



Universidad
Zaragoza

Trabajo de Fin de Máster

Percepción subjetiva del alumnado de 1º de Bachillerato sobre la asignatura
de Educación Física.

-

Subjective perception held by 1º Bachillerato students on Physical
Education.

Autor/es:

JAVIER ZALBA JADRAQUE

Director/es:

ALBERTO AIBAR SOLANA

Facultad de Ciencias humanas y de la Educación

Máster Universitario en Profesorado de ESO, Bachillerato, Formación Profesional y
Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas: Especialidad en Educación Física.

- 2020 -

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	6
2. MARCO TEÓRICO	9
2.1 LOCUS PERCIBIDO DE CAUSALIDAD.....	9
2.2 NECESIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS	10
2.3 CLIMA MOTIVACIONAL	11
2.3.1 ORIENTACIÓN Y CLIMA EGO – TAREA	13
3. MATERIAL Y MÉTODO	15
3.1 DISEÑO Y MUESTRA	15
3.2 VARIABLES E INSTRUMENTOS	15
3.4 PROCEDIMIENTO	17
3.5 ANÁLISIS DE DATOS	18
3.6 RESULTADOS	18
4. DISCUSIÓN.....	25
5. BIBLIOGRAFÍA.....	31
6. ANEXOS.....	36
6.1 CUESTIOANRIO.....	36

RESUMEN

La Educación Física (E.F.) se caracteriza por tratar un contenido en el que se establecen relaciones directas entre la teoría y la práctica y en dónde la intervención docente y su modelo de enseñanza, en gran medida, será quien marque las experiencias del alumnado en la asignatura. De esta manera, se pretende conseguir uno de los objetivos fundamentales de la asignatura, seguir practicando actividad física en el futuro. Este estudio analiza diferentes variables que se dan dentro del proceso enseñanza-aprendizaje con el objetivo de conocer cuáles constituyen la percepción final de la asignatura en un alumno de 1º de Bachillerato. Para una muestra de 46 sujetos, las variables estudiadas fueron: la motivación, las necesidades psicológicas básicas, el clima motivacional y la orientación de la tarea. Los resultados de los análisis señalan una diferencia significativa en aquellas variables correspondientes a las formas más autodeterminadas de la motivación, la desmotivación y en la orientación a la tarea entre la muestra con intención de práctica de E.F y la que no. Por otro lado, destacar una mayor orientación hacia el ego por parte del sexo masculino frente al femenino. En base a ello, se destaca la importancia de apoyar las formas más autodeterminadas de motivación, evitar desmotivaciones y fomentar la orientación hacia la tarea, ésta última sobre todo al sexo masculino, a través de estrategias de intervención diseñadas y adaptadas para cada contenido. Todo ello puede redundar en la obtención de unos mejores valores para las variables estudiadas, mejorando la percepción de la asignatura y como consecuencia una mayor intención de práctica de E.F futura.

ABSTRACT

Physical Education (PE) distinguishes itself by establishing direct relations between theory and practice, wherein the teachers' participation and their teaching model will certainly make the difference in how the students perceive the subject. Thus, one of the key goals of the subject is to ensure that students can continue practicing sport in the future. This study focuses on analysing different variants that could be found during the teaching-learning process in order to know which of them might modulate the final 1º Bachillerato students' perception of the subject. For a sample of 46 individuals, the end-points examined were: motivation, basic psychological needs, motivational environment and task orientation. The results of the analysis show

significant differences for those variants referring to self-determined motivation, demoralization and task orientation among those individuals determined to practice PE and those who do not. Furthermore, ego orientations are particularly emphasized among male students against female ones. In this context, it stresses the importance of fostering and supporting self-determined motivation skills, avoiding students' demoralisation and nurturing task orientation through intervention strategies which are specifically designed and adapted to each course content, particularly among male students. This in turn might help to obtain better outcomes for the studied end-points, thereby improving the final perception of PE as a subject and boosting the students' esteem and adherence to practicing sport in the long term run.

1. INTRODUCCIÓN

La Educación Física es un área dentro de la educación obligatoria actual que busca como objetivo principal la creación de hábitos vinculados con la práctica de Actividad Física (A.F) y la salud en el alumnado. Dentro de este contexto educativo, uno de los aspectos más relevantes y estudiados ha sido la motivación, concebida como uno de los factores claves que influye en los resultados de aprendizaje. (Moreno-Murcia, Sicilia, Cervelló, Huéscar y Dumitru, 2011). Se ha comprobado que un alto nivel de motivación en los alumnos se relaciona con grandes logros en el aprendizaje. (Moreno-Murcia, Sicilia, Cervelló, Huéscar y Dumitru, 2011). Varias investigaciones han señalado que el clima tarea se relaciona con múltiples consecuencias positivas: metas del deportista centradas en la tarea, mayor esfuerzo, interés, competencia, actitudes positivas, disfrute e intención de practicar deporte (Amorose, Anderson-Butcher, Fleisch, y Klinefelter, 2005; Cecchini, González, Carmona, y Contreras, 2004; Moreno et al., 2007) y, tomando como referencia la teoría de la autodeterminación, (Deci y Ryan, 2000) el clima motivacional es considerado un factor de carácter social que va a influir de forma directa en la motivación del alumnado. Es por lo comentado, que se llega a la conclusión de que un correcto clima motivacional percibido es uno de los determinantes que influye en el proceso de aprendizaje del alumnado (Castañón, Rodríguez y Granero, 2011).

Es importante conseguir el máximo número de experiencias positivas en esta área con el objetivo de mejorar los niveles de motivación intrínseca en el alumnado y conseguir un aumento de la práctica de actividad física. Y es que, la participación activa en Educación Física junto a la realización de actividad física producen una serie de beneficios los cuales están ampliamente reconocidos por la literatura científica. Así, numerosos estudios han constatado la influencia que esta asignatura puede llegar a tener en la promoción de estilos de vida saludables (Bailey, 2006). Sin embargo, más del 80% de los adolescentes a nivel mundial no practican suficiente A.F, ello a pesar, de los múltiples beneficios físicos, psicológicos y emocionales que aporta la práctica diaria de A.F (OMS, 2018)

Para conseguir esta “adherencia”, resulta necesario conocer cuál es el clima o los climas que favorecen la aparición de motivación hacia la práctica de actividad física para poder promover de forma eficaz la iniciación y la práctica continuada de actividades deportivas de carácter saludable. En esta línea, Van Acker, Carreriro,

Bourdeaudhuij, Cardon, y Haerens (2010), bajo el prisma de la teoría social cognitiva, sostienen que los factores ambientales (contexto de la clase, su contenido, el comportamiento del profesor, etc.) influyen directa e indirectamente en los niveles de actividad física durante las clases de Educación Física, así como el interés de los alumnos por esta materia.

Por otro lado, comentar que la Educación Física tiene uno de los mayores retos educativos, conseguir el desarrollo de una serie de competencias básicas que permitan un aprendizaje permanente a lo largo de su vida con el objetivo de poder permitir al alumnado adaptarse al mundo cambiante en el que nos encontramos. Entre las competencias más destacables a las que puede contribuir la asignatura de Educación Física podemos mencionar la competencia de sentido de iniciativa y espíritu emprendedor donde queda enmarcada la autonomía o la recogida en el currículum educativo actual de Aprender a Aprender, la cual está orientada a conseguir un aprendizaje activo, autónomo e independiente, consiguiendo de esta forma la aparición de motivación en el alumno que, en consecuencia, provocará que éste sea capaz de autorregular su propio aprendizaje. (Díaz & Hernández, 1999; Bouchard, 2009; Martín & Moreno, 2007)

En el contexto educativo en el que nos hallamos, uno de los marcos teóricos más notorios en esta última década para estudiar los procesos relacionados con las motivaciones del alumnado es la teoría de la autodeterminación (TAD; Ryan & Deci, 2007). La TAD describe al docente como uno de los antecedentes sociales enmarcados dentro de lo comentado, pudiendo incidir mediante su estilo interpersonal, en el tiempo de regulación motivacional del alumnado en las clases de Educación Física. Para ello, la TAD señala que existen tres mediadores psicológicos innatos y universales que deben ser cumplidos para conseguir conductas más autónomas en las sesiones de E.F (Ryan & Deci, 2002). Estas necesidades de autonomía, competencia y relaciones sociales pueden ser satisfechas respectivamente mediante la utilización de estrategias motivacionales relativas a cada uno de las NPB mencionadas. (Taylor & Ntoumanis, 2007)

Siguiendo con el hilo de lo comentado en el párrafo anterior, se establece una relación directa entre las tres necesidades psicológicas comentadas, ya que éstas están compuestas por la necesidad de autonomía, que a su vez alberga los esfuerzos de las personas por ser el origen de sus acciones y determinar su comportamiento. La

autonomía, junto a la percepción de competencia y relaciones sociales, elementos que componen las NPB, serán determinantes para la consecución de una motivación más o menos autodeterminada y de consecuencias adaptativas o desadaptativas a nivel cognitivo (atención, concentración...), afectivo (satisfacción, disfrute o aburrimiento) o comportamental (interés, persistencia, rendimiento, conductas o disciplina). (Deci & Ryan, 2000; Vallerand, 2007). En este proceso educativo comentado, una gran parte de responsabilidad recae sobre el docente. Éste debe conseguir generar experiencias satisfactorias en el alumnado, de manera que su intervención será determinante en la evolución de la motivación del alumno. (Moreno-Murcia, Cervelló, González-Cutre, Julián & Del Villar, 2011; Moreno-Murcia, Cervelló, Huéscar, Belando & Rodríguez, 2013). Pese a que el docente intente conseguirlo, desafortunadamente no todos los alumnos van a obtener experiencias positivas durante las sesiones de Educación Física, lo que puede hacer que aparezcan consecuencias desadaptativas como la desmotivación o menores niveles de participación. (Brooks & Magnusson, 2006; Ntoumanis, Pensgaard, Martin & Pipe, 2004).

Con todo lo comentado hasta el momento, este estudio pretende analizar una serie de variables relacionadas con la motivación, necesidades psicológicas básicas y orientación y clima motivacional para conocer cuáles son aquellas variables que pueden estar ligadas a aumentar la adherencia del alumnado a la práctica de Actividad Física con el objetivo de conocer la percepción final de la asignatura correspondiente a un alumno de 1º de Bachillerato, el cual ha vivenciado todas las etapas educativas obligatorias de la asignatura de Educación Física, identificando, por parte del alumnado, cuáles son las variables más relevantes ligadas a la asignatura.

