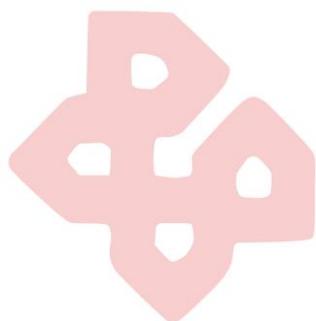




MOTIVACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA A TRAVÉS DE DIFERENTES METODOLOGÍAS DIDÁCTICAS

Motivation in physical education through different didactic methodologies



*María García de las Bayonas Plazas y
Antonio Baena-Extremera
CEIP Ana Caicedo Richard (Lorca- Murcia)
Universidad de Murcia
Email: maria.garciabayonas@murciaeduca.es;
abaenaextrem@um.es*

Resumen:

El objetivo fue conocer en qué medida la motivación del alumnado de Educación Física es mayor o menor al llevar a cabo un trabajo por competencias basado en un proyecto o a través de una metodología tradicional. El diseño de investigación fue de tipo cuasi-experimental, siendo la muestra de 37 alumnos y alumnas distribuidos en dos grupos de Educación Primaria. Se aplicó a 2ªA dos tareas basadas en un trabajo por proyectos y a 2ªB dos unidades didácticas sin dicha adaptación, siendo en ambos grupos las mismas actividades a desarrollar. La recogida de datos se realizó mediante un cuestionario que se pasó al alumnado, validado previamente. Se realizaron análisis descriptivos, de puntuación de ganancia, ganancia y un análisis inferencial (Wilcoxon, U de Mann-Whitney, Chi-cuadrado e Índice de Kappa). Los resultados demostraron una leve mejoría en la motivación del alumnado al trabajar por competencias que al trabajar de manera tradicional, encontrando diferencias significativas en las variables del gusto por las clases y aprendizaje de nuevos juegos. En definitiva, se puede decir, que los resultados obtenidos dan sustento a la aplicabilidad de este modelo trabajo dentro del área de educación física.

Palabras clave: competencias básicas, currículum, Educación física, motivación y trabajo por proyectos

Abstract:

The aim of this research is to know at what extent motivation in students, is higher or lower when we carry out a work by competencies based in a project or with a traditional methodology. The design of our research was quasi-experimental. The sample was 37 pupils distributed into two groups of Primary Education. 2ªA was applied two tasks based on project work and 2ªB two didactic units without adaptation, and in both groups we develop the same activities. The data were collected through a questionnaire previously validated to students. We used a descriptive analyse, a gaining analyse and an inferential analyse (Wilcoxon, Índice de Kappa, U de Mann-Whitney y Chi-cuadrado). The results showed a slight improvement in the motivation of the pupils when working with a competence based methodology compared to the pupils working in a traditional way. We find significant differences in the variables of enjoying during the class and learning new games. In conclusion, we can say that the results support the application of this kind of work within the field of Physical Education

Keywords: basic competences, curriculum, motivation, Physical Education and project work

1. Introducción

La educación se encuentra en un proceso de cambios, que deben ser interiorizados en un primer momento por el profesorado, para que posteriormente trasciendan y llegue sobre los discentes, dando lugar de este modo a un avance dentro del propio proceso educativo (Gutiérrez y Gulías, 2010).

El proceso de enseñanza por medio de las competencias conlleva una propuesta pedagógica del profesor, implica un fortalecimiento del trabajo del estudiante y establece las condiciones idóneas para que se consigan con éxito los objetivos propuestos (Dovala, 2014). Por consiguiente, estos cambios que se están produciendo, exigen un cambio en la función docente, que trasciendan a los programas de formación inicial y permanente del mismo (García y Castro, 2102). Sin embargo, la inclusión de las competencias básicas en el currículo conlleva diferentes problemas, tanto en las programaciones docentes como en su puesta en práctica dentro del aula (Sierra, Méndez-Giménez y Mañana-Rodríguez, 2013). Por lo general, los docentes están acostumbrados a llevar a la práctica una programación docente basada en una metodología tradicional, basada en estrategias pedagógicas masivas e individuales, quedando dividida dicha programación en unidades didácticas que aglutinan diversos contenidos curriculares durante el curso escolar y que evalúan al alumnado en contenidos concretos una sola vez a lo largo del curso académico. Esta forma de trabajo supone perder la oportunidad de ver la evolución que ese alumno ha tenido en su progresión anual, siendo tal aspecto una de las principales diferencias entre una programación por proyectos y una programación tradicional.

Siguiendo a Méndez-Giménez, López-Téllez y Sierra (2009), las competencias básicas, en el marco de la Unión Europea, han sido concretadas como una mezcla de conocimientos, capacidades y actitudes acordes al contexto, (Diario Oficial de la UE, 2006), haciendo referencia a aquellas competencias que el alumnado debe adquirir para poder obtener una realización personal al final de su enseñanza secundaria, así como poder incorporarse de una manera adecuada a la etapa adulta y poder ir aprendiendo a lo largo de su vida. Siguiendo a Calderón, Martínez de Ojeda y Méndez-Giménez (2103), la incorporación de las competencias a las programaciones no debería concebirse como un elemento más a desarrollar, sino que se consideraría *“imprescindible un cambio conceptual y metodológico de gran calado en toda la comunidad educativa”*.

