

2015



Facultad de
Ciencias Humanas y de
la Educación - Huesca
Universidad Zaragoza

MOTIVACIÓN, PRÁCTICA DEPORTIVA Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN EDUCACIÓN FÍSICA

TRABAJO FIN DE MÁSTER

MODALIDAD B

Máster Universitario en Profesorado de Educación
Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional
y Enseñanza de Idiomas, Artísticas y Deportivas

Especialidad de Educación Física
Curso 2014-2015

Alumno: Carlos Pascual Sanz
Tutor TFM: Nerea Estrada Marcén



Universidad
Zaragoza



ÍNDICE

1.- Introducción	1
2.- Marco teórico	3
3.- Objetivos	8
4.- Método	9
4.1.- Muestra	9
4.2.- Instrumento	9
4.3.- Análisis de los datos	11
5.- Resultados y discusión	13
5.1.- Perfil motivacional de la muestra	13
5.2.- Diferencias entre sexos	20
5.3.- Relaciones entre dimensiones motivacionales, práctica deportiva y rendimiento académico	26
6.- Conclusiones	32
7.- Bibliografía	33
Anexos	37

1.- Introducción

El presente informe recoge un estudio realizado como Trabajo Fin de Máster (TFM) del Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas, en la modalidad de Educación Física, durante el curso académico 2014/2015, impartido en la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de Huesca, de la Universidad de Zaragoza.

La modalidad elegida para la realización de dicho TFM es la Modalidad B, por lo cual este estudio se corresponde con un trabajo original de inicio en la investigación o innovación educativa, concretamente en este caso integrado en la línea temática de la motivación en Educación Física.

El Trabajo Fin de Máster nos sirve como síntesis de la formación adquirida durante los estudios correspondientes ya mencionados y, en el caso de la modalidad escogida para la realización de dicho trabajo, nos permite centrarnos en una temática de interés personal, a la vez de servirnos como iniciación a la investigación, pudiendo estar orientado a su vez a la innovación educativa. Es por esto que he elegido realizar este trabajo, ya que la motivación en las clases de Educación Física me parece un tema de una enorme importancia en la actualidad y sobre el cual debemos investigar y trabajar concienzudamente, ya que puede ser un factor determinante para conseguir que nuestra labor profesional como docentes sea adecuada y fructífera para nuestros alumnos, consiguiendo que éstos logren adquirir todos los aprendizajes derivados de la asignatura e incluso se sientan más atraídos por la asignatura y por la práctica de actividad física en general. Además, también me permitía iniciarme en la investigación orientada a la innovación y mejora educativa, por lo cual pienso que me ha resultado una experiencia realmente enriquecedora a nivel formativo y personal.

Centrándonos en el estudio que aquí presento, en primer lugar, cabe decir que los resultados y conclusiones derivados del mismo en ningún momento se ha pretendido que sean significativos ni aporten información relevante acerca de la motivación en Educación Física, sino que como ya he mencionado, supone una experiencia formativa y una forma de centrar este

trabajo final de mis estudios de Máster en una temática de interés para mí y servirme además como primer contacto con la investigación educativa.

Dicho esto, voy a describir a grandes rasgos el planteamiento y la estructura del presente estudio. El estudio se centra en la temática de la motivación en el área de Educación Física y ha sido realizado con los tres grupos de 3º de Educación Secundaria Obligatoria del centro educativo IES Goya de Zaragoza, centro en el que realicé las prácticas del Máster impartiendo las clases de Educación Física durante el periodo de prácticas que estuve en dicho centro. En este punto, quiero remarcar la importante relación que, a mi juicio, tienen las prácticas formativas de unos estudios de estas características, siendo la docencia una profesión eminentemente práctica y de trabajo con personas en edad escolar, con todas las consecuencias y la importancia que esto conlleva; y la realización de un TFM que, dentro de la modalidad escogida, puede aportar una experiencia de investigación con grupos de alumnos orientada al análisis de la realidad existente en los centros educativos y a la posible mejora de la práctica docente. Es por esto que, con el fin de relacionar el TFM con las prácticas del Máster, decidí realizar esta pequeña investigación con los alumnos a los que estuve dando clase durante este mismo año académico.

En primer lugar, voy a establecer un marco teórico que nos sirva de punto de partida para conocer la información existente relacionada con la temática escogida para el estudio y de este modo poder definir unos objetivos sobre los cuales trabajar en adelante. Este marco teórico sirve también como revisión bibliográfica y ampliación de la información y el conocimiento adquirido durante mis años de formación en el ámbito de la Educación Física y sus características, concretamente en nuestro caso, la motivación del alumnado.

Tras realizar la revisión bibliográfica que derive en el establecimiento del marco teórico, voy a plantear unos objetivos que darán sentido al estudio y sobre los cuales vamos a trabajar con el fin de conseguir unos resultados y sacar unas conclusiones derivadas de los mismos.

Tras esto, se definirá el diseño metodológico de la investigación, en el cual se incluye la muestra y los instrumentos y herramientas utilizadas, así como los métodos estadísticos que se utilizarán para poder realizar el análisis de los datos obtenidos y poder presentar unos resultados resultantes de los mismos. Después, se presentarán estos resultados y se realizará una discusión con el fin de poder contrastar los datos y resultados obtenidos en nuestro trabajo con otros estudios anteriores que tengan como base una temática idéntica o similar a la nuestra. Finalmente, presentaremos unas conclusiones resultantes de todo el proceso de investigación que sirvan como colofón del trabajo realizado y describan claramente las deducciones y reflexiones resultantes de nuestro estudio.

2.- Marco teórico

Con el fin de dar sentido a la temática escogida para este estudio y sirviendo como base teórica para el mismo, voy a establecer en este apartado un marco teórico general acerca de la motivación en Educación Física, y de forma secundaria su relación con el rendimiento académico en esta asignatura y el nivel de práctica de actividades físicas y deportivas. Para este marco teórico, se va a tomar como referencia a algunos autores especialistas en motivación, así como algunas de las teorías acerca de la motivación más importantes, intentando dar un enfoque que vaya desde lo más global a lo más concreto, en nuestro caso, la Comunidad Autónoma de Aragón.

La motivación en el área de Educación Física es un factor que indudablemente puede condicionar enormemente la práctica y el clima de trabajo en clase. Gran cantidad de docentes e investigadores en numerosos países de todo el mundo han centrado su atención en este aspecto a la hora de intentar comprender cómo afecta al desarrollo de la asignatura de Educación Física en la edad escolar y cómo podemos conseguir un óptimo grado de motivación en nuestros alumnos. Siguiendo a Ferrer-Caja y Weis, en su estudio en el año 2000, “comprender cómo es y cómo se manifiesta la motivación en las clases de Educación Física es uno de los retos actuales para los estudiosos”.

En el estudio de Tamotsu Nishida (1991), ampliado posteriormente por Ruiz, Graupera, Contreras y Nishida, en 2004, podemos comprobar cómo incluso en regiones tan diferentes entre sí como son Japón, Norteamérica, Canadá, Inglaterra y España, la motivación en la Educación Física es objeto de preocupación y estudio. También en este mismo estudio podemos observar que hay importantes diferencias en los niveles de motivación para aprender en el área de Educación Física en estos cinco países, pudiendo ser la causa de esto los aspectos culturales y sociales de cada región, lo cual a su vez repercute en la percepción que tienen los escolares acerca de la asignatura.

Con el fin de establecer una base teórica acerca de la influencia de la motivación en el rendimiento escolar, vamos a tener en cuenta dos de las principales teorías motivacionales, las cuales son una importante referencia para el ámbito docente y educativo, estamos hablando de la Teoría de las Metas de Logro y la Teoría de la Autodeterminación. Estas teorías nos sirven para comprender cómo un clima motivacional orientado a la tarea o al ego puede influir enormemente en la motivación de nuestros alumnos y como consecuencia en su rendimiento académico (Teoría de las Metas de Logro); y como la satisfacción o no de las tres necesidades psicológicas básicas (percepción de competencia, relaciones sociales y autonomía) influyen en el hecho de que nuestros alumnos tengan una motivación intrínseca, extrínseca o carezcan de motivación (Teoría de la Autodeterminación).

Una enorme cantidad de estudios e investigaciones corroboran estas teorías y establecen importantes relaciones entre ellas, las cuales tienen como resultado una mejora de la motivación del alumnado y un mayor acercamiento o logro de motivación intrínseca, la cual consideramos como la más deseable para que en el ámbito educativo los alumnos tengan un alto grado de interés por lo que están haciendo y por tanto su aprendizaje sea óptimo y satisfactorio. Entre dichos estudios e investigaciones queremos destacar el de González-Cutre, Sicilia y Moreno (2008), en el cual observamos que “la meta de aproximación-rendimiento y las metas de evitación se relacionaban positivamente con formas de motivación menos autodeterminadas, mientras que la meta de aproximación-maestría predecía positivamente formas más autodeterminadas”; el estudio de Moreno, Cervelló, Montero, Vera y García

(2012) en el cual se muestra una relación positiva y significativa entre la meta de responsabilidad social y de amistad, los mediadores psicológicos, la motivación intrínseca y la percepción de esfuerzo; y a Moreno, Jiménez, Gil, Aspano y Torrero (2011), quienes observaron que la motivación intrínseca se relacionaba positiva y significativamente con la disciplina, la competencia y la autonomía.

