



Universidad
Zaragoza

TRABAJO FIN DE GRADO

“Diferencias de motivación en las clases de Educación Física en estudiantes adolescentes según género y edad”

“Motivation differences in Physical Education classes in adolescent students by gender and age”

Autor

Pablo Benedé Júlvez

Directora

Sonia Asún Dieste

Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte

Curso Académico 2017/2018

Fecha de presentación: 17/09/2018

AGRADECIMIENTOS

Después de un intenso período de siete meses, hoy es el día: escribo este apartado de agradecimientos para finalizar mi Trabajo de Fin de Grado. Ha sido un período de aprendizaje intenso, no solo en el campo científico, sino también a nivel personal. Escribir este trabajo ha tenido un gran impacto en mí y es por eso que me gustaría agradecer a todas aquellas personas que me han ayudado y apoyado durante este proceso.

Primero de todo, me gustaría agradecer a mis compañeros de clase por su colaboración. Me han apoyado enormemente y siempre han estado ahí para ayudar cuando lo necesitaba. Particularmente me gustaría nombrar a mi tutor de prácticas, Guillermo Tazón. Me gustaría agradecerle su cooperación y darte las gracias por todas las oportunidades que me has dado durante el desarrollo de mi trabajo.

Además, me gustaría dar las gracias a mi tutora Sonia Asún, por su valiosa ayuda. Definitivamente me ha brindado todas las herramientas necesarias para completar mi trabajo de fin de grado satisfactoriamente.

También me gustaría agradecer a mis padres por sus sabios consejos y su comprensión. Siempre han estado ahí para mí.

Finalmente, mis amigos. No solo han estado ahí para ofrecer apoyo entre nosotros en los momentos difíciles, sino que también hemos tenido charlas sobre otras cosas no relacionadas con universidades y artículos científicos.

¡Muchas gracias!

RESUMEN

El objetivo principal del presente trabajo fue conocer la motivación del alumnado por el cumplimiento de sus tres necesidades psicológicas básicas, así como, la percepción que tienen los alumnos acerca del clima generado por el docente en las clases, analizando las posibles diferencias en cuanto al género y la edad. Otro de los objetivos fue comprobar las diferencias motivacionales en la satisfacción de las tres necesidades psicológicas y conocer cuál de estas tres tiene mayor valor entre los estudiantes de diferente género. El tercer objetivo fue conocer si existía una relación entre la valoración del clima generado por el docente y la satisfacción NPB. En este estudio participaron 219 alumnos (119 chicos y 100 chicas) de los cuatro cursos de E.S.O. de un centro educativo de Zaragoza. Las variables dependientes medidas fueron la satisfacción de las NPB con sus correspondientes variables (Escala de Satisfacción de Necesidades Psicológicas en el Ejercicio, PNSE) y la orientación motivacional percibida de las actividades propuestas por el docente (PMCSQ-2); y las variables independientes fueron el género y la edad. Los resultados mostraron diferencias significativas, en relación al género, en la motivación y el clima motivacional percibido. Además, mostraron que la competencia y la relación con los demás son las necesidades más valoradas por los chicos y chicas respectivamente. No hubo diferencias en cuanto a los diferentes cursos ni relación entre el clima percibido y la satisfacción de NPB. Este estudio supone una buena herramienta para conocer la motivación del alumnado y poder verificar si la orientación motivacional percibida de las actividades que ha propuesto es la deseada y, en adelante, provocar que no haya diferencia entre género y una adhesión a la práctica deportiva.

Palabras clave: clima motivacional, motivación, Educación Física, género, adolescencia.

ABSTRACT

The main objective of this work was to know the motivation of the students for the fulfillment of their three basic psychological needs, as well as, the perception that students have about the climate generated by the teacher in the classes analyzing the possible differences in terms of gender. What about the age. Another of the objectives was to verify the motivational differences in the satisfaction of the three psychological needs and to know which of these three has greater value in terms of gender. The third objective was to know if there was a relationship between the assessment of the climate generated by the teacher and the BPN satisfaction. In this study, 219 students (119 male and 100 female) participated in the four classes of Secondary Education of an educational center in Zaragoza. The dependent variables measured were the satisfaction of the BPN with their corresponding variables (Scale of Satisfaction of Psychological Needs in the Exercise, PNSE) and the motivational orientation perceived of the activities proposed by the teacher (PMCSQ-2); and the independent variables were gender and age. The results showed significant differences in relation to the gender in the motivation and the perceived motivational climate. In addition, they showed that competition and relationship with others are the needs most valued by boys and girls respectively. There were no differences in the different classes or relationship between perceived climate and NPB satisfaction. This study is a good tool to know the motivation of students and be able to verify if the motivational orientation of the proposed activities is the desired and, henceforth, cause no difference between gender and adherence to sports.

Key words: motivational climate, motivation, Physical Education, gender, adolescence.

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| INTRODUCCIÓN | 1 |
| JUSTIFICACIÓN | 4 |
| MARCO TEÓRICO..... | 7 |
| Actividad Física, adolescencia y abandono | 7 |
| Motivación en las sesiones de Educación Física | 9 |
| Diferencias de género y edad en el interés por la Educación Física..... | 15 |
| OBJETIVOS E HIPÓTESIS..... | 19 |
| MÉTODO..... | 21 |
| Diseño del estudio..... | 21 |
| Participantes | 24 |
| Variables e instrumentos..... | 25 |
| Procedimiento | 26 |
| Análisis de datos | 27 |
| RESULTADOS | 28 |
| DISCUSIÓN | 33 |
| CONCLUSIONES..... | 38 |
| CONCLUSIONS | 40 |
| LIMITACIONES DEL TRABAJO..... | 42 |
| APLICACIONES PRÁCTICAS | 43 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 44 |
| ANEXOS | 51 |

LISTADO DE ABREVIATURAS

TFG: Trabajo Fin de Grado

CCAFD: Ciencias de la Actividad Física y del deporte

NPB: necesidades psicológicas básicas

OMS: Organización Mundial de la Salud

ESO: Educación Secundaria Obligatoria

INTRODUCCIÓN

El presente informe recoge un estudio realizado como Trabajo Fin de Grado (TFG) del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (CCAFD) del curso académico 2017/2018, impartido en la Facultad de Ciencias de la Salud y del Deporte de la Universidad de Zaragoza.

La motivación principal para realizar este trabajo sobre esta temática es que una de mis opciones futuras de trabajo laboral con la titulación de graduado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte es la de ejercer como docente en un centro escolar.

Además de esto han sido varias las asignaturas que más me han marcado a lo largo de los 4 años del grado, las cuáles guardan alguna relación y cuyos conocimientos puedo aplicar en este trabajo fin de grado.

- La asignatura de **Acción Docente**, cursada en el tercer año del grado, y la cual me originó gran impacto al conocer numerosas estrategias docentes que existen dentro de cualquier ámbito físico-deportivo, los efectos positivos que estas producen y la necesidad de llevarlas a cabo.
- La asignatura del **Prácticum** en un centro educativo me ha ayudado a conseguir la muestra necesaria para el estudio y poder contrastar con lo observado durante las clases. Además me ha permitido ver la realidad en un centro escolar y el poder ver la cumplimentación de las estrategias planteadas en clase de forma teórica.

- Las asignaturas **Actividad Física y Salud** y **Actividad Física en Poblaciones Especiales** me han hecho ser consciente del gran problema que es la inactividad física y los efectos negativos y perjudiciales que genera en la salud.

Por otro lado, destacar que la **motivación** en las clases de Educación Física me parece un tema de 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 útil para nuestros alumnos, consiguiendo que éstos logren un mejor aprendizaje y ayudando a mejorar la atracción de estos por la asignatura y por la práctica de actividad física en general.

Por ello creo que este trabajo fin de grado me puede ayudar a mí, a los alumnos y a la sociedad en general a conocer más sobre la Educación Física, las estrategias docentes, la motivación y la inactividad física.

La estructura del trabajo es la siguiente: en primer lugar se justifica la importancia de la temática estudiada desde el punto de vista científico. A continuación y gracias a la aportación de la bibliografía consultada en bases de datos de contrastada calidad se presenta la fundamentación teórica abordando los temas de interés del trabajo entendiendo que los ejes fundamentales van a ser la actividad física, adolescencia y abandono, la motivación en la Educación Física y las diferencias de interés en Educación Física entre estudiantes de distinto género y edad.

Después de justificar y fundamentar desde el punto de vista teórico y científico se comienza a exponer el estudio realizado, exponiendo en primer lugar los objetivos e hipótesis de la investigación. A continuación, se muestra la metodología utilizada donde se explica la muestra, los instrumentos utilizados, el procedimiento y el análisis estadístico del trabajo. Una vez obtenidos los datos en el trabajo de campo se realiza el análisis de los resultados con la correspondiente discusión de estos.

Por último, se muestran las conclusiones obtenidas con el estudio, así como las limitaciones y las aportaciones que ha conseguido este estudio de investigación.

JUSTIFICACIÓN

La elección del tema de este TFG no ha sido elegida al azar, sino que guarda estrecha relación con las investigaciones realizadas en el mundo académico en la actualidad.

A continuación se presentan los tres temas principales a los que se hace referencia en este trabajo, los cuales son muy diferenciados entre sí pero están directamente relacionados.

El primer tema es la **actividad física y salud**. Hoy en día se sabe que estas dos van de la mano. La actividad física, según la OMS (2010), tiene el fin de mejorar las funciones cardiorrespiratorias, la salud ósea y las musculares.