Dichas competencias básicas entraron en vigor con la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación. Con la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa 8/2013 de 9 de Diciembre (LOMCE) y su Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de Educación Primaria, pasan a nombrarse competencias clave y se reducen a siete:

- Comunicación lingüística.
- Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.

- Competencia digital.
- Aprender a aprender.
- Competencias sociales y cívicas.
- Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.
- Conciencia y expresiones culturales.

Además de las programaciones tradicionales y las basadas por competencias, desde hace unos años, se están empezando a aplicar programaciones didácticas basadas en trabajos por proyectos. Podemos destacar el inicio de la palabra proyecto a Kilpatrick (1918) *“The word ‘project’ is perhaps the latest arrival to knock for admittance at the door of educational terminology”*. El trabajo por proyectos tiene como idea usar un método que sea capaz de evaluar varias veces los mismos contenidos curriculares durante el curso y así poder diagnosticar, y por lo tanto, poder actuar singularmente sobre aquellos alumnos que lo necesiten. Además, este trabajo también permite ver la evolución de los contenidos curriculares en cualquier alumno, empleando una verdadera evaluación continua. Una de sus ventajas más acentuada, de acuerdo con el blog de trabajo por competencias básicas en educación física, (ver <http://educacionfisicaporproyectos.blogspot.com.es/>), es que es capaz de transmitir a los niños y niñas contenidos que no son curriculares, y por lo tanto no son propios de las diferentes áreas, aumentando su cultura y sus recursos intelectuales, incrementando de este modo su capacidad de reflexionar, investigar, así como su responsabilidad, siendo su principal característica el trabajo interdisciplinar. Dicho trabajo por proyectos, de acuerdo a la citada web, conlleva una serie de fases que se enumeran a continuación:

1. Partir de una programación docente competencial.
2. Elegir la temática.
3. Dividir las tareas.
4. Elegir los contenidos.
5. Elegir y desarrollar las actividades.
6. Elegir los indicadores curriculares.
7. Evaluar.

Una característica de este trabajo por proyectos, siguiendo a Roldán, Lucena y Torres (2009), es que se va a obligar a los docente a cuestionarse el proceso educativo en su totalidad, a considerar al alumnado como un agente activo, a adecuar la práctica docente a los conocimientos, experiencias y actitudes de los mismos y, en esencia, nos presenta una preocupación en torno a nuestro papel como presentadores del aprendizaje. De este modo, se va a incrementar posiblemente en

el alumnado el gusto hacia las clases de Educación Física (EF), ya que se va a centrar el aprendizaje en el propio alumno, siendo un fin en sí mismo. Esto está en consonancia con las aportaciones mostradas por Baena-Extremera et al. (2014), donde los autores mostraban la importancia para mejorar la enseñanza y el aprendizaje, de centrarse en el alumno y ofrecerle entre otros, autonomía en las actividades, contribuyendo a mejorar su motivación, satisfacción hacia la asignatura con el consiguiente aumento y mejora de otras variables psicoeducativas. Igualmente, autores como Sierra, Méndez- Giménez y Mañana-Rodríguez (2012), afirman que el trabajo por proyectos conlleva una implicación que produce que este trabajo, a través de diferentes tareas, permita que el aprendizaje sea más significativo, aumentado por consiguiente la motivación del alumnado al notar una mejora en el conocimiento.

Por otro lado, el docente juega un papel importante en la enseñanza por proyectos, a través de los aspectos motivacionales. Para entender tales aspectos, vamos a basarnos en la teoría de autodeterminación (Ryan y Deci 1985; Ryan y Deci, 2000). Según esta teoría, las personas pueden estar motivadas como consecuencia de que a ellas mismas les gusta una actividad o también porque existe un interés permanente hacia esa actividad, destacando el valor del feedback y otros aspectos externos sobre la motivación intrínseca, entrando aquí a jugar un papel importante la labor del docente en las clases. Asimismo, siguiendo a Vallerand (2004) nos vamos a encontrar por un lado con una motivación intrínseca, que se refiere a la participación en una actividad por sí mismo y para el placer y satisfacción derivada de esa participación, y por otro lado a una motivación extrínseca, que se deriva de recompensas que son externas a la actividad, entrando en juego en esta motivación el papel del docente de EF. En este sentido, Granero-Gallegos, Baena-Extremera, Pérez-Quero, Ortiz-Camacho y Bracho-Amador (2012) consideran que cuando los alumnos sienten una satisfacción y un disfrute sobre lo que están realizando, se va a aumentar la motivación intrínseca hacia esas actividades, dándole por consiguiente una mayor importancia a las tareas y a la EF, mejorando por consiguiente la calidad en el aprendizaje del alumno.

Igualmente, diferentes estudios han expuesto la huella que tiene el trabajo del profesor de EF sobre las actitudes del alumnado en esas clases. De este modo, Moreno y Cervelló (2009) consideran que la percepción que tiene el alumnado de la metodología usada en clase por el docente va a depender de variables tales como el interés, satisfacción o el grado de implicación del alumno en la clase, favoreciendo la autonomía y toma de decisiones de los alumnos aquellas metodologías que conllevan una mayor satisfacción e interés.