Otros resultados de relevancia son los obtenidos por Gutiérrez y Escartí (2006), cuando analizaron la importante influencia que ejercen tanto padres como profesores en la motivación intrínseca de los alumnos en el área de Educación Física. A su vez, Martínez y Galán, en su estudio en el año 2000 también investigaron acerca de la motivación y el rendimiento académico en alumnos universitarios, hallando una importante relación entre estos dos aspectos.

Centrándonos en nuestra comunidad autónoma, Aragón, también descubrimos que la motivación y su relación con el rendimiento del alumnado y el clima de aula en general es un tema que preocupa en gran medida a numerosos docentes, los cuales también en muchas ocasiones investigan basándose en las teorías motivacionales de las metas de logro y de la autodeterminación.

Queremos destacar el estudio de Julián (2012), donde relaciona estas teorías con las posibilidades de intervención docente en el área de Educación Física, de forma que mediante esta intervención pudiéramos conseguir aumentar el nivel de motivación de nuestros alumnos y especialmente intentar orientarlos hacia una motivación intrínseca. Siguiendo a Julián, “las diferentes teorías motivacionales (metas de logro y autodeterminación) nos proporcionan estrategias de intervención generales para que los docentes puedan valerse de ellas para promover climas motivacionales óptimos que favorezcan [...] unas consecuencias motivacionales para el alumnado en los aspectos comportamental, afectivo y cognitivo”.

De esta forma, teniendo en cuenta la enorme importancia de la motivación en nuestra área, debemos tener un especial interés por desarrollar estrategias que mejoren el clima motivacional en nuestras clases y que

consigan desarrollar una motivación intrínseca en nuestro alumnado. Podemos tomar como ejemplo el estudio de Julián, Generelo, García-González, Abarco-Sos y Zaragoza (2012) en el cual se establecen 14 estrategias que fomentan un clima motivacional óptimo en las clases de Educación Física, concretamente en el contenido de “carrera de larga duración”, pero las cuales podemos tener en cuenta y transferir a otros contenidos o incluso a nuestra práctica docente diaria.

Con respecto a la práctica de actividades físicas y el rendimiento académico en la asignatura de Educación Física en relación a la motivación por la asignatura, el estudio de Florence (1991), según Moreno y Cervelló (2003) señala que “el alumno motivado se manifiesta en el grupo de clase por diferentes conductas: es activo, se agota, atiende las explicaciones, incluso las cuestiona, ayuda a los compañeros, quiere hacer más, adelantarse a su turno, está alegre, se interesa por su actuación, repite sus ejercicios y se entrena fuera del curso, es decir, siente placer y deseo en ejercitarse y aprender en la clase de Educación Física”. Viendo estos resultados podemos apreciar que un alto grado de motivación en Educación Física supone una mayor predisposición por realizar actividad física en el tiempo libre y además conlleva un mayor interés por la asignatura, lo cual muy probablemente derivará en un mayor rendimiento académico en la asignatura.

Un dato interesante encontrado en este mismo estudio es que los resultados de Moreno, Rodríguez y Gutiérrez, en su estudio en 1996 acerca de la actitud y el interés hacia la Educación Física, según Moreno y Cervelló (2003), indican que los varones muestran mayor preferencia que las mujeres por la Educación Física y el deporte en su tiempo libre. Este dato nos aboca a la necesidad de ahondar más en esta realidad para intentar comprobar si realmente esta diferencia entre géneros es importante y afecta considerablemente a la motivación en la Educación Física y a la práctica de actividades físico-deportivas de los jóvenes en edad escolar en su tiempo libre.

Siguiendo con la temática anterior, en el estudio de Jiménez-Castuera, Cervelló-Gimeno, García-Calvo, Santos-Rosa e Iglesias-Gallego (2007) vemos cómo la práctica de actividad física y deportiva extraescolar se relaciona de

forma positiva con la orientación disposicional a la tarea y con el clima implicante a la tarea. Estos resultados coinciden con los obtenidos en el estudio de Treasure y Roberts (2001), al verificar que el clima motivacional implicante a la tarea ejerce una predicción positiva y significativa sobre la práctica extraescolar, siendo la predicción del clima motivacional mayor y significativa con respecto a la de la orientación disposicional. Este mismo estudio de Jiménez-Castuera y col., en 2007, explica que esta relación puede estar debida al hecho de que “los sujetos orientados a la tarea y/o que perciben un clima implicante a la tarea se divertirán y obtendrán mayor satisfacción intrínseca con la práctica deportiva”.

Considerando que un clima implicante a la tarea y una orientación motivacional a la tarea guardan relación con una motivación intrínseca hacia la actividad, tomando como referencia las teorías motivacionales que ya hemos mencionado, podemos intuir que una motivación intrínseca en Educación Física puede estar relacionada con una mayor actividad física en el tiempo libre, concretamente en el deporte extraescolar, según los estudios mencionados.

En el estudio de Moreno, Zomeño, Marín, Cervelló y Ruiz, en 2009, podemos comprobar y ampliar estos resultados. En dicho estudio se establecen perfiles motivacionales a alumnos de tercero y cuarto de Educación Secundaria Obligatoria con el fin de relacionar estos perfiles con la práctica y el tiempo de práctica físico-deportiva. De este estudio destacamos que el perfil autodeterminado está motivado intrínseca y extrínsecamente hacia la Educación Física y es el grupo que obtiene los valores más altos de práctica de actividad física extraescolar, resultados que según Moreno y col. concuerdan con los de numerosos estudios anteriores, como los de Standage, Duda y Ntoumanis (2003), Vlachopoulos y col. (2000) y Moreno, González-Cutre y Cervelló (2007). Además, los resultados de este estudio también muestran que, por el contrario, un perfil no autodeterminado, representado por sujetos con altos valores en clima ego, obtienen los valores más altos en desmotivación y los más bajos en motivación intrínseca. A su vez, también se pudo observar que existía una relación positiva entre la desmotivación y el clima que implica al ego y que además este grupo representaba principalmente a los sujetos que no

practican y con los que menos tiempo dedican a la práctica deportiva extraescolar.

Podemos comprobar de este modo como de nuevo una motivación intrínseca en las clases de Educación Física va asociada a una mayor práctica de actividades físicas y deportivas en el tiempo libre, así como una orientación a la tarea conlleva una mayor motivación intrínseca. Teniendo en cuenta este estudio, en conjunto con los anteriormente citados, podemos comprobar cómo ambas teorías motivacionales (Teoría de las Metas de Logro y Teoría de la Autodeterminación) son confirmadas por numerosos estudios y cómo la motivación en el área de Educación Física tiene una enorme importancia en relación con la actividad física realizada por los individuos en edad escolar.

A partir de este marco teórico y en relación con nuestra temática de estudio, vamos a establecer unos objetivos que guíen y den sentido a nuestro trabajo y a partir de los cuales comenzaremos a trabajar con el fin de cumplir estos objetivos y obtener unas conclusiones en relación a ellos.

3.- Objetivos

Los objetivos del estudio son los siguientes:

- Conocer a grandes rasgos el perfil motivacional de un grupo de alumnos de Educación Secundaria Obligatoria.
- Comprobar si existen diferencias motivacionales, de práctica deportiva y de rendimiento académico en Educación Física; entre sexos, en el grupo de alumnos seleccionado para el estudio.
- Verificar la existencia de relaciones entre dimensiones motivacionales, práctica deportiva en el tiempo libre y el rendimiento académico en Educación Física.

4.- Método

4.1.- Muestra

La muestra de población utilizada para la realización de este estudio está conformada por 55 estudiantes de 3º de Educación Secundaria Obligatoria del centro educativo I.E.S. Goya de Zaragoza (España) en el curso académico 14/15, con edades comprendidas entre 14 y 16 años. La muestra comprende estudiantes de ambos sexos, predominando el sexo femenino con un 54,5%, ya que la muestra se compone de 25 estudiantes de sexo masculino y 30 de sexo femenino.

4.2.- Instrumento

El instrumento utilizado ha sido el Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ), cuyos autores son Pintrich, Smith, García y McKeachie (1991, 1993), en su versión castellana, adaptada del original y validada por Roces, Tourón y González (1995). El cuestionario ha sido nuevamente adaptado levemente por mí para adaptar algunas de las cuestiones a la asignatura concreta con la que vamos a trabajar, la Educación Física. Podemos encontrar el cuestionario en el *Anexo 1*. El cuestionario original se trata de un cuestionario de autoreporte que evalúa la disposición motivacional del estudiante y el uso de diferentes estrategias de aprendizaje para una asignatura específica. El cuestionario se compone de dos secciones (motivación y estrategias de aprendizaje), con un total de 81 ítems, sin embargo en este estudio únicamente se ha utilizado la primera sección que hace referencia a la motivación, debido a las características de la investigación realizada, por lo cual el cuestionario utilizado consta de los 31 ítems referentes a motivación a partir del cuestionario original.

Estos 31 ítems conforman seis escalas relativas a distintos aspectos motivacionales: metas de orientación intrínseca, metas de orientación extrínseca, valoración de la tarea, creencias de control del aprendizaje, creencias de autoeficacia para el aprendizaje y ansiedad.

Los ítems son respondidos por el estudiante señalando un valor de entre 1 y 7 (escala likert) que significa “no me describe en absoluto” (valor 1) hasta “me describe totalmente (valor 7), con todos sus valores intermedios correspondientes. El cuestionario fue respondido en clase, de forma anónima, en unos 15 minutos aproximadamente.

Siguiendo a Rinaudo, Chiecher y Donolo (2003), los ítems correspondientes a cada una de las seis escalas mencionadas recogen datos acerca de los siguientes aspectos:

Metas de orientación intrínseca: los ítems de esta escala aluden al grado en que los estudiantes realizan las tareas y acciones por el interés que les genera la actividad misma, considerándola como un fin en sí misma y no como un medio para alcanzar otras metas.

