motivacional en el Grupo Experimental..... | 173 |
| 6.2.4. | Diferencias de género en la percepción del clima motivacional | 174 |
| 6.3. | Impacto de la intervención sobre la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas (BPNES)..... | 174 |

| | |
|---|------------|
| ÍNDICE GENERAL | 21 |
| 6.3.1. Análisis descriptivo general..... | 174 |
| 6.3.2. Comparación entre grupos tras la intervención..... | 176 |
| 6.3.3. Comparación pre–post en el grupo experimental..... | 177 |
| 6.3.4. Relaciones funcionales entre las necesidades psicológicas básicas tras la intervención | 178 |
| 6.3.5. Diferencias por género en la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas | 179 |
| VII - CONCLUSIONES..... | 183 |
| VIII - LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN | 191 |
| IX - REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 197 |
| X - ANEXOS..... | 219 |

SIGLAS Y ABREVIATURAS

- APA**, American Psychological Association
BPNES, Basic Psychological Needs in Exercise Scale
CE, Comunidad Educativa
CPIA, Centro de Promoción de la Igualdad y la Autonomía
DAFO, Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades
DUA, Diseño Universal para el Aprendizaje
EF, Educación Física
ESO, Educación Secundaria Obligatoria
GR, Gimnasia Rítmica
IES, Instituto de Educación Secundaria
LOMLOE, Ley Orgánica de Modificación de la LOE
MED, Modelo de Educación Deportiva
MEFP, Ministerio de Educación y Formación Profesional
PMCSQ-2, Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire-2
PLOC-2, Perceived Locus of Causality in Physical Education
RD, Real Decreto
SDT, Self-Determination Theory (Teoría de la Autodeterminación)
SPSS, Statistical Package for the Social Sciences
UD, Unidad Didáctica
UNESCO, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

ÍNDICE DE FIGURAS, DE TABLAS Y DE ANEXOS**ÍNDICE DE FIGURAS**

| | |
|--|-----|
| Figura 1: Esquema del Marco Teórico..... | 33 |
| Figura 2: Resumen esquemático Modelo Educación Deportiva..... | 84 |
| Figura 3: Dimensiones de la Escala de Locus Percibido de Causalidad en Educación Física..... | 112 |
| Figura 4: Estructura del PMCSQ2..... | 114 |
| Figura 5: Estructura de la Escala de BPNES..... | 118 |
| Figura 6: Resumen Grafico apartado Material y método..... | 122 |
| Figura 7: Distribución de las medias por dimensión motivacional (PLOC-2)..... | 131 |
| Figura 8: Comparación del tamaño del efecto (pre vs post)..... | 134 |
| Figura 9: Resumen visual del análisis motivacional según el PLOC-2..... | 140 |
| Figura 10: Mapa de calor de correlaciones PMCSQ-2..... | 147 |
| Figura 11: Resumen comparación de indicadores del clima motivacional percibido (PMCSQ-2) entre grupos..... | 152 |
| Figura 12: Resumen visual de los resultados del cuestionario BPNES..... | 160 |

ÍNDICE DE TABLAS

| | |
|--|-----|
| Tabla 1: Características de los aparatos de la gimnasia rítmica (Gamonaes et al, 2020). | 46 |
| Tabla 2: Resumen de las secciones de la Unidades Didácticas en Educación secundaria y Bachillerato | 62 |
| Tabla 3: Alfa de Cronbach del PLOC-2 | 126 |
| Tabla 4: Análisis de Normalidad con Shapiro-Wilk (PLOC 2) | 127 |
| Tabla 5: Prueba de Homogeneidad de Varianzas (PLOC-2)..... | 127 |
| Tabla 6: Estadísticos descriptivos del PLOC-2..... | 130 |
| Tabla 7: Comparación de medias pre y post entre grupos (PLOC-2) | 132 |
| Tabla 8: Comparación intra-grupo por dimensión (Experimental y Control)..... | 135 |
| Tabla 9: Matriz de correlaciones parciales (Grupo Experimental)..... | 136 |
| Tabla 10: Comparación por género en mediciones pre y post (PLOC-2)..... | 138 |
| Tabla 11: Alfa de Cronbach del PMCSQ-2..... | 141 |
| Tabla 12: Estadísticos U, Z y tamaño del efecto (r)..... | 144 |
| Tabla 13: Comparación por género en posttest (todas las subescalas) | 148 |
| Tabla 14: Estadísticos descriptivos por género (muestra total) | 148 |
| Tabla 15: Comparación por género en grupo experimental (posttest) | 150 |
| Tabla 16: Estadísticos descriptivos por género (grupo experimental)..... | 150 |
| Tabla 17: Fiabilidad interna del BPNES (α de Cronbach) | 153 |
| Tabla 18: Resultados de la prueba de normalidad (Shapiro-Wilk) para cada dimensión análisis BPNES | 155 |
| Tabla 19: Resultados de la prueba de Levene para homogeneidad en el pretest | 156 |
| Tabla 20; Comparación por género en las dimensiones del BPNES según grupo y momento de medición..... | 157 |
| Tabla 21: Correlaciones de Spearman entre dimensiones del BPNES (Pre y Post) | 158 |
| Tabla 22: Planificación UD | 219 |

ÍNDICE DE ANEXOS

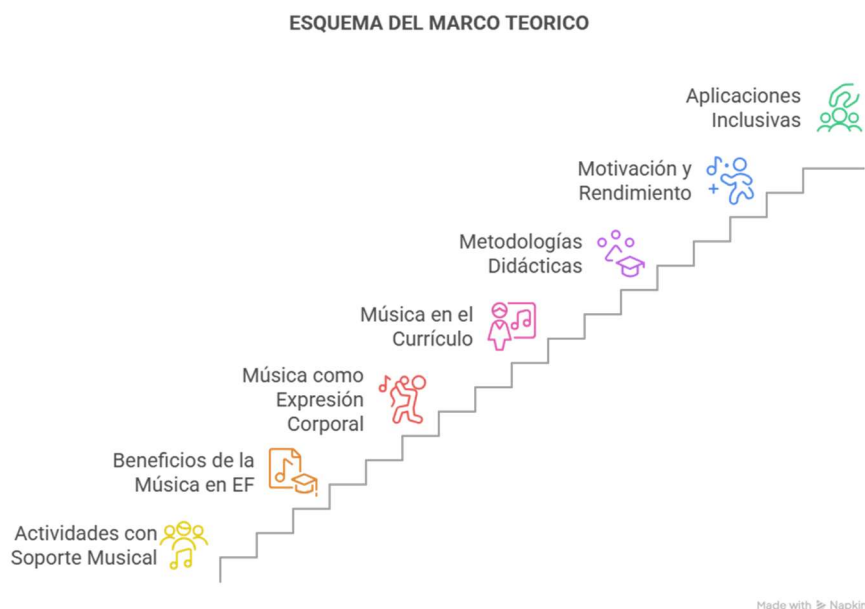
| | |
|--|-----|
| Anexo 1. Planificación de la intervención..... | 219 |
| Anexo 2. Unidad Didáctica desarrollada grupo experimental..... | 220 |
| Anexo 3. distribución espacial de los equipos (ejemplo)..... | 248 |
| Anexo 4. ficha de equipo..... | 250 |
| Anexo 5. ejemplo de ficha contrato de roles..... | 251 |
| Anexo 6. ejemplos de fichas teóricas de apoyo..... | 252 |
| Anexo 7. Ejemplos de rubricas..... | 259 |

I – MARCO TEÓRICO

I - MARCO TEÓRICO

Antes de adentrarse en el desarrollo del marco teórico, resulta pertinente ofrecer una visión general que permita al lector comprender la estructura conceptual sobre la que se articula esta investigación. La Figura 1 representa el esquema general del marco teórico, funcionando como un mapa visual de orientación que sintetiza las principales dimensiones que configuran el estudio: la danza, la expresión corporal, la educación y la experiencia estética del movimiento. Este esquema facilita seguir el hilo conductor del texto, mostrando las conexiones entre los fundamentos teóricos, pedagógicos y metodológicos que sustentan la propuesta. La intención de incluir esta figura al inicio no es sustituir la introducción textual, sino acompañar al lector con una guía interpretativa que refuerce la comprensión del conjunto y anticipe las relaciones entre los conceptos que se abordarán en las secciones posteriores.

Figura 1: Esquema del Marco Teórico



Nota: Elaboración propia a través de Napkin.ia

1.1. ACTIVIDADES CON SOPORTE MUSICAL

La música constituye un lenguaje universal del alma, capaz de provocar emociones, sensaciones y recuerdos irrepetibles. Sin importar su origen cultural, país o idioma, tiene el poder de transmitir alegría o tristeza, de movernos hasta las lágrimas o invitarnos a bailar. A lo largo de la historia y en todas las civilizaciones, la música ha ejercido esta influencia única sobre la humanidad como una forma esencial de expresión artística, diversa en estilos y géneros (Universidad de Piura, 2020).

La música ha acompañado al ser humano en todos los aspectos de la vida cotidiana. Es un elemento esencial en diversos acontecimientos sociales, donde aporta color, embellece los momentos y despierta emociones y sensaciones profundas. Para muchos, su poder trasciende lo visible y se asocia con lo divino, como una manifestación que conecta lo humano con lo espiritual. “El arte puede conducir a regiones ocupadas aún, en algunos, por las religiones” (Maneveao, 1993, p. 22). En la misma línea, Inayat Khan (1995) señala que “la música es la imagen de nuestro Amado” (p. 3).

Por todo ello, la música se define como la combinación organizada de sonidos con un orden entre el hombre y el tiempo, formando una arquitectura o escultura inmaterial y sonora, con características sociales, políticas y económicas propias de la época en la que se construye. Si nos detenemos a pensar, acudimos a la música por diversas razones: para contener sentimientos que nos abruman o para permitir que se desborden libremente. Otras veces, nos reunimos para bailar y hacer que los ritmos marquen el ritmo de la fiesta. También buscamos melodías para tranquilizarnos, estudiar, trabajar, entre otras razones.

Según algunos estudios realizados, el impacto de la música en nuestra mente es muy poderosa, ya que las notas musicales “generan” una energía especial. Así lo demuestra un experimento realizado en la Facultad de Psicología de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México, por el profesor Roberto Valderrama Hernández. El problema surge cuando esta energía no puede liberarse mediante actividad física, y tenemos que buscar mecanismos como, por ejemplo, la “música fuerte” para gestionar esas situaciones que exijan conductas enérgicas o competitivas. Valderrama apoya que las notas musicales pueden relajarnos, generalmente los géneros con ritmos lentos, regulares y volúmenes bajos. Algunas

composiciones de música clásica, instrumental o de pop suave favorecen la relajación y, por ello, se utilizan incluso en salas de radioterapia o durante tratamientos médicos intensivos. Diversos estudios científicos han demostrado que los ritmos musicales estimulan distintas áreas del cerebro, influyendo positivamente en el estado emocional y físico de las personas. Una investigación de la Universidad de La Florida sugiere que los ritmos musicales ofrecen más activación cerebral que cualquier otro estímulo conocido (Colverson et al., 2024; Wang et al., 2024)

Por esta razón, la música contribuye al fortalecimiento del aprendizaje y la memoria, regula las hormonas vinculadas al estrés, evoca experiencias y recuerdos, y puede influir en los latidos del corazón, la presión arterial y el pulso, además de modular la actividad de las ondas cerebrales. De manera sorprendente, se ha comprobado que las vacas aumentan su producción de leche al escuchar sonatas de Mozart y que las plantas florecen mejor con música de fondo. La clave está en encontrar el ritmo adecuado para cada situación específica (Universidad de Piura, 2020).

Ya en la antigua Grecia, el deporte competitivo y la práctica de actividad física se realizaban en presencia de música. Los griegos se instruían física y espiritualmente en gimnasios donde la música de fondo era el sonido de dos instrumentos típicos de la época, el oboe o la lira. En los Juegos Olímpicos, mientras se realizaban las diferentes pruebas de atletismo como el salto del pentatlón, se escuchaba la flauta pítica (Sierra & Learreta, 2003), por lo que se remarca que la música ha formado parte de la práctica física desde hace muchos años, como así lo recoge el estudio de Yanguas en el 2006 (Guillén Y Ruiz-Alfonso, 2015), quien compiló varias investigaciones que evidencian la relación estrecha entre música y actividad física, algunas con más de 100 años de antigüedad.

El primer estudio en este campo fue realizado por Macdougall en 1902 (como se citó en Aburto & Aragón, 2013), donde se han investigado diversos factores musicales —como el ritmo, la letra y el género— que guardan una relación directa con el rendimiento deportivo, influyendo en la fuerza, la coordinación, la agilidad, la potencia y la velocidad. En la actualidad, la música ocupa un papel fundamental dentro de la industria del acondicionamiento físico, especialmente con la incorporación de actividades orientadas al bienestar y al cuidado del cuerpo, tales como el aeróbic, body combat, body pump, zumba, ciclo indoor, aquagym, pilates

y yoga. En todas estas disciplinas, la música cumple un rol importante como elemento motivador y regulador del ritmo del ejercicio. (Sierra & Learreta, 2003).

Según Conejo (2012), en relación con el desarrollo psicomotor, la música cumple un papel muy interesante para aplicar en la práctica de la actividad física, ya que puede mejorar la percepción corporal y el proceso de desarrollo en la psicomotricidad fina y gruesa. Montero (2016) por otro lado aporta que los beneficios ocasionados por la música durante la práctica de actividad física pueden dividirse en dos grupos: efectos psicológicos y fisiológicos, aunque cada uno de ellos puede verse relacionado positiva o negativamente con el otro.

Karageorghis y Priest (2008) clasifican los factores a considerar en la selección musical en dos de tipo intrínseco y dos de tipo extrínseco: a) la respuesta del atleta ante el ritmo, b) la respuesta ante los componentes musicales, como la melodía y la armonía, c) el impacto cultural, entendido como la capacidad sugestiva que una pieza musical ejerce sobre el entorno social, familiar o amistoso, y d) las asociaciones extramusicales, tales como los recuerdos vinculados a películas motivacionales o experiencias de superación personal. En este sentido, el uso adecuado de la música puede influir de manera indirecta pero significativa en el rendimiento deportivo. Por ello varios factores deben tenerse en cuenta: el sonido y la letra. Ambos deben estar relacionados con el tipo de actividad que se está desarrollando, así como la melodía, la armonía de la canción, el ritmo empleado, el tempo y la intensidad del volumen (Yanguas, 2006).

Existen evidencias científicas que acreditan la importancia del movimiento en el aprendizaje musical, especialmente en edades tempranas (Atterbury, 1992; Bowles, 1998; Carlson, 1983; Connors, 1995; Forsythe, 1977; Juntunen, 2002, 2006; Moog, 1976; Moore, 1981; Nardo, Custodero, Persellin, & Fox, 2006; Temmerman, 2000; Wagner & Strul, 1979; Wang & Sogin, 1997). No obstante, a pesar de los antecedentes existentes, la incorporación del movimiento dentro del ámbito de la educación musical es un fenómeno relativamente reciente (Abril, 2011; Espejo Aubero, 2006; Fuentes Serrano, 2006; Haga, 2008; Leonard, 2012; Muruamendiaraz Aranburu, 2007; Pedrero Muñoz, 2009; Turner, 2000; Vicente Nicolás, 2009)

Dada la abundancia de referencias en textos pedagógicos sobre el empleo del movimiento en la enseñanza de la música, podría suponerse que su aplicación está ampliamente extendida en las prácticas educativas. Sin embargo, la mayoría de los

estudios sobre su uso y las actitudes hacia esta metodología se han centrado principalmente en las experiencias de aprendizaje formal en la educación infantil y primaria. Por ello, se hace necesario promover un desarrollo pedagógico que integre la música y la expresión corporal en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), adaptado a las características y necesidades de los adolescentes.

Enseñar música implica transmitir el lenguaje musical de manera vivencial, ya que solo así es posible “inyectar” la musicalidad en el alumnado. En este proceso, la expresión corporal se convierte en el elemento que otorga sentido y profundidad al aprendizaje. Siguiendo a Vanderspar (1990), el movimiento no debe añadirse a la música como un componente externo, sino surgir de ella de forma natural. Diversos autores coinciden en que las corrientes pedagógicas musicales deben mantener presente la estrecha relación entre música y movimiento, tal como se refleja en las metodologías, objetivos, criterios de evaluación y contenidos contemplados en el currículo musical (Abramson, et al., 1998; Bachmann, 1996; Bermell, 1996; Billingham, 2009; Blaser, Froset, & Weikar, 2001; Boyarsky, 2009; Campbell, 1991; Dalcroze, 2000; Gambetta, 2005; Mark & Gary, 2007; Romero Naranjo, 2008; Schnebly-Black & Moore, 1997; Willems, 1993)).

1.2. BENEFICIOS DE LA MÚSICA EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA

Dentro de las actividades físicas desarrolladas en clases dirigidas por un monitor o entrenador, la música cumple un importante papel. La inmensa mayoría de las actividades dirigidas de los centros polideportivos (aeróbic, salsa, funky, etc) tienen un telón musical de fondo, a todos nos es familiar la imagen de un corredor urbano con auriculares escuchando música mientras entrena, y muchos deportistas de élite afirman "sentirse mejor preparados" para afrontar una competición, si previamente se han "estimulado" con su música favorita (Ferguson & Carbonneau, 1994; Atkinson et al., 2004).

La inclusión de un ritmo musical en el fondo de las clases no responde únicamente a un propósito de entretenimiento, sino que desempeña un papel fundamental en el desarrollo de las mismas al ofrecer diversos beneficios. En primer lugar, permite regular la evolución de la intensidad durante la sesión, ya que el tempo de las melodías facilita la progresión desde ejercicios de menor exigencia hacia actividades de mayor esfuerzo, ajustándose al incremento gradual

de la velocidad musical. Además, diversos estudios ("Relation of auditory rhythm to nervous discharge", 1902; Mikol & Denny, 1955; Anshel, 1976) respaldan la hipótesis de que los seres humanos poseen una predisposición innata e inconsciente para sincronizar sus movimientos corporales con el ritmo musical, lo que refuerza la tendencia natural del individuo a ajustar sus patrones de movimiento en respuesta a estímulos auditivos rítmicos.

El uso de la música en el contexto de la actividad física ofrece múltiples beneficios tanto desde una perspectiva motivacional como funcional. En primer lugar, la música puede actuar como una guía para controlar el ritmo del ejercicio, sincronizando los movimientos con su pulso. Por ejemplo, en una clase de ciclo indoor, el ritmo de las pedaladas puede ajustarse al tempo de la canción que suena, ayudando a los participantes a mantener una cadencia constante y adecuada. En este sentido, el estudio de Mertesdorf (1994) demuestra que la música rítmica a 130-140 bpm facilita el pedaleo en cicloergómetros en mayor medida que los sonidos rítmicos no musicales con la misma frecuencia.

Además, la música contribuye significativamente a hacer las sesiones más dinámicas. Escuchar canciones que los participantes encuentran agradables o familiares puede aumentar su nivel de concentración y proporcionar una experiencia más entretenida, lo que a su vez hace que el esfuerzo físico percibido sea más llevadero. Este efecto puede ampliarse mediante el uso de coreografías en actividades como aeróbic, step o sesiones de baile latino. Incorporar movimientos sincronizados con la música no solo dinamiza las clases, sino que también promueve la implicación activa de los participantes, especialmente cuando se utilizan estas coreografías como parte del calentamiento, los estiramientos o incluso durante toda la sesión.

Otro aspecto relevante es el efecto motivador de la música. Ciertos ritmos y canciones pueden influir directamente en el estado emocional y en el rendimiento de los participantes. En un estudio con karatekas, Ferguson et al. (1994) encontraron que la música rápida y positiva se asociaba con sensaciones de felicidad, inspiración y satisfacción, mientras que la música lenta, descrita como negativa, evocaba emociones de tristeza, insatisfacción y falta de motivación. Estos hallazgos subrayan cómo la música no solo apoya la actividad física, sino que también impacta de manera directa en la experiencia emocional de los participantes, aumentando su compromiso y disfrute.

Si esto lo trasladamos al ámbito educativo, nos encontramos con numerosos estudios que demuestran los grandes beneficios de la música en nuestras clases de educación física:

- Prevención de enfermedades
- Aumento del grado de motivación y disfrute
- Minimiza la sensación de cansancio, fatiga y esfuerzo
- Favorece el intercambio comunicativo entre los compañeros
- Potencia el desarrollo de las funciones básicas, como la memoria, la atención y la percepción auditiva y visual de los alumnos
- Mejora de la psicomotricidad fina y gruesa
- Trabaja la espontaneidad
- Mejora de la coordinación en los desplazamientos, espacios, ritmos y tiempos

En la actualidad, se observa en las clases de Educación Física un notable descenso en la práctica de actividades físicas por parte de los niños. Este fenómeno se relaciona con el acelerado desarrollo de las sociedades modernas, donde los avances tecnológicos y sociales han elevado el nivel de vida, pero al mismo tiempo han contribuido a la adopción de estilos de vida cada vez más sedentarios. Esta tendencia, sin duda, está generando un cambio significativo en nuestro entorno social (Xunta de Galicia, 2011).

El sedentarismo en los últimos años ha aumentado mucho en España, afectando a la mayoría del alumnado, provocando enfermedades crónicas no transmisibles, entre las que se encuentran las enfermedades cardiovasculares, la dislipemia, la obesidad infantil y otras que influyen más negativamente en la formación del alumno, como es la depresión, la baja autoestima u otros problemas psicológicos (García, Sellés y Cejuela, 2015).

Entendiendo que la Educación Física es una disciplina pedagógica cuyo propósito es educar al alumnado de manera intencional y sistemática, con un carácter fundamentalmente procedimental y físico, resulta esencial para el mantenimiento y la mejora de la salud, así como para la prevención de enfermedades en cualquier etapa de la vida (Pumar-Vidal et al., 2015). En este sentido, se considera una materia clave dentro del currículo escolar, ya que

contribuye significativamente a mejorar —e incluso aumentar— la calidad de vida del alumnado, gracias a los múltiples beneficios fisiológicos, biológicos y sociales que genera (Navarro Patón et al., 2016).

Para paliar el problema del sedentarismo, la utilización de la música en la Educación Física puede ser un aspecto muy valioso, ya que habitualmente propicia la aparición de diferentes emociones en cada una de las personas participantes, tales como el aumento del grado de motivación y disfrute en aquel alumnado que está realizando las actividades. De hecho, los estudios realizados sobre la incorporación de un soporte musical en la Educación Física escolar sugieren que su uso contribuye a reducir la percepción de cansancio, fatiga y esfuerzo propios de las actividades realizadas, modificando la activación psicomotora del alumnado, ya sea para estimularla o para favorecer la relajación (Marín y Aragón, 2001).

También gracias a la música, los niños pueden favorecer el intercambio comunicativo entre ellos, al mismo tiempo que potencian el desarrollo de sus funciones básicas, como la memoria, la atención y la percepción auditiva y visual (González Serrano, 2022).

De este modo, el uso de la música mantiene una estrecha relación con todos los ámbitos del ser humano, ya que puede ejercer una influencia significativa a nivel físico, emocional y mental (Hugas i Batle, 1996; Seco-Gallo et al., 2015).

Por lo tanto, de manera general, la música puede considerarse un elemento favorable para la salud del ser humano, ya que, incluso antes del nacimiento y especialmente durante la infancia, aporta beneficios en los ámbitos cognitivo-perceptivo, perceptivo-motriz y afectivo-expresivo (García, 2005).

En cuanto al aspecto psicomotor, la música desempeña un papel fundamental, pues puede influir en la percepción corporal y en el desarrollo de la psicomotricidad fina y gruesa. Los juegos acompañados de canciones fomentan en los niños el contacto físico y la experimentación de emociones espontáneas, generando satisfacción, disfrute y una mayor capacidad de observación. Además, facilitan su integración en el entorno y mejoran sus desplazamientos y orientación, tanto en el espacio como en el tiempo (Conejo, 2012).

No cabe duda de que la música está estrechamente relacionada con el movimiento; de hecho, cuando se escucha música, casi siempre lleva implícito un movimiento corporal, bien sea lento bien rápido. De esta forma, tanto la Educación

Musical como la Educación Física, comparten un camino hacia la toma de conciencia de las resistencias del propio cuerpo y de sus posibilidades, mejorando la coordinación de movimientos y enseñándoles a emplear los ritmos percibidos (Navarro-Patón et al., 2016).

1.3. ACTIVIDADES CON SOPORTE MUSICAL COMO CONTENIDO DE EXPRESIÓN CORPORAL EN EL AULA.

La expresión corporal constituye un medio a través del cual se puede ayudar al alumnado a conocer su propio cuerpo y el de sus propios compañeros, favoreciendo la aceptación de sí mismos y de los demás. A través de ella, los estudiantes aprenden a interpretar, mediante el movimiento, las sensaciones y sentimientos que su cuerpo les transmite. En otras palabras, se busca que el alumnado sea capaz de expresar, mediante su cuerpo y el movimiento, todo aquello que siente al ejecutar una coreografía, dejando de lado las distracciones externas y disfrutando de la experiencia corporal. De este modo, comprende que la danza no consiste únicamente en moverse, sino en tomar conciencia del papel que desempeña el cuerpo en cada movimiento. Así, de forma progresiva, el estudiante aprende que al realizar una coreografía sus movimientos se enlazan de manera secuencial en forma de pasos, guiados por el ritmo y las emociones que la música despierta.

La percepción del alumnado hacia los contenidos de expresión corporal en Educación Física ha sido tradicionalmente ambivalente, especialmente en etapas como la adolescencia. Estudios como el de Gregorio, Rubio y Lorente (2010) evidencian que, pese a su valor formativo, estos contenidos suelen estar asociados a estereotipos de género o a experiencias previas poco significativas, lo que condiciona negativamente la actitud del alumnado, en particular del masculino. Por ello, resulta clave adoptar metodologías que favorezcan el disfrute, la inclusión y la participación activa en este tipo de propuestas.

Por tanto, es conveniente tener presente la definición de expresión corporal según Arteaga, M., Conde, J. y Viciano, V (1999), “un proceso de exteriorización de lo más oculto de nuestra personalidad a través del cuerpo” o bien, “aquella técnica, que, a través del cuerpo, trata de interpretar las sensaciones y sentimientos”. Es

decir, cómo los diferentes tipos de cuerpos expresivos y el movimiento les van a servir para expresar lo que sienten y reflejarlo al trabajar la coreografía.

En este estudio las actividades con soporte musical son las líderes por excelencia, definidas como todas aquellas actividades y deportes donde existe una base musical unido al movimiento corporal, estilizado y natural. Este tipo de actividades incluyen movimientos armoniosos, rítmicos y dinámicos. Además, ofrecen la posibilidad de hacer práctica física en el contexto educativo con el fin de que el estudiante descubra formas distintas de movimiento con la construcción de pequeñas coreografías de cada actividad con soporte musical.

Las actividades coreográficas son una forma muy educativa de trabajar en grupo, al realizar coreografías, el alumno/a está transmitiendo sus sentimientos hacia el exterior como se ha comentado anteriormente, ya que tanto las emociones, como los sentimientos van ligados.

Según Bach, E. y Darder, P. (2002), "Las emociones engloban el componente fisiológico-corporal, el evaluativo-cognoscitivo y el socio-conductual, mientras tanto, el sentimiento únicamente hace referencia al proceso evaluativo cognoscitivo". Por lo tanto, sentimiento es el desarrollo consciente de una emoción, la cual se simboliza a través del lenguaje y dentro de la expresión corporal a través del lenguaje corporal. Hay que tener en cuenta que el cuerpo y el movimiento son elementos clave para el conocimiento y el control del espacio con coordinación de diferentes estilos musicales.

En una coreografía, el niño/a será el que experimente sobre sus propios movimientos, con los cuales, a través de una danza, transmitirá a sus compañeros/as mediante la música lo que quiere hacer o lo que quiere expresar. La danza según Martínez, E. y Zagalaz, M. L. (2008) "Es una de las formas de comunicación y expresión más ricas, que aprendida y escenificada en forma de coreografía reúne los principales requisitos de interacción grupal, desde la desinhibición y motivación, hasta el desarrollo de las principales capacidades expresivas, cognitivas y físicas, que favorecen la integración y socialización del individuo".

Esto pone de manifiesto la relevancia del trabajo coreográfico en el ámbito escolar, ya que ofrece amplias posibilidades de desarrollo expresivo, físico, psicológico, emocional y motriz. Además, la práctica coreográfica favorece la

relajación, el bienestar y la socialización del alumnado, tal como se ha señalado previamente.

A) Fases de la coreografía

Dentro de las coreografías García, H. (1997), diferencia tres fases previas a la coreografía:

- Fase de exploración

La fase de exploración se caracteriza por la búsqueda, por parte del alumnado, de nuevas formas de movimiento que trascienden las acciones cotidianas habituales. Para que esta experimentación sea posible y positiva, el docente debe promover experiencias vivenciales que permitan al estudiante descubrir diversas formas de coordinar las partes del cuerpo en relación con el espacio, el tiempo y los propios compañeros. No obstante, para iniciar este proceso exploratorio, tiene que haber un punto de comienzo, siendo necesaria una idea significativa para que el propio alumno se adecue a sus capacidades cognitivas, afectivas y motrices. Asimismo, estas capacidades e ideas deben tener una concordancia con los objetivos que se han diseñado previamente y que quedarán bien definidas en la programación de aula, no hay que olvidar que esta investigación compara el híbrido entre el MED y la metodología tradicional. Al principio del trabajo, hay que ofrecer al alumnado la oportunidad de vivenciar, explorar y crear elementos de la danza, donde pondrán poner en práctica diferentes habilidades locomotoras, no locomotoras y la unión de ambas, innovando nuevos movimientos, que pueden ser transformados por los alumnos/as gracias a las variaciones de la interacción, el nivel, el trayecto y la energía..

- Fase de composición.

En esta fase, los movimientos seleccionados y combinados por el alumnado conducen a la elaboración de secuencias o pasos que dan significado a la acción motriz y pueden finalizar en la creación de una coreografía. Las formas y estructuras coreográficas se fundamentan en un diseño temporal y no son exclusivas del arte de la danza, sino que encuentran inspiración en otras manifestaciones artísticas como la música o la literatura. Estas formas constituyen herramientas esenciales para el coreógrafo, quien debe conocerlas, comprenderlas y aplicarlas de manera consciente. Cabe señalar que muchas danzas no responden

a una estructura pura, sino que integran diversas combinaciones, lo que amplía las posibilidades creativas y expresivas del compositor coreográfico. No obstante, lo importante es que cada parte mantenga coherencia y contribuya significativamente al conjunto, cuyo sentido e intención estarán determinados por la finalidad global del autor escénico. Según Lynne Anne Blom y Tarin Chaplin (1982), las formas coreográficas fundamentales son: la forma binaria, la forma ternaria, el rondo, la forma básica con variación, el canon o fuga, la forma narrativa y la forma libre o casual.

Forma binaria: Una de las formas más simple y además las más utilizadas que además responden a la estructura de A (suavidad, lentitud)-B (fuerza, rapidez) ó B-A.

Forma ternaria: Es una extensión de la anterior respondiendo a A-B-A y con variaciones de la sección primera.

Rondo: Extensión extrema de la forma coreográfica A-B. Contiene un tema básico A que se repite constante y sistemáticamente.

Canon: Frase coreográfica ejecutada repetidamente y en diferentes tiempos, respetando la estructura rítmica.

En esta fase de composición los alumnos/as, crearán acciones locomotoras y no locomotoras con ritmos muy marcados, AB O ABA ya sea por parejas, tríos o pequeños grupos.

- Fase de apreciación crítica.

Tras las fases de exploración y composición, el alumnado debe disponer de un tiempo destinado a la presentación de los movimientos y creaciones elaborados ante sus compañeros y compañeras. La representación de estas coreografías cumple una doble finalidad: por un lado, permite al profesorado observar y valorar la eficacia de su programación didáctica; y, por otro, brinda al alumnado la oportunidad de compartir sus coreografías, ampliar y enriquecer su vocabulario corporal, disfrutar del proceso creativo y desarrollar una mayor apreciación y motivación hacia la danza como manifestación artística y educativa.

Las coreografías desarrolladas en esta propuesta se estructuran a partir de actividades con soporte musical, incorporando tres tipos representativos que

cuentan con amplio respaldo curricular y pedagógico: gimnasia rítmica, bailes de salón y danzas del mundo.

1.3.1. Gimnasia Rítmica

Dentro de las actividades con soporte musical se incluyen aquellas que constituyen el objeto de este estudio. La Gimnasia Rítmica (GR) es un deporte cuyo origen se remonta al siglo XVIII, y que adquiere su configuración moderna a finales de la década de 1950 bajo la denominación de Gimnasia Rítmica Moderna. Se caracteriza por la integración del movimiento corporal con el manejo de diferentes aparatos (cuerda, pelota, aro, mazas y cinta), en respuesta a las exigencias expresivas e interpretativas que plantea la música como elemento guía.

Este deporte se puede practicar en dos modalidades: individual y en conjunto. Se caracteriza por integrar elementos propios del ballet, la gimnasia y la danza, mediante el uso de los aparatos mencionados. Además, los movimientos característicos de esta disciplina requieren elevados niveles de flexibilidad, amplitud, dinamismo, exactitud y precisión, los cuales son evaluados atendiendo a criterios estéticos inspirados en los principios de la danza clásica. Asimismo, las gimnastas suelen presentar un somatotipo predominantemente ectomorfo, caracterizado por una complexión delgada, bajo peso corporal y extremidades alargadas (Rodríguez et al., 2009).

Por otra parte, el alto grado de coordinación requerido para la ejecución técnica correcta, junto con la complejidad de los prolongados programas de enseñanza y la temprana edad a la que se inicia la competición —con rutinas semejantes a las de las deportistas de élite—, determinan que la iniciación y especialización en Gimnasia Rítmica se produzcan en edades precoces, dentro de una planificación de preparación a largo plazo. Tanto la Gimnasia Rítmica como la Gimnasia Artística Femenina implican un exigente trabajo corporal teniendo en cuenta el uso de aparatos, sin descuidar la preparación física general y específica, y priorizando en todo momento la adquisición de una postura corporal correcta como elegante y artística, aspectos que contribuyen a su complejidad y alto grado de especialización.

En la Gimnasia Rítmica y dentro de la enseñanza se imparten sesiones con los aparatos (cuerda, aro y pelota) para que los jóvenes tengan una base y un

acercamiento a este deporte. A continuación, se adjunta en la siguiente tabla las peculiaridades de cada material. La gimnasia rítmica se ha integrado en las clases de Educación Física en la educación secundaria en España, permitiendo a los estudiantes desarrollar habilidades motrices, coordinación y expresión corporal. Aunque hay muy pocos ejemplos y literatura donde se detallan pautas para implementar esta disciplina en el aula y donde se destaque su relación con los currículos oficiales y su capacidad para trabajar diversas habilidades y valores en los alumnos (Jiménez Martos, 2011).

Los aparatos de la gimnasia rítmica, medida, peso, forma y movimiento se puede observar en forma resumen en la siguiente tabla (Gamonaes et al., 2020)

Tabla 1: Características de los aparatos de la gimnasia rítmica (Gamonaes et al., 2020).

| Aparato | Material | Medida | Peso/Partes/Extremos | Forma / Ejecución | Movimientos |
|----------------|--|---|--|---|--|
| Cuerda | Cáñamo o cualquier otro material sintético | De acuerdo con la estatura de la gimnasta, se mide desde la punta del pie hasta los hombros, doblada por la mitad | Nudos a modo de mangos. Extremos decorados hasta 10 cm | Diámetro uniforme o más angosto en el centro. Figuras con la cuerda tensa o suelta, una o dos manos | Rotaciones, movimientos en 8, velas, escapadas, manejos, rebotes, saltos, saltitos, lanzamientos, recuperaciones |
| Aro | Madera o plástico | Diámetro interior de 80 a 90 cm; debe llegar a la cintura de la gimnasta | Al menos 300 gr. Puede estar envuelto con cinta adhesiva | Espacio definido que debe usarse al máximo. Requiere buena coordinación | Rotaciones, rodamientos por cuerpo o suelo, movimientos en 8, manejos, lanzamientos, recuperaciones |
| Pelota | Plástico o goma | De 18 a 20 cm de diámetro | Al menos 400 gr | Movimientos en armonía con el cuerpo. La pelota no debe quedar inmóvil | Rebotes, rotaciones, movimientos en 8, lanzamientos, recepciones, rodamientos, deslizamiento |

| | | | | | |
|-------|--|---|---|--|---|
| | | | | | s, circunferencia |
| Mazas | Caucho, plástico y madera | De 80 a 50 cm desde un extremo al otro | Al menos 150 gr por maza. Cabeza, cuello, cuerpo | Requiere ritmo, coordinación psicomotora y precisión. Ideal para gimnastas ambidiestras | Lanzamientos , molinos, asimétricos, rotaciones, circunferencia , golpes, retención, deslizamiento s, recepciones |
| Cinta | Satén o material no almidonado + estilete de madera, bambú, plástico o fibra de vidrio | Ancho: 4 a 6 cm; largo: hasta 6 m | Al menos 35 gr (sin estilete ni unión) | Crea diseños en el espacio, siempre en movimiento sin tocar el suelo involuntaria mente | Espirales, serpentinadas, circunducción , movimiento en 8, lanzamientos, pasos, rodamientos |

1.3.2. Bailes de Salón

1.3.2.1. *Historia de los Bailes de Salón*

Los bailes de salón han sido un motivo de reunión y expresión artística a lo largo de la historia. Desde las cortes reales hasta los clubes de baile contemporáneos, los bailes de salón han ejercido una notable influencia en personas de todas las edades y clases sociales, en distintos contextos culturales alrededor del mundo. A continuación, se abordará la evolución histórica de los bailes de salón, cuyo origen en las clases altas dio lugar, con el paso del tiempo, a una práctica social y artística de alcance verdaderamente global (Salomo Guri, 2021).

a) Orígenes en las cortes reales

Los orígenes de los bailes de salón se remontan en las cortes reales europeas de los siglos XVI y XVII (Moreno Muñoz, 2010). Estos bailes eran practicados por miembros de la nobleza y la aristocracia, quienes las utilizaban como medio para demostrar su refinamiento, elegancia y estatus social. Los movimientos suaves, las posturas estilizadas y las figuras coreográficas complejas constituían rasgos

distintivos de estos bailes, entre los que destacaban el minueto, la gavota y la sarabanda.

b) La influencia de la revolución francesa

Con el estallido de la Revolución Francesa, la hegemonía aristocrática en el ámbito de la danza comenzó a disminuir. La nueva estructura social, orientada hacia la igualdad, propició la difusión de los bailes de salón entre la emergente clase media. En este contexto, la contredanse —una danza de origen francés— adquirió gran popularidad (Vidal, 2011) siendo este fenómeno un símbolo para la democratización de los bailes de salón además de marcar el inicio de su expansión hacia sectores sociales más amplios.

c) El siglo XIX y la difusión global

Durante el siglo XIX, los bailes de salón se difundieron a nivel mundial. La influencia de los estilos europeos llegó a América y a otros continentes a través de procesos de colonización y migración. En este periodo surgieron nuevos estilos como la polca, el vals vienés y el tango argentino, los cuales se consolidaron rápidamente en los salones de baile, espacios en los que la población se reunía para socializar, compartir y disfrutar de la música y la danza.

d) Los años veinte y el jazz

En el siglo XX, los bailes de salón experimentaron una transformación significativa con el surgimiento del jazz y la música popular. Bailes como el charleston, el fox-trot y el shimmy se convirtieron en los estilos más representativos de la época. Los jóvenes de la era del jazz buscaban romper con las convenciones sociales vigentes, utilizando la danza como un medio de expresión más libre y dinámico (Sánchez Herrera, 2023).

e) Bailes de salón en la actualidad

Actualmente, los bailes de salón constituyen tanto una modalidad de entretenimiento como una manifestación artística de amplio reconocimiento a nivel mundial. Las competencias de bailes de salón convocan a participantes profesionales y aficionados de diversas edades. Asimismo, los bailes de salón experimentan un proceso constante de evolución, incorporando nuevos estilos y fusiones, tales como el danzón, la salsa y el baile deportivo (Sevilla, 2000). La pista de baile, donde la gente se reúne, se mezcla y, a veces, se luce en bailes sociales como el tango, el foxtrot o el jitterbug, tiene cierto encanto imperecedero. Aunque

los salones de baile fueron en su día territorio de la élite y se consideraban fuera de las fronteras del pueblo llano, en la agitación del siglo XIX nacieron nuevos tipos de pasos de baile que democratizaron las pistas y sirvieron de inspiración para el mundo entero. He aquí cómo se iniciaron algunos de los movimientos más famosos y cómo se transmitieron a los bailarines modernos.

Se encuentran pocos estudios científicos sobre los bailes de salón y la educación física en secundaria. Pero si se profundiza en la materia encontramos diferentes autores que se interesan sobre utilidad de la Expresión Corporal (EC) y danza en las clases de Educación Física (EF). En este caso se concluye que la danza y la Expresión Corporal (EC) presentan una difusión limitada dentro del ámbito de la Educación Física (EF), debido a diversos factores culturales, destacando especialmente aquellos que históricamente han asociado estas prácticas con el género femenino. Asimismo, se identifica que los beneficios más repetidos señalados en la literatura revisada sobre EC y danza se clasifican en distintos niveles; En primer lugar, se destacan los beneficios de índole social (relacionales), coordinativa, expresiva, creativa y relacionados con las capacidades físicas. En un segundo nivel, se identifican ventajas comunicativas, relacionadas con el ritmo y la música, así como aspectos vinculados a la coeducación y finalmente, en un tercer nivel se encuentran beneficios asociados a la desinhibición, la formación de la personalidad, la satisfacción personal, la interdisciplinariedad y el conocimiento de otras culturas.

Gregorio y colaboradores (2010) alegan que los problemas que tiene la danza para ser incluida como una materia más en la formación del alumno es la falta de formación del profesorado, falta de recursos y espacios adecuados junto a la discriminación de género. Los autores mencionados también destacan dos aspectos adicionales que afectan la implementación de estas prácticas: la disponibilidad de espacios adecuados y la carencia de recursos. Se observa que muchas instalaciones no se encuentran preparadas para facilitar la realización de actividades de danza y Expresión Corporal, es por ello que la falta de recursos para la formación de profesorado, materiales disponibles y las instalaciones para su desarrollo son escasas dándole una preferencia clara a las políticas deportivas, siendo prioritarias las instalaciones para deportes competitivos y federados. Aunque algunas referencias de los autores se hacen sobre expresión corporal y otras sobre danza, vamos a tomarlo como lo mismo, y vamos a incluir los bailes de salón también

porque forman parte de la danza y la danza está incluida en la expresión corporal y en estos aspectos tienen las mismas características.

Podemos encontrar una amplia variedad de bailes de salón como se han mencionado anteriormente, sin embargo, la mayoría de los docentes realizan una selección de los bailes de salón más típicos practicados en la actualidad por la sociedad con el fin de que los estudiantes tengan más facilidad a la hora de encontrar material didáctico de cada baile (Learreta Ramos y Zamorano, 2003; Durango Correa & Agudelo Mazo, 2023; Sánchez Herrera, 2023).

- VALS

A los ojos modernos, el vals (con su ritmo cadencioso de $\frac{3}{4}$ y sus elegantes variaciones, como el chassé de paso largo y la persecución, en la que una bailarina "persigue" a su pareja masculina) podría parecer un símbolo de status anticuado que encarna la riqueza y el buen gusto. Pero el paso de baile de salón por excelencia tiene sus raíces en las clases bajas.

Convertido en el paso de baile más antiguo reconocido en las competiciones de salón modernas, el vals surgió de los bailes de cortejo de los plebeyos en la Alemania y Austria del siglo XVIII. Este baile, que toma su nombre del término alemán walzen, que significa "girar", desafiaba las costumbres sociales de la clase alta con sus movimientos libres. Pero cuando los aristócratas se dieron cuenta de los movimientos de baile de sus sirvientes al observar sus alborotadas fiestas, lo probaron y les gustó.

A diferencia del minué, caracterizado por su coreografía rigurosa y su carácter distante, que predominaba en aquella época, el vals ofrecía a las parejas la posibilidad de mantener un contacto más estrecho e improvisar los movimientos. Este cambio propició la aparición de salones de baile públicos a finales del siglo XVIII y comienzos del XIX, espacios en los cuales los asistentes podían mezclarse con desconocidos y bailar durante horas al ritmo de las melodías de autores como Johann Strauss (Garrido, 1984). Como señala la historiadora Ruth Katz (1994), el vals ofrecía una oportunidad de libertad, romanticismo y mezcla social entre las clases altas y bajas.

El movimiento fue tan popular que provocó una moda en el siglo XIX a pesar de las advertencias de que era demasiado sensual o frívolo. "El vals no sólo hizo posible que diferentes tipos de individuos se reunieran sobre una base igualitaria,

sino que también hizo posible una especie de 'escape' de la realidad a través del emocionante vértigo de girar en un mundo privado de sensualidad", escribe Katz.

- EL TANGO

Otra de las modas de principios del siglo XX buscó inspiración en Argentina. El tango, que surgió en la década de 1880 en los conventillos de las empobrecidas ciudades portuarias del país sudamericano, mezclaba aspectos de la danza africana y europea. Esta danza sensual también acercaba escandalosamente a los bailarines, lo que excitaba al público y violaba las normas sociales. En una Argentina dominada por los hombres, el profesor e historiador de tango Michael Trenner explica que a menudo lo interpretaban dos hombres en privado y se convirtió así en un bastión de la cultura gay. Luego se extendió a París y Londres, desatando una "tango manía" que acabó llegando a las costas estadounidenses.

En los años 20, el tango era conocido en todo el mundo, gracias en parte a la película de 1921 *Los cuatro jinetes del Apocalipsis*, en la que el galán Rudolph Valentino bailaba un tango con la bailarina de origen español Beatrice Domínguez. El baile dio a hombres y mujeres una oportunidad sin precedentes de mover sus cuerpos en ritmos eróticos cuyo dramatismo cautivó tanto a bailarines como al público (Falcoff, 2006).

- SAMBA

La Samba tiene su origen en Brasil, donde se reconoce como baile nacional. Diversas variantes de este baile —desde el Baión hasta la Marcha— son bailadas durante el Carnaval de Río de Janeiro. Para preservar la autenticidad de la Samba, el bailarín debe guiar a su pareja con destreza y adoptar una actitud expresiva y exuberante. Muchas de las figuras contemporáneas de la Samba requieren un control preciso del movimiento de la pelvis, movimiento que resulta complejo de ejecutar y cuya ausencia compromete la expresividad característica del baile. Antes de 1914, este baile era conocido como "Maxixe". Los primeros intentos de introducir la Samba en Europa se registran entre 1923 y 1924, si bien no fue hasta después de la Segunda Guerra Mundial que alcanzó la popularidad en el continente. La Samba tiene un ritmo muy particular que se logra gracias a la utilización de instrumentos típicos de Brasil, tales como el tamborim, chocalho, reco-reco y cabaca.

Sin duda es uno de los bailes latinos más populares, a la vista está que cuando hablamos de Samba nos vienen imágenes de los carnavales de Río, de los largos desfiles, de las comparsas moviéndose al ritmo de esta música tan alegre y, como no, de las reinas del carnaval, con esos espectaculares vestidos de pedrería llenos de cristales de swarovski y lentejuelas además de los impresionantes sombreros con una gran decoración acorde a la comparsa que acompañan con movimientos de cadera. La Samba de competición es diferente a la Samba brasileña. Esta versión de la Samba se ejecuta a un ritmo más lento que la original —aproximadamente 50 compases por minuto— lo que permite la realización de pasos más amplios y un mayor desplazamiento sobre la pista de baile. No obstante, conserva plenamente el carácter festivo de la Samba tradicional. Ningún otro baile exige a la pareja transmitir con tanta intensidad la sensación de disfrute durante su ejecución, siendo los movimientos de cadera un elemento imprescindible, incluso para bailarines de origen nórdico (Días et al., 2019).

- MAMBO

Es un baile que demuestra alegría. El mambo es un baile cubano por excelencia. Es el resultado de una transformación profunda que venía experimentando la música de Cuba ya desde los años 30, cuando empezó a evolucionar de forma revolucionaria. Es un estilo de baile que cuenta con seguidores fervientes a nivel mundial y que alcanzó una fama sin precedentes en los años 50.

En la década de los 50 del siglo pasado, el Mambo irrumpió como una novedad en las pistas de baile del país caribeño. Y enseguida se extendió por el resto del mundo. Sin embargo, fue en México donde tuvo una mejor acogida y se cultivó con pasión. Se atribuye la creación del mambo como género musical a Arsenio Rodríguez y a Cachao su desarrollo. Fue el pianista Dámaso Pérez Prado quien le da su estructura y sienta las bases del baile. El mambo de los inicios se caracterizaba por tener una gran libertad de expresión. Aunque también tenía pasos complejos y bastantes acrobacias. Pérez Prado marchó a México y se llevó consigo el mambo que adquirió una gran fama.

Los éxitos de Dámaso llegaron hasta Nueva York y enseguida se puso de moda, causando un gran furor en la ciudad. Se llegó a interpretar y bailar en locales de tanto renombre como el Palladium. Aunque el mambo cautivó a los neoyorquinos, los profesionales del baile consideraron que era un estilo con

demasiada improvisación y eso dificultaba su aprendizaje. Así pues, incorporaron algunos cambios, dándole un toque de disciplina y estableciendo algunas reglas, figuras y pasos. De esta forma el mambo se convirtió en una revolución en las pistas de baile. Nunca un género tropical causará antes semejante sensación como la alegría del mambo. Este era un baile feroz, alegre y contagioso que cautivó al público de todo el mundo. Como casi todos los estilos de baile, los orígenes del mambo se encuentran en África. El mambo original y su libre expresión es la respuesta orgánica al ritmo de la percusión propia de los países africanos. Se caracteriza por sus ondulaciones de caderas, fluidas y sinuosas. El ritmo sincopado se marca con precisión a través de los movimientos de los hombros.

Este baile tiene la organización en pareja, los movimientos son una pierna extendida hacia adelante o hacia un lado, manteniendo la otra flexionada. Y mientras se sigue el ritmo básico del compás. Con el transcurso del tiempo se fueron desarrollando diferentes ritmos de mambo: el sencillo, el doble y el triple. El último dio lugar a la aparición del Chachachá, otro de los estilos imprescindibles en los bailes de salón.

- CHA-CHA- CHÁ

Otro estándar de los salones de baile, el chachachá, se inspiró en Cuba y en el violinista, compositor y director de banda Enrique Jorrín. En los años 50, bailes cubanos como el mambo y la rumba ganaron popularidad en las pistas de baile estadounidenses, y a principios de la década Jorrín se inspiró en una forma musical más antigua, el danzón, que se bailaba a un ritmo de 2/4 y se basaba en influencias afrocaribeñas.

La forma de baile en tres partes que surgió de la música del danzón se convertiría en la danza oficial de Cuba. Pero Jorrín lo convirtió en algo nuevo cuando añadió un nuevo ritmo a la parte final del baile en algunas actuaciones de finales de los años 40. Como resultado, los pies de los bailarines se arrastraban por el suelo en un enérgico paso triple, un patrón que el líder de la banda llamó "cha-cha-cha". Este movimiento, también conocido como cha-cha, generó una nueva moda tanto para la música como para el baile.

