

## **El aprendizaje cooperativo como estrategia pedagógica para fortalecer la motivación en clases de Educación Física**

*Cooperative learning as a pedagogical strategy to strengthen motivation in Physical Education classes*  
Ulises Arturo Torres Cabrera, Ana Zulema Castro Salazar

### **Resumen**

El objetivo general de esta investigación fue analizar el efecto de una intervención basada en el aprendizaje cooperativo sobre el clima motivacional y la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en estudiantes de Educación Física. Se utilizó un diseño cuasi experimental con mediciones pretest y postest en una muestra de estudiantes de Educación Básica Superior. Como instrumentos aplicamos la Basic Psychological Needs in Exercise Scale (BPNES) y el Cuestionario de Motivación en Educación Física (CMEMEF). Se realizaron análisis descriptivos e inferenciales para comparar las puntuaciones PRE y POST, así como análisis diferenciados por sexo y paralelo. Los resultados mostraron que no hubo cambios estadísticamente significativos en las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relación. No obstante, se observaron incrementos en el clima motivacional orientado a la tarea y en la motivación percibida, especialmente en algunos paralelos y en el grupo de hombres. Asimismo, se identificaron mejoras significativas en ítems relacionados con el tiempo disponible para las tareas, la retroalimentación sobre el progreso y las oportunidades de mejora. En conclusión el aprendizaje cooperativo favorece prácticas pedagógicas asociadas a un clima motivacional de tarea, aunque su impacto sobre las necesidades psicológicas básicas requiere intervenciones de mayor duración.

Palabras clave: educación física; aprendizaje cooperativo; motivación; clima escolar; interacción social.

---

#### **Ulises Arturo Torres Cabrera**

Universidad Católica de Cuenca | Cuenca | Ecuador | ulises.torres.14@est.ucacue.edu.ec  
<https://orcid.org/0009-0006-8549-7475>

#### **Ana Zulema Castro Salazar**

Universidad Católica de Cuenca | Cuenca | Ecuador | azcastros@ucacue.edu.ec  
<https://orcid.org/0000-0002-3837-314X>

## Abstract

This study aimed to analyze the influence of cooperative learning as a pedagogical strategy to strengthen motivation in Physical Education classes among ninth- and tenth-grade students of Basic General Education at the Beatriz Cueva de Ayora High School in Loja, Ecuador. A mixed-methods approach with a quasi-experimental pretest–posttest design was applied to a single group. The sample consisted of 110 students. The Motivational Strategies in Physical Education Questionnaire (CMEMEF) and the Basic Psychological Needs in Exercise Scale (BPNES) were administered before and after a six-week cooperative learning intervention. The results showed no statistically significant changes in basic psychological needs. However, small positive changes were observed in the perception of a task-oriented motivational climate, with significant improvements in specific teaching practices related to feedback, time allocated to tasks, and opportunities for improvement. In addition, significant increases in task climate were found among male students and in some class groups. In conclusion, cooperative learning showed a modest but positive effect on students' motivational perceptions in Physical Education, especially regarding teaching strategies that promote personal improvement and formative feedback, suggesting that longer and more sustained interventions may lead to stronger motivational outcomes.

Keywords: Physical education; Cooperative learning; Motivation; School climate; Social interaction.

## Introducción

En el contexto educativo actual, caracterizado por las diversas metodologías y el aumento de las demandas motivacionales de los estudiantes, la asignatura de Educación Física enfrenta el desafío de promover experiencias de aprendizajes significativas, participativas y sobre todo motivadoras. Sin embargo, aún predominan prácticas pedagógicas tradicionales que, centradas en la instrucción directa, la competencia individual y la repetición mecánica, no siempre responden a las necesidades emocionales, sociales y motivacionales de los estudiantes de Educación Básica Superior.

Varios estudios han señalado que la aplicación de metodologías centradas únicamente en el resultado físico, sin atender al proceso emocional, social y cognitivo del estudiante, contribuye al desinterés, la baja implicación y la menor persistencia en las clases de Educación Física (Torres, 2024; Olmedo, 2025).

En el contexto ecuatoriano, esta problemática se evidencia en instituciones educativas donde se observa una limitada participación estudiantil y un clima de aprendizaje poco favorable para la cooperación y el sentido de pertenencia grupal, lo que refleja una brecha entre las orientaciones curriculares y la práctica pedagógica cotidiana (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016).

La Teoría de la Autodeterminación (Deci & Ryan, 2000), plantea que la motivación intrínseca se fortalece cuando se satisfacen las necesidades de autonomía, competencia y relación con los demás. En Educación Física, cuando estas necesidades no se atienden, por ejemplo, cuando predomina un enfoque de “hacer ejercicios” sin reflexión, sin participación activa del estudiante y sin colaboración entre pares, la motivación tiende a decrecer (Nina, 2018). Por ello, se considera urgente implementar estrategias pedagógicas que favorezcan el trabajo colaborativo, la responsabilidad compartida y el aprendizaje significativo.

Investigaciones recientes, confirman que la metodología del Aprendizaje Cooperativo (AC) puede generar mejoras significativas en la motivación, en la percepción del clima de los entornos de aprendizaje ha consolidado como una metodología activa capaz de mejorar la motivación, el clima de aprendizaje y la implicación del estudiantado en Educación Física (Boke et al., 2025). Metaanálisis y revisiones sistemáticas han evidenciado efectos positivos del aprendizaje cooperativo en la motivación intrínseca, la interacción social y el compromiso con la asignatura, siempre que su implementación sea estructurada y guiada por docentes capacitados (Fernández-Espínola et al., 2020). Aunque también advierten que la calidad de la implementación, la formación docente, el contexto institucional son factores moderadores críticos (Prieto-Saborit et al., 2025).

En el contexto latinoamericano y ecuatoriano, investigaciones recientes han reportado que el aprendizaje cooperativo favorece la motivación, la cohesión grupal y la percepción de un clima motivacional orientado a la tarea en clases de Educación Física (Quiña-Toapanta, 2023; Cajilema y León, 2023). No obstante, aún son limitados los estudios empíricos desarrollados en instituciones educativas locales que integren instrumentos validados para evaluar la motivación y el clima de aprendizaje, lo que justifica la realización de la presente investigación.

Boke et al. (2025), realizaron uno de los metaanálisis más recientes y amplios sobre aprendizaje cooperativo en Educación Física, analizando 40 estudios desarrollados en Europa, Asia y Norteamérica. Los autores encontraron un efecto moderado significativo ( $g = 0.459$ ) en dominios afectivos, cognitivos, sociales y motores, confirmando que el aprendizaje cooperativo potencia la motivación intrínseca, la interacción entre pares y el involucramiento activo de los estudiantes. Esta evidencia respalda que la cooperación estructurada, basada en roles, interdependencia positiva y responsabilidad compartida, favorece entornos de aprendizaje más participativos y significativos.