Metas de orientación extrínseca: los ítems se refieren al grado en que los sujetos realizan una determinada acción para satisfacer otros motivos que no están relacionados con la actividad en sí misma, sino más bien con la consecución de otras metas, tales como obtener buenas notas, lograr reconocimiento por parte de los demás, evitar el fracaso, ganar recompensas, etc.

Valoración de la tarea: los ítems de la escala refieren a la evaluación que hace el estudiante de cuán interesantes, importantes y útiles son las actividades o materiales del curso o materia.

Creencias de autoeficacia para el aprendizaje: esta escala hace referencia a las percepciones de los estudiantes sobre su capacidad para desempeñar las tareas requeridas en el curso.

Creencias de control del aprendizaje: los ítems que conforman esta escala refieren a las creencias de los estudiantes acerca del grado de control que tienen sobre su propio aprendizaje.

Ansiedad: esta escala está compuesta por ítems que indagan sobre el grado de ansiedad de los estudiantes frente al aprendizaje.

La distribución de los ítems en las escalas establecidas ha sido establecida siguiendo a Cardozo (2008). Se puede observar en la *Tabla 1*.

Subcomponentes de la escala	Subescalas	Ítems
Valoración	Orientación intrínseca	1, 16, 22, 24
	Orientación extrínseca	7, 11, 13, 30
Expectativas	Valor de la tarea	4, 10, 17, 23, 26, 27
	Control sobre creencias	2, 9, 18, 25
	Autoeficacia	5, 6, 12, 15, 20, 21, 29, 31
Disposición afectiva	Prueba de ansiedad	3*, 8, 14*, 19*, 28*
*Ítem cuyo enunciado está en orden inverso		

Tabla 1: Distribución de ítems del MSLQ en escalas. Cardozo (2008).

Adicionalmente, se consideró también el sexo, el rendimiento académico y el nivel de práctica deportiva de los alumnos fuera del contexto escolar, con el fin de poder establecer relaciones y diferencias entre estos factores y las escalas del cuestionario. El rendimiento académico se corresponde con la calificación obtenida por el alumno en la 1ª evaluación de la asignatura, expresada en una escala de 1 a 10 y el nivel de práctica deportiva se divide en 3 niveles de práctica, siendo el valor 1 un nivel bajo de práctica deportiva (1 día por semana o menos), el valor 2 un nivel medio de práctica deportiva (2 o 3 días por semana) y el valor 3 un nivel alto de práctica deportiva (4 días o más por semana).

4.3.- Análisis de los datos

Para el tratamiento y el análisis de los datos recopilados con los cuestionarios se ha utilizado el paquete estadístico IBM SPSS Statistics, versión nº 22, software de analítica predictiva que nos permite realizar los procedimientos y cálculos estadísticos necesarios para nuestro trabajo.

Los procedimientos estadísticos utilizados han sido los siguientes:

En primer lugar la obtención de estadísticos descriptivos, según la naturaleza de los datos recopilados, con el fin de poder describir y visualizar apropiadamente las características de los datos que vamos a utilizar para el estudio.

Las pruebas estadísticas utilizadas han sido no paramétricas debido a que nuestra muestra es pequeña y por ello su distribución subyacente no se ajusta a los criterios paramétricos.

La prueba de U de Mann-Whitney se ha utilizado para poder conocer las diferencias existentes entre sexos. Se trata de una prueba no paramétrica aplicada a dos muestras independientes, se utiliza para comprobar la heterogeneidad de dos muestras ordinales, en nuestro caso haciendo referencia a la variable del sexo. Se ha utilizado principalmente por ser la variable dependiente de nivel ordinal y por ser una prueba en “libre de curva”, es decir que no necesita una distribución específica, con el fin de comparar los dos grupos de rangos determinando que la diferencia no sea aleatoria, sino que sea estadísticamente significativa.

Para poder comprobar la relación entre los factores de rendimiento académico, nivel de práctica deportiva y las escalas del cuestionario MSLQ, hemos utilizado el coeficiente de correlación de Spearman. Mediante esto podemos identificar si dos variables se relacionan en una función monótona, de forma que si una variable aumenta, otra también y viceversa. Se ha utilizado esta prueba, similar al coeficiente de correlación de Pearson, debido a que las variables, siendo cuantitativas, pueden no tener una distribución semejante a la “curva normal”, debido a ser la prueba demasiado pequeña, misma razón que hemos descrito anteriormente y por la cual se han utilizado pruebas no paramétricas para este estudio. Mediante esta prueba podemos conocer las asociaciones negativas o positivas existentes entre nuestras variables.

Para la elaboración de los gráficos, diagramas de sectores y demás figuras que aparecen en el informe se ha utilizado la aplicación informática para el diseño de hojas de cálculo Microsoft Office Excel 2007.

5.- Resultados y discusión

5.1.- Perfil motivacional de la muestra

Para comenzar a presentar los resultados de nuestro estudio, vamos a comenzar conociendo el número y porcentaje de sujetos en función de su sexo, femenino y masculino (*Tabla 2 y Figura 1*), y los estadísticos descriptivos de toda la muestra de población empleada para la investigación (*Tabla 3 y Figura 2*). De esta forma podremos conocer a rasgos generales las características de nuestra muestra de población que más nos interesan.

SEXO		
	Frecuencia	Porcentaje
Masculino	25	45,5
Femenino	30	54,5
Total	55	100

Tabla 2: Frecuencia y porcentaje de sujetos en función del sexo

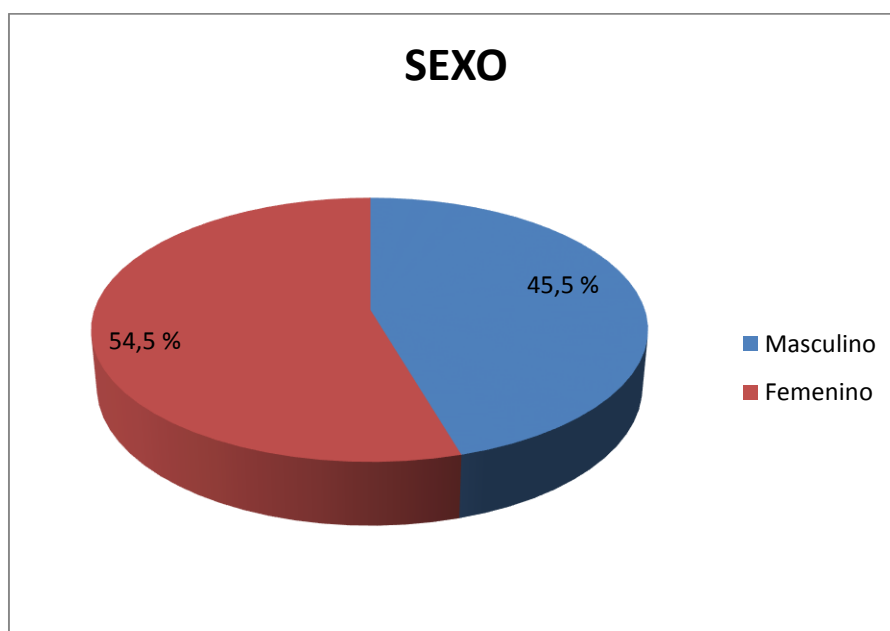


Figura 1: Porcentaje de sujetos de sexo masculino y femenino

Podemos apreciar que existe una ligera predominancia del sexo femenino en nuestra muestra, teniendo un 54,5% de sujetos de sexo femenino y un 45,5% de sujetos de sexo masculino.

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
PRÁCTICA DEPORTIVA	55	1	3	1,84	,811
RENDIMIENTO	55	3	10	7,04	1,478
1.-En una asignatura como ésta, prefiero que el contenido de la clase sea desafiante, de tal modo que pueda aprender cosas nuevas	55	2	7	5,36	1,253
2.-Si me esfuerzo, podré aprender el contenido de esta asignatura	55	1	7	5,80	1,268
3.-Cuando presento una tarea, examen u otra actividad en esta asignatura pienso que mi desempeño es deficiente comparado con el de mis compañeros	55	1	7	2,78	1,853
4.-Pienso que seré capaz de usar lo que aprenda en esta asignatura para otros cursos	55	1	7	4,65	1,868
5.-Creo que recibiré una excelente calificación en esta asignatura	55	1	7	4,53	1,476
6.-Estoy seguro de que puedo aprender los contenidos más difíciles de esta asignatura	55	1	7	5,20	1,671
7.-Conseguir una buena calificación en esta asignatura es satisfactorio para mí	55	1	7	5,51	1,741
8.-Cuando hago un ejercicio o actividad en esta asignatura, pienso en las cosas que no me han salido bien	55	1	7	4,73	1,800
9.-Es mi culpa si no aprendo el contenido de esta asignatura	55	1	7	4,78	1,781
10.-Es importante para mí aprender el contenido de esta asignatura	55	1	7	5,04	1,835
11.-Es importante para mí mejorar mi promedio general, por lo que mi principal interés en esta asignatura es conseguir una buena calificación	55	1	7	5,35	1,838
12.-Confío en que puedo aprender los conceptos básicos enseñados en esta asignatura	55	1	7	6,24	1,401
13.-Si quiero, puedo conseguir las mejores calificaciones en esta asignatura y superar a mis compañeros	55	1	7	5,24	1,953
14.-Cuando hago un ejercicio o actividad en esta asignatura pienso en las consecuencias de un fracaso	55	1	7	3,51	2,045