A partir de lo expuesto anteriormente y analizando diversas variables que pueden ser modificadas por una programación tradicional y/o por una programación por competencias y proyectos, el objetivo de este trabajo es analizar en qué medida la motivación del alumnado, es mayor o menor al llevar a cabo un trabajo por competencias basado en un proyecto o, a través de una metodología tradicional.

2. Método

2.1 Muestra

Para esta investigación se contó con una muestra de 37 alumnos/as, siendo 17 de 2ºA y 20 de 2ºB. En cuanto al género, 9 fueron chicos y 8 chicas en 2ºA, y 12 fueron chicos y 8 chicas en 2ºB. Todos estos alumnos pertenecen al CEIP Villaespesa de Lorca (Murcia). Cabe destacar el hecho de tener una muestra tan reducida se debe fundamentalmente a la dificultad que conlleva realizar este tipo de investigación, comparando ambas formas de programar.

2.2 Diseño, procedimiento y variables

El diseño metodológico presente en el estudio es de tipo cuasi-experimental, contando con un grupo control y con un grupo experimental, con selección de los grupos por conveniencia. Para el desarrollo del mismo, el docente de EF llevó a cabo las tareas o unidades didácticas planificadas en su programación docente con el grupo A, trabajando por lo tanto a través proyectos. Sin embargo, con el curso B no se adaptaron las actividades a ninguna temática de trabajo y se realizaron como comúnmente se llevaban haciendo desde tiempo atrás. Con este diseño de investigación, se solventaron amenazas de validez interna (mortalidad, difusión de tratamiento, efectos del experimentador...), de validez externa (selección y características de sujetos) y de validez ecológica (interferencia de tratamientos,...).

A continuación, se presentan las variables formuladas para el estudio de investigación:

Tabla 1
Categorías y variables

Categorías	Variables
Edad	
Curso	2ºA 2ºB
Sexo	Chico Chica
Educación física	Gusto asignatura Gusto clases educación física Gusto contenidos UD Contenidos mayor gusto Más clases educación física Mayor gusto educación física Juegos nuevos Planteamiento juegos Grupos

Una vez expuestas las variables del estudio de investigación, se van a mostrar las medidas que se llevaron a cabo dentro del estudio y que fueron acordadas con el docente de EF:

- Entrega de hojas informativas y de consentimiento a las familias.

- Cuestionarios al alumnado (medida pretest).
- Puesta en práctica de la actuación para la investigación (desarrollo de las dos unidades didácticas o tareas).
- Cuestionario al alumnado (medida postest).

Asimismo se establecieron unas reuniones con el docente de EF del centro educativo para establecer el procedimiento del trabajo de campo:

- La actuación se iba a llevar a cabo durante las dos primeras unidades del tercer trimestre.
- Al inicio de las mismas se darían los cuestionarios al alumnado.
- Al finalizar estas dos unidades se ofrecerían de nuevo los cuestionarios.
- Aquellos alumnos/as que no trajesen la hoja de consentimiento no participarían en el estudio, así como aquellos alumnos que faltasen el día del pase de cuestionarios.
- La única diferencia en el desarrollo de las clases entre los dos segundos sería la metodología de trabajo.
- En el caso de falta del docente, se aplazaría la sesión para la siguiente clase.

De este modo, la intervención tuvo lugar entre el 22 de Abril y el 26 de Mayo de 2014 en el curso de 2ºA y entre el 22 de Abril y el 27 Mayo en el grupo de 2ºB. En la primera unidad didáctica o tarea se desarrollaron los contenidos de esquema corporal, lateralidad, sentidos y expresión corporal, contando con un total de 7 sesiones; y en la segunda unidad se trabajaron los contenidos de equilibrio y salud, en un total de 7 sesiones, teniendo como base para su desarrollo el Decreto 286/2007 de 7 de Septiembre, por el que se establece el currículo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

2.3 Instrumento

Hay que destacar que para la creación del cuestionario de motivación se tuvo como base el cuestionario empleado en el estudio “Análisis de la motivación en la práctica de actividad físico deportiva en adolescentes” de Quevedo-Blasco et al. (2009, p.41), cuyo nombre es “Escala de factores de motivación como elementos del aprendizaje motor”.

Finalmente, se elaboró el cuestionario final, el cual, fue validado por una serie de jueces expertos (tres expertos en investigación por encuestas, sociometría y cuestionarios). Asimismo, nos dirigimos a ellos a través de una carta de presentación y un informe de evaluación del instrumento, presentándole nuestros objetivos y solicitándoles que respondieran y devolvieran el informe sobre la evaluación del instrumento.

2.4 Análisis estadístico

Para realizar el análisis de los datos obtenidos, se utilizó el programa estadístico SPSS versión 20. Dentro de este apartado, lo primero que se hizo fue un análisis descriptivo de las distintas variables categóricas del pretest y postest. Asimismo, para el diseño intra-grupo se llevó a cabo en las variables ordinales un análisis de las puntuaciones de diferencia o también llamado análisis de puntuación de ganancia (Best, 1970) y la prueba estadística de Wilcoxon, empleándose en las variables nominales el Índice de Kappa. Por otro lado, para el diseño inter-grupo se llevó a cabo la prueba estadística U de Mann-Whitney en las variables ordinales y la prueba de Chi-cuadrado para las variables nominales.