De la misma manera, Trigueros et al. (2023), evaluaron la relación entre el clima motivacional y el aprendizaje cooperativo en estudiantes chilenos de Educación Física. Los hallazgos demostraron que cuando las clases se estructuran bajo principios cooperativos, los estudiantes perciben un clima más orientado a la tarea, muestran mayor disfrute y se involucran activamente en las actividades motrices.

En Ecuador, Quiña-Toapanta (2023), realizó una revisión sistemática del aprendizaje cooperativo en Educación Física, identificando que esta metodología mejora la motivación, promueve la participación activa y fortalece el trabajo en equipo entre estudiantes de Educación Básica Superior. El autor señala la necesidad de contar con docentes capacitados para garantizar su adecuada implementación.

Por su parte, Cajilema y León (2023), analizaron la motivación y las necesidades psicológicas básicas en clases de Educación Física en instituciones ecuatorianas. Concluyeron que las estrategias cooperativas y participativas incrementan la percepción de autonomía, competencia y relación, elementos esenciales según la Teoría de la Autodeterminación.

La presente investigación tiene como objetivo general: analizar la influencia del aprendizaje cooperativo como estrategia pedagógica para fortalecer la motivación en las clases de Educación Física en los estudiantes de noveno y décimo año de Educación Básica Superior del Colegio de Bachillerato Beatriz Cueva de Ayora, de la ciudad de Loja, Ecuador.

## **Desarrollo teórico**

### **Aprendizaje cooperativo**

#### ***Conceptualización del aprendizaje cooperativo***

El aprendizaje cooperativo es una estrategia pedagógica en la que los estudiantes colaboran para alcanzar objetivos comunes, compartiendo responsabilidades, aportando sus fortalezas y reflexionando sobre su propio desempeño. Se basa en la idea de que el aprendizaje es más rico cuando los alumnos no trabajan de forma aislada, sino en grupos estructurados con interdependencia positiva, responsabilidad individual y evaluación grupal (Fernández-Río, 2021). En el ámbito de la Educación Física, esta metodología favorece la participación, el compromiso activo y un clima social más inclusivo.

Revisiones muestran que el aprendizaje cooperativo no solo mejora el rendimiento motor, sino también la implicación emocional y social del alumnado. Por ejemplo, León y colaboradores 2023, encontraron que su aplicación en clases de Educación Física se asoció con niveles más altos de motivación, interacción entre pares y rendimiento académico.

#### ***Fundamentos pedagógicos y aplicación en educación física***

Desde una perspectiva constructivista, el aprendizaje cooperativo transforma el papel del docente: pasa de ser un transmisor de conocimientos a un facilitador del aprendizaje, guiando a los estudiantes para que colaboren, se autoevalúen y tomen decisiones conjuntas. En Educación Física, esto permite planificar actividades en las que los alumnos asumen roles (como líder, analista, mediador) y resuelven retos motrices de forma colaborativa.

Estudios recientes reafirman este enfoque. Boke et al. (2025), realizaron un meta-análisis en Educación Física y reportaron que las intervenciones cooperativas bien estructuradas (con roles claros, interdependencia y retroalimentación) aumentan la motivación intrínseca, mejoran la cohesión social y elevan el rendimiento motor. Este hallazgo sugiere que la calidad de la implementación es crítica para maximizar los beneficios del aprendizaje cooperativo.

#### ***Estrategias cooperativas en educación física***

Entre las estrategias cooperativas más utilizadas en Educación Física se encuentran el rompecabezas (jigsaw), la tutoría entre pares, los retos cooperativos y la asignación de roles rotativos, las cuales promueven la interdependencia positiva y la responsabilidad compartida. Estudios re-

cientes evidencian que la aplicación de estas estrategias incrementa la participación activa y la cooperación entre los estudiantes (Widyanto et al., 2025).

### ***Aprendizaje cooperativo y clima motivacional***

Cuando los docentes emplean dinámicas cooperativas, el clima del entorno de aprendizaje tiende a orientarse hacia la tarea (es decir, se valora el esfuerzo, la mejora personal y la cooperación), lo cual favorece la motivación autodeterminada de los estudiantes. Estudios recientes indican que este tipo de clima se asocia con niveles más altos de satisfacción de las necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y relación) (Prieto-Saborit et al., 2025).

Este tipo de entorno cooperativo no solo promueve el aprendizaje motivado, sino que también contribuye a un ambiente emocionalmente positivo y seguro, al potenciar la colaboración, el apoyo mutuo y la responsabilidad compartida dentro del grupo.

## **Motivación en educación física**

### ***Concepto de motivación y su relevancia en EF***

La motivación es un proceso psicológico que impulsa, dirige y sostiene la conducta hacia metas deseadas. En contexto educativo y deportivo, la motivación determina la cantidad de esfuerzo, la persistencia y la calidad de la participación de los estudiantes (Reeve, 2016).

La Teoría de la Autodeterminación (Deci & Ryan, 2000), es un marco ampliamente aceptado para explicar la motivación: distingue entre motivación intrínseca, extrínseca y desmotivación, y sostiene que la motivación óptima ocurre cuando las tres necesidades psicológicas básicas; autonomía, competencia y relación; están satisfechas.

### ***Motivación autodeterminada en educación física***

La motivación autodeterminada (intrínseca o regulada de manera interna) se asocia con una participación más entusiasta y prolongada en la actividad física. Moreno-Murcia et al. (2019), han mostrado que, en Educación Física, los alumnos que perciben más autonomía, competencia y relación reportan mayores niveles de motivación intrínseca, disfrute y persistencia en la asignatura.

Además, estudios recientes respaldan que las metodologías activas como el aprendizaje cooperativo pueden potenciar esta motivación autodeterminada, creando un entorno en el que los estudiantes participan de forma significativa, toman decisiones y apoyan a sus compañeros.

### ***Necesidades psicológicas básicas en el contexto escolar***

Las necesidades de autonomía, competencia y relación constituyen el núcleo de la Teoría de la Autodeterminación. La satisfacción de estas necesidades promueve no solo la motivación, sino también el bienestar emocional y la persistencia en las actividades.

Para medir estas dimensiones en Educación Física, se utiliza la escala BPNES (Basic Psychological Needs in Exercise Scale) adaptada para entornos escolares. Validaciones recientes indican que la versión adaptada es confiable y adecuada para adolescentes de Educación Básica Superior (Trigueros et al., 2019).

### ***Estrategias motivacionales y el uso del CMEMEF***

El CMEMEF (Cuestionario de Medida de Estrategias Motivacionales en Educación Física) permite evaluar cómo los estudiantes perciben las acciones del docente para motivarlos (por ejemplo, refuerzo positivo, establecimiento de roles cooperativos, explicaciones de objetivos, retroalimentación).