15.-Confío en que puedo entender el material o contenido más complejo presentado por el profesor en esta asignatura	55	1	7	5,51	1,451
16.-En una asignatura como ésta, prefiero que el contenido aliente mi curiosidad, aun si es difícil de aprender	55	1	7	5,13	1,886
17.-Estoy muy interesado en el contenido de esta asignatura	55	1	7	5,15	1,830
18.-Si me esfuerzo lo suficiente, entenderé el contenido de la asignatura	55	1	7	5,75	1,658
19.-En esta asignatura experimento una sensación desagradable, como de «angustia»	55	1	7	2,44	1,854
20.-Confío en que puedo hacer un excelente trabajo en las tareas y pruebas de esta asignatura	55	1	7	5,71	1,462
21.-Espero que mi desempeño en esta asignatura sea bueno	55	1	7	5,96	1,465
22.-La cosa más satisfactoria para mí en esta asignatura es tratar de entender el contenido tanto como me sea posible	55	1	7	5,45	1,573
23.-Pienso que me es útil aprender el contenido de esta asignatura	55	1	7	4,82	1,935
24.-Cuando tengo la oportunidad escojo las tareas de la asignatura en las cuales pueda aprender, aun si ello no me garantiza una buena calificación	55	1	7	4,65	1,828
25.-Si no entiendo el contenido de la asignatura es porque no me esfuerzo lo necesario	55	1	7	4,38	1,810
26.-Me gusta esta asignatura	55	1	7	5,73	1,830
27.-Entender esta asignatura es muy importante para mí	55	1	7	4,73	1,910
28.-Siento angustia cuando realizo una tarea o prueba en esta asignatura	55	1	7	2,55	1,951
29.-Estoy seguro de que puedo dominar las habilidades que se enseñan en esta asignatura	55	1	7	5,67	1,564
30.-Quiero desempeñarme bien en esta asignatura porque es importante para mí demostrar mi habilidad a mi familia, amigos, profesor, etc	55	1	7	4,56	2,097
31.-Considerando la dificultad de esta asignatura, al profesor y mis habilidades; pienso que obtendré un buen resultado final	55	1	7	5,49	1,665
ORIENTACIÓN INTRÍNSECA	55	1,50	7,00	5,15	1,262
ORIENTACIÓN EXTRÍNSECA	55	1,00	7,00	5,16	1,472
VALOR DE LA TAREA	55	1,00	7,00	5,01	1,560
CREENCIAS DE CONTROL	55	1,25	7,00	5,17	1,185
AUTOEFICACIA	55	1,00	6,88	5,54	1,185
ANSIEDAD	55	1,20	6,00	3,20	1,109
N válido (por lista)	55				

Tabla 3: Estadísticos descriptivos de la muestra

A partir de estos datos podemos considerar que la práctica deportiva del grupo es media-baja, ya que la media de nivel de práctica deportiva se encuentra en un 1,84, cifra que no llega al valor 2 que, según la toma de datos realizada, supondría una actividad física (realizada fuera del contexto escolar) de 2 o 3 días semanales. Esto supone que la media de práctica deportiva de nuestro grupo es inferior a 2 días por semana, dato ciertamente preocupante considerando que este nivel de práctica de actividad física semanal es muy bajo. Tomando como referencia las recomendaciones de la Organización Mundial de la Salud (OMS), en 2010, “los niños de 5 a 17 años deberían acumular un mínimo de 60 minutos diarios de actividad física moderada o vigorosa”. Numerosos estudios anteriores con diversas poblaciones (Blasco, 1994; Casimiro, 1999; Castillo y Balaguer, 1998; Oviedo y col., 2013) han demostrado que los niveles de actividad física en edad adolescente y escolar son bajos, y que en la mayoría de los casos no se cumplen las recomendaciones de la OMS que hemos mencionado.

El rendimiento académico de la muestra aparece representado por una media de 7,04, calificación que según el sistema educativo español se considera notable, pudiéndose observar una desviación estándar no muy marcada (de 1,478) dentro del amplio rango de números con el que se mide el rendimiento académico (de 1 a 10).

Con respecto a los ítems del cuestionario administrado a los alumnos, podemos apreciar a nivel general valores bastante altos en la mayoría de ellos, por encima del 4 y en muchos casos del 5, exceptuando los ítems correspondientes a la escala de ansiedad, en los cuales los valores se encuentran entre el 2 y el 3, lo cual considero favorable, ya que indica que los alumnos no experimentan altos niveles de ansiedad y angustia en la asignatura.

Especialmente remarcable son los valores de las cuestiones número 2 “si me esfuerzo, podré aprender el contenido de esta asignatura”, con un valor medio de 5,8; número 12 “confío en que puedo aprender los conceptos básicos de esta asignatura”, con un valor muy alto, de 6,24; número 18 “si me esfuerzo lo suficiente, entenderé el contenido de la asignatura”, con un 5,75; número 20

“confío en que puedo hacer un excelente trabajo en las tareas y pruebas de esta asignatura”, con 5,71; número 21 “espero que mi desempeño en esta asignatura sea bueno”, con un alto valor de 5,96; y número 26 “me gusta esta asignatura”, con un valor medio de 5,73. De esto podemos deducir que a los alumnos les gusta la asignatura y confían en poder aprender los contenidos de la materia, así como conseguir un alto rendimiento en la misma, y que el esfuerzo es el medio para conseguirlo.

De igual forma, los valores más bajos registrados son los correspondientes a los ítems número 3 “cuando presento una tarea, examen u otra actividad en esta asignatura pienso que mi desempeño es deficiente comparado con el de mis compañeros”, con un valor medio de 2,78; número 19 “en esta asignatura experimento una sensación desagradable, como de angustia”, con un valor de 2,44; y número 28 “siento angustia cuando realizo una tarea o prueba en esta asignatura”, con un 2,55. Todos estos ítems se corresponden a la escala de ansiedad, por lo cual podemos confirmar que el nivel de ansiedad en nuestra muestra es considerablemente bajo.

De aquí en adelante, vamos a trabajar esencialmente con las seis escalas predefinidas del cuestionario, en vez de analizar los ítems de forma aislada, por ser más representativas de áreas más globales relacionadas con la motivación del alumnado, así que a continuación, en la *Figura 2* podemos visualizar claramente los valores medios registrados en cada una de estas seis escalas.

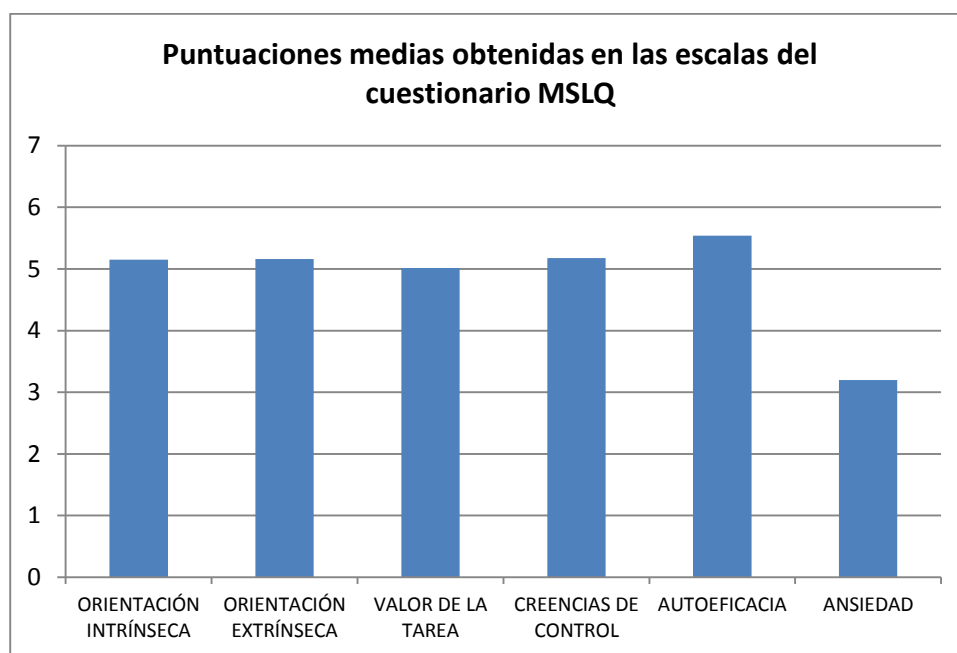


Figura 2: Puntuaciones medias obtenidas en las escalas del cuestionario MSLQ

Según estos resultados, podemos considerar que el perfil motivacional de los alumnos es bastante positivo en la mayoría de los casos, teniendo niveles altos de orientación tanto intrínseca como extrínseca; un alto valor de la tarea, lo cual indica que los estudiantes consideran importantes y útiles los contenidos y actividades de la asignatura; y un alto grado de creencias acerca de su propia autoeficacia para aprender y desempeñar las tareas requeridas en la asignatura y de control sobre su propio desempeño y aprendizaje; siendo especialmente alto el grado de creencias de autoeficacia para el aprendizaje. Además, también podemos considerar que el grado de ansiedad no es excesivamente alto, con un 3,2 de valor medio, ya que el valor intermedio en la escala likert establecía en el cuestionario (de 1 a 7) sería 4.