Numerosos estudios, como el enKid (2000) o el AVENA (2012), han indicado que la obesidad está aumentando y ello conlleva a un descenso de salud. Una de las razones a las que se debe, es a la falta de actividad física en la sociedad actual, concretamente en niños y adolescentes. La última encuesta realizada sobre hábitos deportivos en España (García Ferrando, 2015) indicó que un 13% de las personas entre 15 y 19 años de edad no practicó nada de deporte durante el año. Estos datos coinciden con los del estudio enKid (2000), los cuales indicaron una prevalencia de obesidad del 13,9%.

El segundo tema tiene gran relación con el primero pues un sujeto realizará actividad física si se siente motivado. La **motivación**, cabe destacar que es de suma importancia en las clases de Educación Física para fomentar la adhesión a la práctica deportiva. Este tema ha sido objeto de numerosas investigaciones, formulándose teorías motivacionales como la teoría de la jerarquía de las necesidades de Maslow (1943) o la teoría de aprendizaje social de Bandura

(1973). Hoy en día las teorías que tienen mayor presencia en los estudios de investigación son la teoría de autodeterminación de Ryan y Deci (1985) y la teoría de metas de logro de Nichols (1984).

Gracias al estudio de la motivación se ha podido conocer los intereses que mueven al ser humano a la hora de realizar práctica deportiva, así como, poder modificar aspectos de la práctica para generar adhesión e interés hacia la actividad física.

Por último, debido la necesidad de exploración y al haberse realizado menos investigaciones, surge la necesidad de realizar una **diferenciación por género** acerca de la motivación en la Educación Física.

Estudios han demostrado que las mujeres suelen tener una menor motivación a la hora de hacer deporte y es por ello que lo practican en menor medida que los hombres. Esta información ha sido corroborada con la última encuesta de hábitos españoles (García Ferrando, 2015) en la que se muestra que un 47,5% de las mujeres realizan actividad física frente a un 59,8 % de los hombres, con respecto a la población total de su género.

En cuanto a la diferencia entre chicos y chicas en el ámbito escolar, se han realizado estudios midiendo las diferencias acerca del gusto por la Educación Física como por ejemplo el estudio de Owen y Bauman (1992) o el realizado por Hellín (2003). En estas investigaciones se evidencia que los chicos muestran un mayor gusto por la asignatura de Educación Física en Educación Secundaria a diferencia de las alumnas, las cuales exhibieron un descenso paulatino del gusto o interés por la Educación Física conforme aumentaban en edad.

Además de todo esto, ha sido objeto de estudio las diferencias en la orientación de la tarea en cuanto al género según la teoría de metas de logro de Nichols (1984). Estudios como los realizados por Carr y Weigand (2001) y Martínez, Alonso, Cervelló y Moreno (2009) han profundizado en el tema. Los resultados de estos estudios mostraron que los varones están más orientados al ego que las mujeres y que éstas en cambio lo están mucho más a la tarea.

MARCO TEÓRICO

Actividad física, adolescencia y abandono

La actividad física es un término que engloba muchos ámbitos: Educación Física, deporte, ocio y juegos. De este modo, la literatura científica ha definido la actividad física como “cualquier movimiento corporal producido por los músculos esqueléticos que tiene como consecuencia un gasto de energía” (Tercedor, 2001).

La Organización Mundial de la Salud (2010), señala que la actividad física tiene el fin de mejorar las funciones cardiorrespiratorias, la salud ósea y las musculares.

Las recomendaciones de la OMS son: realizar 60 minutos de actividad física moderada o vigorosa en niños de entre 5 a 17 años, dicha actividad física debe tener una parte principal de carácter aeróbico con incorporación de actividades vigorosas al menos 3 veces por semana y realizar más de 60 minutos de AF al día produce beneficios en la salud.

Según la OMS, la adolescencia es el periodo de crecimiento y desarrollo humano que se produce después de la niñez y antes de la edad adulta, entre los 10 y los 19 años. El comienzo de la pubertad marca el pasaje de la niñez a la adolescencia.

El mantenimiento de unos niveles adecuados de actividad física es de suma importancia y va ligado a una buena salud. Numerosos estudios han indicado que la obesidad hoy en día está muy presente en la sociedad.

El grupo internacional de trabajo en obesidad (IOTF) y la Organización Mundial de la Salud (OMS) han definido la obesidad como la epidemia del siglo XXI por las dimensiones adquiridas a lo largo de las últimas décadas, su impacto sobre la morbimortalidad, la calidad de vida y el gasto sanitario.

Los resultados del estudio enKid (2000) indicaron una prevalencia de obesidad del 13,9%, un 12,4% para el sobrepeso, lo que tipifica un 26,3% de la población española entre 2 y 24 años. La obesidad es más elevada en varones (15,6%) en comparación con las mujeres (12,0%).

Una de las razones para la explicación de la obesidad y el sobrepeso en adolescentes es el abandono de la práctica deportiva. Los resultados del estudio AVENA de Martínez et al. (2012) mostraron que los adolescentes españoles poseen un interés hacia la práctica físico-deportiva aunque casi la mitad de ellos indican un nivel de participación insuficiente. Según este estudio, los motivos principales de abandono de la actividad deportiva son la desgana, la falta de gusto y la exigencia del estudio. Este abandono es mucho más significativo en la chicas, que tienen un porcentaje mayor respecto al de los chicos (Alvariñas, Fernández & López, 2009).

En referencia a los motivos de abandono y de no práctica físico-deportiva, destacan la falta de tiempo por estudios y la pereza como principales causas, con una mayor incidencia en las chicas que en los chicos y con un incremento de ambos con la edad (Boiche & Sarrazin, 2009; De Hoyo & Sañudo, 2007; García Ferrando, 2001).

Motivación en las sesiones de Educación Física

Debido a lo comentado anteriormente sobre actividad física y salud, el papel de los colegios es fundamental a la hora de inculcar unos hábitos deportivos saludables al alumnado. Numerosos estudios destacan la labor del docente de Educación Física como medio de educación hacia la salud deportiva (Moreno, Hellín, Hellín, Cervelló y Sicilia, 2008; Penney y Chandler, 2000).

En los últimos años, se ha prestado especial atención a las clases de Educación Física, concibiéndolas como un pilar importante para implantar estilos de vida activos y saludables.

La motivación se define como el motivo por el que una persona se anima a actuar o realizar algo. Esta está relacionada directamente con el aprendizaje pues la motivación es el motor del aprendizaje (Marina, 2014), esto es, que cuanto mayor motivación exista mayor será el interés por el aprendizaje. Por ello surge la necesidad de mantener al alumno motivado y de esta manera producir en él un mejor aprendizaje.

▪ **La evolución de las teorías motivacionales:**

– *Teoría de la jerarquía de las necesidades de Maslow*

Abraham Maslow (1943) estableció una serie de necesidades experimentadas por el individuo, dando origen a la llamada “pirámide de las necesidades”. Según esta teoría, la satisfacción de las necesidades que se encuentran en un nivel determinado lleva a la siguiente jerarquía, sin embargo se dan zonas de coincidencia entre un nivel y otro ya que no se da una satisfacción total de las necesidades.

Maslow indicó cinco niveles en la pirámide, yendo de más a menos importancia:

- **Necesidades básicas:** son necesidades fisiológicas básicas para mantener la homeostasis (referente a la salud).
- **Necesidades de seguridad y protección:** estas surgen cuando las necesidades fisiológicas se mantienen compensadas. Son las necesidades de sentirse seguro y protegido, incluso desarrollar ciertos límites en cuanto al orden.
- **Necesidades de afiliación y afecto:** están relacionadas con el desarrollo afectivo del individuo, son las necesidades de asociación, participación y aceptación.
- **Necesidades de estima:** Maslow describió dos tipos de necesidades de estima, una alta y otra baja.
 - La estima alta concierne a la necesidad del respeto a uno mismo, e incluye sentimientos tales como confianza, competencia, maestría, logros, independencia y libertad.
 - La estima baja concierne al respeto de las demás personas: la necesidad de atención, aprecio, reconocimiento, reputación, estatus, dignidad, fama, gloria, e incluso dominio.
- **Autorrealización o autoactualización:** es la necesidad psicológica más elevada del ser humano, se halla en la cima de las jerarquías, y es a través de su satisfacción que se encuentra una justificación o un sentido válido a la vida mediante el desarrollo potencial de una actividad. Se llega a ésta cuando todos los niveles anteriores han sido alcanzados y completados, o al menos, hasta cierto punto.

– *Teoría de Aprendizaje Social de Bandura*

En los años 70 surge la teoría de Aprendizaje Social de Bandura (1973) la cual afirma que la personalidad se forja a partir de la interacción de tres factores: el ambiente, el comportamiento y los procesos psicológicos internos de la persona. Y dentro de estos procesos psicológicos se encuentra la motivación. Según Bandura, cuando la persona aprende se ponen en marcha cuatro mecanismos:

- **atención:** la capacidad de atender lo que se está aprendiendo
- **retención:** habilidad para recordar lo que se ha aprendido
- **reproducción:** capacidad para reproducir lo que se ha aprendido a comportamiento
- **motivación:** es la necesaria para que la persona imite el comportamiento que ha aprendido.

Es decir, hasta el punto de la motivación no hay un comportamiento generado, es necesario que la persona encuentre razones (esté motivado) para que imite lo que ha aprendido. Dentro de esas razones, Bandura define tres:

- **refuerzos pasados:** experiencias anteriores
- **refuerzos prometidos:** incentivos y beneficios que imaginamos
- **refuerzo vicario:** se aprende a repetir o evitar la conducta según la experiencia de ver las consecuencias positivas o negativas de las acciones de otras personas.