A continuación y en los siguientes puntos, se enumeran los diferentes apartados que forman la totalidad del documento. En primer lugar se desarrolla el marco teórico, el cual integra aspectos relacionados con la motivación, las necesidades psicológicas básicas, orientaciones de meta y climas motivacionales. Posteriormente, se encuentra el apartado referente al material y método llevado a cabo en la investigación, dentro de éste se encuentra la muestra, instrumentos utilizados, procedimiento llevado a cabo, análisis de datos y resultados. Tras lo comentado, se realiza la discusión referente a los datos obtenidos, limitaciones del estudio y conclusiones finales.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 LOCUS PERCIBIDO DE CAUSALIDAD

En referencia al Locus percibido de Causalidad, es necesario destacar el papel que adquiere la teoría de la autodeterminación debido a su utilidad para explicar la influencia de los procesos motivacionales presentes en las clases de E.F en la conducta de los alumnos. (Owen, Smith, Lubans, Ng y Lonsdale, 2014).

Teniendo en cuenta el componente cualitativo de la motivación, la TAD plantea la existencia de un continuo (Deci y Ryan, 2000), implícito en las diferentes formas de motivación que lo componen. De esta forma, y dentro de éste continuo, la motivación intrínseca representa aquella motivación más autodeterminada caracterizada por la realización de una actividad por mero placer y la satisfacción que ésta aporta al ejecutarla. Por el contrario, la motivación extrínseca implica que la actividad se realiza atendiendo a más razones de carácter instrumental que a las que son esenciales de la actividad. Del mismo modo, la motivación extrínseca incluye cuatro regulaciones motivacionales ordenadas en relación al grado alcanzado en el proceso de internalización mediante el cual el sujeto incorpora a su persona el valor social de la actividad. Si éstas las ordenamos de mayor a menor, aparecen la regulación integrada (i.e., el estudiante realiza EF porque ha integrado la actividad dentro de sus valores y estilo de vida), la regulación identificada (i.e., el estudiante realiza EF porque reconoce los beneficios de la actividad), la regulación introyectada (i.e., el estudiante realiza EF para evitar sentimientos de culpabilidad o vergüenza) y la regulación externa (i.e., el estudiante realiza EF para obtener una recompensa o evitar un castigo).

Finalmente, la desmotivación refleja una falta de intención o ausencia de motivación. Tomando como referencia éstos parámetros teóricos, la investigación ha vinculado las formas de motivación más autodeterminadas en el contexto de la E.F con la aparición de diversas consecuencias de carácter adaptativo incluida una mayor práctica de actividad físico-deportiva fuera de dicho contexto (Ferriz, González-Cutre, Sicilia et al., 2015; Hagger y Chatzisarantis, 2009; Standage et al., 2012). Añadir, además, las afirmaciones realizadas por Stuntz y Weiss (2009), las cuales señalan que para ayudar a los alumnos a conseguir los beneficios de la práctica de actividad física, se deben conocer los factores que influyen sobre su diversión y su sentimiento de competencia, ya que el alumnado puede ser activo y emprendedor o

pasivo y alienado, dependiendo del clima motivacional en el que el sujeto se desenvuelva. De esta forma, estudiando los factores que facilitan la motivación se puede obtener un mayor conocimiento de la conducta de las personas. (Bryan & Solmon, 2007).

Teniendo en cuenta la descripción de las variables comentadas, uno de los objetivos será analizar dichas variables y comprobar cuáles de ellas pueden ser significativas y/o ser condicionantes en la percepción subjetiva final que un alumno de 1º de bachillerato genera y cuáles de ellas no.

Tomando como base otras investigaciones realizadas en las cuales se analizan las variables comentadas, se puede decir que las formas de motivación más autodeterminadas (i.e., motivación intrínseca, regulación integrada e identificada) se han ligado con un estilo de vida más activo y saludable, y han sido más frecuentemente observadas en el sexo masculino, mientras que las formas de motivación no autodeterminadas (i.e., regulación externa, introyectada y desmotivación) se han asociado de forma general con resultados negativos como el abandono de la AF, y han sido observadas en más mujeres que en hombres. (Granero-Gallegos, Baena-Extremera, Sánchez-Fuentes y Martínez-Molina, 2014; Hagger y Chatzisarantis, 2007; Martínez-Galindo, Alonso, Cervelló y Moreno, 2009; Vallerand y Rousseau, 2001).

Esta idea puede ser utilizada como referencia y servir como primera hipótesis de los resultados que posteriormente se muestran.

2.2 NECESIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS

En el contexto de la EF, uno de los marcos teóricos más extendidos en esta última década para estudiar los procesos motivacionales del alumnado es la teoría de la autodeterminación (TAD; Ryan & Deci, 2007), ya mencionada anteriormente. Ésta señala que el docente de EF puede incidir, mediante su estilo interpersonal docente, en el tipo de regulación motivacional de los discentes en las clases de EF. Para ello, la TAD (Ryan & Deci, 2002) menciona que existen tres mediadores psicológicos innatos y universales que deben ser satisfechos para lograr las conductas más autónomas o volitivas en las clases de EF las cuales son la autonomía, la percepción de competencia y las relaciones sociales, esenciales para el correcto desarrollo y el bienestar personal, estrechamente vinculadas con el contexto social del individuo y que pueden afectar a los diferentes tipos de motivación existentes (Deci & Ryan, 2002). En el contexto

educativo, la autonomía va ligada a la necesidad del alumno a adquirir un papel relevante dentro del proceso de aprendizaje, autogestionarse con responsabilidad respecto a su práctica tanto escolar como extraescolar.

Además, el alumno necesita percibirse competente en la realización de actividades y/o tareas, es decir, sentirse capaz y con las habilidades necesarias como para poder superar con éxito las situaciones motrices propuestas. Respecto a las relaciones sociales, destacar el deseo del alumno por sentirse integrado dentro de un grupo de iguales, desarrollando interacciones interpersonales de forma satisfactoria (Ryan y Deci, 2000). Varias investigaciones sobre este postulado de las TAD revelan que la satisfacción de las tres necesidades psicológicas básicas nombradas se relacionan con mayores niveles de autodeterminación y motivación intrínseca (Duda & Ntoumanis, 2003), mostrando una predisposición positiva hacia la práctica de diferentes contenidos en la asignatura de Educación Física. (Sevil, Abós, Generelo, Aibar & García González, 2016) por lo que es posible que el cumplimiento de estas tres necesidades psicológicas estén ligadas igualmente a una predisposición por seguir realizando actividad física en el futuro.

De la misma forma, otros autores como Chatzisarantis y Hagger (2009) argumentan que generar apoyo en la autonomía del alumno no únicamente permite obtener una mayor percepción de autonomía, sino que también contribuye a generar satisfacción en la percepción de competencia y en las relaciones sociales. En los últimos años están apareciendo en el ámbito científico estudios multidimensionales que señalan la importancia de apoyar las necesidades psicológicas básicas a través de diferentes estrategias de intervención docente (e.g., Amado, del Villar, Leo, Sánchez-Oliva, Sánchez-Miguel & García-Calvo, 2014) debido a su relación con cada uno de los mediadores psicológicos. (Stroet, Opdenakker & Minnaert, 2013)

2.3 CLIMA MOTIVACIONAL

Ya mencionado anteriormente, la asignatura de Educación Física, según el currículum actual de la Comunidad Autónoma de Aragón, tiene por objetivo que el alumnado: a) muestre conductas motrices que le permitan actuar en contextos y actividades variadas; b) se aproxime y descubra, de forma activa, los conocimientos elementales que constituyen la cultura básica de las prácticas motrices; c) adopte

principios cívicos y de valores que le permitan interactuar con otros en los contextos sociales de práctica de actividad física; d) adopte un estilo de vida activo y saludable.

Nos encontramos ante un contexto idóneo para el fomento de actividades físicas de carácter lúdico saludables durante el tiempo de ocio (Hagger y Chatzisarantis, 2007), teniendo el docente un papel vital para el desarrollo de actitudes positivas hacia la práctica de Educación Física por parte del alumnado. Para ello es necesario crear un clima durante las clases donde se genere una serie de vivencias y comportamientos que fomenten la competencia, la diversión, el autoconocimiento, la motivación interna y la transferencia. (Deci y Ryan, 2014).

De entre las teorías referentes en los últimos tiempos que han facilitado la comprensión de la motivación en el contexto físico-deportivo hay que destacar la teoría de las metas de logro (TML; Nicholls, 1989) y la ya mencionada TAD (Deci & Ryan, 2008). El tema principal de la TML va ligado a la orientación al ego o a la tarea de los sujetos como método para evaluar el éxito y su competencia personal. Alguien se encuentra orientado al ego cuando utiliza referencias normativas para evaluar su propio éxito y competencia, es decir, realiza una comparación con los demás. Sólo conseguirá el éxito si es capaz de superar a los demás. Caso contrario es la orientación a la tarea, ya que utiliza auto-referencias, es decir, no le preocupan los resultados de los demás sino su propio progreso. Éste considera que tiene éxito y competencia si ve una progresión positiva en relación a sí mismo. Pueden parecer dos orientaciones que no pueden darse de forma conjunta, pero es posible que un sujeto se encuentre orientado tanto al ego como a la tarea. Esto se debe a que las metas de logro son de naturaleza ortogonal, no tienen por qué darse de forma independiente ni tampoco disyuntiva (Roberts, 2001).

En relación a la TAD, ésta asume de forma general que si en la interacción con el medio las personas regulan sus conductas de forma voluntaria se mejorará la calidad relacionada con la implicación y el bienestar. En caso contrario, si el ambiente actúa de forma controladora, esta tendencia de verá mermada y de desarrollará el malestar (Ryan & Deci, 2000).

Enlazando con lo comentado en el punto anterior y ligándolo con la promoción de las Necesidades Psicológicas Básicas, cabe mencionar estrategias llevadas a cabo por el docente en el proceso enseñanza-aprendizaje dentro de las clases de Educación Física teniendo la capacidad de la adopción de comportamientos más activos y saludables por

parte de su alumnado (Höner & Demetriou, 2014). Éste, también puede conceder autonomía al alumnado en función de su proceso de enseñanza-aprendizaje. De este modo, el docente cede una mayor responsabilidad, implicando al alumnado y favoreciendo sus intereses y preferencias (Reeve et al., 2014)

De forma paralela, existen otros modos para apoyar la competencia, por ejemplo, utilizando feedbacks tanto positivos como interrogativos, centrándolos en el progreso personal. De igual modo, un ambiente estructurado y secuenciado donde se trabaje con información comprensible al igual que detallada en relación a los objetivos planteados, provocará un aumento en la competencia del alumno (Jang, Reeve & Deci 2010).