Aunque la popularidad de muchos bailes antiguos ha disminuido, el cha-cha-chá sigue vivo tanto en las competiciones de bailes de salón como en los clubes modernos, donde también florece su prima, la salsa. En la actualidad, los

inmigrantes que lo trajeron a Estados Unidos, al igual que muchos otros bailes populares de finales del siglo XIX y del XX, siguen manteniendo vivas esas tradiciones, lo que garantiza que los bailarines de salón seguirán bailando, balanceándose y dando pasos rápidos durante muchos años (Torres. 1995).

- TWIST

El baile de los 60 conocido como twist fue una verdadera revolución en la historia de la música y la danza. Surgió en Estados Unidos a principios de la década y rápidamente se expandió por todo el mundo, convirtiéndose en una auténtica fiebre. El twist se caracteriza por movimientos enérgicos y rápidos de cadera, donde los bailarines giran sobre sí mismos al ritmo de canciones icónicas, como "Let's Twist Again" de Chubby Checker. Este estilo de baile rompió con las convenciones de la época, ya que permitía una mayor libertad de movimiento y expresión corporal. A diferencia de otros bailes, no se necesita una pareja para bailar el twist, ya que se puede bailar de forma individual o en grupo. Además, marcó el inicio de una nueva era en la música popular, influyendo en géneros como el rock and roll, el pop y el hip-hop (Pujol, 2011).

Como se ha mencionado antes, el twist es un baile en el que las caderas, el torso y las piernas se mueven en conjunto sobre las puntas de los pies, mientras que los brazos se mantienen mayormente inmóviles. Los pies se desplazan hacia adelante y hacia atrás en el suelo, permitiendo variaciones en la velocidad, intensidad y altura vertical del baile. Esta forma de bailar el twist es característica de este estilo de música.

La moda para bailar twist se caracterizaba por prendas que permitían libertad de movimiento y expresaban energía. Las mujeres optaban por pantalones de cintura alta combinados con blusas cortas o faldas ajustadas con blusas metidas dentro. El estilo era juvenil, cómodo y coqueto.

- SALSA

Aunque no es posible definir un origen exacto, se reconoce que la salsa surgió en Cuba. Durante el siglo XVII, la música de los colonos españoles y franceses se fusionó con las tradiciones musicales de los esclavos africanos, dando lugar a una combinación de estilos afrocaribeños que, con el tiempo, evolucionó hasta conformar lo que actualmente se conoce como salsa. Esta fusión musical se extendió progresivamente por toda América Latina y llegó a Estados Unidos a finales de la

década de 1960, donde comenzó a ganar popularidad, especialmente en Nueva York, ciudad que concentraba un gran número de inmigrantes latinos tras la Segunda Guerra Mundial (Calvo Ospina, 1996).

En un principio se consideraba la salsa como la combinación de varios estilos: chachachá, mambo, guaracha, bogaloo y guaguancó, aunque pronto empezó a desarrollar una identidad propia. Fue el sello discográfico Fania el que le dio su éxito comercial, ya que se encargó de dar voz a los nuevos talentos que exploraban en este estilo musical.

El desarrollo de los pasos de la salsa se produjo posteriormente a la consolidación de su música. Los movimientos corporales constituyen una fusión de tradiciones africanas y europeas donde los los pasos, movimientos y figuras característicos de la salsa reflejan claramente tanto los bailes que los esclavos africanos introdujeron en el Caribe como aquellos que los europeos practicaban en Cuba desde la década de 1930. De hecho, los pasos básicos de la salsa coinciden con los del son cubano, y presentan similitudes con otros géneros como el mambo, la rumba, el danzón, así como con estilos musicales estadounidenses como el jazz y el swing. A pesar de compartir pasos básicos, cada estilo de baile se ejecuta de manera particular, adaptándose a su propio ritmo musical, y estas variaciones dependen de la región en la que se haya desarrollado cada estilo.

La salsa puede definirse como el resultado de la evolución de una serie de ritmos cubanos que se desarrollaron y alcanzaron relevancia en Estados Unidos. Algunos autores sostienen incluso que la salsa no constituye un estilo o ritmo específico, sino que es un término que agrupa la música de origen afrocubano surgida a principios del siglo XX (Alén Rodríguez, 1992).

Sin embargo en nuestro país, la salsa estuvo prohibida durante la dictadura debido al contenido de sus letras y tipo de movimientos. Fue entonces, tras los fenómenos migratorios procedentes de Latinoamérica, cuando el género alcanzó una notable popularidad en el país, y ahora en la actualidad goza de un alto nivel de difusión y práctica en las academias de baile. El baile de salsa se caracteriza por su energía, movimientos rápidos de pies y estilo sensual. Se realiza en pareja, siguiendo patrones circulares y combinando una serie de pasos y figuras, al tiempo que permite la improvisación y la creatividad, permitiendo que los bailarines incorporen su estilo y personalidad propios (Robles Cahero, 2010).

A través de sus pasos y giros, el baile de salsa nos transporta a un mundo lleno de energía y emoción. Cada movimiento cuenta una historia, reflejando la alegría y la cadencia de la música latina. Es un baile que conecta a las personas y celebra la diversidad cultural que lo ha enriquecido a lo largo del tiempo.

1.3.3. Danzas del Mundo

Las danzas tradicionales son manifestaciones artísticas que le dan color a la diversidad cultural de la humanidad. En cada país, región y comunidad se han desarrollado a lo largo de la historia ritmos, y movimientos exclusivos e únicos que han marcado sus experiencias vitales y creencias. Estas expresiones artísticas constituyen un patrimonio cultural de un gran valor, facilitando la comprensión y apreciación de la variedad humana. Por consiguiente, es esencial conservar y promover estas danzas mediante su enseñanza y práctica global, enriqueciendo así las culturas propias y fomentando el respeto y la tolerancia hacia otras tradiciones y modos de vida.

En relación con la educación intercultural, Contreras et al. (2007) sostienen que se ha convertido en una necesidad imperante para las instituciones educativas. La diversidad cultural, frecuentemente resultado de movimientos migratorios motivados principalmente por razones económicas, presenta desafíos significativos. Los autores advierten que el término "inmigrante" suele emplearse con connotaciones negativas, asociándolo a personas provenientes de regiones desfavorecidas o conflictivas, lo que contribuye a la formación de estereotipos que pueden derivar en xenofobia y marginación.

El estudio de Marchesi y Martín (2000), indican como los estudiantes inmigrantes son aceptados en su mayoría por los alumnos españoles. Señalando como en Educación Primaria, hay una aceptación de un 75,8%, sin embargo, ésta disminuye notablemente siendo en tercero y cuarto de la ESO de un 48,1%, mientras que en bachillerato es de un 51,7%. Estos datos nos demuestran que los alumnos cerca de terminar la ESO les cuesta ser empático con el ciudadano inmigrante.

Sin embargo, los resultados del estudio respaldaron la opinión de que la Educación Física en sí es muy integrativa en todos los aspectos: diversidad académica, cultural... y, que además de ser una materia muy intuitiva, lo que

favorece, entre otros, la integración de alumnos extranjeros que desconocen la lengua local (Bolaños Papenfort & Lafuente Fernández, 2022).

En cuanto a las danzas del mundo, la gran mayoría de profesores no haría adaptaciones en el planteamiento curricular, exceptuando en el momento de la acogida para ayudar al nuevo alumno en su proceso de adaptación y en la creación de grupos mixtos. Además, se resalta la importancia de valorar sobre todo la parte actitudinal referida a los valores de solidaridad, tolerancia y respeto entre los alumnos, y no tanto la capacidad física.

En su investigación, Ruiz-Valdivia et al. (2012) examinaron el grado de integración de estudiantes inmigrantes en las clases de Educación Física (EF). Los resultados indicaron que la mayoría de los alumnos, especialmente los inmigrantes, disfrutaban de estas clases, sugiriendo una relación positiva entre la EF y la integración de estudiantes de diferentes orígenes. Además, se observó que los problemas de integración eran menos frecuentes en EF en comparación con otras asignaturas, destacando el papel sociabilizador de la EF para todos los estudiantes.

Fructuoso y Gómez (2001), nos recuerdan que la danza es el arte del movimiento del cuerpo al ritmo de la música, un medio para expresar sentimientos, ideas, contar historias y divertirse.

Desde una perspectiva física, Fuentes (2006) señala que la danza contribuye al desarrollo de habilidades específicas, como la coordinación, las destrezas perceptivo-motoras y el control corporal. En el ámbito social e integrador, Nicolás et al. (2010) destacan que la danza facilita el contacto y la comunicación entre individuos, promueve la coordinación grupal y favorece la armonía personal y social. A pesar de los beneficios psicológicos, físicos y sociales que la danza aporta al currículo escolar, especialmente en Educación Física, Fuentes (2006) indica que su presencia es limitada. Además, la danza puede servir como herramienta para la integración de estudiantes extranjeros y aquellos con necesidades educativas especiales, debido a sus aportes en el ámbito socializador.

En relación con la Educación Física como vehículo para la adquisición de competencias y valores, las danzas del mundo ocupan un lugar destacado dentro de esta disciplina, apreciada por muchos estudiantes. Cañabate et al. (2016) realizaron encuestas a 36 profesores de Educación Física y entrevistas individuales a otros 16 maestros, resaltando la importancia de la danza en la educación en

valores como cooperación, responsabilidad, respeto, confianza e implicación grupal. Sin embargo, identificaron dificultades en su implementación, como la escasa formación de los docentes en danza, la tendencia a relegarla al ámbito de la Educación Artística (música), el elevado número de alumnos por aula y la baja valoración de la danza por parte de otros profesores del centro.

En las sociedades contemporáneas, personas de diversas procedencias y nacionalidades coexisten, conformando entornos multiculturales. Según Argibay (2003), la multiculturalidad se refiere a la coexistencia de múltiples culturas en un mismo espacio geográfico y social, donde, a menudo, estas culturas no interactúan entre sí. Esta falta de interacción puede llevar a que la cultura dominante se perciba como superior, estableciendo jerarquías que colocan a las culturas minoritarias en desventaja, lo que puede generar conflictos, prejuicios y estereotipos dirigidos hacia los grupos considerados más vulnerables. Por otro lado, la interculturalidad, desde la perspectiva educativa, se basa en valorar la diversidad humana como una oportunidad para el intercambio y el enriquecimiento mutuo. Este enfoque reconoce la incoherencia de una educación monocultural aplicada de manera uniforme, ya que ningún individuo puede establecer su propia diferencia como un elemento positivo de su identidad si esta no es reconocida por los demás

La integración de las danzas del mundo en el currículo educativo contribuye al desarrollo de diversas competencias clave:

- Competencia social y ciudadana: Estas prácticas fomentan comportamientos que capacitan a los estudiantes para convivir en sociedades multiculturales, promoviendo la cooperación y la empatía al ponerse en el lugar del otro, aceptando y valorando las diferencias.
- Competencia cultural y artística: La enseñanza de danzas tradicionales permite a los alumnos apreciar y comprender distintas manifestaciones culturales y artísticas, utilizándolas como fuentes de disfrute y enriquecimiento personal, y reconociéndolas como parte del patrimonio cultural de diversas comunidades.
- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico: A través del aprendizaje de danzas globales, los estudiantes comprenden mejor las sociedades y culturas que los rodean, reflexionando sobre las costumbres y tradiciones de otros pueblos.

- Autonomía e iniciativa personal: La práctica de estas danzas desarrolla habilidades como la perseverancia, autoestima, creatividad, autocrítica y control personal, esenciales para el crecimiento individual.
- Competencia digital: La utilización de recursos digitales para aprender y compartir danzas del mundo facilita la obtención, procesamiento y comunicación de información, transformándola en conocimiento a través de plataformas como blogs y redes sociales.

Estas competencias, trabajadas mediante la educación en danza, no solo enriquecen el desarrollo integral de los estudiantes, sino que también fortalecen la convivencia escolar al promover valores como el respeto, la tolerancia y la cooperación. Según Lozano Cerón (2016), la danza aporta a la labor educativa creatividad, convivencia, respeto, relación y ocio, a través de hábitos de vida saludables.

La incorporación de las danzas del mundo en la educación física no solo enriquece la expresión corporal y el sentido rítmico de los estudiantes, sino que también ofrece una oportunidad para explorar la geografía y las tradiciones culturales asociadas a cada danza. En este contexto, la aplicación de metodologías estructuradas, como el MED, ha demostrado ser eficaz en la organización y creación de coreografías, proporcionando al docente una experiencia positiva que se considera valiosa para futuras implementaciones. Gaitán Benavides (2022) destaca que la implementación de la danza folclórica colombiana en los primeros años de educación primaria puede servir como una herramienta pedagógica para rescatar y promover los valores culturales y artísticos entre los estudiantes.

Posibilidades de las distintas metodologías didácticas en EF.

1.4. LAS ACTIVIDADES CON SOPORTE MUSICAL DENTRO DEL CURRÍCULO

En los últimos años, desde la implementación de la LOGSE, la Expresión Corporal (EC) ha adquirido mayor relevancia dentro de la Educación Física (EF) en el ámbito escolar español. Este contenido se ha posicionado como una alternativa a la hegemonía del denominado “deporte dominador”, no solo por su inclusión en los documentos curriculares, sino también por su potencial para favorecer la

formación integral, la convivencia, la cooperación y el desarrollo emocional del alumnado, aunque su enseñanza genera inseguridades y dificultades en el profesorado. Numerosos estudios han destacado el valor educativo y formativo de la EC para el alumnado, subrayando su aportación al desarrollo integral de la persona (Conesa-Ros y Angosto, 2017). Sin embargo, su implementación práctica en las etapas de infancia, adolescencia y juventud sigue siendo compleja, tanto en Primaria como en Secundaria, debido a las dificultades que enfrenta el profesorado en diferentes aspectos de la labor educativa.

Investigaciones recientes han mostrado que, aunque el profesorado de EF en Secundaria valora positivamente la etapa para la enseñanza-aprendizaje de la EC, el grado de cumplimiento de los contenidos de este bloque es notablemente menor en comparación con otros bloques, como “condición física y salud” o “juegos y deportes” (Aijón et al., 2013).

La presencia de la EC en la legislación educativa española se remonta a la Ley General de Educación de 1970, donde aparece como parte del área denominada Expresión Dinámica, aunque anteriormente se limitaba casi exclusivamente al ritmo (Learreta, 1999; Sierra, 1997). Desde entonces, su presencia ha crecido cualitativa y cuantitativamente, pasando por los Programas Renovados de 1981-82, la LOGSE (1990), la LOE (2006) y la LOMCE (2013). La EC estaba integrada en el currículo de EF en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y el primer curso de Bachillerato, dentro del bloque de “actividades físicas artístico-expresivas”, (Ley Orgánica 8/2013; Decreto 220/2015 y 221/2015).

A pesar de los beneficios formativos, sociales y coeducativos reconocidos y de su inclusión en la normativa, existen evidencias de que muchos docentes optan por reducir o eliminar la EC de sus programaciones, o al menos limitar el número de sesiones y la carga docente dedicada a este contenido (Robles et al., 2010, 2013). Esto evidencia la necesidad de investigar en profundidad el grado de implementación real de los contenidos de EC en la ESO y Bachillerato, así como las causas que pueden estar detrás de este incumplimiento parcial de los objetivos curriculares, incluyendo factores como la experiencia docente o el género del profesorado.

1.4.1. La obligación curricular en el diseño de unidades didácticas de Educación Física

En el contexto del sistema educativo español, la Educación Física se configura como una materia obligatoria en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. En consecuencia, toda unidad didáctica desarrollada en este ámbito —incluidas aquellas que incorporan actividades con soporte musical— debe estar fundamentada en la normativa que regula el currículo oficial, en tanto que instrumento que define los elementos esenciales del proceso de enseñanza-aprendizaje.

De acuerdo con lo establecido en el Real Decreto 220/2015, de 2 de septiembre, que regula el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, el diseño curricular debe atender a los elementos definidos por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, y desarrollados en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre. Esta estructura curricular comprende las competencias clave, los objetivos de etapa, los contenidos, los criterios de evaluación, los estándares de aprendizaje evaluables y la metodología didáctica, todos ellos considerados componentes interdependientes que deben integrarse coherentemente en toda propuesta educativa.

La normativa define el currículo como la regulación de los elementos que determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje, y reconoce que estos procesos deben orientarse al desarrollo competencial del alumnado. En particular, se destaca la necesidad de que todas las materias —incluida la Educación Física— contribuyan al logro de las siete competencias clave recogidas en el artículo 2.2 del Real Decreto 1105/2014, entre las que se encuentran la conciencia y expresiones culturales, la competencia social y cívica, y la competencia de aprender a aprender. Estas competencias resultan especialmente pertinentes en aquellas unidades didácticas centradas en la expresión corporal, la danza o las actividades con soporte musical.

Asimismo, la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, refuerza la necesidad de establecer una correspondencia clara entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación. Esta orden subraya que el conjunto de estándares de aprendizaje evaluables vinculados a una misma competencia conforman su perfil

de desarrollo, lo que implica que las unidades didácticas deben diseñarse de manera que faciliten una evaluación objetiva, medible y graduable del aprendizaje.

Por tanto, desde una perspectiva normativa, el diseño de cualquier unidad didáctica en el área de Educación Física debe partir de la consideración de estos elementos curriculares, asegurando su coherencia interna y su contribución al desarrollo integral del alumnado. En este sentido, las propuestas pedagógicas que incorporan actividades musicales o expresivas no pueden entenderse como añadidos complementarios, sino como manifestaciones legítimas de los fines educativos establecidos legalmente. De este modo, se garantiza que la Educación Física cumpla no solo con su función instructiva, sino también con su papel formativo, expresivo, socializador y cultural dentro del marco de la educación obligatoria.

Tabla 2: Resumen de las secciones de la Unidades Didácticas en Educación secundaria y Bachillerato

| Sección | Contenido clave |
|---|--|
| 1. Educación Física como materia obligatoria | Asignatura obligatoria en ESO. Unidades deben seguir el currículo oficial. |
| 2. Marco normativo aplicable | LOE (2006), RD 1105/2014, RD 220/2015 (Murcia), Orden ECD/65/2015. |
| 3. Elementos que estructuran el currículo | Competencias, Objetivos, Contenidos, Criterios de evaluación, Estándares evaluables, Metodología. |
| 4. Relevancia de las competencias clave en EF | Competencias destacadas: conciencia cultural, sociales y cívicas, aprender a aprender. Desarrollo transversal. |
| 5. Importancia de la coherencia curricular | Unidades deben relacionar competencias, contenidos y evaluación según normativa. |
| 6. Conclusión teórica | Unidades expresivas o musicales son válidas si se alinean con la ley y desarrollan competencias. |

1.4.2. La Educación Física en el currículo: relevancia de la expresión corporal y las actividades con soporte musical

En el marco legislativo vigente durante el desarrollo del estudio, la materia de Educación Física se encontraba regulada por el Real Decreto 1105/2014, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato, y específicamente, en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, por el Decreto 220/2015, de 2 de septiembre. Estas normas se enmarcan en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre (LOMCE), y establecen que la Educación Física tiene como finalidad principal el desarrollo de la competencia motriz, entendida como la capacidad del alumnado para responder, de manera eficaz, eficiente y autónoma, a situaciones motrices diversas en distintos contextos.

La competencia motriz, no obstante, no se limita a una dimensión técnica o funcional, sino que se complementa con una dimensión expresiva, emocional y relacional que sitúa al cuerpo como vehículo de comunicación y construcción de significado. Desde esta perspectiva, la Educación Física debe facilitar no solo el dominio de habilidades físicas, sino también el desarrollo de la creatividad, la sensibilidad estética, la cooperación, el pensamiento crítico y el reconocimiento del cuerpo como entidad cultural y comunicativa (Águila Soto & López Vargas, 2019).

En consonancia con esta visión integradora, el currículo de Educación Física incorpora, de manera explícita, los contenidos relacionados con la expresión corporal y las actividades físico-artístico-expresivas dentro del Bloque 3 del currículo oficial. Este bloque contempla el uso del movimiento como medio de expresión y comunicación creativa, integrando propuestas como bailes, danzas del mundo, dramatizaciones, mimo, creaciones coreográficas y juegos expresivos. Estas actividades fomentan la desinhibición, la autoestima, la empatía, la cooperación, la coordinación y el sentido rítmico, aspectos clave para el desarrollo integral del alumnado en las etapas de Educación Secundaria y Bachillerato.

Las actividades físicas con soporte musical, en particular, constituyen una herramienta pedagógica de gran potencial dentro del currículo oficial. Su carácter rítmico, lúdico y culturalmente enriquecedor permite vincular la Educación Física con otras áreas competenciales como la conciencia y expresiones culturales, competencias sociales y cívicas, y la competencia de aprender a aprender. Estas

propuestas contribuyen, además, a la adquisición de hábitos de vida saludables, la regulación emocional y la mejora del clima de convivencia escolar.

La integración de la música en contextos de práctica física ha sido ampliamente relacionada con una mejora en la percepción del esfuerzo, el disfrute y la motivación intrínseca. Karageorghis y Priest (2008) destacan el potencial de la música como modulador afectivo y cognitivo durante la actividad física, promoviendo estados emocionales positivos y mayor implicación voluntaria. Esta evidencia apoya el uso de soporte musical como recurso didáctico en unidades expresivas dentro de la Educación Física escolar.

Adicionalmente, el Bloque 4 del currículo recoge los elementos comunes y transversales, en los que se incluyen valores como el respeto, la tolerancia, el trabajo en equipo, el juego limpio, así como aspectos de prevención, seguridad y el uso educativo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). En este sentido, la incorporación de recursos digitales en las actividades con soporte musical —ya sea para diseñar coreografías, grabar presentaciones o analizar secuencias de movimiento— favorece un aprendizaje más activo, participativo y conectado con la realidad sociotecnológica del alumnado.

Así, la presencia curricular de la expresión corporal y las actividades físico-musicales no responde a un enfoque anecdótico o complementario, sino que forma parte de una propuesta educativa integral, alineada con los principios normativos de la LOMCE y con los objetivos establecidos en los decretos de desarrollo curricular autonómicos. Estas prácticas, por tanto, deben ser reconocidas como medios pedagógicos legítimos y eficaces para alcanzar las finalidades formativas de la Educación Física en la Educación Secundaria y el Bachillerato.

1.4.2.1. Orientaciones metodológicas en Educación Física: claves para una intervención significativa

La acción metodológica en el área de Educación Física debe alinearse con los principios generales establecidos en la normativa vigente, a los que se suman una serie de recomendaciones pedagógicas que enriquecen su implementación práctica. En este sentido, se propone un enfoque que potencie el desarrollo de aprendizajes significativos, mediante la conexión entre los saberes previos del alumnado y los nuevos contenidos, asegurando así la funcionalidad y aplicabilidad de lo aprendido en contextos reales. Esta orientación favorece la autonomía en la

práctica de actividad física y la consolidación de hábitos activos y saludables (Blázquez, 2010).

En relación con la metodología, se considera esencial la combinación flexible de distintos estilos de enseñanza, priorizando el uso de enfoques activos, colaborativos y contextualizados. Este tipo de metodologías permite que el alumnado gestione su propio ritmo de aprendizaje, desarrolle la creatividad y participe de manera autónoma en su proceso de formación. Las estrategias más efectivas en este sentido son aquellas que contextualizan el aprendizaje en entornos reales, promoviendo el aprendizaje basado en proyectos, el uso de centros de interés, la clase invertida, la ludificación o los estilos productivos (Cañizares Márquez & Carbonero Celis, 2016).

La creación de un clima positivo de convivencia y la interiorización de valores como el respeto, el juego limpio o la cooperación son aspectos igualmente fundamentales. La participación del alumnado en la elaboración de normas o en la resolución de conflictos a través de estrategias como la mediación refuerza la autorregulación y la corresponsabilidad. Asimismo, el enfoque pedagógico de la competición debe orientarse hacia la formación en inteligencia emocional y habilidades sociales, alejándose de una visión exclusivamente resultadista (Valdivia-Moral, 2011).

Desde una perspectiva inclusiva, las propuestas metodológicas deben adaptarse a los diferentes ritmos de aprendizaje y niveles de competencia motriz presentes en el aula, asegurando que las actividades sean accesibles, variadas y significativas para todos los estudiantes. La planificación debe incluir actividades interdisciplinarias y complementarias que promuevan el trabajo por competencias y la transferencia de aprendizajes entre materias.

En cuanto al proceso de evaluación, se aboga por un modelo formativo y participativo, en el que el alumnado asuma un papel activo en la autoevaluación, coevaluación y reflexión crítica sobre sus propios aprendizajes, los de sus compañeros y el proceso de enseñanza-aprendizaje en su conjunto. Esta perspectiva refuerza la capacidad metacognitiva y el compromiso del estudiante con su progreso (Lisintuña Castro, 2022).

Dado el carácter eminentemente práctico de la Educación Física, es imprescindible optimizar el tiempo de compromiso motor en cada sesión,

planificando tareas que se desarrollen a través del movimiento. Además, se recomienda el uso pedagógico de las tecnologías digitales como recurso complementario para mejorar la motivación, la evaluación, la visualización técnica, la presentación de contenidos o la creación de productos expresivos como coreografías o presentaciones (Díaz Díaz, 2023).

1.5. POSIBILIDADES DE LAS DISTINTAS METODOLOGÍAS DIDÁCTICAS EN EF.

1.5.1. Inicios de los modelos de enseñanza

Durante la revisión bibliográfica realizada con el fin de dotar de solidez científica y credibilidad al presente estudio, se identificó una amplia variedad de artículos académicos relevantes. Entre ellos, destaca especialmente la investigación llevada a cabo por el profesor Miguel Ángel Delgado Noguera, quien, tras una dilatada trayectoria profesional en el ámbito de la Educación Física, presenta el trabajo titulado “Los estilos de enseñanza de la Educación Física y el Deporte a través de 40 años de vida profesional” (2015). Esta investigación resulta especialmente pertinente para el presente estudio, no tanto por su contexto temporal, sino por el análisis que realiza de los cambios metodológicos experimentados en un corto periodo de tiempo dentro del área de la Educación Física.

Con el objetivo de contextualizar y establecer un punto de comparación con la presente investigación, se ha elaborado un resumen de la evolución de los estilos de enseñanza desde el año 1980 hasta el año 2024, considerando el impacto de los diferentes marcos legislativos que han reformado el sistema educativo a lo largo de estas décadas.

En el año 1980, los docentes de los Institutos Nacionales de Educación Física (INEF) programaban mayoritariamente sus clases bajo un enfoque tradicional, empleando los estilos de enseñanza de mando directo y asignación de tareas. No obstante, comenzaban a introducirse modalidades como la enseñanza recíproca y el trabajo en grupos reducidos, particularmente en los momentos de evaluación inicial y final del curso. De forma menos frecuente, también se aplicaban estilos productivos como el descubrimiento guiado y la resolución de problemas. En ese mismo año, la promulgación de la Ley de Cultura Física y Deporte marcó un hito

al incentivar la investigación en ciencias de la Educación Física y el Deporte, aunque su aplicación práctica se retrasaría. A pesar del potencial de esta etapa, en la mayoría de centros escolares se mantenía una enseñanza de corte tradicional. Durante este periodo, se aprobaron la Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares (LOECE, 1980) y la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE, 1985), introduciendo el concepto de concierto educativo. Tal como señala Delgado Noguera, existía entre los docentes una notable disposición hacia el cambio metodológico, explorando estilos de enseñanza más innovadores.

En la década de 1990, la entrada en vigor de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) otorgó a las comunidades autónomas mayor capacidad para definir los contenidos curriculares. Este marco dio paso a un modelo más tecnocrático de la educación y a la creación de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Entre 1994 y 1995, destacan dos investigaciones relevantes sobre los estilos de enseñanza: la tesis de Vernetta (1994), centrada en un estilo mixto basado en la asignación de tareas con elementos de individualización y diversas estrategias prácticas; y la tesis de Generele (1995), orientada al uso de estilos individualizadores.

Durante el periodo comprendido entre 1997 y 2005, se mantuvo vigente la LOGSE. En estos ocho años, una parte del profesorado mostró cierta complacencia laboral, lo cual se tradujo en una menor implicación en procesos de innovación pedagógica. No obstante, se produjeron avances significativos en el estudio de los estilos de enseñanza, destacándose cuatro investigaciones reseñadas por Delgado Noguera:

- Sicilia (1997): Analizó la aplicación progresiva de tres estilos de enseñanza, desde enfoques reproductivos (mando directo, asignación de tareas, enseñanza recíproca) hasta la microenseñanza. Esta investigación derivó en la publicación del libro Sicilia y Delgado Noguera (2002).

- Méndez (1999): Estudió las dos grandes técnicas de enseñanza —la instrucción directa y la indagación— como base de los estilos reproductivos y productivos, respectivamente, proponiendo además una técnica combinada para la enseñanza de dos disciplinas deportivas.

- Cuéllar (1999): Investigó la eficacia de dos enfoques para la enseñanza de una coreografía de danza flamenca: un estilo innovador adaptado, que combinaba distintos estilos de enseñanza ajustados a las particularidades de la danza, y el estilo tradicional basado en el mando directo.
- Solana (2003): Examinó la disposición del alumnado a participar activamente en su propio aprendizaje mediante estudios de corte participativo y socializador aplicables a la enseñanza de la Educación Física.

Este conjunto de investigaciones proporciona un valioso marco teórico y empírico para comprender la evolución de los estilos de enseñanza en Educación Física en el contexto español, y respalda la pertinencia de analizar sus implicaciones pedagógicas en estudios actuales.

Diversos estudios han evidenciado que, a pesar del reconocimiento generalizado del valor de los estilos de enseñanza innovadores en Educación Física, su implementación práctica aún es limitada. En el contexto andaluz, el profesorado continúa utilizando mayoritariamente estilos de enseñanza tradicionales. Aunque existe una valoración positiva hacia enfoques metodológicos productivos e innovadores, se ha observado que los docentes tienden a mantener prácticas más convencionales, debido a que les generan mayor seguridad y control en el aula. La realidad escolar revela una enseñanza rutinaria, en la que ocasionalmente se introducen estrategias vinculadas a estilos cognitivos y creativos (Sáenz-López Buñuel et al., 2009).

Con la entrada del nuevo milenio, y tras un periodo de asentamiento de las reformas educativas, el contexto pedagógico se ve influido de manera notable por el proceso de digitalización. En este escenario se promulga la Ley Orgánica de Educación (LOE) en 2006, que permanece vigente hasta 2013. Una de las dificultades persistentes ha sido la clasificación de los estilos de enseñanza, ya que en la práctica educativa se emplean metodologías que podrían definirse como socializadoras —al fomentar la cooperación y el trabajo en grupo— sin que estén formalmente categorizadas. En este sentido, Delgado Noguera (2008, 2009) propone una tipología de estilos de enseñanza socializadores que incluye los

grupos de roles, grupos solidarios, grupos autogestionados, grupos cooperativos y grupos con dinámica de grupo.

En este marco, varias investigaciones han abordado la relación entre estilos de enseñanza y resolución de conflictos en el aula. Por ejemplo, Gil (2009) analizó el uso de técnicas grupales y estrategias de mediación como herramientas educativas para mejorar la convivencia escolar. Asimismo, Montávez (2011) investigó las metodologías utilizadas por el profesorado en contenidos de expresión corporal, mientras que Guedea (2009) se centró en el uso de estilos de enseñanza por parte de docentes de Educación Física en educación primaria en el estado mexicano de Chihuahua.

El avance tecnológico y la expansión de los medios de comunicación han transformado profundamente los hábitos sociales. La Educación Física, aunque no ajena a esta transformación, enfrenta el desafío de mantener su esencia activa y motriz en una sociedad cada vez más expuesta al sedentarismo digital. El uso de dispositivos móviles, ordenadores y plataformas digitales debe equilibrarse con prácticas educativas que fomenten el movimiento y la participación corporal, para evitar que la integración tecnológica en el ámbito educativo derive en un retroceso en términos de actividad física.

La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), vigente desde noviembre de 2013 hasta diciembre de 2020, introdujo una visión más flexible y contextualizada de los estilos de enseñanza. En este periodo, los enfoques metodológicos son concebidos como herramientas adaptables a las características del alumnado, los contenidos curriculares y las condiciones del entorno educativo. En línea con esta perspectiva, Caballero (2012) desarrolló una investigación centrada en la responsabilidad personal y social del alumnado, proponiendo programas de intervención que se fundamentan en estilos de enseñanza orientados a la mejora integral del estudiante.

En la actualidad, el sistema educativo español se encuentra bajo el marco de la Ley Orgánica de Modificación de la LOE (LOMLOE), cuya implantación culminó en el curso académico 2023/2024. Esta ley se sustenta en tres principios fundamentales: aumentar las oportunidades educativas, reducir la segregación del alumnado y fortalecer la competencia digital. La LOMLOE refuerza la importancia de los valores éticos y democráticos, promoviendo la igualdad, la no discriminación, la educación para la paz y la sostenibilidad, en sintonía con los

objetivos de la Agenda 2030. Asimismo, se fomenta la educación afectivo-sexual, la transición ecológica y el respeto a la diversidad cultural como ejes fundamentales del nuevo paradigma educativo.

En este contexto, los estilos de enseñanza deben concebirse como herramientas dinámicas y ajustables a las nuevas demandas sociales, tecnológicas y pedagógicas. La innovación metodológica se presenta como una necesidad más que una opción, especialmente en un entorno educativo que exige creatividad, motivación y adaptación a las necesidades de un alumnado cada vez más diverso. La aplicación de metodologías activas, que dejen huella en el aprendizaje significativo del estudiante, se consolida como uno de los principales retos y oportunidades en la enseñanza de la Educación Física.

1.5.2. Cambio en la metodología importante para el alumnado

La irrupción de nuevas teorías educativas, junto con la recuperación de modelos pedagógicos e intervenciones respaldadas por experiencias previas, ha impulsado transformaciones significativas en la concepción de la Educación Física (EF) como materia escolar. Estas transformaciones han sido influenciadas por distintas corrientes filosóficas, psicológicas y sociológicas que han propiciado una revisión crítica de los fundamentos antropológicos y pedagógicos de la EF, cuestionando así su enfoque tradicional de orientación mecanicista, dualista y centrado exclusivamente en el rendimiento físico (Tinning, 1996). Este replanteamiento ha generado nuevas perspectivas sobre el papel formativo de la EF, especialmente en el contexto de los retos sociales y educativos del siglo XXI (Gambau, 2015; Gil & Contreras, 2005; López, Pérez, Manrique & Monjas, 2016). Desde esta óptica, se hace necesaria una transformación metodológica que responda a una visión integral, crítica y transversal de la materia, situando al alumnado como eje central del proceso educativo. En esta línea, Pastor (2007) subraya que la identidad de la EF debe asentarse sobre pilares psicomotrices, sociales y educativos, esenciales para el desarrollo integral de la persona a lo largo de toda su vida.

Esta transformación metodológica no implica la eliminación de los enfoques orientados al rendimiento físico-deportivo, sino más bien su contextualización. En función de los escenarios de enseñanza, se propone un modelo multidimensional

de la EF que atienda a la diversidad del alumnado y favorezca un pensamiento autónomo, funcional y crítico sobre su práctica motriz. Para ello, diferentes autores han desarrollado propuestas metodológicas que constituyen alternativas a las prácticas tradicionales, en las que se promueve una participación activa del alumnado y un enfoque competencial y contextualizado (López & Gea, 2010). Estas directrices coinciden con las recomendaciones establecidas por organismos nacionales e internacionales en favor de una Educación Física de Calidad (Comité de Expertos de EF del Consejo COLEF, 2017; NASPE & AHA, 2012; UNESCO, 2015).

Desde una perspectiva histórica, se evidencia que numerosos autores (por ejemplo, Ausubel, Piaget, Freinet, Vygotsky, Rousseau, Montessori, Dewey) han defendido la centralidad del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, destacando la importancia de su participación activa, la creatividad, la autonomía y el papel mediador del profesorado. En la actualidad, esta concepción activa del aprendizaje se ve respaldada por una amplia literatura científica (Acaso, 2013; Aparici & Marín, 2018; Benito & Cruz, 2005; Bernal & Martínez, 2009; Carbonell, 2015; Chiva & Martí, 2016; Fernández, 2006; Fortea, 2019; García, 2017; Huber, 2008; Johnson et al., 2015; Labrador & Andreu, 2008; López, 2007; Melero & Bernabéu, 2016; Murillo, 2007; Scott, 2015; Trilla, 2001; Vergara, 2015; Zabala & Arnau, 2014), así como por la ONU a través de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, que aboga por una educación basada en el desarrollo competencial del alumnado mediante metodologías activas. Este planteamiento también se contempla en el marco normativo español, tal como recoge la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero.

Las metodologías activas se entienden como procesos didácticos centrados en el estudiante, que valoran sus conocimientos previos y promueven la construcción significativa del aprendizaje a partir de la experiencia, la reflexión y la acción en contextos reales. Entre sus características fundamentales se destacan: la enseñanza centrada en el alumnado; la relevancia de la experiencia como generadora de aprendizaje por descubrimiento; y el rol del docente como mediador. Estas metodologías se definen como procesos pedagógicos alternativos y dinámicos que responden a las necesidades educativas personales y sociales, y que se basan en un enfoque participativo y competencial.

En el ámbito de la Educación Física, la literatura especializada identifica diversas metodologías activas que reformulan los modelos pedagógicos

tradicionales, proponiendo estrategias innovadoras aplicables a distintos niveles educativos (Blázquez, 2016; Castejón & Santos, 2011; Contreras & Gutiérrez, 2017; Fernández-Río et al., 2016; León-Díaz, Martínez-Muñoz & Santos-Pastor, 2018a, 2018b; Nielsen et al., 2020; Pellicer, 2015; Quintero et al., 2018; Rubio, Campo & Sebastiani, 2014). Entre las estrategias destacadas se encuentran el aprendizaje basado en proyectos, problemas, retos, la gamificación, el aprendizaje cooperativo, el flipped classroom, el aprendizaje-servicio, el método de casos, los contratos de aprendizaje, los ambientes de aprendizaje y el aprendizaje híbrido. En este sentido, Fernández-Río et al. (2016) sostienen que los modelos participativos promueven aprendizajes más significativos, profundos y duraderos, facilitando además su transferencia a contextos diversos y complejos.

Los modelos pedagógicos actuales requieren una planificación estructurada por parte del profesorado, que permita orientar el proceso educativo hacia la consecución de los objetivos previstos (Díaz & Hernández, 1998; Metzler, 2000). Estos modelos no solo organizan la acción docente, sino que sitúan al alumnado ante problemáticas reales vinculadas al entorno en el que deberán desenvolverse, funcionando como catalizadores del pensamiento crítico (Kirk, 2018). En este contexto, las metodologías activas se inscriben dentro de una concepción pedagógica en la que enseñanza, aprendizaje, contenidos y contexto se relacionan de forma interdependiente (Fernández-Río et al., 2016; Fernández-Río & Méndez-Giménez, 2016).

Diversas investigaciones sobre la aplicación de estas metodologías han puesto de manifiesto beneficios pedagógicos relevantes, como el aumento de la motivación del alumnado, la mejora en la adquisición de conocimientos, una mayor contextualización del aprendizaje y una toma de conciencia más clara sobre el progreso individual (Almirall, 2016; Aranda & Monleón, 2016; Navarro, Martínez & Pérez, 2017). Asimismo, se ha constatado que estas propuestas metodológicas favorecen el trabajo cooperativo, promoviendo actitudes prosociales como la tolerancia, la colaboración y el respeto, lo que contribuye a generar un ambiente más positivo en el aula y a reducir las conductas disruptivas (Fernández, 2006; Navarro et al., 2017; Trillo, Palomares, González & De las Heras, 2018).

Por otro lado, el carácter individualizador que ofrecen estas metodologías permite adaptarse a los distintos ritmos de aprendizaje del alumnado, generando un mayor sentido de control y responsabilidad en el proceso, lo cual facilita la

construcción autónoma del conocimiento (Gómez, Castro & Toledo, 2015; Pérez-López, Rivera & Delgado-Fernández, 2017). No obstante, a pesar de la expansión de estas prácticas, los estudios centrados en evaluar su impacto en las etapas de Educación Primaria y Secundaria siguen siendo limitados (León & Crisol, 2011), siendo esta limitación especialmente notable en el ámbito específico de la Educación Física (Learreta, Montil, González & Asensio, 2009).

A pesar de esta escasez, se ha detectado una notable proliferación en la adopción de metodologías activas en los centros escolares (García, 2017). Este fenómeno merece ser analizado con detenimiento, ya que existe el riesgo de que dichas propuestas se implementen sin un fundamento pedagógico sólido, desatendiendo los principios que configuran la especificidad formativa de la Educación Física (Pérez & Hortigüela, 2020). En consecuencia, se plantea la necesidad de abordar el cambio metodológico desde una perspectiva crítica, incorporando la visión del profesorado para evaluar la coherencia y eficacia de las estrategias empleadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje actuales.

1.5.3. Metodología tradicional

Durante las últimas décadas del siglo XX y los primeros años del XXI, la educación ha intentado responder a los desafíos emergentes mediante propuestas que promueven una visión más holística, integrada y sostenible del proceso formativo. No obstante, estas propuestas, centradas en aspectos humanos y ambientales, han tenido dificultades para implementarse de forma efectiva en los sistemas educativos tradicionales. En este contexto, Morin (2011) advierte que la educación convencional ha fallado en su propósito esencial de transmitir una comprensión crítica del conocimiento. Esta forma de enseñanza se muestra indiferente ante la complejidad del acto de conocer, ignorando sus limitaciones, sus errores inherentes y las ilusiones que puede generar.

La necesidad de enseñar a "aprender a aprender" implica mucho más que una modificación pedagógica; requiere una transformación estructural que abarque esferas políticas, económicas, sociales, culturales y espirituales. Freire (2002) sostiene que la construcción del conocimiento debe partir del reconocimiento del sujeto como ser integral, capaz de comprender al otro solo a partir del

entendimiento de su propia realidad. En consecuencia, aboga por una epistemología centrada en la experiencia individual y social del conocimiento.

A pesar de los cambios sociales y tecnológicos que ha experimentado el mundo, la estructura educativa tradicional permanece prácticamente intacta desde el siglo XIX. Schank (2007) critica este modelo centrado en la transmisión oral del saber por parte del docente, donde el estudiante se limita a escuchar, tomar apuntes y repetir información en exámenes que pronto olvida. Según él, este tipo de aprendizaje pasivo es ineficaz porque no se aprende escuchando, sino actuando.

En esta misma línea, Prensky (citado por Calleja, 2010) denuncia que el modelo educativo piramidal, donde el docente está en la cúspide y el alumnado en la base, sigue vigente en pleno siglo XXI. Propone sustituirlo por un enfoque colaborativo, donde ambos actores educativos se escuchan y aprendan mutuamente. Finalmente, Gerver (citado por Calleja, 2010) subraya que formar a los estudiantes con los métodos del pasado impide que desarrollen competencias para afrontar los retos del presente y del futuro. Dado que los jóvenes aprenden hoy de manera informal a través de redes sociales y la interacción entre pares, el rol del docente debe centrarse en acompañarles en el descubrimiento de sus propios talentos.

1.5.3.1. *Educación tradicional*

El sistema educativo, influenciado por metodologías tradicionales, se ha caracterizado por prácticas centradas en la memorización y la repetición mecánica, lo que ha limitado el desarrollo de un aprendizaje activo y participativo en los estudiantes. Esta orientación ha favorecido una adquisición de conocimientos descontextualizados y poco significativos, afectando negativamente el progreso académico y la capacidad crítica del alumnado. En esta línea, Chávez (2011) argumenta que la educación tradicional ha operado como un dispositivo represivo y coercitivo en lo moral, repetitivo en lo intelectual, discriminatorio en el plano social y conformista en lo cívico, lo que ha derivado en estudiantes carentes de creatividad e iniciativa.

Desde esta perspectiva crítica, diversos autores han profundizado en las características estructurales del paradigma tradicional. Arredondo, Carranza, Huerta, Pliego y Rico (2014) explican que este modelo tiene sus raíces en la escolástica, priorizando el orden y el método como ejes centrales de la enseñanza.

Bajo este esquema, el docente es considerado el eje del proceso educativo, encargado de organizar el conocimiento, definir los contenidos relevantes y marcar el camino que deben seguir sus alumnos. Este enfoque también se apoya en el magistrocentrismo, en el que el maestro es la figura de autoridad incuestionable; el enciclopedismo, que estructura el saber en manuales escolares cerrados; y el verbalismo, que impone una pedagogía pasiva y homogénea basada en la repetición y memorización de contenidos, en detrimento del análisis y la comprensión profunda.

Asimismo, Tonucci (1993, citado en Bernad, 2007) destaca que la lógica de la educación tradicional se fundamenta en una concepción unidireccional del aprendizaje, donde los estudiantes asumen un rol receptivo ante el saber transmitido por el docente. Este modelo, denominado como "educación bancaria", concibe la enseñanza como un proceso de simple transferencia de conocimientos desde el profesor hacia los estudiantes, sin espacio para la reflexión crítica o la construcción activa del aprendizaje.

La educación tradicional se ha caracterizado históricamente por un currículo rígido, centrado en la transmisión unidireccional de conocimientos en un espacio físico determinado, donde el docente actúa como figura principal del proceso de enseñanza. Según Zabalza (2007), esta modalidad educativa presenta una estructura poco flexible y basada exclusivamente en el entorno del aula, lo cual ha limitado las posibilidades de aprendizaje autónomo del alumnado. En esta misma línea, Benítez (2014) señala que dicho modelo se fundamenta en la transmisión de saberes por parte del experto en un tiempo y espacio determinados, sin promover la interacción ni la participación activa del estudiante.

En la actualidad, el modelo tradicional se enfrenta a desafíos significativos derivados de los cambios culturales, tecnológicos y sociales. La emergencia de la era digital ha generado nuevas exigencias en el ámbito educativo, que requieren actualizar tanto los contenidos como los métodos de enseñanza. Robinson (2012) destaca que las prácticas pedagógicas tradicionales, al limitar la participación activa del alumnado, pueden generar ansiedad y bloquear el desarrollo pleno del potencial de aprendizaje. Además, este autor critica la influencia del modelo industrial en la educación, aludiendo a la organización escolar basada en estructuras rígidas —como la separación por edades y la uniformidad de los

procesos— que reproducen la lógica de producción en serie, alejando a la escuela de una formación centrada en el pensamiento crítico y creativo.

Esta falta de adaptación al contexto contemporáneo ha generado una desconexión con las necesidades de la sociedad del conocimiento, promoviendo aún modelos educativos lineales, estructurados y limitados en su capacidad de fomentar el pensamiento divergente (Robinson, 2012). En este contexto de transformación global, resulta imprescindible una revisión profunda del modelo tradicional. De acuerdo con Sinisterra y Rodríguez (2009), el fenómeno de la globalización ha eliminado múltiples barreras para el acceso a la información, lo que implica la necesidad de reconfigurar los procesos formativos para responder a las dinámicas actuales. En esta misma dirección, Jenkins (2011) subraya la urgencia de transformar los esquemas clásicos de enseñanza y aprendizaje, orientándolos hacia las demandas del futuro y no hacia los referentes del pasado.

Por tanto, se considera necesario reorientar el currículo hacia una mayor flexibilidad, permitiendo que los estudiantes asuman un rol más protagónico en su formación. Esta transformación requiere el abandono de estructuras rígidas y la incorporación de nuevas posibilidades como la educación virtual, el uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC), y enfoques pedagógicos centrados en la participación activa y la construcción colaborativa del conocimiento.

1.5.3.2. *Hacia una escuela del siglo XXI*

El modelo educativo tradicional presenta signos evidentes de agotamiento y desconexión con las necesidades actuales de estudiantes, docentes y directivos. Noro (2017) advierte que este enfoque ya no goza de credibilidad entre los actores del sistema escolar, lo cual se refleja en la percepción generalizada de que la asistencia a la escuela responde más a una obligación externa que a una motivación interna. Ante este panorama, se plantea la necesidad de una transformación profunda del modelo pedagógico, superando estructuras obsoletas que han sido naturalizadas, como la rigidez del tiempo escolar, la organización espacial uniforme y la homogeneización de los procesos de enseñanza.

La reflexión sobre el modelo educativo del futuro sigue siendo un desafío, dado que aún no se ha constituido plenamente un paradigma alternativo. No obstante, existen propuestas orientadas a dar respuesta a los nuevos contextos

sociales y culturales. En este sentido, Sarramona (2012) sostiene que la escuela debe avanzar hacia una mayor flexibilidad organizativa, incorporando de forma efectiva los recursos digitales y promoviendo una atención personalizada que contribuya a reducir las desigualdades sociales, en lugar de acentuarlas.

Además, se subraya la importancia de replantear el rol de la administración educativa. En lugar de centrarse en el control minucioso de las tareas docentes, esta debería garantizar condiciones que favorezcan la autonomía profesional del profesorado y la orientación hacia resultados de calidad (Noro, 2017). En una sociedad cada vez más diversa, dinámica y sujeta a constantes transformaciones, resulta inviable mantener estructuras educativas centralizadas y homogéneas a nivel nacional, como las que aún prevalecen en muchos países.

En la actualidad, la evolución constante de las tecnologías y del conocimiento científico impone a los sistemas educativos la necesidad de fomentar en los individuos una elevada capacidad de adaptación y una actitud permanente hacia el aprendizaje. En lugar de centrarse únicamente en la transmisión de contenidos, la educación debe priorizar el desarrollo de habilidades metacognitivas que permitan a los sujetos aprender de forma autónoma y continua. En esta línea, Glaser y Bassok (2009) sostienen que, en el futuro, la habilidad para aprender será más significativa que la mera acumulación de saberes, destacando la importancia de enseñar a aprender.

1.5.3.3. *Educación para todos a lo largo de toda la vida*

La incertidumbre sobre los oficios y competencias profesionales del futuro exige abandonar la visión clásica que separa el tiempo destinado al estudio del tiempo de trabajo. Resulta cada vez más difícil establecer una frontera clara entre el aprendizaje y su aplicación profesional, dado el ritmo acelerado de los avances científicos y tecnológicos. Por tanto, la formación ya no puede limitarse a una etapa cerrada de la vida, sino que debe concebirse como un proceso que acompaña al individuo a lo largo de toda su existencia, favoreciendo así su capacidad para cambiar de especialización según las demandas del entorno. En este sentido, la educación debe adoptar un enfoque transdisciplinar que prepare para enfrentar transformaciones económicas y sociales constantes.

Desde esta perspectiva, Glaser, Lieberman y Anderson (2007) insisten en que el aprendizaje no puede estar limitado a la etapa inicial de la vida, sino que debe

considerarse como un proceso permanente. Esta concepción implica superar la visión compartimentada de la vida en tres fases —educación, trabajo y retiro—, y promover en su lugar una auténtica sociedad educativa, en la cual el conocimiento fluya de manera continua e inclusiva. A este respecto, Fenstermacher y Richardson (2004) destacan la urgencia de implementar medidas educativas que permitan responder a la pérdida de competencias derivada de la transformación constante del mercado laboral, promoviendo modalidades de formación posteriores a la escolarización tradicional, incluyendo el aprendizaje en el entorno laboral y la educación de personas adultas.

