



Universidad Zaragoza

Trabajo Fin de Grado

"Repercusiones de la práctica de actividad física extraescolar sobre la motivación y predisposición en clases de Educación Física escolar durante la adolescencia."

"Repercussions of the practice of physical activity out-of-school on the motivation and predisposition in school physical education classes during adolescence."

Autor/es

Aarón Marquina Villacampa

Director/es

Luis García González

Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte

Año 2018

AGRADECIMIENTOS

Al colegio San José de Calasanz de Barbastro (Huesca), por su colaboración y predisposición que ha facilitado enormemente el dinamismo del estudio.

A mi tutor Luis García, por su constante ayuda y su apoyo durante todo el proceso de la investigación.

RESUMEN

El objetivo de este estudio consiste en analizar las diferencias que existen sobre la motivación y predisposición de los alumnos hacia los contenidos propios de Educación Física, en función de si estos practican deporte extraescolar de forma federada o no, y en función del tipo de deporte que practican. Para determinar las diferentes familias o tipos de deportes, se utilizaron los dominios de acción motriz. La muestra se compuso de 83 sujetos, 40 varones y 43 mujeres, en edades comprendidas entre los 12 y los 17 años, todos ellos pertenecientes a un colegio de la ciudad de Barbastro (Huesca) y que participaban activamente en las clases de Educación Física. Todos los participantes cumplieron una serie de cuestionarios que medían la motivación autodeterminada, el apoyo a las necesidades psicológicas básicas, la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, todo ello a nivel situacional, y la predisposición hacia la Educación Física a nivel contextual. Los resultados del estudio mostraron que en el caso de practicar o no deporte extraescolar, existen diferencias significativas en la motivación y predisposición cuando se trabajan contenidos de deportes individuales y colectivos. En el caso de los deportes artístico-expresivos no aparecían diferencias significativas, y haciendo referencia a los deportes de raqueta, aparecían diferencias significativas en las variables de novedad y apoyo a la autonomía. En el caso del tipo de deporte practicado, no aparecían diferencias significativas en los deportes individuales ni en los deportes de raqueta. Sin embargo, los alumnos que practicaban deportes artístico-expresivos o colectivos, sentían una mayor motivación y predisposición hacia los contenidos de Educación Física relacionados con sus respectivos deportes. Por lo tanto, este estudio sugiere que el hecho de practicar deporte extraescolar puede fomentar la motivación y predisposición hacia la Educación Física.

Palabras clave: motivación, predisposición, Educación Física, deporte extraescolar, adolescencia.

ABSTRACT

The aim of this study is to analyze the differences that exist on the motivation and predisposition of students to the contents of Physical Education, depending on whether they practice out-of-school sport in a federated or not, and depending on the type of sport that they practice. To determine the different families or types of sports, the motor action domains were used. The sample were composed by 83 subjects, 40 male sex and 43 female sex, aged between 12 and 17 years, all of them belonging to a school in the city of Barbastro (Huesca) and they participated actively in Physical Education classes. All participants completed some questionnaires that measured self-determined motivation, support for basic psychological needs, satisfaction of basic psychological needs, all at a situational level , and the predisposition towards Physical Education at a contextual level. The results of the study showed that in the case of practicing or not out-of-school sports, there are significant differences in motivation and predisposition when working with individual and collective sports content. In the case of artistic-expressive sports, no significant differences appeared, and with reference to racquet sports, significant differences appeared in the variables of novelty and support for autonomy. In the case of the type of sport practiced, there weren't significant differences in individual sports or in racquet sports. However, the students who practiced artistic-expressive or collective sports, felt a greater motivation and predisposition toward the contents of Physical Education related to their respective sports. Therefore, this study suggests that the practice of out-of-school sports can encourage motivation and predisposition towards Physical Education.

Keywords: motivation, predisposition, Physical Education, out-of-school sport, adolescence.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.	Pág. 6
1.1. Motivación y justificación de la elección.	Pág. 6
1.2. Estructura del proyecto.	Pág. 7
1.3. Importancia de la temática y estado actual.	Pág. 8
2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.	Pág. 9
2.1. Motivación y aprendizaje en el ámbito educativo.	Pág. 9
2.1.1. ¿Qué es la motivación?	Pág. 9
2.1.2. Importancia de la motivación en el proceso del aprendizaje.	Pág. 11
2.2. Motivación y EF.	Pág. 12
2.2.1. Teoría de la Autodeterminación (TAD).	Pág. 12
2.2.2. Modelo Jerárquico de la Motivación.	Pág. 16
2.2.3. Relación entre contextos: la influencia del contexto extraescolar sobre la motivación hacia la EF.	Pág. 18
2.3. Predisposición hacia la EF.	Pág. 20
3. OBJETIVOS.	Pág. 23
4. HIPÓTESIS.	Pág. 24
5. MÉTODO.	Pág. 25
5.1. Participantes.	Pág. 25
5.2. Diseño del estudio.	Pág. 25
5.3. Variables e instrumentos.	Pág. 26
5.4. Procedimiento.	Pág. 29
5.5. Cronograma del proceso.	Pág. 30
5.6. Análisis de datos.	Pág. 31
6. RESULTADOS.	Pág. 32
7. DISCUSIÓN.	Pág. 42
8. CONCLUSIONES.	Pág. 47
9. CONCLUSIONS.	Pág. 49
10. APLICACIONES PRÁCTICAS.	Pág. 51
11. LIMITACIONES Y PROSPECTIVAS.	Pág. 54
12. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.	Pág. 55
13. ANEXOS.	Pág. 69

1. INTRODUCCIÓN.

1.1. Motivación y justificación de la elección.

El hecho de elegir esta temática para el proyecto se ha basado fundamentalmente en mi preocupación y mi interés por las personas que no practican actividad física en su tiempo libre y sienten desmotivación hacia la asignatura de Educación Física (EF), sobre todo en edad adolescente. La gran mayoría de los alumnos que acuden a las clases de EF, no realizan más actividad física que aquella que practican durante las clases. Así, se está conduciendo la sociedad hacia un sedentarismo progresivo que tiene como consecuencia graves enfermedades y patologías.

Desde mi experiencia personal, siempre he tenido una gran motivación hacia los contenidos de EF, desde mi infancia hasta la edad adulta. Asimismo, pienso que el papel de los profesores de EF tiene una función esencial. La mayoría de los profesores de EF que he tenido a lo largo de mi vida han inculcado en mí un amor hacia la actividad física que me gustaría seguir transmitiendo a los demás. Además, opino que el hecho de practicar deporte me ha conducido siempre a tener una mayor motivación y predisposición hacia la EF. Es cierto que el hecho de practicar un tipo de deportes no tiene por qué motivar a los alumnos en la práctica de un deporte con una naturaleza diferente, y es un tema que me parece interesante estudiar. Por otro lado, la sociedad necesita que los beneficios de la práctica de actividad física en el tiempo libre estén presentes en el mayor número posible de personas, empezando por tener buenas experiencias en clases de EF.

Por otra parte, la motivación y la predisposición son actitudes muy importantes en cualquier entorno, ya que son el motor que conduce a la persona a conseguir un fin. Así, tanto en mi caso como en el de todos los profesionales de la actividad física, sobre todo en el ámbito educativo, es esencial el conocimiento de las causas y consecuencias de la motivación y de la predisposición, para poder obtener los mayores beneficios para el alumnado.

Todavía cabe señalar que, conforme transcurren las diferentes etapas escolares, el número de practicantes de actividad física disminuye. En mi caso, he podido observar como compañeros de clase y amigos han abandonado la práctica con el paso de los años. Por estos motivos mencionados, he decidido centrar mi trabajo en este aspecto, es decir, en conocer si existen diferencias en la motivación y predisposición de los alumnos que practican deporte y no practican hacia los contenidos de EF, y si ambos

contextos están relacionados. Así, podríamos conocer si el hecho de practicar deporte aumenta la motivación hacia la EF, y si tener buenas experiencias en EF conlleva a practicar deporte en el tiempo libre.

1.2. Estructura del proyecto.

Para facilitar la comprensión de la investigación, este se va a estructurar en cuatro bloques en función de su contenido, de tal manera que van a aparecer los siguientes apartados:

- ❖ Introducción y fundamentación teórica.
- ❖ Objetivos, hipótesis, método, resultados, y discusión.
- ❖ Conclusiones, aplicaciones prácticas y limitaciones y prospectivas.
- ❖ Referencias bibliográficas y anexos.

El primer apartado se corresponde con la parte teórica de la investigación. Tanto en la introducción como en la fundamentación, se exponen las bases teóricas sobre las que está basado el estudio. La introducción está compuesta por diversos apartados: justificación del tema elegido, en el que se exponen los motivos que han tenido como consecuencia el desarrollo de la investigación; la estructura del proyecto, en el que se describen los diferentes apartados de los que consta el estudio; y la relevancia de la temática del trabajo, el cual corresponde a la descripción de los antecedentes del tema tratado en el estudio y su estado actual en la sociedad. Por otra parte, la fundamentación teórica está compuesta por el desarrollo organizado y sistemático de las ideas, conceptos y teorías que sostienen la validez del estudio, y muestran la relación de este proyecto con la literatura científica.

El segundo bloque consiste en la parte práctica de la investigación. En primer lugar, se presentarán los objetivos y las hipótesis del trabajo. A continuación se expondrá la metodología utilizada en el estudio, y en este apartado se mostrará la muestra y los participantes, los instrumentos utilizados, el procedimiento, la temporalización del trabajo y el análisis de datos. Más adelante se expondrán los resultados que se han obtenido en la investigación. Seguidamente, en la discusión se llevará a cabo una contrastación entre los resultados obtenidos en el estudio y los resultados procedentes de la literatura científica.

El tercer epígrafe presenta las reflexiones y conclusiones obtenidas mediante el desarrollo de la investigación, además de las aplicaciones que puede tener el estudio en el contexto real, de tal forma que se reflejarán una serie de estrategias de intervención, y

las limitaciones que ha presentado el estudio además de sus respectivas prospectivas. Para terminar, se describen las referencias bibliográficas consultadas para la confección del estudio, y los anexos utilizados en su desarrollo.

1.3. Importancia de la temática y estado actual.

En este Trabajo Fin de Grado, dentro del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, se realiza un análisis de diferencias entre sujetos adolescentes que practican actividad física de forma regulada en su tiempo libre y sujetos que no practican actividad física, con el fin de demostrar las diferencias que existen sobre la motivación y la predisposición de estos sujetos hacia los diferentes contenidos que se trabajan en EF. La finalidad del trabajo es, por lo tanto, analizar las consecuencias que tiene la práctica de actividad física sobre las experiencias en las clases de EF y viceversa. Además, se puede decir que otra finalidad aditiva al proyecto es conocer si ambos contextos tienen relación, y si las experiencias positivas en un ámbito se trasladan a otro.

Así pues, esta investigación tiene como punto de partida la inactividad física, especialmente en edad adolescente. En relación a este tema, gran número de investigaciones han demostrado que la mayor parte de esta población adolescente no cumple los requisitos mínimos de actividad física recomendados (Beltrán-Carrillo, Devís-Devís y Peiró-Velert, 2012; Valencia, Lizandra y Pérez, 2014).

En cuanto a las posibles causas de esta inactividad física, se ha tenido en cuenta la motivación y predisposición de estos sujetos hacia la asignatura de EF. Autores como Carreiro da Costa (2010), entienden la EF como un contexto idóneo que le permite a los sujetos desarrollar conocimientos y fomentar actitudes y competencias, teniendo esta la función de promocionar la actividad física agradable y autónoma, con el fin de mantenerla hasta la edad adulta. Dicho esto, se puede pensar que la actividad física en el contexto extraescolar y la EF escolar se encuentran bastante relacionadas.

En la actualidad, se ha demostrado que las experiencias vividas en EF pueden tener consecuencias positivas como el aumento del interés por la práctica de actividad física en el tiempo libre, o consecuencias negativas como el abandono deportivo (Reeve et al., 2004). Así pues, esto nos conduce a pensar que el hecho de tener buenas experiencias en clases de EF va a fomentar que los alumnos practiquen deporte y que, de forma recíproca, los alumnos que tienen experiencias positivas durante la práctica de actividad física extraescolar, tendrán mejores vivencias en las clases de EF.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.

2.1. Motivación y aprendizaje en el ámbito educativo.

En líneas generales, se puede decir que la motivación constituye un estado (permanente o transitorio y aún esporádico) caracterizado por una predisposición favorable para la acción. La motivación es la fuerza impulsora de nuestra conducta; lo que determina en buena medida y casi siempre nuestro éxito o nuestro fracaso, en el sentido de que nos lleva a utilizar en mayor medida nuestras reales capacidades (Muñoz Quesada, 2011). Además, según diversos autores (García Bacete y Doménech, 1997), la motivación es la palanca que mueve toda conducta, lo que nos permite provocar cambios tanto a nivel escolar como de la vida en general. Siguiendo a estos autores, si nos centramos en el contexto escolar y consideramos el carácter intencional de la conducta humana, parece bastante evidente que las percepciones, las actitudes y las expectativas que tenga el estudiante de sí mismo, de la tarea a realizar, y de las metas que pretende alcanzar constituyen factores de primer orden que guían y dirigen la conducta del sujeto en el ámbito académico.

De este modo, un niño desmotivado no se esfuerza y le será más difícil alcanzar objetivos de aprendizaje, presentando un bajo nivel de rendimiento escolar (Huertas, 1997). De acuerdo con este autor, la motivación es imprescindible para conseguir el interés por el aprendizaje y de esta forma conseguir que el alumno se concentre y aumente su nivel de atención. Durante el proceso de aprendizaje, el profesor debe atender a diferentes variables como los conocimientos previos, los estilos de enseñanza-aprendizaje, las habilidades sociales, etc. (García, 1994; Caballo y Buela, 1989), pero de la misma forma debe fomentar aspectos como la motivación por aprender para generar un aprendizaje verdadero (Lozano-Fernández, García-Cueto y Gallo-Álvaro, 2000).

2.1.1. ¿Qué es la motivación?

Según la RAE, motivar consiste en "Influir en el ánimo de alguien para que proceda de un determinado modo". Así pues, la motivación tiene como objetivo estimular a alguien o despertar su interés por un determinado resultado o proceso. En este apartado, vamos a realizar una progresión temporal de la concepción y definición del término motivación, además de sus aspectos más destacables.

Según Sage (1977) la motivación hace referencia a la dirección e intensidad que adopta el esfuerzo que hace una persona o un deportista. Por ejemplo en el caso del

deporte la dirección puede estar relacionada con la causa o el motivo por el que una persona realiza una determinada actividad, mientras que la intensidad hace referencia al empeño o al esfuerzo que emplea una persona en el desarrollo de la actividad.