Por último, respecto a estrategias que apoyan a las relaciones sociales, éstas van orientadas a proporcionar mejoras en las relaciones interpersonales y en la integración del alumnado propiciando agrupaciones variadas y heterogéneas en todas las sesiones, fomentado la cooperación y mediando en posibles conflictos (Ahmed, Minnaert, van der Werf & Kuyper, 2010)

2.3.1 ORIENTACIÓN Y CLIMA EGO – TAREA

Varios autores han afirmado que el clima emocional de la clase generado por el docente, así como el apoyo a las relaciones sociales o el apoyo a la autonomía, puede influir en el compromiso y en el rendimiento académico de los estudiantes. Así pues, tomando como referencia la teoría de las metas de logro (TML; Nicholls, 1989), afirma que el clima motivacional generado por el docente puede influir de forma positiva o negativa sobre las acciones desencadenadas dentro del aula. Es decir, la forma en la que el docente prepare, estructure y realice sus sesiones puede generar en el alumnado una serie de comportamientos más o menos adaptativos en el aula.

Comentando la orientación motivacional respecto a la orientación al ego, el enfoque se centra sobre el resultado, juzgando el nivel de competencia basándose en la comparación entre iguales. Con respecto a la orientación a la tarea, el rendimiento se mide en términos de aprendizaje y dominio personal (Nicholls, 1989). En relación a lo comentado, existen estudios que han mostrado las repercusiones de la orientación motivacional sobre la conducta, confirmando que los sujetos motivados hacia la tarea o hacia el ego se relacionan con los mismos resultados que se encuentran en el clima

motivacional, anteriormente mencionados. (Cecchini, González, López, & Brustad, 2005)

Vinculando lo comentado al contexto de la Educación Física y concretando lo comentado en el párrafo anterior el clima motivacional relacionado con la tarea (valoración del esfuerzo y del progreso del alumno) se ha relacionado con consecuencias positivas de carácter afectivo como puede ser la diversión (Jaakkola, Wang, Soini & Liukkonen, 2015), efectos positivos comportamentales como la intención de ser físicamente activos (Cecchini, Fernández-Río, & Méndez-Giménez, 2014) y cognitiva como las estrategias de aprendizaje y el esfuerzo (Liukkonen, Barkoukis, Watt & Jaakkolaa, 2010). En sentido contrario, el clima motivacional ego (se valora al alumnado con criterios de comparación social) en las clases de EF se relaciona con consecuencias afectivas negativas como el aburrimiento (Fernández- Río, Méndez-Giménez & Cecchini, 2014), comportamentales como la indisciplina (Moreno, Jiménez, Gil, Aspano & Torrero, 2011) y cognitivas como la ansiedad (Coterón-López, Franco, Pérez-Tejero & Sampedro, 2013). Y es que, tomando como referencia a Nicholls, 1992, el desarrollo de un clima motivacional creado por parte del docente de EF parece ser un aspecto a tener muy en cuenta a la hora de controlar el desarrollo del aprendizaje y el progreso inter-individual del alumno. Aspectos como la participación activa del alumno en el proceso de aprendizaje o la percepción de competencia y valoración de su progreso, todos ellos relacionados con el clima tarea, podrían estar detrás de un aumento de la implicación por parte del alumno sintiéndose a su vez más valorado, teniendo como consecuencia un mayor rendimiento académico. Por el contrario, si el alumno percibe un clima orientado hacia el ego podría sentir que su progreso depende de la calidad en la ejecución de sus acciones, habilidades o rendimiento de sus compañeros, dejando de lado el control interno y la autoevaluación respecto a su aprendizaje.

3. MATERIAL Y MÉTODO

3.1 DISEÑO Y MUESTRA

Se trata de un estudio descriptivo de carácter transversal, ya que se limita a analizar a una muestra determinada en un momento determinado.

En el estudio participaron un total de 46 alumnos (33 chicas y 13 chicos), pertenecientes a un centro público de 1º de Bachillerato de la ciudad de Huesca (I.E.S Ramón y Cajal), con edades comprendidas entre los 17 y 19 años ($M\text{ edad} = 17.13$; $dt=0.40$). Tras revisar todas las respuestas y considerarlas válidas, ningún sujeto fue eliminado de la muestra inicial.

3.2 VARIABLES E INSTRUMENTOS

Con el objetivo de introducir el documento donde se encontraban los cuestionarios que posteriormente se desarrollan, y de poder realizar agrupaciones de la muestra en relación a diferentes parámetros, se realizaron una serie de preguntas, en su mayoría dicotómicas cuya respuestas se limitaron a Sí o No. (p. ej., ¿Practicar Actividad Física fuera del horario escolar?; ¿Pertenece a algún club deportivo? (Actividad Física Federada); ¿Qué deporte practicas más a menudo?; Además de la Educación Física intento mantenerme activo; ¿Te gustaría seguir realizando Educación Física en un futuro?) Finalmente para esta introducción, se realizaron una serie de cuestiones con el objetivo de comprobar la existencia de alguna variable significativa fuera de los cuestionarios principales, para su respuesta se utilizó una escala Likert del 1 (totalmente en desacuerdo) al 5 (totalmente de acuerdo). (¿En cuánto valorarías la asignatura hasta el momento?; ¿Te has sentido motivado/a para afrontar las sesiones de educación física?; ¿La forma que han tenido los profesores de dar clase ha influido en tu opinión de la Educación Física?; ¿Las clases de Educación Física te motivan para seguir realizando actividad fuera del instituto?; Me siento capaz para practicar Actividad Física por mí mismo/a). Una vez finalizada esta parte, se presentaban los cuestionarios con las variables principales a analizar, los cuales se mencionan a continuación.

Locus Percibido de Causalidad. Para medir las seis formas de motivación establecidas por la TAD en las clases de EF, se fusionó la Escala de Locus Percibido de Causalidad (PLOC) de Moreno et al. (2009) con los cuatro ítems elaborados por Wilson et al. (2006) para medir la regulación integrada (ver Anexo). Esta escala está

encabezada por la sentencia «Contando con TODA mi experiencia en Educación Física hasta el día de hoy, me he sentido exitoso cuando...» y compuesta por un total de 24 ítems (cuatro por factor), que miden la motivación intrínseca (e.j., “porque la educación física es divertida”), regulación integrada (e.j., “porque está de acuerdo con mi forma de vida”), regulación identificada (e.j., “porque quiero aprender habilidades deportivas”), regulación introyectada (e.j., “Porque quiero que el/la profesor/a piense que soy un/a buen/a estudiante”), regulación externa (e.j., “Porque tendré problemas si no lo hago”) y desmotivación (e.j., “No sé realmente por qué”). El instrumento utiliza una escala Likert de 1 (totalmente en desacuerdo) a 7 (totalmente de acuerdo).

Satisfacción de las necesidades psicológicas básicas. Se utilizó la versión traducida al castellano (Moreno, Gonzalez-Cutre, Chillón, y Parra, 2008) de la Escala de Medición de las Necesidades Psicológicas Básicas (BPNES: Vlachopoulos y Michailidou, 2006). Este instrumento está precedido de la frase «Contando con TODA mi experiencia en Educación Física hasta el día de hoy...» seguida de 12 ítems que miden la percepción de autonomía (4 ítems, ej: Se ha tenido en cuenta nuestras preferencias respecto a las actividades a realizar), percepción de competencia (4 ítems, ej: Se nos ha animado a confiar en nuestras capacidades para hacer bien las tareas) y percepción de relaciones sociales (4 ítems, ej: Se ha fomentado en todo momento las buenas relaciones entre los compañeros/as de clase.). Las respuestas al cuestionario estaban valoradas en una escala tipo Likert con un rango de respuesta de 1 a 5 en la que el 1 corresponde a «Totalmente en desacuerdo» y el 5 a «Totalmente de acuerdo» con la formulación de la frase.

Clima Motivacional Percibido en el Deporte. Se utilizó el cuestionario PMCSQ-2 (Balaguer et AL., 1997) en su versión individual y adaptada a las necesidades propias del estudio. La frase introductoria fue modificada al contenido inicial «Pensando en TODA mi experiencia en la asignatura de Educación Física...». Éste consta de un total de 29 ítems, 12 orientados al clima de implicación a la tarea y 12 orientados al clima de implicación al ego. El formato de respuesta es de tipo Likert de con una escala de cinco puntos que oscila desde “Muy en desacuerdo” a “Muy de acuerdo”.

Orientación al Ego y a la Tarea en Educación Física. Se utilizó el cuestionario Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire (TEOSQ) (Duda, 1989; Balaguer et al., 1996). Consta de 13 ítems que evalúan la tendencia hacia una orientación al ego (6

ítems) y la tarea (7 ítems) en contexto deportivo. Este instrumento está precedido de la frase «Contando con TODA mi experiencia en Educación Física hasta el día de hoy...», aspecto modificado respecto al instrumento original. Las respuestas se recogen en escala tipo Likert de 5 puntos, oscilando desde muy en desacuerdo (1) a muy de acuerdo (5).

3.4 PROCEDIMIENTO

Tras la realización de varias tutorías orientadas en la búsqueda de contenido a analizar en el presente estudio y al método de actuación para la recogida, tras la aprobación de lo comentado, se procedió a la creación del cuestionario, el cual iba a ser el instrumento elegido para la recogida de datos.

Antes de pasar los diferentes cuestionarios a los alumnos, se realizó una serie de acciones con el objetivo de conseguir instrumentos más eficientes en relación a los objetivos del presente estudio. Para ello y en primer lugar, se realizó una búsqueda de diferentes cuestionarios validados los cuales fuesen aptos para los requerimientos buscados. Posteriormente, y tras realizar la selección, se realizaron diferentes adaptaciones (p.ej., Contando con TODA mi experiencia en Educación Física hasta el día de hoy...»; Contando con TODA mi experiencia en Educación Física hasta el día de hoy, me he sentido exitoso cuando...; Contando con TODA mi experiencia en Educación Física hasta el día de hoy, la he practicado...) buscando relacionar los cuestionarios con el objetivo de la investigación de una forma más clara y, a su vez, una mejor comprensión que tuviese como consecuencia un impacto positivo en la cumplimentación de los cuestionarios por parte de la muestra elegida. Además, también se realizaron modificaciones en la frase introductoria de forma escrita, orientando y contextualizando el instrumento a los requerimientos deseados. Por otro lado, se intentó que los cuestionarios fuesen de fácil cumplimentación, con el fin de no resultar tedioso y costoso para los sujetos.

Una vez finalizadas las modificaciones y con el instrumento terminado, se barajaron diferentes opciones posibles para la cumplimentación de los mismos. Finalmente se decidió que lo más eficiente y sencillo, por diferentes causas, era hacerles llegar el instrumento a través de Google Formularios.