Me resultan especialmente interesantes los resultados obtenidos en las escalas de creencias de autoeficacia para el aprendizaje y de creencias de control del aprendizaje, ya que puede significar que estos alumnos tienen un “locus de control” interno, al considerar que ellos tienen el control de los resultados que van a obtener y por ello valorarán como medio para conseguir

unos buenos resultados el propio esfuerzo personal, además de considerarse capaces y competentes para lograr un alto rendimiento en la asignatura.

En el estudio de Carbonero, Martín-Antón, Román y Reoyo, en 2010, en el cual se utilizó el cuestionario MSLQ con alumnos de Educación Secundaria Obligatoria con un grupo control y un grupo experimental tras una formación al profesorado, encontramos resultados parecidos a los nuestros pero con ciertas diferencias. Una diferencia importante es que en el estudio de Carbonero y col. (2010) los resultados de metas de orientación extrínseca, tanto en el grupo control como en el experimental, así como en 1º de E.S.O. como en 3º (los dos grupos estudiados), eran mayores que los niveles de metas de orientación intrínseca. Además, los niveles de ansiedad de la muestra de este estudio también son considerablemente superiores a los de nuestro estudio. Esto nos puede llevar a pensar que el alumnado de nuestro estudio tiene un perfil motivacional muy positivo, ya que el nivel de orientación intrínseca (además del de orientación extrínseca) es bastante elevado, además de que los niveles de ansiedad son bajos en comparación con otro tipo de alumnado. Esto, en mi opinión, puede deberse a una buena labor por parte de los docentes que han trabajado con este alumnado, a las propias características del alumnado o al hecho de que en el estudio de Carbonero y col. (2010) se analizó el perfil motivacional del alumnado hacia todo el curso académico y en nuestro caso únicamente lo hemos conocido con respecto al área de Educación Física, por lo cual es posible que el alumnado se sienta más motivado y experimente menor ansiedad en esta asignatura que en otras.

Similares resultados a los nuestros podemos encontrar en el estudio de Rinaudo y col. (2003) realizado con estudiantes universitarios, donde también se observó “un perfil motivacional relativamente positivo, que podría aportar ciertos beneficios al aprendizaje”, sin embargo los resultados de dicho estudio mostraron una meta de orientación extrínseca del alumnado menor que la registrada en nuestro estudio, concretamente de un 3,46, lo cual nos puede indicar que los estudiantes de educación secundaria se ven más motivados por conseguir resultados de índole extrínseca, como podría ser unas altas calificaciones, que estudiantes universitarios, quizás debido al hecho de que los estudiantes universitarios han elegido libremente lo que querían estudiar y por

ello pueden tener una motivación más puramente intrínseca. Siguiendo a Rinaudo y col. (2003) “ es más probable que seleccionen y realicen actividades por el interés que éstas les generan”.

5.2.- Diferencias entre sexos

A continuación, vamos a intentar conocer si existen diferencias entre sexos acerca de los perfiles motivacionales, la práctica deportiva y el rendimiento académico de los alumnos.

En primer lugar, voy a presentar los estadísticos descriptivos de la muestra en función del sexo, masculino y femenino, con el fin de poder observar los resultados obtenidos por cada uno de los dos grupos establecidos según su género (*Tabla 4 y Tabla 5*).

Estadísticos descriptivos sexo masculino					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
PRÁCTICA DEPORTIVA	25	1	3	2,12	0,881
RENDIMIENTO ACADÉMICO	25	3	10	7,08	1,525
Ítem 1	25	2	7	5,08	1,320
Ítem 2	25	1	7	5,72	1,514
Ítem 3	25	1	6	3,16	1,841
Ítem 4	25	1	7	4,40	2,041
Ítem 5	25	1	6	4,40	1,555
Ítem 6	25	1	7	5,32	1,676
Ítem 7	25	1	7	5,48	1,851
Ítem 8	25	1	7	4,12	1,943
Ítem 9	25	1	7	4,76	1,877
Ítem 10	25	1	7	4,76	2,026
Ítem 11	25	1	7	5,28	2,031
Ítem 12	25	1	7	6,32	1,345
Ítem 13	25	1	7	5,24	2,146
Ítem 14	25	1	7	3,48	2,182
Ítem 15	25	1	7	5,64	1,497
Ítem 16	25	1	7	4,96	2,111
Ítem 17	25	1	7	4,92	2,139
Ítem 18	25	1	7	5,56	1,960
Ítem 19	25	1	7	2,56	2,083

Ítem 20	25	2	7	5,72	1,370
Ítem 21	25	1	7	5,92	1,412
Ítem 22	25	1	7	5,24	1,562
Ítem 23	25	1	7	4,60	2,062
Ítem 24	25	1	7	4,32	1,651
Ítem 25	25	1	7	4,28	1,926
Ítem 26	25	1	7	5,88	1,965
Ítem 27	25	1	7	4,80	1,936
Ítem 28	25	1	7	2,52	2,124
Ítem 29	25	1	7	5,80	1,555
Ítem 30	25	1	7	4,52	2,201
Ítem 31	25	1	7	5,44	1,758
ORIENTACIÓN INTRÍNSECA	25	1,5	6,5	4,90	1,315
ORIENTACIÓN EXTRÍNSECA	25	1,25	7	5,13	1,486
VALOR DE LA TAREA	25	1	7	4,89	1,787
CREENCIAS DE CONTROL	25	1,25	7	5,08	1,312
AUTOEFICACIA	25	1,5	6,88	5,57	1,114
ANSIEDAD	25	1,2	6	3,17	1,287
N válido (según lista)	25				

Tabla 4: Estadísticos descriptivos de los sujetos de sexo masculino

Estadísticos descriptivos sexo femenino					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
PRÁCTICA DEPORTIVA	30	1	3	1,67	0,661
RENDIMIENTO ACADÉMICO	30	4	9	7,07	1,461
Ítem 1	30	4	7	5,60	1,163
Ítem 2	30	3	7	5,87	1,042
Ítem 3	30	1	7	2,47	1,833
Ítem 4	30	1	7	4,87	1,717
Ítem 5	30	1	7	4,63	1,426
Ítem 6	30	1	7	5,10	1,689
Ítem 7	30	1	7	5,53	1,676
Ítem 8	30	2	7	5,23	1,524
Ítem 9	30	1	7	4,80	1,730
Ítem 10	30	1	7	5,27	1,660
Ítem 11	30	1	7	5,40	1,694
Ítem 12	30	1	7	6,17	1,464
Ítem 13	30	1	7	5,23	1,813
Ítem 14	30	1	7	3,53	1,961
Ítem 15	30	1	7	5,40	1,429
Ítem 16	30	1	7	5,27	1,701
Ítem 17	30	1	7	5,33	1,539

Ítem 18	30	1	7	5,90	1,373
Ítem 19	30	1	6	2,33	1,668
Ítem 20	30	1	7	5,70	1,557
Ítem 21	30	1	7	6,00	1,531
Ítem 22	30	1	7	5,63	1,586
Ítem 23	30	1	7	5,00	1,838
Ítem 24	30	1	7	4,93	1,946
Ítem 25	30	1	7	4,47	1,737
Ítem 26	30	1	7	5,60	1,734
Ítem 27	30	1	7	4,67	1,918
Ítem 28	30	1	7	2,57	1,832
Ítem 29	30	1	7	5,57	1,591
Ítem 30	30	1	7	4,60	2,044
Ítem 31	30	1	7	5,53	1,613
ORIENTACIÓN INTRÍNSECA	30	2,5	7	5,36	1,199
ORIENTACIÓN EXTRÍNSECA	30	1	7	5,19	1,485
VALOR DE LA TAREA	30	1	6,83	5,12	1,367
CREENCIAS DE CONTROL	30	2,75	6,75	5,26	1,084
AUTOEFICACIA	30	1	6,88	5,51	1,259
ANSIEDAD	30	2	5,4	3,23	0,960

Tabla 5: Estadísticos descriptivos de los sujetos de sexo femenino

Para poder apreciar visualmente las diferencias existentes entre las medias obtenidas por cada uno de los grupos (sexo masculino y sexo femenino) en los campos que nos son relevantes para el estudio, es decir, la práctica deportiva, el rendimiento académico y las seis escalas acerca del perfil motivacional establecidas a partir del cuestionario MSLQ, vamos a mostrar a continuación una representación gráfica de estos datos utilizando una gráfica de barras comparativa (*Figura 3*).