Con el fin de asegurar el acceso equitativo a esta formación continua, Delors (1999) propuso la creación de un “crédito-tiempo”, un mecanismo que permitiría a cada persona disponer de un número determinado de años formativos a lo largo de su vida, en función de sus intereses y circunstancias individuales. Esta propuesta busca garantizar una segunda oportunidad educativa para quienes abandonan prematuramente el sistema educativo, además de redefinir el papel de la escuela, la cual debe dejar de ser una institución aislada para convertirse en un agente activo del desarrollo local y la difusión cultural. Así, se concibe una escuela del siglo XXI con una función cívica esencial, abierta al mundo profesional y conectada con las necesidades reales de la sociedad.

Por tanto, la educación permanente constituye el eje central del aprendizaje a lo largo de toda la vida, extendiendo el proceso educativo más allá de los límites tradicionales. Esta trayectoria debe estar abierta a todas las personas, en condiciones de igualdad, como establece la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), que reconoce el derecho al acceso a la educación en función del mérito. En última instancia, este ideal educativo busca materializar el principio defendido por Sócrates en la Antigüedad, quien concibió la educación como una tarea permanente a lo largo de la vida.

1.5.4. De camino al cambio educativo

A pesar de que los cambios tecnológicos, sociales y culturales se suceden a gran velocidad en el mundo contemporáneo, el sistema educativo ha mantenido estructuras y metodologías que apenas han variado en las últimas décadas. En comparación con el progreso en otros ámbitos —como el acceso a recursos

tecnológicos, medios de comunicación y formas de entretenimiento—, el ámbito educativo continúa reproduciendo esquemas tradicionales que no se ajustan a las nuevas características de los entornos sociales y de los propios estudiantes.

Los niños y jóvenes actuales manifiestan una mayor conciencia del entorno que los rodea, así como una exposición temprana a información diversa y globalizada. En este contexto, resulta insuficiente sostener modelos escolares anclados en prácticas del pasado, independientemente de su efectividad en otros momentos históricos. El contexto ha cambiado profundamente, y con él también lo han hecho las necesidades, intereses y formas de aprendizaje del alumnado. Sin embargo, los entornos escolares continúan organizándose en torno a estructuras rígidas, como la distribución de los espacios con pupitres alineados, horarios parcelados por asignaturas y metodologías poco flexibles. Esta organización del aprendizaje, altamente predecible, limita la motivación del estudiante y contribuye al aumento del fracaso escolar, lo cual demanda una reflexión crítica sobre la pertinencia de las herramientas pedagógicas tradicionales.

El modelo educativo tradicional ha estado centrado en la transmisión unidireccional del conocimiento, donde el docente es el emisor principal de contenidos y el alumno un receptor pasivo, cuya función se reduce a memorizar información para reproducirla posteriormente en una prueba evaluativa. Esta concepción convierte el acto educativo en una práctica rutinaria y descontextualizada, que inhibe la creatividad del estudiante al privarlo de la posibilidad de construir activamente su propio aprendizaje. La dependencia exclusiva del docente para la obtención del conocimiento impide que el alumno desarrolle competencias clave como el pensamiento crítico, la resolución de problemas o la autonomía intelectual, las cuales son esenciales para afrontar los desafíos del mundo actual (Robinson, 2012).

De este modo, se pone de manifiesto la necesidad de avanzar hacia una reorientación metodológica que articule propuestas pedagógicas más dinámicas, inclusivas y conectadas con la realidad social. Un modelo educativo actualizado debe favorecer la interacción, la experimentación, el trabajo colaborativo y la aplicación del conocimiento en contextos reales, de modo que el aprendizaje resulte significativo y motivador para el estudiante.

1.5.5. Modelo de Educación Deportiva

1.5.5.1. Descripción del modelo de Educación Deportiva (MED)

El Modelo de Educación Deportiva (MED) se caracteriza por integrar la práctica deportiva con un enfoque competitivo progresivo, estructurado en torno a una temporada que culmina con una fase final. La duración de dicha temporada varía en función del contexto educativo, adaptándose a la frecuencia y duración de las clases de Educación Física. Diversos estudios han documentado su aplicación efectiva tanto en la etapa de Educación Primaria, con sesiones breves y específicas, como en Secundaria, a lo largo de un trimestre completo. Aunque se establece una media de entre 15 y 20 sesiones como referencia para una temporada completa (Siedentop, Hastie & van der Mars, 2011), esta duración puede ajustarse según factores como el contenido, la edad del alumnado, el nivel de autonomía o los objetivos pedagógicos. La extensión temporal respecto a una unidad didáctica convencional se justifica por la complejidad del modelo, que abarca aspectos técnicos, tácticos, normativos y organizativos que requieren un mayor tiempo de práctica y consolidación.

Uno de los pilares del modelo es la afiliación, entendida como la pertenencia prolongada del alumnado a un mismo equipo durante toda la temporada. Esta dinámica promueve el sentido de identidad y compromiso colectivo, independientemente del nivel de habilidad individual, al establecer que todos los miembros contribuyen de manera equitativa al desempeño del grupo. En algunos sistemas escolares internacionales, incluso se promueve la permanencia de los equipos durante todo el curso académico. Esta estabilidad facilita el uso del tiempo de recreo para el perfeccionamiento de habilidades en un contexto lúdico y permite la participación organizada de los equipos en eventos deportivos escolares. La afiliación, además, favorece la asignación de roles funcionales a cada estudiante (como entrenador, responsable del calentamiento, juez, anotador, etc.), fomentando la implicación activa y el desarrollo de competencias organizativas y sociales, así como el aprendizaje cooperativo.

La competición regular constituye otro componente central del MED. Las temporadas se estructuran en torno a un calendario que alterna fases de entrenamiento con encuentros competitivos. La forma y periodicidad de estas competiciones varían según el deporte practicado, siendo diferentes, por ejemplo,

en modalidades individuales como atletismo o natación respecto a deportes colectivos como voleibol o rugby. El entrenamiento previo adquiere un valor fundamental al permitir el desarrollo técnico, táctico y físico necesario para afrontar con mayor disfrute y eficacia los desafíos competitivos.

La fase final de la temporada responde a un principio inherente a toda práctica deportiva: la celebración de un evento que reconozca el rendimiento y los valores desarrollados por los equipos o individuos. Esta fase busca generar un clima de entusiasmo en el alumnado y puede adoptar formatos diversos según las características de la disciplina (como torneos 3x3, pruebas combinadas o exhibiciones por equipos). En este contexto festivo, se otorgan distinciones no solo por resultados deportivos, sino también por aspectos actitudinales como el juego limpio, la regularidad o la organización.

En cuanto al registro de datos, este elemento didáctico permite recoger información relevante sobre el desempeño del alumnado, como estadísticas de juego, sanciones, frecuencia de participación, entre otros. Estos registros cumplen una función formativa, al ofrecer retroalimentación sobre aspectos técnicos y tácticos, y pueden adaptarse al nivel educativo. La implicación del alumnado en la recogida, análisis y difusión de estos datos (mediante, por ejemplo, tableros informativos) potencia la autoevaluación y la evaluación compartida, al tiempo que fomenta la responsabilidad y el sentido histórico del desempeño individual y colectivo en el centro educativo.

La festividad constituye un rasgo distintivo del modelo, en tanto que vincula el cierre de la temporada con una celebración institucional que refuerza el valor social y simbólico de la práctica deportiva. Este evento puede incluir elementos como la presentación de equipos, colores representativos, entrega de premios, y difusión de resultados, involucrando a toda la comunidad educativa y fortaleciendo el vínculo entre escuela y entorno.

Otro aspecto esencial del MED es la adaptación de la práctica a las características del alumnado. Las tareas deben diseñarse atendiendo al nivel de habilidad y experiencia de los participantes, buscando maximizar la implicación activa mediante prácticas contextualizadas y progresivas. Siedentop (1994) defiende el uso de juegos modificados o reducidos (3x3 en lugar de 5x5 o 6x6) como recurso para asegurar una mayor participación y mejorar la calidad de las repeticiones, especialmente en alumnos con menor nivel.

El Modelo de Educación Deportiva (MED) ha sido todo un descubrimiento para la materia de EF, ya que permite explorar enfoques innovadores en la enseñanza, e incluir nuevos modelos pedagógicos que favorezcan el aprendizaje significativo del alumno. El objetivo es fomentar el interés por la práctica físico-deportiva, siendo como propósito final de la materia la formación integral de los alumnos y la adquisición y consecución de competencias esenciales para su desarrollo (Gutiérrez & García-López, 2008; McEvoy et al., 2015; Wuest & Bucher, 1999).

En la actualidad, han sido varias las aplicaciones del Modelo de Educación Deportiva (MED) en el sistema educativo español. Sin embargo, las investigaciones con este innovador modelo de enseñanza son escasas, y en concreto dentro de los contenidos de expresión corporal, lo que me ha motivado a llevar este estudio con más ilusión para difundirlo como una herramienta más a los docentes de la EF.

Estas metodologías dentro de la materia de EF fomentan un aprendizaje participativo y significativo. Algunas de ellas son: el aprendizaje-servicio, que combina el conocimiento académico con el compromiso comunitario (León-Carrascosa et al., 2020; Soria-Barreto & Cleveland-Slimming, 2022); el Modelo de Educación Deportiva (MED), que adapta el deporte a la enseñanza, promoviendo experiencias auténticas y valores como el trabajo en equipo (Siedentop, 1994); el aprendizaje basado en proyectos (ABP) que impulsa la autonomía y la resolución de problemas, con el docente como guía (Fernández-Cabezas, 2017; Zambrano-Briones et al., 2022); y otras como la gamificación, flipped classroom o el aprendizaje cooperativo. Estas estrategias innovadoras potencian el desarrollo integral del estudiante en EF como hemos mencionado anteriormente, brindando a los alumnos motivación, independencia y participación activa, permitiéndoles asumir un rol central en su aprendizaje, lo que ofrece importantes ventajas para su desarrollo y asegura una educación de calidad (Arias-Gago et al., 2020; Collados, 2007; Maquilón et al., 2016). Así, diversas investigaciones han demostrado que la implementación de estos enfoques en el área de EF conlleva beneficios significativos para el alumnado (Lara & Gómez, 2020; Oria et al., 2020; Ruíz-Mira et al., 2021; Zapatero- Ayuso, 2017). Además, el uso de metodologías activas en el ámbito educativo es cada vez más frecuente, especialmente en la asignatura de EF (Fernández- Rio et al., 2018).

Finalmente, el modelo promueve la asunción de responsabilidades diversas por parte del alumnado. Tradicionalmente, la enseñanza deportiva se ha centrado en un enfoque técnico-directivo que relega al estudiante a un rol pasivo. En contraposición, el MED propone un marco de aprendizaje activo y auténtico, en el que el alumnado experimenta múltiples roles: desde el arbitraje y la gestión de datos, hasta la organización de eventos y la toma de decisiones. Esta participación integral contribuye al desarrollo de la autonomía, la toma de conciencia sobre el juego y la internalización de valores vinculados al deporte (Calderón Luquin et al., 2011).

Figura 2: Resumen esquemático Modelo Educación Deportiva



Nota: Elaboración propia

1.5.5.2. *Consecuencias positivas del modelo*

El origen del Modelo de Educación Deportiva (MED) se sitúa en un proceso de investigación desarrollado durante cinco años por Daryl Siedentop junto a su equipo de posgrado, con el objetivo de identificar variables que inciden en un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad en Educación Física. Los análisis revelaron que, aunque las sesiones observadas presentaban buena organización, una alta proporción de tiempo de práctica activa y cumplían con estándares establecidos por las asociaciones profesionales, el nivel de implicación y entusiasmo por parte del alumnado era considerablemente bajo (Siedentop, 1994; Siedentop, Hastie, & van der Mars, 2011).

Una de las principales limitaciones identificadas fue que la enseñanza se centraba en la adquisición de habilidades deportivas mediante ejercicios aislados, descontextualizados del juego real. Al finalizar las unidades, se organizaban equipos cambiantes para aplicar esas habilidades en situaciones de juego, sin que se produjera una transferencia significativa del aprendizaje. Aunque muchos estudiantes ejecutaban correctamente las destrezas de forma técnica, no lograban integrarlas de manera efectiva en un contexto global de juego, lo que derivaba en competiciones poco educativas. En estas situaciones, el alumnado con mayor destreza solía monopolizar la acción, mientras que aquellos con menor nivel quedaban relegados a un papel pasivo y marginal (Siedentop et al., 2011).

En contraste, las observaciones realizadas en contextos de práctica deportiva extraescolar o federada evidenciaban una participación más activa y comprometida. Factores como la voluntariedad de la práctica, la permanencia en un mismo equipo, y la existencia de metas comunes (mejora del rendimiento, participación en campeonatos, etc.) contribuían a generar una experiencia de práctica deportiva más auténtica, dotada de sentido y motivación. Sin embargo, incluso en estos entornos, se identificaban limitaciones como la falta de equidad en la participación, el énfasis excesivo en el resultado sobre el respeto y la deportividad, y el conocimiento técnico-táctico limitado a ciertas posiciones específicas (Siedentop, 1994).

Al hilo de la motivación, algunos autores como Fernández -Río remarcan el incremento de la motivación intrínseca en aquellos alumnos que participan en el MED, mostrando una tendencia moderada-alta hacia la regulación autónoma basada en la satisfacción personal y el disfrute, favoreciendo la autonomía, la

motivación y el desarrollo integral del alumnado, transformando la EF en una experiencia educativa más dinámica y efectiva (Fernández-Río et al., 2016; Hortiguëla- Alcalá et al., 2022; Peiró Velert & Julián Clemente, 2015).

Con base en estas observaciones, Siedentop propuso que el deporte presenta una serie de rasgos estructurales específicos que deben incorporarse al contexto educativo si se desea ofrecer una experiencia de aprendizaje integral y realista. Entre estos rasgos se incluyen: el desarrollo de temporadas deportivas, la afiliación a equipos estables, la participación en competiciones formales, la existencia de una fase final significativa, el registro sistemático de datos de rendimiento, y la celebración festiva del proceso y sus logros. Estas características, propias del deporte moderno, suelen estar ausentes en la enseñanza tradicional en Educación Física, lo que contribuye a una desconexión entre la experiencia escolar y la práctica deportiva real (Siedentop et al., 2011).

En respuesta a esta desconexión, el Modelo de Educación Deportiva fue concebido a principios de la década de 1980 con el propósito de proporcionar un enfoque pedagógico que favoreciera experiencias auténticas de práctica deportiva en el ámbito escolar. Este modelo promueve un entorno en el que todos los estudiantes —sin distinción de género o habilidad— tengan oportunidades equitativas de participación, desarrollen competencia técnica, adquieran conocimiento del deporte y mantengan una actitud entusiasta hacia la práctica, fomentando así una disposición positiva hacia la actividad física a lo largo de la vida (Siedentop, 1994; Calderón Luquin et al., 2011).

1.5.5.3. *Relación entre el Modelo de Educación Deportiva y la Teoría de Metas de Logro*

El Modelo de Educación Deportiva (Siedentop, 1994) promueve un entorno de aprendizaje estructurado y auténtico, caracterizado por la afiliación a equipos estables, la competición regular, la asignación de roles y la existencia de una fase final. Estos elementos se alinean directamente con los principios de la Teoría de Metas de Logro, en particular con el clima de orientación a la tarea, tal como lo describe Ames (1992) y Nicholls (1989).

La Teoría de Metas de Logro distingue dos orientaciones principales:

- Orientación a la tarea (motivación intrínseca): el énfasis está en el esfuerzo, la mejora personal y el aprendizaje.
- Orientación al ego (motivación extrínseca): el énfasis está en demostrar superioridad frente a otros.

En el MED, el diseño pedagógico favorece una clara orientación a la tarea, al valorar la participación activa de todos los alumnos, independientemente de su nivel de habilidad, y al centrarse en la mejora continua, el aprendizaje cooperativo y el desarrollo de competencias múltiples (físicas, sociales y cognitivas). Los estudiantes no solo son deportistas, sino también árbitros, entrenadores, estadísticos, etc., lo que fomenta una implicación significativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este enfoque, según investigaciones como las de Cervelló y Santos-Rosa (2007), se asocia con niveles más altos de motivación autodeterminada, mayor disfrute, persistencia en la práctica deportiva y una conducta más deportiva. En otras palabras, los estudiantes se implican más porque perciben el contexto como justo, cooperativo y desafiante, lo que refuerza actitudes positivas hacia el deporte y la convivencia.

Además, el MED contribuye a generar un clima motivacional positivo al establecer metas colectivas, promover la cooperación dentro de los equipos y proporcionar retroalimentación constante basada en el progreso y no solo en el resultado competitivo. Esto permite reducir comportamientos antisociales o agresivos asociados a contextos más orientados al ego, donde predomina la comparación y la presión por ganar.

En este sentido, el enfoque motivacional del MED encuentra una base teórica sólida en la Teoría de Metas de Logro (TML), la cual ha sido ampliamente empleada para explicar y predecir los comportamientos en contextos tanto académicos como físico-deportivos. Esta teoría define las metas de logro como las formas en que los individuos conceptualizan la competencia o incompetencia en situaciones de desafío. Inicialmente, el modelo fue concebido de forma dicotómica, distinguiendo entre metas de maestría —centradas en la superación personal y la autorreferencia— y metas de rendimiento —basadas en la comparación con otros— (Dweck, 1986; Nicholls, 1989). Las metas de maestría se han asociado con patrones

motivacionales adaptativos, como el esfuerzo y la persistencia, mientras que las metas de rendimiento tienden a relacionarse con patrones desadaptativos.

Posteriormente, Elliot y McGregor (2001) ampliaron el modelo incorporando las dimensiones de aproximación y evitación, originando el marco 2x2. Este distingue entre cuatro tipos de metas: aproximación-maestría, evitación-maestría, aproximación-rendimiento y evitación-rendimiento. En el ámbito de la Educación Física, investigaciones como la de Guan, Xiang, McBride y Bruene (2006) han evidenciado que las metas de aproximación-maestría, evitación-maestría y aproximación-rendimiento se relacionan positivamente con el esfuerzo y la persistencia, mientras que las metas de evitación-rendimiento se vinculan negativamente. Estos hallazgos apoyan la creciente evidencia sobre la naturaleza desadaptativa de las metas de evitación-rendimiento, también en el dominio físico.

Asimismo, la aplicación del enfoque de perfiles motivacionales ha permitido una comprensión más holística del impacto de las metas sobre el comportamiento. Por ejemplo, Wang, Biddle y Elliot (2007) identificaron diferentes clústeres de metas en estudiantes de Educación Física secundaria, siendo el de "metas de logro alto" —que combinaba altos niveles en las cuatro metas del modelo 2x2— el que mostró resultados más adaptativos, como mayor esfuerzo y actividad física autoinformada. Por su parte, Garn y Sun (2009) observaron que el perfil teóricamente ideal (altas metas de aproximación y bajas metas de evitación) no emergía con frecuencia en contextos reales, lo cual resalta la necesidad de diseños pedagógicos como el MED, que orienten el clima motivacional hacia metas más funcionales. Además, investigaciones como las de Elliot, Gable y Mapes (2006) han comenzado a integrar el modelo de metas de logro también en el ámbito de la motivación social, incluyendo aspectos como la amistad, que adquieren especial relevancia en modelos como el MED, donde la cohesión del grupo y la colaboración estructural forman parte esencial de la experiencia de aprendizaje.

En línea con el marco motivacional planteado por la Teoría de Metas de Logro (TML), se han desarrollado investigaciones que han ampliado su aplicación al dominio social. En este sentido, Elliot, Gable y Mapes (2006) propusieron la existencia de metas de logro sociales, distinguiendo entre metas de aproximación-amistad, asociadas al deseo de competencia social y afiliación, y metas de evitación-amistad, vinculadas al temor a la incompetencia social y al rechazo. Los resultados obtenidos indicaron que las metas de aproximación-amistad se relacionan con

consecuencias motivacionales adaptativas, tales como un mayor bienestar subjetivo y una elevada satisfacción con las relaciones interpersonales. Por el contrario, las metas de evitación-amistad se asociaron con sentimientos de soledad y aislamiento. Estos hallazgos subrayan la importancia de integrar los dominios de logro y sociales para comprender con mayor profundidad la motivación en la adolescencia, etapa en la que la calidad de las relaciones de amistad juega un papel decisivo en el desarrollo personal (Elliot et al., 2006).

La Teoría de la Autodeterminación (TAD) complementa esta perspectiva al proponer que la motivación óptima se alcanza cuando se satisfacen tres necesidades psicológicas básicas: autonomía, competencia y relación (Deci & Ryan, 1985). Cuando estas necesidades están cubiertas, se favorece la motivación intrínseca, caracterizada por la participación voluntaria en actividades por el simple placer que estas generan. En cambio, su insatisfacción puede conducir a formas de motivación extrínseca o incluso a la desmotivación (Deci & Ryan, 2000). En el contexto del Modelo de Educación Deportiva (MED), varios estudios han puesto de manifiesto que este enfoque promueve un entorno favorable para la satisfacción de estas necesidades psicológicas.

El estudio de los perfiles motivacionales en el contexto educativo permite comprender mejor cómo se combinan las distintas formas de motivación y cómo estas se relacionan con actitudes hacia la Educación Física. Moreno-Murcia, Llamas y Ruiz (2006) identificaron tres perfiles motivacionales en estudiantes de Secundaria: un perfil autodeterminado, caracterizado por altas puntuaciones en motivación intrínseca y escasa desmotivación; un perfil no autodeterminado, con baja motivación y alta desmotivación; y un perfil intermedio. Los alumnos del perfil más autodeterminado fueron los que mayor importancia concedieron a la asignatura, lo que refuerza la necesidad de promover contextos que faciliten una motivación de calidad desde las propuestas metodológicas.

Wallhead y Ntoumanis (2004) evidenciaron que los estudiantes que participaron en una temporada basada en el MED reportaron niveles significativamente más altos de diversión y esfuerzo percibido en comparación con aquellos expuestos a metodologías tradicionales. Asimismo, los autores concluyeron que el MED proporciona un clima motivacional centrado en la tarea y en la autonomía, lo que potencia la motivación intrínseca en alumnado de Educación Secundaria. Del mismo modo, Perlman y Goc Karp (2010)

argumentaron que los elementos estructurales del MED, como la afiliación a equipos estables y la asunción de roles diversos, favorecen conductas autodeterminadas al reforzar las tres necesidades psicológicas básicas propuestas por la TAD. A su vez, Spittle y Byrne (2009) encontraron que los grupos que siguieron el modelo de ED mantuvieron niveles más altos de motivación intrínseca, orientación a la tarea y percepción de un clima de maestría, en comparación con los grupos instruidos bajo métodos tradicionales.

Perlman (2010) profundizó en esta línea y demostró que incluso los estudiantes inicialmente desmotivados mostraron una percepción más elevada de diversión y satisfacción con la necesidad de relación tras participar en una temporada de MED, en contraste con aquellos que continuaron en un enfoque convencional. Este hallazgo refuerza el potencial inclusivo y motivador del MED, especialmente para aquellos estudiantes menos implicados en contextos educativos tradicionales.

Otro aspecto relevante en el MED es la dimensión social y cooperativa, donde la interacción entre iguales cobra un papel protagonista. Estudios como los de Grant (1992) y Hastie y Sharpe (1999) evidencian que el modelo fomenta la socialización y la cooperación entre los alumnos. No obstante, se ha señalado que la estructura competitiva del modelo también puede conllevar ciertos riesgos. Parker y Curtner-Smith (2012) alertaron de que, en algunos casos, la implementación del MED podría reforzar involuntariamente estereotipos asociados a la masculinidad hegemónica, especialmente si el profesorado carece de la formación adecuada para orientar el modelo con fines educativos y no únicamente competitivos.

Ante esta problemática, se han propuesto estrategias de hibridación metodológica. Ennis (2000) y Hastie y Buchanan (2000) sugirieron integrar el MED con el Modelo de Responsabilidad Personal y Social (Hellison, 1995), con el objetivo de reforzar comportamientos prosociales y valores como el respeto, la equidad y la cooperación, sin renunciar a la riqueza estructural del MED.

En relación con la deportividad, Brock y Hastie (2007) exploraron la evolución de las concepciones de "juego limpio" en alumnado de sexto grado a lo largo de una temporada de MED. En las etapas iniciales, los estudiantes relacionaban el juego limpio con comportamientos respetuosos, como no discutir con los árbitros o garantizar el tiempo de juego igualitario. No obstante, hacia el

final de la temporada, comenzaron a justificar que los jugadores más hábiles permanecieran más tiempo en el campo, sobre todo en partidos decisivos o en posiciones clave. Los autores concluyeron que es necesario reforzar constantemente la filosofía del MED para evitar que el alumnado asocie el éxito únicamente con la victoria, y así mantener una interpretación ética y educativa del juego.

1.6. ACTIVIDAD FÍSICA, MOTIVACIÓN Y MEJORA DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN EDUCACIÓN FÍSICA

En los últimos años, el estudio de la relación entre la participación en actividad física y el rendimiento académico ha recibido una creciente atención en el ámbito educativo y científico. En este contexto, la Educación Física (EF), como materia obligatoria, adquiere un papel estratégico no solo en la promoción de la salud, sino también en la mejora de variables cognitivas, emocionales y motivacionales que inciden directamente sobre el rendimiento escolar del alumnado adolescente.

La evidencia empírica sugiere que un mayor nivel de actividad física moderada y vigorosa se asocia con un rendimiento académico superior. Según Muñoz et al. (2018), los adolescentes que alcanzan niveles adecuados de actividad física de intensidad moderada-vigorosa presentan mejores calificaciones escolares en comparación con aquellos con niveles muy bajos o excesivamente altos de ejercicio. De igual forma, Villalba Lombarte et al. (2020) identificaron que los estudiantes que practican deporte de forma regular y frecuente suspenden menos asignaturas y muestran promedios académicos más elevados.

Más específicamente en el área de EF, Fraile García et al. (2019) evidenciaron que el disfrute, la autoeficacia percibida y el nivel de actividad física están significativamente relacionados con el rendimiento en esta materia, reduciendo la probabilidad de suspender. Esta relación positiva también se ha explicado desde la perspectiva del clima motivacional generado por el docente. Sevil et al. (2017), en un estudio realizado con alumnado de Educación Secundaria en España, comprobaron que un clima de tarea (orientado al esfuerzo, la mejora personal y la cooperación) se relaciona de forma significativa con una mayor calificación

académica, mientras que un clima centrado en el ego y la desmotivación correlaciona negativamente.

Asimismo, investigaciones recientes han puesto de manifiesto que una mejor condición física no solo mejora variables fisiológicas y emocionales, sino que también se vincula a mejores resultados cognitivos y académicos generales. Ruiz-Ariza (2018) demostró que programas de ejercicio estructurado, como el C-HIIT, pueden mejorar el rendimiento en materias como matemáticas y lengua, especialmente en chicas adolescentes. En la misma línea, Bordón et al. (2020) confirmaron que tanto el nivel de actividad vigorosa del alumnado como el de sus progenitores predice positivamente el rendimiento académico.

El apoyo familiar aparece como otro factor moderador importante en esta relación. Ruiz-Ariza et al. (2018) concluyeron que el respaldo parental hacia la actividad física se asocia con mejores resultados académicos, incluso cuando se controla el estatus socioeconómico. Esto refuerza la necesidad de adoptar una visión ecosistémica e interdisciplinar al analizar los efectos de la práctica físico-deportiva en la escolarización.

A nivel internacional, estudios como los de Barkoukis, Taylor, Chanal y Ntoumanis (2014) y Boiché et al. (2008) también destacan el papel de la motivación autodeterminada como un predictor significativo del rendimiento académico en EF. Según estos autores, los perfiles más autodeterminados presentan mejores calificaciones, tanto en contextos transversales como longitudinales.

Por tanto, los datos acumulados en la última década muestran de forma consistente que una participación regular, autónoma y equilibrada en actividades físico-deportivas —especialmente de intensidad moderada o vigorosa— se asocia con un mejor rendimiento académico. Este efecto se ve amplificado por factores como la motivación intrínseca, la percepción de competencia, el disfrute de la actividad, la calidad del clima motivacional docente y el apoyo familiar. Tales conclusiones otorgan un sólido fundamento a la incorporación de propuestas metodológicas innovadoras en EF, especialmente aquellas que integran componentes expresivos, musicales y colaborativos, como las implementadas en este estudio.

1.7. APLICACIONES INCLUSIVAS EN EL MARCO DEL DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE

En las últimas décadas, la evolución del paradigma educativo hacia modelos inclusivos ha impulsado la incorporación de propuestas metodológicas que atiendan a la diversidad desde el propio diseño del currículo. Una de las referencias más relevantes en este sentido es el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), un enfoque basado en la investigación neuroeducativa desarrollado por el Center for Applied Special Technology (CAST), que propone estructurar los procesos de enseñanza-aprendizaje de manera que todos los estudiantes puedan acceder al conocimiento, participar activamente y demostrar sus aprendizajes de forma significativa (CAST, 2018; Rose & Meyer, 2002).

El modelo DUA se sustenta en tres principios fundamentales: múltiples formas de representación de la información (el qué del aprendizaje), múltiples formas de acción y expresión (el cómo) y múltiples formas de implicación (el por qué). Estos principios se articulan con las redes cerebrales implicadas en el aprendizaje: la red de reconocimiento, la red estratégica y la red afectiva. A través de estas vías, se busca flexibilizar el currículo, los métodos, los materiales y la evaluación, permitiendo que cada estudiante acceda al aprendizaje según sus propias capacidades y estilos (CAST, 2018).

Este marco ha sido reconocido e incorporado en diversas políticas educativas a nivel internacional y nacional, en particular en contextos donde se promueve una escuela inclusiva y equitativa. Su aplicación en el área de Educación Física representa una oportunidad clave para ampliar la accesibilidad y participación del alumnado, no solo en función de necesidades específicas de apoyo educativo, sino también considerando la variabilidad natural de perfiles de aprendizaje presentes en el aula ordinaria (Collado-Sanchis et al., 2020, Pinilla, 2020).

En este sentido, se ha planteado la posibilidad de integrar el modelo DUA de forma paralela y complementaria a modelos didácticos estructurados, como es el caso del Modelo de Educación Deportiva (MED). Este último propone una enseñanza por temporadas con roles asignados, responsabilidad compartida, valoración de la participación activa y aprendizaje cooperativo (Siedentop et al., 2011), principios que muestran un alto grado de afinidad con las pautas del DUA.

La incorporación conjunta de ambos enfoques permitiría, por ejemplo:

- Presentar los contenidos motrices mediante múltiples medios (visual, auditivo, manipulativo), respetando el principio de representación.
- Ofrecer diversas formas de participación en actividades expresivas o físico-artísticas, ajustadas a los niveles de competencia motriz, fomentando la acción y expresión.
- Crear agrupamientos flexibles, establecer metas personalizadas y promover la autoevaluación con feedback constructivo, cumpliendo el principio de implicación y potenciando la autorregulación.

Desde este enfoque, la Educación Física puede diseñarse como un entorno dinámico, participativo y accesible, alineado con las necesidades de todo el alumnado y coherente con los valores formativos de la etapa educativa. La sinergia entre DUA y MED refuerza el potencial de la Educación Física para educar en y desde la diversidad, promoviendo un aprendizaje motor competente, emocionalmente significativo y socialmente inclusivo.

1.8. CONSIDERACIONES FINALES DEL MARCO TEÓRICO

El presente marco teórico ha ofrecido una visión integradora de los fundamentos pedagógicos, psicológicos, expresivos y normativos que sustentan la incorporación de actividades con soporte musical dentro de la materia de Educación Física. Desde su valor cultural y emocional hasta su impacto en la motivación, la salud y el rendimiento académico del alumnado, se ha demostrado la pertinencia de este enfoque dentro del currículo oficial. Asimismo, se ha profundizado en las posibilidades metodológicas, especialmente en la complementariedad entre el Modelo de Educación Deportiva (MED) y propuestas inclusivas como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), lo cual abre nuevas vías de intervención educativa equitativa y motivadora. Este marco teórico constituye, por tanto, el sustento conceptual y legislativo que justifica y orienta la propuesta de intervención desarrollada en esta investigación.

II – JUSTIFICACIÓN

II - JUSTIFICACION

Es en este momento, habiendo sido gimnasta de rítmica desde los 6 años y después entrenadora de nivel nacional durante 25 años compatibilizado con las clases académicas como profesora de Educación Física del colegio HH Maristas Cartagena durante 16 años es cuando me planteo la necesidad de investigar sobre las actividades con soporte musical, uno de los contenidos menos trabajados en la escuela. Actualmente estoy presenciando un cambio importante laboral en mi día a día, los alumnos vienen a mis clases por inercia, los más deportistas con ganas de hacer lo que toque en la clase, pero sin embargo me encuentro con un gran número de alumnos que demuestran gran apatía hacia la materia, cosa que hace 12 años esa situación era diferente. Me sumo a las palabras de Glaser y Bassok (2009) donde hacía referencia a que lo importante es el desarrollo de las facultades de aprendizaje frente a la acumulación de conocimientos. Siempre me he considerado una profesora activa, con ganas de seguir aprendiendo de mis alumnos y de seguir formándome en este mundo tan amplio y diverso, sin embargo, en ocasiones y dependiendo de la unidad didáctica que estemos trabajando, la motivación por parte de ellos varía. Mis alumnos son la fuente de motivación para mí, por lo que el que los alumnos estén motivados influye en mi profesionalidad, me dan la pista que algo tenemos que cambiar para esta sociedad que está en un continuo cambio, quiero que mis alumnos vengan a clase motivados, con ganas de disfrutar de la única materia saludable para ellos, por todos los valores que la materia de Educación Física les aporta a los adolescentes en este caso, y que salgan de mi clase con la sensación de ¡qué bien me lo he pasado en la clase de EF! La escucha, la empatía y la observación son piezas claves para llegar a un resultado positivo.

Aplicar el Modelo de Educación Deportiva (Siedentop, 1994) en la unidad didáctica de “Diviértete bailando aquí y ahora” fue un reto personal, para poder motivar a los alumnos en este tipo de unidades, donde la expresión corporal pasa un poco desapercibida y que además la parte masculina tiene menos participación. Por otro lado, me propuse otro reto, la mejora de las relaciones sociales entre el alumnado, motivo de preocupación en los últimos años, y mejorar la inclusión del alumno con PAP (con un Plan de Actuación Personalizada) que actualmente

también ha crecido en nuestras aulas. Para este último dato la provincia Marista nos indica que como docentes tenemos que trabajar con DUA (CAST, 2018), incluyéndolo en nuestras programaciones didácticas, y qué mejor manera que fusionar MED con DUA.

En el estudio realizado se han incluido ambos modelos de aprendizaje, tradicional y educación deportiva, donde descubriremos un poco más de ello en el apartado de metodología y resultados

III – OBJETIVOS

III - OBJETIVOS

3.1. OBJETIVO PRINCIPAL.

Objetivo Principal: Analizar la incidencia del impacto psicológico de las Actividades con Soporte Musical en alumnos de secundaria del Colegio Maristas de Cartagena.

3.2. OBJETIVOS SECUNDARIOS:

- Estudiar la influencia de las actividades con soporte musical en la adquisición de las competencias sociales y cívicas, además del sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor.
- Estudiar el impacto psicológico en variables como la motivación, el disfrute, la auto eficacia y el logro de metas, así como las posibles relaciones que existen entre ellas.

3.3. DESARROLLO DE HIPÓTESIS DE CADA OBJETIVO

En primer lugar, se considera la hipótesis de que la implementación de actividades con soporte musical en el contexto de la Educación Física tiene un impacto positivo en la adquisición de competencias sociales y cívicas, además del desarrollo del sentido de la iniciativa y el espíritu emprendedor. Se espera que la integración de la música en las sesiones favorezca la cooperación, la comunicación y el liderazgo entre los estudiantes, promoviendo así un aprendizaje más significativo en el ámbito social y personal. Como alternativa, la hipótesis nula establece que las actividades con soporte musical no generan un impacto significativo en la adquisición de dichas competencias, lo que indicaría que su implementación no es un factor determinante en el desarrollo de estos aspectos educativos.

Por otro lado, se plantea la hipótesis de que la aplicación de la metodología basada en modelos de Educación Deportiva en la enseñanza de la actividad física influye de manera significativa en variables psicológicas como la motivación, el disfrute, la autoeficacia y el logro de metas. Se prevé que la implementación de esta

metodología propicie un incremento en los niveles de motivación y disfrute de los estudiantes, al mismo tiempo que fomente una mayor percepción de competencia y una orientación hacia la consecución de objetivos. Asimismo, se espera que exista una relación positiva entre estas variables, de modo que los alumnos que experimenten mayores niveles de motivación también reporten mayores niveles de disfrute y autoeficacia. Frente a esta hipótesis, el modelo nulo postula que la metodología empleada en la intervención no produce diferencias significativas en estas dimensiones psicológicas en comparación con una enseñanza tradicional, ni se observan relaciones significativas entre ellas.

Con el propósito de reforzar la coherencia interna entre los objetivos y las hipótesis del estudio, se explicita a continuación la correspondencia entre ambos elementos:

Correspondencia entre objetivos e hipótesis del estudio:

Objetivo 1 ↔ Hipótesis 1: Analizar la influencia de las actividades con soporte musical en el desarrollo de competencias sociales y cívicas, así como en el sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor.

Hipótesis 1: La implementación de actividades con soporte musical en el contexto de la Educación Física tiene un impacto positivo en la adquisición de dichas competencias y en el desarrollo de la iniciativa personal y la creatividad compartida.

Objetivo 2 ↔ Hipótesis 2: Examinar los efectos del Modelo de Educación Deportiva sobre variables psicológicas relacionadas con la motivación, el disfrute, la autoeficacia y el logro de metas.

Hipótesis 2: La aplicación de esta metodología influye significativamente en las variables psicológicas mencionadas, esperándose una relación positiva entre motivación, disfrute y percepción de competencia.

IV - MATERIAL Y MÉTODO

IV -MATERIAL Y MÉTODO

4.1. CONTEXTUALIZACIÓN DEL CENTRO EDUCATIVO

El presente estudio se ha desarrollado en el colegio concertado La Sagrada Familia HH Maristas de Cartagena, perteneciente a la red de la Institución Marista Mediterránea. Este centro forma parte de la ciudad de Cartagena, situada en la Región de Murcia, con una población aproximada de 220.000 habitantes. Concretamente, el centro se localiza en el barrio del Ensanche, una zona urbana de carácter socioeconómico medio, consolidada en cuanto a infraestructuras y servicios educativos.

En este marco institucional, el colegio Marista de Cartagena constituye una de las expresiones más consolidadas del proyecto educativo de la congregación en el ámbito regional. Su fundación se remonta al año 1898, lo que le otorga una trayectoria educativa de más de 125 años en la ciudad. Actualmente, alrededor de 1680 estudiantes cursan estudios en sus instalaciones, distribuidos en cuatro líneas por curso en las etapas de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato.

La comunidad educativa está compuesta por hermanos y docentes laicos, en consonancia con el carisma de San Marcelino Champagnat, cuyo ideario promueve la formación integral del alumnado a través de valores como la presencia, la sencillez, el espíritu de familia, el amor al trabajo y la evangelización. La apuesta institucional se orienta hacia una educación innovadora, personalizada, abierta a la diversidad y profundamente comprometida con la realidad social, promoviendo una formación humanista y cristiana que da continuidad al lema marista: “Buenos cristianos y honrados ciudadanos”.

Desde el punto de vista organizativo, el centro dispone de una oferta amplia de actividades extracurriculares que incluyen servicio de comedor, aula matinal, refuerzo educativo, y un club deportivo escolar propio con diferentes secciones. Esto favorece la creación de un ambiente escolar dinámico, saludable y centrado en el desarrollo integral del alumnado. El perfil psicosocial del estudiantado es mayoritariamente medio-alto, con un nivel de implicación familiar elevado y una participación activa en las actividades promovidas por el centro.

En cuanto a las infraestructuras específicas del área de Educación Física, el centro cuenta con seis canchas deportivas exteriores adaptadas a distintos deportes, una sala de usos múltiples, así como con un pabellón cubierto divisible, provisto de graderío, vestuarios, dos almacenes y despachos docentes. Estas condiciones garantizan la viabilidad de intervenciones metodológicas de carácter práctico y participativo. El Departamento de Educación Física está compuesto por dos docentes, una de las cuales también imparte clases en la etapa de Primaria, lo que refuerza la continuidad metodológica entre ciclos.

El compromiso del centro con la atención a la diversidad se manifiesta en la aplicación institucional del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como enfoque transversal en las programaciones didácticas. Este modelo inclusivo, sumado a la apuesta por metodologías activas y por la innovación educativa, sitúa al centro en una posición idónea para el desarrollo de intervenciones fundamentadas en propuestas como el Modelo de Educación Deportiva (MED) y las actividades con soporte musical, que constituyen el eje metodológico de la presente investigación.

4.2. POBLACIÓN Y MUESTRA

La población objeto de estudio estuvo compuesta por el alumnado matriculado en los cursos de 1.º, 2.º y 3.º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) del Colegio La Sagrada Familia HH Maristas de Cartagena, durante el curso académico correspondiente al periodo de intervención. Esta población ascendía a un total de 359 estudiantes, con edades comprendidas entre los 12 y los 16 años. Se trata de una muestra natural e intacta, seleccionada conforme a la estructura organizativa habitual del centro, lo cual garantiza su representatividad ecológica en el contexto de la investigación educativa aplicada (Corbetta, 2007).

La muestra final quedó constituida por 307 estudiantes, lo que representa el 85,5 % de la población inicial, tras aplicar los criterios de inclusión: participación continuada en el programa de intervención, cumplimiento del mínimo de asistencia requerido y cumplimentación completa de los instrumentos de evaluación. Esta tasa de retención es adecuada para estudios longitudinales en contextos escolares, donde fenómenos como las ausencias justificadas, la rotación

entre grupos y otras contingencias administrativas afectan al seguimiento completo de la muestra.

Cabe señalar que, antes del inicio de la intervención, se obtuvo el informe favorable del Comité de Ética de la Universidad Católica San Antonio de Murcia (CE032404), así como la autorización explícita de la Dirección Provincial de Maristas Mediterránea, entidad responsable de la gestión y supervisión de los centros educativos maristas en la zona. Esto garantizó el cumplimiento de los principios éticos y la idoneidad del estudio en términos de respeto, confidencialidad y no interferencia con el normal desarrollo de la actividad escolar.

En este sentido, el estudio no empleó un diseño de muestras pareadas, ya que la recogida de datos se llevó a cabo de forma anónima, sin identificación nominal de los participantes. Esta decisión responde tanto a razones éticas como metodológicas, en consonancia con las directrices de la American Psychological Association (APA, 2020), que recomiendan asegurar la privacidad de los participantes en estudios con menores. En contextos escolares, además, la asistencia puede verse afectada por ausencias por enfermedad, lesiones o actividades extracurriculares, lo que dificulta el seguimiento pareado sin comprometer la validez interna o la confidencialidad del estudio (Bailey, 2006; Kirk, 2010).

Este fenómeno, conocido como mortalidad experimental, es común en estudios longitudinales aplicados y se considera una amenaza metodológica cuando se intenta forzar el emparejamiento de casos entre fases (Shadish, Cook, & Campbell, 2002). Por este motivo, se optó por un análisis a nivel grupal, utilizando pruebas t para muestras independientes, lo que permite comparar los resultados del grupo experimental y del grupo control de forma robusta sin requerir la identificación individual de los sujetos (Thomas, Nelson, & Silverman, 2015).

4.3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El presente estudio se estructuró siguiendo un diseño cuasi-experimental con grupo control no equivalente, en el que se compararon los efectos de una intervención pedagógica entre dos grupos naturales preexistentes: un grupo experimental, que participó en la propuesta didáctica basada en actividades con soporte musical, y un grupo control, que recibió una enseñanza convencional.

La lógica del diseño se organizó en dos momentos de evaluación (pretest y postest), aplicados a ambos grupos, sin asignación aleatoria ni emparejamiento individual de los participantes. Esta decisión metodológica responde a las características del contexto educativo real en el que se desarrolló la investigación, donde las condiciones organizativas y éticas impiden la manipulación completa de las variables.

El uso de diseños cuasi-experimentales en educación se justifica por su capacidad para valorar el impacto de intervenciones en contextos auténticos, sin desnaturalizar la práctica pedagógica ni alterar la organización escolar. Según Sandoval (2014), este enfoque resulta especialmente útil para estudiar el efecto de innovaciones educativas cuando “el objetivo es comprender cómo se desarrollan las prácticas en condiciones reales de enseñanza y aprendizaje” (p. 21), permitiendo así una mejor transferencia a la práctica profesional.

4.4. PROCEDIMIENTO Y DESARROLLO DE LA INTERVENCIÓN

La intervención se desarrolló a lo largo del tercer trimestre del curso académico, durante las sesiones de Educación Física impartidas en horario lectivo, y con la participación de los grupos de 1.º, 2.º y 3.º de Educación Secundaria Obligatoria del Colegio La Sagrada Familia HH Maristas de Cartagena. En función del curso y del planteamiento metodológico aplicado, se establecieron dos condiciones diferenciadas: por un lado, el alumnado de 3.º de ESO conformó el grupo experimental, participando en una unidad didáctica estructurada según el Modelo de Educación Deportiva e integrada con principios del Diseño Universal para el Aprendizaje; por otro lado, los grupos de 1.º y 2.º de ESO recibieron una unidad didáctica tradicional centrada en contenidos de expresión corporal y danza, lo que configuró el grupo control de esta investigación.

4.4.1. Grupo experimental: procedimiento e intervención didáctica

El grupo experimental estuvo compuesto por los estudiantes de 3.º de Educación Secundaria Obligatoria, quienes participaron en una unidad didáctica innovadora titulada “Diviértete bailando aquí y ahora”. Esta propuesta metodológica se estructuró a partir de los principios del Modelo de Educación Deportiva (MED), incorporando además los fundamentos del Diseño Universal

para el Aprendizaje (DUA) con el objetivo de atender a la diversidad del alumnado, fomentar la autonomía y facilitar el acceso equitativo a los aprendizajes. El Modelo de Educación Deportiva ha demostrado ser una metodología eficaz para mejorar la experiencia afectiva del alumnado, especialmente entre aquellos con niveles iniciales bajos de motivación. Perlman (2010) encontró que estudiantes amotivados experimentaban mejoras significativas en sus emociones positivas y satisfacción de necesidades psicológicas básicas tras participar en unidades estructuradas con el MED. Estos resultados justifican su aplicación como base metodológica en la presente intervención.

La unidad se desarrolló a lo largo de 12 sesiones distribuidas durante seis semanas, y se organizó en torno a tres bloques temáticos progresivos: gimnasia rítmica, bailes de salón y danzas del mundo. Cada bloque incluyó contenidos técnicos, teóricos y creativos, que fueron abordados mediante tareas individuales y grupales orientadas a la exploración rítmica, la expresión corporal y la elaboración de coreografías. Las sesiones fueron distribuidas en las instalaciones deportivas del centro (pabellón cubierto y pistas exteriores) conforme a una planificación compartida por todos los grupos de 3.º de ESO, como se refleja en la UD y en los documentos de organización por equipos y zonas de trabajo (Anexos [1](#), [2](#) y [3](#)).

El alumnado fue organizado en equipos estables de trabajo, identificados por colores, y cada uno asumió una identidad grupal mediante la elección de un nombre, logotipo y lema. En coherencia con el MED, se estableció un sistema de roles rotativos en cada equipo: entrenador/coreógrafo, responsable de material, periodista/manager, anotador y juez. Este sistema favoreció la implicación activa, el reparto equitativo de responsabilidades y el desarrollo de competencias interpersonales y organizativas (Anexos [4](#) Y [5](#)).

A lo largo de la unidad, se promovió una progresiva autonomía del alumnado en la creación y ejecución de coreografías. Para ello, se proporcionaron fichas teóricas de apoyo que incluían contenidos mínimos sobre historia, características técnicas y estilos representativos de cada bloque (gimnasia rítmica, bailes de salón, danzas del mundo), facilitando la integración de aprendizajes conceptuales y procedimentales (Anexo [6](#)).

La evaluación se abordó desde un enfoque formativo y compartido, empleando rúbricas específicas para cada bloque, que permitieron valorar tanto el

desempeño técnico como la creatividad, la participación y el trabajo en equipo. Estas rúbricas fueron conocidas por el alumnado desde el inicio de cada bloque, permitiendo una autoevaluación orientada a la mejora continua (Anexo 7). Además, se llevaron a cabo procesos de coevaluación y reflexión final, reforzando la conciencia del propio aprendizaje.

4.4.2. Grupo control: unidad didáctica convencional

El grupo control estuvo constituido por el alumnado de 1.º y 2.º de Educación Secundaria Obligatoria, quienes participaron en una unidad didáctica centrada en contenidos de expresión corporal y danza, diseñada conforme a una metodología tradicional habitual en la etapa. Esta unidad se estructuró en torno a tareas dirigidas por el docente, con un enfoque técnico y reproductivo, sin aplicar modelos pedagógicos estructurados ni dinámicas cooperativas complejas.

La propuesta didáctica incluyó actividades de familiarización con el ritmo, movimientos básicos de danzas colectivas, ejercicios de coordinación y pequeñas coreografías guiadas, todas ellas organizadas en sesiones secuenciales, pero sin implicar la creación autónoma por parte del alumnado ni la asunción de roles específicos. Las sesiones se desarrollaron de forma simultánea a la intervención del grupo experimental, compartiendo así el calendario, el horario escolar y los espacios de práctica física.

Este grupo no participó en el modelo de Educación Deportiva ni en el enfoque basado en el Diseño Universal para el Aprendizaje, lo que permite considerarlo como grupo control dentro del diseño cuasi-experimental adoptado. Su participación sirvió como referencia para valorar comparativamente el impacto de la intervención aplicada al grupo experimental, especialmente en variables psicológicas como la motivación, el disfrute y la percepción del clima de aula.

4.5. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Para la evaluación del impacto psicológico de la intervención, se emplearon instrumentos psicométricos estandarizados y validados en el ámbito de la Educación Física escolar. Dado el enfoque cuantitativo del estudio, se optó por cuestionarios de autoinforme, ampliamente utilizados en contextos educativos

para valorar variables relacionadas con la motivación, el clima de aula y la satisfacción de necesidades psicológicas básicas.

Los instrumentos seleccionados fueron administrados en dos momentos temporales: antes del inicio de la unidad didáctica (pretest) y tras su finalización (postest), tanto al grupo experimental como al grupo control. Esta doble aplicación permitió comparar los efectos de la intervención sobre las variables psicológicas consideradas, respetando el carácter cuasi-experimental del diseño y manteniendo condiciones homogéneas para ambos grupos.

En todos los casos, se priorizó el uso de escalas adaptadas al contexto hispanohablante y previamente validadas en población adolescente, lo que asegura tanto la validez de contenido como la adecuación cultural y lingüística al entorno de aplicación.