3. Resultados

3.1 Validación del cuestionario

La concordancia global de los expertos sobre la pertinencia y comprensión de los ítems se midió mediante el Coeficiente de Correlación Intraclass (CCI), obteniendo valores de .72 en pertinencia y .83 en comprensión. Además, para medir la dispersión en el acuerdo de los jueces, se utilizó como criterio el recorrido intercuartílico, existiendo una dispersión entre los jueces de 0 a 1 tanto en pertinencia como comprensión, dando por tanto como válido el instrumento en cuestión.

3.2 Análisis descriptivo

Cabe destacar, que tanto en 2ºA (82,35%) como en 2ºB (75%), la asignatura que más les gusta a los alumnos y alumnas es la de EF, queriendo el 100% del alumnado tener más horas a la semana (Tabla 2).

Tabla 2
Estadística descriptiva área EF

		Curso del alumnado							
		2ºA Competencias pretest		2º B Tradicional pretest		2º A Competencias postest		2º B Tradicional postest	
		N	%	N	%	N	%	N	%
¿Cuál es la asignatura que más te gusta?	Educación física	14,00	82,35%	15,00	75,00%	15,00	88,24%	14,00	70,00%
	Lengua	,00	0,00%	,00	0,00%	,00	0,00%	,00	0,00%
	Matemáticas	,00	0,00%	1,00	5,00%	,00	0,00%	1,00	5,00%
	Conocimiento Medio	1,00	5,88%	,00	0,00%	1,00	5,88%	,00	0,00%
	Inglés	,00	0,00%	2,00	10,00%	,00	0,00%	3,00	15,00%
	Otra asignatura	2,00	11,76%	2,00	10,00%	1,00	5,88%	2,00	10,00%
	¿Te gustan los contenidos que estás trabajando en esta U.D.?	Nada	,00	0,00%	,00	0,00%	,00	0,00%	,00
Poco		,00	0,00%	1,00	5,00%	,00	0,00%	,00	0,00%
Bastante		4,00	23,53%	4,00	20,00%	2,00	11,76%	5,00	25,00%
¿Qué contenidos	Mucho	13,00	76,47%	15,00	75,00%	15,00	88,24%	15,00	75,00%
	Coord. y equilibrio	4,00	23,53%	8,00	40,00%	4,00	23,53%	5,00	25,00%

de EF te gustan más?	Medio natural	1,00	5,88%	4,00	20,00%	1,00	5,88%	5,00	25,00%
	Esquema corporal	,00	0,00%	2,00	10,00%	1,00	5,88%	,00	0,00%
	Expresión corporal	1,00	5,88%	,00	0,00%	1,00	5,88%	1,00	5,00%
	Juegos populares	10,00	58,82%	6,00	30,00%	9,00	52,94%	9,00	45,00%
	Otro contenido	1,00	5,88%	,00	0,00%	1,00	5,88%	,00	0,00%

Asimismo, en este análisis pretest se observa cómo ambos cursos respondieron a todas las preguntas del cuestionario de manera parecida. En este sentido, las únicas diferencias que se encuentran son las referentes a las dos siguientes cuestiones: contenidos de mayor gusto, pues a 2ºA, con un 58,82%, prefieren los juegos populares, mientras que 2ºB, con un 40%, eligieron la coordinación y equilibrio (Tabla 2), y por otro lado la realización de los grupos, ya que en 2ºA, el 47,06%, de la muestra afirma que los realiza el docente y en 2ºB corresponde al 85% (Tabla 3).

Tabla 3
Estadística descriptiva

		Curso del alumnado							
		2ºA Competencias pretest		2º B Tradicional pretest		2º A Competencias posttest		2º B Tradicional posttest	
		N	%	N	%	N	%	N	%
¿Qué es lo que más te gusta de las clases de EF?	El profesor	5,00	29,41%	7,00	35,00%	8,00	47,06%	8,00	40,00%
	Los juegos planteados	9,00	52,94%	7,00	35,00%	7,00	41,18%	7,00	35,00%
	El material	3,00	17,65%	5,00	25,00%	2,00	11,76%	3,00	15,00%
	Otro aspecto	,00	0,00%	1,00	5,00%	,00	0,00%	2,00	10,00%
¿Aprendes juegos nuevos en cada U.D?	No, siempre los mismos	1,00	5,88%	1,00	5,00%	1,00	5,88%	2,00	10,00%
	Sí, pero a veces se repiten	6,00	35,29%	4,00	20,00%	4,00	23,53%	12,00	60,00%
Los juegos realizados en clase, ¿son siempre planteados por el profesor o puedes elegir qué hacer?	Sí, siempre	10,00	58,82%	15,00	75,00%	12,00	70,59%	6,00	30,00%
	Sí, siempre el profesor	6,00	35,29%	4,00	20,00%	3,00	17,65%	3,00	15,00%
	A veces los alumnos	11,00	64,71%	15,00	75,00%	11,00	64,71%	10,00	50,00%
¿Quién realiza los grupos para las clases de EF?	Siempre los alumnos	,00	0,00%	1,00	5,00%	3,00	17,65%	7,00	35,00%
	Entre profesor-alumnos								
¿Quién realiza los grupos para las clases de EF?	El profesor	8,00	47,06%	17,00	85,00%	5,00	29,41%	17,00	85,00%
	Los alumnos	,00	0,00%	,00	0,00%	,00	0,00%	,00	0,00%
	A veces profesor - alumnos	8,00	47,06%	3,00	15,00%	10,00	58,82%	3,00	15,00%
	Entre profesor-alumnos	1,00	5,88%	,00	0,00%	2,00	11,76%	,00	0,00%

En lo que concierne al análisis descriptivo postest, se observa una clara diferencia respecto al porcentaje en el gusto por las clases de EF, así como los contenidos que se están trabajando, descendiendo en el curso de 2ºB en este análisis (Tabla 2), siendo, a pesar de ello, esta asignatura la más querida por la muestra de alumnado.

Otro contraste de porcentajes que se comprueba una vez realizado el análisis postest, es el referente a los juegos realizados, pues en 2ºA el 70,59% de los alumnos afirman aprender juegos nuevos, debido esencialmente al uso de la temática, mientras que en 2ºB se desciende ese porcentaje al 30% (Tabla 3).

3.3 Análisis de puntuación de ganancia

Se utilizó el análisis de puntuación de ganancia en las variables ordinales para conocer si existían ganancias dentro del mismo grupo (intragrupo) una vez realizadas las dos unidades didácticas o tareas, por lo que para ello se compararon el pretest con el postest. Observando la tabla 4, se pueden comprobar unos valores similares en la puntuación de ambos cursos en el pretest.

En el curso de 2ºA, una vez realizado este análisis, se encuentran siempre valores positivos, y por consiguiente, no varía la opinión y valoración de los alumnos respecto al área de EF. En el caso del curso de 2ºB, se puede demostrar como el hecho de trabajar sin proyectos conlleva un descenso en los valores obtenidos en una parte de las variables analizadas, destacándose la diferencia en la variable de juegos nuevos y en el gusto por las clases de EF.

Tabla 4
Puntuación de ganancia y Wilcoxon

VARIABLE	PRETEST		POSTEST		PUNTUACIÓN GANANCIA		P VALOR	
	2ºA	2ºB	2ºA	2ºB	2ºA	2ºB	2ºA	2ºB
Clases_ef	3,82	3,85	3,88	3,50	0,06	-0,35	,317	,008
Contenidos_UD	3,76	3,70	3,88	3,75	0,12	-0,05	,317	,739
Mas_clases_EF	2,00	2,00	2,00	2,00	0,00	0,00	1,000	1,000
Juegos_nuevos	2,53	2,70	2,65	2,20	0,12	-0,50	,608	,019

3.4 Análisis inferencial

La prueba estadística de Wilcoxon se utilizó para conocer si existían diferencias significativas en las variables ordinales entre el pretest y postest realizado por cada uno de los cursos. Así, analizando la tabla 4, se comprueba cómo en el curso de 2ºA no existen diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las variables. En cambio, en el grupo de 2ºB, se observa cómo se producen diferencias estadísticamente significativas en las variables del gusto por las clases de EF (,008) y en la realización de juegos nuevos (,019).

Asimismo, para las variables nominales se usó el índice de Kappa, a través del cual se quiso conocer si existía concordancia entre el pretest y postest dentro de cada uno de los grupos analizados. De este modo, se comprobó cómo en 2ºA (Tabla

5) existe una correlación sobre la asignatura y contenidos de mayor gusto, así como la realización de grupos. En el resto de variables se puede decir que no existe tal correlación. En cambio, se comprueba como en el curso de 2ºB sólo se encuentra una concordancia en la elección de la asignatura.

Tabla 5
Índice de Kappa. 2ºA Competencias

VARIABLE	CATEGORÍA	PRETEST		POSTEST		CONCORDANCIA		P VALOR	
		2ºA	2ºB	2ºA	2ºB	2ºA	2ºB	2ºA	2ºB
Asignatura	Educación Física	82,35 %	75,00 %	88,24 %	70,00%	82,4%	65,00%	,776	,665
	Lengua	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%			
	Matemáticas	0,00%	5,00%	0,00%	5,00%	0,00%	5,00%		
	Conocimiento	5,88%	0,00%	5,88%	0,00%	5,90%			
	Inglés	0,00%	10,00 %	0,00%	15,00%	0,00%	10,00%		
	Otra asignatura	11,76 %	10,00 %	5,88%	10,00%	5,90%	5,00%		
Contenidos	Coord. - equilib.	23,53 %	40,00 %	23,53 %	25,00%	17,60%	15,00%	,717	,301
	Medio natural	5,88%	20,00 %	5,88%	25,00%	5,90%	15,00%		
	Esquema corporal	0,00%	10,00 %	5,88%	0,00%				
	Expresión corporal	5,88%	0,00%	5,88%	5,00%	5,90%			
	Juegos populares	58,82 %	30,00 %	52,94 %	45,00%	47,10%	20,00%		
Gusto_ef	Otro contenido	5,88%	0,00%	5,88%	0,00%	5,90%			
	Profesor	29,41 %	35,00 %	47,06 %	40,00%	17,60%	20,00%	,244	,281
	Juegos	52,94 %	35,00 %	35,29 %	35,00%	29,40%	20,00%		
Profesor_alumno	Material	17,65 %	25,00 %	17,65 %	15,00%	5,90%	5,00%		
	Otro aspecto	0,00%	5,00%	0,00%	10,00%		5,00%		
	Profesor	35,29 %	20,00 %	17,65 %	15,00%	5,90%	10,00%	,207	,134
	A veces alumnos	64,71 %	75,00 %	64,71 %	50,00%	52,90%	45,00%		
Grupos	Siempre alumnos	0,00%	5,00%	17,65 %	35,00%		5,00%		
	Profesor	47,06 %	85,00 %	29,41 %	85,00%	29,40%	75,00%	,695	,216
	Alumnos	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%				
	Profesor-alumnos	47,06 %	15,00 %	58,82 %	15,00%	47,10%	5,00%		
	Entre todos	5,88%	0,00%	11,76 %	0,00%	5,90%			