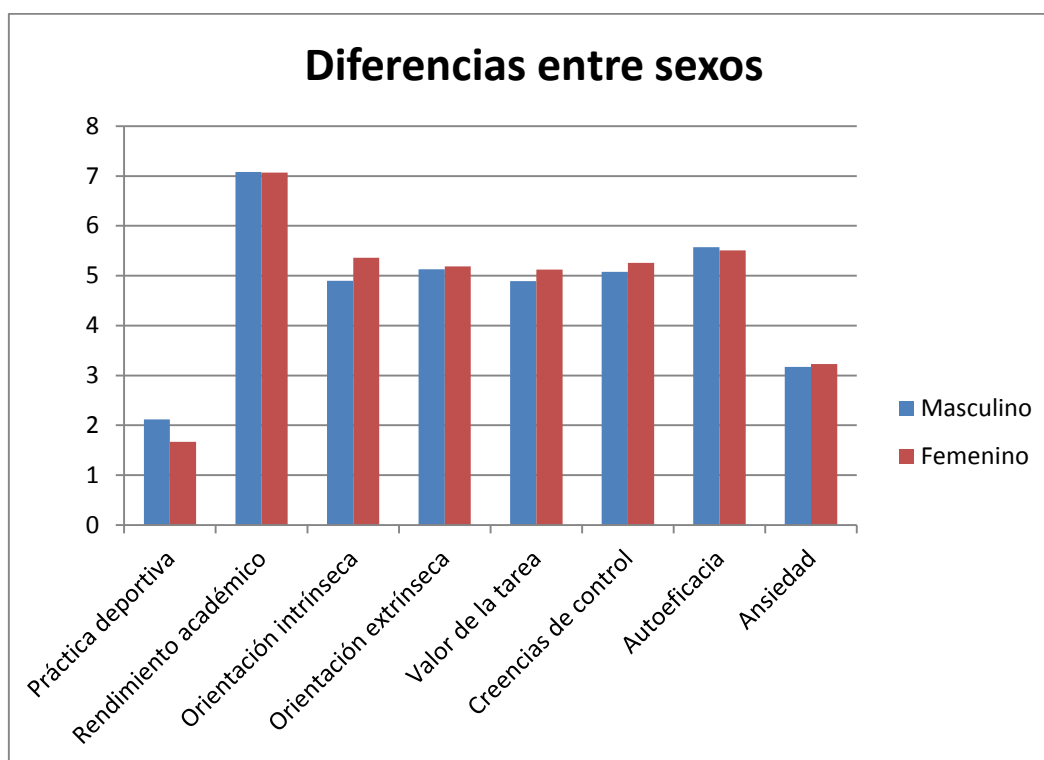


Figura 3: Diferencias en las puntuaciones medias obtenidas en los distintos campos entre sexos

A rasgos generales, no parece haber grandes diferencias entre ambos grupos en la mayoría de los campos. Para poder conocer con exactitud si realmente existen diferencias entre sexos, vamos a presentar a continuación los resultados obtenidos a partir de la prueba de U de Mann-Whitney (*Tabla 6*).

DIFERENCIAS EN FUNCIÓN DEL GÉNERO								
	PRÁCTICA DEPORTIVA	RENDIMIENTO ACADÉMICO	ORIENTACIÓN INTRÍNSECA	ORIENTACIÓN EXTRÍNSECA	VALOR DE LA TAREA	CREENCIAS DE CONTROL	AUTO EFICA CIA	ANSIEDAD
U de Mann-Whitney	264,5	372,5	293,5	367	367,5	341,5	371	342,5
W de Wilcoxon	729,5	697,5	618,5	692	692,5	666,5	836	667,5
Z	-1,991	-0,043	-1,382	-0,136	-0,127	-0,568	-0,068	-0,551
Sig. asintót. (bilateral)	0,046	0,966	0,167	0,892	0,899	0,570	0,946	0,582

Tabla 6: Diferencias en función del género, según la prueba de U de Mann-Whitney

Como podemos ver en la tabla, según la prueba de U de Mann-Whitney no existen diferencias significativas en la mayoría de los campos analizados. Se han marcado en color amarillo los campos donde sí hay diferencias significativas (al ser la $P < 0,05$). Únicamente en la práctica deportiva fuera del contexto escolar se puede considerar que hay diferencias importantes entre chicos y chicas dentro de la muestra que hemos analizado, mientras que en el resto de campos (rendimiento académico y las seis escalas del perfil motivacional resultantes del cuestionario MSLQ) no se pueden apreciar diferencias considerables.

En el campo de la práctica deportiva podemos apreciar que la diferencia existente es que los alumnos de género masculino realizan más actividad física en su tiempo libre que las alumnas, siendo el valor medio registrado por los primeros de 2,12 y el segundo de 1,67. Estos datos son interesantes, ya que mientras que en la descripción de la muestra en general habíamos visto como el nivel medio de práctica de actividad física era preocupantemente bajo, en esta ocasión podemos comprobar que el nivel de práctica de los chicos no es tan bajo, superando el valor medio de 2, que recordamos que estaba asociado a un nivel de práctica deportiva media (de 2 o 3 días por semana), mientras que en el caso de las chicas las cifras resultantes sí son realmente preocupantes, por ser un valor asociado a la práctica deportiva muy bajo. Sería interesante, como ampliación de la presente investigación, el realizar un estudio para conocer y comprender a qué se debe este tan bajo índice de práctica de actividad física en nuestra muestra de alumnos, concretamente en el género femenino del grupo.

Comparando nuestros resultados con los de otros estudios similares podemos comprobar cómo en el estudio de Carbonero y col. (2010), en el cual se utilizó el mismo cuestionario que hemos utilizado, las diferencias en cuanto a motivación en función del género tampoco son muy marcadas.

Sin embargo, en el estudio de Moreno y Vera, en 2008, podemos encontrar algunos datos interesantes, ya que sí se descubrieron diferencias en el perfil motivacional entre sexos en Educación Física, más concretamente en

relación con la percepción de competencia, que recordando la Teoría de la Autodeterminación, es una de las tres necesidades psicológicas básicas que influyen directamente en la motivación del alumnado. Esta percepción de competencia se podría relacionar directamente con la autoeficacia para el aprendizaje, como también señala Moreno y Vera (2008).

Un dato de extraordinario interés arrojado por este estudio acerca de la motivación de los alumnos en Educación Física, en relación a la percepción de competencia, en función del sexo son que “los chicos se sienten más motivados hacia actividades competitivas y las chicas hacia las cooperativas”, de forma que “el crecimiento del dominio de competencia viene determinado por la elección de la actividad a realidad”, lo cual explica la importancia de la adecuación de la actividad física al género. Además también se concluye que la percepción de competencia en el caso de las chicas parece disminuir con la edad. Estos datos nos demuestran la gran importancia que tiene la labor del profesor en relación con la motivación del alumnado, por ejemplo, en este caso, en la selección de contenidos o actividades, que como hemos visto, pueden condicionar la percepción de competencia y la motivación de su alumnado. Teniendo en cuenta esto, podemos aventurar que quizás el hecho de que no existan diferencias en el perfil motivacional de nuestra muestra puede deberse a la buena labor profesional ejercida por los docentes que han dado clase a los alumnos que hemos analizado.

Además, en este mismo estudio podemos ver cómo numerosos autores anteriormente habían descubierto diferencias motivacionales, en relación con la percepción de competencia, entre sexos, como Boyd y Hrycaiko, 1997; Goñi y Zulaika, 2000; Hagger, Biddle y Wang, 2005; Marsh, 1998; Moreno y Cervelló, 2005; y Weiss y Bredemeier, 1983; según Moreno y Vera (2008).

En el estudio de Castro, Pierón y González (2006) también encontramos ciertas diferencias entre sexos con respecto a la Educación Física en general. Algunos resultados interesantes de este estudio son que no existen diferencias entre géneros con respecto a la implicación en la práctica, pero que “las niñas se implican más cuanto más alto es el requerimiento motriz; y que, sin embargo, con respecto a la percepción de satisfacción, competencia,

implicación y atención, los resultados de las chicas fueron significativamente mayores que los de los chicos. Nuevamente en este estudio también se aprecian diferencias entre sexos en función de los bloques de contenidos.

Con respecto a la práctica deportiva fuera del contexto escolar, en el estudio de Alvariñas, Fernandez y López (2009), en el que se estudió la participación de estudiantes de Educación Secundaria en actividades físico-deportivas extraescolares, descubrimos que el 64% de los alumnos realizaban práctica físico-deportiva, siendo la frecuencia de práctica más usual de 2-3 veces por semana, resultados en cierto modo semejantes a los obtenidos en nuestro estudio. En este mismo estudio de Alvariñas y col. (2009) también observamos que los datos de frecuencia de participación son superiores en alumnos que en alumnas, resultados idénticos a los que hemos obtenido en nuestro estudio. Este mismo estudio también arroja luz acerca de los motivos por los que los alumnos no realizan actividad física en su tiempo libre, en su mayoría alumnas, siendo estos motivos “que el deporte les quita tiempo para estudiar y que no les gusta”, además de que en el caso de las chicas añaden que no se les da bien.

5.3.- Relaciones entre dimensiones motivacionales, práctica deportiva y rendimiento académico

En este apartado vamos a comprobar si existen relaciones entre la práctica deportiva fuera del contexto escolar, el rendimiento académico en Educación Física y las escalas del cuestionario MSLQ que hemos establecido: metas de orientación intrínseca, metas de orientación extrínseca, valoración de la tarea, creencias de autoeficacia para el aprendizaje, creencias de control del aprendizaje y ansiedad.

Para ello, hemos utilizado el coeficiente de correlación de Spearman, cuyos resultados podemos ver a continuación en la *Tabla 7*.