Pese a la posibilidad de ser cumplimentado por sujetos de diferentes cursos, se prefirió que la muestra fuese únicamente de 1º de Bachillerato. Este estudio se realizó a

lo largo del periodo de prácticas II otorgado a los alumnos del Máster de Profesorado de la Universidad de Zaragoza y tras conocer a los sujetos que iban a componer la muestra

Finalmente, y con la aprobación por parte de los tutores de los alumnos que iban a cumplimentar los cuestionarios, se les hizo llegar el mismo a través de la plataforma Classroom. La duración aproximada del cuestionario fue de unos 15 minutos y el periodo destinado a la cumplimentación del mismo fue desde el 8 hasta el 22 Mayo del 2020.

3.5 ANÁLISIS DE DATOS

Para la obtención de los datos se ha utilizado el software IBM SPSS Statistics 25. En primer lugar, se realizó un análisis descriptivo (Media y desviación típica) de las variables mencionadas anteriormente (autonomía, relación social, percepción de competencia, motivación intrínseca, regulación integrada, regulación identificada, regulación introyectada, regulación externa, desmotivación, orientación ego-tarea y clima motivacional ego-tarea) para posteriormente realizar una comparación de medias a través de una ANOVA de un factor en función del sexo y la intención de práctica de E.F en el futuro con el objetivo de comprobar las posibles diferencias entre los distintos contenidos (Satisfacción de NPB, Locus percibido de Causalidad, Orientación al ego y a la tarea y el clima motivacional percibido). Las diferencias se calcularon en base a estas variables, el sexo y una variable bidireccional que permitía segmentar la muestra en base a uno de los objetivos principales de la Educación Física “¿Te gustaría seguir realizando Educación Física en un futuro? ”, a partir de ahora nos referiremos a ella como “Intención de práctica de E.F”.

3.6 RESULTADOS

De la muestra total, 40 alumnos (86.96%) seguirían realizando E.F en un futuro, de los cuales 13 son chicos (32.5%) y 27 son chicas (67.5%) mientras que los 6 alumnos restantes (13.04%) no seguirían realizando E.F en el futuro, de los cuales el 100% son chicas.

A continuación, se presentan los resultados relacionados con las preguntas iniciales. Respecto a la agrupación por sexos de la muestra, comentar que no se obtuvieron diferencias significativas. Caso contrario ocurre si ésta se divide según la variable dicotómica donde se muestra la “Intención de práctica de E.F”. Como se observa, hay diferencias significativamente positivas en todas las cuestiones

relacionadas con el valor subjetivo de la asignatura, motivación y capacidad de realizar A.F por uno mismo. Respecto a la cuestión planteada “¿La forma que han tenido los profesores de dar clase ha influido en tu opinión de la Educación Física?”, no se encuentran resultados significativos entre sexos. (Tabla 1)

Tabla 1.

Análisis descriptivo de las cuestiones iniciales en función de la Intención de práctica de E.F.

Variables	“¿Te gustaría seguir realizando Educación Física en un futuro?”	Muestra total	Media	Desv. Desviación
¿En cuánto valorarías la asignatura hasta el momento?	Sí	40	4,37*	0,59
	No	6	3,50	0,55
	Total	46	4,26	0,65
¿Te has sentido motivado/a para afrontar las sesiones de educación física?	Sí	40	4,12*	0,72
	No	6	3,17	0,75
	Total	46	4,00	0,79
¿La forma que han tenido los profesores de dar clase ha influido en tu opinión de la Educación Física?	Sí	40	3,70	0,94
	No	6	3,67	1,37
	Total	46	3,70	0,99
¿Las clases de Educación Física te motivan para seguir realizando actividad fuera del instituto?	Sí	40	3,57*	1,17
	No	6	2,50	0,84
	Total	46	3,43	1,19
Me siento capaz para practicar Actividad Física por mí mismo/a.	Sí	40	4,42*	0,78
	No	6	3,00	1,10
	Total	46	4,24	0,95

Nota: * $p < ,05$ Diferencias referidas a la comparativa Si/No

A continuación, (Tabla 2) se presentan los resultados obtenidos para el total de la muestra dividida por sexos para las variables mencionados anteriormente.

Tabla 2.

Análisis descriptivo entre las variables que componen el estudio y el sexo de la muestra analizada

Variable	Sexo	Muestra total	Media	Desv. Desviación
COMPETENCIA	Hombre	13	3,06	0,80
	Mujer	33	3,18	0,87
	Total	46	3,15	0,84
AUTONOMIA	Hombre	13	4,19	0,56
	Mujer	33	4,23	0,65
	Total	46	4,22	0,62
RELACIONES	Hombre	13	4,04	0,83
	Mujer	33	4,24	0,55

M.INTRÍNSECA	Total	46	4,18	0,64
	Hombre	13	5,75	1,43
	Mujer	33	5,39	1,10
R.INTEGRADA	Total	46	5,49	1,20
	Hombre	13	6,07*	1,00
	Mujer	33	4,89	1,35
R.IDENTIFICADA	Total	46	5,23	1,36
	Hombre	13	6,12	0,95
	Mujer	33	5,61	0,99
R.INTROYECTADA	Total	46	5,75	0,99
	Hombre	13	3,92	1,59
	Mujer	33	3,95	1,01
R.EXTERNA	Total	46	3,95	1,19
	Hombre	13	2,71	1,27
	Mujer	33	3,28	1,34
DESMOTIVACIÓN	Total	46	3,12	1,33
	Hombre	13	1,63	0,99
	Mujer	33	1,70	0,98
CLIMA TAREA	Total	46	1,68	0,98
	Hombre	13	3,91	0,53
	Mujer	33	4,09	0,50
CLIMA EGO	Total	46	4,04	0,51
	Hombre	13	1,93	0,38
	Mujer	33	1,86	0,46
ORIENTACIÓN EGO	Total	46	1,88	0,43
	Hombre	13	3,02*	0,88
	Mujer	33	1,89	0,85
ORIENTACIÓN TAREA	Total	46	2,21	1,00
	Hombre	13	4,12	0,81
	Mujer	33	4,08	0,60
	Total	46	4,09	0,66

Nota: * $p < ,05$ Diferencias en referencia al sexo de la muestra

Como se observa (Tabla 2) no se aprecia ningún resultado significativo relacionado con las variables analizadas en cuanto al Apoyo de las Necesidades Psicológicas Básicas.

Respecto a las variables que conforman el Locus Percibido de Causalidad únicamente se aprecia en la variable “Regulación Integrada” la existencia de variables significativas en función del sexo. En el resto de variables no se destacan resultados significativos.

No se aprecian resultados significativos en función del sexo en cuanto al Clima motivacional percibido. Como aspecto destacable se puede mencionar valores significativamente más bajos en aquellos aspectos relacionados con el clima motivacional orientado hacia el ego frente al clima tarea. Sobre una puntuación máxima

de 5 (escala Likert) ($M \text{ clima tarea } 4.04 (0.51) > M \text{ clima ego } 1.88 (0.43)$) para el total de la muestra.

A diferencia de los resultados relacionados con el clima motivacional percibido, en el análisis de las variables relacionadas con la orientación percibida entre sexos se aprecia un resultado positivo y significativo en la orientación hacia el ego en el sexo masculino.

A continuación, (Tabla 3) se presentan los datos obtenidos en función de la respuesta de la muestra ante la siguiente variable referida a la intención de práctica de E.F. Destacar la inexistencia de respuesta negativa (NO) ante la variable mencionada por parte de la muestra masculina, lo que imposibilita la realización de análisis contando con tal información.

Tabla 3.

Análisis descriptivo entre las variables que componen el estudio y la respuesta SÍ/NO a la variable sobre la intención de práctica de E.F.

Variable	“¿Te gustaría seguir realizando Educación Física en un futuro?”	Muestra total	Media	Desv. Desviación
COMPETENCIA	SI	40	3,14	0,81
	NO	6	3,21	1,13
	Total	46	3,15	0,84
AUTONOMIA	SI	40	4,23	0,61
	NO	6	4,17	0,74
	Total	46	4,22	0,62
RELACIONES	SI	40	4,22	0,61
	NO	6	3,96	0,84
	Total	46	4,18	0,64
M.INTRÍNSECA	SI	40	5,67*	1,10
	NO	6	4,29	1,24
	Total	46	5,49	1,20
R.INTEGRADA	SI	40	5,53*	1,17
	NO	6	3,21	0,58
	Total	46	5,23	1,36
R.IDENTIFICADA	SI	40	5,98*	0,78
	NO	6	4,17	0,80
	Total	46	5,75	0,99
R.INTROYECTADA	SI	40	3,99	1,24
	NO	6	3,63	0,67
	Total	46	3,95	1,19
R.EXTERNA	SI	40	3,01	1,38
	NO	6	3,88	0,67

	Total	46	3,12	1,33
DESMOTIVACIÓN	SI	40	1,48	0,68
	NO	6	3,04*	1,56
	Total	46	1,68	0,98
CLIMA TAREA	SI	40	4,05	0,50
	NO	6	3,94	0,57
	Total	46	4,04	0,51
CLIMA EGO	SI	40	1,84	0,38
	NO	6	2,10	0,69
	Total	46	1,88	0,43
ORIENTACIÓN EGO	SI	40	2,30	1,02
	NO	6	1,67	0,61
	Total	46	2,21	1,00
ORIENTACIÓN TAREA	SI	40	4,16*	0,64
	NO	6	3,60	0,60
	Total	46	4,09	0,66

Nota: * $p < ,05$ Diferencias referidas a Sí/No sobre la intención de práctica de E.F para toda la muestra

No se observan resultados significativos en cuanto a las variables relacionadas con el Apoyo a las Necesidades Psicológicas Básicas.

Se observan varios resultados positivos y significativos en cuanto a la respuesta (SÍ) en relación a la variable “Intención de práctica de E.F” (Motivación intrínseca, Regulación Integrada y Regulación Identificada). Por otro lado, en cuanto a la Desmotivación, destaca un resultado significativo en aquella parte de la muestra que no tiene intención de práctica de E.F.

En cuanto al clima motivacional percibido no se aprecian diferencias significativas entre aquellos que tienen intención de práctica de E.F y los que no la tienen. Es destacable la diferencia de resultados de las medias entre el clima tarea y clima ego, siendo relativamente mayor el valor para el primero de los comentados.

Nuevamente, se aprecia un resultado significativo en cuanto a la orientación percibida en este caso mostrando niveles mayores en los valores de orientación hacia la tarea en la muestra que tiene intención de práctica de E.F.

A continuación (Tabla 4), se presentan los resultados obtenidos para aquella muestra dividida por sexos pero los cuales han respondido SÍ sobre su intención de práctica de E.F.

Tabla 4.