A continuación se explican las teorías motivacionales que actualmente son objeto de estudio en nuestra disciplina:

- **Teorías motivacionales de la actualidad**

- *Teoría de la Autodeterminación*

Una de las perspectivas de estudio más usadas ha sido la teoría de la Autodeterminación (Deci & Ryan, 1985, 1991, 2000; Ryan & Deci, 2000) aplicada al aula de Educación Física (Ntoumanis, 2001; Standage, Duda & Ntoumanis, 2005), la cuál considera que tres necesidades psicológicas básicas motivan el comportamiento humano. Estas tres necesidades son: la autonomía, la competencia y la relación con los demás.

Deci y Ryan (1991) explican de una manera muy clara estas tres necesidades psicológicas básicas. La necesidad de autonomía comprende los esfuerzos de las personas por sentirse el origen de sus acciones y poder determinar su propio comportamiento. La necesidad de competencia se basa en tratar de controlar el resultado y experimentar eficacia. La necesidad de relación con los demás hace referencia al interés por relacionarse y preocuparse por otros, así como sentir que los demás tienen una relación auténtica con uno mismo, experimentando satisfacción con el mundo social. Esta necesidad se define mediante dos dimensiones, sentirse aceptado y simpatizar con los demás (Ryan, 1991).

– *Teoría de Metas de Logro*

Uno de los problemas que más preocupan a los profesores es el relacionado con aumentar la motivación del alumnado para favorecer una adherencia a la práctica físico-deportiva (Cecchini et al., 2001). El profesor de educación física busca el aumento de la motivación de los estudiantes, así como generar un clima de trabajo que favorezca a sus clases, ya que la comprensión de la motivación en las clases de educación física puede ayudar a los profesores a mejorar la calidad de sus interacciones y aumentar las experiencias positivas de sus alumnos.

Uno de los estudios que más ha ayudado a la hora de trabajar sobre la motivación del alumnado es la teoría de las Metas de Logro. Esta se centra en que el individuo es percibido como un organismo intencional, dirigido por unos objetivos hacia una meta que opera de forma racional (Nicholls, 1984).

Según Nicholls (1984) existen dos tipos de perspectiva de meta: la orientación a la tarea y la orientación al ego.

- En la primera, las personas juzgan lo competentes o capaces que son basándose en un proceso de autocomparación, tomándose a sí mismo como punto de referencia. En ella, el fracaso no se entiende en términos de sentimientos personales de inadecuación o falta de competencia, sino como una falta de dominio y aprendizaje.
- En la segunda, las personas se preocupan primordialmente de validar su capacidad y competencia demostrando que son superiores en comparación con otras personas. Objetivos de éxito de esta perspectiva serían puntuar más que nadie, recibir el título más importante, ganar una competición o

realizar una actividad, de un mismo nivel, junto con otras personas pero con menor esfuerzo.

Habiendo detallado la teoría de la Autodeterminación con las correspondientes necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y relación con los demás y la teoría de las Metas de Logro con sus dos orientaciones hacia las actividades (orientación al ego y orientación a la tarea) surge la necesidad de realizar estudios utilizando ambas para valorar la satisfacción del alumnado.

El estudio de Moreno et al. (2013), cuyo objeto de investigación fue analizar el poder del clima motivacional transmitido por el profesor, los mediadores psicológicos y la motivación del alumnado; demostró que cuando el clima generado por el docente induce a la tarea, la motivación crece. Esto a su vez guarda relación con un mayor nivel de competencia, autonomía y relación con los demás.

– *Áreas TARGET*

Otro de los modelos motivacionales es el realizado por Ames (1992) la cual identificó seis áreas en que los profesores toman decisiones que pueden influir en la motivación de los estudiantes para aprender:

- La **tarea** que se pide a los alumnos que realicen.
- La **autonomía** que se permite a los alumnos en el trabajo.
- La manera en que se **reconocen** los logros de los estudiantes,
- Las prácticas de **agrupamiento**.
- Los procedimientos de **evaluación**
- La programación del **tiempo** en el aula.

Estrategias relativas a las áreas TARGET en las clases de Educación Física pueden servir al docente para orientar sus actividades hacia la tarea y para generar un clima que influya en la motivación y diversión de los alumnos (Sevil, Julián, Abarca, Aibar y García, 2014). Además, el estudio de Camarero, Tella y Mundina (1997) que la implicación a la tarea en todas las áreas del método TARGET genera un clima de igualdad de género.

Diferencias de género y edad en el interés por la Educación Física

Muchos estudios han demostrado que las chicas suelen tener una menor motivación hacia el deporte y ello conlleva a una menor práctica en comparación a los chicos. Concretamente en la última encuesta publicada sobre los hábitos deportivos españoles un 47,5% de las mujeres realizan actividad física frente a un 59,8 % de los hombres, con respecto a la población total de su género (García Ferrando, 2015).

Otros estudios, han demostrado que los chicos muestran un mayor gusto por la asignatura de Educación Física en Educación Secundaria a diferencia de las alumnas, quienes exhibieron un descenso paulatino del gusto o interés por la Educación Física conforme aumentaban en edad, descenso traspasable al nivel de práctica físico-deportiva general, claramente inferior en el caso del sexo femenino (Douthitt, 1994; Hellín, 2003; Jaffee & Richer, 1993; Owen & Bauman, 1992).

Estudios como los realizados por Carr y Weigand (2001), Martínez et al. (2009), Moreno et al. (2006) y Moreno et al. (2011) mostraron que los varones están más orientados al ego que las mujeres y que éstas en cambio lo están mucho más a la tarea.

En cuanto al género y la satisfacción intrínseca, los resultados del estudio de Gómez, Granero, Baena, Bracho y Pérez (2015) muestran que tanto varones como mujeres afirman sentir satisfacción en las clases de EF, aunque son las mujeres las que más se aburren. Estos datos coinciden plenamente con los aportados por Granero, Baena, Pérez, Ortiz y Camacho (2012). Este último dato es preocupante, ya que este sentimiento favorece la tendencia al abandono deportivo (Castillo, Balaguer & Duda, 2002).

Una de las razones de este abandono deportivo de las chicas en la adolescencia son las dificultades para la práctica deportiva recogidas en el trabajo de Martínez, Fernández y Camacho (2016). Las dificultades más valoradas en el entorno adolescente femenino son:

- **La falta de tiempo** es para las chicas la mayor dificultad percibida a la hora practicar AF. Este hallazgo coincide con los estudios realizados en la adolescencia femenina (Tergerson & King, 2002; Kimm et al., 2006; Dwyer et al., 2006; Whitehead & Biddle, 2008). Esta falta de tiempo se achaca principalmente a la intensificación de las labores académicas (Zunft et al., 1999; Fernández, Contreras, Sánchez & Fernández, 2003) que implica el paso de la Educación Primaria a la Educación Secundaria Obligatoria y que parece afectar de forma más importante a las chicas adolescentes que a los varones.

- **La falta de fuerza de voluntad, el cansancio y la falta de interés** son también dificultades señaladas por las jóvenes para no involucrarse en la práctica, que coinciden con otros estudios (Robbins, 2003; Whitead & Biddle, 2008).
- **El no tener a nadie para practicar**, que subraya el componente social de las dificultades para la práctica en esta edad. En estas edades, el apoyo social y, en concreto, la influencia de la familia y del grupo de iguales resulta vital para la participación de las chicas en la AF, si bien en adolescentes españolas se ha constatado que las chicas perciben como escaso este apoyo social (Fernández et al., 2007).
- **El mal tiempo** es otra dificultad bastante valorada por las chicas.

El estudio realizado por Blández, Fernández y Sierra (2007) confirmó que los estereotipos de género en la Educación Física siguen estando muy presentes en las clases. Estos estereotipos tales como:

- Se sigue vinculando a los chicos con actividades que requieran fuerza, resistencia, que son más activas, agresivas o de riesgo, mientras que a las chicas se las sigue vinculando con actividades de ritmo, expresión, elasticidad, flexibilidad y coordinación.
- Todavía se cree que determinadas actividades con características como la agresividad y la competición predominan en los chicos frente a las que conllevan a la cooperación y mayor tranquilidad de las chicas.
- Aunque chicas y chicos se manifiestan igual de interesados por la actividad física, los escolares perciben que los chicos hacen más cantidad de actividad física que las chicas. Esto puede ser por la oferta de actividades, ya que siguen predominando los deportes “masculinos”. Por

otra parte, la práctica de actividades físico-deportivas que llevan a cabo los adolescentes sitúa a las chicas en las actividades individuales, con un alto componente estético, frente a la mayor adscripción de los chicos en las actividades de equipo y de oposición.

- Las chicas tienen grandes dificultades para practicar actividades consideradas del espacio masculino, o viceversa, bien porque se les cierra directamente el acceso a ellas, bien porque se encuentran con la disuasión u oposición de familiares y amigos y amigas. Las chicas o los chicos que consiguen vencer estas barreras y practicar la actividad, se encuentran con comentarios sexistas y despectivos expresados por personas de su entorno y han de superar un clima implícito de desaprobación y rechazo a su participación en ese tipo de deporte o actividad.

OBJETIVOS E HIPÓTESIS

El objetivo principal del presente trabajo es conocer la percepción que tienen los alumnos acerca del clima generado por el docente en las clases, así como, la motivación del alumnado por el cumplimiento de sus tres necesidades psicológicas básicas. A partir de ello se pretende conocer si existen diferencias significativas en cuanto al género y la edad.

Otro de los objetivos es comprobar si existen diferencias motivacionales en la satisfacción de las tres necesidades psicológicas. En caso de que esto sea afirmativo se pretende conocer cuál de estas tres es más valorada en chicos y cuál en chicas.

Por último, con los datos recogidos mediante los cuestionarios, se busca averiguar si existe una relación entre la valoración del clima generado por el docente y la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas.