Para Dressler (1979), la motivación refleja el deseo que tiene una persona de llenar ciertas necesidades específicas. Debido a que la naturaleza y fuerza de estas necesidades es una cuestión muy individual, es obvio que no vamos a encontrar ninguna guía ni métodos universales para motivar a las personas. Dicho esto, es necesario utilizar distintas estrategias para motivar a cada una de las personas para conseguir un aprendizaje verdadero. Del mismo modo, los importantes problemas teóricos y metodológicos que derivan de la motivación, son entre otros aspectos la propia naturaleza compleja de los motivos, y también la breve investigación científica sistemática (Brown, 1979).

Según Cervelló (1996), la motivación tiene que ver tanto con los aspectos energéticos o de activación, como con los aspectos direccionales del comportamiento. Estos dos aspectos de la motivación hacen referencia a por qué las personas invertimos tiempo y energía en el desempeño de una actividad (dimensión intensiva) y por qué nos orientamos hacia uno u otro objetivo, es decir, la finalidad del comportamiento (dimensión direccional). Estas dimensiones conforman las dos partes de la motivación. No obstante, las acciones que realiza un sujeto están reguladas por varias variables que hacen que la conducta se inicie, se mantenga o termine.

Como adición a las definiciones mencionadas, hay otra serie de autores que adaptan la definición Sage (1977) a su ámbito. Así, De Catanzaro (2001) vincula la motivación a la búsqueda del ser humano por la satisfacción de las funciones vitales; nutrición, relación y reproducción. De la misma forma, Romeo Cantalejo (2010), relaciona lo comentado con la intensidad con la que actúa un individuo para alcanzar un fin. Esta dirección de la conducta se acompaña de un grado de intensidad determinado para la consecución de esta meta. Los estudios relacionados con la motivación deportiva se han ocupado fundamentalmente de analizar cuestiones como: los factores que influyen en la práctica, las conductas de persistencia, y las técnicas apropiadas para aumentar la motivación.

Por último, hemos decidido basarnos en la definición de Figueras (2008), donde el autor define la misma como un conjunto de procesos implicados en la activación, la dirección y el mantenimiento de la conducta del individuo. Así, el autor destaca tres dimensiones esenciales de la motivación: activadora, directiva y persistente. Por el

contrario, esta definición también posee varias limitaciones, como el carácter hipotético de la misma, por lo que la motivación resulta difícilmente observable.

2.1.2. Importancia de la motivación en el proceso del aprendizaje.

Según Kahan (2006), la principal responsabilidad de los docentes es la de crear un ambiente propicio para que florezca el talento. El hecho de que se cree un ambiente de trabajo idóneo para el desarrollo de las tareas, favorece que los alumnos aumenten su implicación (Cecchini, González, Méndez, Fernández-Rio, Contreras y Romero, 2008; Moreno, Zomeño, Marín de Oliveira, Cervelló y Ruiz, 2009; Cox, Smith y Williams, 2008). De acuerdo con estos autores, el docente debe favorecer un clima óptimo para fomentar el aprendizaje de los alumnos, de forma que la motivación es la herramienta fundamental para que estos alumnos alcancen su potencial y consigan llegar a altos niveles de aprendizaje.

Para Figueras (2008), la motivación es un requisito previo para el aprendizaje, especialmente el aprendizaje programado, dado que la motivación se intensifica al tener vivencias de éxito, tanto individuales como colectivas. Estos motivos producen en el sujeto una serie de necesidades que se podrán predecir en función de varios factores como el tipo de conducta, la meta propuesta, la necesidad de alcanzarla, la libertad del movimiento para actuar. De esta forma, se crea una relación bidireccional entre la motivación y el aprendizaje. Así, un alumno que experimente sensaciones positivas durante el aprendizaje aumentará su motivación de forma intrínseca hacia el mismo. Del mismo modo, un alumno que esté motivado aumentará su capacidad y calidad de los aprendizajes. Es de vital importancia, por tanto, relacionar la motivación y el aprendizaje; un aprendizaje significativo fundamentado en la motivación, favorecerá el logro y mantenimiento de los conocimientos tanto a corto como a medio-largo plazo (Lozano-Fernández, García-Cueto y Gallo-Álvaro, 2000).

De acuerdo con lo comentado anteriormente, es fundamental para conseguir la motivación de los alumnos crear interés hacia los contenidos. El profesor es el encargado de favorecer este interés hacia las tareas realizadas, de forma que estas deben ser atractivas para los alumnos. Según Covington (2000), una tarea resulta atractiva en la medida en que esta desafía la capacidad la persona, pero al mismo tiempo le permite cierto grado de control del reto. Dicho esto, cabe destacar que si los alumnos poseen una actitud favorable hacia el aprendizaje, tienen gran posibilidad de éxito

independientemente de su inteligencia, por lo que la motivación es un factor determinante en el rendimiento académico (Weiner, 1985).

2.2. Motivación y EF.

Adentrándonos en el campo de la EF, se debe destacar la importancia que tiene el entorno en el que se realiza la propia práctica, ya que las variables motivacionales que se desarrollan en este entorno pueden favorecer y reforzar su desarrollo fuera de éste (Cecchini et al., 2008; Lim y Wang, 2009; Moreno, Zomeño, Marín de Oliveira, Cervelló, y Ruiz Pérez, 2009). De la misma forma, el profesor de EF es el principal responsable de la implicación de los alumnos, y no solamente tiene influencia sobre ellos durante la etapa escolar, sino también fuera de ella (Devís y Peiró, 2002). Una mejor comprensión de los procesos que motivan a los alumnos, le permitirá al profesor de EF estructurar las sesiones y adaptar el clima de aprendizaje para ser más eficaz en el proceso de fomentar la motivación del alumnado (Cecchini, Echevarría y Méndez, 2003).

La EF constituye un medio relacionado con la formación integral y permanente de la persona (Moreno y Cervelló, 2003). Según algunos estudios (Moreno et al., 1996; Sánchez Bañuelos, 1996; Torre, 1997; García Montes, 1997; Casimiro, 1999), el significado que tiene la asignatura de EF para el alumno se resume básicamente en el contenido que se trabaja en las clases. Estas vivencias experimentadas en las clases dan lugar a la valoración del alumno sobre la propia EF. Esta valoración, va a propiciar en el alumno actitudes más o menos positivas, actitudes que pueden a su vez generar motivación o desmotivación hacia la asignatura. Así pues, el objetivo de las clases de EF va a ser fundamentalmente propiciar la motivación situacional de los alumnos, ya que el alumnado que presenta una actitud más positiva en las clases de EF, es aquel que está muy motivado, satisfecho y percibe una buena autoestima física en las mismas (Torre, 1997). Los alumnos que perciben las clases como más emocionantes, útiles, divertidas, saludables y motivantes son los que a su vez, obtienen niveles más favorables de motivación, autosatisfacción y actitud hacia las mismas (Moreno y Cervelló, 2003).

2.2.1. Teoría de la Autodeterminación (TAD).

Una vez definida la relación entre la EF y la motivación, es necesario distinguir entre los diferentes tipos de motivación. Según Vallerand y Rousseau (2001), existen

dos tipos de motivación: intrínseca y extrínseca. La motivación intrínseca hace referencia al interés y disfrute con la actividad misma; la motivación extrínseca se corresponde con comportamientos llevados a cabo con el objetivo de alcanzar resultados que están fuera de la propia actividad. De este modo, el objetivo del docente es conseguir que los alumnos realicen práctica de actividad física motivados de forma intrínseca. Con el fin de lograr esta motivación, el profesor debe utilizar diferentes estrategias, valorando su capacidad y los efectos que producen estas a la hora de fomentar experiencias positivas en el campo de la actividad física (Sevil, Julián, Abarca-Sos, Aibar y García-González, 2014).

En los últimos años, una de las teorías más utilizadas para el estudio del comportamiento humano en el contexto educativo es la Teoría de la Autodeterminación o TAD (Ryan y Deci, 2002). Del mismo modo, el número de estudios en el ámbito de la EF cuyo objetivo es fundamentalmente aportar evidencia empírica sobre las variables influyentes en el desarrollo de las conductas más voluntarias y con un patrón más adaptativo en el aula ha aumentado considerablemente (Van den Berghe et al., 2012).

De este modo, La TAD es una macro-teoría que estudia el desarrollo y funcionamiento de la personalidad dentro de determinados contextos sociales. Concretamente, siguiendo a Moreno y Martínez (2006), esta teoría analiza el grado en que las conductas humanas son volitivas o auto-determinadas, es decir, son realizadas de manera voluntaria (citado en Granero, Baena, Sánchez y Martínez, 2014). La TAD está compuesta por cinco mini-teorías (Deci y Ryan, 1985), aunque en este estudio, solamente nos vamos a centrar en tres mini-teorías principales. En esta línea y de forma conceptual, la TAD se basa principalmente en los siguientes tres fundamentos: Las Necesidades Psicológicas Básicas, El Continuo de la Motivación, y El Modelo Jerárquico de la Motivación (Vallerand y Rousseau, 2001).

Respecto al primer fundamento, esta teoría se basa en que el comportamiento humano está motivado por tres Necesidades Psicológicas Básicas (NPB): autonomía, competencia y relación social, esenciales para lograr un bienestar personal y un desarrollo social óptimos. (Deci y Ryan, 2000; 2002). La autonomía se define como la necesidad de sentirse el origen y regulador de la propia conducta; la competencia se refiere a la necesidad de producir los resultados deseados y de experimentar maestría y eficacia; y las relaciones sociales aluden a la necesidad de sentirse capaz de relacionarse con los demás de manera segura y conectada en el contexto social (original de Deci y Ryan 2000; 2002). Así pues, La satisfacción de estas necesidades en mayor grado

llevará a la persona a experimentar estados de motivación intrínseca y diversión, mientras que la frustración de tales necesidades provocará una mayor motivación extrínseca e incluso desmotivación (Deci y Ryan 2000; Moreno, Conte, Borges, y González-Cutre, 2008).

En la Figura 1, se puede observar la relación entre la frustración y/o satisfacción de las NPB y el tipo de motivación que genera su desarrollo:

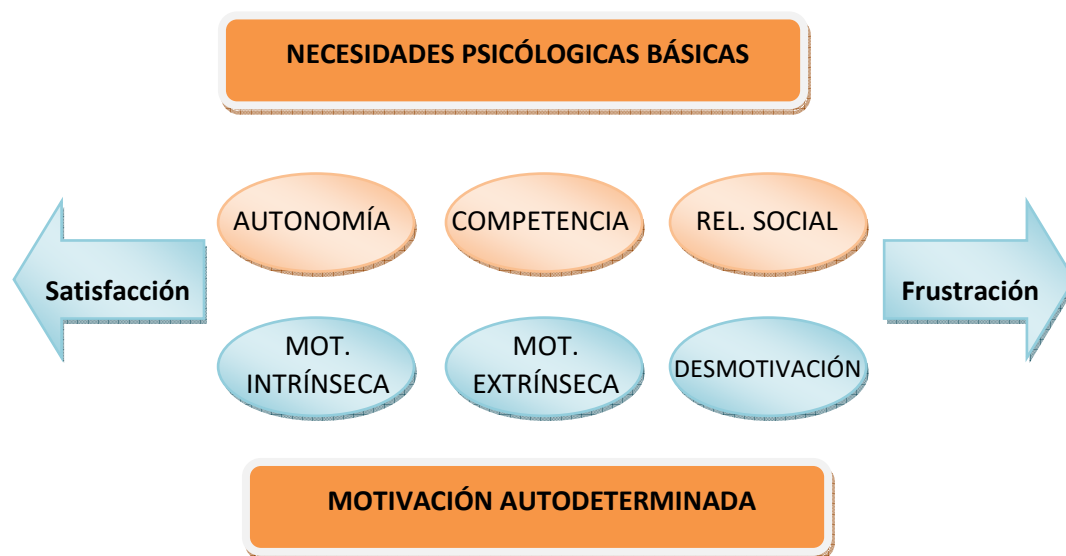


Figura 1. Relación entre las NPB y el grado de Motivación Auto-determinada.

El segundo fundamento, "El Continuo de la Motivación" (Brière, Vallerand, Blais y Pelletier, 1995; Li y Harmer, 1996; Pelletier et al., 1995), entiende que la motivación es un continuo, y no contempla los distintitos tipos de motivación como agentes aislados.

Así pues, siguiendo a estos autores, existen tres tipos de motivación: motivación intrínseca, motivación extrínseca y desmotivación. La motivación intrínseca es la forma de motivación en su grado más auto-determinado y refleja el compromiso que tienen un sujeto con una actividad debido al propio placer que produce realizar la misma, teniendo un fin en sí misma. La motivación extrínseca se basa en que el sujeto no realiza una tarea por la propia satisfacción, sino que el sujeto es motivado por recompensas externas que pueda obtener. Por último, La desmotivación hace referencia al estado de motivación en su grado menos auto-determinado, en el que el sujeto no tiene voluntad de hacer algo y la actividad está acompañada de sentimientos de frustración (Deci y Ryan, 1991; Ryan y Deci, 2000).

En la Figura 2, se refleja el mapa conceptual del Continuo de la Motivación integrado por diversas variables:

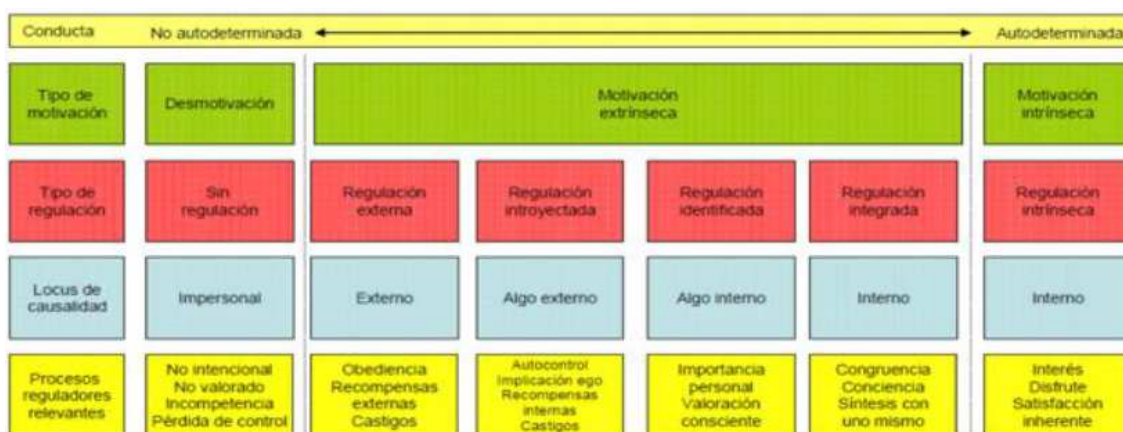


Figura 2. Continuum de autodeterminación mostrando los tipos de motivación con sus estilos de regulación, el locus de causalidad y los procesos correspondientes (Deci y Ryan, 2000; Ryan y Deci 2002). Extraído de Moreno y Martínez (2006).

