



68500
Trabajo Fin de Máster

**ANÁLISIS DE LAS VARIABLES
MOTIVACIONALES EN EL CONTENIDO
DE FÚTBOL 7 Y LA INFLUENCIA DEL
GÉNERO**

**Máster Universitario en Profesorado de ESO, Bachillerato,
Enseñanza de Idiomas, Artísticas y Deportivas**

Especialidad de Educación Física
Curso 2013-2014

Departamento de Expresión Musical, Plástica y Corporal
(Área de didáctica de la Expresión Corporal)

Nombre del alumno/a	CARLOS BRONCHAL SÁNCHEZ
Nombre del tutor del TFM	LUÍS GARCÍA GONZÁLEZ

Junio 2014



Contenido

1. Resumen	2
2. Abstract	3
3. Introducción	4
4. Marco Teórico	4
4.1. Teoría de las Metas de Logro	4
4.2. Teoría de la Autodeterminación y Modelo Jerárquico de Vallerand.....	6
4.3. Climas motivacionales y autodeterminación	9
4.4. Intervenciones y estrategias docentes dirigidas al aumento de la motivación de los alumnos en Educación Física.....	11
5. Objetivos e hipótesis	13
6. Método	13
6.1. Participantes	13
6.2. Variables.....	14
6.3. Instrumentos	15
6.4. Diseño.....	17
6.5. Procedimiento.....	18
6.6. Análisis estadístico	18
7. Resultados	19
7.1. Análisis descriptivo y correlacional	19
7.2. Análisis descriptivo y de diferencias	22
8. Discusión.....	24
9. Conclusiones	30
10. Limitaciones y perspectivas.....	32
11. Referencias	33
12. Anexos.....	38

1. Resumen

Introducción: A continuación se expone un Trabajo Fin de Máster, el cuál trata una intervención didáctica en el área de Educación Física. El objetivo de este estudio es estudiar las variables motivacionales que se dan en los alumnos a través de un clima motivacional tarea y teniendo en cuenta satisfacer las necesidades psicológicas básicas. El contenido elegido ha sido fútbol 7. El actual trabajo que se presenta también tiene por objetivo estudiar si existen diferencias en estas variables motivacionales en cuanto al género.

Método: se utilizó una muestra de 96 alumnos de 1º de Bachillerato pertenecientes al Instituto de Educación Secundaria Ramón y Cajal, Huesca. Los 96 alumnos estaban divididos en 4 grupos, y de los cuales 42 eran chicos y 54 eran chicas. Las edades de los alumnos estaban comprendidas entre 15 y 19 años ($M=16.41$; $DT=.60$). La intervención fue aplicada a los 4 grupos por igual, y tuvo una duración de 9 sesiones de unos 50 minutos, con una frecuencia de dos sesiones semanales. Las variables que se midieron fueron el clima motivacional percibido en clase a través del EPCM, las necesidades psicológicas básicas con el BPNES, la frustración de las necesidades psicológicas básicas con el instrumento FRNP, el apoyo a las necesidades psicológicas básicas con el CANPB, la autodeterminación de la motivación con el SIMS14, y las consecuencias afectivas (diversión y aburrimiento) y la predisposición por la Educación Física a través del SSI-EF y PEPS.

Resultados: Los resultados mostraron que el clima motivacional tarea estaba relacionado con las necesidades psicológicas básicas, con la motivación intrínseca, regulación identificada, y que además estaba relacionado con la diversión, la actitud cognitiva y afectiva. Por el otro lado el clima ego se relacionaba con la frustración de las necesidades psicológicas básicas. La satisfacción de las necesidades psicológicas básicas se relacionaba con los tipos de motivación intrínseca y la regulación identificada, y que a su vez mostraba relación con la diversión y la actitud cognitiva y afectiva. En cuanto a las diferencias de género cabe destacar que las chicas han percibido un mayor clima tarea, mientras que los chicos han percibido un mayor clima ego. También hay que decir que han sido los chicos los que se han sentido más competentes en la intervención llevada a cabo.

Discusión y conclusiones: los resultados obtenidos van en la línea de investigaciones anteriores, los que resaltan la importancia de crear un clima motivacional tarea y satisfacer las necesidades psicológicas básicas para conseguir una mayor autodeterminación de la motivación. Además, lo más destacado en cuanto a las diferencias de género es la mayor percepción de competencia en los chicos, yendo de acuerdo a investigaciones anteriores. De este modo lo que se pretende es que los alumnos tengan una mayor adhesión por la práctica de actividad física, practicándola no sólo en el horario escolar, sino también en horario extraescolar.

Palabras clave: Teoría de las Metas de Logro, Teoría de la Autodeterminación, consecuencias, Educación Física, motivación.

2. Abstract

Introduction: It's going to be exposed the Master's Final Project that consists on a teaching intervention in the Physical Education area. The aim of this study is to calculate the motivational variables that can be present in the students through a task-oriented motivational climate and taking into account the satisfaction of the basic psychological needs. The content is football 7. The intervention also has the aim of study the differences in the motivational variables according to the gender.

Method: 96 students from I.E.S. Ramón y Cajal (Huesca) take part in the study. There were divided in four groups, and from the 96 students, 42 were males and 54 females. The age of the participants was between 15 and 19 years ($M=16.41$; $DT=.60$). The intervention was the same for the four groups, and it has a duration of 9 sessions of 50 minutes each one, and with a frequency of two sessions per week. The motivational variables that were studied are the motivational climate perceived with EPCM, the basic psychological needs with BPNES, the thwarting of the basic psychological needs with FRNP, the support of the basic psychological needs with the CANPB, the self-determined motivation with SIMS14, and affective consequences (enjoyment and boredom) and the Physical Education predisposition with SSI-EF and PEPS.

Results: Task motivational climate was related with basic psychological needs, intrinsic motivation, identified regulation, satisfaction, cognitive attitude and affective attitude. On the other hand, ego oriented motivational climate was related with the thwarting of the basic psychological needs. The psychological need satisfaction was related with intrinsic motivation and identified regulation, satisfaction and cognitive and affective attitude. In the difference per gender, it must be said that girls have perceived more task motivational climate than boys. However, are boys who perceived more ego motivational climate. Furthermore, perceived competence was higher in males than females.

Discussion and conclusions: The results obtained in the study are in the line of previous investigations, which remark the importance of establish a task motivational climate and satisfied psychological needs in order to get a self-determined motivation. Besides, it must be stand out that, in gender's difference the perceived competence was higher in boys, being in the same way with previous studies. In this way we want to reach our goal as teachers, which is that pupils practice more physical activity, in the school and outside the school.

Keywords: Goal Achievement Theory, Self-determination Theory, Consequences, Physical Education, Motivation.

3. Introducción

A continuación se va a desarrollar el Trabajo de Fin de Máster correspondiente a la asignatura del Máster Universitario en Profesorado de ESO, Bachillerato, FP, Enseñanza de Idiomas, Artísticas y Deportivas en la especialidad de Educación Física.

Es un trabajo de investigación educativa en la que se realizó una intervención sobre 4 grupos de 1º de bachillerato del centro de prácticas I.E.S. Ramón y Cajal, y en el que se aplicaron una serie de estrategias que iban dirigidas a incrementar el clima motivacional por las clases de Educación Física y sobre el contenido de fútbol 7.

El trabajo por lo tanto pretende estudiar las diferentes variables motivacionales que afectan a los alumnos en las clases de Educación Física y especificando, en el contenido de fútbol 7. Además se observarán las diferencias encontradas en cuanto a género para este contenido.

4. Marco Teórico

La Educación Física, es una asignatura en la que muchos alumnos pueden no sentirse a gusto debido a una baja percepción de competencia. Sin embargo también pueden aparecer otros aspectos que influyan en el afecto por esta asignatura como pueden ser el rechazo de sus compañeros en la práctica deportiva, expresiones desafortunadas de los profesores, o el que no se les preste la atención suficiente (Ruiz, García, Moreno, Murcia, & Gutiérrez, 2011).

Estos factores influirán sobre la motivación de los alumnos en las clases de Educación Física. Por lo tanto, es interesante destacar que la motivación se define como un conjunto de variables sociales, ambientales e individuales y que además tendrán una repercusión en el inicio, en la continuación y en el abandono de la práctica de actividad física (Escartí & Cervelló, 1994).

Para explicar la motivación en el deporte, y por supuesto dentro del ámbito escolar, tenemos que basarnos en dos teorías socio-cognitivas sobre las que se sustenta la motivación. Éstas son la Teoría de las Metas de Logro y la Teoría de la Autodeterminación.

4.1. Teoría de las Metas de Logro

La principal idea de ésta teoría es que cada individuo se concibe un organismo intencional, donde está regido por unos objetivos para alcanzar una meta. Para alcanzar estas metas se hace referencia a la necesidad de mostrar una competencia y/o habilidad en los diferentes entornos de logro como pueden ser el escolar y el deportivo. La teoría de las Metas de Logro atiende a explicar en cierta manera a cómo los alumnos entienden el éxito y el fracaso en los diferentes entornos de logro (Nicholls, 1989).

Para explicar esta teoría resulta necesario explicar los 3 constructos principales sobre los que se sustenta esta teoría. Estos son, la **orientación motivacional**, **clima motivacional** y el **estado de implicación**.

La orientación motivacional fue definida como una serie de procesos cognitivos que adquieren los alumnos en los contextos sobre los que pueden recibir cualquier influencia (Roberts, 1992). La influencia en cada contexto puede ser influido por los padres, amigos, profesores o entrenadores. Por lo tanto, los individuos a la hora de demostrar una competencia o habilidad para conseguir sus metas, podrán adoptar dos orientaciones diferentes, al ego y a la tarea (Nicholls, 1989). La **orientación a la tarea** predomina cuando el alumno percibe el deporte y la actividad física como una actividad que tiene sentimientos positivos, donde dicha orientación incrementa el interés por el aprendizaje, por cumplir las reglas, esforzarse al máximo y mejorar las habilidades. De esta manera se entenderá el éxito cuando el dominio de la habilidad sea demostrado y habiendo concebido el esfuerzo como la principal causa del éxito (Cervelló, Jiménez, Del Villar, Ramos, & Santos-Rosa, 2004; Standage & Treasure, 2002). Por otro lado, la **orientación al ego** aparece cuando perciben que el deporte ayuda a adquirir mayor reconocimiento y estatus social, cuando todo se consigue con el menor esfuerzo posible, y además estando muy poco relacionada con una motivación intrínseca por la actividad (Cervelló et al., 2004).

Además en esta teoría, resulta necesario explicar los denominados factores ambientales, los cuáles hacen referencia a las características de los entornos de logro en los que se encuentra el individuo. Estos factores ambientales reciben el nombre de clima motivacional y son elementos sociales contextuales y situaciones que determinan las claves a través de las cuales se define el éxito o fracaso (Ames, 1992). Aquí se incluyen las estrategias o intervenciones que realizamos los profesores de Educación Física sobre nuestras clases.

El clima motivacional fue definido por Ames (1992) como un conjunto de señales implícitas o explícitas percibidas en el entorno, a través de las cuales se definen las claves del éxito y fracaso. Este clima lo crean los padres, profesores, compañeros o amigos. De este modo se diferencian dos tipos de climas motivacionales, por un lado el clima motivacional con **implicación a la tarea**, el cual está relacionado de forma positiva con la diversión, la satisfacción, el interés y la motivación intrínseca (Halliburton & Weiss, 2002; Theeboom, De Knop, & Weiss, 1995). Además este tipo de clima promueve el aprendizaje cooperativo, la elección de tareas y la evaluación de los alumnos basándose en la mejora personal e individual de sus esfuerzos (Ntoumanis, 2002). Por otro lado, un clima motivacional con **implicación al ego** está relacionado con sentimientos afectivos y negativos de presión. Este tipo de clima motivacional promueve la competición interpersonal, limita la elección disponible y evalúa a los alumnos mediante el uso de criterios comparativos y de comparación pública (N. Ntoumanis, 2002).

A través de los procesos de socialización de los alumnos, aparecerán las orientaciones disposicionales de los mismos pudiendo ser ego o tarea. Estas orientaciones suelen ser bastante estables pero pueden ser moduladas a través del clima motivacional que se aplique en los diferentes contextos de logro. Para terminar con esta teoría se va a explicar el tercer constructo: el **estado de implicación**. La teoría de las metas de logro nos indica que el estado de implicación del alumnado en las clases de Educación Física está originado por la confrontación de la orientación motivacional del individuo y del clima motivacional percibido en las clases de Educación Física (Roberts, 1992). Por lo tanto, hablamos de que la orientación motivacional va a definir la predisposición de los alumnos hacia un tipo de implicación determinado, mientras

que la implicación se refiere a la resultante de la orientación y el clima motivacional en una actividad concreta. Por lo tanto hablaremos de una implicación a la tarea cuando lo se perciba el éxito como en el esfuerzo y el dominio de la tarea, aumentando así los sentimientos de competencia. Y hablaremos de una implicación al ego cuando se perciba el éxito en función de una comparación social, provocando así sentimientos de incompetencia. Finalmente, un estado de implicación a la tarea estará relacionado con un patrón de conducta adaptativo, mientras que un estado de implicación al ego estará relacionado con un patrón de conducta desadaptativo.



Figura 1. Elementos disposicionales, sociales y contextuales relacionados con las metas de logro y patrones conductuales asociados (Cervelló & Santos-Rosa, 2001)

4.2. Teoría de la Autodeterminación y Modelo Jerárquico de Vallerand

La teoría de la autodeterminación es una de las grandes teorías psicológicas que se encuentran en auge en la actualidad, ya que resulta de gran utilidad para analizar aspectos relacionados con la adherencia a la práctica deportiva.