Con los objetivos ya propuestos se formularon las siguientes hipótesis:

- Primera hipótesis:
 - Hipótesis nula: no existen diferencias entre la satisfacción de la NPB de los chicos y de las chicas.
 - Hipótesis alternativa: existen diferencias entre la satisfacción de la NPB de los chicos y de las chicas, a favor de los chicos.
- Segunda hipótesis:
 - Hipótesis nula: no existen diferencias de percepción de clima tarea entre los chicos y las chicas.
 - Hipótesis alternativa: existen diferencias de percepción de clima tarea a favor de las chicas.

- Tercera hipótesis:
 - Hipótesis nula: no existen diferencias significativas en la orientación motivacional percibida de las actividades propuestas por el docente y/o la satisfacción de necesidades en cuanto a grupos de edad.
 - Hipótesis alternativa: existen diferencias en la orientación motivacional percibida de las actividades propuestas por el docente y/o la satisfacción de necesidades en cuanto a grupos de edad a favor del curso de 1º E.S.O.
- Cuarta hipótesis:
 - Hipótesis nula: no existen diferencias en la satisfacción de la NPB de relación con los demás entre chicos y chicas.
 - Hipótesis alternativa: existen diferencias en la satisfacción de la NPB de relación con los demás a favor de las chicas.
- Quinta hipótesis:
 - Hipótesis nula: no existen diferencias en la puntuación de satisfacción de la NPB de competencia entre chicos y chicas.
 - Hipótesis alternativa: existen diferencias en la puntuación de satisfacción de la NPB de competencia a favor de los chicos.
- Sexta hipótesis:
 - Hipótesis nula: no existe relación entre la orientación motivacional percibida de las actividades propuestas por el docente y la satisfacción de NPB.
 - Hipótesis alternativa: la orientación motivacional percibida de las actividades propuestas por el docente está relacionada con la satisfacción de NPB.

MÉTODO

Diseño del estudio

Con los objetivos e hipótesis definidos se procede a realizar el diseño del estudio.

Se ha utilizado un **método cuantitativo** el cual, según afirman Hernández, Fernández y Baptista (2006):

Usa la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías (p.4).

El estudio diseñado es un estudio tipo **transversal no experimental** según afirman Hernández et al. (2006):

Los diseños de investigación transversal recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado (p.151).

Además, es un estudio de **tipo descriptivo** debido a que según definen Hernández et al. (2006):

Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis (p.80).

Por otro lado es de **tipo correlacional** cuya finalidad, definida por Hernández et al. (2006), es:

Conocer la relación o grado de asociación que exista entre dos o más conceptos, categorías o variables en un contexto en particular (p.81).

El listado de variables con las que se va a trabajar son:

→ Variables independientes:

- **Género:** variable cualitativa dicotómica para conocer si el alumno es chico o chica.
- **Curso:** variable cualitativa politómica para saber el curso en el que está el alumno. Puede ser primero, segundo, tercero o cuarto. De esta manera también se conoce la edad de manera estimada.

→ Variables dependientes:

- **Clima ego / Clima tarea:** estas dos variables se calculan a través del cuestionario de Clima Motivacional Percibido en el Deporte explicado más adelante. Son variables cuantitativas continuas y permiten conocer la orientación motivacional percibida de las actividades propuestas por el docente por parte de los alumnos.
- **Competencia / Autonomía / Relación con los demás:** estas tres variables se calculan a través del cuestionario Escala de Satisfacción de Necesidades Psicológicas en el Ejercicio explicado más adelante. Son variables cuantitativas continuas.
- **Satisfacción necesidades psicológicas básicas:** es la única variable dependiente, ya que depende de las tres variables anteriores. Además es una variable cuantitativa continua y se calcula con la media de las tres variables anteriores. Nos da una puntuación acerca del grado motivacional del alumnado.

A continuación, en la figura 1 se muestran las tres fases desarrolladas durante la investigación.

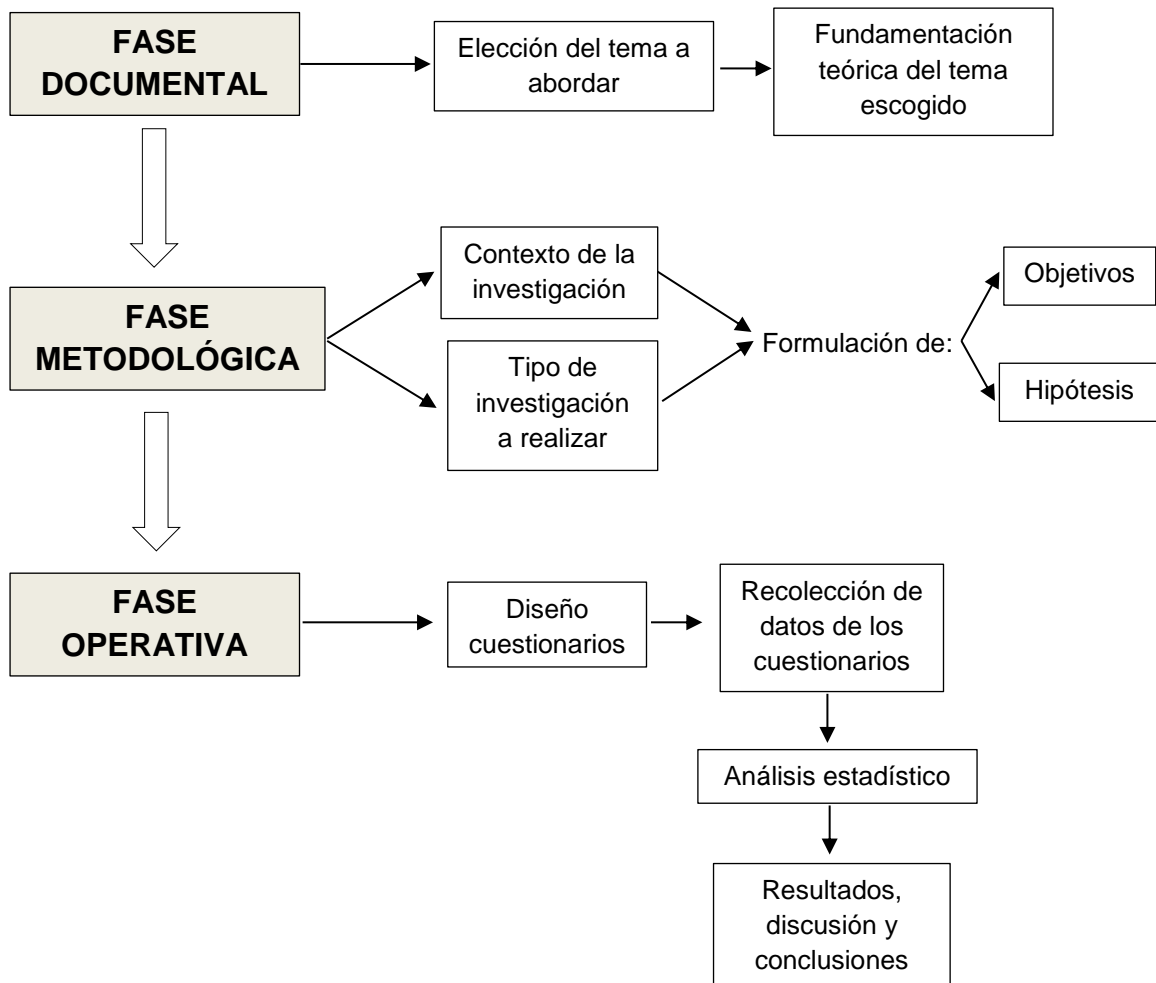


Figura 1. Fases del estudio llevadas a cabo durante el desarrollo del trabajo. Gráfico de elaboración propia.

Participantes

Para la realización de este trabajo se ha contado con la participación de 219 alumnos (119 chicos y 100 chicas) del colegio El Buen Pastor de Zaragoza. En referencia a la población total del colegio solamente hubo 15 alumnos a los que no se les administró el cuestionario por diversas razones. El rango de edad del alumnado iba desde 11 a 15 años. Para la realización del presente trabajo se contó con todas las clases de Educación Secundaria Obligatoria. En cada clase había una media de 27'38 alumnos de los cuales 14'88 eran chicos y 12'5 chicas. La distribución del alumnado se detalla en la tabla 1.

Tabla 1.

Distribución del alumnado participante

| Clase | Chicos | Chicas | TOTAL |
|--------------|---------------|---------------|--------------|
| 1A | 18 | 10 | 28 |
| 1B | 17 | 10 | 27 |
| 2A | 13 | 14 | 27 |
| 2B | 12 | 14 | 26 |
| 3A | 14 | 12 | 26 |
| 3B | 12 | 15 | 27 |
| 4A | 18 | 11 | 29 |
| 4B | 15 | 14 | 29 |
| TOTAL | 119 | 100 | 219 |

La muestra de participantes fue proporcionada por el centro educativo y los criterios de inclusión fueron: cursar alguno de los cuatro cursos de Educación Secundaria Obligatoria en el centro educativo, tener entre 11 y 15 años de edad, y estar presente en el momento de aplicación de los cuestionarios, además de rellenar el cuestionario de manera correcta.

Los criterios de exclusión de la muestra fueron: descartar alumnos repetidores que se salían del rango de edad previamente establecido, así como a los alumnos que faltaron el día de la convocatoria del cuestionario. También se descartaron cuestionarios por la mala realización de estos, ya fuera por falta de rellenar de algún ítem o porque algún alumno rellenase los cuestionarios de manera incorrecta.