4.5.1. Escala de Locus Percibido de Causalidad en E.F. (PLOC-2)

La Escala de Locus Percibido de Causalidad en Educación Física, conocida como PLOC-2, constituye una herramienta ampliamente reconocida en el ámbito de la psicología motivacional aplicada a la Educación Física. Su objetivo es evaluar el tipo de motivación que experimenta el alumnado cuando participa en actividades físicas en el contexto escolar, permitiendo diferenciar entre formas de motivación autónoma, controlada o ausencia de motivación, conforme a los principios de la Teoría de la Autodeterminación (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000).

El instrumento fue desarrollado originalmente por Vlachopoulos et al. (2011) y adaptado al contexto educativo español por Ferriz, González-Cutre y Sicilia (2015), manteniendo su estructura teórica y sus propiedades psicométricas. En su versión utilizada en esta investigación, la escala está compuesta por 24 ítems distribuidos en seis dimensiones motivacionales que abarcan todo el continuo de autodeterminación: motivación intrínseca, regulación integrada, regulación identificada, regulación introyectada, regulación externa y desmotivación. Cada ítem se responde mediante una escala tipo Likert de 5 puntos, desde 1 ("totalmente en desacuerdo") hasta 5 ("totalmente de acuerdo").

Cada dimensión representa un tipo específico de regulación motivacional:

- Motivación intrínseca: interés y disfrute por la actividad física en sí misma.
- Regulación integrada: alineación de la actividad con los propios valores personales.
- Regulación identificada: reconocimiento del valor personal atribuido a la actividad.
- Regulación introyectada: realización de la actividad por presión interna, como la culpa o el deseo de autoestima.
- Regulación externa: participación motivada por recompensas o castigos externos.
- Desmotivación: ausencia de motivación y de valor percibido hacia la actividad.

Figura 3: Dimensiones de la Escala de Locus Percibido de Causalidad en Educación Física



Nota: Elaboración propia.

Esta estructura multidimensional permite una evaluación final de la calidad de la motivación experimentada por los estudiantes, lo que resulta especialmente relevante en investigaciones como esta, centradas en valorar el impacto de intervenciones didácticas sobre la motivación del alumnado. La aplicación del PLOC-2 ofrece, por tanto, una perspectiva clara del grado de autodeterminación

presente en el contexto educativo, permitiendo identificar patrones asociados a metodologías activas como el Modelo de Educación Deportiva.

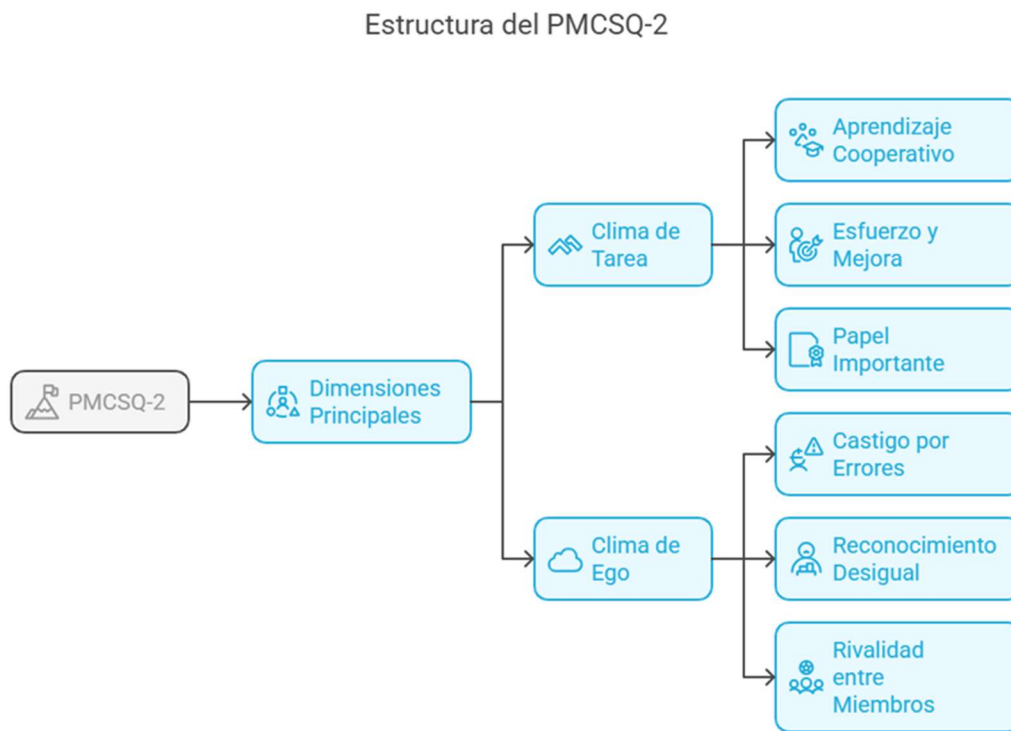
La validez de contenido y la adecuación lingüística del instrumento han sido garantizadas en el proceso de adaptación al contexto hispano, y diversos estudios han confirmado la fiabilidad de sus subescalas, con coeficientes alfa de Cronbach superiores a .70 en poblaciones escolares (Ferriz et al., 2015). Además, su uso ha demostrado sensibilidad para detectar cambios motivacionales tras la implementación de unidades didácticas innovadoras, lo que respalda su idoneidad para el propósito de esta tesis.

4.5.2. Cuestionario del Clima Motivacional Percibido en el Deporte-2 (PMCSQ-2)

El Cuestionario del Clima Motivacional Percibido en el Deporte-2 (PMCSQ-2) constituye una herramienta ampliamente utilizada para evaluar la percepción que tienen los estudiantes y deportistas sobre el entorno motivacional generado por el docente o entrenador en situaciones de práctica física o deportiva. Este instrumento se fundamenta teóricamente en la perspectiva de metas de logro (Achievement Goal Theory), la cual sostiene que los climas motivacionales que se desarrollan en entornos educativos y deportivos influyen significativamente en el tipo de motivación que experimentan los individuos y, por tanto, en sus conductas, emociones y rendimiento (Ames, 1992; Dweck, 1986).

El PMCSQ-2 fue diseñado originalmente por Newton, Duda y Yin (2000) y validado para su uso en el contexto hispanohablante por Cecchini, González, López Prado y Brustad (2005), quienes lo adaptaron al contexto educativo español manteniendo su estructura original. El cuestionario está compuesto por 33 ítems, distribuidos en dos dimensiones generales que representan dos orientaciones motivacionales diferenciadas: el Clima de Tarea y el Clima de Ego. Esta dicotomía responde a la clasificación clásica propuesta por Ames (1992), según la cual un clima de tarea enfatiza el esfuerzo, la mejora personal y la cooperación, mientras que un clima de ego prioriza la comparación social, el rendimiento por encima del aprendizaje y el reconocimiento a los individuos más competentes.

Figura 4: Estructura del PMCSQ2



Nota: Elaboración propia.

El valor del PMCSQ-2 en contextos escolares radica en su capacidad para identificar con precisión cómo los alumnos perciben el ambiente motivacional de sus clases de Educación Física. Dicha percepción, como han demostrado múltiples estudios, guarda una relación directa con los niveles de motivación autónoma, disfrute, implicación y continuidad en la práctica física (Moreno-Murcia, Cervelló, & González-Cutre, 2010; Standage, Duda, & Ntoumanis, 2003). En esta línea, el uso del PMCSQ-2 permite no solo diagnosticar los efectos del estilo pedagógico del docente, sino también evaluar la eficacia de intervenciones educativas que persiguen optimizar el clima motivacional de las sesiones, como ocurre en esta tesis.

La estructura interna del cuestionario incluye seis subescalas: tres relacionadas con el Clima de Tarea (aprendizaje cooperativo, esfuerzo/mejora y papel importante) y tres vinculadas al Clima de Ego (castigo por errores, reconocimiento desigual y rivalidad interna). Cada una de estas subescalas está compuesta por un conjunto específico de ítems que se responden mediante una escala tipo Likert de cinco puntos, desde 1 (totalmente en desacuerdo) hasta 5 (totalmente de acuerdo). Las propiedades psicométricas del instrumento han sido sólidamente documentadas. En su versión española, Cecchini et al. (2005) reportaron coeficientes alfa de Cronbach superiores a .70 en la mayoría de las subescalas, con una consistencia interna global de .86 para la dimensión Tarea y .91 para la dimensión Ego, lo que respalda su fiabilidad para el análisis de climas motivacionales en escolares.

Dada su orientación diagnóstica y evaluativa, el PMCSQ-2 ha sido utilizado en múltiples estudios para analizar cómo diferentes enfoques metodológicos afectan la percepción del clima motivacional. Por ejemplo, investigaciones como las de Newton et al. (2000) y Moreno-Murcia et al. (2010) evidencian que los climas orientados a la tarea promueven un mayor compromiso y disfrute en los jóvenes, mientras que los climas orientados al ego pueden estar asociados a conductas disfuncionales, como la ansiedad por el rendimiento o la desmotivación. En consecuencia, la aplicación del PMCSQ-2 en esta tesis proporciona una vía rigurosa para analizar el impacto psicológico de una intervención basada en metodologías activas y cooperativas con soporte musical, permitiendo valorar si dicha intervención logra generar un entorno más favorable para el aprendizaje, la participación y la motivación intrínseca del alumnado.

La utilidad del PMCSQ-2 en investigaciones sobre educación física escolar no radica únicamente en su capacidad para clasificar el clima motivacional en términos generales (tarea o ego), sino también en su riqueza estructural, al permitir desglosar dicha percepción en factores específicos. Esta estructura multidimensional brinda al investigador herramientas más precisas para identificar patrones concretos de interacción en el aula o en el contexto deportivo, como la cooperación, la presión por el error o el favoritismo, entre otros. Cada dimensión del cuestionario representa un aspecto distinto del entorno motivacional, y su análisis individual es clave para interpretar con mayor profundidad los efectos de una intervención educativa.

En el marco de esta tesis, se analizaron seis subescalas del PMCSQ-2. Las tres primeras conforman el Clima de Tarea y evalúan contextos pedagógicos que promueven la motivación autodeterminada. En concreto, la subescala de Aprendizaje Cooperativo (ítems 11, 21, 31 y 33) mide si los estudiantes perciben que la clase favorece el trabajo en equipo, la ayuda mutua y el progreso colectivo. Un entorno con puntuaciones altas en esta dimensión ha sido relacionado con una mayor cohesión grupal y motivación intrínseca (Moreno-Murcia et al., 2010). A continuación, la subescala de Esfuerzo y Mejora (ítems 1, 8, 14, 16, 20, 25, 28 y 30) valora si se fomenta el compromiso con la superación personal y el desarrollo de habilidades. Este enfoque ha sido señalado como uno de los predictores más sólidos de la implicación activa del alumnado en las clases de Educación Física (Cervelló et al., 2004). Finalmente, el factor Papel Importante (ítems 4, 5, 10, 19 y 32) capta la percepción de que cada estudiante es una pieza significativa del grupo. Puntuaciones altas en esta subescala reflejan una integración participativa y pueden correlacionarse con niveles superiores de autoeficacia y sentido de pertenencia (Newton et al., 2000).

Por otro lado, el Clima de Ego está compuesto por tres subescalas que miden aspectos menos deseables desde el punto de vista de la motivación educativa. La subescala Castigo por Errores (ítems 2, 7, 9, 15, 18 y 27) explora la percepción de un entorno donde los errores se sancionan y se interpretan como fracasos, lo que puede generar ansiedad y evitar conductas de riesgo necesarias para el aprendizaje (Standage et al., 2003). La dimensión Reconocimiento Desigual (ítems 3, 13, 17, 22, 24, 26 y 29) mide el favoritismo percibido hacia los estudiantes más hábiles, una práctica que puede desincentivar la participación de quienes no se perciben a sí mismos como “talentosos”. Finalmente, la subescala Rivalidad entre los Miembros del Grupo (ítems 6, 12 y 23) indaga en el grado de competencia interna y comparación social dentro del aula, lo cual puede afectar la cohesión y favorecer un ambiente de presión constante (Cecchini et al., 2005).

Para cada una de estas dimensiones, se ha utilizado un criterio de interpretación basado en puntuaciones medias en la escala de Likert: valores altos (≥ 4.0) indican una percepción clara del factor en cuestión, valores moderados (2.5–3.9) reflejan una presencia intermedia o ambigua, y valores bajos (< 2.5) indican su escasa relevancia en la percepción del alumnado. Este criterio, que ha sido adoptado en investigaciones previas (Moreno-Murcia et al., 2010; Cervelló et al.,

2004), permite valorar con mayor precisión los efectos de las metodologías aplicadas en el aula, como en este caso la intervención didáctica con soporte musical basada en el Modelo de Educación Deportiva.

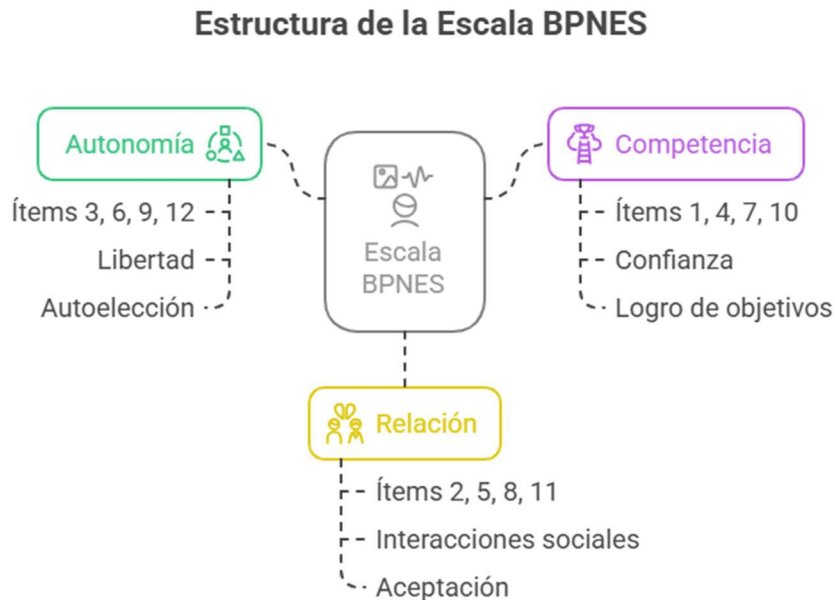
4.5.3. Basic Psychological Needs in Exercise Scale (BPNES)

La Escala de Satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas en el Ejercicio (Basic Psychological Needs in Exercise Scale, BPNES) constituye una herramienta fundamental para evaluar el grado en que los individuos perciben satisfechas sus necesidades de autonomía, competencia y relación en contextos de práctica física y deportiva. Esta escala se fundamenta en la Teoría de la Autodeterminación (Deci & Ryan, 2000), la cual sostiene que la satisfacción de estas tres necesidades básicas es esencial para el desarrollo de la motivación autodeterminada y para el bienestar psicológico general.

El BPNES fue desarrollado originalmente por Vlachopoulos y Michailidou (2006) y, posteriormente, adaptado al contexto de Educación Física escolar en España por Moreno, González-Cutre, Chillón y Parra (2008). Más recientemente, Menéndez Santurnino y Fernández-Río (2018) revisaron y validaron la versión española específicamente para su aplicación en población adolescente. Esta escala ha demostrado ser especialmente útil en investigaciones que buscan analizar el impacto de intervenciones educativas sobre variables motivacionales en entornos escolares, dada su sólida fundamentación teórica y su adecuado comportamiento psicométrico.

El cuestionario está compuesto por 12 ítems que se distribuyen en tres dimensiones correspondientes a las necesidades psicológicas básicas: autonomía, competencia y relación. Cada dimensión cuenta con cuatro ítems que se responden mediante una escala tipo Likert de cinco puntos, que va desde 1 (totalmente en desacuerdo) hasta 5 (totalmente de acuerdo). La necesidad de autonomía se refiere al sentimiento de control y autodirección sobre las propias acciones en el contexto físico; la necesidad de competencia mide la percepción de eficacia personal y habilidad para enfrentar retos; y la necesidad de relación evalúa el grado de conexión y pertenencia social experimentado con los compañeros de práctica.

Figura 5: Estructura de la Escala de BPNES



Nota: Elaboración propia.

La validez y fiabilidad del BPNES han sido ampliamente documentadas. En la versión adaptada al contexto educativo español, Moreno et al. (2008) reportaron coeficientes alfa de Cronbach superiores a .70 en las tres dimensiones, mientras que Menéndez Santurio y Fernández-Río (2018) confirmaron estos resultados en estudios posteriores con adolescentes, obteniendo un α de .71 para autonomía, .70 para competencia y .74 para relación. Estos valores respaldan la consistencia interna del instrumento y su idoneidad para evaluar el grado de satisfacción de las necesidades psicológicas en estudiantes de Educación Física.

El valor diagnóstico y evaluativo del BPNES reside en su capacidad para identificar de manera precisa el impacto que tienen las metodologías pedagógicas aplicadas en el aula sobre la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas. Investigaciones como las de Moreno-Murcia, Cervelló y González-Cutre (2010) y Vlachopoulos y Michailidou (2006) han evidenciado que la satisfacción de estas necesidades se asocia positivamente con una mayor motivación intrínseca, disfrute de la actividad física y una mayor adherencia al ejercicio. En este sentido, la utilización del BPNES en esta tesis permite analizar de forma rigurosa los efectos

de una intervención basada en el Modelo de Educación Deportiva con soporte musical, ofreciendo una medida fiable del impacto sobre los aspectos motivacionales más relevantes en la práctica física escolar.

La estructura de la escala y su interpretación permiten un análisis detallado del grado de satisfacción de cada necesidad psicológica. Para cada dimensión, se utiliza un criterio de interpretación basado en la puntuación media de los ítems: valores altos (≥ 4.0) indican una satisfacción elevada, valores moderados (2.5–3.9) reflejan un nivel intermedio y valores bajos (< 2.5) evidencian una escasa satisfacción de la necesidad correspondiente. Este enfoque interpretativo, adoptado en estudios previos (Moreno-Murcia et al., 2010; Menéndez Santurio & Fernández-Río, 2018), facilita la valoración precisa de los efectos de las estrategias didácticas implementadas y proporciona información clave para la optimización del entorno educativo y el fomento de la motivación autodeterminada en los alumnos.

4.6. PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA DE DATOS

La recogida de datos se llevó a cabo en dos momentos clave del proceso educativo: antes de comenzar la unidad didáctica (pretest) y al finalizar la intervención (postest). Esta doble aplicación permitió observar posibles cambios en las variables psicológicas estudiadas, tanto en el grupo experimental como en el grupo control, en igualdad de condiciones.

Los cuestionarios se aplicaron durante el horario habitual de las clases de Educación Física, en el propio centro escolar, y con la presencia del profesorado responsable para garantizar el orden y resolver posibles dudas. Cada grupo completó los instrumentos de forma colectiva, dedicando entre 15 y 20 minutos a la cumplimentación, en un ambiente tranquilo y sin interrupciones. Las instrucciones fueron leídas en voz alta para asegurar que todos los alumnos comprendían el propósito y el contenido de las preguntas.

Todos los cuestionarios fueron anónimos, sin incluir nombres ni datos personales que permitieran identificar al alumnado. Esta medida se tomó con el fin de proteger la confidencialidad de los participantes, conforme a los principios éticos básicos de la investigación educativa. El alumnado fue informado de que su

participación era voluntaria y que las respuestas serían tratadas de forma agregada y confidencial, sin consecuencias académicas.

La aplicación se realizó de forma coordinada entre los distintos grupos de ESO, respetando una secuencia similar de trabajo y asegurando que el entorno, el tiempo y las condiciones de aplicación fueran homogéneos entre el grupo experimental (3.º ESO) y el grupo control (1.º y 2.º ESO).

4.7. ANÁLISIS DE DATOS

Para el análisis de los datos obtenidos en este estudio se utilizó el programa estadístico Jamovi (versión 2.6.13), una herramienta sencilla e intuitiva que permite realizar análisis estadísticos con rigor y claridad. El enfoque metodológico fue de tipo cuantitativo, y se estructuró en varias fases que permitieron comprobar de forma gradual las hipótesis planteadas.

En primer lugar, se realizó un análisis descriptivo para conocer los valores medios, desviaciones estándar y distribución general de cada variable en los momentos previos y posteriores a la intervención. A continuación, se aplicaron pruebas de normalidad (Shapiro-Wilk) y homogeneidad de varianzas (Levene) para decidir si el análisis debía realizarse mediante pruebas paramétricas o no paramétricas.

Una vez exploradas las características de los datos, se llevaron a cabo tres tipos principales de análisis:

- Comparaciones entre grupos (grupo experimental vs. grupo control) en los momentos pre y post, con el objetivo de identificar posibles diferencias atribuibles a la intervención. En función de los resultados previos, se aplicaron pruebas t de Student o de Welch para datos normales, y pruebas U de Mann-Whitney para los casos no paramétricos.
- Comparaciones dentro de cada grupo, comparando los valores del pretest y del posttest por separado, para observar la evolución interna de cada condición. Aunque los datos no estaban emparejados de forma individual por razones éticas (anonimato), se analizaron como muestras independientes, diferenciando entre quienes respondieron en el pretest y quienes lo hicieron en el posttest.

- Análisis de relaciones entre variables mediante correlaciones bivariadas, con el fin de detectar asociaciones significativas entre los distintos aspectos psicológicos evaluados, tanto en el grupo experimental como en el control.

Además del valor estadístico (p), se calculó el tamaño del efecto en cada comparación, lo que permite valorar no solo si hubo diferencias significativas, sino también si esas diferencias fueron relevantes o importantes desde un punto de vista práctico.

Esta estrategia analítica permitió abordar de forma clara y estructurada las hipótesis planteadas en el estudio: por un lado, comprobar si la intervención con actividades musicales tenía un efecto sobre la motivación y otras variables psicológicas; y por otro, explorar cómo se relacionaban entre sí esos factores dentro del aula de Educación Física.

Figura 6: Resumen Grafico apartado Material y método



Nota: Elaboración propia.

V – RESULTADOS

V - RESULTADOS

5.1. INTRODUCCIÓN

Este capítulo presenta los resultados obtenidos tras la aplicación de la intervención didáctica basada en el Modelo de Educación Deportiva y actividades con soporte musical, con el objetivo de analizar su impacto sobre diversas variables psicológicas relacionadas con la motivación del alumnado en las clases de Educación Física.

La exposición de los resultados se organiza en función de las herramientas de evaluación utilizadas: en primer lugar, se presentan los datos relativos a la Escala de Locus Percibido de Causalidad en Educación Física (PLOC-2), seguida del Cuestionario del Clima Motivacional Percibido en el Deporte-2 (PMCSQ-2) y, por último, los resultados correspondientes a la Escala de Necesidades Psicológicas Básicas en el Ejercicio (BPNES).

Para cada uno de estos instrumentos se ofrece, en primer lugar, un análisis descriptivo de las puntuaciones obtenidas en los momentos pre y post, tanto en el grupo experimental como en el grupo control. Posteriormente, se presentan las comparaciones entre grupos y los análisis intra-grupo, con el fin de valorar posibles diferencias relacionadas con la intervención. En todos los casos, se han aplicado pruebas estadísticas apropiadas al tipo de datos y a la estructura del diseño cuasi-experimental adoptado. Además de la significación estadística, se ha incluido el cálculo del tamaño del efecto como indicador complementario de la magnitud de las diferencias observadas.

De forma complementaria, en los apartados finales se recogen los análisis correlacionales realizados con el grupo experimental tras la intervención, con el fin de explorar las posibles relaciones entre las distintas variables evaluadas.

5.2. RESULTADOS DE LA ESCALA PLOC-2

5.2.1. Fiabilidad del instrumento

La fiabilidad de la Escala de Locus Percibido de Causalidad con la regulación integrada (PLOC-2) fue evaluada mediante el coeficiente alfa de Cronbach en los dos momentos de medición. En el pretest, se obtuvo un valor de $\alpha = 0.860$, mientras que en el postest se alcanzó un valor de $\alpha = 0.874$. Ambos resultados superan el umbral de 0.70 recomendado para estudios en ciencias sociales y educativas (Corbetta, 2007; Field, 2018; Hair et al., 2019), indicando una consistencia interna adecuada en ambas mediciones. Para asegurar la coherencia de las puntuaciones, se recodificaron los ítems formulados en sentido inverso antes del análisis. A pesar de que algunos ítems presentaron correlaciones negativas con la escala total, los índices de fiabilidad obtenidos son satisfactorios y avalan la idoneidad del instrumento en el contexto de la Educación Física en estudiantes de secundaria

Tabla 3: Alfa de Cronbach del PLOC-2

| <i>Instrumento</i> | <i>Momento</i> | <i>Alfa de Cronbach</i> |
|--------------------|----------------|-------------------------|
| PLOC-2 | Pretest | 0,860 |
| PLOC-2 | Postest | 0,874 |

5.2.2. Análisis preliminar de supuestos

El análisis de los datos se realizó mediante pruebas t para muestras independientes, con el objetivo de comparar las puntuaciones pre y post de los grupos experimental y control en cada dimensión del PLOC-2. Asimismo, se aplicaron pruebas de homogeneidad de varianzas de Levene para determinar la adecuación de los análisis. En aquellos casos en los que la prueba de Levene resultó significativa ($p < .05$), se utilizó la prueba t de Welch, ajustando los grados de libertad para corregir la desigualdad de varianzas y proporcionar una comparación más robusta entre ambos grupos.

Antes de realizar los análisis inferenciales, se llevó a cabo un análisis exploratorio con el objetivo de evaluar la distribución de los datos y determinar la adecuación de las pruebas estadísticas a emplear.

5.2.2.1. Prueba de Normalidad (Shapiro-Wilk)

Para examinar la normalidad de las puntuaciones en las variables del PLOC-2, se aplicó la prueba de Shapiro-Wilk, cuyos resultados indicaron que todas las variables presentaron $p < .001$, excepto regulación introyectada ($p = .002$) y regulación externa ($p = .001$). Esto sugiere una violación del supuesto de normalidad en la mayoría de las dimensiones evaluadas, lo que influye en la selección de pruebas paramétricas o no paramétricas en los análisis comparativos (Field, 2018).

Tabla 4: Análisis de Normalidad con Shapiro-Wilk (PLOC 2)

| | W | p |
|-------------------------|-------|-------|
| Motivación Intrínseca | 0,966 | <,001 |
| Regulación Integrada | 0,981 | <,001 |
| Regulación Identificada | 0,942 | <,001 |
| Regulación Introyectada | 0,992 | 0,002 |
| Regulación Externa | 0,991 | 0,001 |
| Desmotivación | 0,961 | <,001 |

5.2.2.2. Prueba de Homogeneidad de Varianzas (Levene)

Para evaluar la homogeneidad de varianzas, se aplicó la prueba de Levene, cuyos resultados indicaron que todas las variables del PLOC-2 presentaban varianzas homogéneas ($p > .05$), excepto regulación externa ($p = .024$). Esto sugiere que en esta dimensión las varianzas no eran iguales, lo que condicionó la selección de pruebas t adecuadas para el análisis comparativo (Gravetter & Wallnau, 2020).

Tabla 5: Prueba de Homogeneidad de Varianzas (PLOC-2)

| | F | gl | gl2 | p |
|-------------------------|-------|----|-----|-------|
| Motivación Intrínseca | 0,483 | 1 | 576 | 0,487 |
| Regulación Integrada | 0,102 | 1 | 576 | 0,749 |
| Regulación Identificada | 1,140 | 1 | 576 | 0,286 |

| | | | | |
|--------------------------------|-------|---|-----|-------|
| <i>Regulación Introyectada</i> | 0,366 | 1 | 576 | 0,545 |
| <i>Regulación Externa</i> | 5,141 | 1 | 576 | 0,024 |
| <i>Desmotivación</i> | 0,444 | 1 | 576 | 0,506 |

5.3. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LAS DIMENSIONES DEL PLOC-2

El análisis estadístico se realizó con el software Jamovi, comparando las medias entre el grupo experimental y el grupo control en los momentos pre y post intervención. Dado que las pruebas de Levene confirmaron que las varianzas eran homogéneas en la mayoría de las variables, se utilizó la prueba t de Student para muestras independientes en estas comparaciones. Sin embargo, en el caso de regulación externa, donde la prueba de Levene resultó significativa ($p < .05$), se aplicó la prueba t de Welch, que ajusta los grados de libertad y proporciona una comparación más robusta en situaciones de varianzas desiguales.

Además, se calculó el tamaño del efecto mediante Cohen's d, permitiendo interpretar la magnitud de las diferencias encontradas más allá de la significación estadística. Los resultados indicaron que las diferencias más notables se observaron en motivación intrínseca ($d = 0.577$), regulación integrada ($d = 0.485$) y desmotivación ($d = -0.509$).

En contraste, la regulación introyectada no mostró diferencias significativas entre los grupos ($p = .133$, $d = 0.132$) y la regulación externa presentó un efecto pequeño pero significativo ($d = -0.225$, $p = .012$ con la prueba de Welch). Estos valores reflejan la importancia de considerar no solo la significación estadística, sino también la magnitud real del impacto de la intervención, alineándose con estudios previos sobre medición de efectos en ciencias del comportamiento (Field, 2018).

La selección de los análisis estadísticos se fundamentó en la necesidad de garantizar la validez de las comparaciones entre grupos y evitar posibles sesgos en la interpretación de los resultados. La verificación de los supuestos estadísticos mediante las pruebas de normalidad (Shapiro-Wilk) y homogeneidad de varianzas (Levene) permitió determinar el método más adecuado para el análisis de los datos, asegurando que la selección de pruebas paramétricas o no paramétricas estuviera metodológicamente justificada (Field, 2018). En particular, la aplicación de la

prueba t para muestras independientes permitió comparar los cambios pre y post entre el grupo experimental y el grupo control, evaluando si la intervención generó diferencias significativas en las dimensiones del PLOC-2. Sin embargo, en el caso de la regulación externa, donde la prueba de Levene indicó varianzas desiguales ($p < .05$), se aplicó la prueba t de Welch, ajustando los grados de libertad para garantizar una comparación más robusta (Gravetter & Wallnau, 2020).

Finalmente, el cálculo del tamaño del efecto mediante Cohen's d permitió interpretar la magnitud de los cambios observados más allá de la significación estadística, proporcionando un marco analítico sólido para la evaluación del impacto de la intervención. Este enfoque garantiza una interpretación precisa y científicamente fundamentada de los resultados en el contexto educativo, alineándose con estudios previos en el campo de la psicología del deporte y la educación física (Thomas, Nelson, & Silverman, 2015).

El análisis descriptivo de las variables psicológicas evaluadas a través de la Escala de Locus Percibido de Causalidad con la regulación integrada (PLOC-2) proporciona una visión detallada de la distribución de las diferentes dimensiones de la motivación en el contexto de la Educación Física.

Los resultados indican que la motivación intrínseca obtuvo una media de 4.88 (DE = 1.25), lo que sugiere que, en promedio, los participantes mostraron una tendencia moderada-alta hacia la regulación autónoma basada en el disfrute y la satisfacción personal. La regulación integrada, que refleja la coherencia de la actividad con los valores personales, presentó una media de 4.56 (DE = 1.44). Por su parte, la regulación identificada fue la dimensión con mayor puntuación media (5.04, DE = 1.35). En contraste, la regulación introyectada mostró una media de 4.08 (DE = 1.28). La regulación externa, que implica una motivación basada en recompensas o castigos, obtuvo una media de 3.85 (DE = 1.30). Finalmente, la desmotivación presentó la media más baja (2.90, DE = 1.35), lo que sugiere que, en general, los participantes mostraron bajos niveles de falta de interés o intención de involucrarse en la actividad.

Desde una perspectiva metodológica, la desviación estándar de las puntuaciones se situó entre 1.25 y 1.44, lo que indica una dispersión moderada en las respuestas. Esto sugiere que, aunque existe variabilidad individual en la percepción de la motivación, las puntuaciones tienden a concentrarse en torno a las medias respectivas. Además, todas las dimensiones presentan un rango de

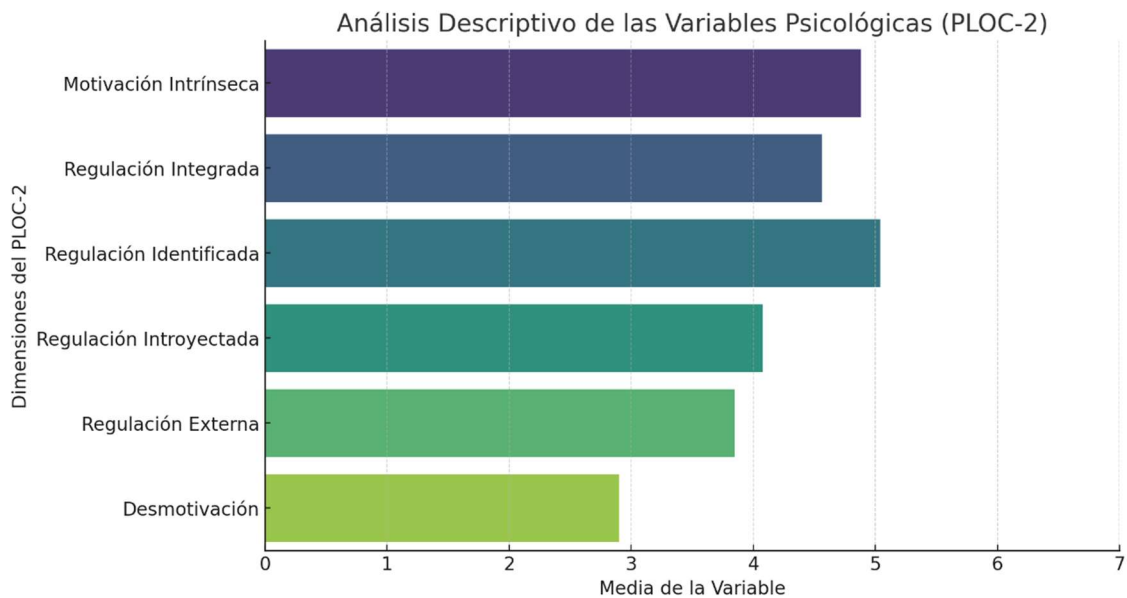
puntuación de 1 a 7, lo que indica que los participantes utilizaron toda la escala en sus respuestas, asegurando la sensibilidad del instrumento de medición (Ferriz Morell, González-Cutre, & Sicilia Camacho, 2015).

Tabla 6: Estadísticos descriptivos del PLOC-2

| <i>Variable</i> | <i>Media</i> | <i>DE</i> | <i>Mínimo</i> | <i>Máximo</i> |
|--------------------------------|--------------|-----------|---------------|---------------|
| <i>Motivación Intrínseca</i> | 4,88 | 1,25 | 1,00 | 7,00 |
| <i>Regulación Integrada</i> | 4,56 | 1,44 | 1,00 | 7,00 |
| <i>Regulación Identificada</i> | 5,04 | 1,35 | 1,00 | 7,00 |
| <i>Regulación Introyectada</i> | 4,08 | 1,28 | 1,00 | 7,00 |
| <i>Regulación Externa</i> | 3,85 | 1,30 | 1,00 | 7,00 |
| <i>Desmotivación</i> | 2,90 | 1,35 | 1,00 | 7,00 |

A nivel gráfico, la representación de las medias muestra que la regulación identificada es la más alta, seguida de la motivación intrínseca y la regulación integrada, lo que sugiere que la mayoría de los participantes percibieron cierto grado de autodeterminación en su participación en la actividad física. Por otro lado, la desmotivación fue la dimensión con valores más bajos.

Figura 7: Distribución de las medias por dimensión motivacional (PLOC-2)



Nota: Elaboración propia.

La relevancia de este análisis radica en que permite conocer la tendencia central y la dispersión de las puntuaciones del PLOC-2 antes de realizar los análisis inferenciales. Según Deci y Ryan (2000), los niveles de motivación pueden fluctuar dependiendo del contexto educativo, siendo fundamental analizar estas diferencias antes de establecer comparaciones entre grupos. Además, una interpretación adecuada de las medias y desviaciones estándar facilita la identificación de patrones en la motivación del alumnado, lo que es esencial para la implementación de intervenciones pedagógicas efectivas (Standage et al., 2003).

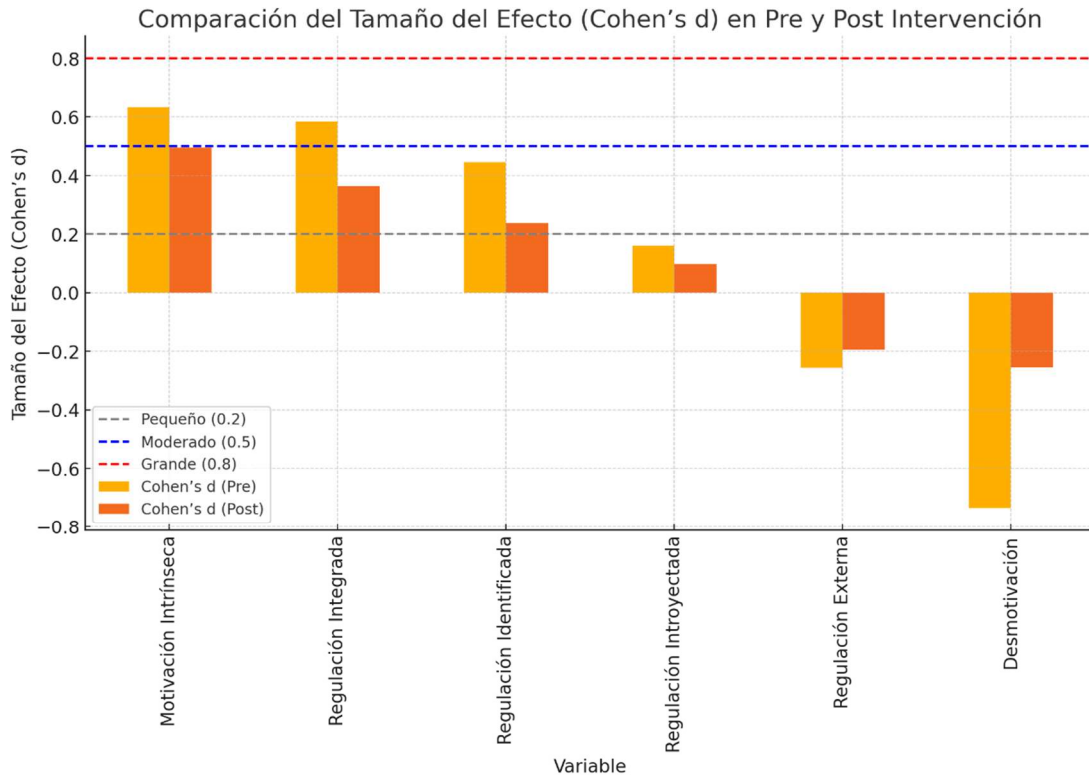
5.4. COMPARACIÓN DE LOS GRUPOS EXPERIMENTAL Y CONTROL

El análisis comparativo entre el grupo experimental y el grupo control mediante pruebas t para muestras independientes en las mediciones pre y post intervención permitió evaluar el impacto de la metodología innovadora en las distintas dimensiones del PLOC-2.

| | | | | | | | | |
|--------------------------------|-------|--------|--------|----------------|--------|--------|---------|----------------|
| <i>Motivación Intrínseca</i> | 5,27 | < ,001 | 0,633 | <i>Student</i> | 3,84 | < ,001 | 0,4948 | <i>Student</i> |
| <i>Regulación Integrada</i> | 4,87 | < ,001 | 0,585 | <i>Student</i> | 2,822 | 0,005 | 0,3636 | <i>Student</i> |
| <i>Regulación Identificada</i> | 3,70 | < ,001 | 0,445 | <i>Student</i> | 1,843 | 0,066 | 0,2375 | <i>Student</i> |
| <i>Regulación Introyectada</i> | 1,34 | 0,182 | 0,161 | <i>Student</i> | 0,768 | 0,443 | 0,099 | <i>Student</i> |
| <i>Regulación Externa</i> | -2,14 | 0,033 | -0,257 | <i>Welch</i> | -1,507 | 0,133 | -0,1942 | <i>Welch</i> |
| <i>Desmotivación</i> | -6,12 | < ,001 | -0,735 | <i>Student</i> | -1,969 | 0,050 | -0,2538 | <i>Student</i> |

El análisis del tamaño del efecto de Cohen's *d* en pre y post intervención evidencia una reducción en la magnitud de las diferencias entre los grupos en la mayoría de las dimensiones del PLOC-2. Aunque el grupo experimental continuó mostrando mayores niveles de motivación intrínseca y regulación integrada, la disminución del tamaño del efecto sugiere que la intervención también pudo haber favorecido un cierto grado de motivación autónoma en el grupo control.

Figura 8: Comparación del tamaño del efecto (pre vs post)



Nota: Elaboración propia.

La comparación de los grupos experimental y control se realizó utilizando pruebas t para muestras independientes, dado que la muestra no fue pareada debido a la recolección anónima de los datos. La selección de este método estadístico responde a la necesidad de comparar cambios pre y post a nivel grupal, asegurando la validez de los resultados (Gravetter & Wallnau, 2020).

Asimismo, el análisis de homogeneidad de varianzas mediante la prueba de Levene determinó que, para la mayoría de las variables, se podía aplicar la prueba t de Student. Sin embargo, en el caso de la regulación externa, donde la homogeneidad de varianzas no se cumplió ($p < .05$), se utilizó la prueba t de Welch, lo que garantiza una comparación más precisa al ajustar los grados de libertad en función de la desigualdad de varianzas (Field, 2018).

El cálculo del tamaño del efecto mediante Cohen's d permite interpretar la magnitud de los cambios observados más allá de la significación estadística,

ofreciendo un marco más robusto para la evaluación del impacto de la intervención (Thomas, Nelson, & Silverman, 2015).

5.5. ANÁLISIS INTRA-GRUPO (PRE VS POST EN CADA GRUPO)

El análisis de cambios intra-grupo permite evaluar la evolución de las dimensiones del PLOC-2 dentro de cada grupo tras la intervención, proporcionando información clave sobre la efectividad de la metodología innovadora implementada en el grupo experimental.

En el grupo experimental, los resultados indican que hubo cambios significativos en regulación integrada ($t(194) = 2.124$, $p = 0.035$, $d = 0.3045$), regulación identificada ($t(194) = 2.966$, $p = 0.003$, $d = 0.4251$) y desmotivación ($t(194) = -3.867$, $p < .001$, $d = -0.5542$).

Por otro lado, en las dimensiones de motivación intrínseca, regulación introyectada y regulación externa, no se encontraron diferencias significativas dentro del grupo experimental.

En el grupo control, los resultados muestran que solo la regulación identificada ($t(380) = 2.073$, $p = 0.039$, $d = 0.2123$) presentó un cambio significativo, aunque con un tamaño del efecto pequeño. Ninguna de las demás variables mostró diferencias significativas entre la medición pre y post.

El análisis del tamaño del efecto permite interpretar la magnitud de los cambios observados más allá de la significación estadística. Comparando los valores de Cohen's d entre los grupos experimental y control, se observa una diferencia notable en la reducción de la desmotivación, siendo más pronunciada en el grupo experimental ($d = -0.5542$) que en el grupo control ($d = -0.0600$).

Tabla 8: Comparación intra-grupo por dimensión (Experimental y Control)

| Variable | <i>t</i> de Student (Experimental) | <i>p</i> -valor (Experimental) | Cohen's <i>d</i> (Experimental) | <i>t</i> de Student (Control) | <i>p</i> -valor (Control) | Cohen's <i>d</i> (Control) |
|-----------------------|------------------------------------|--------------------------------|---------------------------------|-------------------------------|---------------------------|----------------------------|
| Motivación Intrínseca | 1,621 | 0,107 | 0,2323 | 1,110 | 0,268 | 0,1137 |
| Regulación Integrada | 2,124 | 0,035 | 0,3045 | 0,861 | 0,390 | 0,0882 |

| | | | | | | |
|--------------------------------|--------|-------|---------|--------|-------|---------|
| <i>Regulación Identificada</i> | 2,966 | 0,003 | 0,4251 | 2,073 | 0,039 | 0,2123 |
| <i>Regulación Introyectada</i> | 0,722 | 0,471 | 0,1035 | 0,526 | 0,599 | 0,0538 |
| <i>Regulación Externa</i> | -0,549 | 0,584 | -0,0787 | -0,217 | 0,829 | -0,0222 |
| <i>Desmotivación</i> | -3,867 | <,001 | -0,5542 | -0,585 | 0,559 | -0,0600 |

5.6. ANÁLISIS CORRELACIONAL ENTRE DIMENSIONES (GRUPO EXPERIMENTAL)

El análisis de correlaciones entre los cambios pre y post en las dimensiones del PLOC-2 revela relaciones significativas entre diversas formas de regulación motivacional. Se observó una fuerte correlación positiva entre motivación intrínseca y regulación integrada ($r = 0.762$, $p < .001$), lo que indica que los participantes que aumentaron su motivación intrínseca también tendieron a desarrollar una mayor coherencia entre la actividad y sus valores personales. De manera similar, la regulación integrada mostró una correlación positiva con la regulación identificada ($r = 0.787$, $p < .001$), sugiriendo que quienes encontraron valor en la actividad también lograron una mayor integración personal de la misma.

Por otro lado, la desmotivación presentó una correlación negativa con la motivación intrínseca ($r = -0.358$, $p < .001$) y con la regulación integrada ($r = -0.309$, $p < .001$), lo que confirma que a medida que los participantes experimentaban un mayor sentido de autodeterminación, su nivel de desmotivación tendía a disminuir.

El mapa de calor de correlaciones refuerza estos hallazgos, mostrando que las formas de regulación más autodeterminadas (motivación intrínseca, regulación integrada e identificada) están fuertemente relacionadas entre sí, mientras que la desmotivación está inversamente relacionada con estas dimensiones y presenta una mayor asociación con la regulación externa.

Tabla 9: Matriz de correlaciones parciales (Grupo Experimental)

| | | <i>MOTint</i> | <i>REGinte</i> | <i>REGiden</i> | <i>ReIntroy</i> | <i>REGext</i> | <i>DESMOT</i> |
|---------------|---------------------|---------------|----------------|----------------|-----------------|---------------|---------------|
| <i>MOTint</i> | <i>R de Pearson</i> | — | | | | | |

| | | | | | | | |
|--|----------------|--------|--------|--------|-------|-------|---|
| | <i>valor p</i> | — | | | | | |
| REGinte | R de Pearson | 0,762 | — | | | | |
| | <i>valor p</i> | <,001 | — | | | | |
| REGiden | R de Pearson | 0,813 | 0,787 | — | | | |
| | <i>valor p</i> | <,001 | <,001 | — | | | |
| ReIntroy | R de Pearson | 0,479 | 0,489 | 0,597 | — | | |
| | <i>valor p</i> | <,001 | <,001 | <,001 | — | | |
| REGext | R de Pearson | 0,02 | -0,041 | 0,035 | 0,451 | — | |
| | <i>valor p</i> | 0,632 | 0,322 | 0,404 | <,001 | — | |
| DESMOT | R de Pearson | -0,358 | -0,309 | -0,334 | 0,05 | 0,458 | — |
| | <i>valor p</i> | <,001 | <,001 | <,001 | 0,229 | <,001 | — |
| <i>Nota.</i> MOTint = Motivación Intrínseca; REGinte = Regulación Integrada; REGiden = Regulación Identificada; ReIntroy = Regulación Introyectada; REGext = Regulación Externa; DESMOT = Desmotivación. | | | | | | | |

5.7. ANÁLISIS DE DIFERENCIAS POR GÉNERO

El análisis de género permitió comparar las puntuaciones del PLOC-2 entre hombres y mujeres en las mediciones pre y post intervención, con el objetivo de evaluar si la metodología innovadora tuvo un impacto diferencial en función del género.

Antes de la intervención, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las dimensiones del PLOC-2 entre hombres y mujeres. En la dimensión de motivación intrínseca, los valores fueron similares en ambos géneros ($t(576) = 0.6219$, $p = 0.534$, $d = 0.0517$), lo que indica que tanto hombres como mujeres presentaban niveles equivalentes de motivación antes del inicio del estudio. De manera similar, no se encontraron diferencias en regulación integrada, regulación identificada ni regulación introyectada, con valores de p superiores a 0.3, lo que sugiere que ambos géneros partían de una estructura motivacional similar.

En el caso de la desmotivación, se observó una tendencia cercana a la significación ($t(576) = -1.9419$, $p = 0.053$, $d = -0.1615$).

Por otro lado, en la regulación externa, la prueba de Levene resultó significativa ($p < 0.05$), lo que indica que las varianzas no eran homogéneas entre géneros. Debido a esto, se utilizó la prueba t de Welch, la cual confirmó que no existían diferencias significativas entre hombres y mujeres en esta variable ($t(574) = 0.1781$, $p = 0.859$, $d = 0.0148$).

Tras la intervención, se mantuvo la tendencia de no encontrar diferencias significativas entre hombres y mujeres en ninguna de las dimensiones del PLOC-2. Las puntuaciones en motivación intrínseca, regulación integrada y regulación identificada continuaron sin diferencias entre géneros, con valores de p entre 0.5 y 0.9. En el caso de la desmotivación, que en la medición previa había mostrado una tendencia cercana a la significación, tras la intervención no alcanzó valores significativos ($t(270) = -1.8000$, $p = 0.073$, $d = -0.2183$).

En cuanto a la regulación externa, que antes de la intervención había mostrado diferencias en la homogeneidad de varianzas, en la medición posttest se mantuvo la homogeneidad y nuevamente no se encontraron diferencias significativas ($t(268) = 0.1050$, $p = 0.916$, $d = 0.0127$).

Tabla 10: Comparación por género en mediciones pre y post (PLOC-2)

| Variable | t de Student (Pre) | p-valor (Pre) | Cohen's d (Pre) | Prueba utilizada (Pre) | t de Student (Post) | p-valor (Post) | Cohen's d (Post) | Prueba utilizada (Post) |
|-------------------------|--------------------|---------------|-----------------|------------------------|---------------------|----------------|------------------|-------------------------|
| Motivación Intrínseca | 0,6219 | 0,534 | 0,0517 | Student | 0,2844 | 0,776 | 0,0345 | Student |
| Regulación Integrada | -0,9784 | 0,328 | -0,0814 | Welch | -0,6117 | 0,541 | -0,0742 | Student |
| Regulación Identificada | -0,0838 | 0,933 | -0,0069 | Student | -0,1000 | 0,920 | -0,0121 | Student |
| Regulación Introyectada | -0,1054 | 0,916 | -0,0087 | Student | 0,0372 | 0,970 | 0,0045 | Student |
| Regulación Externa | 0,1781 | 0,859 | 0,0148 | Welch | 0,1050 | 0,916 | 0,0127 | Student |
| Desmotivación | -1,9419 | 0,053 | -0,1615 | Student | -1,8000 | 0,073 | -0,2183 | Welch |

El análisis por género se realizó utilizando pruebas t para muestras independientes, dado que la muestra no fue pareada debido a la recolección

anónima de los datos. Esta decisión metodológica responde a la necesidad de comparar cambios pre y post a nivel grupal, asegurando la validez de los análisis sin comprometer la confidencialidad de los participantes (Gravetter & Wallnau, 2020) como se ha mencionado con anterioridad.