La actual teoría tiene por objetivo el estudio de la motivación desde un punto de vista social, educativo y deportivo (Deci & Ryan, 1985; 1991). La Teoría de la Autodeterminación se basa en que el comportamiento humano es motivado por tres necesidades psicológicas básicas primarias y universales, las cuales son la autonomía, la percepción de competencia y la relación con los demás. Los autores citan que pueden ser esenciales para facilitar un funcionamiento óptimo en cuanto a crecimiento, integración, desarrollo social y bienestar (Ryan & Deci, 2000). La necesidad de ceder autonomía reside en la importancia de que son los alumnos los que desean originar sus propias acciones, o lo que es lo mismo, ser el director de orquesta de su propio comportamiento. Se trata de despertar y experimentar el locus interno de causalidad del alumno. Esto es que el alumno haga algo porque realmente le interesa y lo ve útil para su vida. La percepción de competencia consiste en que el alumno o sujeto sea capaz de controlar el resultado sobre la actividad o ejercicio que vaya a realizar, y que a la vez sea capaz de experimentar la eficacia, esto es crear situaciones de acuerdo a su nivel. Y

por último, la importancia de la necesidad de relacionarse con el resto con el fin de ser consciente de que los demás alumnos tienen una relación auténtica contigo, enriqueciendo y experimentando las relaciones interpersonales con el grupo.

Por lo tanto, de acuerdo a Ryan & Deci (2000), el suplir las tres necesidades psicológicas básicas citadas va a tener una influencia en la motivación. Esto es, que el incremento de la autonomía, de la percepción de competencia y la relación con los demás conseguirá crear una motivación más autodeterminada en el alumno. Creando así una motivación intrínseca. Por el contrario, si no se responden a estas necesidades se conseguirá una frustración de la motivación de los alumnos, creando así una motivación más extrínseca o desmotivación.

A su vez, la teoría de la autodeterminación está compuesta a través de 4 *mini-teorías* que combinan el organismo, la meta-teoría dialéctica y el concepto de las necesidades básicas (Ryan & Deci, 1985; 2000).

Primeramente, la *teoría de la evaluación cognitiva* es una subteoría de la teoría de la autodeterminación que se centra en explicar cómo influyen los factores externos sobre la motivación intrínseca. Esta primera subteoría argumenta que los contextos sociales que conducen a sentimientos de competencia, de autonomía y de relaciones sociales harán crear una motivación más autodeterminada (Deci & Ryan, 1985).

La *teoría de la integración del organismo* corresponde a la segunda subteoría. Ésta cita que la motivación es un continuo, en la que se caracterizan diferentes niveles de autodeterminación. La más autodeterminada corresponderá con la motivación intrínseca y la menos autodeterminada con la motivación extrínseca y la desmotivación (Deci & Ryan, 1985). Voy a pasar a explicar los diferentes tipos de motivación que se diferencian en el continuo de la motivación: la **motivación intrínseca**, la **motivación extrínseca** y la **desmotivación**.

La **motivación intrínseca** es la motivación más autodeterminada en el continuo de la motivación. Ésta motivación está caracterizada por un predominio del placer a la vez que se realiza la actividad, y donde los alumnos participaran en ella porque lo ven importante, favorece el bienestar del alumno y además serán constantes en el esfuerzo (Deci & Ryan, 1985). Por lo tanto es la motivación que nos conviene conseguir en nuestros alumnos para que la realización de actividad física y las ganas de participar en las clases de Educación Física no se vean disminuidas.

La **motivación extrínseca** se encuentra en una postura menos autodeterminada en comparación con la motivación intrínseca, y está compuesta por 4 subcategorías, que ordenadas de mayor a menor autodeterminación son, la regulación integrada, la regulación identificada, la regulación introyectada y la regulación externa. La regulación integrada se refiere a que el alumno participa porque considera que es algo significativo para él, formando así parte de su estilo de vida. La regulación identificada tiene la característica de que los sujetos participan de forma autónoma, pero la decisión viene influenciada por una serie de beneficios externos y no por el placer y satisfacción de participar en la actividad. La regulación introyectada es aquella en la que el sujeto participa pero para evitar sentimientos de culpabilidad y ansiedad en el caso de que no participara en la actividad. Y por último, la regulación externa se refiere cuando el alumno realiza la actividad con el fin de conseguir una recompensa o evitar un castigo (Ryan & Deci, 2000).

La desmotivación corresponde a la motivación menos autodeterminada dentro del continuo de la motivación. Se caracteriza porque el alumno no tiene ninguna intención de participar en la actividad sea por los intereses que sean. Bien sea por una mala organización de la actividad, sentimientos de frustración al profesor, a los alumnos, a la asignatura, o miedo (Ryan & Deci, 2000).

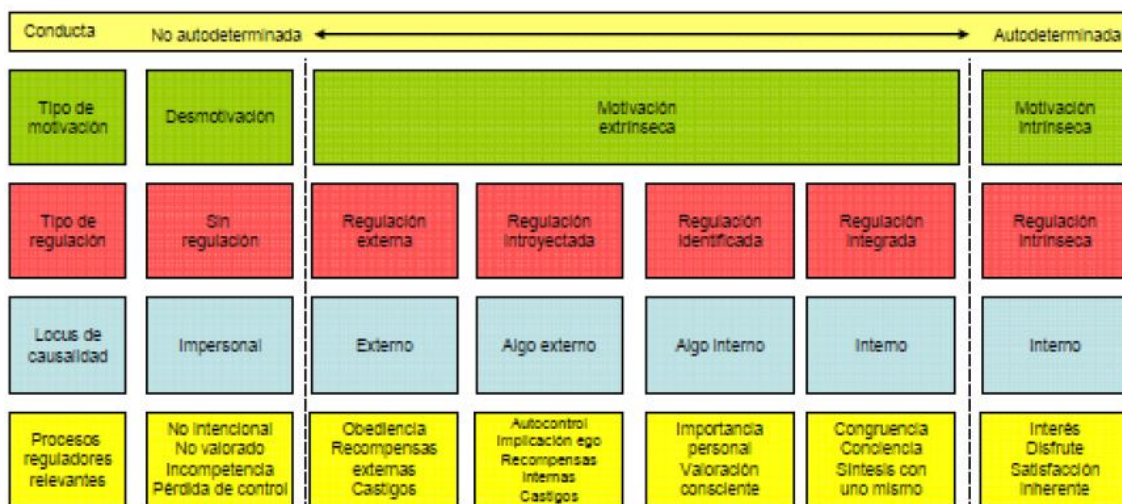


Figura 2. Continuo de la autodeterminación mostrando los tipos de motivación con sus estilos de regulación, locus de causalidad y los procesos correspondientes (Ryan & Deci, 2000)
Extraído de González-Cutre, 2009

La tercera teoría corresponde con la *teoría de la orientación de causalidad*. Se describen las diferencias individuales entre las personas y la tendencia hacia el comportamiento autodeterminado. Las tres orientaciones causales son la orientación a la autonomía, la orientación al control, y la orientación impersonal (Decy & Ryan, 1985).

Finalmente, la *teoría de las necesidades básicas*. En ésta última, se aclaran conceptos referentes a las necesidades básicas y su relación con la salud psicológica y/o bienestar personal. Tanto es así, que compara a las necesidades psicológicas con “*nutrimentos psicológicos innatos que son esenciales para un prolongado crecimiento psicológico, integridad y bienestar*” (Decy & Ryan, 1985).

A partir de la Teoría de la Autodeterminación, cabe destacar un fundamento que surgió como continuación de la actual teoría. De este modo, resulta interesante destacar en este apartado el modelo jerárquico de la motivación intrínseca y extrínseca (Vallerand & Rousseau, 2001; Vallerand, 1997). Lo que se pretende a través de este modelo es definir la importancia de la motivación y los niveles de actuación de la misma. Estos niveles de motivación son:

- Nivel situacional. Es el nivel motivacional más bajo, por lo que va a ser importante tenerlo en cuenta si queremos que la motivación en nuestros alumnos consiga alcanzar el siguiente nivel. En éste nivel, la motivación se mantiene durante el desarrollo de la actividad, por lo que podemos incluir desde una actividad en concreto hasta una unidad didáctica del contenido que fuese.
- Nivel contextual. Es el nivel motivacional medio. Hace referencia a un contexto específico como podría ser en este caso, la asignatura de Educación Física.

- Nivel global. Es el nivel motivacional más alto. Consiste en entender la actividad física como un estilo de vida. Por lo tanto en este nivel realizas la actividad porque el mero disfrute, por placer, porque estás motivado de forma intrínseca.

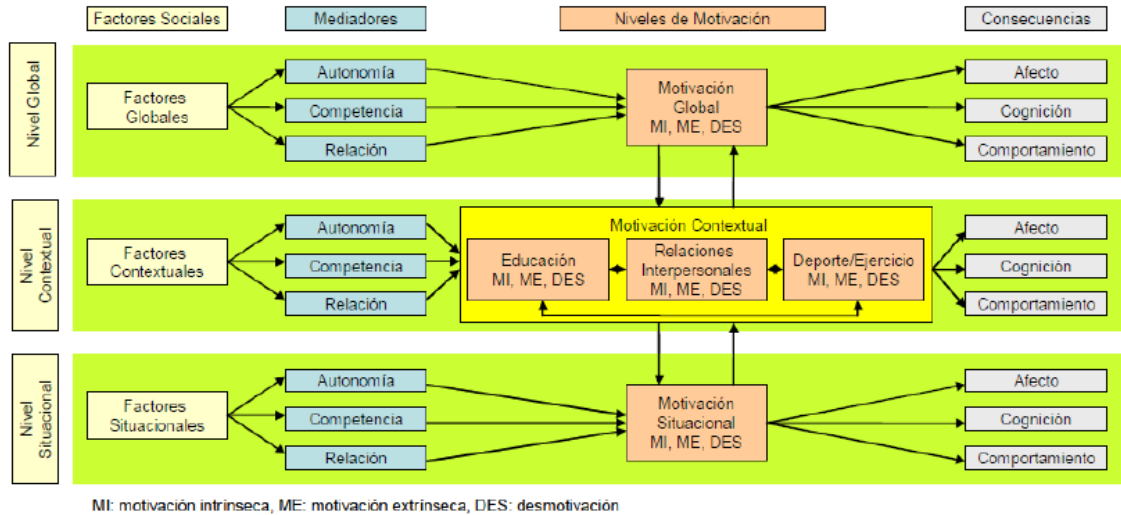


Figura 3. Modelo jerárquico de Vallerand de la motivación intrínseca y extrínseca Vallerand & Rousseau, 2001; Vallerand, 1997)
 Extraído de González-Cutre, 2009.

El modelo jerárquico de Vallerand afirma que, se deberán de tener en cuenta también las necesidades psicológicas básicas para atender a la motivación, y que ésta, en cada nivel podrá estar influenciada por el nivel superior y viceversa (Vallerand & Rousseau, 2001; Vallerand, 1997). Esto quiere decir que si conseguimos motivar a los alumnos de forma intrínseca en nuestras clases supliendo las necesidades psicológicas de los mismos, conseguiremos que tengan una mejor percepción por la asignatura de Educación Física, y siguiendo en el mismo camino tendrán una mayor adhesión por la práctica de actividad física conociendo los beneficios que esto supone tanto para la salud como para el rendimiento escolar.

Otro de los aspectos a destacar sobre el modelo jerárquico de Vallerand es que la motivación está determinada por una serie de factores sociales, tanto a nivel global, como contextual y situacional (Vallerand & Rousseau, 2001; Vallerand, 1997).

Finalmente, para terminar con este apartado, Vallerand (1997) citó que en función del tipo de motivación que se produzca en los alumnos tendrá una serie de consecuencias. Estas consecuencias las dividen en consecuencias cognitivas, como pueden ser la concentración, la atención y la memoria; consecuencias afectivas como son la diversión, satisfacción y aburrimiento; y las consecuencias de conducta, tales como la persistencia, la complejidad de la tarea, la intensidad y el rendimiento.

4.3. Climas motivacionales y autodeterminación

Existe una clara relación entre la Teoría de las Metas de Logro y la Teoría de la Autodeterminación.

Estudios que se han llevado a cabo en el ámbito de la Educación Física, demuestran que un clima que implica a la tarea está asociado positivamente con la motivación intrínseca, mientras que un clima implicado al ego o al rendimiento no lo está (Cury et al., 1996; Liukkonen, Barkoukis, Watt, & Jaakkola, 2010).

Ambas teorías, marcan que la motivación intrínseca se encuentra frustrada en contextos donde predomina la comparación social, y además se ofertan recompensas para aquellos que realizan bien la actividad o el ejercicio. En contraste, los contextos en los que se promueve la elección de tareas y la autonomía proporcionan una mayor motivación intrínseca en los alumnos. Por lo tanto se puede hablar de una cierta relación entre la motivación intrínseca y el clima motivacional tarea (Cury et al., 1996; Goudas & Biddle, 1994).

También hay otros estudios que en los resultados obtienen que un clima que implica a la tarea se asocia además de con la motivación intrínseca con la percepción de competencia (Standage, Duda, & Ntoumanis, 2003), mientras que un clima implicante al ego va a predecir la desmotivación en los alumnos, sin mostrar ninguna asociación con la motivación intrínseca ni la percepción de competencia (Cury et al., 1996; Kalaja, Jaakkola, Watt, Liukkonen, & Ommundsen, 2009).

Por lo tanto está clara la relación entre ambas teorías. En el estudio de Julián, Cervelló, Del Villar, & Moreno (2013) establecieron una serie de secuencias que recogían información sobre la Teoría de las Metas de Logro y la Teoría de la Autodeterminación, y explicando así la relación entre las distintas variables. Postulan que los antecedentes sociales, tales como pueden ser el clima motivacional que promovamos en nuestras clases o la orientación motivacional propia de los alumnos (entre otros), iban a tener una repercusión a la hora de satisfacer o frustrar las necesidades psicológicas básicas. En función de satisfacer las necesidades psicológicas básicas o no, los alumnos adoptarían un tipo de motivación u otro, entendiendo aquí los diferentes tipos de motivación expuestas en la teoría de la autodeterminación. Y por consiguiente, este tipo de motivación iba a dar lugar a unas consecuencias afectivas, comportamentales y cognitivas sobre la situación en la que se encuentran los alumnos, que en este caso hablamos de las clases de Educación Física.