Variables e instrumentos

Orientación motivacional percibida de las actividades propuestas por el docente: con ello se conoce la puntuación que los alumnos dan sobre la percepción del clima generado por el docente. De esta manera se obtiene las variables de clima ego y clima tarea explicadas anteriormente. Para medir esto se ha utilizado el Cuestionario de Clima Motivacional Percibido en el Deporte (PMCSQ-2) en versión castellana (Anexo 1). Este consta de dos escalas correlacionadas que valoran el grado en que los alumnos perciben que el docente crea un clima de implicación en la tarea (p. ej., “Los alumnos se sienten bien cuando intentan hacerlo lo mejor posible”), o bien un clima de implicación en el ego (p. ej., “El profesor se enfada cuando falla un jugador”) (Balaguer, Guivernau, Duda y Crespo, 1997).

Motivación del alumnado: La obtención de las variables independientes de autonomía, competencia y relación con los demás se obtienen con esto. Para ello se ha utilizado un método que pudiera medir la satisfacción de las 3 necesidades psicológicas básicas de forma conjunta en el contexto de la educación física. Por ello se ha utilizado la Escala de Satisfacción de Necesidades Psicológicas en el Ejercicio (Psychological Need Satisfaction in Exercise Scale, PNSE) de Wilson, Rogers, Rodgers y Wild (2006) adaptada y validada al contexto español por Moreno et al. (2011) (Anexo 2). Juntando todos los ítems de este cuestionario se obtiene la variable dependiente de satisfacción de las necesidades psicológicas básicas.

Género y Curso: Estas variables se preguntaban arriba de los cuestionarios anteriores.

Procedimiento

El trabajo de campo se realizó en el mes de mayo de 2018. Primero se informó al profesor de Educación Física del centro de la intención de llevar a cabo esta investigación presentando los objetivos que se perseguían con la misma y el procedimiento necesario para llevarla a cabo. Una vez obtenido el visto bueno del profesor, solo faltaba el visto bueno del jefe de estudios del centro. De esta manera, el 15 de mayo se tuvo una reunión las tres personas implicadas: el profesor de Educación Física, el jefe de estudios del centro y yo. En dicha reunión se abordó la manera de pasar los cuestionarios interfiriendo lo mínimo en el resto de clases.

Los cuestionarios fueron rellenados a lo largo de una semana en el horario de Educación Física antes de empezar la clase. Los bolígrafos con los que rellenar los proporcionábamos nosotros para perder el menor tiempo posible.

Antes de la cumplimentación de los cuestionarios se les daba a los alumnos una pequeña explicación sobre en qué iba a consistir, cómo rellenarlo y las variables que los cuestionarios tenían.

Análisis de datos

Una vez rellenados los cuestionarios, los datos obtenidos fueron trasladados y ordenados en una hoja de Excel para comenzar a trabajar con el programa estadístico SPSS 19.0 y realizar el análisis de datos.

El segundo paso fue medir la consistencia interna, realizando un análisis de fiabilidad de los factores mediante el coeficiente alfa de Cronbach. A continuación se calcularon todos los estadísticos descriptivos (media, desviación típica) de las variables deseadas, segmentando el grupo cuando se deseaba. Además de ello, se realizaron pruebas T para comparar medias de muestras independientes y por último una correlación bivariada de Pearson para conocer si había relación entre las variables.

RESULTADOS

La tabla 2 muestra el análisis descriptivo de todas las variables utilizadas en el estudio, así como el rango de los instrumentos y el análisis de la fiabilidad mediante el test alfa de Cronbach. El análisis inicial de fiabilidad señaló que todas las variables mostraron valores aceptables, por encima de 0,70 (Celina & Campo, 2005) en los valores del coeficiente alfa de Cronbach. En el caso del rango de los instrumentos, cabe destacar que para las variables de la orientación motivacional percibida de las actividades propuestas por el docente es de 1 a 5 y, en cambio, para las variables de satisfacción de NPB y sus tres necesidades es de 1 a 6.

En la tabla se puede apreciar como la variable menos valorada por los alumnos es la de clima ego con 1,49 puntos. Por el contrario la variable con mayor puntuación dada de los alumnos es la de clima tarea con 4,23 puntos. En cuanto a las variables de satisfacción de necesidades psicológicas básicas y de esta inclusive se aprecia que su valoración esta entre 3,5 y 4,1 puntos.

Tabla 2.

Estadísticos descriptivos. Rango de los instrumentos y análisis de fiabilidad de las distintas variables.

| Variab les | M | DT | Rango | Alfa |
|------------------------|----------|-----------|--------------|-------------|
| Clima Tarea | 4,23 | 0,47 | 1-5 | 0,886 |
| Clima Ego | 1,49 | 0,59 | 1-5 | 0,951 |
| Autonomía | 3,58 | 0,67 | 1-6 | 0,758 |
| Competencia | 4,08 | 1,39 | 1-6 | 0,955 |
| Relación con los demás | 3,86 | 1,31 | 1-6 | 0,946 |
| Satisfacción NPB | 3,85 | 0,93 | 1-6 | 0,934 |

Nota: M=Media; DT=Desviación típica;

En la tabla 3, se muestra una comparativa de medias entre chicos y chicas para las variables relacionadas con la orientación motivacional percibida y la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas. La tabla muestra que la valoración otorgada al clima tarea es mayor en las chicas que en los chicos. Por el contrario, son los chicos los que dan una puntuación más alta al clima ego. En el caso de la satisfacción de las necesidades básicas como variable para medir la motivación son los chicos los que tienen una puntuación mayor que las chicas. En todos los resultados se obtuvieron diferencias significativas ($p < 0,05$).

Tabla 3.

Estadísticos descriptivos de la orientación motivacional percibida de las actividades propuestas por el docente y de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en función del género.

| Variables | Chicas (n=100) | | Chicos (n=119) | | Total (n=219) | |
|-------------------|----------------|------|----------------|------|---------------|------|
| | M | DT | M | DT | M | DT |
| Clima Tarea* | 4,37 | 0,26 | 4,11 | 0,58 | 4,23 | 0,47 |
| Clima Ego* | 1,34 | 0,45 | 1,62 | 0,67 | 1,49 | 0,59 |
| Satisfacción NPB* | 3,72 | 1 | 3,95 | 0,87 | 3,85 | 0,93 |

Nota: M=Media; DT=Desviación típica; * $p < .05$; ** $p < .01$

En la tabla 4, se muestra la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en la que, si es mayor de 3,5 puntos, será que el alumno tiene buena puntuación en sus NPB. Los resultados muestran que un 62% del total del alumnado tiene buena puntuación mientras que un 38% de estos muestra unos resultados más bajos. En cuanto al género, es mayor el porcentaje de los chicos respecto de las chicas en aquellos que valoran positivamente su satisfacción de necesidades psicológicas básicas, un 66% de los chicos frente a un 57% de las chicas.

Tabla 4.

Distribución de frecuencias en función de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas según el género.

| Variables | Chicas (n=100) | | Chicos (n=119) | | Total (n=219) | |
|-----------------------------|----------------|----|----------------|----|---------------|----|
| | n | % | n | % | n | % |
| Satisfacción NPB (≥ 3,5) | 57 | 57 | 79 | 66 | 136 | 62 |
| Satisfacción NPB (< 3,5) | 43 | 43 | 40 | 34 | 83 | 38 |

Nota: n=Número; %=Porcentaje

En la tabla 5, se muestra una comparativa de medias entre los 4 cursos de Educación Secundaria Obligatoria para las variables relacionadas con la orientación motivacional percibida y la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas. De esta tabla se obtiene que son los alumnos de primero los que tienen mayor motivación y los de tercero los que menos. Además de esto son los alumnos de cuarto los que dan una puntuación más alta al clima tarea y una puntuación más baja al clima ego. No se encontraron diferencias significativas en las variables analizadas en relación al curso académico.

Tabla 5.

Estadísticos descriptivos de la orientación motivacional percibida de las actividades propuestas por el docente y de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en función del curso académico

| Variables | Primero (n=55) | | Segundo (n=53) | | Tercero (n=53) | | Cuarto (n=58) | |
|------------------|-------------------|------|-------------------|------|-------------------|------|------------------|------|
| | M | DT | M | DT | M | DT | M | DT |
| Clima Tarea | 4,16 | 0,59 | 4,25 | 0,49 | 4,19 | 0,43 | 4,32 | 0,34 |
| Clima Ego | 1,54 | 0,79 | 1,49 | 0,57 | 1,51 | 0,57 | 1,44 | 0,32 |
| Satisfacción NPB | 3,97 | 0,92 | 3,85 | 0,86 | 3,69 | 0,99 | 3,88 | 0,95 |

Nota: M=Media; DT=Desviación típica; *p<.05; **p<.01

La tabla 6 muestra una comparativa de medias entre chicos y chicas para las variables de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas. Los resultados obtenidos muestran como son los chicos los que tienen mayor satisfacción en competencia (4,50) frente a las chicas (3,59). Lo contrario ocurre con la relación con los demás en la que los chicos muestran menor satisfacción que las chicas. En el caso de la autonomía los resultados entre chicos y chicas son prácticamente iguales. Se encontraron diferencias significativas ($p < 0,05$) en la competencia y la relación con los demás.

Tabla 6.

Estadísticos descriptivos de las variables en la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas (competencia, autonomía y relación con los demás) en función del género.

| Variab les | Chicas (n=100) | | Chicos (n=119) | |
|-------------------------|-----------------------|-----------|-----------------------|-----------|
| | M | DT | M | DT |
| Competencia* | 3,59 | 1,54 | 4,50 | 1,25 |
| Autonomía | 3,55 | 0,64 | 3,60 | 0,69 |
| Relación con los demás* | 4,01 | 1,42 | 3,74 | 1,21 |

Nota: M=Media; DT=Desviación típica; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

En la tabla 7 se muestran los resultados de las correlaciones bivariadas mediante el coeficiente de relación Pearson entre la orientación motivacional percibida y la motivación según la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas. Se puede apreciar que la relación existente entre estas variables muy débil puesto que los resultados obtenidos están lejos de acercarse a 1.