Análisis descriptivo entre las variables que componen el estudio, el sexo de la muestra analizada y la respuesta SÍ a la intención de práctica de E.F

Variable	Sexo	Muestra (SÍ)	Media	Desv. Desviación
COMPETENCIA	Hombre	13	3,06	0,80
	Mujer	27	3,18	0,82
	Total	40	3,14	0,81
AUTONOMIA	Hombre	13	4,19	0,56
	Mujer	27	4,24	0,64
	Total	40	4,23	0,61
RELACIONES	Hombre	13	4,04	0,83
	Mujer	27	4,31	0,46
	Total	40	4,22	0,61
M.INTRÍNSECA	Hombre	13	5,75	1,43
	Mujer	27	5,64	0,93
	Total	40	5,68	1,10
R.INTEGRADA	Hombre	13	6,07*	1,00
	Mujer	27	5,27	1,18
	Total	40	5,53	1,17
R.IDENTIFICADA	Hombre	13	6,12	0,95
	Mujer	27	5,93	0,70
	Total	40	5,99	0,78
R.INTROYECTADA	Hombre	13	3,92	1,59
	Mujer	27	4,03	1,07
	Total	40	3,99	1,24
R.EXTERNA	Hombre	13	2,71	1,27
	Mujer	27	3,15	1,43
	Total	40	3,01	1,38
DESMOTIVACIÓN	Hombre	13	1,63	0,99
	Mujer	27	1,40	0,46
	Total	40	1,48	0,68
CLIMA TAREA	Hombre	13	3,91	0,53
	Mujer	27	4,12	0,49
	Total	40	4,05	0,50
CLIMA EGO	Hombre	13	1,93	0,38
	Mujer	27	1,80	0,39
	Total	40	1,84	0,38
ORIENTACIÓN EGO	Hombre	13	3,02*	0,88
	Mujer	27	1,94	0,90
	Total	40	2,30	1,02
ORIENTACIÓN TAREA	Hombre	13	4,12	0,81
	Mujer	27	4,19	0,55
	Total	40	4,17	0,64

Nota: * $p < ,05$ Diferencias entre sexos los cuales Sí tienen intención de práctica de E.F.

En todas las variables estudiadas no se observaron resultados significativos excepto en la Regulación Integrada con un resultado significativo para el sexo masculino al igual que ocurre en la Orientación al Ego, donde también se halla un resultado significativo a favor del mismo sexo.

Finalmente, y como se ha mencionado anteriormente, no se disponen de datos negativos (NO) respecto a la variable dicotómica planteada sobre la intención de práctica de E.F en el sexo masculino. Es por ello que únicamente se establece la relación entre la respuesta positiva entre SÍ y NO respecto a la muestra de sexo femenino. (Tabla 5)

Tabla 5.

Análisis descriptivo entre las variables que componen el estudio, el sexo femenino de la muestra analizada y la respuesta SÍ/NO respecto a la intención de práctica de E.F.

Variable	“¿Te gustaría seguir realizando Educación Física en un futuro?”	Muestra femenina	Media	Desv. Desviación
COMPETENCIA	Sí	27	3,18	0,82
	No	6	3,21	1,13
	Total	33	3,18	0,87
AUTONOMIA	Sí	27	4,24	0,64
	No	6	4,17	0,74
	Total	33	4,23	0,65
RELACIONES	Sí	27	4,31	0,46
	No	6	3,96	0,84
	Total	33	4,24	0,55
M.INTRÍNSECA	Sí	27	5,63*	0,93
	No	6	4,29	1,24
	Total	33	5,39	1,10
R.INTEGRADA	Sí	27	5,26*	1,18
	No	6	3,21	0,58
	Total	33	4,89	1,35
R.IDENTIFICADA	Sí	27	5,92*	0,70
	No	6	4,17	0,80
	Total	33	5,61	0,99
R.INTROYECTADA	Sí	27	4,03	1,07
	No	6	3,63	0,67
	Total	33	3,95	1,01
R.EXTERNA	Sí	27	3,15	1,43
	No	6	3,88	0,67
	Total	33	3,28	1,34
DESMOTIVACIÓN	Sí	27	1,40	0,46
	No	6	3,04*	1,56
	Total	33	1,70	0,98

CLIMA TAREA	Sí	27	4,12	0,49
	No	6	3,95	0,57
	Total	33	4,09	0,50
CLIMA EGO	Sí	27	1,80	0,39
	No	6	2,10	0,69
	Total	33	1,86	0,46
ORIENTACIÓN EGO	Sí	27	1,94	0,90
	No	6	1,67	0,61
	Total	33	1,89	0,85
ORIENTACIÓN TAREA	Sí	27	4,19*	0,55
	No	6	3,60	0,60
	Total	33	4,08	0,60

Nota: * $p < ,05$ Diferencias referidas a Sí/No respecto a la Intención de práctica de E.F para el sexo femenino.

Se observan varios resultados significativos positivos en la Motivación Intrínseca, Regulación Integrada, Regulación Identificada y en la Orientación hacia la Tarea para aquella muestra de sexo femenino con intención de práctica de E.F.

Respecto a la Desmotivación, se observa un resultado significativo para aquella muestra que no tiene intención de práctica de E.F.

4. DISCUSIÓN

El objetivo de este estudio fue analizar diferentes variables que se ven integradas dentro del proceso enseñanza-aprendizaje de E.F como son la motivación (i.e., motivación intrínseca regulación integrada, regulación identificada, regulación introyectada, regulación externa y desmotivación), las necesidades psicológicas básicas (i.e., autonomía, competencia y relaciones sociales), la orientación de la tarea (i.e., ego y tarea) o el clima motivacional (i.e., ego y tarea) con el objetivo de comprobar cuáles de ellas resultan más relevantes en la percepción final del alumnado de 1° de bachillerato, teniendo en cuenta el sexo y su intención de práctica de E.F futura. Como hipótesis del estudio se planteó que los sujetos que mostrasen una intención positiva de práctica de E.F iban a mostrar resultados positivos en la mayoría de las variables comentadas independientemente del sexo y, por lo tanto, no se encontrarían diferencias significativas en los resultados teniendo en cuenta el sexo de la muestra.

En líneas generales, atendiendo a los resultados obtenidos de los análisis descriptivos y ANOVAs de un factor se puede afirmar que, no existen tan apenas

diferencias significativas en función del sexo de la muestra, resaltando únicamente el dato referido a la regulación integrada y a la orientación hacia el ego, ambas con resultados positivos en relación al sexo masculino. Pese a los escasos resultados significativos obtenidos, podemos señalar que éstos comparten algunas semejanzas con otros estudios realizados donde las formas de motivación más autodeterminadas (i.e., motivación intrínseca, regulación integrada e identificada) se han asociado más frecuentemente al sexo masculino que al femenino, en nuestro estudio se correspondería únicamente con la regulación integrada, mientras que las formas de motivación no autodeterminadas (i.e., regulación externa, introyectada y desmotivación) se han observado en mayor medida en mujeres que en hombres que, en nuestro caso, no se han encontrado diferencias significativas (Granero-Gallegos, Baena-Extremera, Sánchez-Fuentes y Martínez-Molina, 2014; Hagger y Chatzisarantis, 2007; Martínez-Galindo, Alonso, Cervelló y Moreno, 2009; Vallerand y Rousseau, 2001). Respecto a la orientación al ego, es importante señalar que son varios los trabajos (Barkoukis, Thøgersen-Ntoumani, Ntoumanis y Nikitaras, 2007; Cecchini, González, Méndez y Fernández-Rio, 2011) que registran una tendencia generalizada según la cual, las chicas suelen estar más orientadas a la tarea y perciben más un clima-tarea que los chicos.

Por otro lado, atendiendo a al análisis de las variables dividiendo la muestra en función de su intención de práctica de E.F futura (Sí/No), se observan un mayor número de resultados significativos que respecto al sexo, por lo que se puede decir que nos encontramos ante una variable más determinante. Como resultados destacables se observan mayores niveles en motivación intrínseca, regulación integrada e identificada y mayor orientación a la tarea en aquella muestra que mostró intención en la práctica de E.F futura frente a los que no. Los resultados significativos coinciden con las formas de motivación más autodeterminadas asociándose en la literatura con un estilo de vida más activo y saludable, por lo que se aprecia una coherencia en relación a la muestra de este estudio con intención de práctica futura de E.F frente a la que no. Y es que, éstos últimos han mostrado resultados significativos en cuanto a la desmotivación. Estos resultados se han asociado generalmente a aspectos negativos como el abandono de la A.F, aspecto coincidente con el tipo de muestra del presente estudio. (Granero-Gallegos, Baena-Extremera, Sánchez-Fuentes y Martínez-Molina, 2014; Hagger y Chatzisarantis, 2007; Martínez-Galindo, Alonso, Cervelló y Moreno, 2009; Vallerand y Rousseau, 2001). Es necesario que el docente conozca la importancia de estas variables y la mejor

forma de abordarlas ya que, el método elegido para ello podrá afectar de forma significativa en la intención futura de práctica del alumno.

En relación a los resultados comentados en los dos párrafos anteriores, donde se señalan los resultados obtenidos teniendo en cuenta la división de la muestra según el sexo y según la intención de práctica de E.F, cabe destacar que el total de la muestra que mostró un interés negativo hacia su intención de práctica de E.F correspondía a la muestra femenina (6 chicas), siendo la muestra masculina nula (0 chicos). Según este dato, cabe destacar que, en relación al nivel de participación en la práctica de actividad física de los adolescentes, se ha observado que a pesar de la contrastada importancia que tiene esta para la salud, y la variedad de actividades organizadas deportivas disponibles tanto en el ámbito escolar como extraescolar, los adolescentes, y especialmente las chicas, tienden a reducir su implicación en actividades físicas y deportivas conforme avanza este periodo. (García, et al., 2012).

Contando ahora únicamente con la parte de la muestra que mostró intención positiva de práctica de E.F en el futuro y por tanto, estableciendo nuevamente una comparativa entre sexos, se observan resultados similares que los obtenidos para el total de la muestra, con resultados significativos a favor del sexo masculino en las variables referidas a la regulación integrada y orientación al ego. La repetición de este resultado puede deberse a la escasa parte de la muestra que mostró un resultado negativo respecto a la intención de práctica de E.F provocando la inexistencia de resultados diferenciadores.

Tomando los datos obtenidos únicamente por parte de la muestra femenina y comparando la intención de práctica de E.F futura, se observan resultados significativos en las formas de motivación más autodeterminadas (i.e., motivación intrínseca, regulación integrada e identificada) y en la orientación hacia la tarea a favor de aquellos con intención de práctica de E.F, resultados similares a los obtenidos en el análisis del total de la muestra lo que indica nuevamente que, en este estudio, el sexo de la muestra no es determinante siéndolo en mayor medida la intención de práctica de E.F. Respecto a la desmotivación, al igual que ocurre con el total de la muestra, vuelve a aparecer un resultado significativo en relación a la respuesta negativa relacionada con la intención de práctica de E.F. En este caso, será necesario comprobar si en el contexto en el que interactúa el alumno, se siente eficaz, partícipe de la toma de decisiones, con posibilidad

de elegir y percibe una relación positiva con sus compañeros, alcanzará una motivación autodeterminada (i.e. motivación intrínseca, regulación integrada, regulación identificada), caracterizada por la satisfacción y la valoración de la actividad. Sin embargo, la frustración de alguna de las tres necesidades psicológicas básicas puede provocar la desmotivación del estudiante (Ryan y Deci, 2000).

Destacar que, en ninguno de los análisis realizados se han obtenido diferencias significativas, independientemente del sexo y de su intención de práctica de E.F, en cuanto a las variables referidas a las necesidades psicológicas básicas (i.e., autonomía, percepción de competencia y relaciones sociales), climas motivacionales (i.e., ego y tarea) y las formas no autodeterminadas (i.e., regulación introyectada y externa). Esto puede ser debido al origen de la muestra, la cual pertenece al mismo contexto educativo donde se ha seguido un proceso de enseñanza-aprendizaje similar, y por lo tanto, puede que las variables relacionadas con las NPB se hayan atendido del mismo modo para toda la muestra, se haya trabajado con un mismo clima motivacional en el aula y se hayan atendido de forma correcta las formas autodeterminadas de motivación, dejando de lado las no autodeterminadas a excepción de la desmotivación. Puede ser que haya otros factores o variables que no se hayan estudiado que den respuesta a lo tratado (p. ej., apoyo familiar, procedencia, etnia, preferencias laborales...) Y es que, además de las diferencias señaladas anteriormente, investigaciones recientes (Méndez, Cecchini y Fernández, 2014) han señalado que también existirían diferencias atendiendo al contexto o lugar de origen del alumnado, lo que podría ser debido, entre otros, a la metodología de aprendizaje seguida en cada centro educativo.

Como fortalezas de este estudio se puede destacar el tipo de muestra seleccionada. Como ya se ha mencionado anteriormente, este estudio busca analizar una serie de variables las cuales pueden ser determinantes o no a la hora de que el alumno establezca su percepción final sobre la E.F. Es por ello que, contar con una muestra, la cual presenta un bagaje total en la asignatura de Educación Física vivenciando todos los cursos posibles, nos va a aportar una serie mucho más fiables y asentados que, por ejemplo, un sujeto que solamente ha realizado 1 curso de dicha asignatura con un bagaje y una experiencia muy inferior.

Como limitaciones de este trabajo debemos indicar la escasa muestra analizada la cual ha impedido la obtención de algún dato debido a la inexistencia del mismo. Del

mismo modo, cabe destacar que el estudio se ha realizado en un único centro educativo por lo que, es necesario más evidencias para dotar de una validez externa mayor a los resultados obtenidos.

Así mismo, trabajar con una muestra de edades similares en su gran mayoría también puede ser interesante de cara a la realización de próximos estudios, ya que nos permitiría comparar resultados entre una muestra como la perteneciente a este estudio, con un rango de edades correspondientes al fin de la etapa educativa hasta donde se puede cursar la asignatura de E.F, con otros más próximos, por ejemplo, al inicio de la etapa educativa y de esta forma, comprobar si existen posibles diferencias entre diferentes etapas educativas, por ejemplo Primaria y Secundaria. Añadir que, aprovechando la situación actual en la que se encuentra la docencia debido al Covid-19, en la que se ha pasado de realizarse una docencia presencial a no presencial afectando de forma notoria a la asignatura de Educación Física, la cual se caracteriza por su notorio componente práctico, puede dar pie a abrir un nuevo campo de estudio donde se comparen las variables analizadas comparándolas con la nueva situación en la que se encuentra ésta, pudiendo comprobar la existencia o no de diferencias entre estos estilos educativos tan diferenciados.

Por otro lado, los resultados obtenidos permiten al docente visualizar cuáles son las variables que hay que tener más en cuenta a la hora de, por ejemplo, establecer una metodología de trabajo, con el objetivo de conseguir un proceso de enseñanza-aprendizaje lo más completo para el alumno atendiendo a sus necesidades principales consiguiendo, como consecuencia, uno de los objetivos principales de la asignatura, la creación y el mantenimiento en el tiempo de hábitos saludables relacionados, principalmente, con la realización de ejercicio físico, entre otros.

A partir de los resultados obtenidos, se puede concluir comentando que existe una percepción positiva ante la asignatura de Educación Física por parte de la muestra analizada debido a la mayoritaria intención de práctica futura de E.F. Independientemente del sexo y contando con una intención positiva de práctica de E.F de los sujetos analizados, se puede decir que la percepción desarrollada por los sujetos muestra un apoyo en las diferentes necesidades psicológicas básicas, variables motivacionales autodeterminadas, un clima motivacional orientado a la tarea y una orientación también hacia la tarea mostrando unos niveles superiores que las variables

restantes lo que ha provocado en la gran mayoría analizada muestra una actitud positiva ante la práctica de E.F. En relación al género, se puede decir que la percepción ha sido casi idéntica. Caso contrario ocurre con la intención de práctica futura de E.F donde aquellos que no mostraban interés han obtenido resultados significativamente peores en un mayor número de variables que los que mostraron una intención positiva, por lo que se puede decir que han desarrollado una percepción peor ante la asignatura.

Finalmente se puede concluir la importancia de que el docente apoye sobre todo las formas autodeterminadas de motivación en todos los alumnos, reduzca la orientación al ego en el sexo masculino y el aumento de la orientación a la tarea de forma genérica, además de reducir la desmotivación a través de estrategias de intervención docente que deberán ser diseñadas y adaptadas en función de contexto donde se encuentre, con el objetivo de conseguir una mejor percepción final en los alumnos generando una mayor predisposición a seguir practicando actividad física en el futuro. Teniendo en consideración lo comentado, es vital la continua formación de los docentes de E.F sobre las diferentes estrategias y teorías relacionadas con la motivación, orientación al ego y hacia la tarea al igual que a cómo atender las desmotivaciones del alumnado, esto es considerado como una línea prioritaria en el quehacer docente.

5. BIBLIOGRAFÍA

1. Ahmed, W., Minnaert, A., van der Werf, G., & Kuyper, H. (2010). Perceived social support and early adolescents' achievement: The mediational roles of motivational beliefs and emotions. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(1), 36-46. doi: 10.1007/s10964-008-9367-7
2. Amado, D., del Villar, F., Leo, F. M., Sánchez-Oliva, D., Sánchez-Miguel, P. A., & GarcíaCalvo, T. (2014). Effect of a multi-dimensional intervention programme on the motivation of physical education students. *PLoS ONE*, 9(1), e85275. doi: 10.1371/journal.pone.0085275
3. Amorose, A. J.; Anderson-Butcher, D.; Flesch, S., y Klinefelter, L. (2005). Perceived motivational climate and self-determined motivation in male and female high school athletes. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 76, A96-A97.
Balaguer, I., Atienza, F. L., Castillo, I., Moreno, Y. y Duda, J. L. (1997, septiembre). Factorial structure of measures of satisfaction/interest in sport and classroom in the case of Spanish adolescents. *Abstracts of 4th European Conference of Psychological Assessment*, 76.
4. Brooks, F., & Magnusson, J. (2006). Taking part counts: Adolescents' experiences of the transition from inactivity to active participation in school-based physical education. *Health Education Research*, 21, 872-883.
5. Bryan, C. L., & Solmon, M. A. (2007). Self-determination in physical education: Designing class environments to promote active lifestyles. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26, 260-278.
6. Castañón, I., Rodríguez, N. y Granero-Gallegos, A. (2011). Orientaciones de meta de los jóvenes escolares del colegio Buen Pastor de Murcia. *Espiral: Cuadernos del Profesorado*, 4(8), 13-21. http://www.cepcuevasolula.es/espiral/articulos/ESPIRAL_VOL_4_N_8_ART_2.pdf
Cecchini, J. A., González, C., López, J., & Brustad, R. (2005). Relaciones del clima motivacional percibido con la orientación de meta, la motivación intrínseca y las opiniones y conductas de fair play. *Revista Mexicana de Psicología*, 22(2), 429-479.
Cecchini, J. A.; González, C.; Carmona, A. M., y Contreras, O. (2004). Relaciones entre clima motivacional, la orientación de meta, la motivación intrínseca, la auto-confianza, la ansiedad y el estado de ánimo en jóvenes deportistas. *Psicothema*, 16, 104-109
7. Chatzisarantis, N. L. D., & Hagger, M. S. (2009). Effects of an intervention based on selfdetermination theory on self-reported leisure-time physical activity participation. *Psychology & Health*, 24(1), 29-48. doi: 10.1080/08870440701809533
8. Conesa, M. D. P. V., & Juan, F. R. (2016). Clima motivacional en Educación Física y actividad físico-deportiva en el tiempo libre en alumnado de España, Costa Rica y México. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (29), 195-200.
9. Coterón-López, J., Franco, E., Pérez-Tejero, J., & Sampedro, J. (2013). Clima motivacional, competencia percibida, compromiso y ansiedad en Educación

- Física. Diferencias en función de la obligatoriedad de la enseñanza. *Revista de Psicología del Deporte*, 22(1), 151-157.
10. Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and selfdetermination in human behavior*. New York: Plenum Press
 11. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A machrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182-185.
 12. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2014). Autonomy and need satisfaction in close relationships: Relationships motivation theory. In *Human motivation and interpersonal relationships* (pp. 53-73). Springer, Dordrecht
 13. Díaz, B. F. y Hernández R., G.(1999). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. *Una interpretación constructivista*.
 14. Didáctica, T. (2015). Estrategias para apoyar las necesidades psicológicas básicas en educación física. *Tándem Didáctica de la Educación Física*, (50), 48-53.
 15. Ferriz, R., González-Cutre, D., & Sicilia, Á. (2015). Revisión de la Escala del Locus Percibido de Causalidad (PLOC) para la inclusión de la medida de la regulación integrada en educación física. *Revista de psicología del deporte*, 24(2), 1-10.
 16. Ferriz, R., González-Cutre, D., Sicilia, A., y Hagger, M. S. (2015). Pre-dicting healthy and unhealthy behaviors through physical education: A self-determination theory-based longitudinal approach. *Scandina-vian Journal of Medicine & Science in Sports*. doi:10.1111/sms.12470
 17. García-Moya, I., Moreno C., Rivera, F., Ramos, P., & Jiménez-Iglesias, A. (2012). Iguales, familia y participación en actividades deportivas organizadas durante la adolescencia. *Revista de Psicología del Deporte* 2012;21(1): 153-158.
 18. Gil, P., Campos, R. C., Jordán, O. R. C., & Díaz, A. (2012). Educación Física y hábitos de vida activa: percepciones de los adolescentes y relación con el abandono deportivo. *Aula abierta*, 40(3), 115-124.
 19. Gómez, R. A., Rodríguez, Á. L., & Álvarez, J. L. H. (2017). Educación Física y desarrollo de la autonomía: la percepción del alumnado de Educación Secundaria. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (31), 300-305.
 20. González, L. G., Solana, A. A., Serrano, J. S., Tomás, F. J. A., & Clemente, J. A. J. (2015). Soporte de autonomía en Educación Física: evidencias para mejorar el proceso de enseñanza. *Cultura, ciencia y deporte: revista de ciencias de la actividad física y del deporte de la Universidad Católica de San Antonio*, (29), 103-111.
 21. González-Cutre, D., Ferriz, R., Beltrán-Carrillo, V. J., Andrés-Fabra, J. A., Montero- Carretero, C., Cervelló, E., & Moreno-Murcia, J. A. (2014). Promotion of autonomy for participation in physical activity: a study based on the transcontextual model of motivation. *Educational Psychology*, 34, 1-18. doi: 10.1080/ - 8 - Retos, número 29, 2016 (1º semestre) 01443410.2013.817325
 22. Goudas, M., Biddle, S., y Fox, K. (1994). Perceived locus of causality, goal orientations, and perceived competence in school physical educa-tion classes. *British Journal of Educational Psychology*, 64(3), 453–463. doi:10.1111/j.2044-8279.1994.tb01116.x

23. 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 el tiempo libre. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14(2), 59-70.
24. Hagger, M. S., y Chatzisarantis, N. L. D. (2009). Integrating the theory of planned behaviour and self-determination theory in health behaviour: A meta-analysis. *British Journal of Health Psychology*, 14(2), 275–302. doi:http://dx.doi.org/10.1348/135910708X373959
25. Hagger, M. S. y Chatzisarantis, N. L. D. (2007). The trans-contextual model of motivation. En M. S. Hagger y N. L. D. Chatzisarantis (Eds.), *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport* (pp. 53-70). Champaign, IL: Human Kinetics.
26. Hagger, M. S. y Chatzisarantis, N. L. D. (2007). The trans-contextual model of motivation. En M. S. Hagger y N. L. D. Chatzisarantis (Eds.), *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport* (pp. 53-70). Champaign, IL: Human Kinetics.
27. Hagger, MS, Chatzisarantis, NL, Hein, V., Pihu, M., Soós, I., y Karsai, I. (2007). La escala de apoyo a la autonomía percibida para los entornos de ejercicio (PASSES): desarrollo, validez e invariabilidad intercultural en los jóvenes. *Psicología del deporte y el ejercicio* , 8 (5), 632-653.
28. Höner, O., & Demetriou, Y. (2014). Effects of a health-promotion programme in sixth grade German students' physical education. *European Journal of Sport Science*, 14(1), 341-351. doi: 10.1080/17461391.2012.704080
29. Jaakkola, T., Wang, C., Soini, M., & Liukkonen, J. (2015). Students' perceptions of motivational climate and enjoyment in Finnish physical education: A latent profile analysis. *Journal of Sports Science and Medicine*, 14(3), 477-483.
30. Jang, H., Reeve, J., & Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 588-600. doi: 10.1037/a0019682.
31. Martínez-Galindo, C., Alonso, N., Cervelló, E. y Moreno, J. A. (2009). Perfiles motivacionales y disciplina en clases de educación física. Diferencias según las razones del alumnado para ser disciplinado y la percepción del trato generado por el profesorado en el aula. *Cultura y Educación*, 21, 331- 343. Méndez-Giménez, A., Cecchini-Estrada, J. A. y Fernández-Río, J. (2014). Motivational profiles and achievement goal dominance in physical education. *The Spanish Journal of Psychology*, 17, E36. doi:10.1017/sjp.2014.37
32. Moreno, B., Jiménez, R., Gil, A., Aspano, M. I., & Torrero, F. (2011). Análisis de la percepción del clima motivacional, necesidades psicológicas básicas, motivación autodeterminada y conductas de disciplina de estudiantes adolescentes en las clases de Educación Física. *Motricidad: Revista de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 26, 1-24
33. Moreno, J. A.; Moreno, R., y Cervelló, E. (2007). El autoconcepto físico como predictor de la intención de ser físicamente activo. *Psicología y Salud*, 17, 261-267.

34. Moreno-Murcia, J. A., Conde, C., & Sáenz-López, P. (2012). Importancia del apoyo de autonomía en la figura del docente en educación física. *Tándem*, 40, 18-27.
35. Nicholls, J. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: *Harvard University Press*
36. Oliva, D. S., Marcos, F. M. L., Alonso, D. A., Campos, R. C., & Calvo, T. G. (2013). Desarrollo y validación del cuestionario de apoyo a las necesidades psicológicas básicas en educación física. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 30, 53-71.
37. Owen, K. B., Smith, J., Lubans, D. R., Ng, J. Y. Y., y Lonsdale, C. (2014). Self-determined motivation and physical activity in children and adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Preventive Medicine*, 67, 270–279. doi:10.1016/j.ypmed.2014.07.033
38. Peiró Velert, C., & Sanchis Gimeno, J. R. (2004). Las propiedades psicométricas de la versión inicial del cuestionario de orientación a la tarea y al ego (TEOSQ) adaptado a la educación física en su traducción al castellano. *Revista de psicología del deporte*, 13(1), 0025-39.
39. Reeve, J., Vansteenkiste, M., Assor, A., Ahmad, I. Cheon, S. H., Jang, H., ..., & Wang, C. K. J. (2014). The beliefs that underlie autonomy-supportive and controlling teaching: A multinational investigation. *Motivation and Emotion*, 38(1), 93-110. Doi: 10.1521/jscp.1988.6.3-4.293. doi: 10.1007/s11031-013-9367-0.
40. Roberts, G. C. (2001). Understanding the dynamics of motivation in physical activity: The influence of achievement goals on motivational processes. In G. C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp.1-50). Champaign, IL: Human Kinetics.
41. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and wellbeing. *American Psychologist*, 55, 68-78
42. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). An overview of self-determination theory: An organismicdialectical perspective. En E. L. Deci, y R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of selfdetermination research* (pp. 3-33). Rochester, NY: University of Rochester.
43. Sanmartín, M. G. (2014). Relaciones entre el clima motivacional, las experiencias en educación física y la motivación intrínseca de los alumnos. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (26), 9-14.
44. Serrano, J. S., Catalán, Á. A., Lanasa, E. G., Solana, A. A., & García-González, L. (2016). Importancia del apoyo a las necesidades psicológicas básicas en la predisposición hacia diferentes contenidos en Educación Física. *Retos. Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (29), 3-8.
45. Serrano, J. S., Solana, A. A., Catalán, Á. A., & González, L. G. (2017). El clima motivacional del docente de Educación Física: ¿Puede afectar a las calificaciones del alumnado? *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (31), 98-102.

46. Standage, M., Gillison, F. B., Ntoumanis, N., y Treasure, D. C. (2012). Predicting students' physical activity and health-related well-being: A prospective cross-domain investigation of motivation across school physical education and exercise settings. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, (34), 37–60. doi:10.1016/j.cedpsych.2014.12.002
47. Stroet, K., Opdenakker, M. C., & Minnaert, A. (2013). Effects of need supportive teaching on early adolescents' motivation and engagement: A review of the literature. *Education Research Review*, 9, 65-87. doi: 10.1016/j.edurev.2012.11.003
48. Stuntz, C. P., & Weiss, M. R. (2009). Achievement goal orientations and motivational outcomes in youth sport: The role of social orientations. *Psychology of Sport and Exercise* 10, 255-262.
49. Taylor, I., & Ntoumanis, N. (2007). 'Teacher motivational strategies and student selfdetermination in physical education'. *Journal of Educational Psychology*, 99, 747-760.
50. Trigueros, R., Sicilia, A., Alcaraz-Ibáñez, M., & Dumitru, D. C. (2017). Adaptación y validación española de la escala revisada del locus percibido de causalidad (PLOC-R) en educación física. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 17(1), 25
51. Trigueros-Ramos, R., Gómez, N. N., Aguilar-Parra, J. M., & León-Estrada, I. (2019). Influencia del docente de Educación Física sobre la confianza, diversión, la motivación y la intención de ser físicamente activo en la adolescencia. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 19(1), 222-232.
52. Vallerand, R. J. (2007). Intrinsic and extrinsic motivation in sport and physical activity. A review and a look at the future. En G. Tenenbaum, & R. C. Eklund (Eds.), *Handbook of Sport Psychology 3ª ed.* (pp. 59-83). New York: John Wiley & Sons. doi:10.1002/9781118270011.ch3
53. Vallerand, R. J. y Rousseau, F. L. (2001). Intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise: a review using the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. En R. N. Singer, H. A. Hausenblas y C. M. Janelle (Eds.), *Handbook of Sport Psychology* (2ª ed., pp. 389-416). Nueva York, NY: John Wiley and Sons.
54. Vallerand, R. J. y Rousseau, F. L. (2001). Intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise: a review using the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. En R. N. Singer, H. A. Hausenblas y C. M. Janelle (Eds.), *Handbook of Sport Psychology* (2ª ed., pp. 389-416). Nueva York, NY: John Wiley and Sons.
55. Van Acker, R., Carreiro da Costa, F., De Bourdeaudhuij, I., Cardon, G., & Haerens, L. (2010). Sex equity and physical activity levels in coeducational physical education: exploring the potential of modified game forms. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15(2), 159-173.
56. Yli-Piipari, S., Barkoukis, V., Jaakkola, T. y Liukkonen, J. (2013). El efecto de las orientaciones y el disfrute de la educación física en la actividad física adolescente: un proceso paralelo de análisis de crecimiento latente. *Psicología del deporte, el ejercicio y el rendimiento*, 2 (1), 15

6. ANEXOS

6.1 CUESTIONARIO

ANÁLISIS NPB RELACIONADAS CON LA EXPERIENCIA TOTAL VIVENCIADA EN EDUCACIÓN FÍSICA

En el siguiente documento se redactan unas series de preguntas y aspectos en relación a las diferentes Necesidades Psicológicas Básicas (NPB) ligadas a la percepción de la asignatura de Educación Física, en la respuesta de dichas cuestiones se deberá tener en cuenta la percepción total (desde el inicio de su práctica hasta el día de hoy) que el sujeto tiene de la asignatura. Todas las preguntas deberán ser contestadas con total sinceridad. La cumplimentación de los siguientes cuestionarios, así como los datos obtenidos serán totalmente anónimos y su uso será únicamente con fines Universitarios y orientados a la investigación.

- SEXO: **Hombre / Mujer**
- AÑO DE NACIMIENTO:
- ¿Practicas Actividad Física fuera del horario escolar? **SÍ / NO**
- ¿Pertenece a algún club deportivo? (Actividad Física Federada) **SÍ / NO**
- ¿Qué deporte practicas más a menudo?
- Además de la Educación Física intento mantenerme activo **SI / NO**
- ¿Te gustaría seguir realizando Educación Física en un futuro? **SÍ / NO**

Pensando en TODA mi experiencia en la asignatura de Educación Física...	1: Muy en desacuerdo 5: Muy de acuerdo				
	¿En cuánto valorarías la asignatura hasta el momento?	1	2	3	4
¿Te has sentido motivado/a para afrontar las sesiones de educación física?	1	2	3	4	5
¿La forma que han tenido los profesores de dar clase ha influido en tu opinión de la Educación Física?	1	2	3	4	5
¿Las clases de Educación Física te motivan para seguir realizando actividad fuera del instituto?	1	2	3	4	5
Me siento capaz para practicar Actividad Física por mí mismo.	1	2	3	4	5

Cuestionario de Clima Motivacional Percibido en el Deporte (PMCSQ-2) individual.

Seleccione el valor que más se ajuste con su persona en relación a los siguientes aspectos teniendo en cuenta la siguiente valoración: (1: muy en desacuerdo a 5: muy de acuerdo).

Contando con TODA mi experiencia en Educación Física hasta el día de hoy...	1: Muy en desacuerdo 5: Muy de acuerdo				
	1	2	3	4	5
1. El profesor de Educación Física se ha enfadado cuando me equivocaba.	1	2	3	4	5
2. El profesor de Educación Física ha prestado más atención a las “estrellas”	1	2	3	4	5
3. Cada compañero ha aportado una contribución importante.	1	2	3	4	5
4. El profesor de Educación Física ha creído que cada uno de nosotros somos claves (cruciales) para el éxito del equipo.	1	2	3	4	5
5. El profesor de Educación Física sólo ha halagado a los alumnos cuando destacan de los otros.	1	2	3	4	5
6. Me he sentido bien cuando mis compañeros intentan hacerlo lo mejor posible.	1	2	3	4	5
7. Cuando cometo un error he sido sustituido en el equipo.	1	2	3	4	5
8. Mis compañeros con mayor nivel de habilidad han tenido un papel importante en el equipo.	1	2	3	4	5
9. Nos hemos ayudado entre compañeros para aprender mejor.	1	2	3	4	5
10. He animado a los compañeros para que compitan entre ellos.	1	2	3	4	5
11. Pienso que el profesor de Educación Física ha tenido alumnos preferidos.	1	2	3	4	5
12. El profesor de Educación Física nos ha ayudado a que mejoremos en las cosas que no somos buenos.	1	2	3	4	5
13. El profesor de Educación Física me ha gritado cuando he cometido un error.	1	2	3	4	5

Contando con TODA mi experiencia en Educación Física hasta el día de hoy...	1: Muy en desacuerdo 5: Muy de acuerdo				
14. Me he sentido exitoso cuando he conseguido mejorar.	1	2	3	4	5
15. Sólo los compañeros con los mejores resultados han recibido halagos (felicitaciones).	1	2	3	4	5
16. Me han castigado cuando cometo un error.	1	2	3	4	5
17. Todos los compañeros hemos tenido un papel importante en clase.	1	2	3	4	5
18. El profesor de Educación Física me ha premiado cuando me he esforzado.	1	2	3	4	5
19. El profesor de Educación Física nos ha animado a que nos ayudemos en el aprendizaje.	1	2	3	4	5
20. El profesor de Educación Física ha dejado claro quiénes son los mejores alumnos.	1	2	3	4	5
21. Me he motivado cuando he jugado mejor que mis rivales.	1	2	3	4	5
22. El profesor de Educación Física ha enfatizado mucho en el esfuerzo personal.	1	2	3	4	5
23. El profesor de Educación Física sólo se fijaba en los mejores alumnos.	1	2	3	4	5
24. He tenido miedo de cometer un error en alguna actividad.	1	2	3	4	5
25. El profesor de Educación física nos ha animado a que mejoremos nuestros puntos flacos.	1	2	3	4	5
26. El profesor de Educación Física ha favorecido a algunos alumnos más que a otros.	1	2	3	4	5
27. Mi motivación ha estado en mejorar en cada partido o en cada clase.	1	2	3	4	5
28. Entre compañeros realmente “hemos trabajado conjuntamente como equipo”.	1	2	3	4	5
29. Entre compañeros nos hemos ayudado a mejorar y a superarnos.	1	2	3	4	5

Cuestionario de Apoyo a las Necesidades Psicológicas Básicas (CANPB)

Seleccione el valor que más se ajuste con su persona en relación a los siguientes aspectos teniendo en cuenta la siguiente valoración: **(1: muy en desacuerdo a 5: muy de acuerdo)**.

Contando con TODA mi experiencia en Educación Física hasta el día de hoy...	1: Muy en desacuerdo 5: Muy de acuerdo				
	1	2	3	4	5
1. Se ha tenido en cuenta nuestras preferencias respecto a las actividades a realizar.	1	2	3	4	5
2. Se nos ha animado a confiar en nuestras capacidades para hacer bien las tareas.	1	2	3	4	5
3. Se ha fomentado en todo momento las buenas relaciones entre los compañeros/as de clase.	1	2	3	4	5
4. Se ha tratado de que tengamos libertad a la hora de realizar actividades.	1	2	3	4	5
5. Se ha tenido en cuenta nuestro nivel para ajustar las actividades.	1	2	3	4	5
6. Se ha buscado favorecer el buen ambiente entre los compañeros/as de clase.	1	2	3	4	5
7. Se ha tenido en cuenta nuestra opinión en el desarrollo de las clases.	1	2	3	4	5
8. Siempre se ha intentado que consigamos los objetivos que se plantean en las actividades.	1	2	3	4	5
9. Me he sentido integrado debido a que se ha intentado que ocurriese esto.	1	2	3	4	5
10. Nos han dejado tomar decisiones durante el desarrollo de las tareas.	1	2	3	4	5
11. Se ha intentado fomentar el aprendizaje y la mejora de los contenidos de la asignatura.	1	2	3	4	5
12. Han tratado de ayudarnos a resolver conflictos de forma amistosa.	1	2	3	4	5

Cuestionario de Orientación al Ego y a la Tarea en Educación Física

Seleccione el valor que más se ajuste con su persona en relación a los siguientes aspectos teniendo en cuenta la siguiente valoración: **(1: muy en desacuerdo a 5: muy de acuerdo)**.

Contando con TODA mi experiencia en Educación Física hasta el día de hoy, me he sentido exitoso cuando...	1: Muy en desacuerdo 5: Muy de acuerdo				
1. He sido el mejor.	1	2	3	4	5
2. He conseguido más puntos, goles, golpes, etc. que todos.	1	2	3	4	5
3. He podido hacerlo mejor que mis compañeros.	1	2	3	4	5
4. Los otros no han podido hacerlo tan bien como yo.	1	2	3	4	5
5. Otros han fallado y yo no.	1	2	3	4	5
6. Soy el único que ha podido hacer la jugada o la habilidad en cuestión.	1	2	3	4	5
7. Aprendí algo que me ayudó a practicar más.	1	2	3	4	5
8. He notado que algo que he aprendido funciona.	1	2	3	4	5
9. Aprendí una nueva habilidad esforzándome mucho.	1	2	3	4	5
10. He puesto todo lo que está de mi parte (hago todo lo que puedo)	1	2	3	4	5
11. He trabajado realmente duro.	1	2	3	4	5
12. He aprendido una nueva habilidad y me ha impulsado a practicar más.	1	2	3	4	5
13. Aprendí algo divertido.	1	2	3	4	5

Escala del Locus Percibido de Causalidad (PLOC) en Educación Física.

Seleccione el valor que más se ajuste con su persona en relación a los siguientes aspectos teniendo en cuenta la siguiente valoración: **(1: muy en desacuerdo a 7: muy de acuerdo)**.

Contando con TODA mi experiencia en Educación Física hasta el día de hoy, la he practicado...	1: Muy en desacuerdo 7: Muy de acuerdo						
	1	2	3	4	5	6	7
1. Porque la educación física es divertida.	1	2	3	4	5	6	7
2. Porque está de acuerdo con mi forma de vida.	1	2	3	4	5	6	7
3. Porque quiero aprender habilidades deportivas.	1	2	3	4	5	6	7
4. Porque quiero que el/la profesor/a piense que soy un/a buen/a estudiante.	1	2	3	4	5	6	7
5. Porque tendré problemas si no lo hago.	1	2	3	4	5	6	7
6. No sé realmente por qué.	1	2	3	4	5	6	7
7. Porque disfruto aprendiendo nuevas habilidades.	1	2	3	4	5	6	7
8. Porque considero que la educación física forma parte de mí.	1	2	3	4	5	6	7
9. Porque es importante para mí hacerlo bien en educación física.	1	2	3	4	5	6	7
10. Porque me sentiría mal conmigo mismo si no lo hiciera.	1	2	3	4	5	6	7
11. Porque eso es lo que se supone que debo hacer.	1	2	3	4	5	6	7
12. Pero no comprendo por qué debemos tener educación física.	1	2	3	4	5	6	7
13. Porque la educación física es estimulante.	1	2	3	4	5	6	7
14. Porque veo la educación física como una parte fundamental de lo que soy.	1	2	3	4	5	6	7

Contando con TODA mi experiencia en Educación Física hasta el día de hoy, me he sentido exitoso cuando...	1: Muy en desacuerdo 7: Muy de acuerdo						
15. Porque quiero mejorar en el deporte.	1	2	3	4	5	6	7
16. Porque quiero que los/as otros/as estudiantes piensen que soy hábil.	1	2	3	4	5	6	7
17. Para que el/la profesor/a no me grite.	1	2	3	4	5	6	7
18. Pero realmente siento que estoy perdiendo mi tiempo en educación física.	1	2	3	4	5	6	7
19. Por la satisfacción que siento mientras aprendo nuevas habilidades/técnicas.	1	2	3	4	5	6	7
20. Porque considero que la educación física está de acuerdo con mis valores.	1	2	3	4	5	6	7
21. Porque puedo aprender habilidades que podría usar en otras áreas de mi vida.	1	2	3	4	5	6	7
22. Porque me preocupa cuando no lo hago.	1	2	3	4	5	6	7
23. Porque esa es la norma.	1	2	3	4	5	6	7
24. Pero no puedo comprender lo que estoy sacando de la educación física.	1	2	3	4	5	6	7