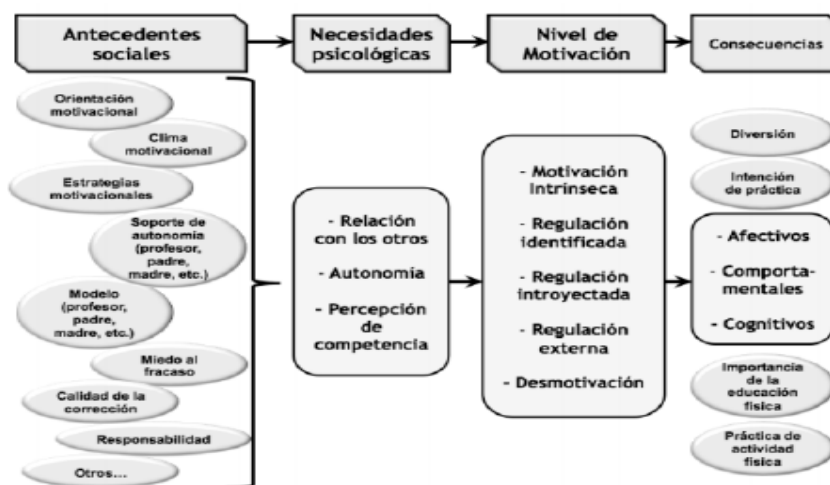


Figura 4. Secuencia que establece la Teoría de la Autodeterminación para explicar el comportamiento de los estudiantes y la relación con otras variables en las clases de Educación Física.

Extraído de Julián, Cervelló, Del Villar y Moreno (2013).

Es notable la importancia que tiene el satisfacer las necesidades psicológicas básicas de los alumnos, ya que van a ser indispensables para crear una motivación autodeterminada en los alumnos. Pero para ello será importante tener en cuenta estrategias motivacionales con clima tarea.

Por lo tanto existe una clara relación entre estas dos teorías, y a partir de las cuáles somos conscientes de la importancia que tiene el crear estrategias óptimas con el fin de que los alumnos se sientan agusto, disfruten y sobre todo que vayan mejorando en nuestras clases. De éste modo conseguiremos una motivación más autodeterminada de los alumnos por las clases de Educación Física y además tengan una mayor adhesión por la práctica de actividad física fuera del horario escolar.

4.4. Intervenciones y estrategias docentes dirigidas al aumento de la motivación de los alumnos en Educación Física

Una vez vista la importancia que tiene el fomentar un clima motivacional tarea en las clases de Educación Física teniendo en cuenta las repercusiones que tiene sobre la motivación, se van a explicar aquellas intervenciones que van a hacer característico dicho clima motivacional.

Epstein (1988; 1989), Ames & Archer (1988) y Ames (1992) establecieron una serie de ámbitos de intervención sobre los que se podía actuar en el diseño de las sesiones de Educación Física con el fin de promover un clima motivacional tarea. Estos autores diferenciaron 6 ámbitos de intervención, los cuáles son variables totalmente interdependientes, y que cuándo todas se tenían en cuenta suponía la definición de un clima motivacional tarea. Definieron estos ámbitos de intervención con el acrónimo TARGET, que representan las estructuras de tarea, autoridad, recompensa, agrupación, evaluación y tiempo. La dimensión tarea, agrupación y tiempo son variables relacionadas con el diseño de la sesión, y la dimensión autoridad, reconocimiento y evaluación son variables que están relacionadas con la actuación docente. En la Tabla 1 aparecen los 6 ámbitos de intervención con las posibles estrategias a aplicar en cada uno de ellos.

Tabla 1. Ámbitos de intervención y estrategias para favorecer un clima motivacional tarea (Ames, 1992).

Ámbito de intervención	Estrategias
Tarea: Diseño de tareas y actividades.	Diseñar actividades basadas en la variedad, el reto personal y la implicación activa. Ayudar a los sujetos a ser realistas y plantear objetivos a corto plazo
Autoridad: Participación del sujeto en el proceso de enseñanza.	Implicar a los sujetos en las decisiones y en los papeles de liderazgo. Ayudar a los sujetos a desarrollar técnicas de autocontrol y autodirección (autonomía)
Reconocimiento: Razones para el reconocimiento, distribución y oportunidades para las recompensas.	Reconocimiento del progreso individual y la mejora. Asegurar las mismas oportunidades para la obtención de las recompensas. Centrarse en el auto-valor de cada individuo.
Agrupación: Forma y frecuencia en que los sujetos interactúan juntos.	Agrupar a los sujetos de forma flexible y heterogénea. Posibilitar múltiples formas de agrupamiento de los individuos.
Evaluación: Establecimiento de los estándares de rendimiento; feed-back evaluativo.	Utilizar criterios relativos al progreso personal y al dominio de la tarea. Implicar al sujeto en la evaluación. Utilizar evaluación privada y significativa.
Tiempo: Flexibilidad de la programación; pasos del aprendizaje; dirección del trabajo.	Posibilitar oportunidades y tiempo para el progreso. Ayudar a los sujetos a establecer el trabajo y la programación de la práctica.

Por lo tanto resulta interesante tener en cuenta las diferentes estrategias que se pueden aplicar en las clases de Educación Física para conseguir un clima motivacional tarea, ya que somos conscientes de los beneficios que ésta supone.

Por otro lado, un estudio más reciente estableció también una serie de estrategias que se pueden llevar a cabo en las clases de Educación Física con el fin de promover también un clima motivacional tarea (Julián et al., 2013). Es un estudio que va en continuación por lo expuesto por Epstein y Ames, sin embargo tienen en cuenta nuevos ámbitos de intervención sobre los que se pueden aplicar una serie de estrategias. Estas son la percepción de competencia (motriz y emocional) y la implicación participativa del alumnado. En la Tabla 2 aparecen reflejadas las distintas estrategias.

Tabla 2. Ámbitos de intervención didáctica y estrategias básicas para el área de educación física para promover un clima motivacional tarea (Julián et al., 2013).

Ámbito de intervención didáctica	Estrategias
Estrategias para el diseño de las tareas.	Informar sobre los objetivos a conseguir en función de los diferentes niveles de enseñanza. Diseñar prácticas variadas en el programa de enseñanza. Diseñar sesiones basadas en la variedad. Diseñar tareas orientadas al proceso. Diseñar tareas que promuevan el reto. Estructurar la información de las sesiones.
Estrategias para desarrollar la percepción de competencia motriz.	Focalizar la información en los elementos controlables por el alumnado. Reglas de acción y la implicación cognitiva. Desarrollar experiencias de “éxito controlado y fracaso controlado”. Establecer diferentes niveles de práctica. Mejorar el nivel de aprendizaje a través de la práctica. Dedicar por unidad didáctica el número suficiente de sesiones.
Estrategias para desarrollar las competencias emocionales.	Control emocional en el docente. Desarrollar una conciencia emocional. Fomentar la regulación emocional. Impulsar la autonomía emocional. Estimular la competencia social. Promover habilidades para la vida y el bienestar.
Estrategias para fomentar la implicación participativa del alumnado.	Implicar a los participantes en diferentes tipos de liderazgo asumiendo diferentes roles a lo largo del proceso de enseñanza- aprendizaje. Dar posibilidades de elección de tareas durante las unidades didácticas. Combinar diferentes modelos disciplinarios.
Estrategias para promover el reconocimiento en el practicante.	Reconocer el progreso individual y la mejora. Utilizar recompensas antes que castigos. Centrarse en el auto-valor de cada participante. Asegurar las mismas oportunidades para la obtención de recompensas.
Estrategias organizativas del grupo de practicantes.	Posibilitar diferentes formas de agrupamiento. Hacer agrupaciones flexibles y heterogéneas.
Estrategias de evaluación centradas en el proceso.	Utilizar criterios relativos al progreso personal y al dominio de la tarea. Diseñar evaluaciones diagnósticas que permitan al alumnado establecer necesidades de aprendizaje concretas. Implicar al participante en su evaluación. Utilizar evaluaciones privadas y significativas.
Estrategias para el aprovechamiento del tiempo de práctica.	Establecer reglas y rutinas con el grupo-clase. Posibilitar oportunidades y tiempo para el progreso. Ayudar a los practicantes a programar la práctica. Adaptar el tiempo de práctica según la edad y las características de los participantes.
Estrategias para generar responsabilidad, relaciones y ayudas entre los participantes.	Fomentar las relaciones sociales entre los participantes. Desarrollar la responsabilidad social. Reforzar la búsqueda de ayuda. Cuidar los mensajes generales negativos hacia el grupo

Por lo tanto, va a ser muy importante tener en cuenta estas estrategias expuestas por Ames (1992) y Julián et al. (2013), ya que nos van a servir como un medio para establecer un clima motivacional tarea en nuestras clases de Educación Física.

5. Objetivos e hipótesis

El objetivo que tiene el presenta Trabajo Fin de Máster es desarrollar, aplicar y evaluar la influencia de la unidad didáctica que se impartió sobre un grupo de alumnos, eligiendo como contenido el fútbol 7. Por lo tanto, lo que se pretende es observar cómo se relacionan las diferentes variables motivacionales que se han estudiado, con el fin de corroborar los resultados obtenidos en estudios similares y que están apoyados en la Teoría de las Metas de Logro y la Teoría de la Autodeterminación. Además, esta investigación también tiene como objetivo observar si a través de estas estrategias para favorecer la motivación de todos los alumnos, se han producido alguna diferencia en las variables motivacionales respecto al género, ya que es un contenido que está “masculinizado”.

De acuerdo a las teorías expuestas en el marco teórico he planteado **dos hipótesis** posibles:

- 1.- En las clases de Educación Física, y para el contenido específico de fútbol 7, existirá una relación importante entre las variables motivacionales. Entre estas cabe destacar la relación entre el clima motivacional tarea y la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas generado por el docente, y a través de esto, los alumnos experimentarán consecuencias cognitivas y afectivas positivas.
- 2.- Al ser un contenido con una predominancia masculina, se plantea que existirán diferencias en las variables motivacionales en cuanto al género ya que se considera que las variables motivacionales serán mayor en los chicos que en las chicas.

6. Método

6.1. Participantes

El actual estudio de investigación se ha llevado a cabo en el centro I.E.S. Ramón y Cajal, Huesca. Es un centro de carácter público de Educación Secundario. La muestra del estudio está compuesta por 96 alumnos de 1º de Bachillerato, de los cuales 42 eran chicos y 54 chicas. La edad de los alumnos está comprendida entre 15 y 19 años ($M=16.41$; $DT=.60$). El contenido que se impartió durante el estudio fue el de fútbol 7. Los criterios de inclusión de los participantes fueron los siguientes:

- Asistir de forma continua a las sesiones de la unidad didáctica.
- Completar adecuadamente los cuestionarios pertenecientes a la unidad didáctica.

6.2. Variables

Las variables que se han utilizado para el presente Trabajo Fin de Máster son las que se presentan a continuación:

- Clima motivacional.
 - Clima motivacional tarea.
 - Clima motivacional ego.
- Necesidades psicológicas básicas.
 - Percepción de autonomía.
 - Percepción de competencia.
 - Percepción de relaciones sociales.
- Frustración de las necesidades psicológicas básicas.
 - Frustración de la percepción de autonomía.
 - Frustración de la percepción de competencia.
 - Frustración de las relaciones sociales.
- Apoyo a las necesidades psicológicas básicas.
 - Apoyo a la percepción de autonomía.
 - Apoyo a la percepción de competencia.
 - Apoyo a las relaciones sociales.
- Motivación autodeterminada.
 - Motivación intrínseca.
 - Regulación identificada.
 - Regulación externa.
 - Desmotivación.
- Consecuencias.
 - Diversión.
 - Aburrimiento.
- Percepción a cerca de la Educación Física.
 - Actitud cognitiva.
 - Actitud afectiva.

6.3. Instrumentos

Para obtener los datos que se expondrán en el apartado de resultados, se han utilizado los siguientes cuestionarios. Los ejemplos de los ítems están relacionados con el contenido que se ha impartido en la intervención, en este caso, fútbol 7.

Escala de Percepción del Clima Motivacional (EPCM). Para medir la percepción del clima motivacional en las clases de Educación Física se utilizó el EPCM (Biddle, Seow, & Siegel, 1995), con la traducción y adaptación española de (Gutiérrez, Ruiz, & López, 2011). Esta escala consta de 19 ítems agrupados en *cinco factores*: 5 ítems para la *búsqueda de progreso por los alumnos* (Ej. “Los alumnos se sienten bien cuando aprenden nuevos conceptos sobre el fútbol 7); 4 ítems para la *promoción del aprendizaje por parte del profesor* (Ej. “El profesor se siente mejor cuando los alumnos aprenden algo nuevo”); 3 ítems para la *búsqueda de comparación de los alumnos* (Ej. “Los alumnos intentan hacerlo mejor que los demás”); 4 ítems para el *miedo a cometer errores* (Ej. “Los alumnos tienen miedo a hacer las cosas mal”); 3 ítems para la *promoción de comparación por el profesor* (Ej. “El profesor valora sobre todo a los que ganan). Los dos primeros factores están relacionados con un clima motivacional tarea, mientras que el resto están relacionados con un clima motivacional ego. En mi caso, al calcular los resultados me salían demasiadas variables, por lo que las variables de éste cuestionario decidí unir las de tal modo que sólo me quedaran dos factores, uno de clima tarea y otro clima ego realizando la media entre los diferentes factores pertenecientes a tarea (2) y ego (3).

Escala de Medición de las Necesidades Psicológicas Básicas (BPNES). Para la medición de las necesidades psicológicas básicas se utilizó la escala BPNES (Vlachopoulos & Michailidou, 2006). Su traducción al castellano y adaptada a la Educación Física (Moreno, González-Cutre, Chillón, & Parra, 2008). Este instrumento está compuesto por un total de 12 ítems. Se miden *3 factores*, donde a cada uno le corresponden 4 ítems. El primer factor es la *percepción de autonomía* (Ej. “Los ejercicios que realizamos en las clases de fútbol 7 son de mi interés”); la *percepción de competencia* (Ej. “Siento que he mejorado con respecto al objetivo final que me he propuesto); la *percepción de las relaciones sociales* (Ej. “Me relaciono con mis compañeros en las clases”).