		PRÁCTICA DEPORTIVA	RENDIMIENTO	ORIENTACIÓN INTRÍNSECA	ORIENTACIÓN EXTRÍNSECA	VALOR DE LA TAREA	CREENCIAS DE CONTROL DEL APRENDIZAJE	CREENCIAS DE AUTOEFICACIA PARA EL APRENDIZAJE	ANSIEDAD
PRÁCTICA DEPORTIVA	Coefficiente de correlación	1,000	,618**	,110	,270*	,272*	,328*	,128	,047
	Sig. (bilateral)		,000	,423	,046	,045	,015	,353	,734
	N	55	55	55	55	55	55	55	55
RENDIMIENTO	Coefficiente de correlación	,618**	1,000	,275*	,282*	,242	,460**	,224	,153
	Sig. (bilateral)	,000		,042	,037	,075	,000	,101	,265
	N	55	55	55	55	55	55	55	55
ORIENTACIÓN INTRÍNSECA	Coefficiente de correlación	,110	,275*	1,000	,600**	,567**	,661**	,625**	,194
	Sig. (bilateral)	,423	,042		,000	,000	,000	,000	,156
	N	55	55	55	55	55	55	55	55
ORIENTACIÓN EXTRÍNSECA	Coefficiente de correlación	,270*	,282*	,600**	1,000	,720**	,665**	,579**	,253
	Sig. (bilateral)	,046	,037	,000		,000	,000	,000	,062
	N	55	55	55	55	55	55	55	55

VALOR DE LA TAREA	Coeficiente de correlación	,272*	,242	,567**	,720**	1,000	,590**	,420**	,400**
	Sig. (bilateral)	,045	,075	,000	,000		,000	,001	,002
	N	55	55	55	55	55	55	55	55
CREENCIAS DE CONTROL DEL APRENDIZAJE	Coeficiente de correlación	,328*	,460**	,661**	,665**	,590**	1,000	,433**	,343*
	Sig. (bilateral)	,015	,000	,000	,000	,000		,001	,010
	N	55	55	55	55	55	55	55	55
CREENCIAS DE AUTOEFICACIA PARA EL APRENDIZAJE	Coeficiente de correlación	,128	,224	,625**	,579**	,420**	,433**	1,000	-,035
	Sig. (bilateral)	,353	,101	,000	,000	,001	,001		,798
	N	55	55	55	55	55	55	55	55
ANSIEDAD	Coeficiente de correlación	,047	,153	,194	,253	,400**	,343*	-,035	1,000
	Sig. (bilateral)	,734	,265	,156	,062	,002	,010	,798	
	N	55	55	55	55	55	55	55	55

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).

Tabla 7: Relaciones entre motivación, práctica deportiva y rendimiento académico. Coeficiente de correlación de Spearman

El coeficiente de correlación de Spearman nos permite conocer las relaciones existentes entre los campos que hemos establecido, y al utilizar esta prueba con el paquete estadístico IBM SPSS Statistics podemos apreciar claramente qué campos tienen una correlación significativa entre sí, de forma que en el coeficiente de relación aparece un asterisco (*) cuando existe una correlación significativa ($p < 0,05$) y dos asteriscos (**) cuando esta correlación es especialmente significativa ($p < 0,01$). Para poder apreciarlo más claramente a simple vista, hemos destacado en color amarillo los coeficientes de correlación que son significativos y en verde los que son especialmente significativos.

Viendo los resultados obtenidos, podemos observar la importante relación existente entre las escalas del cuestionario MSLQ relacionadas con la motivación, estando relacionadas todas ellas entre sí, a excepción de la ansiedad, que únicamente se relaciona con las escalas de valor de la tarea y de creencias de control del aprendizaje, de forma que estas dos escalas sí muestran una relación significativa con todo el resto de escalas establecidas.

En el estudio de Martínez y Galán (2000), en el cual se utilizó el cuestionario MSLQ con alumnos universitarios, también podemos comprobar que existen importantes relaciones entre las seis escalas referentes a motivación del alumnado, detectándose en este estudio “buena congruencia interna en relación con las subescalas del área de motivación”.

De igual forma, el estudio de Cardozo (2008) también concluyó que existen importantes relaciones entre las escalas motivacionales correspondientes al cuestionario que hemos utilizado. En este estudio se destacan relaciones significativas entre las escalas de valor de la tarea y de autoeficacia y las creencias de control sobre el aprendizaje. También es remarcable la importante relación entre las escalas de valor intrínseco de la tarea y la mayoría del resto de escalas. Un resultado interesante de este estudio es la existencia de una correlación negativa entre la escala de ansiedad y las escalas de valor intrínseco de la tarea. De igual forma, el estudio de García y Pintrich (1991), según Cardozo (2008) también muestra correlaciones muy elevadas entre los factores motivacionales.

A partir de estos resultados, comunes en variedad de estudios, podemos constatar la importante relación existente entre estos factores motivacionales estudiados derivados del cuestionario MSLQ, siendo en algunos casos las metas de orientación intrínseca y de valor de la tarea las más correlacionadas con el resto de escalas, o en el caso de nuestro estudio, añadiendo las creencias de control sobre el aprendizaje como factor importante de relación con el resto de escalas de la motivación del alumnado.

Con respecto a la relación entre la práctica deportiva del alumnado fuera del contexto escolar, el rendimiento académico y las escalas de motivación que hemos definido a través del cuestionario MSLQ, podemos comprobar en primer lugar que la práctica deportiva y el rendimiento académico tienen una muy importante relación entre sí, siendo los alumnos que más práctica deportiva hacen en su tiempo libre los que mejor calificaciones obtienen en Educación Física a nivel general. Estos resultados nos parecen lógicos, ya que una mayor práctica deportiva normalmente va a conllevar una mayor motivación hacia este tipo de actividades, que suelen ser las propias de las clases de Educación Física, y por ende derivar en un mayor rendimiento académico por parte de los alumnos que realizan actividades físico-deportivas en su tiempo libre. Para confirmar esta idea, vamos a centrarnos en las relaciones existentes entre estos dos factores, práctica deportiva y rendimiento académico, y las escalas de motivación ya definidas.

En cuanto a las relaciones entre el rendimiento académico y la motivación del alumnado, podemos ver que este factor está relacionado con las escalas tanto de orientación intrínseca como extrínseca, lo cual nos indica que los alumnos que mejores calificaciones obtienen pueden estar más motivados intrínseca y extrínsecamente hacia la asignatura. Este mayor nivel de motivación intrínseca y extrínseca podría ser la causa de que los alumnos obtengan mejores calificaciones en Educación Física. Además, también existe una relación muy significativa con las creencias de control del aprendizaje.

La relación entre la práctica deportiva y la motivación del alumnado en la asignatura es significativa para las escalas de orientación extrínseca, valor de la tarea y creencias de control del aprendizaje. A partir de estos resultados,

resulta sorprendente comprobar cómo la práctica deportiva tiene relación únicamente con la orientación extrínseca y no con la orientación intrínseca hacia la asignatura, ya que parecería más lógico que los alumnos que más práctica deportiva realizan estén más motivados intrínsecamente hacia la asignatura. Podría ser interesante realizar un estudio posterior para identificar las causas que derivan en esta situación.

Revisando la bibliografía existente podemos constatar la importante relación que existe entre la práctica deportiva del alumnado y la motivación en el área de Educación Física. En el estudio de Moreno y Cervelló (2003) podemos conocer la importante relación entre la práctica de actividades de actividades físico-deportivas y la motivación en la asignatura de Educación Física, así como con el grado de satisfacción en la asignatura y otros factores estudiados. A su vez en este mismo estudio aparecen numerosas referencias que corroboran estos resultados, entre la cuales vamos a destacar los estudios de Mowatt y col. (1988), Moreno y col. (1996), Sánchez Bañuelos (1996) y Torre (1997) donde encontramos los interesantes resultados de que “las actitudes hacia la actividad física son más positivas a medida que ésta se practica con mayor frecuencia tanto en horario escolar como extraescolar”.

En un estudio posterior, los resultados del estudio de Moreno, Villodre, Martínez y Cervelló (2005) mostraron nuevamente “diferencias de la variable práctica deportiva con las distintas orientaciones disposicionales, de tal modo que los alumnos que sí practican deporte se hallan tanto orientados a la tarea como al ego” en Educación Física, por lo cual podemos considerar que su nivel de motivación es alto.

Podemos concluir este análisis relacional con la idea de que una mayor motivación en el área de Educación Física está en gran medida relacionada con la práctica deportiva realizada por los alumnos, tanto dentro como fuera del contexto escolar (habiendo sido estudiada en nuestro caso únicamente la práctica deportiva fuera de este contexto educativo), por lo cual es posible que consiguiendo que los alumnos realicen más actividad física podemos lograr una mayor motivación en el área de Educación Física.

6.- Conclusiones

A modo de conclusión, vamos a recoger en este último apartado las conclusiones resultantes de nuestro estudio, derivadas de todo el proceso de análisis realizado, la interpretación de los resultados y la discusión de éstos, en la cual hemos tomado como referencia algunos estudios con temática similar a la nuestra.

Las conclusiones de nuestro estudio son las siguientes:

- La muestra de alumnos de Educación Secundaria Obligatoria estudiada se caracteriza por un alto nivel de motivación hacia la asignatura de Educación Física, sin embargo su nivel de práctica deportiva fuera del contexto escolar es preocupantemente baja, especialmente en el caso de las chicas. Estos resultados nos indican que debemos prestar especial atención a fomentar que el alumnado realice actividades físico-deportivas en su tiempo libre.
- No existen importantes diferencias en el perfil motivacional del alumnado en función de su sexo dentro de la muestra analizada, sin embargo sí existen diferencias significativas en el nivel de práctica de actividades físico-deportivas en su tiempo libre, siendo los sujetos de sexo masculino quienes más actividad física realizan.
- Existe una importante relación entre la práctica deportiva fuera del contexto escolar, el rendimiento académico en Educación Física y las variables motivacionales (en Educación Física) de metas de orientación intrínseca, metas de orientación extrínseca, valoración de la tarea, creencias de autoeficacia para el aprendizaje, creencias de control del aprendizaje y ansiedad, siendo ésta última la menos relacionada. Dada esta gran relación entre la práctica deportiva y el rendimiento académico, así como entre éstas y la motivación del alumnado, consideramos que un aumento de la práctica de actividades físico-deportivas por parte del alumnado tendría consecuencias muy favorables en su motivación y desempeño en la asignatura.