De acuerdo con la TAD, la regulación de la motivación refleja este continuo que comprende diferentes niveles de autodeterminación que van desde la desmotivación hasta la verdadera motivación intrínseca (Gutiérrez, 2014).

Así pues, en el extremo derecho aparece la motivación intrínseca ya definida anteriormente. Se trata de la motivación que debe priorizar, ya que si una persona se siente eficaz y competente aumentará esta motivación y tendrá una gran posibilidad de adherirse a la práctica deportiva (Bandura, 1997). El nivel central del continuo entre la conducta auto-determinada y la no auto-determinada se corresponde con la motivación extrínseca. Este tipo de motivación se conforma de las siguientes regulaciones, de la más auto-determinada a la menos auto-determinada: regulación integrada (las conductas son ejecutadas según los valores y necesidades del sujeto), regulación identificada (los comportamientos son autónomos pero la decisión de participar es motivada por beneficios externos), regulación introyectada (las conductas son ejecutadas para evitar la culpa o la ansiedad, o para obtenciones del ego como el orgullo) y regulación externa (se actúa por conseguir una recompensa o evitar un castigo; Deci y Ryan, 2000). Por último, en el otro extremo del modelo se encuentra la desmotivación. Este tipo de motivación correspondiente a la conducta no auto-determinada, es en la que el sujeto no tiene intención de hacer algo y experimenta sensaciones de miedo, frustración o depresión. Varios autores (Ntoumanis, Pensgaard, Martin y Pipe, 2004) defienden que la desmotivación del sujeto deriva fundamentalmente de tres factores esenciales: los factores contextuales, las preocupaciones personales, y la indefensión aprendida.

Como conclusión, se puede vincular la forma en que la desmotivación y la motivación extrínseca poseen consecuencias negativas la hora de ser activos y esforzarse, como el aburrimientos; y la motivación intrínseca tiene consecuencias positivas como una mayor capacidad de esfuerzo (Guzmán y Carratalá, 2006).

2.2.2. Modelo Jerárquico de la Motivación.

Partiendo de la TAD (Ryan y Deci, 2002), El Modelo Jerárquico de la Motivación Intrínseca y Extrínseca (Vallerand, 1997; Vallerand y Rousseau, 2001), plantea los tres tipos de motivación que han sido explicados anteriormente. Así pues, este modelo considera que los tipos de motivación que experimenta un sujeto, vienen dados por tres niveles jerárquicos de de generalidad. Desde el extremo inferior al superior, estos niveles son los siguientes: nivel situacional (o estado), el contextual (o ámbito vivencial), y el global (o de personalidad), pudiendo influir la motivación de un nivel en los demás.

Como se muestra en la Figura 3, El Modelo de Vallerand hace referencia a las interrelaciones que existen en cada nivel de motivación, desde los factores que determinan la satisfacción o frustración de las NPB y la motivación, hasta las consecuencias de la utilización de diferentes conductas.

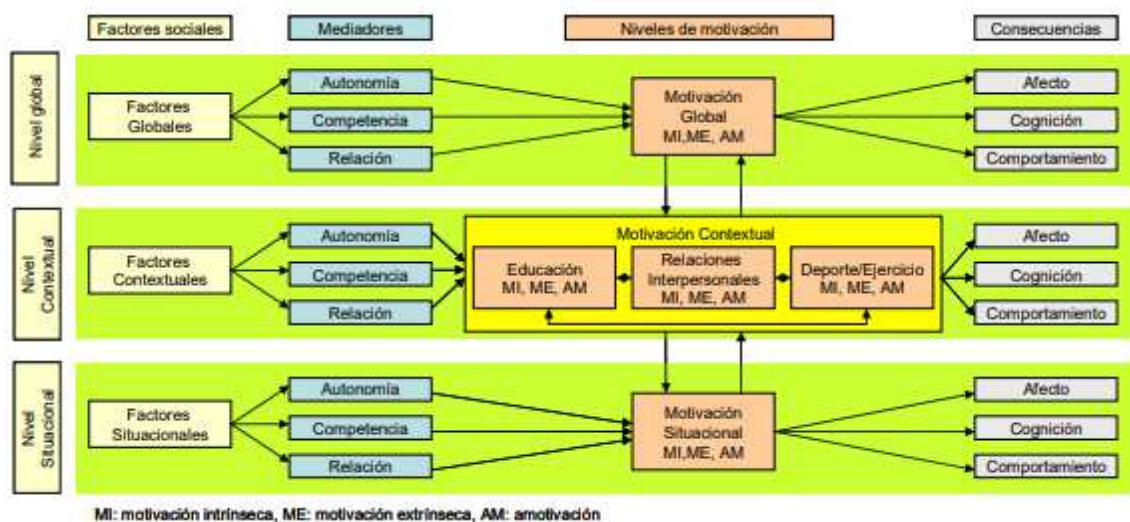


Figura 3. Modelo Jerárquico de la Motivación Intrínseca y Extrínseca (Vallerand, 1997; Vallerand y Rousseau, 2001). Extraído de Moreno y González-Cutre (2006).

Según su autor, estos niveles de motivación dependen principalmente de las percepciones que tienen los sujetos hacia la autonomía, competencia y relaciones sociales, es decir, de la satisfacción o frustración de las NPB. Según este modelo, se entiende la conducta de los alumnos dependerá de la orientación personal del profesor,

del contexto en el que se encuentre la clase, y las percepciones que tenga éste de los comportamientos y la motivación de los alumnos.

De las tres dimensiones que estudia este modelo, el apartado más interesante y determinante para el proyecto es el nivel contextual, es decir, la motivación de los alumnos orientada a un contexto específico como es la actividad física. Así, la motivación de los alumnos en las clases de EF, junto con las consecuencias que desencadenan tanto a nivel cognitivo como afectivo y comportamental, viene determinada por diferentes factores contextuales como pueden ser el clima motivacional generado por el profesor y el apoyo a las NPB (Abós, Sevil, Sanz, Aibar y García, 2015). El clima motivacional (Nicholls, 1989) consiste en el conjunto de señales implícitas o explícitas percibidas en el entorno y que definen las claves del éxito y del fracaso; este clima generado por el profesor de EF se considera un factor determinante para el desarrollo de los tres tipos de consecuencias mencionados anteriormente (Braithwaite, Spray y Warburton, 2011). El clima motivacional puede ser de dos tipos: clima tarea, en el que se valora el esfuerzo del alumno y la superación; y clima ego, en el que se valora el resultado de la acción y la comparación los demás alumnos (Harwood, Spray y Keegan, 2008). Diversos trabajos en la teoría de las metas de logro, han encontrado que aquellos entornos en los que se fomenta la competición interpersonal, la evaluación pública y la retroalimentación normativa sobre el desempeño de las tareas ayudan a que el estudiante adopte o se implique en criterios de éxito relacionados con la orientación al ego (García, Cervelló, Jiménez, Iglesias y Santos-Rosa, 2005). Por otra parte, los entornos que enfatizan el proceso de aprendizaje, la participación, el dominio de la tarea individualizado y la resolución de problemas, tienden a fomentar la aparición de la orientación hacia criterios de éxito relativos a la tarea (Duda, 1989; Peiró, 1999; Treasure, 1997). Así pues, si el alumnado experimenta un clima tarea, obtendrá unas consecuencias positivas a nivel contextual (EF), y por tanto, se implicará en mayor medida en las tareas específicas y experimentará un nivel de motivación intrínseca elevado.

En cuanto al apoyo de las NPB, los alumnos deben experimentar una satisfacción de estas necesidades propiciada por el profesor de EF, de tal forma que este apoye a la autonomía, a la percepción de competencia del alumnado y a las relaciones sociales (Aelterman, Vansteenkiste, Van Keer, De Meyer, Van den Berghe, y Haerens, 2013; Taylor y Ntoumanis, 2007; Tessier, Sarrazin, y Ntoumanis, 2010). Es necesario destacar que, según Reeve (2006) y Standage, Duda y Ntoumanis (2006), el apoyo a la

autonomía es la principal necesidad a satisfacer, ya que predice positivamente la satisfacción de las otras dos necesidades psicológicas básicas. El apoyo a la percepción de competencia se basa fundamentalmente en conseguir el ajuste del nivel de las tareas a cada alumno y el dominio de las habilidades a través de diferentes estrategias como, por ejemplo, la información aportada por el profesor o feedback (Skinner y Belmont, 1993; Skinner y Edge, 2002). Por último, según Skinner y Edge (2002), los alumnos ven satisfechas su necesidad de relación social cuando se establece un grado de empatía entre profesor y alumno, y se integran todos ellos en el grupo.

Según diversos autores (González-Cutre, Sicilia, Beas-Jiménez y Hagger, 2014), en el Modelo Jerárquico de la Motivación de Vallerand (1997; 2001) es en el nivel contextual donde ocurre la transferencia entre contextos. El mecanismo de transferencia de un contexto a otro (por ejemplo, la relación entre motivación autónoma en EF y tiempo libre) representa un reconocimiento en que las experiencias educativas y las conductas de acompañamiento (por ejemplo, aprender sobre el ejercicio físico que se disfruta en EF) apoyar la autonomía y, por lo tanto, satisfacer las necesidades psicológicas, lleva a los individuos a buscar experiencias similares en otros contextos, especialmente si hay relación entre los tipos de motivación en cada contexto.

2.2.3. Relación entre contextos: la influencia del contexto extraescolar sobre la motivación hacia la EF.

La adolescencia es una etapa de la vida en la que se adquieren los hábitos que conforman el estilo de vida saludable que una vez aprendidos son difíciles de modificar (Heaven, 1996). De este modo, desde el contexto escolar hemos de intentar aportar los conocimientos y reflexiones del alumnado con el objeto de pretender modificar conductas y conseguir instaurar hábitos de vida saludables. El profesor de EF es el encargado de que los alumnos estén motivados, y de esta forma debe favorecer el desarrollo de variables individuales, sociales y ambientales que determinan que los alumnos elijan uno u otro tipo de actividad física, la intensidad con la que los alumnos la practiquen, la persistencia de la práctica y su rendimiento (Escartí y Cervelló, 1994 en Moreno y Cervelló, 2010). Varios estudios, partiendo de las teorías de la socialización deportiva (Greendofer y Leko, 1978), han demostrado la influencia de los factores determinantes en la participación deportiva. La familia (Greendofer y Leko, 1978; McElroy, 1983; Escartí y Ballester, 1993), los compañeros/amigos (Seymour, 1956; Dishman et al; 1985), y los profesores y/o entrenadores (Albinson, 1973) han sido

considerados como los agentes sociales capaces de influir en los valores y las actitudes de niños y adolescentes respecto a la actividad física y el deporte. Durante la adolescencia, el factor social que adquiere una mayor importancia sobre los demás son los compañeros y/o amigos (McPherson, Curtis y Loy, 1989; Greendofer y Bruce, 1991). De esta manera, si los alumnos se encuentran en un círculo de amigos que sienten motivación por la práctica de actividad física, estos serán conducidos por el grupo y experimentarán de la misma forma una motivación hacia ella (Escartí y García, 1994).

Por otro lado, resultados de diversos estudios indican que la práctica de actividad física y deportiva influye sobre otras conductas de salud, como la alimentación equilibrada junto con la disminución de las que suponen un riesgo, el consumo de alcohol y tabaco (Jiménez, 2004). Por tanto, se debe promocionar la práctica de actividad física y deportiva para incorporarlo como un hábito de vida del adolescente (Jiménez, Cervelló, García, Santos e Iglesias, 2007). Además, los aspectos motivacionales, se correlacionan y desempeñan una labor relevante sobre estas conductas (Rubak, Sandbaek, Lauritzen y Christensen, 2005).

El Modelo Trans-Contextual de la motivación o MTC (Hagger et al., 2003; Hagger y Chatzisarantis, 2012) define cómo la motivación en un contexto conduce a la motivación en otro contexto si estos comparten muchos aspectos. Esto se debe a que el comportamiento en un contexto activa un guión motivacional que es relevante para involucrarse en comportamientos similares en otro (Vallerand, 2007). En el modelo adaptado a este proyecto, la función de satisfacer necesidades de los comportamientos en ambos contextos se incluye como un puente importante para explicar por qué la motivación en el contexto de la EF está relacionada con la motivación en el contexto de la actividad física extraescolar. De acuerdo con la TAD explicada anteriormente, el MTC propone que la motivación intrínseca en contextos de EF se puede transferir al contexto de actividad física de ocio (es decir, participación en la actividad física porque se valoran sus beneficios, y por el placer derivado de ello) y viceversa (González-Cutre, Sicilia, Beas-Jiménez y Hagger, 2014). Se ha descubierto así que la motivación intrínseca en las clases de EF tiene un efecto de apoyo sobre la percepción de autonomía y la motivación intrínseca en la actividad física extraescolar (Hagger et al. 2003).

De este modo, el profesor de EF es el encargado de que los alumnos desarrollen una adherencia hacia la práctica deportiva. Como afirma Hellín (2003), los alumnos del primer ciclo de la E.S.O. valoran positivamente los rasgos y conductas de bondad, justicia y alegría que tiene el profesor hacia los propios alumnos. Los alumnos también

esperan que el profesor les anime, les ayude a corregir los errores, y mantenga una formalidad adecuada (llevar chándal, ser puntual, etc.).

Centrándonos en nuestro propósito, Moreno y Cervelló (2003) defienden que los alumnos que realizan deporte extraescolar muestran pensamientos más positivos hacia la asignatura de EF, manifestándose en un mayor gusto por la EF, además de percibir ésta con gran importancia y produciéndose así una mayor persistencia hacia la actividad física. En este sentido, los resultados obtenidos por Carreiro da Costa et al. (1997) y Cervelló (1999) sobre la motivación en la EF y su relación con otros aspectos indican que, los alumnos más motivados en EF encuentran las clases satisfactorias, les gusta practicar, se implican más en las tareas, aprecian que el profesor les proponga tareas difíciles y se sienten más competentes. Otros trabajos (Mowatt et al., 1988; Sánchez Bañuelos, 1996; Torre, 1997) manifiestan 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. Los alumnos que practican con frecuencia algún tipo de actividad física valoran mejor la asignatura de EF y la encuentran más fácil que los practicantes esporádicos, y así lo manifiestan algunos estudios (García Ferrando, 1993; Moreno et al, 1996; Sánchez Bañuelos, 1996). Jiménez, Cervelló, Santos-Rosa, Ruano, García, e Iglesias (2006) también observaron que la práctica extraescolar estaba relacionada positivamente con la valoración realizada sobre las clases de EF. Además de esto, González y Portolés (2014) encontraron una serie de datos que indicaban la relación positiva entre la participación deportiva en horario no lectivo con la motivación educativa en general. Estas afirmaciones pueden servir como hipótesis para nuestro proyecto, ya que el objetivo del mismo (como se desarrollará posteriormente) consiste en analizar si verdaderamente los alumnos que realizan actividad física extraescolar experimentan una mayor motivación y predisposición en las clases de EF y hacia los diferentes contenidos que se trabajan en ella.