Escala de Medición de la Frustración de las Necesidades Psicológicas Básicas (EFNP). Para la medición de la frustración de las necesidades psicológicas básicas percibidas por el alumnado se ha utilizado el EFNP (Sicilia, Ferriz, & Sáenz-Álvarez, 2013) adaptada al contexto de la Educación Física a nivel situacional. Adaptada del original (Bartholomew, Ntoumanis, Ryan, Bosch, & Thøgersen-Ntoumani, 2011) Esta escala está compuesta por un total de 12 ítems, donde se agrupan en *3 factores*. Los factores son la *frustración a la percepción de autonomía* (Ej. “No puedo tomar decisiones en las actividades que realizo en las clases de fútbol 7); la *frustración a la percepción de competencia* (Ej. “Hay ocasiones en las que siento que no sirvo en las clases de atletismo porque los demás no confían en mí); la *frustración de la percepción de las relaciones sociales* (Ej. “Me siento rechazado/a por mis compañeros en las clases de fútbol 7).

Escala de Medición del Apoyo a las Necesidades Psicológicas Básicas (CANPB). Para medir el apoyo a las necesidades psicológicas básicas percibidas por el alumnado se ha utilizado el CANPB (Sánchez-Oliva et al., 2012). El instrumento cuenta con un total de 12 ítems, donde se agrupan en *3 factores*, correspondiendo a 4 ítems por factor. Los factores son *apoyo a la percepción de autonomía* (Ej. “Nos pregunta nuestros gustos en las actividades que podemos hacer en las clases de fútbol 7); *apoyo a la percepción de competencia* (Ej. “Nos anima a que confiemos en nuestra capacidad para hacer bien las tareas); *apoyo a la percepción de las relaciones sociales* (Ej. “Permite en todo momento las buenas relaciones entre los compañeros de clase).

Escala de Motivación Situacional (SIMS-14). Para medir la motivación de los alumnos se utilizó la escala SIMS (Guay, Vallerand, & Blanchard, 2000) adaptada a la versión validada al español y adaptada a la Educación Física (Julián, Peiró-Velert, Martín-Albo, García-González, & Aibar, A.). El instrumento está compuesto por un total de 14 ítems que se encuentran agrupados en *4 factores*. Éstos son 4 ítems para la *motivación intrínseca* (Ej. “Porque creo que era interesante”); 3 ítems para la *regulación identificada* (Ej. “Lo he hecho por mi propio bien”); 3 ítems para la *regulación externa* (Ej. “Porque se supone que lo tenía que hacer); y 4 ítems para la *desmotivación* (Ej. No veo ninguna razón para practicar fútbol 7).

Escala de Diversión/aburrimiento en la Educación Física (SSI-EF). Se utilizó el SSI (Duda & Nicholls, 1992) adaptada y validada al contexto español de Educación Física (Baena-Extremera, Granero-Gallegos, Bracho-Amador, & Pérez-Quero, 2012). Este instrumento está compuesto por un total de 8 ítems, estando agrupados en *2 factores*: 5 ítems que miden la *diversión* (Ej. “Me solía divertir practicando fútbol 7 en estas clases”); y 3 ítems que miden el *aburrimiento* (Ej. “Normalmente me aburría). Éste instrumento se ha fusionado con la **Escala de Percepción de la Educación Física (PEPS)** de los autores Hilland, Stratton, Vinson, & Fairclough (2009) utilizando la versión validada y adaptada al castellano. De éste último instrumento se han utilizado sólo 2 de los 4 factores que mide. Estos son la *actitud cognitiva* (Ej. “Las cosas que aprendo en Educación Física me resultan útiles”) y la *actitud afectiva* (Ej. “Las cosas que aprendo en las clases de fútbol 7 hacen que me gusta más la actividad”).

El formato de respuesta que se ha empleado para cada uno de los instrumentos estaba indicado en una escala tipo Likert de 1 a 5, donde el (1) correspondía a totalmente en desacuerdo y el (5) a totalmente de acuerdo. La fiabilidad de los instrumentos para esta investigación se podrá observar en la Tabla 4. Todos los instrumentos fueron fiables y aquellos que tienen una fiabilidad por debajo de .70 puede ser debido a su reducido número de ítems.

6.4. Diseño

En la Tabla 3 se recoge la información perteneciente al diseño de la investigación. Se ha realizado a modo de aclarar la investigación, con el objetivo de relacionar las teorías expuestas en el marco teórico con las hipótesis. Además servirá para que queden definidas las variables motivacionales que se van a medir y su relación con los instrumentos utilizados.

Tabla 3. Diseño de la investigación

OBJETIVO GENERAL	Desarrollar, aplicar y evaluar la influencia de un programa de intervención en la unidad didáctica de fútbol 7 para la mejora de las variables motivacionales en Educación Física.																	
VARIABLE INDEPENDIENTE	Programa de intervención en la unidad didáctica de fútbol 7 Estrategias motivacionales (Julián et al. 2013) Estrategias de las áreas del TARGET (Ames, 1992)																	
VARIABLES DEPENDIENTES	Clima motivacional percibido por el alumno		Necesidades Psicológicas Básicas			Frustración de las Necesidades Psicológicas Básicas			Apoyo a las Necesidades Psicológicas Básicas			Motivación autodeterminada			Consecuencias y percepción de EF			
	Clima tarea	Clima ego	Autonomía	Competencia	Relaciones sociales	Autonomía	Competencia	Relaciones sociales	Autonomía	Competencia	Relaciones sociales	Motivación intrínseca	Motivación extrínseca	Desmotivación	Diversión	Aburrimiento	Actitud cognitiva	Actitud afectiva
INSTRUMENTOS	EPCM (1)		BPNES (2)			EFNP (3)			CANPB (4)			SIMS14 (5)			DV-AB (6)/ PEPS (7)			
FASES DE LA INTERVENCIÓN	Unidad didáctica fútbol 7: 9 sesiones.																	

- (1) Validación española en Educación Física (Gutiérrez, Ruiz y López, 2011) del original (Biddle et al. 1995).
- (2) Validación española en Educación Física (Moreno, González-Cutre, Chillón, y Parra, 2008) del original (Vlachopoulos y Michailidou, 2006).
- (3) Validación española en Educación Física (Sicilia, Ferriz, & Sáenz-Álvarez, 2013) del original (Bartholomew et al., 2011).
- (4) Validación española en Educación Física (Sánchez-Oliva et al., 2012).
- (5) Validación española en Educación Física (Julián, Peiró-Velert, Martín, García y Aibar, en revisión) del original (Guay, Vallerand, y Blanchard, 2000).
- (6) Validación española en Educación Física (Baena-Extremera et al., 2012) del original (Duda & Nicholls, 1992).
- (7) Validación española en Educación Física (Hilland, Stratton, Vinson, & Fairclough, 2009).

6.5. Procedimiento

Dos semanas antes de empezar el periodo de prácticas, se contactó con el centro I.E.S. Ramón y Cajal, concretamente al departamento de Educación Física para hablar con el tutor y ver si era viable la realización de la intervención.

El programa de intervención estaba compuesto por 9 sesiones. La intervención se diseñó con el fin de realizar una evaluación diagnóstica de los alumnos durante el periodo de la unidad didáctica. En las dos primeras sesiones se llevan a cabo dos situaciones modificadas del juego real (3x2 y 7x7) para observar en qué aspectos técnicos y tácticos tenían mayor carencias los alumnos. Estos aspectos técnicos suelen ser comunes para la mayoría de los alumnos, ya que fue el tutor del centro el que me comentó que eran grupos que presentaban mayor número de problemas en la técnica. Por lo que las siguientes 4 sesiones abordaran situaciones de aprendizaje que involucren aspectos técnicos que tienen menos dominados los alumnos, en la dirección de global-analítico-global para construir un aprendizaje más significativo. Finalmente la séptima sesión se volverá a evaluar las situaciones de 3x1 y 7x7 para observar las mejoras obtenidas y definir la nota. La sesión 8 está diseñada para que los alumnos organicen el torneo que se realizará en la última y novena sesión.

En apartado de anexos I se explicará cómo se ha atendido a las diferentes estrategias motivacionales vinculadas a las áreas del TARGET, establecidas por Ames (1992), y a las estrategias básicas en el área de Educación Física para una implicación óptima del alumnado (Julián et al., 2013).

En cuanto a la temporalización y lugar de cumplimentación de los cuestionarios por parte de los alumnos, decir que fueron pasados una vez terminada la unidad didáctica. Se cogió un recreo para cada grupo para cumplimentar los cuestionarios ya que no era viable realizar los cuestionarios en el los campos de fútbol de San Jorge, que fue la instalación donde se llevó a cabo la intervención.

Una vez recogidos a los alumnos en los recreos, se les explicó previa cumplimentación la importancia que tenía rellenar los cuestionarios de la forma más sincera posible, ya que sino esos cuestionarios no serían válidos, por lo que no valdrían para el actual estudio que se presenta. Se les explicó también que los cuestionarios iban a ser anónimos, y que no iban a tener ninguna relevancia sobre la nota con el fin de que no influenciara en los alumnos a la hora de responder los alumnos cuestionarios.

6.6. Análisis estadístico

En este apartado se van a explicar los pasos que se siguieron para obtener los resultados. Una vez recogidos los cuestionarios se pasaron los datos a una tabla Excel, para posteriormente utilizar dichos datos con el programa estadístico SPSS 20.0.

Se realizó en primer lugar un análisis de fiabilidad con el coeficiente Alfa de Cronbach para los diferentes factores de cada cuestionario. Posteriormente se llevó a cabo un análisis descriptivo y correlacional con el fin de observar la relación entre las diferentes variables motivacionales que se han utilizado en este estudio. También se realizó un análisis de regresión lineal con el fin de determinar cuáles de las variantes analizadas eran las que tenían una mayor predominancia sobre las consecuencias del programa de intervención y la motivación por la asignatura de Educación Física. En

segundo lugar se realizó un análisis descriptivo y de diferencias con el fin de observar las diferencias motivacionales en función del género.

7. Resultados

7.1. Análisis descriptivo y correlacional

En la Tabla 4 se muestra la fiabilidad, los estadísticos descriptivos, medias, desviaciones típicas y correlaciones entre las distintas variables.

El clima motivacional tarea está relacionado con la necesidad psicológica básica de la percepción de competencia ($r=.233^{**}$; $p < 0.01$) y las relaciones sociales ($r=.428^{**}$; $p < 0.05$). Por lo tanto también existe una relación con el apoyo a las necesidades psicológicas básicas de la percepción de competencia ($r=.483^{**}$; $p < 0.01$) y la percepción de las relaciones sociales ($r=.439^{**}$; $p < 0.01$). Además, este clima motivacional tarea se relaciona de forma positiva con la motivación intrínseca ($r=.357^{**}$; $p < 0.01$) y la regulación identificada ($r=.230^{**}$; $p < 0.05$). También existe una relación del clima motivacional tarea con la diversión ($r=.294^{**}$; $p < 0.01$), actitud cognitiva ($r=.222$; $p < 0.05$) y actitud afectiva ($r=.332$; $p < 0.01$).

El clima motivacional ego está relacionado con una frustración de las necesidades psicológicas básicas. Concretando con la autonomía ($r=.218^*$; $p < 0.05$), y las relaciones sociales ($r=.318^{**}$; $p < 0.01$). Los resultados muestran que el clima motivacional ego está relacionado con la regulación identificada ($r=.282^{**}$; $p < 0.01$).

Las necesidades psicológicas básicas percibida por el alumno están relacionadas de forma positiva con la motivación intrínseca [(autonomía, $r=.654^{**}$; $p < 0.01$) (competencia, $r=.676^{**}$; $p < 0.01$) (relaciones sociales, $r=.430^{**}$; $p < 0.01$)], y la regulación identificada de forma similar a la anterior [(autonomía, $r=.661^{**}$; $p < 0.01$) (competencia, $r=.673^{**}$; $p < 0.01$) (relaciones sociales, $r=.421^{**}$; $p < 0.01$)]. Además está relacionada con la diversión [(autonomía, $r=.642^{**}$; $p < 0.01$) (competencia, $r=.601^{**}$; $p < 0.01$) (relaciones sociales, $r=.439^{**}$; $p < 0.01$)], la actitud cognitiva [(autonomía, $r=.689^{**}$; $p < 0.01$) (competencia, $r=.675^{**}$; $p < 0.01$) (relaciones sociales, $r=.366^{**}$; $p < 0.01$)] y la actitud afectiva [(autonomía, $r=.685^{**}$; $p < 0.01$) (competencia, $r=.634^{**}$; $p < 0.01$) (relaciones sociales, $r=.446^{**}$; $p < 0.01$)].

La frustración de las necesidades psicológicas básicas por parte del docente está relacionada con la desmotivación [(autonomía, $r=.278^{**}$; $p < 0.01$) (competencia, $r=.486^{**}$; $p < 0.01$) (relaciones sociales, $r=.322^{**}$; $p < 0.01$)] y el aburrimiento [(autonomía, $r=.413^{**}$; $p < 0.01$) (competencia, $r=.613^{**}$; $p < 0.01$) (relaciones sociales, $r=.525^{**}$; $p < 0.01$)].

Por el contrario, el apoyo de las necesidades básicas por parte del docente está relacionado de forma positiva con la motivación intrínseca [(autonomía, $r=.205^*$; $p < 0.05$) (competencia, $r=.304^{**}$; $p < 0.01$) (relaciones sociales, $r=.206^*$; $p < 0.05$)], la diversión [(autonomía, $r=.270^{**}$; $p < 0.01$) (competencia, $r=.298^{**}$; $p < 0.01$) (relaciones sociales, $r=.198$)] aunque como se puede observar las relaciones sociales no tiene alta significatividad. También existe una relación con la actitud cognitiva [(autonomía, $r=.377^{**}$; $p < 0.01$) (competencia, $r=.229^*$; $p < 0.05$) (relaciones sociales, $r=.171$)] y la actitud afectiva [(autonomía, $r=.325^{**}$; $p < 0.01$) (competencia, $r=.317^{**}$; $p < 0.01$) (relaciones sociales, $r=.207^*$; $p < 0.05$)].

Trabajo Fin de Máster

Análisis de las variables motivacionales en el contenido de Fútbol 7 y la influencia del género

Tabla 4. Análisis descriptivo y correlacional.