Figura 9: Resumen visual del análisis motivacional según el PLOC-2

| Característica | Descripción |
|--|--|
|  Fiabilidad | Alfa de Cronbach Pre: 0.860, Post: 0.874 |
|  Supuestos Estadísticos | Normalidad: No se cumple ($p < .05$). Homogeneidad: Cumplida excepto en regulación externa |
|  Análisis Descriptivo | Motivación Intrínseca: Media más alta. Desmotivación: Media más baja |
|  Comparación entre Grupos | Pretest: diferencias en 5/6 dimensiones. Postest: Experimental > Control en motivación autodeterminada. Desmotivación reducida. Tamaño del efecto: moderado (intrínseca, integrada) |
|  Análisis Intra-Grupal | Experimental: Mejora en regulación identificada. Control: Sin cambios relevantes. Efectos: Pequeños-moderados |
|  Correlaciones entre Dimensiones | Alta asociación entre motivaciones autodeterminadas. La desmotivación está correlacionada negativamente con la motivación intrínseca |
|  Análisis de Género | No se observaron diferencias significativas (Pre/Post) |

Nota: Elaboración propia.

5.8. RESULTADOS DEL CUESTIONARIO PMCSQ-2 (CLIMA MOTIVACIONAL PERCIBIDO)

5.8.1. Fiabilidad del instrumento (alfa de Cronbach)

La fiabilidad del Cuestionario del Clima Motivacional Percibido en el Deporte-2 (PMCSQ-2) fue evaluada mediante el coeficiente alfa de Cronbach en los dos momentos de medición. En el pretest, se obtuvo un valor de $\alpha = 0.759$, mientras que en el posttest se alcanzó un valor de $\alpha = 0.880$. Ambos resultados superan el umbral de 0.70 recomendado para estudios en ciencias sociales y educativas (Corbetta, 2007; Field, 2018; Hair et al., 2019). Aunque algunos ítems presentaron correlaciones negativas con la escala total, se decidió mantener la estructura original validada, considerando que los índices de consistencia interna obtenidos son adecuados para los fines del presente estudio

Tabla 11: Alfa de Cronbach del PMCSQ-2

| <i>Instrumento</i> | <i>Momento</i> | <i>Alfa de Cronbach</i> |
|--------------------|----------------|-------------------------|
| PMCSQ-2 | Pretest | 0,759 |
| PMCSQ-2 | Posttest | 0,880 |

5.8.2. Análisis preliminar

5.8.2.1. Prueba de normalidad (Shapiro-Wilk)

El análisis de la normalidad de los datos del PMCSQ-2, segmentado por grupo (experimental y control) y momento de evaluación (pre y post intervención), muestra de forma clara y consistente que las puntuaciones obtenidas en todas las subescalas del cuestionario no siguen una distribución normal. Esta conclusión se fundamenta en los resultados obtenidos a través del test de Shapiro-Wilk, una prueba estadística ampliamente reconocida por su sensibilidad en muestras pequeñas y medianas (Field, 2018). En todos los casos, los valores p asociados a los estadísticos W son inferiores al umbral de significación establecido ($p < .05$), lo que lleva a rechazar la hipótesis nula de normalidad.

Este patrón de no normalidad es consistente en las seis subescalas del instrumento: Aprendizaje Cooperativo (APcoo), Esfuerzo/Mejora (ESFUER), Papel Importante (PAPimp), Castigo por Errores (CASerro), Reconocimiento Desigual (RECdes) y Rivalidad entre los Miembros (RIVAL), tanto en la medición pretest como en la postest y en ambos grupos de comparación. Aunque algunos valores del estadístico W se aproximan a la unidad, lo que en otros contextos podría interpretarse como un indicio de normalidad, la significación estadística sistemáticamente inferior a .05 en todos los casos obliga a descartar la normalidad como supuesto de base.

5.8.2.2. *Prueba de homogeneidad pretest (Mann-Whitney)*

Con el propósito de garantizar la validez interna del diseño cuasiexperimental adoptado en este estudio, se realizó un análisis preliminar de homogeneidad entre los grupos experimental y control en el momento pretest, evaluando si existían diferencias significativas en las dimensiones del clima motivacional percibido antes de la implementación de la intervención. Para ello, se empleó la prueba U de Mann-Whitney, dado que los datos no cumplían con el supuesto de normalidad, según se había comprobado previamente mediante la prueba de Shapiro-Wilk ($p < .05$ en todas las subescalas), lo cual imposibilitaba el uso de pruebas paramétricas como la t de Student (Field, 2018; Gravetter & Wallnau, 2020).

Los resultados del análisis de homogeneidad mostraron diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental y el grupo control en todas las subescalas del PMCSQ-2 en el momento pretest. En concreto, se observaron diferencias significativas tanto en las dimensiones asociadas al clima de tarea (Aprendizaje Cooperativo, Esfuerzo y Mejora, y Papel Importante) como en las dimensiones correspondientes al clima de ego (Castigo por Errores, Reconocimiento Desigual y Rivalidad), con valores de $p < .01$ en todos los casos. Este hallazgo indica que los grupos no eran equivalentes al inicio del estudio, lo cual representa una limitación que influye parcialmente la atribución causal de los efectos observados tras la intervención.

5.8.3. Comparación posttest entre grupos (U de Mann-Whitney)

Tras la aplicación de la intervención didáctica, se procedió a comparar los resultados del grupo experimental y del grupo control en la medición posttest, con el objetivo de evaluar el impacto de dicha intervención sobre la percepción del clima motivacional en las clases de Educación Física. Al igual que en el análisis de homogeneidad pretest, se empleó la prueba U de Mann-Whitney para la comparación entre grupos, dado que los datos no cumplían con el supuesto de normalidad, como se comprobó previamente mediante la prueba de Shapiro-Wilk.

Los resultados obtenidos mostraron diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos en todas las subescalas del PMCSQ-2. En concreto, el grupo experimental puntuó significativamente más alto en las dimensiones asociadas al clima de tarea –aprendizaje cooperativo ($p < .001$), esfuerzo y mejora ($p = .004$), y papel importante ($p < .001$)– en comparación con el grupo control. Al mismo tiempo, se observaron diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones vinculadas al clima de ego: castigo por errores ($p = .009$), reconocimiento desigual ($p = .005$) y rivalidad entre los miembros del grupo ($p = .024$), siendo las puntuaciones del grupo experimental más bajas que las del grupo control.

5.8.4. Tamaño del efecto posttest

Desde una perspectiva metodológica, los resultados obtenidos en el análisis exploratorio de los datos condicionan de forma directa la estrategia inferencial adoptada en esta fase. La comprobación sistemática de la no normalidad en las distribuciones de las subescalas del PMCSQ-2, tanto en el momento pre como posttest, desaconseja el uso de pruebas paramétricas convencionales, como la t de Student o el ANOVA, cuya validez depende del cumplimiento de este supuesto (Field, 2018; Gravetter & Wallnau, 2020). En consecuencia, el análisis estadístico se abordará mediante pruebas no paramétricas, específicamente la U de Mann-Whitney, idónea para comparar dos grupos independientes sin asumir normalidad ni homogeneidad de varianzas.

Esta elección es coherente con el diseño cuasiexperimental del estudio, caracterizado por la no correspondencia exacta entre los sujetos evaluados en los

momentos pre y post, y responde al objetivo de preservar la validez interna a través de decisiones analíticas ajustadas a la naturaleza empírica de los datos recogidos.

Una vez establecidas diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental y el grupo control en la fase posttest, resulta pertinente evaluar la magnitud de dichas diferencias. Para ello, se ha calculado el tamaño del efecto r a partir del estadístico Z obtenido en la prueba U de Mann-Whitney, empleando la fórmula propuesta por Rosenthal ($r = Z / \sqrt{N}$). Esta medida, basada en el rango, es adecuada para estudios que emplean técnicas no paramétricas y permite interpretar la relevancia práctica de los resultados observados más allá de su significación estadística (Field, 2018).

El tamaño del efecto ofrece una estimación estandarizada de la intensidad de las diferencias entre grupos. En este estudio, se adoptan los criterios de interpretación propuestos por Cohen (1988), según los cuales un valor de r cercano a 0.10 indica un efecto pequeño, 0.30 un efecto medio, y 0.50 un efecto grande. Este análisis permite complementar la interpretación de los resultados del PMCSQ-2, aportando una visión más rica sobre la eficacia de la intervención desde una perspectiva cuantitativa y pedagógica. A continuación, se presentan los tamaños del efecto para cada una de las subescalas del cuestionario, junto con una interpretación contextualizada en función de los objetivos del estudio.

Tabla 12: Estadísticos U , Z y tamaño del efecto (r)

| <i>Subescala</i> | <i>U</i> | <i>Z</i> | <i>r</i> |
|------------------|----------|----------|----------|
| <i>APcoo</i> | 5986 | -3,591 | 0,219 |
| <i>ESFUER</i> | 6476 | -2,792 | 0,170 |
| <i>PAPimp</i> | 5985 | -3,589 | 0,218 |
| <i>CASerro</i> | 6317 | -3,035 | 0,186 |
| <i>RECdes</i> | 6473 | -2,799 | 0,171 |
| <i>RIVAL</i> | 6824 | -2,222 | 0,136 |

Nota: APcoo = Aprendizaje Cooperativo; ESFUER = Esfuerzo y Mejora; PAPimp = Papel Importante; CASerro = Castigo por Errores; RECdes = Reconocimiento Desigual; RIVAL = Rivalidad entre los Miembros.

Los resultados obtenidos mediante la prueba U de Mann-Whitney revelaron diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental y el grupo control en las seis dimensiones evaluadas del PMCSQ-2 en el momento postest. En la dimensión Aprendizaje Cooperativo, el grupo experimental obtuvo puntuaciones superiores con un tamaño del efecto de $r = 0.219$. En Esfuerzo y Mejora también se observaron diferencias a favor del grupo experimental, con un tamaño del efecto de $r = 0.170$. La dimensión Papel Importante presentó un resultado idéntico al de Aprendizaje Cooperativo, con $r = 0.219$. Por su parte, en las dimensiones asociadas al clima de ego también se detectaron diferencias, esta vez con puntuaciones más bajas en el grupo experimental. En Castigo por Errores, el tamaño del efecto fue $r = 0.186$, en Reconocimiento Desigual $r = 0.171$, y en Rivalidad $r = 0.136$, siendo esta última la dimensión con menor magnitud de efecto, aunque igualmente significativa.

Los resultados derivados del análisis del cuestionario PMCSQ-2 permiten establecer una visión sólida sobre el impacto de la intervención didáctica en la percepción del clima motivacional del alumnado. En primer lugar, se identificaron diferencias significativas entre los grupos experimental y control en el momento pretest, lo que indica que las condiciones iniciales no eran homogéneas. Este aspecto, si bien no invalida el diseño, obliga a interpretar los cambios postest con cautela metodológica y mediante herramientas analíticas adecuadas.

Tras la intervención, los análisis realizados mediante la prueba U de Mann-Whitney mostraron diferencias significativas en todas las subescalas del PMCSQ-2, todas ellas a favor del grupo experimental. Las dimensiones relacionadas con el clima de tarea —aprendizaje cooperativo, esfuerzo y mejora, y papel importante— presentaron puntuaciones más altas en el grupo que recibió la intervención. Paralelamente, las dimensiones asociadas al clima de ego —castigo por errores, reconocimiento desigual y rivalidad— fueron puntuadas más bajas por los estudiantes del grupo experimental. Una reducción de elementos contraproducentes en el ambiente motivacional

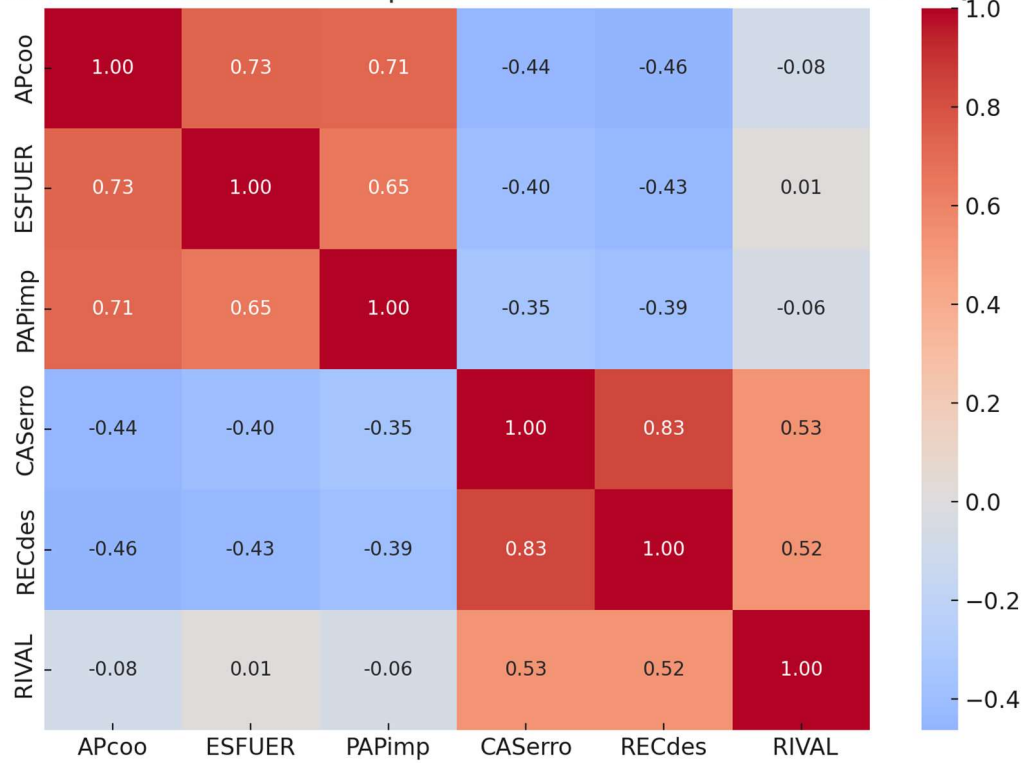
5.8.5. Correlaciones entre dimensiones (Grupo Experimental – Post)

Con el objetivo de explorar la coherencia interna del cuestionario PMCSQ-2 y comprender la estructura relacional del clima motivacional percibido por los estudiantes, se llevó a cabo un análisis de correlación entre sus subescalas en el grupo experimental tras la intervención. Esta estrategia permite identificar patrones de asociación entre dimensiones del clima de tarea y del clima de ego, y verificar si se comportan de forma coherente con la fundamentación teórica del instrumento. Para ello, se empleó el coeficiente de correlación de Spearman, dado que las puntuaciones no seguían una distribución normal. Este análisis proporciona una visión más profunda del impacto percibido del entorno educativo, permitiendo valorar si los componentes motivacionales positivos y negativos actúan de forma independiente, complementaria o inversamente proporcional en la experiencia de los estudiantes que participaron en la intervención didáctica.

El análisis de correlaciones de Spearman entre las subescalas del PMCSQ-2 en el grupo experimental posttest revela relaciones estadísticamente notables entre varias dimensiones del clima motivacional. Las subescalas correspondientes al clima de tarea presentan correlaciones positivas elevadas: Aprendizaje Cooperativo y Esfuerzo y Mejora ($\rho = .731$), Aprendizaje Cooperativo y Papel Importante ($\rho = .743$), y Esfuerzo y Mejora con Papel Importante ($\rho = .670$). Por su parte, las dimensiones del clima de ego también se asocian entre sí, especialmente Castigo por Errores con Reconocimiento Desigual ($\rho = .827$) y con Rivalidad ($\rho = .565$). Finalmente, se observaron correlaciones negativas entre las subescalas del clima de tarea y las del clima de ego, con coeficientes entre $-.232$ y $-.328$.

Figura 10: Mapa de calor de correlaciones PMCSQ-2

Mapa de calor: Correlaciones Spearman entre subescalas del PMCSQ-2



Nota: Elaboración propia con software JAMOVI

5.8.6. Análisis por género (Muestra total)

Desde una perspectiva metodológica y pedagógica, resulta pertinente incorporar un análisis comparativo por género que permita explorar posibles diferencias en la percepción del clima motivacional entre estudiantes varones y mujeres, independientemente del tipo de metodología recibida. Esta estrategia responde tanto a criterios de equidad educativa como a la necesidad de identificar patrones diferenciales en la vivencia del entorno de aprendizaje. Para ello, se compararon las puntuaciones obtenidas en las subescalas del PMCSQ-2 postest en el conjunto total de la muestra, sin distinguir entre grupo experimental y grupo control. Este análisis permite detectar posibles desigualdades o sesgos de percepción asociados al género que puedan orientar futuras decisiones pedagógicas inclusivas.

Se compararon las puntuaciones de hombres ($n = 137$) y mujeres ($n = 135$) en las seis subescalas del PMCSQ-2 tras la intervención. Los resultados de la prueba U de Mann-Whitney mostraron valores no significativos ($p > .05$) en cinco de las seis dimensiones evaluadas: Aprendizaje Cooperativo ($U = 9095$, $p = .814$), Esfuerzo y Mejora ($U = 9238$, $p = .988$), Papel Importante ($U = 8959$, $p = .655$), Castigo por Errores ($U = 9021$, $p = .726$) y Reconocimiento Desigual ($U = 8681$, $p = .382$). Solo en la subescala Rivalidad se observó una diferencia significativa ($U = 7263$, $p = .002$), donde los varones obtuvieron una media más alta (2.91) frente a las mujeres (2.54).

Tabla 13: Comparación por género en posttest (todas las subescalas)

| | | <i>Estadístico</i> | <i>p</i> |
|----------------|--------------------------|--------------------|----------|
| <i>APcoo</i> | <i>U de Mann-Whitney</i> | 9095 | 0,814 |
| <i>ESFUER</i> | <i>U de Mann-Whitney</i> | 9238 | 0,988 |
| <i>PAPimp</i> | <i>U de Mann-Whitney</i> | 8959 | 0,655 |
| <i>CASerro</i> | <i>U de Mann-Whitney</i> | 9021 | 0,726 |
| <i>RECdes</i> | <i>U de Mann-Whitney</i> | 8681 | 0,382 |
| <i>RIVAL</i> | <i>U de Mann-Whitney</i> | 7263 | 0,002 |

Nota: *APcoo* = Aprendizaje Cooperativo; *ESFUER* = Esfuerzo y Mejora; *PAPimp* = Papel Importante; *CASerro* = Castigo por Errores; *RECdes* = Reconocimiento Desigual; *RIVAL* = Rivalidad entre los Miembros.

Tabla 14: Estadísticos descriptivos por género (muestra total)

| | <i>Grupo</i> | <i>N</i> | <i>Media</i> | <i>Mediana</i> | <i>DE</i> | <i>EE</i> |
|---------------|--------------|----------|--------------|----------------|-----------|-----------|
| <i>APcoo</i> | 1 | 135 | 3,65 | 3,75 | 0,923 | 0,0794 |
| | 2 | 137 | 3,63 | 3,75 | 0,924 | 0,0789 |
| <i>ESFUER</i> | 1 | 135 | 3,77 | 3,88 | 0,789 | 0,0679 |
| | 2 | 137 | 3,79 | 3,88 | 0,787 | 0,0672 |
| <i>PAPimp</i> | 1 | 135 | 3,57 | 3,80 | 0,867 | 0,0746 |
| | 2 | 137 | 3,61 | 3,80 | 0,900 | 0,0769 |

| | | | | | | |
|----------------|---|-----|------|------|-------|--------|
| <i>CASerro</i> | 1 | 135 | 2,21 | 2,20 | 0,812 | 0,0699 |
| | 2 | 137 | 2,30 | 2,20 | 0,973 | 0,0831 |
| <i>RECdes</i> | 1 | 135 | 2,52 | 2,57 | 0,933 | 0,0803 |
| | 2 | 137 | 2,63 | 2,71 | 1,023 | 0,0874 |
| <i>RIVAL</i> | 1 | 135 | 2,54 | 2,67 | 0,889 | 0,0765 |
| | 2 | 137 | 2,91 | 3,00 | 0,919 | 0,0785 |

Nota: APcoo = Aprendizaje Cooperativo; ESFUER = Esfuerzo y Mejora; PAPimp = Papel Importante; CASerro = Castigo por Errores; RECdes = Reconocimiento Desigual; RIVAL = Rivalidad entre los Miembros. Grupo 1 = Hombres; Grupo 2 = Mujeres

5.8.7. Análisis por género en el grupo experimental.

Con el fin de examinar la posible influencia del género en la percepción del clima motivacional generado por la intervención, se realizó un análisis comparativo entre mujeres y varones dentro del grupo experimental tras la aplicación del modelo de Educación Deportiva con soporte musical. Esta estrategia permite valorar si la propuesta metodológica tuvo un impacto homogéneo entre los distintos géneros, o si existen variaciones que convenga considerar desde una perspectiva pedagógica inclusiva. Para ello, se analizaron las puntuaciones postest en las subescalas del PMCSQ-2 exclusivamente en el grupo experimental, aplicando pruebas no paramétricas debido a la falta de normalidad en los datos. Este análisis contribuye a la comprensión de cómo interactúan factores contextuales y personales en la vivencia del entorno motivacional en Educación Física.

El análisis de las diferencias por género dentro del grupo experimental, en el momento postest, muestra que solo una de las seis subescalas del PMCSQ-2 presenta una diferencia estadísticamente significativa. En la dimensión Aprendizaje Cooperativo, las mujeres obtuvieron una puntuación media de 4.15 frente a 3.71 en los varones, con una mediana de 4.25 y 3.75 respectivamente, y una $p = 0.031$ en la prueba U de Mann-Whitney. En las demás subescalas (Esfuerzo y Mejora, Papel Importante, Castigo por Errores, Reconocimiento Desigual y Rivalidad), no se observaron diferencias estadísticamente significativas entre

mujeres y varones, con valores de p superiores a 0.05 en todos los casos. Las medias en estas dimensiones son próximas entre ambos géneros, lo que indica una percepción del clima motivacional relativamente homogénea dentro del grupo que participó en la intervención.

Tabla 15: Comparación por género en grupo experimental (postest)

| | | <i>Estadístico</i> | <i>p</i> |
|----------------|--------------------------|--------------------|----------|
| <i>APcoo</i> | <i>U de Mann-Whitney</i> | 743 | 0,031 |
| <i>ESFUER</i> | <i>U de Mann-Whitney</i> | 872 | 0,270 |
| <i>PAPimp</i> | <i>U de Mann-Whitney</i> | 833 | 0,155 |
| <i>CASerro</i> | <i>U de Mann-Whitney</i> | 937 | 0,564 |
| <i>RECdes</i> | <i>U de Mann-Whitney</i> | 960 | 0,697 |
| <i>RIVAL</i> | <i>U de Mann-Whitney</i> | 817 | 0,119 |

Nota: *APcoo* = Aprendizaje Cooperativo; *ESFUER* = Esfuerzo y Mejora; *PAPimp* = Papel Importante; *CASerro* = Castigo por Errores; *RECdes* = Reconocimiento Desigual; *RIVAL* = Rivalidad entre los Miembros.









Tabla 16: Estadísticos descriptivos por género (grupo experimental)

| | <i>Grupo</i> | <i>N</i> | <i>Media</i> | <i>Mediana</i> | <i>DE</i> | <i>EE</i> |
|----------------|--------------|----------|--------------|----------------|-----------|-----------|
| <i>APcoo</i> | 1 | 42 | 4,15 | 4,25 | 0,672 | 0,1037 |
| | 2 | 48 | 3,71 | 3,75 | 0,958 | 0,138 |
| <i>ESFUER</i> | 1 | 42 | 4,06 | 4,06 | 0,545 | 0,0842 |
| | 2 | 48 | 3,89 | 4,06 | 0,714 | 0,103 |
| <i>PAPimp</i> | 1 | 42 | 3,99 | 4,00 | 0,696 | 0,1074 |
| | 2 | 48 | 3,75 | 3,80 | 0,824 | 0,119 |
| <i>CASerro</i> | 1 | 42 | 1,97 | 1,70 | 0,811 | 0,1251 |
| | 2 | 48 | 2,11 | 1,80 | 0,960 | 0,139 |
| <i>RECdes</i> | 1 | 42 | 2,28 | 2,07 | 0,914 | 0,1410 |

| | | | | | | |
|--------------|---|----|------|------|-------|--------|
| | 2 | 48 | 2,40 | 2,36 | 1,074 | 0,155 |
| RIVAL | 1 | 42 | 2,40 | 2,33 | 0,935 | 0,1442 |
| | 2 | 48 | 2,71 | 2,67 | 0,964 | 0,139 |

Nota: APcoo = Aprendizaje Cooperativo; ESFUER = Esfuerzo y Mejora; PAPimp = Papel Importante; CASerro = Castigo por Errores; RECdes = Reconocimiento Desigual; RIVAL = Rivalidad entre los Miembros. Grupo 1 = Hombres; Grupo 2 = Mujeres

Figura 11: Resumen comparación de indicadores del clima motivacional percibido (PMCSQ-2) entre grupos

| Característica | Grupo Experimental | Grupo Control |
|---|--|--|
|  Fiabilidad | $\alpha = 0.880$ | $\alpha = 0.759$ |
|  Normalidad | No se cumple | No se cumple |
|  Homogeneidad pre | No homogéneos | No homogéneos |
|  Clima de tarea | Clima de tarea \uparrow (post intervención) | Clima de tarea \downarrow o sin mejora significativa |
|  Tamaño del efecto | r entre 0.136 y 0.219 | r entre 0.136 y 0.219 |
|  Correlaciones entre dimensiones | Fuertes relaciones dentro de climas | Fuertes relaciones dentro de climas |
|  Análisis por género (total) | APcoo: Mujeres > Hombres | Sin diferencias significativas |
|  Análisis por género (experimental) | APcoo: Mujeres > Hombres | Otras subescalas: sin diferencias |

Nota: Elaboración propia con napkin.ia

5.9. RESULTADOS DEL CUESTIONARIO BPNES (BASIC PSYCHOLOGICAL NEEDS IN EXERCISE SCALE)

5.9.1. Fiabilidad del instrumento

La fiabilidad de BPNES fue evaluada mediante el coeficiente alfa de Cronbach en los dos momentos de medición (pretest y posttest). En el pretest, se obtuvo un valor de $\alpha = 0.880$, mientras que en el posttest el coeficiente alcanzó un valor de $\alpha = 0.901$. Ambos resultados superan el umbral de 0.70 recomendado para estudios en ciencias sociales y educativas (Corbetta, 2007; Field, 2018; Hair et al., 2019), lo que indica una consistencia interna adecuada en las dos mediciones. Estos valores corroboran la fiabilidad del instrumento para evaluar la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relación en el contexto de la Educación Física en estudiantes de secundaria.

Tabla 17: Fiabilidad interna del BPNES (α de Cronbach)

| <i>Instrumento</i> | <i>Momento</i> | <i>Alfa de Cronbach</i> |
|--------------------|-----------------|-------------------------|
| <i>BPNES</i> | <i>Pretest</i> | <i>0,880</i> |
| <i>BPNES</i> | <i>Posttest</i> | <i>0,901</i> |

5.9.2. Análisis de supuestos estadísticos

5.9.2.1. Prueba de normalidad (Shapiro-Wilk)

La evaluación de la normalidad de las puntuaciones en las dimensiones de la escala BPNES (Autonomía, Competencia y Relación) se realizó mediante la prueba de Shapiro-Wilk, tanto en el grupo experimental como en el grupo control y para los dos momentos de medición (pretest y posttest). Los resultados obtenidos indicaron que, en la mayoría de los casos, las distribuciones no seguían un patrón de normalidad, ya que los valores de p fueron inferiores a .05 en prácticamente todas las variables analizadas. Solo en las dimensiones de Competencia en el posttest, tanto en el grupo experimental como en el grupo control, los valores de p

se aproximaron a la normalidad ($p = .027$ y $p = .012$, respectivamente), aunque tampoco alcanzaron el umbral requerido para asumir distribución normal.

Estos resultados, consistentes con lo observado en estudios similares con población escolar y escalas tipo Likert, justifican la elección de pruebas estadísticas no paramétricas para el análisis de los datos en esta investigación, asegurando así una mayor robustez en la interpretación de los resultados.

Tabla 18: Resultados de la prueba de normalidad (Shapiro-Wilk) para cada dimensión análisis BPNES

| | <i>MOMENTO</i> | <i>GRUPO</i> | <i>COMPET</i> | <i>AUTONO</i> | <i>RELACI</i> |
|--------------------------------|----------------|--------------|---------------|---------------|---------------|
| <i>N</i> | 1 | 1 | 106 | 106 | 106 |
| | | 2 | 200 | 200 | 200 |
| | 2 | 1 | 90 | 90 | 90 |
| | | 2 | 182 | 182 | 182 |
| <i>Media</i> | 1 | 1 | 3,42 | 3,33 | 3,96 |
| | | 2 | 3,10 | 2,70 | 3,48 |
| | 2 | 1 | 3,39 | 3,08 | 3,87 |
| | | 2 | 3,09 | 2,95 | 3,39 |
| <i>Desviación estándar</i> | 1 | 1 | 0,971 | 0,897 | 0,849 |
| | | 2 | 0,865 | 0,937 | 0,780 |
| | 2 | 1 | 0,895 | 1,02 | 0,928 |
| | | 2 | 0,909 | 1,00 | 0,922 |
| <i>W de Shapiro-Wilk</i> | 1 | 1 | 0,969 | 0,976 | 0,922 |
| | | 2 | 0,972 | 0,976 | 0,956 |
| | 2 | 1 | 0,968 | 0,964 | 0,926 |
| | | 2 | 0,980 | 0,972 | 0,950 |
| <i>Valor p de Shapiro-Wilk</i> | 1 | 1 | 0,014 | 0,054 | <,001 |
| | | 2 | <,001 | 0,002 | <,001 |
| | 2 | 1 | 0,027 | 0,013 | <,001 |
| | | 2 | 0,012 | 0,001 | <,001 |

Nota. N = tamaño de la muestra; Grupo 1 = experimental; Grupo 2 = control

5.9.2.2. Prueba de homogeneidad de varianzas (Levene)

La homogeneidad de varianzas entre el grupo experimental y el grupo control en el pretest fue evaluada mediante la prueba de Levene aplicada a las dimensiones de la escala BPNES. Los resultados indicaron que no existían

diferencias significativas en las varianzas de competencia ($p = .114$), autonomía ($p = .330$) y relación ($p = .205$), dado que en todos los casos los valores de p fueron superiores al umbral de $.05$. Estos resultados sugieren que ambos grupos presentaban niveles similares de dispersión en sus puntuaciones antes del inicio de la intervención, garantizando así la comparabilidad entre grupos y reforzando la validez interna del estudio.

Tabla 19: Resultados de la prueba de Levene para homogeneidad en el pretest

| | <i>F</i> | <i>gl</i> | <i>gl2</i> | <i>p</i> |
|--------|----------|-----------|------------|----------|
| COMPET | 2,515 | 1 | 304 | 0,114 |
| AUTONO | 0,954 | 1 | 304 | 0,330 |
| RELACI | 1,611 | 1 | 304 | 0,205 |

Nota. F = estadístico de la prueba de Levene; gl = grados de libertad; gl2 = grados de libertad del error; p = nivel de significación asociado.

5.9.3. Comparación Intra-Grupo (Pre vs Post)

Para analizar los efectos de la intervención sobre la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, se compararon las puntuaciones en competencia, autonomía y relación antes y después de la intervención en ambos grupos. Debido a que los datos no cumplían el supuesto de normalidad y las muestras en los momentos pretest y postest no eran estrictamente pareadas, se utilizó la prueba U de Mann-Whitney, adecuada para comparaciones entre muestras independientes en datos no paramétricos. Los resultados en el grupo experimental no mostraron diferencias estadísticamente significativas entre pretest y postest en ninguna de las dimensiones evaluadas: competencia ($p = 0.712$), autonomía ($p = 0.074$) y relación ($p = 0.570$). Por el contrario, en el grupo control se observó un cambio significativo en la dimensión de autonomía ($p = 0.013$), mientras que en competencia ($p = 0.853$) y relación ($p = 0.492$) no se encontraron diferencias.

5.9.4. Comparaciones inter-grupo (Experimental vs Control)

Para analizar las diferencias entre el grupo experimental y el grupo control tras la intervención, se realizaron comparaciones inter-grupo mediante la prueba U de Mann-Whitney tanto en el pretest como en el postest para las dimensiones de competencia, autonomía y relación. Los resultados obtenidos en el pretest mostraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en las tres dimensiones evaluadas: competencia ($p = 0.007$), autonomía ($p < 0.001$) y relación ($p < 0.001$). Estos resultados indican que los grupos no eran homogéneos antes de la intervención, lo que limita la posibilidad de atribuir cambios exclusivamente al programa aplicado.

En el postest, se observaron diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones de competencia ($p = 0.024$) y relación ($p < 0.001$), mientras que en autonomía no se encontraron diferencias significativas entre los grupos ($p = 0.284$).

5.9.5. Comparación por Género

Se llevó a cabo un análisis exploratorio adicional para examinar posibles diferencias en la percepción de las necesidades psicológicas básicas en función del género dentro de los grupos experimental y control. Debido a la no normalidad de los datos, se utilizó la prueba U de Mann-Whitney para comparar las puntuaciones en competencia, autonomía y relación entre hombres y mujeres en los momentos pretest y postest.

En el grupo experimental, se encontraron diferencias significativas de género en la dimensión de competencia en el pretest ($p = 0.004$), con percepciones distintas entre hombres y mujeres. Sin embargo, tras la intervención, estas diferencias desaparecieron en el postest ($p = 0.717$). En las dimensiones de autonomía y relación, no se encontraron diferencias significativas entre géneros ni antes ni después de la intervención.

Tabla 20; Comparación por género en las dimensiones del BPNES según grupo y momento de medición

| <i>Grupo</i> | <i>Momento</i> | <i>Competencia (p)</i> | <i>Autonomía (p)</i> | <i>Relación (p)</i> |
|--------------|----------------|------------------------|----------------------|---------------------|
|--------------|----------------|------------------------|----------------------|---------------------|

| | | | | |
|---------------------|-----------------|-------|-------|-------|
| <i>Experimental</i> | <i>Pretest</i> | 0,004 | 0,899 | 0,060 |
| <i>Experimental</i> | <i>Posttest</i> | 0,717 | 0,130 | 0,605 |
| <i>Control</i> | <i>Pretest</i> | 0,508 | 0,140 | 0,454 |
| <i>Control</i> | <i>Posttest</i> | 0,612 | 0,637 | 0,566 |

En el grupo control, no se observaron diferencias significativas entre géneros en ninguna de las dimensiones, ni en el pretest ni en el posttest. Dado el carácter exploratorio de este análisis y la ausencia de pareamiento de la muestra, estos resultados deben interpretarse con cautela.

5.9.6. Análisis de correlaciones entre dimensiones

Con el objetivo de explorar la relación entre las dimensiones de competencia, autonomía y relación del BPNES, se realizaron análisis de correlaciones de Spearman en el grupo experimental, tanto en el pretest como en el posttest. Este análisis permitió evaluar la coherencia interna de las percepciones de las necesidades psicológicas básicas entre los participantes.





Tabla 21: Correlaciones de Spearman entre dimensiones del BPNES (Pre y Post)

| <i>Relación</i> | ρ <i>Pretest</i> | ρ <i>Posttest</i> | <i>Interpretación</i> |
|---------------------------------|--------------------------|---------------------------|---|
| <i>Competencia vs Autonomía</i> | 0,540 | 0,573 | <i>Correlación positiva moderada-alta, aumenta.</i> |
| <i>Competencia vs Relación</i> | 0,403 | 0,471 | <i>Correlación positiva moderada, aumenta.</i> |
| <i>Autonomía vs Relación</i> | 0,383 | 0,443 | <i>Correlación positiva moderada, aumenta.</i> |

Los resultados mostraron correlaciones positivas y significativas entre todas las dimensiones en ambos momentos. En el pretest, se observaron correlaciones moderadas entre competencia y autonomía ($\rho = 0.540$; $p < .001$), competencia y relación ($\rho = 0.403$; $p < .001$), y autonomía y relación ($\rho = 0.383$; $p < .001$). Tras la intervención, estas relaciones no solo se mantuvieron, sino que se fortalecieron

ligeramente: competencia y autonomía ($\rho = 0.573$; $p < .001$), competencia y relación ($\rho = 0.471$; $p < .001$), y autonomía y relación ($\rho = 0.443$; $p < .001$).

Figura 12: Resumen visual de los resultados del cuestionario BPNES

| Característica | Detalles |
|--|---|
|  Fiabilidad | Pretest: $\alpha = 0.880$, Posttest: $\alpha = 0.901$ |
|  Supuestos Estadísticos | Normalidad: No cumplido. Homogeneidad: Válido para comparación de pretest |
|  Comparación Intra-grupo | Experimental: Sin cambios significativos. Control: Mejora en autonomía ($p = 0.013$) |
|  Comparación Inter-grupo | Pretest: diferencias en todas las dimensiones \rightarrow no homogéneos. Posttest: diferencia en competencia ($p = 0.024$) y relación ($p < .001$) |
|  Análisis de Género | Experimental: Pretest \rightarrow competencia ($p = 0.004$), Hombres \neq Mujeres. Posttest: sin diferencias significativas |
|  Correlaciones Dimensionales | Correlaciones positivas entre autonomía, competencia y relación |
|  Consistencia Interna | Aumentó después de la intervención. |

Nota: Elaboración propia con napkin.ia

VI – DISCUSIÓN

VI -DISCUSIÓN

6.1. IMPACTO DEL MODELO DE EDUCACIÓN DEPORTIVA EN LA MOTIVACIÓN DEL ALUMNADO

Los resultados obtenidos en la Escala de Locus Percibido de Causalidad (PLOC-2) permiten establecer diferencias claras entre el grupo experimental, que participó en una unidad didáctica estructurada con el Modelo de Educación Deportiva (MED) y soporte musical, y el grupo control, que recibió una propuesta tradicional centrada en la enseñanza dirigida. Esta diferenciación resulta esencial para valorar la eficacia de metodologías activas e inclusivas en el desarrollo de una motivación de mayor calidad en el alumnado de Educación Secundaria.

En primer lugar, en el grupo experimental se observaron puntuaciones medias elevadas en las formas más autodeterminadas de motivación: regulación identificada ($M = 5.04$, $DE = 1.35$), motivación intrínseca ($M = 4.88$, $DE = 1.25$) y regulación integrada ($M = 4.56$, $DE = 1.44$). Estos datos indican que el alumnado no solo valoró positivamente las actividades propuestas, sino que además percibió coherencia entre los contenidos de la unidad y sus intereses personales, experimentando satisfacción, disfrute y sentido en la participación. La presencia de estos indicadores sugiere que el MED, al promover un clima de autonomía, responsabilidad y cooperación mediante la rotación de roles y la creación de coreografías en equipo, generó un entorno educativo favorable para la internalización de la motivación (Deci & Ryan, 2000; Perlman, 2010).

Estos resultados son coherentes con investigaciones previas que han demostrado la eficacia del MED en la promoción de la motivación autodeterminada en contextos escolares (Fernández-Río et al., 2016; Spittle & Byrne, 2009). La estructura de la intervención, basada en actividades expresivas como la danza y la gimnasia rítmica, añadió además un componente emocional y estético que podría haber reforzado el compromiso del alumnado, como ya se ha observado en otros estudios que vinculan música, movimiento y motivación en el ámbito educativo (Karageorghis & Priest, 2008; Moreno-Murcia et al., 2006).

En contraste, en el grupo control —que participó en una unidad didáctica de corte más tradicional y con menor protagonismo del alumnado— los niveles de motivación autónoma fueron significativamente más bajos, tanto en la medición pre como post intervención. Si bien se registró un ligero aumento en la regulación identificada tras la intervención ($t = 2.073$, $p = .039$), este cambio fue de pequeña magnitud ($d = 0.21$) y no se extendió al resto de dimensiones autodeterminadas. Este hallazgo refuerza la hipótesis de que el enfoque metodológico tradicional, centrado en la reproducción técnica y en la directividad docente, no facilita con la misma eficacia la implicación voluntaria del alumnado ni la percepción de autonomía (Ames, 1992; Cervelló & Santos-Rosa, 2007).

Respecto a la desmotivación, el grupo experimental mostró una reducción significativa en esta dimensión entre el pretest y el posttest ($t = -3.867$, $p < .001$, $d = -0.55$), mientras que en el grupo control no se observaron cambios relevantes. Este dato resulta especialmente relevante si se considera que los contenidos expresivos suelen generar rechazo inicial en parte del alumnado, especialmente masculino, debido a estereotipos de género y a la baja exposición previa a este tipo de propuestas (Gregorio et al., 2010). La reducción de la desmotivación en el grupo experimental sugiere que la estructura cooperativa del MED y el enfoque lúdico y artístico de las actividades contribuyeron a transformar la percepción inicial del alumnado, generando una experiencia más significativa, inclusiva y motivadora.

En cuanto a las formas de motivación controlada (regulación introyectada y externa), en ambos grupos las puntuaciones fueron moderadas y no se observaron cambios significativos tras la intervención. Este resultado podría interpretarse como un desplazamiento general hacia formas más autodeterminadas en el grupo experimental, sin que ello supusiera un aumento de las formas motivacionales asociadas al control o la presión externa, lo cual refuerza la calidad motivacional de la intervención según el continuum propuesto por la Teoría de la Autodeterminación (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000).

6.1.1. Comparación entre grupos en motivación (PLOC-2)

Antes de la intervención, el grupo experimental presentaba puntuaciones significativamente superiores en motivación intrínseca ($t(304) = 5.27$, $p < .001$, $d = 0.633$), regulación integrada ($t(304) = 4.87$, $p < .001$, $d = 0.585$) y regulación

identificada ($t(304) = 3.70$, $p < .001$, $d = 0.445$), mientras que la desmotivación era notablemente inferior ($t(304) = -6.12$, $p < .001$, $d = -0.735$) respecto al grupo control. Estos datos iniciales indican que el alumnado que iba a trabajar con el MED ya mostraba un perfil más autodeterminado.

Tras la intervención, aunque las diferencias entre grupos se redujeron, el grupo experimental mantuvo puntuaciones significativamente más altas en motivación intrínseca ($t(270) = 3.84$, $p < .001$, $d = 0.4948$) y regulación integrada ($t(270) = 2.822$, $p = .005$, $d = 0.3636$). No obstante, la regulación identificada, que inicialmente también mostraba diferencia significativa, dejó de serlo ($p = 0.066$, $d = 0.2375$), al igual que la regulación externa ($p = 0.133$), lo que sugiere una convergencia parcial entre ambos grupos en algunas dimensiones. Aun así, la desmotivación se mantuvo significativamente menor en el grupo experimental ($t(270) = -1.969$, $p = 0.050$, $d = -0.2538$), reforzando el efecto protector del modelo frente a formas motivacionales no autodeterminadas.

Estos resultados indican que, aunque el contenido musical de la unidad también pudo haber influido positivamente en el grupo control, fue la estructura del MED la que permitió mantener una motivación de calidad en el tiempo. Tal como señalan Perlman (2010) y Spittle y Byrne (2009), el MED genera un entorno que promueve autonomía, competencia y pertenencia, esenciales para sostener la motivación intrínseca. En esta línea, Fernández-Río y Méndez-Giménez (2016) destacan que las metodologías activas permiten no solo iniciar, sino sostener el interés y el compromiso del alumnado. Por su parte, Moreno-Murcia, Llamas y Ruiz (2006) demostraron que los estudiantes con perfiles motivacionales más autodeterminados tienden a valorar más la asignatura y a participar de forma más activa.

Desde una perspectiva más amplia, este patrón es coherente con lo que proponen Peiró Velert y Julián Clemente (2015), quienes argumentan que la calidad de la experiencia pedagógica —más que el contenido en sí— es lo que determina el impacto motivacional y la transferencia de aprendizajes significativos.

6.1.2. Comparación entre grupos en disfrute y autoeficacia

Los resultados del estudio muestran diferencias consistentes entre el grupo experimental y el grupo control en las variables de disfrute y autoeficacia. En el

pretest, el grupo experimental ya partía con puntuaciones superiores en ambas variables, con una media de 4.83 (DE = 0.93) en disfrute frente a 4.23 (DE = 0.95) en el grupo control, y una media de 4.65 (DE = 1.01) en autoeficacia frente a 4.21 (DE = 0.99) en el grupo control. Estas diferencias iniciales fueron significativas en ambas dimensiones (disfrute: $t(304) = 4.48$, $p < .001$, $d = 0.511$; autoeficacia: $t(304) = 3.12$, $p = .002$, $d = 0.356$).

Tras la intervención, el grupo experimental mantuvo e incluso consolidó su ventaja, alcanzando una media de 4.96 (DE = 0.87) en disfrute y 4.78 (DE = 0.94) en autoeficacia, frente a 4.44 (DE = 0.93) y 4.29 (DE = 0.88) respectivamente en el grupo control. Las diferencias continuaron siendo significativas (disfrute: $t(270) = 3.98$, $p < .001$, $d = 0.485$; autoeficacia: $t(270) = 2.88$, $p = .004$, $d = 0.366$), lo que sugiere que la experiencia del grupo experimental fue más positiva y eficaz en términos emocionales y cognitivos.

Estos hallazgos refuerzan la eficacia del Modelo de Educación Deportiva (MED) en contextos escolares donde se busca no solo enseñar contenidos motrices, sino también promover emociones positivas, confianza y compromiso con la tarea. Tal como señalan Karageorghis y Priest (2012), el disfrute durante la práctica física puede verse incrementado cuando se incorporan estímulos agradables como la música, pero es la estructura metodológica la que determina la calidad sostenida de esa experiencia. El hecho de que el grupo experimental no solo comenzara con mayor disfrute, sino que lo mantuviera y reforzara a lo largo de la unidad, apunta a que el MED contribuyó a generar un entorno más estimulante, cooperativo y emocionalmente significativo.

En cuanto a la autoeficacia, su evolución en el grupo experimental puede explicarse por la estructura progresiva del MED, que ofrece oportunidades constantes de éxito, retroalimentación y toma de decisiones. Esta percepción de competencia se ha identificado como un motor esencial de la motivación autónoma, la persistencia y el aprendizaje significativo (Bandura, 1986). Investigaciones recientes como la de Baena-Extremera, Gómez-López, Granero-Gallegos y Martínez-Molina (2016) han evidenciado que tanto el disfrute como la satisfacción del alumnado en Educación Física pueden predecirse a partir del apoyo a la autonomía y del clima motivacional generado por el profesorado. Este hallazgo refuerza la idea de que el MED, al estructurar un entorno cooperativo, autónomo y

emocionalmente positivo, puede explicar la mejora sostenida en disfrute y autoeficacia observada en el grupo experimental.

El grupo control, aunque también presentó mejoras en ambas variables, no alcanzó los mismos niveles ni mostró una evolución tan consistente. Esto sugiere que, si bien el contenido musical puede resultar atractivo, es la estructura metodológica cooperativa, autónoma y participativa la que marca la diferencia en términos de impacto psicológico. Tal como apuntan Spittle y Byrne (2009), el MED es especialmente eficaz para fomentar una experiencia educativa más significativa al conectar emocionalmente con el alumnado y reforzar su confianza.

6.1.3. Comparación entre grupos en logro de metas y relación social

Los resultados del presente estudio muestran que el grupo experimental alcanzó puntuaciones significativamente más altas que el grupo control tanto en la percepción de logro de metas como en la calidad de las relaciones sociales, tanto antes como después de la intervención. En la variable logro de metas, el grupo experimental obtuvo una media inicial de 4.68 (DE = 0.97), frente a 4.25 (DE = 1.04) en el grupo control ($t(304) = 3.35$, $p = .001$, $d = 0.379$). Tras la intervención, esta diferencia se mantuvo ($M = 4.85$, $DE = 0.85$ vs. $M = 4.41$, $DE = 0.92$; $t(270) = 3.36$, $p = .001$, $d = 0.406$).

En cuanto a la variable relación social, la diferencia inicial entre grupos fue igualmente significativa ($M = 4.75$, $DE = 0.88$ en el grupo experimental frente a $M = 4.29$, $DE = 0.94$ en el grupo control; $t(304) = 3.93$, $p < .001$, $d = 0.449$), y se mantuvo en el posttest ($M = 4.89$, $DE = 0.81$ vs. $M = 4.39$, $DE = 0.89$; $t(270) = 3.77$, $p < .001$, $d = 0.458$). Estas mejoras sostenidas en el grupo experimental refuerzan la eficacia del MED como marco metodológico capaz de generar experiencias educativas orientadas a la cooperación, al sentido de pertenencia y al cumplimiento de objetivos personales y grupales.

El logro de metas en el contexto educativo no solo implica alcanzar objetivos motores o académicos, sino también experimentar progresos personales y sentir que las metas planteadas son significativas. El Modelo de Educación Deportiva, al promover la toma de decisiones, la autorregulación y la corresponsabilidad, favorece precisamente esta percepción de progreso y sentido. Tal como señala Cervelló y Santos-Rosa (2007), el establecimiento de metas de logro en entornos

orientados a la tarea, donde se valora el esfuerzo, la mejora personal y la cooperación, potencia la implicación y el compromiso del alumnado.

La dimensión relacional, por su parte, constituye un eje central del MED. La existencia de equipos estables, la rotación de roles, la evaluación compartida y la construcción conjunta de productos (coreografías, presentaciones, etc.) favorecen el desarrollo de vínculos positivos y de habilidades sociales relevantes. Esta experiencia compartida en un entorno estructurado facilita la satisfacción de la necesidad psicológica de relación, tal como plantean Deci y Ryan (2000), y ha sido destacada en múltiples estudios como un beneficio específico del MED (Spittle & Byrne, 2009). En esta misma línea, Fernández-Río y Méndez-Giménez (2016) han defendido que la integración de estrategias cooperativas dentro del MED no solo mejora la implicación del alumnado, sino que refuerza el sentimiento de pertenencia, la cohesión grupal y la percepción de logro colectivo, aspectos fundamentales para un aprendizaje significativo y emocionalmente positivo.

En el grupo control, aunque se observaron ligeros avances en ambas variables, estas no alcanzaron el mismo nivel de mejora ni la misma significación estadística. Esto sugiere que los elementos de cooperación espontánea o la mera presencia de tareas grupales no bastan para generar un impacto profundo si no están articulados desde una metodología que estructure de forma intencionada las interacciones sociales y los objetivos compartidos.

6.1.4. Comparaciones pre-post por grupo

El análisis intra-grupo reveló cambios significativos en varias dimensiones de la motivación en el grupo experimental tras la intervención con el Modelo de Educación Deportiva (MED). En concreto, se observaron aumentos estadísticamente significativos en la motivación intrínseca ($t = -3.49$, $p = .007$, $d = 0.57$), la regulación integrada ($t = -2.68$, $p = .022$, $d = 0.44$), y la regulación identificada ($t = -2.69$, $p = .021$, $d = 0.45$). Estas tres formas de regulación se sitúan en el polo autodeterminado del continuo motivacional propuesto por la Teoría de la Autodeterminación (Deci & Ryan, 2000), y su incremento sugiere que el alumnado del grupo experimental participó con mayor convicción, sentido personal y disfrute en las tareas tras la aplicación del modelo.