Tabla 7.

Análisis mediante pruebas correlacionales de Pearson entre la orientación motivacional percibida de las actividades propuestas por el docente y la satisfacción de necesidades psicológicas básicas.

| Variables | 1 | 2 | 3 |
|---------------------|----------|----------|----------|
| 1. Clima Tarea | 1 | 0,037 | 0,038 |
| 2. Clima Ego | | 1 | 0,039 |
| 3. Satisfacción NPB | | | 1 |

Nota: *p<.05; **p<.01

DISCUSIÓN

El primer objetivo de este estudio se ha centrado en conocer la orientación motivacional percibida de las actividades propuestas por el docente y el grado de satisfacción de las necesidades básicas de los alumnos. A partir de ahí se ha comparado por género y curso académico.

En relación a este objetivo se formularon tres hipótesis diferentes:

La primera hipótesis planteada buscaba comparar la valoración de las necesidades psicológicas básicas en chicos y chicas. Los resultados rechazaron la hipótesis nula y aceptaron la alternativa puesto que se encontraron diferencias significativas en la satisfacción de las NPB en diferente género. La satisfacción de estas necesidades por parte de los alumnos fue de $3,95 \pm 0,87$ y en el caso de las alumnas fue de $3,72 \pm 1$.

Estos resultados indican que son los chicos los que sienten una mayor satisfacción de las NPB en la Educación Física. La tesis doctoral de Franco (2016) presenta que las intervenciones que apoyan a la satisfacción de las NPB, provocan un mayor gusto y/o motivación hacia la práctica deportiva. Esto indica que al ser los chicos los que tienen una mayor satisfacción de las NPB tendrán un mayor gusto por la asignatura, afirmación que se apoya en varios estudios realizados anteriormente en los cuales los chicos muestran un mayor gusto por la asignatura de Educación Física en Educación Secundaria a diferencia de las alumnas (Douthitt, 1994; Hellín, 2003; Jaffee & Richer, 1993). Además de estos estudios, investigaciones previas de Gómez et al. (2015) y de Granero et al. (2012) indicaron que las alumnas eran las que más se aburrían en clase y tenían una motivación más baja en comparación con los alumnos.

La segunda hipótesis se formuló apoyada en los estudios realizados por Carr y Weigand (2001), Martínez et al. (2009), Moreno et al. (2006) y Moreno et al. (2011) los cuales mostraron que los varones están más orientados al ego que las mujeres y que éstas en cambio lo están mucho más a la tarea. Los resultados obtenidos aceptaron la hipótesis alternativa, indicando que las chicas perciben en mayor medida la orientación hacia la tarea de las actividades propuestas por el docente en comparación con los chicos. Concretamente $4,37 \pm 0,26$ de las chicas frente a $4,11 \pm 0,58$ en los chicos.

La valoración tan positiva del clima tarea tanto en chicos como en chicas, hará que los alumnos tengan gusto por la asignatura tal y como presenta el estudio de Moreno et al. (2005) en el que los alumnos que presentaban gusto por la asignatura percibían un clima motivacional implicante a la tarea y por el contrario aquellos que no les gusta la Educación Física percibían un clima motivacional implicante al ego. Esto se apoya con los resultados del libro escrito por Moreno et al. (2013) el cual afirma que cuando el clima generado por el docente a través de las diferentes tareas es percibido por los alumnos como clima tarea se produce una satisfacción de NPB y por consiguiente una mayor motivación y gusto por la asignatura.

Cabe destacar que el clima generado por el docente se puede orientar hacia la tarea a través de implementar estrategias relativas a las áreas TARGET en las clases de Educación Física para generar un clima tarea e influir en la motivación y diversión de los alumnos (Sevil et al., 2014).

Debido a ser el mismo docente el que imparte clase a todos los cursos de la Educación Secundaria Obligatoria se formuló la tercera hipótesis relacionada con el primer objetivo. En dicha hipótesis se esperaba que no hubiera diferencias significativas entre los diferentes cursos en la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y en la orientación motivacional percibida. Los resultados obtenidos mostraron pequeñas diferencias, no significativas, entre los cursos por lo que se aceptó la hipótesis nula.

Tanto el estilo motivacional utilizado por el docente como la satisfacción de las NPB influyen directamente en la motivación del alumnado (Franco, 2016; Franco et al., 2017; Borges, Ruiz, Salar & Moreno, 2017; Moreno et al., 2013). En este caso los resultados obtenidos indican que no hay diferencias entre los diferentes cursos en las variables analizadas y, al influir en la motivación, estos son contrarios a las investigaciones realizadas con anterioridad en las que la motivación del alumnado en la Educación Física disminuye con la edad. La falta de motivación, unida a la falta de tiempo, es la principal causa del abandono deportivo y tiene un mayor incremento con la edad (Boiche & Sarrazin, 2009; De Hoyo & Sañudo, 2007; García Ferrando, 2001).

El segundo objetivo surge de la Teoría de la Autodeterminación la cuál considera que tres necesidades psicológicas básicas motivan el comportamiento humano. Estas tres necesidades son: la autonomía, la competencia y la relación con los demás (Deci & Ryan, 1985, 1991, 2000; Ryan & Deci, 2000). Es por ello que el segundo objetivo del estudio se ha centrado en conocer si existen diferencias en las necesidades psicológicas básicas entre chicos y chicas.

A partir de este objetivo se aceptaron dos hipótesis alternativas diferentes: la primera, en la cual existen diferencias en la satisfacción de la NPB de competencia a favor de los chicos; y la segunda, en la que existen diferencias en la satisfacción de la NPB de relación con los demás a favor de las chicas.

Los resultados indican que los chicos tienen una mayor satisfacción en la NPB de competencia y las chicas, en cambio, en la NPB de relación con los demás. La investigación de Blandez et al. (2007) presenta que los estereotipos de género siguen estando presentes y que características como la competición predominan en los chicos frente a las que conllevan a la cooperación predominan en las chicas. Es por ello que al tener una valoración tan positiva de la relación con los demás pueda influir en que a las chicas se las asocie con actividades cooperativas y que a los chicos se les asocie con la competición.

La valoración del alumnado en general acerca de las tres necesidades psicológicas básicas fue bastante elevada teniendo en cuenta que la puntuación máxima de la escala es de 6, concretamente $3,85 \pm 0,93$ de media. Esta puntuación tan elevada en las tres necesidades psicológicas básicas puede deberse a que, como se ha comentado anteriormente, el docente genera un clima motivacional orientado a la tarea y este es percibido por el alumnado. Esto concuerda con el estudio de Moreno y Llamas (2007) en el cual los resultados demostraron que la percepción de un clima que implicaba a la tarea predecía positivamente la actuación hacia la autonomía, competencia y relación con los demás.

El tercer y último objetivo que se propuso en el estudio fue averiguar si existía una relación entre la valoración del clima generado por el docente y la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas. Es por ello que la hipótesis alternativa formulada en relación a este objetivo fue que sí que existía una relación entre la percepción del clima generado por el docente y la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas. Dicha hipótesis fue formulada debido a los resultados de estudios realizados previamente en los que existían correlaciones entre la orientación motivacional hacia la tarea y la satisfacción de necesidades de competencia, autonomía y relación con los demás (Usán, Salavera, Merino & Jarie, 2018; Granero & Baena, 2014; Moreno & Llamas, 2007).

Según los índices de correlación de Pearson aportados en el manual de investigación cuantitativa de Hernández et al. (2006), para que se pueda considerar que existe correlación considerable entre dos variables este debe ser $> \pm 0,75$. Los resultados de este trabajo, por el contrario, indicaron que la relación entre estas dos variables era menor que una correlación positiva muy débil ($+0,10$). Teniendo en cuenta que el índice de correlación de Pearson era de $0,038$ se aprecia que este está más cercano al 0, lo que indica que no existe correlación alguna entre estas variables por lo que se acepta la hipótesis nula.

Esta contradicción con los resultados de los estudios realizados anteriormente puede deberse a que los alumnos perciben todos que el docente genera clima tarea con sus actividades y la motivación medida a través de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas puede variar en función de los diferentes alumnos. Sería interesante analizar estos resultados si hubiera habido dos docentes diferentes en el centro educativo.

CONCLUSIONES

Los resultados de este estudio confirman que el docente de este centro educativo genera un clima motivacional hacia la tarea con sus actividades y este es percibido por la mayoría de los alumnos. Además, las chicas son las que más perciben el clima orientado hacia la tarea en comparación con los chicos. Esta última afirmación puede ser objeto de estudio para posteriores investigaciones pues es curioso que sean las chicas las que más perciben el clima tarea siendo el mismo docente. Por el contrario, no se han encontrado diferencias entre los diferentes cursos lo que indica que los alumnos perciben el clima generado de manera similar en cuanto a la edad.

Estos resultados han hecho que la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas haya sido altamente valorada en todas las clases, siendo mayor en chicos que en chicas. De estas necesidades, la más valorada por las chicas es la relación con los demás, mientras que en los chicos es la competencia. Estos datos hacen indicar una desigualdad existente en la satisfacción de las NPB entre chicos y chicas en el ámbito de la Educación Física. Estas diferencias en la satisfacción pueden trabajarse en el contexto de la EF mediante todo tipo de estrategias que satisfagan la autonomía, competencia y relaciones sociales de los alumnos, con el objetivo de generar una mayor motivación y con ello aumentar la adhesión a la práctica físico-deportiva de los estudiantes y evitar el abandono deportivo.