7.- Bibliografía

Alvariñas, M., Fernandez, M. A. & López, C. (2009). Actividad física y percepciones sobre deporte y género. *Revista de Investigación en Educación*, 6, 113-122.

Blasco, T. (1994). *Actividad física y salud*. Martínez Roca.

Carbonero, M. A., Martín-Antón, L. J., Román, J. M. & Reoyo, N. (2010). Efecto de un programa de entrenamiento al profesorado en la motivación, clima de aula y estrategias de aprendizaje de su alumnado. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 1 (2), 117-138.

Cardozo, A. (2008). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes del primer año universitario. *Laurus* 14 (28), 209-237.

Casimiro, A. J. (1999). *Comparación, evolución y relación de hábitos saludables y nivel de condición física-salud en escolares, entre final de educación primaria (12 años) y final de educación secundaria obligatoria (16 años)*. Tesis Doctoral, Universidad de Granada.

Castillo, I. & Balaguer, I. (1998). Patrones de actividades físicas en niños y adolescentes. *Apunts, Educación Física y Deportes*, 54, 22-29.

Castro, M. J., Pierón, M. & González, M. A. (2006). Actitudes y motivación en Educación Física escolar. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 10, 5-22.

Ferrer-Caja, E. & Weiss, M. (2000). Predictors of intrinsic motivation among adolescent students in physical education, *Research Quarterly for Exercise and Sports*, 71, 267-279.

Florence, J. (1991). *Tareas significativas en Educación Física Escolar*. Barcelona, INDE.

González-Cutre, D., Sicilia, A. & Moreno, J. A. (2008). Modelo cognitivo-social de la motivación de logro en Educación Física. *Psicothema*, 20 (4), 642-651.

Gutiérrez, M. & Escartí, A. (2006). Influencia de padres y profesores sobre las orientaciones de meta de los adolescentes y su motivación intrínseca en Educación Física. *Revista de Psicología del Deporte*, 15 (1), 23-35.

Jiménez-Castuera, R., Cervelló-Gimeno, E., García-Calvo, T., Santos-Rosa, F. J. & Iglesias-Gallego, D. (2007). Estudio de las relaciones entre motivación, práctica deportiva extraescolar y hábitos alimenticios y de descanso en estudiantes de Educación Física. *International Journal of Clinical and Health Psychology* 7 (2), 385-401.

Julián, J. A. (2012). Motivación e intervención docente en la clase de Educación Física. *Tándem Didáctica de la Educación Física*, 40, 7-17.

Julián, J. A., Generelo, E., García-González, L., Abarco-Sos, A. & Zaragoza, J. (2012). Estrategias para fomentar un clima motivacional óptimo en el contenido de carrera de larga duración en la Educación Física escolar. *Tándem Didáctica de la Educación Física*, 40, 54-65.

Martínez, J. R. & Galán, F. (2000). Estrategias de aprendizaje, motivación y rendimiento académico en alumnos universitarios. *REOP*, 11 (19), 35-50.

Moreno, B., Jiménez, R., Gil, A., Aspano, M. I. & Torrero, F. (2011). Análisis de la percepción del clima motivacional, necesidades psicológicas básicas, motivación autodeterminada y conductas de disciplina de estudiantes adolescentes en las clases de Educación Física. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 26, 1-24.

Moreno, J. A., Alonso, N., Martínez, C. & Cervelló, E. (2005). Motivación, disciplina, coeducación y estado de flow en Educación Física: diferencias según la satisfacción, la práctica deportiva y la frecuencia de práctica. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 5, (1-2), 225-243.

Moreno, J. A. & Cervelló, E. (2003). Pensamiento del alumno hacia la Educación Física: su relación con la práctica deportiva y el carácter del educador. *Enseñanza*, 21, 345-362.

Moreno, J. A., Rodríguez, P. L. & Gutiérrez, M. (1996). *Actitudes hacia la Educación Física: elaboración de un instrumento de medida*. En Actas del III Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio. Guadalajara, Universidad de Alcalá, pp. 507-516.

Moreno, J. A. & Vera, J. A. (2008). Un estudio experimental de las diferencias por género en la percepción de competencia a partir de la cesión de responsabilidad en las clases de educación física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46 (8).

Moreno, J. A., Zomeño, T. E., Marín, L. M., Cervelló, E. & Ruiz, L. M. (2009). Variables motivacionales relacionadas con la práctica deportiva extraescolar en estudiantes adolescentes de educación física. *Apunts Educación Física y Deportes*, 95, 38-43.

Moreno-Murcia, J. A., Cervelló, E., Montero, C., Vera, J. A. & García, T. (2012). Metas sociales, necesidades psicológicas básicas y motivación intrínseca como predictores de la percepción del esfuerzo en las clases de Educación Física. *Revista de Psicología del Deporte*, 21 (2), 215-221.

Organización Mundial de la Salud (2010). Recomendaciones mundiales sobre actividad física para la salud.

Oviedo, G., Sánchez, J., Castro, R., Calvo, M., Sevilla, J. C., Iglesias, A. & Guerra, M. (2013). Niveles de actividad física en población adolescente: estudio de caso. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 23, 43-47.

Pintrich, P. R. & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 33-40.

Pintrich, P. R., Smith, D. A., García, T. & McKeachie, W. J. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Ann Arbor: University of Michigan, National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning.

Pintrich, P. R., Smith, D. A., García, T. & McKeachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53, 801-813.

Rinaudo, M. C., Chiecher, A. & Donolo, D. (2003). Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. Su evaluación a partir del Motivated Strategies Learning Questionnaire. *Anales de psicología*, 19 (1), 107-119.

Roces, C., Tourón, J. & González, M. C. (1995). Validación preliminar del CEAM II (Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación II). *Psicológica*, 16 (3), 347-366.

Ruiz, L. M., Graupera, J. L., Contreras, O. R. & Nishida, T. (2004). Motivación de logro en Educación Física escolar: un estudio comparativo entre cinco países. *Revista de Educación*, 333, 345-361.

Treasure, D. C. & Roberts, G. C. (2001). Students' perceptions of the motivational climate, achievement beliefs and satisfaction in Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 72, 165-175.

ANEXOS

Anexo 1

CUESTIONARIO

Las siguientes cuestiones indagan respecto a la motivación y actitudes en esta asignatura. Usa la escala de abajo para contestar las preguntas. Si piensas que un enunciado te describe totalmente, marca el 7; si el enunciado no te describe en absoluto, marca el 1. Si el enunciado te describe más o menos, escoge el número entre el 1 y el 7 que mejor te describa.

1. No me describe en absoluto.
2. Me describe un poco.
3. Me describe moderadamente.
4. No estoy seguro(a).
5. Me describe suficientemente.
6. Me describe mucho.
7. Me describe totalmente.

CUESTIONES

1. En una asignatura como ésta, prefiero que el contenido de la clase sea desafiante, de tal modo que pueda aprender cosas nuevas.
2. Si me esfuerzo, podré aprender el contenido de esta asignatura.
3. Cuando presento una tarea, examen u otra actividad en esta asignatura pienso que mi desempeño es deficiente comparado con el de mis compañeros.
4. Pienso que seré capaz de usar lo que aprenda en esta asignatura para otros cursos.
5. Creo que recibiré una excelente calificación en esta asignatura.
6. Estoy seguro de que puedo aprender los contenidos más difíciles de esta asignatura.
7. Conseguir una buena calificación en esta asignatura es satisfactorio para mí.
8. Cuando hago un ejercicio o actividad en esta asignatura, pienso en las cosas que no me han salido bien.
9. Es mi culpa si no aprendo el contenido de esta asignatura.
10. Es importante para mí aprender el contenido de esta asignatura.
11. Es importante para mí mejorar mi promedio general, por lo que mi principal interés en esta asignatura es conseguir una buena calificación.

12. Confío en que puedo aprender los conceptos básicos enseñados en esta asignatura.
13. Si quiero, puedo conseguir las mejores calificaciones en esta asignatura y superar a mis compañeros.
14. Cuando hago un ejercicio o actividad en esta asignatura pienso en las consecuencias de un fracaso.
15. Confío en que puedo entender el material o contenido más complejo presentado por el profesor en esta asignatura.
16. En una asignatura como ésta, prefiero que el contenido aliente mi curiosidad, aun si es difícil de aprender.
17. Estoy muy interesado en el contenido de esta asignatura.
18. Si me esfuerzo lo suficiente, entenderé el contenido de la asignatura.
19. En esta asignatura experimento una sensación desagradable, como de «angustia».
20. Confío en que puedo hacer un excelente trabajo en las tareas y pruebas de esta asignatura.
21. Espero que mi desempeño en esta asignatura sea bueno.
22. La cosa más satisfactoria para mí en esta asignatura es tratar de entender el contenido tanto como me sea posible.
23. Pienso que me es útil aprender el contenido de esta asignatura.
24. Cuando tengo la oportunidad escojo las tareas de la asignatura en las cuales pueda aprender, aun si ello no me garantiza una buena calificación.
25. Si no entiendo el contenido de la asignatura es porque no me esfuerzo lo necesario.
26. Me gusta esta asignatura.
27. Entender esta asignatura es muy importante para mí.
28. Siento angustia cuando realizo una tarea o prueba en esta asignatura.
29. Estoy seguro de que puedo dominar las habilidades que se enseñan en esta asignatura.
30. Quiero desempeñarme bien en esta asignatura porque es importante para mí demostrar mi habilidad a mi familia, amigos, profesor, etc.
31. Considerando la dificultad de esta asignatura, al profesor y mis habilidades; pienso que obtendré un buen resultado final.