2.3. Predisposición hacia la EF.

Las experiencias que viven los alumnos durante las clases de EF pueden tener diferentes consecuencias afectivas, de carácter positivo como la diversión, y de carácter negativo como el aburrimiento (Abós, Sevil, Sanz, Aibar, y García, 2015). Este hecho puede desencadenar dos consecuencias; por un lado, que los alumnos obtengan una mayor predisposición hacia la EF y adopten estilos de vida más activos; y por otro lado, que los mismo alumnos abandonen la práctica de actividad física de forma temprana

debido a causas como el aburrimiento (Macarro, Romero y Guerrero, 2010). En este sentido, el docente de EF juega un papel fundamental en el objetivo de conseguir que los alumnos tengan experiencias positivas a través de diferentes estrategias y teorías mencionadas anteriormente (Gutiérrez, 2014). Según varios autores (Belton et al., 2014), la predisposición hacia la EF se define como una consecuencia contextual, en la interaccionan varios factores como la actitud cognitiva, la actitud afectiva, autoeficacia, la percepción de competencia, el disfrute, etc. y que pueden conseguir que los jóvenes adopten estilos de vida más saludables y tengan una adherencia hacia la práctica de actividades físico-deportivas.

Por otro lado, está demostrado que los alumnos que valoran las experiencias vivenciadas en EF como agradables, tienen una actitud de acercamiento a la asignatura y hacia el profesor; mientras que cuando valoran estas como desagradables, estos tienen una actitud de rechazo hacia la asignatura, siendo un hecho definido que los alumnos aplicados experimentan un aprendizaje más eficiente y permanente. Además, este aprendizaje se basa en el interés, la apelación a la confianza, y la autoestima individual, siendo estas tres técnicas fundamentales de intervención didáctica en las clases de EF (Ortega, 2010). Por lo tanto, Los estudiantes que tienen valoraciones positivas hacia la EF, tienen una mayor posibilidad de continuar realizando actividad física fuera del aula (Green, 2014), mientras que los alumnos que valoran negativamente esta asignatura, tienen una mayor posibilidad de abandono en la práctica de actividad física fuera de la escuela (Beltrán-Carrillo, Devís-Devís, Peiró-Velert y Brown, 2012). Autores como Beltrán, Devís, Peiró y Brown (2012) destacan que las experiencias negativas vividas por los jóvenes en EF, producen consecuencias indeseables en la construcción de su identidad y en la predisposición para su futura participación en actividades físicas (Gutiérrez, 2014).

Aunque la relación que existe entre la motivación en el ámbito extraescolar y escolar ha sido un tema bastante estudiado por la literatura científica en los últimos años, quedan muchas cuestiones por analizar y resolver. En este apartado se puede observar que existe una relación teórica sobre la motivación entre contextos. Así pues, se puede decir que las personas que practican deporte extraescolar se sienten más motivadas en las clases de EF y viceversa. Sin embargo, la principal aportación novedosa de este proyecto es demostrar que además de la relación que existe en la motivación y la predisposición entre la práctica de actividad física extraescolar y la EF escolar, existe una correlación entre los diferentes deportes que se practican en el

contexto extraescolar y los contenidos propios de la EF en función de los dominios de acción motriz (Larraz, 2008).

Estos dominios de acción motriz (Larraz, 2008) consisten en seis grandes clases de experiencias corporales que atraviesan la diversidad de prácticas motrices de la educación física escolar. Así pues, estos se clasifican de la siguiente manera: las acciones en un entorno físico estable y sin interacción directa con otros (como el atletismo, el patinaje, la natación y la gimnasia), se corresponden con el Dominio 1; las acciones de oposición interindividual (como los juegos de lucha o de raqueta) constituyen el Dominio 2; las acciones de cooperación (actividades como los relevos en las que priman el entendimientos y la solidaridad) conforman el Dominio 3; las acciones de cooperación y oposición (deportes colectivos) se encuentran en el Dominio 4; las acciones en un entorno físico con incertidumbre (como la escalada, el esquí, o las excursiones a pie o en bicicleta) constituyen el Dominio 5; y por último, las acciones con intenciones artísticas y expresivas (como la danza o la expresión corporal) se ubican en el Dominio 6.

3. OBJETIVOS.

Tal y como se presenta en el apartado anterior, existen gran cantidad de investigaciones que han analizado la relación que existe en la motivación y la predisposición entre la práctica de actividad física extraescolar y la EF. Así pues, se puede decir que aquellas personas que sienten una mayor motivación y predisposición en un contexto, trasladan estas sensaciones a las situaciones de otro contexto. Sin embargo, pocos son los estudios que han abarcado la posibilidad de investigar acerca de esta relación teniendo en cuenta las diferentes familias de deportes y los contenidos propios de EF. Por ello, los objetivos de este estudio son los siguientes:

- A partir de las variables de práctica de actividad física regulada o no práctica en el contexto extraescolar, estudiar las diferencias que existen en la motivación y la predisposición de los alumnos hacia los contenidos de EF.
- A partir de las variables de práctica de actividad física regulada organizada en familias de deportes, analizar las diferencias que existen en la motivación y predisposición de los alumnos a la hora de trabajar en EF el contenido propio de la familia de deportes que se practica en el tiempo libre en función de los dominios de acción (Larraz, 2008).

4. HIPÓTESIS.

A partir de las investigaciones y estudios utilizados para el planteamiento de este proyecto y los objetivos descritos anteriormente, las hipótesis del trabajo serán las siguientes:

- Los alumnos que practiquen actividad física regulada en el contexto extraescolar, tendrán un mayor grado de motivación y predisposición hacia la asignatura de EF y hacia los diferentes contenidos que se trabajan en la misma. Del mismo modo, las personas que no practiquen actividad física extraescolar regulada, tendrán una menor motivación y predisposición hacia los contenidos de EF.
- Los alumnos que practiquen actividad física regulada en su tiempo libre, experimentarán una mayor motivación y una mayor predisposición cuando trabajen en clases de EF un deporte que pertenezca al mismo dominio de acción (Larraz, 2008) que el deporte que ellos practican, a diferencia de cuando no lo hagan.

5. MÉTODO.

5.1. Participantes.

En el presente trabajo participaron un total de 83 alumnos ($N = 83$) en clases de EF, distribuidos en cuatro cursos de la Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.). De todos los participantes, 33 alumnos pertenecían a 1º de E.S.O., 14 alumnos a 2º de E.S.O., 13 alumnos a 3º de E.S.O., y 23 alumnos a 4º de E.S.O., estaban divididos en dos clases por cada curso (A y B) y pertenecían a un colegio concertado de Barbastro (Huesca). La muestra estuvo compuesta por 40 varones y 43 mujeres, con edades comprendidas entre los 12 y los 17 años ($M = 13,84$ $DT = 1,94$), participando todos ellos activamente en las clases de EF. En la actualidad, los sujetos tienen clase de EF un día a la semana desarrollando sesiones dobles, practicando un tiempo total de 1 hora y 40 minutos en cada sesión.

Para la inclusión de los alumnos en el proyecto, se siguieron los siguientes criterios:

- Asistir a clase de EF de forma continuada y activa.
- Realizar los cuestionarios de manera correcta y siguiendo las instrucciones.
- Cumplimentar los cuestionarios de cada unidad didáctica al finalizar las mismas.

5.2. Diseño del estudio.

A partir de estos sujetos, se desarrolló un estudio descriptivo inferencial de tipo transversal. Se trata de un método científico que implica fundamentalmente observar y describir el comportamiento de los participantes sin influir sobre el mismo (Shuttleworth, 2008).

Por otro lado, la investigación realizada fue de tipo transversal debido a que, en cuanto al desarrollo del estudio, este se realizó en un momento determinado del tiempo en un área geográfica y en una institución (Vélez, Vega, Rodríguez, Hoyos, Bermúdez, 2010).

Por último, el proyecto se correspondió con un estudio inferencial. De este modo, se evaluaron las diferencias existentes entre un grupo de variables dependientes en función de una serie de variables independientes (i.e., si se practica actividad física regulada o no, y el tipo de actividad física que se realiza).

5.3. Variables e instrumentos.

En el proyecto de investigación se utilizaron variables independientes y dependientes, tanto a nivel situacional como contextual. De esta forma, las variables independientes fueron en todo momento la existencia de práctica de un deporte federado (practican/no practican), y en caso de que sí hubiese existencia de práctica, tipo de práctica en función de los dominios de acción (Larraz, 2008).

Las variables dependientes a nivel situacional fueron las siguientes:

- Motivación autodeterminada:
 - Motivación intrínseca.
 - Regulación identificada.
 - Regulación externa.
 - Desmotivación.
- Apoyo a las necesidades psicológicas básicas:
 - Apoyo a la autonomía.
 - Apoyo a la competencia.
 - Apoyo a las relaciones sociales.
- Necesidades psicológicas básicas:
 - Autonomía.
 - Competencia.
 - Relación con los demás.
 - Novedad.

Por otro lado, las variables dependientes a nivel contextual fueron las siguientes:

- Predisposición hacia la EF:
 - Actitud cognitiva.
 - Actitud afectiva.
 - Autoeficacia.
 - Disfrute.
 - Percepción de competencia.

Una vez descritas las variables que se midieron en el estudio, se van a explicar los instrumentos que se utilizaron para realizar las mediciones de las variables dependientes. Los instrumentos utilizados estaban adaptados a cada unidad didáctica, y fueron los siguientes:

Escala de Motivación Situacional (SIMS-14). Se utilizó la versión traducida al castellano y adaptada a la EF (Julián, Peiró-Velert, Martín-Albo, García, y Aibar, en revisión) de la SIMS de 16 ítems (Guay, Vallerand, y Blanchard, 2000) con el fin de medir la motivación situacional de los sujetos que participaron en el estudio. Esta escala estaba compuesta por 14 ítems que estaban agrupados en cuatro factores: 4 ítems relacionados con la motivación intrínseca (e.g., "Porque me sentía bien cuando lo practicaba"), 3 ítems relacionados con la regulación identificada (e.g., "Porque creo que era bueno para mí"), 3 ítems para la regulación externa (e.g., "Porque creo que tenía que hacer esta actividad"), y 4 ítems para la desmotivación (e.g., "Yo he participado, pero no estoy seguro/a de que valiese la pena continuar haciéndolo"). Todos los ítems de la escala estaban encabezados por la pregunta "¿Por qué has participado este año en la unidad didáctica de...?". Las respuestas se recogieron en una escala tipo Likert, con un rango de puntuación que oscilaba entre "Totalmente en desacuerdo" (1) a "Totalmente de acuerdo" (5).

Cuestionario de Apoyo a las Necesidades Psicológicas Básicas (AP-NPB). Se utilizó el Cuestionario de Apoyo a las Necesidades Psicológicas Básicas validado a la Educación Física (CANPB; Sánchez-Oliva, Leo, Sánchez, Amado, y García-Calvo, 2013) con el fin de medir el apoyo a las NPB percibidas por los alumnos de EF. Esta escala estaba compuesta por 12 ítems que se encuentran agrupados en tres factores diferentes: 4 ítems para el apoyo a la autonomía (e.g., "Nos pregunta a menudo sobre nuestras preferencias con respecto a las actividades a realizar en las clases de..."), 4 ítems para el apoyo a la competencia (e.g., "Siempre intenta que consigamos los objetivos que se plantean en las actividades de..."), y 4 ítems para el apoyo a la relación social (e.g., "Promueve que todos los alumnos nos sintamos integrados en las clases de..."). Todos los ítems estaban encabezados por la frase "En las clases de... el profesor...". Las respuestas se recogieron en una escala tipo Likert, con un rango de puntuación que oscilaba entre "Totalmente en desacuerdo" (1) a "Totalmente de acuerdo" (5).

Escala de Medición de las Necesidades Psicológicas Básicas (BPNES + Novedad). Se utilizó la versión traducida al castellano y adaptada a la EF (Moreno, González-Cutre, Chillón, y Parra, 2008) de la Escala de Medición de las Necesidades Psicológicas Básicas en el Ejercicio (BPNES; Vlachopoulos, y Michailidou, 2006) para evaluar el grado de satisfacción de las NPB en las clases de EF. Además, para la inclusión de los ítems de novedad se utilizó la escala completada por González-Cutre et

al. (en prensa). La escala tenía 18 ítems agrupados en cuatro factores: 4 ítems para la autonomía (e.g., "La forma de realizar los ejercicios coincide perfectamente con la forma en que yo quiero hacerlos."), 4 ítems para la competencia (e.g., "Pienso que puedo cumplir con las exigencias de la clase"), 4 ítems para la relación con los demás (e.g., "Siento que puedo hablar abiertamente con mis compañeros/as"), y 6 ítems para la novedad (e.g., "Experimento sensaciones nuevas en clases de..."). Todos los ítems estaban encabezados por la frase "En las clases de...". Las respuestas se recogieron en una escala tipo Likert, con un rango de puntuación que oscilaba entre "Totalmente en desacuerdo" (1) a "Totalmente de acuerdo" (5).

Escala de Predisposición hacia la Educación Física (PEPS). Se utilizó la escala PEPS (Hilland, Stratton, Vinson, y Fairclough, 2009), traducida y adaptada al castellano siguiendo los procedimientos habituales (Lynn, 1986) con el fin de evaluar la predisposición de los alumnos hacia la EF a nivel contextual. Para ello, Esta escala constaba de 18 ítems agrupados en 5 factores: 3 ítems para la actitud cognitiva (e.g., "Las cosas que aprendo en... me parecen importantes"), 4 ítems para la actitud afectiva (e.g., "Las cosas que aprendo en... hacen que las clases me resulten interesantes"), 3 ítems para la autoeficacia (e.g., "Tengo la confianza suficiente para participar en..."), 5 ítems para la diversión (e.g., "Parece que el tiempo pase volando cuando hago..."), y 3 ítems para la percepción de competencia (e.g., "Estoy satisfecho/a con los bueno/a que soy en..."). Todos los ítems estaban encabezados por la frase "En la unidad didáctica de...". Las respuestas se recogieron en una escala tipo Likert, con un rango de puntuación que oscilaba entre "Totalmente en desacuerdo" (1) a "Totalmente de acuerdo" (5).

Además de lo mencionado, se comprobó la fiabilidad de los cuestionarios a través del coeficiente de Alpha de Cronbach, calculado para cada uno de los factores de las diferentes escalas, obteniendo valores equivalentes o superiores a .70 en las distintas variables del estudio. Por último, las variables de práctica de actividad física regulada, no práctica y familia del deporte que se practica en el contexto extraescolar, fueron medidas a través de dos cuestiones simples en las que se preguntaba sobre si realizaban deporte extraescolar de forma federada o no, y la tipología de los mismos en el caso de que la respuesta fuese afirmativa, en función de los dominios de acción motriz (Larraz, 2008).

5.4. Procedimiento.

En cuanto al procedimiento del estudio, tras definir claramente los objetivos del proyecto, fue un proceso complejo y largo. Dicha investigación iba destinada únicamente a centros educativos de la provincia de Huesca. Por ello, lo primero que se llevó a cabo fue un sondeo sobre los colegios en los que era factible realizar la investigación. Finalmente, debido a diversas causas este estudio se centró en un colegio concertado de la ciudad de Barbastro, en la provincia de Huesca.

Una vez realizada esta elección, el siguiente paso fue contactar con la dirección y la jefatura de estudios del centro, para exponer los objetivos y el planteamiento del proyecto. Una vez planteado el proyecto, la dirección del colegio dio su visto bueno y decidió consensuarlo con el departamento de EF. Desde el departamento no hubo ningún problema, así que fue factible realizar la investigación en este colegio.

Posteriormente, se facilitó a los padres de cada alumno de la E.S.O. una hoja informativa en la que se desarrollaba el objetivo y el planteamiento de la investigación, y en la que ellos debían dar su autorización para que sus hijos pudiesen participar en el proyecto (ANEXO 1). De tal forma, esta hoja informativa fue revisada y modificada varias veces, tanto por la Universidad de Zaragoza como por la dirección del centro, con el fin de que no existiese ningún fallo ni ninguna duda cuando se entregara la misma a cada padre o tutor. Al mismo tiempo, se le pidió a los tutores de cada clase y a los profesores de EF del colegio que recogiesen las hojas autorizadas por los padres, de tal manera que la recogida de autorizaciones fuese lo más dinámica y ligera posible.

Tras la recogida de autorizaciones se pasó a la siguiente tarea, explicar a los alumnos en qué consistía el estudio y la facilitación de los cuestionarios. Durante una clase de EF, se explicó a los alumnos de la E.S.O. que participaban en el proyecto cómo iba a desarrollarse el mismo. Así pues, se llevó a cabo el siguiente procedimiento. Al terminar la unidad didáctica que se estaba desarrollando, se facilitaba el cuestionario a los alumnos para que lo completasen. En primer lugar, se entregó a los alumnos el cuestionario (ANEXO 2) para que se familiarizasen con él. A continuación, eran informados de la forma en que debían completar las diferentes preguntas y de que era totalmente anónima su participación. Se realizó una lectura de todas las preguntas, y si había alguna duda, esta era respondida de forma concreta para facilitar que los alumnos tuviesen claro el contenido de cada cuestión. Una vez explicado el procedimiento para completar los cuestionarios, los alumnos disponían de un tiempo máximo de 30 minutos

para rellenarlo en su totalidad. Una vez completados los cuestionarios, se agradeció a los alumnos su dedicación y su ayuda.

Los cuestionarios de cada unidad didáctica estaban diseñados y planteados para rellenarse una vez que los alumnos terminaran cada una de ellas. Debido a causas organizativas, no se pudo entregar los cuestionarios al final de cada unidad, y los alumnos los completaron al terminar la última unidad didáctica del segundo trimestre escolar. Del mismo modo, no se pudieron medir las unidades didácticas del último trimestre debido a que era un proceso demasiado largo, y se necesitaban los datos lo más temprano posible para su posterior análisis de datos.

Una vez concluido el proceso de recogida de los cuestionarios, se contaron y enumeraron, obteniéndose un total de 83 cuestionarios. La siguiente tarea consistió en recopilar la información de los cuestionarios en una hoja del programa Excel. A continuación, se organizó la información de tal forma que se pudiera facilitar su posterior análisis estadístico.

5.5. Cronograma del proceso.

En la siguiente tabla se describe cómo fue la temporalización del proceso de la investigación realizada.

Tabla 1. Temporalización del proceso de elaboración del estudio.

FECHA	ACTIVIDAD REALIZADA
NOVIEMBRE 2017	Elección de la temática del trabajo.
DICIEMBRE 2017	Búsqueda bibliográfica.
	Elaboración del borrador de la fundamentación teórica.
ENERO 2018	Elección del diseño de la investigación.
	Selección y confección de los instrumentos de medición.
FEBRERO 2018	Diseño y elaboración de los cuestionarios.
	Elaboración de la hoja informativa.
MARZO 2018	Trabajo de campo: Entrega y recogida de hoja informativa.
	Trabajo de campo: Entrega y recogida de los cuestionarios.
ABRIL 2018	Elaboración de la base de datos.
	Registro de los datos en Excel.
MAYO 2018	Trabajo estadístico con los datos en SPSS.
	Realización de la introducción y la fundamentación teórica.
	Realización de los objetivos, hipótesis y métodos.
	Realización de los resultados y la conclusión.
	Realización de limitaciones, prospectivas y conclusiones finales.

5.6. Análisis de datos.

Tras haber organizado las variables estudiadas en el programa Excel, se llevó a cabo una exportación de los datos al programa estadístico IBM SPSS Statistics (Versión 22 Windows) para poder trabajar con ellos.

Previamente al tratamiento de los datos, se estableció el cálculo de fiabilidad de los factores mediante el coeficiente de Alpha Cronbach, fijando los valores iguales o superiores a .70 como fiables.

A continuación, se realizaron dos estadísticos descriptivos de los datos mediante el software IBM SPSS Statistics. En primer lugar, se realizó un análisis descriptivo mediante la media (Media) y la desviación típica (DT) de las variables dependientes. Para este análisis, las variables estaban recogidas en sus respectivos factores y que fueron evaluadas mediante los cuestionarios. En segundo lugar, se llevó a cabo un análisis de la varianza (ANOVA) en función de las siguientes variables independientes: si se realizaba práctica o no de actividad física regulada, y según los dominios de acción de práctica.

6. RESULTADOS.

Una vez realizado en análisis con los datos obtenidos en el estudio, se van a mostrar los resultados que se obtuvieron tras este análisis. Además, todas las variables que aparecen en este apartado poseían un coeficiente de Alpha Cronbach equivalente o superior a .70, por lo que todas ellas poseían un grado aceptable de fiabilidad.

En primer lugar, se muestran las diferencias que existen entre los sujetos que realizan actividad física regulada en el contexto extraescolar y los que no practican actividad física, sobre las variables situacionales y contextuales de motivación y predisposición. En la Tabla 2, se hace referencia a estas variables estudiadas cuando desarrollan en clases de EF una unidad didáctica de deportes caracterizados por acciones en un entorno físico estable y sin interacción directa con otros (Dominio 1). En la Tabla 3, se muestran las diferencias cuando participan en actividades de baile, es decir, acciones con intenciones artísticas y expresivas (Dominio 6). En la Tabla 4, aparecen las diferencias entre las variables estudiadas cuando desarrollan en EF una unidad didáctica de deportes colectivos caracterizados por acciones de cooperación y oposición (Dominio 4). Por último, en la Tabla 5 se reflejan las diferencias cuando estos alumnos participan en una unidad didáctica de deportes de raqueta, es decir, deportes caracterizados por acciones de oposición interindividual (Dominio 2).

Tabla 2. Relación entre práctica/no práctica de deporte extraescolar y la motivación y predisposición en tareas del Dominio 1.

Variables Dominio 1	Sí practica		No practica		F	Sig.
	Deporte		Deporte			
	(n = 41)		(n = 42)			
	M	DT	M	DT		
Motivación intrínseca	3.62	0.88	3.25	1.03	3.218	.077
Regulación identificada	3.83	0.92	3.42	1.05	3.555	.063
Regulación Externa	3.18	1.13	3.60	1.03	3.194	.078
Desmotivación	2.40	0.94	2.64	0.83	1.443	.233
Actitud cognitiva	3.58	0.96	3.31	1.04	1.491	.226
Actitud afectiva	3.46	0.94	3.30	0.99	0.604	.439
Autoeficacia	3.53	0.88	2.97	0.90	8.218	.005*
Diversión	3.62	0.83	3.17	0.98	5.145	.026*
Percepción de competencia	3.46	0.91	2.89	0.97	7.478	.008*
Apoyo a la autonomía	3.22	1.03	3.09	0.89	0.381	.539
Apoyo a la competencia	3.99	0.72	3.60	0.97	4.248	.042*
Apoyo a las relaciones sociales	3.90	0.76	3.62	0.92	2.311	.132
Autonomía	3.07	0.99	2.90	0.97	0.610	.437
Competencia	3.63	0.71	3.15	0.88	7.628	.007*
Relación con los demás	3.94	0.77	3.74	0.91	1.188	.279
Novedad	3.17	0.89	3.01	1.00	0.610	.437

Nota: n=muestra; M=Media; DT=Desviación típica; *p<0.05.

Como se puede apreciar en la tabla 2, existen diferencias significativas ($p<0.05$) en la autoeficacia, la diversión, la percepción de competencia, el apoyo a la percepción de competencia y la competencia. Centrándonos en las variables con diferencias significativas, se puede observar que todas ellas tienen valores significativamente más elevados en los sujetos que practican actividad física regulada en su tiempo libre con respecto a los sujetos que no la practican.

Tabla 3. Relación entre práctica/no práctica de deporte extraescolar y la motivación y predisposición en tareas del Dominio 6.

Variables Dominio 6	Sí practica		No practica		F	Sig.
	Deporte		Deporte			
	(n = 41)		(n = 42)			
	M	DT	M	DT		
Motivación intrínseca	3.20	1.18	3.48	1.24	1.120	.293
Regulación identificada	3.18	0.97	3.33	1.17	0.429	.515
Regulación Externa	3.46	0.96	3.60	0.89	0.474	.493
Desmotivación	2.91	0.97	2.82	1.05	0.155	.695
Actitud cognitiva	2.98	0.96	3.04	1.14	0.076	.783
Actitud afectiva	3.06	1.09	3.31	1.16	1.063	.306
Autoeficacia	3.20	1.10	3.29	1.07	0.144	.705
Diversión	3.20	1.22	3.46	1.22	0.924	.339
Percepción de competencia	2.85	1.14	3.07	1.11	0.832	.364
Apoyo a la autonomía	2.99	1.11	3.16	1.05	0.461	.499
Apoyo a la competencia	3.57	0.88	3.52	0.95	0.060	.807
Apoyo a las relaciones sociales	3.72	0.99	3.72	1.04	0.000	.997
Autonomía	2.90	1.04	3.25	0.84	2.801	.098
Competencia	3.13	0.93	3.38	0.85	1.592	.211
Relación con los demás	3.52	1.13	3.77	0.72	1.445	.233
Novedad	3.02	1.01	3.33	0.87	2.233	.139

Nota: n=muestra; M=Media; DT=Desviación típica; *p<0.05.

Respecto a los datos que aparecen en la Tabla 3, se observa que no aparecen diferencias significativas ($p<0.05$) entre las variables cuando los sujetos practican deporte de forma regulada o no practican.

Tabla 4. Relación entre práctica/no práctica de deporte extraescolar y la motivación y predisposición en tareas del Dominio 4.

Variables Dominio 4	Sí practica		No practica		F	Sig.
	Deporte		Deporte			
	(n = 41)		(n = 42)			
	M	DT	M	DT		
Motivación intrínseca	3.76	0.95	3.52	0.96	1.369	.245
Regulación identificada	3.67	1.01	3.48	0.91	0.745	.391
Regulación Externa	3.38	1.17	3.49	0.97	0.219	.641
Desmotivación	2.79	1.08	2.93	0.97	0.401	.528
Actitud cognitiva	3.40	1.07	3.16	1.05	1.066	.305
Actitud afectiva	3.61	0.99	3.39	1.05	0.935	.336
Autoeficacia	3.63	1.06	3.13	1.13	4.413	.039*
Diversión	3.81	1.08	3.47	1.16	1.886	.173
Percepción de competencia	3.29	1.22	2.91	1.13	2.161	.145
Apoyo a la autonomía	3.42	1.05	3.11	0.98	1.921	.170
Apoyo a la competencia	3.86	0.73	3.74	0.99	0.366	.547
Apoyo a las relaciones sociales	3.90	0.79	3.80	0.98	0.286	.594
Autonomía	3.50	1.03	3.15	0.97	2.551	.114
Competencia	3.59	0.87	3.24	0.99	2.796	.098
Relación con los demás	3.82	0.89	3.71	0.82	0.335	.565
Novedad	3.51	0.89	3.02	1.04	5.450	.022*

Nota: n=muestra; M=Media; DT=Desviación típica; *p<0.05.

Tras observar los resultados de la Tabla 4, se puede asegurar que las únicas variables en las que aparecen diferencias significativas ($p<0.05$) son la autoeficacia y la novedad. Haciendo referencia a las variables cuyas diferencias son significativas, tanto la autoeficacia como la novedad son variables que tienen un valor significativamente más elevado en los sujetos que sí realizan deporte de forma federada y pertenecen a un club o una organización a diferencia de los sujetos que no realizan actividad física regulada.

Tabla 5. Relación entre práctica/no práctica de deporte extraescolar y la motivación y predisposición en tareas del Dominio 2.

Variables Dominio 2	Sí practica		No practica		F	Sig.
	Deporte		Deporte			
	(n = 41)		(n = 42)			
	M	DT	M	DT		
Motivación intrínseca	3.59	1.02	3.48	1.27	0.153	.697
Regulación identificada	3.49	1.03	3.28	1.27	0.500	.482
Regulación Externa	3.29	1.00	3.42	1.13	0.234	.631
Desmotivación	2.69	0.99	3.04	1.24	1.458	.232
Actitud cognitiva	3.33	1.01	3.08	1.21	0.787	.379
Actitud afectiva	3.42	1.08	3.27	1.22	0.254	.616
Autoeficacia	3.61	1.04	3.42	1.12	0.458	.501
Diversión	3.68	0.93	3.51	1.29	0.357	.553
Percepción de competencia	3.49	0.84	3.20	1.21	1.157	.286
Apoyo a la autonomía	3.61	1.12	2.97	1.21	4.553	.037*
Apoyo a la competencia	3.73	1.00	3.64	1.10	0.094	.760
Apoyo a las relaciones sociales	3.87	0.95	3.76	1.13	0.161	.690
Autonomía	3.53	0.78	3.28	0.97	1.209	.276
Competencia	3.59	0.90	3.41	1.03	0.543	.464
Relación con los demás	3.77	0.86	3.77	0.95	0.000	1.000
Novedad	3.53	0.87	2.98	1.26	3.852	.054*

Nota: n=muestra; M=Media; DT=Desviación típica; *p<0.05.