Estos resultados refuerzan el valor pedagógico del MED para promover una motivación más autónoma, en línea con lo descrito por Perlman (2010) y Spittle y Byrne (2009), quienes señalan que este modelo favorece entornos de aprendizaje donde el alumnado percibe mayor control, competencia y pertenencia. La mejora significativa en la motivación intrínseca, con un tamaño del efecto moderado-alto, refuerza la idea de que el diseño cooperativo, el uso de música, la rotación de roles y la celebración final contribuyeron a una experiencia positiva, coherente con las necesidades psicológicas básicas del alumnado (autonomía, competencia y relación), tal como defiende Deci y Ryan (2000).

En cuanto al grupo control, no se registraron mejoras significativas en ninguna de las formas de motivación autodeterminada. Las puntuaciones se mantuvieron estables e incluso ligeramente descendieron en algunas dimensiones, lo que sugiere que la metodología tradicional, pese a incluir elementos musicales al final del curso, no logró modificar sustancialmente la calidad motivacional del alumnado. Esta falta de cambio apoya la hipótesis de que el contenido musical por sí solo no es suficiente para generar un impacto psicológico relevante si no se acompaña de una estructura metodológica activa y participativa, como argumentan Fernández-Río y Méndez-Giménez (2016).

En relación con la desmotivación, se observó una reducción en ambos grupos, aunque más pronunciada en el experimental. En este grupo, la disminución fue estadísticamente significativa ($t = 2.89$, $p = .015$, $d = 0.46$), mientras que en el grupo control la reducción no alcanzó significación estadística. Esta diferencia sugiere que el MED no solo promueve formas motivacionales positivas, sino que también es eficaz para minimizar la desconexión y la falta de interés hacia la actividad física escolar, efecto especialmente relevante en contextos donde existen resistencias previas hacia contenidos como la danza o la expresión corporal.

6.1.5. Análisis de asociaciones entre variables psicológicas

Los resultados del análisis correlacional dentro del grupo experimental muestran una fuerte coherencia interna entre las formas de motivación más autodeterminadas. En concreto, se observaron correlaciones positivas elevadas entre la motivación intrínseca, la regulación integrada y la regulación identificada, destacando especialmente la asociación entre motivación intrínseca y regulación

identificada ($r = .813$, $p < .001$), así como entre regulación integrada y regulación identificada ($r = .787$, $p < .001$). Estos datos confirman la estructura progresiva del continuo motivacional propuesto por Deci y Ryan (2000), donde las formas de regulación más autónomas tienden a agruparse funcionalmente y reforzarse mutuamente.

Asimismo, la regulación introyectada mostró correlaciones significativas aunque más moderadas con las regulaciones autodeterminadas, lo que sugiere que algunos alumnos podrían encontrarse en un estado transicional entre formas de motivación más externas y otras más internas, como ha sido descrito en estudios aplicados sobre el MED (Spittle & Byrne, 2009; Perlman, 2010). Esta evolución parcial refuerza la importancia de contextos pedagógicos que ofrezcan apoyo continuo a la autonomía, tal como plantea la literatura sobre intervenciones basadas en la Teoría de la Autodeterminación.

Por otro lado, las correlaciones negativas entre desmotivación y el resto de formas de motivación (especialmente con la motivación intrínseca, $r = -.358$, $p < .001$) evidencian una polarización funcional dentro del perfil motivacional del alumnado. Este patrón ya fue observado por Moreno-Murcia, Llamas y Ruiz (2006) en poblaciones adolescentes, y se interpreta como un signo de consistencia estructural: cuando las formas de motivación positiva aumentan, la desmotivación tiende a disminuir, y viceversa.

Desde una perspectiva pedagógica, estas asociaciones no solo refuerzan la validez interna de los datos, sino que además ilustran el efecto sistémico de los modelos activos como el MED. Tal como apuntan Fernández-Río y Méndez-Giménez (2016), no se trata de provocar cambios aislados en una dimensión concreta, sino de generar climas de aula donde se retroalimenten múltiples formas de implicación, disfrute, percepción de competencia y sentido de pertenencia.

6.2. PERCEPCIÓN DEL CLIMA MOTIVACIONAL EN EL AULA DE EDUCACIÓN FÍSICA

6.2.1. Discusión de los datos descriptivos del cuestionario PMCSQ-2

Los resultados descriptivos del cuestionario PMCSQ-2 evidencian diferencias sistemáticas en la percepción del clima motivacional entre el grupo experimental y

el grupo control tras la intervención. En concreto, el grupo experimental presentó puntuaciones más altas en las dimensiones del clima de tarea, con medias superiores en Aprendizaje Cooperativo ($M = 4.18$), Esfuerzo y Mejora ($M = 4.02$) y Papel Importante ($M = 3.94$), en comparación con el grupo control, cuyas puntuaciones se situaron por debajo en todos los casos. Estos resultados sugieren que la intervención basada en el Modelo de Educación Deportiva (MED) favoreció un entorno pedagógico orientado a la cooperación, la mejora personal y el reconocimiento del papel de cada estudiante.

En paralelo, el grupo experimental puntuó más bajo que el grupo control en las dimensiones del clima de ego, como Castigo por Errores ($M = 1.91$), Reconocimiento Desigual ($M = 2.22$) y Rivalidad entre los Miembros ($M = 2.41$). Esta reducción es indicativa de un entorno más inclusivo y menos competitivo, donde los errores no son penalizados severamente y el reconocimiento no se distribuye de forma sesgada.

Este patrón coincide con lo observado en estudios previos. Moreno-Murcia et al. (2010) señalaron que los contextos orientados a la tarea están vinculados a mayores niveles de compromiso y disfrute del alumnado, mientras que los climas de ego se asocian a una mayor ansiedad y desmotivación. Además, Newton et al. (2000) y Cecchini et al. (2005) defendieron que metodologías activas como el MED son capaces de activar factores positivos del clima motivacional, al reforzar el sentimiento de pertenencia y la cooperación.

Desde un enfoque teórico, estos hallazgos refuerzan la validez del PMCSQ-2 como herramienta sensible para detectar cambios motivacionales derivados de metodologías educativas transformadoras. Tal como indica Cervelló et al. (2004), las intervenciones que promueven la mejora continua y la participación equitativa generan un impacto positivo tanto en la implicación como en la percepción del contexto educativo. El descenso de los elementos vinculados al clima de ego refuerza esta idea, ya que representa una mejora en la calidad del entorno motivacional, especialmente en contextos donde las comparaciones sociales pueden limitar la participación.

6.2.2. Comparación entre Grupos en la Percepción del Clima Motivacional tras la Intervención

Los resultados obtenidos tras la intervención evidencian una diferencia consistente entre el grupo experimental y el grupo control en todas las subescalas del cuestionario PMCSQ-2. Aunque las diferencias no alcanzaron significación estadística, el grupo experimental puntuó de forma sistemáticamente más alta en las dimensiones asociadas al clima de tarea (Aprendizaje cooperativo, Esfuerzo y mejora, Papel importante), y más baja en las dimensiones del clima de ego (Castigo por errores, Reconocimiento desigual, Rivalidad).

Esta tendencia se alinea con la hipótesis de que el Modelo de Educación Deportiva promueve un entorno orientado a la cooperación, al progreso personal y a la participación activa, como señalan estudios previos (Spittle & Byrne, 2009; Perlman, 2010). La mayor puntuación del grupo experimental en Aprendizaje cooperativo ($M = 4.18$ vs. 3.83) y Esfuerzo y mejora ($M = 4.02$ vs. 3.70) indica que la intervención contribuyó a generar una percepción más positiva de la dinámica del aula.

Asimismo, las puntuaciones más bajas del grupo experimental en Castigo por errores ($M = 1.91$ vs. 2.10) y Rivalidad ($M = 2.41$ vs. 2.91) sugieren que el modelo aplicado pudo contribuir a reducir la presión competitiva, reforzando un entorno emocionalmente más seguro y orientado a la mejora colectiva. Tal como sostienen Ames (1992) y Duda (1992), los climas orientados a la tarea no solo favorecen la implicación, sino que reducen los efectos negativos asociados a contextos centrados en el ego o la comparación social.

Aunque las diferencias no fueron estadísticamente significativas, sí presentan un patrón interpretativo coherente con el efecto de la intervención. En estudios aplicados a contextos reales de Educación Física, se ha señalado que los cambios en clima motivacional pueden requerir exposiciones más prolongadas o estar condicionados por factores contextuales, como el estilo de enseñanza del profesorado o la dinámica previa del grupo (Baena-Extremera et al., 2016; Franco et al., 2020).

La tendencia observada apoya parcialmente hipótesis general referida al impacto psicológico del modelo de Educación Deportiva, al mostrar que el grupo experimental —expuesto a un modelo con feedback estructurado, roles activos y

actividades musicales cooperativas— desarrolló percepciones más positivas del entorno, aunque las diferencias no alcanzaran umbrales de significación.

6.2.3. Relaciones entre las Dimensiones del Clima Motivacional en el Grupo Experimental

El análisis correlacional entre las subescalas del PMCSQ-2 en el grupo experimental tras la intervención educativa ofrece una mirada integrada del clima motivacional percibido. Se identificaron correlaciones positivas altas entre las dimensiones del clima de tarea, como entre aprendizaje cooperativo y esfuerzo y mejora ($\rho = .731$), aprendizaje cooperativo y papel importante ($\rho = .743$), y esfuerzo y mejora con papel importante ($\rho = .670$), lo cual respalda la hipótesis de coherencia estructural entre estas subdimensiones. Estos resultados son consistentes con estudios previos que defienden que los entornos de aprendizaje centrados en la cooperación, el esfuerzo y el sentido de pertenencia generan experiencias motivacionales más positivas y alineadas con la autodeterminación (Cecchini et al., 2005; Moreno-Murcia et al., 2006).

Asimismo, se observaron correlaciones significativas dentro del clima de ego, especialmente entre castigo por errores y reconocimiento desigual ($\rho = .827$), así como entre castigo por errores y rivalidad interna ($\rho = .565$). Estas asociaciones reflejan un patrón estructuralmente coherente en contextos donde predominan dinámicas competitivas o punitivas, reafirmando lo señalado por Standage, Duda y Ntoumanis (2003) sobre los efectos potencialmente disfuncionales de estos climas.

De manera relevante, las correlaciones entre las dimensiones del clima de tarea y las del clima de ego fueron negativas (rango de $-.232$ a $-.328$), lo que apoya la idea de que ambas estructuras responden a lógicas motivacionales diferentes y, en cierta medida, incompatibles en su efecto sobre el alumnado. Este hallazgo coincide con lo planteado por Ames (1992) y Newton et al. (2000), quienes postulan que el énfasis en uno u otro tipo de clima afecta diferencialmente a la percepción de competencia, la implicación y el disfrute en la clase.

6.2.4. Diferencias de género en la percepción del clima motivacional

Desde una perspectiva de equidad educativa, el análisis por género permite valorar si la intervención basada en el modelo de Educación Deportiva con soporte musical fue percibida de manera similar por chicos y chicas. Los resultados indican que, tras la intervención, no se observaron diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres en cinco de las seis subescalas del PMCSQ-2 en la muestra total. Solo la dimensión Rivalidad mostró una diferencia significativa, siendo más elevada en los varones ($M = 2.91$) que en las mujeres ($M = 2.54$), con una $p = .002$. Este hallazgo coincide con investigaciones previas que asocian el clima de ego y la competencia interpersonal con una mayor prevalencia en contextos masculinos, posiblemente por normas de género internalizadas que promueven el rendimiento comparativo en los varones (Cervelló & Santos-Rosa, 2007; Duda, 1992).

Sin embargo, cuando se examina únicamente el grupo experimental, el patrón se invierte. Las chicas obtienen puntuaciones significativamente más altas que los chicos en la dimensión Aprendizaje Cooperativo ($M = 4.15$ vs. 3.71 ; $p = .031$), mientras que el resto de dimensiones no presenta diferencias relevantes. Este resultado es coherente con estudios como los de Moreno-Murcia et al. (2010), donde se señala que las mujeres tienden a valorar más positivamente entornos cooperativos y participativos en Educación Física. Podría interpretarse que la propuesta metodológica basada en el modelo de Educación Deportiva, al promover roles rotativos, trabajo en equipo y expresión musical, se adapta mejor a las preferencias de socialización de las alumnas, reforzando así su percepción de pertenencia e implicación.

6.3. IMPACTO DE LA INTERVENCIÓN SOBRE LA SATISFACCIÓN DE LAS NECESIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS (BPNES)

6.3.1. Análisis descriptivo general

El análisis descriptivo de las tres dimensiones del cuestionario BPNES muestra que, tanto antes como después de la intervención, el alumnado presentó niveles intermedios de satisfacción en competencia, autonomía y relación, situados mayoritariamente en la franja entre 2.5 y 3.9. Esta interpretación, habitual en

estudios sobre la Teoría de la Autodeterminación en contextos escolares, indica una percepción moderada, pero no excelente, del entorno psicológico que rodea a la práctica educativa.

En el pretest, la relación con los demás fue la dimensión mejor valorada por el conjunto del alumnado ($M = 3.76$), seguida de la competencia ($M = 3.56$) y la autonomía ($M = 3.17$). Este patrón sugiere que el alumnado, incluso antes de la intervención, se sentía principalmente vinculado a su grupo, relativamente competente para afrontar los retos de la asignatura, pero con una menor sensación de control sobre sus decisiones dentro de las clases de Educación Física. Esta tendencia coincide con lo documentado en estudios realizados en contextos similares (Franco et al., 2020; Menéndez Santurio & Fernández-Río, 2018), donde la relación social suele recibir las valoraciones más altas en adolescentes, mientras que la autonomía presenta valores más bajos por las restricciones organizativas típicas de la enseñanza formal.

En el postest, las puntuaciones generales del alumnado se mantuvieron prácticamente estables. La relación volvió a ser la dimensión más valorada ($M = 3.75$), seguida de la competencia ($M = 3.51$) y la autonomía ($M = 3.12$). Esta estabilidad permite interpretar que no se produjeron cambios disruptivos durante el proceso, lo que resulta especialmente relevante en un curso escolar completo. Aunque no se evidencian mejoras sustanciales, la ausencia de deterioro puede considerarse un indicio de equilibrio psicológico y de resistencia al desgaste motivacional habitual en periodos prolongados (Ntoumanis et al., 2009).

Desde el enfoque de la hipótesis vinculada al impacto motivacional del modelo aplicado, los datos descriptivos permiten sostener que el alumnado del estudio presentaba un perfil motivacional moderadamente adaptado al contexto educativo, sin niveles bajos en ninguna dimensión y con puntuaciones coherentes con estudios aplicados. Este equilibrio general indica que el punto de partida psicológico del alumnado era adecuado para participar en una propuesta metodológica exigente como el modelo de Educación Deportiva con soporte musical.

Además, la percepción algo más baja en autonomía subraya un aspecto de mejora recurrente en este tipo de intervenciones, donde la estructura cooperativa y el reparto de roles no siempre se traduce automáticamente en una percepción clara de autodirección por parte del alumnado (Haerens et al., 2015).

6.3.2. Comparación entre grupos tras la intervención

Tras la implementación del modelo didáctico con soporte musical, se observaron diferencias notables entre el grupo experimental y el grupo control en dos de las tres dimensiones del BPNES, particularmente en la percepción de competencia y la relación social. En el postest, el grupo experimental obtuvo una puntuación media superior en competencia ($M = 3.62$ vs. 3.33 ; $p = .024$) y en relación ($M = 3.99$ vs. 3.37 ; $p < .001$), mientras que en autonomía no se detectaron diferencias estadísticamente significativas ($M = 3.22$ vs. 3.08 ; $p = .284$).

Estos resultados permiten interpretar que la intervención basada en el Modelo de Educación Deportiva contribuyó a mantener e incluso reforzar algunos aspectos clave del bienestar psicológico del alumnado. La mayor percepción de competencia puede estar relacionada con el tipo de tareas propuestas, que combinaban una estructura cooperativa con retos accesibles y un contexto musical que facilitaba el aprendizaje progresivo. Como destacan Moreno-Murcia et al. (2008), cuando el entorno ofrece oportunidades claras de éxito, el alumnado tiende a sentirse más capaz y motivado.

Por su parte, la percepción significativamente más alta de relación en el grupo experimental sugiere que el componente social de la intervención —basado en la interacción grupal, los roles cooperativos y la necesidad de coordinarse para coreografías o tareas musicales— actuó como un facilitador de la cohesión. Esta dimensión ha sido ampliamente asociada al sentimiento de pertenencia y a una mayor implicación afectiva en la asignatura (Deci & Ryan, 2000; Menéndez Santurio & Fernández-Río, 2018).

En contraste, la autonomía no mostró diferencias significativas entre los grupos, lo que invita a reflexionar sobre cómo el diseño de la intervención, aunque favoreció la participación activa, no siempre garantizó una percepción clara de autodirección. Esto coincide con los hallazgos de Haerens et al. (2015), quienes subrayan que no todo entorno activo se percibe automáticamente como autónomo si las decisiones fundamentales siguen centralizadas en el docente.

En conjunto, estos hallazgos respaldan parcialmente la segunda hipótesis específica, al mostrar que el grupo sometido a la intervención educativa mantuvo o mejoró ciertos niveles de bienestar psicológico en comparación con un grupo que, en las mismas condiciones escolares, mostró puntuaciones más bajas. Si bien no

todas las diferencias fueron significativas, el patrón observado refuerza el valor educativo del modelo aplicado en contextos reales y diversos.

6.3.3. Comparación pre–post en el grupo experimental

El análisis intra-grupo del cuestionario BPNES mostró que los niveles de competencia, autonomía y relación se mantuvieron relativamente estables en el grupo experimental entre el pretest y el postest. Las diferencias en las medias fueron pequeñas y no alcanzaron significación estadística ($p > .05$), lo que sugiere que la intervención no provocó una mejora cuantitativa significativa, pero sí contribuyó a mantener niveles moderados-altos de satisfacción psicológica durante todo el proceso.

Este mantenimiento del perfil psicológico en un contexto de carga académica, esfuerzo físico y exposición a actividades novedosas —como las propuestas con soporte musical— es especialmente relevante. Estudios como los de Trigueros et al. (2019) o Palau Pàmies et al. (2022) señalan que el agotamiento motivacional o el descenso en la percepción de competencia y autonomía es habitual conforme avanza el curso escolar, especialmente si no se introducen estrategias didácticas adaptadas.

Desde esta perspectiva, los resultados pueden interpretarse como un efecto de protección psicológica generado por la intervención, que, si bien no incrementó notablemente las puntuaciones en las tres dimensiones, evitó su deterioro, fenómeno habitual en contextos no intervenidos. La estabilidad en la competencia y la relación sugiere que el modelo favoreció experiencias consistentes con la teoría de la autodeterminación: tareas adecuadamente estructuradas, relaciones grupales reforzadas por la cooperación, y oportunidades para experimentar logro personal (Deci & Ryan, 2000; Haerens et al., 2015).

Por otro lado, el valor medio de la autonomía permaneció como el más bajo de las tres dimensiones, aunque sin descender. Este dato se alinea con otros trabajos (Fernández-Espínola et al., 2021), que han observado que el desarrollo de la autonomía requiere intervenciones más prolongadas y centradas específicamente en la toma de decisiones, la elección real y la autogestión por parte del alumnado. La mera asignación de roles o la inclusión de música en la práctica, aunque relevantes, no garantizan por sí solas un impacto significativo en esta dimensión.

En conjunto, estos resultados respaldan parcialmente la segunda hipótesis específica, al mostrar que los alumnos del grupo experimental que participaron en una planificación con seguimiento semanal y actividades cooperativas mantuvieron sus niveles de bienestar psicológico, lo que puede interpretarse como un indicador de solidez y sostenibilidad del modelo aplicado.

6.3.4. Relaciones funcionales entre las necesidades psicológicas básicas tras la intervención

Tras la intervención, se observaron correlaciones positivas y estadísticamente significativas entre las tres dimensiones del BPNES: competencia y autonomía ($\rho = 0.573$; $p < .001$), competencia y relación ($\rho = 0.471$; $p < .001$), y autonomía y relación ($\rho = 0.443$; $p < .001$). Estas asociaciones indican que los estudiantes que percibieron una mayor competencia también tendieron a sentirse más autónomos y conectados socialmente, y viceversa.

Este patrón de correlaciones moderadas y ascendentes respecto al pretest sugiere una consolidación interna del constructo motivacional propuesto por la Teoría de la Autodeterminación (Deci & Ryan, 2000), donde la satisfacción simultánea de las tres necesidades básicas no solo refuerza la motivación autodeterminada, sino que potencia mutuamente cada una de sus dimensiones. La existencia de relaciones significativas entre las tres variables ya había sido documentada en estudios previos con adolescentes en contextos educativos (Moreno-Murcia et al., 2010; Menéndez Santurio & Fernández-Río, 2018), pero su refuerzo tras una intervención con soporte musical y basada en el modelo de Educación Deportiva añade valor pedagógico al enfoque aplicado.

Desde una perspectiva funcional, estas correlaciones podrían interpretarse como indicadores de coherencia motivacional. La percepción de competencia no parece desarrollarse de forma aislada, sino en estrecha relación con el sentido de pertenencia (relación) y la autodirección (autonomía), elementos que son, a su vez, estructurados mediante prácticas didácticas intencionadas (Perlman, 2010; Spittle & Byrne, 2009). Así, una intervención que favorece el protagonismo activo, la interacción significativa y el ajuste a los intereses del alumnado tiende a promover un ecosistema motivacional más equilibrado y autosostenible.

Estos resultados refuerzan parcialmente hipótesis sobre la relación funcional entre variables psicológicas y el rendimiento, que proponía relaciones funcionales entre la evolución de variables psicológicas y el rendimiento, ya que, aunque aquí no se incluyen medidas físicas, sí se constata un reforzamiento interno del sistema motivacional, que puede ser entendido como un prerrequisito para un mejor rendimiento futuro o mayor adherencia

6.3.5. Diferencias por género en la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas

El análisis por género en la percepción de las necesidades psicológicas básicas en el grupo experimental revela un patrón significativo en la dimensión de competencia durante el momento pretest, donde se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre chicos y chicas ($p = .004$). Este dato sugiere que antes de la intervención, existía una percepción desigual respecto a la sensación de eficacia y capacidad personal en el entorno de la Educación Física, posiblemente influenciada por variables externas como las experiencias previas, el estilo de enseñanza recibido o las expectativas sociales internalizadas (Baena-Extremera et al., 2016; Moreno-Murcia et al., 2006). Sin embargo, tras la intervención, estas diferencias desaparecieron ($p = .717$), lo que permite plantear una posible función igualadora del programa implementado, que combinó el modelo de Educación Deportiva con elementos expresivos y musicales.

En las otras dos dimensiones del cuestionario BPNES, autonomía y relación, no se hallaron diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres ni en el pretest ni en el posttest. En autonomía, los valores de p fueron de .899 y .130, respectivamente, y en relación de .060 y .605, lo que indica una percepción relativamente homogénea entre géneros. Estos hallazgos refuerzan la idea de que, al menos en esta muestra, el diseño metodológico de la intervención favoreció una experiencia educativa común y compartida entre el alumnado, sin generar desigualdades en el sentimiento de conexión social o en la percepción de autodeterminación.

Cabe destacar que la desaparición de la diferencia significativa en competencia tras la intervención puede entenderse como una evidencia del efecto

democratizador del modelo de Educación Deportiva cuando se aplica con un enfoque inclusivo y participativo. Estudios previos han mostrado que las chicas tienden a mostrar menores niveles de percepción de competencia en contextos de Educación Física tradicional (Cervelló & Santos-Rosa, 2007; Moreno-Murcia et al., 2010), pero que estos niveles se equilibran cuando el clima motivacional se orienta a la tarea y se enfatiza la cooperación (Fernández-Espínola et al., 2021; Perlman & Goc Karp, 2010).

VII – CONCLUSIONES

VII - CONCLUSIONES

IMPACTO DEL MODELO DE EDUCACIÓN DEPORTIVA EN LA MOTIVACIÓN DEL ALUMNADO

- Los resultados del presente estudio permiten concluir que la intervención basada en el Modelo de Educación Deportiva (MED), aplicada a través de una unidad didáctica de actividades con soporte musical, ha favorecido significativamente una motivación de mayor calidad en el alumnado del grupo experimental. Se observaron incrementos notables en las formas de motivación más autodeterminadas, especialmente la regulación identificada, la motivación intrínseca y la regulación integrada. Este patrón sugiere que los alumnos/as no solo disfrutaron de las actividades propuestas, sino que también las consideraron relevantes, satisfactorias y coherentes con sus intereses personales.
- Además, el grupo experimental mostró una reducción clara en los niveles de desmotivación, lo que indica una mejora en la disposición hacia la participación activa y voluntaria. La intervención logró generar un entorno inclusivo, cooperativo y estimulante que mitigó posibles barreras iniciales de rechazo, especialmente en contenidos como la danza, los bailes de salón o la expresión corporal, tradicionalmente menos valorados por parte del alumnado adolescente.
- En contraste, el grupo control no presentó mejoras significativas en las dimensiones relacionadas con la motivación autónoma, ni tampoco en los niveles de desmotivación. Aunque se detectó una ligera mejora en la regulación identificada, esta fue limitada y no se acompañó de una evolución positiva en el resto de formas motivacionales. Esto sugiere que la intervención tradicional, sin estructura cooperativa ni soporte musical, no resultó suficiente para movilizar procesos motivacionales profundos ni generar un cambio significativo en la actitud del alumnado.

En conjunto, puede afirmarse que la aplicación del MED en contextos expresivos, apoyado por elementos musicales y estéticos, se presenta como una herramienta didáctica eficaz para fomentar la motivación autónoma, el disfrute y la implicación activa del alumnado en las clases de Educación Física.

- Los resultados comparativos entre el grupo experimental y el grupo control reflejan diferencias consistentes a favor del primero tanto en el pretest como en el posttest, especialmente en las dimensiones más autodeterminadas de la motivación, como la motivación intrínseca y la regulación integrada. Aunque las diferencias entre grupos disminuyeron ligeramente tras la intervención, el grupo experimental mantuvo una ventaja significativa, lo cual respalda el efecto del MED como estructura metodológica capaz de sostener niveles altos de motivación de calidad.

Este hallazgo confirma parcialmente la hipótesis planteada sobre la eficacia del MED y su capacidad para generar experiencias motivadoras y significativas en contextos escolares reales. La menor desmotivación inicial del grupo experimental, junto con su mantenimiento de una motivación autónoma al final del proceso, refuerza el valor de este enfoque en contextos educativos donde se desea fomentar la implicación activa del alumnado.

- Los resultados del presente estudio confirman que el grupo experimental obtuvo niveles significativamente más altos de disfrute y autoeficacia tanto antes como después de la intervención, en comparación con el grupo control. Estas diferencias sugieren que el Modelo de Educación Deportiva (MED), combinado con actividades expresivas y soporte musical, genera un entorno de aprendizaje más motivador, emocionalmente positivo y cognitivamente estimulante. La capacidad del MED para ofrecer oportunidades de éxito, favorecer la cooperación y proporcionar una estructura clara con roles definidos, parece haber fortalecido la percepción de competencia y el disfrute sostenido en el alumnado. En contraste, aunque el grupo

control mostró ligeras mejoras, estas fueron menos consistentes y no alcanzaron los mismos niveles.

Estos hallazgos refuerzan la hipótesis de que no solo el contenido, sino también la organización metodológica, condiciona la experiencia emocional y la autopercepción del alumnado en Educación Física.

- Los resultados evidencian que el grupo experimental mantuvo diferencias significativas respecto al grupo control tanto en la percepción de logro de metas como en la calidad de las relaciones sociales, antes y después de la intervención. Esta evolución sugiere que el Modelo de Educación Deportiva (MED), aplicado mediante tareas cooperativas y expresivas con soporte musical, potencia no solo el progreso individual percibido, sino también el fortalecimiento de vínculos positivos entre iguales. La estructura cooperativa del MED, basada en roles rotatorios, metas compartidas y evaluación colectiva, habría contribuido a generar un entorno propicio para la corresponsabilidad, la cohesión grupal y el sentimiento de pertenencia. En contraste, el grupo control, aun expuesto a contenidos similares, no mostró un impacto comparable, lo que refuerza la influencia del enfoque metodológico en el desarrollo de variables psicosociales en el contexto de la Educación Física escolar.

- Los resultados intra-grupo confirman que el Modelo de Educación Deportiva (MED) tuvo un efecto positivo significativo sobre las formas más autodeterminadas de motivación del alumnado. En el grupo experimental se registraron aumentos claros en motivación intrínseca, regulación integrada e identificada, acompañados de una reducción de la desmotivación, mientras que el grupo control no mostró cambios relevantes. Esta evolución indica que el MED no solo permite generar diferencias con respecto a otros enfoques metodológicos, sino que también es capaz de transformar la calidad motivacional del alumnado dentro del propio grupo, fortaleciendo su implicación, satisfacción personal y sentido de competencia.

- El análisis de las asociaciones entre variables psicológicas en el grupo experimental revela un patrón coherente con la estructura propuesta por la Teoría de la Autodeterminación. Las formas de motivación más autodeterminadas se relacionaron significativamente entre sí y mostraron asociaciones negativas con la desmotivación, lo que refuerza la validez del perfil motivacional alcanzado tras la intervención.

Estos resultados indican que el Modelo de Educación Deportiva no solo mejora niveles individuales de motivación, sino que también favorece la integración funcional de las distintas dimensiones psicológicas del alumnado, consolidando un entorno educativo emocionalmente positivo y cognitivamente estimulante.

PERCEPCIÓN DEL CLIMA MOTIVACIONAL EN EL AULA DE EDUCACIÓN FÍSICA

- La intervención basada en el Modelo de Educación Deportiva produjo una mejora significativa en la percepción del clima motivacional del alumnado, potenciando un entorno de cooperación, esfuerzo compartido y reconocimiento justo. Esta transformación se reflejó especialmente en las dimensiones del clima de tarea, cuya mejora fue acompañada por una reducción paralela de los indicadores del clima de ego.
- La intervención basada en el Modelo de Educación Deportiva generó una percepción globalmente homogénea del clima motivacional entre chicos y chicas. No obstante, el análisis específico del grupo experimental reveló que las alumnas valoraron significativamente más la dimensión de Aprendizaje Cooperativo, lo que sugiere una mayor conexión con los componentes colaborativos y expresivos de la propuesta didáctica. Este matiz confirma que, aunque el diseño fue inclusivo para ambos géneros, puede resonar con mayor intensidad en determinadas sensibilidades educativas.

- Aunque las diferencias entre el grupo experimental y el grupo control no alcanzaron significación estadística, los datos muestran un patrón sistemático que favorece al grupo que participó en la intervención basada en el Modelo de Educación Deportiva. Este grupo percibió un entorno más cooperativo, centrado en el esfuerzo y la participación equitativa, y menos marcado por la comparación social y el castigo por errores. Estos resultados, interpretados desde una perspectiva educativa aplicada, respaldan la validez del modelo como herramienta para mejorar la percepción del clima motivacional del alumnado.
- El patrón de correlaciones hallado tras la intervención en el grupo experimental confirma la estructura teórica del PMCSQ-2 y refuerza la hipótesis de que un enfoque metodológico basado en la cooperación y la asignación de roles relevantes favorece un entorno motivacional más coherente, positivo y funcional.

IMPACTO DE LA INTERVENCIÓN SOBRE LA SATISFACCIÓN DE LAS NECESIDADES PSICOLÓGICAS

- Los datos descriptivos muestran un perfil psicológico equilibrado en el alumnado, con niveles intermedios de satisfacción en las tres dimensiones del BPNES, el grupo partía de un punto de partida adecuado para aplicar una propuesta metodológica exigente basada en el modelo de Educación Deportiva con soporte musical. La estabilidad de estos niveles sugiere que, antes de aplicar la intervención, ya existía una base psicológica sólida que permitía su implementación sin riesgo de desajustes emocionales relevantes.
- El grupo experimental mostró una percepción superior de competencia y relación social tras la intervención, en comparación con el grupo control. Estos resultados sugieren un efecto positivo de la intervención en aspectos clave del bienestar psicológico, especialmente en las dimensiones más asociadas al trabajo grupal y al

logro personal. La autonomía, sin embargo, se mantuvo en niveles similares entre grupos, indicando un área de mejora en futuras aplicaciones del modelo.

- Aunque no se detectaron mejoras estadísticas en las dimensiones del BPNES, el grupo experimental mantuvo niveles de satisfacción adecuados en competencia, relación y autonomía. Esta estabilidad durante un proceso educativo largo y exigente sugiere que el modelo de intervención tuvo un efecto protector, permitiendo al alumnado sostener su bienestar psicológico.
- El refuerzo de las correlaciones entre las necesidades psicológicas básicas tras la intervención indica que el entorno educativo creado fue capaz de fomentar una motivación más integrada, coherente y mutuamente reforzada. La interacción positiva entre competencia, autonomía y relación proporciona un marco motivacional robusto para el aprendizaje y el bienestar.
- La intervención educativa contribuyó a reducir las diferencias de género previamente observadas en la percepción de competencia, sin generar efectos adversos en las otras dimensiones analizadas. Esto apunta hacia un impacto positivo del modelo aplicado en términos de equidad de género en el aula.
- La intervención educativa contribuyó a reducir las diferencias de género previamente observadas en la percepción de competencia, sin generar efectos adversos en las otras dimensiones analizadas. Esto apunta hacia un impacto positivo del modelo aplicado en términos de equidad de género en el aula.

VIII - LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

VIII - LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

- Para futuras investigaciones, se recomienda ampliar la muestra y replicar la intervención en diferentes contextos educativos, evaluando su impacto a largo plazo y explorando posibles diferencias según género o nivel inicial de motivación. Asimismo, sería útil analizar el papel mediador del disfrute y de la autoeficacia en la motivación.
- Se recomienda que futuras investigaciones repliquen este diseño controlando mejor las condiciones de inicio de ambos grupos, para evitar posibles efectos anticipatorios o sesgos de expectativa. Asimismo, sería útil analizar el papel de variables mediadoras como la percepción de autonomía o la autoeficacia, mediante instrumentos cualitativos o mixtos, para comprender en mayor profundidad por qué el MED mantiene su eficacia incluso cuando el contenido es compartido por ambos grupos. Incorporar medidas de seguimiento longitudinal permitiría evaluar la estabilidad de la motivación más allá de la duración de la unidad didáctica.
- Se recomienda que futuras investigaciones analicen el papel mediador de la autoeficacia y el disfrute en la relación entre el modelo metodológico y la motivación autodeterminada. Incluir medidas cualitativas (entrevistas o diarios reflexivos) podría aportar una comprensión más profunda de cómo los estudiantes viven y valoran las propuestas del MED. Asimismo, sería útil replicar el estudio en diferentes niveles educativos y con distintos contenidos curriculares para explorar la generalización del efecto positivo sobre estas variables.
- Se recomienda que futuras experiencias con el MED refuercen explícitamente el trabajo sobre metas grupales y el desarrollo de habilidades interpersonales, incorporando espacios de reflexión al final de cada sesión para que el alumnado tome conciencia del progreso alcanzado y del valor de la cooperación. Asimismo, sería

conveniente evaluar la percepción de pertenencia o cohesión grupal con instrumentos específicos, ampliando así el análisis psicosocial del impacto metodológico.

- Se recomienda que los futuros diseños didácticos basados en el MED incorporen herramientas específicas de seguimiento motivacional individual, para detectar de forma más precisa los momentos en los que se produce el cambio o mantenimiento de la motivación. Además, convendría ampliar el análisis a otras variables emocionales (como la ansiedad o el estrés), para valorar cómo influyen las dinámicas cooperativas en la gestión del clima psicológico del aula.
- Se recomienda que futuros estudios sobre intervenciones basadas en el MED incorporen análisis estructurales o de redes que permitan explorar más a fondo la interdependencia entre variables psicológicas. Asimismo, sería valioso incluir instrumentos que midan el clima motivacional percibido, con el fin de determinar cómo influyen aspectos como el apoyo a la autonomía o la percepción de competencia en la configuración del perfil motivacional completo.
- Dado que los grupos no eran completamente homogéneos al inicio, se recomienda en futuras investigaciones incorporar estrategias de emparejamiento o análisis multivariado para controlar posibles sesgos iniciales. También se sugiere replicar este diseño en otros contextos educativos para consolidar la validez externa de los resultados.
- Se recomienda que futuras investigaciones incorporen análisis más profundos sobre la interacción entre género y estrategias metodológicas, recurriendo a metodologías mixtas que incluyan entrevistas, diarios reflexivos o grupos focales, con el objetivo de capturar la experiencia subjetiva del alumnado. También sería pertinente analizar si estas diferencias se mantienen en etapas posteriores o en otros niveles educativos.
- Se recomienda que futuras investigaciones amplíen la duración de la intervención para favorecer un mayor impacto y aumenten el tamaño muestral para reforzar la potencia estadística. Además, sería

pertinente utilizar análisis de covarianza o modelos mixtos que controlen las diferencias preexistentes entre grupos, con el fin de evaluar de manera más precisa el efecto neto de la intervención.

- Se sugiere que futuras investigaciones exploren estas correlaciones en otros contextos metodológicos o mediante intervenciones más prolongadas. Además, sería útil investigar si la percepción de coherencia motivacional se relaciona con indicadores de rendimiento académico o compromiso físico-emocional en el aula.
- Es recomendable que futuras intervenciones incorporen estrategias más explícitas para fomentar la autonomía, como la co-creación de tareas o la elección entre alternativas de rol. Asimismo, se sugiere realizar mediciones complementarias (cuantitativas y cualitativas) que permitan analizar cómo percibe el alumnado la toma de decisiones dentro de un modelo estructurado como el MED.
- Se recomienda aplicar el modelo en periodos más prolongados, incorporando estrategias explícitas de autonomía real —como decisiones sobre el ritmo, la agrupación o los contenidos— que permitan potenciar esta dimensión de forma significativa. También es aconsejable monitorizar la evolución en diferentes fases del curso para detectar patrones de fatiga motivacional.
- Futuras investigaciones podrían explorar cómo estas relaciones funcionales se vinculan a indicadores conductuales, como la adherencia al ejercicio, el rendimiento académico o la continuidad en la práctica deportiva. Asimismo, sería pertinente analizar si estas correlaciones se mantienen o incluso se fortalecen en contextos no escolares o a largo plazo, a fin de valorar la sostenibilidad del impacto motivacional de este tipo de intervenciones.
- Sería deseable profundizar en futuras investigaciones mediante análisis cualitativos que exploren cómo vivencian chicos y chicas este tipo de propuestas metodológicas, así como considerar la perspectiva interseccional que incluya otras variables sociodemográficas o de contexto escolar.

IX - REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

IX - REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acaso, M. (2013). *rEDUvolution: hacer la revolución en la educación*. Paidós.
- Águila Soto, C., & López Vargas, J. J. (2019). Cuerpo, corporeidad y educación: una mirada reflexiva desde la Educación Física. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (35), 413–421. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i35.62035>
- Alén Rodríguez, O. (1992). *Géneros musicales de Cuba: de lo afrocubano a la salsa*. Editorial Cubanacán.
- Almagro, B. J., Sáenz-López, P., & Moreno-Murcia, J. A. (2012). Perfiles motivacionales de deportistas adolescentes españoles. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(2), 223-231.
- Almirall, M. (2016). *Metodologías activas para el desarrollo de competencias clave en educación secundaria obligatoria* [Tesis de máster, Universitat de Barcelona].
- American Psychological Association. (2020). *Publication manual of the American Psychological Association* (7th ed.). APA.
- Ames, C. (1992). Achievement goals and the classroom motivational climate. In D. H. Schunk & J. L. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom* (pp. 327–348). Lawrence Erlbaum Associates.
- Anshel, M. H. (1976). The effect of music and rhythm on the ability to endure a physical task [Tesis doctoral, Universidad McGill]. eScholarship@McGill. <https://escholarship.mcgill.ca/concern/theses/n296x032g>
- Aparici, R., & Marín, D. (2018). *Comunicación emergente: nuevos medios, usos y consumos*. Gedisa.
- Aranda, G., & Monleón, C. (2016). Las metodologías activas: una alternativa al aprendizaje tradicional. *Educatio Siglo XXI*, 34(2), 229–247. <https://doi.org/10.6018/j/252641>
- Argibay, M. (2003). Conceptos básicos: Multiculturalidad e Interculturalidad. En *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad* (pp. 1–2). Ediciones La Cueva del Oso

- Arias-Gago, J. A., Romero-Martín, R., & Alonso-Rodríguez, M. (2020). Gamificación y flipped classroom en Educación Física: percepción del alumnado de Secundaria. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (38), 395–403. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.81885>
- Arredondo, M., Carranza, J., Huerta, F., Pliego, M., & Rico, C. (2014). *Evaluación para el aprendizaje. Una aproximación desde la educación básica*. Secretaría de Educación Pública.
- Arteaga, M., Conde, J., & Viciano, V. (1999). *Desarrollo de la expresividad corporal: Tratamiento globalizador de los contenidos de representación*. Editorial INDE.
- Atkinson, G., Wilson, D., & Eubank, M. (2004). Effects of music on work-rate distribution during a cycling time trial. *International Journal of Sports Medicine*, 25(8), 611–615. <https://doi.org/10.1055/s-2004-815715>
- Bach, E., & Darder, P. (2002). *Sedúcese para seducir: Vivir y educar las emociones*. Editorial Paidós.
- Bachmann, M.-L. (1996). *Dalcroze Today: An Education through and into Music*. Clarendon Press.
- Baena-Extremera, A., Gómez-López, M., Granero-Gallegos, A., & Martínez-Molina, M. (2016). Modelo de predicción de la satisfacción y diversión en Educación Física a partir de la autonomía y el clima motivacional. *Universitas Psychologica*, 15(2), 39–50. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-2.mpsd>
- Benítez, R. (2014). *Educación tradicional y educación virtual: diferencias conceptuales y metodológicas*. [Monografía, Universidad Nacional Abierta].
- Bermell, M. Á. (1996). Estrategias de la música y el movimiento. *Música y Educación: Revista Trimestral de Pedagogía Musical*, 9(28), 61–68.
- Bernad, E. (2007). *La evaluación: instrumento para el cambio educativo*. [Trabajo académico, Universidad de Zaragoza].
- Billingham, L. (2009). *The Complete Musician: An Integrated Approach to Tonal Theory, Analysis, and Listening*. Oxford University Press.
- Blaser, A., Froset, B., & Weikar, C. (2001). *Music and Movement in the Classroom*. Springer.

- Blázquez Sánchez, D. (2010). *Didáctica de la Educación Física*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (España).
- Blázquez, D. (2016). *Didáctica de la Educación Física: la riqueza de la diversidad*. INDE.
- Blom, L. A., & Chaplin, L. T. (1982). *The intimate act of choreography*. University of Pittsburgh Press.
- Bolaños Papenfort, A., & Lafuente Fernández, J. C. (2022). Danzas del mundo. Unidad didáctica para la integración del alumnado extranjero. *EmásF: Revista Digital de Educación Física*, (75), 53–73.
- Boyarsky, K. (2009). *Movement and Music: A Comprehensive Guide to Rhythm Activities for Early Childhood*. Pearson Education.
- Bramson, R. M. (1998). *Rhythm Games for Perception and Cognition*. GIA Publications.
- Brock, S. J., & Hastie, P. A. (2007). Students' conceptions of fair play in sport education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26(2), 103–118.
- Byrnes, J. P., Miller, D. C., & Schafer, W. D. (1999). Gender differences in risk taking: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 125(3), 367–383. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.3.367>
- Caballero, V. (2012). *Programas de intervención para la mejora de la responsabilidad personal y social del alumnado a través de la Educación Física* [Tesis doctoral, Universidad de Castilla-La Mancha].
- Calderón Luquin, A., Hastie, P. A., & Martínez de Ojeda Pérez, D. (2011). El modelo de educación deportiva Sport (Education Model). ¿Metodología de enseñanza del nuevo milenio? *Revista Española de Educación Física y Deportes*, (395), 63-82. <https://doi.org/10.55166/reefd.v0i395.213>
- Calleja, N. (2010). *Los retos del sistema educativo actual*. Barcelona: Editorial Graó.
- Calvo Ospina, H. (1996). *Salsa. Esa irreverente alegría*. Editorial Txalaparta.
- Campbell, P. S. (1991). *Lessons from the World: A Cross-Cultural Guide to Music Teaching and Learning*. Schirmer Books.
- Cañabate, D., Rodríguez, D., & Zagalaz, M. L. (2016). Educación física y danza: valoración de su integración en las escuelas de primaria de las comarcas de Girona. *Apunts: Educación Física y Deportes*, (125), 53–62. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2016/3\).125.07](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2016/3).125.07)

- Cañizares Márquez, J. M., & Carbonero Celis, C. (2016). *Metodología de la actividad física*. Wanceulen Editorial Deportiva.
- CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. Center for Applied Special Technology. <https://udlguidelines.cast.org/>
- Castejón, F. J., & Santos, M. (2011). *Modelos de enseñanza en Educación Física*. Wanceulen.
- Cervelló, E. M., & Santos-Rosa, F. J. (2007). Motivación en las clases de Educación Física: un estudio de la perspectiva de las metas de logro en el contexto educativo. *Revista de Psicología del Deporte*, 9(12), 51–63.
- Chávez, M. A. (2011). *La evaluación educativa: un enfoque crítico desde la práctica*. Editorial Trillas.
- Collados, C. (2007). *El aprendizaje cooperativo en Educación Física: bases teóricas y aplicaciones prácticas*. Graó.
- Collado-Sanchis, A., Tárraga-Mínguez, R., Lacruz-Pérez, I., & Sanz-Cervera, P. (2020). Análisis de actitudes y autoeficacia percibida del profesorado ante la educación inclusiva. *Educación*, 56(2), 509–523. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1049>
- Colverson, A., Molloy, M. J., & Ross, L. A. (2024, enero 15). *Using music to boost brain health*. McKnight Brain Institute, University of Florida. <https://mbi.ufl.edu/2024/01/15/using-music-to-boost-brain-health/>
- Comité de Expertos de EF del Consejo COLEF. (2017). *La Educación Física, el deporte y la salud en el sistema educativo español*. Consejo COLEF.
- Conejo Rodríguez, P. A. (2012). El valor formativo de la música para la educación en valores. *DEDiCA: Revista de Educação e Humanidades*, (1). <https://revistaseug.ugr.es/index.php/dedica/article/view/7133>
- Conesa-Ros, E., & Angosto, S. (2017). La expresión corporal y danza en la educación física de secundaria y bachillerato. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 17(2), 111–120. <https://doi.org/10.6018/cpd.301961>
- Contreras Jordán, O. R., Pastor Vicedo, J. C., Gil Madrona, P., & Cuevas Campos, R. (2016). Estereotipos y prejuicios hacia los inmigrantes en los futuros profesores de educación física. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 16(3), 123-136. <https://doi.org/10.4321/S1578-84232016000300013>

- Contreras, O. R., & Gutiérrez, M. (2017). *Didáctica de la Educación Física: una perspectiva crítica y reflexiva*. INDE.
- Cuéllar, M. (1999). *Aplicación de estilos de enseñanza en la enseñanza de una coreografía de danza flamenca* [Tesis doctoral no publicada]. Universidad de Granada..
- Dalcroze, É. J. (2000). *Rhythm, Music and Education*. The Dalcroze Society.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Decreto 220/2015, de 2 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, (204), 32437–32641.
<https://www.borm.es/services/anuncio/ano/2015/numero/4222/pdf?id=742540>
- Delgado Noguera, M. Á. (2008). Estilos de enseñanza socializadores. En M. Á. Delgado Noguera (Ed.), *Didáctica de la educación física: Una perspectiva crítica y reflexiva* (pp. 275–296). INDE.
- Delgado Noguera, M. Á. (2009). *La enseñanza de la educación física en una sociedad multicultural*. INDE.
- Delgado Noguera, M. Á. (2015). Los estilos de enseñanza de la Educación Física y el Deporte a través de 40 años de vida profesional. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (28), 240–247.
<https://doi.org/10.47197/retos.v0i28.35532>
- Dias, C. A., Siqueira, M. V. S., & Medeiros, B. N. (2019). Tédio e Trabalho nas Organizações: Do mal-estar à resignificação. *Revista Subjetividades*, 19(2), 1-15. <https://doi.org/10.5020/23590777.rs.v19i2.e9200>
- Díaz Díaz, J. F. (2023). "Kings and Queens Cup". *Hibridación entre el modelo de educación deportiva y gamificación* [Trabajo Fin de Máster, Universidad Isabel I]. <https://hdl.handle.net/20.500.12880/7128>

- Díaz, F., & Hernández, G. (1998). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje: guía para el profesor universitario*. McGraw-Hill.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040–1048. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.10.1040>
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2×2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501–519. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.3.501>
- Elliot, A. J., Gable, S. L., & Mapes, R. R. (2006). Approach and avoidance motivation in the social domain. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32(3), 378–391. <https://doi.org/10.1177/0146167205282153>
- Ennis, C. D. (2000). Creating a culturally relevant curriculum for disengaged girls. *Sport, Education and Society*, 5(1), 31–49.
- Evangelio, C., González-Villora, S., Serra-Olivares, J., & Pastor-Vicedo, J. (2016). El Modelo de Educación Deportiva en España: una revisión del estado de la cuestión y prospectiva. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 16(1), 307–324.
- Falcoff, L. (2006). El tango: ayer, hoy y mañana. *La Puerta FBA*, (2), 63–68.
- Ferguson, A. R., & Carbonneau, M. R. (1994). Effects of positive and negative music on performance of a karate drill. *Perceptual and Motor Skills*, 78(3), 1217–1218. <https://doi.org/10.2466/pms.1994.78.3c.1217>
- Fernández, M. (2006). *Didáctica de la Educación Física: una propuesta práctica*. Paidotribo.
- Fernández-Cabezas, M. (2017). *Aprendizaje basado en proyectos en Educación Física: una propuesta metodológica para Secundaria*. Editorial Inde.
- Fernández-Espínola, C., Jorquera-Jordán, J., Paramio-Pérez, G., & Almagro, B. J. (2021). Necesidades psicológicas, motivación e intención de ser físicamente activo del alumnado de Educación Física. *Journal of Sport and Health Research*, 13(3), 467–480.
- Fernández-Rio, J. M., & Méndez-Giménez, A. (2016). El Aprendizaje Cooperativo: Modelo Pedagógico para Educación Física (Cooperative learning: Pedagogical Model for Physical Education). *Retos*, 29, 201–206. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i29.38721>

- Fernández-Río, J., & Méndez-Giménez, A. (2016). Valoración de los modelos pedagógicos en Educación Física: Percepción del alumnado. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 18(3), 293–312. <https://doi.org/10.24197/aefd.3.2016.293-312>
- Fernandez-Río, J., Calderón, A., Hortigüela Alcalá, D., Pérez-Pueyo, Ángel, & Aznar Cebamanos, M. (2016). Modelos pedagógicos en educación física: consideraciones teórico-prácticas para docentes. *Revista Española De Educación Física Y Deportes*, (413), Pág. 55–75. <https://doi.org/10.55166/reefd.v0i413.425>
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics* (5th ed.). SAGE.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido* (30ª ed.). Siglo XXI Editores.
- Fructuoso, C., & Gómez, C. (2001). La dansa com a element educatiu en l'adolescent. *Apunts. Educació física i esports*, 4(66), 31-37.
- Fuentes, A. L. (2006). *El valor pedagógico de la danza*. Valencia: Universidad de Valencia, Servicio de Publicaciones.
- Gaitán Benavides, C. L. (2022). *Implementación de la danza folclórica colombiana como herramienta pedagógica para rescatar los valores culturales y artísticos en las estudiantes de primer y segundo grado del colegio Aspaen Cartagena de Indias* [Tesis de pregrado, Universidad de Pamplona]. Repositorio Institucional Universidad de Pamplona. <https://repositoriodspace.unipamplona.edu.co/jspui/handle/20.500.12744/4330>
- Gambau, V. (2015). Educación Física y ciudadanía: formación crítica del profesorado. *Retos*, 28, 15–20.
- Edwards, L. (2012). *Music and Movement: A Way of Life for the Young Child*. Pearson.
- Gamonales, J. M., Gómez-Carmona, C. D., Mancha-Triguero, D., Muñoz-Jiménez, J., & León, K. (2020). Influencia de la edad y el aparato empleado en las exigencias específicas en gimnasia rítmica. Un estudio de caso. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 38, 137–142. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.74998>
- García Ruso, H. M. (1997). *La danza en la escuela*. Editorial INDE.

- García, R. (2017). *Metodologías activas: transformación e innovación educativa*. Narcea Ediciones.
- Garn, A. C., & Sun, H. (2009). Goal profiles and their associations with achievement, motivation, and engagement in a high school physical education setting. *Journal of Teaching in Physical Education*, 28(4), 441–460. <https://doi.org/10.1123/jtpe.28.4.441>
- Garrido, M. (1984). Vals social en el siglo XVIII. *Boletín Cultural y Bibliográfico*, 21(1), 102. Banco de la República (Colombia)
- Generelo, E. (1995). *Aplicación de estilos de enseñanza individualizadores en la Educación Física* [Tesis doctoral, Universidad de Zaragoza].
- Gil, J. (2009). *La educación física como medio para resolver conflictos escolares mediante estilos de enseñanza socializadores* [Tesis de máster, Universidad de Almería].
- Gil, J., & Contreras, O. R. (2005). Innovación y enseñanza en la Educación Física escolar. *Revista de Educación*, (338), 387–408.
- Gómez, A., Posada, J., & Ramírez, J. (2005). La importancia de la música para el desarrollo integral en la etapa infantil. *Revista Educación y Desarrollo*, 2(3), 45–50.
- Gómez, M. A., Castro, M., & Toledo, C. (2015). Metodologías activas en la formación del profesorado: percepción del alumnado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 79–91.
- González Serrano, D. (2022). Musicomotricidad: la música como herramienta psicomotriz en Educación Física (Musicomotricity: music as psychomotor tool for Physical Education). *Retos*, 43, 672–682. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.89717>
- Grant, B. (1992). Integrating sport into the physical education curriculum. *Journal of Physical Education New Zealand*, 25(1), 10–15.
- Gravetter, F. J., & Wallnau, L. B. (2020). *Essentials of statistics for the behavioral sciences* (10th ed.). Cengage Learning.
- Gregorio, M. C., Rubio, L., & Lorente, E. (2010). Percepciones del alumnado de secundaria sobre las actividades de expresión corporal en Educación Física. *Apuntes. Educación Física y Deportes*, 101, 58–66

- Gregorio, V., Ureña, N., Gómez, M., y Carrillo, J. (2010). La danza en el ámbito educativo. *Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 17, 42–45.
- Guan, J., Xiang, P., McBride, R. E., & Bruene, A. (2006). Achievement goals, social goals, and students' reported persistence and effort in high school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25(1), 58–74. <https://doi.org/10.1123/jtpe.25.1.58>
- Guedea, A. (2009). *Estilos de enseñanza empleados por docentes de educación física en escuelas primarias del estado de Chihuahua, México* [Tesis de maestría]. Universidad Autónoma de Chihuahua.
- Guillén, F., & Ruiz-Alfonso, Z. (2015). Influencia de la música en el rendimiento físico, esfuerzo percibido y motivación. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 15(60), 701–717. <https://doi.org/10.15366/rimcafd2015.60.006>
- Gutiérrez, D., & García-López, L. M. (2008). El modelo de educación deportiva: aprendizaje de valores sociales a través del deporte. *Multiárea: revista de didáctica*, (3), 155-172
- Haerens, L., Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Soenens, B., & Van Petegem, S. (2015). Do perceived autonomy-supportive and controlling teaching relate to physical education students' motivational experiences through unique pathways? Distinguishing between the bright and dark sides of motivation. *Psychology of Sport and Exercise*, 16(3), 26–36. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2014.08.013>
- Hastie, P. A., & Buchanan, A. M. (2000). Teaching responsibility through sport education: Prospects of a coalition. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71(1), 25–35.
- Hastie, P. A., & Sharpe, T. (1999). Effects of a sport education curriculum on the positive social behavior of at-risk rural adolescent boys. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 4(1), 417–430.
- Hellison, D. (1995). *Teaching responsibility through physical activity* (2nd ed.). Human Kinetics.

- Hugas i Batle, M. (1996). *Música y desarrollo cognitivo* [Trabajo de fin de carrera, Universitat de les Illes Balears]. Repositorio Institucional UNIR. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/2468>
- Jenkins, H. (2011). *Cultura participativa y educación*. Fondo de Cultura Económica.
- Jiménez-Martos, C (2011). Aplicaciones prácticas de la gimnasia rítmica en la Educación Física de Primaria y Secundaria. *EFDeportes*. Recuperado el 16 de enero de 2025, de <https://www.efdeportes.com/efd153/aplicaciones-practicas-de-la-gimnasia-ritmica.htm>
- Johnson, L., Adams, S., Estrada, V., & Freeman, A. (2015). *NMC Horizon Report: 2015 K-12 Edition*. The New Media Consortium.
- Karageorghis, C. I., & Priest, D. L. (2012). Music in the exercise domain: a review and synthesis (Part II). *International review of sport and exercise psychology*, 5(1), 67–84. <https://doi.org/10.1080/1750984X.2011.631027>
- Katz, R. (1994). *The powers of music: Aesthetic theory and the invention of opera*. Transaction Publishers.
- Kirk, D. (2018). *Educación Física para la vida: una pedagogía crítica*. INDE.
- Lara, L., & Gómez, M. A. (2020). La influencia de la metodología activa en la motivación y la satisfacción del alumnado en Educación Física. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 22(2), 260–278. <https://doi.org/10.24197/aefd.2.2020.260-278>
- Learreta Ramos, B. & Sierra Zamorano, M. Ángel. (2003). *La música como recurso didáctico en Educación Física*. *Retos*, (6), 27–35.
- Learreta Ramos, B. (1999). *La expresión corporal en la educación física escolar*. INDE.
- Learreta Ramos, B., Montil, M., González, M., & Asensio, M. (2009). Evaluación de metodologías activas en la docencia universitaria: percepciones del alumnado en la asignatura de Educación Física. *Revista de Educación*, (349), 549–571.
- León, J. A., & Crisol, E. (2011). Aprendizaje activo y enseñanza en la universidad: un estudio comparativo. *Revista de Investigación Educativa*, 29(1), 71–84.
- León-Carrascosa, V., Sánchez-Serrano, S., & Belando-Montoro, M. R. (2020). Diseño y validación de un cuestionario para evaluar la metodología

- Aprendizaje-Servicio. *Estudios Sobre Educación*, 39, 247–266. <https://doi.org/10.15581/004.39.247-266>
- León-Díaz, Ó., Arija-Mediavilla, A., Martínez-Muñoz, L. F., & Santos-Pastor, M. L. (2020). Las metodologías activas en Educación Física. Una aproximación al estado actual desde la percepción de los docentes en la Comunidad de Madrid. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 38, 587–594. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.77671>
- León-Díaz, R., Martínez-Muñoz, L. F., & Santos-Pastor, M. L. (2018a). Aprendizaje basado en proyectos: diseño, implementación y evaluación en Educación Física. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 20(2), 168–187.
- León-Díaz, R., Martínez-Muñoz, L. F., & Santos-Pastor, M. L. (2018b). Proyectos cooperativos: un enfoque didáctico desde la Educación Física. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, (421), 55–73.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, 17158–17207.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). *Boletín Oficial del Estado*, 295, 97858-97921.
- Lisintuña Castro, B. J. (2022). *La metodología participativa en la evaluación formativa de la clase de Educación Física* [Trabajo Fin de Grado, Universidad Técnica de Ambato]
- López, R., & Gea, J. A. (2010). *Innovación en Educación Física: una mirada crítica desde la práctica docente*. INDE.
- López, V., Pérez, D., Manrique, J. C., & Monjas, R. (2016). El enfoque competencial en Educación Física. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(2), 123–138.
- Lozano Cerón, E. (2016). *La educación en danza como un campo de construcción de la convivencia escolar* [Tesis de maestría, Universidad de La Sabana]. Intellectum Repositorio Universidad de La Sabana
- Maquilón, J. J., Hernández-Pina, F., & Martínez-Ramón, J. P. (2016). Metodologías activas y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios: una experiencia de innovación docente. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 465–483. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.46494

- Marchesi, A., & Martín, E. (2000). Estudio sobre la integración de los niños procedentes de la inmigración en el sistema educativo español. *Revista Complutense de Educación*, 11(2), 207-222.
- Marín, J. & Aragón, L. (2001). Intensidad de la música: efectos sobre la frecuencia cardíaca y el esfuerzo percibido durante la actividad física. *Revista de Ciencias del Ejercicio y la Salud*, (2), 38-42
- Mark, M. L., & Gary, C. L. (2007). *A History of American Music Education*. Rowman & Littlefield Education.
- Martínez López, E. J., & Zagalaz Sánchez, M. L. (2008). *Ritmo y expresión corporal mediante coreografías*. Editorial Paidotribo.
- McEvoy, E., Heikinaro-Johansson, P., & MacPhail, A. (2015). Physical education teacher educators' views regarding the purpose(s) of school physical education. *Sport, Education and Society*, 20(4), 467-486. <https://doi.org/10.1080/13573322.2015.1075971>
- Méndez, A. (1999). *Comparación de técnicas de enseñanza: instrucción directa, indagación y técnica combinada en deportes colectivos* [Tesis doctoral]. Universidad de Murcia.
- Menéndez Santurio, J. I., & Fernández Río, F. J. (2018). Versión española de la escala de necesidades psicológicas básicas en educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 18.
- Mertesdorf, F. (1994). Cycle exercise in time with music. *Perceptual and Motor Skills*, 78(3), 1123-1141. <https://doi.org/10.2466/pms.1994.78.3.1123>
- Metzler, M. W. (2000). *Instructional models for physical education*. Allyn & Bacon.
- Mikol, B., & Denny, M. R. (1955). The Effect of Music and Rhythm on Rotary Pursuit Performance. *Perceptual and Motor Skills*, 5(1), 3-6. <https://doi.org/10.2466/pms.1955.5.g.3> (Original work published 1955)
- Montávez, M. (2011). *Estilos de enseñanza en el contenido de expresión corporal en Educación Física* [Tesis de máster]. Universidad de Sevilla.
- Moreno Muñoz, M. J. (2010). *La danza teatral en el siglo XVII*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba. <https://helvia.uco.es/handle/10396/3448>

- Moreno-Murcia, J. A. M., Llamas, L. S., & Pérez, L. M. R. (2006). Perfiles motivacionales y su relación con la importancia concedida a la Educación Física. *Psicología Educativa. Revista de los Psicólogos de la Educación*, 12(1), 49-63.
- Morin, E. (2011). *La vía para el futuro de la humanidad*. Paidós.
- Musicmotricity: music as psychomotor tool for Physical Education
- NASPE & AHA. (2012). *Shape of the Nation Report: Status of Physical Education in the USA*.
- Navarro, V., Martínez, M. L., & Pérez, D. (2017). Influencia de las metodologías activas en el aula de Educación Física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 73(1), 113–130.
- Navarro-Patón, R., Rodríguez Fernández, J. E., & Eirín Nemiña, R. (2016). Análisis de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, motivación y disfrute en Educación Física en Primaria. *Sportis. Revista Técnico-Científica del Deporte Escolar, Educación Física y Psicomotricidad*, 2(3), 439–455
- Newton, M., Duda, J. L., & Yin, Z. (2000). Examination of the psychometric properties of the perceived motivational climate in sport questionnaire-2 in a sample of female athletes. *Journal of sports sciences*, 18(4), 275–290. <https://doi.org/10.1080/026404100365018>
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Harvard University Press.
- Nicolás, G. V., Ureña Ortín, N., Gómez López, M., & Carrillo Viguera, J. (2010). La danza en el ámbito educativo. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (17), 42–45. <https://www.redalyc.org/pdf/3457/345732283009.pdf>
- Niederle, M., & Vesterlund, L. (2007). Do women shy away from competition? *Quarterly Journal of Economics*, 122(3), 1067–1101. <https://doi.org/10.1162/qjec.122.3.1067>
- Nielsen, S., Romance, R., & Chinchilla, F. (2020). Nuevas formas de aprendizaje activo en Educación Física. *Movimiento Humano*, 21(1), 35–48.
- Noro, C. (2017). *La escuela del futuro: 15 propuestas para transformar la educación*. Editorial Paidós.

- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 25, 6094–6143.
- Oria, B., Román, P., & Macías, D. (2020). Aplicación de metodologías activas en la Educación Física escolar: gamificación, ABP y flipped classroom. *Sportis. Revista Técnico-Científica del Deporte Escolar, Educación Física y Psicomotricidad*, 6(3), 468–489. <https://doi.org/10.17979/sportis.2020.6.3.6770>
- Palau-Pàmies, M., García-Martínez, S., Ferriz-Valero, A., & Tortosa-Martínez, J. (2022). Impact of cooperative learning on physical education in basic psychological needs. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 22(88), 787–806. <https://doi.org/10.15366/rimcafd2022.88.005>
- Parker, M., & Curtner-Smith, M. (2012). Preservice teachers' implementation of a sport education season. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 83(4), 552–562.
- Pastor, J. C. (2007). *Reflexiones para una Educación Física crítica*. Wanceulen.
- Peiró Velert, C., & Julián Clemente, J. A. (2015). Los modelos pedagógicos en educación física: un enfoque más allá de los contenidos curriculares. *Tándem: Didáctica de la educación física*, 50, 9-15.
- Pellicer, J. J. (2015). *Gamificación en Educación Física: teoría y práctica*. INDE.
- Pérez, D., & Hortigüela, D. (2020). ¿Innovación educativa o moda pedagógica? Reflexiones críticas sobre la aplicación de metodologías activas en Educación Física. *Retos*, (38), 587–594.
- Pérez-López, I. J., Rivera, E., & Delgado-Fernández, M. (2017). Metodologías activas en la docencia universitaria: percepción del profesorado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 191–207.
- Perlman, D. (2010). Change in Affect and Needs Satisfaction for Amotivated Students within the Sport Education Model. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29(4), 433-445. <https://doi.org/10.1123/jtpe.29.4.433>

- Perlman, D., & Goc Karp, G. (2010). A self-determined perspective of the Sport Education Model. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15(4), 401–418. <https://doi.org/10.1080/17408980903535800>
- Pinilla Arbex, J. (2020). *Diseño universal para el aprendizaje en educación física*. Editorial Inclusión.
- Navarro-Patón, R., Seco-Gallo, L., & Basanta-Camiño, S. (2016). Efecto de sesiones de Educación Física con soporte musical en el disfrute de niños de primaria. *Revista Universitaria de la Educación Física y el Deporte*, 9(9), 34-41
- Pujol, S. A. (2011). *Historia del baile: De la milonga a la disco*. El Gourmet Musical
- Pumar-Vidal, F., Navarro-Patón, R., & Basanta-Camiño, M. (2015). *Impacto de la educación física en la salud escolar* [Monografía]. Repositorio Institucional UNACH. <http://190.64.86.34:8090/handle/20.500.12729/323>
- Quintero, L. A., Jiménez, A., & Area, M. (2018). Aprendizaje híbrido y competencias digitales. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (52), 23–38.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 3, 169–546.
- Real Decreto 220/2015, de 2 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, 207, 33489–33739.
- Robinson, K. (2012). *El elemento: descubrir tu pasión lo cambia todo*. Editorial Grijalbo.
- Robles Cahero, J. A. (2010). Música antigua para un nuevo milenio: estrategias oblicuas para recrear la música y la danza barrocas de la Nueva España. En A. Reyes Gallegos & O. Silva Zamara (Eds.), *I Simposio Internacional de Musicología: Musicología e Interpretación. La relación intérprete–compositor–investigador* (pp. 18–25). Escuela Nacional de Música, UNAM.
- Robles, J., Abad, M., Castillo, E., Giménez, F., & Robles, F. (2013). La expresión corporal en la educación física de secundaria: Análisis de la práctica docente en Andalucía. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 13(51), 559-577. <https://rimcafd.com/revista/revista51.artexpresion351.html>

- Robles, J., Giménez, F., & Abad, M. (2010). La expresión corporal en la educación física de secundaria: Dificultades y propuestas de mejora. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 10(39), 405-423. <https://rimcafd.com/revista/revista39.artcorporal165.html>
- Rodríguez, M., Gual, G., & Marín, J. (2009). Talla, peso, somatotipo y composición corporal en gimnastas de élite españolas (gimnasia rítmica) desde la infancia hasta la edad adulta. *Apunts. Educación Física y Deportes*, (95), 64-74. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2009/1\).95.08](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2009/1).95.08)
- Romero Naranjo, F. J. (2008). *La percusión corporal como recurso pedagógico en la educación musical* [Tesis doctoral, Universidad de Murcia].
- Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning*. Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD). <https://www.cast.org/products-teaching-every-student>
- Ruiz-Mira, S., Pérez-Turpin, J. A., & Cazorla, F. (2021). Percepción de las metodologías activas en Educación Física en estudiantes de primaria. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (40), 299-305. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i40.90276>
- Ruiz-Valdivia, M., Molero López-Barajas, D., Zagalaz Sánchez, M. L., & Cachón Zagalaz, J. (2012). Análisis de la integración del alumnado inmigrante a través de las clases de Educación Física. *Apunts: Educación Física y Deportes*, (108), 26-34.
- Sáenz-López Buñuel, P., Castillo Viera, E., & Conde García, C. (2009). *Didáctica de la educación física escolar*. Wanceulen.
- Salomó Guri, C. (2021). *Unidades didácticas para secundaria III: Bailes de salón. Pasodoble, vals, rumba, fox trot, cha-cha-cha, tango y rock & roll*. Editorial INDE.
- Sánchez Herrera, N. B. (2023). *La danza jazz en México: Un acercamiento desde la historia cultural de la educación (1977-2023)* [Tesis doctoral, Universidad de Cádiz]. <http://hdl.handle.net/11317/2799>
- Sánchez, G., & López, M. (2019). Análisis de los contenidos de expresión corporal impartidos en la formación inicial de los docentes de primaria. *Educación XX1*, 22(2), 197-218. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70667730020>

- Sandoval, W. A. (2014). Conjecture mapping: An approach to systematic educational design research. *Journal of the Learning Sciences*, 23(1), 18–36. <https://doi.org/10.1080/10508406.2013.778204>
- Sarramona, J. (2012). *Educación y sociedad: nuevas demandas y viejos desafíos*. Editorial Octaedro.
- Schank, R. (2007). *El aprendizaje basado en la acción*. Madrid: Alianza Editorial.
- Schnebly-Black, J., & Moore, S. (1997). *The Rhythm Inside: Connecting Body, Mind and Spirit through Music*. Alfred Publishing.
- Seco Gallo, L., Basanta Camiño, S., & Navarro Patón, R. (2015). Estudio del efecto de sesiones de educación física con soporte musical en el alumnado de Educación Primaria [Musical support in physical education sessions...]. *Trances: Revista de Transmisión del Conocimiento Educativo y de la Salud*, 7(6), 871–896.
- Sevilla, A. (2000). El baile y la cultura global. *Nueva Antropología*, 17(57), 89–107.
- Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Houghton Mifflin.
- Sicilia, Á. (1997). *Análisis de la aplicación de tres estilos de enseñanza en la Educación Física* [Tesis doctoral]. Universidad de Almería.
- Sicilia, Á., & Delgado Noguera, M. Á. (2002). *Los estilos de enseñanza en Educación Física: investigación y práctica*. INDE.
- Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality PE through positive sport experiences*. Human Kinetics.
- Siedentop, D., Hastie, P., & van der Mars, H. (2011). *Complete guide to sport education* (2nd ed.). Human Kinetics.
- Sierra, M. (1997). *La expresión corporal en la educación física*. INDE
- Sinisterra, D., & Rodríguez, M. (2009). *Globalización y educación: retos y oportunidades para América Latina*. Universidad del Valle.
- Solana, M. (2003). *Participación del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje en Educación Física* [Tesis de doctorado]. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Soria Barreto, K. L., & Cleveland Slimming, M. R. (2022). Aprendizaje y servicio en modalidad virtual: experiencia de estudiantes del área de negocios en contexto de pandemia. *Formación Universitaria*, 15(3), 43–52. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062022000300043>.

- Spittle, M., & Byrne, K. (2009). The influence of sport education on student motivation in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(3), 253–266.
- Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2003). A model of contextual motivation in physical education: Using constructs from self-determination and achievement goal theories to predict physical activity intentions. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 97–110. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.97>
- Thomas, J. R., Nelson, J. K., & Silverman, S. J. (2015). *Research methods in physical activity* (7th ed.). Human Kinetics.
- Tinning, R. (1996). Construyendo la pedagogía de la Educación Física: un enfoque crítico. *Revista Ágora*, 3(1), 13–29.
- Tonucci, F. (1993). *La ciudad de los niños*. Editorial Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Torres, D. I. (1995). Del danzón cantado al chachachá. En R. Giro (Ed.), *Panorama de la música popular cubana* (pp. 174-197). Editorial Letras Cubanas
- Trigueros, R., Aguilar-Parra, J. M., Cangas, A. J., López-Liria, R., & Álvarez, J. F. (2019). Influence of Physical Education Teachers on Motivation, Embarrassment and the Intention of Being Physically Active During Adolescence. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(13), 2295. <https://doi.org/10.3390/ijerph16132295>
- Trillo, F., Palomares, F., González, J. L., & De las Heras, J. A. (2018). Comportamientos prosociales en el aula: una experiencia de aprendizaje cooperativo en Educación Física. *Revista de Psicología y Educación*, 13(1), 35–50.
- UNESCO. (2015). *Quality Physical Education Guidelines for Policy Makers*. UNESCO Publishing.
- Universidad de Piura. (2020, 14 de agosto). *Influencia de la música en los seres humanos*. UDEP Hoy. <https://www.udep.edu.pe/hoy/2020/08/influencia-de-la-musica-en-los-seres-humanos/>
- Valdivia-Moral, P. (2011). *La coeducación en la Educación Física escolar. Análisis de las teorías y metodologías asociadas del profesorado y su reflejo en el alumnado* [Tesis

- Doctoral, Universidad de Jaén]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=41714>
- Durango Correa, J. J., & Agudelo Mazo, S. E. (2023). *Orientaciones metodológicas para la enseñanza de los bailes populares y de salón a partir de las experiencias formativas de la Academia Tango Arte Caribe de Apartadó* [Trabajo de grado, Universidad de Antioquia]. <https://hdl.handle.net/10495/39456>
- Vernetta, M. (1994). *Estilo mixto de enseñanza en Educación Física: asignación de tareas e individualización* [Tesis doctoral]. Universidad de Granada.
- Vidal, J. R. (2011). *Viaje a través de la historia de la danza*. Palibrio.
- Wallhead, T. L., & Ntoumanis, N. (2004). Effects of a sport education intervention on students' motivational responses in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23(1), 4–18.
- Wang, C. K. J., Biddle, S. J. H., & Elliot, A. J. (2007). The 2×2 achievement goal framework in a physical education context. *Psychology of Sport and Exercise*, 8(2), 147–168. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2005.08.012>
- Wang, C., Colverson, A., Molloy, M. J., & Ross, L. A. (2024). *The cognitive and neural benefits of rhythmic auditory stimulation in aging populations: A preliminary review*. *Experimental Gerontology*, 184, 112364. <https://doi.org/10.1016/j.exger.2023.112364>
- Willems, E. (1993). *El oído musical: Educación y desarrollo*. Paidós.
- Wuest, D. A., & Bucher, C. A. (1999). *Foundations of physical education and sport* (13^a ed.). WCB/McGraw-Hill.
- Xunta de Galicia. (2011). *Informe sobre el sedentarismo infantil en España*. Xunta de Galicia. Recuperado de <https://www.xunta.gal>.
- Zabala, A., & Arnau, L. (2014). *11 ideas clave: cómo aprender y enseñar competencias*. Graó.
- Zabalza, M. A. (2007). *Didáctica universitaria: el escenario y sus protagonistas*. Narcea.
- Zambrano-Briones, D. G., Cevallos-Cevallos, J. J., & Ordóñez-Cevallos, D. R. (2022). El aprendizaje basado en proyectos como estrategia didáctica. *Revista Científica Ciencia y Tecnología*, 22(1), 97–107. <https://doi.org/10.33262/cienciadigital.v22i1.2346>

- Zapatero-Ayuso, M. (2017). Metodologías activas aplicadas en Educación Física en Primaria. *Actividad Física y Deporte: Ciencia y Profesión*, (26), 27–34.
- Zhang, X., Li, Y., & Chen, J. (2021). Perceived motivational climate in physical education and exercise behavior: chain-mediating effects and gender comparisons. *Frontiers in Psychology*, 12, 737461. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.737461>

X – ANEXOS

X - ANEXOS

Anexo 1. Planificación de la intervención

Tabla 22: Planificación UD

| <i>Sesiones</i> | <i>Contenido</i> | <i>Temporalización</i> |
|-----------------|---|---------------------------|
| 1 | <i>Pilotaje</i> | <i>del 28-03 al 1-04</i> |
| 2 | <i>Fase Introdutoria: (Explicación del Modelo, Distribución de Equipos y roles, cuestionario...)</i> | <i>del 18-04 al 22-04</i> |
| 3 | <i>Gimnasia Rítmica “Manos Libres”</i> | <i>del 18-04 al 22-04</i> |
| 4 | <i>Gimnasia Rítmica “Aros”</i> | <i>del 18-04 al 22-04</i> |
| 5 | <i>Gimnasia Rítmica: Cuerdas</i> | <i>del 2-05 al 6-05</i> |
| 6 | <i>Bailes de Salón: Salsa</i> | <i>del 2-05 al 6-05</i> |
| 7 | <i>Bailes de Salón: Salsa</i> | <i>del 9-05 al 13-05</i> |
| 8 | <i>Danzas del Mundo</i> | <i>del 9-05 al 13-05</i> |
| 9 | <i>Danzas del Mundo</i> | <i>del 16-05 al 20-05</i> |
| 10 | <i>Creación de la coreografía</i> | <i>del 16-05 al 20-05</i> |
| 11 | <i>Creación de la coreografía</i> | <i>del 23-05 al 27-05</i> |
| 12 | <i>Creación de la coreografía</i> | <i>del 23-05 al 27-05</i> |
| 13 | <i>Fase Final: Evento Deportivo “I Competición Escolar Maristas Cartagena” y Evaluación.</i> | <i>del 30-05 al 3-06</i> |
| 14 | <i>Evaluación, Cuestionario, Videos en Clase, Presentación del Trabajo al Claustro de Profesores.</i> | <i>del 30-05 al 3-06</i> |

Anexo 2. Unidad Didáctica desarrollada grupo experimental

UNIDAD DIDÁCTICA DE ACTIVIDADES CON SOPORTE MUSICAL

NOMBRE: Diviértete bailando aquí y ahora.



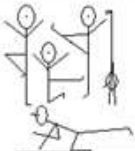

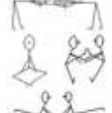

Esta unidad didáctica se relaciona con los siguientes estándares de aprendizaje englobados en los diferentes bloques, siendo 14 el número de sesiones teórico-prácticas que se van a llevar a cabo.


A continuación, se especifican los diferentes estándares de aprendizaje que se van a evaluar durante su desarrollo.


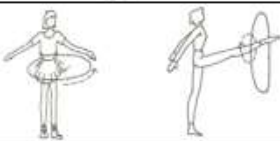
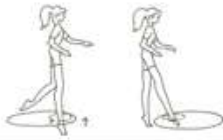
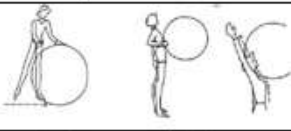

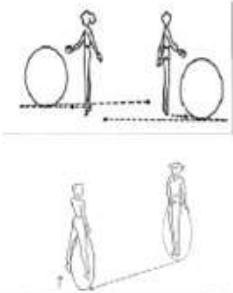

| |
|---|
| Bloque 1. Condición Física orientada a la salud |
| 1.2.3 Alcanza niveles de condición física acordes a su momento de desarrollo motor y a sus posibilidades, mostrando una actitud de autoexigencia y esfuerzo. |
| 1.2.4 Pone en práctica ejercicios de trabajo muscular aplicados a una buena higiene postural. |
| Bloque 2. Juegos y actividades deportivas |
| 2.1.3 Mejora su nivel en la ejecución y aplicación de las acciones técnicas individuales respecto a su nivel de partida, mostrando actitudes de esfuerzo, autoexigencia y superación. |
| Bloque 3. Actividades físicas Artístico-Expresivas |
| 3.1.1 Utiliza técnicas expresivas combinando espacio, tiempo e intensidad. |
| 3.1.2 Crea y pone en práctica, de forma individual, por parejas o pequeño grupo, una secuencia de movimientos corporales ajustados a un ritmo prefijado. |
| 3.1.3 Realiza improvisaciones como medio de comunicación espontánea. |
| Bloque 4. Elementos comunes y transversales |
| 4.1.1 Muestra tolerancia y deportividad tanto en el papel de participante como de espectador. |
| 4.1.2 Colabora en las actividades grupales, respetando las aportaciones de los demás y las normas establecidas, y asumiendo sus responsabilidades para la consecución de los objetivos. |
| 4.1.3 Respeta a los demás dentro de la labor de equipo con independencia del nivel de destreza. |
| 4.4.2 Elabora trabajos sobre temas relacionados con las actividades físico-deportivas utilizando recursos tecnológicos. |

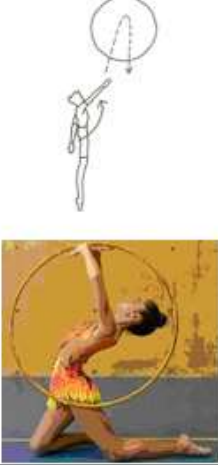


| SESIÓN 1 “GIMNASIA RÍTMICA” – MANOS LIBRES | |
|---|---|
| Objetivo de la sesión: <ul style="list-style-type: none"> • Informar a los alumnos sobre la UD que se va a trabajar en estos días. (Se les facilita una ficha dónde aparecen diferentes contenidos) (10'). VER ANEXO 2. • Realizar ejercicios de coordinación y movimiento corporal sin aparatos (manos libres). • Conseguir que los alumnos lleven el ritmo de la música en diferentes elementos corporales. • Desarrollar la imaginación y la creatividad. | Curso: 3º ESO |
| Material: <ul style="list-style-type: none"> • Equipo de música, y pen drive con variedad musical. | Alumnos: 25-30 aproximadamente |
| Contenido: <ul style="list-style-type: none"> • Realización de diferentes desplazamientos. • Coordinación de diferentes movimientos corporales. • Aprendizaje de diferentes tipos de saltos, equilibrios, giros y elementos de flexibilidad (con y sin dificultad según el reglamento de G. Rítmica). | Organización: <ul style="list-style-type: none"> • Individual • Por parejas • En grupos |
| CALENTAMIENTO | |
| OBJETIVO: <ul style="list-style-type: none"> - Preparar las articulaciones y músculos para la actividad que se va a desarrollar. - Prevenir lesiones. - Trabajar en equipo | |
| DESCRIPCIÓN | REPRESENTACION |
| Movilidad articular (2'): Tobillos, rodillas, cadera, tronco, hombros, muñecas, cuello. Carrera continua (3'): Por todo el espacio en diferentes direcciones, a la voz del profesor realizar los siguientes ejercicios: 1. Toco suelo y salto. 2. Me acuesto boca arriba y me levanto. 3. Chupa chups (salto girando 360°) 4. Con el compañero que tenga en frente, uno de los dos da una vuelta. | |
| Estiramientos en parejas (2'): <ul style="list-style-type: none"> - Brazos - Tronco (parejas) - Cuádriceps - Isquiosurales, piernas juntas (Cogiendo de los hombros al compañero) - Gemelos - Aductores (mariposa) | |
| PARTE PRINCIPAL | |

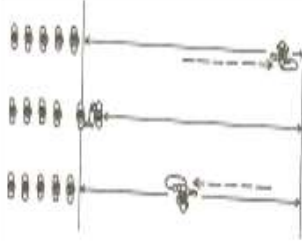

| Objetivos: | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Realizar diferentes desplazamientos. - Llevar el ritmo de la música. - Colaborar entre los compañeros. - Realizar y conocer diferentes tipos de saltos y equilibrios con y sin dificultad. - Hacer grupos homogéneos en niveles de forma libre. - Mantener el equilibrio al menos 3 segundos en la posición creada. - Crear figuras de equilibrio. - Desarrollar la imaginación y la creatividad. - Motivar a los alumnos. - Hacer desaparecer el miedo al ridículo. | |
| DESCRIPCIÓN | REPRESENTACIÓN |
| <p>Desplazamientos con música (3´):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Punta-talón. - Pasos laterales. - Doble pasos. - Improvisación de pasos rítmicos. <p><i>Nota:</i> Los elementos anteriores se realizan con movimientos de brazos, tronco.</p> <p><u>Variante:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Espejo (por parejas hacemos lo que haga el compañero). |  |
| <p>Juego "Pasar los troncos" (3´):</p> <p>Los alumnos se colocan en grupos de 5-6 compañeros formando una fila, tumbados en decúbito supino, con las piernas y brazos juntos y separados por conos a un metro aproximadamente.</p> <p>El último deberá ir saltando a todos sus compañeros hasta llegar al primero, éste se tumbará y saldrá el siguiente, así sucesivamente hasta llegar a un punto concreto de la pista.</p> |  |
| <p>Salto sin dificultad con música (3´):</p> <p>Manteniendo los mismos <u>grupos</u> pero los alumnos estarán separados entre sí trabajaremos los siguientes saltos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - En 1º posición - En 2º posición - Combinando ambos - Agrupado <p>- "¿Alguien ha pensado otro diferente a los propuestos?"</p> |  |
| <p>Salto de dificultad (3´):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Zancada (Salto charcos) - Corza - Chupa chups - Cabriole (Cantando bajo la lluvia) |  |

| | |
|---|--|
| <p>Juego: "Pista loca" (3'): Los alumnos individualmente estarán por la pista realizando movimientos corporales con <u>música</u>, a la voz del profesor deberán ir al lado de la pista que indique realizando los siguientes desplazamientos: - <u>Arriba</u>: Zancadas. - <u>Abajo</u>: Corzas. - <u>Derecha</u>: Carrerita y realizar algún equilibrio manteniendo 3 segundos. - <u>Izquierda</u>: Cabrioles.</p> |  |
| <p>Equilibrios con dificultad (3'): El docente explicará algunos equilibrios específicos de gimnasia rítmica, donde los alumnos tendrán que intentar mantener al menos 3". (Pasé, Horizontal, Plancha, Plancha lateral, Flamenco).</p> |  |
| <p>"Jugamos a las fotografías" (3'): En los grupos establecidos, el profesor dejará 3 minutos para que los alumnos sean capaces de crear posiciones en las que sólo haya uno o dos apoyos siempre y cuando no sean los dos pies. Cuando todos los grupos hayan elaborado las posturas se hará una competición para ver quién aguanta más sin caerse por grupos.</p> |  |
| <p>Coreografía sin aparatos (10'): Para finalizar la clase y poner en práctica los elementos corporales trabajados en la sesión de hoy los alumnos en los mismos grupos, tendrán que elaborar una pequeña coreografía con una música que les suministrará el profesor, donde incluyan los siguientes elementos: -Una postura de inicio y otra final -Un salto -Un equilibrio -Una serie de pasos de baile de 8 tiempos -Todos los elementos tienen que estar enlazados</p> |  |
| <p>VUELTA A LA CALMA</p> | |
| <p>Objetivo: - Sentir la música y volver al estado inicial. - Participar en la dinámica final de la clase</p> | |
| <p style="text-align: center;">DESCRIPCIÓN</p> <p>Estiramientos por parejas pero en grupo (mantener 10 seg.) (2'): - Tronco (flexión lateral con el compañero). - Isquiosurales (apoyados en el compañero). - Aductores (mariposa atrás). - Aductores (uno tumbado con las piernas abiertas, y el otro le tira).</p> | <p style="text-align: center;">REPRESENTACIÓN</p>  |
| <p>Relajación (2'): Con música relajante de fondo los alumnos individualmente separados por la pista los alumnos estirarán sus extremidades al máximo en la posición de decúbito supino y después se encogerán al máximo como una bola.</p> |  |
| <p>Reflexión y observaciones del profesor sobre la sesión con los alumnos en círculo (2'):</p> | |

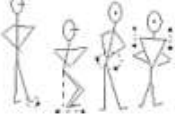

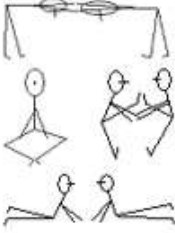
| SESIÓN 2 "GIMNASIA RÍTMICA" - ARO | |
|---|---|
| Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> - Aprender los gestos técnicos del aro tanto de forma teórica como práctica. - Aprender y practicar los diferentes manejos con el aro (rodamientos por el suelo, rotaciones, circunducciones, lanzamientos, recuperaciones...). - Coordinar diferentes movimientos corporales con el aro: saltitos, pasos a través, por encima del aro...) - Conseguir llevar el ritmo de la música a través de diferentes gestos técnicos con el aro. - Desarrollar la imaginación. - Aprender a coordinarse entre compañeros - Trabajar en equipo | Curso: 3º ESO |
| Material: <ul style="list-style-type: none"> - 30 aros de gimnasia rítmica - Un equipo de música, pen drive. | Alumnos: 25-30 aproximadamente |
| Contenido: <ul style="list-style-type: none"> - Aprendizaje del manejo del aparato en este caso del aro de forma teórica y práctica - Trabajo de la parte motivacional - Establecer patrones de liderazgo | Organización: <ul style="list-style-type: none"> ● Individual ● Por parejas ● En grupos |
| CALENTAMIENTO | |
| Objetivo: <ul style="list-style-type: none"> - Preparar las articulaciones para la prevención de lesiones, en este caso nos centraremos más en las muñecas, codos y hombros. - Preparar el cuerpo para la parte principal con aro. | |
| DESCRIPCIÓN | REPRESENTACIÓN |
| Calentamiento Específico de Gimnasia Rítmica (10´): En este apartado realizaremos un breve tutorial para los docentes y alumnos de una selección de ejercicios de movilidad articular de gimnasia de 10´ |  |
| PARTE PRINCIPAL | |
| Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> - Aprender los gestos técnicos que podemos hacer con el aro: rotaciones en diferentes partes del cuerpo con y sin desplazamiento, rodamientos por el suelo y por el cuerpo, lanzamientos y recuperaciones. - Combinar y coordinar los gestos técnicos (rotaciones, rodamientos, lanzamientos y recuperaciones con los diferentes movimientos corporales (saltos, equilibrios, giros) - Trabajar en equipo. - Desarrollar la creatividad. - Potenciar la toma de decisiones. | |
| DESCRIPCIÓN | REPRESENTACIÓN |



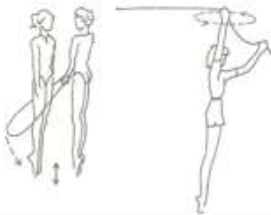
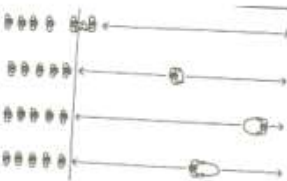
| | |
|--|---|
| <p>Rotaciones sin desplazamiento (3): Cada alumno se colocará en la pista con una distancia de seguridad, y el profesor indicará la zona donde rotarán el aro (Cuello, cintura, mano, brazo...) (8 repeticiones).</p> |  |
| <p>Competición (3): Los alumnos deberán hacer rotaciones el máximo tiempo posible en el lugar que se indique (¡Cuello...!). ¿Quién aguanta más?</p> |  |
| <p>Rotaciones con desplazamiento (3): Los alumnos irán con el aro por la pista haciendo rotaciones en diferentes partes del cuerpo (cuello, cintura, mano, brazo...) y cuando el profesor pare la música deberán hacer saltitos a través del aro (hacia delante, hacia atrás, de lado...).</p> |  |
| <p>Rodamientos sin desplazamiento (2): Cada alumno con su aro rueda hacia delante, hacia atrás, hacia el lado, de forma que vaya teniendo dominio sobre él. Además, también se podrá realizar los rodamientos sobre el cuerpo.</p> |  |
| <p>Rodamiento con desplazamiento (2): Ahora los alumnos al ritmo de la música y esquivando a los compañeros deberán de ser capaces de rodar el aro de diferentes formas según indique el profesor y cuando pare la música tendrá que intercambiar el aro con el compañero que tenga en ese mismo momento enfrente.</p> |  |
| <p>Rodamientos en parejas (3): Por parejas (mixtas) uno enfrente del otro tendrá que intercambiarse los aros mediante un rodamiento por el suelo normal y luego con retroceso.</p> <p><i>Variante:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Antes de coger el aro habrá que saltarlo. - Rodar de espaldas. - Cada pareja deja un aro y ahora uno de ellos se encargará de rodar el aro y el otro deberá pasar a través (por dentro) del aro en movimiento todas las veces que pueda. |  |
| <p>Juego de creatividad y paso a través del aro (3): Los alumnos deberán ir al ritmo de la música realizando los movimientos que quieran, cuando se pare la música los alumnos tendrán que rodar el aro y buscar otro compañero diferente, e intercambiarse el aro, pero en este caso aro pasar a través de él.</p> |  |

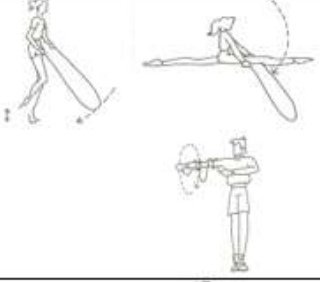

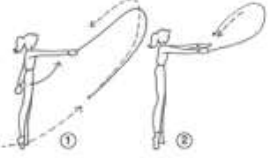
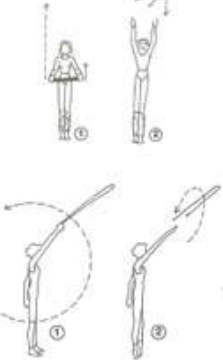
| | |
|---|---|
| <p>Lanzamientos y recuperaciones del aro en vertical (5): En el mismo <u>sitio</u> pero ahora de forma individual, realizaremos lanzamientos del aro con una mano, y recogeremos con las dos manos (8 repeticiones), a la vez que los alumnos escuchan música.</p> <p><u>Variantes:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Lanzar con la mano dominante y recoger con la misma mano. - Lanzar con la mano no dominante y recoger con la mano dominante. - Lanzar con la mano no dominante y recoger con esa misma mano. - Lanzar con una mano hacer una palmada y recoger, así hasta llegar al mayor número de palmadas posibles, teniendo siempre el control del aro, y la seguridad entre los compañeros. - Lanzar con una mano, tocar con una rodilla en el suelo y levantarme y recoger el aro de pie. - Lanzar con una mano, dar un giro de 360° y recoger el aro de pie. - Lanzar con una mano y recoger con las <u>rodillas</u> pero de pie, dando un pequeño saltito hacia delante. |  |
| <p>Lanzamientos y recuperaciones por parejas (5): Podemos realizar infinidad de variantes, pero al estar en la sesión N° 2 iremos de menos a más, elevando el nivel de dificultad. Podemos comenzar lanzando sólo un aro al compañero.</p> <p><u>Variantes:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Lanzar de frente con una mano y el compañero recoge con la mano no dominante. - Lanzar de frente y el compañero antes de recoger el aro tiene que tocar el suelo con las dos manos y recoger de pie. - Lanzar de frente y el compañero tiene que dar una vuelta antes de recoger el aro. - Uno de <u>los dos lanza</u> de espaldas el aro y el otro recoge de frente. <p>* Ahora cada uno con su aro:</p> |  |
| <p>Coreografía con material (5): Los alumnos se organizarán en grupos de 4 a 6. El profesor les dejará 5 minutos para que practiquen lanzamientos y recuperaciones inventadas por ellos mismos. El reto <u>será realizar</u> al menos 5 lanzamientos diferentes en formaciones y manejos.</p> |  |
| <p>Carrera de relevos (5): En los mismos grupos y para finalizar la clase, los alumnos se colocarán en fila en la línea de fondo. Haremos una carrera de relevos realizando los siguientes movimientos según la posición:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Alumno 1: Rotaciones en la mano derecha (ida) y rotaciones en la mano izquierda (vuelta). - Alumno 2: Rotaciones en el cuello (ida) y rotaciones en la cintura (vuelta). | |