Por este motivo, es necesario plantear estrategias de política educativa en relación a planes de estudio como, por ejemplo, ofrecer a los docentes formación sobre las distintas estrategias que giran en torno al modelo de las áreas TARGET. Por último, destacar que a través de estas estrategias es posible generar el clima tarea explicado anteriormente y que a la larga va a mejorar la motivación en el alumnado al satisfacer sus NPB.

CONCLUSIONS

The results of this study confirm that the teacher of this educational center generates a motivational climate towards the task with its activities and this is perceived by the majority of the students. In addition, the girls are the ones who perceive the climate oriented towards the task more than the boys. This last statement may be the object of study for further research because it is curious that girls are the ones who most perceive the task climate being the same teacher. On the other hand, no differences were found between the different courses, which indicates that the students perceive the climate generated in a manner similar to age.

These results have made the satisfaction of basic psychological needs highly valued in all classes, being higher in boys than in girls. Of these needs, the most valued by girls is the relationship with others, while in boys it is competition. These data indicate an existing inequality in the satisfaction of BPN between boys and girls in the field of Physical Education. These differences in satisfaction can be worked in the context of PE through all kinds of strategies that satisfy the autonomy, competence and social relationships of the students, with the aim of generating greater motivation and thereby increasing adherence to physical practice. sports of the students and avoid sport abandonment.

For this reason, it is necessary to propose educational policy strategies in relation to study plans, such as offering teachers training on the different strategies that revolve around the model of the TARGET areas. Finally, it should be noted that through these strategies it is possible to generate the task climate explained above and that will eventually improve student motivation by satisfying their BPN.

LIMITACIONES DEL TRABAJO

A continuación, en este apartado, se exponen las principales limitaciones que tiene el estudio realizado.

Una de ellas es que la aplicación de los cuestionarios se realizó antes del comienzo de la clase de Educación Física. Algún estudio (Moreno & Hellín, 2007) ha demostrado que la asignatura de Educación Física es la preferida entre los alumnos y siempre tienen ganas de ir rápido al polideportivo para practicar. Es por ello que no se puede saber si los resultados de los cuestionarios se han rellenado de manera concienzuda o se han completado de manera rápida rellenando los ítems de manera aleatoria por tener prisa para realizar la sesión práctica de Educación Física. Es por ello que el momento y lugar en el que se aplicaron los cuestionarios puede no ser el que hubiese resultado conveniente en un estudio de investigación.

Por último, otra de las cuestiones que ha podido afectar a los resultados es el momento del programa educativo en el que debieron ser implementados los cuestionarios. Esto es que pudiese ser que los resultados dependiesen de la unidad didáctica que se está realizando puesto que el nivel de satisfacción de las necesidades psicológicas básicas del alumnado no siempre será el mismo durante todo el curso académico y podría variar en función del tipo de práctica que se estuviese realizando.

APLICACIONES PRÁCTICAS

Hoy en día, la asignatura de Educación Física tiene enorme importancia puesto que es la oportunidad de promocionar la actividad física y ello conlleva a una educación hacia la salud. Es por ello que este tipo de trabajo proporciona al docente de una herramienta para conocer más acerca de las motivaciones de los alumnos diferenciando entre edad y género.

Además de poder conocer el nivel de satisfacción de sus alumnos, el docente puede verificar si la orientación motivacional percibida de las actividades que ha propuesto es la deseada.

Es por ello que este trabajo tiene una gran utilidad práctica en el entorno educativo para generar adhesión y gusto hacia la práctica deportiva por medio de la Educación Física y sería interesante poder hacer comparativa entre docentes y centros educativos de diferentes lugares.

En el caso de ampliar la muestra de este estudio, se podría tener en cuenta el administrar los cuestionarios de manera electrónica puesto que los cuestionarios realizados tenían una gran cantidad de ítems a rellenar (49 ítems entre los dos). Es por ello que pasarlos de forma impresa dificulta el tratamiento de la información ya que el traspaso de los datos al ordenador para realizar la fase estadística es un proceso muy laborioso que podría ahorrarse realizando el cuestionario vía electrónica con un formulario en Google Drive o con diferentes aplicaciones para realizar encuestas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvariñas, M., Fernández, M., & López, C. (2009). Actividad física y percepciones sobre deporte y género. *Revista de investigación en educación*, 6, 113-122.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of educational psychology*, 84(3), 261.
- Balaguer, I., Guivernau, M., Duda, J. L. & Crespo, M. (1997). Análisis de la validez de constructo y de la validez predictiva del cuestionario de clima motivacional percibido en el deporte (PMCSQ-2) con tenistas españoles de competición. *Revista de Psicología del Deporte*, 11, 41- 58.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. Oxford, England: Prentice-Hall.
- Blández, J., Fernández, E., & Sierra, M. Á. (2007). Estereotipos de género, actividad física y escuela: La perspectiva del alumnado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 11(2), 1-21.
- Boiche, J. & Sarrazin, P. (2009). Proximal and distal factors associated with dropout versus maintained participation in organized sport. *Journal of sports science and medicine*, 8(1), c-16.
- Borges, F., Ruiz, L., Salar, C., & Moreno, J. A. (2017). Motivación, autoestima y satisfacción con la vida en mujeres practicantes de clases dirigidas en centros de fitness. *Cultura, ciencia y deporte: revista de ciencias de la actividad física y del deporte de la Universidad Católica de San Antonio*, (34), 47-53.
- Camarero, S., Tella, V. J., & Mundina, J. J. (1997). *La actividad deportiva en el ámbito escolar*. Valencia, España: Promolibro.
- Carr, S., & Weigand, D. A. (2001). Parental, peer, teacher and sporting hero influence on the goal orientations of children in physical education. *European Physical Education Review*, 7(3), 305-328.

- Castillo, I., Balaguer, I., & Duda, J. L. (2002). Las perspectivas de meta de los adolescentes en el contexto deportivo. *Psicothema*, 14(2), 280-287
- Cecchini, J., González, C., Carmona, Á., Arruza, J., Escartí, A. & Balagué, G. (2001). The influence of the physical education teacher on intrinsic motivation, self-confidence, anxiety, and pre-and post-competition mood states. *European Journal of Sport Science*, 1(4), 1-11
- Celina, H. & Campo, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista colombiana de psiquiatría*, 34(4).
- De Hoyo, M. & Sañudo, B. (2007). Motivos y hábitos de práctica de actividad física en escolares de 12 a 16 años en una población rural de Sevilla. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 7(26), 87-98.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and Self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., & 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.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Douthitt, V.L. (1994). Psychological determinants for adolescent exercise adherence. *Adolescence*, 115, 711-722.
- Dwyer, J. M.; Allison, K. R.; Goldenberg, E. R.; Fein, A. J.; Yoshida, K. K. & Boutlier, M. A. (2006). Adolescents girls´ perceived barriers to participation in physical activity. *Adolescence*, 41(161), 75-89.

- Fernández, E.; Contreras, O.; Sánchez, F. & Fernández, C. (2003). Evolución de la práctica de la actividad física y el deporte en mujeres adolescentes e influencia en la percepción del estado general de salud. *Revista Icd estudios sobre Ciencias del deporte. Serie Investigación*, 35, 21-60.
- Fernández, E.; Vázquez, B.; Camacho, M. J.; Sánchez, F.; Martínez de Quel, Ó.; Rodríguez, I.; Rubia, A. & Aznar, S. (2007). La inclusión de la actividad física y el deporte en el estilo de vida de las mujeres adolescentes: estudio de los factores clave y pautas de intervención. *Revista Icd estudios sobre Ciencias del deporte. Serie Investigación*, 46,19-64
- Franco, E. (2016). *Motivación, flow e intención de práctica físico-deportiva en estudiantes de educación física de España y Latinoamérica* (Doctoral dissertation, Universidad Politécnica de Madrid).
- Franco, E., Coterón, J., & Gómez V. (2017). Promoción de la actividad física en adolescentes: rol de la motivación y autoestima. PSIENCIA. *Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 9, doi: 10.5872/psiencia/9.2.24.
- García Ferrando, M. (2001). Los españoles y el deporte: Prácticas y comportamientos en la última década del siglo XX. Encuesta sobre los hábitos deportivos de los españoles, 2000. *Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Consejo Superior de Deportes*.
- García Ferrando, M. (2015). Encuesta de hábitos deportivos en España, 2015. *Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*.
- Gómez, M., Granero, A., Baena, A., Bracho, C. & Pérez, F. J. (2015). Efectos de Interacción de Sexo y Práctica de Ejercicio Físico sobre las Estrategias para la Disciplina, Motivación y Satisfacción con la Educación Física. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica*, 2(40).
- Granero, A., Baena, A., Pérez, F. J., Ortiz, M. M. & Bracho, C. (2012). Analysis of motivational profiles of satisfaction and importance of physical education in high school adolescents. *Journal of Sports Science and Medicine*, 11(4), 614-623.