Por otro lado, se empleó la prueba de U de Mann-Whitney para comprobar las diferencias que se podían encontrar en las variables ordinales entre 2ºA y 2ºB una vez realizado el pretest. Viendo la tabla 6 se demuestra, tal y como se comentó en la estadística descriptiva, que ambos grupos tenían unos niveles similares, y por consiguiente no se localizan diferencias estadísticamente significativas en ninguna variable.

Una vez efectuado el postest y usando esta misma prueba, se vio cómo al igual que en Wilcoxon, existen diferencias dentro de las variables del gusto por las clases, juegos nuevos (tabla 6).

Tabla 6
U de Mann-Whitney

VARIABLE	PRETEST		POSTEST		DIFERENCIA		P VALOR	
	2ºA	2ºB	2ºA	2ºB	2ºA	2ºB	2ºA	2ºB
Clases_ef	18,76	22,82	19,23	15,75	-0,47	7,07	,830	,015
Contenidos_UD	19,26	20,32	18,78	17,88	0,48	2,44	,854	,312
Mas_clases_EF	19,00	19,00	19,00	19,00	0,00	0,00	1,000	1,000
Juegos_nuevos	17,44	22,94	20,33	15,65	-2,89	7,29	,424	,023

Para poder ver estas diferencias en las variables nominales se usó la prueba estadística de Chi-cuadrado. Una vez realizada esta prueba, destacar que ninguna de las variables analizadas cumplía con las tres condiciones que requiere la misma, por lo que se puede decir que no hay una diferencia significativa entre ambos grupos dentro de estas variables.

4. Discusión

Analizando diversas variables que varían entre una programación tradicional y una programación por proyectos, el objetivo de este trabajo es conocer cómo influye en la motivación del alumnado de 2º curso de primaria de EF el hecho de trabajar con una metodología tradicional frente a una metodología basada en proyectos a través de las competencias básicas.

Se podría decir, que los resultados obtenidos dan sustento a la aplicabilidad de este nuevo modelo de trabajo dentro del área de EF. En consecuencia y siguiendo a Méndez-Giménez et al. (2009), el desafío del docente será deliberar cómo trabajar los contenidos interdisciplinares y conservar un activo ambiente de aprendizaje en una carga horaria tan reducida como es la actual en esta área.

De este modo, se puede comprobar cómo el trabajo por proyectos implica un nivel superior de motivación en el alumnado hacia el área EF, debido principalmente a la respuesta sobre el gusto por las clases de EF. En las respuestas se puede ver claramente un descenso en el grupo de 2ºB al trabajar de manera tradicional, dando respuesta de este modo al objetivo planteado en nuestro estudio: “conocer en qué medida la motivación del alumnado, de segundo curso de Educación Primaria del CEIP Villaespesa de Lorca, es mayor o menor al llevar a cabo un trabajo por competencias basado en un proyecto o a través de una metodología tradicional”.

Asimismo, es necesario mencionar e incidir que en la mayoría de variables analizadas no se encuentran diferencias significativas, pudiéndose considerar como motivo de esta falta de diferencias significativas la edad temprana del alumnado, lo que conlleva una menor percepción de sus propios sentimientos e ideas.

Una vez realizado el postest, la mayor parte del alumnado afirma que la asignatura que más les gusta es la de EF y toda la muestra señala que está interesado bastante o mucho en la misma. Sin embargo, estos niveles de motivación hacia el gusto por las clases de esta materia se diferencian dentro de nuestro estudio a la hora de trabajar por proyectos o de manera tradicional, ya que como se expuso en los resultados existían diferencias estadísticamente significativas dentro de esa variable ($,830$ en el pretest y $,015$ en el postest). Todo ello es debido a la implicación que adquiere el alumnado dentro del propio proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo un agente activo, así como a la adquisición de contenidos no propios del área de EF como consecuencia de su labor de investigación acerca de la temática que se está trabajando en cada momento.

A pesar de esta diferenciación entre metodologías de trabajo empleadas por el docente, a toda la muestra le gustaría tener un mayor número de clases de EF a la semana, quedando patente el alto nivel de motivación que tiene el alumnado de 2º curso de educación primaria, y siendo estos datos totalmente opuestos con las leyes actuales que abogan por la reducción horaria de esta área. Así, de acuerdo al estudio de Baena-Extremera et al. (2014), aquellos alumnos y alumnas que tienen un mayor perfil motivacional autodeterminado se va a relacionar con los que atribuyen un mayor valor al área de EF. Estos datos coinciden con estudios como el de Moreno y Cervelló (2009), entre otros muchos estudios, quienes ratifican que la materia que más gusta y menos aflige a los alumnos es la de la EF. Resultados similares se han hallado en otros estudios previos que han examinado el valor dado a la EF y la apreciación que tiene cuando se contrasta con el resto de áreas (Cervelló y Santos-Rosa, 2000).