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
1.Clima tarea	1	-.121	.107	.233**	.428**	-.109	-.222*	-.270**	.128	.483**	.439**	.357**	.230*	-.059	-.293**	.294**	-.400**	.222*	.332**
2.Clima ego		1	.067	.171	-.105	.218*	.158	.318**	-.061	-.190	-.280**	.176	.282**	.101	.101	.020	.160	.148	.109
3.Autonomía			1	.709**	.324**	-.361**	-.442**	-.114	.368**	.250*	.219*	.654**	.661**	-.112	-.318**	.642**	-.313**	.689**	.685**
4.Competencia				1	.343**	-.272**	-.491**	-.074	.206*	.229*	.090	.676**	.673**	-.248*	-.383**	.601**	-.313**	.657**	.634**
5.Relaciones sociales					1	-.327**	-.409**	-.363**	.188	.397**	.377**	.430**	.421**	-.046	-.276**	.439**	-.395**	.366**	.446**
6.Frustración autonomía						1	.691**	.605**	-.174	-.083	-.067	-.217*	-.169	.087	.278**	-.394**	.413**	-.258*	-.326**
7.Frustración competencia							1	.706**	-.207*	-.194	-.166	-.451**	-.311**	.208*	.486**	-.615**	.613**	-.368**	-.545**
8.Frustración relaciones sociales								1	-.078	-.164	-.185	-.055	.066	-.081	.322**	-.239*	.525**	.014	-.190
9.Apoyo autonomía									1	.639**	.579**	.205*	.212*	-.061	-.172	.270**	-.080	.377**	.325**
10.Apoyo competencia										1	.828**	.304**	.184	-.128	-.228*	.298**	-.265**	.229*	.317**
11.Apoyo relaciones sociales											1	.206*	.149	-.076	-.162	.198	-.270**	.171	.207*
12.Motivación intrínseca												1	.794**	-.277**	-.646**	.833**	-.545**	.714**	.814**
13.Regulación identificada													1	-.153	-.436**	.643**	-.304**	.810**	.738**
14.Regulación externa														1	.339**	-.251*	.198	-.198	-.270**
15.Desmotivación															1	-.642**	.693**	-.557**	-.646**
16.Diversión																1	-.679**	.696**	.830**
17.Aburrimiento																	1	-.418**	-.549**
18.Actitud cognitiva																		1	.796**
19.Actitud afectiva																			1
Fiabilidad	.671	.766	.723	.754	.748	.749	.839	.815	.714	.805	.802	.898	.777	.833	.843	.887	.854	.901	.856
Media	4,14	4,50	3,61	3,59	4,35	2,44	1,97	1,64	3,53	4,20	4,21	3,93	3,51	3,31	1,96	4,20	1,81	3,43	3,95
Desviación Típica (DT)	.38	.49	.61	.67	.52	.78	.83	.72	.70	.59	.62	.81	.81	1,02	.87	.75	.90	.91	.73

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

Concluyendo, la motivación intrínseca y la regulación identificada están relacionada con la diversión [(motivación intrínseca, $r=.833^{**}$; $p < 0.01$) (regulación identificada, $r=.643^{**}$; $p < 0.01$)], la actitud cognitiva [(motivación intrínseca, $r=.714^{**}$; $p < 0.01$) (regulación identificada, $r=.810^{**}$; $p < 0.01$)] y la actitud afectiva [(motivación intrínseca, $r=.814^{**}$; $p < 0.01$) (regulación identificada, $r=.738^{**}$; $p < 0.01$)]. Para finalizar, la desmotivación está relacionada con el aburrimiento ($r=.693^{**}$; $p < 0.01$).

A continuación se van a exponer los resultados pertenecientes a las regresiones lineales de las variables de la diversión, aburrimiento, motivación intrínseca y desmotivación correspondientemente.

En la Tabla 5 aparecen los resultados pertenecientes a la regresión lineal para la variable dependiente de la diversión. Observamos a través de la tabla que las variables predictoras para la diversión son cuatro. En primer lugar la variable más predictiva es la motivación intrínseca ($\Delta R^2=.753$), seguida de las relaciones sociales ($\Delta R^2=.016$), la desmotivación ($\Delta R^2=.012$) y por último la autonomía ($\Delta R^2=.012$).

Tabla 5. Regresión lineal de la diversión.

	Variables	B	SEB	B	ΔR^2
Paso 1					.753
	Motivación intrínseca	.880	.042	.868	
Paso 2					.016
	Motivación intrínseca	.804	.047	.793	
	Relaciones sociales	.215	.068	.147	
Paso 3					.012
	Motivación intrínseca	.698	.059	.688	
	Relaciones sociales	.219	.066	.150	
	Desmotivación	-.141	.050	-.150	
Paso 4					.012
	Motivación intrínseca	.598	.068	.589	
	Relaciones sociales	.189	.065	.130	
	Desmotivación	-.152	.049	-.163	
	Autonomía	.197	.070	.149	

En la Tabla 6 aparecen los resultados que pertenecen a la regresión lineal de la variable del aburrimiento. Se observa a través de la tabla que existen tres variables predictoras para el aburrimiento, que son en primer lugar la desmotivación ($\Delta R^2=.444$), seguida por las relaciones sociales ($\Delta R^2=.074$) y por último el clima motivacional tarea ($\Delta R^2=.019$). Las relaciones sociales y el clima tarea, predicen de forma negativa el aburrimiento.

Tabla 6. Regresión lineal del aburrimiento.

	Variables	B	SEB	B	ΔR^2
Paso 1					.444
	Desmotivación	.692	.064	.667	
Paso 2					.074
	Desmotivación	.592	.063	.571	
	Relaciones sociales	-.468	.099	-.289	
Paso 3					.019
	Desmotivación	.555	.064	.535	
	Relaciones sociales	-.369	.106	-.228	
	Clima tarea	-.402	.167	-.159	

En la Tabla 7 aparecen los resultados de la regresión lineal para la variable motivación intrínseca. Se observa como existen tres variables predictoras de la motivación intrínseca. La primera es la percepción de competencia ($\Delta R^2=.552$), la segunda la autonomía ($\Delta R^2=.055$), y por último el clima motivacional tarea ($\Delta R^2=.041$).

Tabla 7. Regresión lineal de la motivación intrínseca.

	Variabes	B	SEB	B	ΔR^2
Paso 1					.522
	Competencia	.867	.069	.723	
Paso 2					.055
	Competencia	.583	.092	.486	
	Autonomía	.436	.100	.334	
Paso 3					.041
	Competencia	.503	.090	.419	
	Autonomía	.434	.096	.332	
	Clima tarea	.479	.122	.213	

Por último, la Tabla 8 recoge la información de la regresión lineal para la variable de la desmotivación. Se observa a través de la tabla como aparecen tres variables predictoras de la desmotivación. La primera es la percepción de competencia con coeficiente de regresión negativo ($\Delta R^2=.217$), seguida de la frustración de las relaciones sociales ($\Delta R^2=.053$) y por último el clima motivacional tarea también con coeficiente de regresión negativo ($\Delta R^2=.021$).

Tabla 8. Regresión lineal de la desmotivación.

	Variabes	B	SEB	β	ΔR^2
Paso 1					.217
	Competencia	-.605	.095	-.465	
Paso 2					.053
	Competencia	-.561	.093	-.432	
	Frustración de las relaciones sociales	.314	.096	.233	
Paso 3					.021
	Competencia	-.504	.096	-.387	
	Frustración de las relaciones sociales	.237	.102	.176	
	Clima tarea	-.401	.194	-.164	

7.2. Análisis descriptivo y de diferencias

En este apartado se va a proceder a explicar los resultados obtenidos para cada variable motivacional medida en función del género. La Tabla 9 recoge los resultados obtenidos en la intervención. Sólo se van a tener en cuenta aquellos resultados que sean significativos, siendo $p < 0.05$.

Se observan diferencias significativas ($p=.031$) en la variable de percepción del clima motivacional tarea, con valores significativamente superiores en las chicas ($M=4.40$) que los chicos ($M=4.23$). Sin embargo, también se aprecian diferencias significativas ($P=.000$) en cuanto a la percepción del clima motivacional ego, donde son los chicos en este caso los que muestran valores superiores ($M=3.03$) con respecto a las chicas ($M=2.54$).

Otro de las variables en las que se encuentran diferencias significativas ($p=.051$) en función del género es la percepción de competencia. Se observa que los chicos muestran una mayor percepción de competencia ($M=3.74$) frente a las chicas ($M=3.47$) para el contenido de fútbol 7.

También existen diferencias significativas ($p=.050$) en cuanto al género en la variable de la frustración de las relaciones sociales. Los chicos muestran valores superior en la frustración de las relaciones sociales ($M=1.80$) en comparación con las chicas ($M=1.51$).

En cuanto a la variable de apoyo a la percepción de autonomía, podemos decir que también se encuentran diferencias significativas ($p=.018$). En esta variable son los chicos los que muestran valores superiores en cuanto al apoyo a la percepción de la autonomía ($D=3.73$) a diferencia de las chicas ($D=3.38$).

Y por último, otra de las variables que muestran diferencias significativas en cuanto al género es la actitud cognitiva ($p=.044$). Ésta es mayor en los chicos ($D=3.64$) que en las chicas ($D=3.26$).

Tabla 9. Análisis descriptivo y de diferencias.

Variable	Chicos		Chicas		F	Sig.
	M	DT	M	DT		
Clima tarea	4.23	.40	4.40	.36	4.77	.031
Clima ego	3.03	.54	2.54	.53	19.61	.000
Autonomía	3.74	.65	3.52	.57	3.08	.082
Competencia	3.74	.77	3.47	.57	3.89	.051
Relaciones sociales	4.27	.52	4.42	.51	2.03	.157
Frustración autonomía	2.59	.80	2.32	.75	2.84	.095
Frustración competencia	1.98	.87	1.96	.80	.014	.906
Frustración relaciones sociales	1.80	.82	1.51	.61	3.93	.050
Apoyo autonomía	3.73	.74	3.38	.64	5.83	.018
Apoyo competencia	4.12	.71	4.26	.47	1.29	.258
Apoyo relaciones sociales	4.10	.73	4.30	.51	2.44	.122
Motivación intrínseca	4.06	.90	3.83	.74	1.83	.179
Regulación identificada	3.67	.87	3.38	.75	2.95	.089
Regulación externa	3.24	1.10	3.37	.96	.379	.540
Desmotivación	1.84	.90	2.06	.85	1.41	.237
Diversión	4.27	.78	4.15	.73	.554	.458
Aburrimiento	1.95	1.08	1.71	.73	1.61	.207
Actitud cognitiva	3.64	.90	3.26	.89	4.17	.044
Actitud afectiva	4.08	.69	3.85	.75	2.39	.125

8. Discusión

El estudio que se ha expuesto en este trabajo ha tratado de estudiar algunas variables motivacionales durante un programa de intervención. El contenido escogido ha sido fútbol 7. Un contenido, que por lo general, tiene una mayor predominancia en el género masculino, sin embargo se ha querido también observar la elección de éste contenido suponía algunas diferencias en cuanto al género para las variables motivacionales tenidas en cuenta.

Resulta interesante destacar que para esta investigación se han tenido en cuenta las teorías motivacionales que están relacionadas con la actividad física y el deporte. Estas son la Teoría de las Metas de Logro (Nicholls, 1989) y la Teoría de la Autodeterminación (Deci & Ryan, 1980; 1985; 1991), que están en auge en la actualidad con el objetivo de conseguir una mayor autodeterminación de la motivación por los alumnos en nuestras clases. También se han querido tener presentes las diferentes estrategias motivacionales expuestas por Ames (1992) para favorecer un clima motivacional tarea, y las estrategias básicas de intervención desarrolladas también para favorecer un clima motivacional tarea para la asignatura de Educación Física (Julián et al., 2013).

El estudio de los procesos motivacionales en las clases de Educación Física han cogido fuerza en los últimos años, siendo una interesante línea de investigación en los últimos años (Roberts, 2001). Esto es así puesto que somos conscientes de la importancia que tiene conseguir una motivación más autodeterminada en nuestros alumnos, con el fin de que ésta motivación pase a niveles superiores de motivación expuestos por Vallerand (1997), y adopten la actividad física como un estilo de vida. Tan importante es la motivación en las clases de Educación Física, como indica Terror Bell, Secretario de Educación, en el que destacó que “Existen 3 cosas que se deben de tener siempre presentes en la educación. La primera es la motivación. La segunda es la motivación. La tercera es la motivación” (Maehr & Meyer, 1997:372).

Tomando la primera hipótesis inicial que se había postulado, en la que se ha expuesto que para el contenido específico de fútbol 7, cabe destacar la relación entre el clima motivacional tarea y la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas generado por el docente, acarreando una serie de consecuencias cognitivas y afectivas positivas por parte de los alumnos se ha cumplido.

Respecto a ésta primera hipótesis, nombrar que la variable del clima motivacional tarea estaba relacionada con las necesidades psicológicas básicas, destacando entre ellas la percepción de competencia y las relaciones sociales. Las relaciones sociales tienen mayor correlación, por lo que cabe destacar que las relaciones interpersonales entre los alumnos eran bastante buenas, aspecto que puede deberse a que algunos de los alumnos llevaban juntos desde el primer año de la Educación Secundaria Obligatoria. En segundo lugar se encuentra la percepción de competencia, ya que se diseñaron sesiones en las que existían varios niveles de ejecución con el fin de que los más competentes no se aburrieran y los menos competentes no se frustraran en el caso de haber un único nivel de ejecución. Por lo tanto la relación del clima motivacional tarea con las necesidades psicológicas básicas está presente, y se han obtenido resultados similares a estudios anteriores (Almagro, Sáenz-López, González-Cutre, & Moreno-Murcia, 2011; Quested & Duda, 2009; Reinboth & Duda, 2006). Los resultados de estos estudios resaltan la relación del clima motivacional tarea y clima motivacional

ego con el apoyo y la frustración a las necesidades psicológicas básicas. Añaden que la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas tiene una relación el clima motivacional tarea, el cual promueve el aprendizaje cooperativo, la priorización del esfuerzo y de la superación personal, y a considerar que todos los miembros que componen el grupo son importantes. Por lo tanto, esto indica la efectividad que supone el usar las estrategias pertenecientes a las áreas del TARGET para crear un clima motivacional tarea y apoyar de este modo a las necesidades psicológicas básicas y evitar su frustración, ya que somos conscientes de las consecuencias que suponen.