Tal y como aparece en la Tabla 5, las variables que poseen diferencias significativas ($p<0.05$) entre ambos grupos corresponden al apoyo de la autonomía por parte del docente y a la novedad percibida en las clases. Así pues, el valor de estas dos variables es significativamente mayor en los sujetos que practican actividad física regulada en su tiempo libre diferencia de los que no practican.

En segundo lugar, una vez establecidos los resultados en función de si los alumnos practican actividad física regulada o no la practican sobre la motivación y predisposición que poseen estos ante los diferentes dominios de acción que trabajan en EF, se van a mostrar los resultados de un segundo análisis de diferencias. De esta forma,

el segundo análisis consistió en analizar las variables percibidas por los alumnos, en función del tipo de deporte que practican en su tiempo libre según los dominios de acción (Larraz, 2008).

En la Tabla 6 se muestran las diferencias que existen en las variables medidas con los instrumentos, en función de si los alumnos practican o no un deporte correspondiente con el Dominio 1. En la Tabla 7, aparecen las diferencias sobre la motivación y predisposición cuando los alumnos trabajan contenidos del Dominio 6 en EF, en función de si practican deporte federado correspondiente a acciones artístico expresivas o no. En la Tabla 8, aparecen registrados los resultados del análisis de las diferencias en la motivación y predisposición que tienen los participantes hacia los contenidos del Dominio 4 que practican en clases de EF, en función de si estos practican un deporte extraescolar de forma federada correspondiente a los deportes colectivos o a otra familia de deportes. Por último, en la Tabla 9 se reflejan las diferencias entre la motivación y predisposición que tienen los alumnos que practican deportes de oposición interindividual (Dominio 2) de forma federada, y la motivación y predisposición que tienen los alumnos que practican otras familias de deportes hacia los contenidos propios del Dominio 2 que se desarrollan en EF.

Tabla 6. Relación entre práctica/no práctica de deporte correspondiente con el Dominio 1 y la motivación y predisposición en tareas del Dominio 1.

Variables Dominio 1	Sí practica		No practica		F	Sig.
	Dominio 1		Dominio 1			
	(n = 18)		(n = 23)			
	M	DT	M	DT		
Motivación intrínseca	3.60	0.99	3.65	0.80	0.039	.845
Regulación identificada	3.80	0.99	3.86	0.89	0.040	.842
Regulación Externa	2.91	1.29	3.39	0.96	1.899	.176
Desmotivación	2.44	1.13	2.37	0.80	0.062	.805
Actitud cognitiva	3.59	1.14	3.57	0.82	0.008	.929
Actitud afectiva	3.51	1.12	3.42	0.81	0.090	.766
Autoeficacia	3.61	0.97	3.46	0.82	0.279	.600
Diversión	3.68	0.99	3.58	0.71	0.129	.721
Percepción de competencia	3.35	1.16	3.54	0.67	0.406	.527
Apoyo a la autonomía	3.24	1.27	3.21	0.83	0.008	.928
Apoyo a la competencia	3.94	0.84	4.02	0.63	0.114	.738
Apoyo a las relaciones sociales	3.96	0.73	3.86	0.80	0.168	.684
Autonomía	3.00	1.11	3.12	0.91	0.144	.706
Competencia	3.60	0.81	3.66	0.63	0.086	.771
Relación con los demás	3.90	0.76	3.97	0.79	0.070	.792
Novedad	3.13	1.06	3.20	0.76	0.066	.798

Nota: n=muestra; M=Media; DT=Desviación típica; *p<0.05.

Como se puede observar en esta Tabla 6, no aparecen diferencias significativas ($p<0.05$) en la motivación y predisposición que poseen los alumnos hacia los contenidos propios del Dominio 1 trabajados en EF, entre los alumnos que practican un deporte del Dominio 1 y lo que no lo hacen.

Tabla 7. Relación entre práctica/no práctica de deporte correspondiente con el Dominio 6 y la motivación y predisposición en tareas del Dominio 6.

Variables Dominio 6	Sí practica		No practica		F	Sig.
	Dominio 6		Dominio 6			
	(n = 6)		(n = 35)			
	M	DT	M	DT		
Motivación intrínseca	4.04	0.98	3.05	1.16	3.888	.056*
Regulación identificada	3.89	0.86	3.06	0.94	4.060	.051*
Regulación Externa	3.17	1.07	3.51	0.95	0.630	.432
Desmotivación	2.54	0.95	2.97	0.97	1.010	.321
Actitud cognitiva	4.06	0.57	2.79	0.89	11.109	.002*
Actitud afectiva	4.04	0.89	2.89	1.04	6.595	.014*
Autoeficacia	3.78	0.81	3.11	1.13	1.953	.170
Diversión	4.40	0.76	2.99	1.17	7.952	.008*
Percepción de competencia	4.11	0.54	2.63	1.08	10.712	.002*
Apoyo a la autonomía	2.96	0.73	3.00	1.17	0.007	.934
Apoyo a la competencia	3.83	0.83	3.53	0.90	0.602	.442
Apoyo a las relaciones sociales	3.79	0.66	3.71	1.05	0.036	.850
Autonomía	3.08	0.47	2.87	1.11	0.207	.651
Competencia	4.04	0.46	2.98	0.90	7.894	.008*
Relación con los demás	4.33	0.65	3.39	1.14	3.857	.057
Novedad	3.42	0.67	2.95	1.05	1.090	.303

Nota: n=muestra; M=Media; DT=Desviación típica; *p<0.05.

En la Tabla 7 se observa que aparecen diferencias significativas ($p<0.05$) en un gran número de variables. De este modo, tanto la motivación intrínseca, como la regulación identificada, la actitud cognitiva, la actitud afectiva, la diversión, la percepción de competencia y la competencia tienen un valor significativamente más elevado en los alumnos que practican actividad física regulada vinculada con el Dominio 6, con respecto a los alumnos que practican otro tipo de deportes.

Tabla 8. Relación entre práctica/no práctica de deporte correspondiente con el Dominio 4 y la motivación y predisposición en tareas del Dominio 4.

Variables Dominio 4	Sí practica		No practica		F	Sig.
	Dominio 4		Dominio 4			
	(n = 13)		(n = 28)			
	M	DT	M	DT		
Motivación intrínseca	4.33	0.63	3.50	0.96	7.979	.007*
Regulación identificada	4.36	0.84	3.35	0.93	11.202	.002*
Regulación Externa	3.18	1.40	3.48	1.06	0.569	.455
Desmotivación	2.73	1.31	2.81	0.97	0.050	.824
Actitud cognitiva	3.87	1.13	3.18	0.98	4.025	.052*
Actitud afectiva	4.17	0.64	3.35	1.02	7.119	.011*
Autoeficacia	4.18	0.81	3.38	1.08	5.571	.023*
Diversión	4.46	0.56	3.51	1.14	8.097	.007*
Percepción de competencia	3.87	1.18	3.02	1.17	4.679	.037*
Apoyo a la autonomía	3.54	1.21	3.36	0.98	0.262	.611
Apoyo a la competencia	4.10	0.64	3.75	0.75	2.055	.160
Apoyo a las relaciones sociales	4.04	1.02	3.84	0.67	0.558	.460
Autonomía	4.19	0.76	3.18	0.99	10.701	.002*
Competencia	4.12	0.53	3.34	0.89	8.391	.006*
Relación con los demás	4.02	0.89	3.72	0.89	0.983	.327
Novedad	3.86	0.74	3.35	0.92	3.037	.089

Nota: n=muestra; M=Media; DT=Desviación típica; *p<0.05.

A continuación, en la Tabla 8 se visualiza que existen diferencias significativas ($p<0.05$) en determinadas variables que se vinculan con la motivación situacional y la predisposición. Las variables que corresponden a la motivación intrínseca, la regulación identificada, la actitud cognitiva, la actitud afectiva, la autoeficacia, la diversión, la percepción de competencia, la autonomía y la competencia tienen un valor significativamente más elevado en los sujetos que practican deportes colectivos en su tiempo libre que en los alumnos que practican otro tipo de deportes.

Tabla 9. Relación entre práctica/no práctica de deporte correspondiente con el Dominio 2 y la motivación y predisposición en tareas del Dominio 2.

Variables Dominio 2	Sí practica		No practica		F	Sig.
	Dominio 2		Dominio 2			
	(n = 4)		(n = 37)			
	M	DT	M	DT		
Motivación intrínseca	3.75	0.50	3.57	1.07	0.077	.783
Regulación identificada	3.56	0.39	3.48	1.08	0.014	.908
Regulación Externa	2.78	1.58	3.35	0.95	0.865	.360
Desmotivación	2.67	1.47	2.69	0.97	0.002	.964
Actitud cognitiva	4.22	0.51	3.24	1.01	2.717	.110
Actitud afectiva	3.92	1.01	3.36	1.09	0.705	.408
Autoeficacia	4.11	0.69	3.56	1.07	0.765	.389
Diversión	4.20	0.35	3.62	0.96	1.037	.317
Percepción de competencia	4.11	0.51	3.42	0.85	1.871	.182
Apoyo a la autonomía	4.50	0.43	3.51	1.13	2.203	.149
Apoyo a la competencia	4.42	0.63	3.65	1.01	1.627	.213
Apoyo a las relaciones sociales	4.33	0.38	3.82	0.99	0.793	.381
Autonomía	4.00	0.25	3.47	0.80	1.254	.272
Competencia	3.75	0.66	3.57	0.93	0.101	.753
Relación con los demás	3.92	0.52	3.75	0.89	0.099	.755
Novedad	3.83	0.44	3.49	0.91	0.400	.532

Nota: n=muestra; M=Media; DT=Desviación típica; *p<0.05.

Del mismo modo que ocurría con los deportes vinculados al Dominio 1 y como muestra la Tabla 9, los valores de las variables medidas correspondientes al Dominio 2 no poseen diferencias significativas ($p<0.05$) entre los participantes que practican deportes de oposición interindividual y los que practican otro tipo de deportes.

7. DISCUSIÓN.

El objetivo principal de este trabajo es analizar las diferencias que existen entre los alumnos que practican actividad física de forma federada y aquellos que no la practican, y analizar las repercusiones que tiene este hecho sobre su motivación y predisposición hacia las clases de EF. Así, la primera hipótesis planteaba que los alumnos que realizan actividad física regulada poseen una mayor motivación y predisposición hacia las clases de EF y los contenidos que se trabajan en ella. Al mismo tiempo, defendía que los alumnos que no practican deportes de forma federada poseían un menor grado de motivación y predisposición hacia estos contenidos.

En relación a los resultados obtenidos en el caso de los deportes individuales (Dominio 1), aparecen diferencias significativas en la autoeficacia, la diversión, la percepción de competencia, el apoyo a la percepción de competencia y la competencia. Así, autores como Laurson, Brown, Cullen, y Dennis (2008) defienden que los contenidos vinculados a los deportes colectivos y el fitness (Dominios 4 y 1) tienen una relación con niveles actividad física elevados. Del mismo modo, se ha demostrado que niveles más elevados de actividad física producen una mayor percepción de competencia en los sujetos (Welk et al., 2004). Además, una adecuada percepción de competencia predispone a la persona hacia la práctica físico-deportiva, independientemente del origen de su motivación (Moreno-Murcia, Cervelló, Huéscar y Llamas, 2011). Así pues los resultados de este estudio se encuentran en línea con los obtenidos por dichos autores en el caso de los deportes individuales (Dominio 1), ya que aparecen diferencias significativas en la percepción de competencia, aunque no se encuentran en línea las diferencias significativas obtenidas sobre las variables de diversión y la autoeficacia. Estas diferencias en los resultados obtenidos pueden deberse al diseño de las tareas planteado por parte del docente de EF, y la ausencia de adaptación de las tareas al nivel de cada practicante.

En cuanto a los contenidos relacionados con las actividades artístico expresivas, hemos observado que no aparecen diferencias significativas en ninguna de las variables. Autores como Amado, Del Villar, Sánchez-Miguel, Leo y García-Calvo (2014) defienden la idea de que se trata de un contenido que genera una actitud de rechazo y presenta un escaso nivel de interés y motivación. Sin embargo, estos mismos autores descubrieron que solamente aparecían diferencias significativas en la autonomía percibida por los alumnos. Los resultados comentados no se encuentran en línea con los

que han aparecido en este estudio, ya que en la autonomía no aparecen diferencias significativas. Estas desemejanzas entre los estudios pueden aparecer si el docente de EF no favorece el apoyo y la satisfacción de las NPB en sus clases. Sin embargo, existen estudios que defienden que si el profesor utiliza estrategias para la cesión de autonomía y responsabilidad a los alumnos, esto favorece que los alumnos valoren de una forma más positiva las clases de EF y se involucren en ella de una forma más participativa, mostrando además patrones de conducta adaptativos (Cervelló et al., 2004; Duda, 2001; Roberts, 2001).

Haciendo referencia a los deportes colectivos (Dominio 4), en el presente estudio aparecen diferencias significativas en la autoeficacia y la novedad. Estos resultados son diferentes a los encontrados por González-Cutre et al. (2011), que tras la implantación de una unidad didáctica de juegos colectivos, aparecían diferencias significativas en la motivación intrínseca y la regulación identificada. Las causas por las que estas variables son diferentes en el presente estudio respecto a las variables descritas por los autores, pueden ser que en el caso de nuestro estudio no se han aplicado juegos sino tareas propias de cada deporte, por lo que los alumnos que sí practicaban deporte se sentían más eficaces; y que estos alumnos han practicado deportes que presentan novedades para ellos. Según Abós, Sevil, Sanz, Aibar y García (2015), la variable de autoeficacia está relacionada positivamente con la predisposición hacia la EF. Así pues, se puede decir que la motivación no es significativamente diferente entre los distintos grupos del estudio, pero la predisposición sí lo es hacia los contenidos del Dominio 4.

Respecto a los contenidos relacionados con los deportes de raqueta (Dominio 2), aparecen diferencias significativas en el apoyo a la autonomía y a la novedad. En este sentido, González-Cutre et al. (2014) demostraron la relación que existe entre el apoyo a las NPB percibidas por los estudiantes y una mayor predisposición hacia la EF. En este caso, los alumnos solamente han percibido el apoyo a la autonomía, de tal forma que en las demás NPB no hay diferencias significativas. Esto puede deberse a que el docente de EF favorecía que los alumnos tomaran decisiones en el transcurso de las tareas, pero no adaptaba las tareas a cada nivel de los practicantes ni favorecía las agrupaciones heterogéneas entre los alumnos. En relación con la novedad, en un estudio de Dimmock et al. (2013) se exploró el grado en que las expectativas de novedad en la actividad física influyen en el interés, el disfrute y el locus de causalidad en el ejercicio. Por lo tanto, las diferencias significativas que aparecen en la novedad hacen pensar que

aquellos alumnos que practican deporte extraescolar tienen una mayor motivación hacia la EF.

Con respecto a esta primera hipótesis, encontramos que los alumnos que practican deporte perciben mayores conductas de eficacia, se encuentran más predispuestos y poseen una mayor motivación que los que no practican (Moreno, 2005). Además, en este sentido, los estudios sobre la adherencia a la práctica de actividad físico-deportiva (Andrew y Parker, 1979; Haynes, 1976; Kavanagh et al., 1979) confirman que los alumnos que practican algún deporte extraescolar sienten un mayor gusto por las clases de EF y no cambiarían ésta por otra cosa; por el contrario, los que no practican ningún deporte si cambiarían la EF por otra cosa. Así pues, se puede afirmar que los alumnos que practican actividad física extraescolar tienen por lo general una mayor motivación y predisposición hacia la EF.

Continuando con el presente estudio, la segunda hipótesis planteaba que los alumnos poseen una mayor motivación y predisposición hacia los contenidos de EF cuando se asemejan al deporte que realizan en el contexto extraescolar, es decir, se encuentran en el mismo dominio de acción (Larraz, 2008). En relación a los deportes individuales, no aparecen diferencias significativas en ninguna de las variables analizadas. Estos resultados se asemejan con el estudio de Murillo, Julián, García-González, Abarca-Sos y Zaragoza (2014), en el que no existían diferencias significativas en la percepción de competencia en una unidad didáctica de atletismo. La causa fundamental de esta semejanza sea probablemente que los alumnos que practican deporte extraescolar son los suficientemente competentes para realizar con éxito las tareas, sin importar el deporte que realizan. De esta forma, el hecho de practicar un deporte del Dominio 1 no es significativamente determinante para la motivación y predisposición mostrada hacia los contenidos de EF relacionados con los deportes individuales.

Haciendo referencia a los deportes artístico-expresivos (Dominio 6), aparecen diferencias significativas en las siguientes variables: motivación intrínseca, regulación identificada, actitud cognitiva, actitud afectiva, diversión, percepción de competencia y competencia. De este modo, Abós, Sevil, Sanz, Aibar y García (2015) defienden que la actitud cognitiva y la actitud afectiva están relacionadas positivamente con la predisposición hacia los contenidos de EF. Siguiendo por el mismo camino, la motivación intrínseca y la regulación identificada (Ryan y Deci, 2002), se corresponden con unas actitudes positivas hacia la EF y tienen consecuencias como la diversión

(González-Cutre et al., 2011) y la intención de ser físicamente más activo (Cecchini, Fernández-Rio y Méndez-Giménez, 2014). Dicho esto, la percepción de competencia es considerada una de las variables más importantes en la adhesión a la práctica de actividad física (Deci y Ryan, 2000; Ryan y Deci, 2002). Así pues, los resultados obtenidos en el presente estudio están en línea con los diferentes autores, por lo que se puede decir que los alumnos sienten más motivación y predisposición hacia los contenidos del Dominio 6 cuando practican un deporte de la misma familia en el contexto extraescolar. Tal afirmación se debe a que las personas que practican este tipo de deportes sienten significativamente más motivación hacia el mismo y se sienten más competentes respecto al resto de participantes, debido a la gran diferencia que existe en cuanto a su lógica interna frente a los demás dominios.

En cuanto a los deportes colectivos, existen un gran número de variables que poseen diferencias significativas: motivación intrínseca, regulación identificada, actitud cognitiva, actitud afectiva, autoeficacia, diversión, percepción de competencia, autonomía y competencia. Como ya se ha comentado anteriormente, existe una relación positiva entre la actitud cognitiva y la actitud afectiva y la predisposición hacia los contenidos de EF (Abós, Sevil, Sanz, Aibar y García, 2015). De la misma forma, la motivación intrínseca y la regulación identificada (Ryan y Deci, 2002), se corresponden con unas actitudes positivas hacia la EF y tienen consecuencias como la intención de ser físicamente más activo (Cecchini, Fernández-Rio y Méndez-Giménez, 2014) y la diversión (González-Cutre et al., 2011). Además, la percepción de competencia es considerada una de las variables más importantes en la adhesión a la práctica de actividad física (Deci y Ryan, 2000; Ryan y Deci, 2002). Varios estudios también han demostrado la relación positiva entre el apoyo a las NPB (por ejemplo, la autonomía) y consecuencias afectivas como la diversión (Sánchez-Oliva et al., 2014). Por último, respecto a la autoeficacia percibida, se ha comentado que está relacionada directamente con la predisposición hacia la EF (Abós, Sevil, Sanz, Aibar y García, 2015). Las semejanzas que aparecen entre los resultados obtenidos en la literatura científica y los resultados de este proyecto, conducen a la idea de que los alumnos que practican deportes colectivos sienten una mayor motivación hacia los contenidos de este dominio de acción, a diferencia de los que practican otro tipo de deportes, debido fundamentalmente a su propia naturaleza.

Por último, en los deportes de raqueta (Dominio 2) no aparecen diferencias significativas en ninguna de las variables que componen el estudio. De este modo, no se

puede demostrar que haya diferencias significativas en la motivación y predisposición hacia los contenidos del Dominio 2, entre los alumnos que practica este tipo de deportes y los que no. Además, no se han encontrado documentos en la literatura científica que hagan referencia a los resultados obtenidos en este estudio acerca de la familia de deportes del Dominio 2.

Tras la exposición de las hipótesis planteadas, se puede concluir que ambas se cumplen parcialmente. En primer lugar, se puede afirmar que las diferencias significativas que existen en la motivación y predisposición entre los alumnos que practican deporte extraescolar y no lo practican, es una realidad cuando se trabajan contenidos propios de los Dominios 1, y 4. Del mismo modo, cuando se trabajan contenidos del dominio 6, no existen las diferencias significativas necesarias para demostrar que los que sí practican deporte tengan mayores niveles de motivación y predisposición hacia este dominio. Por último, respecto a los contenidos del Dominio 2, la hipótesis se cumple parcialmente, debido a que no hay diferencias significativas en el apoyo a todas las NPB, ya que solamente existen en el apoyo a la autonomía. Por lo tanto, no se puede defender que la predisposición sea mayor en los que sí practican cuando se desarrollan contenidos de esa familia de deportes. En segundo lugar, haciendo referencia a la segunda hipótesis planteada, se ha demostrado que la motivación y predisposición en función del tipo de deporte que se practica en el contexto extraescolar es mayor en los alumnos que practican deportes de los Dominio 4 y 6, cuando se trabajan en las clases de EF contenidos de esos dominios de acción (Larraz, 2008). Este hecho puede deberse fundamentalmente a que la gran mayoría de los alumnos que fueron medidos en el presente estudio pertenecían a estos dos dominios respectivamente, siendo muy diferente la lógica interna de ambos.

8. CONCLUSIONES.

La sociedad actual está caracterizada por elevados niveles de sedentarismo e inactividad física. Así pues, la gran mayoría de los adolescentes no cumplen con las recomendaciones mínimas de actividad física a la semana propuestas por la Organización Mundial de la Salud (OMS). Por este motivo, desde la asignatura de EF se debe promocionar la práctica de actividad física fuera del contexto escolar. Personalmente, opino que el hecho de sentirse motivado y tener una mayor predisposición hacia la práctica, favorecerá que estos adolescentes tengan una mayor intención de ser activos durante su tiempo libre. Es cierto que la motivación y predisposición depende de gran cantidad de variables, tal y como se ha observado en este estudio, pero solamente el hecho de percibir una satisfacción y apoyo hacia las NPB producirá que los alumnos mejoren sus experiencias deportivas.

En relación a lo anterior, es necesario destacar que tener experiencias positivas en las clases de EF favorece que los alumnos practiquen actividad física fuera del contexto escolar. De forma recíproca, se ha demostrado en este estudio que el hecho de practicar actividad física extraescolar fomenta la motivación y predisposición hacia los contenidos de EF. Así pues, si desde el contexto escolar, cuyo principal responsable es el docente de EF, o el contexto extraescolar, cuyos principales responsables son los padres y los entrenadores, se fomenta la práctica deportiva, los alumnos se van a sentir más motivados y predispuestos hacia la práctica en los dos ámbitos. Como se ha podido observar, esta relación es todavía mayor en según qué tipo de deportes, concretamente en los deportes colectivos y artístico-expresivos, de tal forma que existe una mayor posibilidad de fomentar la motivación y predisposición si se ponen en práctica este tipo de deportes.

De la misma forma, sería una buena alternativa generar una formación multideportiva para fomentar una mayor predisposición y motivación hacia los distintos dominios de acción. Según Bake y Coté (2003), a partir de la Teoría de la Práctica Deliberada (Ericsson, Krampe y Tesch-Römer, 1993), se necesitan aproximadamente un total 10.000 horas (10 años) para considerar a un deportista como experto. Este hecho conduce a pensar que cuanto antes comience un sujeto a practicar actividad física deliberada (existe un monitor que aporta orientaciones), tendrá la posibilidad de conseguir un alto nivel de rendimiento más temprano. Si estos sujetos practican un amplio abanico de deportes durante la infancia, obtendrán una mayor percepción de

autoeficacia y competencia durante la adolescencia, y experimentarán mayores niveles de predisposición y motivación hacia la EF.

Por último, hemos de ser conscientes de que los hábitos deportivos que se obtienen en la adolescencia suelen mantenerse durante toda la vida. Si somos capaces, ya sea como docentes de EF o como padres, de fomentar la práctica de actividad física extraescolar desde la infancia, estos alumnos van a tener una mayor motivación hacia los contenidos de EF, de forma que cuando lleguen a la adolescencia (periodo en el que se observa en mayor grado el abandono deportivo), habrán adquirido un hábito de gusto por la práctica de actividad física y lo mantendrán durante muchos años.

9. CONCLUSIONS.

The current society is characterized by high levels of physical inactivity and sedentary lifestyle. Thus, the majority of adolescents don't comply with the minimum recommendations of physical activity per week proposed by the World Health Organization (WHO). For this reason, from the subject of PE should promote the practice of physical activity outside the school context. Personally, I think that the fact of feeling motivated and having a greater predisposition towards practice, will work out well that these adolescents have a greater intention to be active during their free time. It is true that the motivation and predisposition depends on a large number of variables, as that has been observed in this study, but only the fact of perceiving satisfaction and support for NPBs will produce that students improve their sports experiences.

In relation to the above, it is necessary to highlight that having positive experiences in PE classes works out well that students practice physical activity outside the school context. In a reciprocal way, it has been demonstrated in this study that the fact of practicing extracurricular physical activity fosters the motivation and predisposition toward the contents of PE. Thus, if from the school context, whose main responsibility is the PE teacher, or from the extracurricular context, whose main responsibility are parents and coaches, sports are encouraged, students will feel more motivated and predisposed to practice in the two areas. As it has been observed, this relationship is still greater dependent on what kind of sports, specifically in collective and artistic-expressive sports, in such a way that there is a greater possibility of encouraging motivation and predisposition if these types of sports are put into practice.

In the same way, it would be a good alternative to generate a multi-sport training to encourage a greater predisposition and motivation towards the different domains of action. According to Bake and Coté (2003), based on the Theory of Deliberate Practice (Ericsson, Krampe and Tesch-Römer, 1993), it takes approximately 10,000 hours (10 years) to consider an athlete as an expert. This fact leads to think that the sooner a subject begins to practice deliberate physical activity (there is a monitor that provides guidance), will have the possibility of achieving a high level of performance earlier. If these subjects practice a wide range of sports during childhood, they will obtain a greater perception of self-efficacy and competence during adolescence, and will experience higher levels of predisposition and motivation towards PE.

At last, we must be aware that sports habits that are obtained in adolescence tend to be maintained throughout life. If we are able, either as EF teachers or as parents, to encourage the practice of extracurricular physical activity since childhood, these students will have a greater motivation towards the contents of PE, so that when they become teenagers (period which the sport abandonment is observed in greater degree), they will have acquired a habit of liking for the practice of physical activity and they will maintain it during many years.

10. APLICACIONES PRÁCTICAS.

Esta investigación muestra que los alumnos que practican actividad física en su tiempo libre sienten, por lo general, más motivación y predisposición hacia los diferentes contenidos trabajados en la asignatura de EF frente a los que no practican. Esta motivación que sienten los alumnos puede ser más o menos autodeterminada en función de si se percibe el apoyo a las NPB por parte de los mismos (Deci y Ryan, 2008). Por este motivo, es conveniente diseñar unas pautas de actuación para aumentar el apoyo a las NPB y así fomentar la motivación intrínseca de los alumnos.

Siguiendo con este tema, ha quedado demostrado que los alumnos que tienen buenas experiencias en EF, sienten un aumento de interés por la práctica de actividad física (Reeve et al., 2004) y que, de la misma forma, si estos tienen experiencias positivas en la práctica de actividad física, van a exportar éstas vivencias a los contenidos trabajados en EF (Hagger et al., 2003).

Todo ello, conduce a reflexionar sobre si los alumnos que practican actividad física en su tiempo libre poseen una mayor motivación hacia la asignatura de EF y viceversa, sería interesante, desde el punto de vista parental, que los niños practicasen actividad física desde su infancia.

Por lo tanto, tras la elaboración de este proyecto se van a proponer varias estrategias de intervención cuyo objetivo fundamental va a ser la promoción de actividad física desde el punto de vista de los centros educativos. Concretamente, estas estrategias son las siguientes:

- Concienciar a los padres de que la práctica de actividad física extraescolar va a producir que sus hijos sientan una mayor motivación y predisposición hacia la EF.
- Publicitar y anunciar las ofertas deportivas que se ofrecen en los centros y en cada ciudad.
- Realizar jornadas abiertas al público de carácter deportivo para que los alumnos practiquen las diferentes familias de deportes.
- Planificar dinámicas de carácter deportivo, como torneos de diferentes modalidades deportivas, durante los recreos en los colegios.
- Aplicar estrategias desde la infancia para que los alumnos perciban en mayor grado la satisfacción de las NPB.

Partiendo de estas estrategias de intervención, juega un papel fundamental el alcance de altos niveles de satisfacción de las NPB, ya que este hecho producirá que los alumnos tengan una motivación más intrínseca hacia la práctica de actividad física, y a su vez, hacia la EF (Deci y Ryan, 2008).