Para poder aumentar la motivación del alumnado, es fundamental que a éstos les gusten los contenidos que se estén desarrollando en cada momento. Así, tanto en el pretest como el postest, se observa cómo los contenidos de las unidades o tareas llaman la atención de los alumnos y alumnas. Se puede decir que no se encontraron diferencias significativas en este sentido, pues, a pesar de usar distintas metodologías de trabajo, los contenidos a desarrollar durante las dos unidades o tareas fueron los mismos en ambos grupos. En este sentido, en estudios como el de Quevedo-Blasco et al. (2009), se demuestra cómo se debe efectuar una ajustada selección de contenidos para alcanzar una elevada motivación de los alumnos y alumnas. Estos autores afirman que es necesario ajustar las satisfacciones del alumnado a los contenidos que se desarrollan en la programación didáctica para poder atraer su interés. Es por ello, que de manera separada, se puede manifestar cómo en el pretest, tanto en el curso de 2ºA como en 2ºB, los contenidos de mayor gusto por el alumnado son los de juegos populares y coordinación y equilibrio. En el postest no se van a encontrar grandes diferencias, siendo ambos contenidos elegidos con un porcentaje elevado de la muestra.

Autores como Mowling, Brock, Eiler y Rudisill, (2004) y Rikard y Banville (2006), concluyen que el alumnado, en general, encuentra las sesiones de EF aburridas y monótonas, en las que priman la repetición de actividades año tras año.

Por ello, otro aspecto importante para conseguir una mayor motivación es el hecho de usar juegos y actividades nuevas, en vez de repetir los mismos en varias ocasiones, siendo trabajo del docente en su totalidad. En nuestra investigación, en el curso de 2ºA, al seguir trabajando por proyectos, un gran porcentaje de los alumnos y alumnas consideran que aprenden nuevos juegos, debido principalmente a que la temática hace que se varíen los mismos casi en su totalidad, lo cual, evita esta monotonía. Sin embargo, en 2ºB menos de la mitad de la muestra dice aprender juegos nuevos, mientras que el resto afirma que se repiten en ocasiones, a pesar de que en ambos grupos se han realizado las mismas actividades, e influyendo este aspecto en la motivación hacia las clases de EF y por lo tanto, en nuestro principal objetivo. Por consiguiente, una vez realizado el postest se observa como existen diferencias significativas entre ambos cursos. Para Moreno y Cervelló (2004), los docentes van a tener la oportunidad de emplazar a sus alumnos y alumnas hacia nuevas actividades físicas, y que a su vez, les conlleven un grado de interés y actitudes positivas. Así, en el estudio de Gutiérrez y Pilsa (2006), se obtiene un resultado similar, pues el alumnado va a ver de mejor manera la EF cuando se incluyen actividades variadas y juegos nuevos durante el desarrollo de las clases.

Gutiérrez y Pilsa (2006) muestran una correspondencia entre la metodología empleada por el profesor en sus clases y las maneras de efectuar las actividades por parte de los alumnos en la propia asignatura, siendo positiva cuando el docente favorece la toma de decisiones por parte de ellos mismos, y por el contrario, negativa, cuando es el propio docente quien elige lo que hacer en cada momento, usando por lo tanto, unos métodos directivos. De este modo, un poco más de la mitad de la muestra analizada asevera que a veces eligen ellos mismos las actividades a realizar. Sin embargo, de cara a la realización de los grupos, en 2ºB, tanto el pretest como en el postest, el docente es quién realiza los grupos en la mayor parte de las ocasiones, mientras que en 2ºA pasa de la mitad pretest a un cuarto del postest. Esto es consecuencia, después de consultar los datos con el docente, a la pérdida de tiempo que requiere con ese curso que ellos mismos elijan los grupos para las actividades, y cree más oportuno realizarlos él para que haya una mayor práctica en clase, influyendo por lo tanto, en la consecución de nuestro objeto de estudio.

5. Conclusiones

De acuerdo a las leyes educativas actuales, los docentes deben programar usando las competencias básicas, pero ¿realmente tienen alguna incidencia sobre el alumnado? En estas leyes educativas actuales se va a resaltar la importancia que adquieren estas competencias de cara al aprendizaje del alumnado, planteándose esta investigación para ver la efectividad que tiene en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

Una de las diferencias encontradas en ambas metodologías de trabajo es la referente al uso de juegos nuevos y actividades variadas que no hagan de la EF una

rutina. De este modo, al adaptar los juegos a la temática en 2ºA consideran aprender juegos nuevos, sin embargo, el simple hecho de no realizar esa adaptación influye de manera negativa en la percepción del alumnado acerca de los pensamientos sobre los juegos. En consecuencia, se va a producir un descenso en el aprendizaje de nuevas actividades dentro del grupo de 2ºB, a pesar de que en ambos grupos se han trabajado los mismos juegos.

Por todo lo visto en el presente estudio, es imprescindible que la comunidad educativa de EF conozca las diferencias que existen a la hora de trabajar con una u otra metodología, a través de los datos obtenidos gracias a la muestra de los alumnos y alumnas de 2º curso del CEIP Villaespesa de Lorca. Y por consiguiente, destacar la importancia que adquiere el proceso de formación continua del profesorado para poder ir trabajando mediante diferentes metodologías, y para conseguir que el alumnado no atribuya siempre las mismas características a esta materia.

Referencias bibliográficas

- Baena-Extremera, A., Granero-Gallegos, A., Sánchez-Fuentes, J.A., y Martínez-Molina, M. (2014). Predictive model of the importance and usefulness of Physical Education/ Modelo predictivo de la importancia y utilidad de la Educación Física. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14(2), 121-130.
- Bayonas, J., y Mondejar, P. (23/11/2013). Trabajar por proyectos “multievaluativos” en Educación Física. Recuperado de <http://educacionfisicaporproyectos.blogspot.com.es/>
- Best, J. W. (1970). *Research in education*. New Jersey: Prentice Hall.
- Calderón, A., Martínez de Ojeda, D. y Méndez-Giménez, A. (2013). Formación permanente y percepción del profesorado sobre el desarrollo de las competencias básicas con el modelo de Educación Deportiva. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (23), 33-38.
- Cervelló, E. y Santos-Rosa, F. (2000). Motivación en las clases de educación física: Un estudio de la perspectiva de las metas de logro en el contexto educativo, *Revista de Psicología del Deporte*, 9, 51-70.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Decreto 286/2007 de 7 de septiembre, por el que se establece el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, (BORM 12/09/2007)
- Diario Oficial de la Unión Europea (20 de diciembre de 2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, 394/10-394/18.

- Dovala, J. M. (2014). *Estrategias de enseñanza para el aprendizaje por competencias*. México: Editorial Digital UNID.
- García, R. y Castro, A. (2012). La formación permanente del profesorado basada en competencias. Estudio exploratorio de la percepción del profesorado de Educación Infantil y Primaria. *Education Siglo XXI*, 30 (1), 297-322.
- Granero-Gallegos, A., Baena-Extremera, A., Pérez-Quero, F. J., Ortiz-Camacho, M. M., & Bracho-Amador, C. (2012). Analysis of motivational profiles of satisfaction and importance of physical education in high school adolescents. *Journal of sports science & medicine*, 11(4), 614.
- Granero-Gallegos, A., Baena-Extremera, A., Sánchez-Fuentes, J. A., y Martínez-Molina, M. (2014). Perfiles motivacionales de apoyo a la autonomía, autodeterminación, satisfacción, importancia de la educación física e intención de práctica física en tiempo libre. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14 (2), 59-70.
- Gutiérrez, D. y Gulías, R. (2010). Modelos de evaluación por competencias. *Multitarea. Revista de didáctica*, 5, 79-114.
- Gutiérrez, M. y Pilsa, C. (2006). Actitudes de los alumnos hacia la educación física y sus profesores. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 6 (24), 212-228.
- Kilpatrick, W. (1918). The project method. *The Teachers College Record*, 19(4), 319-335.
- Ley Orgánica 2/2006 de 3 de Mayo de Educación, (BOE 04/05/2006).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, (BOE 10/12/2013).
- Méndez-Giménez, A., López-Téllez, G., y Sierra, B. (2009). Competencias básicas: sobre la exclusión de la competencia motriz y las aportaciones desde la Educación Física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 16, 51-57.
- Moreno, J. A. y Cervelló, E. (2004). Influencia de la actitud del profesor en el pensamiento del alumno hacia la educación física. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades SOCIOTAM*, XIV, (1) 33-51.
- Moreno, J. A. y Cervelló, E. (2009). Pensamiento del alumno hacia la Educación Física: su relación con la práctica deportiva y el carácter del educador. *Enseñanza & Teaching*, 21, 345-362
- Mowling, C. M., Brock, S. J., Eiler, K. K. y Rudisill, M. E. (2004). Student motivation in physical education: breaking down barriers, *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 75, 40-51.

- 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.
- Real Decreto 126, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (2014). BOE nº 52 de 1/3/2014.
- Rikard, G.L. y Banville, D. (2006). High school student attitudes about physical education. *Sport, Education and Society*, 11(4), 385-400.
- Roldán, R., Lucena, M., y Torres, P. (2009). Las competencias básicas, una oportunidad para el cambio. Avances en Supervisión Educativa. *Revista de Inspectores de Educación en España*, 10, 1-8.
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000). La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social, y el Bienestar. *American Psychologist*, 1 (55), 68-78.
- Sierra, B., Méndez-Giménez, A., y Mañana-Rodríguez, J. (2012). Necesidad y propuesta de un procedimiento para programar por Competencias Básicas. *Aula abierta*, 40 (3), 33-46.
- Sierra, B., Méndez-Giménez, A., y Mañana-Rodríguez, J. (2013). La programación por competencias básicas: hacia un cambio metodológico interdisciplinar. *Revista Complutense de Educación*, 24(1), 165-184.
- Vallerand, R. (2004). Intrinsic and extrinsic motivation in sport. *Encyclopedia of applied psychology*, 2, 427-435.