El clima motivacional tarea también se relacionaba positivamente con la motivación intrínseca y con la diversión. Por lo que es un dato muy importante y que además corrobora la Teoría de la Autodeterminación. La diversión era una variable que era notable en prácticamente todos los alumnos durante el transcurso de las clases ya que cada vez iban notándose más competentes en las actividades, tenían capacidad de decisión dentro de la clase, y además estaban en contacto con el resto de alumnos. Por lo que esta relación es igual a la obtenida en otros estudios. Moreno-Murcia & Soledad (2007), realizaron un estudio de intervención para estudiar la relación entre el clima motivacional percibido, las necesidades psicológicas básicas, la motivación autodeterminada y la importancia que le dan los alumnos a la Educación Física. Los resultados obtenidos fueron que un clima que implicaba a la tarea predecía positivamente las necesidades psicológicas básicas y que además, estas necesidades predecían positivamente la motivación autodeterminada, dando más importancia así los alumnos a la Educación Física. En la misma línea (Halliburton & Weiss, 2002; Theeboom et al., 1995) obtuvieron resultados similares a los obtenidos en el presente estudio. Obtuvieron que un clima motivacional que implique a la tarea estaba relacionada positivamente con la diversión, satisfacción interés y la motivación intrínseca.

Este clima motivacional tarea también se relaciona positivamente con la actitud cognitiva y afectiva. Podemos comentar que el clima motivacional tarea les ha servido a los alumnos para tener una mayor predisposición por el contenido que se ha escogido, en este caso fútbol 7. Por lo tanto esto significa que si maximizamos el clima motivacional tarea, o se genera este tipo de clima en edades escolares tempranas, podemos favorecer la percepción de la Educación Física, y por qué no, generar conductas que desemboquen en una mayor práctica de actividad física fuera del centro. Además, la Educación Física puede ser un medio facilitador de las relaciones sociales, ya que es una asignatura donde es necesaria la cooperación con los compañeros para alcanzar determinados objetivos.

Por el contrario, el clima motivacional ego se relacionaba con la frustración de las relaciones sociales. Por lo que los resultados obtenidos para estos dos factores son coherentes, ya que el clima ego es característico por no satisfacer las necesidades psicológicas básicas, y por consiguiente obtener una motivación menos autodeterminada en nuestros alumnos (Vlachopoulos & Biddle, 1997; Dorobantu & Biddle; 1997).

Como se ha visto anteriormente, atender a las necesidades psicológicas está relacionado positivamente con una motivación más autodeterminada. Los resultados del actual estudio muestran que el apoyo a las necesidades psicológicas básicas estaba relacionado de forma positiva con la motivación intrínseca, diversión, actitud cognitiva y actitud afectiva. Por lo tanto corrobora la Teoría de la Autodeterminación en la que se

destaca la importancia por crear estrategias que favorezcan las necesidades psicológicas básicas expuesta por Deci & Ryan, (1985; 1991).

La variable de la motivación intrínseca estaba relacionada con la diversión, la actitud cognitiva y afectiva. Datos que también corresponden con estudios anteriores en los que muestran que un clima motivacional tarea iba a conseguir una mayor autodeterminación de la motivación, consiguiendo así efectos positivos de diversión y participación en las clases de Educación Física (Azofeifa, 2006; Cecchini, González, Contreras et al., 2004; Moreno-Murcia, Paños, & González-Cutre, 2009). Por lo tanto estos resultados deben de tenerse en cuenta, puesto que si un alumno se divierte en las clases de Educación Física, tenderá a realizar actividad física fuera del horario escolar.

En cuanto a los resultados obtenidos en las regresiones lineales decir que las variables escogidas han sido la diversión, el aburrimiento, la motivación intrínseca y la desmotivación, ya que son las consecuencias que pueden aparecer en nuestros alumnos tras la intervención que se ha llevado a cabo.

La variable que predecía la diversión en primer lugar y con bastante diferencia a las demás era la motivación intrínseca. Somos conscientes que cuando conseguimos una mayor autodeterminación de la motivación se las consecuencias que se van a obtener en los alumnos van a ser positivas. Tanto es así, que hay estudios que muestran que el clima motivacional tarea está relacionado positivamente con una mayor autodeterminación de la motivación y con el apoyo a las necesidades psicológicas básicas y que esto iba a tener consecuencias positivas sobre como el esfuerzo, interés, actitudes positivas, disfrute e intención de practicar (García-Calvo, Santos-Rosa, Jiménez, & Cervelló, 2006; Parish & Treasure, 2003; Moller & Elliot, 2006). Las otras variables predictoras de la diversión son las relaciones sociales y la autonomía. Es decir, hablamos de que satisfacer las relaciones psicológicas básicas va a conseguir que los alumnos se sientan más agusto en nuestras clases, divirtiéndose de éste modo. Pero para entender esto, previamente debemos de considerar la importancia de conseguir una motivación intrínseca en los alumnos, que es la principal causante de desembocar en ésta sensación de disfrute y diversión en los alumnos por nuestras clases. Los resultados obtenidos son similares a los recogidos en otros estudios, en los que han obtenido que el satisfacer las necesidades psicológicas básicas iba a tener repercusiones positivas sobre la motivación intrínseca y además acarreando sentimientos positivos, entre los que se destaca la diversión (Méndez-Giménez, Fernández-Río, & Cecchini, 2013; Mézndez-Giménez, Cecchini, Fernández-Río, & González González, 2012). Tan importante es satisfacer las necesidades psicológicas de los alumnos que Moreno-Murcia & Vera (2011) en un estudio citaron que el suplir las necesidades psicológicas básicas también iba a proporcionar una mayor satisfacción por la vida en general. Por otro lado otros autores encontraron en sus resultados que el no tener en cuenta las necesidades psicológicas básicas en el alumnado predecía la desmotivación de los alumnos (Méndez-Giménez et al., 2013). Por lo tanto verifica en este sentido los resultados obtenidos, donde se observa que la desmotivación es una variable predictora negativa de la diversión.

La variable predictora del aburrimiento ha sido en primer lugar la desmotivación, seguida de las relaciones sociales y el clima tarea de forma negativa. Por lo que se entiende a través de estos resultados que cuando un alumno se aburre en las clases de Educación Física es debido a que no se encuentra nada motivado para participar en la sesión. Por el otro lado, las relaciones sociales y el clima tarea son las

siguientes variables que predicen el aburrimiento pero en este caso de forma negativa. Dicho esto, concluimos que el generar un clima motivacional tarea y satisfaciendo las necesidades psicológicas básicas, en éste caso las relaciones sociales, va a conseguir desaparecer esa sensación de aburrimiento en los alumnos, puesto que estaríamos consiguiendo una mayor autodeterminación de la motivación, acarreado las consecuencias positivas que esto conlleva.

Los resultados obtenidos en las regresiones lineales para la motivación intrínseca y la desmotivación son bastante interesantes. Para ambas regresiones, la variable más predictiva para ambos casos es la percepción de competencia. Por lo que se deduce que para el contenido específico de fútbol 7, lo que va a generar una motivación más autodeterminada en los alumnos va a ser que los alumnos se sientan y/o perciban competentes en los diferentes ejercicios diseñados en nuestras clases. Estos resultados van en la misma línea que los resultados obtenidos en un estudio que se llevó a cabo sobre unos estudiantes británicos, y en los que obtuvieron que la percepción de competencia tiene gran significatividad (68%) sobre la motivación intrínseca (Goudas & Biddle, 1994). Por lo tanto consideramos la percepción de competencia como crucial en las clases de Educación Física, y por supuesto en el contenido de fútbol 7 porque muchos de los alumnos no tienen experiencia en este deporte. Además, aquellos alumnos que tengan experiencia en aquellos contenidos o sean físicamente más competentes son más propicios a considerar la Educación Física como una asignatura más interesante, y en la que quieren participar para desarrollar sus habilidades (Papaioannou, 1994). Otros resultados obtenidos por Ntoumanis (2001) mostraron que aquellos alumnos que se percibían más competentes eran más propicios a percibir una motivación más autodeterminada, sin embargo aquellos que mostraban una falta de percepción de competencia, normalmente encontraban la Educación Física como algo desmotivante, y en la que sólo participaban por miedo al castigo (regulación externa).

En cuanto a las variables predictoras de la desmotivación aparece en segundo lugar la frustración de las relaciones sociales. En las clases en las que se ha llevado a cabo la intervención era notable el buen clima de aula y de relaciones sociales en los participantes. En sentido contrario, cabe destacar que un estudio en el que obtuvieron que las relaciones sociales como predictor de la motivación intrínseca, además estos alumnos mostraban la necesidad de relacionarse con el resto de alumnos porque quieran sentirse adoptados en el evento social. Esto es así puesto que la asignatura de Educación Física proporciona amplias oportunidades a los estudiantes para interactuar con los otros, aprender juntos nuevas habilidades, y luchar por las metas tanto individuales como grupales (Weiss & Ebbeck, 1996).

La segunda hipótesis que se ha formulado en el presente trabajo consideraba que deberían de existir diferencias en las variables motivacionales en cuanto al género. Fue considerada esta hipótesis porque el fútbol 7 en un contenido que tiene mayor predominancia en los chicos. Es un estereotipo que está marcado, y que nosotros como docentes a través de las diferentes estrategias para promover un clima motivacional tarea deberemos de intentar eliminar para conseguir que tanto las chicas como los chicos se sientan competentes e incluidos en nuestras clases, y especificando, en este contenido en particular.

Podemos decir que esta hipótesis se ha cumplido parcialmente, ya que tampoco se han observado demasiadas diferencias significativas en las variables que se han medido. Se han encontrado diferencias significativas en el clima tarea, clima ego,

percepción de competencia, frustración de las relaciones sociales, apoyo a la autonomía y actitud cognitiva. Por lo tanto, podemos decir que a pesar de haber llevado a cabo una intervención en la que se han tenido en cuenta diferentes estrategias de acuerdo a las áreas del TARGET para generar clima tarea y satisfacer las necesidades psicológicas básicas, todavía existen diferencias significativas en cuanto a género, por lo que puede ser que la elección de un contenido en concreto va a ser muy determinante en la motivación de los discentes, sobre todo en las chicas para el contenido de fútbol 7.

En cuanto a las diferencias a la hora de percibir el clima motivacional, son los chicos las chicas las que más clima motivacional tarea han percibido en la intervención, mientras que los chicos han percibido un mayor clima motivacional ego. Esto es debido a que en los grupos sobre los que se ha trabajado, eran los chicos los que mostraban un mayor dominio en las actividades, por lo que estos, siempre querían mostrar al resto de compañeros que tenían mejores habilidades que los otros. Esta situación es prácticamente imposible hacerla cambiar a través de una intervención de únicamente 9 sesiones. Considero que si se aplicaran este tipos de estrategias en el primer momento en que los alumnos acceden a una institución escolar, en la que se desarrollen actividades de acuerdo al nivel individual, donde se premiara no sólo el resultado, sino también el esfuerzo, y sin olvidarnos de favorecer las relaciones interpersonales, esta situación cambiaría de tal modo en la que los alumnos ni intentarían ser mejor que los demás, haciendo sentir así menos competentes a los que tuvieran un peor nivel, y por consiguiendo poder frustrar a los alumnos en este contenido en concreto y por qué no en la asignatura de Educación Física. Por lo tanto va a ser importante implicar un clima motivacional tarea en las clases ya que promueve valores de igualdad, de no comparación de ejecuciones, y se relaciona con un mayor esfuerzo, interés, competencia, actitudes positivas, motivación intrínseca, disfrute y la más importante, intención de practicar deporte fuera del horario escolar (García-Calvo et al., 2006; Ntoumanis & Biddle, 1999).

Otro de las variables significativas en cuanto al género ha sido la percepción de competencia. Los resultados muestran que la percepción de competencia para el contenido de fútbol 7 era mayor en los chicos que en las chicas. Sin embargo, son las chicas las que presentan una mayor percepción del clima motivacional tarea. Este dato puede ser debido a que muchas de las chicas era la primera vez que practicaban este contenido y mostraban mayor problemas en cuanto a técnica se refiere. Por lo que puede considerarse una de las principales causas. Además muchos de los chicos jugaban en equipos de fútbol federados de la ciudad de Huesca. Estos resultados que muestran que la percepción de competencia era mayor para los chicos, va de acuerdo a un estudio que se llevó a cabo por Ruiz, Graupera, Gutiérrez-Sanmartín & Nishida (2004). En este estudio se observó que la percepción de competencia durante las clases de Educación Física era superior para los chicos. Además se observó que los niveles de actividad física iban definidos por el contenido que se había elegido. Por lo tanto, la percepción de competencia va a ser una de las variables más importantes a la hora de tener en cuenta la adhesión por la práctica de actividad física. Además hay otros estudios que muestran que la percepción de competencia tanto para la Educación Física como para la actividad física en general es mayor para los chicos que para las chicas independientemente del contenido (Hagger, Biddle, & Wang, 2005; Moreno-Murcia, Cervelló, Huéscar, & Llamas, 2011).

El dato de que los chicos se sienten más competentes que las chicas, va en línea con las diferencias encontradas respecto a la actitud cognitiva. En este caso también son los chicos los que muestran mayor actitud cognitiva que las chicas hacia el contenido. Es lógico que cuando una persona se siente más competente para un contenido en concreto tenga una mayor percepción por el hacer y la participación en nuestras clases, y sobre todo para éste contenido en concreto.

Finalmente son las chicas las que han mostrado una mayor frustración de las relaciones sociales. Este dato puede ser debido a que en alguna ocasión el tutor de área no veía correctos algunos de los ejercicios y dividía la clase en función del género. Por lo que puede ser una de las causas, ya que los chicos a veces también preferían realizarlos con alumnos que tuvieran un nivel similar para que no hubiera demasiadas interrupciones en el juego.