Las investigaciones indican que cuando los docentes implementan estas estrategias, los estudiantes reportan mayores niveles de motivación intrínseca y satisfacción con la clase (Cedeño et al., 2023). Gracias al CMEMEF, es posible cuantificar estas percepciones y relacionarlas con la motivación y la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas (Carrasco et al., 2024).

### ***Vinculación entre aprendizaje cooperativo y motivación estudiantil***

La evidencia empírica sugiere una fuerte relación entre aprendizaje cooperativo y motivación autodeterminada. Por un lado, las dinámicas cooperativas permiten satisfacer las necesidades psicológicas básicas: la autonomía se ve reforzada cuando los estudiantes pueden elegir estrategias o roles, la competencia se desarrolla al colaborar y recibir apoyo, y la relación se fomenta mediante la interacción positiva y el trabajo compartido (Azorin, 2018).

Por otro lado, la motivación elevada (especialmente la intrínseca) promueve un mayor compromiso con las clases de Educación Física, mejora la perseverancia en la actividad y contribuye a un clima social más saludable. Estos hallazgos consolidan al aprendizaje cooperativo como una estrategia pedagógica poderosa para transformar la motivación y el ambiente escolar en Educación Física (Cifuentes, 2018).

## **Metodología**

El presente estudio se enmarca en un enfoque mixto, se busca medir los niveles de motivación y satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de los estudiantes antes y después de la aplicación del aprendizaje cooperativo. El diseño es cuasi-experimental, con pretest y posttest, aplicado a un solo grupo de estudiantes, por lo que permite evaluar el efecto de la intervención pedagógica sobre las variables estudiadas. El alcance de la investigación es explicativo y aplicativo. El estudio es de campo, la recolección de datos se realizó directamente en el contexto escolar. Es de corte longitudinal, debido a que se recoge información en dos momentos diferenciados.

## Población y muestra

Participaron 110 estudiantes de 9° y 10° año de Básica Superior, sexo masculino  $n = 40$  (36,36%) y sexo femenino  $n = 70$  (63,64%), del colegio de bachillerato Beatriz Cueva de Ayora, de Loja- Ecuador. La muestra fue determinada mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia.

## Instrumentos

Se aplicó la técnica de la encuesta mediante el Cuestionario de Medida de Estrategias Motivacionales en las clases de Educación Física (CMEMEF), con el objetivo de evaluar la percepción del estudiantado sobre las estrategias motivacionales empleadas por el docente. El CMEMEF fue desarrollado y validado por Moreno-Murcia et al. (2011) y está compuesto por 24 ítems, que se responden mediante una escala tipo Likert. Previamente se han reportado adecuados índices de consistencia interna, con valores de alfa de Cronbach superiores a .70 en sus dimensiones, lo que respalda su fiabilidad para su aplicación en contextos educativos (Torres, 2024; Carrasco et al., 2024).

La Escala de Necesidades Psicológicas Básicas en el Ejercicio (BPNES) evalúa la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas propuestas por la Teoría de la Autodeterminación: autonomía, competencia y relación con los demás. El instrumento consta de 12 ítems distribuidos en tres dimensiones: autonomía (ítems 1, 4, 7 y 10), competencia (ítems 2, 5, 8 y 11) y relación con los demás (ítems 3, 6, 9 y 12), los cuales se responden mediante una escala tipo Likert. La BPNES ha mostrado adecuados niveles de fiabilidad en población adolescente, con valores de alfa de Cronbach superiores a .70 en estudios de validación previos (Trigueros et al., 2019), lo que avala su uso en el presente estudio.

## Procedimiento

Se aplicaron los cuestionarios CMEMEF y BPNES mediante la plataforma Google Forms, previo consentimiento informado de los participantes. Posteriormente, se implementó un programa de aprendizaje cooperativo durante un periodo de seis semanas, con actividades estructuradas orientadas al desarrollo de estrategias motivacionales y la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas. Al finalizar la intervención, se aplicó el postest utilizando los mismos instrumentos.

El procesamiento y análisis de los datos se realizó mediante el software IBM SPSS Statistics versión 29. Se llevaron a cabo análisis estadísticos descriptivos y pruebas de normalidad (Shapiro-Wilk y Kolmogorov-Smirnov). Para la contrastación de hipótesis se estableció un nivel de significancia de  $p < .05$ . Los instrumentos utilizados cuentan con adecuados índices de fiabilidad reportados en estudios previos, por lo que no se recalculó la consistencia interna en la presente investigación.

## Resultados

Para el estudio se analizaron 100 respuestas en el pretest y 100 en el postest, correspondientes a estudiantes de 9no y 10mo, distribuidos en los paralelos D, F, G y H, con una proporción estable por sexo (32% hombres y 68% mujeres) y edad con mediana de 14 años (RIC = 13–14) en ambas mediciones. Esta caracterización permite interpretar los cambios observados considerando que la composición global del grupo se mantuvo comparable entre mediciones (muestras independientes por ausencia de identificador anónimo).

Tabla 1. Características de la muestra (PRE y POST).

Variable	Categoría	n PRE	% PRE	n POST	% POST
Sexo	Hombre	32	32.0	32	32.0
	Mujer	68	68.0	68	68.0
Nivel	9.º	33	—	34	—
	10.º	67	—	66	—
Paralelo	D	22	—	22	—
	F	36	—	35	—
	G	13	—	14	—
	H	29	—	29	—

Fuente: elaboración propia.

Nota. La edad se presenta como mediana y rango intercuartílico (RIC): PRE = 14 (13–14); POST = 14 (13–14). PRE = medición previa; POST = medición posterior. El símbolo — indica que no se calcularon porcentajes para esa variable.

En la BPNES (1–5), los puntajes no mostraron diferencias estadísticamente significativas entre pretest y postest para autonomía, competencia, relación ni para el total ( $p > .05$  en todos los casos). En términos descriptivos, se observó una leve disminución en autonomía ( $\Delta = -0.07$ ;  $g = -0.06$ ) y competencia ( $\Delta = -0.06$ ;  $g = -0.05$ ), y un incremento pequeño en relación ( $\Delta = +0.11$ ;  $g = 0.09$ ), manteniéndose el total prácticamente invariable ( $\Delta = 0.00$ ;  $g = 0.00$ ).

Tabla 2. Puntuaciones en la BPNES (1–5): comparación entre las mediciones PRE y POST

Escala	Media PRE	DE PRE	Media POST	DE POST	$\Delta$	p	g
Autonomía	3.59	1.20	3.52	1.18	-0.07	.630	-0.06
Competencia	3.75	1.26	3.69	1.15	-0.06	.364	-0.05
Relación	3.65	1.34	3.76	1.20	+0.11	.830	0.09
Total, BPNES	3.66	1.23	3.66	1.11	0.00	.697	0.00

Fuente: elaboración propia.