- Granero, A. & Baena, A. (2014). Predicción de la motivación autodeterminada según las orientaciones de meta y el clima motivacional en Educación Física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (25), 23-27.
- Hellín, P. (2003). Hábitos físico-deportivos en la Región de Murcia: implicaciones para la elaboración del currículum en el ciclo formativo de Actividades Físico-Deportivas. *Tesis Doctoral. Murcia*
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación* (Vol. 3). México: McGraw-Hill.
- Jaffee, L. & Ricker, S. (1993). Physical activity and self-esteem in girls: The teen years. Melpomene. *A Journal for Women's Health Research*, 12, 19-26.
- Kimm, S. Y. S.; Glynn, N. W.; McMahon, R. P.; Voorhees, C. C.; Striegel-Moore, R. H. & Daniels, S. R. (2006). Self-Perceived Barriers to Activity Participation among Sedentary Adolescen Girls. *Medicine & Science in Sports & exercise*, 38, 534-540.
- Marina, J. A. (2014). *El talento de los adolescentes*. Barcelona, España: Ariel.
- Martínez, C., Alonso, N., Cervelló, E. & Moreno, J. A. (2009). Perfiles motivacionales y disciplina en clases de educación física. Diferencias según las razones del alumnado para ser disciplinado y la percepción del trato generado por el profesorado en el aula. *Cultura y Educación*, 21(3), 331-343.
- Martínez, C., Chillón, P., Martín, M., Pérez, I., Castillo, R., Zapatera, B.,... & Tercedor, P. (2012). Motivos de abandono y no práctica de actividad físico-deportiva en adolescentes españoles: estudio Avena. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 12(1), 45-54.
- Martínez, Ó, Fernández, E., & Camacho, M.J. (2016). Percepción de dificultades para la práctica de actividad física en chicas adolescentes y su evolución con la edad. *Apunts: Educación física y deportes*, 1(99), 92-99.

- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological review*, 50(4), 370.
- 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).
- Moreno, J. A., Hellín, P., Hellín, G., Cervelló, E. & Sicilia, A. (2008). Assessment of Motivation in Spanish Physical Education Students: Applying Achievement Goals and Self-Determination Theories. *The Open Education Journal*, 1, 15-22.
- Moreno, J. A., Hellín, P., Hellín, G., & Cervelló, E. (2006). Efectos del género, la edad y la práctica físico-deportiva en las estrategias de disciplina, la orientación disposicional y la motivación autodeterminada en estudiantes adolescentes de educación física. En A. Díaz (Ed.), *VI Congreso Internacional de Educación Física e Interculturalidad*. Murcia: ICD.
- Moreno, J. A., Marzo, J. C., Martínez, C., & Conte, L. (2011). Validación de la Escala de Satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 7(26).
- Moreno, J. A., Sicilia, A., Cervelló, E., Huéscar, E., & Dumitru, D. (2011). The relationship between goal orientations, motivational climate and self reported discipline in physical education. *Journal of Sports Science and Medicine*, 10, 119-129.
- Moreno, J. A., Zomeño, T., Marín de Oliveira, L. M., & Ruiz, L. M. (2013). *Percepción de la utilidad e importancia de la educación física según la motivación generada por el docente: Perception of the usefulness and importance of physical education according to motivation generated by the teacher*. Ministerio de Educación.
- Moreno, J. A., & Hellín, M. (2007). El interés del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria hacia la Educación Física. *Revista electrónica de investigación educativa*, 9(2), 1-20.

- Moreno, J. A., & Llamas, L. S. (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.
- Nicholls, J. G. (1984): Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice and performance, *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British journal of educational psychology*, 71(2), 225-242.
- Organización Mundial de Salud (2010). Recomendaciones mundiales sobre actividad física para la salud. *Ginebra: Ediciones de la OMS*.
- Owen, N. & Bauman, A. (1992). The descriptive epidemiology of physical inactivity in adult Australians. *International Journal of Epidemiology*, 21, 305-310.
- Penney, D. & Chandler, T. (2000). Physical education: What future(s)? *Sport Education and Society*, 5(1), 71-87.
- Robbins, L. B.; Pender, N. J. & Kazanis, A. S. (2003). Barriers to Physical Activity Perceived by Adolescents Girls. *Journal Midwifery Women's Health*, 48, 206-212
- Ryan, R. M. (1991). The nature of the self in autonomy and relatedness. En J. Strauss & G. R. Goethals (Eds.), *The self: Interdisciplinary approaches* (pp. 208-238). Nueva York: Springer-Verlag.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Salud, O. M. d. 1. (2010a). Global status report on noncommunicable diseases.
- Salud, O. M. d. 1. (2010b). Recomendaciones mundiales sobre actividad física para la salud.

- Serra, L., Ribas, L., Aranceta, J., Pérez, C., Saavedra, P., & Peña, L. (2003). Obesidad infantil y juvenil en España. Resultados del estudio Enkid (1998-2000). *Medicina clínica*, 121(19), 725-732.
- Sevil, J., Julián, J. A., Abarca, A., Aibar, A., & García, L. (2014). Efecto de una intervención docente para la mejora de variables motivacionales situacionales en Educación Física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (26), 108-113.
- Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2005). A test of self-determination theory in school physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 75(3), 411-433.
- Tercedor, P. (2001). Actividad física, condición física y salud.
- Tergerson, J. L. & King, K. A. (2002). Do Perceived Cues, Benefits, and Barriers to Physical Activity Differ Between Male and Female Adolescents? *Journal of School Health*, 72(9), 374-380.
- Usán, P., Salavera, C., Merino, A., & Jarie, L. (2018). Satisfacción de necesidades psicológicas y orientaciones de meta en profesorado de Educación Física hacia sus alumnos. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (33), 50-53.
- Whitehead, S. & Biddle, S. (2008). Adolescent girls' perceptions of physical activity: A focus group study. *European Physical Education Review*, 14(2), 243-262.
- Wilson, P. M.; Rogers, W. T.; Rodgers, W. M., & Wild, T. C. (2006). The Psychological Need Satisfaction in Exercise Scale. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 28, 231-251.
- Zunft, H.J. F., Friebe, D., Seppelt, B., Widhalm, K., Remaut de Winter, A. M., Vaz de Almeida, M. D., Kearney, J. M. & Gibney, M. (1999). Perceived benefits and barriers to physical activity in a nationally representative sample in the European Union. *Public Health Nutrition*, 2(1a), 153-160.

ANEXOS

Anexo 1

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

| | Totalmente en desacuerdo | Algo en desacuerdo | Neutro | Algo de acuerdo | Totalmente de acuerdo |
|---|--------------------------|--------------------|--------|-----------------|-----------------------|
| Durante las clases de Educación Física... | | | | | |
| 1. El profesor/a quiere que probemos nuevas habilidades | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. El profesor/a se enfada cuando algún compañero/a comete un error | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. El profesor/a dedica más atención a los/as mejores | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Cada alumno/a contribuye de manera importante | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. El profesor/a cree que todos/as somos importantes para el éxito del grupo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. El profesor/a motiva a los alumnos/as solamente cuando superan a algún compañero/a | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. El profesor/a cree que sólo los/as mejores contribuyen al éxito del grupo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Los alumnos/as se sienten bien cuando se esfuerzan al máximo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. El profesor/a deja fuera a los compañeros/as que cometen errores | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Los alumnos/as de todos los niveles de habilidad tienen un papel importante en el grupo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Los compañeros/as te ayudan a progresar | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Los alumnos/as son animados a ser mejores que los demás compañeros/as | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. El profesor/a tiene a sus favoritos/as | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. El profesor/a se asegura de mejorar las habilidades de los compañeros/as en las que no son buenos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. El profesor/a grita a los compañeros/as por hacer algo mal | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. Los compañeros/as se sienten reconocidos cuando mejoran | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. Solamente los compañeros/as con las mejores estadísticas son elogiados | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. Los compañeros/as son reprochados cuando cometen un error | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. Cada compañero/a tiene un papel importante | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. El esfuerzo es recompensado | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. El profesor/a anima a que nos ayudemos entre nosotros | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. El profesor/a manifiesta claramente quienes son los/as mejores del grupo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. Se motiva a los compañeros/as cuando lo hacen mejor que los demás en la clase | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. Para ser valorado por el profesor/a tienes que ser uno/a de los mejores | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25. El profesor/a insiste en que se dé lo mejor de sí mismo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26. El profesor/a sólo se fija en los mejores alumnos/as | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27. Los alumnos/as tienen miedo de cometer errores | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28. Se anima a los compañeros/as a mejorar sus puntos débiles | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29. El profesor/a favorece a algunos compañeros/as más que a otros | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 30. Lo primordial es mejorar | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 31. Los compañeros/as trabajan juntos, en equipo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 32. Cada alumno/a se siente como si fuera un miembro importante del grupo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 33. Los compañeros/as se ayudan a mejorar y destacar | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Anexo 2

Escala de Satisfacción de Necesidades Psicológicas en el Ejercicio

| En mis entrenamientos... | Falso | Bastante falso | Algo falso | Algo verdadero | Bastante verdadero | Verdadero |
|--|-------|----------------|------------|----------------|--------------------|-----------|
| Yo creo que puedo completar los ejercicios que son un reto personal | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Siento que puedo hacer ejercicios a mi manera | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Me siento atado a mis compañeros de ejercicios porque ellos me aceptan por quien soy | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Tengo confianza para hacer los ejercicios más desafiantes | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Creo que puedo tomar decisiones respecto a mi programa de ejercicios | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Me siento como si tengo una obligación común con la genta que son importantes para mí cuando hacemos ejercicios juntos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Tengo confianza en mi habilidad personal de completar los ejercicios de mayor reto | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Creo que yo estoy a cargo de las decisiones en mi programa de ejercicios | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Creo que soy capaz de completar los ejercicios que me ofrecen el mayor reto personal | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Siento una camaradería con mis compañeros porque hacemos ejercicios por la misma razón | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Me siento capaz de completar los ejercicios más desafiantes | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Creo que tengo voz en los ejercicios que hago | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Me siento cercano a mis compañeros de ejercicios porque ellos saben lo difícil que pueden ser los ejercicios | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Estoy contento en la manera en que puedo completar los ejercicios desafiantes | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Creo que puedo escoger los ejercicios en que participo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Me siento relacionado con los que me relaciono cuando hacemos ejercicios juntos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Creo que soy el que decide los ejercicios que hago | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Creo que me llevo bien con los que me relaciono cuando hacemos ejercicios juntos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |