



TESIS DOCTORAL

***EFECTO DE UN MÉTODO DE ENSEÑANZA DE LA DANZA
BASADO EN LA TÉCNICA CREATIVA, SOBRE LA
MOTIVACIÓN Y LAS EMOCIONES DEL ALUMNADO
DE EDUCACIÓN FÍSICA***

DIANA AMADO ALONSO

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN
MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL

DIRECTORES DE LA TESIS:

DR. FERNANDO DEL VILLAR ÁLVAREZ

DR. TOMÁS GARCÍA CALVO

Año 2014



Facultad de Ciencias del Deporte, Cáceres.

Dpto. Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal.

UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA.

FERNANDO DEL VILLAR ÁLVAREZ, Doctor en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Catedrático de Universidad en el Área de Educación Física y Deportiva de la Universidad de Extremadura y,

TOMAS GARCIA CALVO, Doctor en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Profesor Titular en el Área de Educación Física y Deportiva de la Universidad de Extremadura.

CERTIFICAN:

Que la memoria presentada por **Dña. Diana Amado Alonso**, con el título “**EFEECTO DE UN MÉTODO DE ENSEÑANZA DE LA DANZA BASADO EN LA TÉCNICA CREATIVA, SOBRE LA MOTIVACIÓN Y LAS EMOCIONES DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN FÍSICA**”, ha sido realizada bajo nuestra supervisión durante los años 2010-2014, considerando que reúne las condiciones científicas necesarias para ser defendida y juzgada por el tribunal correspondiente, a fin de poder optar al grado de Doctora en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte por la Universidad de Extremadura.

Fdo. Fernando Del Villar Álvarez

Fdo. Tomás García Calvo

En Cáceres, a 19 de Septiembre de 2014

*Dedicado a dos grandes maestras en mi vida,
mi abuela **Santa**, que me enseñó a disfrutar de la vida con arte y alegría
y **Sagrario**, que me enseñó a elegir el camino de la danza,
porque se fueron de mi lado de una forma inesperada
y con esto quiero expresarles mi agradecimiento y admiración.*

AGRADECIMIENTOS

No hay palabras y espacio suficiente en este documento para expresar mi agradecimiento a todas aquellas personas que han aportado su pequeño grano de arena a lo largo de mi vida para impulsar y enriquecer el presente trabajo desarrollado. Sin embargo, a continuación voy a realizar el esfuerzo que se merecen para que puedan ser reconocidos en el largo y severo camino que ha concluido con esta tesis doctoral.

Este camino es fruto de toda una vida, la vida de una bailarina e investigadora que en este trabajo intenta plasmar sus ilusiones y su afán de superación en su formación académica, profesional y, sobre todo, personal.

Por ello, esta tesis doctoral es el retrato de mí misma, donde probablemente se puede apreciar mi devoción por la danza, por enseñar, por investigar y, fundamentalmente, mi constante empeño por transmitir humildemente la importancia de incluir la danza en nuestras vidas, porque en mi caso ha conseguido dotarla de sentido, de satisfacción y de magia.

Y, por supuesto, al hablar de mí misma, el papel principal lo tienen mis padres, a quienes debo mi vida y todo lo que soy. Os estaré eternamente agradecida por la confianza que habéis depositado en mí, con vuestro constante apoyo y dedicación desde que era una niña, espero que ahora os lo haya podido recompensar y estéis orgullosos de mí, al menos igual que yo lo estoy de vosotros, porque he tenido todo lo necesario para ser feliz, os quiero muchísimo.

Mami, gracias por tu memoria prodigiosa, por tus dotes para enseñar y por tu capacidad de trabajo y de esfuerzo a la que no todas las personas pueden aspirar, porque creo que todas esas buenas cualidades me las has transmitido. Al final, ¿has visto como tu ratita ha podido?, sí, he elegido tu misma vocación y espero estar a la altura. Sin embargo, en mi caso no ha sido tan difícil como en el tuyo, gracias a tus consejos de priorizar mi tesis doctoral y no compaginarla con dos niños pequeños como tú hiciste, pues quizás no hubiera sido tan fuerte

como tú. Además, lo que mayor valor tiene es que nunca nos dejaste con alguien para que nos cuidara ni nos faltó nada, nos llevabas a la facultad contigo, a las excavaciones, a los museos con tus alumnos, ibas corriendo con nosotros al médico para llegar puntual a la universidad... y todo por darnos lo mejor. Ahora es el momento donde yo te lo puedo devolver y hacer público todo lo que has hecho por mí, me enseñaste a redactar, a estudiar, a ser persistente, a seguir tus buenos consejos y a no darme por vencida, y siempre fuiste esa persona que fue tirando poco a poco de mí para llegar hasta aquí. Quiero que sepas que llevo en mi corazón todos y cada uno de esos buenos momentos que hemos pasado, como cuando en uno de mis períodos más difíciles en la Universidad me concedieron la FPU, la beca de investigación más importante que se puede conseguir hoy en día en España y de la que aún puedo disfrutar. Tú fuiste quien me llamaste para decírmelo, y las dos empezamos a llorar y a agradecer a la *abueli* por habernos ayudado desde el cielo después de dedicarle mi libro hacía unos minutos, nunca se me olvidará.

Pero tampoco podemos olvidar todo lo que has hecho por mí en mi pasión por la danza. Desde niña me ayudaste a compaginar la danza con los estudios, llevándome los libros a la escuela de danza porque me habían puesto también con las mayores y estaba desde las 4 hasta las 11 de la noche ensayando, cosiéndome tutús, comprándome todos los modelitos de maillots y ropa de danza que salían nuevos, viniendo conmigo a los cursos y concursos de danza, asistiendo a todas las actuaciones hasta la actualidad sin faltar a ninguna y emocionándote con lo que más me gusta hacer en esta vida. Espero que este trabajo pueda emocionarte tanto como cada vez que me has visto bailar.

Papi, esa persona maravillosa que siempre ha sido discreto, atento, que ha sabido escuchar y dar los consejos apropiados en cada momento, quiero que sepas lo valioso que eres para mí. A pesar de que no eres un hombre de muchas palabras, siempre has utilizado las mejores para cada situación y eres la persona más comprensiva, generosa y paciente que

conozco para resolver problemas y para tomar decisiones, por eso siempre he priorizado tu opinión ante la de cualquier otra persona en mi vida. Es verdad que mamá me complementa en muchas cosas porque hemos compartido aspiraciones, pero tú has sido el equilibrio, la figura fundamental e imprescindible para unirnos en ciertos momentos y siempre me has demostrado que has estado ahí para todo, intentando ofrecerme lo mejor de ti. Muchas gracias por ayudarme a hacer los deberes desde pequeña y por contagiarme de tu forma de razonar y de pensar, enseñándome además a cuestionarme y a no conformarme con lo más sencillo, buscando la forma correcta de hacer las cosas, lo cual creo que ha sido clave para adentrarme en el mundo de la investigación en el que me encuentro inmersa y para tomar decisiones muy importantes en mi vida.

En el terreno de la danza, quiero hacer constar que tú has sido el responsable de mi admiración por el mundo de la actividad física y el deporte, porque siempre te encargaste de jugar conmigo y de que nos divirtiéramos practicando deporte, momentos que siempre recordaré con todo mi cariño, como cuando me enseñaste a montar en bici o en patines... qué anécdotas tan divertidas tenemos. Te agradezco tu afán por transmitirnos la importancia de llevar un estilo de vida saludable, de comer sano y de que cada vez que te decíamos que estábamos aburridos, tu primera opción siempre era animarnos para hacer deporte. Eso tuvo sus frutos cuando con sólo 8 añitos os dije que quería bailar y quería entrar en una escuela de danza, y tú sin dudarlo me apoyaste y todos los días te ofreciste a llevarme y traerme para hacerme feliz. A partir de ahí, comencé a tener conciencia de la responsabilidad, optando por bailar y estudiar en lugar de salir con mis amigas o emplear mi tiempo en algún hábito no saludable, aprendí a confiar en mí misma y a ser fuerte, luchando por mis sueños e ilusiones. Por todo ello, quiero darte las gracias papi, porque sin ti nada hubiera sido posible, gracias por tu apoyo incondicional y por cómo eres.

Dentro de mi familia, falta otro miembro clave, y no menos importante con el que he compartido muchos momentos felices, *mi hermano Carlos* “Cars”. Siempre ha confiado en mí y en mis posibilidades por encima de todo, para él no hay ninguna duda de que llegaré a conseguir todo lo que me proponga en la vida, y lo increíble es que siempre lo dice totalmente convencido, incluso se siente ofendido si alguna vez he insinuado lo contrario. No te imaginas lo que me ha ayudado eso, muchas gracias por ser así conmigo, por quererme tanto después de todas las perrerías que te hacía de pequeño (como cuando no te dejaba dormir siesta para darte clases, levantarte para ver la tele conmigo, darte sustos, hacerte canciones sobre tu vida amorosa, etc.), por pedirme siempre consejo o aceptarlos en cualquier momento, y por admirarme y seguir mi camino siempre. Fuiste al mismo colegio, al mismo instituto y luego escogiste hacer la misma carrera que yo, siguiendo mis pasos, y ahora confío en que te espera un futuro maravilloso y deseo que algún día puedas ser profe, como los dos deseamos, mucha suerte mi niño. Debes saber que la admiración es mutua, porque eres una persona con un corazón de oro, bueno, noble, tranquilo, inteligente...y con increíbles cualidades para pintar, para escribir, para crear... estoy muy orgullosa de ti y de la persona en la que te has convertido y te quiero muchísimo. Nunca se me olvidará cuando eras pequeñito y fuiste a una excursión a Disneyland, me trajiste dos peluches y te quedaste sin dinero para poder comprarte nada, o cuando mamá te dio 200 pesetas para una excursión a Trujillo y le trajiste un costurero que te costó todo el dinero, sin comprarte ni una botella de agua con el calor que hacía. Esos actos revelan cómo eres y tu generosidad, no lo olvides nunca, porque eres una persona ejemplar.

Asimismo, me gustaría agradecer a ciertos miembros de mi familia que siempre han estado a mi lado y se han preocupado por mí. Gracias a mis *tíos*, mis *primos* y mis *abuelitos*, que aunque los pobres no entiendan mucho del tema, siempre se han interesado por preguntar y por animarme, en especial a mi abuelita *Santa*, que ya no se encuentra entre nosotros,

porque ella es la responsable de que lleve el arte en mi sangre. Una persona con plena confianza en mis habilidades que consideraba que yo era una artista en todos los sentidos, además una mujer querida por todo el mundo porque derrochaba alegría allá a donde iba, bailaba y cantaba como un ángel y de hecho la operación que le quitó la vida fue para poder seguir bailando; abuelita te prometo que seguiré tu camino y nunca dejaré de bailar y sonreír. Ahora más que nunca recuerdo las palabras que me dijiste el día antes de morir cuando llegué disgustada del trabajo, estabas maravillosa, ya te habías quitado la bata del hospital y te habías puesto preciosa como una artista.

Pasando al ámbito académico, me gustaría agradecer a todos los *miembros del grupo de investigación “Análisis Didáctico y Comportamental del Deporte”* porque siempre me han prestado su ayuda, especialmente a *mis compañeros Piter, Fran, David, Inma, Jose y Pulido*, porque cada uno de ellos ha colaborado de una u otra forma en mi desarrollo como investigadora y todos compartimos sueños e ilusiones que nos han hecho unirnos en un objetivo común a pesar de nuestras diferencias, sufriendo o alegrándonos por lo que le ocurre a los demás y llegando a crear fuertes vínculos. Dentro de este grupo de personas también debo incluir a uno de mis directores, *Tomás García*, porque es la persona que ha estado con nosotros en el día a día, en cada éxito o fracaso. Es un líder del grupo peculiar, porque su edad y su personalidad le convierten en una persona muy cercana, que hace que las horas de trabajo se pasen rápidamente, y que cuando te dirijas a él lo puedas hacer con tranquilidad y confianza. A ti debo agradecerte que eres quien me ha enseñado en esta vida a ser autónoma, a no tener que depender de nadie, a razonar y cuestionarme cada uno de los problemas con los que me he ido encontrando y tomar una decisión, valores que son inmensamente importantes en el ámbito científico en el que nos desenvolvemos. Gracias a eso ahora soy una persona más independiente, más segura y más fuerte, capaz de afrontar cualquier situación. Además, me has impulsado siempre a llevar a cabo retos que para mí eran impensables, como viajar al

extranjero para superarme cada día y a darme responsabilidades para que aumente mis virtudes y disminuya mis limitaciones, lo cual hará que siempre te guarde un lugar especial en mi vida.

También quiero agradecer a mi otro director, **Fernando Del Villar**, ¿qué puedo decirte que no sepas ya? Para mí has sido y eres mi padre académico, desde que pude disfrutar de tus clases cuando era alumna en la facultad ya supe que eras un gran profesional, lo cual es avalado por tu status dentro de la Universidad. Fuiste la primera persona que confiaste en mí y me ofreciste el camino de la investigación cuando terminé la carrera, porque al realizar las prácticas contigo pudiste apreciar mi pasión por la enseñanza. Desde entonces me tendiste tu mano y NUNCA la has soltado, he pasado muchos buenos y malos momentos y siempre has estado ahí, ayudándome, dándome los mejores consejos, dejando cualquier otra cosa que tuvieras que hacer para atenderme y preocupándote por mí en todos los ámbitos de mi vida. A pesar de todas tus obligaciones nunca he obtenido un NO por respuesta y juntos hemos descubierto un camino precioso dentro de la pedagogía de la danza, que nos ha ido emocionando y nos ha hecho más ambiciosos en los hallazgos con cada nuevo paso que hemos dado.

Gracias a tu confianza ciega en mí, me concedieron la beca tan importante que ahora mismo disfruto y recuerdo que tu alegría fue infinita como la mía, no sabes cuánto me alegro de haberte podido devolver todo lo que has hecho por mí y espero que con mi tesis doctoral también pueda hacerlo y puedas sentirte orgulloso. Hoy en día, además me puedo sentir afortunada de preparar e impartir las clases contigo en la facultad, lo cual me honra y me enriquece enormemente como profesora y como persona, pues sólo ver tu expresión de orgullo y satisfacción cada vez que imparto clases me hace esforzarme más cada día para alcanzar mi meta. Pero además de las expectativas que has puesto en mí en el terreno académico, has sido uno de mis admiradores más fieles en mi faceta como bailarina,

asistiendo y emocionándote con todas y cada una de mis actuaciones, dejando otros compromisos de lado, y mostrando un gran interés por las clases de danza que imparto, por mis alumnos, por mis ensayos en el grupo de danza de la universidad y por cualquier aspecto relacionado con la danza, con lo cual creo que poco a poco voy consiguiendo contagiarte mi devoción por este arte.

Para concluir con el ámbito más académico o científico, quisiera mostrar mi agradecimiento al *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*, por la concesión de la beca FPU (Formación del Profesorado Universitario) que todavía disfruto. Este organismo es el que me ha impulsado a desarrollar mi labor como docente e investigadora en la Universidad de Extremadura. Y, por supuesto, gracias a los excelentes profesionales y personas con los que he tenido el placer de compartir estancias de investigación que me han enriquecido en todos los aspectos de mi vida, gracias *Dr. Eduardo Cervelló, Dra. Joan Duda y Dra. Ana Macara*.

Por otro lado, en esta tesis doctoral deben constar las dos figuras claves que me enseñaron y me guiaron en el camino de la danza. La primera de estas personas es *Sagrario*, mi profesora de danza clásica, gracias por apostar por mí desde que entré en la escuela con 8 años y hacerme crecer y disfrutar bailando, tú fuiste la principal causa de mi amor por la danza y de la elección de este estilo de vida, siempre te recordaré con cariño porque fuiste como una madre para mí, espero que desde el cielo me sigas alumbrando y facilitando el camino para continuar siendo feliz a través de la danza.

La otra figura clave es mi gran *MAESTRO Pablo*, a ti te debo tanto, todos mis sueños, mis alegrías, mis aspiraciones... Gracias por tu admiración y por apostar por mí tanto en el ámbito académico como en el profesional, porque has sido la persona que me ha ido guiando para crear mis sueños y perseguir lo que hoy en día busco. Has sido mi segundo padre, siempre asesorándome, aconsejándome, ofreciéndome responsabilidades y oportunidades para

demostrar mi habilidad en diversas índoles. Me has hecho crecer y desarrollarme como bailarina, como profesora, como coreógrafa y como persona, y sólo a ti te debo la emoción y los instantes de magia que siento al bailar, no comparables con nada en este mundo. Lo que me hace cada día luchar son momentos como los que vivimos cuando terminé de bailar la coreografía que había dedicado a Sagrario en el teatro y sin querer mi emoción consiguió contagiarnos a todos, mis alumnos bajaban de los palcos llorando a abrazarme, mis compañeros, los técnicos del teatro y las personas que la conocían se sintieron conmovidas y ahí estabas tú, la persona a la que esperaba abrazar para que me consolara, con esas palabras que nunca olvidaré “ No te preocupes que todavía te quedo yo”. Espero que sea así y que estés toda la vida a mi lado, porque juegas uno de los papeles más importantes en mi vida, GRACIAS POR TODO LO QUE ME HAS DADO MAESTRO.

Relacionado con esto, quiero agradecer a *todos aquellos alumnos de la Facultad de Ciencias del Deporte o de otras facultades que han pasado por el aula de danza*, porque ellos han alimentado mis ilusiones por dar clases y por querer hacerlo el resto de mi vida y gracias a *todas las personas con las que he bailado a lo largo de mi vida*, porque con cada una de ellas he desnudado mi alma y he vivido momentos únicos que me llevaré conmigo siempre.

Asimismo, quiero mostrar mi gratitud a los *profesores participantes* en los estudios de investigación que componen la tesis doctoral, impartiendo las sesiones de danza en los centros educativos. No ha sido una labor fácil, sin su trabajo y esfuerzo diario no hubiera sido posible realizar los programas de intervención objeto de estudio

A mis compañeros/as de la *X promoción de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte* (especialmente *María, Bea, Azahara y Marta*) y a todas mis amistades que me aprecian y me valoran y han estado siempre apoyándome en este duro camino por recorrer, gracias *Pilar, Elisa, Carol y Liber*.

Finalmente, me gustaría terminar hablando de la persona que ocupa el lugar más especial en mi vida y que es responsable directo de este trabajo, **ROBERTO**, el amor de mi vida y el hombre con quien quiero pasar el resto de mis días. Cariño, gracias por aparecer en mi vida sólo para quererme y hacerme feliz, gracias por enseñarme a querer como tú solo sabes y por luchar para darme lo mejor todos los días, sin descanso. Gracias por dejar todo para venir a mi lado, confiando ciegamente en mis posibilidades para conseguir lo que quiero en la vida y en nuestro futuro y nuestras ilusiones juntos, para mí tiene un valor incalculable lo que has hecho por mí y puedo presumir de que no todo el mundo haría lo mismo. Gracias por ayudarme a que nunca tire la toalla y me dé por vencida ante las dificultades y por estar orgulloso con cada cosa que hago, pero quiero que sepas que todo lo hago por nosotros. Te prometo que voy a luchar sin descanso por conseguir esos sueños que tenemos juntos y por compensarte todo lo que has hecho por mí. Mi vida, gracias por ser tan paciente, prudente, tan bueno y tan comprensivo con mi trabajo y mis aficiones porque sabes que es muy importante para hacerme feliz. Con todo mi corazón te dedico a ti mi tesis, **TE QUIERO MUCHÍSIMO**.

Los artistas están dispuestos a dar su vida entera a un momento, a aquella línea, risa, gesto o interpretación que le robe el alma al público. Los artistas son seres que han probado el néctar de la vida en ese momento detenido en el tiempo, cuando entregaron su espíritu creativo y tocaron el corazón de alguien más. Y en ese instante, estuvieron más cerca de la magia y la perfección de lo que nadie jamás puede estar. Y en sus corazones saben que el dedicarse a ese momento vale mil vidas más.

David Ackert

La danza no es solo transmisión de una técnica sino también de un impulso vital profundo.

Isadora Duncan

Vive como si fueras a morir mañana, trabaja como si no necesitaras el dinero, baila como si nadie estuviera mirando.

Bob Fosse

Haz sólo lo que amas y serás feliz. El que hace lo que ama está benditamente condenado al éxito, que llegará cuando deba llegar, porque todo lo que debe ser, será, y llegará naturalmente.

Facundo Cabral

Ciencia y humanismo han de ser un brazo y no un muro que separa razón y sentimiento.

Pablo Serrano

Nada hay más glorioso para el hombre que lo que él conquista con sus propias manos.

Homero

Un sutil pensamiento erróneo puede dar lugar a una indagación fructífera que revela verdades de gran valor.

Isaac Asimov

La verdadera ciencia enseña, por encima de todo, a dudar y a ser ignorante.

Miguel de Unamuno

Ciencia es todo aquello sobre lo cual siempre cabe discusión.

José Ortega y Gasset

El que la ciencia pueda sobrevivir largamente depende de la psicología; es decir, depende de lo que los seres humanos deseen.

Bertrand Russell

Yo sólo sé que no sé nada

Sócrates

«Cogito ergo sum» (pienso luego existo)

Descartes

INDICE DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	5
1.1. CONTEXTUALIZACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO	7
1.2. IMPORTANCIA DE LA MOTIVACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA	13
1.3. ENFOQUE DE LA TEORÍA DE LA AUTODETERMINACIÓN	15
1.3.1. Conceptualización	15
1.3.2. Modelo Jerárquico de la Motivación	21
1.3.3. Aplicaciones en educación física	28
1.4. EL PAPEL DE LAS EMOCIONES EN EDUCACIÓN FÍSICA	31
1.4.1. Importancia del estudio de las emociones	31
1.4.2. La mirada y el tacto como condicionantes de la praxis del alumnado durante la enseñanza de la danza en educación física	34
1.5. INCIDENCIA DE LA METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA	37
1.5.1. Concreción de las técnicas de enseñanza de la danza	37
1.5.2. Conexiones establecidas entre la técnica de enseñanza, la motivación y las emociones	39
1.6. EL GÉNERO EN LA ENSEÑANZA DE LA DANZA EN EDUCACIÓN FÍSICA	43
1.7. OBJETIVOS GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN	47
CAPÍTULO 2: VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS	51
2.1. ESTUDIO 1: ADAPTACIÓN A LA EXPRESIÓN CORPORAL DEL CUESTIONARIO DE APOYO A LAS NECESIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS.	53
Objetivos	53
Metodología	54
Resultados	56
CAPITULO 3: ANÁLISIS DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN Y SU EFECTO SOBRE LA MOTIVACIÓN Y LAS EMOCIONES DEL ALUMNADO.	61

3.1. ESTUDIO 2: EFECTO DE UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN MULTIDIMENSIONAL SOBRE LA MOTIVACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN FÍSICA. _____	63
Objetivos _____	63
Metodología _____	63
Resultados _____	68
3.2. ESTUDIO 3: ANÁLISIS DE LAS EMOCIONES DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN FÍSICA EN FUNCIÓN DE LA TÉCNICA EMPLEADA PARA LA ENSEÑANZA DE LA DANZA. _____	71
Objetivos _____	71
Metodología _____	71
Resultados _____	78
3.3. CARACTERÍSTICAS DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN _____	83
3.3.1. Estructura del programa formativo _____	83
3.3.2. Supervisión de la aplicación del programa de intervención _____	90
<i>CAPITULO 4: ANÁLISIS DE LAS DIFERENCIAS DE GÉNERO EN LA MOTIVACIÓN Y EN LAS EMOCIONES.</i> _____	93
4.1. ESTUDIO 4: ANÁLISIS DEL IMPACTO DE LA TÉCNICA CREATIVA EN LA MOTIVACIÓN DE LOS ALUMNOS DE EDUCACIÓN FÍSICA EN EL CONTENIDO DE DANZA. DIFERENCIAS DE GÉNERO. _____	95
Objetivos _____	95
Metodología _____	95
Resultados _____	102
4.2. ESTUDIO 5: ANÁLISIS CUALITATIVO DE LA MOTIVACIÓN HACIA LA DANZA EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA, EN FUNCIÓN DE LA TÉCNICA DE ENSEÑANZA Y EL GÉNERO. _____	108
Objetivos _____	109
Metodología _____	109
Resultados _____	116
<i>CAPITULO 5: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES</i> _____	125
5.1. DISCUSIÓN GENERAL _____	127

5.1.1. Validación de cuestionarios	127
5.1.2. Análisis del programa de intervención y su efecto sobre la motivación y las emociones del alumnado	130
5.1.3. Análisis de las diferencias de género en la motivación y en las emociones	139
5.2. LIMITACIONES Y PROSPECTIVAS	149
5.3. CONCLUSIONES	153
<i>CAPÍTULO 6: REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</i>	<i>161</i>
<i>CAPÍTULO 7: ANEXOS</i>	<i>193</i>
<i>CAPÍTULO 8: ARTÍCULOS ORIGINALES</i>	<i>259</i>

INDICE DE TABLAS

<i>Tabla 1. Estadísticos descriptivos de los ítems del Cuestionario de Apoyo a las Necesidades Psicológicas Básicas adaptado a la expresión corporal (Estudio 1)</i>	57
<i>Tabla 2. Correlaciones bivariadas entre el apoyo a las necesidades psicológicas básicas y el nivel de autodeterminación (Estudio 1)</i>	60
<i>Tabla 3. ANCOVA de las medidas de resultado del programa de intervención (post-test) para el grupo experimental y el grupo control (Estudio 2)</i>	70
<i>Tabla 4. Sistema de categorías para analizar las emociones del alumnado en torno a la mirada y el tacto (Estudio 3)</i>	73
<i>Tabla 5. Frecuencias y porcentajes de los sentimientos expresados en función del rol, asociados a la Técnica de Instrucción Directa (Estudio 3)</i>	78
<i>Tabla 6. Frecuencias y porcentajes de los sentimientos expresados en función del rol, asociados a la Técnica de Indagación Creativa (Estudio 3)</i>	79
<i>Tabla 7. Análisis de varianza de medidas repetidas y descriptivos para las variables dependientes antes y después de la aplicación de las técnicas de enseñanza en ambos grupos (Estudio 4)</i>	104
<i>Tabla 8. Diferencias de género en el análisis de varianza de medidas repetidas y en los estadísticos descriptivos de las variables dependientes, antes y después de la aplicación de las técnicas de enseñanza con ambos grupos (Estudio 4)</i>	107
<i>Tabla 9. Frecuencias y porcentajes de la satisfacción/frustración de las NPB, comparando la Técnica de Instrucción Directa y la Técnica de Indagación Creativa (Estudio 5)</i>	119
<i>Tabla 10. Frecuencias y porcentajes del nivel de autodeterminación, comparando la Técnica de Instrucción Directa y la Técnica de Indagación Creativa (Estudio 5)</i>	120
<i>Tabla 11. Frecuencias y porcentajes de la satisfacción/frustración de las NPB, asociados al género en función de la técnica de enseñanza recibida (Estudio 5)</i>	123
<i>Tabla 12. Frecuencias y porcentajes del nivel de autodeterminación, asociados al género en función de la técnica de enseñanza recibida (Estudio 5)</i>	123

INDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1. Adaptación del modelo continuo de la motivación (Deci y Ryan, 2000).</i>	16
<i>Figura 2. Modelo Jerárquico de Motivación. Adaptado de Vallerand (1997).</i>	22
<i>Figura 3. Modelo obtenido del análisis factorial confirmatorio.</i>	59

INTRODUCCIÓN

La Tesis Doctoral que se expone a continuación lleva por título **Efecto de un método de enseñanza de la danza basado en la técnica creativa, sobre la motivación y las emociones del alumnado de educación física**, y ha sido presentada mediante el sistema de compendio de publicaciones científicas.

Este trabajo de investigación pretende aportar conocimiento a la comunidad científica y a todos aquellos profesionales interesados, sobre el análisis de la motivación y de las emociones del alumnado durante la enseñanza del contenido de danza en educación física, tratando de comprobar la incidencia de la técnica de enseñanza utilizada por el profesor y del género. Por tanto, el objetivo de la presente tesis doctoral es identificar un método de enseñanza de la danza que permita incrementar la motivación autodeterminada y las emociones positivas del alumnado, para facilitar el trabajo de los profesores de educación física con respecto a este contenido.

Con este propósito, se desarrollaron 3 estudios focalizados en la enseñanza del contenido de danza en educación física. El primero se basaba en la validación de cuestionarios para medir las variables de estudio, el segundo consistía en la aplicación de un programa de intervención sobre el estilo de enseñanza del profesor para valorar sus efectos sobre la motivación y las emociones del alumnado y, el tercero, trataba de analizar las diferencias de género entre las variables de estudio en función de la técnica de enseñanza empleada por el docente. Para ello, participaron en la investigación un total de 464 alumnos de ambos géneros, procedentes de varios centros escolares de la Comunidad Autónoma de Extremadura (España), con edades comprendidas entre los 14 y los 18 años. El diseño empleado fue cuasi-experimental, realizando un programa de intervención de 12 sesiones de enseñanza de la danza en diversos centros escolares. La metodología utilizada combina el análisis cuantitativo, administrando diferentes

cuestionarios para medir los procesos motivacionales y sus posibles consecuentes a nivel psicológico con un pre-test y un post-test, con el análisis cualitativo, empleando el autoinforme en 3 momentos temporales coincidentes con las sesiones 4, 8 y 12, para conocer los testimonios del alumnado acerca de su motivación y las respuestas emocionales desencadenadas durante la práctica de la danza en educación física.

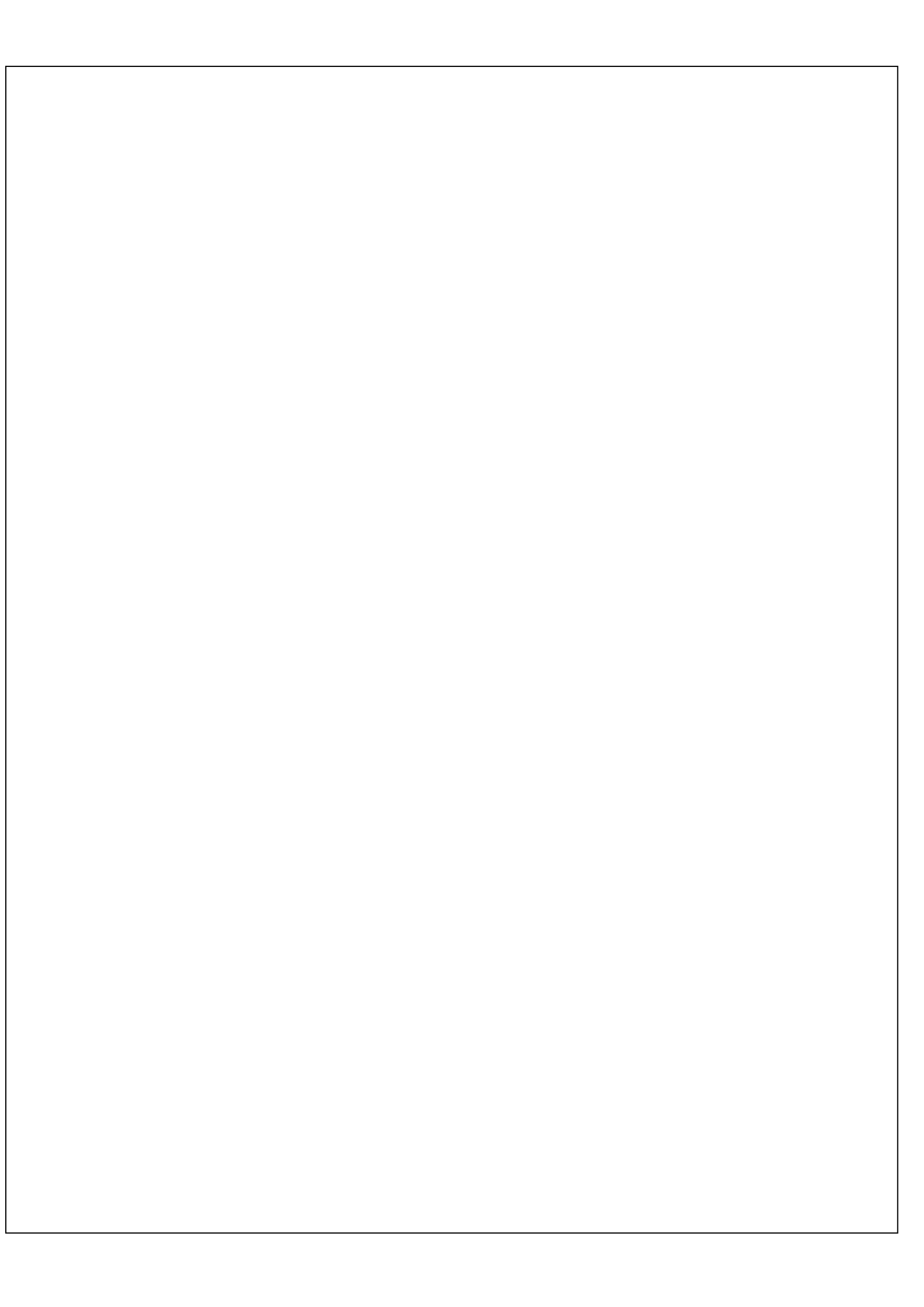
En relación a la organización y estructura que se ha diseñado para abordar los principales contenidos de la presente tesis doctoral, cabe destacar que el documento se encuentra dividido en ocho capítulos. El **Capítulo 1**, recoge la fundamentación teórica donde se presenta el problema y objeto de estudio y se explica detalladamente el marco teórico que sustenta la presente investigación, la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 2000; Ryan y Deci, 2000), concluyendo este capítulo con un recorrido por los principales objetivos que se persiguen con el desarrollo de la investigación.

A continuación, en los capítulos 2, 3 y 4 se presentan los estudios realizados que le otorgan el soporte empírico a la presente investigación, incluyendo los objetivos perseguidos, la metodología empleada y los resultados encontrados en cada uno de ellos. Así, en el **Capítulo 2**, se contempla el primer estudio, orientado a la validación de instrumentos de medida para medir las variables objeto de estudio, a través de la adaptación de cuestionarios ya existentes para trasladarlos a la danza y expresión corporal. Entre estas validaciones, se destaca la publicación de la *adaptación a la danza y expresión corporal del Cuestionario de Apoyo a las Necesidades Psicológicas Básicas*. El **Capítulo 3**, se corresponde con el segundo estudio, basado en la aplicación de un programa de intervención sobre el estilo de enseñanza del profesor para valorar sus efectos sobre la motivación y las emociones del alumnado. Este estudio, está avalado a su vez por dos artículos científicos, el primero de ellos orientado a conocer el *efecto de un programa de intervención multidimensional sobre la motivación de*

*los estudiantes de educación física y, el segundo de ellos, enfocado al análisis de las emociones del alumnado de educación física en función de la técnica empleada para la enseñanza de la danza. Para concluir, el **Capítulo 4**, engloba el tercer estudio, donde se trata de comprobar las diferencias de género en las variables de estudio en función de la técnica de enseñanza empleada por el docente. Al igual que ocurría en el capítulo anterior, este estudio comprende dos artículos científicos, el primero centrado en el *análisis del impacto de la técnica creativa en la motivación de los alumnos de educación física en el contenido de danza Diferencias de género*; y el segundo más dirigido al *análisis cualitativo de la motivación hacia la danza en el contexto de la educación física, en función de la técnica de enseñanza y el género*.*

Avanzando en la estructura del documento encontramos el **Capítulo 5**, que está compuesto por tres apartados. El primer apartado es la discusión general de los resultados encontrados en la presente investigación, analizando la evolución desarrollada en el diseño de los estudios y comparando los resultados con los hallazgos encontrados en trabajos anteriores. En el segundo punto se explican las principales limitaciones halladas al llevar a cabo cada uno de los estudios que componen la tesis doctoral, así como las perspectivas que han surgido a raíz de su desarrollo y que se plantean para investigaciones futuras. Para finalizar, en el tercer apartado se presentan las principales conclusiones extraídas de la investigación en lengua española e inglesa, tal como indican los requisitos para la obtención del doctorado a nivel europeo.

Por último, se presenta el **Capítulo 6**, en el que se recogen las referencias bibliográficas utilizadas en este trabajo de investigación, el **Capítulo 7** donde se adjuntan los anexos y, para concluir el documento, el **Capítulo 8** en el que se pueden consultar los artículos originales que forman parte de la tesis doctoral.





CAPÍTULO 1

Fundamentación teórica

CAPÍTULO 1: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1.1. CONTEXTUALIZACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

El término **danza** ha sido utilizado para designar diferentes conceptos e ideas, resultando difícil la adopción de un único significado que describa con rigor la globalidad del término. La danza como expresión y comunicación no verbal, forma parte de un proceso social en el que diversos elementos, comportamientos y formas de comunicación, interaccionan en un contexto social determinado (Fuentes, 2006).

Cuando hablamos del contexto educativo, la danza tiene que cumplir una serie de funciones básicas para posibilitar el desarrollo integral de la persona (García Ruso, 1997):

- La función de conocimiento, tanto de sí mismo como del entorno circundante.
- La función anatómico-funcional, mejorando e incrementando la propia capacidad motriz y la salud.
- La función lúdico-recreativa.
- La función afectiva, comunicativa y de relación.
- La función estética y expresiva.
- La función catártica y hedonista, que considera el movimiento rítmico como liberador de tensiones.
- La función cultural.

Pero además de desarrollar estas funciones, la danza educativa se tiene que plantear en base a una serie de objetivos, que se pueden extraer a partir de las aportaciones realizadas por diferentes autores (Fuentes, 2006; Hasselbach, 1979; Laban, 1978; Ossona, 1984):

- Explorar las posibilidades de movimiento para favorecer el dominio corporal y la expresión a través del cuerpo.

- Experimentar los diferentes elementos de la danza: cuerpo, espacio, energía y tiempo.
- Comprender y utilizar el movimiento y la danza como medio de representación y expresión de percepciones, imágenes, ideas y sentimientos.
- Desarrollar la capacidad de creación y espontaneidad en el movimiento.
- Conocer a través de la danza los elementos históricos, sociales, culturales y artísticos que la constituyen.

Tal como puntualizó Laban (1978), uno de los precursores de la danza contemporánea: “uno de los objetivos de la danza en la educación es ayudar al ser humano a que, a través de ella, descubra una relación corporal con la totalidad de su existencia” (p. 111). Además, este autor considera que la ejecución perfecta de coreografías no debe ocupar un lugar privilegiado, sino promover el efecto benéfico que tiene sobre el alumno.

En esta línea, la danza presenta numerosos beneficios para la formación integral del alumnado en los ámbitos físico, social y emocional (Mainwaring y Krasnow; 2010; Merom et al., 2013). Así, tal como señalaban Padilla y Coterón (2013), desde el ámbito físico, la danza contribuye a elevar los niveles de actividad física de los adolescentes (O’Neill, Pate, y Beets, 2012; O’Neill, Pate, y Hooker, 2011; O’Neill, Pate, y Liese, 2011), su condición física y su funcionamiento cardiovascular (Oliveira et al., 2010). De hecho, numerosos estudios han demostrado que un estilo de vida que incluya actividad física continuada está asociado con beneficios para la salud incluyendo la reducción del riesgo de enfermedad cardíaca coronaria, diabetes tipo 2, obesidad, cáncer, artritis, disfunción sexual, depresión, ansiedad, trastornos del estado de ánimo y deterioro cognitivo (Pate, O’Neill, y Lobelo, 2008; Penedo y Dahn, 2005).

Además, la danza busca también que los participantes escuchen su cuerpo, se muevan utilizando sus sensaciones, sus vivencias, sus impulsos internos, sus recuerdos (Adler, 2002),

hecho por el cual ha sido utilizada en varias ocasiones como herramienta terapéutica para la salud mental (Berrol, Ooi, y Katz, 1997). Al respecto, el mecanismo que podría explicar los posibles beneficios de la danza sobre la salud mental está relacionado con la concentración de serotonina y dopamina, lo que hace que se produzcan mejoras en los síntomas depresivos (Jeong et al., 2005). Los beneficios a nivel mental son tan extensos, que la Asociación Americana de Neurología recomienda la danza como tratamiento no farmacológico de enfermedades mentales como la demencia (Doody et al., 2001).

Por todo ello, tal como apuntaban Armada, González, y Montávez (2013), considerando que la institución escolar tiene la responsabilidad de educar de manera integral, en los aspectos físicos, sociales, intelectuales y emocionales, el contenido de danza y expresión corporal es un camino excelente para el desarrollo holístico del alumnado. En España, esta materia se ha consolidado dentro de la educación física a partir de su contemplación en la LOE, pese a que no exista coherencia entre las finalidades que se deben alcanzar y el escaso horario propuesto para la práctica de la educación física (Montávez, 2012). Esta autora destaca la importancia de la danza y expresión corporal para el desarrollo de las competencias básicas propuestas en el Real Decreto 1513/2006, tal como se detalla a continuación:

- *Competencia en comunicación lingüística*: La adquisición de esta competencia a través de la danza y expresión corporal, se ve reflejada mediante el intercambio comunicativo propio de las actividades cooperativas, y mediante el lenguaje no verbal.
- *Competencia matemática*: Se puede adquirir esta competencia a través del conocimiento del tiempo, del ritmo y del espacio.

- *Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico:* El alumnado descubre las posibilidades del medio en el que se desenvuelve a través del movimiento de su cuerpo en dicho espacio.
- *Competencia social y ciudadana:* A través de los procesos creativos y cooperativos de las actividades se produce un efecto positivo en cuanto a la convivencia, el respeto y la valoración de la diversidad.
- *Competencia cultural y artística:* Esta competencia se desarrolla gracias a la valoración de las diversas expresiones culturales y artísticas presentes en juegos, danzas o cualquier otra actividad relacionada con este ámbito.
- *Tratamiento de la información y competencia digital:* El desarrollo de esta competencia se hace visible mediante el manejo de material audiovisual, que es usado como complemento de las experiencias.
- *Autonomía e iniciativa personal:* Mediante el progresivo aumento de toma de decisiones del alumnado, se produce un impulso en esta competencia, gracias al carácter investigador que se pretende despertar en el alumnado.
- *Aprender a aprender:* Ese carácter investigador anteriormente citado favorece el desarrollo de esta competencia, ofreciendo al alumnado la oportunidad de que se plantee metas que pueda alcanzar a partir de sus posibilidades.

No obstante, a pesar de todas las competencias que se pueden desarrollar a través de la danza así como los numerosos beneficios y funciones positivas que tiene, tradicionalmente este contenido ha permanecido en un segundo plano dentro del currículo de educación física, siendo su aplicación incorrecta o incluso inexistente (Mc Carthy, 1996). Esto se debe fundamentalmente a la problemática que se genera entorno a su aplicación tanto desde el punto de vista del profesor como del alumno (Fraile y Vizcarra, 2009). La inseguridad que

manifiestan los docentes a la hora de impartirlo, radica por un lado en su temor a enfrentarse a una actitud negativa por parte del alumnado y, por otro lado, al reconocimiento de su falta de formación respecto a este contenido, lo cual se focaliza en la ausencia de vivencias propias respecto a esta materia que les permita aproximarse de forma personalizada a la misma, traduciéndose en un desconocimiento de la metodología a emplear (Pate y O'Neill, 2009; Sebire et al., 2013), lo cual ha desembocado en propuestas poco adaptadas a las necesidades de aprendizaje del alumnado que conducen a su desmotivación (Lim y Wang, 2009).

Igualmente, la desmotivación del alumnado puede deberse a razones socio-culturales, como es la atribución más femenina a este tipo de contenidos (Cuéllar y Rodríguez, 2009; Grieser et al., 2006; O'Neill et al., 2011), descalificándola como materia susceptible de ser incluida en la formación del alumnado masculino, quedando así relegada a la categoría de disciplina complementaria y sectorial (O'Neill et al., 2011; Vicente, Ureña, Gómez, y Carrillo, 2010). Cabe destacar, que los estereotipos de género han sido creados socialmente, pues los chicos y chicas son conscientes de las expectativas sociales formadas entorno a su participación en la actividad física y el deporte. Así, mientras los chicos muestran un deseo por los deportes de contacto físico como experiencias centrales para establecer una identidad masculina aceptable (Gard y Meyenn, 2000), las chicas luchan para que su condición sexual no sea ambigua o contradictoria a las expectativas sociales y culturales vinculadas con la actividad física y el deporte (Chalabaev, Sarrazin, Fontayne, Boiché, y Clément-Guillotín, 2013; Chalabaev, Sarrazin, Trouilloud, y Jussim, 2009).

Por tanto, considerando los problemas de aplicación de la danza en educación física así como la preocupación de los agentes sanitarios por mejorar los niveles de actividad física en una población mundial con elevados niveles de sedentarismo (Tremblay et al., 2011) y, teniendo en cuenta que la educación secundaria constituye la base de un país a partir de la

cual podemos conseguir que nuestros jóvenes elijan la adopción de hábitos de vida saludables; en la actualidad existe un creciente interés de los profesionales implicados en el ámbito de la psicología educativa por el estudio de la motivación del alumnado (Gillet, Vallerand, y Lafrenière, 2012; Jang, Reeve, y Deci, 2010), de la utilidad que éstos conceden a las diferentes asignaturas que se imparten en la enseñanza (Guay et al., 2010; McPherson y O'Neill, 2010) y, más concretamente, por favorecer las experiencias ligadas a las diferentes emociones que desencadena la danza (Sousa y Caramaschi, 2011; Torrents, Mateu, Planas, y Dinusôva, 2011).

Así pues, este estudio se centra en analizar la motivación y las emociones del alumnado durante la enseñanza de la danza (como una de las manifestaciones de actividad física más emergentes (Gao, Hannan, Xiang, Stodden, y Valdez, 2013)) en el ámbito de la educación física, el cual se considera un medio excelente para desarrollar conocimientos y actitudes positivas en los alumnos hacia la práctica de actividad física y fomentar la adherencia a estas actividades de forma regular. De esta forma, evitamos crear malas experiencias en la adolescencia que puedan influir negativamente en la intención de persistencia durante la etapa adulta y el mantenimiento de un estilo de vida saludable de la población (Hagger y Chatzisarantis, 2012; Sallis et al., 2012).

1.2. IMPORTANCIA DE LA MOTIVACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA

Como ya se indicaba en el punto anterior, la etapa de la adolescencia es un período clave para que los jóvenes se consoliden como practicantes habituales de actividad física o que, por el contrario, la abandonen por completo (Caspersen, Pereira, y Curran, 2000; Cervelló, Escartí, y Guzmán, 2007; Telama y Yang, 2000; Van Mechelen, Twisk, Post, Snel, y Kemper, 2000). Al respecto, las clases de educación física pueden ser un medio ideal para fomentar el compromiso deportivo del adolescente (Ryan y Deci, 2007), ya que para algunos jóvenes es el único lugar donde practican actividad física (Gallahue y Donnelly, 2003; Graham, Holt/Hale, y Parker, 2004). Sin embargo, a muchos alumnos no les gusta la educación física, por ello lo fundamental es conseguir que los alumnos estén motivados (Ferriz, Sicilia, y Sáenz-Álvarez, 2013; Lonsdale et al. 2013; Lyu y Gill, 2011), pues lograr que el alumno disfrute con la educación física es el primer paso para la creación de hábitos saludables en la población escolar, con el ánimo de que perduren a lo largo de toda la vida (Moreno, Parra, y González-Cutre, 2008)

En este sentido, la motivación es una variable importante para ser considerada en el ámbito de la educación física (Lonsdale, Sabiston, Taylor, y Ntoumanis, 2011), para entender los procesos cognitivos, afectivos y comportamentales que subyacen al compromiso y adherencia a la práctica de actividad física (Barkoukis, Hagger, Lambropoulos, y Tsorbatzoudis, 2010; Hagger y Chatzisarantis, 2012).

Siguiendo esta línea, dentro del contexto de enseñanza-aprendizaje, la motivación que dirige el aprendizaje y el comportamiento se estudia a partir de los factores personales y del entorno que lo rodean (Chen, 2001), de modo que los alumnos tienden a comprometerse con lo que aprenden en función de sus objetivos específicos y de si perciben la experiencia como

positiva (Walhead y Ntoumanis, 2004). Así, la motivación que ha sido asociada con el compromiso en el ámbito de la educación física es la motivación intrínseca (Hassandra, Goudas, y Chroni, 2003; Lonsdale, Sabiston, Raedeke, Ha, y Sum, 2009), que es un concepto que deriva de la **Teoría de la Autodeterminación** (Deci y Ryan, 1985; Ryan y Deci, 2000), y se asocia con los comportamientos impulsados por el placer y la satisfacción derivados del propio proceso de participar en una determinada actividad, que a su vez desembocan en consecuencias positivas como el bienestar psicológico, el interés, el disfrute, la diversión y la intención de persistencia (Ryan y Deci, 2000).

1.3. ENFOQUE DE LA TEORÍA DE LA AUTODETERMINACIÓN

1.3.1. Conceptualización

El estudio de la motivación ha dado lugar al surgimiento de la Psicología de la Motivación y la Emoción, y ha sido aplicado a diversos ámbitos de la vida cotidiana o de la conducta, siendo uno de ellos el de la actividad física y el deporte (Moreno y Martínez, 2006). De forma, que autores como Escartí y Brustad (2000), afirman que los modelos explicativos de la motivación en el deporte han evolucionado desde modelos mecanicistas hacia modelos sociales y cognitivos. Por ello, en las últimas décadas se ha ido perfilando en el horizonte de la motivación una de las teorías que cuenta actualmente con uno de los constructos teóricos más coherentes y sólidos para explicar la motivación humana, y más concretamente, la motivación hacia las actividades físicas y deportivas, la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1985).

La Teoría de la Autodeterminación (TAD), es una macro-teoría orgánico dialéctica de la motivación que se encuadra dentro del paradigma socio-cognitivo, y busca explicar el comportamiento humano a través de los motivos que nos conducen a participar en una determinada actividad. Está basada en las diferencias en las orientaciones motivacionales, las influencias contextuales en la motivación y las percepciones interpersonales, analizando el grado en que las conductas son volitivas o autodeterminadas, es decir, el grado en que las personas realizan sus acciones de forma voluntaria y autónoma (Ryan y Niemiec, 2009).

En esta línea, la TAD plantea la existencia de un continuo de motivación, con diferentes niveles de autodeterminación que abarcan desde la conducta más autodeterminada hasta la conducta no-autodeterminada, de modo que el recorrido de una a otra comprende tres

tipos diferentes de motivación: la motivación intrínseca, la motivación extrínseca y la desmotivación (Figura 1).

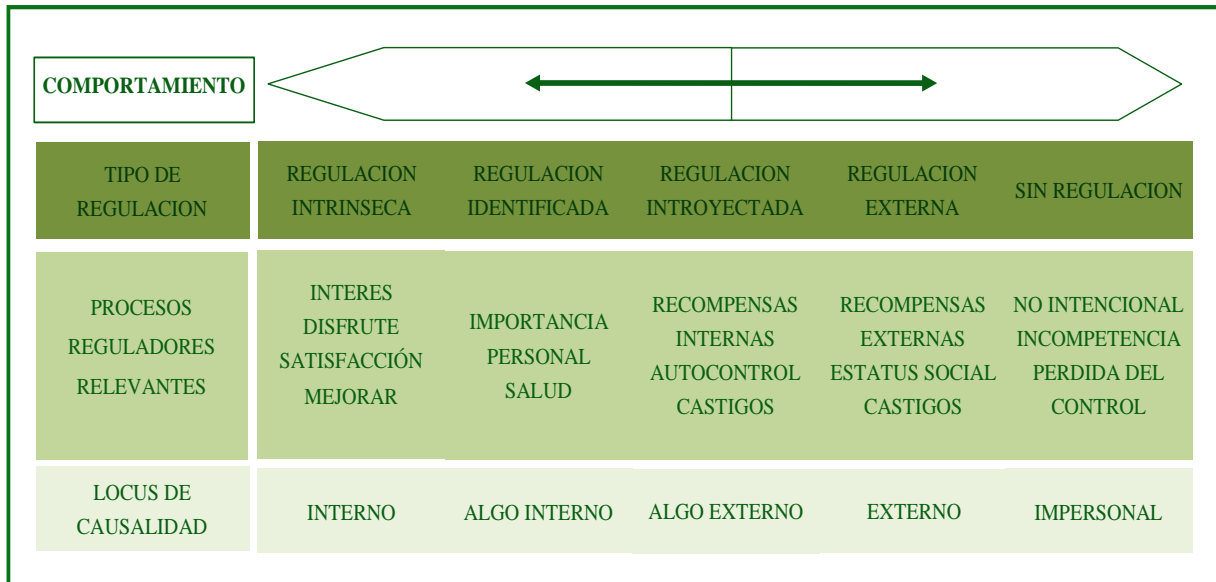


Figura 1. Adaptación del modelo continuo de la motivación (Deci y Ryan, 2000).

La motivación intrínseca representa el grado más alto de autodeterminación y se refiere al hecho de realizar una actividad para sí mismo, por el placer y satisfacción derivados de la participación (Bryan y Solmon, 2007; Ryan y Deci, 2000). Es una propensión natural del organismo que lo impulsa y lo dirige, donde las recompensas son inherentes a la propia actividad (Kamarova, 2010). Por tanto, las acciones motivadas intrínsecamente son activadas por las satisfacciones psicológicas (necesidades no biológicas), específicamente por la efectividad o capacidad (Ryan y Deci, 2007). Un ejemplo sería participar en las clases de danza en educación física por el placer y satisfacción que provoca su práctica.

Algunos autores plantean que la motivación es un constructo único (Baldwin y Caldwell, 2003; Ryan y Deci, 2000; Vansteenkiste, Niemiec, y Soenens, 2010), y que a pesar de que pueden ser diferentes los motivos que impliquen la motivación intrínseca, no existe

diferencia en cuanto a los niveles de autoderminación que establece este modelo. Sin embargo, otros autores han identificado tres componentes de este constructo motivacional: motivación por estimularse y practicar, motivación por conocer y aprender y, motivación por mejorar y perfeccionar (Pelletier et al., 1995; Vallerand y Rousseau, 2001; Vallerand, 2007).

En este estudio concretamente, se va a analizar la motivación intrínseca como un único constructo, tal y como ha hecho en los últimos años la comunidad científica, porque consideramos que los diferentes motivos intrínsecos no varían los niveles de autoderminación y constituyen un único constructo, la motivación intrínseca.

Varias investigaciones han puesto de manifiesto los efectos positivos de la motivación intrínseca en contextos de actividad física y deporte. Así, se ha demostrado que este tipo de motivación va asociada a emociones positivas (Pelletier et al., 1995; Reinboth y Duda, 2006), tensión y presión mínimas (Vallerand, 2001), mayor rendimiento, mayor persistencia y creatividad (Vallerand, 2007), mayor interés, satisfacción, entusiasmo y confianza (Ryan y Deci, 2000), mayor autoestima (Deci y Ryan, 1995) y bienestar general.

La *motivación extrínseca* se refiere a las situaciones en las cuales el individuo se compromete en una actividad por las consecuencias más que por la actividad en sí misma. La persona realiza la actividad como un medio para conseguir una recompensa externa de modo que si estas recompensas disminuyeran, disminuiría también la motivación por dicha actividad (Biddle, Chatzisarantis, y Hagger, 2001).

Dentro de este tipo de motivación existe un acuerdo común en la literatura a la hora de delimitar las diferentes dimensiones que lo componen, divididas en función de los procesos reguladores que las promueven. Así, de mayor a menor autodeterminación, encontramos regulación integrada, regulación identificada, regulación introyectada y regulación externa. Pero para entender estos conceptos es necesario definir previamente el concepto de

internalización (Chirkov, Kim, Ryan, y Kaplan, 2003; Deci y Ryan, 2000, 2002). La internalización es un proceso por el cual las personas aceptan valores y procesos reguladores que son establecidos por el orden social, pero no atractivos de manera intrínseca y se convierten en motivos importantes para desarrollar una actividad. Así, según Chirkov et al. (2003), cuando una persona comienza a realizar una actividad, entre sus motivos de práctica no siempre aparecen motivos intrínsecos, sino que pueden aparecer otro tipo de motivos extrínsecos, como pueden ser recompensas, castigos, necesidad social..., y a partir de ahí, se realiza un proceso mediante el cual estos motivos extrínsecos van adquiriendo un tipo de regulación que se va acercando a la intrínseca, haciendo más interno el locus de causalidad. Todo esto provoca la aparición de diferentes formas de motivación extrínseca, explicadas a continuación.

El primer tipo es la *regulación integrada*. Este tipo de regulación se corresponde con la realización de una actividad porque hace referencia a un estilo propio de vida, siendo coherentes con este estilo (Deci y Ryan, 2002). Obedece a un locus de causalidad interno pero sigue siendo una forma de motivación extrínseca porque el sujeto no realiza la actividad por el placer que ésta conlleva sino porque encuentra coherencia con otros aspectos de sí mismo, de su conciencia. Un ejemplo de este tipo de regulación, es participar en las clases de danza en educación física por considerarla como integrante de un estilo de vida activo y saludable.

Considerando las características de este tipo de regulación, diversos autores (Baldwin y Cadwell, 2003; Pelletier y Kabush, 2005; Vlachopoulos, Katartzi, Kontou, Moustaka, y Goudas, 2011) señalan que los niños y adolescentes no pueden sentirse identificados con este tipo de motivación, ya que no poseen un grado de madurez suficiente para sentir motivos de práctica como los anteriormente descritos. Por ello, teniendo en cuenta las peculiaridades de

nuestra muestra decidimos no incluir este tipo de regulación dentro del análisis de la motivación extrínseca.

El segundo tipo es la *regulación identificada*. Este tipo de regulación aparece cuando un sujeto valora de manera positiva y beneficiosa una actividad, produciéndose una identificación con la misma y entendiendo el comportamiento por la apreciación por parte del sujeto de los beneficios que la actividad puede conllevar en su desarrollo personal (Ryan y Deci, 2000). En este caso el locus de causalidad es algo interno porque los motivos de práctica siguen siendo ajenos a la propia actividad (Ntoumanis, 2002; Wang y Biddle, 2001). Un ejemplo de este tipo de regulación, es participar en las clases de danza en educación física por motivos de salud, para ponerse en forma, etc.

Siguiendo en el continuo de la motivación, aparece la *regulación introyectada*, asociada a sujetos que practican una actividad para evitar el sentimiento de culpabilidad y ansiedad (Ryan y Deci, 2000). El individuo siente que “tiene” o que “debe”, pero en ningún caso que “quiere” practicar cierta actividad (Ntoumanis, 2005). La regulación es externa y el locus de causalidad es algo externo. Un ejemplo de este tipo de regulación, es participar en las clases de danza en educación física para no sentirse culpable o para obtener la admiración de otras personas.

El último tipo es la *regulación externa*, que corresponde al nivel menos autodeterminado y se refiere a la realización de una actividad poco interesante para el sujeto, con el objetivo de conseguir una recompensa o evitar un castigo (Ryan y Deci, 2000). No existe interiorización puesto que el sujeto obedece a incentivos externos (locus de causalidad externo). Un ejemplo de este tipo de regulación se puede ver reflejado en los alumnos que participan en las clases de danza en educación física solamente para poder optar a aprobar dicha asignatura.

Finalmente, al concluir el continuo de autodeterminación encontramos la *desmotivación*, que se caracteriza porque el sujeto no tiene intención de realizar una actividad, y por lo tanto, los comportamientos no han sido motivados ni intrínsecamente ni extrínsecamente. Como consecuencia de esto, la actividad será desorganizada e irá acompañada de sentimientos de incompetencia, frustración, miedo o carencia de control (Ryan y Deci, 2000). Por lo tanto, el locus de causalidad es impersonal. Un ejemplo de este tipo de motivación, sería no encontrar ningún motivo para participar en las clases de danza en educación física.

No obstante, aunque la motivación de cada alumno parece algo personal e individual, la TAD señala que ésta puede ser influida por los factores sociales del contexto de enseñanza-aprendizaje, incidiendo sobre la satisfacción de tres necesidades psicológicas básicas: competencia, autonomía y relaciones sociales, que se consideran innatas, universales y esenciales para la salud, bienestar y desarrollo psicológico (Deci y Ryan, 1985).

La *necesidad de competencia*, se refiere al deseo de las personas de actuar eficazmente con el ambiente que le rodea, así como sentirse competente en producir resultados esperados e intentar prevenir los resultados no esperados (Deci y Ryan, 2000). La *necesidad de autonomía*, se refiere al deseo de las personas de ser el origen de sus comportamientos (DeCharms, 1968; Deci y Ryan, 2002; Reeve, 2006). La *necesidad de relaciones sociales*, se refiere a la sensación por parte del sujeto de una conexión con los individuos significativos del entorno social (Baumeister y Leary, 1995; Bryan y Solomon, 2007; Deci y Ryan, 2008).

Ahora bien, si continuamos avanzando en la explicación de la TAD, este marco teórico también aborda la influencia que tienen una serie de antecedentes sociales sobre la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, dando lugar a un tipo u otro de

motivación, lo que provocará a su vez determinadas consecuencias positivas o negativas. En este sentido, el Modelo Jerárquico de la Motivación (Vallerand y Rousseau, 2001; Vallerand, 1997, 2001, 2007), se creó para explicar estos antecedentes y consecuentes así como las relaciones entre todas las variables a diferentes niveles en la vida de una persona.

1.3.2. Modelo Jerárquico de la Motivación

Tal como se ha indicado al concluir el punto anterior, el Modelo Jerárquico de la Motivación fue diseñado para aclarar y mejorar la TAD, tratando de explicar los antecedentes y consecuentes de la motivación en tres niveles de generalidad, en los cuales se pueden desarrollar los diversos tipos de motivación (Vallerand y Rousseau, 2001; Vallerand, 1997, 2001, 2007). En la Figura 2, aparece representado este modelo, el cual debe ser analizado en base a tres puntos importantes:

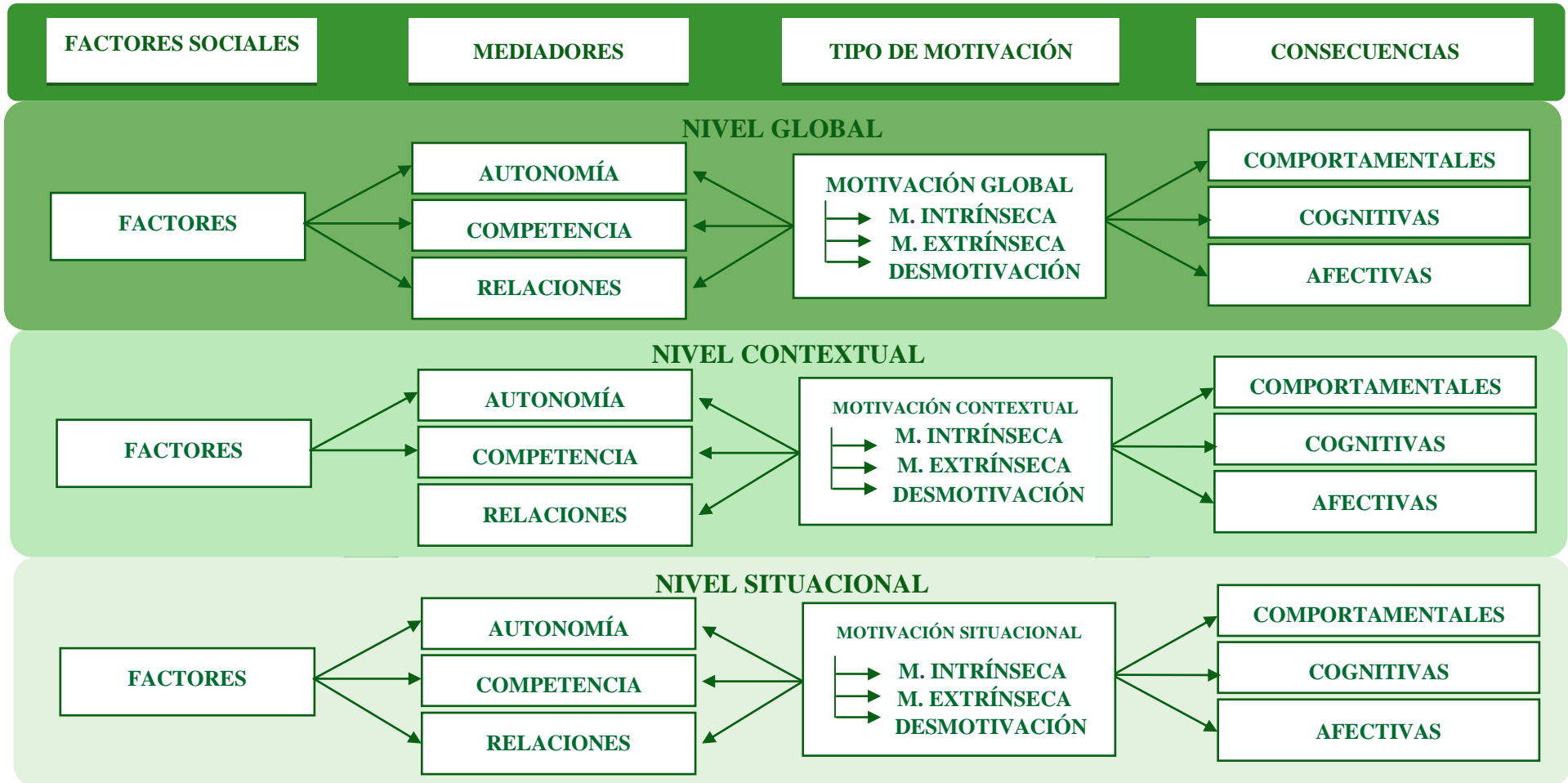


Figura 2. Modelo Jerárquico de Motivación. Adaptado de Vallerand (1997).

Los niveles de generalidad

Son los niveles en los cuales se van a desarrollar los diferentes tipos de motivación: el nivel situacional (o estado de la persona), el nivel contextual (o entorno de la vida de la persona) y el nivel global (o personalidad).

Desarrollando los niveles de menor a mayor especificidad, en primer lugar nos encontramos el *nivel global*, que se refiere a la tendencia general de una persona a estar motivada intrínsecamente, extrínsecamente o no estar motivado. Según Hellín (2007), es orientación motivacional general para interactuar con el medio de forma intrínseca, extrínseca o “no motivada”. Así, una persona que practica danza por razones intrínsecas, puede ser considerado como un individuo con una orientación global de la motivación intrínseca. Sin embargo, si realiza una actividad solamente por el hecho de optar a recompensas externas (económicas o sociales), será una persona con una orientación global de la motivación extrínseca.

En segundo lugar, aparece el *nivel contextual*, que hace referencia a la motivación en un contexto determinado, como puede ser el trabajo, la educación, etc. La importancia de establecer este nivel radica en que una misma persona puede mostrar diferentes orientaciones motivacionales en función del contexto en el que se encuentre (Gillet, Vallerand, Amoura, y Baldes, 2010). Así, una persona puede estar intrínsecamente motivada hacia la danza, pero extrínsecamente motivada en otro contexto como puede ser la educación o el trabajo. Además, es importante señalar que este nivel recibe influencias del nivel global, y en función de las orientaciones mostradas en este nivel, variarán las percepciones y futuras orientaciones en el nivel contextual (Vallerand, 2007).

Por último, el *nivel situacional* se refiere a la motivación que el individuo experimenta en un momento concreto pero no permanentemente, en este estudio serían las diferentes situaciones que un alumno experimenta en una clase de danza en educación física. Un ejemplo de este nivel puede ser el alumno que siente una satisfacción especial cuando es capaz de conseguir una tarea que normalmente no era capaz de realizarla.

Es necesario destacar que los diferentes tipos de motivación pueden coexistir dentro del sujeto en los tres niveles de generalidad y, del mismo modo, pueden coexistir los diferentes tipos de motivación en los distintos tipos de generalidad. Además, se ha demostrado que la motivación puede producir un efecto “arriba-abajo” sobre la motivación en el siguiente nivel inferior de la jerarquía o bien un efecto “abajo-arriba” entre la motivación en un nivel con el siguiente nivel superior de la jerarquía (Vallerand, 2007). De esta manera se podría esperar que, repetidas experiencias de motivación intrínseca en el nivel situacional durante las clases de danza en educación física puedan llevar con el tiempo a desarrollar una motivación contextual intrínseca hacia este contenido y, repetidas experiencias de motivación autodeterminada en varios contextos de la vida deberían tener efectos positivos sobre la motivación global.

Los factores determinantes de la motivación

Vallerand (1997), establece que el término *factor social* se utiliza para referirse a los factores humanos y no humanos encontrados en el ambiente social, pudiendo ser distinguidos también según su nivel de generalidad entre factores situacionales, contextuales y globales.

En primer lugar, los factores globales suponen un impacto que se expande a varios contextos de la vida y afectarán a la motivación global del individuo. Un ejemplo de influencia de los factores globales ocurre cuando un joven adolescente tiene que cambiarse de

colegio por motivos laborales de los padres, hecho que repercutirá en la motivación global del alumnado.

A continuación, pasamos a explicar en profundidad los factores contextuales, pues son los más relevantes atendiendo al contexto objeto de estudio. Estos factores hacen referencia a las variables que se encuentran sistemáticamente en un contexto específico de la vida, como puede ser el deporte, la educación, el trabajo, el grupo de amigos... En este sentido, el presente trabajo se centra en el contexto educativo, donde diferentes autores han destacado la figura del docente como un elemento clave para incidir en el grado de satisfacción de las necesidades psicológicas de los alumnos, y a su vez, en el tipo de motivación mostrado durante las clases de educación física (Cheon, Reeve, y Moon; 2012; Hastie, Rudisill, y Wadsworth, 2013; Su y Reeve, 2011; Tessier, Sarrazin, y Ntoumanis, 2010). De esta forma, estos autores sugieren la utilización de un estilo de enseñanza multidimensional, que parte del modelo creado por Skinner y Belmont (1993), y que se basa en incluir en el estilo de enseñanza del profesor una serie de estrategias o destrezas docentes para apoyar las necesidades de autonomía, competencia y relaciones sociales de los alumnos.

En esta línea, el *apoyo a la autonomía* implica que la persona en posición de autoridad, que en este caso sería el profesor, permita a los alumnos tomar decisiones y guiarse por sus preferencias (Deci y Ryan, 1987). Se basa en la adopción de las perspectivas, intereses y preferencias de los estudiantes, alimentando los recursos internos motivacionales y utilizando un estilo de enseñanza no controlador (Reeve, 2006). Así, un contexto de aprendizaje en el que se fomenta la satisfacción de autonomía se caracteriza por atender a los intereses y preferencias de los alumnos, animándolos a que tengan el control de sus comportamientos. Por ello, algunas de las estrategias más empleadas serían: el uso de un

estilo de liderazgo democrático para fomentar la participación activa del alumno, haciendo que se sienta importante dentro del grupo, evitar controlar o presionar demasiado a los discentes para disminuir la competitividad, posibilitar la elección de algunas actividades delimitando las normas, explicar el objetivo de cada actividad para que exista mayor implicación, utilizar recompensas relacionadas con la propia práctica e incidir sobre las habilidades sociales de los alumnos dotándolos de formas eficientes de comunicación y asertividad entre ellos.

El *apoyo a la competencia* se refiere al grado en el que un contexto social es estructurado, predictivo y consistente (Skinner y Edge, 2002), tratando de optimizar el sentido de control del alumno, desarrollando su percepción de habilidad y ofreciendo una información clara, comprensible, explícita y detallada (Skinner y Belmont, 1993). En este caso, las clases de educación física constituyen este contexto social donde se pueden emplear una serie de técnicas para incrementar la percepción de competencia. Algunas de estas estrategias son: adaptar los ejercicios al nivel de los alumnos para que todos puedan alcanzar la victoria, diseñar actividades donde el éxito se valore a través de índices intrapersonales en lugar de interpersonales, para fomentar el esfuerzo y la superación propia, proporcionar un feedback positivo para que el alumno se sienta más seguro y sea consciente de los triunfos que obtiene, facilitar objetivos y feedback relativos al proceso y no al resultado para aumentar la habilidad percibida por parte del alumno y, plantear diferentes objetivos a corto, medio y largo plazo, que sean asequibles y estén adaptados a las necesidades de los alumnos.

Finalmente, el *apoyo a las relaciones sociales* persigue que una persona se sienta perteneciente y bien relacionado dentro del entorno social que le rodea porque recibe afecto, cuidado y satisfacción (Skinner y Edge, 2002). En el ámbito de la educación física se pueden trabajar una serie de estrategias para favorecer la necesidad de relaciones sociales, tales como

orientar algún momento de la sesión para que los alumnos puedan entablar relaciones personales y tratar temas ajenos a la propia sesión, realizar los agrupamientos de forma heterogénea para impulsar la integración de todos los alumnos, formar en habilidades sociales para que aprendan a mostrar empatía hacia todos sus compañeros y hacia el profesor y, programar ejercicios cooperativos con el fin de favorecer la toma de decisiones común y dinámicas de grupo para provocar el intercambio de opiniones, forjando relaciones fuertes y duraderas.

Cabe destacar, que en el caso concreto de esta investigación, se utilizó la adaptación de estas estrategias a la enseñanza de la danza (Amado, 2013), proponiendo ejemplos prácticos en cada una de las actividades que se pueden incluir en una clase de danza y trabajándolos con los profesores para que incorporaran estas destrezas en su estilo de enseñanza a la hora de abordar este contenido en educación física en secundaria.

Para concluir con los factores sociales, el último nivel de generalidad sería el nivel situacional. Los factores situacionales son aquellos que están presentes en un tiempo determinado pero no permanente ya que aparecen en un momento concreto, siendo variables que determinan la motivación del individuo en esa situación concreta. Un ejemplo sería cuando el profesor le da las gracias en público a uno de sus alumnos tras una acción realizada correctamente.

Consecuencias producidas por la motivación

Existen tres tipos de consecuencias para cada nivel de generalidad, que han sido clasificadas como cognitivas, afectivas y conductuales. Según Vallerand (1997), la persistencia en una actividad, la intensidad, la complejidad de los ejercicios y el rendimiento, pueden ser algunos de los ejemplos de consecuencias conductuales; la concentración, la

atención y la memoria son ejemplos de consecuencias cognitivas; y, por último, la diversión, la satisfacción y el aburrimiento, constituyen ejemplos de consecuencias afectivas.

Por su parte, Simons, Dewitte, y Lens (2003) estudiaron la relación entre el tipo de motivación y el tipo de consecuencia asociada y comprobaron que la motivación intrínseca provoca consecuencias más positivas, seguida de la regulación integrada, la identificada y la introyectada. Por el contrario, la regulación externa y la desmotivación provocan consecuencias más negativas (Vallerand, 2007).

1.3.3. Aplicaciones en educación física

Al trasladarnos al contenido de la educación física, el estilo interpersonal utilizado por el docente juega un papel fundamental en la promoción de la motivación autodeterminada de los discentes a través de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas (Huéscar y Moreno-Murcia, 2012; Standage, Duda, y Ntoumanis, 2005; Taylor y Ntoumanis, 2007; Zhang, Solmon, Kosma, Carson, y Gu, 2011). No obstante, aunque los postulados de la TAD indican que los ambientes de aprendizaje en los que se fomente un apoyo a la autonomía, competencia y relaciones sociales pueden representar las condiciones óptimas para satisfacer estas necesidades (Deci et al., 2001; Deci, Ryan, y Williams, 1996), la gran mayoría de estudios se han centrado en valorar exclusivamente los efectos del apoyo a la autonomía (Chatzinsarantis y Hagger, 2009; Edmunds, Ntoumanis, y Duda, 2008; Shen, McCaughtry, Martin, y Falhman, 2009; Tessier, Sarrazin, y Ntoumanis, 2008). Con este enfoque unidimensional, se obvia la valoración de los ambientes de aprendizaje que podrían promover la satisfacción de las necesidades de competencia y relaciones sociales.

Además, se ha demostrado que los alumnos que se perciben más autónomos, competentes y afiliados con su entorno social, presentan motivos de práctica más autodeterminados (Moreno, González-Cutre, y Ruiz Pérez, 2009; Sánchez-Oliva, Leo, Sánchez-Miguel, Amado, y García-Calvo, 2012; Zhang et al., 2011), y la motivación autodeterminada se ha relacionado en este ámbito con el esfuerzo, (Cox, Duncheon, y McDavid, 2009; Taylor, Ntoumanis, Standage, y Spray, 2010) y con la diversión, utilidad y adherencia hacia la práctica de actividad física (Granero-Gallegos, Baena-Extremera, Pérez-Quero, Ortiz-Camacho, y Bracho-Amador, 2012; Yli-piipari, Watt, Jaakkola, Liukkonen, y Nurmi, 2009).

Sin embargo, varios estudios han mostrado que la frustración de las necesidades psicológicas básicas está asociada con consecuencias negativas sobre la salud y el bienestar (Adie, Duda, y Ntoumanis, 2008; Hodge, Lonsdale, y Ng, 2008; Jang, Reeve, Ryan, y Kim, 2009), al igual que ocurre con la motivación no autodeterminada, que aparece relacionada con el aburrimiento, la infelicidad o el afecto negativo (Lim y Wang, 2009; Taylor et al., 2010).

1.4. EL PAPEL DE LAS EMOCIONES EN EDUCACIÓN FÍSICA

1.4.1. Importancia del estudio de las emociones

No existe una definición consensuada de emoción, posiblemente porque el término se ha aplicado a fenómenos muy diversos y porque resulta difícil diferenciar los fenómenos emocionales de otros procesos, en particular de los motivacionales (Mayor, Moya, y Puente, 1998). Sin embargo, la mayoría de los autores coinciden en señalar que las emociones son fenómenos complejos multifactoriales, que ejercen una poderosa influencia sobre el comportamiento de las personas y posibilitan su adaptación al medio (Cano-Vindel, Sirgo, y Díaz-Ovejero, 1999; Campos, Walle, Dahl, y Main, 2011; Echeburúa, Salaberría, y Fernández-Montalvo, 1998)

Por ello, dada la influencia que tienen las emociones sobre la conducta, resulta fundamental fomentar el desarrollo del autocontrol emocional, es decir, la capacidad para manifestar y reconocer de forma apropiada las emociones en uno mismo y en los otros (Camras y Shuster, 2013; Stefan y Klaus-Helmut, 2011). Esta capacidad es lo que se ha denominado como *evaluación valorativa* de una situación, la cual consiste en “una evaluación de la propia relación con el entorno que implica el bienestar personal. Cada emoción positiva es producida por una clase particular de beneficio evaluado como tal y cada emoción negativa por una clase particular de daño evaluado” (Fernández-Abascal, 1995, pp. 47). De hecho, se ha demostrado que una mayor comprensión de las emociones, está relacionada con una mayor competencia y ajuste emocional (Izard et al., 2011).

La evaluación de una situación como beneficiosa o perjudicial depende, en parte, del conjunto de creencias y objetivos de la persona que valore tal situación. En definitiva, la evaluación valorativa relaciona nuestras respuestas emocionales con nuestras circunstancias

ambientales y con creencias y objetivos personales. Así, esta evaluación valorativa constituye un elemento clave para comprender por qué determinados eventos provocan ciertas emociones en unas personas y en otras no, o las provocan en un momento determinado y no en otro con diferente intensidad (Ruano, 2004).

Siguiendo en esta línea, la activación originada por una evaluación valorativa, es la que debe ser considerada como activación emocional, la cual se produce en tres sistemas reactivos: el cognitivo-subjetivo o experiencial-subjetivo, el neurofisiológico-bioquímico y el motor o conductual expresivo (Cano-Vindel, 1997; Mayor et al., 1998). El *componente cognitivo-subjetivo o experiencial-subjetivo* son los sentimientos o estados de ánimo que son identificados como emociones por el propio sujeto afectado, por ejemplo cuando un alumno tiene una serie de pensamientos negativos cuando tiene que hacer una representación en público. El *componente neurofisiológico-bioquímico*, se refiere a los cambios que sufre el organismo a nivel fisiológico como reacción a una situación emocional, como por ejemplo, la percepción de aumento de la frecuencia cardiaca cuando un alumno tiene que hacer una representación en público. Finalmente, el *componente motor o conductual expresivo* es el que manifiesta externamente las emociones. Se consideran comportamientos emocionales aquellos que, a juicio de observadores independientes o del propio sujeto afectado, surgen como reacción a estímulos emocionales. El comportamiento emocional se evalúa a través de la observación de los cambios esquelético-motores, las posturas corporales, las expresiones faciales, las vocalizaciones y las reglas sociales (Camras y Fatani, 2008; Camras y Shutter, 2010; Camras y Shuster, 2013; Mayor et al., 1998), por ejemplo, cuando observamos que un alumno está temblando o se pone colorado cuando tiene que hacer una representación en público.

En base a esto, al trasladarnos al contexto de la educación física como objeto de estudio, nos interesa conocer los desencadenantes de las emociones, es decir, los procesos perceptivos e interpretativos de nuestros alumnos a la hora de interaccionar socialmente con el entorno que le rodea, con el fin de poder analizarlos e intervenir sobre ellos para provocar emociones positivas.

Al respecto, cuando se percibe un estímulo, el primer paso son los *procesos perceptivos*, entre los que cabe destacar una serie de aspectos fundamentales (Canales, 2006):

- Circunstanciales, que serían aquellos que afectan en el momento de la percepción y que proceden del contexto. El ser humano no percibe lo que quiere, sino que está condicionado por lo acontecido (Marina, 1993).

- Capacidad perceptiva del sujeto, refiriéndose a los límites perceptivos que identifican a cada sujeto. La forma que se tiene de percibir la realidad está íntimamente determinado por la capacidad perceptiva, es decir, “nuestro aparato sensorial condiciona nuestra percepción del mundo; si tuviéramos un umbral de sensibilidad distinto en la retina, seríamos capaces de discernir estímulos diferentes” (Mosterin, 1987, pp. 45).

- Interés del individuo, ya que el sujeto aprende a clasificar lo que percibe, discerniendo los estímulos por mor de sus intereses y necesidades. La percepción humana no se puede considerar como una cámara fotográfica que recoge la realidad, sino que el sistema perceptivo reacciona extrayendo la información (Marina, 1993).

Una vez que se ha percibido el estímulo, el segundo paso es la *interpretación*, que consiste en asignar a cada información recibida una simbología, un significado, de forma que cada persona le va a otorgar un significado diferente en función de sus peculiaridades. El signo, por lo tanto, no transmite en sí ningún mensaje, sino que es el receptor quien lo

interpreta (Maturana, 1997). La información existe en el momento que un receptor la advierte y la distingue, dotándole de significado para sí mismo.

Este significado viene de los modelos que se ha establecido la persona a lo largo de su vida para ordenar todo lo que le rodea, jerarquizando los estímulos que ha experimentado, catalogando la realidad mediante nombres que agrupan taxonómicamente lo observado: montañas, ríos, mesas, estrellas, lluvia, coches, etc. y, organizando su algarabía emotiva en un mapa conceptual, etiquetando las emociones en alegría, tristeza, abatimiento, rencor... (Canales, 2006; Gross y Feldman Barrett, 2011).

Es por eso que la interacción social provoca discrepancias entre las personas, determinadas por el cincel de la socialización que esboza los procesos jerárquicos de la sociedad estableciendo unos valores y formas de entender el mundo que la distinguen en su evolución y con respecto a otras culturas. Por lo tanto, el mismo hecho social tendrá un significado diferente según la sociedad estudiada (Canales, 2006; Castilla del Pino, 1992).

1.4.2. La mirada y el tacto como condicionantes de la praxis del alumnado durante la enseñanza de la danza en educación física

La danza como contenido curricular de educación física, provoca en los alumnos sentimientos, emociones y sensaciones, a través del contacto y afecto derivados de la apertura de canales de comunicación, que posibilitan el diálogo y la actitud de escucha hacia los compañeros (Sousa y Caramaschi, 2011). Dentro de estos canales de comunicación, existen infinitas dimensiones que se podrían observar, pero en este caso nos interesa centrarnos en la mirada y el tacto como condicionantes de la praxis del alumnado (Canales, 2009), por su relevancia e implicación social en nuestra sociedad.

En este sentido, la *mirada* como interacción social es una de las acciones sociales más utilizadas, de la cual se desprenden infinidad de mensajes y significados. Por lo tanto, la acción de mirar es considerada la interacción social por antonomasia, de hecho hay autores que la consideran como una forma de compromiso con el mundo (Breton Le, 1999). Al hilo de esta cuestión, Canales (2007) señala que las sesiones de danza se convierten en un escenario de corporeidades, entendiendo por corporeidad el concepto integrador de un cuerpo que se emociona, que hace, que siente y que quiere (Rey y Trigo, 2000), es decir, en estas sesiones todos los alumnos son susceptibles de observar y de ser observados.

El problema radica en que cuando un alumno es observado, tiende a interpretar la mirada de sus compañeros, hecho que hace que este tipo de interacción social sea sometida a un juicio social por cada uno de los alumnos, lo cual va a ser asociado con diferentes emociones que condicionan su actitud hacia este contenido (Castilla del Pino, 2001).

En cuanto al *tacto*, la característica cognoscitiva más relevante de la sociedad occidental se fundamenta en el mantenimiento de las distancias corporales (Davis, 1976). De ahí viene la dificultad de incorporar este tipo de interacción social en la enseñanza de la danza, y mucho más cuando se trata del ámbito de la educación física donde se trabaja con adolescentes, pues es evidente que un tipo de interacción que está restringida al ámbito privado como es el tacto, provocará consecuencias más negativas para las vivencias de los alumnos que la interacción visual.

En resumen, en lo que respecta a la mirada y el tacto como interacción social, resulta evidente la comunicación que existe entre el emisor-receptor y la continua permuta de roles. Mirar o tocar a alguien y/o percibir que otra persona nos mira o nos toca, son acciones que denotan un interés, un compromiso social que establece la interacción, posibilitando de esta manera el intercambio de mensajes e información. Por tanto, se puede decir que los roles que

adoptan los alumnos en torno a estos canales (como observado/observador en el caso de la mirada y como receptor/emisor en lo que se refiere al tacto), se traducen en emociones que éstos perciben como positivas o negativas en función de factores culturales, lo que se traduce en una disposición más o menos negativa hacia este contenido en educación física.

Siguiendo esta línea, el desarrollo de emociones positivas es tan importante, que varios autores lo han vinculado con la salud (Kok et al., 2013), destacando que la experimentación frecuente de emociones positivas conduce a una disminución de los resfriados (Cohen, Alper, Doyle, Treanor, y Turner, 2006), a una reducción de la inflamación (Steptoe, O'Donnell, Badrick, Kumari, y Marmot, 2007), de las enfermedades cardiovasculares (Boehm y Kubzansky, 2012), así como de los dolores de cabeza y de pecho (Fredrickson, Cohn, Coffey, Pek, y Finkel, 2008). No obstante, los beneficios de las emociones positivas no sólo abarcan el ámbito físico, sino que también producen mejoras a nivel social (Fredrickson et al., 2008; Nelson, 2009), lo cual hace que sea un aspecto imprescindible a tener en cuenta por los docentes en educación física, como asignatura que busca el bienestar físico, psicológico y social de los jóvenes a través de la práctica de actividad físico-deportiva.

1.5. INCIDENCIA DE LA METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA

1.5.1. Concreción de las técnicas de enseñanza de la danza

Tal como se ha destacado en el apartado de contextualización y planteamiento del problema, la mayor dificultad con la que se encuentran los docentes a la hora de impartir el contenido de danza en educación física, es su desconocimiento sobre la metodología a emplear, fundamentado en que no han tenido experiencias en el pasado en las que puedan basar su conocimiento, de forma que su formación ha sido inadecuada o inexistente. Por ello, resulta necesario ayudar a los docentes a conocer los desafíos con los que se enfrentan en la enseñanza de la danza, y qué recursos les ayudarían a impartir su asignatura de manera eficiente, incluyendo sus requisitos de capacitación profesional (Connell, 2009).

En relación con esto, el presente estudio busca orientar o servir de guía al docente tratando de dar respuesta a una de las principales cuestiones que se les presenta a la hora de abordar la enseñanza de la danza como contenido curricular en educación física, y es ¿cuál es la metodología más adecuada para el alumnado? (Camargo y Pardo, 2008; Moreno, Huéscar, Peco, Alarcón, y Cervelló, 2012; Robles Rodríguez, Giménez Fuentes-Guerra, y Abad Robles, 2011). Al respecto, las técnicas de enseñanza son los diferentes métodos que tienen los profesores para instruir a sus discentes, de forma que evolucionan desde los modelos más centrados en el profesor, donde el docente es el foco central y la fuente de aprendizaje, hacia los más centrados en el alumno, donde el discente es el que inicia y toma responsabilidad de su aprendizaje mientras que el profesor actúa como un mentor en el proceso de enseñanza (Mosston y Ashworth, 1986). En el ámbito de la danza, la técnica de enseñanza está determinada por las tradiciones de cada una de sus modalidades y por las creencias del

profesorado, pudiendo destacarse la utilización de dos técnicas de enseñanza que provienen de corrientes de pensamiento bien diferenciadas.

La *Técnica de Instrucción Directa*, denominada “técnica de estilo” en el ámbito de la danza, pertenece al pensamiento convergente, que se emplea para realizar tareas muy bien definidas y acotadas donde la solución es casi única. Esta técnica tiene diferentes aplicaciones en la enseñanza de la danza entre las que destacan aquellas centradas en la “asignación de tareas” y la “enseñanza recíproca”, manteniendo como elemento común que el alumno se rige por un modelo previamente planteado por el profesor. Así, la “asignación de tareas” se plantea a partir de la explicación del modelo de ejecución y de la repetición por parte del alumno del ejercicio propuesto. La “enseñanza recíproca” incluye la práctica alternativa del rol de observador y del rol de ejecutante, de forma que el profesor crea los criterios para ejecutar los ejercicios, el observador analiza la ejecución de su compañero y le proporciona feedback específico a partir de los criterios establecidos en la hoja de observación, después se cambian los roles (Mosston y Ashworth, 1986).

En segundo lugar, la *Técnica de Indagación Creativa*, denominada “técnica creativa” en el ámbito de la danza, se relaciona con el pensamiento divergente, en el cual el alumno busca soluciones motrices desde diferentes perspectivas o caminos para llegar a un modelo de ejecución propio. Se corresponde con la originalidad, la creatividad motriz, la flexibilidad, la espontaneidad, y responde a una metodología activa, donde se cede mayor autonomía y responsabilidad al alumno (Lobo y Winsler, 2006). En esta técnica de enseñanza cabe la posibilidad de que existan varios caminos para solucionar un problema y tan pronto como el grupo se adhiera a los parámetros del problema, alcanzará el éxito (Mosston y Ashworth, 1986).

A la hora de trabajar esta metodología durante la enseñanza de la danza para estimular la creatividad motriz (Torrens, Castañer, Dinusová, y Anguera, 2008), los docentes generalmente utilizan consignas abiertas, que pretenden generar respuestas singulares y frecuentemente improvisadas de los alumnos (Arteaga, 2003; Kalmar, 2005; Ortiz, 2002). De hecho, la improvisación se utiliza en la danza como técnica para desarrollar el pensamiento divergente (Davenport, 2006). Estas consignas pueden representarse mediante diferentes procedimientos docentes, como la adecuación de las condiciones de práctica, la utilización del feedback, el estímulo del pensamiento crítico, la muestra de habilidades a ejecutar, o dando diferentes pautas (Riera, 2005). Durante las clases de danza, las condiciones de práctica pueden modificarse fácilmente mediante la interacción con otros estudiantes o con la manipulación de objetos, y la presentación de las tareas puede realizarse mediante la utilización de metáforas u otros recursos verbales.

1.5.2. Conexiones establecidas entre la técnica de enseñanza, la motivación y las emociones

Desde el punto de vista de la motivación, en el contexto educativo se ha demostrado que el interés y la motivación de los alumnos vienen determinados por el grado de aproximación a sus preferencias, y de ahí se podría decir que se consigue motivar en mayor medida al alumnado cuando aumentan en cantidad y calidad las experiencias cercanas a sus gustos e intereses. Por ello, trabajar la creatividad está muy asociado con la motivación (Lapèniènè y Bruneckienè, 2010; Nair y Alkiyumi, 2011) pues cada alumno se motiva por razones diferentes y es importante diseñar actividades más abiertas que les permitan aproximarse a sus inquietudes y provoquen su participación activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto va en consonancia con el esfuerzo que deben manifestar los

docentes para alcanzar las expectativas de los alumnos y conectarlas con los objetivos, contenidos y procedimientos de su programación (Quevedo-Blasco, Quevedo-Blasco, y Bermúdez, 2009).

En esta línea, varios estudios han señalado que la forma en que el profesor organiza las sesiones, implica a los alumnos en la toma de decisiones, facilita alternativas de ejecución, reconoce los sentimientos de los alumnos y proporciona un feedback de calidad, son aspectos con importantes implicaciones motivacionales (Hagger y Chatzisarantis, 2007; Hein y Koka, 2007; Koka y Hagger, 2010; Standage, Gillison, y Treasure, 2007). Por estas razones, la metodología de enseñanza creativa se ha asociado en mayor medida a la motivación del alumnado, pues a través de esta metodología, el docente consigue aproximarse a sus preferencias (Lapèniènè y Bruneckienè, 2010). Sin embargo, la problemática que puede provocar la metodología creativa en la enseñanza de las actividades artístico-expresivas radica en la inseguridad e incompetencia que puede generar en los alumnos el hecho de no contar con un modelo de referencia previo, como ocurre en el caso de la Técnica de Instrucción Directa, la cual permite autoregularse a partir de un patrón de movimiento (Runco, 2008; Sanchez-Ruiz, Hernandez-Torrano, Perez-Gonzalez, Batey, y Petrides, 2011).

En relación a las emociones, en el ámbito de la actividad física son diversos los autores que han vinculado las emociones positivas con la creatividad, la flexibilidad y la innovación, y las emociones negativas con un razonamiento más analítico y conservador (Fiedler, 1988). Sin embargo, otros autores han puesto de manifiesto que las emociones negativas se pueden relacionar con la creación de obras que se consideran más creativas (Akinola y Mendes, 2008), contrastando con otros estudios que han encontrado que la creatividad está más vinculada con una personalidad más extrovertida, más abierta (Gelade, 2002) y con emociones positivas (Baas, De Dreu, y Nijstad, 2008). Como emociones

positivas, se pueden identificar el alivio, la esperanza, la alegría, la felicidad, el orgullo, el amor, la gratitud o la compasión y, como emociones negativas, el enfado, el miedo, la ansiedad, la tristeza, la culpabilidad, la envidia o la vergüenza (Lazarus, 1991; Mestre, Samper, Tur, Richaud, y Mesurado, 2012).

No obstante, a pesar de la existencia de estas dos técnicas, los docentes han optado tradicionalmente por emplear la Técnica de Instrucción Directa para la enseñanza de la danza en educación física (Likesas y Zachopoulou, 2006). En este estilo de enseñanza, el papel central es desempeñado por el profesor de educación física, ya que él es quien selecciona los contenidos que se impartirán, indica los patrones de movimientos específicos, exige imitación de modelos y atención absoluta y, además, es quien establece las normas de disciplina. De esta manera, el alumno se convierte en un receptor pasivo de conocimientos e información, donde la improvisación, la imaginación, la iniciativa y el juicio personal están restringidos (Lykesas, Koutsouba, y Tyrovola, 2009).

Por ello, considerando que el contenido de danza ha permanecido a un lado en la enseñanza secundaria en educación física porque los docentes no conocían una metodología adecuada para impartirlo, y dado que cuando se ha impartido este contenido ha sido generalmente utilizando una metodología tradicional centrada en el profesor y en la imitación de un modelo, obviando con ello la importancia de trabajar modelos más creativos que puedan acercarse a los intereses de los alumnos, tal como proponen los programas de intervención actuales que se están desarrollando para la enseñanza de la danza (Zander, Kreutzmann, West, Mettke, y Hannover, 2014); en este trabajo se intenta esclarecer el entramado que subyace a tal problemática, buscando comprobar el efecto de la aplicación de la Técnica de Indagación Creativa y comparándolo con la Técnica de Instrucción Directa, según la motivación y las emociones que provocan en el alumnado.

1.6. EL GÉNERO EN LA ENSEÑANZA DE LA DANZA EN EDUCACIÓN FÍSICA

El género se ha manifestado como un aspecto clave para incidir de forma positiva o negativa en las percepciones y actitudes del alumnado hacia la educación física (Lam et al., 2012; Lyu y Gill, 2011). En particular, las chicas a menudo muestran menor diversión, interés y placer durante las clases de educación física que los chicos (Enright y O'Sullivan, 2010; Fisette, 2011; Cairney et al., 2012), pues consideran que los programas que se plantean son inefectivos (With-Nielsen y Pfister, 2011) y por ello declaran que no disfrutan ni se comprometen durante estas clases (Goodyear, Casey, y Kirk, 2012; Oliver, Hamzeh, y McCaughtry, 2009; With-Nielsen y Pfister, 2011).

Esta situación es crítica, porque la educación física es un vehículo para promover los niveles de actividad física en los jóvenes (Ryan y Deci, 2007), siendo para muchos de ellos el único lugar donde practican algún tipo de deporte (Gallahue y Donnelly, 2003; Graham et al., 2004). Por ello, ayudar a los alumnos a estar intrínsecamente envueltos y motivados por las clases de educación física, es fundamental para su futura salud y bienestar (Goodyear et al., 2012).

En este sentido, la educación física debería proveer de experiencias de aprendizaje que condujeran a los jóvenes a valorar y seguir un estilo de vida activo (Lund y Tannehill, 2005), pero el número de chicas adolescentes que han indicado su falta de compromiso en educación física, señala que los programas de educación física son inefectivos (With-Nielsen y Pfister, 2011). Esta falta de compromiso ha sido asociada con aquellas chicas que adoptan la identidad de “no deportivas”, que contemplan la educación física como un lugar de humillación, ansiedad, fracaso y miedo (Hills, 2007), lo cual ha sido asociado a su percepción de un nivel inferior de competencia física en comparación con sus iguales.

Una de las posibles explicaciones para que se haya producido este rechazo del género femenino radica en la forma tradicional en que ha sido impartida esta asignatura, donde siempre ha dominado un discurso competitivo caracterizado por focalizar el aprendizaje en la competencia y la aptitud física (Kirk, 2010; Gard, 2011). Además, la metodología de enseñanza utilizada en los planes de estudio habitualmente ha seguido un enfoque centrado en el profesor, lo que ha conducido a que la educación física haya sido definida como hegemónica, orientada al deporte y la cultura masculina competitiva, siendo subestimados los aspectos sociales, cognitivos y afectivos (Fisette, 2011; Haerens et al., 2011; With-Nielsen y Pfister, 2011).

Así pues, una consideración importante es la medida en la cual la educación física podría cambiar o eliminar dichas barreras psicológicas, sociales o ambientales, es decir, ¿cómo podrían los profesores intervenir para mejorar las experiencias de las chicas en educación física? Al respecto, una posible forma de solucionar la desmotivación del género femenino hacia la educación física podría ser incidiendo sobre el contenido curricular de danza dentro del bloque de expresión corporal, pues la danza es una forma de actividad física que suscita mayor interés entre las chicas (Grieser et al., 2006; O'Neill et al., 2011). Pero con los programas basados en la enseñanza de la danza, no sólo conseguimos incrementar el interés del sector femenino, sino que se ha demostrado que si se realiza una adecuada estructura y planteamiento de estas sesiones, estamos contribuyendo a establecer vínculos sociales entre ambos géneros donde unos tengan que ayudar a los otros, evitando así que exista una comparación entre ellos (Zander et al., 2014).

Sin embargo, a pesar de los beneficios de la aplicación de este contenido, en educación física siguen apareciendo dificultades en su aplicación debido a las diferencias en los intereses de ambos géneros (Cairney et al., 2012). Las investigaciones han mostrado que los chicos y

chicas normalmente muestran competencia y motivación en aquellas actividades físicas que ellos consideran como apropiadas según su género (Lee, Fredenburg, Belcher, y Cleveland, 1999), y esto es lo que va a determinar su elección de actividades físicas y sus respuestas a determinadas actividades que les enseñan en educación física (Hickey y Fitzclarence, 1999).

Los estereotipos en la actividad física son socialmente construidos a través de las tradiciones sociales y culturales, y la educación física constituye un contexto social en el que los estereotipos de género aparecen frecuentemente, así como los valores relacionados con las actividades físicas más apropiadas en función de género (Hickey y Fitzclarence, 1999). Los chicos y chicas son conscientes de las expectativas sociales que se tienen sobre ellos en términos de su participación en actividades físicas y deportivas, pues mientras los chicos suelen mostrar un deseo por los deportes de contacto físico como experiencias centrales a la hora de establecer una identidad masculina aceptable (Gard y Meyenn, 2000), las chicas muestran mayor preferencia por las actividades artístico-expresivas como la danza. Por ello, tal como se puede extraer a partir de las creencias del alumnado, el problema que surge en torno a la aplicación del contenido de danza y expresión corporal es que los chicos muestran menor motivación porque consideran que es eminentemente femenino y se han apreciado con menos cualidades que el género femenino para desarrollar esta actividad por razones sociales y culturales (Chalabaev et al., 2013; Lyu y Gill, 2011).

En esta línea, también se ha observado que existe controversia entre ambos géneros en lo que se refiere a la participación cognitiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Chen y Darst, 2001) o al trabajo de la creatividad (Baer y Kaufman, 2008; Stoltzfus, Leigh, Vredenburg, y Thyrum, 2011), como aspectos asociados al estilo de enseñanza que puede utilizar el profesor durante estas sesiones. La dificultad de este tipo de contenidos radica en las representaciones que deben desarrollar los discentes con cierta autonomía ante los demás

compañeros, utilizando patrones motrices no habituales (Learreta, 2009). Por tanto, además de estudiar la motivación y las emociones de los alumnos en función del género, la técnica de enseñanza que utiliza el profesor a la hora de plantear la creatividad y participación cognitiva de los alumnos puede resultar determinante para sus vivencias, sensaciones y emociones atendiendo al género, tornándose muy interesante para ser estudiada en profundidad.

1.7. OBJETIVOS GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN

Una vez expuesto el marco teórico en el que se encuadra la presente investigación y la problemática en torno a la cual se plantea el objeto de estudio, a continuación se procede a explicar los objetivos generales que se persiguen con la realización de esta investigación.

En este sentido, el principal objetivo que ha impulsado la realización de esta investigación, es la necesidad de identificar el método de enseñanza de la danza más eficaz para incrementar la motivación autodeterminada y las emociones positivas del alumnado, con el fin de facilitar el trabajo de los profesores de educación física con respecto a estos contenidos. En base a este objetivo, surgen una serie de objetivos específicos que han guiado el desarrollo de la investigación, como son:

- Realizar un proceso de adaptación y validación de cuestionarios en el ámbito de la danza a nivel educativo para crear instrumentos específicos en este área de estudio.
- Examinar los efectos causados por la administración de un programa de intervención motivacional por parte del profesorado, sobre la motivación y las emociones del alumnado durante las clases de danza en educación física.
- Comparar la aplicación de dos técnicas de enseñanza de la danza claramente diferenciadas desde el punto de vista de la participación del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Técnica de Instrucción Directa Vs Técnica de Indagación Creativa), y comprobar su incidencia sobre la motivación y las emociones del alumnado de educación física durante la enseñanza de la danza.
- Analizar las diferencias de género en la motivación y emociones que experimenta el alumnado en función de la técnica de enseñanza utilizada por el docente durante las clases de danza en educación física.

Partiendo de estos objetivos, se enfocan los diferentes estudios que componen la presente tesis doctoral con sus correspondientes publicaciones en revistas científicas. Así, el primer objetivo corresponde con el **estudio 1** de validación de cuestionarios.

A continuación se presenta la “Adaptación a la Expresión Corporal del Cuestionario de Apoyo a las Necesidades Psicológicas Básicas”. La referencia de dicha publicación es:

- Amado, D., Sánchez-Miguel, P. A., Leo, F. M., Sánchez-Oliva, D., y García-Calvo, T. (2012). Adaptación a la Expresión Corporal del Cuestionario de Apoyo a las Necesidades Psicológicas Básicas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(2), 867-884.

Los dos siguientes objetivos están asociados al **estudio 2**, que busca observar el efecto del programa de intervención motivacional y de la técnica de enseñanza sobre la motivación y las emociones del alumnado durante la enseñanza de la danza en educación física. De este estudio a su vez se desprenden dos publicaciones:

- Amado, D., Del Villar, F., Leo, F. M., Sánchez-Oliva, D., Sánchez-Miguel, P. A., y García- Calvo, T. (2014). Effect of a Multi-Dimensional Intervention Programme on the Motivation of Physical Education Students. *PLoS ONE*, 9(1): e85275.
- Amado, D., García- Calvo, T ., Marreiros, J., Chamorro, J. L., y Del Villar, F. (En revisión). Analysis of the physical activity students’ emotions regarding technique used in the dance teaching. *Psicologia: Reflexão e Critica*.

Finalmente, a partir del último objetivo emerge el **estudio 3**, que trata de analizar las diferencias de género en torno a la motivación y las emociones del alumnado durante la enseñanza de la danza en educación física. De este estudio se derivan las dos últimas publicaciones que abarca esta tesis doctoral:

- Amado, D., Del Villar, F., Sánchez-Miguel, P. A. Leo, F. M., y García- Calvo, T. (2014). Analysis of the impact of creative technique on the motivation of physical education students in dance content. Gender differences. *Journal of Creative Behavior*, 1-17.
- Amado, D., Sánchez-Oliva, D., González-Ponce, I., Pulido, J. J., y Del Villar, F. (En revisión). Qualitative analysis of motivation towards dance within the context of physical education, in agreement with the teaching technique and gender. *Physical Education and Sport Pedagogy*.



CAPÍTULO 2

Validación de instrumentos

CAPÍTULO 2: VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS

Todos los instrumentos utilizados en el desarrollo de esta investigación han sido sometidos a un proceso de fiabilidad y validez. Los datos de fiabilidad de cada instrumento aparecen reflejados posteriormente en cada uno de los estudios que componen dicha investigación.

En este capítulo, se presenta con detalle el procedimiento metodológico completo seguido para la adaptación a la danza y expresión corporal de uno de ellos, el Cuestionario de Apoyo a las Necesidades Psicológicas Básicas (CANPB). De esta forma, a continuación se pueden contemplar los diferentes pasos que se han llevado a cabo para validar este instrumento.

2.1. ESTUDIO 1: ADAPTACIÓN A LA EXPRESIÓN CORPORAL DEL CUESTIONARIO DE APOYO A LAS NECESIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS.

Objetivos

El objetivo de este trabajo fue adaptar y validar en el ámbito de la danza y expresión corporal en educación física el Cuestionario de Apoyo a las necesidades Psicológicas Básicas, creado por Sánchez-Oliva, Leo, Amado, Cuevas, y García-Calvo (2013), para ofrecer un instrumento específico que permita medir la percepción de los alumnos sobre el apoyo que realiza el profesor a la competencia, autonomía y relaciones sociales durante las clases de danza y expresión corporal, pues es el contenido que sufre más carencias a nivel motivacional y resulta muy importante contar con herramientas concretas para facilitar la labor docente.

Metodología

Participantes

La muestra de este estudio estaba formada por 346 alumnos de género masculino y femenino con edades comprendidas entre los 14 y los 18 años, pertenecientes a diferentes centros de enseñanza secundaria de la Comunidad Autónoma de Extremadura. Cabe destacar que el método utilizado para seleccionar la muestra ha sido el muestreo aleatorio por conglomerados, formados a partir de los cursos de 3º y 4º de E.S.O y 1º de Bachillerato.

Instrumentos

Para valorar la percepción de los alumnos del apoyo del profesor a las necesidades psicológicas básicas, se realizó una adaptación del CANPB (Sánchez-Oliva et al., 2013), cuya adaptación consistió en modificar la redacción de la frase introductoria “En educación física nuestro profesor/a...” por “En las clases de expresión corporal en educación física nuestro profesor/a...”. El instrumento está formado por 12 ítems agrupados en 3 factores. El primer factor hace referencia al apoyo a la competencia (Cuatro ítems, ej.: “Nos anima a que confiemos en nuestra capacidad para hacer bien las tareas”), el segundo factor corresponde al apoyo a la autonomía (Cuatro ítems, ej.: “Nos pregunta a menudo sobre nuestras preferencias con respecto a las actividades a realizar”) y, el tercer factor, se refiere al apoyo a las relaciones sociales (Cuatro ítems, ej.: “Fomenta en todo momento las buenas relaciones entre los compañeros/as de clase”).

Con el objetivo de analizar la validez criterial del cuestionario adaptado, se midió el nivel de autodeterminación de los alumnos utilizando el Cuestionario de Motivación en Danza y Expresión Corporal (Amado et al., 2012). Esta herramienta está encabezada por el enunciado “Yo participo en las clases de danza y expresión corporal en educación física...”

seguida por 20 ítems agrupados en 5 factores que miden la motivación intrínseca (Cuatro ítems, ej.: “Porque son divertidas”), la regulación identificada (Cuatro ítems, ej.: “Porque puedo aprender habilidades que podría usar en otras áreas de mi vida”), la regulación introyectada (Cuatro ítems, ej.: “Porque es lo que debo hacer para sentirme bien”), la regulación externa (Cuatro ítems, ej.: “Porque está bien visto por el profesor y los compañeros”) y la desmotivación (Cuatro ítems, ej.: “Pero no comprendo por qué debemos tener Expresión Corporal en Educación Física”).

Los resultados de la validación de este cuestionario fueron presentados en el II Congreso Nacional de Investigación en Danza (Barcelona). Por ello, en este estudio es conveniente destacar que dicha escala fue sometida a un análisis factorial confirmatorio, obteniendo unos índices de ajuste aceptables: $\chi^2/g.l = 2.79$; CFI = .92; IFI = .92; TLI = .90; RMSEA = .07 y SRMR = .08.

Las respuestas a ambos instrumentos se realizaron en una escala tipo Likert con un rango de respuesta de 1 a 5, donde 1 correspondía a *totalmente en desacuerdo* y 5 correspondía a *totalmente de acuerdo*.

Procedimiento

Para llevar a cabo la recogida de datos, se realizó un protocolo de actuación con el objetivo de que fuera similar durante todo el proceso. En primer lugar, el investigador principal se puso en contacto con el centro educativo para solicitar su participación en el estudio y, desde el centro se contactó con los padres de los alumnos para pedir su autorización, dado que la mayoría de los alumnos eran menores de edad.

La administración de la escala se llevó a cabo en horario escolar, ofreciendo las instrucciones pertinentes a los alumnos participantes e insistiendo en el anonimato. Ésta fue completada de manera individual y en un clima adecuado, que les permitía concentrarse sin

tener ningún tipo de distracción. El proceso de realización de los cuestionarios duró aproximadamente 10 minutos y el investigador principal estuvo presente en el momento en que los participantes completaban los cuestionarios, e insistió en la posibilidad de preguntar cualquier tipo de duda que apareciese durante el proceso.

Análisis de los datos

En primer lugar, se calcularon los estadísticos descriptivos y los valores de asimetría y curtosis de cada uno de los ítems que componen el cuestionario para comprobar la normalidad univariada de dichos ítems. A continuación, se llevó a cabo un análisis de las propiedades psicométricas de la versión adaptada a la expresión corporal del CANPB, utilizando el análisis factorial confirmatorio mediante el programa AMOS 6.0. Para testar el ajuste entre el modelo teórico planteado y la matriz de datos recogida se utilizaron diferentes índices: χ^2/gf (Chi-Square / degrees of freedom), CFI (Comparative Fit Index), IFI (Incremental Fit Index), TLI (Tucker Lewis Index), RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) y SRMR (Standardized Root Mean Residual). Del mismo modo, se realizó un análisis de fiabilidad para comprobar la consistencia interna de los factores obtenidos. En último lugar, se analizó la validez de criterio entre los factores del cuestionario y los tipos de motivación que contempla la Teoría de la Autodeterminación a través de un análisis de correlaciones bivariadas con el coeficiente de Pearson, utilizando para ello el programa SPSS 15.0.

Resultados

Análisis descriptivo de los ítems

En la Tabla 1, se puede apreciar que el valor de la media de los ítems que componen el cuestionario oscilaba en torno a la puntuación media de la escala, no mostrando valores demasiado elevados o reducidos. En cuanto a las pruebas de normalidad, cabe señalar que

todos los valores de asimetría y curtosis fueron inferiores a 2, lo que refleja una distribución normal univariada de los datos (Bollen y Long, 1993).

Tabla 1.

Estadísticos descriptivos de los ítems del CANPB adaptado a la expresión corporal

Ítems	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>As</i>	<i>Cu</i>
1. Nos pregunta a menudo sobre nuestras preferencias con respecto a las actividades a realizar.	2.65	1.23	.17	-.84
2. Nos anima a que confiemos en nuestra capacidad para hacer bien las tareas.	3.58	1.21	-.53	-.60
3. Fomenta en todo momento las buenas relaciones entre los compañeros/as de clase.	3.71	1.17	-.77	-.11
4. Trata de que tengamos libertad a la hora de realizar las actividades.	3.21	1.24	-.33	-.79
5. Nos propone actividades ajustadas a nuestro nivel.	3.56	1.16	-.59	-.29
6. Favorece el buen ambiente entre los compañeros/as de clase.	3.63	1.15	-.67	-.17
7. Tiene en cuenta nuestra opinión en el desarrollo de las clases.	3.05	1.24	-.10	-.88
8. Siempre intenta que consigamos los objetivos que se plantean en las actividades.	3.79	1.12	-.70	-.25
9. Promueve que todos los alumnos/as nos sintamos integrados.	3.73	1.13	-.73	-.02
10. Nos deja tomar decisiones durante el desarrollo de las tareas.	2.96	1.21	.09	-.78
11. Fomenta el aprendizaje y la mejora de los contenidos de la asignatura.	3.44	1.09	-.44	-.22
12. Nos ayuda a resolver los conflictos amistosamente.	3.33	1.28	-.31	-.83

Análisis de la validez factorial y consistencia interna

Se llevó a cabo un Análisis Factorial Confirmatorio (Figura 3) de la estructura de tres factores correlacionados, con el método de estimación de máxima verosimilitud (coeficiente de Mardia = 38,91). Dicho procedimiento permitió comprobar que los estimadores eran robustos y, por tanto, no estaban afectados por la falta de normalidad (Byrne, 2001). En el análisis se introdujeron como reactivos los 12 ítems que componían el cuestionario, agrupados en tres factores de primer orden: apoyo a la autonomía, apoyo a la competencia y apoyo a las relaciones sociales. En la Figura 3, se presentan los parámetros de la solución estandarizada, donde los pesos de regresión estandarizados de los ítems oscilaron entre .65 y .78 y las correlaciones entre los tres factores se situaron entre .62 y .91.

Una vez realizado este análisis, los resultados reflejaron unos valores de ajuste aceptables: $\chi^2/gl = 2.46$; CFI = .97; IFI = .97; TLI = .94; RMSEA = .06 y SRMR = .04. El motivo de utilizar la ratio entre chi cuadrado y los grados de libertad (χ^2/gl) se debe a que el χ^2 es muy sensible al tamaño muestral (Jöreskog y Sörbom, 1993). Como se puede observar, todos los índices son adecuados porque χ^2/gl presenta un valor por debajo de 4 (Hu y Bentler, 1999), los índices incrementales CFI, IFI y TLI muestran valores en sendos casos superiores a .90 (Hu y Bentler, 1995) y los índices de error RMSEA y SRMR presentan valores por debajo de .06 y de .08, respectivamente (Hu y Bentler, 1999).

En cuanto a la consistencia interna de los factores del cuestionario, ésta ha sido adecuada, revelando valores alpha de Cronbach de .79 para el apoyo a la competencia, de .80 para el apoyo a la autonomía y de .79 para el apoyo a las relaciones sociales.

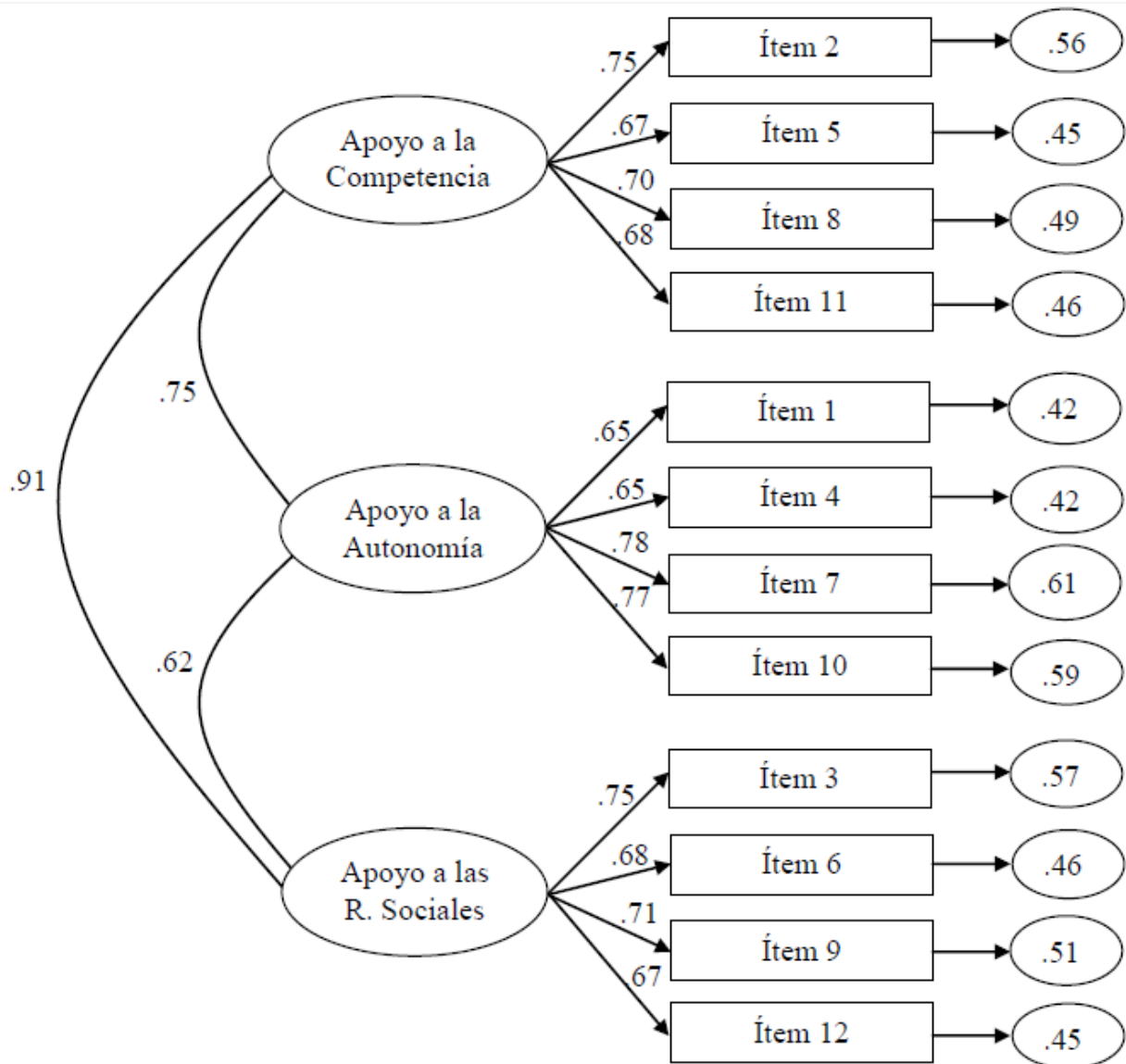


Figura 3. Modelo obtenido del análisis factorial confirmatorio.

Análisis de la validez criterial

Con el objetivo de analizar la validez criterial del cuestionario adaptado, se realizó un análisis de correlaciones bivariadas con el coeficiente de Pearson entre los factores de este cuestionario y los factores del Cuestionario de Motivación en Danza y Expresión Corporal, para comprobar las relaciones que se producían entre el apoyo a las tres necesidades

psicológicas básicas y los diferentes tipos de motivación que abarca la Teoría de la Autodeterminación. Así, en la Tabla 2, se puede observar cómo el apoyo a la competencia, autonomía y relaciones sociales se relaciona positiva y significativamente ($p < .01$) con todos los tipos de motivación que postula esta teoría a excepción de la desmotivación, donde se establece esta relación pero en sentido negativo.

Tabla 2.

Correlaciones bivariadas entre el apoyo a las necesidades psicológicas básicas y el nivel de autodeterminación

	Apoyo competencia	Apoyo autonomía	Apoyo relaciones
M. Intrínseca	.50(**)	.49(**)	.46(**)
R. Identificada	.47(**)	.51(**)	.45(**)
R. Introyectada	.40(**)	.39(**)	.38(**)
R. Externa	.35(**)	.22(**)	.31(**)
Desmotivación	-.37(**)	-.31(**)	-.31(**)

** $p < .01$; * $p < .05$



CAPÍTULO 3

Análisis del programa de intervención y su efecto sobre la motivación y las emociones del alumnado

CAPITULO 3: ANÁLISIS DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN Y SU EFECTO SOBRE LA MOTIVACIÓN Y LAS EMOCIONES DEL ALUMNADO.

3.1. ESTUDIO 2: EFECTO DE UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN MULTIDIMENSIONAL SOBRE LA MOTIVACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN FÍSICA.

Objetivos

El objetivo de la presente investigación fue comprobar el efecto que produce sobre la motivación de los alumnos de educación física, un programa multidimensional durante las sesiones de enseñanza de la danza que incorpora la aplicación de destrezas docentes orientadas al apoyo de las necesidades de autonomía, competencia y relaciones sociales. En base a este objetivo, la hipótesis que se plantea es que la aplicación del programa de intervención multidimensional producirá un incremento de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y de la motivación autodeterminada de los alumnos hacia la danza, en la educación física escolar.

Metodología

Participantes

En el estudio participaron una profesora novel de educación física formada en danza clásica y contemporánea y sus 47 alumnos de género femenino ($n= 29$) y masculino ($n= 18$) pertenecientes a dos clases de un centro de Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.) situado en la Comunidad Autónoma de Extremadura (España), con edades comprendidas entre los 14 y los 16 años ($M =14.84$, $DT = .48$). Todos los alumnos estaban cursando 4º de E.S.O y

fueron seleccionados en función de su pertenencia a cada una de las 2 clases en las que estaban agrupados. La profesora contaba con una clase formada por 27 alumnos que fueron asignados como grupo control y otra clase de 20 alumnos que fueron asignados como grupo experimental. El porcentaje de muestra eliminado fue superior al 5%, con una tasa de participación de 92.2% y con 4 cuestionarios invalidados (7,8%) sobre un total de 51 recogidos.

Instrumentos

Necesidades psicológicas básicas. Para medir la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, se empleó la versión traducida al castellano (Moreno, González-Cutre, Chillón, y Parra, 2008) de la Escala de Medición de las Necesidades Psicológicas Básicas (BPNES: Vlachopoulos y Michailidou, 2006). Se realizó una adaptación consistente en modificar la redacción de la frase inicial trasladándola al contenido de danza y expresión corporal, de forma que el instrumento estaba precedido por el encabezado “En las clases de danza y expresión corporal en educación física...”seguido de 12 ítems (cuatro por factor) que miden la satisfacción de autonomía (ej.: “La forma de realizar los ejercicios coincide perfectamente con la forma en que yo quiero hacerlos”), la satisfacción de competencia (ej.: “Siento que he tenido una gran progresión con respecto al objetivo final que me he propuesto”) y la satisfacción de relaciones sociales (ej.: “Me siento muy cómodo cuando hago los ejercicios con los demás compañeros”). La consistencia interna del instrumento fue adecuada tanto en el pre-test como en el post-test (autonomía pre/post: .84/.80, competencia pre/post: .72/.70, relaciones sociales pre/post: .70/.75).

Nivel de autodeterminación. Para valorar el tipo de motivación de los alumnos se utilizó el Cuestionario de Motivación en Danza y Expresión Corporal (Amado et al., 2012). Esta herramienta está encabezada por el enunciado “Yo participo en las clases de danza y

expresión corporal en educación física...” seguida por 20 ítems agrupados en 5 factores, que miden la motivación intrínseca (Cuatro ítems, ej.: “Porque son divertidas”), la regulación identificada (Cuatro ítems, ej.: “Porque puedo aprender habilidades que podría usar en otras áreas de mi vida”), la regulación introyectada (Cuatro ítems, ej.: “Porque es lo que debo hacer para sentirme bien”), la regulación externa (Cuatro ítems, ej.: “Porque está bien visto por el profesor y los compañeros”) y la desmotivación (Cuatro ítems, ej.: “Pero no comprendo por qué debemos tener estos contenidos en Educación Física”). El análisis de fiabilidad reflejó una adecuada consistencia interna de este instrumento en los dos momentos de medida (motivación intrínseca pre/post: .90/.81; regulación identificada pre/post: .85/.86; regulación introyectada pre/post: .73/.76; regulación externa pre/post: .69/.71; desmotivación pre/post: .84/.93).

Las respuestas a ambos instrumentos se realizaron en una escala tipo Likert con un rango de respuesta de 1 a 5, donde 1 correspondía a *totalmente en desacuerdo* y 5 correspondía a *totalmente de acuerdo* con la formulación de la pregunta.

Procedimiento

En relación a las normas éticas, el estudio previamente recibió la aprobación del Comité de Ética de la Universidad de Extremadura. Todos los participantes fueron tratados de acuerdo con las directrices éticas de la American Psychological Association con respecto al consentimiento, confidencialidad y anonimato de las respuestas. Así pues, antes de llevar a cabo la investigación se informó a todos los implicados sobre el proceso que se iba a seguir, incidiendo en que la participación era voluntaria y que los datos serían tratados confidencialmente, obteniendo un consentimiento informado del director del centro, de la profesora y de los padres de los alumnos.

Se realizó un diseño cuasi-experimental, con dos grupos naturales ya establecidos por un centro escolar, por lo que no se podía respetar la aleatorización. Estos dos grupos fueron divididos en control y experimental. Con el grupo experimental se desarrolló un programa de intervención multidimensional para aumentar la motivación del alumnado de educación física, durante la enseñanza de la danza. Con el grupo control se desarrolló un programa de enseñanza de la danza, sin el complemento del programa multidimensional para la mejora de la motivación.

La investigación se realizó a lo largo del primer y segundo trimestre del curso escolar en la Educación Secundaria Obligatoria, con una distribución semanal de dos sesiones por semana de 50 minutos que tuvieron lugar en el gimnasio del instituto. Con el fin de anular el efecto, en la profesora, del aprendizaje del programa multidimensional para la mejora de la motivación, se desarrollaron inicialmente (1º trimestre) las 12 sesiones de enseñanza de la danza con el grupo control, donde la profesora tenía libertad para impartirlas siguiendo su metodología y, por ello, no recibió ninguna pauta para su desarrollo. Posteriormente, la profesora fue instruida en el dominio del programa multidimensional para su aplicación en el 2º trimestre y durante otras 12 sesiones con el grupo experimental, las cuales fueron supervisadas en todo momento por el investigador principal para que se cumpliera con los objetivos previstos. Para ello se realizó un programa formativo con la profesora de educación física.

El programa docente abarcaba una duración de 20 horas y fue desarrollado previo al inicio de la aplicación del programa de intervención con el grupo experimental, la profesora asistió a un seminario sobre la Teoría de la Autodeterminación con una duración de 6 horas, dirigido por especialistas, donde se explicaron detalladamente los fundamentos de este modelo. Igualmente la profesora fue instruida en el conocimiento y aplicación de las

estrategias didácticas que debía aplicar en las sesiones, para apoyar las necesidades de competencia, autonomía y relaciones sociales de sus alumnos, utilizando para ello las estrategias propuestas por Amado (2013).

Para la recogida de datos de la investigación, se realizaron dos medidas, pre y post. La medida pre se realizó en la primera sesión de cada grupo, antes de que esta sesión fuese impartida y, la medida post, se tomó al finalizar el proceso en ambos grupos. La toma de datos consistió en la administración de un cuestionario a los alumnos que se llevaba a cabo en el aula sin la presencia del profesor y en un clima que les permitiera concentrarse sin ningún tipo de distracción durante 20 minutos. El investigador principal estuvo presente en todo momento para aclarar cualquier tipo de duda y cerciorarse de que el proceso se seguía estrictamente.

Análisis de los datos

Para el tratamiento de los datos se empleó el software SPSS 18.0. Se realizaron diferentes pruebas para comprobar la naturaleza de los datos, empleando la prueba K-S para muestras independientes para observar la normalidad de los grupos, la prueba de Rachas para la aleatoriedad y la prueba de Levene para la homoceasticidad o igualdad entre varianzas. Se comprobó que la naturaleza de los datos era paramétrica, por lo que se optó por aplicar pruebas paramétricas en el análisis de los datos.

Así, las estrategias de análisis de los datos consistieron en dos partes: un análisis preliminar y un análisis principal para observar los efectos de la intervención. De forma preliminar se realizó un análisis de varianza multivariante (MANOVA) con los datos recogidos en la toma pre-test, para examinar si existían diferencias estadísticamente significativas en las variables motivacionales entre los dos grupos antes de la intervención y, por tanto, para comprobar si se partía de dos grupos homogéneos o heterogéneos. A

continuación, se desarrolló el análisis principal para conocer los efectos de la intervención en dos sentidos. Por un lado, para comprobar las diferencias intra-grupo entre la toma pre-test y la toma post-test, se llevó a cabo una prueba *t* para muestras relacionadas con cada uno de los grupos. Por otro lado, para analizar las diferencias inter-grupo entre la toma pre-test y la toma post-test, se realizó un análisis de varianza de medidas repetidas de 2 (grupo: control y experimental) \times 2 (tiempo: pre-test y post-test).

Resultados

Análisis preliminar

Como punto de partida, se realizó un MANOVA de las variables dependientes (satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y regulación motivacional) con la toma pre-test, para analizar si se partía de dos grupos homogéneos. En este sentido, los resultados de este análisis reflejaron la existencia de diferencias estadísticamente significativas a nivel multivariado ($F(3, 44) = 4.25, p = .00; \eta^2 = .47$), los posteriores ANOVAS reflejaron diferencias estadísticamente significativas en la satisfacción de competencia ($F(1, 45) = 8.88, p = .00; \eta^2 = .16$) donde el grupo experimental reflejaba puntuaciones más altas que el grupo control, y en la satisfacción de autonomía ($F(1, 45) = 6.82, p = .01; \eta^2 = .13$), donde el grupo control presentaba valores más elevados que el grupo experimental.

Efectos de la intervención

Por otro lado, para analizar los efectos de la intervención en cada grupo, en primer lugar se llevó a cabo una prueba *t* para muestras relacionadas. El análisis de los datos reflejó en el grupo experimental un aumento significativo tras realizar la intervención de la percepción de autonomía ($t = -2.07, p = .05$) y, en general, un incremento de la motivación intrínseca ($t = -1.06, p = .30$), de la regulación identificada ($t = -1.33, p = .20$) y de la

regulación introyectada ($t = -1.34, p = .20$), aunque tal como se puede apreciar estos tres últimos valores no llegaron a alcanzar la significatividad. En contraste, en el grupo control, se produjo un descenso significativo de la percepción de autonomía ($t = 2.89, p = .00$) y relaciones sociales ($t = 2.61, p = .01$), y un incremento significativo de la regulación identificada ($t = -2.19, p = .04$), reflejando además un pronunciado aumento de la necesidad de competencia aunque no llega a ser significativo ($t = -1.79, p = .08$).

Posteriormente, teniendo en cuenta el diseño de investigación empleado y las diferencias en las puntuaciones del pre-test entre los grupos, está recomendado el uso del ANCOVA (análisis de covarianza) con el objetivo de separar el efecto del programa de intervención del efecto de las diferencias en la selección de los participantes (Cook y Campbell, 1979). Por tanto, siguiendo las directrices de estos autores, para comprobar la eficacia del programa de intervención se realizó un análisis de varianza sobre el post-test incluyendo como covariable las puntuaciones de los participantes en el pre-test (Tabla 3).

Aunque se observan puntuaciones favorables para el grupo experimental en contraste con el grupo control en lo que se refiere a la motivación intrínseca, regulación identificada e introyectada y satisfacción de las necesidades de autonomía y relaciones sociales, únicamente se ha observado un efecto estadísticamente significativo en el caso de la autonomía, siendo bajo el tamaño del efecto (eta cuadrado parcial ($\eta^2 = .09$)).

Con relación a los resultados encontrados sobre la autonomía, después de controlar los niveles de la “autonomía pre-test” (covariable), se observó un efecto significativo de la intervención sobre la “autonomía post-test” ($F(1, 45) = 4.48, p = .04, \eta^2 = .09$). Es decir, los participantes que recibieron la intervención (grupo experimental), aumentaron significativamente su percepción de autonomía al finalizar el programa, en comparación con el grupo control que no recibió la intervención. Sin embargo, no se encontraron diferencias

significativas en la competencia ($F(1, 45) = .01, p = .93, \eta^2 = .00$) y en las relaciones sociales ($F(1, 45) = 1.36, p = .25, \eta^2 = .03$).

Con respecto a la regulación motivacional, no se encontraron diferencias significativas en la motivación intrínseca ($F(1,45) = 1.76, p = .19, \eta^2 = .04$), en la regulación identificada ($F(1,45) = 3.82, p = .06, \eta^2 = .08$) o en la regulación introyectada ($F(1,45) = .28, p = .60, \eta^2 = .00$) pero, si se observa el nivel de significatividad de la regulación identificada, podemos ver que es cercano a .05, mostrándose un incremento en esta variable en el grupo experimental con respecto al grupo control.

Tabla 3.

ANCOVA de las medidas de resultado del programa de intervención (post-test) para el grupo experimental y el grupo control

Medida	Post-test				F	η^2
	Grupo experimental		Grupo control			
	M	DT	M	DT		
Motivación intrínseca	3.73	1.01	3.34	.95	1.76	.04
Regulación identificada	3.53	.98	2.96	.92	3.82	.08
Regulación introyectada	3.26	.96	3.06	.94	.28	.00
Regulación externa	3.18	.84	3.29	.94	.08	.00
Desmotivación	2.19	1.22	2.63	1.24	1.58	.03
Competencia	3.34	.79	3.33	.83	.01	.00
Autonomía	3.55	.69	2.95	.89	4.48*	.09
Relaciones sociales	3.86	.78	3.50	.89	1.36	.03

$P < .01^{**}; P < .05^*$

3.2. ESTUDIO 3: ANÁLISIS DE LAS EMOCIONES DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN FÍSICA EN FUNCIÓN DE LA TÉCNICA EMPLEADA PARA LA ENSEÑANZA DE LA DANZA.

Objetivos

El objetivo principal que se perseguía con la realización del presente estudio era analizar las respuestas emocionales verbalizadas por el alumnado, vinculadas con la mirada y el tacto como condicionantes del juicio social al que se ven sometidos, en función de la técnica de enseñanza empleada durante la enseñanza de la danza en educación física.

Metodología

Participantes

La muestra de este estudio estaba formada por 47 alumnos de 4º de Enseñanza Secundaria Obligatoria de un instituto de Cáceres (España). Los participantes eran de género femenino ($n= 29$) y masculino ($n=18$), con edades comprendidas entre los 14 y los 16 años, y divididos en dos clases, una clase de 20 alumnos, que recibía las sesiones de enseñanza de la danza bajo la Técnica de Instrucción Directa y, una clase de 27 alumnos, que recibía las sesiones de enseñanza de la danza a través de la Técnica de Indagación Creativa. Estas sesiones, fueron impartidas por la misma profesora de educación física con formación en danza, lo que facilitó la aplicación de las dos técnicas de enseñanza.

Instrumento de medida

El instrumento utilizado fue el *autoinforme* o autorreflexión escrita, con el objeto de conocer las diferencias existentes en las percepciones y experiencias del alumnado,

atendiendo a las propuestas pedagógicas planteadas en cada una de las dos técnicas de enseñanza de la danza. Se aplicó de acuerdo a las siguientes premisas:

- En primer lugar, se indicó que el documento era anónimo y que los datos serían tratados confidencialmente por los investigadores.
- Tras finalizar la sesión, los alumnos debían redactar su reflexión respondiendo a la siguiente cuestión: “Explica detalladamente todas tus sensaciones, pensamientos y emociones de la sesión con respecto al tacto (cuando has tocado o te han tocado) y a la mirada (cuando has mirado o te han mirado)”.
- La extensión mínima debía ser de un folio, incluyendo descripciones amplias, expresando profundamente lo que habían sentido con cada actividad.

Variables

En relación a las variables utilizadas en este estudio, cabe distinguir como variable de intervención la aplicación de las dos técnicas de enseñanza de la danza.

En primer lugar, la Técnica de Instrucción Directa, denominada técnica de estilo en el ámbito de la danza, responde a la metodología tradicional basada en la reproducción de un modelo, por tanto es una técnica donde se limita la creatividad del alumno. El profesor planifica la clase, demuestra los ejercicios, corrige la ejecución de los alumnos y es quien toma todas las decisiones didácticas.

En segundo lugar, la Técnica de Indagación Creativa es un método que permite a los alumnos elegir el grado de desafío de sus habilidades, a partir de que el profesor establece diferentes opciones para la ejecución de una tarea. El profesor coloca a los alumnos en grupos para que realicen la actividad con varias alternativas de ejecución. El profesor plantea preguntas o proporciona premisas que requieren una respuesta específica por parte de los alumnos, quienes deben descubrir la solución, eligiendo una respuesta propia y creativa.

Por otro lado, las variables de estudio se corresponden con un sistema de categorías creado por Amado, Moreno, Leo, Sánchez-Miguel, y Del Villar (2011) para analizar el contenido de los autoinformes (Tabla 4).

Tabla 4.

Sistema de categorías para analizar las emociones del alumnado en torno a la mirada y el tacto

Dimensiones	Perspectiva del Juicio	Sentimientos expresados	Factores asociados
1. La Mirada	1. 1. Observado	1.1.1. Positivos	- Enjuiciados - Ridículos - Confianza
		1.1.2. Negativos	- Tipo de participación - Género - Zonas corporales - Demostrar habilidad
	1. 2. Observador	1.2.1 Positivos	- Confianza - Género
		1.2.2. Negativos	- Tipo de Participación - Percepción del sentido del ridículo
2. El Tacto	2. 1. Emisor	2.1.1. Positivos	- Confianza - Seguridad
		2.1.2. Negativos	- Género - Zonas corporales - Diversión - Dominio
	2.2. Receptor	2.2.1. Positivos	-Confianza - Seguridad
		2.2.2. Negativos	- Género - Zonas corporales

1. Mirada

1.1 Desde la perspectiva del observado: Se refiere a las manifestaciones de un alumno cuando desarrolla el rol de ejecutante de una actividad siendo observado por el resto de sus compañeros que no participan.

1.2. Desde la perspectiva del observador: Se refiere a las manifestaciones de un alumno cuando se encuentra bajo el rol de observar la ejecución de uno o varios compañeros sin realizar la actividad.

Factores asociados:

Enjuiciado: Aquellas situaciones en las que el alumno siente inquietud porque se ve sometido a un juicio por parte del resto de compañeros al ser observado. Se produce cuando el alumno se expone frente a los demás para que contemplen su ejecución. Derivado de este juicio social, el alumno se siente desprotegido e inseguro ante la mirada de los demás.

Percepción del sentido del ridículo: Reflexiones en torno al pudor de los alumnos durante el desarrollo de su ejecución cuando observan o son observados, y las sensaciones que esto le produce. Suele estar provocado porque los movimientos no son acertados y pueden ser objeto de burla para el resto de compañeros.

Nivel de confianza: Hace referencia a las reflexiones de un alumno sobre la afinidad o rechazo con sus compañeros cuando observa o es observado durante el desarrollo de una actividad, y las sensaciones que esto le produce.

Demostrar habilidad: Hace referencia a las reflexiones de un alumno sobre las sensaciones que le produce ser observado para mostrar su competencia en una determinada actividad.

Tipo de participación: Hace referencia a las reflexiones de un alumno sobre su intervención en una actividad, de forma individual o colectiva, y las sensaciones que esto le produce.

Género: Hace referencia a las reflexiones de un alumno sobre el género de los compañeros cuando observa o es observado durante el desarrollo de una actividad, y las sensaciones que esto le produce.

Zonas corporales: Hace referencia a las reflexiones de un alumno sobre las partes del cuerpo que observa o son observadas durante el desarrollo de una actividad, y las sensaciones que esto le produce.

2. Tacto

2.1. Desde la perspectiva del emisor: Se refiere a las manifestaciones de un alumno cuando toca el cuerpo de un compañero o manipula a éste por el espacio, durante una actividad.

2.2. Desde la perspectiva del receptor: Se refiere a las manifestaciones de un alumno cuando su cuerpo es tocado o es manipulado por un compañero que le mueve por el espacio durante una actividad.

Factores asociados:

Nivel de confianza: Hace referencia a las reflexiones de un alumno sobre la afinidad o rechazo que experimenta cuando manipula o es manipulado por sus compañeros en una actividad, y las sensaciones que esto le produce.

Nivel de seguridad: Hace referencia a las reflexiones de un alumno sobre la seguridad o inseguridad a nivel físico que le produce manipular o ser manipulado por sus compañeros por el espacio, y las sensaciones que esto le produce.

Diversión: Hace referencia a las reflexiones de un alumno sobre la satisfacción que le produce tocar o manipular a sus compañeros.

Dominio: Hace referencia a las reflexiones de un alumno sobre las sensaciones que le produce tener control cuando toca o manipula a sus compañeros.

Género: Hace referencia a las reflexiones de un alumno sobre el género de los compañeros cuando manipula o es manipulado durante el desarrollo de una actividad, y las sensaciones que esto le produce.

Zonas corporales: Hace referencia a las reflexiones de un alumno sobre las partes del cuerpo que manipula o son manipuladas durante el desarrollo de una actividad, y las sensaciones que esto le produce.

Procedimiento

Este estudio previamente recibió la aprobación del Comité de Ética de la Universidad de Extremadura. Todos los participantes fueron tratados de acuerdo con las directrices éticas de la American Psychological Association con respecto al consentimiento, confidencialidad y anonimato de las respuestas. Para recoger las reflexiones de los alumnos se contactó con los implicados y se les informó sobre el proceso que se iba a seguir, incidiendo en que los datos serían tratados confidencialmente y obteniendo un consentimiento informado del director del centro, de la profesora y de los padres de los alumnos.

El diseño empleado para extraer los datos de este estudio ha sido de tipo descriptivo, la investigación se realizó a lo largo del primer y segundo trimestre del curso escolar en la enseñanza secundaria obligatoria, con una distribución de dos sesiones semanales que tuvieron lugar en el gimnasio del centro escolar. En el primer trimestre, se desarrollaron 12 sesiones de enseñanza de la danza con una clase de 4º de la E.S.O., utilizando la Técnica de Instrucción Directa y, una vez concluidas, en el segundo trimestre se impartieron otras 12

sesiones de enseñanza de la danza con otra clase del mismo nivel educativo, a través de la Técnica de Indagación Creativa.

Los contenidos de danza impartidos en las sesiones fueron relativos a los “factores del movimiento” (cuerpo, peso, espacio, tiempo, intensidad e interacción), llevando a cabo dos sesiones de cada contenido, abordados mediante los principios básicos de la danza contemporánea y priorizando sobre la mirada y el tacto como condicionantes de este tipo de prácticas en los discentes.

En relación a la recogida de datos de la investigación, se realizaron tres medidas situacionales llevadas a cabo en tres momentos diferentes que coincidían con las sesiones 4, 8 y 12 de ambos grupos (medidas 1,2 y 3 respectivamente).

Análisis de los datos

Para el análisis de los autoinformes se utilizó el análisis de contenido. Este análisis se dividió en dos fases:

Proceso de categorización. Para la elaboración del sistema de categorías se utilizó inicialmente el método hipotético deductivo (Quivy y Campenhoudt, 1997). Para ello se efectuó una primera lectura de los autoinformes en los que se aplicó un sistema de categorías resultado del estudio de Amado et al. (2011), desarrollado sobre una temática similar a la de esta investigación. A continuación, se aplicó el método inductivo, dado el carácter exploratorio de la investigación, realizando varias lecturas complementarias de los autoinformes donde se descubrieron nuevas subcategorías de análisis para su posterior reformulación, clasificación y discusión dentro del grupo de investigación. Finalmente, el sistema de categorías fue revisado por expertos en danza, resultando el sistema de categorías anteriormente expuesto (ver Tabla 4).

Proceso de codificación. La codificación se llevó a cabo por un codificador tras un proceso de entrenamiento y de contraste con los componentes del grupo de investigación en base al sistema de categorías elaborado, obteniendo una fiabilidad intracodificador del 82%.

Resultados

A continuación se exponen los resultados, analizando los sentimientos expresados por los alumnos según el rol que han asumido en el aula (observado/observador o receptor/emisor del tacto) y los factores específicos asociados a esos sentimientos, en función del tipo de técnica de enseñanza que han recibido.

Tabla 5.

Frecuencias y porcentajes de los sentimientos expresados en función del rol, asociados a la Técnica de Instrucción Directa

Técnica de Instrucción Directa								
Dimensión	Perspectiva del juicio	Sentimientos expresados	FASE 1		FASE 2		FASE 3	
			FC	%	FC	%	FC	%
Mirada	Observado/a	Positivos	4	28.57%	8	38.09%	5	29.42%
		Negativos	10	71.43%	13	61.90%	12	70.59%
	Observador/a	Positivos	3	100%	4	100%	3	75%
		Negativos	0	0%	0	0%	1	25%
Tacto	Emisor/a	Positivos	2	100%	7	70%	3	75%
		Negativos	0	0%	3	30%	1	25%
	Receptor/a	Positivos	2	50%	4	66.66%	2	66.66%
		Negativos	2	50%	2	33.33%	1	33.33%
Total		Positivos	11	47.83%	23	56.10%	13	46.43%
		Negativos	12	52.17%	18	43.90%	15	53.57%

Tabla 6.

Frecuencias y porcentajes de los sentimientos expresados en función del rol, asociados a la Técnica de Indagación Creativa

Técnica de Indagación Creativa								
Dimensión	Perspectiva del juicio	Sentimientos expresados	FASE 1		FASE 2		FASE 3	
			FC	%	FC	%	FC	%
Mirada	Observado/a	Positivos	7	50%	3	10%	7	25%
		Negativos	7	50%	27	90%	21	75%
	Observador/a	Positivos	4	100%	1	50%	2	66.66%
		Negativos	0	0%	1	50%	1	33.33%
Tacto	Emisor/a	Positivos	6	75%	2	100%	2	50%
		Negativos	2	25%	0	0%	2	50%
	Receptor/a	Positivos	12	57.14%	2	66.66%	3	75%
		Negativos	9	42.86%	1	33.33%	1	25%
Total		Positivos	29	61.70%	8	21.62%	14	35.90%
		Negativos	18	38.30%	29	78.38%	25	64.10%

En primer lugar, procedemos a realizar un análisis comparativo entre la Técnica de Instrucción Directa (Tabla 5) y la Técnica de Indagación Creativa (Tabla 6) en base a los sentimientos expresados por los alumnos. En la Tabla 5, se puede observar que en la Técnica de Instrucción Directa, los alumnos muestran una percepción equilibrada entre sentimientos positivos y negativos a lo largo de todo el proceso, con un ligero incremento de los sentimientos positivos en la segunda fase, pero descendiendo al final hasta recuperar los valores iniciales.

En esta técnica de enseñanza, los sentimientos positivos van más asociados a factores como demostrar habilidad: *“Cuando me miran siento ganas de hacerlo lo mejor posible para demostrar de lo que soy capaz y para demostrarme a mí misma que puedo aprender más”* (TI, F1, nº 3)¹; a la sensación positiva que les produce la percepción del sentido del ridículo que observan en sus compañeros mientras realizan las actividades, pues se sienten identificados y aliviados al tener que pasar todos por las mismas situaciones: *“Cuando miro a mi compañero me entran ganas de reír y de sonreír porque nos vemos en la misma situación absurda”* (TI, F1, nº 4), y a la confianza: *“Cuando he hecho la coreografía con mi compañero he notado que había mucha complicidad entre nosotros porque tenemos mucha confianza”* (TI, F2, nº 1).

Por otro lado, en la Tabla 6 se muestra que en la aplicación de la Técnica de Indagación Creativa los resultados difieren en gran medida a los encontrados para la Técnica de Instrucción Directa, pues la percepción del alumno se modifica de forma relevante a lo largo del proceso. Se constata que el alumno muestra una percepción predominantemente positiva al inicio, pero que se ve alterada con el desarrollo de las sesiones, experimentando un crecimiento bastante elevado de los sentimientos negativos, que se mantienen hasta el final del proceso.

Así, predomina una visión negativa que está asociada con la percepción de los alumnos cuando se sienten enjuiciados: *“La verdad es que me he sentido un poco observada durante la exposición de lo que habíamos hecho, pero al fin y al cabo es inevitable que te miren”* (TC, F1, nº 7), y ridiculizados: *“Me ponía nerviosa cuando me miraban porque no sabía si lo estaba haciendo bien o mis movimientos eran torpes”* (TC, F3, nº 12).

¹ Técnica de Instrucción Directa (TI); Técnica de Indagación Creativa (TC); Fase 1 (F1); Fase 2 (F2); Fase 3 (F3); Alumno nº 1, 2, ... n (nº 1, 2, ... n).

En un segundo nivel de análisis, en función del rol que desempeñaba el alumno, cabe destacar que los *roles de observador y de emisor* están predominantemente asociados con los sentimientos positivos de los alumnos, mientras que el *rol de observado* está ligado con los sentimientos negativos, no existiendo diferencias entre la aplicación de la Técnica de Instrucción Directa y la Técnica de Indagación Creativa.

Pasando a examinar los factores asociados a estos diferentes roles, y comenzando con el análisis de la mirada, en el *rol de observador* debemos señalar mayoritariamente que los testimonios del alumnado van dirigidos a las sensaciones positivas que les provoca la percepción del sentido del ridículo que observan en sus compañeros cuando están ejecutando algún movimiento, lo cual ocurre tanto en la Técnica de Instrucción Directa como en la Técnica de Indagación Creativa: *“Cuando me ha tocado mirar a los demás cómo bailaban y hacían sus coreografías, me ha gustado y me he sentido bien al ver que había gente que hacía el ridículo como yo”* (TC, F3, nº 8).

En referencia al análisis del tacto, en lo que se refiere al *rol de emisor*, en el caso de la Técnica de Instrucción Directa las verbalizaciones van más dirigidas al placer que les provoca a los alumnos el dominio sobre su compañero: *“Cuando tocabas a alguien sentías que tenías control sobre otra persona y eso te hacía sentir muy bien”* (TI, F3, nº 2). Sin embargo, bajo la Técnica de Indagación Creativa, destaca la confianza y las sensaciones positivas que les produce tocar a una persona con la que ya han establecido una determinada relación, con testimonios de este tipo: *“Tocar a mi compañero no me ha dado vergüenza porque nos llevábamos muy bien”* (TC, F2, nº 2).

Al centrarnos en la mirada, el *rol de observado* está asociado a ambas técnicas de enseñanza, con la sensación del alumno de ser enjuiciado: *“Me daba vergüenza que me miraran todos mis compañeros cuando tenía que hacer la coreografía”* (TI, F2, nº 14), y con

la sensación de ser ridiculizado, aunque en este caso con una mayor incidencia en la Técnica de Indagación Creativa: *“En las actividades en las que los demás compañeros tenían que mirar, he sentido mucha vergüenza por si hacía mal la actividad y se reían de mí”* (TI, F1, nº 2).

3.3. CARACTERÍSTICAS DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

3.3.1. Estructura del programa formativo

Para llevar a cabo la presente tesis doctoral se desarrolló un programa de formación dividido en dos etapas. La primera de ellas estaba orientada al conocimiento de los contenidos y de la técnica de enseñanza que debía ser empleada por el profesor y, la segunda etapa, estaba enfocada a la adquisición de destrezas docentes para incrementar la motivación del alumnado en las clases. A continuación se detallan cada una de estas dos fases:

FASE 1. Conocimiento del contenido de danza y su metodología de enseñanza

- Formación en contenidos de danza (seminario de 3 h.)
- Formación sobre la aplicación de las dos técnicas de enseñanza (24 sesiones, 12 con cada técnica, previas al desarrollo de la clase)

FASE 2. Desarrollo de destrezas docentes para incrementar la motivación del alumnado

- Formación sobre la Teoría de la Autodeterminación (seminario de 5 h.)
- Aprendizaje de las estrategias motivacionales (12 sesiones, cada una de ellas previa al desarrollo de la clase)

FASE 1. Programa de formación en contenidos y metodología de enseñanza.

Este programa comenzaba por la asistencia de los profesores a un seminario de 3 horas, donde se explicaban los principios básicos de la danza contemporánea. Para ello, partimos de la Teoría del Movimiento de Laban (1948), considerado el padre de la danza contemporánea a nivel Europeo. El fin de esta teoría, es aprovechar el esfuerzo espontáneo, es decir, la motivación intrínseca y la impulsividad del ser humano que se requieren para la ejecución de cualquier tipo de movimiento (Koutsouba, 2000) y, este esfuerzo, se puede distinguir gracias a la combinación de varios componentes o factores del movimiento entre

los que cabe destacar: Cuerpo, peso, espacio, tiempo, intensidad, interacción. Así pues, en el seminario los profesores recibieron información acerca de cada uno de estos factores de movimiento (ver Anexo 7), ejemplificando la aplicación de cada uno de ellos con diferentes actividades.

Una vez concluido el programa de formación en contenidos, lo que nos interesaba era que los profesores diferenciaron las dos técnicas de enseñanza que iban a ser empleadas y valoradas en la realización de este estudio de investigación: la Técnica de Instrucción Directa y la Técnica de Indagación Creativa. Con este objetivo, en primer lugar, se entregó a los profesores un documento en el que aparecía una unidad didáctica de 12 sesiones sobre los factores del movimiento, incluyendo 2 sesiones de cada uno de estos factores (ver Anexo 8), para trabajarlos a través de la Técnica de Instrucción Directa. El entrenamiento se realizaba el día anterior a la aplicación de la sesión con un grupo real de alumnos de educación física en secundaria, y tenía una duración aproximada de 2 horas, haciendo un total de 24 horas de entrenamiento.

Cuando los profesores terminaron de impartir las 12 sesiones de Técnica de Instrucción Directa con un grupo, se procedía al entrenamiento de la Técnica de Indagación Creativa, entregando un documento en el que aparecía la misma unidad didáctica que los profesores habían impartido pero, en este caso, orientando los ejercicios con una metodología más creativa (ver Anexo 9). El proceso que se siguió fue similar al realizado con la anterior técnica de enseñanza, de forma que se realizó un entrenamiento de 24 horas de duración con los profesores, previo a cada sesión que iban a impartir con un grupo real de alumnos, diferente al que había recibido la Técnica de Instrucción Directa.

FASE 2. Programa de formación en estrategias motivacionales.

Los profesores asistieron a un seminario sobre de la Teoría de la Autodeterminación, donde se incidía en la importancia del apoyo a las necesidades de autonomía, competencia y relaciones sociales, con una duración de 5 horas. Seguidamente, se les entregó un documento donde aparecía cada una de las estrategias que debían aplicar en cada una de las 12 sesiones de la unidad didáctica (ver Anexo 9), y se ejemplificaron varias sesiones para conocer los mecanismos de aplicación de estas estrategias. El entrenamiento de las estrategias dentro de cada una de las sesiones se realizaba la semana anterior a la aplicación real de la sesión para que los profesores contaran con tiempo suficiente para asimilarla y prepararla, la duración aproximada de cada sesión de entrenamiento era de 3 horas, haciendo un total de 36 horas.

Las estrategias que se explicaron y se entrenaron con los profesores fueron extraídas del libro de Amado (2013), “La danza entendida desde una perspectiva psicológica”, donde aparecen las estrategias motivacionales de apoyo a las necesidades psicológicas básicas adaptadas al ámbito específico de la danza:

1. Estrategias para incrementar la percepción de autonomía

1.1 Utilizar un estilo de liderazgo democrático. A través de este tipo de técnica, se ceden ciertas responsabilidades a los alumnos como la toma de decisiones, para que tengan una participación activa en las clases y puedan percibir que son una parte importante dentro del grupo. Un ejemplo de esta estrategia sería delegar a los alumnos la elaboración del calentamiento de forma que cada día un alumno diferente lo dirige en base a una serie de pautas generales previamente establecidas por el profesor como comenzar por movilidad articular y terminar con estiramientos, incluir todas las articulaciones y los grupos musculares siguiendo una progresión desde el tren superior hasta el tren inferior, etc.

Otro ejemplo sería permitir a los alumnos en algunas ocasiones diseñar sus propias composiciones, elegir la música, seleccionar cómo van a trabajar los diferentes factores del movimiento entre los que se incluye el cuerpo, el peso, el espacio, el tiempo, la intensidad y la interacción, así como decidir el tema en torno al cual se van a desarrollar dichas composiciones para llegar a crear una coreografía con una idea que transmitir a un público, mediante una representación delante de sus compañeros.

1.2 Evitar controlar o presionar demasiado a los alumnos. De este modo tratamos de disminuir la competitividad que aparece a partir de cierta edad y que no es recomendable hasta que exista un nivel de madurez adecuado. Esto estaría relacionado con permitir a los alumnos en ciertos momentos agruparse según sus preferencias, o dar su opinión en el diseño de las coreografías cuando ellos lo consideren oportuno, evitando la imposición del profesor.

1.3 Posibilitar la elección de actividades. Esta estrategia es conveniente para que exista implicación por parte de los alumnos en los ejercicios que se realizan. De esta forma, conseguimos involucrar a los practicantes en el proceso de toma de decisiones para incrementar su percepción de autonomía, permitiendo en ocasiones que sean ellos mismos los que propongan ciertas actividades o que elijan algunas de las que más les interesen. Pero para ello, es imprescindible delimitar algunas reglas y normas para el desarrollo y la elección de tareas, pues de lo contrario pueden aparecer problemas de comportamiento. Además, es necesario que los alumnos hayan adquirido previamente un amplio bagaje motriz y un conocimiento adecuado de su modalidad, por ello este tipo de técnicas no son muy aconsejables en edades de iniciación donde el alumno todavía no posee esa capacidad de raciocinio.

1.4 Explicar el objetivo de la actividad. Cuando el propósito de la actividad se establece y explica claramente, es más probable que se desarrolle una mayor implicación

activa del alumno y una sensación de autonomía más elevada, ya que éstos entienden de manera más clara el motivo de realización de los ejercicios y los beneficios que van a obtener al ejecutarlos.

1.5 Conceder importancia a la opinión de los alumnos. Es recomendable tener en cuenta las preferencias de los alumnos sobre las actividades para incluirlas en las siguientes clases así como realizar una puesta en común al final de las sesiones donde expongan sus experiencias ante toda la clase y conocer sus inquietudes.

1.6 Utilizar las recompensas de carácter intrínseco. El uso inadecuado de recompensas extrínsecas puede reducir la motivación y la autonomía, ya que es una forma de controlar el comportamiento. Por tanto, es recomendable utilizar recompensas relacionadas con la propia práctica, por ejemplo, dejar 5 o 10 minutos al final de cada clase para hacer un ejercicio que les guste mucho, sobre todo en etapas de iniciación y en caso de que su comportamiento durante el desarrollo de la sesión sea adecuado.

1.7 Incidir sobre las habilidades sociales de los alumnos. Con esta recomendación nos referimos a poner en práctica formas eficientes de comunicación y asertividad entre nuestros alumnos. Si les enseñamos a escuchar de forma activa dando confianza a su compañero para que se exprese con libertad y de forma constructiva, facilitaremos una mayor percepción de autonomía. Asimismo, comunicar de forma efectiva va a afectar a diferentes facetas del comportamiento, entre las que se encuentran la percepción de autonomía y de competencia.

1.8 Autonomía en las prácticas sin ayuda del profesor. Se refiere a que los alumnos trabajen solos sin la presencia del profesor por ejemplo cuando ya conocen previamente una actividad no hace falta que el profesor vuelva a explicarla o también en los ejercicios de improvisación.

2. Estrategias para incrementar la percepción de competencia.

2.1 Adaptar los ejercicios al nivel de los alumnos. Hay que tratar de individualizar al máximo las sesiones de entrenamiento para que todos nuestros alumnos, independientemente de su nivel de habilidad, puedan alcanzar éxito en las diferentes actividades y esto les haga sentirse competentes en la práctica, sentir que poseen las cualidades suficientes para hacer frente a los desafíos que se plantean, lo que les llevará a tener una mayor motivación hacia la propia actividad por la satisfacción que les reporta su práctica.

2.2 Diseñar actividades donde el éxito se valore a través de índices intrapersonales en lugar de interpersonales. Es recomendable realizar ejercicios en los que se compita con uno mismo en lugar de competir con el resto de compañeros, o dar pautas para que esto ocurra. De esta forma, los alumnos se acostumbran a buscar la maestría, el esfuerzo y la superación personal que les conducen a alcanzar las metas que se proponen, dejando de lado la comparación con los demás y los problemas psicológicos que esto puede acarrear. Por ejemplo, si queremos que nuestros alumnos realicen un movimiento que requiere una ejecución compleja, al principio debemos realizar progresiones sencillas con los alumnos y ponerle de referencia sus éxitos en estas pequeñas progresiones, orientándoles para que puedan llegar a la ejecución final del movimiento que deseamos.

2.3 Proporcionar un feedback positivo. De esta manera se desarrollará una sensación de competencia y autoconfianza que hará que el alumno se sienta más seguro en su próxima ejecución y sea más consciente de los éxitos que obtiene, motivándose en mayor medida por la actividad.

2.4 Facilitar objetivos y feedback referentes al proceso en lugar del resultado. El hecho de plantear metas centradas en los ejercicios a realizar en lugar del resultado perseguido con los mismos, así como realizar la evaluación y el feedback centrándonos en el

proceso de ejecución en lugar de focalizar la atención en el resultado de este proceso, va a favorecer una mejora en la habilidad percibida por parte del alumno y en su nivel de autonomía.

2.5 Plantear diferentes objetivos adaptados a las necesidades de los alumnos.

Estableciendo objetivos a corto, medio y largo plazo, adaptados al nivel y a las características de los alumnos, se favorece la percepción de habilidad, sobre todo si esos objetivos son asequibles y pueden llegar a alcanzarse. Si por el contrario proponemos objetivos con los que se creen grandes expectativas, podemos perjudicar el nivel de habilidad en el caso de que no se puedan cumplir, o bien, si planteamos objetivos fácilmente alcanzables podemos provocar la excesiva relajación del alumno porque considere que sus habilidades sobrepasan con creces los retos establecidos.

Un ejemplo de objetivo a corto plazo sería que los alumnos aprendan a realizar diferentes secuencias de movimiento, el objetivo a medio plazo sería que con esas secuencias de movimiento aprendan a crear composiciones y, el objetivo a largo plazo, sería que en base a dichas composiciones aprendieran a crear coreografías, dotándole de significado a las composiciones de movimiento.

3. Estrategias para favorecer las relaciones sociales.

3.1 Dejar tiempo de práctica libre durante el desarrollo de las clases. Con esta estrategia favorecemos un tiempo determinado dentro de las clases para que los alumnos puedan entablar relaciones personales y tratar temas ajenos al propio del entrenamiento. Fomentando así un mayor grado de implicación del alumno hacia la práctica, mayor confianza en los demás, mayor desinhibición entorno al contenido expresivo que requiere esta actividad, etc.

3.2 Realizar agrupamientos de forma heterogénea. El profesor debe favorecer que las agrupaciones que se realicen en clase sean siempre diferentes. Así, podemos facilitar el intercambio entre los miembros del grupo y conseguir que las relaciones entre todos los alumnos mejoren.

3.3 Formar a los alumnos en habilidades sociales. De esta forma les ayudamos a que aprendan a mostrar respeto y empatía hacia el resto de compañeros y demás miembros del entorno. Esto es un trabajo muy costoso que implica la dedicación del profesor diariamente y el establecimiento de ciertas normas que todos han de respetar para el buen funcionamiento dentro de este contexto.

3.4 Programar ejercicios cooperativos y dinámicas de grupo. Con esto favorecemos el trabajo en conjunto y la interacción entre los alumnos a través del intercambio de opiniones y de la toma de ciertas decisiones en común. Además, si queremos que se forjen relaciones fuertes y duraderas la mejor estrategia es que las actividades sean divertidas.

3.3.2. Supervisión de la aplicación del programa de intervención

Cabe destacar, que para garantizar la correcta aplicación de los contenidos, de la metodología de enseñanza y de las estrategias motivacionales, todas las sesiones fueron grabadas en vídeo y supervisadas por el investigador principal. Asimismo, para asegurar la aplicación del programa de intervención motivacional por parte de los profesores, la investigadora principal asistió a cada una de las sesiones impartidas por los profesores, llevando consigo una hoja de observación en la cual aparecía cada una de las estrategias que debía ser aplicada. En la hoja de observación, cada uno de los ítems aparecía representado en una escala de tipo dicotómico (sí/no), donde el investigador principal tenía que valorar si la estrategia se aplicaba o no se aplicaba correctamente. Además, había un espacio asignado en

la hoja de observación para anotar todos aquellos aspectos a mejorar o a reforzar durante las sesiones (ver ejemplo en el Anexo 10).

Una vez que cada una de las sesiones concluía, el investigador principal, que había estado observando y grabando en vídeo la sesión, se reunía con el profesor y discutían todas las estrategias que habían sido correctamente aplicadas para reforzarlas para las próximas sesiones así como aquellas que debían ser mejoradas en varios aspectos para volver a aplicarlas posteriormente con mayor éxito, guiándose por el vídeo grabado de la sesión.



CAPÍTULO 4

Análisis de las diferencias de género en la motivación y en las emociones

CAPITULO 4: ANÁLISIS DE LAS DIFERENCIAS DE GÉNERO EN LA MOTIVACIÓN Y EN LAS EMOCIONES.

4.1. ESTUDIO 4: ANÁLISIS DEL IMPACTO DE LA TÉCNICA CREATIVA EN LA MOTIVACIÓN DE LOS ALUMNOS DE EDUCACIÓN FÍSICA EN EL CONTENIDO DE DANZA. DIFERENCIAS DE GÉNERO.

Objetivos

Con la realización de este trabajo, se buscaba generar conocimiento que pudiera orientar la intervención docente del profesor durante la enseñanza de la danza. De forma específica, el objetivo del presente estudio era conocer la eficacia de dos técnicas de enseñanza de la danza, la Técnica de Indagación Creativa frente a la Técnica de Instrucción Directa, sobre la motivación (satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y nivel de autodeterminación), la percepción de utilidad, la diversión y el esfuerzo de los alumnos de educación física. Asimismo, se buscaba analizar las diferencias de género en estas variables psicológicas en función de la técnica de enseñanza empleada, para orientar e individualizar el tratamiento de estos contenidos en educación física.

Metodología

Participantes

En el estudio participaron 71 alumnos, de género masculino ($n= 32$) y femenino ($n= 39$). El criterio de selección de la muestra fue su pertenencia a un grupo natural, formándose cuatro grupos experimentales que correspondían a cuatro clases de 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.) pertenecientes a dos centros educativos de la Comunidad

Autónoma de Extremadura (España), con edades comprendidas entre los 14 y los 16 años ($M = 15.10$ años, $DT = .74$). La muestra incluyó una tasa de participación de 88.8%, con 9 cuestionarios invalidados (11,3%) sobre un total de 80 recogidos inicialmente.

Igualmente, en el estudio participaron 2 profesores de educación física, que impartieron clases a los cuatro grupos seleccionados, de forma que a cada profesor le correspondían dos grupos. El profesor 1 era un hombre de 27 años que contaba con la clase 1 formada por 20 alumnos de género masculino ($n = 6$) y femenino ($n = 14$) y con la clase 2 formada por 17 alumnos de género masculino ($n = 12$) y femenino ($n = 5$). Por otro lado, el profesor 2 era una mujer de 29 años que contaba con la clase 1 formada por 21 alumnos de género masculino ($n = 8$) y femenino ($n = 13$) y con la clase 2 formada por 13 alumnos de género masculino ($n = 6$) y femenino ($n = 7$).

Instrumentos

Necesidades psicológicas básicas. Para medir la percepción de los alumnos de satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, se empleó la versión traducida al castellano (Moreno et al., 2008) de la Escala de Medición de las Necesidades Psicológicas Básicas (BPNES: Vlachopoulos y Michailidou, 2006). Se realizó una adaptación consistente en modificar la redacción de la frase inicial trasladándola al contenido de danza y expresión corporal, de forma que el instrumento estaba precedido por el encabezado “En las clases de danza y expresión corporal en educación física...” seguido de 12 ítems (cuatro por factor) que medían la satisfacción de autonomía (ej.: “La forma de realizar los ejercicios coincide perfectamente con la forma en que yo quiero hacerlos”), la satisfacción de competencia (ej.: “Siento que he tenido una gran progresión con respecto al objetivo final que me he propuesto”) y la satisfacción de relaciones sociales (ej.: “Me siento muy cómodo cuando hago los ejercicios con los demás compañeros”). En relación a la consistencia interna, en este

estudio las diferentes sub-escalas mostraron un adecuado alpha de Cronbach tanto en el pre-test como en el post-test (autonomía pre/post: .75/.82, competencia pre/post: .71/.74, relaciones sociales pre/post: .80/.76). Las respuestas a este instrumento se realizaron en una escala tipo Likert de 5 puntos, donde 1 correspondía a *totalmente en desacuerdo* y 5 correspondía a *totalmente de acuerdo* con la formulación de la pregunta.

Nivel de autodeterminación. Para valorar el tipo de motivación de los alumnos se utilizó el Cuestionario de Motivación en Danza y Expresión Corporal (Amado et al., 2012). Esta herramienta está encabezada por el enunciado “Yo participo en las clases de danza y expresión corporal en educación física...” seguida por 20 ítems agrupados en 5 factores que miden la motivación intrínseca (Cuatro ítems, ej.: “Porque son divertidas”), la regulación identificada (Cuatro ítems, ej.: “Porque puedo aprender habilidades que podría usar en otras áreas de mi vida”), la regulación introyectada (Cuatro ítems, ej.: “Porque es lo que debo hacer para sentirme bien”), la regulación externa (Cuatro ítems, ej.: “Porque está bien visto por el profesor y los compañeros”) y la desmotivación (Cuatro ítems, ej.: “Pero no comprendo por qué debemos tener Expresión Corporal en Educación Física”). El análisis de fiabilidad reflejó una adecuada consistencia interna de este instrumento en los dos momentos de medida (motivación intrínseca pre/post: .89/.81; regulación identificada pre/post: .79/.81; regulación introyectada pre/post: .70/.71; regulación externa pre/post: .75/.76; desmotivación pre/post: .72/.74). Las respuestas a este instrumento se realizaron en una escala tipo Likert de 5 puntos, donde 1 correspondía a *totalmente en desacuerdo* y 5 correspondía a *totalmente de acuerdo* con la formulación de la pregunta.

Utilidad. Para medir la percepción de los alumnos de utilidad de la danza en educación física, se utilizó la adaptación de un instrumento creado por Fredericks y Eccles (2002), compuesto por 4 ítems que hacían referencia a la percepción de los jugadores sobre

los beneficios de la práctica deportiva y la importancia de ésta en su estilo de vida. La adaptación consistió en modificar la redacción de ciertos términos de los ítems, trasladándolos a la danza y expresión corporal como contenido curricular de educación física, de forma que los ítems empleados fueron los siguientes: “En general, ¿hasta qué punto los contenidos de danza y expresión corporal que aprendes en Educación Física te parecen útiles?”; “Para ti, ¿hasta qué punto es importante ser bueno/a en danza y expresión corporal?”; “Comparado con el resto de contenidos que se imparten en Educación Física, ¿hasta qué punto encuentras útil el bloque de danza y expresión corporal?” y, por último, “Comparado con la mayor parte de tus otras actividades, ¿hasta qué punto es para ti importante ser bueno/a en danza y expresión corporal?”. Tras analizar la consistencia interna del instrumento, se obtuvo un valor alpha de Cronbach aceptable (pre/post: .92/.90). Este instrumento fue respondido en una escala tipo Likert de 5 puntos, donde el 1 se correspondía con *nada* y el 5 con *mucho*.

Diversión y esfuerzo. Para valorar la diversión y el esfuerzo manifestado por los alumnos hacia la danza como contenido curricular de expresión corporal, se utilizó la versión traducida al castellano y adaptada a la educación física realizada por Gutiérrez y Escartí (2006) del Inventario de Motivación Intrínseca (IMI: McAuley, Duncan, y Tammen, 1989). Se realizó una adaptación de este instrumento, consistente en modificar la redacción de ciertos términos de los ítems, trasladándolos a la danza y expresión corporal. Este instrumento consta de cuatro factores: diversión-interés (5 ítems), percepción de competencia (5 ítems), esfuerzo-importancia (4 ítems), y tensión-presión (4 ítems), pero para la realización de este estudio sólo se seleccionaron dos de estas escalas: diversión-interés y esfuerzo-importancia. Así, el instrumento estaba encabezado por el enunciado “En las clases de danza y expresión corporal en educación física...”, seguido de 9 ítems divididos en dos factores, que medían la diversión-interés (Cinco ítems, ej.: “Me he divertido mucho bailando”) y el

esfuerzo-importancia (Cuatro ítems, ej.: “Me he esforzado al máximo bailando”). La consistencia interna de los ítems resultó ser adecuada tanto para la diversión-interés (pre/post: .87/.85) como para el esfuerzo-importancia (pre/post: .73/.67). Las respuestas a este instrumento se realizaron en una escala tipo Likert de 5 puntos, donde 1 correspondía a *totalmente en desacuerdo* y 5 correspondía a *totalmente de acuerdo* con la formulación de la pregunta.

Procedimiento

Todos los participantes fueron tratados de acuerdo con las directrices éticas de la American Psychological Association con respecto al consentimiento, confidencialidad y anonimato de las respuestas. Así pues, antes de llevar a cabo la investigación se informó a todos los implicados sobre el proceso que se iba a seguir, incidiendo en que la participación era voluntaria y que los datos serían tratados confidencialmente, obteniendo un consentimiento informado de los directores de los centros y de los padres de los alumnos.

Se aplicó un diseño cuasi-experimental, con cuatro grupos naturales de dos centros escolares, desarrollando un programa de enseñanza de la danza, aplicando la Técnica de Instrucción Directa con dos grupos y la Técnica de Indagación Creativa con los otros dos grupos. Se formaron por tanto 4 grupos experimentales, en el primer grupo el profesor 1 impartió la Técnica de Indagación Creativa, en el segundo grupo el profesor 1 impartió la Técnica de Instrucción Directa. En el tercer grupo el profesor 2 impartió la Técnica de Indagación Creativa y en el cuarto grupo, el profesor utilizó la Técnica de Instrucción Directa.

En la Técnica de Instrucción Directa, el profesor proporcionaba el modelo de ejecución motriz al alumno que se limitaba a repetirlo, mientras que en la Técnica de Indagación Creativa, el docente proponía los objetivos de las diferentes actividades y el

alumno buscaba soluciones motrices desde diferentes perspectivas o caminos para llegar a un modelo de ejecución propio.

Se desarrollaron 12 sesiones con cada uno de los cuatro grupos, con una distribución de dos sesiones semanales de 50 minutos, que tuvieron lugar en el gimnasio del centro. Para la recogida de datos de la investigación se realizaron dos medidas, pre y post. La medida pre en cada grupo se realizó después de que los profesores impartieran 4 sesiones de línea base, lo que nos permitía analizar la tendencia de la conducta de los alumnos y, la medida post, se tomó al finalizar la aplicación de las técnicas de enseñanza en cada grupo. La toma de datos consistió en la administración de un cuestionario a los alumnos, que se llevó a cabo en el aula sin la presencia del profesor y en un clima que les permitiera concentrarse sin ningún tipo de distracción durante 20 minutos. El investigador principal estuvo presente en todo momento para aclarar cualquier tipo de duda y cerciorarse de que el proceso se seguía estrictamente.

Análisis de los datos

Para el tratamiento de los datos se utilizó el software SPSS 18.0. Se empleó la prueba K-S para muestras independientes para observar la normalidad de los grupos, la prueba de Rachas para la aleatoriedad y la prueba de Levene para la homocasticidad o igualdad entre varianzas, comprobando que la naturaleza de los datos era paramétrica.

Se utilizaron dos estrategias de análisis: un análisis preliminar para observar la homogeneidad de la muestra y un análisis principal para observar los efectos de la intervención a nivel intra-grupo e inter-grupo. En lo que se refiere al análisis preliminar, se realizó un análisis de varianza multivariado (MANOVA) incluyendo como variables independientes el grupo (Técnica de Instrucción Directa y Técnica de Indagación Creativa) y el género, con los datos recogidos en la toma pre-test, para conocer la homogeneidad de la muestra.

En relación al análisis principal para conocer los efectos de la intervención, en primer lugar, para comprobar las diferencias intra-grupo entre la toma pre-test y la toma post-test, es decir, para observar lo que ha ocurrido a nivel psicológico en la aplicación de cada una de las técnicas de enseñanza por separado entre el pre-test y el post-test, se empleó una prueba *t* para muestras relacionadas con cada uno de los grupos. En segundo lugar, para analizar las diferencias inter-grupo entre la toma pre-test y la toma post-test se llevó a cabo un análisis de varianza de medidas repetidas de dos factores, con un factor inter-sujetos con dos niveles (grupo) y otro factor intra-sujetos con dos niveles (momento de medida), con el objetivo de comparar los resultados de la aplicación de ambas técnicas entre sí, es decir, de una técnica con respecto a la otra.

A continuación, para observar las diferencias de género, se realizó un análisis de varianza de medidas repetidas de tres factores, con dos factores inter-sujetos (género con dos niveles y grupo con dos niveles) y un factor intra-sujetos (momento de medida con dos niveles), con el fin de comparar la interacción entre la técnica de enseñanza y el género del alumno entre el pre-test y el post-test. Posteriormente, para analizar la eficacia de las técnicas de enseñanza en el género masculino, se realizó un análisis de varianza de medidas repetidas de dos factores, con un factor inter-sujetos (grupo con dos niveles) y un factor intra-sujetos (momento de medida con dos niveles). Finalmente, este mismo análisis fue realizado también para el género femenino, así se puede conocer cómo ha afectado cada técnica de enseñanza a chicos y chicas por separado.

Resultados

Análisis preliminar

Con el fin de conocer si se partía de grupos homogéneos, se realizó un MANOVA con la toma pre-test, incluyendo como variables independientes el grupo (Técnica de Instrucción Directa y Técnica de Indagación Creativa) y el género (masculino, femenino) y como variables dependientes la percepción de satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, el tipo de motivación, la percepción de utilidad, la diversión y el esfuerzo.

En primer lugar, respecto a la percepción de satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, no se encontraron diferencias significativas a nivel multivariado en función del grupo ($F(1, 69) = .24, p = .87; n^2 = .01$) en función del género ($F(1, 69) = 2.26, p = .09; n^2 = .09$) ni tampoco de la interacción grupo-género ($F(3, 67) = .99, p = .40; n^2 = .04$). Seguidamente, en relación al tipo de regulación motivacional, el análisis de los datos indicó diferencias estadísticamente significativas a nivel multivariado en función del género ($F(1, 69) = 2.68, p = .03; n^2 = .18$), mientras que no se obtuvieron diferencias significativas respecto al grupo ($F(1, 69) = .09, p = .99; n^2 = .01$) ni en lo que se refiere a la interacción grupo-género ($F(3, 67) = .39, p = .85; n^2 = .03$). En este sentido, el posterior análisis de los efectos inter-sujetos provocados por el género reveló diferencias significativas en las regulaciones intrínseca ($p < .01$) e identificada ($p < .01$), donde el género femenino registró puntuaciones superiores con respecto al género masculino.

Finalmente, al centrarse en la percepción de utilidad, diversión y esfuerzo de los alumnos hacia el contenido de danza en educación física, se encontraron diferencias significativas a nivel multivariado en función del género ($F(1, 69) = 6.33, p = .00; n^2 = .23$), no apareciendo estas diferencias respecto al grupo ($F(1, 69) = .51; p = .68; n^2 = .02$) ni en lo

que respecta a la interacción grupo-género ($F(3, 67) = 2.36; p = .08; \eta^2 = .10$). El posterior análisis de los efectos inter-sujetos provocados por el género reveló diferencias significativas en la percepción de utilidad ($p < .05$), en la diversión ($p < .00$) y en el esfuerzo ($p < .00$), donde el género femenino registró puntuaciones superiores en todos los casos con respecto al género masculino. Por tanto, una vez realizado el análisis preliminar, se puede afirmar que antes de realizar la intervención se partía de grupos homogéneos.

Comparación de grupos en función de las técnicas de enseñanza utilizadas

En primer lugar, para analizar los efectos de la intervención en cada uno de los grupos, se llevó a cabo una prueba *t* para muestras relacionadas. El análisis de los datos reflejó, que desde el pre-test hasta el post-test, los alumnos que recibieron la Técnica de Indagación Creativa sufrieron una disminución de la regulación identificada ($p < .05$) y de la diversión ($p < .00$), contrastando con un incremento de la desmotivación ($p < .00$). Sin embargo, los alumnos que recibieron la Técnica de Instrucción Directa, mostraron un descenso en todos los casos en la regulación identificada ($p < .00$), en la satisfacción de autonomía ($p < .00$), en la percepción de utilidad ($p < .00$), en la diversión ($p < .00$) y en el esfuerzo ($p < .05$).

A continuación, para examinar los efectos de la intervención entre los dos grupos, comparando las puntuaciones de la toma post-test entre ellos, se realizó un análisis de varianza de medidas repetidas de dos factores, con un factor inter-sujetos (grupo con dos niveles: Técnica de Instrucción Directa y Técnica de Indagación Creativa) y con un factor intra-sujetos (momento de medida con dos niveles: pre-test y post-test). Los resultados de este análisis revelaron la existencia de efectos principales significativos del momento de medida ($F(1, 69) = 5.20, p = .00; \eta^2 = .54$), de forma que los posteriores análisis de los efectos provocados por el tiempo o momento de medida, indicaron la existencia de

diferencias estadísticamente significativas en la percepción de autonomía, en la regulación identificada, en la percepción de utilidad, en la diversión y en el esfuerzo, donde se produjo una disminución desde el pre-test al post-test, y también en la desmotivación, donde ocurrió justamente lo contrario. Asimismo, se encontraron diferencias significativas de la interacción grupo \times momento de medida (Tabla 7), en la percepción de utilidad de los alumnos respecto al contenido de danza en educación física, donde ambas técnicas manifestaron un descenso desde el pre-test hasta el post-test, más pronunciado con la Técnica de Instrucción Directa.

Tabla 7.

Análisis de varianza de medidas repetidas y estadísticos descriptivos para las variables dependientes antes y después de la aplicación de las técnicas de enseñanza en ambos grupos

	Técnica de Instrucción				Técnica de Indagación				F	η^2
	Directa (n= 40)				Creativa (n=28)					
	Pre-test		Post-test		Pre-test		Post-test			
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT		
Autonomía	3.52	.78	3.09	.88	3.55	.68	3.46	.58	3.33	.05
Competencia	3.59	.79	3.61	.60	3.62	.47	3.82	.71	1.39	.02
Relaciones sociales	4.32	.67	4.28	.57	4.25	.61	4.20	.73	.00	.00
Motivación Intrínseca	4.01	.95	3.80	.84	3.97	.82	3.88	.63	.58	.00
Regulación Identificada	3.68	.81	3.32	.74	3.63	.78	3.37	.72	.29	.00
Regulación Introyectada	3.14	.75	3.10	.83	3.14	.92	3.21	.96	.50	.01
Regulación Externa	3.26	.86	3.08	.74	3.29	.92	3.31	.90	1.27	.02
Desmotivación	1.74	.88	2.01	.90	1.71	.83	2.17	.82	.77	.01
Utilidad	3.80	.85	3.23	.90	3.54	.77	3.33	.72	4.49*	.06
Diversión	4.32	.82	3.84	.97	4.18	.79	3.95	.72	2.15	.03
Esfuerzo	4.04	.80	3.73	.69	3.90	.71	3.80	.71	1.20	.02

$p < .01$ **; $p < .05$ *

Diferencias de género en función de la técnica de enseñanza empleada

Se decidió examinar las diferencias existentes en las variables dependientes incluidas en el estudio entre los cuatro conjuntos género/ grupo. Para ello, se realizó un análisis de varianza de medidas repetidas de tres factores, con dos factores inter-sujetos (grupo y género) y un factor intra-sujetos (momento de medida). Este análisis demostró efectos principales significativos del género ($F(1, 69) = 2.75, p = .00; n^2 = .48$) y del momento de medida ($F(1, 69) = 5.67, p = .00; n^2 = .65$), no hallando efectos significativos del grupo ($F(1, 69) = .91, p = .57; n^2 = .23$), de la interacción género \times momento de medida ($F(3, 67) = .91, p = .57; n^2 = .23$) y de la interacción género \times grupo \times momento de medida ($F(7, 63) = .87, p = .61; n^2 = .22$). Los resultados indicaron que, en general, los participantes de género femenino experimentaron peores respuestas que el género masculino en la percepción de satisfacción de sus necesidades psicológicas básicas, en el nivel de autodeterminación, en la percepción de utilidad de la danza en educación física, en la diversión y en el esfuerzo. Asimismo, estas variables sufrieron cambios atendiendo al tiempo o momento de medida, existiendo diferencias significativas entre el pre-test y el post-test.

Para determinar si las respuestas psicológicas observadas en el alumnado hacia la Técnica de Instrucción Directa y hacia la Técnica de Indagación Creativa, diferían significativamente en los estudiantes de género masculino, se llevó a cabo un análisis de varianza de medidas repetidas de dos factores, con un factor inter-sujetos (grupo con dos niveles) y un factor intra-sujetos (momento de medida con dos niveles). Para los estudiantes de género femenino se desarrolló un análisis similar. Estos análisis fueron realizados para determinar cómo el grupo \times momento de medida era dependiente del género.

En este sentido, en lo que se refiere al género masculino, no se hallaron efectos principales significativos del grupo ($F(1, 69) = .79, p = .66; n^2 = .36$), del momento de

medida ($F(1, 69) = 2.14, p = .07; n^2 = .61$) ni de la interacción grupo \times momento de medida ($F(3, 67) = 1.41, p = .25; n^2 = .50$). No obstante, los análisis posteriores pusieron de manifiesto la existencia de diferencias estadísticamente significativas en la percepción de autonomía y en la percepción de competencia (Tabla 8), donde los chicos que recibieron la Técnica de Indagación Creativa experimentaron un incremento en estas variables desde el pre-test hasta el post-test, con respecto a aquellos que recibieron la Técnica de Instrucción Directa.

En relación al género femenino, los análisis revelaron solo un efecto principal significativo del momento de medida ($F(1, 69) = 6.53, p = .00; n^2 = .77$), no hallándose este efecto en el grupo ($F(1, 69) = 1.04, p = .44; n^2 = .35$), ni en la interacción grupo \times momento de medida ($F(3, 67) = .38, p = .96; n^2 = .17$). Los posteriores análisis, pusieron de manifiesto la existencia de diferencias estadísticamente significativas en la percepción de autonomía, la motivación intrínseca, la regulación identificada, la percepción de utilidad de la danza en educación física, la diversión y en el esfuerzo, donde las chicas que recibieron la Técnica de Indagación Creativa sufrieron un descenso en estas variables desde el pre-test hasta el post-test.

Tabla 8.

Diferencias de género en el análisis de varianza de medidas repetidas y en los estadísticos descriptivos de las variables dependientes, antes y después de la aplicación de las técnicas de enseñanza con ambos grupos

	Género masculino				Género femenino				F	η^2
	Técnica de Instrucción Directa		Técnica de Indagación Creativa		Técnica de Instrucción Directa		Técnica de Indagación Creativa			
	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test		
	M±DT	M±DT	M±DT	M±DT	M±DT	M±DT	M±DT	M±DT		
Autonomía	3.44±.99	2.87±1.02	3.32±.62	3.47±.61	3.56±.67	3.20±.79	3.89±.64	3.44±.55	4.86*	.07
Competencia	3.75±.90	3.75±.63	3.53±.51	4.00±.62	3.51±.73	3.54±.58	3.75±.38	3.54±.77	5.85*	.08
Relaciones sociales	4.25±.63	4.21±.57	4.22±.62	4.28±.63	4.35±.71	4.31±.57	4.29±.61	4.08±.87	.76	.01
Motivación intrínseca	3.71±1.25	3.39±1.16	3.60±.78	3.62±.65	4.17±.74	4.01±.54	4.52±.52	4.27±.36	1.47	.02
Regulación identificada	3.41±.97	3.25±1.05	3.33±.77	3.25±.80	3.82±.68	3.36±.54	4.08±.57	3.54±.57	.25	.00
Regulación introyectada	2.98±.67	2.91±.94	3.12±.89	3.30±.89	3.22±.78	3.19±.76	3.17±1.01	3.08±1.08	.73	.01
Regulación externa	3.39±.69	3.19±.90	3.30±.94	3.35±.93	3.19±.95	3.02±.66	3.27±.92	3.26±.89	.04	.00
Desmotivación	1.84±.96	2.27±1.16	1.93±.96	2.43±.86	1.68±.86	1.88±.71	1.37±.40	1.77±.59	.09	.00
Utilidad	3.71±.99	3.14±1.34	3.18±.71	3.15±.77	3.84±.78	3.28±.58	4.08±.50	3.60±.56	1.92	.03
Diversión	3.80±1.14	3.39±1.26	3.86±.84	3.61±.65	4.58±.42	4.07±.69	4.67±.38	4.46±.50	.14	.00
Esfuerzo	3.66±1.12	3.55±.70	3.70±.73	3.76±.85	4.24±.50	3.81±.69	4.19±.59	3.86±.44	.04	.00

$p < .01$ **; $p < .05$ *

4.2. ESTUDIO 5: ANÁLISIS CUALITATIVO DE LA MOTIVACIÓN HACIA LA DANZA EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA, EN FUNCIÓN DE LA TÉCNICA DE ENSEÑANZA Y EL GÉNERO.

Objetivos

Bajo la perspectiva de la teoría de la autodeterminación, el objetivo de la presente investigación es analizar cuál de las dos metodologías, Técnica de Instrucción Directa o Técnica de Indagación Creativa, puede resultar más eficaz según el género del alumno, para incrementar su motivación durante la enseñanza del contenido de danza en educación física, con el fin de arrojar luz a los dos problemas principales con que se encuentran muchos docentes a la hora de abordar los contenidos artístico-expresivos: qué metodología se debe emplear y cómo motivar a los alumnos.

Metodología

Participantes

La muestra de este estudio está formada por 47 alumnos de 4º de Enseñanza Secundaria Obligatoria de la Comunidad Autónoma de Extremadura (España). Los participantes eran de género femenino (n= 29) y masculino (n=18), con edades comprendidas entre los 14 y los 16 años ($M = 14.84$ años, $DT = .48$), y fueron seleccionados en función de su pertenencia a cada una de las 2 clases en las que estaban agrupados, una clase de 20 alumnos, que recibió las sesiones de enseñanza de la danza bajo la Técnica de Instrucción Directa y una clase de 27 alumnos, que recibió las sesiones de enseñanza de la danza a través de la Técnica de Indagación Creativa. Estas sesiones fueron impartidas por la misma profesora de educación física con formación en danza, lo que facilitó la aplicación de las dos técnicas de enseñanza. En relación a las normas éticas, el estudio previamente recibió la aprobación del comité de ética de la

Universidad de Extremadura. Todos los participantes fueron tratados de acuerdo con las directrices éticas de la American Psychological Association con respecto al consentimiento, confidencialidad y anonimato de sus testimonios. Además, se obtuvo un consentimiento informado por escrito de los padres y del director del centro escolar en nombre de los niños menores de edad participantes en el estudio.

Instrumento de medida

El instrumento utilizado fue el *autoinforme* o autorreflexión escrita, con el objeto de conocer las diferencias existentes en las percepciones y experiencias del alumnado, atendiendo a las propuestas pedagógicas planteadas en cada una de las dos técnicas de enseñanza de la danza. Se aplicó de acuerdo a las siguientes premisas:

- En primer lugar, se indicó que el documento era anónimo y que los datos serían tratados confidencialmente por los investigadores.
- Tras finalizar la sesión, los alumnos debían redactar su reflexión respondiendo a la siguiente cuestión: “Explica detalladamente todos los motivos o razones que te impulsan a participar en las clases de danza en educación física y expresa tu percepción sobre el desarrollo de la sesión”.
- La extensión mínima debía ser de un folio, incluyendo descripciones amplias.

Variables

En relación a las variables utilizadas en este estudio, cabe distinguir como variable de intervención la aplicación de las dos técnicas de enseñanza de la danza.

En primer lugar, la Técnica de Instrucción Directa, responde a la metodología tradicional basada en la reproducción de un modelo, por tanto es una técnica donde se limita la creatividad del alumno. El profesor planifica la clase, demuestra los ejercicios,

corrige la ejecución de los alumnos y es quien toma todas las decisiones didácticas (Kassing y Jay, 2003).

En segundo lugar, la Técnica de Indagación Creativa es un método que permite a los alumnos elegir el grado de desafío de sus habilidades, a partir del establecimiento de diferentes opciones para la ejecución de una tarea. El profesor coloca a los alumnos en grupos para que realicen la actividad con varias alternativas de ejecución y plantea preguntas o proporciona premisas que requieren una respuesta específica por parte de los alumnos, quienes deben descubrir la solución, eligiendo una respuesta propia y creativa (Kassing y Jay, 2003).

Por otro lado, las variables de estudio se corresponden con el análisis de la motivación mediante un sistema de categorías elaborado a partir de la definición de las variables que establece la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1985; Ryan y Deci, 2000). Así, se pueden distinguir dos niveles de análisis: las *necesidades psicológicas básicas* (autonomía, competencia y relaciones sociales) entendidas en términos de satisfacción o frustración, y el *tipo de regulación motivacional* o nivel de autodeterminación (motivación intrínseca, regulación identificada, regulación introyectada, regulación externa y desmotivación). A continuación, se procede a explicar detalladamente cada uno de los factores que componen dicho sistema de categorías.

1. Necesidades Psicológicas Básicas

1.1 Satisfacción de la autonomía: cuando el alumno se siente protagonista de su aprendizaje, porque puede elegir entre las opciones planteadas y, por ello, se siente responsable de su comportamiento.

“En estas clases siento que tengo más libertad a la hora de realizar los ejercicios”

1.2 Satisfacción de la competencia: cuando el alumno se siente eficaz en todas las interacciones que se producen en su entorno social y experimenta oportunidades para expresar sus capacidades y, por ello, se considera bueno o experto.

“Estaba bastante seguro al hacer los ejercicios de la clase”

1.3 Satisfacción de las relaciones sociales: cuando el alumno se siente integrado y conectado con otros de su entorno social.

“He sentido un acercamiento hacia los compañeros y me ha transmitido mucha confianza”

1.4 Frustración de la autonomía: cuando el alumno no se siente protagonista de su aprendizaje, porque no puede elegir entre diferentes opciones y, por ello, no se siente responsable de su comportamiento.

“Me gustaría que el profesor contara más con mi opinión en clase porque siempre tenemos que hacer lo que dice”

1.5 Frustración de la competencia: cuando el alumno no se siente eficaz en todas las interacciones que se producen en su entorno social y no experimenta oportunidades para expresar sus capacidades y, por ello, no se considera bueno o experto.

“Me sentía ridícula al ver lo que hicimos ya que no me salía bien, no se me ocurría nada, estaba nerviosa”

1.6 Frustración de las relaciones sociales: cuando el alumno no se siente integrado y conectado con otros de su entorno social.

“En estas actividades que hemos hecho, en un momento que trataba de rotar parejas para interactuar, me he sentido un poco perdida porque había una desconfianza al tener que rotar y que sabes que esa persona de clase no te cae bien. Pues durante la interacción había distancia y las miradas y el contacto eran fríos, y me he sentido un poco mal e incómoda”

2. Tipos de regulación motivacional

2.1 Motivación intrínseca: cuando el alumno se compromete en las actividades de aprendizaje por razones inherentes como el placer que le provoca su práctica.

“Estos ejercicios me han gustado mucho, mi compañero y yo nos hemos reído mucho y nos lo hemos pasado muy bien. Espero que en el futuro haya más”

2.2 Regulación identificada: cuando el alumno otorga valor a una actividad porque la considera importante para él.

“La danza enseña unos valores personales que no se aprenden en otros sitios”

2.3 Regulación introyectada: cuando el alumno ha interiorizado anteriormente la fuente externa de su motivación, pero todavía no ha aceptado el comportamiento.

“Yo lo hacía en clase lo mejor que podía porque es lo que debía hacer, es obligatorio”

2.4 Regulación externa: cuando el comportamiento del individuo está controlado por fuentes externas como las recompensas, amenazas y castigos.

“Estos ejercicios sólo sirven para realizar las actividades que nos pide la profesora en las clases para los exámenes”

2.5 Desmotivación: se refiere a la ausencia de motivación intrínseca y extrínseca y representa una absoluta ausencia de voluntariedad o autodeterminación.

“No me he sentido cómodo al asistir a esta clase porque es un rollo”

Procedimiento

Antes de proceder a la toma de datos, se contactó con todos los implicados en el estudio y se obtuvieron todos los permisos pertinentes, informándoles de que la participación era voluntaria y las respuestas serían tratadas confidencialmente.

El diseño empleado para extraer los datos de este estudio ha sido el estudio de casos (Stake, 1995), la investigación se realizó a lo largo del primer y segundo trimestre del curso escolar en la enseñanza secundaria obligatoria, con una distribución de dos sesiones semanales que tuvieron lugar en el gimnasio del centro escolar. Se desarrollaron 12 sesiones de enseñanza de la danza con cada técnica, en cada uno de los grupos. Los contenidos de danza impartidos en las sesiones fueron relativos a los “factores del movimiento” (cuerpo, peso, espacio, tiempo, intensidad e interacción), llevando a cabo dos sesiones de cada contenido, abordados mediante los principios básicos de la danza contemporánea. Los dos grupos trabajaron los mismos contenidos, la diferencia entre ellos fue la técnica de enseñanza utilizada por el profesor.

Los profesores fueron entrenados para aprender a utilizar la Técnica de Indagación Creativa, antes de la aplicación real de cada sesión, mostrándoles ejemplos didácticos que diferenciaban esta técnica de la Técnica de Instrucción Directa y orientándoles sobre cómo se podría desarrollar cada una de las actividades. Todas las sesiones fueron supervisadas por el investigador principal, con el fin de garantizar la correcta aplicación de las técnicas de enseñanza.

En relación a la recogida de datos de la investigación, se realizaron tres medidas situacionales llevadas a cabo en tres momentos diferentes que coincidían con las sesiones 4, 8 y 12 de ambos grupos (medidas 1, 2 y 3 respectivamente). La toma de datos consistió en la administración de un autoinforme a los alumnos, que se llevó a

cabo en el aula sin la presencia del profesor y en un clima que les permitiera concentrarse sin ningún tipo de distracción durante 40 minutos. El investigador principal estuvo presente en todo momento para aclarar cualquier tipo de duda y cerciorarse de que el proceso se seguía estrictamente.

Análisis de los datos

Para el análisis de los autoinformes se utilizó el análisis temático (Boyatzis, 1998). Este análisis consta fundamentalmente de tres pasos. En el primer paso se utilizó un enfoque deductivo (Quivy & Campenhoudt, 1997), es decir, la generación y la categorización de los códigos en base a la teoría establecida y a los resultados de investigaciones anteriores. El segundo paso, consistió en la creación y categorización de los nuevos códigos a partir de los datos que no encajaban en las categorías predeterminadas. En el tercer paso, se determinó la fiabilidad de los códigos y de la codificación. Para ello el proceso de codificación fue llevado a cabo en un primer momento por el investigador principal y, posteriormente, por un codificador externo familiarizado con la investigación cualitativa. Ambos siguieron un proceso de entrenamiento y contraste con los componentes del grupo de investigación en base al sistema de categorías elaborado, atendiendo a los dos niveles de análisis que se planteaban: necesidades psicológicas básicas y tipo de regulación motivacional. Para valorar la fidelidad entre codificadores, se utilizó el coeficiente Kappa de Cohen, el cual fue de .72, lo que indica que el acuerdo entre codificadores es satisfactorio de acuerdo con la Escala de Fleiss (puntuaciones entre .61 y .80 muestran un acuerdo satisfactorio).

Resultados

A continuación se exponen los resultados, analizando por un lado la satisfacción/frustración de las necesidades psicológicas básicas y, por otro lado, el tipo de motivación o nivel de autodeterminación de los alumnos en función de la técnica empleada para la enseñanza de la danza y del género del alumno.

Análisis en función de la técnica de enseñanza

En primer lugar, procedemos a realizar un análisis comparativo entre la Técnica de Instrucción Directa y la Técnica de Indagación Creativa respecto a los procesos motivacionales que desencadenan en el alumnado, de forma general y sin diferenciar por género. Así, en la Tabla 9 se muestran los resultados de esta comparación en base a la satisfacción/frustración de las necesidades psicológicas básicas, donde se puede observar que la Técnica de Instrucción Directa provocó un aumento de la percepción de competencia (*“a mí me parece que yo si lo sé hacer o por lo menos lo intento hacer aunque a veces no lo pille a la primera porque al principio es complicado pero yo ya estoy acostumbrado y me gustan los retos”* (TI, F2, nº 7); *“gracias a la repetición de los movimientos estaba bastante seguro al hacer los ejercicios de la clase, he sabido en todo momento lo que tenía que hacer y yo creo que lo he hecho todo bien”* (TI, F3, nº 13)) y relaciones sociales (*“en la coreografía ha habido muchas miradas de complicidad haciendo los movimientos porque sabíamos que lo estábamos haciendo bien y eso es una cosa que da una gran satisfacción”* (TI, F2, nº 1); *“ ha sido una sesión en la que me he sentido muy sociable, me he sentido mucho más integrada y me lo he pasado muy bien porque sabía siempre lo que tenía que hacer* (TI, F3, nº 2)).

Sin embargo, bajo la Técnica de Indagación Creativa, se produce una disminución de la percepción de competencia (*“en la segunda actividad nos sentimos*

inseguros porque teníamos que inventarnos los pasos y no somos muy buenos (TC, F2, n° 5) “cuando peor me siento es cuando nosotros tenemos que crear nuestras propias coreografías porque me bloqueo y no me sale nada” (TC, F3, n° 10)), lo cual también fue acompañado de un ligero incremento en la frustración de competencia (“me sentía ridícula al ver lo que hacíamos ya que no me salía bien, no se me ocurría nada, estaba nerviosa” (TC, F3, n° 8); “también pensaba que ojalá no me sacasen ya que estaba súper nerviosa y me iba a salir mal y se iban a reír ya que no estaba concentrada en ello” (TC, F3, n° 8)).

Por otro lado, en la Tabla 10 se representa la comparativa de ambas técnicas en lo que se refiere al tipo de motivación o nivel de autodeterminación de los alumnos. Respecto a la Técnica de Instrucción Directa se debe destacar la importancia que el alumnado ha otorgado a la motivación intrínseca, siendo la categoría que más relevancia ha tenido durante todas las sesiones, no mostrando modificaciones sustanciales durante la aplicación de esta técnica (“estaría bien repetir las clases con más frases de bailes de calle porque se nos da bien, es entretenido y nos gusta mucho” (TI, F2, n° 2); “me ha parecido divertida la clase porque hemos hecho ejercicios diferentes y no eran aburridos” (TI, F3, n° 13)) mientras que la desmotivación se vio reducida (“yo al principio pensaba que me iba a aburrir mucho o no iba a ser capaz de participar en las diferentes actividades, pero estoy bastante sorprendida porque he sido capaz de participar” (TC, F3, n° 10) “creo que si esta actividad hubiera llegado antes a mi vida me hubiera gustado, podría haber seguido en esto pero la sociedad me ha hecho ver que es algo malo y me he dado cuenta demasiado tarde” (TI, F3, n° 13)).

En contraste, la Técnica de Indagación Creativa produce un descenso en la motivación intrínseca (“las clases son divertidas pero no me gusta tener que

inventarme las coreografías, prefiero no tener que pensar” (TC, F1, n° 2); “no me importa seguir trabajando en la coreografía, ya que me gusta la idea de ir añadiendo pasos con diversos tiempos, ya que ambos nos coordinamos muy bien y nos divertimos con el baile, pero necesitamos tiempo para ser más originales y para pensar los pasos” (TC, F3, n° 24)), y un ligero incremento de la regulación identificada (“creo que estas clases nos han servido para mucho” (TC, F2, n° 12); “me gustan estas clases mucho, puedo expresarme verdaderamente, el contacto con mis compañeros me ayuda en mi vida diaria a relacionarme con gente, a entender una mirada o una caricia por la calle, en el trabajo o con más gente” (TC, F3, n° 2)), acompañado de un incremento en la desmotivación (“cuando hemos tenido que hacer las filas, al hacer el ejercicio ha habido un momento en que me he tropezado con alguien y he sentido que estaba aburrido y no sabía qué hacer porque estaba nervioso” (TC, F2, n° 10); “no me interesan este tipo de ejercicios donde yo me tengo que implicar tanto y encima con cosas de danza, prefiero hacer algún deporte (TC, F3, n° 8)).

Tabla 9.

Frecuencias y porcentajes de la satisfacción/frustración de las NPB, comparando la Técnica de Instrucción Directa y la Técnica de Indagación Creativa

Variables	Técnica Instrucción Directa						Técnica Indagación Creativa					
	Fase 1		Fase 2		Fase 3		Fase 1		Fase 2		Fase 3	
	FC	%	FC	%	FC	%	FC	%	FC	%	FC	%
<i>Satisfacción NPB</i>												
Competencia	3	20%	12	52.17%	8	42.10%	3	37.50%	3	23.08%	11	25.58%
Autonomía	1	6.66%	2	8.69%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Relaciones Sociales	3	20%	8	34.78%	7	36.84%	4	50%	7	53.85%	19	44.19%
<i>Frustración NPB</i>												
No Competencia	7	46.66%	1	4.35%	4	21.05%	1	12.50%	3	23.08%	8	18.60%
No Autonomía	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
No Relaciones Sociales	1	6.66%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	5	11.63%

Nota. NPB (Necesidades Psicológicas Básicas)

Tabla 10.

Frecuencias y porcentajes del nivel de autodeterminación, comparando la Técnica de Instrucción Directa y la Técnica

Variables	Técnica Instrucción Directa						Técnica Indagación Creativa					
	Fase 1		Fase 2		Fase 3		Fase 1		Fase 2		Fase 3	
	FC	%	FC	%	FC	%	FC	%	FC	%	FC	%
Motivación Intrínseca	29	61.70%	12	75%	16	88.88%	7	77.77%	14	66.66%	23	50%
Regulación Identificada	2	4.25%	0	0%	0	0%	2	22.22%	1	4.76%	11	23.91%
Regulación Introyectada	2	4.25%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Regulación Externa	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	2.17%
Desmotivación	14	29.79%	4	25%	2	11.11%	0	0%	6	28.57%	11	23.91%

Análisis en función del género

Por otro lado, se desarrolló un análisis para comparar los procesos motivacionales en las dos metodologías de enseñanza utilizadas en función del género del alumnado, dadas las diferencias culturales que se han manifestado tradicionalmente entre ambos géneros. De esta forma, en la Tabla 11 aparece contemplada esta comparación por géneros atendiendo a la satisfacción/frustración de las necesidades psicológicas básicas, donde se puede apreciar que las chicas perciben más competencia que los chicos bajo la Técnica de Instrucción Directa (*“siento que puedo hacerlo todo, que no hay límites ni fronteras...”* (TI, F1, nº 1, GF)²; *“cuando tenías que hacer el baile pues estaba relajada, y segura de mí misma ya que yo tenía que hacerlo bien”* (TI, F3, nº 4, GF)) mientras que, en el caso de los chicos ocurre lo contrario, mostrando mayor competencia que las chicas bajo la Técnica de Indagación Creativa (*“esta clase me ha gustado mucho, me sabía mejor la coreografía y me resultaba más fácil realizarla porque la habíamos creado nosotros”* (TC, F2, nº 15, GM); *“cuando nos observa la gente nos da igual porque sabemos que estamos haciendo lo correcto y bien hecho y no pasamos ninguna vergüenza, porque hemos adaptado los pasos a nuestro nivel”* (TC, F3, nº 21, GM)).

Seguidamente, al analizar la frustración de las necesidades psicológicas básicas, se puede observar cómo las chicas ven más frustrada su competencia bajo la Técnica de Indagación Creativa (*“he sentido vergüenza cuando las personas me han mirado y no sabía qué hacer para que estuviera bien realizado”* (TC, F3, nº 2, GF); *“me sentía ridícula al ver lo que hacíamos ya que no me salía bien, no se me ocurría nada, estaba nerviosa”* (TC, F3, nº 8, GF)) mientras que los chicos ven más frustrada esta necesidad con la Técnica de Instrucción

² Género Femenino (GF); Género Masculino (GM).

Directa (“no conseguía hacer bien los pasos y me salían como si fuera un pato mareado” (TI, F1, n° 11, GM); “cuando en el baile me han mirado, es decir, la última vez que ha sido en grupos de cuatro me he puesto nervioso porque no sabía si lo iba a hacer bien o lo iba a hacer mal” (TI, F2, n° 18, GM)).

Finalmente, en la Tabla 12 se reflejan los resultados hallados en relación al nivel de autodeterminación, donde se puede contemplar que generalmente las chicas muestran mayor motivación intrínseca que los chicos con ambas técnicas de enseñanza (“la expresión corporal y la danza son parte de mí, me inspiran y me motivan día a día, me permiten evadirme de la realidad, de los problemas y sentirme bien conmigo misma” (TI, F1, n° 1, GF); “para mí la danza es el medio que tengo para liberarme, soltarme, alejarme del mundo para entrar en otro diferente al mío. El mismo mundo que hace que pueda ser como soy” (TI, F1, n° 3, GF)), mientras que con la desmotivación ocurre lo contrario, de forma que los chicos son los que muestran mayor desmotivación con respecto a las chicas bajo las dos técnicas de enseñanza (“personalmente la clase no ha sido nada especial pero es mi opinión y a mí la expresión corporal no me gusta mucho pero quizás a los demás les parezca bien” (TI, F1, n° 12, GM); “yo estas cosas no las entiendo muy bien pero bueno...” (TI, F2, n° 6, GM); “no me he sentido nada cómodo al asistir a esta clase porque es un coñazo y un rollo” (TI, F3, n° 13, GM); “lo que no me gusta es que seamos el único grupo que todavía no haya practicado ningún deporte en educación física y eso me parece fatal porque nosotros también tenemos derecho” (TC, F2, n° 19, GM); “desde el esfuerzo y la empatía del esfuerzo realizado por el profesorado para el trabajo no me ha gustado mucho ni he sentido nada nuevo, es más, algo de ridículo incluso” (TC, F3, n° 16, GM)).

Tabla 11.

Frecuencias y porcentajes de la satisfacción/frustración de las NPB, asociados al género en función de la técnica de enseñanza recibida

Variables	Técnica Instrucción Directa				Técnica Indagación Creativa			
	Femenino		Masculino		Femenino		Masculino	
	FC	%	FC	%	FC	%	FC	%
<i>Satisfacción NPB</i>								
Competencia	9	40.91%	14	40%	10	19.61%	7	53.85%
Autonomía	0	0%	3	8.57%	0	0%	0	0%
Relaciones Sociales	12	54.54%	6	17.14%	26	50.98%	4	30.77%
<i>Frustración NPB</i>								
No Competencia	1	4.54%	11	31.43%	10	19.61%	2	15.38%
No Autonomía	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
No Relaciones Sociales	0	0%	1	2.86%	5	9.80%	0	0%

Nota. NPB (Necesidades Psicológicas Básicas)

Tabla 12.

Frecuencias y porcentajes del nivel de autodeterminación, asociados al género en función de la técnica de enseñanza recibida

Variables	Técnica Instrucción Directa				Técnica Indagación Creativa			
	Femenino		Masculino		Femenino		Masculino	
	FC	%	FC	%	FC	%	FC	%
Motivación Intrínseca	24	92.31%	33	60%	32	71.11%	12	38.71%
Regulación Identificada	2	7.69%	0	0%	11	24.44%	3	9.68%
Regulación Introyectada	0	0%	2	3.63%	0	0%	0	0%
Regulación Externa	0	0%	0	0%	0	0%	1	3.22%
Desmotivación	0	0%	20	36.36%	2	4.44%	15	48.39%



CAPÍTULO 5

Discusión y conclusiones

CAPITULO 5: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

5.1. DISCUSIÓN GENERAL

El principal objetivo que ha impulsado la realización de esta investigación, es la necesidad de identificar el método de enseñanza de la danza más eficaz para incrementar la motivación autodeterminada y las emociones positivas del alumnado, con el fin de facilitar el trabajo de los profesores de educación física con respecto a estos contenidos. Para ello, se desarrollaron tres estudios, el primero de ellos de validación de cuestionarios, el segundo estudio para observar el efecto del programa de intervención motivacional y de la técnica de enseñanza sobre la motivación y las emociones del alumnado durante la enseñanza de la danza en educación física y, el tercer estudio, que trata de analizar las diferencias de género en torno a las variables de estudio. Así pues, para esclarecer este apartado y garantizar la comprensión del lector, se procederá a discutir e interpretar los resultados obtenidos a partir de los tres estudios que se han desarrollado.

5.1.1. Validación de cuestionarios

Tal como se ha expuesto en el capítulo 2, todos los instrumentos fueron sometidos a un proceso de fiabilidad y validez, presentando como referencia el procedimiento que se ha seguido para validar la adaptación a la danza y expresión corporal del CANPB. Por ello, para enfocar la discusión de este apartado nos centraremos también en este instrumento, para dotarle de mayor coherencia al documento.

Siguiendo esta línea, el objetivo principal del estudio 1 era adaptar el CANPB (Sánchez-Oliva et al., 2013) al contenido específico de danza y expresión corporal, para dotar a los docentes de una herramienta específica que permita conocer en qué medida consiguen

los docentes motivar al alumnado hacia este contenido. En este sentido, los resultados de los análisis realizados mostraron una adecuada estructura factorial, consistencia interna y validez criterial del cuestionario. Por ello, a partir de ahora se puede contar con un instrumento válido y fiable para medir la percepción de los alumnos sobre el apoyo del profesor a las necesidades de competencia, autonomía y relaciones sociales en las clases de danza y expresión corporal en educación física.

En relación a la validación del instrumento, los resultados demostraron que la adaptación del cuestionario era válida y fiable en el contexto español, para medir la percepción de los alumnos sobre el apoyo del profesor a las necesidades psicológicas básicas. Así, en el análisis factorial confirmatorio, los tres factores obtuvieron saturaciones superiores a .45 en todos sus ítems, lo que indica una adecuada validez factorial (Varela, Abalo, Rial, y Braña, 2006). Resultados similares han sido encontrados en otros estudios sobre validación de cuestionarios (Antolín, Oliva, Pertegal, y López, 2011; Moreno, González-Cutre, y Chillón, 2009; Ramis, Torregrosa, Viladrich, y Cruz, 2010). En cuanto al índice de fiabilidad de los factores, fue en todos los casos superior a .70 (Nunally, 1978), lo que denotaba que los diferentes ítems que agrupa cada factor medían de forma similar.

Siguiendo esta línea, los instrumentos creados hasta el momento se limitaban a valorar los factores sociales mediante cuestionarios diseñados para medir la percepción de apoyo a la autonomía en diferentes ámbitos como el deporte (Adie et al., 2008; Balaguer, Castillo, Duda, y Tomás, 2009), el entrenamiento (Álvarez, Balaguer, Castillo, y Duda, 2009; Conde et al., 2010), la educación física (Hagger et al., 2009; Taylor, Ntoumanis y Standage, 2008), el ejercicio físico (Hagger et al., 2007; Moreno et al., 2008) y la danza (Balaguer, Castillo, Duda, Quested, y Morales, 2011; Quested y Duda, 2011). Por tanto, una de las aportaciones más importantes del presente cuestionario es que resulta pionero en la valoración del apoyo

del profesor a las necesidades de competencia, autonomía y relaciones sociales en las clases de danza y expresión corporal, junto con el instrumento creado por Sánchez-Oliva et al. (2013) para la educación física en general, cuyos índices de ajuste y fiabilidad fueron similares a los hallados en el presente estudio.

Por otro lado, en este trabajo se comprobó la validez de criterio del cuestionario adaptado, pues los resultados revelaron la existencia de relaciones significativas entre el apoyo a las tres necesidades psicológicas básicas y el nivel de autodeterminación, de forma que esta relación es positiva y elevada en el caso de la motivación intrínseca pero a medida que esta motivación se hace más externa, el coeficiente va decreciendo hasta llegar a ser negativo en el caso de la desmotivación. Estos resultados también han sido hallados en otros estudios que valoran la relación entre la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y el nivel de autodeterminación (García-Calvo, Sánchez-Miguel, Leo, Sánchez-Oliva, y Amado, 2011; Moreno et al., 2009).

Finalmente, teniendo en cuenta los diferentes análisis realizados para comprobar la idoneidad de este instrumento, los resultados obtenidos han aportado evidencias de la validez de una estructura formada por doce ítems agrupados en tres factores de primer orden, adquiriendo además una adecuada consistencia interna. Por ello, este cuestionario podrá ser utilizado para medir la percepción del alumnado sobre el apoyo del profesor a las necesidades psicológicas básicas en las clases de danza y expresión corporal, lo que ofrecerá una información fundamental para futuras investigaciones que traten de favorecer la motivación del alumnado, dado el rechazo que provoca este bloque de contenidos en educación física.

5.1.2. Análisis del programa de intervención y su efecto sobre la motivación y las emociones del alumnado

A partir de la validación de los instrumentos necesarios para analizar las variables incluidas en la presente tesis doctoral, a continuación se procedió a estudiar la incidencia de un programa de intervención con profesores de educación física basado en la incorporación de destrezas docentes en su estilo de enseñanza, para apoyar las necesidades psicológicas básicas durante la enseñanza de danza, con el fin de observar sus efectos sobre la motivación y las emociones del alumnado. El propósito era comprobar la importancia que puede adquirir el profesor a través de su metodología de enseñanza para optimizar o reducir la motivación y las emociones positivas del alumnado.

En este sentido, la danza es una de las manifestaciones de actividad física más emergentes (Gao et al., 2013) y la educación física es un contexto excelente para desarrollar conocimientos y actitudes positivas hacia la práctica de actividades artístico-expresivas, y para fomentar la adherencia a estas actividades de forma regular en los adolescentes. Así, por un lado vamos a analizar en profundidad los efectos que puede provocar el estilo interpersonal del profesor sobre los procesos motivacionales de los alumnos de forma cuantitativa y, posteriormente, nos centraremos en estudiar cualitativamente los factores que pueden incidir en sus emociones para que éstas sean más positivas y satisfactorias.

Para comenzar, en lo que se refiere a la **motivación** del alumnado de educación física, el objetivo del estudio 2 era comprobar el efecto que produce sobre ella, un programa de intervención motivacional durante las sesiones de enseñanza de la danza, que incorpora la aplicación de destrezas docentes orientadas al apoyo de las necesidades de autonomía, competencia y relaciones sociales. En base a este objetivo, la hipótesis que guiaba el trabajo

planteaba que la aplicación del programa de intervención produciría un incremento de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y de la motivación autodeterminada de los alumnos hacia las clases de danza en educación física.

Una vez analizados los resultados, éstos ponen de manifiesto que los alumnos pertenecientes al grupo experimental mostraron significativamente mayor percepción de autonomía después de la aplicación del programa, es decir, los alumnos que recibieron un programa multidimensional basado en la aplicación de destrezas docentes orientadas al apoyo de las necesidades psicológicas básicas, vieron incrementada su percepción de autonomía con respecto al grupo control, que sufrió un descenso significativo. Así, tal como apuntan los resultados y como varios autores han señalado anteriormente, formar a los profesores de educación física en el aprendizaje de destrezas didácticas para apoyar la autonomía de sus alumnos, representa un elemento clave que constituye mejores prácticas en educación física (Barkoukis y Hagger, 2013; Chatzisarantis y Hagger, 2009; Cheon y Moon, 2010; Cheon et al., 2012; Christenson, Reschly, y Wylie, 2012; Moreno, Vera, y Del Villar, 2010; Su y Reeve, 2011).

En lo que respecta a la necesidad de relaciones sociales, se produjo un descenso significativo en la satisfacción de esta necesidad en el grupo control con respecto a los resultados encontrados en el grupo experimental, donde esta variable sufrió un incremento después de la aplicación del programa, pero en este caso los valores no llegaron a ser significativos, por tanto sólo muestran una ligera tendencia positiva que debe ser revisada en investigaciones posteriores. Es posible que esta tendencia indique que los alumnos del grupo experimental comienzan a notar un incremento en su sentimiento de afiliación porque durante las sesiones identifican un cambio positivo en el docente, el cual promueve mayor número de situaciones en las que tienen que interactuar con sus compañeros y sentirse como elementos

importantes dentro del grupo (Ruano y Sánchez, 2009). Sin embargo, tal como han señalado autores como Tessier et al. (2010), para que este incremento llegue a ser significativo, quizás necesiten apreciar estos cambios en mayor medida o sentirse más vinculados al grupo y aumentar las relaciones sociales con sus compañeros de clase, o tal vez la duración del programa no fue suficiente como para apreciar cambios en esta variable.

La disminución de la percepción de relaciones sociales hallada en el grupo control, podría haber sido ocasionada porque la profesora, al no haber recibido ninguna pauta para desarrollar las sesiones de enseñanza de la danza con este grupo, impartió estas sesiones utilizando su propia metodología, que se correspondía con un estilo más tradicional centrado en la reproducción de un modelo, como se ha hecho de forma habitual en lo que se refiere a estos contenidos: “Tradicionalmente, la danza ha estado orientada hacia la repetición y memorización de patrones de movimiento, centrándose en un trabajo de reproducción, memorístico y de copia” (Padilla, 2003, pp. 219). Este tipo de metodología hace que los alumnos focalicen su atención en la ejecución de un modelo establecido y centren todos sus esfuerzos en realizar correctamente todos los movimientos, de forma que pueden verse reducidas las relaciones con el resto de compañeros para intercambiar sus opiniones y participar activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Kassing y Jay, 2003).

En relación a la competencia, no se produjeron cambios significativos en la satisfacción de esta necesidad al concluir el programa de intervención entre el grupo experimental y el grupo control. En esta línea, Tessier et al. (2010), realizaron una investigación con características similares pero empleando diferentes deportes en educación física y al finalizar el programa de intervención señalaron la ausencia de cambios significativos en la percepción de competencia, señalando que para apreciar un cambio sustancial en el inicio de aprendizaje de tareas nuevas se requiere tiempo, y quizás la duración

del programa (6 sesiones de 50 minutos cada una) no fue suficiente para hacer que los estudiantes se sintieran más competentes. Al respecto, es probable que en el presente estudio también se torne insuficiente la duración del programa de intervención, pues cuando se cede mayor autonomía a los alumnos (como ocurría en el grupo experimental) en el aprendizaje de contenidos novedosos como la danza, la percepción de habilidad es reducida, y podría ser necesario mayor tiempo de práctica para mejorar la destreza específica y su percepción de competencia (Lobo y Winsler, 2006; Mainwaring y Krasnow, 2010; Mancini, 2013; Mosston y Ashworth, 1986).

Por otro lado, el ligero incremento que se observa en la percepción de competencia en el grupo control podría estar originado porque, tal como se ha comentado anteriormente, la metodología empleada por la profesora en este grupo fue más directiva, lo que permite a los alumnos conocer un modelo de referencia y autoevaluarse permanentemente detectando si su ejecución se acerca o se aleja del modelo previamente determinado y, con ello, incrementar su sentimiento de competencia en la medida en que se aproximen a dicho modelo técnico (Mosston y Ashworth, 1986).

Atendiendo a las regulaciones motivacionales, cabe destacar que se produjo un incremento de la motivación intrínseca, de la regulación identificada y de la regulación introyectada en el grupo experimental y un incremento de la regulación identificada en el grupo control, pero estos cambios sólo fueron significativos en el grupo control. No obstante, hay que tener en cuenta que en el contexto escolar normalmente los alumnos se sienten muy controlados porque la asistencia es obligatoria, los contenidos y actividades de aprendizaje a menudo no le resultan divertidos y su trabajo es evaluado constantemente (Brophy, 1999; Lim y Wang, 2009). Por ello, podría resultar más adecuado analizar el incremento que se ha originado en la motivación intrínseca en el grupo experimental aunque no sea significativo,

porque indica que se ha producido un aumento en la satisfacción y placer que encuentran los alumnos durante la práctica de la danza dentro de los contenidos que se imparten en educación física (Deci y Ryan, 1985). En este sentido, el aumento en las regulaciones identificada e introyectada puede estar condicionado por las características propias de este ámbito, que hace que el alumno considere el contenido de danza y expresión corporal como importante para él (regulación identificada), o se sienta culpable si no realiza las actividades (regulación introyectada) por razones algo más externas a él, pero no por el interés que le suscita la práctica (Connell, 2009).

En esta línea, algunos trabajos previos han reconocido una relación positiva y significativa entre el comportamiento del profesor de apoyo a la autonomía y la motivación autodeterminada de los alumnos durante las clases de educación física (Ntoumanis, 2001, 2005; Standage et al., 2005; Taylor y Ntoumanis, 2007), pero cabe destacar que estos estudios eran transversales y por tanto sólo realizaban una medición. En cambio, al analizar los estudios que incluyen una medida al inicio del programa o pre-test y otra al final del mismo o post-test (tal y como ocurre en este trabajo), hallamos que, en consonancia con los resultados encontrados en el presente estudio, otros autores como Ntoumanis, Barkoukis, y Thøgersen (2009) y Tessier et al. (2010) también señalaron que el apoyo del profesor de educación física a las necesidades psicológicas básicas no producía un incremento significativo de la motivación intrínseca y regulación identificada.

Tras concluir el estudio 2, se puede comprobar la utilidad de un programa de intervención motivacional aplicado durante el contenido de danza y expresión corporal en educación física, que incorpora destrezas docentes orientadas al apoyo de las necesidades psicológicas básicas, para incrementar significativamente la percepción de autonomía del alumnado y, en general, su nivel de autodeterminación. Todo esto teniendo en cuenta que

estas variables se relacionan con consecuencias conductuales, cognitivas y afectivas más positivas, entre las que cobra especial importancia la adherencia a la práctica de actividad física, objetivo prioritario de las clases de educación física.

En segundo lugar, al centrarnos en las **emociones**, el estudio 3 buscaba analizar las respuestas emocionales que verbaliza el alumnado vinculadas con la mirada y el tacto, como condicionantes del juicio social al que se ven sometidos en función de la técnica de enseñanza empleada durante la práctica de la danza en educación física. Todo ello, con el fin de conocer qué metodología puede ser más adecuada para que los docentes de educación física impartan estos contenidos, favoreciendo un incremento de las emociones positivas y de los beneficios que se derivan de su práctica.

Siguiendo esta línea, tras analizar los resultados se pone de manifiesto que, bajo la Técnica de Indagación Creativa, los discentes percibieron inicialmente mayores sentimientos negativos que aquellos que recibieron las clases de danza bajo la Técnica de Instrucción Directa, tal como se ha puesto de manifiesto en otros trabajos que relacionan la creatividad con emociones negativas (Akinola y Mendes, 2008; Van Kleef, Anastasopoulou, y Nijstad, 2010). Esto nos sugiere que utilizar una metodología creativa con adolescentes para trabajar el contenido de danza en educación física, no es inicialmente lo adecuado, dado que cuando el alumno tiene que elegir de forma creativa su ejecución, manifiesta un menor dominio de la tarea (Lykesas et al., 2009; Ruano y Sánchez, 2009) y, por tanto, se muestra más expuesto al juicio social, percibiendo en mayor medida el sentimiento negativo de ser enjuiciado y ridiculizado por sus compañeros. Estos resultados se podrían explicar porque la Técnica de Indagación Creativa, incluye actividades en las que los alumnos deben crear sus propias coreografías en base a una serie de pautas establecidas por el docente y exponerlas frente al resto de sus compañeros (Kassing y Jay, 2003), con la inseguridad que esto les puede suscitar

al no contar con un modelo de referencia previo, como sí ocurre en el caso de la Técnica de Instrucción Directa (Runco, 2008; Sanchez-Ruiz et al., 2011).

Por tanto, en el contexto educativo la enseñanza de la danza debería iniciarse con una metodología más directiva, empleando como elemento clave la referencia de un modelo de ejecución que todos deben seguir simultáneamente, pues para desarrollar la creatividad también es necesario seguir un proceso convergente y evaluativo (Runco, 2008; Sanchez-Ruiz et al., 2011). De esta forma, se puede conseguir que el alumnado adquiriera de forma más rápida un dominio de la tarea y con ello una mayor competencia motriz y, por tanto, una percepción más positiva donde predomine el sentimiento de dominio y confianza.

Por otro lado, examinando los roles que experimentaban los alumnos, asumidos en torno al tacto y a la mirada como condicionantes de la praxis, se puede decir que los roles de observador (en el caso de la mirada) y emisor (en el caso del tacto), generalmente aparecen vinculados con sentimientos positivos tanto en la Técnica de Instrucción Directa como en la Técnica de Indagación Creativa, mientras que el rol de observado, es el que genera un incremento de los sentimientos negativos. Esta conjugación del rol de observado y la percepción de sensaciones negativas, representa mayor preocupación para el alumnado en ambas técnicas, pero se ve más incrementado bajo la Técnica de Indagación Creativa.

Así pues, se puede decir que lo que condiciona de forma más negativa a los alumnos al emplear la Técnica de Indagación Creativa durante las clases de danza en educación física, es el hecho de ser observado. Esto explica esa preocupación constante que muestran por ser enjuiciados o ridiculizados por sus compañeros (Amado et al., 2011; Canales, 2007; Canales, 2009) o en otras palabras, por la exposición social a la que se ven sometidos (Bourdieu, 1986; Elías, 1993).

Pasando a analizar de forma específica los factores que van asociados con los sentimientos positivos y negativos, los resultados evidencian que los sentimientos positivos aparecen en mayor medida bajo la Técnica de Instrucción Directa y están más vinculados con la satisfacción que sienten los alumnos cuando pueden demostrar sus habilidades al ejecutar los diferentes movimientos, así como a la seguridad que les produce realizar las actividades con un compañero con el que tienen confianza, factores que están muy relacionados con el autoconcepto (Esnaola, Goñi, y Madariaga, 2008). En relación a los sentimientos negativos, aparecen más vinculados con la Técnica de Indagación Creativa y se relacionan fundamentalmente con la presión que ejerce el hecho de ser enjuiciado o ridiculizado por los demás compañeros al realizar los ejercicios, es decir, el miedo a exponerse ante el juicio social del entorno, sin dominar la ejecución creativa (Amado et al., 2011; Canales, 2009).

No obstante, los resultados obtenidos en nuestro estudio no deben alejarnos del objetivo de favorecer la capacidad creativa del alumno, pues además de que la creatividad es un aspecto muy importante en el ámbito de la danza (Petrides, Niven, y Mouskounti, 2006), los niños tienen una predisposición innata para expresarse a través de las actividades artísticas como la danza, la música o la pintura (Maslow, 1973). Pero esta creatividad en los niños, tiene que ser cultivada, desarrollada y expresada dentro de un entorno de aceptación, libertad y comunicación, una vez que el alumno se siente competente porque domina la habilidad de la danza (Lykesas et al., 2009), y aun así, al principio se presenta una disminución de la competencia durante el período de su iniciación en cualquier actividad, altibajos que son atribuidos al esfuerzo del niño para adaptarse al nuevo modo de pensar y trabajar.

Por tanto, tal como han destacado autores como Vicente et al. (2010), en la planificación de contenidos como la danza debe estar presente tanto la Técnica de Instrucción Directa, para desarrollar las habilidades motrices más básicas y facilitar un acercamiento

progresivo a los aspectos sociales y culturales implícitos en la danza, como la Técnica de Indagación Creativa, pues permitirá al alumnado experimentar las posibilidades motrices de su cuerpo, al mismo tiempo que será un excelente medio de expresión y comunicación. Además, estas técnicas se complementan, pues para crear es necesario combinar el conocimiento técnico, con la imaginación y la improvisación de movimientos espontáneos y novedosos.

En resumen, en el estudio 3 cabe destacar tres aspectos clave en torno al estudio de la técnica de enseñanza y las emociones del alumnado en el ámbito de la danza a nivel educativo:

- Una metodología de enseñanza basada en la Técnica de Indagación Creativa enfatiza más emociones negativas ligadas a la exposición social del alumnado que se inicia en el aprendizaje de la danza, con respecto a una metodología que prioriza la Instrucción Directa o el predominio de un modelo. Esta última técnica de enseñanza, está más asociada con una práctica simultánea en la que todos los alumnos ejecutan un modelo de referencia marcado por el profesor y su responsabilidad se ve difuminada puesto que se sienten arropados por el grupo, mientras que bajo la Técnica de Indagación Creativa los alumnos son los creadores de los diferentes trabajos que se proponen en clase y los responsables de que obtengan la aprobación social al exponerlos.
- La Técnica de Instrucción Directa, garantiza una asimilación más rápida de la ejecución motriz que la Técnica de Indagación Creativa, lo que deriva en una mayor percepción de competencia en el alumnado, que sienten necesidad de demostrar sus habilidades, reforzando sus sentimientos positivos hacia la danza.
- Respecto al rol que ejerce el alumno durante el aprendizaje, la danza tiene un componente social que implica la alternancia de roles. De esta forma, cuando el

alumno experimenta el rol de observado bajo la Técnica de Indagación Creativa, su percepción es más negativa y está asociada con el sentimiento de ser enjuiciado y ridiculizado, contrastando en gran medida con los roles de observador y de emisor, que están más vinculados con emociones positivas y que son más frecuentes bajo la Técnica de Instrucción Directa. Para evitar este tipo de problemas en las primeras sesiones se sugiere que todos los alumnos sean simultáneamente ejecutantes para eliminar el rol de observado. Posteriormente, este papel se puede ir introduciendo progresivamente, comenzando con actividades en pareja, más privadas e íntimas, y evolucionando hasta los ejercicios en los que uno o varios alumnos son observados por el resto de sus compañeros.

5.1.3. Análisis de las diferencias de género en la motivación y en las emociones

La asignatura de educación física, tradicionalmente ha estado ligada a la cultura motriz imperante, vinculada a paradigmas que buscan la eficacia técnica, el producto final y la competición (Kirk, 2010; Gard, 2011). Por ello, las prácticas artístico-expresivas representan mayor incertidumbre para el alumnado, pues se incide en la dimensión emocional frente a la tecnificación. Esto conduce a un desconcierto del alumnado, que puede ser provocado por un lado, porque tienen información confusa sobre este contenido y no conocen los beneficios que les reporta y, por otro lado, porque el profesorado tradicionalmente no ha utilizado una metodología adecuada para la enseñanza de este tipo de contenidos. En cualquier caso, el docente es el responsable de desarrollar el contenido de danza y expresión corporal con la metodología más adecuada para conseguir que el alumnado se sienta cómodo (Learreta, 2009), sin olvidar además el esfuerzo que deben hacer los docentes para llevar a cabo un adecuado tratamiento de este contenido según el género del alumno, pues existen diferencias

manifiestas entre ambos géneros en la motivación hacia este tipo de actividades (Grieser et al., 2006; O'Neill, Pate, y Liese, 2011).

En esta línea, una vez estudiado a nivel general la importancia del estilo de enseñanza del profesor sobre la motivación y las emociones de los alumnos, al tratarse del contenido de danza asociado a una gran carga social y cultural, se hace necesario estudiar las diferencias de género. Por ello, en este apartado se procede a explorar estas diferencias siguiendo la estructura empleada anteriormente, es decir, comenzando con un análisis cuantitativo de estas diversidades y concluyendo con un enfoque cualitativo de las mismas, siempre tomando como referencia el marco teórico de la Teoría de la Autodeterminación que sustenta la presente tesis doctoral.

En primer lugar, **a nivel cuantitativo**, con el estudio 4 nos proponíamos conocer la eficacia de dos técnicas de enseñanza de la danza, la Técnica de Indagación Creativa y la Técnica de Instrucción Directa, sobre la motivación (satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, el nivel de autodeterminación), la percepción de utilidad, la diversión y el esfuerzo de los alumnos de educación física. Asimismo, se buscaba analizar las diferencias de género en las variables psicológicas abordadas en función de la técnica de enseñanza empleada, para orientar e individualizar el tratamiento de estos contenidos en educación física.

Como punto de partida, cabe destacar que la investigación se desarrolló dentro de un contexto de gran complejidad, pues el contenido de danza y expresión corporal habitualmente no se suele impartir en educación física (Pate y O'Neill, 2009; Sebire et al., 2013). Esto ocurre debido al rechazo que se genera entorno a estas actividades, ya que no hay un reconocimiento de la danza como materia de aprendizaje, la formación del profesorado es incompleta, falta un curriculum específico de danza, faltan espacios adecuados, medios y

material bibliográfico y además existe discriminación de género (García-Sánchez, Pérez-Ordás, y Calvo-Lluch, 2011; McCarthy, 1996; Paulson, 1993). Además, otro factor de interés que debe ser tenido en cuenta es la edad de los alumnos. La adolescencia es un período clave para el asentamiento de los patrones culturales y la determinación de los hábitos de vida para la etapa adulta, (Alsaker y Flammer, 2006) siendo esta la razón por la que se decidió abordar el estudio en esta etapa.

En esta línea, al analizar los resultados encontrados tras la realización de este estudio, se pudo apreciar que, en general, los docentes no consiguieron mejorar la motivación del alumnado con ninguna de las dos técnicas de enseñanza. No obstante, se observaron diferencias en la aplicación de ambas técnicas, de forma que la Técnica de Instrucción Directa provocó un descenso de la regulación identificada, de la percepción de autonomía, de la percepción de utilidad, de la diversión y del esfuerzo, mientras que la Técnica de Indagación Creativa produjo un descenso de la regulación identificada y de la diversión y un incremento de la desmotivación. Por tanto, se pudo comprobar que 12 sesiones de enseñanza de la danza no fueron suficientes en el tiempo para incrementar la motivación del alumnado (Ntoumanis et al., 2009; Tessier et al., 2010), no encontrando una técnica de enseñanza que resulte más eficaz que otra para aumentar el interés de los alumnos hacia este contenido (La Guardia y Ryan, 2002). Además, desde el punto de vista de los estudiantes, el entorno escolar está sometido a control porque la asistencia es obligatoria, los contenidos y las actividades de aprendizaje del curriculum no son divertidas y su trabajo es evaluado constantemente (Brophy, 1999; Lim y Wang, 2009).

Sin embargo, los resultados encontrados atendiendo al género del alumno nos permiten encontrar diferencias significativas entre hombres y mujeres que aconsejan utilizar alternativas metodológicas diferentes para cada género. Así, estos resultados pusieron de

manifiesto cómo los alumnos de género masculino que recibieron las sesiones de enseñanza de la danza bajo la Técnica de Indagación Creativa, mostraron un incremento en la percepción de autonomía y en la percepción de competencia desde el pre-test hasta el post-test, con respecto al grupo de alumnos que recibieron la Técnica de Instrucción Directa. En concordancia con estos resultados, se ha demostrado que en educación física, los chicos se sienten más atraídos por tareas con alta participación cognitiva que las chicas (Chen y Darst, 2001; Halpern, 2000), de ahí que una técnica de enseñanza más centrada en la participación cognitiva del alumno, pueda provocar consecuencias positivas en el género masculino.

En relación al género femenino, las alumnas que recibieron las sesiones de enseñanza de la danza bajo la Técnica de Indagación Creativa reflejaron un descenso en la percepción de autonomía, la motivación intrínseca, la regulación identificada, percepción de utilidad, la diversión y el esfuerzo, con respecto a las alumnas que recibieron la Técnica de Instrucción Directa. En este sentido, la consideración de la danza como contenido eminentemente femenino (O'Neill et al., 2011), puede hacer que las alumnas sientan la necesidad de mostrar su competencia en estas actividades y así destacar frente al género masculino, que tradicionalmente han aceptado y desempeñado mejor las habilidades deportivas (Chalabaev et al., 2013; Gentile et al., 2009). Por ello, quizás las alumnas manifiestan peores respuestas psicológicas ante una técnica de enseñanza donde no se prioriza la competencia, como es el caso de la Técnica de Indagación Creativa, pues tal vez prefieren una Técnica de Instrucción Directa donde se busca repetir modelos establecidos por el profesor y alcanzar cierta destreza en la ejecución.

Por otro lado, a pesar de las dificultades para estudiar las diferencias de género en la creatividad (Baer y Kaufman, 2008), algunas investigaciones realizadas sobre pensamiento divergente y género, han indicado que pueden existir diferencias de género en la creatividad

(Stoltzfus et al., 2011). Así, hay autores que señalan que la mujer puede sobrepasar al hombre en la capacidad creativa (Reuter et al., 2005; Wolfradt y Pretz, 2001), mientras que en otros estudios los hombres superaban a las mujeres (Dollinger, Dollinger, y Centeno, 2005). Por tanto, a pesar de que se necesitan más investigaciones para esclarecer cómo hombres y mujeres difieren en sus respuestas creativas, estos datos resultan interesantes porque en nuestro caso podrían indicar que el género incide en las respuestas psicológicas manifestadas hacia ambas técnicas de enseñanza. De hecho, hay evidencias de las influencias sociales que pueden afectar negativamente el desarrollo de creatividad en mujeres sobre todo en la etapa de la juventud, donde el papel social de la mujer puede limitar el tiempo y la energía disponible para perseguir la autoexpresión creativa (Reis, 1999; Simonton, 2000).

Así pues, como resumen del estudio 4, partimos de que el contenido de danza y expresión corporal en educación física resulta difícil de aprender y es complejo en su aplicación, por ello se intenta ofrecer un procedimiento metodológico que solucione el problema, comprobando tras 12 sesiones la dificultad por motivar a los alumnos hacia estos contenidos. En segundo lugar, el análisis por género nos permite encontrar orientaciones metodológicas, pues al parecer con el género masculino funciona mejor la Técnica de Indagación Creativa y con el género femenino resulta más adecuado en un primer momento la utilización de la Técnica de Instrucción Directa.

En segundo lugar, **a nivel cualitativo**, con el estudio 5 queríamos analizar concretamente los procesos motivacionales del alumnado durante la enseñanza de la danza en educación física en función de la técnica de enseñanza recibida y del género, pero en este caso a través de sus propios sentimientos y testimonios verbales. Para ello, se compararon dos técnicas de enseñanza diferentes: la Técnica de Instrucción Directa y la Técnica de Indagación

Creativa, observando sus efectos sobre el género y los procesos motivacionales que se desencadenan durante la práctica de los contenidos artístico-expresivos en educación física.

En este sentido, tras el análisis de los resultados cabe destacar que, a nivel general, la aplicación de la Técnica de Instrucción Directa para la enseñanza del contenido de danza en educación física provoca consecuencias más adaptativas en el alumnado desde el punto de vista motivacional, respecto a la Técnica de Indagación Creativa. Así, la Técnica de Instrucción Directa desencadena un incremento progresivo de la percepción de competencia y relaciones sociales y una disminución de la desmotivación de los alumnos, además cabe señalar que la motivación intrínseca permanece elevada desde el inicio hasta el final de la aplicación de esta técnica de enseñanza. Al respecto, una vez contemplados los testimonios de los alumnos, se puede observar que la repetición de los movimientos y la adquisición de un bagaje motriz les produce una gran satisfacción a pesar de la dificultad que pueda acarrear la ejecución, porque se sienten más competentes, más integrados con sus compañeros y más motivados hacia la danza. De hecho, algunos estudios señalan que si los alumnos cuentan con un modelo de referencia previo como ocurre en el caso de la Técnica de Instrucción Directa, adquieren con mayor rapidez el dominio de una tarea y con ello una mayor competencia motriz (Runco, 2008; Sanchez-Ruiz et al., 2011) y, se ha demostrado, que la competencia está ligada con la diversión y la satisfacción en educación física (Cairney et al., 2012).

Por otro lado, la aplicación de la Técnica de Indagación Creativa, provoca una disminución de la competencia, de la motivación intrínseca y de la regulación identificada, acompañado de un aumento de la desmotivación, pero al final de las sesiones, la competencia y la regulación identificada se ven ligeramente incrementadas mientras que la desmotivación se ve ligeramente disminuida. En este sentido, atendiendo a los testimonios de los alumnos, en un principio la problemática de este tipo de técnica recae en la inseguridad y malestar que

les provoca el tener que pensar, aportar ideas y crear una secuencia de movimientos, pues dudan de su competencia y creen que van a ser juzgados y ridiculizados por el resto de sus compañeros, lo cual puede estar ligado a que carecen de un modelo a seguir con el que puedan autorregularse y retroalimentarse (Runco, 2008; Sanchez-Ruiz et al., 2011). No obstante, conforme va pasando el tiempo, los discentes se sienten más competentes y emplean mejor los recursos con los que cuentan y, a partir de ese momento, comienzan a comprender y valorar la utilidad de este contenido y la transferencia a otras áreas de su vida. Esto puede ser provocado porque a través de la metodología creativa, el profesor consigue acercarse mejor a las preferencias de los alumnos y conectarlas con sus objetivos, contenidos y procedimientos (Hong, Hartzell, y Greene 2009; Kousoulas y Mega, 2009; Lapèniènè y Bruneckienè, 2010).

Analizando los resultados encontrados en función del género del alumnado, se puede apreciar que, en general, las chicas muestran mayor motivación intrínseca y los chicos mayor desmotivación con ambas técnicas de enseñanza. Esto aparece relacionado en todas las ocasiones con el contenido en sí mismo, de modo que las chicas siempre expresan su interés, entusiasmo y satisfacción con la práctica de la danza, mientras que los chicos a menudo reflejan su desinterés e insatisfacción, cuestionándose frecuentemente la utilidad de este tipo de actividades frente a los contenidos que realmente les atraen en educación física, basados en la consecución de eficacia en habilidades deportivas (Chalabaev et al., 2013; Gentile et al., 2009). Estos resultados van en la línea de otras investigaciones desarrolladas en torno a este tópico, las cuales han manifestado que el contenido de danza es preferido en mayor medida por el género femenino (Grieser et al., 2006; O'Neill, Pate, y Liese, 2011), generando mayor desmotivación en el género masculino porque se perciben con menos cualidades para realizar este tipo de actividades por razones sociales y culturales (Chalabaev et al., 2013; Lyu y Gill, 2011).

En relación a la competencia, también existen controversias entre ambos géneros, de forma que las chicas perciben mayor competencia bajo la Técnica de Instrucción Directa y mayor incompetencia bajo la Técnica de Indagación Creativa mientras que con los chicos ocurre justamente lo contrario, manifestando mayor competencia bajo la Técnica de Indagación Creativa y mayor incompetencia bajo la Técnica de Instrucción Directa. De forma más específica, al analizar los testimonios se puede apreciar que las chicas se sienten más seguras bajo la Técnica de Instrucción Directa porque consideran que cuentan con los recursos necesarios para realizar los movimientos con éxito, en cambio, bajo la Técnica de Indagación Creativa se sienten más ridículas al ver lo que hacen y creen que no lo están realizando con eficacia. De hecho, hay estudios que muestran que algunos alumnos cuando tienen que elegir de forma creativa su ejecución, manifiestan un menor dominio de la tarea (Lykesas et al., 2009). Sin embargo, los chicos sienten mayor seguridad bajo la Técnica de Indagación Creativa porque consideran que saben lo que están haciendo y les resulta más sencillo porque adaptan las coreografías a su nivel, mientras que con la Técnica de Instrucción Directa se sienten incompetentes porque a pesar de saberse los movimientos y repetirlos, creen que no son eficaces en la ejecución. Estos hallazgos quizás podrían ser explicados por la mayor o menor participación cognitiva de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues algunos estudios sugieren que los chicos en educación física son más atraídos por las actividades con alta participación cognitiva que las chicas (Chen y Darst, 2001; Halpern, 2000) y, por ello, quizás la realización de las sesiones bajo la Técnica de Indagación Creativa podría hacer que los chicos se sientan más cómodos y más competentes, pues esta metodología requiere la producción de ideas nuevas y adecuadas donde el alumno necesita un grado elevado de implicación cognitiva (Pryce, 2005; Ghayas, Akhter, y Adil, 2012).

En consonancia con lo que señalaban Piaget y Inhelder (1969), es muy importante la selección de los métodos de enseñanza adecuados, pues la verdad es asimilada como una verdad únicamente cuando es “re-descubierta” a través de una actividad apropiada. El aprendizaje es un proceso de reinención creativa y descubrimiento, donde el verdadero conocimiento es el conocimiento que sale del propio alumno. Los alumnos construyen estructuras cognitivas a través de la asimilación y la adaptación de la información que reciben de su entorno y el profesor debe encontrar formas de estimular su interés en el aprendizaje en lugar de tratar de imponerlo. Por ello, dado que los chicos se perciben a priori con un menor nivel de competencia que las chicas en este contenido, quizás muestran mayor interés hacia ese descubrimiento y creatividad, porque buscan una mayor asimilación e interiorización de las secuencias motrices, huyendo de los patrones impuestos por el profesor en la enseñanza tradicional.

Para sintetizar, como ideas principales que se pueden extraer tras la realización del estudio 5 se destaca, en primer lugar, la eficacia de la Técnica de Instrucción Directa sobre la motivación del alumnado, para el tratamiento del contenido de danza en educación física en etapas de iniciación, pues permite mostrar mayor competencia y seguridad en la realización de las actividades gracias a la repetición y al establecimiento de un modelo de referencia previo. Sin embargo, cuando se aplica la Técnica de Indagación Creativa en estas etapas, en un primer momento las consecuencias a nivel motivacional son negativas, provocando un descenso de la competencia y de la motivación intrínseca. No obstante, sería oportuno en futuras investigaciones realizar un seguimiento más prolongado para contemplar el efecto de esta técnica a lo largo del tiempo, pues se observan indicios de que, conforme va pasando el tiempo en la aplicación de esta técnica, los alumnos comienzan a incrementar su competencia

y a comprender la utilidad de la danza en diferentes áreas de su vida (lo cual se puede constatar con el incremento de la regulación identificada).

En segundo lugar, cabe destacar que el contenido de danza en educación física requiere un tratamiento diferenciado en función del género del alumnado, pues con el género femenino funciona mejor el empleo de la Técnica de Instrucción Directa mientras que con el género masculino parece que resulta más eficaz la Técnica de Indagación Creativa. Por ello, se sugiere que cuando los alumnos adquieran el bagaje motriz adecuado, se alternen ambas técnicas durante todas las sesiones para favorecer la satisfacción de ambos géneros con la práctica, de forma que el docente se centre en reforzar en mayor medida la competencia del género masculino bajo la Técnica de Instrucción Directa y fomentar la participación cognitiva y la creatividad del género femenino bajo la Técnica de Indagación Creativa.

5.2. LIMITACIONES Y PROSPECTIVAS

Cuando se elabora una investigación de esta magnitud, que abarca la realización de diferentes estudios en su desarrollo, es necesario destacar todas las dificultades que se han ido encontrando en cada uno de ellos, para tener conciencia de ellas e intentar reducirlas o eliminarlas en posteriores investigaciones. Asimismo, esto nos ayuda a plantearnos y a diseñar futuros trabajos encaminados a mejorar y a superar los ya presentes. Por tanto, para continuar respetando la misma lógica en todo el documento, en este epígrafe vamos a tratar de hacer un recorrido por cada uno de los diferentes estudios que componen la tesis doctoral, incidiendo en las limitaciones encontradas y en las líneas o vías que se abren para posteriores trabajos.

Para comenzar, en lo que se refiere a la validación de cuestionarios, a pesar de que se ha demostrado que existe un cuestionario válido y fiable para medir la percepción de los alumnos sobre el apoyo del profesor a las necesidades psicológicas básicas durante la enseñanza de la danza en educación física, en un futuro sería interesante realizar estudios que completen el análisis de las propiedades del cuestionario, como la fiabilidad test-retest, el análisis de la validez discriminante, la invarianza factorial entre dos muestras diferentes o en función de variables como la edad, el género o la modalidad de danza practicada. Al respecto, una de las limitaciones que se puede destacar del estudio 1, es que no se incluyó una pregunta acerca del género del alumno, lo que resultó ser un impedimento a la hora de realizar un análisis de invarianza, para contrastar el modelo en ambos géneros y aportar así más información del cuestionario a la comunidad científica.

Se pueden destacar otras limitaciones del estudio 1 como la medición de la percepción de los alumnos en lugar de valorar el comportamiento, para lo cual resultaría interesante la

creación de instrumentos observacionales encaminados a valorar directamente los comportamientos emitidos por el profesor y por los alumnos durante las clases de educación física (Cheon et al., 2012; Cheon y Reeve, 2013; Haerens et al., 2013; Van den Berghe et al., 2013). Además, se ha valorado la actuación docente sobre las necesidades psicológicas básicas únicamente desde una perspectiva positiva entendida en términos de apoyo, lo que hace necesario que futuros estudios completen el análisis con la perspectiva negativa de frustración de estas necesidades, tal como ya han hecho algunos autores en el ámbito de la educación física (Bartholomew, Ntoumanis, Cuevas, y Lonsdale, 2014; Van den Berghe et al., 2013).

En segundo lugar, al centrarnos en el programa de intervención motivacional, es necesario señalar que en el estudio 2 se empleó un grupo control y un grupo experimental que no eran muy numerosos, lo que hace necesario realizar estudios futuros incrementando la muestra con un mayor número de profesores de diferentes centros escolares y sus respectivas clases de alumnos. Sin embargo, cabe destacar que en este caso nos interesaba más decantarnos por la observación y supervisión de cada sesión para garantizar la correcta aplicación del programa de intervención, en lugar de abarcar una muestra muy elevada que no nos permitiera analizar la intervención docente tras el programa de formación que recibían. Así, se llevó a cabo un seguimiento de los comportamientos emitidos por el docente durante todo el periodo de intervención, con el objetivo de ofrecer una retroalimentación a los profesores acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje y del ambiente de aprendizaje creado durante las clases, a pesar del tiempo y esfuerzo que se debía emplear en ello.

En la misma línea, otra limitación del estudio 2 es la duración del programa de intervención motivacional, la cual se torna insuficiente para incrementar la motivación del alumnado hacia el contenido de danza. Por ello, en un futuro sería interesante ampliar la

duración del programa de intervención y utilizar un diseño longitudinal con varias medidas en diferentes momentos temporales, para observar la evolución y los cambios que se registran en las variables analizadas con el paso del tiempo y examinar si las tendencias surgidas a partir del desarrollo de esta investigación, podrían ser significativas con el tiempo, obteniendo de este modo conclusiones con mayor validez.

En lo que respecta al análisis de la técnica de enseñanza y el género, realizado en los estudios 4 y 5, hay que tener en cuenta que la aplicación de las técnicas de enseñanza en ambos casos se llevó a cabo con un número limitado de centros y alumnos, por ello los resultados no se pueden generalizar a otros tipos de centros de enseñanza y alumnos con diferentes habilidades físicas y de aprendizaje. Adicionalmente, futuros estudios podrían replicar este trabajo empleando un mayor número de profesores con sus respectivos grupos de alumnos, así como un período más elevado de aplicación de las técnicas de enseñanza, midiendo varias veces durante el proceso para observar la evolución de las variables dependientes incluidas y orientar futuras actuaciones docentes.

En relación al género, cuando se pretende estudiar la motivación y las emociones del alumnado en educación física, y más si se trata de contenidos en torno a los cuales se han forjado estereotipos de género como es el caso de la danza y expresión corporal, es importante tener en cuenta las diferencias que pueden existir en función del género. Por ello, cuando hablamos de la aplicación de programas de intervención en este contenido, no debemos olvidar el estudio y el tratamiento del género que se debe hacer para llegar a alcanzar los efectos deseados.

Siguiendo en esta línea, otra de las limitaciones a destacar es que únicamente se valoró la percepción de los alumnos, siendo interesante en futuros trabajos contrastarlo con la opinión de los profesores y con la grabación y observación de su comportamiento y del de sus

alumnos, para tener una visión más clara del desarrollo del proceso de enseñanza, de las diferentes situaciones que se producen y de cómo se sienten ambos en las clases de danza en educación física.

Para concluir este apartado, como perspectiva global, sería oportuno desarrollar una labor con los profesores de educación física para trabajar acerca del contenido de danza, incluyendo una muestra elevada de profesores, realizando con ellos programas de formación en contenidos específicos de danza y aplicando las dos metodologías propuestas en esta investigación, analizando su incidencia en la motivación no sólo de los alumnos sino también de los profesores, conjugando el análisis de las percepciones de ambos con el análisis observacional del comportamiento, y complementando la perspectiva cuantitativa con la cualitativa. Asimismo, los programas de intervención deberían tener una duración elevada dedicando más tiempo a estos contenidos cuando vayan a ser impartidos e intentando desarrollarlos con frecuencia, durante los cuatro años de la ESO, para que se puedan valorar las mejoras que provocan en la motivación y emociones de alumnos y profesores.

5.3. CONCLUSIONES

Llegados a este punto, procedemos a exponer las principales conclusiones y utilidades que se pueden extraer a partir de esta tesis doctoral.

- Se ha validado la adaptación a la danza y expresión corporal del Cuestionario de Apoyo a las Necesidades Psicológicas Básicas (CANPB), presentando una escala con evidencias de validez y fiabilidad. Este instrumento permite conocer la percepción que los alumnos tienen sobre los recursos que destina el docente para optimizar sus necesidades de autonomía, competencia y relaciones sociales, dentro de un bloque de contenidos que genera ciertas dificultades en su aplicación en educación física.
- El programa de intervención motivacional se ha mostrado eficaz para incrementar la percepción de autonomía del alumnado y su nivel de autodeterminación. Por tanto, los profesores de educación física deberían de incorporar en su estilo de enseñanza una serie de estrategias docentes para incrementar la motivación de sus alumnos hacia la danza.
- Una metodología de enseñanza basada en la Técnica de Indagación Creativa enfatiza en mayor medida emociones negativas en el alumnado ligadas a la exposición social a la que se ven sometidos, con respecto a una metodología que prioriza la Instrucción Directa o el predominio de un modelo. Por ello, para que la Técnica de Indagación Creativa sea útil en la enseñanza de la danza, hay que plantearla con posterioridad a la Técnica de Instrucción Directa, para que los alumnos puedan adquirir un bagaje motivador gracias a la repetición y al establecimiento de un modelo de referencia previo, favoreciendo que se sientan con mayor competencia y seguridad antes de cederles autonomía.

- Cuando los alumnos asumen el rol de ser observado bajo la Técnica de Indagación Creativa en la enseñanza de la danza, sus emociones se asocian con la percepción de ser enjuiciado y ridiculizado y son más negativas, contrastando en gran medida con los roles de observador y de emisor, que están más vinculados con emociones positivas y son más frecuentes bajo la Técnica de Instrucción Directa.

Por este motivo, es necesario comenzar planteando una práctica simultánea en la que todos los alumnos ejecutan un modelo de referencia marcado por el profesor y su responsabilidad se ve difuminada puesto que se sienten arropados por el grupo, y después progresar hacia la Técnica de Indagación Creativa donde los alumnos son los creadores de los diferentes trabajos que se proponen en clase y los responsables de obtener la aprobación social al exponerlos.

- El contenido de danza en educación física, dado sus características, resulta difícil de asimilar y es complejo en su aplicación, por ello se requieren más de 12 sesiones de enseñanza porque resulta muy complicado motivar al alumnado. Por ello, se debería incrementar la duración de este contenido y la frecuencia de aplicación a lo largo de los 4 años de la ESO.
- Con los alumnos del género masculino funciona mejor la Técnica de Indagación Creativa y con el género femenino resulta más adecuado en un primer momento la utilización de la Técnica de Instrucción Directa. Por ello, los docentes deberían alternar estas dos técnicas durante la enseñanza de la danza en educación física y considerar que existe una alternativa metodológica en función del género, empleando mayor tiempo durante las sesiones para atender a las necesidades de ambos géneros.
- El contenido de danza en educación física puede ser un medio excelente para incrementar poco a poco la motivación, el interés y las emociones positivas del

alumnado hacia las actividades artístico-expresivas, pero se debe utilizar una metodología adecuada a cada etapa. Así, al principio hay que comenzar con la instrucción directa para crear un bagaje motriz y después evolucionar progresivamente hacia estilos más cognitivos y creativos, incorporando destrezas docentes para incrementar la autonomía, competencia y relaciones sociales de nuestros alumnos.

- Es necesario aumentar la formación inicial de los docentes en lo que se refiere al tratamiento metodológico del bloque de contenidos “Danza y Expresión Corporal”, de esta forma conseguiremos mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y normalizar este tipo de contenidos dentro de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, fomentando una vivencia satisfactoria de la danza.

CONCLUSIONS

At this point, we proceed to show the main conclusions and the resulting uses that may be extracted from this doctoral thesis.

- The adaptation to dance and corporal expression of the Basic Psychological Needs Support Questionnaire (CANPB) was validated, showing a scale with evidence of validity and reliability. This instrument lets us know pupils' perceptions about the techniques or strategies that their teacher employs to optimize their autonomy, competence and relatedness within a particular block of contents which tends to generate certain difficulties in its application in physical education.
- The motivational intervention program has been showed to be effective to increase the students' perception of autonomy and their level of self-determination. Therefore, physical education teachers should include several teaching strategies to increase students' motivation towards dance in their teaching style.
- A teaching methodology, based on Creative Technique, emphasized students' negative emotions associated with the social exposure they are submitted to, with regards to a methodology which emphasizes Direct Instruction or the predominance of a model. Thus, to get the Creative Technique useful in the dance teaching, it is important to set before the Direct Instruction Technique, because students can acquire a motor experience thanks to the repetition and establishment of a previous reference model, helping that they feel competence and safe before giving them autonomy.
- Under the Creative Technique, when students are in the observee role, their emotions are associated with the fear of being judged or humiliated and are accordingly more negative. This contrasts with the observer and emitter roles which are more associated

with positive emotions and which are more frequent within the Direct Instruction Technique.

Therefore, it is necessary to start planning a simultaneous practice where all students perform a reference model indicated by the teacher. Within this model, the pupils' responsibility diminishes because they are supported by the group, whereas with the Creative Technique, students create the different class activities. The students are then, in turn, responsible for obtaining audience approval for their compositions.

- The content of dance in physical education, because its characteristics, is difficult to assimilate and it is complex in its application; more than 12 teaching classes are required because it is so difficult to motivate students. Therefore, it should be increase the duration of this content and the frequency of application over the 4 years of Secondary Education.
- At the beginning, Creative Technique is more productive with male students and, conversely, Direct Instruction Technique works better with female students. Thus, teachers should alternate both techniques during the teaching of dance in physical education, and considerate that there is a methodological alternative regarding sex, using more time during classes to attend the needs of both genres.
- The content of dance in physical education is an excellent way to gradually increase students' motivation, interest and positive emotions towards artistic-expressive activities. However, it must be used with an adequate methodology in each stage. At the beginning we have to start with direct instruction to obtain motor experience, and later develop towards more cognitive and creative styles, including teaching skills to increase autonomy, competence and relatedness in our students.

- It is necessary to increase teachers' initial training in methodological treatment of the block of contents "Dance and Corporal Expression". This will improve the teaching-learning process and normalize these types of contents within Secondary Compulsory Education, consequently promoting a more satisfied experience of dance.



CAPÍTULO 6

Referencias bibliográficas

CAPÍTULO 6: REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adie, J. W., Duda, J. L., y Ntoumanis, N. (2008). Autonomy support, basic need satisfaction and the optimal functioning of adult male and female sport participants: A test of basic needs theory. *Motivation and Emotion*, 32, 189-199.
- Adler, J. (2002). *Offering From the Conscious Body: The Discipline of Authentic Movement*. Rochester, VT: InnerTraditions.
- Akinola, M. y Mendes, W. B. (2008). The dark side of creativity: Biological vulnerability and negative emotions lead to greater artistic creativity. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34(12), 1677-1686.
- Alsaker, F. D. y Flammer, A. (2006). Pubertal development. En S. Jackson y L. Goossens (Eds.), *Handbook of adolescent development: European perspectives* (pp. 30-50). Hove, UK: Psychology Press.
- Álvarez, M. S., Balaguer, I., Castillo, I., y Duda, J. L. (2009). Coach Autonomy Support and Quality of Sport Engagement in Young Soccer Players. *The Spanish Journal of Psychology*, 12, 138-148.
- Amado, D. (2013). *La danza entendida desde una perspectiva psicológica*. Sevilla: Wanceulen.
- Amado, D., Leo, F. M., Sánchez-Oliva, D., González-Ponce, I., Chamorro, J. L., y Pulido, J. J. (2012). *Análisis de las propiedades psicométricas del Cuestionario de Motivación en Danza y Expresión Corporal*. Actas del II Congreso Nacional de Investigación en Danza, Barcelona (España). 16 -18 de Noviembre de 2012.

- Amado, D., Moreno, M. P., Leo, F., Sánchez, P., y Del Villar, F. (2011). Análisis de la percepción emocional del alumnado durante las clases de danza en educación física. *Habilidad Motriz*, 36, 38-48.
- Antolín, L., Oliva, A., Pertegal, M. A., y López, A. (2011). Desarrollo y validación de una escala de valores para el desarrollo positivo adolescente. *Psicothema*, 23, 153-159.
- Armada, J. M., González, I., y Montávez, M. (2013). La expresión corporal: Un proyecto para la inclusión. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 24, 107-112.
- Arteaga, M. (2003). *Fundamentos de expresión corporal: Ámbito pedagógico*. Granada: Universidad de Granada.
- Baas, M., De Dreu, C. K. W., y Nijstad, B. A. (2008). A meta-analysis of 25 years of research on mood and creativity: Hedonic tone, activation, or regulatory focus? *Psychological Bulletin*, 134, 739-756.
- Baer, J. y Kaufman, J. C. (2008). Gender differences in creativity. *Journal of Creative Behavior*, 42(2), 75-105.
- Balaguer, I., Castillo, I., Duda, J. L., Quested, E., y Morales, V. (2011). Predictores socio-contextuales y motivacionales de la intención de continuar participando: Un análisis desde la SDT en danza. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 7(25), 305-319.
- Balaguer, I., Castillo, I., Duda, J. L., y Tomás, I. (2009). Análisis de las propiedades psicométricas de la versión española del cuestionario de clima en el deporte. *Revista de Psicología del Deporte*, 18(1), 73-83.
- Baldwin, C. K. y Caldwell, L. L. (2003). Development of the Free Time Motivation Scale for Adolescents. *Journal of Leisure Research*, 35, 129-151.
-

- Barkoukis, V. y Hagger, M. S. (2013). The trans-contextual model: Perceived learning and performance motivational climates as analogues of perceived autonomy support. *European Journal of Psychology of Education, 28*(2), 353-372.
- Barkoukis, V., Hagger, M. S., Lambropoulos, G., y Tsorbatzoudis, H. (2010). Extending the trans-contextual model in physical education and leisure-time contexts: examining the role of basic psychological need satisfaction. *The British Journal of Educational Psychology, 80*, 647-70.
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Cuevas, R., y Lonsdale, C. (2014). Job pressure and ill-health in physical education teachers: The mediating role of psychological need thwarting. *Teaching and Teacher Education, 37*, 101-107.
- Baumeister, R. F. y Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin, 117*, 497-529.
- Berrol, C. F., Ooi, W. L., y Katz, S. S. (1997). Dance/movement therapy with older adults who have sustained neurological insult: A demonstration project. *American Journal of Dance Therapy, 19*, 135-160.
- Biddle, S. J. H., Chatzisarantis, N., y Hagger, M. (2001). Self-determination theory in sport and exercise. En F. Cury, P. Sarrazin, y J. P. Famose (Eds.), *Theories de la motivation et sport: Etats de la Recherche*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Boehm, J. K. y Kubzansky, L. D. (2012). The heart's content: The association between positive psychological well-being and cardiovascular health. *Psychological Bulletin, 138*, 655-691.
- Bollen, K. A. y Long, J. S. (1993). *Testing structural equation models*. Newbury Park, CA: Sage.

- Bourdieu, P. (1986). Notas provisionales para la percepción social del cuerpo. En Álvarez-Uria (Ed.), *Materiales de sociología crítica*. Madrid: La Piqueta.
- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. Thousand Oaks, London, & New Delhi: SAGE Publications.
- Breton Le, D. (1999). *Las pasiones ordinarias. Antropología de las emociones*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Brophy, J. (1999). Toward a model of the value aspects of motivation in education: Developing appreciation for particular learning domains and activities. *Educational Psychologist*, 34(2), 75-85.
- Bryan, C. L. y Solmon, M. A. (2007). Self-Determination in Physical Education: Designing Class Environments to Promote Active Lifestyles Current Status of Children's Physical Activity. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26, 260-278.
- Byrne, B. M. (2001). *Structural equation modeling with Amos: Basic concepts, applications, and programming*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cairney, J., Kwan, M. Y. W., Velduizen, S., Hay, J., Bray, S. R., y Faught, B. E. (2012). Gender, perceived competence and the enjoyment of physical education in children: A longitudinal examination. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 9, 1-8.
- Camargo, I. y Pardo, C. (2008). Competencias docentes de profesores de pregrado: Diseño y validación de un instrumento de evaluación. *Universitas Psychologica*, 7(2), 441-455.
- Campos, J. J., Walle, E. A., Dahl, A., y Main, A. (2011). Reconceptualizing emotion regulation. *Emotion Review*, 3, 26-35.

- Camras, L. A. y Fatani, S. (2008). The development of facial expressions. En M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, y L. Feldman Barrett (Ed.), *Handbook of emotions* (3rd ed., pp. 291-303). New York, NY: Guilford Press.
- Camras, L. A. y Shutter, J. M. (2010). Emotional facial expressions in infancy. *Emotion Review*, 2, 120-129.
- Camras, L. A. y Shuster, M. M. (2013). Current Emotion Research in Developmental Psychology. *Emotion Review*, 5(3), 321-329.
- Canales, I. (2006). *Consecuencias pedagógicas de la mirada y el tacto en la expresión corporal*. Tesis doctoral. Lleida: Instituto Nacional de Educación Física.
- Canales, I. (2007). La mirada y el tacto como condicionantes del compromiso emocional del alumnado en las sesiones de expresión corporal. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 19, 181-201.
- Canales, I. (2009). La mirada y el tacto en la expresión corporal. *Apunts. Educació Física i Esport*, 98, 33-39.
- Cano-Vindel, A. (1997). Modelos explicativos de la emoción. En E. G. Fernández-Abascal (Ed.), *Psicología General. Motivación y Emoción* (pp. 127-161). Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Cano-Vindel, A., Sirgo, A., y Díaz Ovejero, M. B. (1999). Control, defensa y expresión de emociones: Relaciones con salud y enfermedad. En E. G. Fernández-Abascal y F. Palmero (Eds.), *Emociones y Salud* (pp. 69-90). Madrid: Ariel.
- Caspersen, C. J., Pereira, M. A., y Curran, K. M. (2000). Changes in physical activity patterns in the United States, by sex and cross-sectional age. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 32, 1601-1609.
- Castilla del Pino, C. (1992) *El silencio*. Madrid: Alianza Universidad.

- Castilla del Pino, C. (2001). *La incomunicación*. Barcelona: Península.
- Cervelló, E., Escartí, A., y Guzmán, J. F. (2007). Youth sport dropout from the achievement goal theory. *Psicothema, 19*, 65-71.
- Chalabaev, A., Sarrazin, P., Fontayne, P., Boiché, J., y Clément-Guillotin, C. (2013). The influence of sex stereotypes and gender roles on participation and performance in sport and exercise: Review and future directions. *Psychology of Sport and Exercise, 14*, 136-144.
- Chalabaev, A., Sarrazin, P., Trouilloud, D., y Jussim, L. (2009). Can sex-undifferentiated teacher expectations mask an influence of sex stereotypes? Alternative forms of sex bias in teacher expectations. *Journal of Applied Social Psychology, 39*, 2469-2498.
- Chatzisarantis, N. L. D. y Hagger, M. S. (2009). Effects of an intervention based on self-determination theory on self-reported leisure-time physical activity participation. *Psychology & Health, 24*, 29-48.
- Chen, A. (2001). A theoretical conceptualization for motivation research in physical education: An integrated perspective. *Quest, 2*, 35-58.
- Chen, A. y Darst, P. W. (2001). Situational interest in physical education: A function of learning task design. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 72*, 150-164.
- Cheon, S. H. y Moon, I. S. (2010). Implementing an autonomy-supportive fitness program to facilitate students' autonomy and engagement. *Korean Journal of Sport Psychology, 21*, 175-195.
- Cheon, S. H. y Reeve, J. (2013). Do the benefits from autonomy-supportive PE teacher training programs endure?: A one-year follow-up investigation. *Psychology of Sport and Exercise, 14*, 508-518.

- Cheon, S. H., Reeve, J., y Moon, I. S. (2012). Experimentally based, longitudinally designed, teacher-focused intervention to help physical education teachers be more autonomy supportive toward their students. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 34, 365-396.
- Chirkov, V., Kim, Y., Ryan, R. M., y Kaplan, U. (2003). Differentiating autonomy from individualism and independence: A self-determination theory perspective on internalization of cultural orientations and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(1), 97-110.
- Christenson, S. L., Reschly, A. L., y Wylie, C. (2012). *The handbook of research on student engagement*. New York: Springer.
- Cohen, S., Alper, C. M., Doyle, W. J., Treanor, J. J., y Turner, R. B. (2006). Positive emotional style predicts resistance to illness after experimental exposure to rhinovirus or influenza A virus. *Psychosomatic Medicine*, 68, 809-815.
- Conde, C., Sáenz-López, P., Carmona, J., González-Cutre, D., Martínez Galindo, C., y Moreno, J. A. (2010). Validación del Cuestionario de Percepción de Soporte de la Autonomía en el Proceso de Entrenamiento (ASCQ) en jóvenes deportistas españoles. *Estudios de Psicología*, 31(2), 145-157.
- Connell, J. (2009). Dance education: an examination of practitioners' perceptions in secondary schools and the necessity for teachers skilled in the pedagogy and content of dance. *Research in Dance Education*, 10(2), 115-130.
- Cook, T. D. y Campbell, D. T. (1979). *Quasi-Experimentation Design and Analysis Issues for Fields Settings*. Chicago: Rand McNally.

- Cox, A., Duncheon, N., y McDavid, L. (2009). Teachers as sources of relatedness perceptions, motivation, and affective responses in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 80, 765-773.
- Cuéllar, M. J. y Rodríguez, Y. (2009). Estrategias de enseñanza y organización de la clase en expresión corporal. *Habilidad Motriz*, 33, 5-14.
- Davenport, D. (2006). Building a dance composition course. An act of creativity. *Journal of Dance Education*, 6(1), 25-32.
- Davís, F. (1976). *La comunicación no verbal*. Madrid: Alianza.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1024-1037.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1995). Human autonomy: The basis for true self-esteem. En M. Kemis (Ed.), *Efficacy, agency, and self-esteem* (pp. 31-49). New York: Plenum.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2000). The “what” and the “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: The University of Rochester Press.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life’s domains. *Canadian Psychology*, 49, 14-23.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., Gagne, M., Leone, D. R., Usunov, J., y Kornazheva, B. P. (2001). Need Satisfaction, Motivation, and Well-Being in the Work Organizations of a Former Eastern Bloc Country: A Cross-Cultural Study of Self-Determination. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 930-942.

- Deci, E. L., Ryan, R. M., y Williams, G. C. (1996). Need satisfaction and the self-regulation of learning. *Learning and Individual Differences*, 8(3), 165-183.
- Dollinger, S. J., Dollinger, S. M. C., y Centeno, L. (2005). Identity and creativity. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 5, 315-339.
- Doody, R. S., Stevens, J. C., Beck, C., Dubinsky, R. M., Kaye, J. A., y Gwyther, L. (2001). Practice parameter: Management of dementia (an evidence-based review). Report of the quality standards subcommittee of the American Academy of Neurology. *Neurology*, 56(9), 1154-1166.
- Echeburúa, E., Salaberría, K., y Fernández-Montalvo, J. (1998). Ansiedad y adicciones. En E. G. Fernández-Abascal y F. Palmero (Eds.), *Emoción y adaptación* (pp. 67-84). Barcelona: Ariel.
- Edmunds, J., Ntoumanis, N., y Duda, J. L. (2008). Testing a self-determination theorybased teaching style intervention in the exercise domain. *European Journal of Social Psychology*, 38, 375-388.
- Elías, N. (1993). *El proceso de la civilización*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Enright, E. y O'Sullivan, M. (2010). Can I do it in my pyjamas?' negotiating a physical education curriculum with teenage girls. *European Physical Education Review*, 16(3), 203-222.
- Escartí, A. y Brustad, R. (2000). *El estudio de la motivación deportiva desde la perspectiva de la teoría de metas*. Comunicación presentada en el I Congreso Hispano-Portugués de Psicología, Santiago de Compostela. España.
- Esnaola, I., Goñi, A., y Madariaga, J. M. (2008). El autoconcepto: Perspectivas de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 13, 179-194.

- Fernández-Abascal, E. G. (1995). *Manual de motivación y emoción*. Madrid: Centro de estudios Ramón Areces.
- Ferriz, R., Sicilia, Á., y Sáenz-Álvarez, P. (2013). Predicting Satisfaction in Physical Education Classes: A Study Based on Self-Determination Theory. *The Open Education Journal*, 6, 1-7.
- Fiedler, K. (1988). The dependence of the conjunction fallacy on subtle linguistic factors. *Psychological Research*, 50, 123-129.
- Fisette, J. L. (2011). Exploring how girls navigate their embodied identities in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16(2), 179-196.
- Fraile, A. y Vizcarra, M. T. (2009). La investigación naturista e interpretativa desde la actividad física y el deporte. *Revista de psicodidáctica*, 1(14), 119-132.
- Fredericks, J. A. y Eccles, J. S. (2002). Children's competence and value beliefs from childhood through adolescence: Growth trajectories in two male-sex-typed domains. *Developmental Psychology*, 38, 519-533.
- Fredrickson, B. L., Cohn, M. A., Coffey, K. A., Pek, J., y Finkel, S. M. (2008). Open hearts build lives: positive emotions, induced through loving-kindness meditation, build consequential personal resources. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95, 1045-1062.
- Fuentes, A. L. (2006). *El valor pedagógico de la danza*. Tesis doctoral, Universidad de Valencia.
- Gallahue, D. L. y Donnelly, F. C. (2003). *Developmental physical education for all children*. Champaign, IL: Human Kinetics.

- Gao, Z., Hannan, P. F., Xiang, P., Stodden, D., y Valdez, V. (2013). Video game-based exercise, Latino children's physical health, and academic achievement. *American Journal of Preventive Medicine*, 44(3S3), s240-s246.
- García-Calvo, T., Sánchez, P. A., Leo, F. M., Sánchez, D., y Amado, D. (2011). Incidencia de la Teoría de Autodeterminación sobre la persistencia deportiva. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 25(7), 266-276.
- García Ruso, H. M. (1997). *La danza en la escuela*. Barcelona: Inde.
- García-Sánchez, I., Pérez-Ordás, R., y Calvo-Lluch, A. (2011). Iniciación a la danza como agente educativo de la expresión corporal en la educación física actual. Aspectos metodológicos. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 20, 33-36.
- Gard, M. (2011). A meditation in which consideration is given to the past and future engagement of social science generally and critical physical education and sports scholarship in particular with various scientific debates, including the so-called obesity. *Sport, Education and Society*, 16(3), 399-412.
- Gard, M. y Meyenn, R. (2000). Boys, bodies, pleasure and pain: Interrogating contact sports in schools. *Sport, Education and Society*, 5, 19-34.
- Gelade, G. A. (2002). Creative style, personality, and artistic endeavor. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 128, 213-234.
- Gentile, B., Grabe, S., Dolan-Pascoe, B., Twenge, J. M., Wells, B. E., y Maitino, A. (2009). Gender differences in domain-specific self-esteem: A meta analysis. *Review of General Psychology*, 13, 34-45.

- Ghayas, S., Akhtar, S., y Adil, A. (2012). Impact of gender and subject on the creativity level of high and low achievers. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 39(1), 150-156.
- Gillet, N., Vallerand, R. J., Amoura, S., y Baldes, B. (2010). Influence of coaches' autonomy support on athletes' motivation and sport performance: A test of the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Psychology of Sport and Exercise*, 11, 155-161.
- Gillet, N., Vallerand, R. J., y Lafrenière, M. A. K. (2012). Intrinsic and extrinsic school motivation as a function of age: the mediating role of autonomy support. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 15, 77-95.
- González-Cutre, D., Sicilia, A., y Moreno, J. A. (2011). Un estudio cuasi-experimental de los efectos del clima motivacional tarea en las clases de educación física. *Revista de Educación*, 356, 677-700.
- Goodyear, V. A., Casey, A., y Kirk, D. (2012). Hiding behind the camera: social learning within the Cooperative Learning Model to engage girls in physical education. *Sport, Education and Society*, 1-23.
- Graham, G., Holt/Hale, S., y Parker, M. (2004). *Children moving: A reflective approach to teaching physical education*. Dubuque, IA: McGraw Hill Higher Education.
- Granero-Gallegos, A., Baena-Extremera, A., Pérez-Quero, F. J., Ortíz-Camacho, M. M., y Bracho-Amador, C. (2012). Analysis of motivational profiles of satisfaction and importance of physical education in high school adolescents. *Journal of Sports Science and Medicine*, 11, 614-623.

- Grieser, M., Vu, M. B., Bedimo-Rung, A. L., Neumark-Sztainer, D., Moody, J., et al. (2006). Physical activity attitudes, preferences, and practices in African American, Hispanic, and Caucasian girls. *Health Education & Behavior*, 33, 40-51.
- Gross, J. J. y Feldman Barrett, L. (2011). Emotion generation and emotion regulation: One or two depends on your point of view. *Emotion Review*, 3, 8-16.
- Gutiérrez, M. y Escartí, A. (2006). Influencia de padres y profesores sobre las orientaciones de meta de los adolescentes y su motivación intrínseca en educación física. *Revista de Psicología del deporte*, 15, 23-35.
- Haerens, L., Aelterman, N., Van den Berghe, L., De Meyer, J., Soenens, B., y Vansteenkiste, M. (2013). Observing physical education teachers' need-supportive interactions in classroom settings. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 35, 3-17.
- Haerens, L., Kirk, D., Cardon, G., y Bourdeauhuji, I. (2011). The development of a pedagogical model for health-based physical education. *Quest*, 63, 321-338.
- Hagger, M. S. y Chatzisarantis, N. L. D. (2007). The trans-contextual model of motivation. En M. S. Hagger y N. L. D. Chatzisarantis (Eds.), *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport* (pp. 53-70). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hagger, M. S. y Chatzisarantis, N. L. D. (2012). Transferring motivation from educational to extramural contexts: a review of the trans-contextual model. *European Journal of Psychology of Education*, 27, 195-212.
- Hagger, M. S., Chatzisarantis, N. L., Hein, V., Pihu, M., Soós, I., y Karsai, I. (2007). The perceived autonomy support scale for exercise settings (passes): Development, validity, and cross-cultural invariance in young people. *Psychology of Sport and Exercise*, 8, 632-653.
- Halpern, D. F. (2000). *Sex differences in cognitive abilities*. Mahwah, NJ: L. Erlbaum.

- Hassandra, M., Goudas, M., y Chroni, S. (2003). Examining factors associated with intrinsic motivation in physical education: A qualitative approach. *Psychology of Sport y Exercise*, 4(3), 211-223.
- Hasselbach, B. (1979). Didáctica de la danza. Objetivos de aprendizaje en la educación de la danza. En VV. AA., *Música y Danza para el niño* (pp. 65-92). Madrid: Instituto Alemán.
- Hastie, P. A., Rudisill, M. E., y Wadsworth, D. D. (2013). Providing students with voice and choice: lessons from intervention research on autonomy-supportive climates in physical education. *Sport, Education and Society*, 18, 38-56.
- Hein, V. y Koka, A. (2007). Perceived feedback and motivation in physical education and physical activity. En M. S. Hagger y N. L. D. Chatzisarantis (Eds.), *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport* (pp. 127-140). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hellín, M. G. (2007). *Motivación, autoconcepto físico, disciplina y orientación disposicional en estudiantes de educación física*. Tesis doctoral, Universidad de Murcia.
- Hickey, C. y Fitzclarence, L. (1999). Educating boys in sport and physical education: Using narrative methods to develop pedagogies of responsibility. *Sport, Education and Society*, 4, 51-62.
- Hills, L. (2007). Friendship, physicality, and physical education: an exploration of the social and embodied dynamics of girls' physical education experiences. *Sport, Education and Society*, 12(3), 317-336.
- Hodge, K., Lonsdale, C., y Ng, J. Y. Y. (2008). Burnout in elite rugby: Relationships with basic psychological needs fulfillment. *Journal of Sports Sciences*, 26, 835-844.

- Hong, E., Hartzell, S. A., y Greene, M. T. (2009). Fostering Creativity in the Classroom: Effects of Teachers' Epistemological Beliefs, Motivation, and Goal Orientation. *The Journal of Creative Behavior*, 43(3), 192-208.
- Hu, L. y Bentler, P. M. (1995). Evaluating model fit. En R. H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications* (pp. 76-99). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hu, L. y Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- Huéscar, E. y Moreno-Murcia, J. A. (2012). Relación del tipo de feed-back del docente con la percepción de autonomía del alumnado en clases de educación física. *Infancia y Aprendizaje*, 35, 87-98.
- Izard, C. E., Woodburn, E. M., Finlon, K. J., Krauthamer-Ewing, E. S., Grossman, S. R., y Seidenfeld, A. (2011). Emotion knowledge, emotion utilization, and emotion regulation. *Emotion Review*, 3, 44-52.
- Jang, H., Reeve, J., y Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure, but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102, 588-600.
- Jang, H., Reeve, J., Ryan, R. M., y Kim, A. (2009). Can self-determination theory explain what underlies the productive, satisfying learning experiences of collectivistically oriented korean students? *Journal of Educational Psychology*, 101, 644-661.
- Jeong, Y. J., Hong, S. C., Lee, M. S., Park, M. C., Kim, Y. K., y Suh, C. M. (2005). Dance movement therapy improves emotional responses and modulates neurohormones in adolescents with mild depression. *International Journal of Neuroscience*, 115(12), 1711-1720.

- Kalmar, D. (2005). *¿Qué es la expresión corporal?* Buenos Aires: Lumen.
- Kamarova, S. (2010). *Autonomy support, basic needs satisfaction, motivation regulation, and well-being among elite level ballet dancers in Russian speaking countries*. Master Thesis, University of Jyväskylä.
- Kassing, G. y Jay, D. M. (2003). *Dance teaching methods and curriculum design: Comprehensive K-12 dance education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. London, Routledge.
- Kok, B. E., Coffey, K. A., Cohn, M. A., Catalino, L. I., Vacharkulksemsuk, T., Algoe, S. B., et al. (2013). How positive emotions build physical health: Perceived positive social connections account for the upward spiral between positive emotions and vagal tone. *Psychological Science, 24*, 1123-1132.
- Koka, A. y Hagger, M. S. (2010). Perceived teaching behaviors and self-determined motivation in physical education: A test of self-determined theory. *Research Quarterly For Exercise and Sport, 81*, 74-86.
- Kousoulas, F. y Mega, G. (2009). Students' Divergent Thinking and Teachers' Ratings of Creativity: Does Gender Play a Role? *The Journal of Creative Behavior, 43*(3), 209-222.
- Laban, R. (1978). *Danza educativa moderna*. Buenos Aires: Paidós.
- La Guardia, J. y Ryan, R. (2002). What adolescent need: A self-determination theory perspective on development within families, school and society. En F. Pajares y T. Urduan (Eds.), *Academic motivation of adolescents* (pp. 193-219). Greenwich: IAP.
- Lam, S. F., Jimerson, S., Kikas, E., Cefai, C., Veiga, F. H., Nelson, B., et al. (2012). Do girls and boys perceive themselves as equally engaged in school? The results of an international study from 12 countries. *Journal of School Psychology, 50*, 77-94.

- Lapeniene, D. y Bruneckiene, J. (2010). Teachers' creativity in the domain of professional activity. Analysis of individual factors. *Economics and Management*, 15, 642-649.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Learreta, B. (2009). *Expresión Corporal y Educación*. Wanceulen. Sevilla.
- Lee, A. M., Fredenburg, K., Belcher, D., y Cleveland, N. (1999). Gender differences in children's conceptions of competence and motivation in physical education. *Sport, Education and Society*, 4, 161-175.
- Likesas, G. y Zachopoulou, E. (2006). Music and movement education as a form of motivation in teaching greek traditional dances. *Perceptual and Motor Skills*, 102, 552-562.
- Lim, B. S. C. y Wang, C. K. J. (2009). Perceived autonomy support, behavioural regulations in physical education and physical activity intention. *Psychology of Sport and Exercise*, 10, 52-60.
- Lobo, Y. B. y Winsler, A. (2006). The effects of a creative dance and movement program on the social competence of head start preschoolers. *Social Development*, 15, 501-519.
- Lonsdale, C., Rosenkranz, R. R., Sanders, T., Peralta, L., Bennie, A., Jackson, B., et al. (2013). A Cluster Randomized Controlled Trial of Strategies to Increase Adolescents' Physical Activity and Motivation in Physical Education: Results of the Motivating Active Learning in Physical Education (MALP) Trial. *Preventive Medicine*, 57(5), 696-702.
- Lonsdale, C., Sabiston, C. M., Raedeke, T. D., Ha, A. S. C., y Sum, R. K. W. (2009). Self-determined motivation and students' physical activity during structured physical education lessons and free choice periods. *Preventive Medicine*, 48, 69-73.

- Lonsdale, C., Sabiston, C. M., Taylor, I. M., y Ntoumanis, N. (2011). Measuring student motivation for physical education: Examining the psychometric properties of the Perceived Locus of Causality Questionnaire and the Situational Motivation Scale. *Psychology of Sport and Exercise*, 12, 284-292.
- Lund, J. y Tannehill, D. (2005). *Standards-Based Curriculum Development in Physical Education*. Sudbury, Massachusetts USA: Jones & Bartlett Publishers.
- Lykesas, G., Koutsouba, M., y Tyrovola, V. (2009). Creativity as an approach and teaching method of traditional Greek dance in secondary schools. *Studies in Physical Culture and Tourism*, 16(2), 207-214.
- Lyu, M. y Gill, D. L. (2011). Perceived physical competence, enjoyment and effort in same-sex and coeducational physical education classes. *Educational Psychology*, 31(2), 247-260.
- Mainwaring, L. M. y Krasnow, D. H. (2010). Teaching the dance class: Strategies to enhance skill acquisition, mastery, and positive self-image. *Journal of Dance Education*, 10(1), 14-21.
- Mancini, K. (2013). Dancing Through the School Day: How Dance Catapults Learning in Elementary Education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 84(3), 6-8.
- Marina, J. A. (1993). *El laberinto sentimental*. Barcelona: Anagrama.
- Maslow A. H. (1971). Den kreativa attityden (The creative attitude). En Mooney y T. Razik (Ed.), *Vad ar kreativiter* (pp. 61-74). Stockholm: J. Beckman Bokforlag AB.
- Maturana, H. (1997). *La realidad: ¿Objetiva o construida? Volumen I: Fundamentos biológicos de la realidad*. México: Anthropos.

- Mayor, M., Moya, S., y Puente, A. (1998). *Cognición y aprendizaje: fundamentos psicológicos*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- McAuley, E., Duncan, T., y Tammen, V. V. (1989). Psychometric properties of the Intrinsic Motivation Inventory in a competitive sport setting: A confirmatory factor analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 60, 48-58.
- McCarthy, M. (1996). Dance in the music curriculum. *Music Educators Journal*, 82(6), 17-21.
- Merom, D., Cumming, R., Mathieu, E., Anstey, K. J., Rissel, C., Simpson, J. M., et al. (2013). Can social dancing prevent falls in older adults? a protocol of the Dance, Aging, Cognition, Economics (DAnCE) fall prevention randomized controlled trial. *Public Health*, 13, 477.
- Mestre, V., Samper, P., Tur-Porcar, A. M., Richaud de Minzi, M. C., y Mesurado, B. (2012). Emociones, estilos de afrontamiento y agresividad en la adolescencia. *Universitas Psychologica*, 11(4), 1263-1275.
- Montávez, M. (2012). LOE. La consolidación de la Expresión Corporal. *Esmásf. Revista Digital de Educación*, 14, 60-80.
- Moreno, J. A., González-Cutre, D., y Chillón, M. (2009). Preliminary Validation in Spanish of a Scale Designed to Measure Motivation in Physical Education Classes: The Perceived Locus of Causality (PLOC) Scale. *The Spanish Journal of Psychology*, 12(1), 327-337.
- Moreno, J. A., González-Cutre, D., Chillón, M., y Parra, N. (2008). Adaptación a la educación física de la escala de las necesidades psicológicas básicas en el ejercicio. *Revista Mexicana de Psicología*, 25(2), 295-303.

- Moreno, J. A., González-Cutre, D., y Ruiz Pérez, M. (2009). Self-determined motivation and physical education importance. *Human Movement, 10*, 5-11.
- Moreno, J. A., Huéscar, E., Peco, N., Alarcón, E., y Cervelló, E. (2012). Relación del feedback y las barreras de comunicación del docente con la motivación intrínseca de estudiantes adolescentes de educación física. *Universitas Psychologica, 11*, 957-967.
- Moreno, J. A. y Martínez, A. (2006). Importancia de la Teoría de la Autodeterminación en la práctica físico-deportiva: Fundamentos e implicaciones prácticas. *Cuadernos de Psicología del Deporte, 6*(2), 39-54.
- Moreno, J. A., Parra, N., y González-Cutre, D. (2008). Influencia del apoyo a la autonomía, las metas sociales y la relación con los demás sobre la desmotivación en educación física. *Psicothema, 20*(4), 636-641.
- Moreno, J. A., Vera, J. A., y Del Villar, F. (2010). Search for autonomy in motor task learning in physical education university students. *European Journal of Psychology of Education, 25*, 37-47.
- Mosston, M. y Ashworth, S. (1986) *Teaching physical education*. Columbus, OH: Merrill.
- Mosterin, J. (1987). *Conceptos y teorías en la ciencia*. Madrid: Alianza Editorial.
- Nair, S. y Alkiyumi, M. T. (2011). Investigation the relationship between intrinsic motivation and creative production on solving real problems. *Sosiohumanika, 4*(2), 185-196.
- Nelson, D. (2009). Feeling good and open-minded: The impact of positive affect on cross cultural empathic responding. *Journal of Positive Psychology, 4*, 53-63.
- Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology, 71*, 225-242.
- Ntoumanis, N. (2002). Motivational clusters in a sample of British physical education classes. *Psychology of Sport and Exercise, 3*(3), 177-194.

- Ntoumanis, N. (2005). A Prospective study of participation in optional school physical education using a self-determination theory framework. *Journal of Educational Psychology*, 97(3), 444-453.
- Ntoumanis, N., Barkoukis, V., y Thøgersen, E. C. (2009). Developmental trajectories of motivation in physical education: Course, demographic differences and antecedents. *Journal of Educational Psychologist*, 101, 717-728.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. Nueva York: McGraw- Hill.
- Oliveira, S. M., Simoes, H. G., Moreira, S. R., Lima, R. M., Almeida, J. A., y Ribeiro, F. M. (2010). Physiological responses to a tap dance choreography: comparisons with graded exercise test and prescription recommendations. *Journal of Strength Condition Research*, 24(7), 1954-1959.
- Oliver, K. L., Hamzeh, M., y McCaughtry, N. (2009). Girly girls can play games. Cocreating a curriculum of possibilities with 5th grade girls. *Journal of Teaching in Physical Education*, 28, 90-110.
- O'Neill, J. R., Pate, R. R., y Beets, M. W. (2012). Physical activity levels of adolescent girls during dance classes. *Journal of Physical Activity and Health*, 9(3), 382-388.
- O'Neill, J. R., Pate, R. R., y Hooker, S. P. (2011). The contribution of dance to daily physical activity among adolescent girls. *Internacional Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 8, 87.
- O'Neill, J. R., Pate, R. R., y Liese, A. D. (2011). Descriptive epidemiology of dance participation in adolescents. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 82(3), 373-380.
- Ortiz, M. (2002). *Expresión corporal: Una propuesta para el docente de educación física*. Granada: Grupo Editor Universitario.

- Ossona, P. (1984). *La educación por la danza*. Barcelona: Paidós.
- Padilla, C. (2003). Not verbal communication: Offers of dance. En M. Vizuete (Ed.), *The languages of the Expression* (pp. 217–227). Madrid: Ministerio de Educación. Cultura y Deporte.
- Padilla, C. y Coterón, J. (2013). Podemos mejorar nuestra salud mental a través de la Danza?: Una revisión sistemática. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 24, 167-170.
- Pate, R. R. y O’Neill, J. R. (2009). After-school interventions to increase physical activity among youth. *British Journal of Sports Medicine*, 43, 14-18.
- Pate, R. R., O’Neill, J. R., y Lobelo, F. (2008). The evolving definition of «sedentary». *Exercise Sport Science Review*, 36, 173-178.
- Paulson, P. (1993). New work in dance education. *Arts Education Policy Review*, 95, 31-35.
- Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., Tuson, K. M., Brière, N. M., y Blais, M. R. (1995). Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation in sports: The sport motivation scale (SMS). *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 35-53.
- Pelletier, L. G. y Kabush, D. (2005). *The Sport Motivation Scale: Revision and addition of the integrated regulation subscale*. Manuscrito sin publicar, University of Ottawa.
- Penedo, F. J. y Dahn, J. R. (2005). Exercise and well-being: a review of mental and physical health benefits associated with physical activity. *Current Opinion in Psychiatry*, 18(2), 189-193.
- Petrides, K. V., Niven, L., y Mouskounti, T. (2006). The trait emotional intelligence of ballet dancers and musicians. *Psicothema*, 18, 101-107.
- Piaget, J. y Inhelder, B. (1969). *The psychology of the child*. New York: Basic Books.

- Pryce, V. (2005). *Creativity, Design and Business Performance*. DTI economics paper No. 15. November.
- Puente, A., Moya, S., y Mayor, M. (1998). *Cognición y aprendizaje: fundamentos psicológicos*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Quested, E. y Duda, J. L. (2011). Perceived autonomy support, motivation regulations and the self-evaluative tendencies of student dancers. *Journal of Dance Medicine and Science*, 15(1), 3-14.
- Quevedo-Blasco, V. J., Quevedo-Blasco, R., y Bermúdez, M. P. (2009). Análisis de la motivación en la práctica de actividad físico-deportiva en adolescentes. *Revista de Investigación en Educación*, 6, 33-42.
- Quivy, R. y Campenhoudt Van, L. (1997). *Manual de recerca en Ciènces Socials*. Barcelona: Herder.
- Ramis Y., Torregrosa, M., Viladrich, C., y Cruz, J. (2010). Adaptación y validación de la versión española de la Escala de Ansiedad Competitiva SAS-2 para deportistas de iniciación. *Psicothema*, 22(4), 1004-1009.
- Reeve, J. (2006). Teachers as Facilitators: What Autonomy-Supportive Teachers Do and Why Their Students Benefit. *The Elementary School Journal*, 106, 225-236.
- Reinboth, M. y Duda, J. L. (2006). Perceived motivational climate, need satisfaction and indices of well-being in team sports: A longitudinal perspective. *Psychology of Sport and Exercise*, 7, 269-286.
- Reis, S. M. (1999). Women and creativity. En M. A. Runco y S. R. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of creativity* (Vol. 1, pp. 699-708). San Diego, CA: Academic Press.

- Reuter, M., Panskepp, J., Schnabel, N., Kellerhoff, N., Kempel, P., y Hennig, J. (2005). Personality and biological markers of creativity. *European Journal of Personality*, 19, 83-95.
- Rey, A. y Trigo, E. (2000). Motricidad... ¿Quién eres? *Apunts. Educación Física y Deportes*, 59, 91-98.
- Riera, J. (2005). *Las habilidades en el deporte*. Barcelona: Inde publicaciones.
- Robles Rodríguez, J., Giménez Fuentes-Guerra, F. J., y Abad Robles, M. T. (2011). Metodología utilizada en la enseñanza de los contenidos deportivos durante la E.S.O. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 10(41), 35-57.
- Ruano, K. (2004). *La influencia de la Expresión Corporal sobre las emociones: Un estudio experimental*. Tesis doctoral, Universidad Politécnica de Madrid.
- Ruano, K. y Sánchez, G. (2009). *Corporal expression and education*. Sevilla: Wanceulen.
- Runco, M. A. (2008). Commentary: Divergent thinking is not synonymous with creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity and the Arts*, 2, 93-96.
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *The American Psychologist*, 55, 68-78.
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2007). Active human nature: Self-determination theory and the promotion and maintenance of sport, exercise, and health. En M. S. Hagger y N. L. D. Chatzisarantis (Eds.), *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport* (pp. 1-19). Champaign, IL: Human Kinetics.

- Ryan, R. M. y Niemiec, C. P. (2009). Self-determination theory in schools of education: Can an empirically supported framework also be critical and liberating? *Theory and Research in Education*, 7, 263-272.
- Sallis, J. F., McKenzie, T. L., Beets, M. W., Beighle, A., Erwin, H., y Lee, S. (2012). Physical education's role in public health: steps forward and backward over 20 years and HOPE for the future. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 83, 125-135.
- Sánchez-Oliva, D., Amado, D., Leo, F. M., González-Ponce, I., y García-Calvo, T. (2012). Desarrollo de un cuestionario para valorar la motivación en educación física. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 7, 227-250.
- Sánchez-Oliva, D., Leo, F. M., Amado, D., Cuevas, R., y García-Calvo, T. (2013). Desarrollo y validación del cuestionario de apoyo a las necesidades psicológicas básicas en educación física. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 30, 53-71.
- Sanchez-Ruiz, M. J., Hernandez-Torrano, D., Perez-Gonzalez, J. C., Batey, M., y Petrides, K. V. (2011). The relationship between trait emotional intelligence and creativity across subject domains. *Motivation and Emotion*, 35, 461-473.
- Sebire, S. J., McNeill, J., Pool, L., Haase, A. M., Powell, J., et al. (2013). Designing extracurricular dance programs: UK physical education and dance teachers' perspectives. *Open Journal of Preventive Medicine*, 3(1), 111-117.
- Shen, B., McCaughtry, N., Martin, J., y Fahlman, M. (2009). Effects of teacher autonomy support and students' autonomous motivation on learning in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 80, 44-52.
- Simons, J., Dewitte, S., y Lens, W. (2003). "Don't do it for me. Do it for yourself!" Stressing the personal relevance enhances motivation in physical education. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 25, 145-160.

- Simonton, D. K. (2000). Creativity: Cognitive, personal, developmental, and social aspects. *American Psychologist*, 55, 151-158.
- Skinner, E. A. y Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85, 571-581.
- Skinner, E. y Edge, K. (2002). Self-determination, coping, and development. En E. L. Deci y R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 297-337). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Sousa, N. C. P. y Caramaschi, S. (2011). Contato corporal entre adolescentes através da dança de salão na escola. *Motriz*, 17(4), 618-629.
- Standage, M., Duda, J. L., y Ntoumanis, N. (2005). A test of self-determination theory in school physical education. *The British Journal of Educational Psychology*, 75, 411-33.
- Standage, M., Gillison, F., y Treasure, D.C. (2007). Self-determination and motivation in physical education. En M. S. Hagger y N. L. D. Chatzisarantis (Eds.), *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport* (pp. 71-85). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Steptoe, A., O'Donnell, K., Badrick, E., Kumari, M., y Marmot, M. (2007). Neuroendocrine and inflammatory factors associated with positive affect in healthy men and women: The Whitehall II Study. *American Journal of Epidemiology*, 167, 96-102.
- Stoltzfus, G., Leigh, B., Vredenburg, D., y Thyrum, E. (2011). Gender, gender role, and creativity. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 39(3), 425-432.
- Su, Y. L. y Reeve, J. (2011). A Meta-analysis of the effectiveness of intervention programs designed to support autonomy. *Educational Psychology Review*, 23, 159-188.

- Taylor, I. M. y Ntoumanis, N. (2007). Teacher motivational strategies and student self-determination in physical education. *Journal of Educational Psychology*, 99, 747-760.
- Taylor, I., Ntoumanis, N., Standage, M., y Spray, C. (2010). Motivational predictors of physical education students' effort, exercise intentions, and leisure-time physical activity: A multilevel linear growth analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 32, 99-120.
- Telama, R. y Yang, X. (2000). Decline of physical activity from youth to young adulthood in Finland. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 32, 1617-1622.
- Tessier, D., Sarrazin, P., y Ntoumanis, N. (2008). The effects of an experimental programme to support students' autonomy on the overt behaviours of physical education teachers. *European Journal of Psychology of Education*, 3, 239-253.
- Tessier, D., Sarrazin, P., y Ntoumanis, N. (2010). The effect of an intervention to improve newly qualified teachers' interpersonal style, students motivation and psychological need satisfaction in sport-based physical education. *Contemporary Educational Psychology*, 35, 242-253.
- Torrents, C., Castañer, M., Dinusova, M., y Anguera, M. T. (2008). El efecto del modelo docente y de la interacción con compañeros en las habilidades motrices creativas de la Danza. Un formato de campo para su análisis y obtención de *T-patterns* motrices. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 14, 5-9.
- Torrents, C., Mateu, M., Planas, A., y Dinusôva, M. (2011). Posibilidades de las tareas de expresión corporal para suscitar emociones en el alumnado. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(2), 401-412.

- Tremblay, M. S., LeBlanc, A. G., Kho, M. E., Saunders, T. J., Larouche, R., Colley, R. C., et al. (2011). Systematic review of sedentary behaviour and health indicators in school-aged children and youth. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 8(1), 98.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. En M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 29, pp. 271-360). New York: Academic Press.
- Vallerand, R. J. (2001). A Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation in Sport and Exercise. En G. C. Roberts (Ed.), *Advances in Motivation in Sport and Exercise* (pp. 263-319). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Vallerand, R. J. (2007). Intrinsic and extrinsic motivation in sport and physical activity. En N. Singer, H. A. Hausenblas, y C. M. Janelle (Eds.), *Handbook of sport Psychology* (pp. 59-83). New York: Wiley.
- Vallerand, R. J. y Rousseau, F. L. (2001). Intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise: A review using the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Handbook of Sport Psychology*, 2, 389-416.
- Van den Berghe, L., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Aelterman, N., Cardon, G., Tallir, I. B., y Haerens, L. (2013). Observed need-supportive and need-thwarting teaching behavior in physical education: Do teachers' motivational orientations matter? *Psychology of Sport and Exercise*, 14, 650-661.
- Van Kleef, G. A., Anastasopoulou, C., y Nijstad, B. A. (2010). Can expressions of anger enhance creativity? A test of the emotions as social information (EASI) model. *Journal of Experimental Social Psychology*, 46, 1042-1048.

- Van Mechelen, W., Twisk, J. W. R., Post, G. B., Snel, J., y Kemper, H. C. G. (2000). Physical activity of young people: The Amsterdam longitudinal growth and health study. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 32, 1610-1616.
- Vansteenkiste, M., Niemiec, C. P., y Soenens, B. (2010). The development of the five mini-theories of self-determination theory: An historical overview, emerging trends, and future directions. En T. Urdan y S. Karabenick (Eds.), *Advances in Motivation and Achievement* (pp. 105-165). Bingley, UK: Emerald.
- Varela, J., Abalo, J., Rial, A., y Braña, T. (2006). El análisis Factorial Confirmatorio de segundo nivel. En J. P. Lévy y J. Varela (Eds.), *Modelización con Estructuras de Covarianzas en Ciencias Sociales* (pp. 239-258). A Coruña: Netbiblo.
- Vicente, G., 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.
- Vlachopoulos, S. P., Katartzi, E. S., Kontou, M. G., Moustaka, F. C., y Goudas, M. (2011). The revised perceived locus of causality in physical education scale: Psychometric evaluation among youth. *Psychology of Sport and Exercise*, 12, 583-592.
- Vlachopoulos, S. P. y Michailidou, S. (2006). Development and initial validation of a measure of autonomy, competence, and relatedness: The Basic Psychological Needs in Exercise Scale. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 10, 179-201.
- Wallhead, T. L. y Ntoumanis, N. (2004). Effects of a sport education intervention on students' motivational responses in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23, 4-18.
- Wang, C. K. J. y Biddle, S. J. H. (2001). Young people's motivational profiles in physical activity: A cluster analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 23(1), 1-22.

- With-Nielsen, N. y Pfister, G. U. (2011). Gender constructions and negotiations in physical education: case studies. *Sport, Education and Society*, 16(5), 645-664.
- Wolfradt, U. y Pretz, J. E. (2001). Individual differences in creativity: Personality, story writing, and hobbies. *European Journal of Personality*, 15, 297-310.
- Yli-Piipari, S., Watt, A., Jaakkola, T., Liukkonen, J., y Nurmi, J., (2009). Relationships Between Physical Education Students' Motivational Profiles, Enjoyment, State Anxiety, And Self-reported Physical Activity. *Journal of Sports Science and Medicine*, 8, 327-336.
- Zander, L., Kreutzmann, M., West, S., Mettke, E., y Hannover, B. (2014). How school based dancing classes change affective and collaboration networks of adolescents. *Psychology of Sport and Exercise*, 15, 418-428.
- Zhang, T., Solmon, M. A., Kosma, M., Carson, R. L., y Gu, X. (2011). Need support, need satisfaction, intrinsic motivation, and physical activity participation among middle school students self-determination theory. *Journal of Teaching in Physical Education*, 30, 51-68.



CAPÍTULO 7

Anexos

CAPÍTULO 7: ANEXOS

ANEXO 1. ADAPTACIÓN A LA EXPRESIÓN CORPORAL DEL CUESTIONARIO DE APOYO A LAS NECESIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS.

En las clases de expresión corporal en educación física, nuestro profesor/a...

1. Nos pregunta a menudo sobre nuestras preferencias con respecto a las actividades a realizar.
2. Nos anima a que confiemos en nuestra capacidad para hacer bien las tareas.
3. Fomenta en todo momento las buenas relaciones entre los compañeros/as de clase.
4. Trata de que tengamos libertad a la hora de realizar las actividades.
5. Nos propone actividades ajustadas a nuestro nivel.
6. Favorece el buen ambiente entre los compañeros/as de clase.
7. Tiene en cuenta nuestra opinión en el desarrollo de las clases.
8. Siempre intenta que consigamos los objetivos que se plantean en las actividades.
9. Promueve que todos los alumnos/as nos sintamos integrados.
10. Nos deja tomar decisiones durante el desarrollo de las tareas.
11. Fomenta el aprendizaje y la mejora de los contenidos de la asignatura.
12. Nos ayuda a resolver los conflictos amistosamente

ANEXO 2. ADAPTACIÓN DE LA VERSIÓN TRADUCIDA AL CASTELLANO DE LA ESCALA DE MEDICIÓN DE LAS NECESIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS (BPNES).

En las clases de danza y expresión corporal en educación física...

1. Los ejercicios que realizo se ajustan a mis intereses.
2. Siento que he tenido una gran progresión con respecto al objetivo final que me he propuesto.
3. Me siento muy cómodo/a cuando hago ejercicio con los/as demás compañeros/as.
4. La forma de realizar los ejercicios coincide perfectamente con la forma en que yo quiero hacerlos.
5. Realizo los ejercicios eficazmente.
6. Me relaciono de forma muy amistosa con el resto de compañeros/as.
7. La forma de realizar los ejercicios responde a mis deseos.
8. El ejercicio es una actividad que hago muy bien.
9. Siento que me puedo comunicar abiertamente con mis compañeros/as.
10. Tengo la oportunidad de elegir cómo realizar los ejercicios.
11. Pienso que puedo cumplir con las exigencias de la clase.
12. Me siento muy cómodo/a con los/as compañeros/as.

ANEXO 3. CUESTIONARIO DE MOTIVACIÓN EN DANZA Y EXPRESIÓN CORPORAL.

Yo participo en las clases de danza y expresión corporal en educación física...

1. Porque la Educación Física es divertida.
2. Porque puedo aprender habilidades que podría usar en otras áreas de mi vida.
3. Porque es lo que debo hacer para no sentirme mal conmigo mismo.
4. Porque está bien visto por el profesor y los compañeros.
5. Pero no comprendo por qué debemos tener Educación Física.
6. Porque esta asignatura me resulta agradable e interesante.
7. Porque valoro los beneficios que puede tener esta asignatura para desarrollarme como persona.
8. Porque me siento mal si no participo en las actividades.
9. Porque quiero que el profesor/a piense que soy un/a buen/a estudiante.
10. Pero realmente siento que estoy perdiendo mi tiempo con esta asignatura.
11. Porque me lo paso bien realizando las actividades.
12. Porque, para mí, es una de las mejores formas de conseguir capacidades útiles para mi futuro.
13. Porque lo veo necesario para no sentirme mal conmigo mismo.
14. Porque quiero que mis compañeros/as valoren lo que hago.
15. No lo sé; tengo la impresión de que es inútil seguir asistiendo a clase
16. Por la satisfacción que siento al practicar las actividades.
17. Porque esta asignatura me aporta conocimientos y habilidades que considero importantes.
18. Porque me siento mal conmigo mismo si falto a clase.
19. Para demostrar al profesor/a y compañeros/as mi interés por la asignatura.
20. No lo sé claramente; porque no me gusta nada.

ANEXO 4. CUESTIONARIO DE PERCEPCIÓN DE UTILIDAD DE LA DANZA Y EXPRESIÓN CORPORAL EN EDUCACIÓN FÍSICA.

En el siguiente cuestionario expresa tu opinión sobre la utilidad, importancia e interés que tienen para ti los contenidos de danza y expresión corporal que se imparten en educación física.

1. En general, ¿hasta qué punto los contenidos de danza y expresión corporal que aprendes en Educación Física te parecen útiles?
2. Para ti, ¿hasta qué punto es importante ser bueno/a en danza y expresión corporal?
3. Comparado con el resto de contenidos que se imparten en Educación Física, ¿hasta qué punto encuentras útil el bloque de danza y expresión corporal?
4. Comparado con la mayor parte de tus otras actividades, ¿hasta qué punto es para ti importante ser bueno/a en danza y expresión corporal?
5. ¿Hasta qué punto te interesan las clases de danza y expresión corporal?

ANEXO 5. ADAPTACIÓN DE LA VERSIÓN TRADUCIDA AL CASTELLANO Y ADAPTADA A LA EDUCACIÓN FÍSICA DEL INVENTARIO DE MOTIVACIÓN INTRÍNSECA, PARA MEDIR DIVERSIÓN Y ESFUERZO.

En las clases danza y expresión corporal...

1. Me he divertido mucho bailando.
2. He sentido que soy muy bueno/a en danza.
3. Me he esforzado al máximo bailando.
4. Es muy importante para mi hacerlo bien en este tipo de clases.
5. Me siento tenso/a cuando estoy bailando.
6. Trabajo duro cuando se trata de este tipo de clases.
7. Mientras bailo me lo estoy pasando bien.
8. Creo que este tipo de clases son muy interesantes.
9. Estoy satisfecho/a con mi rendimiento en este tipo de clases.
10. Me siento presionado/a mientras estoy bailando.
11. Tengo ansiedad cuando bailo.
12. No me esfuerzo demasiado cuando bailo.
13. Mientras bailo, pienso en lo mucho que me divierten este tipo de clases.
14. Después de bailar, me siento muy competente.
15. Estoy muy relajado/a mientras bailo.
16. Creo que controlo muy bien este tipo de actividades.
17. La danza no me llama la atención.
18. Yo no bailo muy bien.

ANEXO 6. AUTOINFORME.

Género: Masculino Femenino

Edad:

A continuación te presentamos unas pautas que debes tener en cuenta antes de elaborar el autoinforme:

- 1- Es anónimo. Los datos serán tratados confidencialmente.
- 2- La extensión mínima ha de ser de un folio.
- 3- No hay que describir las actividades.
- 4- Evitar expresiones generales como “ha sido divertido”, “he tenido miedo”, etc.
- 5- Las descripciones deben ser amplias, expresando profundamente lo que habéis sentido y lo que habéis pensado en cada actividad.

Responde a la siguiente pregunta siguiendo todas las pautas mencionadas anteriormente para su elaboración:

Explica detalladamente todas tus sensaciones, pensamientos y emociones que has experimentado en esta sesión con respecto al tacto (cuando has tocado o te han tocado) y a la mirada (cuando has observado o te han observado).

ANEXO 7. FORMACIÓN EN CONTENIDOS.

LOS FACTORES DEL MOVIMIENTO (Molero, 2013).

Introducción

Nuestra enseñanza se fundamenta en la filosofía y metodología de la técnica de danza de Alwin Nikolais y Murray Louis que fueron directores del Centre Nationale de la Danse Contemporaine de Angers (Francia) en los años ochenta, así como en la aplicación y desarrollo posterior de estos procesos metodológicos en los contenidos de las áreas de Educación Física y Educación Artística dentro del Sistema General Educativo francés.

La evolución hacia el concepto de Danza Educativa permite una reinterpretación de los factores del movimiento que describe Laban y la danza expresionista desde los años treinta a sesenta del pasado siglo XX. Nosotros definimos seis factores: el cuerpo, el peso, el espacio, el tiempo, la intensidad y la interacción.

El cuerpo

El cuerpo es la materia en la que se plasman las imágenes personales de cada individuo en función de su época y su cultura. El objetivo del artista es buscar a través de unas imágenes personales un lenguaje propio que lo identifique. Este objetivo también se puede plantear en los niveles educativos para el desarrollo del alumno, partiendo de dos **principios de enseñanza** aplicados a nuestra metodología:

- La idiokinesis, entendida como la capacidad para sintetizar una idea o una imagen a través de la sensación y movimiento (Bernard 1997, 2006; Franklin 1996).
- La motivación a través de la creatividad durante el proceso de enseñanza-aprendizaje (Hong, Hartzell, y Greene, 2009; Lapèniènè y Bruneckienè, 2010).

Para trabajar estos principios se utilizan los siguientes **mecanismos corporales** (Castañer 2000, 2001): la ideokinesis, la relajación, el contacto, la buena tonicidad y la correcta alineación corporal (Franklin, 1996). El objetivo de estos mecanismos es conseguir una movilidad óptima, desarrollar un movimiento orgánico, evitar lesiones innecesarias, favorecer una alineación dinámica correcta, obtener un feedback permanente. Es importante señalar que la competencia se favorece a través de la transformación de los patrones motrices (Castañer, 2006) y la conciencia de estos mecanismos permitirá conseguir excelentes resultados a nivel corporal.

La adquisición de una buena técnica se facilita cuando se aplican de manera particular estos mecanismos a cada movimiento a través de los siguientes fundamentos (Howse, 1998): la alineación corporal, la sensibilidad corporal específica, la flexibilidad del movimiento, la conciencia de las referencias óseas, la conciencia de las interconexiones esqueléticas, las sensaciones del peso y el equilibrio del cuerpo, la conciencia de los trayectos y las funciones musculares, la respiración, la movilidad global del cuerpo, el movimiento independiente (el aislamiento y las disociaciones coordinadas) y la participación de la mirada.

El peso

Se describe como “*el efecto de la atracción de la gravedad sobre un cuerpo*”. Otra manifestación del peso es “*la medida de la fuerza ejercida sobre otro cuerpo como consecuencia de la gravedad*”. Las manifestaciones de la gravedad y su efecto en el movimiento puede ser compensándola, en su contra (negando su efecto) y a su favor (aumentando su efecto sobre el cuerpo).

Por tanto, podemos diferenciar distintos tipos de movimiento en relación a la gravedad (Nikoläis y Murray, 2005): el movimiento sostenido (compensada la gravedad), las

suspensiones (en contra), las relajaciones (a favor), los balanceos (movimientos pendulares) y los swings (movimientos pendulares de ida y vuelta).

El espacio

Las representaciones del espacio en la pintura, escultura, etc., son de carácter permanente. En la danza es el movimiento la propia obra artística. Por ello, el espacio en la danza se modifica continuamente y tiene un carácter tridimensional (Nikoläis y Murray, 2005). En este sentido, podemos distinguir dos tipos de espacio en relación al cuerpo:

- **El espacio próximo:** También denominado *espacio personal*, comprende la zona que rodea al cuerpo y llega hasta donde te puedas desplazar teniendo un punto fijo de referencia. Es donde aparecen las fuerzas y coordinaciones corporales en función del centro de gravedad y la alineación segmentaria. Este espacio Laban lo denomina *kinesfera* y designa el lugar de movilidad óptima de cada persona. También concreta las direcciones del movimiento a través de un *icosaedro* (poliedro de veinte caras).
- **El espacio general:** También denominado *espacio escénico*, Define el volumen disponible para moverse e integra el conjunto de recursos y limitaciones que ofrece el entorno arquitectónico (Baril, 1987). Así, el análisis del espacio nos conduce a distintos elementos:
 - *Las tres dimensiones y sus direcciones:* las fuerzas del cuerpo se distribuyen siguiendo los ejes y generan las referencias: verticalidad (alto, arriba, abajo), profundidad (largo, delante, detrás) y transversalidad (ancho, derecha, izquierda).
 - *Las orientaciones y los trayectos:* el movimiento se describe desde el punto de inicio al de llegada (Laban, 1984). El movimiento crea un esquema espacial. Los movimientos pueden ser según la dirección: directos, circulares,

quebrados, cóncavo y convexo. El control del eje en las rotaciones y giros es fundamental para evitar el desequilibrio provocado por las fuerzas centrífugas (los segmentos se acercan al centro de gravedad) y centrípetas (los segmentos se alejan del centro de gravedad).

- Los tamaños: define la amplitud del espacio (grande, mediano y pequeño) que ocupa el volumen del movimiento (expansión gestual).
- Las formas: describen el espacio visual (redondeadas, angulosas, largas, etc.) y están definidas por el punto y la línea (unidimensional), el plano (bidimensional) y el volumen (tridimensional).
- **El entorno escénico**: es otro espacio a considerar a la hora de realizar una composición. En su análisis encontramos varias relaciones de espacio objetivo-subjetivo:
 - La arquitectura: se define como el espacio estable y permanente donde nos movemos (edificios, explanadas, museos, playas, gimnasios, etc.).
 - Los materiales: configura espacios de distintas consistencias según la naturaleza del material: espumas, tejidos, etc.
 - Los accesorios: su forma crea diferentes espacios y a veces, complementan el vestuario (máscaras, gafas, sombreros, etc.)
 - La escenografía: inventa el espacio donde se desarrolla el movimiento y su significado. Son los decorados, las construcciones, los andamios, los telones, los sólidos, etc.
 - La materia real donde nos movemos (aérea, acuática, deslizante, etc.). También esta materia puede ser imaginaria a través del simbolismo (ejemplo: estamos dentro de un barril de miel imaginario).

- Los sonidos: procedentes directamente del cuerpo o del exterior: música, voces, ruidos, canto, etc.
- Las inducciones de tipo visual: iluminación, proyección de videos o fotografías, sombras, espejos, etc.
- Las representaciones imaginarias: definen a través del cuerpo el espacio mediante símbolos, signos, imágenes plásticas, referencias a las formas geométricas, metáforas poéticas, etc.

El tiempo

El concepto del tiempo es muy complejo y podemos aproximarnos a él de diversas maneras. La más frecuente en la danza es el empleo de la música en relación al movimiento. Precisamente la sincronización del movimiento con ella provoca muchos problemas al alumno. Así, tendremos en cuenta los componentes tradicionales de la música: la melodía, el timbre, la intensidad, la armonía y el ritmo.

El ritmo es uno de los principales conceptos y podemos definirlo como la situación de eventos (musicales o no) en el tiempo que se hacen reconocibles por su periodicidad, y la subdivisión temporal reconocible a la mayoría de los eventos la denominamos *tempo*. El *compás* define la organización musical del ritmo. El ritmo armónico y melódico determina en muchos casos el compás.

Sin embargo, en esta ecuación también podemos partir del movimiento en la creación del tiempo. Así los *ritmos motores* se organizan de manera temporal en movimientos periódicos (ciclo), aperiódicos (no cíclicos), repetitivos, no repetitivos, infra-ritmos (muy rápidos) y el grupo de actitudes, posiciones y formas (muy lentos, casi imperceptibles).

La estructura temporal del movimiento puede estar condicionada por el entorno escénico, por la estructura musical, por la representación imaginaria y por la interpretación personal.

Podemos emplear el tiempo desde una visión rítmica como inductor del movimiento el cual se estructura de forma métrica pero también utilizamos el tiempo sentido y creado a partir de la vivencia del movimiento y los conceptos temporales que engloba la estructuración no métrica del tiempo.

La intensidad

Un movimiento cobra significado y valor para el alumno cuando es capaz de dominar su aspecto cualitativo. Cada individuo modifica la energía, la fluidez, organiza los contrastes de la intensidad y regula la cantidad de fuerza que interviene en el momento según su personalidad (Klee, 1998). Podemos observar el desarrollo de la acción y distinguir de manera fácil la fluidez, la dinámica del movimiento y la cantidad de energía, es decir, la relación cualitativa y cuantitativa del esfuerzo muscular, necesario para realizarla.

La textura de un gesto depende del grado de fluidez. Tenemos distintos grados de fluidez, desde la libertad total a la resistencia muscular más intensa. Según Guerber-Walsh (1989) la fluidez depende de las siguientes condiciones: El lugar de origen de las fuerzas que inician el movimiento, la distribución de los pesos, las zonas de concentración de las fuerzas, los circuitos de energía por donde discurre el esfuerzo muscular al realizar el movimiento, la variación de la intensidad, la densidad del propio cuerpo, la densidad del entorno y el desarrollo cualitativo del movimiento (continuo, progresivo y explosivo).

La interacción

La interacción es el factor que recoge la dimensión colectiva del movimiento. El objetivo de la danza en grupo es mostrar con claridad la evolución espacial de las personas,

las interacciones que interviene en la composición y el significado de cada gesto. Este factor es fundamental por sus aplicaciones pedagógicas.

Podemos clasificar las interacciones en función del espacio, del tiempo, del rol, del grupo, del objeto y de las señales.

ANEXO 8. UNIDAD DIDÁCTICA BAJO LA TÉCNICA DE INSTRUCCIÓN DIRECTA

TÉCNICA DE INSTRUCCIÓN DIRECTA

Intervención pedagógica en todas las sesiones: Explicar todos los ejercicios primero sin música y luego con música. En todos los ejercicios los alumnos tienen que seguir las indicaciones y la ejecución del profesor como modelo.

UNIDAD DIDÁCTICA DE DANZA:

LOS FACTORES DE MOVIMIENTO

SESIÓN 1. “EL CUERPO”

1. Calentamiento:

- Movilización de los diferentes segmentos corporales que va marcando el profesor, luego sumarlos.
- Desplazamiento por el espacio y caídas, en 16 tiempos, 8 tiempos, 4 tiempos y 2 tiempos (Explicar el centro de gravedad y enseñar a caer lo más cerca del suelo, primero la cabeza).

2. Ejercicio de suelo:

- Ejercicio para soltar articulaciones: pierna derecha, izquierda, brazo derecho, izquierdo, pierna y brazo derecho, pierna y brazo izquierdo, disociación y todos a la vez (Ambos lados).

3. Ejercicios de centro:

- Pequeña frase de movimiento integrando brazos y piernas (Ambos lados).
- Misma frase pero sólo con el tren superior, incluyendo cabeza (Ambos lados).
- Misma frase pero sólo con el tren inferior (Ambos lados).

SESIÓN 2. “EL CUERPO”

1. Calentamiento:

- Movilización de los diferentes segmentos corporales que va marcando el profesor, luego sumarlos.
- Formación de parejas a partir del juego de los números.
- Un miembro de la pareja va tocando diferentes segmentos corporales del compañero y el otro se deja llevar adaptando sus movimientos (Cambiar rol).

2. Ejercicio de suelo:

- Ejercicio de “la espiral” (un segmento inicia el movimiento y todo el resto del cuerpo se tiene que dejar llevar y adaptarse al suelo). Primero en 8 tiempos y después en 4 tiempos (Ambos lados).

3. Ejercicios de centro

- Recordar la frase de movimiento de la sesión anterior (Ambos lados).
- Misma frase con movimientos muy grandes (alejados de nuestro centro corporal).
- Misma frase con movimientos muy pequeños (cerca de nuestro centro corporal).

SESIÓN 3: “EL ESPACIO”

1. Calentamiento:

- Movilidad articular y estiramientos dirigidos por el profesor.
- El profesor asigna a cada alumno una figura geométrica y ellos deben caminar dibujando dicha figura en el suelo, aumentando o disminuyendo el tamaño de la figura o la velocidad según lo indique el profesor.

2. Ejercicio de suelo:

- Los alumnos tienen que recorrer la clase de un extremo a otro utilizando los apoyos corporales que el profesor vaya indicando (Grupos de 4 personas).

3. Ejercicios de centro:

- Frase nueva muy sencilla de 16 tiempos aproximadamente, realizada en el plano frontal.
- Misma frase pero ahora se realiza hacia todos los planos.
- Misma frase pero cambiando de plano cada 4 tiempos.
- Misma frase pero orientada a diferentes focos (suelo, objeto, persona...) que va indicando el profesor, en torno a los cuales se mueve el cuerpo del alumno adaptando la frase de movimiento.

SESIÓN 4: “EL ESPACIO”

1. Calentamiento:

- Movilidad articular y estiramientos dirigidos por el profesor.
- Cuando el profesor da una palmada los alumnos deben cambiar de dirección (al cambio de dirección comienza desde la cabeza), delimitar al principio un espacio más amplio y después ir reduciéndolo, para que los alumnos sean conscientes del espacio y ajusten sus movimientos en torno a él.

2. Ejercicios de centro:

- Juego de las estatuas: En parejas, uno debe formar una figura en el espacio y el compañero tiene que averiguarlo con los ojos cerrados, sólo mediante el tacto (Cambiar rol)
- Repaso de la frase del día anterior.
- Misma frase pero dibujando una figura geométrica en el suelo mientras se va desarrollando (Repetir con diferentes figuras, cuadrado, triángulo...).
- Misma frase pero describiendo movimientos muy amplios por todo el espacio.
- Misma frase pero describiendo movimientos muy reducidos ajustados a un pequeño espacio, casi sin moverse del sitio.

SESIÓN 5: “EL TIEMPO”

1. Calentamiento:

- Movilidad articular y estiramientos dirigidos por el profesor.
- Desplazarse al ritmo que marcan las palmadas del profesor, este ritmo se irá incrementando progresivamente.

2. Ejercicios de suelo:

- Ejercicio de “la bolita” (Contraste entre máxima contracción y elongación). Ejecutarlo primero en 8 tiempos y después en 4 tiempos (Ambos lados).
- Ejercicio de “la espiral” (un segmento inicia el movimiento y todo el resto del cuerpo se tiene que dejar llevar y adaptarse al suelo). Ejecutarlo primero en 8 tiempos, luego en 4 tiempos y finalmente en 2 tiempos (Ambos lados).

3. Ejercicios de centro:

- Frase nueva de 16 tiempos.
- Misma frase pero muy rápido (Repetir varias veces).
- Misma frase pero muy lento (Repetir varias veces).
- Misma frase pero alternando partes rápidas y lentas, aceleración y desaceleración (Cambiar varias veces).

SESIÓN 6: “EL TIEMPO”

1. Calentamiento:

- Movilización de los diferentes segmentos corporales que va marcando el profesor, luego sumarlos.
- Caminar al ritmo que marca la música y luego ir incluyendo movimiento, hasta terminar bailando al ritmo de la música (El profesor selecciona 4 canciones diferentes respecto al ritmo).

2. Ejercicios de suelo:

- Ejercicio de “las posturas” (progresión adoptando diferentes posiciones estáticas de estiramiento en el suelo). Ejecución en 8 tiempos, en 4 tiempos y en 2 tiempos.
- Formación de parejas mediante el juego de los números.
- Un miembro de la pareja va tocando diferentes segmentos y el otro se deja llevar, el que toca tiene que ir incrementando la velocidad (Cambiar rol).

3. Ejercicios de centro:

- Repaso de la frase del día anterior.
- Misma frase pero con pausas rápidas (Repetir varias veces).
- Misma frase pero con pausas lentas (Repetir varias veces).
- Misma frase pero alternando pausas rápidas o lentas (Cambiar varias veces).

SESIÓN 7: “EL PESO”

1. Calentamiento:

- Movilización de los diferentes segmentos corporales que va marcando el profesor, luego sumarlos.
- Desplazamiento por el espacio y caídas, en 16 tiempos, 8 tiempos, 4 tiempos y 2 tiempos.

2. Ejercicio de suelo:

- Tumbados en el suelo vamos buscando diferentes posturas dando peso a diferentes partes del cuerpo y cuando llegue a la postura, hay que hacer un escáner y ser consciente de todo lo que tengo en contacto con el suelo. No hay que hacer ningún esfuerzo, todo el peso del cuerpo está en el suelo (plano inferior).
- Ejecución del mismo ejercicio pero con las rodillas y los glúteos (plano medio).
- Ejercicio de “la Bolita” en 8 tiempos y en 4 tiempos.

3. Ejercicios de centro:

- Frase nueva de 16 tiempos.
- Misma frase pero con movimientos pesados a favor de la gravedad (Repetir varias veces).
- Misma frase pero con movimientos ligeros en contra de la gravedad (Repetir varias veces).

SESIÓN 8: “EL PESO”

1. Calentamiento:

- Movilidad articular y estiramientos dirigidos por el profesor.
- Los alumnos caminan por el espacio en diferentes trayectorias y cuando encuentren a alguien tienen que realizar una de las siguientes acciones:
 - Le miran a los ojos.
 - Se dan la mano y bajan y suben juntos a partir de sus centros corporales.
 - Igual que el anterior pero cuando los glúteos toquen el suelo, se sueltan de la mano y resuelven la situación a nivel motriz.
 - Igual que el anterior pero uniendo las espaldas.
 - Se dan un abrazo.

2. Ejercicios de suelo:

- Ejercicio de contactos en el suelo.
- Mismo ejercicio pero con las rodillas y los glúteos .

3. Ejercicios de centro

- Contactar con el cuerpo del compañero pero no sólo a través de las manos sino de todas las partes del cuerpo, empezamos con una parte aislada y luego vamos mezclando todo.
- Igual que el anterior pero ahora dando peso al compañero.
- Repaso de la frase el día anterior.
- Misma frase pero integrando ligero y pesado con posibilidad de contacto con el suelo, compañeros, etc.

SESIÓN 9: “LA INTENSIDAD”

1. Calentamiento:

- Los alumnos van trotando por el espacio y tienen que hacer la acción que les indica el profesor, quien puede elegir entre las siguientes opciones:
 - Cambiar de dirección
 - Saltar
 - Girar
 - Caer
 - Equilibrio
- Los alumnos deben imitar el personaje, animal, forma de desplazamiento..., que les indica el profesor. Los alumnos deben buscar la intensidad del movimiento (por ejemplo: el suelo quema, el suelo resbala, soy un pájaro, soy un elefante).

2. Ejercicios de suelo:

- Ejercicio de “Swing” (Buscar diferentes movimientos pendulares de balanceo del cuerpo y estiramientos). Ejecutar sólo 2 variantes (Ambos lados).

3. Ejercicios de centro:

- Frase nueva de 16 tiempos.
- Misma frase pero la acentuamos en el tiempo 1 (Repetir varias veces).
- Misma frase pero la acentuamos en el tiempo 4 (Repetir varias veces)
- Misma frase pero como si hiciera viento (Repetir varias veces).
- Misma frase pero si estuviéramos flotando (Repetir varias veces).

SESIÓN 10: “LA INTENSIDAD”

1. Calentamiento:

- Los alumnos van trotando por el espacio y tienen que hacer la acción que les indica el profesor, quien puede elegir entre las siguientes opciones:
 - Cambiar de dirección
 - Saltar
 - Girar
 - Caer
 - Equilibrio
- Los alumnos deben imitar el personaje, animal, forma de desplazamiento..., que les indica el profesor. Los alumnos deben buscar la intensidad del movimiento (por ejemplo: el suelo quema, el suelo resbala, soy un pájaro, soy un elefante).

2. Ejercicio de suelo:

- Ejercicio de “el libro” ((Buscar diferentes movimientos pendulares de balanceo del cuerpo y estiramientos). Ejecutar sólo 2 variantes (Ambos lados).

3. Ejercicios de centro:

- Repasar la frase del día anterior.
- Misma frase pero la acentuamos en el tiempo 3 (Repetir varias veces).
- Misma frase pero la acentuamos en el tiempo 8 (Repetir varias veces).
- Misma frase pero con la sensación de temblor (Repetir varias veces).
- Misma frase pero con la sensación de estar dentro del agua (Repetir varias veces).

SESIÓN 11: “LA INTERACCIÓN”

1. Calentamiento:

- Los alumnos caminan por el espacio en diferentes trayectorias y cuando encuentren a alguien tienen que realizar una de las siguientes acciones (Antes de realizar cualquiera de estas acciones primero tienen que entablar un contacto visual):
 - Le miran a los ojos.
 - Se dan la mano y bajan y suben juntos a partir de sus centros corporales.
 - Igual que el anterior pero cuando los glúteos toquen el suelo, se sueltan de la mano y resuelven la situación a nivel motriz.
- Juego de conexión: Los alumnos se distribuyen en círculo, una persona conecta su mirada a otra y cuando nota que es recíproco, éste camina a ocupar el sitio de la persona observada, mientras que el observado elige a otra persona para repetir el proceso (El vínculo se tiene que establecer siempre antes de caminar).

2. Ejercicios de centro:

- Formación de parejas a partir del juego de los números.
- Trabajar el espacio positivo y negativo (uno de la pareja adopta una posición y el compañero tiene que rodear su cuerpo continuamente de diferentes formas sin llegar a tocarlo. Cuando el profesor lo indique, el que tiene la posición podría ir cambiando de posiciones progresivamente (cambiar roles).
- Frase nueva de 16 tiempos.
- Misma frase pero en 2 grupos y en un espacio reducido (Repetir varias veces).
- Misma frase pero en grupos de 5 personas en un espacio reducido (Repetir varias veces).

SESIÓN 12: “LA INTERACCIÓN”

1. Calentamiento:

- Los alumnos caminan por el espacio en diferentes trayectorias y cuando encuentren a alguien tienen que realizar una de las siguientes acciones (Antes de realizar cualquiera de estas acciones primero tienen que entablar un contacto visual):

- Le miran a los ojos.
- Se dan la mano y bajan y suben juntos a partir de sus centros corporales.
- Igual que el anterior pero cuando los glúteos toquen el suelo, se sueltan de la mano y resuelven la situación a nivel motriz.
- Igual que el anterior pero uniendo las espaldas.
- Se dan un abrazo.

- Juego de conexión explicado el día anterior.

2. Ejercicios de centro:

- Formación de parejas a partir del juego de los números.
- Trabajar el espacio positivo y negativo.
- Juego del espejo: Los alumnos se colocan enfrentados en parejas, uno asume un rol activo de ejecución de movimientos y el otro de imitación de movimientos como si se tratara de un espejo. Los movimientos tendrán que ser simples y lentos, para que el compañero pueda seguirlos.
- La profesora enseña un dúo sencillo de 16 tiempos.

ANEXO 9. UNIDAD DIDÁCTICA BAJO LA TÉCNICA DE INDAGACIÓN CREATIVA.

TÉCNICA DE INDAGACIÓN CREATIVA

Intervención pedagógica en todas las sesiones: En los ejercicios técnicos en los que se busca adquirir un bagaje motriz del alumnado, es necesario emplear una técnica de instrucción directa, donde los alumnos deben seguir el modelo marcado por el profesor para que puedan sentirse eficaces. En cambio, el resto de ejercicios en los que se busque una implicación cognitiva por parte del alumnado y el desarrollo de su capacidad creativa, el profesor debe ofrecer una serie de pautas a los alumnos y ellos deben resolver la situación como mejor consideren, guiados por la ayuda del profesor.

UNIDAD DIDÁCTICA DE DANZA:

LOS FACTORES DE MOVIMIENTO

SESIÓN 1. “EL CUERPO”

1. Calentamiento:

- Movilización de los diferentes segmentos corporales que va marcando el profesor, luego sumarlos.
- Desplazamiento por el espacio y caídas, en 16 tiempos, 8 tiempos, 4 tiempos y 2 tiempos (Explicar el centro de gravedad y enseñar a caer lo más cerca del suelo, primero la cabeza). Los alumnos deben caer de forma diferente cada vez, tienen que ser lo más creativos posible, respetando las pautas de las caídas.

2. Ejercicio de suelo:

- Ejercicio para soltar articulaciones: pierna derecha, izquierda, brazo derecho, izquierdo, pierna y brazo derecho, pierna y brazo izquierdo, disociación y todos a la vez (Ambos lados).

3. Ejercicios de centro:

- Pequeña frase de movimiento integrando brazos y piernas (Ambos lados).
- Por grupos de 5, tienen que adaptar la frase que han aprendido sólo con el tren superior o sólo con el tren inferior, ellos son los que toman las decisiones para crear la frase. Después los diferentes grupos deberán mostrar sus trabajos al resto de sus compañeros.

SESIÓN 1. “EL CUERPO”

INTERVENCIÓN DOCENTE PARA INCREMENTAR LA MOTIVACIÓN

Objetivos generales de la sesión:

- Tomar conciencia del esquema corporal.
- Explorar las posibilidades motrices de una forma organizada e identificarlas por su nombre.

ESTRATEGIAS APOYO AUTONOMÍA:

- **Explicar el objetivo de la actividad.**

Ejercicio 1. Calentamiento y puesta a punto del cuerpo. Conocimiento y movilización de las diferentes partes de nuestro cuerpo.

Ejercicio 2. Aprender a dejar y distribuir el peso del cuerpo en el suelo para posteriores aplicaciones. Fomentar la creatividad.

Ejercicio 3. Concienciarse de los diferentes segmentos y articulaciones de nuestro cuerpo y familiarizarse con las disociaciones.

Ejercicio 4. Aprender una frase de movimiento para trabajar sobre ella e ir adquiriendo cierto bagaje motriz.

Ejercicio 5. Trabajar el factor cuerpo aislando unos segmentos de otros a través de la autonomía y la creatividad de los alumnos.

- **Incidir sobre las habilidades sociales de los alumnos.**

Ejercicio 5: el profesor se acerca a los diferentes grupos y debe animar para que todos participen en las decisiones, escuchándose y respetando la opinión de los demás.

ESTRATEGIAS APOYO COMPETENCIA:

- **Diseñar actividades donde el éxito se valore a través de índices intrapersonales en lugar de interpersonales.**

Ejercicio 5: el profesor debe resaltar que los alumnos deben centrarse en conseguir los objetivos de la actividad y realizar la frase correctamente, no en superar a los demás o compararse con ellos.

- **Proporcionar un feedback positivo.**
Durante todos los ejercicios hay que intentar dar un feedback siempre positivo, utilizando el sándwich positivo (decirle algo que ha hecho bien, seguidamente lo que podría mejorar y luego seguir animándole para que progrese).
- **Facilitar objetivos y feedback referentes al proceso en lugar del resultado.**
Ejercicio 5: el docente debe corregir a los alumnos en base al proceso de elaboración de la frase motriz (resaltando aspectos siempre positivos), no en base al resultado obtenido en la representación.
- **Plantear diferentes objetivos adaptados a las necesidades de los alumnos.**
Inicio de la sesión, antes de explicar los objetivos generales de la misma: se refiere a establecer objetivos a corto, medio y largo plazo.
Corto plazo: Crear pequeñas composiciones.
Medio plazo: Las composiciones servirán para crear coreografías.
Largo plazo: Las coreografías servirán para bailar o examinarse a final del trimestre.

ESTRATEGIAS APOYO RELACIONES SOCIALES:

- **Dejar tiempo de práctica libre en las sesiones.**
Ejercicio 1: en el primer ejercicio de calentamiento es oportuno dejar que los alumnos se relacionen entre ellos y se comuniquen, para que liberen tensiones y se desinhiban, de forma que puedan estar posteriormente más concentrados durante la sesión.
Ejercicio 5: se pretende dejar tiempo libre para que los alumnos trabajen de forma autónoma y se relacionen entre ellos.
- **Realizar agrupamientos de forma heterogénea.**
Ejercicio 5: los agrupamientos se realizarán a través del juego de los números para que se produzcan de forma aleatoria.
- **Programar ejercicios cooperativos y dinámicas de grupo.**
Ejercicio 5: en este ejercicio se busca que los alumnos cooperen para conseguir un objetivo común.

SESIÓN 2. “EL CUERPO”

1. Calentamiento:

- Movilización de los diferentes segmentos corporales que va marcando el profesor, luego sumarlos.
- Formación de parejas a partir del juego de los números.
- Un miembro de la pareja va tocando diferentes segmentos corporales del compañero y el otro se deja llevar adaptando sus movimientos (Cambiar rol). Hay que intentar crear imágenes entre ambos que sean cada vez diferentes y originales.

2. Ejercicio de suelo:

- Ejercicio de “la espiral” (un segmento inicia el movimiento y todo el resto del cuerpo se tiene que dejar llevar y adaptarse al suelo). Primero en 8 tiempos y después en 4 tiempos (Ambos lados).

3. Ejercicios de centro

- Recordar la frase de movimiento de la sesión anterior (Ambos lados).
- Formación de parejas a partir del juego de los números.
- Por parejas, tienen que adaptar la frase que han aprendido con movimientos muy grandes (alejados de nuestro centro) o con movimientos muy pequeños (cerca de nuestro centro) ellos son los que toman las decisiones para crear la frase. Después los diferentes grupos deberán mostrar sus trabajos al resto de sus compañeros.

SESIÓN 2. “EL CUERPO”

INTERVENCIÓN DOCENTE PARA INCREMENTAR LA MOTIVACIÓN

Objetivos generales de la sesión:

- Tomar conciencia del esquema corporal.
- Explorar las posibilidades motrices de una forma organizada e identificarlas por su nombre.

ESTRATEGIAS APOYO AUTONOMÍA:

- **Explicar el objetivo de la actividad.**

Ejercicio 1. Calentamiento y puesta a punto del cuerpo. Conocimiento y movilización de las diferentes partes de nuestro cuerpo.

Ejercicio 2. Explorar las posibilidades motrices de nuestro cuerpo a partir de la manipulación de mismo por parte de otra persona.

Ejercicio 3. Trabajo de las espirales en el suelo iniciado a partir de un segmento.

Ejercicio 4: Recordar la frase de movimiento del día anterior para que luego los alumnos trabajen sobre ella.

Ejercicio 5: Trabajar el factor cuerpo a partir de la realización y el control de movimientos alejados o próximos al centro de gravedad.

- **Incidir sobre las habilidades sociales de los alumnos.**

Ejercicio 5: el profesor se acerca a los diferentes grupos y debe animar para que todos participen en las decisiones, escuchándose y respetando la opinión de los demás.

ESTRATEGIAS APOYO COMPETENCIA:

- **Diseñar actividades donde el éxito se valore a través de índices intrapersonales en lugar de interpersonales.**

Ejercicio 5: el profesor debe resaltar que los alumnos deben centrarse en conseguir los objetivos de la actividad y realizar la frase correctamente, no en superar a los demás o compararse con ellos.

- **Proporcionar un feedback positivo.**

Durante todos los ejercicios hay que intentar dar un feedback siempre positivo, utilizando el sándwich positivo (decirle algo que ha hecho bien, seguidamente lo que podría mejorar y luego seguir animándole para que progrese).

- **Facilitar objetivos y feedback referentes al proceso en lugar del resultado.**
Ejercicio 5: el docente debe corregir a los alumnos en base al proceso que han tenido de elaboración de la frase (resaltando aspectos siempre positivos), no en base al resultado obtenido en la representación.

ESTRATEGIAS APOYO RELACIONES SOCIALES:

- **Dejar tiempo de práctica libre en las sesiones.**
Ejercicio 2 y 5: se pretende dejar tiempo libre para que los alumnos trabajen de forma autónoma y se relacionen entre ellos.
- **Realizar agrupamientos de forma heterogénea.**
Ejercicio 2 y 5: los agrupamientos se realizarán a través del juego de los números para que se produzcan de forma aleatoria.
- **Programar ejercicios cooperativos y dinámicas de grupo.**
Ejercicio 2 y 5: en este ejercicio se busca que los alumnos cooperen para conseguir un objetivo común.

SESIÓN 3: “EL ESPACIO”

1. Calentamiento:

- Movilidad articular y estiramientos dirigidos por el profesor.
- Cada alumno elige una figura geométrica y deben caminar dibujando dicha figura en el suelo, aumentando o disminuyendo el tamaño de la figura o la velocidad según lo indique el profesor.

2. Ejercicio de suelo:

- Los alumnos tienen que recorrer la clase de un extremo a otro utilizando diferentes apoyos corporales (Grupos de 4 personas). Cada vez se debe ejecutar de una forma diferente.

3. Ejercicios de centro:

- Frase nueva muy sencilla de 16 tiempos aproximadamente, realizada en el plano frontal.
- Misma frase pero hacia todos los planos.
- Realizar el juego de los números.

Por grupos de 4 o 5 personas tienen que adaptar la frase que han aprendido pero cambiando de plano cada 4 u orientada a diferentes focos (suelo, objeto, persona...), ellos son los que toman las decisiones para crear la frase. Después los diferentes grupos deberán mostrar sus trabajos al resto de sus compañeros.

SESIÓN 3: “EL ESPACIO”

INTERVENCIÓN DOCENTE PARA INCREMENTAR LA MOTIVACIÓN

Objetivos generales de la sesión:

- Afianzar las características del espacio próximo y general.
- Vivenciar el cuerpo como centro de una geometría espacial del movimiento.

ESTRATEGIAS APOYO AUTONOMÍA:

- **Explicar el objetivo de la actividad.**

Ejercicio 1. Calentamiento y puesta a punto del cuerpo. Conocimiento y movilización de las diferentes partes de nuestro cuerpo.

Ejercicio 2. Calentamiento y toma de contacto con el espacio de forma consciente.

Ejercicio 3. Desplazamientos por el espacio a partir de la utilización del cuerpo y del peso.

Ejercicio 4: Aprender una frase de movimiento para trabajar sobre ella e ir adquiriendo cierto bagaje motriz.

Ejercicio 5: Trabajar el concepto de espacio a través de la asimilación de los diferentes planos existentes.

Ejercicio 6: Trabajar el espacio utilizando como referencia los diferentes planos o un foco atencional externo hacia el que se dirige el movimiento.

- **Evitar controlar o presionar demasiado a los alumnos.**

Ejercicio 3 y 6: debemos dejar libertad al alumno para que trabaje en función de su nivel de habilidad, no todos podrán hacerlo de la misma forma. Pero sí debemos asegurarnos de que estas actividades se realizan al máximo de sus posibilidades.

- **Incidir sobre las habilidades sociales de los alumnos.**

Ejercicio 6: el profesor se acerca a los diferentes grupos y debe animar para que todos participen en las decisiones, escuchándose y respetando la opinión de los demás.

ESTRATEGIAS APOYO COMPETENCIA:

- **Adaptar los ejercicios al nivel de los alumnos.**

Ejercicio 3: el nivel de dificultad de esta actividad debe ir marcado por cada alumno en función de sus posibilidades.

- **Diseñar actividades donde el éxito se valore a través de índices intrapersonales en lugar de interpersonales.**
Ejercicio 3 y 6: el profesor debe resaltar que los alumnos deben centrarse en conseguir los objetivos de la actividad y realizar la frase correctamente, no en superar a los demás o compararse con ellos.
- **Proporcionar un feedback positivo.**
Durante todos los ejercicios hay que intentar dar un feedback siempre positivo, utilizando el sándwich positivo (decirle algo que ha hecho bien, seguidamente lo que podría mejorar y luego seguir animándole para que progrese).
- **Facilitar objetivos y feedback referentes al proceso en lugar del resultado.**
Ejercicio 3 y 6: el docente debe corregir a los alumnos en base al proceso que han tenido de elaboración de la frase (resaltando aspectos siempre positivos), no en base al resultado obtenido en la representación.

ESTRATEGIAS APOYO RELACIONES SOCIALES:

- **Dejar tiempo de práctica libre en las sesiones.**
Ejercicio 6: se pretende dejar tiempo libre para que los alumnos trabajen de forma autónoma y se relacionen entre ellos.
- **Realizar agrupamientos de forma heterogénea.**
Ejercicio 6: los agrupamientos se realizarán a través del juego de los números para que se produzcan de forma aleatoria.
- **Formar a los alumnos en habilidades sociales.**
Durante toda la sesión debemos ayudar a los alumnos a que aprendan a mostrar empatía hacia el resto de sus compañeros, que sean educados con ellos, que los respeten...y si aparece cualquier tipo de comportamiento inadecuado hacérselo saber y, en su caso, ponerle un castigo. Este castigo no puede ser relacionado con la actividad física sino por ejemplo: quedarse a recoger todos los cuestionarios.
- **Programar ejercicios cooperativos y dinámicas de grupo.**
Ejercicio 6: en este ejercicio se busca que los alumnos cooperen para conseguir un objetivo común.

SESIÓN 4: “EL ESPACIO”

1. Calentamiento:

- Movilidad articular y estiramientos dirigidos por el profesor.
- Cuando el profesor da una palmada los alumnos deben cambiar de dirección (al cambio de dirección comienza desde la cabeza), delimitar al principio un espacio más amplio y después ir reduciéndolo, para que los alumnos sean conscientes del espacio y ajusten sus movimientos en torno a él.

2. Ejercicios de centro:

- Juego de las estatuas: En parejas, uno debe formar una figura en el espacio y el compañero tiene que averiguarlo con los ojos cerrados, sólo mediante el tacto (Cambiar rol)

- Repaso de la frase del día anterior.

- Formación de grupos de 4 o 5 personas a partir del juego de los números.

Por grupos de 4 o 5 personas tienen que adaptar la frase que han aprendido pero dibujando una figura geométrica en el suelo mientras se va desarrollando, describiendo movimientos muy amplios por todo el espacio o describiendo movimientos muy reducidos ajustados a un pequeño espacio. Los alumnos son los que toman las decisiones para crear la frase. Después los diferentes grupos deberán mostrar sus trabajos al resto de sus compañeros.

SESIÓN 4: “EL ESPACIO”

INTERVENCIÓN DOCENTE PARA INCREMENTAR LA MOTIVACIÓN

Objetivos generales de la sesión: (el profesor ocupa un lugar destacado).

- Vivenciar el cuerpo como centro de una geometría espacial del movimiento.
- Favorecer la seguridad del alumno en el espacio como un factor de expresión y proyección de significados del gesto.

ESTRATEGIAS APOYO AUTONOMÍA:

- **Explicar el objetivo de la actividad.**

Ejercicio 1. Calentamiento y puesta a punto del cuerpo. Conocimiento y movilización de las diferentes partes de nuestro cuerpo.

Ejercicio 2. Calentamiento y familiarización con el espacio próximo y general.

Ejercicio 3. Ser consciente de la posición que adopta del cuerpo en el espacio, favorecer la desinhibición.

Ejercicio 4: Recordar la frase de movimiento del día anterior para que luego los alumnos trabajen sobre ella.

Ejercicio 5: Aprender a utilizar el espacio de diferentes formas y dominar el espacio próximo y general.

- **Evitar controlar o presionar demasiado a los alumnos.**

Ejercicio 5: debemos dejar libertad al alumno para que trabaje en función de su nivel de habilidad, no todos podrán hacerlo de la misma forma. Pero sí debemos asegurarnos de que estas actividades se realizan al máximo de sus posibilidades.

- **Incidir sobre las habilidades sociales de los alumnos.**

Ejercicio 5: el profesor se acerca a los diferentes grupos y debe animar para que todos participen en las decisiones, escuchándose y respetando la opinión de los demás.

ESTRATEGIAS APOYO COMPETENCIA:

- **Diseñar actividades donde el éxito se valore a través de índices intrapersonales en lugar de interpersonales.**

Ejercicio 6: el profesor debe resaltar que los alumnos deben centrarse en conseguir los objetivos de la actividad y realizar la frase correctamente, no en superar a los demás o compararse con ellos.

- **Proporcionar un feedback positivo.**
Durante todos los ejercicios hay que intentar dar un feedback siempre positivo, utilizando el sándwich positivo (decirle algo que ha hecho bien, seguidamente lo que podría mejorar y luego seguir animándole para que progrese).
- **Facilitar objetivos y feedback referentes al proceso en lugar del resultado.**
Ejercicio 3 y 5: el docente debe corregir a los alumnos en base al proceso que han tenido de elaboración de la frase (resaltando aspectos siempre positivos), no en base al resultado obtenido en la representación.

ESTRATEGIAS APOYO RELACIONES SOCIALES:

- **Dejar tiempo de práctica libre en las sesiones.**
Ejercicio 3 y 5: se pretende dejar tiempo libre para que los alumnos trabajen de forma autónoma y se relacionen entre ellos.
- **Realizar agrupamientos de forma heterogénea.**
Ejercicio 3 y 5: los agrupamientos se realizarán a través del juego de los números para que se produzcan de forma aleatoria.
- **Formar a los alumnos en habilidades sociales.**
Durante toda la sesión debemos ayudar a los alumnos a que aprendan a mostrar empatía hacia el resto de sus compañeros, que sean educados con ellos, que los respeten...y si aparece cualquier tipo de comportamiento inadecuado hacérselo saber y, en su caso, ponerle un castigo. Este castigo no puede ser relacionado con la actividad física sino por ejemplo: quedarse a recoger todos los cuestionarios.
- **Programar ejercicios cooperativos y dinámicas de grupo.**
Ejercicio 5: en este ejercicio se busca que los alumnos cooperen para conseguir un objetivo común.

SESIÓN 5: “EL TIEMPO”

1. Calentamiento:

- Movilidad articular y estiramientos dirigidos por el profesor.
- Desplazarse al ritmo que marcan las palmadas del profesor, este ritmo se irá incrementando progresivamente.

2. Ejercicios de suelo:

- Ejercicio de “la bolita” (Contraste entre máxima contracción y elongación). Ejecutarlo primero en 8 tiempos y después en 4 tiempos (Ambos lados).
- Ejercicio de “la espiral” (un segmento inicia el movimiento y todo el resto del cuerpo se tiene que dejar llevar y adaptarse al suelo). Ejecutarlo primero en 8 tiempos, luego en 4 tiempos y finalmente en 2 tiempos (Ambos lados).

3. Ejercicios de centro:

- Frase nueva de 16 tiempos.
- Juego de los números para formar parejas.
- Por parejas, tienen que adaptar la frase que han aprendido pero muy rápido, muy lento o alternando partes rápidas y lentas de aceleración y desaceleración. Los alumnos son los que toman las decisiones para crear la frase. Después los diferentes grupos deberán mostrar sus trabajos al resto de sus compañeros.

SESIÓN 5: “EL TIEMPO”

INTERVENCIÓN DOCENTE PARA INCREMENTAR LA MOTIVACIÓN

Objetivos generales de la sesión:

- Desarrollar las capacidades perceptivo-motoras para reproducir y sincronizar el movimiento con diferentes ritmos.
- Mejorar la adecuación entre el estímulo sonoro y la respuesta motriz.

ESTRATEGIAS APOYO AUTONOMÍA:

- **Explicar el objetivo de la actividad.**

Ejercicio 1. Calentamiento y puesta a punto del cuerpo.

Ejercicio 2. Calentamiento y familiarización con el ritmo asociado al movimiento.

Ejercicio 3. Aprender una secuencia de movimiento en función del tiempo.

Ejercicio 4: Aprender una frase de movimiento para trabajar sobre ella e ir adquiriendo cierto bagaje motriz.

Ejercicio 5: Aprender a utilizar el tiempo de diferentes formas en una frase de movimiento.

- **Evitar controlar o presionar demasiado a los alumnos.**

Ejercicio 5: debemos dejar libertad al alumno para que trabaje en función de su nivel de habilidad, no todos podrán hacerlo de la misma forma. Pero sí debemos asegurarnos de que estas actividades se realizan al máximo de sus posibilidades.

- **Incidir sobre las habilidades sociales de los alumnos.**

Ejercicio 5: el profesor se acerca a los diferentes grupos y debe animar para que todos participen en las decisiones, escuchándose y respetando la opinión de los demás.

ESTRATEGIAS APOYO COMPETENCIA:

- **Diseñar actividades donde el éxito se valore a través de índices intrapersonales en lugar de interpersonales.**

Ejercicio 5: el profesor debe resaltar que los alumnos deben centrarse en conseguir los objetivos de la actividad y realizar la frase correctamente, no en superar a los demás o compararse con ellos.

- **Proporcionar un feedback positivo.**
Durante todos los ejercicios hay que intentar dar un feedback siempre positivo, utilizando el sándwich positivo (decirle algo que ha hecho bien, seguidamente lo que podría mejorar y luego seguir animándole para que progrese).
- **Facilitar objetivos y feedback referentes al proceso en lugar del resultado.**
Ejercicio 5: el docente debe corregir a los alumnos en base al proceso que han tenido de elaboración de la frase (resaltando aspectos siempre positivos), no en base al resultado obtenido en la representación.

ESTRATEGIAS APOYO RELACIONES SOCIALES:

- **Dejar tiempo de práctica libre en las sesiones.**
Ejercicio 5: se pretende dejar tiempo libre para que los alumnos trabajen de forma autónoma y se relacionen entre ellos.
- **Realizar agrupamientos de forma heterogénea.**
Ejercicio 5: los agrupamientos se realizarán a través del juego de los números para que se produzcan de forma aleatoria.
- **Formar a los alumnos en habilidades sociales.**
Durante toda la sesión debemos ayudar a los alumnos a que aprendan a mostrar empatía hacia el resto de sus compañeros, que sean educados con ellos, que los respeten...y si aparece cualquier tipo de comportamiento inadecuado hacérselo saber y, en su caso, ponerle un castigo. Este castigo no puede ser relacionado con la actividad física sino por ejemplo: quedarse a recoger todos los cuestionarios.
- **Programar ejercicios cooperativos y dinámicas de grupo.**
Ejercicio 5: en este ejercicio se busca que los alumnos cooperen para conseguir un objetivo común.

SESIÓN 6: “EL TIEMPO”

1. Calentamiento:

- Movilización de los diferentes segmentos corporales que va marcando el profesor, luego sumarlos.
- Caminar al ritmo que marca la música y luego ir incluyendo movimiento, hasta terminar bailando al ritmo de la música (El profesor selecciona 4 canciones diferentes respecto al ritmo).

2. Ejercicios de suelo:

- Ejercicio de “las posturas” (progresión adoptando diferentes posiciones estáticas de estiramiento en el suelo). Ejecución en 8 tiempos, en 4 tiempos y en 2 tiempos.
- Formación de parejas mediante el juego de los números.
- Un miembro de la pareja va tocando diferentes segmentos y el otro se deja llevar, el que toca tiene que ir incrementando la velocidad (Cambiar rol).

3. Ejercicios de centro:

- Repaso de la frase del día anterior.
- Formación de grupos de 4 o 5 personas mediante el juego de los números.
- Por grupos de 4 o 5 personas, tienen que adaptar la frase que han aprendido pero con pausas rápidas, con pausas lentas o alternando pausas rápidas y lentas. Los alumnos son los que toman las decisiones para crear la frase. Después los diferentes grupos deberán mostrar sus trabajos al resto de sus compañeros.

SESIÓN 6: “EL TIEMPO”

INTERVENCIÓN DOCENTE PARA INCREMENTAR LA MOTIVACIÓN

Objetivos generales de la sesión:

- Desarrollar las capacidades perceptivo-motoras para reproducir y sincronizar el movimiento con diferentes ritmos.
- Explorar el tiempo en función de estímulos procedentes del entorno concreto o musical.

ESTRATEGIAS APOYO AUTONOMÍA:

- **Explicar el objetivo de la actividad.**

Ejercicio 1. Calentamiento y puesta a punto del cuerpo.

Ejercicio 2. Calentamiento y familiarización con el ritmo de la música asociado al movimiento.

Ejercicio 3. Interiorización de las sensaciones que reporta la velocidad y el ritmo de nuestro movimiento con los ojos cerrados, a través de la manipulación externa.

Ejercicio 4: Recordar la frase de movimiento del día anterior para que luego los alumnos trabajen sobre ella.

Ejercicio 5: Fomentar la creatividad mediante la utilización del tiempo de diferentes formas.

- **Evitar controlar o presionar demasiado a los alumnos.**

Ejercicio 5: debemos dejar libertad al alumno para que trabaje en función de su nivel de habilidad, no todos podrán hacerlo de la misma forma. Pero sí debemos asegurarnos de que estas actividades se realizan al máximo de sus posibilidades.

- **Incidir sobre las habilidades sociales de los alumnos.**

Ejercicio 5: el profesor se acerca a los diferentes grupos y debe animar para que todos participen en las decisiones, escuchándose y respetando la opinión de los demás.

ESTRATEGIAS APOYO COMPETENCIA:

- **Diseñar actividades donde el éxito se valore a través de índices intrapersonales en lugar de interpersonales.**

Ejercicio 5: el profesor debe resaltar que los alumnos deben centrarse en conseguir los objetivos de la actividad y realizar la frase correctamente, no en superar a los demás o compararse con ellos.

- **Proporcionar un feedback positivo.**
Durante todos los ejercicios hay que intentar dar un feedback siempre positivo, utilizando el sándwich positivo (decirle algo que ha hecho bien, seguidamente lo que podría mejorar y luego seguir animándole para que progrese).
- **Facilitar objetivos y feedback referentes al proceso en lugar del resultado.**
Ejercicio 5: el docente debe corregir a los alumnos en base al proceso que han tenido de elaboración de la frase (resaltando aspectos siempre positivos), no en base al resultado obtenido en la representación.

ESTRATEGIAS APOYO RELACIONES SOCIALES:

- **Dejar tiempo de práctica libre en las sesiones.**
Ejercicio 5: se pretende dejar tiempo libre para que los alumnos trabajen de forma autónoma y se relacionen entre ellos.
- **Realizar agrupamientos de forma heterogénea.**
Ejercicio 5: los agrupamientos se realizarán a través del juego de los números para que se produzcan de forma aleatoria.
- **Formar a los alumnos en habilidades sociales.**
Durante toda la sesión debemos ayudar a los alumnos a que aprendan a mostrar empatía hacia el resto de sus compañeros, que sean educados con ellos, que los respeten...y si aparece cualquier tipo de comportamiento inadecuado hacérselo saber y, en su caso, ponerle un castigo. Este castigo no puede ser relacionado con la actividad física sino por ejemplo: quedarse a recoger todos los cuestionarios.
- **Programar ejercicios cooperativos y dinámicas de grupo.**
Ejercicio 5: en este ejercicio se busca que los alumnos cooperen para conseguir un objetivo común.

SESIÓN 7: “REPASO”

1. Calentamiento:

- Los alumnos caminan por el espacio en diferentes trayectorias y cuando encuentren a alguien tienen que elegir entre una de estas opciones:
 - Le miran a los ojos.
 - Se dan la mano y bajan y suben juntos a partir de sus centros.
 - Igual que el anterior pero cuando los glúteos toquen el suelo, se sueltan y resuelven la situación.
 - Igual que el anterior pero uniendo las espaldas.
 - Se dan un abrazo.

2. Ejercicios de centro:

- Repaso de todas las frases con la profesora.
- Formación de grupos de 4 o 5 personas a partir del juego de los números.
Por grupos de 4 o 5 personas, los alumnos tienen que combinar movimientos de las diferentes coreografías, tienen que elegir los contenidos que quieran: cuerpo, espacio, tiempo y alterarlos como quieran (el profesor realizará previamente un breve repaso de lo que se ha visto en clase). Además, tienen que elegir un tema e interpretarlo. Los alumnos son los que toman las decisiones para crear la frase. Después los diferentes grupos deberán mostrar sus trabajos al resto de sus compañeros.

SESIÓN 7: “REPASO”

INTERVENCIÓN DOCENTE PARA INCREMENTAR LA MOTIVACIÓN

Objetivos generales de la sesión:

- Desarrollar la creatividad y la cooperación de los alumnos mediante de la creación de una coreografía adaptada a sus posibilidades.

ESTRATEGIAS APOYO AUTONOMÍA:

- **Explicar el objetivo de la actividad.**

Ejercicio 1. Calentamiento del cuerpo y conexión con los demás compañeros.

Ejercicio 2. Recordar las frases de movimiento que se han realizado durante las sesiones anteriores para que los alumnos trabajen sobre ellas.

Ejercicio 3: Favorecer la creatividad de los alumnos y el trabajo en grupo en base a diferentes pautas proporcionadas por el profesor.

- **Evitar controlar o presionar demasiado a los alumnos.**

Ejercicio 3: debemos dejar libertad al alumno para que trabaje en función de su nivel de habilidad, no todos podrán hacerlo de la misma forma. Pero sí debemos asegurarnos de que estas actividades se realizan al máximo de sus posibilidades.

- **Incidir sobre las habilidades sociales de los alumnos.**

Ejercicio 3: el profesor se acerca a los diferentes grupos y debe animar para que todos participen en las decisiones, escuchándose y respetando la opinión de los demás.

ESTRATEGIAS APOYO COMPETENCIA:

- **Diseñar actividades donde el éxito se valore a través de índices intrapersonales en lugar de interpersonales.**

Ejercicio 3: el profesor debe resaltar que los alumnos deben centrarse en conseguir los objetivos de la actividad y realizar la frase correctamente, no en superar a los demás o compararse con ellos.

- **Proporcionar un feedback positivo.**

Durante todos los ejercicios hay que intentar dar un feedback siempre positivo, utilizando el sándwich positivo (decirle algo que ha hecho bien, seguidamente lo que podría mejorar y luego seguir animándole para que progrese).

- **Facilitar objetivos y feedback referentes al proceso en lugar del resultado.**
Ejercicio 3: el docente debe corregir a los alumnos en base al proceso que han tenido de elaboración de la frase (resaltando aspectos siempre positivos), no en base al resultado obtenido en la representación.

ESTRATEGIAS APOYO RELACIONES SOCIALES:

- **Dejar tiempo de práctica libre en las sesiones.**
Ejercicio 3: se pretende dejar tiempo libre para que los alumnos trabajen de forma autónoma y se relacionen entre ellos.
- **Realizar agrupamientos de forma heterogénea.**
Ejercicio 3: los agrupamientos se realizarán a través del juego de los números para que se produzcan de forma aleatoria.
- **Formar a los alumnos en habilidades sociales.**
Durante toda la sesión debemos ayudar a los alumnos a que aprendan a mostrar empatía hacia el resto de sus compañeros, que sean educados con ellos, que los respeten...y si aparece cualquier tipo de comportamiento inadecuado hacérselo saber y, en su caso, ponerle un castigo. Este castigo no puede ser relacionado con la actividad física sino por ejemplo: quedarse a recoger todos los cuestionarios.
- **Programar ejercicios cooperativos y dinámicas de grupo.**
Ejercicio 3: en este ejercicio se busca que los alumnos cooperen para conseguir un objetivo común.

SESIÓN 8: “LA INTENSIDAD”

1. Calentamiento:

- Los alumnos van trotando por el espacio y tienen que hacer la acción que les indica el profesor cada vez de una forma diferente. Entre estas acciones se encuentran:
 - Cambiar de dirección
 - Saltar
 - Girar
 - Caer
 - Equilibrio
- Los alumnos deben imitar el personaje, animal, forma de desplazamiento..., que les indica el profesor. Los alumnos deben buscar la intensidad del movimiento y ser originales (por ejemplo: el suelo quema, el suelo resbala, soy un pájaro, soy un elefante).

2. Ejercicios de centro:

- Frase nueva de 16 tiempos.
- Formación de grupos de 3 a partir del juego de los números.
- Por grupos de 3 personas, los alumnos tienen que adaptar la frase que han aprendido decidiendo acentuarla en el tiempo 1 o en el tiempo 4, o bien realizando la frase como si hiciera viento, o como si estuvieran flotando. (El profesor debe poner ejemplos previamente de cada una de las opciones). Los alumnos son los que toman las decisiones para crear la frase. Después los diferentes grupos deberán mostrar sus trabajos al resto de sus compañeros.

SESIÓN 8: “LA INTENSIDAD”

INTERVENCIÓN DOCENTE PARA INCREMENTAR LA MOTIVACIÓN

Objetivos generales de la sesión:

- Experimentar el grado de energía de diferentes acciones.
- Experimentar las sensaciones que derivan de los cambios de energía.

ESTRATEGIAS APOYO AUTONOMÍA:

- **Explicar el objetivo de la actividad.**

Ejercicio 1. Calentamiento y puesta a punto del cuerpo.

Ejercicio 2. Calentamiento y familiarización con la intensidad a partir de la recreación de diferentes calidades de movimiento.

Ejercicio 3: Aprender una frase de movimiento para trabajar sobre ella e ir adquiriendo cierto bagaje motriz.

Ejercicio 4: Fomentar la creatividad mediante la alteración de la intensidad del movimiento.

- **Evitar controlar o presionar demasiado a los alumnos.**

Ejercicio 4: debemos dejar libertad al alumno para que trabaje en función de su nivel de habilidad, no todos podrán hacerlo de la misma forma. Pero sí debemos asegurarnos de que estas actividades se realizan al máximo de sus posibilidades.

- **Incidir sobre las habilidades sociales de los alumnos.**

Ejercicio 4: el profesor se acerca a los diferentes grupos y debe animar para que todos participen en las decisiones, escuchándose y respetando la opinión de los demás.

ESTRATEGIAS APOYO COMPETENCIA:

- **Diseñar actividades donde el éxito se valore a través de índices intrapersonales en lugar de interpersonales.**

Ejercicio 4: el profesor debe resaltar que los alumnos deben centrarse en conseguir los objetivos de la actividad y realizar la frase correctamente, no en superar a los demás o compararse con ellos.

- **Proporcionar un feedback positivo.**

Durante todos los ejercicios hay que intentar dar un feedback siempre positivo, utilizando el sándwich positivo (decirle algo que ha hecho bien, seguidamente lo que podría mejorar y luego seguir animándole para que progrese).

- **Facilitar objetivos y feedback referentes al proceso en lugar del resultado.**
Ejercicio 4: el docente debe corregir a los alumnos en base al proceso que han tenido de elaboración de la frase (resaltando aspectos siempre positivos), no en base al resultado obtenido en la representación.

ESTRATEGIAS APOYO RELACIONES SOCIALES:

- **Dejar tiempo de práctica libre en las sesiones.**
Ejercicio 4: se pretende dejar tiempo libre para que los alumnos trabajen de forma autónoma y se relacionen entre ellos.
- **Realizar agrupamientos de forma heterogénea.**
Ejercicio 4: los agrupamientos se realizarán a través del juego de los números para que se produzcan de forma aleatoria.
- **Formar a los alumnos en habilidades sociales.**
Durante toda la sesión debemos ayudar a los alumnos a que aprendan a mostrar empatía hacia el resto de sus compañeros, que sean educados con ellos, que los respeten...y si aparece cualquier tipo de comportamiento inadecuado hacérselo saber y, en su caso, ponerle un castigo. Este castigo no puede ser relacionado con la actividad física sino por ejemplo: quedarse a recoger todos los cuestionarios.
- **Programar ejercicios cooperativos y dinámicas de grupo.**
Ejercicio 4: en este ejercicio se busca que los alumnos cooperen para conseguir un objetivo común.

SESIÓN 9: “LA INTENSIDAD”

1. Calentamiento:

- Los alumnos van trotando por el espacio y tienen que hacer la acción que les indica el profesor cada vez de una forma diferente. Entre estas acciones se encuentran:
 - Cambiar de dirección
 - Saltar
 - Girar
 - Caer
 - Equilibrio
- Los alumnos deben imitar el personaje, animal, forma de desplazamiento..., que les indica el profesor. Los alumnos deben buscar la intensidad del movimiento y ser originales (por ejemplo: el suelo quema, el suelo resbala, soy un pájaro, soy un elefante).

2. Ejercicios de centro:

- Repasar la frase del día anterior.
- Formación de grupos de 6 personas a través del juego de los números.
- Por grupos de 6 personas, los alumnos tienen que adaptar la frase que han aprendido decidiendo acentuarla en el tiempo 3 o en el tiempo 6, o bien realizando la frase con sensación de temblor, o con la sensación del estar dentro del agua (El profesor debe poner ejemplos previamente de cada una de las opciones). Los alumnos son los que toman las decisiones para crear la frase. Después los diferentes grupos deberán mostrar sus trabajos al resto de sus compañeros.

SESIÓN 9: “LA INTENSIDAD”

INTERVENCIÓN DOCENTE PARA INCREMENTAR LA MOTIVACIÓN

Objetivos generales de la sesión:

- Experimentar las sensaciones que derivan de los cambios de energía.
- Favorecer la transición entre dinámicas de manera consciente.

ESTRATEGIAS APOYO AUTONOMÍA:

- **Explicar el objetivo de la actividad.**

Ejercicio 1. Calentamiento y puesta a punto del cuerpo.

Ejercicio 2. Calentamiento y familiarización con la intensidad a partir de la recreación de diferentes calidades de movimiento

Ejercicio 3: Recordar la frase de movimiento del día anterior para que luego los alumnos trabajen sobre ella.

Ejercicio 4: Fomentar la creatividad mediante la alteración de la intensidad del movimiento.

- **Evitar controlar o presionar demasiado a los alumnos.**

Ejercicio 4: debemos dejar libertad al alumno para que trabaje en función de su nivel de habilidad, no todos podrán hacerlo de la misma forma. Pero sí debemos asegurarnos de que estas actividades se realizan al máximo de sus posibilidades.

- **Incidir sobre las habilidades sociales de los alumnos.**

Ejercicio 4: el profesor se acerca a los diferentes grupos y debe animar para que todos participen en las decisiones, escuchándose y respetando la opinión de los demás.

ESTRATEGIAS APOYO COMPETENCIA:

- **Diseñar actividades donde el éxito se valore a través de índices intrapersonales en lugar de interpersonales.**

Ejercicio 4: el profesor debe resaltar que los alumnos deben centrarse en conseguir los objetivos de la actividad y realizar la frase correctamente, no en superar a los demás o compararse con ellos.

- **Proporcionar un feedback positivo.**

Durante todos los ejercicios hay que intentar dar un feedback siempre positivo, utilizando el sándwich positivo (decirle algo que ha hecho bien, seguidamente lo que podría mejorar y luego seguir animándole para que progrese).

- **Facilitar objetivos y feedback referentes al proceso en lugar del resultado.**
Ejercicio 4: el docente debe corregir a los alumnos en base al proceso que han tenido de elaboración de la frase (resaltando aspectos siempre positivos), no en base al resultado obtenido en la representación.

ESTRATEGIAS APOYO RELACIONES SOCIALES:

- **Dejar tiempo de práctica libre en las sesiones.**
Ejercicio 4: se pretende dejar tiempo libre para que los alumnos trabajen de forma autónoma y se relacionen entre ellos.
- **Realizar agrupamientos de forma heterogénea.**
Ejercicio 4: los agrupamientos se realizarán a través del juego de los números para que se produzcan de forma aleatoria.
- **Formar a los alumnos en habilidades sociales.**
Durante toda la sesión debemos ayudar a los alumnos a que aprendan a mostrar empatía hacia el resto de sus compañeros, que sean educados con ellos, que los respeten...y si aparece cualquier tipo de comportamiento inadecuado hacérselo saber y, en su caso, ponerle un castigo. Este castigo no puede ser relacionado con la actividad física sino por ejemplo: quedarse a recoger todos los cuestionarios.
- **Programar ejercicios cooperativos y dinámicas de grupo.**
Ejercicio 4: en este ejercicio se busca que los alumnos cooperen para conseguir un objetivo común.

SESIÓN 10: “LA INTERACCIÓN”

1. Calentamiento:

- Los alumnos caminan por el espacio en diferentes trayectorias y cuando encuentren a alguien tienen que realizar una de las siguientes acciones (Antes de realizar cualquiera de estas acciones primero tienen que entablar un contacto visual):
 - Le miran a los ojos.
 - Se dan la mano y bajan y suben juntos a partir de sus centros corporales.
 - Igual que el anterior pero cuando los glúteos toquen el suelo, se sueltan de la mano y resuelven la situación a nivel motriz.

2. Ejercicios de centro:

- Formación de parejas a partir del juego de los números.
- Trabajar el espacio positivo y negativo (uno de la pareja adopta una posición y el compañero tiene que rodear su cuerpo continuamente de diferentes formas sin llegar a tocarlo. Cuando el profesor lo indique, el que tiene la posición podría ir cambiando de posiciones de forma que poco a poco se establezca un contacto entre ellos (Cambiar roles).
- Frase nueva de 16 tiempos.
- Formación de grupos de 4 o 5 personas a partir del juego de los números.
- Por grupos de 4 o 5 personas, los alumnos tienen que buscar diferentes tipos de interacción, con un compañero, con el grupo, con un objeto, etc. (El profesor debe poner ejemplos previamente de cada una de las opciones). Los alumnos son los que toman las decisiones para crear la frase. Después los diferentes grupos deberán mostrar sus trabajos al resto de sus compañeros.

SESIÓN 10: “LA INTERACCIÓN

INTERVENCIÓN DOCENTE PARA INCREMENTAR LA MOTIVACIÓN

Objetivos generales de la sesión:

- Explorar la relación de contacto interpersonal y las posibilidades que se derivan de ello.

ESTRATEGIAS APOYO AUTONOMÍA:

- **Explicar el objetivo de la actividad**

Ejercicio 1. Calentamiento del cuerpo y conexión con el resto de compañeros.

Ejercicio 2. Trabajar la interacción y la conexión con el compañero sin la necesidad de establecer contacto físico, a través de la ocupación del espacio que crea con su propio cuerpo.

Ejercicio 3: Aprender una frase de movimiento para trabajar sobre ella e ir adquiriendo cierto bagaje motriz.

Ejercicio 4: Fomentar la creatividad en base a la interacción con diferentes compañeros.

- **Evitar controlar o presionar demasiado a los alumnos.**

Ejercicio 4: debemos dejar libertad al alumno para que trabaje en función de su nivel de habilidad, no todos podrán hacerlo de la misma forma. Pero sí debemos asegurarnos de que estas actividades se realizan al máximo de sus posibilidades.

- **Incidir sobre las habilidades sociales de los alumnos.**

Ejercicio 4: el profesor se acerca a los diferentes grupos y debe animar para que todos participen en las decisiones, escuchándose y respetando la opinión de los demás.

ESTRATEGIAS APOYO COMPETENCIA:

- **Diseñar actividades donde el éxito se valore a través de índices intrapersonales en lugar de interpersonales.**

Ejercicio 4: el profesor debe resaltar que los alumnos deben centrarse en conseguir los objetivos de la actividad y realizar la frase correctamente, no en superar a los demás o compararse con ellos.

- **Proporcionar un feedback positivo.**

Durante todos los ejercicios hay que intentar dar un feedback siempre positivo, utilizando el sándwich positivo (decirle algo que ha hecho bien, seguidamente lo que podría mejorar y luego seguir animándole para que progrese).

- **Facilitar objetivos y feedback referentes al proceso en lugar del resultado.**
Ejercicio 4: el docente debe corregir a los alumnos en base al proceso que han tenido de elaboración de la frase (resaltando aspectos siempre positivos), no en base al resultado obtenido en la representación.

ESTRATEGIAS APOYO RELACIONES SOCIALES:

- **Dejar tiempo de práctica libre en las sesiones.**
Ejercicio 4: se pretende dejar tiempo libre para que los alumnos trabajen de forma autónoma y se relacionen entre ellos.
- **Realizar agrupamientos de forma heterogénea.**
Ejercicio 4: los agrupamientos se realizarán a través del juego de los números para que se produzcan de forma aleatoria.
- **Formar a los alumnos en habilidades sociales.**
Durante toda la sesión debemos ayudar a los alumnos a que aprendan a mostrar empatía hacia el resto de sus compañeros, que sean educados con ellos, que los respeten...y si aparece cualquier tipo de comportamiento inadecuado hacérselo saber y, en su caso, ponerle un castigo. Este castigo no puede ser relacionado con la actividad física sino por ejemplo: quedarse a recoger todos los cuestionarios.
- **Programar ejercicios cooperativos y dinámicas de grupo.**
Ejercicio 4: en este ejercicio se busca que los alumnos cooperen para conseguir un objetivo común.

SESIÓN 11: “LA INTERACCIÓN”

1. Calentamiento:

- Los alumnos caminan por el espacio en diferentes trayectorias y cuando encuentren a alguien tienen que realizar una de las siguientes acciones (Antes de realizar cualquiera de estas acciones primero tienen que entablar un contacto visual):

- Le miran a los ojos.
- Se dan la mano y bajan y suben juntos a partir de sus centros corporales.
- Igual que el anterior pero cuando los glúteos toquen el suelo, se sueltan de la mano y resuelven la situación a nivel motriz.
- Igual que el anterior pero uniendo las espaldas.
- Se dan un abrazo.

2. Ejercicios de centro:

- Formación de parejas a partir del juego de los números.
- Trabajar el espacio positivo y negativo pero en movimiento. Inicio de “contact improvisation”.
- Juego del espejo. Los alumnos se colocan enfrentados en parejas, uno asume un rol activo de ejecución de movimientos y el otro de imitación de movimientos como si se tratara de un espejo. Los movimientos tendrán que ser simples y lentos, para que el compañero pueda seguirlos. (Cambiar de pareja varias veces).
- Por parejas los alumnos deben montar un dúo de 16 tiempos con todo lo que han aprendido (El profesor pondrá ejemplos). Los alumnos son los que toman las decisiones para crear la frase. Después los diferentes grupos deberán mostrar sus trabajos al resto de sus compañeros.

SESIÓN 11: “LA INTERACCIÓN”

INTERVENCIÓN DOCENTE PARA INCREMENTAR LA MOTIVACIÓN

Objetivos generales de la sesión:

- Experimentar la interrelación entre superficies y modalidades de contacto.
- Potenciar la confianza entre compañeros al realizar acciones motrices.

ESTRATEGIAS APOYO AUTONOMÍA:

- **Explicar el objetivo de la actividad.**

Ejercicio 1. Calentamiento del cuerpo y conexión con el resto de compañeros.

Ejercicio 2. Trabajar la interacción y la conexión con el compañero a través de la ocupación del espacio que genera con su cuerpo y del contacto entre nuestros cuerpos.

Ejercicio 3: Favorecer la coordinación y la confianza a partir de la observación y la reproducción de diferentes movimientos.

Ejercicio 4: Fomentar la creatividad y la memoria motriz en base a la interacción con un compañero.

- **Evitar controlar o presionar demasiado a los alumnos.**

Ejercicio 4: debemos dejar libertad al alumno para que trabaje en función de su nivel de habilidad, no todos podrán hacerlo de la misma forma. Pero sí debemos asegurarnos de que estas actividades se realizan al máximo de sus posibilidades.

- **Incidir sobre las habilidades sociales de los alumnos.**

Ejercicio 4: el profesor se acerca a los diferentes grupos y debe animar para que todos participen en las decisiones, escuchándose y respetando la opinión de los demás.

ESTRATEGIAS APOYO COMPETENCIA:

- **Diseñar actividades donde el éxito se valore a través de índices intrapersonales en lugar de interpersonales.**

Ejercicio 4: el profesor debe resaltar que los alumnos deben centrarse en conseguir los objetivos de la actividad y realizar la frase correctamente, no en superar a los demás o compararse con ellos.

- **Proporcionar un feedback positivo.**

Durante todos los ejercicios hay que intentar dar un feedback siempre positivo, utilizando el sándwich positivo (decirle algo que ha hecho bien, seguidamente lo que podría mejorar y luego seguir animándole para que progrese).

- **Facilitar objetivos y feedback referentes al proceso en lugar del resultado.**
Ejercicio 4: el docente debe corregir a los alumnos en base al proceso que han tenido de elaboración de la frase (resaltando aspectos siempre positivos), no en base al resultado obtenido en la representación.

ESTRATEGIAS APOYO RELACIONES SOCIALES:

- **Dejar tiempo de práctica libre en las sesiones.**
Ejercicio 4: se pretende dejar tiempo libre para que los alumnos trabajen de forma autónoma y se relacionen entre ellos.
- **Realizar agrupamientos de forma heterogénea.**
Ejercicio 4: los agrupamientos se realizarán a través del juego de los números para que se produzcan de forma aleatoria.
- **Formar a los alumnos en habilidades sociales.**
Durante toda la sesión debemos ayudar a los alumnos a que aprendan a mostrar empatía hacia el resto de sus compañeros, que sean educados con ellos, que los respeten...y si aparece cualquier tipo de comportamiento inadecuado hacérselo saber y, en su caso, ponerle un castigo. Este castigo no puede ser relacionado con la actividad física sino por ejemplo: quedarse a recoger todos los cuestionarios.
- **Programar ejercicios cooperativos y dinámicas de grupo.**
Ejercicio 4: en este ejercicio se busca que los alumnos cooperen para conseguir un objetivo común.

SESIÓN 12: “REPASO”

1. Calentamiento:

- Los alumnos van trotando por el espacio y tienen que hacer la acción que les indica el profesor, quien puede elegir entre las siguientes opciones:
 - Cambiar de dirección
 - Saltar
 - Girar
 - Caer
 - Equilibrio

2. Ejercicios de centro:

- Repaso de todas las frases con la profesora.
- Formación de grupos de 4 o 5 personas a partir del juego de los números.
- Por grupos de 4 o 5 personas, los alumnos tienen que combinar movimientos de las diferentes coreografías, tienen que elegir los contenidos que quieran: cuerpo, espacio, tiempo, intensidad e interacción y alterarlos como quieran. (La profesora realizará previamente un breve repaso de lo que se ha visto en clase). Además, tienen que elegir un tema e interpretarlo. Los alumnos son los que toman las decisiones para crear la frase. Después los diferentes grupos deberán mostrar sus trabajos al resto de sus compañeros.

SESIÓN 12: “REPASO”

INTERVENCIÓN DOCENTE PARA INCREMENTAR LA MOTIVACIÓN

Objetivos generales de la sesión: (el profesor ocupa un lugar destacado).

- Desarrollar la creatividad y la cooperación de los alumnos mediante de la creación de una coreografía adaptada a sus posibilidades.

ESTRATEGIAS APOYO AUTONOMÍA:

- **Explicar el objetivo de la actividad.**

Ejercicio 1. Calentamiento del cuerpo y puesta a punto.

Ejercicio 2. Recordar las frases de movimiento que se han realizado durante las sesiones anteriores para los alumnos trabajen sobre ellas.

Ejercicio 3: Favorecer la creatividad de los alumnos y el trabajo en grupo en base a diferentes pautas proporcionadas por el profesor.

- **Evitar controlar o presionar demasiado a los alumnos.**

Ejercicio 3: debemos dejar libertad al alumno para que trabaje en función de su nivel de habilidad, no todos podrán hacerlo de la misma forma. Pero sí debemos asegurarnos de que estas actividades se realizan al máximo de sus posibilidades.

- **Incidir sobre las habilidades sociales de los alumnos.**

Ejercicio 3: el profesor se acerca a los diferentes grupos y debe animar para que todos participen en las decisiones, escuchándose y respetando la opinión de los demás.

ESTRATEGIAS APOYO COMPETENCIA:

- **Diseñar actividades donde el éxito se valore a través de índices intrapersonales en lugar de interpersonales.**

Ejercicio 3: el profesor debe resaltar que los alumnos deben centrarse en conseguir los objetivos de la actividad y realizar la frase correctamente, no en superar a los demás o compararse con ellos.

- **Proporcionar un feedback positivo.**

Durante todos los ejercicios hay que intentar dar un feedback siempre positivo, utilizando el sándwich positivo (decirle algo que ha hecho bien, seguidamente lo que podría mejorar y luego seguir animándole para que progrese).

- **Facilitar objetivos y feedback referentes al proceso en lugar del resultado.**
Ejercicio 3: el docente debe corregir a los alumnos en base al proceso que han tenido de elaboración de la frase (resaltando aspectos siempre positivos), no en base al resultado obtenido en la representación.

ESTRATEGIAS APOYO RELACIONES SOCIALES:

- **Dejar tiempo de práctica libre en las sesiones.**
Ejercicio 3: se pretende dejar tiempo libre para que los alumnos trabajen de forma autónoma y se relacionen entre ellos.
- **Realizar agrupamientos de forma heterogénea.**
Ejercicio 3: los agrupamientos se realizarán a través del juego de los números para que se produzcan de forma aleatoria.
- **Formar a los alumnos en habilidades sociales.**
Durante toda la sesión debemos ayudar a los alumnos a que aprendan a mostrar empatía hacia el resto de sus compañeros, que sean educados con ellos, que los respeten...y si aparece cualquier tipo de comportamiento inadecuado hacérselo saber y, en su caso, ponerle un castigo. Este castigo no puede ser relacionado con la actividad física sino por ejemplo: quedarse a recoger todos los cuestionarios.
- **Programar ejercicios cooperativos y dinámicas de grupo.**
Ejercicio 3: en este ejercicio se busca que los alumnos cooperen para conseguir un objetivo común.

ANEXO 10. EJEMPLO DE HOJA DE OBSERVACIÓN.

SESIÓN 1. “EL CUERPO”

El profesor...		
APOYO AUTONOMÍA	SI	NO
Explica los objetivos generales de la sesión: <ul style="list-style-type: none"> • Tomar conciencia del esquema corporal. • Explorar las posibilidades motrices de una forma organizada e identificarlas por su nombre. 		
Explica el objetivo de cada actividad: <ul style="list-style-type: none"> • <u>Ejercicio 1.</u> Calentamiento y puesta a punto del cuerpo. Conocimiento y movilización de las diferentes partes de nuestro cuerpo. • <u>Ejercicio 2.</u> Aprender a dejar y distribuir el peso del cuerpo en el suelo para posteriores aplicaciones. Fomentar la creatividad. • <u>Ejercicio 3.</u> Concienciarse de los diferentes segmentos y articulaciones de nuestro cuerpo y familiarizarse con las disociaciones. • <u>Ejercicio 4.</u> Aprender una frase de movimiento para trabajar sobre ella e ir adquiriendo cierto bagaje motriz. • <u>Ejercicio 5.</u> Trabajar el factor cuerpo aislando unos segmentos de otros a través de la autonomía y la creatividad de los alumnos. 		
Incide sobre las habilidades de los alumnos: <ul style="list-style-type: none"> • <u>Ejercicio 5:</u> el profesor se acerca a los diferentes grupos y debe animar para que todos participen en las decisiones, escuchándose y respetando la opinión de los demás. 		
APOYO COMPETENCIA	SI	NO
Diseña actividades donde el éxito se valore a través de índices intrapersonales en lugar de interpersonales: <ul style="list-style-type: none"> • <u>Ejercicio 5:</u> el profesor debe resaltar que los alumnos deben centrarse en conseguir los objetivos de la actividad y realizar la frase correctamente, no en superar a los demás o compararse con ellos. 		
Proporciona un feedback positivo: <ul style="list-style-type: none"> • Durante todos los ejercicios hay que intentar dar un feedback siempre positivo, utilizando el sándwich positivo (decirle algo que ha hecho bien, seguidamente lo que podría mejorar y luego seguir animándole para que progrese). 		
Facilita objetivos y feedback referentes al proceso en lugar del resultado: <ul style="list-style-type: none"> • <u>Ejercicio 5:</u> el docente debe corregir a los alumnos en base al proceso de elaboración de la frase motriz (resaltando aspectos siempre positivos), no en base al resultado obtenido en la representación. 		

<p>Plantear diferentes objetivos adaptados a las necesidades de los alumnos.</p> <p>Inicio de la sesión, antes de explicar los objetivos generales de la misma:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Corto plazo: Crear pequeñas composiciones. • Medio plazo: Las composiciones servirán para crear coreografías. • Largo plazo: Las coreografías servirán para bailar o examinarse a final del trimestre. 		
APOYO RELACIONES SOCIALES	SI	NO
<p>Deja tiempo de práctica libre en la sesión:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Ejercicio 1</u>: en el primer ejercicio de calentamiento es oportuno dejar que los alumnos se relacionen entre ellos y se comuniquen, para que liberen tensiones y se desinhiban, de forma que puedan estar posteriormente más concentrados durante la sesión. • <u>Ejercicio 5</u>: se pretende dejar tiempo libre para que los alumnos trabajen de forma autónoma y se relacionen entre ellos. 		
<p>Realiza los agrupamientos de forma heterogénea:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Ejercicio 5</u>: los agrupamientos se realizarán a través del juego de los números para que se produzcan de forma aleatoria. 		
<p>Programa ejercicios cooperativos y dinámicas de grupo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Ejercicio 5</u>: en este ejercicio se busca que los alumnos cooperen para conseguir un objetivo común. 		

Observaciones:

Apoyo a la autonomía:

Apoyo a la competencia:

Apoyo a las relaciones sociales:



CAPÍTULO 8

Artículos originales

Diana Amado Alonso, Pedro Antonio Sánchez-Miguel, Francisco Miguel Leo Marcos, David Sánchez-Oliva,
Tomás García-Calvo
Adaptación a la Expresión Corporal del Cuestionario de Apoyo a las Necesidades Psicológicas Básicas
Electronic Journal of Research in Educational Psychology, vol. 10, núm. 27, 2012, pp. 867-884,
Universidad de Almería
España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293123547017>



Electronic Journal of Research in Educational Psychology,
ISSN (Versión electrónica): 1696-2095
jfuente@ual.es
Universidad de Almería
España

¿Cómo citar?

Fascículo completo

Más información del artículo

Página de la revista

www.redalyc.org

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Adaptación a la Expresión Corporal del Cuestionario de Apoyo a las Necesidades Psicológicas Básicas

**Diana Amado Alonso¹, Pedro Antonio Sánchez-Miguel¹,
Francisco Miguel Leo Marcos¹, David Sánchez-Oliva¹ y
Tomás García-Calvo¹**

¹ Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal,
Universidad de Extremadura, Cáceres

España

Correspondencia: Diana Amado Alonso. Avenida de la Universidad S/N, 10071, Cáceres. España.
E-mail: diamal@unex.es

Resumen

Introducción. El rol del profesor de Educación Física es determinante sobre la motivación de los alumnos a través de la utilización de diversas estrategias para satisfacer sus necesidades psicológicas básicas, además tradicionalmente los docentes no suelen incidir sobre los contenidos relacionados con la Expresión Corporal por las dificultades metodológicas que conlleva su aplicación. Por ello, el presente trabajo tiene como objetivo adaptar y validar el Cuestionario de Apoyo a las Necesidades Psicológicas Básicas al bloque de contenidos de Expresión Corporal en Educación Física.

Método. Los participantes fueron 346 alumnos pertenecientes a los cursos de 3º y 4º de E.S.O y 1º de Bachillerato de diferentes centros educativos de la Comunidad Autónoma de Extremadura (España). La administración de la escala se llevó a cabo en horario escolar, ofreciendo las instrucciones pertinentes a los alumnos participantes e insistiendo en el anonimato. Se analizaron las propiedades psicométricas del instrumento a través del análisis confirmatorio, análisis de fiabilidad y análisis de la validez criterial.

Resultados. Los resultados de los análisis realizados mostraron una adecuada estructura factorial, consistencia interna y validez criterial del cuestionario. Por tanto, la adaptación del cuestionario es válida y fiable y éste puede ser utilizado para medir el apoyo del profesor a las necesidades de competencia, autonomía y relaciones sociales en las clases de Expresión Corporal en Educación Física.

Discusión y Conclusiones. El cuestionario desarrollado es eficaz para ofrecer un instrumento específico que permita conocer los factores sociales que pueden incidir en los procesos motivacionales y el disfrute hacia las clases de Expresión Corporal en Educación Física.

Palabras Clave: validación, apoyo profesor, necesidades psicológicas, expresión corporal, educación física.

Adapting the Questionnaire for Support of Basic Psychological Needs to Body Expression

Abstract

Introduction. Physical Education teacher role is determinant on pupils' motivation through the using of several strategies to satisfy their basics psychoogical needs, apart from teachers are not used to give importance on contents related with Corporal Expression because of their methodological difficulties to carry out. So this work aims to adapt and validate the Basic Psychological Needs Scale to the block of contents of "Corporal Expression" in Physical Education.

Method. Participants were 346 pupils belonged to 3rd and 4th course of Secondary School and 1st of High School from different schools of Extremadura Autonomous Community. Data collected was carried out in scholar time, offering them the instructions and telling them that their responses would remain strictly confidential. Psychometrics properties of the instrument through confirmatory analysis, reliability analysis and criteria validity analysis were analyzed.

Results. Results showed an adequate factorial structure, internal consistency and criterial validiy of the questionnaire. Thus, questionnaire adaptation was validity and reliable, and so, it may be used to assess teacher support to the necessity of competence, autonomy and relatedness in Corporal Expression classes in Physical Education.

Discussion or Conclusion: The development questionnaire is very effective to provide a specific instrument that helps to know the social factors that might influence on motivational processes and the enjoyment through Corporal Expression classes in Physical Education.

Keywords: validation, teacher support, psychological needs, corporal expression, physical education.

Introducción

En las clases de Educación Física dentro del sistema educativo español, de los cuatro bloques de contenido que se imparten (1. Condición Física y Salud, 2. Juegos y Deportes, 3. Expresión Corporal y 4. Actividades en el Medio Natural), el que está más vinculado con las emociones, sentimientos y sensaciones del alumnado es el de Expresión Corporal, pues trabajándolo se puede mejorar la concentración, la competencia, la flexibilidad, la autonomía, la independencia, la responsabilidad y el autoconcepto, además de favorecer las relaciones con el entorno familiar, social y cultural (Learreta, Ruano y Sierra, 2006). Sin embargo, este contenido genera una actitud de rechazo y ausencia de motivación en los discentes, puesto que es muy distinto de los que habitualmente se desarrollan en Educación Física basados fundamentalmente en la eficacia motriz (Cuéllar y Rodríguez, 2009).

Al respecto, se ha demostrado en el ámbito de la psicología educativa la importancia que tiene el rol del profesor de Educación Física sobre los procesos motivacionales desarrollados durante las sesiones, a través de la utilización de diversas estrategias para optimizar el aprendizaje (Barkoukis, Ntoumanis y Thøgersen-Ntoumani, 2010; Ntoumanis y Standage, 2009; Tessier, Sarrazin y Ntoumanis, 2010). Por ello, y dado que los docentes tradicionalmente no suelen incidir sobre los contenidos relacionados con la Expresión Corporal por las dificultades metodológicas que conlleva su aplicación (Cuéllar y Rodríguez, 2009), se hace necesario estudiar en profundidad estos procesos y valorar las estrategias motivacionales que emplean los docentes en estas clases para saber en qué medida las aplican correctamente.

En este sentido, una de las teorías más empleadas en la actualidad para estudiar los procesos motivacionales en las clases de Educación Física es la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 2000; Ryan y Deci, 2000). Desde esta perspectiva, cada vez son más los autores (Álvarez, Balaguer, Castillo y Duda, 2009; Balaguer, Castillo, y Duda, 2008; Balaguer, Castillo, Duda, Quested y Morales, 2011) que explican estos procesos basándose en el modelo de Vallerand (2007), creado para establecer las relaciones entre las diferentes variables que postula dicha teoría. Este modelo considera la existencia de unos antecedentes motivacionales o factores sociales que determinan la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de una persona, y que estas necesidades actúan como mediadores entre los antecedentes y el tipo de motivación que posea la persona, que puede ser

más o menos autodeterminada (intrínseca, extrínseca o desmotivación), lo que da lugar a una serie de consecuencias comportamentales, afectivas y cognitivas que van a ser más o menos adaptativas en función del nivel de autodeterminación.

Con el propósito de medir las diferentes variables que contempla este modelo se han diseñado varios instrumentos, pero algunos de ellos han recibido críticas debido a la tendencia de valorar estas variables desde dos teorías motivacionales distintas, evaluando los factores sociales desde la óptica de la Teoría de las Metas de Logro (Nicholls, 1989) y la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y el tipo de motivación desde la perspectiva de la Teoría de la Autodeterminación. De este modo, la nueva corriente de investigación (Niemi y Ryan, 2009; Tessier et al., 2010; Zhang et al., 2011) propone medir el apoyo a las necesidades psicológicas básicas como antecedentes motivacionales (en lugar de medir el clima motivacional que implica a la tarea o el clima motivacional que implica al ego, tal como apunta la Teoría de las Metas de Logro) para conocer su incidencia sobre la satisfacción de estas necesidades, sobre los tipos de motivación y las consecuencias que ello conlleva.

En esta línea, la mayoría de estudios reconocen que si el alumno tiene satisfechas sus necesidades psicológicas básicas mostrará una motivación más autodeterminada o intrínseca (Almagro, Saénz-López, González-Cutre y Moreno, 2011; García-Calvo, Sánchez-Miguel, Leo, Sánchez-Oliva y Amado, 2011; Lukwu y Guzmán, 2011), con las consecuencias positivas (Betoret y Artiaga, 2011) que ello conlleva para la adherencia a la práctica de actividad física y para incrementar la percepción de utilidad e importancia de la misma (Amado, Leo, Sánchez-Miguel, Sánchez-Oliva y García-Calvo, 2010; Amado, Leo, Sánchez-Miguel, Sánchez-Oliva y García-Calvo, 2011; Balaguer et al., 2011; Leo, Gómez, Sánchez-Miguel, Sánchez-Oliva y García-Calvo, 2009; Moreno, González-Cutre, Chillón y Parra, 2008).

Según Deci y Ryan (1991), la competencia se refiere a la necesidad de controlar los resultados y de ser eficaz en un ambiente, la autonomía refleja tentativas individuales de regular las propias actitudes y comportamientos y, la necesidad de relaciones sociales, expresa el impulso de relacionarse con los demás estableciendo una conexión, es decir, implica cuidar a los demás y, a su vez, ser cuidado por ellos (Kamarova, 2010). Por tanto, trasladándonos al contexto de la Educación Física, concretamente a las clases de Expresión Corporal, el profesor es la figura que más puede incidir sobre el trabajo de estas tres necesidades

psicológicas a través de la planificación y el desarrollo de las diferentes sesiones de enseñanza (Barkoukis et al., 2010; Chatzisarantis y Hagger, 2009; Niemiec y Ryan, 2009; Taylor, Ntoumanis y Smith, 2009; Tessier et al., 2010).

Sin embargo, hasta el momento únicamente se ha desarrollado un instrumento para valorar la percepción de los alumnos sobre el apoyo del profesor a estas tres necesidades en el contexto de la Educación Física en general (Sánchez-Oliva, Leo, Sánchez-Miguel, Amado y García-Calvo, en prensa), surgido a partir de la ausencia de un instrumento válido en este contexto para medir la percepción de apoyo a las tres necesidades, en lugar de valorar sólo el apoyo a la autonomía como se había realizado tradicionalmente. Por ello, y dada la ausencia de herramientas específicas para valorar la percepción de los alumnos sobre el grado en que el profesor de Educación Física favorece la satisfacción de sus necesidades de autonomía, competencia y relaciones sociales durante las sesiones de Expresión Corporal, se destaca la necesidad de adaptar este instrumento a este contenido específico.

Objetivos

El presente trabajo tiene como objetivo adaptar y validar el cuestionario anteriormente comentado y ofrecer un instrumento específico para medir el apoyo que realiza el profesor de Educación Física a la competencia, autonomía y relaciones sociales durante las clases de Expresión Corporal, pues es el contenido que sufre más carencias a nivel motivacional y resulta muy importante contar con herramientas concretas para facilitar la labor docente. Para ello, la hipótesis que se plantea es que la adaptación del Cuestionario de Apoyo a las Necesidades Psicológicas Básicas a las clases de Expresión Corporal en Educación Física mostrará una adecuada validez y fiabilidad para valorar el apoyo que realiza el profesor a las necesidades psicológicas básicas.

Método

Participantes

La muestra de este estudio estaba formada por 346 alumnos de género masculino y femenino con edades comprendidas entre los 14 y los 18 años, pertenecientes a diferentes centros de enseñanza secundaria de la Comunidad Autónoma de Extremadura. Cabe destacar

que el método utilizado para seleccionar la muestra ha sido el muestreo aleatorio por conglomerados, formados a partir de los cursos de 3º y 4º de E.S.O y 1º de Bachillerato.

Instrumentos

Para valorar la percepción de los alumnos del apoyo del profesor a las necesidades psicológicas básicas, se realizó una adaptación del *Cuestionario de Apoyo a las Necesidades Psicológicas Básicas* (Sánchez-Oliva et al., en prensa), cuya adaptación consistió en modificar la redacción de la frase introductoria “En Educación Física nuestro profesor/a...” por “En las clases de Expresión Corporal en Educación Física nuestro profesor/a...”. El instrumento está formado por 12 ítems agrupados en 3 factores. El primer factor hace referencia al apoyo a la competencia (Cuatro ítems, ej.: “Nos anima a que confiemos en nuestra capacidad para hacer bien las tareas”), el segundo factor corresponde al apoyo a la autonomía (Cuatro ítems, ej.: “Nos pregunta a menudo sobre nuestras preferencias con respecto a las actividades a realizar”) y, el tercer factor, se refiere al apoyo a las relaciones sociales (Cuatro ítems, ej.: “Fomenta en todo momento las buenas relaciones entre los compañeros/as de clase”).

Con el objetivo de analizar la validez criterial del cuestionario adaptado, se midió el nivel de autodeterminación de los alumnos utilizando una versión adaptada del Cuestionario de Motivación en la Educación Física (Sánchez-Oliva, Leo, Sánchez-Miguel, Amado y García-Calvo, 2011), cuya adaptación consistió en modificar la redacción de la frase introductoria “Yo participo en Educación Física...” por “Yo participo en las clases de Expresión Corporal en Educación Física...”, y adaptar ligeramente la redacción de algunos ítems al ámbito de la Expresión Corporal. El instrumento está formado por 20 ítems agrupados en 5 factores. El primer factor hace referencia a la motivación intrínseca (Cuatro ítems, ej.: “Porque son divertidas”), el segundo factor corresponde a la regulación identificada (Cuatro ítems, ej.: “Porque puedo aprender habilidades que podría usar en otras áreas de mi vida”), el tercer factor pertenece a la regulación introyectada (Cuatro ítems, ej.: “Porque es lo que debo hacer para sentirme bien”), el cuarto engloba la regulación externa (Cuatro ítems, ej.: “Porque está bien visto por el profesor y los compañeros”) y el quinto concierne a la desmotivación (Cuatro ítems, ej.: “Pero no comprendo por qué debemos tener Expresión Corporal en Educación Física”).

Teniendo en cuenta que la validación de este cuestionario aún no ha sido publicada, es conveniente destacar que dicha escala fue sometida a un análisis factorial confirmatorio, obteniendo unos índices de ajuste aceptables: $\chi^2/\text{gl} = 2.79$; CFI = .92; IFI = .92; TLI = .90; RMSEA = .07 y SRMR = .08. Las respuestas a ambos instrumentos se realizaron en una escala tipo Likert con un rango de respuesta de 1 a 5, donde 1 correspondía a *totalmente en desacuerdo* y 5 correspondía a *totalmente de acuerdo*.

Procedimiento

Para llevar a cabo la recogida de datos, se realizó un protocolo de actuación con el objetivo de que fuera similar durante todo el proceso. En primer lugar, el investigador principal se puso en contacto con el centro educativo para solicitar su participación en el estudio y, desde el centro se contactó con los padres de los alumnos para pedir su autorización, dado que la mayoría de los alumnos eran menores de edad.

La administración de la escala se llevó a cabo en horario escolar, ofreciendo las instrucciones pertinentes a los alumnos participantes e insistiendo en el anonimato. Ésta fue completada de manera individual y en un clima adecuado, que les permitía concentrarse sin tener ningún tipo de distracción. El proceso de realización de los cuestionarios duró aproximadamente 10 minutos y el investigador principal estuvo presente en el momento en que los participantes completaban los cuestionarios, e insistió en la posibilidad de preguntar cualquier tipo de duda que apareciese durante el proceso.

Análisis de los datos

En primer lugar, se calcularon los estadísticos descriptivos y los valores de asimetría y curtosis de cada uno de los ítems que componen el cuestionario para comprobar la normalidad univariada de dichos ítems. A continuación, se llevó a cabo un análisis de las propiedades psicométricas de la versión adaptada a la Expresión Corporal del Cuestionario de Apoyo a las Necesidades Psicológicas Básicas, utilizando el análisis factorial confirmatorio mediante el programa AMOS 6.0. Para testar el ajuste entre el modelo teórico planteado y la matriz de datos recogida se utilizaron diferentes índices: χ^2/gl (Chi-Square / degrees of freedom), CFI (Comparative Fit Index), IFI (Incremental Fit Index), TLI (Tucker Lewis Index), RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) y SRMR (Standardized Root Mean Residual).

Del mismo modo, se realizó un análisis de fiabilidad para comprobar la consistencia interna de los factores obtenidos. En último lugar, se analizó la validez de criterio entre los factores del cuestionario y los tipos de motivación que contempla la Teoría de la Autodeterminación a través de un análisis de correlaciones bivariadas con el coeficiente de Pearson, utilizando para ello el programa SPSS 15.0.

Resultados

Análisis descriptivo de los ítems

En la Tabla 1, se puede apreciar que el valor de la media de los ítems que componen el cuestionario oscilaba en torno a la puntuación media de la escala, no mostrando valores demasiado elevados o reducidos. En cuanto a las pruebas de normalidad, cabe señalar que todos los valores de asimetría y curtosis fueron inferiores a 2, lo que refleja una distribución normal univariada de los datos (Bollen y Long, 1993).

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de los ítems del Cuestionario de Apoyo a las Necesidades Psicológicas Básicas adaptado a la Expresión Corporal

Ítems	<i>M</i>	<i>DT</i>	As	Cu
1. Nos pregunta a menudo sobre nuestras preferencias con respecto a las actividades a realizar.	2.65	(1.23)	.17	-.84
2. Nos anima a que confiemos en nuestra capacidad para hacer bien las tareas.	3.58	(1.21)	-.53	-.60
3. Fomenta en todo momento las buenas relaciones entre los compañeros/as de clase.	3.71	(1.17)	-.77	-.11
4. Trata de que tengamos libertad a la hora de realizar las actividades.	3.21	(1.24)	-.33	-.79
5. Nos propone actividades ajustadas a nuestro nivel.	3.56	(1.16)	-.59	-.29
6. Favorece el buen ambiente entre los compañeros/as de clase.	3.63	(1.15)	-.67	-.17
7. Tiene en cuenta nuestra opinión en el desarrollo de las clases.	3.05	(1.24)	-.10	-.88
8. Siempre intenta que consigamos los objetivos que se plantean en las actividades.	3.79	(1.12)	-.70	-.25
9. Promueve que todos los alumnos/as nos sintamos integrados.	3.73	(1.13)	-.73	-.02
10. Nos deja tomar decisiones durante el desarrollo de las tareas.	2.96	(1.21)	.09	-.78
11. Fomenta el aprendizaje y la mejora de los contenidos de la asignatura.	3.44	(1.09)	-.44	-.22
12. Nos ayuda a resolver los conflictos amistosamente.	3.33	(1.28)	-.31	-.83

Análisis de la validez factorial y consistencia interna

Se llevó a cabo un Análisis Factorial Confirmatorio (Figura 1) de la estructura de tres factores correlacionados, con el método de estimación de máxima verosimilitud (coeficiente de Mardia = 38,91). Dicho procedimiento permitió comprobar que los estimadores eran robustos y, por tanto, no estaban afectados por la falta de normalidad (Byrne, 2001). En el análisis se introdujeron como reactivos los 12 ítems que componían el cuestionario, agrupados en tres factores de primer orden: apoyo a la autonomía, apoyo a la competencia y apoyo a las relaciones sociales. En la Figura 1, se presentan los parámetros de la solución estandarizada, donde los pesos de regresión estandarizados de los ítems oscilaron entre .65 y .78 y las correlaciones entre los tres factores se situaron entre .62 y .91.

Una vez realizado este análisis, los resultados reflejaron unos valores de ajuste aceptables: $\chi^2/gl = 2.46$; CFI = .97; IFI = .97; TLI = .94; RMSEA = .06 y SRMR = .04. El motivo de utilizar la ratio entre chi cuadrado y los grados de libertad (χ^2/gl) se debe a que el χ^2 es muy sensible al tamaño muestral (Jöreskog y Sörbom, 1993). Como se puede observar, todos los índices son adecuados porque χ^2/gl presenta un valor por debajo de 4 (Hu y Bentler, 1999), los índices incrementales CFI, IFI y TLI muestran valores en sendos casos superiores a .90 (Hu y Bentler, 1995) y los índices de error RMSEA y SRMR presentan valores por debajo de .06 y de .08, respectivamente (Hu y Bentler, 1999).

En cuanto a la consistencia interna de los factores del cuestionario, ésta ha sido adecuada, revelando valores alfa de Cronbach de .79 para el apoyo a la competencia, de .80 para el apoyo a la autonomía y de .79 para el apoyo a las relaciones sociales.

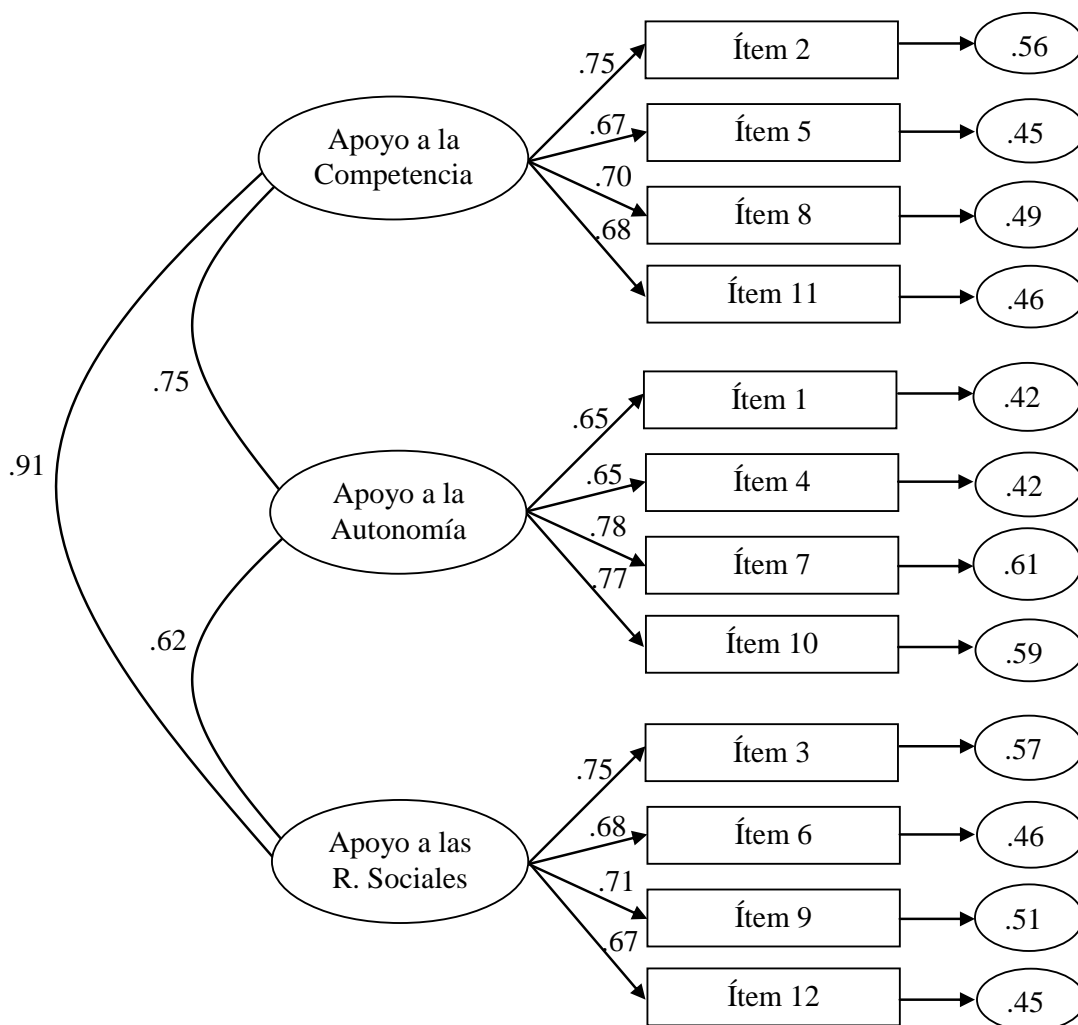


Figura 1. Modelo obtenido del análisis factorial confirmatorio

Análisis de la validez criterial

Con el objetivo de analizar la validez criterial del cuestionario adaptado, se realizó un análisis de correlaciones bivariadas con el coeficiente de Pearson entre los factores de este cuestionario y los factores del Cuestionario de Motivación en la Educación Física adaptado al contenido de Expresión Corporal, para comprobar las relaciones que se producían entre el apoyo a las tres necesidades psicológicas básicas y los diferentes tipos de motivación que abarca la Teoría de la Autodeterminación. Así, en la Tabla 2, se puede observar cómo el apoyo a la competencia, autonomía y relaciones sociales se relaciona positiva y significativamente ($p < .01$) con todos los tipos de motivación que postula esta teoría a excepción de la desmotivación, donde se establece esta relación pero en sentido negativo.

Tabla 2. Correlaciones bivariadas entre el apoyo a las necesidades psicológicas básicas y el nivel de autodeterminación

	Apoyo competencia	Apoyo autonomía	Apoyo relaciones
M. Intrínseca	.50**	.49**	.46**
R. Identificada	.47**	.51**	.45**
R. Introyectada	.40**	.39**	.38**
R. Externa	.35**	.22**	.31**
Desmotivación	-.37**	-.31**	-.31**

** $p < .01$; * $p < .05$

Discusión y conclusiones

El objetivo principal de este trabajo era adaptar el *Cuestionario de Apoyo a las Necesidades Psicológicas Básicas* (Sánchez-Oliva et al., en prensa) a las clases de Expresión Corporal para dotar a los docentes de una herramienta específica que permita aumentar la motivación de los alumnos hacia este contenido. En este sentido, los resultados de los análisis realizados mostraron una adecuada estructura factorial, consistencia interna y validez criterial del cuestionario. Por ello, a partir de ahora se puede contar con un instrumento válido y fiable para medir el apoyo del profesor a las necesidades de competencia, autonomía y relaciones sociales en las clases de Expresión Corporal en Educación Física.

En relación a la validación del instrumento, los resultados de este estudio demostraron que la adaptación del Cuestionario de Apoyo a las Necesidades Psicológicas Básicas a las clases de Expresión Corporal en Educación Física, es válida y fiable en el contexto español para medir el apoyo del profesor a las necesidades psicológicas básicas. Así, en el análisis factorial confirmatorio, los tres factores obtuvieron saturaciones superiores a .45 en todos sus ítems, lo que indica una adecuada validez factorial (Varela, Abalo, Rial y Braña, 2006). Resultados similares han sido encontrados en otros estudios sobre validación de cuestionarios (Antolín, Oliva, Pertegal y López, 2011; Moreno, González-Cutre y Chillón, 2009; Ramis, Torregrosa, Viladrich y Cruz, 2010). En cuanto al índice de fiabilidad de los factores, fue en todos los casos superior a .70 (Nunnally, 1978), lo que denota que los diferentes ítems que agrupa cada factor miden de forma similar.

Los instrumentos creados hasta el momento se limitaban a valorar los factores sociales mediante cuestionarios diseñados para medir la percepción de apoyo a la autonomía en diferentes ámbitos como el deporte (Adie, Duda y Ntoumanis, 2008; Balaguer, Castillo, Duda y Tomás, 2009), el entrenamiento (Álvarez et al., 2009; Conde et al., 2010), la Educación Física (Hagger et al., 2009; Taylor, Ntoumanis y Standage, 2008), el ejercicio físico (Hagger et al., 2007; Moreno, Parra y González-Cutre, 2008) y la danza (Balaguer et al., 2011; Queded y Duda, 2011). Por tanto, una de las aportaciones más importantes del presente cuestionario es que resulta pionero en la valoración del apoyo del profesor a las necesidades de competencia, autonomía y relaciones sociales en las clases de Expresión Corporal, junto con el instrumento creado recientemente por Sánchez-Oliva et al. (En prensa) para la Educación Física en general, cuyos índices de ajuste y fiabilidad fueron similares a los hallados en el presente estudio.

Por otro lado, en este trabajo se ha comprobado la validez de criterio del cuestionario adaptado, pues los resultados revelaron la existencia de relaciones significativas entre el apoyo a las tres necesidades psicológicas básicas y el nivel de autodeterminación, de forma que esta relación es positiva y elevada en el caso de la motivación más intrínseca pero a medida que esta motivación se hace más externa, el coeficiente va decreciendo hasta llegar a ser negativo en el caso de la desmotivación. Estos resultados también han sido hallados en otros estudios que valoran la relación entre la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y el nivel de autodeterminación (García-Calvo et al., 2011; Moreno, González-Cutre y Ruiz Pérez, 2009).

Finalmente, teniendo en cuenta los diferentes análisis realizados para comprobar la idoneidad de este instrumento, los resultados obtenidos han aportado evidencias de la validez de una estructura formada por 12 ítems agrupados en tres factores de primer orden, adquiriendo además una adecuada consistencia interna. Por ello, este cuestionario podrá ser utilizado para medir el apoyo a las necesidades psicológicas básicas en las clases de Expresión Corporal, lo que ofrecerá una información fundamental para futuras investigaciones que traten de favorecer la motivación del alumnado, dado el rechazo que provoca este bloque de contenidos en Educación Física.

Por este motivo, en un futuro sería interesante realizar estudios que completen el análisis de las propiedades del cuestionario, como la fiabilidad test-retest, el análisis de la validez discriminante, la invarianza factorial entre dos muestras diferentes o en función de variables como la edad, el género o la modalidad de danza practicada. Al respecto, una de las limitaciones que se puede destacar del presente trabajo es que no se incluyó una pregunta acerca del género del alumno, lo que resultó ser un impedimento a la hora de realizar un análisis de invarianza, para contrastar el modelo en ambos géneros y aportar así más información del cuestionario a la comunidad científica que orientaran futuras investigaciones.

Referencias

- Adie, J., Duda, J. L., y Ntoumanis, N. (2008). Autonomy support, basic need satisfaction and the optimal functioning of adult male and female sport participants: A test of basic needs theory. *Motivation and Emotion*, 32, 189-199.
- Almagro, B. J., Saénz-López, P., González-Cutre., D., y Moreno, J. A. (2011). Clima motivacional percibido, necesidades psicológicas y motivación intrínseca como predictores del compromiso deportivo en adolescentes. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 25(7), 250-265.
- Álvarez, M. S., Balaguer, I., Castillo, I., y Duda, J. L. (2009). Coach Autonomy Support and Quality of Sport Engagement in Young Soccer Players. *The Spanish Journal of Psychology*, 12, 138-148.
- Amado, D., Leo, F. M., Sánchez-Miguel, P. A., Sánchez-Oliva, D., y García-Calvo, T. (2010). Importancia de los aspectos motivacionales sobre las estrategias de afrontamiento en practicantes de danza: Una perspectiva desde la teoría de Autodeterminación. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 5(2), 179-194.
- Amado, D., Leo, F. M., Sánchez-Miguel, P. A., Sánchez-Oliva, D., y García-Calvo, T. (2011). Interacción de la teoría de la autodeterminación en la fluidez disposicional en practicantes de danza. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 11(1), 7-17.
- Antolín, L., Oliva, A., Pertegal, M. A., y López, A. (2011). Desarrollo y validación de una escala de valores para el desarrollo positivo adolescente. *Psicothema*, 23, 153-159.
- Balaguer, I., Castillo, I., y Duda, J. L. (2008). Apoyo a la autonomía, satisfacción de las necesidades, motivación y bienestar en deportistas de competición: Un análisis de la teoría de la autodeterminación. *Revista de Psicología del Deporte*, 17, 123-139.

- Balaguer, I., Castillo, I., Duda, J. L., Queded, E., y Morales, V. (2011). Predictores socio-contextuales y motivacionales de la intención de continuar participando: Un análisis desde la SDT en danza. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 7(25), 305-319.
- Balaguer, I., Castillo, I., Duda, J. L., y Tomás, I. (2009). Análisis de las propiedades psicométricas de la versión española del cuestionario de clima en el deporte. *Revista de Psicología del Deporte*, 18(1), 73-83.
- Barkoukis, V., Ntoumanis, N., y Thøgersen-Ntoumani, C. (2010). Developmental changes in achievement motivation and affect in physical education: Growth trajectories and demographic differences. *Psychology of Sport and Exercise*, 11(2), 83-90.
- Betoret, F. D. y Artiga, A. G. (2011). The relationship among basic student need satisfaction, approaches to learning, reporting of avoidance strategies and achievement. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9, 463-496.
- Bollen, K. A. y Long, J. S. (1993). *Testing structural equation models*. Newbury Park, CA: Sage.
- Byrne, B. M. (2001). *Structural equation modeling with Amos: Basic concepts, applications, and programming*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Chatzisarantis, N. L. D. y Hagger, M. S. (2009). Effects of an intervention based on self-determination theory on self-reported leisure time physical activity participation. *Psychology and Health*, 24(1), 29-48.
- Conde, C., Sáenz-López, P., Carmona, J., González-Cutre, D., Martínez Galindo, C., y Moreno, J. A. (2010). Validación del Cuestionario de Percepción de Soporte de la Autonomía en el Proceso de Entrenamiento (ASCQ) en jóvenes deportistas españoles. *Estudios de Psicología*, 31(2), 145-157.
- Cuéllar, M. J. y Rodríguez, Y. (2009). Estrategias de enseñanza y organización de la clase en expresión corporal. *Habilidad Motriz*, 33, 5- 14.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. En R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation: Perspectives on motivation* (Vol. 38, pp. 237-288). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2000). The “what” and the “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- García-Calvo, T., Sánchez, P. A., Leo, F. M., Sánchez, D., y Amado, D. (2011). Incidencia de la Teoría de Autodeterminación sobre la persistencia deportiva. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 25(7), 266-276.

- Hagger, M. S., Chatzisarantis, N. L., Hein, V., Pihu, M., Soós, I., y Karsai, I. (2007). The perceived autonomy support scale for exercise settings (passes): Development, validity, and cross-cultural invariance in young people. *Psychology of Sport and Exercise*, 8, 632-653.
- Hagger, M., Chatzisarantis, N., Hein, V., Soós, I., Karsai, I., Lintunen, T., y Leemans, S. (2009). Teacher, peer and parent autonomy support in physical education and leisure-time physical activity: A trans-contextual model of motivation in four nations. *Psychology and Health*, 24(6), 689-711.
- Hu, L. y Bentler, P. M. (1995). Evaluating model fit. En R. H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications* (pp. 76-99). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hu, L. y Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- Jöreskog, K. G. y Sörbom, D. (1993). *Lisrel 8*. Chicago: Scientific Software Inc.
- Kamarova, S. (2010). *Autonomy support, basic needs satisfaction, motivation regulation, and well-being among elite level ballet dancers in Russian speaking countries*. Master Thesis, University of Jyväskylä.
- Learreta, B., Ruano, K., y Sierra, M. A. (2006). *Didáctica de la expresión corporal: Talleres monográficos*. Barcelona: Inde.
- Leo, F. M., Gómez, F. R., Sánchez-Miguel, P. A., Sánchez-Oliva, D., y García-Calvo, T. (2009). Análisis del compromiso deportivo desde la perspectiva de la teoría de autodeterminación, en jóvenes futbolistas. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 23, 79-93.
- Lukwu, R. M. y Guzmán, J. F. (2011). Sport commitment and adherence: A social-cognitive analysis. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 25(7), 277-286.
- Moreno, J. A., González-Cutre, D., y Chillón, M. (2009). Preliminary Validation in Spanish of a Scale Designed to Measure Motivation in Physical Education Classes: The Perceived Locus of Causality (PLOC) Scale. *The Spanish Journal of Psychology*, 12(1), 327-337.
- Moreno, J. A., González-Cutre, D., Chillón, M., y Parra, N. (2008). Adaptación a la educación física de la escala de las necesidades psicológicas básicas en el ejercicio. *Revista Mexicana de Psicología*, 25(2), 295-303.
- Moreno, J. A., González-Cutre, D., y Ruiz Pérez, M. (2009). Self-determined motivation and physical education importance. *Human Movement*, 10, 5-11.

- Moreno, J. A., Parra, N., y González-Cutre, D. (2008). Influencia del apoyo a la autonomía, las metas sociales y la relación con los demás sobre la desmotivación en educación física. *Psicothema*, 20(4), 636-641.
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA, US: Harvard University Press.
- Niemiec, C. y Ryan, R. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom. Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133-144.
- Ntoumanis, N. y Standage, M. (2009). Morality in Sport: A Self-Determination Theory Perspective. *Journal of Applied Social Psychology*, 21(4), 365-380.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. Nueva York: McGraw- Hill.
- Quested, E. y Duda, J. L. (2011). Perceived Autonomy Support, Motivation Regulations and the Self-Evaluative Tendencies of Student Dancers. *Journal of Dance Medicine and Science*, 15(1), 3-14.
- Ramis Y., Torregrosa, M., Viladrich, C., y Cruz, J. (2010). Adaptación y validación de la versión española de la Escala de Ansiedad Competitiva SAS-2 para deportistas de iniciación. *Psicothema*, 22(4), 1004-1009.
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and wellbeing. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Sánchez-Oliva, D., Leo, F. M., Sánchez-Miguel, P. A., Amado, D., y García-Calvo, T. (2011). *Desarrollo y validación del Cuestionario de Motivación en Educación Física*. Manuscrito sin publicar.
- Sánchez-Oliva, D., Leo, F. M., Sánchez-Miguel, P. A., Amado, D., y García-Calvo, T. (En prensa). *Desarrollo y validación del Cuestionario de Apoyo a las Necesidades Psicológicas Básicas en el contexto de la Educación Física*.
- Taylor, I., Ntoumanis, N., y Smith, B. (2009). The social context as a determinant of teacher motivational strategies in physical education. *Psychology of Sport and Exercise*, 10, 235-243.
- Taylor, I. M., Ntoumanis, N., y Standage, M. (2008). A self-determination theory approach to understanding the antecedents of teachers' motivational strategies in physical education. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 30, 75-94.
- Tessier, D., Sarrazin, P., y Ntoumanis, N. (2010). The effect of an intervention to improve newly qualified teachers' interpersonal style, students motivation and psychological

- need satisfaction un sport-base physical education. *Contemporary Educational Psychology*, 35(4), 242-253.
- Vallerand, R. J. (2007). Intrinsic and Extrinsic Motivation in Sport and Physical Activity. En G. Tenenbaum y R. C. Eklund (Eds.), *Handbook of sport Psychology* (3th ed., pp. 59-83). New York: Wiley.
- Varela, J., Abalo, J., Rial, A., y Braña, T. (2006). El análisis Factorial Confirmatorio de segundo nivel. En J. P. Lévy y J. Varela (Eds.), *Modelización con Estructuras de Covarianzas en Ciencias Sociales* (pp. 239-258). A Coruña: Netbiblo.
- Zhang, T., Solmon, M. A., Kosma, M., Carson, R. L., y Gu, X. (2011). Need Support, Need Satisfaction, Intrinsic Motivation, and Physical Activity Participation among Middle School Students. *Journal of Teaching in Physical Education*, 30(1), 51-68.

Anexo

Adaptación del Cuestionario de Apoyo a las Necesidades Psicológicas Básicas a las clases de Expresión Corporal en Educación Física

En las clases de Expresión Corporal en Educación Física, nuestro profesor/a...

1. Nos pregunta a menudo sobre nuestras preferencias con respecto a las actividades a realizar.
 2. Nos anima a que confiemos en nuestra capacidad para hacer bien las tareas.
 3. Fomenta en todo momento las buenas relaciones entre los compañeros/as de clase.
 4. Trata de que tengamos libertad a la hora de realizar las actividades.
 5. Nos propone actividades ajustadas a nuestro nivel.
 6. Favorece el buen ambiente entre los compañeros/as de clase.
 7. Tiene en cuenta nuestra opinión en el desarrollo de las clases.
 8. Siempre intenta que consigamos los objetivos que se plantean en las actividades.
 9. Promueve que todos los alumnos/as nos sintamos integrados.
 10. Nos deja tomar decisiones durante el desarrollo de las tareas.
 11. Fomenta el aprendizaje y la mejora de los contenidos de la asignatura.
 12. Nos ayuda a resolver los conflictos amistosamente.
-

Effect of a Multi-Dimensional Intervention Programme on the Motivation of Physical Education Students

Diana Amado*, Fernando Del Villar, Francisco Miguel Leo, David Sánchez-Oliva, Pedro Antonio Sánchez-Miguel, Tomás García-Calvo

Faculty of Sport Sciences, University of Extremadura, Cáceres, Spain

Abstract

This research study purports to verify the effect produced on the motivation of physical education students of a multi-dimensional programme in dance teaching sessions. This programme incorporates the application of teaching skills directed towards supporting the needs of autonomy, competence and relatedness. A quasi-experimental design was carried out with two natural groups of 4th year Secondary Education students - control and experimental -, delivering 12 dance teaching sessions. A prior training programme was carried out with the teacher in the experimental group to support these needs. An initial and final measurement was taken in both groups and the results revealed that the students from the experimental group showed an increase of the perception of autonomy and, in general, of the level of self-determination towards the curricular content of corporal expression focused on dance in physical education. To this end, we highlight the programme's usefulness in increasing the students' motivation towards this content, which is so complicated for teachers of this area to develop.

Citation: Amado D, Del Villar F, Leo FM, Sánchez-Oliva D, Sánchez-Miguel PA, et al. (2014) Effect of a Multi-Dimensional Intervention Programme on the Motivation of Physical Education Students. PLoS ONE 9(1): e85275. doi:10.1371/journal.pone.0085275

Editor: Hamid Reza Baradaran, Iran University of Medical Sciences, Islamic Republic of Iran

Received: July 12, 2013; **Accepted:** November 25, 2013; **Published:** January 15, 2014

Copyright: © 2014 Amado et al. This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Funding: This study has been realized thanks to the financing of the Ministry of Education, Culture and Sport and with the contribution of the Council of Employment, Company and Innovation of the Government of Extremadura across the European funds of Regional Development. The funders had no role in study design, data collection and analysis, decision to publish, or preparation of the manuscript.

Competing Interests: The authors have declared that no competing interests exist.

* E-mail: diamal@unex.es

Introduction

In the education field, amotivation towards learning is a topic of great concern that teachers have to contend with [16,19]. In physical education, in particular, amotivation appears to a greater extent in some of the curricular contents, as is the case of dance (belonging to the corporal expression content block). This is because this content has traditionally remained in a second plane within this subject area, due to the lack of initial training of the physical education staff in dance teaching and consequently the lack of teachers' knowledge of the methodology to be used [34,37]. This has led to proposals that are not very adequate for the students' learning needs [21]. Likewise, the students' amotivation may be due to social-cultural reasons, such as the largely female attribution to this type of content [17,32].

In this sense, within the teaching-learning context, the motivation that drives learning and behaviour is studied, based on the personal factors of the surrounding environment [7], so students tend to engage with what they learn depending on specific objectives and on whether they perceive the experience as positive [49]. Thus, the type of motivation that has been associated with commitment to the area of physical education is intrinsic motivation [23].

This concept derives from the Theory of Self-Determination [14], which considers that behaviour is voluntary or self-determined, and distinguishes a continuum of motivation from the most self-determined to the least self-determined behaviour. It includes three types of motivation. Firstly, the most self-

determined level is intrinsic motivation, which involves the students' engagement with the learning activities due to inherent reasons, such as the pleasure that the practice causes. To this end, it is usually associated with interest in the activity, with effort, with fun and with the sense of competence [12]. Then, extrinsic motivation appears, where the individual engages with the activity due to the external rewards it can offer, more than due to the pleasure he or she feels when carrying it out.

This motivation encompasses four types of regulation that evolve from a greater to a lesser degree of self-determination, respectively: integrated regulation (when the individual includes a behaviour within his or her main objectives and values (typical of the adult stage), identified regulation (when the individual grants value to an activity because he or she considers it important for him or herself), introjected regulation (when the individual has previously interiorised the external source of motivation, but still has not accepted the behaviour), and finally, external regulation (when the individual's behaviour is controlled by external sources such as rewards, threats and punishments). The continuum concludes with amotivation or the lowest level of self-determination, which refers to the absence of intrinsic and extrinsic motivation, representing a total lack of voluntarism or self-determination [14].

The research studies, developed around this theory, assume that although motivation as a variable is individual, it can be affected by social factors, such as the teacher's teaching style [47]. This has an impact on the student's motivation and engagement via the satisfaction of three basic psychological needs, namely, the need

for autonomy, when the student considers him or herself to be the origin of his/her actions, the need for competence, when the student considers him or herself to be effective in all the interactions that occur, and the need for relatedness, when the student feels safe and connected to the others [12]. Thus, several studies suggest the use of a multi-dimensional teaching style that includes the teacher's support to autonomy, to competence and to relatedness as social factors than can be manipulated in the environment and that satisfies these three needs of the students [9,38,43,45].

In this sense, the support to autonomy implies that the person in a position of authority, who, in this case, would be the teacher, allows the students to take decisions and be guided by their preferences [13]. To this end, strategies are used such as the democratic leadership style to foster students' active participation, making them feel important within the group, trying not to control or put too much pressure on the students to reduce competitiveness, making it possible for them to choose some activities, specifying the rules, explaining the objective of the activity so that there is greater engagement, using rewards related to the practice per se and placing emphasis on the students' social skills, providing them with efficient communication methods and assertiveness among them.

Support to competence refers to the extent to which a social context is structured, predictive and consistent, which will further permit satisfying the competence need [40]. In this case, physical education classes provide this social context where a series of techniques can be used to increase the perception of competence, such as adapting the exercises to the students' level, for them all to be able to be victorious. Activities can also be designed where success is evaluated through intrapersonal instead of interpersonal indicators, in order to foster effort and personal improvement, providing positive feedback so that students feel more secure and more aware of the triumphs they obtain. Furthermore, it can be provided as well as feedback related to the process and not to the result, in order to increase the skill perceived by the students, proposing different and accessible short, medium and long-term objectives that adapt to the students' needs.

Finally, the aim of support to relatedness is for people to feel they belong and are well-related within the social environment that surrounds them, because they receive affection, care and satisfaction [40]. In the area of physical education, a series of strategies can be used to favour the need for relatedness, such as setting aside some moments of the session for students to be able to establish personal relations and deal with topics that are unrelated to the actual session. Other strategies involve forming heterogeneous groups to boost the integration of all students, educating them in social skills so they learn to show empathy towards all their companions and towards the teacher; or programming cooperative exercises in order to favour taking mutual and dynamic group decisions to provoke the exchange of opinions, establishing strong and long-lasting relations.

Continuing in this vein, more and more research studies aim at increasing students' motivation during the physical education classes, through training programmes with teachers that have a bearing on didactic strategies to support the basic psychological needs. Initially, these studies focused more on fostering support to the students' autonomy during classes [6,15,39,44], as previous studies showed a positive relationship between granting autonomy and motivating students during physical education classes [29,30,41,43].

However, other authors [45] have chosen to develop a multi-dimensional intervention that covers support to the three needs, in order to verify the effect of an intervention programme based on

the teacher's support to autonomy, competence and relatedness, on the motivation and satisfaction of the students' psychological needs. This research study was carried out over 7 sessions with three novice physical education teachers and their 185 students, aged between 14 and 18, from six secondary education school classes in the north-east of France. The results evidenced that the change in teaching style of the teachers led to a greater satisfaction of the students' psychological needs, more self-determined motivation and greater commitment in class.

Our study aims to carry out a more in-depth study of the application of multi-dimensional programmes to improve students' motivation in physical education. Its application with curricular corporal expression content focused on dance in secondary education is novel, as it is very important to study how these contents are being treated from the very first stages, because it is in this context where a larger number of people can be reached, seeking to increase their motivation, create adherence and for more people to practice it in the future [4,18,36]. In this regard, dance teaching in the real context of the physical education subject may arouse more feelings and emotions linked to movement and expressiveness in students, unlike normal physical education practices, which mainly seek motor competence [46].

Therefore, the objective of this research study is to verify the effect produced by a multi-dimensional programme on the motivation of physical education students during dance teaching sessions. This programme incorporates the application of teaching skills directed towards supporting the needs for autonomy, competence and relatedness. Based on this objective, the hypothesis established is for the application of the multi-dimensional intervention programme to produce an increase in the satisfaction of basic psychological needs and of self-determined motivation of students towards dance, in school physical education.

Methods

Ethics statement

Insofar as ethical rules are concerned, the study previously received the approval of the Ethics Committee of the University of Extremadura. All participants were treated in agreement with the ethical guidelines of the American Psychological Association with respect to consent, confidentiality and anonymity of the answers. Moreover, there was obtained an informed written consent from the parents and the headteachers of the school centres on the behalf of the minors/children participants involved in the study.

Participants

A novice physical education teacher, with training in classical and contemporary dance, took part in the study, together with her 47 female ($n = 29$) and male ($n = 18$) students from two Secondary Education school classes in the Autonomous Community of Extremadura (Spain), aged between 14 and 16 ($M = 14.84$ years, $DT = .48$). All the students were in the 4th year of secondary education and were selected according to the criterion of belonging to each one of the 2 classes they were grouped into. The teacher had one class with 27 students who were assigned as a control group and another class with 20 students who were assigned as an experimental group. The percentage of eliminated sample was higher than 5%, with a participation rate of 92.2% and with 4 invalidated questionnaires (7.8%) out of a total of 51 collected.

Instruments

Basic psychological needs. To measure the satisfaction of basic psychological needs, the version of the Basic Psychological Needs Measurement Scale [48] translated into Spanish [26] was used. It was adapted by modifying the wording of the initial sentence, transferring it to the content of dance and corporal expression. Thus the instrument was preceded by the heading: “In dance and corporal expression classes in physical education...”, followed by 12 items (four per factor), which measure the satisfaction of autonomy (e.g.: The way the exercises are carried out coincide perfectly with the way in which I want to do them), satisfaction of competence (e.g.: I feel that I have progressed greatly with respect to the final objective that I had set out for myself), and the satisfaction of relatedness (I feel very comfortable when I carry out the exercises with the other companions). The internal consistency of the instrument was adequate both in the pre-test and in the post-test (pre-/post autonomy: .84/.80, pre-/post competence: .72/.70, pre-/post relatedness: .70/.75).

Level of self-determination. To evaluate the type of motivation of the students, the Questionnaire on Motivation in Dance and Corporal Expression [2] was used. This tool is headed by the statement: “I participate in dance and corporal expression classes in physical education...” followed by 20 items grouped into 5 factors that measure intrinsic motivation (four items, e.g.: “Because they are fun”), identified regulation (four items, e.g.: “Because I can learn skills that I could use in other areas of my life”), introjected regulation (four items, e.g.: “Because it is what I must do to feel good”), external regulation (four items, e.g.: “Because it is well looked upon by the teacher and companions”) and amotivation “four items, e.g.: But, I do not understand why we have to have these contents in Physical Education”). The reliability analysis reflected adequate internal consistency of this instrument at two moments of measurement (pre/post intrinsic motivation: .89/.81; pre/post identified regulation: .79/.81; pre/post introjected regulation: .70/.71; external regulation: .75/.76; pre/post amotivation: .72/.74).

The answers to both instruments were carried out on a Likert type scale with an answer range from 1 to 5, where 1 corresponded to *strongly disagree* and 5 corresponded to *strongly agree* with the formulation of the question.

Procedure

Before carrying out the research study, all involved were informed about the process that they were going to follow, placing emphasis on the fact that participation was voluntary and that the data would be dealt with in a confidential manner, obtaining informed consent from the directors of the centres and the students’ parents.

A quasi-experimental design was used, with two natural groups already established by a school centre, so it was not possible to respect randomisation. These two groups were divided into control and experimental. A multi-dimensional intervention programme was developed with the experimental group to increase the motivation of physical education students during the dance class. A dance teaching programme was developed with the control group, without the complement of the multi-dimensional programme to improve motivation.

The research was performed throughout the first and second terms at a secondary education school, with two weekly 50-minute sessions distributed throughout the week, which took place in the gymnasium of the centre. In order to cancel the effect on the teacher of learning the multi-dimensional programme to improve motivation, the 12 dance teaching sessions were initially developed (first term) with the control group, when the teacher was free to

deliver them in accordance with her methodology. Thus, she did not receive any guidelines for the sessions. Later on, the teacher was taught how to master the multi-dimensional programme for its application during the second term and for another 12 sessions with the experimental group. These sessions were supervised at all times by the principal investigator in order to satisfy the objectives foreseen. To this end, a training programme was carried out with the physical education teacher.

The teaching programme lasted for 20 hours and was developed prior to the onset of the application of the intervention programme with the experimental group. The teacher attended a seminar on the theory of self-determination lasting for 6 hours, given by specialists, who explained in detail the basics of this model. Likewise, the teacher was instructed in the knowledge and application of the didactic strategies that she had to apply in the sessions, to support the needs for competence, autonomy and relatedness of her students, using, to this end, an adaptation of the strategies proposed by Amado [1].

To collect the research data, two measurements were carried out, pre-and post. The pre-measurement was carried out during the first session of each group, before this session was given, and the post-measurement was taken at the end of the process in both groups. Data collection consisted in administering a questionnaire to the students which they completed in the classroom without the presence of the teacher and in a climate that enabled them to concentrate without any type of distraction for 20 minutes. The principal investigator was present at all times to explain any doubts and make sure that the process was strictly followed.

Data analysis

The SPSS 18.0 software program was used to process the data. Different tests were performed to verify the nature of the data, including the K-S test for independent samples to observe the normality of the group, the Rachas test for randomness and Levene’s test for homocedasticity or equality between variances. The nature of the data was verified to be parametric, so parametric tests were chosen to be applied during the data analysis.

Thus, the data analysis strategies consisted of two parts: a preliminary analysis and a main analysis to observe the intervention effects. A multivariate analysis of variance (MANOVA) was carried out first with the pre-test data collected, to examine if there were statistically significant differences in the motivational variables between the two groups prior to the intervention and, therefore, to check if the two groups were homogenous or heterogeneous. Then, the main analysis was performed to discover the intervention effects in two senses. On the one hand, to verify the intra-group differences between the pre-test and post-test data collection, a *t* test was performed for related samples with each one of the groups. On the other hand, to analyse the inter-group differences between the pre-test and the post-test, a two-factor repeated-measures analysis of variance was performed (group: control and experimental) × 2 (time: pre-test and post-test).

Results

Preliminary analysis

As a starting point, a MANOVA was performed of the dependent variables (satisfaction of the basic psychological needs and motivational regulation) with the pre-test data collected to analyse if the two groups were homogenous. In this sense, the results of this analysis reflected the existence of statistically significant differences at multivariate level ($F(3, 44) = 4.25$,

$p = .00$; $\eta^2 = .47$). Subsequent ANOVAS reflected statistically significant differences in the satisfaction of competence ($F(1, 45) = 8.88$, $p = .00$; $\eta^2 = .16$) where the experimental group reflected higher scores than the control group, and in the satisfaction of autonomy ($F(1, 45) = 6.82$, $p = .01$; $\eta^2 = .13$), where the control group presented higher values than the experimental group.

Effects of the intervention

On the other hand, to analyse the effects of the intervention in each group, a t test was firstly performed for related samples. The data analysis reflected a significant increase in the experimental group after carrying out the intervention of the perception of autonomy ($t = -2.07$, $p = .05$) and, in general an increase in intrinsic motivation ($t = -1.06$, $p = .30$), of identified regulation ($t = -1.33$, $p = .20$) and of introjected regulation ($t = -1.34$, $p = .20$), although these last three values did not reach significance. By contrast, a significant decrease in the perception of autonomy ($t = 2.89$, $p = .00$) and of relatedness ($t = 2.61$, $p = .01$) took place in the control group, as well as a significant increase in identified regulation ($t = -2.19$, $p = .04$). A marked, but not significant, increase of the need for competence was also reflected ($t = -1.79$, $p = .08$).

Later, taking into account the research design used and the differences in scores of the pre-test among groups, an ANCOVA (analysis of covariance) was used with the aim to separate the effect of the intervention program to the differences in the participants' selection. Therefore, with the aim to test the intervention program efficacy, an analysis of variance on post-test including participants' scores in pretest as covariate was conducted (Table 1).

Although positive values were found in the experimental group comparing control group respecting intrinsic motivation, identified and introjected regulation, as well as satisfaction of needs of autonomy and relatedness, only a statistically significant effect was found in autonomy, being low the effect size (partial eta square ($\eta^2 = .09$)).

Regarding the results found in autonomy, after control "autonomy pre-test" (covariate) levels, a significant effect of the intervention on "autonomy post-test" ($F(1, 45) = 4.48$, $p = .04$, $\eta^2 = .09$) was found. That is to say, participants who received the intervention (experimental group), significantly increased their perception of autonomy at the end of the program comparing with control group which did not receive the intervention. However, no

significant differences were found in the need for competence ($F(1, 45) = .01$, $p = .93$, $\eta^2 = .00$) or in the need for relatedness ($F(1, 45) = 1.36$, $p = .25$, $\eta^2 = .03$).

With regards to motivational regulation, no significant differences were found in the intrinsic motivation ($F(1, 45) = 1.76$, $p = .19$, $\eta^2 = .04$), in the identified regulation ($F(1, 45) = 3.82$, $p = .06$, $\eta^2 = .08$) or in the introjected regulation ($F(1, 45) = .28$, $p = .60$, $\eta^2 = .00$) but, if the level of significance of the identified regulation is observed, we can see that this is close to .05, showing an increase in this variable in the experimental group with respect to the control group.

Discussion and Conclusions

Based on the postulates of the Theory of Self determination, the objective of this research was to verify the effect produced on the motivation of physical education students, of a multi-dimensional programme during dance teaching sessions, which incorporates the application of teaching skills aimed at supporting the needs for autonomy, competence and relatedness. The hypothesis that guided this work suggested that the application of the intervention programme would give rise to an increase in satisfaction of the basic psychological needs and of self-determined motivation of the students towards dance classes in school physical education.

After analysing the results, these showed that the students from the experimental group showed significantly greater satisfaction of the need for autonomy after applying the programme. In other words, the students who received a multi-dimensional programme based on the application of teaching skills aimed at supporting the basic psychological needs, underwent an increase in their perception of autonomy with respect to the control group that underwent a significant decrease. Thus, as the results point out and as several authors have also indicated previously, training physical education teachers in didactic skill learning to increase the autonomy of their students, represents a key element of best practices in physical education [3,8,9,10,27,42].

With respect to the need for relatedness, an increase occurred in the satisfaction of this need in the experimental group with respect to the results found in the control group but, in this case, the values were not significant. Thus, they only show a slight positive trend, which must be reviewed in subsequent research studies. This trend may indicate that students from the experimental group begin to notice an increase in their sense of affiliation because, during the sessions, they identify a positive change in the teacher, which

Table 1. ANCOVA of the results measurements of the intervention program (post-test) for experimental and control group.

Measure	Post-test				Contrast between groups	
	Experimental group		Control group		F	η^2
	M	SD	M	SD		
Intrinsic motivation	3.73	1.01	3.34	.95	1.76	.04
Identified regulation	3.53	.98	2.96	.92	3.82	.08
Introjected regulation	3.26	.96	3.06	.94	.28	.00
External regulation	3.18	.84	3.29	.94	.08	.00
Amotivation	2.19	1.22	2.63	1.24	1.58	.03
Competence	3.34	.79	3.33	.83	.01	.00
Autonomy	3.55	.69	2.95	.89	4.48*	.09
Relatedness	3.86	.78	3.50	.89	1.36	.03

$p < .05^*$.

doi:10.1371/journal.pone.0085275.t001

fosters more situations in which they have to interact with their colleagues, and they feel as if they are important elements within the group [35]. However, as indicated by other authors [45], for this increase to become significant, perhaps they need to notice these changes more or feel more linked to the group and increase relatedness with their class mates, or perhaps the time the programme lasted was not sufficient to appreciate changes in this variable.

The smaller values found in the control group could have been caused because the teacher, on not having received any guidelines to develop the dance teaching sessions with this group, gave these sessions using her own methodology, which corresponded to a more traditional style that focused on reproducing a model. This is something that has traditionally been done insofar as these contents are concerned: “Traditionally, dance has been geared towards repeating and memorising movement patterns, focusing on reproducing, memorising or copying” [33, p. 219]. This type of methodology means that students focus their attention on executing an established model and place all their efforts on carrying out all the movements correctly, so their relationship with the rest of their companions may be reduced, to exchange their opinions and actively participate in the teaching-learning process [20].

With respect to competence, on conclusion of the intervention programme, no significant changes took place in the satisfaction of this need, between the experimental group and the control group. In this vein, some authors [45] conducted research with similar characteristics, using different sports and physical education and at the end of the intervention programme they pointed out the lack of significant changes in the perception of competence. They also indicated that to notice a substantial change when starting to learn new tasks, time is necessary, and perhaps the duration of the programme (six 50-minute sessions) was not sufficient for the students to feel more competent. In this regard, in this study, the duration of the intervention programme was probably insufficient, too, as when greater autonomy is granted to the students (as occurred in the experimental group) when learning novel contents such as dance, the perception of skill is reduced. Thus, more practice time could be necessary to improve the specific skill and their perception of competence [22,24,25,28].

With respect to the motivational regulations, it is worth pointing out that an increase occurred in intrinsic motivation, identified and introjected regulations in the experimental group with respect to the results found in the control group, but the values were not significant. Maybe, this values were not significant because it must be taken into account that in the school context, students normally feel very controlled because attendance is compulsory, they do not find the contents and learning activities fun and their work is constantly assessed [5,21]. However, the increase that has occurred in the experimental group in intrinsic motivation is important because it indicates that there has been an increase in the satisfaction and pleasure encountered by the students during the dance lessons within the contents delivered in physical education [12]. In this sense, the increase in identified and introjected regulations may be conditioned by the actual characteristics of this area, which make students consider the curricular content of corporal expression focused on dance as important for them (identified regulation), or feel guilty if they do not carry out the activities (introjected regulation) due to reasons that are external to them, but not due to the interest that the practice arouses in them [11].

In this line, some previous works have recognised a positive and significant relationship between the teacher’s behaviour on

providing support to autonomy, and the students’ self-determined motivation during the physical education classes [29,30,41,43]. However, it must be pointed out that these studies were crosscutting and therefore only one measurement was carried out. On the contrary, on analysing the studies that include one measurement at the start of the programme or pre-test and another at the end of it or post- test (as occurs in this work), we find that, in agreement with the results found in this study, other authors [31,45] also pointed out that the support provided by the physical education teacher to the basic psychological needs did not produce a significant increase in intrinsic motivation and identified regulation.

After conducting this research, the main conclusion drawn is the usefulness of a multi-dimensional intervention programme applied during the curricular content of corporal expression focused on dance and physical education, which incorporates teaching skills aimed at supporting the basic psychological needs, in order to significantly increase the students’ perception of autonomy and, in general, their level of self-determination. Also to be taken into account is the fact that these variables are related to behavioural, cognitive and more positive affective consequences, placing special importance on the adherence to the practice of physical activity, a priority objective of physical education classes.

Despite this, it must be pointed out that in this study, the control and experimental groups used were not very numerous and therefore, the results obtained must be classified as preliminary ones. To support these results, future work should increase the sample and use more experienced teachers, as the teaching intervention programme has been carried out with a novice teacher who was very interested in participating and learning new teaching strategies. But, this type of programme requires a lot of time and effort and the degree of commitment of more experienced teachers in this type of training must be verified, and, above all, to this type of content that usually is left in a second plane within the contents delivered in physical education.

Another aspect of interest to be dealt with in the future, would be to increase the duration of the intervention programme and use a longitudinal design with various measurements at different moments in time, to observe the evolution and changes recorded in the variables analysed, with the passing of time, and to examine if the trends that arise based on the development of this research, could become significant in time. Thus it would be possible to obtain more generalisable conclusions. Likewise, it would be appropriate to complete this study with qualitative data based on the students’ experiences and impressions, which would favour a more in-depth analysis of the emotional changes that they may experience during the sessions with this type of physical educational content, and later be able to place emphasis on positive aspects and try to avoid, insofar as possible, factors that may cause more negative feelings.

Acknowledgments

The authors would like to thank the participation of teachers and pupils in this study.

Author Contributions

Conceived and designed the experiments: DA FDV TGC. Performed the experiments: DA FML DSO PASM. Analyzed the data: FML TGC. Contributed reagents/materials/analysis tools: DSO FDV. Wrote the paper: DA FDV PASM.

References

- Amado D (2013). Dance understood from a psychological perspective. Sevilla: Wanceulen.
- Amado D, Leo FM, Sánchez-Oliva D, González-Ponce I, Chamorro JL, et al. (2012) Analysis of the Psychometrics properties of the Motivation in Dance and Corporal Expression Questionnaire. Abstracts of II National Congress of Dance Investigation, Barcelona (Spain), 16–18th November, 2012.
- Barkoukis V, Hagger MS (2013) The trans-contextual model: perceived learning and performance motivational climates as analogues of perceived autonomy support. *Eur J Psychol Educ* 28(2): 353–372.
- Barkoukis V, Hagger MS, Lambropoulos G, Tsorbatzoudis H (2010) Extending the trans-contextual model in physical education and leisure-time contexts: Examining the role of basic psychological needs satisfaction. *Brit J Educ Psychol* 80: 647–670.
- Brophy J (1999) Toward a Model of the Value Aspects of Motivation in Education. *Educ Psychol* 34(2): 75–85.
- Chatzisarantis NL, Hagger MS (2009) Effects of an intervention based on self-determination theory on self-reported leisure-time physical activity participation. *Psychol Health* 24: 29–48.
- Chen A (2001) A theoretical conceptualization for motivation research in physical education: An iterated perspective. *Quest* 53: 35–58.
- Cheon SH, Moon IS (2010) Implementing an autonomy-supportive fitness program to facilitate students' autonomy and engagement. *Korean J Sport Psychol* 21: 175–195.
- Cheon SH, Reeve J, Moon IS (2012) Experimentally based, longitudinally designed, teacher-focused intervention to help physical education teachers be more autonomy supportive toward their students. *J Sport and Exerc Psycho* 34: 365–396.
- Christenson SL, Reschly AL, Wylie C (2012). The handbook of research on student engagement. New York: Springer.
- Connell J (2009) Dance education: an examination of practitioners' perceptions in secondary schools and the necessity for teachers skilled in the pedagogy and content of dance. *Res Dance Educ* 10(2): 115–130.
- Deci EL, Ryan RM (1985) Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum.
- Deci EL, Ryan RM (1987) The support of autonomy and the control of behavior. *J Pers Soc Psychol* 53(6):1024–1037.
- Deci EL, Ryan RM (2000) The “what” and the “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychol Inq* 11: 227–268.
- Edmunds J, Ntoumanis N, Duda JL (2008) Testing a self-determination theory-based teaching style intervention in the exercise domain. *Eur J Soc Psychol* 38: 375–388.
- Gillet N, Vallerand RJ, Lafrenière MAK (2012) Intrinsic and extrinsic school motivation as a function of age: The mediating role of autonomy support. *Soc Psychol Educ: An Int J* 15: 77–95.
- Grieser M, Vu MB, Bedimo-Rung AL, Neumark-Sztainer D, Moody J, et al. (2006) Physical activity attitudes, preferences, and practices in African American, Hispanic, and Caucasian girls. *Health Educ Behav* 33: 40–51.
- Hagger MS, Chatzisarantis NL (2012) Transferring motivation from educational to extramural contexts: A review of the trans-contextual model. *Eur J Psychol Educ* 27: 195–212.
- Jang H, Reeve J, Deci EL (2010) Engaging students in learning activities: It's not autonomy support or structure, but autonomy support and structure. *J Educ Psychol* 102: 588–600.
- Kassing G, Jay DM (2003) Dance teaching methods and curriculum design: comprehensive K-12 dance education. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Lim BSC, Wang CK (2009) Perceived autonomy support, behavioural regulations in physical education and physical activity intention. *Psychol Sport Exerc* 10: 52–60.
- Lobo YB, Winsler A (2006) The effects of a creative dance and movement program on the social competence of head start preschoolers. *Soc Development* 15: 501–519.
- Lonsdale C, Sabiston CM, Raedeke TD, Ha SCA, Sum KWR (2009) Self-determined motivation and students' physical activity in PE classes and free-choice periods. *Prev Med* 48: 69–73.
- Mainwaring LM, Krasnow DH (2010) Teaching the Dance Class: Strategies to Enhance Skill Acquisition, Mastery and Positive Self-Image. *J Dance Educ* 10(1): 14–21.
- Mancini K (2013) Dancing Through the School Day: How Dance Catapults Learning in Elementary Education. *J Phys Educ, Recr Dance* 84(3): 6–8.
- Moreno JA, Gonzalez-Cutre D, Chillón M, Parra N (2008) Adaptation to Physical Education of the Basic Psychological Needs Scale in exercise. *Rev Mex Psicol* 25: 295–303.
- Moreno JA, Vera JA, Del Villar F (2010) Search for autonomy in motor task learning in physical education university students. *Eur J Psychol Educ* 25: 37–47.
- Mosston M, Ashworth S (1986) Teaching physical education. Columbus, OH: Merrill.
- Ntoumanis N (2001) A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *Brit J Educ Psychol* 71: 225–242.
- Ntoumanis N (2005) A prospective study of participation in optional school physical education using a self-determination theory framework. *J Educ Psychol* 97: 444–453.
- Ntoumanis N, Barkoukis V, Thøgersen EC (2009) Developmental trajectories of motivation in physical education: Course, demographic differences and antecedents. *J Educ Psychol* 101: 717–728.
- O'Neill JR, Pate RR, Liese AD (2011) Descriptive epidemiology of dance participation in adolescents. *Res Quart Exerc Sport* 82(3): 373–380.
- Padilla C (2003) Not verbal communication: Offers of dance. In M. Vizuete (Ed.), *The languages of the Expression*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. pp. 217–227.
- Pate RR, O'Neill JR (2009) After-school interventions to increase physical activity among youth. *Brit J Sports Med* 43: 14–18.
- Ruano K, Sánchez G (2009) Corporal expression and education. Sevilla: Wanceulen.
- Sallis JF, McKenzie TL, Beets MW, Beigle A, Erwin H, et al. (2012) Physical Education's Role in Public Health: Steps Forward and Backward Over 20 Years and HOPE for the Future. *Res Quart Exerc Sport* 83: 125–135.
- Sebire SJ, McNeill J, Pool L, Haase AM, Powell J, et al. (2013) Designing extra-curricular dance programs: UK physical education and dance teachers' perspectives. *Open J Prev Med* 3(1): 111–117.
- Sheldon KM, Filak V (2008) Manipulating autonomy, competence and relatedness support in a game-learning context: New evidence that all three needs matter. *Brit J Soc Psychol* 47: 267–283.
- Shen B, McCaughy N, Martin J, Fahlman M (2009) Effects of teacher autonomy support and students' autonomous motivation on learning in physical education. *Res Quart Exerc Sport* 80: 44–52.
- Skinner EA, Edge K (2002) Parenting, motivation, and the development of coping. In L. J. Crockett (Ed.), *The Nebraska Symposium on Motivation: Motivation, agency, and the life course*. Lincoln, NB: University of Nebraska Press. pp. 77–143.
- Standage M, Duda JL, Ntoumanis N (2005) A test of self-determination theory in school physical education. *Brit J Educ Psychol* 75: 411–433.
- Su YL, Reeve J (2011) A meta-analysis of the effectiveness of intervention programs designed to support autonomy. *Educ Psychol Rev* 23: 159–188.
- Taylor IM, Ntoumanis N (2007) Teacher motivational strategies and student self-determination in physical education. *J Educ Psychol* 99: 747–760.
- Tessier D, Sarrazin P, Ntoumanis N (2008) The effects of an experimental programme to support students' autonomy on the overt behaviours of physical education teachers. *Eur J Psychol Educ* 23: 239–253.
- Tessier D, Sarrazin P, Ntoumanis N (2010) The effect of an intervention to improve newly qualified teachers' interpersonal style, students' motivation and psychological need satisfaction in sport-based physical education. *Contemporary Educ Psychol* 35: 242–253.
- Torrents C, Mateu M, Planas A, Dinusóva M (2011) Possibilities of corporal expression tasks to provoke pupils emotions. *Rev Psicol Deporte* 20(2): 401–412.
- Turner JC, Patrick H (2004) Motivational influences on student participation in classroom learning activities. *Teachers College Record* 106: 1759–1785.
- Vlachopoulos SP, Michailidou S (2006) Development and initial validation of a measure of autonomy, competence, and relatedness: The Basic Psychological Needs in Exercise Scale. *Meas Phys Educ Exerc Sci* 10: 179–201.
- Walhead TL, Ntoumanis N (2004) Effects of Sport Education Intervention on Student' motivational Responses in Physical Education. *J Teach Phys Educ* 23: 4–18.

1 **Análise das emoções dos alunos de educação física de acordo com a técnica de ensino da**
2 **dança**

3
4 **Analysis of pupils' emotions in physical education regarding dance teaching**
5 **technique**

6
7 Área na qual o manuscrito se enquadra: Processos Psicológicos Básicos

8

9 **Resumo**

10 O objetivo deste estudo foi analisar as respostas emocionais que exprimem os alunos
11 vinculados com a visão e o tato, como condicionantes do julgamento social a que estão
12 submetidos em função da técnica de ensino utilizada durante a prática da dança na educação
13 física. A amostra constava de 47 alunos da secundária, uma turma de 20 alunos que recebeu
14 12 sessões de ensino de dança sob a técnica de Instrução Direta e outra turma de 27 alunos
15 que recebeu 12 sessões de ensino de dança sob a técnica de Indagação Criativa.

16 O instrumento utilizado para conhecer as emoções dos alunos foi o autorrelato, recolhido em
17 três momentos diferentes tempos do processo analisando o seu conteúdo mediante um sistema
18 categórico. Os resultados revelam que a técnica de Indagação Criativa incrementa os
19 sentimentos negativos nos alunos associados com a exposição social enquanto que a técnica
20 de Instrução Direta garante uma assimilação mais rápida dos conteúdos. Por esta razão,
21 estima-se necessário que a aprendizagem da dança vá precedida por um período de formação
22 mais diretiva.

23 **Palavras-chave:** condicionantes sociais; dança; educação física; emoções; metodologia.

24

25

26 **Abstract**

27 The main aim of this study was to examine emotional responses that pupils experience with
28 the sight and tact, as determining of the social judgment they are subjected with respect to the
29 technique used during the dance practice in physical education. The sample was formed by 47
30 pupils from secondary, a class of 20 students received 12 sessions of dance education under
31 Direct Instruction Technique and another class of 27 students received 12 sessions of teaching
32 dance under Creative Inquiry Technique. The instrument used to know the emotions of the
33 students was the self-report, collected at three different points in the process and analyzing its
34 content with a categorical system. Results showed that the creative examination technique
35 increased pupils' negative feelings related with social exposition whereas direct instruction
36 technique revealed a faster understanding of the contents. Hence, it is considered necessary
37 that dance learning was preceded by a more directive basic teaching period.

38 **Keywords:** social condicionants; dance; physical education; emotions; methodology.

39

40

41

42

43

44

45

46

47

48

49

50

51 A dança como conteúdo curricular da expressão corporal em educação física, provoca
52 nos alunos, sentimentos, emoções e sensações, através do contacto e afeto derivados da
53 abertura de canais de comunicação, que possibilitam o diálogo e a atitude de escuta para os
54 companheiros (Sousa & Caramaschi, 2011). Estes canais de comunicação abrem-se no
55 momento da interação social com o olhar e o toque, ambos condicionantes da prática dos
56 alunos (Canales, 2009). O olhar possibilita a opinião social (Canales, 2007), para que todos os
57 alunos sejam suscetíveis de observar e ser observados, feito que será interpretado e associado
58 com diferentes emoções que condicionam a sua atitude para este conteúdo (Castilla del Pino,
59 2001). Em relação ao toque, é complexo incorporá-lo durante este tipo de atividades, porque
60 vivemos numa sociedade baseada na manutenção da distância corporal, o qual provoca em
61 algumas ocasiões rejeição, especialmente entre os adolescentes (Davis, 1976). Assim,
62 podemos dizer que as funções que levam os alunos ao redor destes canais (como
63 observado/observador no caso do olhar e como recetor/emissor no que diz respeito ao toque),
64 traduzem as emoções que estes percebem como positivas ou negativas em função de fatores
65 culturais, que se traduz em uma disposição mais ou menos negativa para este conteúdo em
66 educação física.

67 Portanto, dada a grande carga social que envolvem as ações de observar e ser
68 observado e de tocar e ser tocado durante a prática da dança, é necessário analisar estas ações
69 como parte da metodologia de ensino, para conhecer em que medida o professor contribui a
70 incrementar ou reduzir o bem-estar dos alunos e suas atitudes para este conteúdo (Garvis &
71 Pendergast, 2011; Sebire et al., 2013; Webster, 2010). Isto é porque os educadores estão
72 exigindo informações para conhecer como a técnica utilizada para o ensino da dança em
73 educação física pode incidir na percepção subjetiva das tarefas por parte dos alunos e nas
74 emoções que irá desencadear a sua prática, uma vez que há um interesse crescente por parte
75 dos professores de educação física, de favorecer as experiências ligadas às diferentes emoções

76 que provoca a dança (Sousa & Caramaschi, 2011; Torrents, Mateu, Planas & Dinusôva,
77 2011). Este interesse é causado porque, apesar dos numerosos benefícios da dança para a
78 formação integral dos alunos nos domínios físico, social e emocional (Fuentes, 2006;
79 Mainwaring & Krasnow; 2010; Mancini, 2013), sendo a disciplina menos compreendida e
80 desenvolvida de todas as artes, na educação (Pate & O'Neill, 2009; Sebire et al., 2013), que
81 tem sido muitas vezes associado com os estereótipos de género que têm sido forjados em
82 torno desta atividade, com a falta de formação de docentes e com o desconhecimento da
83 metodologia a ser usada para este tipo de conteúdos (Fraile & Vizcarra, 2009; O'Neill, Pate &
84 Liese, 2011).

85 Do ponto de vista metodológico, o presente estudo visa orientar ou servir de ajuda o
86 docente tentando dar resposta a uma das principais questões que surgem na hora de abordar o
87 ensino da dança como conteúdo curricular na educação física que é: qual é a metodologia
88 mais adequada para os alunos? (Camargo & Pardo, 2008; Moreno-Murcia, Huéscar, Peco,
89 Alarcón & Cervelló, 2012; Robles Rodríguez, Giménez Fuentes-Guerra & Abad Robles,
90 2011). Neste sentido, as técnicas de ensino são os diferentes métodos que têm os professores
91 de ensinar os seus alunos, para que evoluam a partir dos modelos mais centrados no professor,
92 onde este é o foco central e a fonte de aprendizagem, mais centrada no aluno e onde o
93 discente é o que inicia e assume a responsabilidade pela sua aprendizagem, enquanto o
94 professor atua como um mentor no processo de ensino (Mosston & Ashworth 1986). No
95 âmbito da dança, a técnica de ensino está determinada pelas tradições de cada uma das suas
96 formas e pelas crenças dos professores, podendo destacar-se a utilização de técnicas de ensino
97 que vêm de diferentes correntes de pensamento bem diferenciadas. A técnica de instrução
98 direta, denominada "técnica de estilo" no âmbito da dança, pertence ao pensamento
99 convergente, que é usado para realizar tarefas muito bem definidas e limitadas onde a solução
100 é quase única. Essa técnica tem diferentes aplicações no ensino da dança, entre as que se

101 destacam aquelas centradas na "atribuição de tarefas" e o "ensino recíproco", mantendo como
102 elemento comum que o aluno seja regido por um modelo previamente proposto pelo
103 professor. Assim, a "atribuição de tarefas" surgem a partir da explicação do modelo de
104 execução e de repetição pelo aluno do exercício proposto. O "ensino recíproco" inclui a
105 prática alternativa do papel do observador e o papel do executante, de modo a que o professor
106 crie os critérios para executar os exercícios, o observador analisa a execução do seu
107 companheiro e dá-lhe feedback específico com base em critérios estabelecidos na folha de
108 observação, depois mudam-se as funções (Mosston & Ashworth, 1986).

109 Em segundo lugar, a técnica de indagação, denominada "tecnologia criativa" no
110 âmbito da dança, está relacionada com o pensamento divergente, no qual o aluno busca
111 soluções motrizes desde diferentes perspectivas ou caminhos para chegar a um modelo de
112 execução própria. Corresponde com a originalidade, a criatividade motriz, a flexibilidade, a
113 espontaneidade (Lobo & Winsler, 2006) e responde a uma metodologia ativa, onde se cede
114 maior autonomia e responsabilidade ao aluno. Nesta técnica de ensino, há a possibilidade de
115 existirem vários caminhos para solucionar um problema e logo que o grupo adere aos
116 parâmetros do problema, alcançará o êxito (Mosston & Ashworth, 1986). Uma vez descritas
117 as diferentes metodologias utilizadas para o ensino da dança, o interessante é conhecer a
118 ligação entre a metodologia utilizada e as emoções que suscita nos alunos em função do grau
119 de exposição social e do julgamento social que envolve. Assim, no âmbito da atividade física
120 vários autores têm vinculado as emoções positivas com a criatividade, a flexibilidade e a
121 inovação, e as emoções negativas com um raciocínio mais analítico e conservador (Fiedler,
122 1988).

123 No entanto, outros autores têm manifestado que as emoções negativas podem ser
124 relacionadas com a criação de obras que são consideradas mais criativas (Akinola & Mendes,
125 2008), em contraste com outros estudos que encontrei onde a criatividade está mais vinculada

126 com uma personalidade mais extrovertida, mais aberta (Gelade, 2002) e com emoções
127 positivas (Baas, De Dreu & Nijstad, 2008). Como as emoções positivas, podem-se identificar
128 o alívio, a esperança, a alegria, a felicidade, o orgulho, o amor, a gratidão ou a compaixão e,
129 como as emoções negativas, a raiva, o medo, a ansiedade, a tristeza, a culpa, o ciúme ou a
130 vergonha (Lazarus, 1991; Mestre, Samper, Tur, Richaud & Mesurado, 2012).

131 Assim, o principal objetivo a ser perseguido no presente estudo é analisar as respostas
132 emocionais que exprima os alunos vinculados com a visão e o tato, como condicionantes do
133 julgamento social a que estão submetidos em função da técnica utilizada durante o ensino da
134 prática de dança em educação física.

135 **Método**

136 **Participantes**

137 A amostra deste estudo está formada por 47 alunos do 4º ano de Ensino Secundário
138 Obrigatório de um instituto de Cáceres (Espanha). Os participantes eram do género feminino
139 ($n= 29$) e masculino ($n=18$), com idades compreendidas entre os 14 e os 16 anos, e divididos
140 em duas turmas, uma turma de 20 alunos que recebia as sessões de ensino da dança sob a
141 técnica de Instrução Direta e uma turma de 27 alunos que recebia as sessões de ensino da
142 dança através da técnica de Indagação Criativa. Estas sessões foram ensinadas pela mesma
143 professora de educação física com formação em dança, que facilitou a execução das duas
144 técnicas de ensino.

145 **Instrumento de medida**

146 O instrumento utilizado foi a *auto relatório*, com o objetivo de conhecer as diferenças
147 existentes nas perceções e experiências dos alunos, atendendo às propostas pedagógicas
148 utilizadas em cada uma das técnicas de ensino dança. Foi aplicado de acordo com as seguintes
149 premissas:

- 150 • Em primeiro lugar indicou-se que o documento era anónimo e que os dados
151 seriam tratados confidencialmente pelos investigadores.
- 152 • Após finalizar a sessão os alunos deviam escrever a sua reflexão respondendo
153 à seguinte questão: “Explica detalhadamente todas as tuas sensações,
154 pensamentos e emoções da sessão no que diz respeito ao toque (quando tocou
155 ou foi tocado) e o olhar (quando olhou ou foi olhado) ”.
- 156 • O relatório devia ser concluído no mesmo dia de determinada sessão
157 entregando ao investigador no dia seguinte.
- 158 • A extensão mínima devia ser de um fólio, incluindo amplas descrições,
159 expressando profundamente o que haviam sentido com cada atividade.

160 **Variáveis**

161 Em relação às variáveis utilizadas neste estudo, podem ser distinguidas como uma
162 variável de intervenção, a implementação de duas técnicas de ensino da dança.

163 Em primeiro lugar, a técnica de Instrução Direta, denominada técnica de estilo no
164 âmbito da dança, responde à metodologia tradicional baseada na reprodução de um modelo,
165 portanto é uma técnica onde se limita a criatividade do aluno. O professor planifica a aula,
166 demonstra exercícios, corrige a execução dos alunos e é quem toma todas as decisões
167 didáticas.

168 Em segundo lugar, a técnica de Indagação Criativa é um método que permite aos
169 alunos escolher o grau de desafio das suas habilidades, a partir do qual o professor define
170 diferentes opções para a execução de uma tarefa. O professor coloca os alunos em grupos para
171 que realizem a atividade com várias alternativas de execução. O professor apresenta perguntas
172 ou proporciona autorização que requer uma resposta específica por parte dos alunos, que deve
173 encontrar a solução, escolhendo uma resposta própria e criativa.

174 Por outro lado, as variáveis do estudo correspondem a um sistema de categorias usadas
175 anteriormente por Amado, Moreno, Leo, Sánchez-Miguel & Del Villar (2011) para analisar o
176 conteúdo dos autos relatórios concluídos pelos alunos e recorrer a sua percepção emocional
177 durante as sessões de dança dependendo da técnica de ensino utilizada. Em seguida,
178 representa-se o sistema de categorias e prossegue-se com a explicação detalhada de cada um
179 dos fatores que serão associados à percepção positiva ou negativa das emoções dos alunos
180 (Tabela 1).

181 *****Por favor, insira Tabela 1 aqui*****

182 **1. Olhar**

183 **1.1 Desde a perspectiva do observado:** Refere-se às manifestações de um aluno quando
184 desenvolve a função de executante de uma atividade sendo observado pelo resto dos seus
185 companheiros que não participam.

186 **1.2. Desde a perspectiva do observador:** Refere-se às manifestações de um aluno
187 quando se encontra sob o papel de observar a execução de um ou vários companheiros sem
188 executar a atividade.

189 *Fatores associados:*

190 *Julgamento:* Aquela situação em que o aluno está perturbado porque se vê submetido a
191 um julgamento pelos outros colegas ao ser observado. Ocorre quando o aluno se expõe frente
192 aos outros para que contemplem a sua execução. Derivado deste julgamento social, o aluno
193 sente-se desprotegido e inseguro nos olhos dos outros.

194 *Percepção do sentido do ridículo:* Reflexões em torno do pudor dos alunos durante o
195 desenvolvimento de sua execução quando observam ou são observados, e as sensações que
196 isso produz. Tende a ser provocado porque os movimentos não são acertados e podem ser
197 objeto de burla para o resto dos companheiros.

198 *Nível de confiança:* Faz referência às reflexões de um aluno sobre a afinidade ou
199 rejeição com os seus colegas quando observa ou é observado durante o desenvolvimento de
200 uma atividade e as sensações que isso produz.

201 *Demonstrar habilidade:* Faz referência às reflexões de um aluno sobre as sensações
202 que lhe produzem ao ser observado para mostrar a sua competência numa determinada
203 atividade.

204 *Tipo de participação:* Faz referência às reflexões de um aluno sobre a intervenção
205 numa atividade, de forma individual ou coletiva, e as sensações que isso produz.

206 *Género:* Faz referência às reflexões de um aluno sobre o género dos companheiros
207 quando observa ou é observado durante o desenvolvimento de uma atividade, e as sensações
208 que isso produz.

209 *Zonas corporais:* Faz referência às reflexões de um aluno quando são observados
210 durante o desenvolvimento de uma atividade e as sensações que isso produz.

211 **2. Tato**

212 *2.1. Desde a perspectiva do emissor:* Refere-se às manifestações de um aluno quando
213 toca o corpo de um companheiro ou manipula este pelo espaço durante uma atividade.

214 *2.2. Desde a perspectiva do recetor:* Refere-se às manifestações de um aluno quando o
215 seu corpo é tocado ou é manipulado por um companheiro que o move pelo espaço durante
216 uma atividade.

217 *Fatores associados:*

218 *Nível de confiança:* Faz referência às reflexões de um aluno sobre a afinidade ou
219 rejeição que experimenta, quando manipulado ou é manipulado pelos seus companheiros
220 numa atividade, e as sensações que estas produzem.

221 *Nível de segurança:* Faz referência às reflexões de um aluno sobre a segurança ou a
222 insegurança a nível físico que produz manipular ou ser manipulado por seus companheiros
223 para o espaço, e as sensações que isso produz.

224 *Diversão:* Faz referência às reflexões de um aluno sobre a satisfação que produz tocar
225 ou manipular os seus companheiros.

226 *Domínio:* Faz referência às reflexões de um aluno sobre as sensações que produzem
227 ter controlo quando toca ou manipula os seus companheiros.

228 *Género:* Faz referência às reflexões de um aluno sobre o género dos companheiros
229 quando manipula ou é manipulado durante o desenvolvimento de uma atividade, e as
230 sensações que produzem.

231 *Zonas corporais:* Faz referência às reflexões de um aluno sobre as partes do corpo que
232 manipula ou são manipuladas durante o desenvolvimento de uma atividade, e as sensações
233 que produzem.

234 **Procedimento**

235 Este estudo, anteriormente recebeu aprovação do Comité de Ética da Universidade da
236 Extremadura. Todos os participantes foram tratados em conformidade com as diretrizes éticas
237 da *American Psychological Association* face ao consentimento, confidencialidade e o
238 anonimato das respostas.

239 Para recolher as reflexões dos alunos foram contactados os implicados e foram
240 informados sobre o processo seguinte em que os dados seriam tratados confidencialmente e
241 obtendo um consentimento da parte do diretor de centro, da professora e dos pais dos alunos.

242 O desenho usado para extrair os dados do presente estudo foi descritivo, a investigação
243 realizou-se ao longo do primeiro e segundo trimestre do ano escolar no ensino secundário
244 obrigatório, com uma distribuição de duas sessões semanais que tiveram lugar no ginásio do
245 centro escolar. No primeiro trimestre, desenrolaram-se 12 sessões de ensino de dança com

246 uma classe do 4º da E.S.O., utilizando a técnica de Instrução Direta e, uma vez concluídas, no
247 segundo trimestre foram realizadas outras 12 sessões de ensino da dança com outra classe de
248 mesmo nível educativo, através da técnica de Indagação Criativa.

249 Os conteúdos da dança ensinada nas sessões foram relacionados aos "fatores do
250 movimento" (corpo, peso, espaço, tempo, intensidade e interação), realizando em duas sessões
251 de cada conteúdo, abordados através dos princípios básicos da dança contemporânea e
252 priorizando sobre a aparência e o tato como condicionantes deste tipo de práticas nos
253 educandos.

254 Em relação à recolha de dados da investigação, realizaram-se três momentos diferentes
255 que coincidiam com as sessões 4, 8 e 12 de ambos os grupos (medidas 1, 2 e 3
256 respetivamente).

257 **Análise dos dados**

258 Para a análise do auto relatório utilizou-se uma análise de conteúdo. Esta análise
259 dividiu-se em duas fases:

260 **Processo de categorização.** Para a elaboração do sistema de categorias foi
261 inicialmente utilizado o método hipotético dedutivo (Quivy & Campenhoudt, 1997). Foi
262 utilizada uma primeira leitura dos autos relatórios em que se aplicou um sistema de categorias
263 resultado do estudo da Amado et al. (2011), desenrolado sobre uma temática idêntica a esta
264 investigação. Em seguida, aplicou-se o método indutivo, dado o carácter exploratório da
265 investigação, realizando varias leituras complementares dos autos relatórios onde se
266 descobriram novas subcategorias de análise para sua posterior reformulação, classificação e
267 discussão dentro do grupo de investigação. Finalmente, o sistema de categorias foi revisto por
268 especialistas de dança, resultando o sistema de categorias anteriormente exposto. (ver tabla 1).

269 **Processo de codificação.** O processo de codificação foi realizado por um codificador
270 após um processo de treino e de contraste com os componentes do grupo de investigação
271 baseado no sistema de categorias elaborado, obtendo uma fiabilidade intracodificador de 82%.

272 **Resultados**

273 A seguir são expostos os resultados, analisando os sentimentos expressados pelos
274 alunos de acordo com o papel que assumiram na sala de aula (observado, observador, recetor
275 ou emissor) e os fatores específicos associados a estes sentimentos, em função do tipo de
276 técnica de ensino que receberam.

277 *****Por favor, insira Tabela 2 aqui*****

278 *****Por favor, insira Tabela 2 aqui*****

279 Em primeiro lugar será realizada uma análise comparativa entre a técnica de Instrução
280 Direta (Tabela 2) e a técnica de Indagação Criativa (Tabela 3) com base nos sentimentos
281 expressados pelos alunos. Na tabela 2 podemos observar que na técnica de Instrução Direta,
282 os alunos mostram uma perceção equilibrada entre sentimentos positivos e negativos durante
283 todo o processo, com um ligeiro incremento dos sentimentos positivos na segunda fase, mas
284 descendo no final até recuperar os valores iniciais.

285 Nesta técnica de ensino, os sentimentos positivos estão mais associados com fatores
286 tais como demonstrar habilidade: "*Quando me olham sinto vontade de fazer o melhor*
287 *possível para demonstrar que sou capaz e para demonstrar a mim mesma que posso aprender*
288 *mais*" (TI, F1, nº 3)¹ a sensação positiva que produz a perceção do sentido de ridículo que
289 observam nos seus companheiros durante a execução de atividades, pois sentem-se
290 identificados e aliviado por ter que passar por todas as mesmas situações: "*Quando olho para*
291 *o meu companheiro tenho vontade de rir e sorrir porque nos vemos na mesma situação*

¹ Técnica de Instrução Directa (TI); Técnica de Indagação Criativa (TC); Fase 1 (F1); Fase 2 (F2); Fase 3 (F3); Aluno nº 1, 2, ...n (nº 1, 2, ...n).

292 *absurda*" (T1, F1, n° 4) e a confiança: "*Quando fiz a coreografia com o meu companheiro eu*
293 *notei que havia muita cumplicidade entre nós porque temos muita confiança*" (T1, F2, n. 1).

294 Por outro lado, a Tabela 3 mostra que na aplicação da técnica de Indagação Criativa os
295 resultados diferem em grande medida aos encontrados para a técnica de Instrução Direta, pois
296 a percepção do aluno é modificada de forma relevante em todo o processo. Note-se que o aluno
297 mostra uma percepção predominantemente positiva no início, mas que se vê alterada com o
298 desenvolvimento das sessões, experimentando um crescimento bastante elevado dos
299 sentimentos negativos, que se mantêm até ao final do processo.

300 Assim, predomina uma visão negativa que está associada com a percepção dos alunos
301 quando eles se sentem julgados: "*A verdade é que me senti um pouco observada durante a*
302 *exposição de que tínhamos feito, mas no final é inevitável que te olhem*" (TC, F1, n° 7) e
303 ridicularizados: "*Fiquei nervosa quando eles olharam para mim, porque não sabia se estava*
304 *fazendo bem ou os meus movimentos eram estranhos*" (TC, F3, n° 12).

305 Num segundo nível de análise, com base no papel desempenhado pelo aluno, vale a
306 pena mencionar que o *papel de observador e emissor* estão predominantemente associados
307 com os sentimentos positivos dos alunos, enquanto o *papel do observado* está associado com
308 sentimentos negativos, não existindo diferenças entre a aplicação da técnica de Instrução
309 Direta e a técnica de Indagação Criativa.

310 Passando a examinar os fatores associados a estes diferentes papéis e começando com
311 a análise do olhar, no *papel de observador*, devemos assinalar maioritariamente que os
312 testemunhos dos alunos são direcionados às sensações positivas que lhes provoca a percepção
313 do sentido de ridículo que observaram nos seus companheiros, quando eles estão executando
314 algum movimento, o qual ocorre tanto na técnica de Instrução Direta como na técnica de
315 Indagação Criativa: "*Quando me tocou a olhar para os outros como bailavam e fizeram a sua*

316 *coreografia, gostei e senti-me bem ao ver que havia gente fazendo o ridículo como eu*" (TC,
317 F3, n° 8).

318 Em referência à análise do tato, o *papel do emissor*, no caso a técnica de Instrução
319 Direta, as verbalizações são mais dirigidas ao prazer que provoca aos alunos o domínio sobre
320 os seus colegas: "*Quando tocavas em alguém sentias que tinhas controlo sobre outra pessoa*
321 *e isso fazia-te sentir muito bem*" (T1, F3, n° 2). No entanto, sob a técnica de Indagação
322 Criativa, destaca a confiança e as sensações positivas, que lhe produzem tocar numa pessoa
323 com a qual já estabeleceram uma determinada relação, com testemunhos deste tipo: "*Tocar no*
324 *meu companheiro deu-me vergonha porque nos dávamos muito bem*" (TC, F2, n° 2).

325 Ao centrarmos o olhar no *papel do observado*, está associado a ambas as técnicas de
326 ensino, com a sensação do aluno ser julgado: "*Eu tinha vergonha quando todos os*
327 *companheiros me olhavam quando tinha que fazer a coreografia*" (TI, F2, n° 14) e com a
328 sensação de ser ridicularizado, ainda que neste caso com uma maior incidência na técnica de
329 Indagação Criativa: "*Nas atividades onde os outros companheiros tinham que olhar, senti*
330 *muita vergonha por fazer mal a atividade e se rirem de mim*" (T1, F1, n° 2).

331 **Discussão**

332 O principal objetivo do estudo era analisar as respostas emocionais que exprimiam os
333 alunos, ligados com o olhar e o tato, como condicionantes do julgamento social a que estão
334 sujeitos em função da técnica de ensino utilizada durante a prática da dança em educação
335 física. Tudo isso com o fim de conhecer qual a metodologia que pode ser mais adequada para
336 que os professores de educação física transmitam estes conteúdos, favorecendo o incremento
337 das emoções positivas e os benefícios derivados da sua prática.

338 Seguindo esta linha, depois de analisar os resultados, fica claro que, sob a técnica de
339 Indagação Criativa, os alunos perceberam inicialmente maiores sentimentos negativos do que
340 aqueles que receberam a dança em aulas de técnica de Instrução Direta, tais como tem sido

341 evidente em outros trabalhos que relacionam a criatividade com emoções negativas (Akinola
342 & Mendes, 2008; Van Kleef, Anastasopoulou & Nijstad, 2010). Isto sugere que utilizar uma
343 metodologia criativa com adolescentes para trabalhar o conteúdo da dança na educação física,
344 não é inicialmente adequado, dado que quando o aluno tem que escolher de forma criativa a
345 sua execução manifesta um menor domínio da tarefa (Lykesas, Koutsouba & Tyrovola, 2009;
346 Ruano & Sánchez, 2009), e portanto, mais exposta ao julgamento social, recebendo pela
347 maior parte negativa de ser processado e ridicularizado por seus companheiros. Estes
348 resultados podem explicar por que a técnica de investigação criativa, inclui atividades em que
349 os alunos devem criar suas próprias coreografias com base em uma série de diretrizes
350 estabelecidas pelo professor e expô-las para o resto de seus companheiros (Kassing & Jay,
351 2003), com a insegurança que isso pode criá-los por não ter um modelo de referência anterior,
352 como acontece no caso da técnica de Instrução Direta (Runco, 2008; Sanchez-Ruiz,
353 Hernandez-Torrano, Perez-Gonzalez, Batey & Petrides, 2011) e portanto, mais exposta ao
354 julgamento social, percebendo na maior medida o sentimento negativo de ser processado e
355 ridicularizado por seus companheiros. Estes resultados podem explicar por que a técnica de
356 Indagação Criativa, inclui atividades em que os alunos devem criar as suas próprias
357 coreografias com base numa série de diretrizes estabelecidas pelo professor e expô-las ao
358 resto de seus companheiros (Kassing & Jay, 2003), com a insegurança que isso pode suscitar
359 ao não contar com um modelo de referência anterior, como ocorre no caso da técnica de
360 Instrução Direta (Runco, 2008; Sanchez-Ruiz, Hernandez-Torrano, Perez-Gonzalez, Batey &
361 Petrides, 2011). Portanto, no contexto educativo do ensino da dança deve começar com uma
362 metodologia mais diretiva, usando-se como elemento-chave a referência de um modelo de
363 execução que todos devem seguir simultaneamente, pois para desenvolver a criatividade
364 também é necessário seguir um processo convergente e avaliativo (Runco, 2008; Sanchez-
365 Ruiz et al., 2011).

366 Desta forma, pode-se conseguir que os alunos adquiram de forma mais rápida um
367 domínio da tarefa e com ele uma maior competência motriz e, portanto, uma percepção mais
368 positiva donde predomine o sentimento de domínio e confiança.

369 Por outro lado, examinando as funções que experimentavam os alunos, assumidos em
370 torno do toque e da visão como condicionantes da práxis, pode-se dizer que os papéis ativos,
371 observador (no caso do olhar) e emissor (no caso do toque), geralmente aparecem vinculados
372 e relacionados com sentimentos positivos tanto na técnica de Instrução Direta como na
373 técnica de Indagação Criativa, enquanto que o papel do observado, trata-se de um papel
374 passivo, que gera um incremento dos sentimentos negativos. Esta conjugação do papel de
375 observado e a percepção de sensações negativas, representa uma elevada percentagem das
376 vivências dos alunos em ambas as técnicas, mas sob a técnica de Instrução Direta na última
377 fase do programa estes valores diminuem em grande medida enquanto que a técnica de
378 Indagação Criativa sofrem um aumento pronunciado.

379 Assim, pode-se dizer que o que condiciona de forma mais negativa os alunos são
380 empregar uma metodologia de ensino da dança é baseada na técnica de Indagação Criativa
381 durante as aulas de educação física é o facto de ser observado, o que explica essa preocupação
382 constante que mostram por ser processado ou ridicularizado por seus companheiros (Amado
383 et al., 2011; Canales, 2007; Canales, 2009) ou por outras palavras, pela exposição social a que
384 se vêm submetidos (Bourdieu, 1986; Elías, 1993).

385 Passando a analisar de forma específica os fatores que vão associados com os
386 sentimentos positivos e negativos, os resultados evidenciam que os sentimentos positivos
387 aparecem em grande parte sob a técnica de Instrução Direta e estão mais relacionados com a
388 satisfação que sentem os alunos quando podem demonstrar as suas habilidades ao executar os
389 diferentes movimentos, bem como o conforto, que eles produzem ao realizar as atividades
390 com um companheiro com quem tem confiança, fatores que estão muito relacionados com o

391 autoconceito (Esnaola, Goñi & Madariaga, 2008). Em relação aos sentimentos negativos,
392 aparecem mais vinculados com a técnica de Indagação Criativa e relacionam-se
393 fundamentalmente com a pressão exercida pelo facto de ser processado ou ridicularizados
394 pelos demais companheiros ao realizar os exercícios, ou seja, o medo de se exporem ao juízo
395 do ambiente social (Amado et al., 2011; Canales, 2009).

396 No entanto, os resultados obtidos no nosso estudo não devem afastar do objetivo de
397 favorecer a capacidade criativa do aluno, pois a criatividade é um aspeto muito importante no
398 âmbito da dança (Petrides, Niven & Mouskounti, 2006), as crianças têm uma predisposição
399 inata para se expressarem através de atividades artísticas, como a dança, a música ou a pintura
400 (Maslow 1973). Mas esta criatividade nas crianças, tem que ser cultivada, desenvolvida e
401 expressada dentro de um ambiente de aceitação, liberdade e comunicação, com a provisão dos
402 estímulos adequados (Lykesas et al., 2009) e ainda assim, ao principio apresenta-se uma
403 diminuição da competência durante o período da sua iniciação em qualquer atividade, altos e
404 baixos que são atribuídos ao esforço da criança para adaptar-se ao novo modo de pensar e
405 trabalhar.

406 Portanto, tal como foi destacado por autores como Vincente, Ureña, Gómez e Carrillo
407 (2010), na planificação de conteúdos como a dança deve estar presente tanto a técnica de
408 Instrução direta, para desenvolver as habilidades motoras básicas e facilitar uma abordagem
409 progressiva aos aspetos sociais e culturais implicadas na dança, como a técnica de Indagação
410 Criativa, pois permitirá aos alunos experimentar as possibilidades motrizes do seu corpo, ao
411 mesmo tempo, será um excelente meio de expressão e comunicação.

412 **Conclusões**

413 Cabe aqui destacar fundamentalmente três conclusões extraídas a partir da realização
414 deste estudo, assim como as suas principais implicações e linhas de atuação. Em primeiro
415 lugar, os resultados revelam que uma metodologia de ensino baseada na técnica de Indagação

416 Criativa enfatiza em maior medida emoções negativas nos alunos ligados à exposição social a
417 que estão sujeitos, no que diz respeito uma metodologia que prioriza a Instrução Direta ou o
418 predomínio de um modelo. Esta última técnica de ensino está mais associada com a prática
419 simultânea, na qual os alunos executam um modelo de referência marcado pelo professor e a
420 sua responsabilidade vê-se esbater desde que se sintam protegidos pelo grupo, enquanto sob a
421 técnica de Indagação Criativa, os alunos são os criadores dos diferentes trabalhos que se
422 propõem na turma e os responsáveis que obtenham a aprovação social ao expô-los.

423 Em segundo lugar, é importante destacar que a técnica de Instrução Direta garante
424 uma mais rápida assimilação da execução do que a técnica de Indagação Criativa, o que
425 deriva numa maior percepção de competência nos alunos, que sentem necessidade de
426 demonstrar as suas habilidades, reforçando os seus sentimentos positivos para a dança.
427 Portanto, é recomendável que, para abordar com estes conteúdos em educação física, os
428 professores comecem usando uma metodologia mais centrada na Instrução Direta para
429 garantir uma percepção positiva nos alunos.

430 Finalmente deve ser referido o papel que o aluno adota durante a aprendizagem. A
431 dança tem uma componente social que implica a alternância dos papéis durante a sua
432 aprendizagem. Quando o aluno experimenta o papel de observado sob a técnica de Indagação
433 Criativa, a sua percepção é mais negativa e está associada com o sentimento de ser perseguido
434 e ridicularizado, contrastando em grande medida com os papéis ativos, de observador e de
435 emissor que estão mais vinculados com emoções positivas e que são mais frequentes na
436 técnica de Instrução Direta. Para evitar este tipo de problemas nas primeiras sessões é
437 sugerido que todos os alunos sejam simultaneamente executantes para eliminar o papel de
438 observado. Posteriormente, este papel pode ser introduzido progressivamente, começando
439 com atividades a pares mais privados e íntimos e evoluir para os exercícios em que um ou
440 mais alunos são observados pelo resto dos seus companheiros.

441 **Referências**

- 442 Akinola M. & Mendes W. B. (2008). The dark side of creativity: Biological vulnerability and
443 negative emotions to greater artistic creativity. *Personality and Social Psychology*
444 *Bulletin*, 34, 1677-1686.
- 445 Amado, D., Moreno, M. P., Leo, F., Sánchez, P. & Del Villar, F. (2011). Análisis de la
446 percepción emocional del alumnado durante las clases de danza en educación física.
447 *Habilidad Motriz*, 36, 38-48.
- 448 Baas, M., De Dreu, C. K. W. & Nijstad, B. A. (2008). A meta-analysis of 25 years of mood-
449 creativity research: Hedonic tone, activation, or regulatory focus? *Psychological*
450 *Bulletin*, 134, 779-806.
- 451 Bourdieu, P. (1986). Notas provisionales para la percepción social del cuerpo. En Álvarez-
452 Uria (Ed.), *Materiales de sociología crítica*. Madrid: La Piqueta.
- 453 Camargo, I. M. & Pardo, C. (2008). Competencias docentes de profesores de pregrado: diseño
454 y validación de un instrumento de evaluación. *Universitas Psychologica*, 7(2), 441-
455 455.
- 456 Canales, I. (2007). La mirada y el tacto como condicionantes del compromiso emocional del
457 alumnado en las sesiones de expresión corporal. *Motricidad. European Journal of*
458 *Human Movement*, 19, 181-201.
- 459 Canales, I. (2009). La mirada y el tacto en la expresión corporal. *Apunts, Educación física y*
460 *deportes*, 98(4), 33-39.
- 461 Castilla del Pino, C. (2001). *La incomunicación*. Barcelona: Península.
- 462 Davis, F. (1976). *La comunicación no verbal*. Madrid: Alianza.
- 463 Elías, N. (1993). *El proceso de la civilización*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- 464 Esnaola, I., Goñi, A. & Madariaga, J. M. (2008). El autoconcepto: Perspectivas de
465 investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 13, 179-194.

- 466 Fiedler, K. (1988). Emotional mood, cognitive style and behavior regulation. En K. Fiedler y
467 J. Forgas (Eds.), *Affect cognition, and social behavior*. Toronto: Hogrefe.
- 468 Fraile, A. & Vizcarra, M. T. (2009). La interpretación naturalista e interpretativa desde la
469 actividad física y el deporte. *Revista de Psicodidáctica, 14*, 119-132.
- 470 Fuentes, A. L. (2006). *El valor pedagógico de la danza*. Valencia: Universidad de Valencia,
471 Servicio de Publicaciones.
- 472 Garvis, S. & Pendergast, D. (2011). An Investigation of Early Childhood Teacher Self-
473 Efficacy Beliefs in the Teaching of Arts Education. *International Journal of Education
474 & the Arts, 12*(9).
- 475 Gelade, G. A. (2002). Creative style, personality, and artistic endeavour. *Genetic, Social and
476 General Psychologic Monographs, 128*, 213-34.
- 477 Kassing, G. & Jay, D. M. (2003). *Dance teaching methods and curriculum design:
478 comprehensive K-12 dance education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- 479 Lazarus, R. S. (1991). Cognition and motivation in emotion. *American Psychologist, 46*, 352-
480 367.
- 481 Lykesas, G., Koutsouba, M. & Tyrovola, V. (2009). Creativity as an approach and teaching
482 method of traditional greek dance in secondary schools. *Studies in Physical Culture
483 and Tourism, 16*(2), 207-214.
- 484 Lobo, Y. B. & Winsler, A. (2006). The effects of a creative dance and movement program on
485 the social competence of head start preschoolers. *Social Development, 15*, 501-519.
- 486 Mainwaring, L. M. & Krasnow, D. H. (2010). Teaching the Dance Class: Strategies to
487 Enhance Skill Acquisition, Mastery and Positive Self-Image. *Journal of Dance
488 Education, 10*(1), 14-21.

- 489 Mancini, K. (2013). Dancing Through the School Day: How Dance Catapults Learning in
490 Elementary Education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 84(3),
491 6-8.
- 492 Maslow A. H. (1971). Den kreativa attityden (The creative attitude). En Mooney & T. Razik
493 (Ed.), *Vad ar kreativiter* (pp. 61-74). Stockholm: J. Beckman Bokforlag AB.
- 494 Mestre, V., Samper, P., Tur, A. M., Richaud, C. & Mesurado, B. (2012). Emociones, estilos
495 de afrontamiento y agresividad en la adolescencia. *Universitas Psychologica*, 11(4),
496 1263-1275.
- 497 Moreno-Murcia, J. A., Huéscar, E., Peco, N., Alarcón, E. & Cervelló, E. (2012). Desarrollo y
498 validación de escalas para la medida de la comunicación en Educación Física y
499 relación con la motivación intrínseca. *Universitas Psychologica*, 11(4), 957-967.
- 500 Mosston, M. & Ashworth, S. (1986) *Teaching physical education*. Columbus, OH: Merrill.
- 501 O'Neill, J. R., Pate, R. R. & Liese, A. D. (2011). Descriptive epidemiology of dance
502 participation in adolescents. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 82(3), 373-
503 380.
- 504 Pate, R. R. & O'Neill, J. R. (2009). After-school interventions to increase physical activity
505 among youth. *British Journal of Sports Medicine*, 43, 14-18.
- 506 Petrides, K. V., Niven, L. & Mouskounti, T. (2006). The trait emotional intelligence of ballet
507 dancers and musicians. *Psicothema*, 18, 101-107.
- 508 Quivy, R. & Campenhoudt Van, L. (1997). *Manual de recerca en Ciènces Socials*. Barcelona:
509 Herder.
- 510 Robles Rodríguez, J., Giménez Fuentes-Guerra, F. J. & Abad Robles. M. T. (2011).
511 Metodología utilizada en la enseñanza de los contenidos deportivos durante la E.S.O.
512 *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*,
513 10(41), 35-57.

- 514 Ruano, K. & Sánchez, G. (2009). *Expresión corporal y educación*. Sevilla:Wanceulen.
- 515 Runco, M. A. (2008). Commentary: Divergent thinking is not synonymous with creativity.
- 516 *Psychology of Aesthetics, Creativity and the Arts*, 2, 93-96.
- 517 Sanchez-Ruiz, M. J., Hernandez-Torrano, D., Perez-Gonzalez, J. C., Batey, M. & Petrides, K.
- 518 V. (2011). The relationship between trait emotional intelligence and creativity across
- 519 subject domains. *Motivation and Emotion*, 35, 461-473.
- 520 Sebire, S. J., McNeill, J., Pool, L., Haase, A. M., Powell, J. & Jago, R. (2013). Designing
- 521 extra-curricular dance programs: UK physical education and dance teachers'
- 522 perspectives. *Open Journal of Preventive Medicine*, 3(1), 111-117.
- 523 Sousa, N. C. P. & Caramaschi, S. (2011). Contato corporal entre adolescentes a través da
- 524 dança de salão na escola. *Motriz*, 17(4), 618-629.
- 525 Torrents, C., Mateu, M., Planas, A. & Dinusôva, M. (2011). Posibilidades de las tareas de
- 526 expresión corporal para suscitar emociones en el alumnado. *Revista de Psicología del*
- 527 *Deporte*, 20(2), 401-412.
- 528 Van Kleef, G. A., Anastasopoulou, C. & Nijstad, B. A. (2010). Can expressions of anger
- 529 enhance creativity? A test of the emotions as social information (EASI) model.
- 530 *Journal of Experimental Social Psychology*, 46(6), 1042-1048.
- 531 Vicente, G., Ureña, N., Gómez, M. & Carrillo, J. (2010). La danza en el ámbito educativo.
- 532 *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 17, 42-45.
- 533 Webster, C. A. (2010). Increasing Student Motivation Through Teacher Communication: Six
- 534 Essential Skills Every Physical Educator Should Master. *Journal of Physical*
- 535 *Education, Recreation & Dance*, 81(2), 29-39.
- 536
- 537
- 538

539 Tabela 1

540 *Sistema de categorias para analisar as emoções dos alunos em torno da visão e do tato*

541 *(Amado et al., 2011)*

Dimensões	Perspetiva de opinião	Sentimentos expressados	Fatores associados
1. A VISÃO	1. 1. Observado	1.1.1. Positivos	<ul style="list-style-type: none"> - Julgamento - Perceção do sentido do ridículo - Nível de confiança - Demonstrar habilidade - Tipo de participação - Género - Zonas corporais
	1. 2. Observador	1.1.2. Negativos	
2. O TACTO	2.1. Emissor	2.1.1. Positivos	<ul style="list-style-type: none"> - Nível de confiança - Nível de segurança - Diversão - Domínio - Género - Zonas corporais
	2.2. Recetor	2.1.2. Negativos	

542

543

544

545

546

547

548 Tabela 2.

549 *Frequências e percentagens dos sentimentos expressados em função do papel, associados à*

550 *técnica de Instrução Direta*

Técnica de Instrução Direta								
			FASE 1		FASE 2		FASE 3	
Dimensão	Perspetiva de opinião	Sentimentos expressados	FC	%	FC	%	FC	%
Olhar	Observado/a	Positivos	4	28.57%	8	38.09%	5	29.42%
		Negativos	10	71.43%	13	61.90%	12	70.59%
	Observador/a	Positivos	3	100%	4	100%	3	75%
		Negativos	0	0%	0	0%	1	25%
Tato	Emissor/a	Positivos	2	100%	7	70%	3	75%
		Negativos	0	0%	3	30%	1	25%
	Recetor/a	Positivos	2	50%	4	66.66%	2	66.66%
		Negativos	2	50%	2	33.33%	1	33.33%
Total		Positivos	11	47.83%	23	56.10%	13	46.43%
		Negativos	12	52.17%	18	43.90%	15	53.57%

551

552

553

554

555

556

557

558

559 Tabela 3.

 560 *Frequências e percentagens dos sentimentos expressados em função do papel, associados à*

 561 *técnica de Indagação Criativa*

Técnica de Indagação Criativa								
			FASE 1		FASE 2		FASE 3	
Dimensão	Perspetiva de opinião	Sentimentos expressados	FC	%	FC	%	FC	%
Olhar	Observado/a	Positivos	7	50%	3	10%	7	25%
		Negativos	7	50%	27	90%	21	75%
	Observador/a	Positivos	4	100%	1	50%	2	66.66%
		Negativos	0	0%	1	50%	1	33.33%
Tato	Emissor/a	Positivos	6	75%	2	100%	2	50%
		Negativos	2	25%	0	0%	2	50%
	Recetor/a	Positivos	12	57.14%	2	66.66%	3	75%
		Negativos	9	42.86%	1	33.33%	1	25%
Total		Positivos	29	61.70%	8	21.62%	14	35.90%
		Negativos	18	38.30%	29	78.38%	25	64.10%

562

563

DIANA AMADO
FERNANDO DEL VILLAR
PEDRO ANTONIO SÁNCHEZ-MIGUEL
FRANCISCO MIGUEL LEO
TOMÁS GARCÍA-CALVO

Analysis of the Impact of Creative Technique on the Motivation of Physical Education Students in Dance Content: Gender Differences

The aim of this study was to learn about the effectiveness of two dance teaching techniques, the creative examination technique and the direct instruction technique, on the satisfaction of basic psychological needs, the level of self-determination, the perception of usefulness, enjoyment and effort of physical education students. Likewise, it purports to analyze the gender difference in the psychological variables addressed in agreement with the teaching technique used, to guide and personalize the treatment of these contents in physical education. A quasi-experimental design was carried out with four natural groups from two school centers. The direct instruction technique was applied with two groups and the creative examination technique with the other two, in a total of 12 sessions. An initial and final measurement was taken in both groups, and the results revealed the complexity to motivate students after 12 sessions. However, the gender-dependent analyses offer methodological guidelines, as the creative technique causes adaptative consequences on the male gender and disadaptative consequences on the female gender. By way of conclusion, we can highlight the need to devote more sessions to dance teaching and to apply different treatments depending on the gender.

Keywords: direct instruction, creative enquiry, dance, students, physical education.

Physical Education is an excellent means to develop knowledge and positive attitudes in students toward the practice of physical activity and to foster regular adherence to these activities. This prevents the creation of bad experiences in adolescence that might have a negative influence on their persistence intentions during the adult stage (González-Cutre, Sicilia, & Moreno, 2011; Hagger & Chatzisarantis, 2012; Sallis et al., 2012). There is currently a growing interest by the professionals involved in the field of educational psychology, to study students' motivation (Gillet, Vallerand,

& Lafrenière, 2012; Jang, Reeve, & Deci, 2010) as well as the usefulness of the different subjects studied (Guay et al., 2010; McPherson & O'Neill, 2010).

A large number of researchers, working in educational contexts, have studied motivation as a multi-dimensional construct, which varies, not only in terms of intensity but also in terms of quality (Guay et al., 2010), through the Self-Determination Theory (Deci & Ryan, 1985, 2000). Researchers who use this theory study the degree of voluntariness or self-determination in people's behavior, distinguishing different types of motivation that evolve from the most self-determined to the least self-determined behavior. The highest level of self-determination is intrinsic motivation, which represents participation in an activity due to the interest, satisfaction and pleasure obtained from it. Secondly, extrinsic motivation involves commitment to an activity due to external benefits or rewards. It is divided into four types of regulations, which include, from a higher to a lower level of self-determination, integrated, identified, introjected and external regulation. Finally, amotivation implies the lack of motivation, and it corresponds to those people who are neither intrinsically nor extrinsically motivated.

Although the motivation of students appears to be something personal and individual, it may be influenced by the social factors of the teaching–learning context, and have an impact on the satisfaction of the basic psychological needs (Deci & Ryan, 1985): the need for *autonomy* appears when a person is the motor of his or her own behavior and he or she participates on his or her own free will; the need for *competence* refers to the sensation of efficiently interacting with the environment, developing a feeling of achievement; and finally, the need for *relatedness* refers to the positive interaction with all other people, developing feelings of belonging in the social context where the activity is carried out. Likewise, the perception of satisfaction of these needs leads to more self-determined motivation (Sánchez-Oliva, Leo, Sánchez-Miguel, Amado, & García-Calvo, 2012; Zhang, Solomon, Kosma, Carson, & Gu, 2011), with the positive consequences that this may entail for the students, because as demonstrated, this type of motivation is linked to enjoyment, curiosity, effort, the desire to participate and the intention to continue practising an activity (García-Calvo, Sánchez-Oliva, Sánchez-Miguel, Leo, & Amado, 2012; Taylor, Ntoumanis, Standage, & Spray, 2010; Ullrich-French & Smith, 2009).

One of the social factors of the teaching–learning context, which may have an impact on the satisfaction of these needs in this context, would be the teaching methodology used by the teacher (Turner & Patrick, 2004). In this regard, it has been demonstrated that students' interest and motivation in the educational context are determined by the extent to which the teaching staff manage to get closer to their preferences and arouse their curiosity for discovery. Working with creativity is closely associated with motivation (Hong, Hartzell, & Greene, 2009; Lapèniènè & Bruneckienè, 2010) as each student is motivated by different reasons, and it is important to design activities that enable them to get closer to their concerns and that give rise to their active participation in the teaching–learning process. This is consistent with the effort that the teaching staff must express to reach the students'

expectations and connect them to the objectives, contents, and procedures of their programming (Kousoulas & Mega, 2009).

In the dance context this methodology is called “creative technique,” which let pupils choose the level of challenge in their skills, so teacher give premises in the presentation of the activities and students have to select an adequate and creative answer (Kassing & Jay, 2003). Nevertheless, this teaching model is too different than the traditionally used by teachers in this field of knowledge, known as direct instruction model or “style technique,” based on the explicit teaching of a skill-set using lectures or demonstrations to guarantee pupils motor efficacy (Kassing & Jay, 2003).

Along this line, there is little time in physical education sessions for interaction between teachers and students (González-Cutre et al., 2011) and sometimes there is an imbalance between the official curriculum and the physical-sporting practices that adolescents are interested in (Lim & Wang, 2009). That is why these classes are a good context to study and increase the quantity and quality of students’ motivation. More specifically, it is considered that the most adequate practices to analyze and increase motivation are dance and corporal expression as their application, both from the teachers’ and from the students’ viewpoint, has been more problematic despite these being activities that provide more possibilities to work and develop creativity (Watson, Nordin-Bates, & Chappell, 2012). These are activities that seek spontaneity, originality and individuality via movement (Lobo & Winsler, 2006), where success is connected to sensations, the spontaneous generation of motor actions, the adaptation to the immediate environment and to creativity (Torrents & Castañer, 2009). This is very different from the pragmatism of physical activity focused on achieving sporting skills.

However, there are several historical and cultural reasons that have kept dancing in a second place in the educational area (Pate & O’Neill, 2009; Sebire et al., 2013), as there are numerous stereotypes and negative connotations associated with this activity. It is considered as a mainly female activity, which has disqualified it as a subject to be included in educating male students and it has been relegated to the category of a complimentary or sectoral discipline (O’Neill, Pate, & Liese, 2011). Gender stereotypes have been socially created, as boys and girls are aware of the social expectations that have been formed around their participation in physical activity and sport. Whilst boys express a desire for physical contact sports, as core experiences to establish an acceptable masculine identity, girls fight for their sexual condition not to be ambiguous or contradictory to the social and cultural expectations linked to physical activity and sport (Chalabaev, Sarrazin, Fontayne, Boiché, & Clément-Guillot, 2013; Chalabaev, Sarrazin, Trouilloud, & Jussim, 2009).

In this vein, it has been demonstrated that gender stereotypes in physical activity affect the perception of skill and thus the willingness to learn in physical education (Cairney et al., 2012). That is why, in contexts, such as dance, which is perceived as a female activity, boys have expressed reduced motivation to learn because they consider themselves to be less competent than girls to carry out this activity (Lyu & Gill, 2011; Shen, Chen, Tolley, & Scrabis, 2003).

Therefore, with this work, an attempt is made to generate knowledge that may guide the teachers' intervention in dance classes. More specifically, the objective of this study is to discover the effectiveness of two dance teaching techniques, the creative enquiry technique and the direct instruction technique, on motivation (satisfaction of basic psychological needs, level of self-determination), the perception of usefulness, enjoyment and effort of physical education students. Likewise, we endeavored to analyze the gender differences in these psychological variables depending on the teaching technique used to guide and personalize the treatment of these contents in physical education.

METHOD

PARTICIPANTS

Seventy-one students participated in the study, both male ($n = 32$) and female ($n = 39$). The sample selection criterion used was that they should belong to a natural group, creating four experimental groups that belonged to four classes from the fourth year of compulsory Secondary Education (ESO), from two education centers in the Autonomous Community of Extremadura (Spain), aged between 14 and 16 years ($M = 15.10$ years, $DT = .74$). The sample included a participation rate of 88.8%, with nine invalidated questionnaires (11.3%) of a total of 80 initially collected.

Likewise, two physical education teachers participated in the study, who taught classes to the four selected groups, and so each teacher had to teach two groups. Teacher number 1 was a 27-year-old man who taught class 1 comprised of 20 male ($n = 6$) and female ($n = 14$) students, and class 2 comprised of 17 male ($n = 12$) and female ($n = 5$) students. On the other hand, teacher 2 was a 29-year-old woman who taught class 1 comprised of 20 male ($n = 8$) and female ($n = 13$) students, and class 2 comprised of 13 male ($n = 6$) and female ($n = 7$) students.

INSTRUMENTS

Basic psychological needs

To measure the students' perception of satisfaction with the basic psychological needs, the version of the Basic Psychological Needs Measurement Scale (BPNES; Vlachopoulos & Michailidou, 2006) translated into Spanish (Moreno, Gonzalez-Cutre, Chillón & Parra, 2008) was used. It was adapted by modifying the wording of the initial sentence, transferring it to the content of dance and corporal expression. Thus, the instrument was preceded by the heading: "In dance and corporal expression classes in physical education. . .", followed by 12 items (four per factor), which measure the satisfaction of autonomy (e.g., the way the exercises are carried out coincided perfectly with the way in which I want to do them), satisfaction of competence (e.g., I feel that I have progressed greatly with respect to the final objective that I had set out for myself), and the satisfaction of relatedness (I feel very comfortable when I carry out the exercises with the other companions). With respect to internal consistency, in this study, the different subscales showed an adequate Cronbach alpha both in the pre-test and in the post-test (pre-/post autonomy: .75/.82, pre-/post competence: .71/.74,

pre-/post relatedness: .80/.76). The answers to this instrument were carried out on a 5-point Likert type scale, where 1 corresponded to *strongly disagree* and 5 corresponded to *strongly agree* with the formulation of the question.

Level of self-determination

To evaluate the type of motivation of the students, the Questionnaire on Motivation in Dance and Corporal Expression (Amado et al., 2012) was used. This tool is headed by the statement: "I participate in dance and corporal expression classes in physical education..." followed by 20 items grouped into 5 factors that measure intrinsic motivation (four items, e.g., "Because they are enjoyment"), identified regulation (four items, e.g., "Because I can learn skills that I could use in other areas of my life"), introjected regulation (four items, e.g., "Because it is what I must do to feel good"), external regulation (four items, e.g., "Because it is well looked upon by the teacher and companions") and amotivation (four items, e.g., "But, I do not understand why we have to have Corporal Expression in Physical Education"). The reliability analysis reflected adequate internal consistency of this instrument at two moments of measurement (pre/post intrinsic motivation: .89/.81; pre/post identified regulation: .79/.81; pre/post introjected regulation: .70/.71; external regulation: .75/.76; pre/post amotivation: .72/.74). The answers to this instrument were carried out on a 5-point Likert type scale, where 1 corresponded to *strongly disagree* and 5 corresponded to *strongly agree* with the formulation of the question.

Usefulness

To measure the students' perception of usefulness of dance in physical education, the adaptation of an instrument created by Fredericks and Eccles (2002) was used. This is comprised of 4 items that refer to the players' perception of the benefits of sporting practice and to its importance in their lifestyle. The adaptation consisted of modifying the wording of certain terms of the items, transferring them to dance and corporal expression as curricular content of physical education. Thus, the items used were the following: "In general, to what extent do you believe the contents of dance and corporal expression you learn in Physical Education are useful?"; "For you, to what extent is it important to be good at dance and corporal expression?"; "Compared with the other contents delivered in Physical Education, to what extent do you find the dance and corporal expression block useful?" And, finally, "Compared with the majority of your other activities, to what extent is it important for you to be good at dance and corporal expression?" After analyzing the internal consistency of the instrument, an acceptable Cronbach alpha value was obtained (pre-/post: .92/.90). This instrument was answered on a 5-point Likert type scale, where 1 corresponded to "Nothing" 5 to "A lot."

Enjoyment and effort

To evaluate the enjoyment and effort expressed by students with respect to dance as curricular content of corporal expression, the version of the Intrinsic Motivation Inventory (McAuley, Duncan, & Tammen, 1989) translated into Spanish and

adapted to physical education by Gutiérrez and Escartí (2006) was used. This instrument was adapted by modifying the wording of certain terms of the items, transferring them to dance and corporal expression. This instrument is comprised of four factors: enjoyment-interest (5 items), perception of competence (5 items), effort-importance (4 items), and stress-pressure (4 items), but to carry out this study, only two of these factors were selected: enjoyment-interest and effort-importance. Thus, the instrument was headed by the statement: "In the dance and corporal expression classes in physical education. . .," followed by 9 items divided into two factors that measure enjoyment-interest (five items, e.g., "I have a lot of enjoyment dancing") and effort-importance (four items, e.g., "I have made every effort dancing"). The internal consistency of the items was adequate both for enjoyment-interest (pre/post: .87/.85) and for effort-importance (pre/post: .73/.67). The answers to this instrument were carried out on a 5-point Likert type scale, where 1 corresponded to *strongly disagree* and 5 corresponded to *strongly agree* with the formulation of the question.

PROCEDURE

All participants were treated in agreement with the ethical guidelines of the American Psychological Association with respect to consent, confidentiality and anonymity of the answers. Thus, before carrying out the research study, all involved were informed about the process that they were going to follow, placing emphasis on the fact that participation was voluntary and that the data would be dealt with in a confidential manner, obtaining informed consent from the directors of the centers and the students' parents.

A quasi-experimental design was applied, with four natural groups from two school centers, developing a dance teaching program, applying the direct instruction technique with two groups and the creative enquiry technique with the other two groups. Thus, 4 experimental groups were formed. In the first group, teacher 1 used the creative technique and in the second group, instructive technique. In the third group, teacher 2 used the creative technique and in the fourth group, the direct instruction technique.

Firstly, the direct instruction technique, called "style technique" in the dance context, responds to the traditional methodology based on the repetition of a model, and therefore, it is a technique where pupils' creativity is nullified. The teacher plans the session, demonstrates the exercises, corrects pupils' performances and takes all didactic decisions (Kassing & Jay, 2003).

Secondly, the creative enquiry technique is a method which lets pupils to select the level of challenge in their skills, through the different options for the task performance presented by the teacher. The teacher plans a motor challenge, asking different alternatives in the performance, with the aim to help its creativity. The teacher in the tasks presentation, instead of showing the model of performance, asks questions or gives premises that require an original answer by pupils, whom must find a solution, choosing an individual and creative answer (Kassing & Jay, 2003).

Twelve sessions were developed with each one of the four groups, distributed over two 50-minute sessions each week, which took place in the gymnasium of the center. Dance contents taught in the sessions were referred to the “movement factors” (body, weight, space, time, intensity and interaction), developing two sessions from each content, according to the basic norms of the contemporary dance. The four experimental groups worked the same contents during the research, the difference between them was the technique used by the teacher.

Related to the application of the creative technique, teachers were trained during two teaching sessions about the characteristics of this type of teaching and its practical application, showing didactic examples of the creative technique regarding the technique traditionally used, the direct instruction technique. The application of the teaching sessions with the scholars was supervised by the main researcher with the aim to guarantee its correct application.

To compile data for the research, two measurements were carried out, pre- and post-test. The pre-measurement was carried out on each group after the teachers had given the 4 baseline sessions, which enabled us to analyze the students’ behavioral tendency, and the post-measurement was carried out after applying the teaching techniques in each group. The data collection consisted of providing students with a questionnaire, which was completed in the classroom without the presence of the teacher and in a climate that enabled them to concentrate without any type of distraction. They were given 20 minutes to complete it. The principal investigator was present at all times to clear up any doubts and make sure that the process was strictly followed.

DATA ANALYSIS

The SPSS 18.0 program was used to process the data. The K-S test was used for independent samples to observe the normality of the groups, the Rachas test for randomness and Levene’s test for homoscedasticity or equality between variances, verifying that the nature of the data was parametric.

Two analysis strategies were used: a preliminary analysis to observe the homogeneity of the sample and a main analysis to observe the effects of the intervention at intra-group level and at inter-group level. Insofar as the preliminary analysis is concerned, a multivariate analysis of variance was performed (MANOVA), including the group (direct instruction technique and creative enquiry technique) and gender, as independent variables, with the data collected in the pre-test, to know the homogeneity of the sample.

With respect to the main analysis to know the effects of the intervention, firstly, a *t*-test was used for samples related to each one of the groups (direct instruction technique and creative enquiry technique), to check the intra-group differences between the pre-test and the post-test, that is to say, to analyze what happened at psychological level in the application of each teaching technique separately between pre-test and post-test. Secondly, to analyze the inter-group differences between the pre-test and post-test, a two-factor repeated-measures analysis of variance was performed, with a two-level inter-subject factor (group) and another two-level intra-subject factor (moment of measurement), with the aim to compare

the results of the application between both techniques, that is to say, one technique respecting the other.

Then, to observe the gender differences, a three-factor repeated-measures analysis of variance was performed, with two inter-subject factors (two-level gender and two-level group) and an intra-subject factor (two-level moment of measurement), with the aim to compare the interaction between teaching technique and pupils' sex between the pre-test and post-test. Later on, to analyze the effectiveness of the teaching techniques in the male gender, a two-factor repeated-measures analysis of variance was performed, with an inter-subject factor (two-level group) and an intra-subject factor (two-level moment of measurement). Finally, this same analysis was also performed for the female gender, with the purpose to know the effect of each technique in boys and girls.

RESULTS

PRELIMINARY ANALYSIS

We used MANOVA to examine the homogeneity of groups with the pre-test, including the group (direct instruction technique and creative enquiry technique) and the gender (male, female) as independent variables, and the perception of satisfaction of basic psychological needs, type of motivation, perception of usefulness, enjoyment and effort as dependent variables.

In the first place, with respect to perception of satisfaction of basic psychological needs, no significant differences were found at multivariate level in agreement with the group, $F(1, 69) = .24$, $p = .87$; $\eta = .01$, in agreement with gender, $F(1, 69) = 2.26$, $p = .09$; $\eta^2 = .09$, or in agreement with group-gender interaction, $F(3, 67) = .99$, $p = .40$; $\eta^2 = .04$.

Following this, with respect to the type of motivational regulation, the data analysis indicated statistically significant differences at multivariate level, in agreement with gender, $F(1, 69) = 2.68$, $p = .03$; $\eta^2 = .18$, whilst no significant differences were obtained with respect to the group, $F(1, 69) = .09$, $p = .99$; $\eta^2 = .01$, or with respect to the group-gender interaction, $F(3, 67) = .39$, $p = .85$; $\eta^2 = .03$. In this sense, the subsequent analysis of the inter-subject effects provoked by gender revealed significant differences in intrinsic ($p < .01$) and identified ($p < .01$) regulations, where the female gender recorded higher scores than the male gender.

Finally, focusing on the perception of usefulness, enjoyment and effort of the students toward the dance content in physical education, significant differences were found at multivariate level depending on the gender, $F(1, 69) = 6.33$, $p = .00$; $\eta^2 = .23$. These differences did not appear with respect to the group, $F(1, 69) = .51$; $p = .68$; $\eta^2 = .02$, or with respect to the group-gender interaction, $F(3, 67) = 2.36$; $p = .08$; $\eta^2 = .10$. The subsequent analysis of the inter-subject effects caused by the gender reveal significant differences in the perception of usefulness ($p < .05$), in enjoyment ($p < .001$) and in effort ($p < .001$), where the female gender recorded higher scores in all cases with respect to the male gender.

Therefore, after performing the preliminary analysis, it can be stated that the groups were homogenous prior to the intervention.

COMPARISON OF GROUPS BASED ON THE TEACHING TECHNIQUES USED

We used a t-test for related samples to examine the effects of the interventions within groups. The data analysis reflected that, from the pre-test to the post test, the students who received the creative enquiry technique suffered a decrease of identified regulation ($p < .05$) and of enjoyment ($p < .001$), contrasting with an increase in amotivation ($p < .001$). However, the students who received the direct instruction technique showed a decrease in all cases of identified regulation ($p < .001$), satisfaction of autonomy ($p < .001$), perception of usefulness ($p < .001$), enjoyment ($p < .001$) and effort ($p < .05$).

Thereafter, to examine the effects of the intervention between the two groups, comparing their post-test scores, a two-factor repeated-measures analysis of variance was performed, with an inter-subject factor (two-level group: direct instruction technique and creative enquiry technique) and an intra-subject factor (two-level moment of measurement: pre-test and post-test). The results of this analysis revealed the existence of significant principal effects of the moment of measurement, $F(1, 69) = 5.20$, $p = .00$; $\eta^2 = .54$. These effects were not found for the group, $F(1, 69) = .67$, $p = .79$; $\eta^2 = .13$, or for the group \times moment of measurement interaction, $F(3, 67) = .83$, $p = .63$; $\eta^2 = .16$. Thus, the subsequent analyses of the effects caused by the measurement time or moment indicated the existence of statistically significant differences in the perception of autonomy in identified regulation, in perception of usefulness, in enjoyment and in effort, where a decrease occurred between the pre-test and the post-test, and also in amotivation, where exactly the opposite occurred. Likewise, significant differences were found for the group \times moment of measurement interaction (Table 1), in the students' perception of usefulness with respect to the dance content in physical education, where the two teaching techniques expressed a decrease from the pre-test to the post-test. This was considerably more pronounced in the group of students who received the direct instruction technique.

GENDER DIFFERENCES BASED ON THE TEACHING TECHNIQUE USED

We then examined the existing differences in the dependent variables included in the study between four gender/group series. To this end, three-factor repeated-measures analysis of variance was performed, with two inter-subject factors (group and gender) and one intra-subject factor (moment of measurement). This analysis showed significant principal effects for gender, $F(1, 69) = 2.75$, $p = .00$; $\eta^2 = .48$, and for one moment of measurement, $F(1, 69) = 5.67$, $p = .00$; $\eta^2 = .65$. No significant effects were found for group, $F(1, 69) = .91$, $p = .57$; $\eta^2 = .23$, for gender \times moment of measurement interaction, $F(3, 67) = .91$, $p = .57$; $\eta^2 = .23$, or for gender \times group \times moment of measurement interaction, $F(7, 63) = .87$, $p = .61$; $\eta^2 = .22$. The results indicated that, in general, female participants experienced worse responses than males in the perception of satisfaction of their basic psychological needs, in the level of self-determination, perception of usefulness of dance in physical education, in enjoyment and in effort. Likewise, these variables underwent

TABLE 1. Repeated-Measures Analysis of Variance and Descriptive Statistics for the Dependent Variables Before and After Applying the Teaching Techniques in Both Groups

	Direct instruction technique (<i>n</i> = 40)				Creative enquiry technique (<i>n</i> = 28)				<i>F</i>	η^2
	Pre-test		Post-test		Pre-test		Post-test			
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
Autonomy	3.52	.78	3.09	.88	3.55	.68	3.46	.58	3.33	.05
Competence	3.59	.79	3.61	.60	3.62	.47	3.82	.71	1.39	.02
Relatedness	4.32	.67	4.28	.57	4.25	.61	4.20	.73	.00	.00
Intrinsic motivation	4.01	.95	3.80	.84	3.97	.82	3.88	.63	.58	.00
Identified regulation	3.68	.81	3.32	.74	3.63	.78	3.37	.72	.29	.00
Introjected regulation	3.14	.75	3.10	.83	3.14	.92	3.21	.96	.50	.01
External regulation	3.26	.86	3.08	.74	3.29	.92	3.31	.90	1.27	.02
Amotivation	1.74	.88	2.01	.90	1.71	.83	2.17	.82	.77	.01
Usefulness	3.80	.85	3.23	.90	3.54	.77	3.33	.72	4.49*	.06
Enjoyment	4.32	.82	3.84	.97	4.18	.79	3.95	.72	2.15	.03
Effort	4.04	.80	3.73	.69	3.90	.71	3.80	.71	1.20	.02

***p* < .01, **p* < .05.

changes in agreement with the time and moment of measurement, there being significant differences between pre-test and post-test.

To determine if the psychological responses observed in the students toward the direct instruction technique and toward the creative enquiry technique, differed significantly in male students, a two-factor repeated-measures analysis of variance of was performed, with an inter-subject factor (two-level group) and an intra-subject factor (two-level moment of measurement). A similar analysis was developed for female students. These analyses were performed to determine if the group \times moment of measurement was dependent on the gender.

In this sense, insofar as the male gender is concerned, no significant principal effects were found for the group, $F(1, 69) = .79$, $p = .66$; $\eta^2 = .36$, of the moment of measurement, $F(1, 69) = 2.14$, $p = .07$; $\eta^2 = .61$, or of the group \times moment of measurement interaction, $F(3.67) = 1.41$, $p = .25$; $\eta^2 = .50$. However, the results of our subsequent analyses revealed the existence of statistically significant differences in the perception of autonomy and in the perception of competence (Table 2), where boys who received the creative enquiry technique experienced a greater increase in these variables from the pre-test to the post-test, as compared with those who received the direct instruction technique.

With respect to the female gender, the analyses revealed only one significant principal effect of the moment of measurement, $F(1, 69) = 6.53$, $p = .00$; $\eta^2 = .77$. This effect was not found in the group, $F(1, 69) = 1.04$, $p = .44$; $\eta^2 = .35$, or in the

TABLE 2. Gender Differences in Repeated-Measures Analysis of Variance and Descriptive Statistics for the Dependent Variables Before and After Applying the Teaching Techniques in Both Groups

	Male gender						Female gender						F	η^2
	Direct instruction technique		Creative enquiry technique		Direct instruction technique		Creative enquiry technique		Direct instruction technique		Creative enquiry technique			
	Pre-test M \pm SD	Post-test M \pm SD	Pre-test M \pm SD	Post-test M \pm SD	Pre-test M \pm SD	Post-test M \pm SD	Pre-test M \pm SD	Post-test M \pm SD	Pre-test M \pm SD	Post-test M \pm SD	Pre-test M \pm SD	Post-test M \pm SD		
Autonomy	3.44 \pm .99	2.87 \pm 1.02	3.32 \pm .62	3.47 \pm .61	3.56 \pm .67	3.20 \pm .79	3.89 \pm .64	3.44 \pm .55	4.86*	.07				
Competence	3.75 \pm .90	3.75 \pm .63	3.53 \pm .51	4.00 \pm .62	3.51 \pm .73	3.54 \pm .58	3.75 \pm .38	3.54 \pm .77	5.85*	.08				
Relatedness	4.25 \pm .63	4.21 \pm .57	4.22 \pm .62	4.28 \pm .63	4.35 \pm .71	4.31 \pm .57	4.29 \pm .61	4.08 \pm .87	.76	.01				
Intrinsic motivation	3.71 \pm 1.25	3.39 \pm 1.16	3.60 \pm .78	3.62 \pm .65	4.17 \pm .74	4.01 \pm .54	4.52 \pm .52	4.27 \pm .36	1.47	.02				
Identified regulation	3.41 \pm .97	3.25 \pm 1.05	3.33 \pm .77	3.25 \pm .80	3.82 \pm .68	3.36 \pm .54	4.08 \pm .57	3.54 \pm .57	.25	.00				
Introjected regulation	2.98 \pm .67	2.91 \pm .94	3.12 \pm .89	3.30 \pm .89	3.22 \pm .78	3.19 \pm .76	3.17 \pm 1.01	3.08 \pm 1.08	.73	.01				
External regulation	3.39 \pm .69	3.19 \pm .90	3.30 \pm .94	3.35 \pm .93	3.19 \pm .95	3.02 \pm .66	3.27 \pm .92	3.26 \pm .89	.04	.00				
Amotivation	1.84 \pm .96	2.27 \pm 1.16	1.93 \pm .96	2.43 \pm .86	1.68 \pm .86	1.88 \pm .71	1.37 \pm .40	1.77 \pm .59	.09	.00				
Usefulness	3.71 \pm .99	3.14 \pm 1.34	3.18 \pm .71	3.15 \pm .77	3.84 \pm .78	3.28 \pm .58	4.08 \pm .50	3.60 \pm .56	1.92	.03				
Enjoyment	3.80 \pm 1.14	3.39 \pm 1.26	3.86 \pm .84	3.61 \pm .65	4.58 \pm .42	4.07 \pm .69	4.67 \pm .38	4.46 \pm .50	.14	.00				
Effort	3.66 \pm 1.12	3.55 \pm .70	3.70 \pm .73	3.76 \pm .85	4.24 \pm .50	3.81 \pm .69	4.19 \pm .59	3.86 \pm .44	.04	.00				

**p < .01, *p < .05.

group \times moment of measurement interaction, $F(3, 67) = .38$, $p = .96$; $\eta^2 = .17$. Subsequent analyses expressed the existence of statistically significant differences in the perception of autonomy, intrinsic motivation, identified regulation, perception of usefulness of dance in physical education, in enjoyment and in effort, where the girls who received the creative enquiry technique suffered a decrease in these variables between the pre-test and the post-test.

DISCUSSION

The objective of this study was to find out the effectiveness of two dance teaching techniques, the creative enquiry technique and the direct instruction technique, on motivation (satisfaction of basic psychological needs, level of self-determination), the perception of usefulness, enjoyment and effort of the physical education students. Likewise, it sought to analyze the gender differences in the psychological variables addressed based on the teaching technique used, to guide and personalize the treatment of these contents in physical education.

As a starting point, it must be highlighted that the research was developed within an extremely complex context, as the content of corporal expression focused on dance is not normally included in physical education (Pate & O'Neill, 2009; Sebire et al., 2013). This occurs because dance has not been recognized traditionally as a learning matter, the training of teachers has been incomplete, there has been a lack of a specific dance curriculum, a lack of adequate spaces, means and bibliographic material, and there has also been gender discrimination (Paulson, 1993). Furthermore, another important issue that has to be taken into account is pupils' age. The adolescence is a crucial period for the settlement of cultural patterns and the determination of habits of life for the adult age (Alsaker & Flammer, 2006), being this aspect the reason why authors decided to deal with the study in this age.

Along this line, during the analysis of the results found after conducting this study, we were able to see that, in general, the teachers did not manage to improve the students' motivation with either of the two teaching techniques. However differences were observed in the application of both techniques, thus the direct instruction technique caused a decrease in identified regulation, perception of autonomy, perception of usefulness, enjoyment and effort, whilst the creative enquiry technique caused a decrease in identified regulation and in enjoyment, and an increase in amotivation. Therefore, we were able to verify that 12 dance teaching sessions were not sufficient in time to increase the students' motivation (Ntoumanis, Barkoukis, & Thøgersen, 2009; Tessier, Sarrazin, & Ntoumanis, 2010), probably because increasing self-determined motivation takes time and requires incorporating in the self the reasons to engage in a behavior (La Guardia & Ryan, 2002). In addition, from the students' point of view, the school setting is a controlling one because school attendance is compulsory, curriculum content and learning activities are not fun, and student work is graded (Brophy, 1999; Lim & Wang, 2009).

With regard to the results found that referred to amotivation, we would like to indicate that the increase of pupils' amotivation in both groups after the application of both teaching techniques might be explained by the characteristics of the dance

content, where the goal is less defined, which can help the perception of incompetence because learning context can be perceived as less structure, predictive and consistent (Skinner & Edge, 2002), which would lead to a greater amotivation. Nevertheless, it is important to note that data were only significant in the creative enquiry technique, maybe because it needs to be applied with a higher length to promote a significant change in pupils' motivation, because pupils' efficacy is more unclear with this teaching technique due to the less models of references that can give security and perception of competence, contrariwise with direct instruction technique (Runco, 2008; Sanchez-Ruiz, Hernandez-Torrano, Perez-Gonzalez, Batey, & Petrides, 2011).

However, the results found based on student gender, enables us to find significant differences between men and women, which advise using different methodological alternatives for each gender. Thus, these results expressed how male students who received the dance teaching sessions under a creative enquiry methodology showed an increase in perception of autonomy and in perception of competence between the pre-test and the post test, with respect to the students belonging to the direct instruction methodology group. Based on these results, it has been demonstrated that in physical education, boys are more attracted by tasks with high cognitive participation than girls (Chen & Darst, 2001; Halpern, 2000), hence a teaching technique that focuses more on the cognitive participation of the students may cause positive consequences on the male gender.

With respect to the female gender, the female students who received dance teaching sessions according to the creative enquiry technique, reflected a decrease in perception of autonomy, intrinsic motivation, identified regulation, perception of usefulness, enjoyment and effort, with respect to those other female students who received the direct instruction technique. In this sense, the consideration of dance as a largely female content (O'Neill et al., 2011) may lead to the female students feeling the need to show their competence in these activities and thus stand out with respect to the males, who have traditionally accepted and undertaken sporting skills better (Chalabaev et al., 2013; Gentile et al., 2009). Consequently, perhaps female students express worse psychological results using a teaching technique where priority is not given to competence, as is the case of the creative enquiry technique, because they may prefer a direct instruction technique where the aim is to repeat models established by the teacher and attain certain skills in execution.

On the other hand, in spite of the difficulty to study gender differences in creativity (Baer & Kaufman, 2008), some research studies carried out on divergent thinking and gender have indicated that there may be differences between both genders (Stoltzfus, Leigh, Vredenburg, & Thyrum, 2011). Thus, there are authors who point out that women can exceed men in creative capacity (Reuter et al., 2005; Wolfradt & Pretz, 2001), whilst in other studies men exceeded women (Dollinger, Dollinger, & Centeno, 2005). Therefore, despite the need for more research studies to clarify how men and women differ in their creative responses, these data are interesting because in our case, it could indicate that gender has an impact on the psychological responses expressed toward both teaching techniques. In fact, there is evidence of

social influences that may negatively affect the development of creativity in women, above all in the youth stage, where the social role of women may limit the time and energy available to pursue creative self-expression (Reis, 1999; Simonton, 2000).

In short, we base ourselves on the fact that the corporal expression content focused on dance in physical education is difficult to learn and complicated to apply. Thus an attempt is made to offer a methodological procedure that will solve the problem, verifying, after 12 sessions, the difficulty in motivating students toward these contents. Secondly, the analysis by gender enables us to find methodological guidelines, because, seemingly, the creative enquiry technique works better with the male gender, whereas the use of a direct instruction technique appears, initially, to be more adequate with the female gender.

Thus then, the main conclusion drawn is that to apply the corporate expression content focused on dance, more teaching sessions are required, because it is complicated to motivate students and furthermore, treatment by gender is very important as the responses are very different in girls and boys. Thus, physical education teachers must devote more time to and place more importance on this compulsory content, considering that there is a methodological alternative depending on the gender.

After performing the study, certain limitations that have arisen must be taken into account. First, the teaching techniques were applied with a limited number of centers and students, thus the results of this study cannot be generalized to other types of teaching centers and students with different physical and learning skills. In addition, future studies could aim to replicate this work, using more teachers with their respective groups of students with the aim to better understand sex differences in the application of both techniques planned in this work, a longer period of application of the teaching techniques, as well as a comparative regarding age, with the aim to know if there are differences in the motivational processes lead through the application of both teaching techniques showed between different group of ages. The measurement should also be taken several times during the process to observe the evolution of the dependent variables included and guide future teaching activities.

Therefore, when developing a teaching program to increase motivation in physical education, and even more so if gender stereotypes have been forged around the contents in question, as is the case of dance and corporal expression, it is important to bear in mind the students' gender to be able to attain the desired effects, applying the program to both genders equally. Likewise, the methodology considered to be appropriate to teach these contents is one where direct instruction is alternated, by establishing reference models for the students, with creative enquiry, with the cognitive participation of the learners, so that boys become cognitively involved in the teaching-learning process and girls attain satisfaction in their perception of competence, and thus both groups will feel motivated during the development of the sessions.

REFERENCES

- Alsaker, F.D., & Flammer, A. (2006). Pubertal development. In S. Jackson & L. Goossens (Eds.), *Handbook of adolescent development: European perspectives* (pp. 30–50). Hove, UK: Psychology Press.

- Amado, D., Leo, F.M., Sánchez-Oliva, D., González-Ponce, I., Chamorro, J.L., & Pulido, J.J. (2012). Análisis de las propiedades psicométricas del Cuestionario de Motivación en Danza y Expresión Corporal [Analysis of the Psychometrics properties of the Motivation in Dance and Corporal Expression Questionnaire]. Abstracts of II National Congress of Dance Investigation, Barcelona (Spain). 16–18th November, 2012.
- Baer, J., & Kaufman, J.C. (2008). Gender differences in creativity. *The Journal of Creative Behavior*, 42, 75–105.
- Brophy, J. (1999). Toward a model of the value aspects of motivation in education. *Educational Psychologist*, 34, 75–85.
- Cairney, J., Kwan, M.Y.W., Veldhuizen, S., Hay, J., Bray, S.R., & Faught, B.E. (2012). Gender, perceived competence and the enjoyment of physical education in children: A longitudinal examination. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 9, 1–8.
- Chalabaev, A., Sarrazin, P., Fontayne, P., Boiché, J., & Clément-Guillotin, C. (2013). The influence of sex stereotypes and gender roles on participation and performance in sport and exercise: Review and future directions. *Psychology of Sport and Exercise*, 14, 136–144.
- Chalabaev, A., Sarrazin, P., Trouilloud, D., & Jussim, L. (2009). Can sex-undifferentiated teacher expectations mask an influence of sex stereotypes? Alternative forms of sex bias in teacher expectations. *Journal of Applied Social Psychology*, 39, 2469–2498.
- Chen, A., & Darst, P.W. (2001). Situational interest in physical education: A function of learning task design. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 72, 150–164.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). The “what” and the “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268.
- Dollinger, S.J., Dollinger, S.M.C., & Centeno, L. (2005). Identity and creativity. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 5, 315–339.
- Fredericks, J.A., & Eccles, J.S. (2002). Children’s competence and value beliefs from childhood through adolescence: Growth trajectories in two male-sex-typed domains. *Developmental Psychology*, 38, 519–533.
- García-Calvo, T., Sánchez-Oliva, D., Sánchez-Miguel, P.A., Leo, F.M., & Amado, D. (2012). Análisis del grado de diversión e intención de persistencia en jóvenes deportistas desde la perspectiva de la teoría de la autodeterminación [Analysis of the enjoyment level and intention of persist in young athletes based on self-determination theory]. *Revista de Psicología del deporte*, 21, 7–13.
- Gentile, B., Grabe, S., Dolan-Pascoe, B., Twenge, J.M., Wells, B.E., & Maitino, A. (2009). Gender differences in domain-specific self-esteem: A meta analysis. *Review of General Psychology*, 13, 34–45.
- Gillet, N., Vallerand, R.J., & Lafrenière, M.A.K. (2012). Intrinsic and extrinsic school motivation as a function of age: The mediating role of autonomy support. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 15, 77–95.
- González-Cutre, D., Sicilia, A., & Moreno, J.A. (2011). Un estudio cuasi-experimental de los efectos del clima motivacional tarea en las clases de educación física [A quasi-experimental study of the effects of task-involving motivational climate in physical education classes]. *Revista de Educación*, 356, 677–700.
- Guay, F., Chanal, J., Ratelle, C.F., Marsh, H.W., Larose, S., & Boivin, M. (2010). Intrinsic, identified, and controlled types of motivation for school subjects in young elementary school children. *British Journal of Educational Psychology*, 80, 711–735.
- Gutiérrez, M., & Escartí, A. (2006). Influencia de padres y profesores sobre las orientaciones de meta de los adolescentes y su motivación intrínseca en educación física [Parents’ and teachers’ influence on adolescent goal orientations and intrinsic motivation for physical education]. *Revista de Psicología del deporte*, 15, 23–35.
- Hagger, M.S., & Chatzisarantis, N.L.D. (2012). Transferring motivation from educational to extramural contexts: A review of the trans-contextual model. *European Journal of Psychology of Education*, 27, 195–212.
- Halpern, D.F. (2000). *Sex differences in cognitive abilities* (3rd edn). Mahwah, NJ: L. Erlbaum.
- Hong, E., Hartzell, S.A., & Greene, M.T. (2009). Fostering creativity in the classroom: Effects of teachers’ epistemological beliefs, motivation, and goal orientation. *The Journal of Creative Behavior*, 43, 192–208.
- Jang, H., Reeve, J., & Deci, E.L. (2010). Engaging students in learning activities: It’s not autonomy support or structure, but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102, 588–600.

- Kassing, G., & Jay, D.M. (2003). *Dance teaching methods and curriculum design: Comprehensive K-12 dance education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Kousoulas, F., & Mega, G. (2009). Students' divergent thinking and teachers' ratings of creativity: Does gender play a role? *The Journal of Creative Behavior*, 43, 209–222.
- La Guardia, J., & Ryan, R. (2002). What adolescent need: A self-determination theory perspective on development within families, school and society. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Academic motivation of adolescents* (pp. 193–219). Greenwich: IAP.
- Lapėnienė, D., & Bruneckienė, J. (2010). Teachers' creativity in the domain of professional activity. Analysis of individual factors. *Economics and Management*, 15, 642–649.
- Lim, B.S.C., & Wang, C.K. (2009). Perceived autonomy support, behavioural regulations in physical education and physical activity intention. *Psychology for Sport and Exercise*, 10, 52–60.
- Lobo, Y.B., & Winsler, A. (2006). The effects of a creative dance and movement program on the social competence of head start preschool-ers. *Social Development*, 15, 501–519.
- Lyu, M., & Gill, D.L. (2011). Perceived physical competence, enjoyment and effort in same-sex and coeducational physical education classes. *Educational Psychology*, 31, 247–260.
- McAuley, E., Duncan, T., & Tammen, V.V. (1989). Psychometric properties of the Intrinsic Motivation Inventory in a competitive sport setting: A confirmatory factor analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 60, 48–58.
- McPherson, G.E., & O'Neill, S. (2010). Students' motivation to study music as compared to other school subjects: A comparison of eight countries. *Research Studies in Music Education*, 32, 101–137.
- Moreno, J.A., Gonzalez-Cutre, D., Chillon, M., & Parra, N. (2008). Adaptación a la educación física de la Escala de las Necesidades Psicológicas Básicas en el ejercicio [Adaptation to physical education of the basic psychological needs scale in exercise]. *Revista Mexicana de Psicología*, 25, 295–303.
- Ntoumanis, N., Barkoukis, V., & Thøgersen, E.C. (2009). Developmental trajectories of motivation in physical education: Course, demographic differences and antecedents. *Journal of Educational Psychology*, 101, 717–728.
- O'Neill, J.R., Pate, R.R., & Liese, A.D. (2011). Descriptive epidemiology of dance participation in adolescents. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 82, 373–380.
- Pate, R.R., & O'Neill, J.R. (2009). After-school interventions to increase physical activity among youth. *British Journal of Sports Medicine*, 43, 14–18.
- Paulson, P. (1993). New work in dance education. *Arts Education Policy Review*, 95, 31–35.
- Reis, S.M. (1999). Women and creativity. In M.A. Runco & S.R. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of creativity* (Vol. 1, pp. 699–708). San Diego, CA: Academic Press.
- Reuter, M., Panskepp, J., Schnabel, N., Kellerhoff, N., Kempel, P., & Hennig, J. (2005). Personality and biological markers of creativity. *European Journal of Personality*, 19, 83–95.
- Runco, M.A. (2008). Commentary: Divergent thinking is not synonymous with creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity and the Arts*, 2, 93–96.
- Sallis, J.F., McKenzie, T.L., Beets, M.W., Beighle, A., Erwin, H., & Lee, S. (2012). Physical education's role in public health: Steps forward and backward over 20 years and HOPE for the future. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 83, 125–135.
- Sánchez-Oliva, D., Leo, F.M., Sánchez-Miguel, P.A., Amado, D., & García-Calvo, T. (2012). Motivational antecedents of prosocial and antisocial behaviours in the sport context. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 12, 253–270.
- Sanchez-Ruiz, M.J., Hernandez-Torrano, D., Perez-Gonzalez, J.C., Batey, M., & Petrides, K.V. (2011). The relationship between trait emotional intelligence and creativity across subject domains. *Motivation and Emotion*, 35, 461–473.
- Sebire, S.J., McNeill, J., Pool, L., Haase, A.M., Powell, J., & Jago, R. (2013). Designing extra-curricular dance programs: UK physical education and dance teachers' perspectives. *Open Journal of Preventive Medicine*, 3, 111–117.
- Shen, B., Chen, A., Tolley, H., & Scrabis, K.A. (2003). Gender and interest- based motivation in learning dance. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22, 396–409.
- Simonton, D.K. (2000). Creativity: Cognitive, personal, developmental, and social aspects. *American Psychologist*, 55, 151–158.

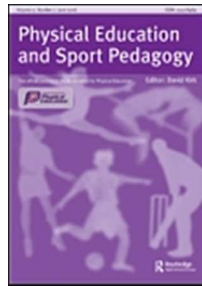
- Skinner, E., & Edge, K. (2002). Self-determination, coping, and development. In E.L. Deci & R.M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 297–337). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Stoltzfus, G., Leigh, B., Vredenburg, D., & Thyrum, E. (2011). Gender, gender role and creativity. *Social Behavior and Personality, 39*, 425–432.
- Taylor, I.M., Ntoumanis, N., Standage, M., & Spray, C.M. (2010). Motivational predictors of physical education students' effort, exercise intentions, and leisure-time physical activity and general physical self-concept in physical education: A multilevel linear growth analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 32*, 99–120.
- Tessier, D., Sarrazin, P., & Ntoumanis, N. (2010). The effect of an intervention to improve newly qualified teachers' interpersonal style, students' motivation and psychological need satisfaction in sport-based physical education. *Contemporary Educational Psychology, 35*, 242–253.
- Torrents, C., & Castañer, M. (2009). Las consignas en la Expresión Corporal: una puerta abierta para la creatividad y la creación coreográfica [Slogans for corporal expression: An open door for creativity and choreographic creation]. *Tándem. Didáctica de la Educación Física, 30*, 111–121.
- Turner, J.C., & Patrick, H. (2004). Motivational influences on student participation in classroom learning activities. *Teachers College Record, 106*, 1759–1785.
- Ullrich-French, S., & Smith, A.L. (2009). Social and motivational predictors of continued youth sport participation. *Psychology of Sport and Exercise, 10*, 87–95.
- Vlachopoulos, S.P., & Michailidou, S. (2006). Development and initial validation of a measure of autonomy, competence, and relatedness: The basic psychological needs in exercise scale. *Measurement in Physical Education and Exercise Science, 10*, 179–201.
- Watson, D.E., Nordin-Bates, S.M., & Chappell, K.A. (2012). Facilitating and nurturing creativity in pre-vocational dancers: Findings from the UK centres for advanced training. *Research in Dance Education, 13*, 153–173.
- Wolfradt, U., & Pretz, J.E. (2001). Individual differences in creativity: Personality, story writing, and hobbies. *European Journal of Personality, 15*, 297–310.
- Zhang, T., Solmon, M.A., Kosma, M., Carson, R.L., & Gu, X. (2011). Need support, need satisfaction, intrinsic motivation, and physical activity participation among middle school students. *Journal of Teaching in Physical Education, 30*, 51–68.

Diana Amado, Fernando Del Villar, Pedro Antonio Sánchez-Miguel, Francisco Miguel Leo, Tomás García-Calvo, Avenida de la Universidad

Correspondence concerning this article should be addressed to Diana Amado, Department of Didactics of Musical, Plastic and Corporal Expression, Faculty of Sport Science, Avenida de la Universidad s/n. 10071, Cáceres, Spain. E-mail: diamal@unex.es

AUTHOR NOTE

This study has been realized thanks to the financing of the Ministry of Education, Culture and Sport in Spain and with the contribution of the Council of Employment, Company and Innovation of the Government of Extremadura across the European funds of Regional Development.



Qualitative analysis of motivation towards dance within the context of physical education, in agreement with the teaching technique and gender

Journal:	<i>Physical Education and Sport Pedagogy</i>
Manuscript ID:	CPES-2014-0107
Manuscript Type:	Original Article
Keywords:	Physical Education, Motivation, Methodology, Gender, Dance

SCHOLARONE™
Manuscripts

1
2
3 **Qualitative analysis of motivation towards dance within the context of physical**
4
5 **education, in agreement with the teaching technique and gender**
6
7
8

9 **Abstract**

10 This article analyses the findings of a qualitative study, whose objective was to analyse
11 motivation towards dance by comparing two teaching methodologies within the
12 education context, depending on the students' gender. In the qualitative research, we use
13 the self-report technique with 47 students (29 girls and 18 boys) aged 14 to 16, from a
14 secondary school in Extremadura (Spain), to explore the reasons that engage them in
15 dance classes in physical education. 12 dance teaching sessions were carried out with
16 each group. 20 students received them under the *direct instruction technique* and 27
17 students under the *creative inquiry technique*, applying self-reports at three different
18 moments of the intervention with both groups. The results show important differences
19 in the students' motivation towards dance in the physical education context depending
20 on gender when different teaching techniques are used, which is why teachers have to
21 apply a different treatment depending on the gender.
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34
35
36
37

38 **Key words**

39 Motivation, methodology, gender, dance, physical education
40
41
42
43
44
45
46
47
48
49
50
51
52
53
54
55
56
57
58
59
60

Introduction

Positive experiences in physical education may influence young people to create adherence to physical activity and to adopt a healthy lifestyle during their adult stage, with the subsequent increase in public health (Sallis *et al.*, 2012). Therefore, motivation is an important variable to be considered in the area of physical education (Lonsdale, Taylor, Sabiston & Ntoumanis, 2011), in order to understand the cognitive, emotional and behavioural processes that underpin engagement and adherence to physical exercise (Hagger & Chatzisarantis, 2012).

In this sense, the self-determination theory approach (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000) can be especially useful to study motivation, as it has been successfully applied within the context of physical education (Ntoumanis & Standage, 2009), showing the existing relationship between the different types of motivation with cognitive, behavioural and emotional variables. The Self-Determination Theory points out that human behaviours are voluntary or self-determined and it proposes that motivation is multi-dimensional, evolving throughout a self-determination continuum that includes different types of motivation that have differing degrees of self-determination – from more to less - (Deci & Ryan, 1985): intrinsic motivation, where the person acts due to inherent interest in a certain activity; extrinsic motivation, where the person acts to achieve external consequences; and, finally, amotivation, where the person lacks intrinsic and extrinsic motivation towards an activity. Extrinsic motivation, is, in turn, divided into four types of regulation that vary depending on the degree of self-determination. Thus, then, from a higher to a lower level of self-determination we can find: integrated regulation (behaviours that contribute to defining what one is), identified regulation (behaving in a way that is felt to be personally important),

1
2
3 introjected regulation (behaving to avoid a sense of guilt or prove something), and,
4
5 finally, the least self-determined regulation is the external regulation (behaving to avoid
6
7 punishment or gain some reward (Deci & Ryan, 2000).
8

9
10 Along the same line, this theory indicates that the self-determination level of a
11
12 person towards a certain activity, is directly influenced by the satisfaction of three basic
13
14 psychological needs (Deci & Ryan, 1985): autonomy, competence and relatedness. The
15
16 perception of autonomy appears when the student is the driver of his/her behaviour, the
17
18 perception of competence is the feeling of efficiently interacting with the environment,
19
20 and the perception of relatedness is the positive interaction with other people,
21
22 developing feelings of belonging. The satisfaction of these three needs increases the
23
24 level of self-determination, so that within the context of physical education, it has been
25
26 shown that students who consider themselves to be more autonomous, competent and
27
28 attached to their social environment, present more self-determined practice reasons
29
30 (Zhang, Solmon, Kosma, Carson & Gu, 2011). Self-determined motivation has been
31
32 associated, in this field, with effort, fun, usefulness and adherence to physical education
33
34 (Granero Gallegos, Baena Extremera, Pérez Quero, Ortíz Camacho & Bracho Amador,
35
36 2012; Taylor, Ntoumanis, Standage & Spray, 2010). However, several studies have
37
38 pointed out that frustration of basic psychological needs is associated with negative
39
40 consequences on health and well-being (Jang, Reeve, Ryan & Kim, 2009), as with non-
41
42 self-determined motivation, which is related to boredom, unhappiness or negative affect
43
44 (Lim & Wang, 2009).
45
46
47
48

49
50 However, it should be noted that apart from motivation, gender is another aspect
51
52 that has proved to be relevant having a positive or negative affect on students'
53
54 perceptions and attitudes towards physical education (Lam *et al.*, 2012; Lyu & Gill,
55
56 2011). Girls, in particular, traditionally have shown less joy, interest and pleasure
57
58
59
60

1
2
3 during physical education classes than boys (Cairney *et al.*, 2012; Fisette, 2011;
4
5 Goodyear, Casey & Kirk, 2012). Some studies have analyzed these disengaged girls and
6
7 the results have indicated that individual predisposing factors, such as perceptions of
8
9 competence and identity in the physical education classes along with the social context
10
11 (peers and teachers), the competitive nature of activities often offered in physical
12
13 education (Mitchell, Gray & Inchley, 2013) or the ineffectiveness of programmes
14
15 proposed (With-Nielsen & Pfister, 2011), are some of the factors that contribute to girls'
16
17 disengagement in physical education.
18
19

20
21 In this regard, a possible way to solve this lack of motivation and engagement of
22
23 a proportion of the female gender towards physical education could involve addressing
24
25 the curriculum dance content within the corporal expression block, as dance is a form of
26
27 physical activity that awakes greater interest among girls (O'Neill, Pate & Liese, 2011).
28
29 Thus, and given that during adolescence, there is a marked drop of physical activity
30
31 levels in females (Pate *et al.*, 2009), we could try to offer contents, such as dance, that
32
33 help increase girls' physical activity levels (Kuo *et al.*, 2009).
34
35

36
37 The problem that might arise with respect to this type of contents in physical
38
39 education lies in the difficulties that teachers find when they deliver it (Sebire *et al.*,
40
41 2013). The main reason for this is the lack of own experiences related to this subject,
42
43 which would enable them to address it in a more personalised manner, which results in
44
45 a lack of knowledge of the methodology to be used.
46

47
48 Therefore, it is essential to study the teaching techniques that physical education
49
50 teachers can use to teach dance, mainly from the viewpoint of student motivation and
51
52 gender differences. Two methodologies have been used in this study, the direct
53
54 instruction technique, which is a traditional method where the teacher bases his/her
55
56 teaching on demonstrating the model and then the students copy him/her; and the
57
58
59
60

1
2
3 creative inquiry technique, where the students are the ones that start and assume
4 responsibility for their learning whilst the teacher acts as a mentor in the teaching
5 process. It is based on the creativity or ability to create different motor and expressive
6 responses when a problem arises (Kassing & Jay, 2003).
7
8
9

10
11 Under the student motivation approach, studies have pointed out that the way in
12 which the teacher organises the sessions, involves students in decision-taking, provides
13 execution alternatives, recognises the students' feelings and provides quality feedback,
14 are aspects that have important motivational implications (Koka & Hagger, 2010).
15
16 Because of that, the creative teaching methodology has mainly been associated with
17 students' motivation, because the teacher satisfies their preferences better. However, the
18 problem that creative methodology may provoke in teaching artistic-expressive
19 activities lies in the insecurity and incompetence that not having a previous reference
20 model may generate in the students, as occurs in the case of the direct instruction
21 technique, which allows for self-regulation based on a pattern of movement pattern
22 (Sanchez-Ruiz, Hernández-Torrano, Pérez-González, Batey & Petrides, 2011).
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34
35

36 Finally, we must repeat the importance of gender in motivation towards dance,
37 in the educational context (Cairney *et al.*, 2012). Dance content has traditionally
38 generated less motivation in male students because they have been considered to have
39 less qualities than their female counterparts to carry out this activity due to social and
40 cultural reasons (Chalabaev, Sarrazin, Fontayne, Boiché & Clément-Guillotin, 2013;
41 Lyu & Gill, 2011). That is why the role granted to the students in the methodological
42 treatment must be taken into account, as it has been observed that there is controversy
43 between both genders regarding cognitive participation in the teaching-learning process
44 (Chen & Darst, 2001) or the creativity work (Baer & Kaufman, 2008; Stoltzfus, Leigh,
45 Vredenburg & Thyrum, 2011), as aspects associated with the teacher's teaching style.
46
47
48
49
50
51
52
53
54
55
56
57
58
59
60

1
2
3 Furthermore, precisely with respect to the artistic-expressive contents, the difficulty lies
4
5 in the performances that students must carry out with certain autonomy in front of their
6
7 companions via uncommon motor patterns. Therefore, the way in which the teacher sets
8
9 out the students' cognitive participation and creativity may be decisive for their
10
11 experiences, impressions and emotions depending on the gender. This is a very
12
13 interesting topic to be studied in depth.
14
15

16 Thus, from the viewpoint of the self-determination theory, the objective of this
17
18 research is to analyse which of the two methodologies, Direct Instruction Technique or
19
20 Creative Inquiry Technique, may be more efficient depending on the students' gender,
21
22 to increase their motivation during the teaching of the dance content in physical
23
24 education, in order to throw light on the two main problems that many teachers
25
26 encounter when they address artistic-expressive contents: which methodology must be
27
28 used and how to motivate the students.
29
30

31 **Method**

32 ***Participants***

33
34 This study sample is comprised of 47 students in their fourth year of compulsory
35
36 Secondary Education (ESO), from the Autonomous Community of Extremadura
37
38 (Spain). The participants were female (n= 29) and male (n=18), with ages varying from
39
40 14 to 16 years old ($M=14.84$ years, $DT = .48$). They were selected on the basis of their
41
42 belonging to each one of the 2 classes they were grouped into: one class of 20 students,
43
44 that received the dance teaching sessions under the Direct Instruction technique and a
45
46 class of 27 students, who receive the dance teaching sessions via the Creative Inquiry
47
48 technique. These sessions were given by the same physical education teacher with
49
50 dance training, which facilitated the application of both teaching techniques.
51
52
53
54
55
56
57
58
59
60

1
2
3 With respect to ethical standards, the study previously received the approval of
4 the ethics committee of the University of Extremadura. All participants were treated in
5 agreement with the ethical guidelines of the American Psychological Association with
6 respect to consent, confidentiality and anonymity of their testimonies. Furthermore,
7 written informed consent was obtained from parents and from the director of the school
8 on behalf of under-aged children taking part in the study.
9
10
11
12
13
14
15

16 *Measuring instrument*

17
18 The instrument used was self-reporting, in order to know the existing differences
19 in the students' perceptions and experiences, in agreement with the pedagogical
20 proposals set out in each one of the two dance teaching techniques. It was applied in
21 agreement with the following premises:
22
23
24
25
26

- 27 • The document was anonymous and that the data would be treated
28 confidentially by the researchers.
- 29 • At the end of the session, the students had to write their reflection,
30 responding to the following question: "Explain in detail all of the reasons
31 that make you engage in the dance classes in physical education and
32 express your perception about the development of the session".
33
- 34 • The minimum length must be one page, including extensive descriptions.
35
36
37
38
39
40
41
42

43 *Variables*

44
45 With reference to the variables used in this study, the application of the two
46 dance teaching technique must be differentiated as an intervention variable.
47
48

49
50 Firstly, the Direct Instruction technique responds to the traditional methodology
51 based on the repetition of a model, and therefore, it is a technique where pupils'
52 creativity is nullified. The teacher plans the session, demonstrates the exercises, corrects
53 pupils' performances and takes all didactic decisions (Kassing & Jay, 2003).
54
55
56
57
58
59
60

1
2
3 Secondly, the creative enquiry technique is a method which let pupils to select
4 the level of challenge in their skills, through the different options for the task
5 performance presented by the teacher. The teacher plans a motor challenge, asking
6 different alternatives in the performance, with the aim to help its creativity. The teacher
7 in the tasks presentation, instead of showing the model of performance, asks questions
8 or gives premises that require an original answer by pupils, whom must find a solution,
9 choosing an individual and creative answer (Kassing & Jay, 2003).
10
11
12
13
14
15
16
17

18 On the other hand, the study variables correspond to the analysis of motivation
19 via a category system drawn up in agreement with the definition of variables established
20 by the Self-Determination Theory (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000). Thus, two
21 analysis levels can be distinguished; *basic psychological needs* (autonomy, competence
22 and relatedness) understood in terms of satisfaction or frustration, and the *type of*
23 *motivational regulation* or self-determination level (intrinsic motivation, identified
24 regulation, introjected regulation, external regulation and amotivation). Each one of the
25 factors that comprise this category system is explained in detail below.
26
27
28
29
30
31
32
33
34
35

36 ***Basic Psychological Needs***

37
38 ***Satisfaction of autonomy.*** When students feel they are playing a leading role in
39 their learning, because they can choose among the options proposed and, therefore, they
40 feel responsible for their behaviour: *In these classes, I feel that I have more freedom when I*
41 *carry out the exercises.*
42
43
44
45
46

47 ***Satisfaction of competence.*** When students consider they are efficient in all the
48 interactions that occur in the social environment and experience opportunities to express
49 their skills and, therefore, they believe they are good or expert: *I felt quite assured when I*
50 *carried out the class exercises.*
51
52
53
54
55
56
57
58
59
60

1
2
3 **Satisfaction of relatedness.** When students feel integrated and connected with
4 others from social environment: *I felt closer to my companions and that has transmitted a lot*
5 *of confidence to me.*
6
7

8
9 **Frustration of autonomy.** When students do *not* feel they are playing leading
10 roles in their learning, because they *cannot* choose among the options and, therefore,
11 they do *not* feel responsible for their behaviour: *I would like the teacher to take my opinion*
12 *more into account in class because we always have to do what he says.*
13
14

15
16 **Frustration of competence.** When students do *not* feel efficient in all the
17 interactions that occur in their social environment and do *not* experience opportunities
18 to express their skills and, therefore, they do *not* consider they are good or expert: *I felt*
19 *ridiculous when I saw what we were doing as I did not do it properly, I couldn't think of*
20 *anything, I was nervous.*
21
22

23
24 **Frustration of relatedness.** When students do *not* feel integrated or connected
25 with others from their social environment: *During these activities that we have carried out,*
26 *at one moment when we had to change partners to achieve interaction, I felt a bit lost because*
27 *there was mistrust when we had to change and when you know that you do not like that class*
28 *mate very much. Well, during the interaction there was distance, and the looks and contact were*
29 *cold, and I felt a bit bad and uncomfortable.*
30
31

32 **Types of motivational regulation**

33
34 **Intrinsic motivation.** When students engage in the learning activities due to
35 inherent reasons such as the pleasure caused by practising it: *I liked those exercises a lot,*
36 *my companion and I laughed a lot and we had a great time. I hope there will be more in the*
37 *future.*
38
39

40
41 **Identified regulation.** When students place value on an activity because they
42 consider it important for them: *Dancing, for me, teaches some personal values that are not*
43 *learnt elsewhere.*
44
45
46
47
48
49
50
51

1
2
3 **Introjected regulation.** When students have previously interiorised the external
4 source of their motivation, but still have not accepted the behaviour: *In class I did it the*
5 *best I could because that is what you are supposed to do; it is compulsory.*
6
7

8
9 **External regulation.** When an individual's behaviour is controlled by external
10 sources such as rewards, threats and punishments: *These exercises are only useful to carry*
11 *out the activities that the teacher asks us to do in the classes for the exams.*
12
13

14
15 **Amotivation.** This refers to a lack of intrinsic and extrinsic motivation and
16 represents total absence of free-will or self-determination: *I did not feel comfortable*
17 *attending this class because it is a pain in the neck.*
18
19

20 21 22 **Procedure**

23
24 All those involved in the study were contacted before the data were collected,
25 obtaining all the relevant permissions, informing them that participation was voluntary
26 and that the answers would be treated confidentially.
27
28

29
30 The data-mining design used for this study has been a case study design (Stake,
31 1995). The research was carried out during the first and second terms of the school year
32 in a compulsory secondary education centre, distributed into two weekly sessions that
33 took place in the school gym. 12 dance teaching sessions were developed with each
34 technique, in each one of the groups. The dance contents delivered in the sessions were
35 related to "movement factors" (body, weight, space, time, intensity and interaction),
36 carrying out two sessions of each content, addressed via the basic principles of
37 contemporary dance. The two groups worked the same contents during the research, the
38 difference between them was the technique used by the teacher.
39
40
41
42
43
44
45
46
47
48
49

50
51 Related to the application of the creative technique, teachers were trained during
52 two teaching sessions about the characteristics of this type of teaching and its practical
53 application, showing didactics examples of the creative technique regarding the
54 technique traditionally used, the direct instruction technique. The application of the
55
56
57
58
59
60

1
2
3 teaching sessions with the scholars was supervised by the main researcher with the aim
4
5 to guarantee its correct application.
6

7 To collect the research data, three situational measurements were carried out by
8
9 the principal investigator, at three different moments in time that coincided with
10
11 sessions 4, 8 and 12 of both groups (moments 1, 2 and 3, respectively). Data collection
12
13 consisted in administering a self-report to the students which they completed in the
14
15 classroom without the presence of the teacher and in a climate that enabled them to
16
17 concentrate without any type of distraction for 40 minutes. The principal investigator
18
19 was present at all times to explain any doubts and make sure that the process was
20
21 strictly followed.
22
23

24 ***Data Analysis***

25
26 Thematic analysis was used to analyse the self-reports. This analysis was mainly
27
28 comprised of three steps. A deductive approach was used in the first step (Quivy &
29
30 Campenhoudt, 1997), that is, the generation and categorisation of the codes based on
31
32 the theory established and on the results of previous research studies. The second step
33
34 consisted in creating and categorising new codes based on the data that did not fit into
35
36 the predetermined categories. In the third step, the reliability of the codes and of the
37
38 coding was determined. To do this, the coding process was carried out firstly by the
39
40 senior researcher and, later, by an external encoder familiar with qualitative research.
41
42 They followed a training process and contrast with the members of the research group
43
44 based on the category system prepared, bearing in mind the two analysis levels set out
45
46 in the category system: basic psychological needs and type of motivational regulation.
47
48 Re inter-rater reliability, we have used the Cohen's kappa coefficient. This coefficient
49
50 was .72, indicating that the agreement between encoders is satisfactory according to the
51
52 Fleiss scale (scores between .61 and .80, satisfactory agreement).
53
54
55
56
57
58
59
60

Results

The results of the motivation level reached are set out below, analysing, on the one hand, the satisfaction/frustration of basic psychological needs and, on the other hand, the students' type of motivation or self-determination level in agreement with the technique used to teach dance and on the gender of the student.

Analysis in agreement with the teaching technique

Firstly, a comparative analysis will be carried out between the *direct instruction technique* and the *creative inquiry technique* with respect to the motivational processes they trigger in students, in general and with no gender differentiation. Thus, Table 1 shows the results of this comparison based on the satisfaction/frustration of basic psychological needs, where it can be observed that the Direct Instruction Technique caused an increase in the perception of competence: *Thanks to the repetition of the movements, I was quite sure that I could do the class exercises, I knew at all times what I had to do and I believe that I did them well (DT, P3, n° 13)*, and relatedness: *It was a session where I felt very sociable, I felt very integrated and I had a really good time because I always knew what I had to do (DT, P3, n° 2)*.

However, under the Creative Inquiry Technique, a decrease in perception of competence took place: *When I felt the worst was when we had to create our own choreographies because I got stuck and couldn't do anything (CT, P3, n° 10)*, which was also accompanied by a slight increase in frustration of competence: *I felt ridiculous when I saw that I was not doing it right, nothing occurred to me, I was nervous (CT, P3, n° 8)*.

On the other hand, Table 2 illustrates the comparison between both techniques regarding the students' type of motivation. With respect to Direct Instruction Technique, the importance that students have attached to intrinsic motivation must be highlighted. It was the most important category during all the sessions, with no substantial modification during the application of this technique: *I found the class*

1
2
3 *entertaining because we did different exercises and they were not boring (DT, P3, n° 13),*
4
5 whilst amotivation was reduced: *I thought that I was going to be very bored, but I was quite*
6
7 *surprised because I was able to participate in the activities (DT, P3, n° 10).*
8

9
10 In contrast, the Creative Inquiry Technique produced a decrease in intrinsic
11 motivation: *The classes are fun but I don't like having to invent the choreographies, I prefer*
12 *not to have to think (CT, P1, n° 2); and a slight increase in identified regulation: I believe*
13 *that these classes have been very useful to us (CT, P3, n° 2), accompanied by an increase in*
14 *amotivation: I am not interested in this type of exercises where I have to engage so much and*
15 *on top of that with dance things, I prefer to do a sport (CT, P3, n° 8).*
16
17
18
19
20
21

22 ***PLEASE, INSERT TABLE 1 HERE***

23
24 ***PLEASE, INSERT TABLE 2 HERE***

25 26 27 ***Analysis in agreement with gender***

28
29 On the other hand, an analysis was conducted to compare the motivational
30 processes in the two teaching methodologies used in agreement with the students'
31 gender, given the cultural differences that have traditionally been expressed between
32 gender, given the cultural differences that have traditionally been expressed between
33 both genders. Thus, this comparison by genders appears in Table 3, according to the
34 satisfaction/frustration of basic psychological needs, where it can be seen that girls
35 perceive more competence than boys under the Direct Instruction Technique: *I feel that I*
36 *can do everything, that there are no limits or frontiers...(DT, P1, n° 1, FG)¹; whilst, in the*
37 case of boys, the opposite occurred, showing greater competence than girls under the
38 Creative Inquiry Technique: *I liked this class a lot, I knew the choreography better and it was*
39 *easier for me to do it because we had created it ourselves (CT, P2, n° 15, MG).*
40
41
42
43
44
45
46
47
48
49
50

51
52 Immediately afterwards, on analysing the frustration of basic psychological
53 needs, it can be observed how girls consider their competence to be more frustrated
54 under the Creative Inquiry Technique: *I felt embarrassed when people were looking at me*
55
56
57

58 ¹ Female Gender (FG); Male Gender (MG).
59
60

1
2
3 and I did not know what to do to be able to do it well (CT, P3, n° 2, FG); whilst boys find this
4
5 need more frustrated with the Direct Instruction Technique: *I did not manage to do the*
6
7 *steps well and I looked really flat-footed (DT, P1, n° 11, MG)*. Finally, Table 4 reflects the
8
9 findings related to the level of self-determination, where it can be seen that girls
10
11 generally show greater intrinsic motivation than boys with both teaching techniques:
12
13 *Example: Dancing is the means I have got to feel free, to be released, to escape from the world*
14
15 *to enter into another different one to my own (DT, P1, n° 3, FG)*, whilst with amotivation, the
16
17 opposite occurs, as boys are the ones who show greater amotivation than the girls under
18
19 both teaching techniques: *Example: Personally, the class has not been at all special but that*
20
21 *is my opinion and I don't like corporal expression very much but maybe the others like it (DT,*
22
23 *P1, n° 12, MG)*.

24
25
26
27 ***PLEASE, INSERT TABLE 3 HERE***

28
29 ***PLEASE, INSERT TABLE 4 HERE***

30 31 **Discussion**

32
33 The subject of physical education has traditionally been linked to the prevailing
34
35 movement culture, associated with paradigms that seek technical efficiency, the final
36
37 product and competition (Kirk, 2010; Gard, 2011). Thus, artistic-expressive practices
38
39 represent a conflict for the students, as it affects the emotional dimension rather than
40
41 technification. This negative attitude felt by the students may be due to them not being
42
43 aware of the benefits it reports as the teachers do not use the right methodology to teach
44
45 this type of contents. In any case, the teacher is responsible to get the students to feel
46
47 comfortable, not forgetting the clear gender differences in motivation towards artistic-
48
49 expressive activities as is the case of dance (O'Neill *et al.*, 2011).

50
51
52 Along this line, the purpose of this study was to discover the most efficient
53
54 teaching methodology in agreement with the student's gender, to increase their
55
56 motivation during the teaching of the dance content in physical education. To do this,
57
58
59
60

1
2
3 two different teaching techniques were compared: the Direct Instruction Technique and
4
5 the Creative Inquiry Technique, observing their effects on gender and the motivational
6
7 processes that are triggered during the practice of the artistic-expressive contents in
8
9 physical education.
10

11
12 Following the analysis of the results, it is worth highlighting that, in general, the
13
14 application of the Direct Instruction Technique for teaching dance content in physical
15
16 education, causes more adaptive consequences in students from the motivational
17
18 viewpoint, with respect to the Creative Inquiry Technique. Thus, the Direct Instruction
19
20 Technique triggers a progressive increase in the perception of competence and
21
22 relatedness and a decrease in amotivation in students. Furthermore, it must be pointed
23
24 out that intrinsic motivation remains high from the first moment this teaching technique
25
26 is applied until the end. In this regard, after taking into consideration the student
27
28 testimonies, it can be observed that the repetition of movements and the acquisition of a
29
30 motor experience cause them a lot of satisfaction despite the difficulty that the
31
32 execution may entail, because they feel more competent, more integrated with their
33
34 colleagues and more motivated towards dance. In fact, some studies indicate that if the
35
36 students have a prior model of reference as occurs in the case of Direct Instruction
37
38 Technique, they master a task more quickly and thus have greater motor competence
39
40 (Sanchez-Ruiz *et al.*, 2011) and, it has been demonstrated that competence is associated
41
42 with fun and satisfaction in physical education (Cairney *et al.*, 2012).
43
44
45
46

47
48 On the other hand, the application of the Creative Inquiry Technique causes a
49
50 decrease in competence, in intrinsic motivation and identified regulation and an increase
51
52 in amotivation, but at the end of the sessions, competence and identified regulation
53
54 increase slightly whilst amotivation decreases slightly (Table 2). In this sense, in
55
56 agreement with the student testimonies, to begin with, the problems that arise from the
57
58
59
60

1
2
3 use of this type of technique are related to insecurity and discomfort, which means they
4
5 have to think, contribute ideas and create a sequence of movements, as they have doubts
6
7 about their competence and believe they are going to be judged and ridiculed by the rest
8
9 of their companions. This may be associated with the fact that they lack a model to
10
11 follow with which they can self-regulate and receive feedback (Sanchez-Ruiz *et al.*,
12
13 2011). However, with time, students feel more competent and they make better use of
14
15 their resources, and, from that moment on, they begin to understand and evaluate the
16
17 usefulness of this type of content. This may be because, through creative methodology,
18
19 the teacher can get closer to the students' preferences and connect them to their
20
21 objectives, contents and procedures (Hong, Hartzell & Greene, 2009; Kousoulas &
22
23 Mega, 2009).
24
25
26

27
28 If we analyse the findings in agreement with the gender of the students, we can
29
30 observe, in general, that girls show greater intrinsic motivation and boys show greater
31
32 amotivation with both teaching techniques. This seems to be related, on all occasions, to
33
34 the content; thus girls usually express their interest, enthusiasm and satisfaction with
35
36 practicing dancing, whilst boys often reflect their lack of interest and dissatisfaction
37
38 because they prefer to practice sports (Chalabaev *et al.*, 2013). These results are in line
39
40 with other research studies developed around this topic, which have expressed that the
41
42 dance content is preferred to a greater extent by females (O'Neill *et al.*, 2011),
43
44 generating greater amotivation in males because they consider they have less qualities to
45
46 carry out this type of activities due to social and cultural reasons (Chalabaev *et al.*,
47
48 2013; Lyu & Gill, 2011).
49
50
51

52
53 With reference to competence, there are also controversies between both
54
55 genders; thus girls perceive greater competence under the Direct Instruction Technique
56
57 and greater incompetence under the Creative Inquiry Technique, whilst exactly the
58
59
60

1
2
3 opposite occurs with boys. More specifically, on analysing the testimonies, it can be
4
5 observed that girls feel more secure under the Direct Instruction Technique because they
6
7 consider that they have the necessary resources to carry out the movements
8
9 successfully. On the other hand, under the Creative Inquiry Technique, they feel more
10
11 ridiculous when they see what they are doing and they believe that they are not doing it
12
13 efficiently. In fact, there are studies that show that some students, when they have to
14
15 creatively choose the execution, express less mastery of the task (Lykesas, Koutsouba &
16
17 Tyrovola, 2009).
18
19

20
21 However, boys feel greater security under the Creative Inquiry Technique
22
23 because they consider that they know what they are doing and it is easier for them
24
25 because they adapt the choreographies to their level, whilst, with the Direct Instruction
26
27 Technique, they feel incompetence because, despite knowing the movements and
28
29 repeating them, they believe that they are not efficient in the execution. These findings
30
31 could, perhaps, be explained by greater or less cognitive participation of students in the
32
33 teaching-learning process, as some studies suggest that in physical education boys are
34
35 more attracted by activities with high cognitive participation than girls (Chen & Darst,
36
37 2001; Halpern, 2000). Thus, perhaps the execution of sessions under the Creative
38
39 Inquiry Technique could make boys feel more comfortable and more competent, as this
40
41 methodology requires the production of new and adequate ideas where the student
42
43 requires a high degree of cognitive engagement (Ghayas, Akhter & Adil, 2012).
44
45
46

47
48 Therefore, the main conclusions to be highlighted and that can be drawn after
49
50 conducting the study are, firstly, the efficiency of the Direct Instruction Technique over
51
52 the students' motivation, for the treatment of dance content in physical education in the
53
54 initiation stages, as it permits them to show greater competence and security in
55
56 executing the activities thanks to the repetition and to the establishment of a prior
57
58
59
60

1
2
3 reference model. However, when the Creative Inquiry Technique is applied in these
4
5 stages, the consequences at motivational level are negative at the start, causing a
6
7 decrease in competence and in intrinsic motivation. However, it would be appropriate,
8
9 in future researches, to carry out a more prolonged monitoring in order to contemplate
10
11 the effect of this technique over time, as there have been signs that, the longer this
12
13 technique is applied, the students begin to increase their competence and to understand
14
15 the usefulness of dance in different areas of their lives (which can be verified with the
16
17 increase in identified regulation).
18
19

20
21 Secondly, it can be concluded that dance content in physical education requires
22
23 differentiated treatment depending on the students' gender, as with females, the use of
24
25 the Direct Instruction Technique is more efficient. To this end, it is suggested that when
26
27 students acquire adequate motor experience, both techniques should be alternated
28
29 during all the sessions to favour the satisfaction of both genders with the practice. Thus,
30
31 the teacher will focus more on reinforcing the competence of males under the Direct
32
33 Instruction Technique and on fostering cognitive participation and creativity of females
34
35 under the Creative Inquiry Technique.
36
37

38
39 This study represents one of the few qualitative researches carried out under the
40
41 Self-determination Theory approach to analyse students' motivation towards dance,
42
43 depending on the teaching technique used and on the students' gender. Thus, the results
44
45 found should be considered and applied by teachers in this area. For future works, it
46
47 would be interesting to replicate the research, incorporating a greater number of centres
48
49 and of students and even comparing different ages and groups in dance teaching, so that
50
51 the results can be extrapolated to other contexts.
52

53 54 **Acknowledgments**

55
56
57
58
59
60

1
2
3 The authors would like to thank the Ministry of Education, Culture and Sports in
4 Spain and the contribution of the Ministry of Employment, Enterprise and Innovation of
5 the Extremadura Government for its financial support.
6
7
8

9 10 **References**

11 Baer, J. & Kaufman, J. C. (2008). Gender Differences in Creativity. *The Journal of*
12 *Creative Behavior*, 42(2), 75-105.
13

14
15
16 Cairney, J., Kwan, M. Y. W., Velduizen, S., Hay, J., Bray, S. R. & Faught, B. E. (2012).
17 Gender, perceived competence and the enjoyment of physical education in
18 children: a longitudinal examination. *International Journal of Behavioral*
19 *Nutrition and Physical Activity*, 9(26), 1-8.
20
21
22

23
24
25 Chalabaev, A., Sarrazin, P., Fontayne, P., Boiché, J. & Clément-Guillotin, C. (2013).
26 The influence of sex stereotypes and gender roles on sport participation and
27 performance: Review and future directions. *Psychology of Sport and Exercise*,
28 *14*, 136-144.
29
30
31
32

33
34 Chen, A. & Darst, P. W. (2001). Situational interest in physical education: A function of
35 learning task design. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 72, 150-164.
36
37

38 Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and selfdetermination in human*
39 *behavior*. New York: Plenum Press.
40
41

42
43 Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of goal pursuits: Human
44 needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-
45 268.
46
47
48

49 Fisette, J. L. (2011). Exploring how girls navigate their embodied identities in physical
50 education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16(2), 179-196.
51
52

53
54 Gard, M. (2011). A meditation in which consideration is given to the past and future
55 engagement of social science generally and critical physical education and sports
56
57
58
59
60

- 1
2
3 scholarship in particular with various scientific debates, including the so-called
4
5 obesity. *Sport, Education and Society*, 16(3), 399-412.
- 6
7 Ghayas, S., Akhter, S. & Adil, A. (2012). Impact of Gender and Subject on the
8
9 Creativity Level of High and Low Achievers. *Journal of the Indian Academy of*
10
11 *Applied Psychology*, 39(1), 150-156.
- 12
13 Granero Gallegos, A., Baena Extremera, A., Pérez Quero, F. J., Ortiz Camacho, M. M.
14
15 & Bracho Amador, C. (2012). Analysis of motivational profiles of satisfaction
16
17 and importance of physical education in high school adolescents. *Journal of*
18
19 *Sports Science and Medicine*, 11, 614-623.
- 20
21
22
23 Goodyear, V. A., Casey, A. & Kirk, D. (2012). Hiding behind the camera: social
24
25 learning within the Cooperative Learning Model to engage girls in physical
26
27 education. *Sport, Education and Society*, 1-23.
- 28
29 Hagger, M. S. & Chatzisarantis, N. L. D. (2012). Transferring motivation from
30
31 educational to extramural contexts: a review of the trans-contextual model.
32
33 *European Journal of Psychology of Education*, 27, 195-212.
- 34
35 Halpern, D. F. (2000). *Sex differences in cognitive abilities* (3rd ed.). Mahwah, N.J.: L.
36
37 Erlbaum Associates.
- 38
39
40 Hong, E., Hartzell, S. A. & Greene, M. T. (2009). Fostering Creativity in the
41
42 Classroom: Effects of Teachers' Epistemological Beliefs, Motivation, and Goal
43
44 Orientation. *The Journal of Creative Behavior*, 43(3), 192-208.
- 45
46
47 Jang, H., Reeve, J., Ryan, R. M. & Kim, A. (2009). Can self-determination theory
48
49 explain what underlies the productive, satisfying learning experiences of
50
51 collectivistically oriented Korean students? *Journal of Educational*
52
53 *Psychology*, 101, 644-661.
- 54
55
56
57
58
59
60

- 1
2
3 Kassing, G. & Jay, D. M. (2003). *Dance teaching methods and curriculum design: comprehensive K-12 dance education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
4
5
6
7
8 Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. London: Routledge.
9
10 Koka, A. & Hagger, M. S. (2010). Perceived teaching behaviors and self-determined
11 motivation in physical education: A test of self-determination theory. *Research*
12 *Quarterly for Exercise and Sport*, 81, 74-86.
13
14
15
16 Kousoulas, F. & Mega, G. (2009). Students' Divergent Thinking and Teachers' Ratings
17 of Creativity: Does Gender Play a Role? *The Journal of Creative Behavior*,
18 43(3), 209-222.
19
20
21
22
23 Kuo, J., Schmitz, K. H., Evenson, K. R., McKenzie, T. L., Jobe, J. B., Rung, A. L., *et*
24 *al.* (2009). Physical and social contexts of physical activities among adolescent
25 girls. *Journal of Physical Activity and Health*, 6, 144-152.
26
27
28
29
30 Lam, S. F., Jimerson, S., Kikas, E., Cefai, C., Veiga, F. H., Nelson, B., *et al.* (2012).
31 Do girls and boys perceive themselves as equally engaged in school? The results
32 of an international study from 12 countries. *Journal of School Psychology*, 50,
33 77-94.
34
35
36
37
38
39 Lim, B. S. C. & Wang, C. K. (2009). Perceived autonomy support, behavioural
40 regulations in physical education and physical activity intention. *Psychology for*
41 *Sport and Exercise*, 10, 52-60.
42
43
44
45 Lonsdale, C., Taylor, I., Sabiston, C. & Ntoumanis, N. (2011). Measuring student
46 motivation for physical education: Examining the psychometric properties of the
47 perceived locus of causality questionnaire and the situational motivation
48 scale. *Psychology of Sport and Exercise*, 12, 284-292.
49
50
51
52
53
54
55
56
57
58
59
60

- 1
2
3 Lykesas, G., Koutsouba, M. & Tyrovola, V. (2009). Creativity as an approach and
4
5 teaching method of traditional Greek dance in secondary schools. *Studies in*
6
7 *Physical Culture and Tourism*, 16(2), 207-214.
8
9
10 Lyu, M. & Gill, D. (2011). Perceived physical competence, enjoyment and effort in
11
12 same-sex and coeducational physical education classes. *Educational Psychology*,
13
14 31(2), 247-260.
15
16 Mitchell, F., Gray, S. & Inchley, J. (2013). "This choice thing really works ..." Changes
17
18 in experiences and engagement of adolescent girls in Physical Education classes,
19
20 during a school-based physical activity programme. *Physical Education and*
21
22 *Sport Pedagogy*, DOI: 10.1080/17408989.2013.837433.
23
24
25 Ntoumanis, N. & Standage, M., 2009. Motivation in physical education classes: A self-
26
27 determination theory perspective. *Theory and Research in Education*, 7(2), 194-
28
29 202.
30
31
32 O'Neill, J. R., Pate, R. R. & Liese, A. D. (2011). Descriptive epidemiology of dance
33
34 participation in adolescents. *Research Quarterly for Exercise and Sport*,
35
36 82(3),373-380.
37
38
39 Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of
40
41 intrinsic motivation, social development, and well-being. *The American*
42
43 *Psychologist*, 55, 68-78.
44
45
46 Pate, R. R, Stevens, J., Webber, L. S, Dowda, M., Murray, D. M., Young, D. R, *et al.*
47
48 (2009). Age-related change in physical activity in adolescent girls. *Journal of*
49
50 *Adolescent Health*, 44, 275-282.
51
52
53 Quivy, R. & Campenhoudt Van, L. (1997). *Manual de recerca en Ciències Socials.*
54
55
56
57
58
59
60

- 1
2
3 Sallis, J. F., McKenzie, T. L., Beets, M. W., Beighle, A., Erwin, H. & Lee, S. (2012).
4
5 Physical education's role in public health: steps forward and backward over 20
6
7 years and HOPE for the future. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 83,
8
9 125-135.
10
11 Sánchez-Ruiz, M. J., Hernandez-Torrano, D., Perez-Gonzalez, J. C., Batey, M. &
12
13 Petrides, K. V. (2011). The relationship between trait emotional intelligence and
14
15 creativity across subject domains. *Motivation and Emotion*, 35, 461-473.
16
17 Sebire, S. J., McNeill, J., Pool, L., Haase, A. M., Powell, J. & Jago, R. (2013).
18
19 Designing extra-curricular dance programs: UK physical education and dance
20
21 teachers' perspectives. *Open Journal of Preventive Medicine*, 3(1), 111-117.
22
23 Stake, R. (1995). The art of case study research (pp.49-68). Thousand Oaks, CA: Sage.
24
25 Stoltzfus, G., Leigh, B, Vredenburg, D. & Thyrum, E. (2011). Gender, gender role and
26
27 creativity. *Social Behavior and personality*, 39(3), 425-432.
28
29 Taylor, I. M., Ntoumanis, N., Standage, M. & Spray, C. M. (2010). Motivational
30
31 predictors of physical education students' effort, exercise intentions, and leisure-
32
33 time physical activity: a multilevel linear growth analysis. *Journal of sport and*
34
35 *exercise psychology*, 32(1), 99-120 .
36
37
38
39
40 With-Nielsen, N. & Pfister, G. U. (2011). Gender constructions and negotiations in
41
42 physical education: case studies. *Sport, Education and Society*, 16(5), 645-664.
43
44 Zhang, T., Solmon, M. A., Kosma, M., Carson, R. L. & Gu, X. (2011). Need support,
45
46 need satisfaction, intrinsic motivation, and physical activity participation among
47
48 middle school students self-determination theory. *Journal of Teaching in*
49
50 *Physical Education*, 30, 51-68.
51
52
53
54
55
56
57
58
59
60

Table 1.

Frequencies and percentages of satisfaction/frustration of the BPN, comparing Direct Instruction Technique and Creative Inquiry Technique

Variables	Direct Instruction Technique						Creative Inquiry Technique					
	Moment 1		Moment 2		Moment 3		Moment 1		Moment 2		Moment 3	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
<i>Satisfaction BPN</i>												
Competence	3	20%	12	52.17%	8	42.10%	3	37.50%	3	23.08%	11	25.58%
Autonomy	1	6.66%	2	8.69%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Relatedness	3	20%	8	34.78%	7	36.84%	4	50%	7	53.85%	19	44.19%
<i>Frustration BPN</i>												
No Competence	7	46.66%	1	4.35%	4	21.05%	1	12.50%	3	23.08%	8	18.60%
No Autonomy	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
No Relatedness	1	6.66%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	5	11.63%

Note: BPN (Basic Psychological Needs).

Table 2.

Frequencies and percentages of the level of self-determination, comparing Direct Instruction Technique and Creative Inquiry Technique

Variables	Direct Instruction Technique						Creative Inquiry Technique					
	Moment 1		Moment 2		Moment 3		Moment 1		Moment 2		Moment 3	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
<i>Type of motivation</i>												
Intrinsic Motivation	29	61.70%	12	75%	16	88.88%	7	77.77%	14	66.66%	23	50%
Identified Regulation	2	4.25%	0	0%	0	0%	2	22.22%	1	4.76%	11	23.91%
Introjected Regulation	2	4.25%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
External Regulation	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	2.17%
Amotivation	14	29.79%	4	25%	2	11.11%	0	0%	6	28.57%	11	23.91%

Table 3.

Frequencies and percentages of satisfaction/frustration of the BPN, associated with gender regarding received teaching technique

Variables	Direct Instruction Technique				Creative Inquiry Technique			
	Female		Male		Female		Male	
	F	%	F	%	F	%	F	%
<i>Satisfaction BPN</i>								
Competence	9	40.91%	14	40%	10	19.61%	7	53.85%
Autonomy	0	0%	3	8.57%	0	0%	0	0%
Relatedness	12	54.54%	6	17.14%	26	50.98%	4	30.77%
<i>Frustration BPN</i>								
No Competence	1	4.54%	11	31.43%	10	19.61%	2	15.38%
No Autonomy	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
No Relatedness	0	0%	1	2.86%	5	9.80%	0	0%

Note: BPN (Basic Psychological Needs), F (Frequency).

Table 4.

Frequencies and percentages of the level of self-determination, associated with gender regarding received teaching technique

Variables	Direct Instruction Technique				Creative Inquiry Technique			
	Female		Male		Female		Male	
	F	%	F	%	F	%	F	%
<i>Type of motivation</i>								
Intrinsic Motivation	24	92.31%	33	60%	32	71.11%	12	38.71%
Identified Regulation	2	7.69%	0	0%	11	24.44%	3	9.68%
Introjected Regulation	0	0%	2	3.63%	0	0%	0	0%
External Regulation	0	0%	0	0%	0	0%	1	3.22%
Amotivation	0	0%	20	36.36%	2	4.44%	15	48.39%

Note: F (Frequency).