Por lo tanto, se puede señalar al contenido como principal causante de que existan estas diferencias de género. En primer lugar al ser un deporte con predominancia masculina, y con una alta dificultad técnica, las chicas muestran una percepción de competencia inferior que los chicos. De acuerdo a esto, otros estudios muestran que la elección de un contenido en concreto influirá sobre la percepción de competencia en cuanto a diferencias de género (Murillo, Julián, García-González, Abarca-Sos, & Zaragoza, 2013). Se observaba como para un contenido como pueden ser las combas, y que es un contenido de carácter femenino, eran las chicas las que percibían una mayor percepción de competencia. Por lo que también podemos deducir que la elección de un contenido va a influir sobre la percepción de competencia y por consiguiente sobre la actitud cognitiva para las clases de ese contenido, y de la Educación Física en general. Otros autores han resaltado que para evitar estas diferencias en la percepción de competencia en cuanto al género, resulta importante por parte de los docentes, no mostrar actitudes o comportamientos que orienten cierto contenido hacia un género en concreto (Solmon, Lee, Belcher, Harrison & Wells; 2003).

9. Conclusiones

Podemos sacar varias conclusiones acerca del estudio que se ha llevado a cabo para este Trabajo Fin de Máster.

En primer lugar hay que citar la importancia que tiene el crear un clima motivacional tarea en nuestras clases de Educación física. Además, a través de éste clima motivacional resulta importante satisfacer las necesidades psicológicas básicas para conseguir una mayor autodeterminación de la motivación. De este modo se pretende conseguir, de acuerdo al modelo jerárquico de Vallerand (1997), que la motivación de los alumnos pase de un nivel situacional como puede ser la unidad didáctica de contenido en concreto, en éste caso fútbol 7, a un nivel contextual, referenciando aquí a la asignatura de Educación Física. Si estos alumnos experimentan sensaciones positivas, característico de una motivación autodeterminada en nuestra asignatura, el nivel de motivación puede pasar al siguiente nivel, el global. De este modo habremos conseguido nuestro objetivo como docentes, que corresponde a que los alumnos realicen actividad física fuera del horario escolar por iniciativa propia, entendiendo la actividad física y el deporte como su estilo de vida. Esto es así puesto que conocemos los beneficios que la actividad física supone para el rendimiento escolar, y la salud física y mental de los alumnos.

También resulta importante como conclusión, destacar la efectividad que supone el crear buenas estrategias en los 6 ámbitos de intervención sobre los que se puede incidir para crear un clima motivacional tarea. El fútbol 7 es un contenido que debido a su dificultad técnica, puede ser motivo de frustración en los alumnos. Por lo que resulta interesante tener en cuenta las estrategias expuestas por Ames (1992) para aplicarlas en nuestras clases. De éste modo desde nuestro punto de vista, si se tuviera que volver a repetir la unidad didáctica sobre los mismos grupos, la mayoría de las estrategias que más utilizaría serían para generar percepción de competencia, ya que ha sido la variable más importante a tener en cuenta para el contenido de fútbol 7 en concreto. De todos modos, será importante crear estrategias que contribuyan a que todos los alumnos consigan una mayor motivación por éste contenido, y por qué no sobre la asignatura en general si se abordan estas estrategias desde el primer momento que los alumnos realizan actividad física. Este crecimiento de la motivación va a desembocar en consecuencias positivas en los alumnos, como puede ser la satisfacción, el interés por la asignatura, el esfuerzo, fortalecer relaciones sociales, y porque no, practicar este contenido en horario extraescolar.

Otra conclusión que saco sobre el actual estudio y el programa de intervención, es la importancia que supone el apoyo a las necesidades psicológicas básicas. Cuando se les daba la capacidad a los alumnos para tomar decisiones sobre qué contenido escoger se les notaba que participan en la actividad de otra manera. Además el favorecer las relaciones sociales servía para fortalecer nuevas amistades en clases.

Por último, las diferencias entre género para este contenido en concreto no han sido demasiadas. Pero los resultados nos han mostrado que los chicos para el contenido de fútbol 7 se sentían más competentes que las chicas. Por lo que desgraciadamente el estereotipo que postula que las chicas son peores en el contenido de los chicos sigue presente. Sin embargo, como he citado anteriormente, puede ser debido a la dificultad

de la técnica y a que muchos de los chicos pertenecían a equipos federados de la ciudad de Huesca a diferencia de las chicas.

Además resulta interesante destacar como conclusión, la importancia que tiene el docente sobre las percepciones que puedan tener los alumnos para distintos contenidos. El docente deberá de favorecer un clima motivacional tarea, ya que a pesar de que escojamos un contenido que no sea de agrado para ciertos alumnos, conseguiremos que se sientan más conformes con ellos mismos y con la actividad en sí, y no se deberá de olvidar el apoyo a las necesidades psicológicas básicas ya que, como hemos visto, acarrea consecuencias positivas en los alumnos.

10.Limitaciones y prospectivas

Para el presente estudio, desde mi punto de vista puedo citar dos limitaciones bastante importantes, y que habrán tenido influencia sobre los resultados.

La primera es la escasa duración del programa de intervención. Una intervención que tiene una duración de 9 sesiones, bajo mi punto de vista, es insuficiente para conseguir que los alumnos adquieran una motivación más autodeterminada por el contenido de fútbol 7 y la asignatura de Educación Física. Sin embargo los resultados nos han mostrado que a través de la utilización de diferentes estrategias para crear un clima motivacional y la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas va a ser posible conseguir una motivación más autodeterminada por la asignatura. Por lo que resulta interesante aplicar estas estrategias de aquí en adelante para mejorar la percepción de la Educación Física por parte de los alumnos.

Otra de las limitaciones que me han surgido en la intervención ha sido en algunos casos la orientación motivacional que presentaba el profesor de área para los grupos del lugar donde se ha llevado a cabo la intervención. Es un profesor que me ha enseñado bastante durante mi estancia en el centro realizando los dos periodos de prácticas correspondientes al máster. Sin embargo, tenía una visión de la Educación Física diferente, con una orientación que implicaba al ego. A pesar de esto me dejo llevar a cabo mi unidad didáctica tal y cómo la había planteado, pero en algunas actividades el profesor me corregía y me modificaba algunos aspectos en cuanto a la organización, en la que prefería dividir los grupos en función del género. Esto sólo ocurrió en momentos puntuales, pero creo, que si hubiera seguido mi unidad didáctica tal y cómo la había planteado, hubieran salido mejores resultados.

Para finalizar, el actual Trabajo Fin de Máster recoge resultados bastante interesantes, que van de acuerdo a resultados obtenidos en diferentes trabajos, y que nos van a servir para reconducir la intervención docente. Son numerosos los estudios que se han ido llevando a cabo que relacionen la Teoría de las Metas de Logro y la Teoría de la Autodeterminación, y que resaltan la importancia de crear un clima motivacional tarea y satisfacer las necesidades psicológicas básicas en el alumnado de las clases de Educación Física. Por lo que como perspectivas de futuro, no hay otra más importante que, nosotros como futuros profesores de Educación Física, tengamos en cuenta y apliquemos las teorías y estrategias expuestas en este trabajo y que repercuten sobre una mayor autodeterminación de la motivación en el alumnado.

11. Referencias

- Almagro, B. J., Sáenz-López, P., González-Cutre, D., & Moreno-Murcia, J. A. (2011). Clima motivacional percibido, necesidades psicológicas y motivación intrínseca como predictores del compromiso deportivo en adolescentes. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias Del Deporte*, 7(25).
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260.
- Azofeifa, E. G. (2006). Motivos de participación y satisfacción en la actividad física, el ejercicio físico y el deporte. *Movimiento Humano Y Salud*, 3(1). Recuperado de <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/mhsalud/article/view/318>
- Baena-Extremera, A., Granero-Gallegos, A., Bracho-Amador, C., & Pérez-Quero, F. (2012). Versión española del sport satisfaction instrument (SSI) adaptado a la educación física. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 377–396.
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., Bosch, J. A., & Thøgersen-Ntoumani, C. (2011). Self-Determination Theory and Diminished Functioning The Role of Interpersonal Control and Psychological Need Thwarting. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37(11), 1459–1473.
- Biddle, G. C., Seow, G. S., & Siegel, A. F. (1995). Relative versus Incremental Information Content. *Contemporary Accounting Research*, 12(1), 1–23.
- Cecchini, J. A., González, C., Contreras, O., & others. (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(1), 104–109.
- Cervelló, E. M., Jiménez, R., Del Villar, F., Ramos, L., & Santos-Rosa, F. J. (2004). Goal orientatios, motivational climate, equality, and discipline of spanish physical education students. *Perceptual and Motor Skills*, 99(1), 271–283. doi:10.2466/pms.99.1.271-283
- Cervelló, E. M., & Santos-Rosa, F. J. (2001). Motivation in sport: An achievement goal perspective in young Spanish recreational athletes. *Perceptual and Motor Skills*, 92(2), 527–534.
- Cury, F., Biddle, S., Famose, J. P., Sarrazin, P., Durand, M., & Goudas, M. (1996). Personal and situational factors influencing intrinsic interest of adolescent girls in school physical education: A structural equation modelling analysis. *Educational Psychology*, 16(3), 305–315.
- Duda, J. L., & Nicholls, J. G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 290.

- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and selfdetermination in human behavior. Nueva York: Plenum.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. En R. Dienstbier (Ed.), Nebraska symposium on motivation: Vol.38. Perspectives on motivation (pp. 237-288). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Epstein, J. (1989). Family structures and student motivation: A developmental perspective. *Research on Motivation in Education*, 3, 259–295.
- Epstein, J. L. (1988). Effective schools or effective students: Dealing with diversity. Recuperado de <http://psycnet.apa.org/psycinfo/1988-97243-005>
- Escartí, A., & Cervelló, E. (1994). La motivación en el deporte. *Entrenamiento Psicológico En Deporte: Principios Y Aplicaciones*, 61–90.
- García-Calvo, T., Santos-Rosa, F. J., Jiménez, R. C., & Cervelló, E. (2006). El clima motivacional en las clases de Educación Física: una aproximación práctica desde la Teoría de Metas de Logro. *Apuntes: Educación Física Y Deportes*, 81, 21–28.
- Goudas, M., & Biddle, S. (1994). Perceived motivational climate and intrinsic motivation in school physical education classes. *European Journal of Psychology of Education*, 9(3), 241–250.
- Guay, F., Vallerand, R. J., & Blanchard, C. (2000). On the assessment of situational intrinsic and extrinsic motivation: The Situational Motivation Scale (SIMS). *Motivation and Emotion*, 24(3), 175–213.
- Gutiérrez, M., Ruiz, L. M., & López, E. (2011). Clima motivacional en Educación Física: concordancia entre las percepciones de los alumnos y las de sus profesores. *Revista de Psicología Del Deporte*, 20(2).
- Hagger, S., Biddle, S., & Wang, C. J. (2005). Physical self-concept in adolescence: Generalizability of a multidimensional, hierarchical model across gender and grade. *Educational and Psychological Measurement*, 65(2), 297–322.
- Halliburton, A. L., & Weiss, M. R. (2002). Sources of Competence Information and Perceived Motivational Climate Among Adolescent Female Gymnasts Varying in Skill Level. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 24(4).
- Hambleton, R. K. (1996). Guidelines for Adapting Educational and Psychological Tests. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED399291.pdf>
- Hilland, T. A., Stratton, G., Vinson, D., & Fairclough, S. (2009). The physical education predisposition scale: Preliminary development and validation. *Journal of Sports Sciences*, 27(14), 1555–1563.
- Julián, J. A., Cervelló, E., Del Villar, F., & Moreno, J. A. (2013). Estrategias didácticas para la enseñanza de la Educación Física. *Estrategias Didácticas Para La Enseñanza En Educación Física*, 40, 17–19.

- Julián, J. A., Peiró-Velert, C., Martín-Albo, J., García-González, F. R., & Aibar, A. (n.d.). *Propiedades psicométricas de la Escala de Motivación Situacional (SIMS) en Educación Física. Manuscrito en revisión.*
- Kalaja, S., Jaakkola, T., Watt, A., Liukkonen, J., & Ommundsen, Y. (2009). The associations between seventh grade Finnish students' motivational climate, perceived competence, self-determined motivation, and fundamental movement skills. *European Physical Education Review, 15*(3), 315–335.
- Liukkonen, J., Barkoukis, V., Watt, A., & Jaakkola, T. (2010). Motivational climate and students' emotional experiences and effort in physical education. *Journal of Educational Research, 103*(5), 295–308.
- Lynn, M. R. (1986). Determination and quantification of content validity. *Nursing Research, 35*(6), 382–386.
- Maehr, M. L., & Meyer, H. A. (1997). Understanding motivation and schooling: Where we've been, where we are, and where we need to go. *Educational Psychology Review, 9*(4), 371–409.
- Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J., & Cecchini, J. A. (2013). Papel importante del alumnado, necesidades psicológicas básicas, regulaciones motivacionales y autoconcepto físico en educación física. *Cuadernos de Psicología Del Deporte, 13*(1), 71–82.
- Méndez-Giménez, A., Cecchini, J. A., Fernández-Río, J., & González González, C. (2012). Autodeterminación y metas sociales: un modelo estructural para comprender la intención de práctica, el esfuerzo y el aburrimiento en Educación Física. *Aula Abierta, 40*(1), 51–62.
- Moreno, J. A., González-Cutre, D., Chillón, M., & Parra, N. (2008). Adaptación a la educación física de la escala de las necesidades psicológicas básicas en el ejercicio. *Revista Mexicana de Psicología, 25*(2), 295–303.
- Moreno-Murcia, J. A., Cervelló, E., Huéscar, E., & Llamas, L. (2011). Relación de los motivos de práctica deportiva en adolescentes con la percepción de competencia, imagen corporal y hábitos saludables. *Cultura Y Educación, 23*(4), 533–542.
- Moreno-Murcia, J. A., Paños, A., & González-Cutre, D. (2009). Complementando la teoría de la autodeterminación con las metas sociales: un estudio sobre la diversión en educación física. *Revista Mexicana de Psicología, 26*(2), 213–222.
- Moreno-Murcia, J. A., & Soledad, L. (2007). Predicción de la importancia concedida a la educación física según el clima motivacional y la motivación autodeterminada en estudiantes adolescentes. *Enseñanza, 25*, 137–155.
- Moreno-Murcia, J. A., & Vera, J. A. (2011). Modelo causal de la satisfacción con la vida en adolescentes de educación física. *Revista de Psicodidáctica/Journal of Psychodidactics, 16*(2). Recuperado de <http://ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/806>
- Moreno-Murcia, J. A.; Cervelló, E.; Huéscar, E., y Llamas, L. (2011). Relación de los motivos de práctica deportiva en adolescentes con la percepción de competencia,