Nota. BPNES = Basic Psychological Needs in Exercise Scale. DE = desviación estándar;  $\Delta$  = diferencia de medias (POST – PRE); p = valor de significación; g = tamaño del efecto de Hedges. PRE = medición previa; POST = medición posterior.

La Tabla 2 presenta la comparación de las puntuaciones medias de la *Basic Psychological Needs in Exercise Scale* (BPNES) entre las mediciones PRE y POST. En general, los resultados indican ausencia de cambios estadísticamente significativos en las necesidades psicológicas básicas tras la intervención.

En la dimensión Autonomía, se observó una ligera disminución de la media ( $\Delta = -0.07$ ); sin embargo, esta diferencia no fue estadísticamente significativa ( $p = .630$ ) y el tamaño del efecto fue trivial ( $g = -0.06$ ). De manera similar, la dimensión **Competencia** mostró una reducción mínima en la puntuación media ( $\Delta = -0.06$ ), sin significación estadística ( $p = .364$ ) y con un tamaño del efecto trivial ( $g = -0.05$ ).

Por el contrario, la dimensión Relación presentó un leve incremento en la media ( $\Delta = +0.11$ ); no obstante, esta diferencia tampoco alcanzó significación estadística ( $p = .830$ ) y el tamaño del efecto fue pequeño ( $g = 0.09$ ). Finalmente, la puntuación Total de la BPNES se mantuvo estable entre ambas mediciones ( $\Delta = 0.00$ ), sin diferencias significativas ( $p = .697$ ) y con un tamaño del efecto nulo ( $g = 0.00$ ).

Por lo tanto, los resultados sugieren que la intervención no produjo cambios relevantes en la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de los participantes, manteniéndose niveles similares de autonomía, competencia y relación entre las mediciones PRE y POST.

### Estrategias motivacionales percibidas (CMEMEF): resultados globales y discusión

En el CMEMEF (0–10), el clima tarea aumentó del pretest al postest ( $\Delta = +0.53$ ), con tendencia a significación ( $p = .075$ ) y tamaño de efecto pequeño ( $g = 0.28$ ). El clima ego también aumentó ligeramente ( $\Delta = +0.36$ ;  $p = .418$ ;  $g = 0.15$ ), y el total incrementó ( $\Delta = +0.44$ ;  $p = .136$ ;  $g = 0.25$ ).

Tabla 3. Puntuaciones en el CMEMEF (0–10): comparación entre las mediciones PRE y POST

Escala	Media PRE	DE PRE	Media POST	DE POST	$\Delta$	p	g
Clima tarea	7.22	2.01	7.75	1.77	+0.53	.075	0.28
Clima ego	4.35	2.31	4.71	2.52	+0.36	.418	0.15
Total, CME-MEF	5.79	1.72	6.23	1.73	+0.44	.136	0.25

Fuente: elaboración propia.

Nota. CMEMEF = Cuestionario de Motivación en Educación Física. DE = desviación estándar;  $\Delta$  = diferencia de medias (POST – PRE); p = valor de significación; g = tamaño del efecto de Hedges. PRE = medición previa; POST = medición posterior.

La tabla 3 muestra la comparación de las puntuaciones medias del *Cuestionario de Motivación en Educación Física* (CMEMEF) entre las mediciones PRE y POST. En general, se observa una tendencia al incremento en las puntuaciones tras la intervención; sin embargo, las diferencias no alcanzaron significación estadística.

En la dimensión Clima tarea, la media aumentó en 0.53 puntos ( $\Delta = +0.53$ ), aproximándose al umbral de significación estadística ( $p = .075$ ) y con un tamaño del efecto pequeño a moderado ( $g = 0.28$ ). Este resultado sugiere una mejora incipiente en la percepción de un clima motivacional orientado a la tarea.

Por su parte, el Clima ego mostró un incremento menor ( $\Delta = +0.36$ ), sin significación estadística ( $p = .418$ ) y con un tamaño del efecto pequeño ( $g = 0.15$ ), lo que indica cambios limitados

en esta dimensión. Finalmente, la puntuación Total del CMEMEF evidenció un aumento de 0.44 puntos ( $\Delta = +0.44$ ), aunque la diferencia no fue estadísticamente significativa ( $p = .136$ ), con un tamaño del efecto pequeño ( $g = 0.25$ ).

### Diferencias por sexo (CMEMEF)

Al estratificar por sexo, en hombres el clima tarea aumentó de manera significativa ( $\Delta = +1.13$ ;  $p = .031$ ;  $g = 0.60$ , efecto moderado). En mujeres, los cambios fueron pequeños y no significativos.

Tabla 4. Puntuaciones del CMEMEF por sexo: comparación entre las mediciones PRE y POST

Sexo	Escala	n PRE	Media PRE	DE PRE	n POST	Media POST	DE POST	$\Delta$	p	g
Hombre	Clima tarea	32	7.03	2.18	32	8.16	1.46	+1.13	.031	0.60
Hombre	Clima ego	32	4.68	2.58	32	5.45	2.96	+0.77	.351	0.27
Hombre	Total, CME-MEF	32	5.86	1.96	32	6.81	1.87	+0.95	.075	0.49
Mujer	Clima tarea	68	7.31	1.93	68	7.56	1.88	+0.24	.450	0.13
Mujer	Clima ego	68	4.20	2.18	68	4.36	2.22	+0.16	.668	0.07
Mujer	Total, CME-MEF	68	5.76	1.61	68	5.96	1.61	+0.20	.514	0.12

Fuente: elaboración propia.

Nota. CMEMEF = Cuestionario de Motivación en Educación Física. DE = desviación estándar;  $\Delta$  = diferencia de medias (POST – PRE); p = valor de significación; g = tamaño del efecto de Hedges. PRE = medición previa; POST = medición posterior.

La Tabla 4 presenta la comparación de las puntuaciones del *Cuestionario de Motivación en Educación Física* (CMEMEF) entre las mediciones PRE y POST, diferenciada por sexo. Los resultados muestran patrones distintos de cambio entre hombres y mujeres tras la intervención.

En el grupo de hombres, se observó un incremento estadísticamente significativo en la dimensión Clima tarea ( $\Delta = +1.13$ ), con un valor de  $p = .031$  y un tamaño del efecto moderado ( $g = 0.60$ ). Este resultado indica una mejora relevante en la percepción de un clima motivacional orientado a la tarea. Asimismo, aunque no se alcanzó significación estadística, el Total del CMEMEF mostró un aumento considerable ( $\Delta = +0.95$ ), con una tendencia cercana a la significación ( $p = .075$ ) y un tamaño del efecto moderado ( $g = 0.49$ ). En contraste, el Clima ego presentó un incremento menor y no significativo ( $p = .351$ ), con un tamaño del efecto pequeño ( $g = 0.27$ ).