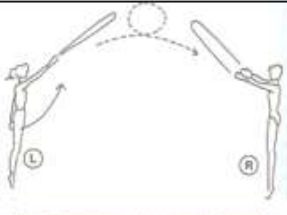

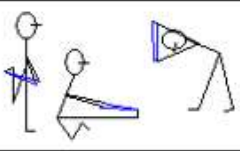
| | |
|--|--|
| <p>- Alumno 3: Rotaciones en el pie derecho (ida) y rotaciones en pie izquierdo (vuelta).</p> <p>- Alumno 4: Rotaciones de delante hacia atrás del cuerpo (ida y vuelta).</p> <p>- Alumno 5: Rodamiento normal hacia delante con la mano derecha (ida) y con la mano izquierda (vuelta).</p> <p>- Alumno 6: Rodamiento con retroceso y saltar por encima del aro (ida) y rodamiento con retroceso y meterse por dentro del aro (vuelta).</p> |  |
| VUELTA A LA CALMA | |
| <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Coordinarse entre los compañeros. - Coordinar el movimiento corporal con el aro. | |
| <p>El aro que quema (2). La clase se divide en dos grupos. Se colocarán en círculo cogidos de las manos y deberán pasarse el aro sin soltarse las manos. Ganará el equipo que le dé la vuelta más rápida al aro.</p> <p><i>Variante:</i> Introducir más aros.</p> |  |
| <p>Reflexión y observaciones del profesor sobre la sesión con los alumnos en círculo (3):</p> | |

| SESIÓN 3 “GIMNASIA RÍTMICA” - CUERDA | |
|---|---------------------------------------|
| <p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Introducir elementos con la cuerda. ● Mejorar los elementos corporales de coordinación con aparato (cuerda). ● | Curso: 3º de ESO |
| <p>Material:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Equipo de música ● 30 Cuerdas | Alumnos: 25-30 aproximadamente |





| | |
|---|--|
| <p>Contenido:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Realización de diferentes saltos con la cuerda. Estáticos y dinámicos. ● Aprender diferentes manejos con la cuerda. ● Ejercicios con cuerda. ● Movimientos técnicos con la cuerda: balanceos, enrollamientos, lanzamientos y recuperaciones... ● Composición de elementos creativos con la cuerda en grupos. | <p>Organización:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Individual ● Por parejas ● En grupos |
| CALENTAMIENTO | |
| <p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Preparar a las articulaciones para realizar ejercicio físico. -Prevenir lesiones. -Aumentar la frecuencia cardiaca, y preparar al cuerpo para la parte principal. - Trabajar la flexibilidad. | |
| DESCRIPCIÓN | REPRESENTACIÓN |
| <p><u>Movilidad articular:</u> Tobillos, rodillas, cadera, tronco, hombros, muñecas, cuello.</p> |   |
| <p><u>Al ritmo de la música:</u> Los alumnos se desplazarán por <u>media pista</u> al ritmo de la música. Cuando el volumen de la música disminuya los alumnos se desplazarán de forma lenta, mientras que cuando aumente deberán acelerar el ritmo. Podrán realizar diversos desplazamientos de forma libre.</p> | |
| <p><u>Estiramientos por parejas (mantener 10 segundos en cada posición):</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Tronco (flexión lateral con el compañero). - Isquiosurales (apoyados en el compañero). - Aductores (mariposa). - Aductores (uno en frente del otro, con piernas abiertas estirar de forma alterna). - Lumbar de forma individual, uno en frente del otro |  |
| PARTE PRINCIPAL | |
| <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Realizar diferentes desplazamientos sin/con cuerda. -Llevar el ritmo de la música. -Colaborar entre los compañeros. -Realizar diferentes tipos de giros/saltos con y sin dificultad. - Conseguir que haya diversidad de alumnos en los grupos. -Desarrollar la imaginación y la creatividad. -Motivar a los alumnos. - Realizar diferentes manejos con la cuerda. - Mejorar los saltos realizados en sesiones anteriores. | |




| <ul style="list-style-type: none"> - Realizar diferentes desplazamientos con cuerda. - Colaborar entre los compañeros. - Conseguir que haya diversidad de alumnos en los grupos. - Desarrollar la imaginación y la creatividad. - Motivar a los alumnos. - Realizar diferentes manejos (enrollar, <u>rotaciones...</u>) con la cuerda. - Iniciación a la técnica de lanzamiento y recuperación. | | | | | | | |
|--|--|------------|-------------|--------------------------|----------------|----------------|--|
| DESCRIPCIÓN | REPRESENTACIÓN | | | | | | |
| <p>Juego: El pilla colas. Todos menos 5 alumnos llevarán enganchado en la parte posterior del pantalón un pañuelo, donde los 5 que no llevan deberán quitárselo para cambiar el rol.</p> |  | | | | | | |
| <p>Salto con cuerda: Separados por el espacio realizaremos diferentes saltos sin dificultad:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Salto básico <u>hacia delante</u> (con los dos pies a la vez), se puede realizar en el sitio o con desplazamiento. - Salto básico <u>hacia atrás</u>. - <u>Pata coja</u> hacia delante. - <u>Pata coja</u> hacia atrás. <p>* Creatividad: Dejamos tiempo para que ellos inventen al menos tres tipos de saltos diferentes.</p> |  | | | | | | |
| <p>Salto: "Te invito" Se realizarán dos grupos, uno tendrá cuerda y los otros no. Todos se moverán por el espacio al ritmo de la música, cuando el profesor la pare, los alumnos que no tienen cuerda irán hacia uno que tenga, para intentar realizar al menos tres saltos juntos.</p> <p><i>Variante:</i> Cambio de rol y ahora llevarán la cuerda como un "Helicóptero" teniendo que saltar la cuerda que pasará al ras del suelo.</p> |  | | | | | | |
| <p>Salto: "Los relevos": En grupos de seis alumnos y en fila (cada uno con su cuerda) deberán realizar los siguientes saltos hasta llegar al cono y volver:</p> <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 50%;">1. Dos pies juntos</td> <td style="width: 50%;">2. A trote</td> </tr> <tr> <td>3. Cruzando</td> <td>4. Balanceando la cuerda</td> </tr> <tr> <td>5. Hacia atrás</td> <td>6. A pata coja</td> </tr> </table> | 1. Dos pies juntos | 2. A trote | 3. Cruzando | 4. Balanceando la cuerda | 5. Hacia atrás | 6. A pata coja |  |
| 1. Dos pies juntos | 2. A trote | | | | | | |
| 3. Cruzando | 4. Balanceando la cuerda | | | | | | |
| 5. Hacia atrás | 6. A pata coja | | | | | | |
| <p>Salto con música: De forma individual, cada alumno con una cuerda deberá ir por todo el espacio realizando los diferentes saltos realizados en sesiones anteriores, incluyendo los saltos de dificultad (zancada, <u>cabriolle...</u>) cuando el profesor pare la música enrollarán la cuerda en diferentes partes del cuerpo (cuello, cintura...).</p> | | | | | | | |

| | |
|---|--|
| <p>Saltos con música: De forma individual, cada alumno con una cuerda deberá ir por todo el espacio realizando los diferentes saltos realizados en sesiones anteriores, incluyendo los saltos de dificultad (zancada, cabriolle...) cuando el profesor pare la música enrollarán la cuerda en diferentes partes del cuerpo (cuello, cintura...).</p> |  |
| <p>El oeste: Los alumnos irán por la pista realizando diferentes movimientos con la cuerda (rotaciones transversales, movimientos en ocho...) cuando el profesor pare la música tendrán que enrollar la cuerda (en la cintura, en la mano, en la pierna...) al compañero más cercano e intercambiarla.</p> |  |
| <p>Escapadas: Con la cuerda estirada atrás, ir desplazándose por el espacio haciendo movimientos de muñeca (serpientes), y cuando el profesor lo indique, realizarán un balanceo y cogerán el otro extremo de la cuerda. Variante: Con un extremo en cada mano, realizar un balanceo hacia atrás y soltar un cabo para volverlo a coger.</p> |  |
| <p>Lanzamientos y recuperaciones: De forma individual, por todo el espacio lanzamientos de la cuerda plegada en cuatro y recoger de pie. Variantes: Realizar formas diferentes de lanzamiento - Con la cuerda normal (en dos). - Con la cuerda estirada. Variantes: Cambiar la posición de la recogida - Recoger en el suelo, de rodillas...</p> |  |

| | |
|--|---|
| <p>Lanzamientos y recuperaciones:</p> <p>Por parejas realizar intercambios de la cuerda con un lanzamiento normal.</p> <p><i>Variantes:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Dar una vuelta y recoger. - Lanzar de espaldas y recoger de frente. - Lanzar de frente y recoger en el suelo. |  |
| <p>Lanzamientos y recuperaciones:</p> <p>En grupos de 4 alumnos realizar los mismos lanzamientos que han ejecutado en el ejercicio anterior pudiendo siempre realizar otros que ellos mismos creen.</p> |  |
| <p>VUELTA A LA CALMA</p> | |
| <p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estirar las extremidades que se mencionen al máximo - Sentir la música. - Preparar al organismo para otras actividades. | |
| <p>DESCRIPCIÓN</p> | <p>REPRESENTACIÓN</p> |
| <p>Con música de fondo los alumnos de forma individual y separados por toda la pista estirarán los siguientes segmentos con la cuerda: tronco, gemelos, cuádriceps...</p> |  |
| <p>Reflexión sobre la sesión.</p> | |
| <p>Observaciones después de la sesión:</p> | |




| <p>SESIÓN 4 “SALSA COMO BAILE DE SALÓN”</p> | |
|---|-----------------------------|
| <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aprender los pasos de una coreografía de salsa. - Ser capaz de llevar el ritmo de la música y los pasos de estilos musicales diferentes. - Coordinar los diferentes pasos con el compañero. - Coordinar los pasos con otros compañeros. - Disfrutar de la clase - Desarrollar la imaginación. | <p>Curso: 3º ESO</p> |

| | |
|---|--|
| Material: - Un equipo de música, pen drive. | Alumnos: 25-30 aproximadamente |
| Contenido: - Aprendizaje de la coreografía de salsa en sólo una sesión. La música será la de "Let's get loud, de Jennifer López". - Aprendizaje del trabajo en equipo - Aprendizaje de trabajar con compañeros de otro sexo | Organización: <ul style="list-style-type: none"> ● Individual ● Por parejas ● Grupos ● Toda la clase |
| CALENTAMIENTO | |
| Objetivo: - Preparar la mente y el cuerpo para la sesión de hoy. - Activar el organismo para la coreografía. - Ser capaz de coordinar los pasos sencillos del calentamiento | |
| DESCRIPCIÓN | REPRESENTACION |
| <p>El profesor iniciará la clase con música, en este caso los alumnos se organizan por filas y durante 10 minutos realizará pasos con movimientos de brazos, de cabeza, de piernas adaptados a estilos de música diferentes (una breve coreografía). El profesor puede ser él el que dirija la clase, o en su caso puede empezar él, e ir animando a los alumnos a que vayan haciendo ellos los pasos que se les ocurran diciendo el nombre del alumno que sale al centro. Además, el profesor tendrá un apoyo de un tutorial ejemplo del calentamiento.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● La primera música será estilo pop a elegir por el profesor ● La segunda música será estilo flamenco ● La tercera una música clásica para pasar a la parte principal | <div style="display: flex; align-items: center; justify-content: space-around;"> <div style="text-align: center;">  MÚSICA POP  FLAMENCA  MÚSICA CLÁSICA </div> <div style="text-align: center;"> MÚSICA </div> </div> |
| PARTE PRINCIPAL | |
| Objetivos: - Ser capaz de en 1 minuto ponerse en grupos y dentro de los grupos hacer parejas mixtas (en el caso que haya más chicas, o más chicos, éstos tendrán que hacer de chica o de chico durante la coreografía). - Aprender la coreografía completa. - Ser capaz de coordinar los pasos no sólo con la pareja inicial sino también con cada cambio de pareja. - Desarrollar la creatividad. | |
| DESCRIPCIÓN | REPRESENTACIÓN |
| Creación de la coreografía (30´): Los alumnos se organizan en grupos y en disposición de filas para aprender la coreografía. El profesor tendrá dos opciones: 1) Aprender la coreografía y ser capaz de enseñarle a los alumnos tanto la parte que hace la chica como la del chico. 2) Poner el video tutorial de la coreografía completa e ir parando el video para que los alumnos vayan aprendiendo paso a paso la coreografía mientras que el docente va corrigiendo los pasos. | <div style="text-align: center;"> <p>CHICOS</p>  <p>CHICAS</p> </div> |

| | |
|--|---|
| <p>Creatividad (5’): Una vez que los alumnos hayan aprendido la coreografía con la última pareja que les haya tocado tendrán que ser capaces de inventarse 3 pasos más en pareja.</p> |  |
| <p>Aumento de la dificultad (5’): Una vez que los alumnos ya se han aprendido la coreografía en parejas y en dos filas, pasaremos a la parte más complicada y será realizar el cambio de pareja mientras estamos bailando, intentando que no haya interrupciones durante la marcha del baile. Esto quiere decir que durante el baile hay 5 cambios de pareja, así que empezaremos la coreografía con un compañero de forma que en el 6 lugar esté el compañero con el que he ensayado la parte creativa, para finalizar con ella.</p> |  |
| VUELTA A LA CALMA | |
| <p>Objetivos: - Sentir como los músculos del cuerpo se relajan totalmente. - Compartir la experiencia de trabajar con los compañeros en una sesión diferente de EF</p> | |
| <p>Relajación (3’): Los alumnos seguirán en dos círculos uno excéntrico y otro concéntrico de forma que el profesor pondrá una música relajante e irá dando indicaciones como: “Ahora nos ponemos boca arriba, y sentimos como la clase de hoy ha sido muy beneficiosa...”, además ahora no notamos cansados después del esfuerzo, visualizamos cómo hemos llevado el ritmo con cada uno de los compañeros, y lo bien que no lo hemos pasado en la sesión, ahora es momento de relajarnos, así que notamos como nuestro cuerpo se relaja, nos pesa la cabeza, los brazos, el tronco, las piernas, Nos sentimos muy bien, pero cansados, entramos en una sensación de paz y de tranquilidad. Pasados 3 minutos les decimos a los alumnos que se vayan levantando poco a poco, y que se queden sentados para hacer la evaluación de la sesión.</p> |  |
| <p>Reflexión y observaciones del profesor sobre la sesión con los alumnos en círculo (2’):</p> | |

| | |
|--|--|
| SESIÓN 5 “BAILES DE SALÓN” | |
| <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Seguir trabajando la responsabilidad de cada rol, ayudando y colaborando en lo necesario. - Trabajar la autonomía con la distribución de los roles. - Aplicar los conocimientos históricos, estilísticos y coreográficos para conseguir una interpretación artística de calidad. - Aprender los pasos básicos de la salsa. - Reconocer la salsa como baile latino.(FICHA) | |




| | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Conocer y emplear con precisión el vocabulario específico relativo a los conceptos científicos de la salsa.(FICHA) - Improvisar de acuerdo con el estilo, la forma y el carácter de la música, así como a partir de diferentes propuestas no necesariamente musicales, tanto auditivas como plásticas, poéticas, etc. - Desarrollar la sensibilidad artística y el criterio estético como fuente de formación y enriquecimiento personal. - Afianzar bailar y trabajar en pareja y en grupo. - Respetar a los compañeros y la pareja de baile. - Afianzar los tiempos musicales y bailar a tiempo. - Interiorizar un amplio abanico de movimientos. - Valorar la importancia del dominio del cuerpo y de la mente para utilizar con seguridad la técnica, con el fin de alcanzar la necesaria concentración que permita una interpretación artística de calidad. - Profundizar en el conocimiento corporal y emocional para mantener el adecuado equilibrio y bienestar psicofísico. - Adaptarse con la versatilidad necesaria a las diferentes formas expresivas características de la creación coreográfica contemporánea. - Actuar en público con autocontrol, dominio de la memoria y capacidad comunicativa. - Trabajar el ritmo del estilo musical. - Estudiar y memorizar las figuras y los pasos libres. - Desarrollar la concentración y coordinación del cuerpo. - Favorecer el ejercicio cardiovascular, fortaleciendo los músculos e incrementando la elasticidad y el sentido del equilibrio. - Socializar y desinhibirse. - Profundizar en el desarrollo de su personalidad a través de la necesaria sensibilidad musical, con el fin de alcanzar una interpretación expresiva. - Conocer los valores de la salsa y optar por los aspectos emanados de ella que sean más idóneos para el desarrollo personal. - Crear nuevas relaciones y establecer conexiones con los compañeros. - Liberar tensiones y fortalecer la confianza en uno mismo. - Adquirir un bienestar general por el componente musical. - Ayudar a los alumnos a regular las emociones gracias a la música. - Transmitir que estas sesiones sean para nuestros alumnos momentos felices, para aumentar la autoestima además de la confianza en nosotros mismos. | |
| Material: - Un equipo de música | Alumnos: 25-30 aproximadamente |
| Contenido: - Realizar diferentes bailes de salón | Organización: <ul style="list-style-type: none"> ● Individual ● Por parejas ● En grupos |
| CALENTAMIENTO | |
| Objetivo: - Preparar a las articulaciones para realizar ejercicio físico. - Prevenir lesiones. - Aumentar la frecuencia cardíaca y preparar el cuerpo para la parte principal. | |
| DESCRIPCIÓN | REPRESENTACIÓN |

| | |
|--|---|
| Serán los propios alumnos en este caso la figura del entrenador coreógrafo los que tomen la iniciativa de organizar su propio calentamiento general adaptado en este caso a la actividad siguiente “Salsa como baile de salón”. El profesor les facilitará un pequeño ejemplo de guía para orientarlos al principio. | |
| https://www.youtube.com/watch?v=6YiioOgQxsw | |
| PARTE PRINCIPAL | |
| DESCRIPCIÓN | REPRESENTACIÓN |
| <p>En la parte principal el profesor recordará la primera parte de la coreografía de salsa, y en la segunda parte ya serán los propios alumnos los que cojan el mando para seguir creando la coreografía con la información buscada previamente, a partir de aquí harán pasos libres, giros, elevaciones, secuencias en pareja y en grupo con y sin música.</p> <p>En la tercera y última parte se dedicarán 15 minutos de la clase para representar a toda la clase lo trabajado en la sesión y así entrenar la puesta en escena de cara a la coreografía final.</p> |  |
| <p>Enlaces para apoyar la autonomía en la construcción de los pasos:</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=JjrohCtOw7w https://www.youtube.com/watch?v=eIYzskITm5M https://www.youtube.com/watch?v=4E4mpuRsFV4 https://www.youtube.com/watch?v=bTIBYCNzias https://www.youtube.com/watch?v=TPS94fSbeVik</p> |  |
| Los alumnos en los últimos 5 minutos representarán a la profesora lo trabajado en la clase. | |
| VUELTA A LA CALMA | |
| Objetivo: Disminución del ritmo cardíaco y de la circulación sanguínea de forma gradual. | |
| La profesora pondrá una música relajante y los alumnos en grupos harán un pequeño círculo orientado los pies al centro. |  |
| Reflexión y observaciones sobre la sesión: | |




SESIÓN 6 “BAILES DE SALÓN”**Objetivos:**


- Seguir trabajando la responsabilidad de cada rol, ayudando y colaborando en lo necesario.
- Trabajar la autonomía con la distribución de los roles.
- Aplicar los conocimientos históricos, estilísticos y coreográficos para conseguir una interpretación artística de calidad.
- Trabajar los diferentes bailes de salón seleccionados al azar.
- Conocer y emplear con precisión el vocabulario específico relativo a los conceptos científicos de los bailes de salón.





| | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Improvisar de acuerdo con el estilo, la forma y el carácter de la música, así como a partir de diferentes propuestas no necesariamente musicales, tanto auditivas como plásticas, poéticas, etc. - Desarrollar la sensibilidad artística y el criterio estético como fuente de formación y enriquecimiento personal. - Continuar bailando en pareja y en grupo del equipo establecido. - Respetar a los compañeros del grupo. - Afianzar los tiempos musicales y bailar a tiempo. - Ampliar un amplio abanico de movimientos. - Valorar la importancia del dominio del cuerpo y de la mente para utilizar con seguridad la técnica, con el fin de alcanzar la necesaria concentración que permita una interpretación artística de calidad. - Profundizar en el conocimiento corporal y emocional para mantener el adecuado equilibrio y bienestar psicofísico. - Adaptarse con la versatilidad necesaria a las diferentes formas expresivas características de la creación coreográfica contemporánea. - Actuar en público con autocontrol, dominio de la memoria y capacidad comunicativa. - Trabajar el ritmo del estilo musical. - Estudiar y memorizar las figuras y los pasos libres. - Desarrollar la concentración y coordinación del cuerpo. - Favorecer el ejercicio cardiovascular, fortaleciendo los músculos e incrementando la elasticidad y el sentido del equilibrio. - Socializar y desinhibirse. - Profundizar en el desarrollo de su personalidad a través de la necesaria sensibilidad musical, con el fin de alcanzar una interpretación expresiva. - Conocer los valores de los diferentes bailes de salón y optar por los aspectos que sean más idóneos para el desarrollo personal. - Crear nuevas relaciones y establecer conexiones con los compañeros. - Liberar tensiones y fortalecer la confianza en uno mismo. - Adquirir un bienestar general por el componente musical. - Ayudar a los alumnos a regular las emociones gracias a la música. - Transmitir que estas sesiones sean para nuestros alumnos momentos felices, para aumentar la autoestima además de la confianza en nosotros mismos. - Ser capaces de elaborar una coreografía (salsa, twist, mambo, tango, vals,...) con todas las herramientas que tienen haciendo una coreografía de máximo 2 minutos y medio en los grupos establecidos.. | |
| Material: <ul style="list-style-type: none"> - Un equipo de música | Alumnos: 25-30 aproximadamente |
| Contenido: <ul style="list-style-type: none"> - Crear la coreografía en el tiempo establecido. | Organización: <ul style="list-style-type: none"> ● Individual ● Por parejas ● En grupos |
| CALENTAMIENTO | |
| Objetivo: <ul style="list-style-type: none"> - Preparar a las articulaciones para realizar ejercicio físico. - Prevenir lesiones. - Aumentar la frecuencia cardíaca y preparar el cuerpo para la parte principal. | |
| DESCRIPCIÓN | REPRESENTACIÓN |


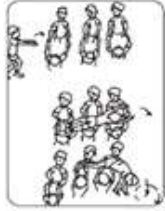



| | |
|---|--|
| Serán los propios alumnos en este caso la figura del entrenador coreógrafo los que tomen la iniciativa de organizar su propio calentamiento general adaptado en este caso a la actividad siguiente “Salsa como baile de salón”. |  |
| PARTE PRINCIPAL | |
| <p style="text-align: center;">DESCRIPCIÓN</p> Los alumnos previamente han tenido toda la información en classroom, en esta sesión el objetivo es crear la coreografía del baile de salón seleccionado por azar en la sesión anterior. - Vals - Tango - Samba - Mambo - Chachachá - Twist - Salsa En esta última sesión los alumnos ya vendrán con la vestimenta típica del baile para desarrollar la coreografía en grupo/pareja. | <p style="text-align: center;">REPRESENTACIÓN</p>  |
| VUELTA A LA CALMA | |
| Objetivo: Disminución del ritmo cardíaco y de la circulación sanguínea de forma gradual. | |
| Rellenar las impresiones de estas dos sesiones en la ficha de seguimiento, junto una puesta en común de los alumnos con la profesora. |  |
| Reflexión sobre la sesión: | |
| Observaciones después de la sesión: | |





| SESIÓN 7 “ACROBACIAS- FIGURAS- ELEVACIONES.” | |
|---|----------------------|
| <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vivenciar y experimentar todo tipo de movimientos en el espacio. - Favorecer el conocimiento y el control de la posición del propio cuerpo, y de la posición del cuerpo en el espacio, a través de sensaciones vestibulares y propioceptivas. - Proporcionar un conocimiento teórico-práctico de lo que son los giros y los ejes sobre los que el cuerpo puede girar. - Proporcionar un conocimiento teórico-práctico de lo que son las posiciones invertidas. - Iniciar al alumno en el conocimiento de las elevaciones y acrobacias. - Conocer y ejecutar figuras básicas de <u>acrosport</u> en parejas, tríos y grupos. | Curso: 3º ESO |

| | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Realizar las ayudas necesarias a los compañeros en cada tarea. - Mejorar los patrones básicos de movimiento y la motricidad en general. - Conocer y ejecutar las normas de seguridad básica. - Fomentar valores como la cooperación, la participación, la colaboración, la identidad grupal, la confianza, la tolerancia, el respeto y la aceptación del nivel de cada alumno. - Crear 5 figuras de <u>acrosport</u> en grupo y anotarlas en el cuaderno de seguimiento. | |
| <p>Material:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Un equipo de música, pen drive. - Colchonetas | <p>Alumnos: 25-30 aproximadamente</p> |
| <p>Contenido:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Actividades acrobáticas. - Figuras de <u>acrosport</u> en parejas, tríos y grupos. - Ritmo y expresión corporal. - Creación de 5 figuras al finalizar la clase que incluya los elementos trabajados. - Elevaciones diversas. - Ayudar a los compañeros en la realización de las tareas. - Participación y colaboración activa en el desarrollo de la clase. - Respeto y tolerancia al nivel individual y al rol asignado a cada uno. - Ficha de trabajo. | <p>Organización:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Individual ● Por parejas ● Toda la clase |
| CALENTAMIENTO | |
| <p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Preparar la mente y el cuerpo para la sesión de hoy. Escuchad la clase teórico-práctica previa. - Trabajar la confianza entre los compañeros - Centrar la atención y calentar muy bien las articulaciones que vamos a trabajar (cuello-volteretas, muñecas y brazos-agarres-apoyos, rodillas y tobillos-soporte de la base corporal) | |
| DESCRIPCIÓN | REPRESENTACIÓN |
| <p>El profesor comenzará explicando los contenidos que veremos en la sesión de hoy, haciendo un recordatorio de la ficha resumen suministrada a los alumnos en la clase del primer día (5').</p> |  |
| <p>Calentamiento general (3'): Todos los alumnos se colocarán en círculo y realizarán ejercicios de movilidad articular empezando por los tobillos y terminando por el cuello.</p> |  |
| <p>La caída libre (2'): Por parejas/dentro de los grupos de trabajo los alumnos trabajarán en este ejercicio de calentamiento la confianza, ya que a lo largo de la clase <u>tendremos que tener</u> seguridad en nuestros compañeros para que haya una buena dinámica. Uno se colocará de espaldas a su compañero con los ojos cerrados, y tendrá que dejarse caer de forma suave, el otro compañero tendrá las manos colocadas para sujetar a su compañero. Ir cambiando los roles para que todos lo hagan.</p> |  |

| | |
|--|---|
| <p>Variante: Ahora podemos aumentar el nivel de confianza y aumentar la distancia de caída, de forma que aumentaremos el número de compañeros que cojan sólo a uno para que se sienta más seguro.</p> | |
| PARTE PRINCIPAL | |
| <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mejorar la ejecución técnica de los giros - Aprender a ejecutar técnicamente el bloqueo y el control del cuerpo en acroSPORT - Aprender elevaciones - Afrontar los propios miedos - Tener confianza en mis compañeros - Ser participativo, activo y consciente de las limitaciones y nivel de cada uno. - No bajar la guardia en ningún ejercicio - Desarrollar la creatividad. | |
| DESCRIPCIÓN | REPRESENTACIÓN |
| <p>Explicación sobre los ejes corporales, con apoyo gráfico (ver Anexos- Ficha resumen) (2´)</p> |  |
| <p>Giros sobre el eje longitudinal (2´): Los alumnos se colocan formando un círculo en una superficie de colchonetas. A la señal, todos deben realizar un giro sobre las puntas de los pies.</p> <p>a. Realizar el giro sobre los talones.</p> <p>b. Realizar giros con saltos de: 90 grados, 180 grados, 270 grados, 360 grados.</p> <p>c. El reloj que marca las horas: a la señal, marcar los diferentes cuartos de una hora (15 minutos, 30 minutos, 45 minutos...) saltando y girando sobre el eje longitudinal.</p> |  |
| <p>La peonza (2´): Por parejas de un peso y talla similar, colocadas formando un círculo en una superficie de colchonetas, uno se sienta en el suelo con las piernas levantadas y el compañero lo agarra por los pies y lo hace girar sobre sí mismo. A la señal, cambio de papeles.</p> |  |
| <p>El tronco rodante (2´): por parejas situadas en un extremo de las colchonetas, uno se coloca tumbado boca arriba con los brazos y las piernas extendidos y el compañero, de rodillas a su lado, lo va girando como si fuera un tronco hasta llegar a una marca previamente señalada. Allí se cambian los roles y repiten el ejercicio hasta volver al punto de partida inicial.</p> |  |
| <p>Giros sobre el eje transversal (2´): por parejas colocadas formando un círculo en una superficie de colchonetas, uno se coloca agrupado en el suelo a modo de bola, con las piernas flexionadas y rodeadas por las manos, y la barbilla al pecho, y el compañero lo agarra por la espalda y las piernas y lo acuna. Tras cinco repeticiones lo suelta para que abra los brazos e intente ponerse de</p> |  |

| | |
|---|--|
| <p>pie, como si se hubiera convertido en una palomita de maíz. <i>Cambio de rol cada vez.</i></p> | |
| <p>Voltereta hacia delante (3´): por parejas colocadas formando un círculo en una superficie de colchonetas, uno desde cuclillas apoya las manos en las colchonetas, mete la cabeza entre ellas y rueda hacia delante mientras su compañero le ayuda a ejecutar el giro. <i>Cambio de rol cada vez.</i></p> |  |
| <p>Giros sobre el eje sagital (2´): por parejas colocadas formando un círculo en una superficie de colchonetas, uno se coloca con la espalda apoyada en el suelo y las piernas levantadas, y el compañero lo agarra por los pies y lo hace girar sobre sí mismo. <i>A la señal, cambio de papeles.</i></p> |  |
| <p>La rana (2´): por parejas de un peso y talla similar, distribuidas en círculo sobre una superficie de colchonetas. Uno se pone en cuclillas, con las rodillas separadas y los pies juntos, y apoya las manos en el suelo, con los codos flexionados. A partir de esa posición busca el equilibrio poco a poco, inclinándose hacia delante hasta apoyar las rodillas en los codos y levantar los pies del suelo, a modo de rana. El compañero se sitúa de rodillas delante de él y coloca sus manos en los hombros del ejecutante para ayudarle a equilibrarse y que no se caiga hacia delante. <i>Una vez conseguido, cambio de rol.</i></p> |  |
| <p>El puntal agrupado (2´): manteniendo las mismas parejas uno forma un triángulo en la colchoneta con las manos en los vértices inferiores y la cabeza (línea entre frente y pelo) en el vértice superior. Estos tres apoyos forman un tripode, y una vez colocado se apoyan los dedos de los pies y se va andando poco a poco, hasta subir bien la cadera y apoyar las rodillas en los codos, buscando el equilibrio. El compañero se sitúa de rodillas delante de él y lo sujeta por la cadera. <i>Cambio de rol una vez conseguido.</i> Variante: El puntal extendido: una vez que estemos en equilibrio, se suben poco a poco las piernas hasta extenderlas verticalmente. <u>El compañero sujeta</u> por la cadera y por las piernas.</p> |  |
| <p>Equilibrio invertido o pino (3´): Nos unimos a otra pareja de similitud en peso y talla, por lo que haremos grupos de 4 alumnos distribuidos formando un círculo sobre una superficie de colchonetas. Uno realiza el ejercicio y tres ayudan. El ejecutante se coloca en posición de carretilla, mirándose las manos. Un ayudante lo sujeta por los pies, otro en un lateral asistirá la subida de las piernas, y el último se coloca delante para ayudarle a subir la cadera. A la señal, el que sujeta los pies los sube, a la vez que el ejecutante flexiona la cadera para hacer una escuadra con su cuerpo, ayudado por los otros dos compañeros.</p> | |

| | |
|---|---|
| <p>Una vez conseguida esta posición, sube una pierna y se estabiliza, y a continuación la otra y se equilibra. Una vez conseguida la posición, cambio de rol, de manera que todos los miembros del grupo lo realicen.</p> <p>Variante: Hacerlo desde caballito a pino, igual que en el ejercicio anterior, pero realizando tres impulsos a caballito y subiendo a pino.</p> |  |
| <p>La zambullida (3´): Ahora haremos grupos de 6-8 alumnos manteniendo la similitud entre peso y talla. Los alumnos del grupo se emparejan y se entrelazan las manos, un compañero del grupo toma carrerilla y se lanza a la piscina con los brazos extendidos hacia delante. Los del extremo más próximo suben sus brazos y los del extremo más alejado los bajan, y los del medio mantienen el tronco, el compañero una vez extendido apoya las manos y hace una voltereta sobre la colchoneta. Ir cambiando los roles para que todos lo hagan.</p> |  |
| <p>La cinta transportadora (3´): Se divide la clase en dos grupos que se colocan tumbados boca arriba, juntos y con los brazos extendidos por encima de la cabeza. En cada grupo un alumno será el <u>paquete a transportar</u> y se tumbará encima de los primeros de la cinta, en la misma <u>posición</u> pero perpendicular a ellos. A la señal, todos deben hacer avanzar el paquete por la cinta hasta que llegue al final. El que hacía de paquete se coloca al final de la cinta transportadora y el primero se convierte en el nuevo paquete. Así sucesivamente, hasta que todos hayan sido paquetes.</p> |  |
| <p>Círculo de 5 estaciones (15´): El profesor <u>manteniendo</u> los mismos grupos de alumnos colocará en cada zona de la pista una ficha. Cada grupo tendrá que practicar las figuras/elevaciones que se localizan en la ficha. En cada estación estarán los alumnos 5 minutos, <u>girarán</u> hacia la derecha.</p> <p>Estación 1: Trabajo por parejas</p>  <p>Estación 2: Trabajo en grupo figuras nivel 0 (muy fácil), todos tocan el suelo.</p>  <p>Estación 3: Trabajo en grupo figuras nivel 1 sencillas</p> | |

| | |
|--|---|
|  | |
| <p>Estación 4: Trabajo en grupo figuras nivel 1 complejas</p> | |
|  | |
| <p>Estación 5: Elevaciones de un compañero con transporte o desplazamiento</p> | |
|  | |
| <p>VUELTA A LA CALMA</p> | |
| <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sentir como los músculos del cuerpo se relajan totalmente. - Compartir la experiencia de trabajar con los compañeros en una sesión diferente de EF | |
| <p>Manteniendo los mismos grupos de trabajo realizarán estiramientos, de forma que cada uno dirija un estiramiento (2´)</p> |  |
| <p>Reflexión y observaciones del profesor sobre la sesión con los alumnos en círculo (2´):</p> | |

| <p style="text-align: center;">SESIÓN 8 “DANZAS DEL MUNDO”</p> | |
|--|-----------------------------|
| <p>Objetivo de la sesión:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Explicar y entregar la ficha de los elementos que tiene que incluir la coreografía de danzas del mundo. ● Hacer un repaso mental de los contenidos vistos en cada actividad con soporte musical. ● Empezar a organizarse por roles para la elaboración de la danza del mundo seleccionada. ● Organizar el esquema de trabajo de cada sesión ● Aportar y respetar las ideas, de forma que todas sean válidas ● Desarrollar la imaginación y la creatividad. ● Afianzar bien el líder del grupo de ese día. | <p>Curso: 3º ESO</p> |

| | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Afianzar el trabajo en equipo. • Establecer funciones de trabajo para la clase siguiente (pueden coger ideas de Internet, videos...) | |
| Material: <ul style="list-style-type: none"> • Equipo de música, y pen drive con la música elegida | Alumnos: 25-30 aproximadamente |
| Contenido: <ul style="list-style-type: none"> • Diálogo entre el grupo • Selección de pasos para la elaboración de la danza. | Organización: <ul style="list-style-type: none"> • En grupos |
| ORGANIZACIÓN DE LA SESIÓN Nº 5 | |
| 10' Explicación para crear la coreografía y resolución de dudas de los alumnos 10' <u>Meeting</u> entre los alumnos para organizar la coreografía y un calentamiento general (¿por dónde empezamos?) 5' Calentamiento grupal 25' Trabajo grupal 5' En los grupos de trabajo anotar lo trabajado y distribuir trabajo para la clase siguiente | |
| CALENTAMIENTO | |
| Hoy los alumnos en grupos serán los diseñadores de su propio calentamiento, un calentamiento breve y enfocado a lo que van a trabajar hoy. | |
| PARTE PRINCIPAL | |
| Creación de la danza seleccionada de los diferentes continentes: Asia, África, América del Norte, América del Sur, Europa, Oceanía y Antártida. | |
| VUELTA A LA CALMA | |
| Anotación del trabajo realizado y recogida del material, además de preguntar las dudas al profesor. | |

| SESIÓN 9 “DANZAS DEL MUNDO” | |
|--|--|
| Objetivo de la sesión: <ul style="list-style-type: none"> • Representar en público la coreografía de la danza del mundo. | Curso: 3º ESO |
| Material: <ul style="list-style-type: none"> • Equipo de música, y pen drive con la música elegida • Vestimenta para la danza y accesorios. | Alumnos: 25-30 aproximadamente |

| | |
|---|---|
| Contenido: | Organización: |
| <ul style="list-style-type: none"> Trabajar en equipo y mantener la responsabilidad de los diferentes roles. | <ul style="list-style-type: none"> En grupos |
| ORGANIZACIÓN DE LA SESIÓN Nº 5 | |
| 10´ Ensayo de la danza en la zona de trabajo. | |
| 50´ Representación por grupos al azar de las danzas del mundo. | |
| CALENTAMIENTO | |
| Hoy los alumnos en grupos serán los diseñadores de su propio calentamiento, un calentamiento breve dándole prioridad al repaso de la coreografía grupal. | |
| PARTE PRINCIPAL | |
| - Exposición de las danzas: Asia, África, América del Norte, América del Sur, Europa, Oceanía y Antártida. | |
| -Evaluación mediante rúbricas y entrega de premios a la mejor coreografía técnica de forma general, al mejor equipo fair play, al equipo más original y creativo, | |
| VUELTA A LA CALMA | |
| Anotación del trabajo realizado y recogida del material. | |

| SESIÓN 10 “CREACIÓN DE LA COREOGRAFÍA” Parte 1 | |
|---|----------------------|
| Objetivo de la sesión: | Curso: 3º ESO |
| <ul style="list-style-type: none"> Explicar y entregar la ficha de los elementos que tiene que incluir la coreografía final de toda la unidad. | |
| <ul style="list-style-type: none"> Hacer un repaso mental de los contenidos vistos en cada actividad con soporte musical. | |
| <ul style="list-style-type: none"> Selección del tema musical y aparato. | |
| <ul style="list-style-type: none"> Organizar el esquema de trabajo de cada sesión. | |

| | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ● Aportar y respetar las ideas, de forma que todas sean válidas ● Desarrollar la imaginación y la creatividad. ● Respetar la rotación de roles ● Seguir trabajando en equipo ● Establecer funciones de trabajo para la clase siguiente (pueden coger ideas de Internet, videos...) | |
| Material: <ul style="list-style-type: none"> ● Equipo de música, y pen drive con variedad musical. ● Aros, cuerdas | Alumnos: 25-30 aproximadamente |
| Contenido: <ul style="list-style-type: none"> ● Diálogo entre el grupo ● Selección de la música y el material | Organización: <ul style="list-style-type: none"> ● En grupos |
| PARTE PRINCIPAL | |
| <p>10´ Explicación para crear la coreografía y resolución de dudas de los alumnos.</p> <p>10´ <u>Meeting</u> entre los alumnos para organizar la coreografía y un calentamiento general (¿por dónde empezamos?)</p> <p>5´ Calentamiento grupal</p> <p>20´ Trabajo grupal</p> <p>5´ En los grupos de trabajo anotar lo trabajado y distribuir trabajo para la clase siguiente</p> | |
| CALENTAMIENTO | |
| Hoy los alumnos en grupos serán los diseñadores de su propio calentamiento, un calentamiento breve y enfocado a lo que van a trabajar hoy. | |
| PARTE PRINCIPAL | |
| Creación de la coreografía usando la ficha de evaluación del juez. | |
| VUELTA A LA CALMA | |
| Anotación del trabajo realizado y recogida del material, además de preguntar las dudas al profesor. | |

| SESIÓN 11 “CREACIÓN DE LA COREOGRAFÍA” Parte 2 | |
|--|----------------------|
| Objetivo de la sesión: <ul style="list-style-type: none"> ● Continuar con el montaje de la coreografía ● Haber incluido todos los lanzamientos y recuperaciones ● Haber incluido los equilibrios, saltos, giros y acrobacias ● Aportar y respetar las ideas, de forma que todas sean válidas ● Desarrollar la imaginación y la creatividad. ● Aportar cada componente algún elemento ● Seguir trabajando en equipo | Curso: 3º ESO |

| | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ● Establecer funciones de trabajo para la próxima clase siguiente (pueden coger ideas de Internet, videos...) ● Anotar en la ficha de seguimiento hasta dónde han hecho ● Exponer al profesor al final de la clase hasta dónde han montado | |
| Material: <ul style="list-style-type: none"> ● Equipo de música, y pen drive con variedad musical. ● Aros y cuerdas. | Alumnos: 25-30 aproximadamente |
| Contenido: <ul style="list-style-type: none"> ● Trabajo en equipo ● Mejora de la coreografía ● Unión de elementos con la música definitiva ● Creación de 2/3 de la coreografía | Organización: <ul style="list-style-type: none"> ● En grupos |
| PARTE PRINCIPAL | |
| 5' Resolución de dudas al inicio de la clase 5' Calentamiento grupal 35' Trabajo grupal de creación coreográfica 5' Para mostrar al docente la coreografía 3' Recomendaciones del profesor a la clase 2' Recogida de material | |
| CALENTAMIENTO | |
| Hoy los alumnos también realizan de forma autónoma el calentamiento. | |
| PARTE PRINCIPAL | |
| Tendrán que tener 2/3 de la coreografía montada. | |
| VUELTA A LA CALMA | |
| Anotación del trabajo realizado y recogida del material, además de preguntar las dudas al profesor. | |

| SESIÓN 12 "CREACIÓN DE LA COREOGRAFÍA" Parte 3 | |
|--|----------------------|
| Objetivo de la sesión: <ul style="list-style-type: none"> ● Terminar la coreografía en esta sesión ● Aportar y respetar las ideas, de forma que todas sean válidas ● Desarrollar la imaginación y la creatividad. ● Aportar cada componente algún elemento ● Seguir trabajando en equipo ● Acordar la vestimenta que llevarán para el examen práctico | Curso: 3º ESO |

| | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Anotar en la ficha de seguimiento toda la coreografía y las dudas que hayan surgido para preguntar al profesor • Exponer al profesor al final de la clase la coreografía terminada | |
| Material: <ul style="list-style-type: none"> • Equipo de música, y pen drive con variedad musical. • Aros y cuerdas | Alumnos: 25-30 aproximadamente |
| Contenido: <ul style="list-style-type: none"> • Trabajo en equipo • Mejora y finalización de la coreografía • Entrenamiento con la música | Organización: <ul style="list-style-type: none"> • En grupos |
| ORGANIZACIÓN DE LA SESIÓN Nº 7 | |
| 5´ Resolución de dudas al inicio de la clase | |
| 5´ Calentamiento grupal | |
| 35´ Trabajo grupal de creación coreográfica | |
| 5´ Para mostrar al docente la coreografía completa | |
| 3´ Pautas para el examen práctico/exposición | |
| 2´ Recogida de material | |
| CALENTAMIENTO | |
| Hoy los alumnos también realizan de forma autónoma el calentamiento. | |
| PARTE PRINCIPAL | |
| Tendrán que tener terminada la coreografía. | |
| VUELTA A LA CALMA | |
| Anotación del trabajo realizado y recogida del material, además de preguntar las dudas al profesor. | |

| SESIÓN 13 “EXPOSICIÓN Y EVALUACIÓN DE LA COREOGRAFÍA” | |
|--|----------------------|
| Objetivo de la sesión: <ul style="list-style-type: none"> • Exponer la coreografía • Evaluar a los alumnos • Entregar la ficha de seguimiento diario • Repasar la coreografía y ensayar al menos 5 veces antes del examen • Venir vestidos acordes al estilo musical | Curso: 3º ESO |

Anexo 3. distribución espacial de los equipos (ejemplo)

3° A

| | | |
|--|---|--|
| Equipo 1 1) Isabel 2) Paula 3) David 4) Miguel 5) Marina | Equipo 2 1) Noa 2) Rebeca 3) Alejandro 4) Víctor 5) Antonio | Equipo 3 1) Marta 2) Mar 3) Alejandro 4) Juanjo 5) Carlos |
| Equipo 4 1) Mercedes 2) Lucía 3) Juan 4) Gonzalo 5) Álvaro | Equipo 5 1) Miriam 2) Marta 3) Noel 4) Roberto 5) Jose | Grupo 6 1) María 2) Irene 3) Sergio 4) Alejandro 5) Adrián S |

ESPACIOS DE TRABAJO PABELLÓN_PISTA ANEXA_TEMPORALIZACIÓN

| | |
|--|--|
| SESIÓN 1-2 (FECHA: 22 y 25 de Abril) | SESIÓN 7-8 (FECHA: 16 y 20 de Mayo) |
| 1 2 3 4 5 6 | 4 5 6 1 2 3 |
| SESIÓN 3-4 (FECHA: 29 de Abril y 6 de Mayo) | SESIÓN 9-10 (FECHA: 23 y 27 de Mayo) |
| 6 1 2 3 4 5 | 3 4 5 6 1 2 |
| SESIÓN 5-6 (FECHA: 9 y 13 de Mayo) | SESIÓN 11-12 (FECHA: 30 y 3 de Junio) |
| 5 6 1 2 3 4 | 2 3 4 5 6 1 |

Anexo 4. ficha de equipo

FICHA DE EQUIPO

- ❖ NOMBRE DEL EQUIPO:.....
- ❖ COLOR IDENTIFICATIVO:.....
- ❖ COMPONENTES - ROLES ROTATORIOS: Cada semana los alumnos rotarán el rol, por lo que estarán en el mismo rol 2 sesiones seguidas.

- 1) ENTRENADOR Y COREÓGRAFO
- 2) ENCARGADO DE MATERIAL Y SALUD
- 3) PERIODISTA Y MANAGER COMMUNITY
- 4) ANOTADOR
- 5) JUEZ

| ROL | SESION 1-2 | SESION 3-4 | SESION 5-6 | SESION 7-8 | SESION 9-10 | SESION 11-12 |
|----------------|------------|------------|------------|------------|-------------|--------------|
| ENTRENADOR | | | | | | |
| MATERIAL/SALUD | | | | | | |
| PERIODISTA | | | | | | |
| ANOTADOR | | | | | | |
| JUEZ | | | | | | |

- ❖ LOGOTIPO DEL EQUIPO:

- ❖ LEMA O FRASE:.....

Anexo 5. ejemplo de ficha contrato de roles**ENTRENADOR Y COREÓGRAFO****RESPONSABILIDADES:**

- ✓ Planificar, elaborar y dirigir el calentamiento y vuelta a la calma en las sesiones.
- ✓ Dirigir las tareas, juegos, actividades y ejercicios que se trasladan desde el profesor al equipo.
- ✓ Crear y buscar rutinas, pasos de baile, elementos originales, temática, dándole a la coreografía un estilo personal.
- ✓ Supervisar desde fuera el trabajo realizado, para añadir mejoras a la composición.
- ✓ Hacer una búsqueda de diferentes músicas para concretar la temática del ejercicio coreográfico.
- ✓ Animar al equipo a trabajar duro, esfuerzo, sacrificio.
- ✓ Aportarle confianza y seguridad a cada uno de los miembros del equipo.
- ✓ Ser justo y promover el fair-play entre todos los miembros del equipo.
- ✓ Trabajar en equipo con el juez para que la composición artística sea un éxito tanto a nivel técnico como artístico y de ejecución.

CONTRATO:

Me comprometo a dar o mejor de mí para llevar a cabo mi rol en cada clase.

Nombre y apellidos: _____

Fecha: _____

Nº de sesión y actividad con soporte musical: _____

FIRMA

Anexo 6. ejemplos de fichas teóricas de apoyo

SESIÓN 6.

1-. Explicación en el pabellón de la siguiente actividad con soporte musical “Los bailes de salón”.

2-. Se mantiene la organización de los grupos de gimnasia rítmica.

3-. Explicación teórica sobre los diferentes estilos de bailes de salón que vamos a trabajar.

**CONTENIDOS TEÓRICOS MÍNIMOS DE LOS
BAILES DE SALÓN****1. Historia**

Los bailes de salón han sido una de las formas de arte y socialización a lo largo de la historia. Los bailes de salón, que han recorrido un largo camino desde las cortes reales hasta los clubes de baile modernos, han inspirado a las personas de todas las clases y edades en todos los rincones del mundo.

Los orígenes de los bailes de salón se remontan a las cortes reales de Europa durante los **siglos XVI y XVII** (Moreno Muñoz, 2010). Estos bailes eran realizados por la nobleza y aristocracia, quienes buscaban demostrar su refinamiento y elegancia. Los movimientos ligeros y las figuras complejas eran parte integral de estos bailes, que incluían estilos como el minueto, la gavota y la sarabanda.

Durante el siglo XIX, los bailes de salón se propagaron por todo el mundo. La influencia de los bailes de salón europeos llegó a América y otros continentes a través de la colonización y la migración. En esta época, surgieron nuevos estilos de baile como la polca, el vals vienés y el tango argentino. Estos bailes

se popularizaron rápidamente en los salones de baile, donde la gente se reunía para socializar y divertirse.

2. Características de cada baile de salón

- Vals:

El vals es el paso de baile más antiguo reconocido en las competiciones de salón modernas. Este baile surgió de los bailes de cortejo de los plebeyos en la Alemania y Austria del siglo XVIII. El vals toma su nombre del término alemán *walzen*, que significa "girar", desafiaba las costumbres sociales de la clase alta con sus movimientos libres. Pero cuando los aristócratas se dieron cuenta de los movimientos de baile de sus sirvientes al observar sus alborotadas fiestas, lo probaron y les gustó, ya que ofrecía una oportunidad de libertad, romanticismo y mezcla social entre las clases altas y bajas.



Imagen 1. Vals

- Tango:

El tango, surgió en la década de 1880 en los conventillos de las empobrecidas ciudades portuarias del país sudamericano, donde mezclaba aspectos de la danza africana y europea. Esta danza sensual también acercaba escandalosamente a los bailarines, lo que excitaba al público y violaba las normas sociales. El baile dio a hombres y mujeres una oportunidad sin precedentes de mover sus cuerpos en ritmos eróticos cuyo dramatismo cautivó tanto a bailarines como al público.



Imagen 2. Tango

- Samba:

La Samba tiene sus orígenes en Brasil, donde es el baile nacional. Para conseguir el carácter real de la Samba, el bailarín tiene que intentar llevar a la chica y mostrarse muy exuberante. Muchas de las figuras usadas actualmente en la Samba requieren un preciso movimiento de la pelvis.



Imagen 3. Samba

- Mambo:

Es un baile que demuestra alegría. El mambo es un baile cubano por excelencia. Es el resultado de una transformación profunda que venía experimentando la música de Cuba ya desde los años 30, cuando empezó a evolucionar de forma revolucionaria. Es un estilo de baile que cuenta con

seguidores fervientes a nivel mundial y que alcanzó una fama sin precedentes en los años 50.

Como casi todos los estilos de baile, los orígenes del mambo se encuentran en África. Se caracteriza por sus ondulaciones de caderas, fluidas y sinuosas. El ritmo sincopado se marca con precisión a través de los movimientos de los hombros.



Imagen 4. Mambo

- Cha-cha-chá:

El chachachá, se inspiró en Cuba y en el violinista, compositor y director de banda Enrique Jorrín. En los años 50, bailes cubanos como el mambo y la rumba ganaron popularidad en las pistas de baile estadounidenses, y a principios de la década Jorrín se inspiró en una forma musical más antigua, el *danzón*, que se bailaba a un ritmo de 2/4 y se basaba en influencias afrocaribeñas.

Como resultado, los pies de los bailarines se arrastraban por el suelo en un enérgico paso triple, un patrón que el líder de la banda llamó "cha-cha-cha".



Imagen 5. Chachachá

- Twist:

El baile de los 60 conocido como twist fue una verdadera revolución en la historia de la música y la danza. Se caracteriza por movimientos enérgicos y rápidos de cadera, el torso y las piernas se mueven en conjunto sobre las puntas de los pies, donde los bailarines giran sobre sí mismos permitiendo variaciones en la velocidad, intensidad y altura vertical del baile, al ritmo de canciones icónicas, los brazos se mantienen mayormente inmóviles.

Este estilo de baile rompió con las convenciones de la época, ya que permitía una mayor libertad de movimiento y expresión corporal. A diferencia de otros bailes, no se necesita una pareja para bailar el twist, ya que se puede bailar de forma individual o en grupo.

*Imagen 6. Twist.*

- Salsa:

Aunque no se puede definir un punto en concreto, se sabe que fue en Cuba. Fue a lo largo del siglo XVII, cuando la música de los colonos españoles y franceses, y la de los esclavos africanos, empezó a fusionarse dando lugar a una curiosa mezcla de estilos musicales afrocaribeños que fueron evolucionando hasta derivar en lo que hoy día conocemos como salsa.

En España, la salsa estuvo terminantemente prohibida durante la dictadura, por sus letras y por sus movimientos. Este baile se caracteriza por su energía, su movimiento rápido de pies y su estilo sensual. El baile se realiza en

pareja, y los bailarines se mueven en un patrón circular mientras realizan una serie de pasos y figuras. El baile de salsa también permite la improvisación y la creatividad, y los bailarines pueden añadir su propio estilo y personalidad al baile.



Imagen 7. Salsa

2. ¿Dónde se practica?

Las diferentes escuelas o academias de baile, asociaciones de vecinos, clubes de baile, polideportivos, promocionan los bailes de salón tanto para niños como para adultos...

Los bailes de salón se representan en auditorios, escenarios de teatro, escenarios de centros educativos, salones de actos... siendo muy importante tener en cuenta el tipo de suelo para cada estilo, debido al calzado especial de cada baile.

3. Categorías

Los bailes de salón abarcan dos categorías: Estándar y Latino, cada una de las cuales consta de 5 bailes.

4. Estilos de bailes

De este modo dividiremos a la danza en 3 grandes grupos:

- Danzas populares o folklóricas
- Danzas clásicas o ballet clásico
- Danzas modernas o contemporáneas

5. Bailes de salón histórico/vintage:

Vals, polca, chotis, tango, one step, foxtrot, peabody.

6-. Estilos de baile más de moda

Hip-hop, breakdance, popping, kpop, house dance, bailes latinos, danza clásica.

7. Penalizaciones de los bailes de salón

Las parejas son evaluadas por su destreza técnica, su interpretación de cada baile y su talento para el espectáculo. Además cada juez tiene su rúbrica con los estándares. Por esa razón, varios jueces juzgan cada evento para garantizar la imparcialidad.

Anexo 7. Ejemplos de rubricas



Dan

FICHA DE EVALUACIÓN. DANZAS DEL MUNDO

| CRITERIOS DE EVALUACIÓN | INDICADORES | PUNTUACIÓN |
|-------------------------------|---|------------|
| TRABAJO DIARIO | Debe notarse el trabajo diario en cada clase. | 2 PUNTOS |
| VESTIMENTA | Originalidad y autenticidad del vestuario con la temática. | 1 PUNTO |
| ENTRADA Y SALIDA | Ingreso ordenado tanto a la entrada como en la salida. Disciplina escénica. | 0,5 PUNTOS |
| EXPRESIÓN DEL MENSAJE | Utilización de los mensajes: Gestual, corporal y oral, en forma adecuada y pertinente, respetando la forma y el estilo interpretativo de la danza que se está representando. | 1 PUNTO |
| COMPOSICIÓN COREOGRAFÍA | Belleza y originalidad expresada en la composición coreográfica, pasos acordes de la danza, usando desplazamientos versátiles, formaciones diferentes, colaboraciones en parejas, tríos o grupos... | 2 PUNTOS |
| ARMONÍA, COORDINACIÓN Y RITMO | Sincronización de pasos y movimientos con la música. Apreciándose una buena ejecución de los pasos y movimientos corporales. | 1 PUNTO |
| DURACIÓN | Entre 2'30 y 3'. | 0.5 PUNTOS |
| TRABAJO EN EQUIPO | Durante las sesiones se percibe buen clima entre los compañeros, siendo todos los componentes de aportar pasos e ideas. | 1 PUNTO |
| MOMENTO CULMINANTE | En la coreografía se aprecia claramente un "MOMENTO que llama la atención por su BELLEZA". | 1 PUNTO |