- imagen corporal y hábitos saludables. *Cultura y Educación*, 23(4), 533-542. <http://dx.doi.org/10.1174/113564011798392433>
- Murillo, B., Julián, J. A., García-González, L., Abarca-Sos, A., & Zaragoza, J. (2013). Influencia del género y de los contenidos sobre la actividad física y la percepción de competencia en Educación Física. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*. doi:10.5232/ricyde, 10(36), 131–143.
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 71(2), 225–242.
- Ntoumanis, N. (2002). Motivational clusters in a sample of British physical education classes. *Psychology of Sport and Exercise*, 3(3), 177–194.
- Ntoumanis, N., & Biddle, S. J. (1999). A review of motivational climate in physical activity. *Journal of Sports Sciences*, 17(8), 643–665.
- Parish, L. E., & Treasure, D. C. (2003). Physical activity and situational motivation in physical education: Influence of the motivational climate and perceived ability. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 74(2), 173–182.
- Quested, E., & Duda, J. L. (2009). Perceptions of the motivational climate, need satisfaction, and indices of well-and ill-being among hip hop dancers. *Journal of Dance Medicine & Science*, 13(1), 10–19.
- Reinboth, M., & Duda, J. L. (2006). Perceived motivational climate, need satisfaction and indices of well-being in team sports: A longitudinal perspective. *Psychology of Sport and Exercise*, 7(3), 269–286.
- Roberts, G. C. (1992). Motivation in sport and exercise: Conceptual constraints and convergence. *Motivation in Sport and Exercise*, 3–29.
- Ruiz, L. M., García, M. V., Moreno, J. A., Murcia, M., & Gutiérrez, M. (2011). Lo que los Deportes Enseñan cuando se Aprenden los Deportes. *Tándem: Didáctica de La Educación Física*, (36), 17–26.
- Ruiz, L. M.; Graupera, J. L.; Gutiérrez-Sanmartín, M., y Nishida, T. (2004). El test ampet de motivación de logro para el aprendizaje en educación física: desarrollo y análisis factorial de la versión española. *Revista de Educación*, 335, 195-211.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68.
- Sánchez-Oliva, L., Leo, F. M., Amado, D., Pulido, J. J., Cuevas, R., & García-Calvo, T. (2012, Noviembre). Cuestionario de Apoyo a las Necesidades Psicológicas Básicas en Educación Física: Validación Preliminar. Comunicación Presentada en el VII Congreso Internacional de la Asociación Española de Ciencias del Deporte. Granada (España).

- Sicilia, A., Ferriz, R., & Sáenz-Álvarez, P. (2013). Validación española de la escala de frustración de las necesidades psicológicas (EFNP) en el ejercicio físico. *Psychology, Society & Education*, 5(1), 1–19.
- Solmon, M. A.; Lee, A. M.; Belcher, D.; Harrison Jr., L., & Wells, L. (2003). Beliefs about gender appropriateness, ability, and competence in physical activity. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22(3), 261-279.
- Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2003). A model of contextual motivation in physical education: Using constructs from self-determination and achievement goal theories to predict physical activity intentions. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 97.
- Standage, M., & Treasure, D. C. (2002). Relationship among achievement goal orientations and multidimensional situational motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 72(1), 87–103.
- Theeboom, M., De Knop, P., & Weiss, M. R. (1995). Motivational climate, psychological responses, and motor skill development in children's sport: A field-based intervention study. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 294–294.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. Recuperado de <http://psycnet.apa.org/psycinfo/2003-00369-005>
- Vallerand, R. J., & Rousseau, F. L. (2001). Intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise: A review using the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Handbook of Sport Psychology*, 2, 389–416.
- Vlachopoulos, S. P., & Michailidou, S. (2006). Development and initial validation of a measure of autonomy, competence, and relatedness in exercise: The Basic Psychological Needs in Exercise Scale. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 10(3), 179–201.
- Weiss, M. R., & Ebbeck, V. (1996). Self-esteem and perceptions of competence in youth sport: Theory, research, and enhancement strategies. *The Encyclopaedia of Sports Medicine*, 6, 364–382.

12. Anexos

Anexo I. Estrategias motivacionales llevadas a cabo en el programa de intervención.

A continuación se van a desarrollar todas las estrategias que se han utilizado en el programa de intervención que se ha llevado a cabo. Están repartidas en función de la dimensión o ámbito del aprendizaje al que pertenecen según expuso (Ames, 1992). A su vez se tendrá en cuenta también la relación con la Teoría de las Metas de Logro y la Teoría de la Autodeterminación.

a) Dimensión tarea:

- En la unidad didáctica se han diseñado *tareas basadas en la variedad*. Hay tareas con colaboración sin oposición, con colaboración y oposición pasiva, y con colaboración y oposición activa. A través de ésta estrategia se conseguirá suplir principalmente una NPB: aumento de la percepción de competencia.

- Todas las tareas *trabajan el aspecto ejecutivo*. Muy importante para mejorar la percepción de competencia de los alumnos de forma progresiva.

- Todas las tareas de la unidad didáctica tienen en cuenta *la integración de todos los sujetos*. Se busca la inclusión de todos los alumnos al proceso de enseñanza aprendizaje, evitando la exclusión determinada por un la existencia de un único nivel de ejecución (donde unos se verían competentes y otros no). Por lo tanto hablamos de diferentes niveles de ejecución de tareas que buscan promover un reto personal, es decir, que actividades que están centradas en el proceso, por lo que harán mejorar la percepción de competencia y la autonomía de los alumnos.

- En las clases se introducía *progresión lógica* en cuanto a dificultad para que el alumno alcance los objetivos planteados. Además las sesiones seguían el orden global-analítico-global. Esta progresión lógica hará sentir a los alumnos más competentes.

- Todas las tareas expuestas *buscan el progreso personal*, considerándolo como reto, y alejado de las comparaciones con compañeros. Al igual que se ha citado anteriormente, mejorarán la percepción de competencia y autonomía en el alumno.

- El *material e instalaciones* disponibles son adecuadas para fomentar la participación y la motivación de los sujetos. Se realizarán en las instalaciones municipales de San Jorge, Huesca.

b) Dimensión autoridad:

- Se les *otorga a los alumnos la decisión* de en qué nivel empezar en algunos de los ejercicios.. Por lo tanto se fomenta la autonomía en el alumnado. Al existir varios niveles de ejecución va a generar una mayor percepción de competencia en los alumnos, ya que si únicamente propusiéramos un nivel de actividad, habría alumnos que se frustrarían porque no alcanzan el éxito en ninguna de las ocasiones, y otros que se aburrirían puesto que sería una actividad demasiado simple para ellos. También serán los alumnos los encargados de decidir cuándo pasar al siguiente nivel. Pero para ello debían de llamarme para observar si la actividad se había dominado. Dentro de este

apartado también cabe resaltar, que los alumnos son libres de realizar el pase, la conducción y el tiro a puerta con la parte del pie que ellos consideren oportunos. Por lo que se vuelve a generar autonomía en el alumnado siendo ellos los que tomen la decisión de con qué parte del pie hacer un pase diagonal por ejemplo. Una toma de decisiones que servirán para construir sobre su propio aprendizaje, haciéndolo más significativo.

- *Alto grado de participación.* Al final de cada sesión los alumnos deberán de participar debatiendo sobre aspectos relevantes. Es así puesto que se ha utilizado la metodología de descubrimiento guiado. Esta participación del alumnado está relacionada con las un mayor autodeterminación de la motivación por las clases de EF.

- *Reparto de responsabilidades* a los alumnos. Los alumnos tendrán la responsabilidad de saber comportarse de una forma cívica en nuestras clases, atendiendo a las normas de convivencia en un aula. Como labor docente se trata de educar en valores, con la finalidad de formar personas que se sepan desenvolver con éxito, o sentirse competentes, en la sociedad “democrática” que nos encontramos. Se les cedió la responsabilidad de tras finalizar la sesión recoger el material, y dejarlo tal y como se lo encontraron.

c) Dimensión reconocimiento:

- *Se reconoció el esfuerzo realizado por cada sujeto.* Cuando una actividad la realizaban bien, se les transmitirá feedback positivo para motivarlo. Cuando algo lo realizaban mal aplicaba alguna corrección de tipo “sándwich”, descriptivo y prescriptivo. A través de estos feed-back tratamos de informar al alumno en donde ha fallado y qué debería de hacer para mejorarlo. Por lo tanto estamos haciendo referencia al uso de criterios relacionados con el progreso personal y al dominio de la tarea, que nos servirán para hacer que nuestros alumnos tengan una mejor percepción de competencia.

- *Si realizaban la clase con éxito se les reconocía al final de la clase.* Les hice saber que una buena participación y actuación se les podía tener en cuenta en la calificación final. Esto supondrá un plus extra de motivación.

d) Dimensión agrupación:

- Al inicio de cada sesión nos distribuíamos en el espacio de manera que tengamos *contacto visual y sonoro con todos los alumnos.* Es una manera de no hacer sentir a alguien menos importante que a otros. Mientras explicabatrataba de mirar a todos los alumnos. Se entiende como el cumplimiento de la NPB de las relaciones sociales por parte del profesor-alumno. Muchas veces se descuida este aspecto, referenciándolo únicamente a la relación alumno-alumno. Por lo que se alude a las NPB.

- Se realizan *diferentes tipos de agrupamientos.* Las actividades del calentamiento y la parte principal conllevaban diferentes tipos de agrupación, por lo que estaremos mejorando las relaciones sociales alumno-alumno (NPB). Al suplir esta necesidad los alumnos se sentirán más motivados intrínsecamente por las clases de Educación Física.

- Se realizaron *agrupamientos heterogéneos.* Aunque no siempre. A través del juego del calentamiento se realizaba un agrupamiento heterogéneo de los alumnos para que practiquen todos con todos (los más competentes con los menos competentes y viceversa). Así estaremos respondiendo a dos de las tres NPB: la percepción de

competencia y las relaciones sociales alumno-alumno que influirán en una motivación más autodeterminada por las clases de EF. También se utilizaba esta estrategia en la parte principal, pero no siempre, ya que el tutor me lo ordenaba así.

e) Dimensión evaluación:

- *Se informó de dónde y cuándo se va a llevar a cabo la evaluación.* Se les explicó al inicio de la unidad didáctica todo lo que iba a ser objeto de evaluación y los criterios de calificación que esto suponía. En los exámenes prácticos los alumnos trabajaban de forma autónoma por grupos, por lo que supone también responder a dos de las necesidades psicológicas básicas: relaciones sociales y autonomía.

- *En la planilla que se les entrega aparecen explicados los diferentes roles que tiene la actividad y el valor de cada aspecto a medir.* Se les indicó en la planilla el valor que suponía cada ítem que se iba a evaluar. De esta manera verán de forma más clara donde cometen sus fallos para posteriormente rectificarlos, por lo que se traduce en una *evaluación recíproca* entre los grupos de los alumnos, que es una estrategia de evaluación que implica a los alumnos, por lo que se les cede autonomía y además favorecerá las relaciones interpersonales entre los alumnos. Todo con el fin de conseguir una mayor percepción de competencia a través de ver en donde fallan y buscar otras soluciones para mejorar.

- *La evaluación es significativa,* puesto que lo que se evaluó es trascendente para solventar situaciones de ataque en superioridad. Esto ayuda a la hora de aumentar la percepción de competencia de los alumnos.

- *El proceso evaluativo va orientado a la tarea,* puesto que busca la mejora individual de cada componente, comentándole donde falla y dónde acierta. Por lo tanto se pretende buscar una mejora de la percepción de competencia individual de los alumnos, consiguiendo así una mayor motivación por nuestras clases. Esto es así puesto que se llevó a cabo una evaluación inicial, y tras las sesiones de mejora, se volvió a realizar la evaluación con el fin de ver si había habido alguna mejora.

- *Se habla de una evaluación que se realiza durante la práctica,* para que vayan adoptando diferentes conductas referentes a los principios tácticos (línea de pase, desmarques y ocupar espacios libres) y aspectos técnicos (control, pase y tiro) y construir así su propio aprendizaje a través de la práctica con la ayuda de las planillas. Este apartado es perteneciente a la evaluación del 7x7.

- *Evaluación diagnóstica,* donde se hace una recogida de nivel inicial a los alumnos, y a partir de ahí intervenir en el proceso de enseñanza-aprendizaje escogiendo los contenidos donde más dificultades muestran los alumnos. Se pretende mejorar la percepción de competencia.

f) Dimensión tiempo:

- *Se otorga el tiempo suficiente* a los sujetos en las actividades para que alcancen los objetivos. Por lo tanto se responde a la NPB de percepción de competencia puesto que no hay un exceso notable de duración realizando la misma tarea (ya que llevaría al aburrimiento), ni falta tiempo para que no de tiempo de cumplir los objetivos.

- Hay una *distribución temporal ordenada* de las diferentes estructuras de cada sesión. Consideré que un control del tiempo conseguirá ajustarnos a la sesión, aunque también hay tenía que ampliar o reducir a veces la duración de los ejercicios ya que traté de ajustar el tiempo de las tareas en función del éxito y/o fracaso que obtenían los alumnos. Todo con la finalidad de hacer sentir a los alumnos más competentes y aumente su motivación intrínseca.

- *Se adaptó el tiempo de práctica con la edad y las características de los participantes.* Se puede afirmar que el tiempo de práctica es suficiente para la edad y características del alumno. Esto mejorará la percepción de competencia del alumno, ya que de no ser así, se frustrarán al no sentirse competentes y por consecuente, su motivación por las clases de EF (y probablemente de la AF en general) disminuirá.