En el grupo de mujeres, los cambios observados en todas las dimensiones fueron leves y no estadísticamente significativos. El Clima tarea mostró un aumento reducido ( $\Delta = +0.24$ ;  $p = .450$ ;  $g = 0.13$ ), mientras que el Clima ego y el Total del CMEMEF presentaron variaciones mínimas, con tamaños del efecto triviales ( $g \leq 0.12$ ).

En definitiva, los resultados sugieren que la intervención tuvo un impacto más notable en los hombres, particularmente en la percepción de un clima motivacional orientado a la tarea, mientras que en las mujeres los efectos fueron limitados. Estas diferencias podrían estar relacionadas con ca-

racterísticas diferenciales en la respuesta motivacional según el sexo, lo que merece ser explorado en estudios futuros.

### Diferencias por paralelo (CMEMEF)

En el análisis por paralelo, se observó un aumento significativo del clima tarea en el paralelo F ( $\Delta = +0.75$ ;  $p = .045$ ;  $g = 0.45$ ) y un aumento significativo del total CMEMEF en el paralelo H ( $\Delta = +1.15$ ;  $p = .042$ ;  $g = 0.60$ ).

Tabla 5. Puntuaciones del CMEMEF por paralelo (análisis exploratorio)

Paralelo	Escala	n PRE	Media PRE	DE PRE	n POST	Media POST	DE POST	$\Delta$	p	g
D	Clima tarea	22	7.89	1.55	22	7.80	2.21	-0.10	.795	-0.05
D	Total, CME-MEF	22	6.50	1.76	22	6.17	1.96	-0.33	.581	-0.17
F	Clima tarea	36	7.20	1.62	36	7.95	1.63	+0.75	.045	0.45
F	Total, CME-MEF	36	5.93	1.30	36	6.24	1.52	+0.31	.514	0.21
G	Clima tarea	13	6.82	1.93	13	7.20	1.59	+0.38	.857	0.21
G	Total, CME-MEF	13	5.54	1.79	13	6.08	1.83	+0.54	.555	0.29
H	Clima tarea	29	6.93	2.65	29	7.72	1.69	+0.79	.464	0.35
H	Total, CME-MEF	29	5.18	1.95	29	6.33	1.84	+1.15	.042	0.60

Fuente: elaboración propia.

Nota. CMEMEF = Cuestionario de Motivación en Educación Física. DE = desviación estándar;  $\Delta$  = diferencia de medias (POST - PRE); p = valor de significación; g = tamaño del efecto de Hedges. PRE = medición previa; POST = medición posterior. El análisis es de carácter exploratorio.

La tabla 5 presenta un análisis exploratorio de las puntuaciones del *Cuestionario de Motivación en Educación Física* (CMEMEF) en las mediciones PRE y POST, diferenciadas por paralelo. Los resultados evidencian variabilidad en los cambios observados entre los distintos paralelos, tanto en la dimensión Clima tarea como en la puntuación Total del CMEMEF.

En el Paralelo D, se observó una ligera disminución tanto en el Clima tarea ( $\Delta = -0.10$ ) como en el Total del CMEMEF ( $\Delta = -0.33$ ); no obstante, estas diferencias no fueron estadísticamente significativas ( $p > .05$ ) y los tamaños del efecto fueron triviales a pequeños ( $g \leq -0.17$ ), lo que sugiere estabilidad en la percepción del clima motivacional.

En el Paralelo F, el Clima tarea mostró un incremento estadísticamente significativo ( $\Delta = +0.75$ ;  $p = .045$ ), con un tamaño del efecto moderado ( $g = 0.45$ ), indicando una mejora relevante en la orientación hacia la tarea. Sin embargo, el aumento observado en el Total del CMEMEF no alcanzó significación estadística ( $p = .514$ ), aunque presentó un tamaño del efecto pequeño ( $g = 0.21$ ).

En el Paralelo G, se registraron incrementos tanto en el Clima tarea ( $\Delta = +0.38$ ) como en el Total del CMEMEF ( $\Delta = +0.54$ ); sin embargo, estas diferencias no fueron estadísticamente

significativas ( $p > .05$ ), posiblemente influenciadas por el tamaño muestral reducido, aunque los tamaños del efecto fueron pequeños a moderados ( $g \leq 0.29$ ).

En el Paralelo H, se observó un incremento significativo en el Total del CMEMEF ( $\Delta = +1.15$ ;  $p = .042$ ), acompañado de un tamaño del efecto moderado ( $g = 0.60$ ), lo que sugiere una mejora relevante en la motivación global. El Clima tarea también aumentó ( $\Delta = +0.79$ ), aunque sin alcanzar significación estadística ( $p = .464$ ), con un tamaño del efecto moderado ( $g = 0.35$ ).

La intervención pudo haber tenido efectos diferenciados según el paralelo, destacándose mejoras significativas en el Clima tarea en el Paralelo F y en la motivación global en el Paralelo H. Dado el carácter exploratorio del análisis y las diferencias en los tamaños muestrales, estos hallazgos deben interpretarse con cautela y confirmarse en estudios posteriores.

### Cambios por ítems (CMEMEF)

Se identificaron tres ítems con incrementos significativos del pretest al posttest: ítem 18 ( $\Delta = +0.96$ ;  $p = .028$ ;  $g = 0.32$ ), ítem 23 ( $\Delta = +1.05$ ;  $p = .028$ ;  $g = 0.32$ ) e ítem 7 ( $\Delta = +0.76$ ;  $p = .042$ ;  $g = 0.31$ ).

Tabla 6. Ítems del CMEMEF con cambios estadísticamente significativos entre las mediciones PRE y POST

Ítem	Enunciado (resumen)	Media PRE	Media POST	$\Delta$	p	g
18	Tiempo suficiente para realizar correctamente las tareas	6.75	7.71	+0.96	.028	0.32
23	Pregunta si creen que están mejorando	6.47	7.52	+1.05	.028	0.32
7	Oportunidad de mejorar lo que ya sabía	7.40	8.16	+0.76	.042	0.31

Fuente: elaboración propia.

Nota. CMEMEF = Cuestionario de Motivación en Educación Física.  $\Delta$  = diferencia de medias (POST – PRE); p = valor de significación; g = tamaño del efecto de Hedges. PRE = medición previa; POST = medición posterior. Se presentan únicamente los ítems con diferencias estadísticamente significativas ( $p < .05$ ).

La Tabla 6 presenta los ítems del *Cuestionario de Motivación en Educación Física* (CMEMEF) que mostraron cambios estadísticamente significativos entre las mediciones PRE y POST. En conjunto, los resultados indican mejoras específicas en aspectos vinculados al clima motivacional orientado a la tarea tras la intervención.

El ítem 18 (*Tiempo suficiente para realizar correctamente las tareas*) evidenció un incremento significativo ( $\Delta = +0.96$ ;  $p = .028$ ), con un tamaño del efecto pequeño ( $g = 0.32$ ), lo que sugiere una mejora en la percepción del tiempo disponible para el aprendizaje. De manera similar, el ítem 23 (*Pregunta si creen que están mejorando*) mostró un aumento significativo ( $\Delta = +1.05$ ;  $p = .028$ ), también con un tamaño del efecto pequeño ( $g = 0.32$ ), indicando una mayor percepción de retroalimentación orientada al progreso personal.

Asimismo, el ítem 7 (*Oportunidad de mejorar lo que ya sabía*) presentó un incremento significativo ( $\Delta = +0.76$ ;  $p = .042$ ), con un tamaño del efecto pequeño ( $g = 0.31$ ), lo que refleja una mayor percepción de oportunidades para el desarrollo de habilidades.

La intervención tuvo un impacto positivo en prácticas docentes asociadas a la mejora, la retroalimentación y el apoyo al aprendizaje, elementos clave del clima motivacional orientado a la tarea. Aunque los tamaños del efecto fueron pequeños, los cambios observados son relevantes desde una perspectiva educativa y motivacional.

## Discusión

Desde la Teoría de la Autodeterminación, la satisfacción de autonomía, competencia y relación es un mecanismo clave para favorecer motivación más autodeterminada y bienestar (Ryan & Deci, 2000). No obstante, los cambios globales fueron mínimos, lo cual puede relacionarse con la duración/intensidad de la intervención, el foco de implementación y la heterogeneidad de aula. Intervenciones prolongadas de aprendizaje cooperativo han reportado mejoras en necesidades psicológicas cuando la exposición es sostenida y la implementación incluye apoyo explícito a la autonomía y oportunidades de mejora (Palomares et al., 2024; Cecchini et al., 2017). Asimismo, la variabilidad por aula en climas motivacionales se ha documentado en intervenciones motivacionales en educación física (Braithwaite et al., 2011). Por otra parte, la evidencia psicométrica de versiones en contexto de Educación Física respalda la interpretación de estos resultados como estabilidad real y no como falla de medición (Santurio & Fernández, 2017).

Los resultados exploratorios muestran pequeños aumentos en Clima tarea o motivacionales positivos (Tablas 3–5), aunque no siempre significativos. Por ejemplo, el clima tarea global se incrementó ligeramente sin alcanzar significación estadística (Tabla 3), y al desagregar por paralelo se observan mejoras significativas en algunos grupos como el Paralelo F y H. Estos patrones respaldan estudios recientes que señalan que contextos que enfatizan la implicación hacia tareas y progreso personal tienden a producir cambios positivos en motivación, aunque la magnitud puede variar según características del grupo y del docente.

El CMEMEF captura estrategias docentes y climas motivacionales (tarea/ego) alineados con el modelo de metas de logro y el marco TARGET. En la literatura, las intervenciones orientadas a clima de maestría suelen producir efectos pequeños pero consistentes sobre variables motivacionales, lo que hace relevante la tendencia observada en clima tarea (Braithwaite et al., 2011). Además, el instrumento original para EF reporta estructura de tarea/ego y utilidad para evaluar cambios por intervención (Moreno et al, 2019).

El efecto diferencial por sexo sugiere que la intervención pudo impactar de manera distinta la percepción del clima orientado a la tarea. Estas diferencias deben interpretarse como sensibilidad diferencial a componentes del clima (autoridad compartida, agrupamiento, evaluación, retroalimentación) más que como una propiedad fija del sexo (Ames, 1992), con resultados que pueden variar según la dinámica de aula y la implementación (Santurio & Fernández., 2017).

Investigaciones recientes subrayan la importancia del entorno creado por el profesor para favorecer un clima motivacional positivo que apoye BPNs: intervenciones docentes diseñadas para promover un clima que enfatiza la tarea, apoyo a la autonomía y apoyo social influyen significati-

vamente en experiencias más adaptativas y mayor participación de los estudiantes en Educación Física. Esto coincide con tus datos donde los ítems específicos del CMEMEF que sí cambiaron significativamente están directamente vinculados a prácticas educativas positivas: tiempo adecuado para tareas, percepción de mejora y oportunidad para desarrollar habilidades (Tabla 6), todas reflejando dimensiones de un clima orientado a la tarea.

La Tabla 4 indica que los cambios más grandes y significativos en variables motivacionales ocurrieron en hombres, especialmente en clima tarea. Estos resultados se alinean parcialmente con estudios recientes que reportan diferencias por sexo en experiencias motivacionales y percepciones del clima motivacional, donde las féminas pueden mostrar diferentes patrones de motivación debido a factores sociales o pedagógicos específicos al contexto de Educación Física.

Del mismo modo, el análisis por paralelos (Tabla 5) muestra que algunos grupos (como F y H) presentaron aumentos significativos en clima tarea o total de CMEMEF, lo cual subraya la importancia de factores contextuales grupales (por ejemplo, dinámica de clase, estilo docente, relaciones sociales). Estudios recientes destacan que la percepción de un clima motivacional positivo se asocia con mayores niveles de satisfacción de BPNs, autoconcepto físico y actitudes adaptativas, lo que sugiere que los ambientes grupales pueden modular la respuesta motivacional de los estudiantes

Estos ítems de la tabla 6 representan componentes clásicos del clima de maestría: tiempo pedagógico efectivo, seguimiento del progreso y oportunidades de mejora. En el enfoque TARGET, el manejo del tiempo y la evaluación retroalimentaciones orientadas al progreso son mecanismos centrales para fortalecer un clima tarea (Ames, 1992). Así, el patrón por ítems respalda que la intervención se reflejó principalmente en prácticas docentes percibidas (más tiempo útil, más monitoreo de mejora y más oportunidades de progreso), lo que es consistente con hallazgos en programas sostenidos de aprendizaje cooperativo en EF (Santurio & Fernández., 2017).

## **Propuesta**

Implementación de estrategias pedagógicas orientadas al clima motivacional de tarea para el fortalecimiento de la motivación en Educación Física

### ***Objetivo general***

Fortalecer la motivación del estudiantado en las clases de Educación Física mediante la implementación de estrategias pedagógicas orientadas al clima motivacional de tarea, promoviendo la percepción de mejora personal, la retroalimentación positiva y oportunidades de aprendizaje significativo.

## Plan de actividades (3 semanas)

### *Semana 1: fomento de la percepción de competencia y mejora personal*

**Propósito:** promover la percepción de progreso individual y oportunidades de mejora, en coherencia con los ítems del CMEMEF que mostraron cambios significativos.

#### **Recursos:**

Pizarra acrílica o digital

Marcadores

Fichas impresas con los objetivos de la sesión

Espacio adecuado del área deportiva

#### **Actividades:**

Presentación de los objetivos de aprendizaje de la unidad, enfatizando la mejora personal y no la comparación entre estudiantes.

Diseño de tareas motrices con niveles de dificultad progresiva, permitiendo que cada estudiante avance a su propio ritmo.

Espacios de reflexión breve al final de la clase, donde el docente pregunta al alumnado si perciben mejoras en su desempeño.

Retroalimentación verbal individual centrada en el esfuerzo, la constancia y el progreso.

### *Semana 2: apoyo al aprendizaje y gestión del tiempo en las tareas*

**Propósito:** favorecer la percepción de tiempo suficiente y apoyo docente durante la ejecución de las actividades.

#### **Recursos:**

Balones (según el contenido de la clase)

Conos y aros

Colchonetas

Cronómetro o reloj deportivo

**Actividades:**

Organización de estaciones de trabajo que permitan mayor tiempo de práctica activa.

Flexibilización del tiempo destinado a cada tarea según las necesidades del grupo.

Observación activa del docente para brindar apoyo técnico y motivacional durante la ejecución.

Ajustes de las actividades en función de las dificultades detectadas, reforzando la idea de que el error forma parte del aprendizaje.

**Semana 3: refuerzo del clima de tarea y motivación global**

**Propósito:** consolidar un clima motivacional orientado a la tarea y fortalecer la motivación general hacia la Educación Física.

**Recursos:**

Cuaderno del estudiante

Fichas de reflexión breve

Lápices o bolígrafos

**Actividades:**

Actividades cooperativas en pequeños grupos, priorizando la colaboración y el logro compartido.

Evaluación formativa basada en criterios de esfuerzo, participación y mejora individual.

Espacio de autoevaluación donde los estudiantes identifiquen qué aprendieron y cómo mejoraron.

Cierre reflexivo grupal sobre la importancia del aprendizaje, la superación personal y el disfrute de la actividad física.

**Resultados esperados**

Incremento en la percepción de un clima motivacional orientado a la tarea.

Mejora en la motivación del estudiantado hacia la clase de Educación Física.

Mayor percepción de apoyo docente, retroalimentación positiva y oportunidades de aprendizaje.

## Conclusiones

El aprendizaje cooperativo produjo mejoras específicas en las estrategias docentes percibidas y en el clima motivacional orientado a la tarea, aunque no generó cambios globales en la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas.

Los resultados evidencian que la implementación del aprendizaje cooperativo no produjo cambios estadísticamente significativos en la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relación (BPNES), manteniéndose niveles similares entre el pretest y el postest. Sin embargo, se identificaron mejoras consistentes, aunque de magnitud pequeña, en la percepción de estrategias docentes asociadas al clima motivacional orientado a la tarea, especialmente reflejadas en el CMEMEF.

De manera particular, los incrementos significativos observados en los ítems relacionados con el tiempo pedagógico disponible, el seguimiento del progreso del alumnado y las oportunidades de mejora confirman que la intervención impactó principalmente en las prácticas de enseñanza percibidas por los estudiantes. Este patrón es coherente con los modelos de clima de maestría, los cuales sostienen que el cambio motivacional inicial suele manifestarse primero en la organización de las tareas, la retroalimentación y la gestión del tiempo, antes de consolidarse en transformaciones más profundas de las necesidades psicológicas básicas.

Por tanto, los hallazgos indican que el aprendizaje cooperativo constituye una estrategia pedagógica válida para promover un clima de aula más orientado al aprendizaje y al progreso personal en Educación Física; no obstante, su efecto sobre la motivación autodeterminada y las necesidades psicológicas requiere procesos de implementación más prolongados y sistemáticos para generar cambios estables.

El impacto del aprendizaje cooperativo fue diferenciado según el sexo y el contexto de aula, lo que confirma la influencia de factores contextuales en la eficacia de las estrategias motivacionales.

El análisis por sexo mostró que los estudiantes hombres presentaron un incremento significativo en la percepción del clima orientado a la tarea, con un tamaño del efecto moderado, mientras que en las estudiantes mujeres los cambios fueron pequeños y no significativos. Asimismo, el análisis por paralelos reveló una marcada variabilidad entre grupos, destacándose mejoras significativas únicamente en algunos cursos.

Estos resultados confirman que el efecto del aprendizaje cooperativo no es homogéneo, sino que depende de la dinámica del grupo, la interacción entre compañeros, el estilo de conducción del docente y las condiciones específicas de cada aula. La literatura reciente coincide en que la implementación de metodologías cooperativas puede generar resultados distintos incluso dentro de una misma institución, debido a la forma en que se estructuran los roles, se regulan las interacciones y se gestionan los procesos de evaluación y retroalimentación.

En este sentido, la presente investigación evidencia que el aprendizaje cooperativo debe entenderse como una metodología sensible al contexto, y no como una estrategia universal con efectos automáticos. Por ello, resulta indispensable que los docentes adapten sus prácticas cooperativas a las características motivacionales, sociales y culturales de cada grupo, con el fin de maximizar su impacto en la motivación del estudiantado.

Los cambios observados en los ítems del CMEMEF confirman que el aprendizaje cooperativo favorece componentes clave del clima de maestría, fortaleciendo condiciones pedagógicas esenciales para la motivación en Educación Física.

Los incrementos significativos en los ítems referidos al tiempo suficiente para realizar las tareas, al seguimiento del progreso del alumnado y a las oportunidades de mejora evidencian que la intervención fortaleció elementos pedagógicos centrales del clima motivacional orientado a la tarea. Estos componentes se corresponden directamente con los principios del modelo TARGET y con los fundamentos del aprendizaje cooperativo estructurado.

Desde una perspectiva educativa, estos resultados son especialmente relevantes, ya que indican que la cooperación organizada en el aula no solo promueve la interacción social, sino que transforma la manera en que el alumnado percibe el acompañamiento docente, la evaluación formativa y el sentido del aprendizaje. La mejora en estas prácticas representa una base sólida para el desarrollo progresivo de una motivación más autónoma, aun cuando los cambios globales en las necesidades psicológicas básicas no se hayan manifestado de forma inmediata.

En consecuencia, el aprendizaje cooperativo se consolida como una estrategia pedagógica eficaz para crear entornos de aprendizaje más participativos, equitativos y centrados en el progreso individual y colectivo, lo que contribuye al fortalecimiento de la motivación hacia la Educación Física en estudiantes de Educación Básica Superior.

## Referencias

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*(3), 261-271.
- Azorín Abellán, C. M. (2018). El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas. *Perfiles Educativos, 40*(161), 181-194.
- Boke, H., Aygun, Y., Tufekci, S., Yagin, F. H., Canpolat, B., Norman, G., Prieto-González, P., & Ardigò, L. P. (2025). Effects of cooperative learning interventions on students' learning outcomes in physical education: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology, 16*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1508808>
- Braithwaite, R., Spray, C. M., & Warburton, V. E. (2011). Motivational climate interventions in physical education: A meta-analysis. *Psychology of Sport and Exercise, 12*(6), 628-638.
- Cajilema, L. A. Q., & León, D. A. H. (2023). Necesidades psicológicas básicas, adherencia e importancia de la Educación Física en estudiantes de básica superior. *Polo del Conocimiento, 8*(12), 19-32.

- Carrasco-Venturelli, H., Cachón-Zagalaz, J., Ubago-Jiménez, J. L., & Lara-Sánchez, A. (2024). Validación y adaptación del cuestionario del clima motivacional percibido en el deporte-2, por adolescentes chilenos en la clase de Educación Física. *Journal of Sport & Health Research*, 16(2).
- Cecchini, J. A., Méndez-Giménez, A., & Fernández-Río, J. (2019). Metodologías activas y motivación en Educación Física. *Retos*, 35, 272-279.
- Cedeño, M. M. R., Quinapallo, M. A. M., Calderón, V. E. A., & Zambrano, C. M. Z. (2023). La importancia de la motivación intrínseca y extrínseca en la enseñanza en el nivel básico elemental. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(6), 4593-4617.
- Cifuentes González, D. A., & Caro Páez, J. P. (2017). *Desarrollo de la motivación intrínseca hacia la clase de Educación Física a partir de los juegos cooperativos* [Tesis de maestría, Universidad Libre].
- Fernández-Espínola, C., Abad-Robles, M. T., & Collado-Mateo, D. (2020). Effects of cooperative-learning interventions on physical education students' intrinsic motivation: A systematic review and meta-analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(12).
- Fernández-Río, J. (2020). El aprendizaje cooperativo en Educación Física: un modelo para la enseñanza y la inclusión. *Retos*, 38, 755-763.
- Fernández-Río, J. (2021). Aprendizaje cooperativo. En A. Pérez-Pueyo, D. Hortigüela-Alcalá, & J. Fernández-Río, (coords.). *Los modelos pedagógicos en Educación Física: qué, cómo, por qué y para qué* (pp. 26-49).
- Fernández-Río, J., & Méndez-Giménez, A. (2014). El aprendizaje cooperativo: una metodología activa para el aula de Educación Física. *Retos*, 26, 201-205.
- León, B., Fernández-Río, J., Rivera-Pérez, S., & Iglesias, D. (2023). Cooperative learning, emotions and academic performance in physical education: A serial multiple mediation model. *Psicología Educativa*, 29(1), 75-82. <https://doi.org/10.5093/psed2023a2>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). *Currículo de Educación Física para la Educación General Básica y Bachillerato*.
- Moreno-Murcia, J. A., Huéscar, E., & Cervelló, E. (2019). La motivación autodeterminada en Educación Física: un análisis desde la Teoría de la Autodeterminación. *Revista de Psicología del Deporte*, 28(2), 45-56.
- Moreno-Murcia, J. A., Marzo, J. C., Martínez, A., & Conte, L. (2011). Validation of the Motivational Strategies in Physical Education Questionnaire (CMEMEF) in Spanish context. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(2), 567-582.
- Nina Mallqui, R. C. (2018). *Estrategias de aprendizaje cooperativo y motivación intrínseca hacia el estudio en la Facultad de Pedagogía y Cultura Física de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle].
- Olmedo Pichogagón, K. R. (2025). *Diseño de estrategias de motivación académica para estudiantes con dificultades de aprendizaje de la Unidad Educativa Cristiana Nazareno* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Chimborazo].

- Palomares Prieto, I., Miguel Garvı-Medrano, P., & Fernández-Río, J. (2024). El modelo de aprendizaje cooperativo para la mejora de inteligencia emocional en alumnado de educación primaria en educación física. *Retos: Nuevas Perspectivas de Educación Física, Deporte y Recreación*, (59).
- Prieto-Saborit, J. A., Menéndez-Espina, S., Méndez-Alonso, D., Jiménez-Arberas, E., Llosa, J. A., & Nistal-Hernández, P. (2025). Teacher motivational style and implementation of cooperative learning: A self-determination perspective. *Sustainability*, 17(8). <https://doi.org/10.3390/su17083673>
- Quiña-Toapanta, F. E. (2023). El aprendizaje cooperativo como método de enseñanza en la educación física: Revisión sistemática. *Dominio de las Ciencias*, 9(3), 1744-1783.
- Reeve, J. (2016). Understanding motivation and emotion. John Wiley & Sons.
- Santurio, J. I. M., & Fernández-Río, J. (2017). Responsabilidad social, necesidades psicológicas básicas, motivación intrínseca y metas de amistad en educación física. *Retos*, 32, 134-139.
- Torres Cabrera, U. A., & Guillermina Torres-Palchisaca, Z. (2024). Aprendizaje basado en problemas y su relación con la motivación en estudiantes de Educación Física de la UEVAAR. *Religación: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 9(41).
- Torres, Y. (2024). *Estrategia pedagógica para la falta de interés de los estudiantes*. Fundación Universitaria Los Libertadores.
- Trigueros, R., Aguilar-Parra, J. M., López-Liria, R., & Rocamora, P. (2019). Validation of the Satisfaction Scale of Basic Psychological Needs in Physical Education. *Sustainability*, 11(22). <https://doi.org/10.3390/su11226250>
- Trigueros, R., Padilla, A. M., Aguilar-Parra, J. M., & Mercader, I. (2020). Motivational climate, basic psychological needs and physical education outcomes. *Frontiers in Psychology*, 11, 1-10.
- Widyanto, Z., Qomarrullah, R., & Tebai, S. (2025). The implementation of the Jigsaw-type cooperative learning model to enhance students' motivation and participation in physical education. *Active Learning in Physical Education*, 14(2). <https://doi.org/10.15294/active.v14i2.28474>

## Autores

**Ulises Arturo Torres Cabrera.** Estudiante de la Universidad Católica de Cuenca, Azogues, Unidad Académica de Posgrado.

**Ana Zulema Castro Salazar.** Docente de la Universidad Católica de Cuenca, Azogues, Unidad Académica de Posgrado.

## Declaración

Conflicto de interés

No tenemos ningún conflicto de interés que declarar.

Financiamiento

Sin ayuda financiera de partes externas a este artículo.

Nota

El artículo es original y no ha sido publicado previamente.