A continuación, se muestran una serie de estrategias vinculadas a la satisfacción de las NPB extraídas de estudios empíricos aplicados al ámbito de la EF (Jang, Reeve y Deci, 2010; Tessier, Sarrazin y Ntoumanis, 2010).

Estrategias de apoyo a la autonomía:

- ✓ Implicar a los alumnos a través de la puesta en práctica de procesos de autoevaluación y coevaluación.
- ✓ Tener en cuenta las preferencias y opiniones del alumnado.
- ✓ Hacer partícipes a los alumnos en la toma de decisiones durante el desarrollo de las tareas.
- ✓ Ceder responsabilidad a los alumnos durante las clases.
- ✓ Implicar de forma activa al alumnado preguntando por sus opiniones acerca de las tareas.

Estrategias de apoyo a la competencia:

- ✓ Diseñar tareas con distintos niveles de dificultad para que todos los participantes puedan cumplir con los objetivos de la sesión.
- ✓ Planificar tareas basadas en la novedad y en la variedad.
- ✓ Dejar practicar durante el tiempo suficiente para que se produzca la consecución de los objetivos de cada tarea.
- ✓ Centrarse en el progreso personal y no en la comparación entre el nivel de los alumnos.
- ✓ Utilizar el feedback adecuado que le permita a cada alumno conocer las causas de sus fallos y sus consecuencias.
- ✓ Evaluar, no solamente el nivel técnico de cada alumno, sino el progreso personal que ha experimentado durante las sesiones.
- ✓ Diseñar actividades basadas en la individualización, de tal forma que los alumnos se puedan agrupar por grupos de nivel.

Estrategias de apoyo a las relaciones sociales:

- ✓ Desarrollar una comunicación adecuada hacia los alumnos.
- ✓ Fomentar las agrupaciones flexibles y heterogéneas que favorezcan la diversidad y el respeto.
- ✓ Tener cercanía, dar confianza y ofrecer ayuda al alumnado.
- ✓ Promover las dinámicas de grupo, y diseñar actividades basadas en la cooperación y la resolución de problemas.

Estas estrategias mencionadas van a producir que los alumnos perciban una mayor satisfacción de las NPB, sientan un aumento de interés hacia la práctica de actividad física extraescolar y, de forma bidireccional, el hecho de practicar actividad física extraescolar aumentará su motivación y predisposición hacia los contenidos de EF.

11. LIMITACIONES Y PROSPECTIVAS.

La presente investigación presenta ciertas limitaciones que van ser reflejadas en este apartado. A su vez, la corrección de estas limitaciones permitirán en un futuro mejorar el proyecto. En primer lugar, los resultados de este estudio no se pueden extrapolar a toda la población, ya que solamente participaron un total de 83 alumnos de un mismo centro, y con una diferencia de edad de 4 años. De este modo, sería interesante aumentar la muestra del proyecto para poder sacar una serie de conclusiones de carácter general para toda la población adolescente y abarcar un mayor número de contenidos. Como prospectiva a esta limitación, sería interesante estudiar en investigaciones futuras la diferencia que existe sobre la motivación y predisposición de alumnos hacia los contenidos de EF en función de si practican deporte o no, y el tipo de deporte que practican, realizando un seguimiento cada año. Así pues, sería útil realizar un estudio similar al presente pero planificando una toma longitudinal año tras año, para poder sacar conclusiones a lo largo de todo el periodo escolar.

En segundo lugar, hay que destacar la dificultad del tema de la motivación y la predisposición desde su parte teórica, lo cual ha dificultado la selección de variables y cuestionarios para realizar las mediciones en el estudio. A la gran mayoría de los alumnos que realizaron los cuestionarios, les surgieron una serie de dudas, debido esto principalmente a la complejidad para la comprensión de los cuestionarios. Con relación a esta limitación, la elección de los cuestionarios para abarcar todas las variables que se querían medir en el estudio produjo que una serie de variables se repitiera varias veces durante la medición. Como prospectiva, sería una alternativa interesante ampliar y utilizar también la metodología cualitativa para profundizar en las diferentes variables.

La limitación fundamental del estudio fue que la toma de datos estaba diseñada teóricamente para realizarse tras terminar cada unidad didáctica. Debido a causas temporales, la toma de datos se tuvo que planificar de tal forma que los alumnos completaran los cuestionarios de forma conjunta, produciendo que estos fuesen demasiado extensos. Además, el hecho de realizar esta toma a finales del segundo trimestre escolar, suponía que la gran mayoría de los alumnos estudiados no tuviesen presentes las experiencias percibidas en las primeras unidades didácticas desarrolladas al comienzo del curso. Prospectivamente, sería una gran oportunidad poder analizar las variables en la última sesión de cada unidad didáctica, de tal forma que desaparecerían este tipo de limitaciones.

12. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Abós, A., Sevil, J., Sanz, M., Aibar, A., y García, L. (2015). Experiencias positivas en Educación Física a través de la intervención docente en el contenido de fútbol sala. *Sportis Scientific Technical Journal*, 1 (3), 220-238.
- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Van Keer, H., De Meyer, J., Van den Berghe, L., y Haerens, L. (2013). Development and evaluation of a training on needsupportive teaching in physical education: *Qualitative and quantitative findings*. *Teaching and Teacher Education*, 29, 64–75.
- Albinson, J. (1973). Professionalized attitudes of volunteer coaches toward playing a game. *International Review of Sport Sociology*, 8, 77-87.
- Amado, D., Del Villar, F., Leo, F. M., Sánchez-Oliva, D., Sánchez-Miguel, P. A., y García-Calvo, T. (2014). Effect of a multi-dimensional intervention programme on the motivation of physical education students. *PLoS ONE* 9(1): e85275.
- Andrew, G. M. y Parker, J. O. (1981). Reasons for dropout from exercise programs in postcoronary patients. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 13, 164-168.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Macmillan.
- Belton, S., Wesley, O., Meegan, S., Woods, C. y Issartel, J. (2014). Youth-physical activity towards health: Evidence and background to the development of the Y-PATH physical activity intervention for adolescents. *BMC Public Health*, 14(1), 122-134.
- Beltrán-Carrillo, V. J., Devís-Devís, J., Peiró-Velert, C. y Brown, D. H. K. (2012). When physical activity participation promotes inactivity: negative experiences of spanish adolescents in physical education and sport. *Youth & Society*, 44(1), 3-27.
- Beltrán-Carrillo, V. J., Devís-Devís, J., y Peiró-Velert, C. (2012). Actividad física y sedentarismo en adolescentes de la Comunidad Valenciana. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 12 (45), 122-137.

- Baker, J. y Côté, J. (2003). Sport-Specific practice and the development of expert Decision Making in Team Ball Sports. *Journal of applied sport psychology*, 15, 12-25.
- Braithwaite, R., Spray, C. M., y Warburton, V. E. (2011). Motivational climate interventions in physical education: A meta-analysis. *Psychology of Sport and Exercise*, 12(6), 628-638.
- Brière, N. M., Vallerand, R. J., Blais, M. R., y Pelletier, L. G. (1995). Développement et validation d'une mesure de motivation intrinsèque, extrinsèque et d'amotivation in contexte sportif: l'Échelle de Motivation dans les Sports (EMS). *International Journal of Sport Psychology*, 26, 465-489.
- Brown, J. S. (1979). *Motivation*. En E. Hearts (ed.), *The First Century of Experimental Psychology*. Hillsdale, N.J.: LEA. Trad. Castellana en: Mayor, L. y Peiró, J. M. (eds.), *Psicología de la motivación. Selección de textos*. Valencia: Promolibro.
- Caballo, V. y Buela, G. (1989). Diferencias conductuales cognoscitivas y emocionales entre sujetos de alta y baja habilidad social. *Revista de Análisis de Comportamiento*, 4, 1-19.
- Carreiro da Costa, F. (2010). *Educación para una Vida Activa: Cómo Superar la Situación Paradójica por la que pasa la Educación Física en el Contexto Internacional*. Cagigal conferencia en AIESEP World Congress, La Coruña.
- Carreiro Da Costa, F., Pereira, P., Diniz, J., y Piéron, M. (1997). Motivation, perception de compétence et engagement moteur des élèves dans des classes d'éducation physique. *Revue de l'Education Physique*, 37, 83-91.
- 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. Dir. Manuel Delgado.
- Cecchini Estrada, J. A., González González-Mesa, C., Méndez Giménez, A., Fernández-Río, J., Contreras Jordán, O., y Romero Granados, S. (2008). Metas sociales y de logro, persistencia-esfuerzo e intenciones de práctica deportiva en el alumnado de Educación Física. *Psicothema*, 20(2).

- Cecchini, J. A., Echevarría, L. M., y Méndez, A. (2003). *Intensidad de la motivación hacia el deporte en la edad escolar*. Vicerrectorado de Extensión Universitaria. Universidad de Oviedo.
- Cecchini, J. A., Fernandez-Rio, J., y Mendez-Gimenez, A. (2014). Effects of Epstein's TARGET on adolescents' intentions to be physically active and leisure-time physical activity. *Health education research*, 29(3), 485-490.
- Cecchini, J. A., González, C., Méndez, A., Fernández-Río, J., Contreras, O., y Romero, S. (2008). Metas sociales y de logro, persistencia, esfuerzo e intenciones de práctica deportiva en el alumnado de Educación Física. *Psicothema*, 20(2), 260-265.
- Cervelló, E. (1996). *La motivación y el abandono deportivo desde la perspectiva de las metas de logro*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia.
- Cervelló, E. M., Jiménez, R., del Villar, F., Ramos, L., y Santos-Rosa, F. J. (2004). Goal orientations, motivational climate, equality, and discipline of Spanish physical education students. *Perceptual and motor skills*, 99(1), 271-283.
- Covington, M. V. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review. *Annual review of psychology*, 51(1), 171-200.
- Cox, A. E., Smith, A. L., y Williams, L. (2008). Change in physical education motivation and physical activity behavior during middle school. *Journal of Adolescent Health*, 43, 506-513.
- De Cantazaro, D. A. (2001). *Motivación y emoción*. México: Pearson Educación.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1991). *A motivational approach to self: Integration in personality*. En Dienstbier, R. (Ed.), *Nebraska symposium on motivation*. Vol. 38. *Perspectives on motivation*, 237-288. Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.

- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 182.
- Dessler, G. (1979). *Organización y administración: enfoque situacional* (No. 658 DESSO). México: Prentice Hall.
- Devís, J., y Peiró, C. (2002). La salud en la educación física escolar: ¿qué es lo realmente importante? *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 8, 73-83.
- Dimmock, J., Jackson, B., Podlog, L., y Magaraggia, C. (2013). The effect of variety expectations on interest, enjoyment, and locus of causality. *Exercise.Motivation and Emotion*, 37 (1), 146-153.
- Dishman, R. K., Sallis, J. F., y Orestein, D. R. (1985). The determinants of physical activity and exercise. *Public Health Reports*, 100 (2), 158-171.
- Duda, J. L. (1989). The relationship between task and ego orientation and the perceived purpose of sport among male and female high school athletes. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11, 318-335.
- Duda, J. L. (2001). Achievement goal research in sport: Pushing the boundaries and clarifying some misunderstandings. En Roberts, G. C. (ed.): *Advances in motivation in sport and exercise*. Champaign, IL, Human Kinetics, pp. 129-182.
- Ericsson, K. A., Krampe, R. y Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological review*, 100, 363-406.
- Escartí, A. y Ballester, A. (1993). Perfil familiar, clima familiar deportivo y práctica deportiva en la adolescencia. En Barriga, S. y Rubio, J.L. (Eds.). *Aspectos psicosociales del ambiente, la conducta deportiva y el fenómeno turístico*, (pp.165-170). Sevilla: Eudema.
- Escartí, A. y Cervelló, E. (1994). La motivación en el deporte. *Entrenamiento psicológico en deporte: Principios y aplicaciones*, 61-90.
- Escartí, A. y García-Ferriol, A. (1993). El grupo de iguales y la motivación deportiva. En Barriga, S. y Rubio, J.L. (Eds.). *Aspectos psicosociales del ambiente, la conducta deportiva y el fenómeno turístico*, (pp. 171-178). Sevilla: Eudema.

- Figueras Valero, F. J. (2008). *Motivaciones de alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria de la provincia de Granada, hacia la práctica de las actividades extraescolares y la influencia que los agentes de socialización participantes tienen en la transmisión de valores*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- García Bacete, F. J. y Doménech Betoret, F. (1997). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Revista española de motivación y emoción*, 1(11), 55-65.
- García Ferrando, M. (1993). *Tiempo libre y Actividades Deportivas de la Juventud en España*. Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales.
- García Montes, M. E. (1997). *Actitudes y Comportamientos de la mujer granadina ante la práctica física de tiempo libre*. Tesis Doctoral. Granada, Universidad de Granada.
- García, J.A. (1994). *Competencia social y currículo*. Alhambra. Longman.
- García, T., Cervelló, E. M., Jiménez, R., Iglesias, D., y Santos-Rosa, F. J. (2005). La implicación motivacional de jugadores jóvenes de fútbol y su relación con el estado de flow y la satisfacción en competición. *Revista de Psicología del Deporte*, 14(1).
- González, J. y Portolés, A. (2014). Actividad física extraescolar: relaciones con la motivación educativa, rendimiento académico y conductas asociadas a la salud. *Revista iberoamericana de psicología del ejercicio y el deporte*, 9(1).
- González-Cutre, D., Ferriz, R., Beltrán-Carrillo, V. J., Andrés-Fabra, J. A., Montero-Carretero, C., Cervelló, E., y Moreno-Murcia, J. A. (2014). Promotion of autonomy for participation in physical activity: a study based on the transcontextual model of motivation. *Educational Psychology*, 34, 1-18.
- González-Cutre, D., Sicilia Camacho, Á., y Moreno Murcia, J. A. (2011). Un estudio cuasi-experimental de los efectos del clima motivador tarea en las clases de Educación Física. *Revista de Educación*, 356, 677-700.
- González-Cutre, D., Sicilia, A., Beas-Jiménez, M., y Hagger, M. S. (2014). Broadening the trans-contextual model of motivation: A study with Spanish adolescents. *Scandinavian journal of medicine & science in sports*, 24(4).

- González-Cutre, D., Sicilia, A., Sierra, A. C., Ferriz, R., y Hagger, M. S. (2016). *Understanding the need for novelty from the perspective of self-determination theory*. *Personality and Individual Differences*.
- Granero-Gallegos, A., Baena-Extremuera, A., Sánchez-Fuentes, J. A., y Martínez-Molina, M. (2014). Perfiles motivacionales de apoyo a la autonomía, autodeterminación, satisfacción, importancia de la educación física e intención de práctica física en tiempo libre. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14(2), 59-70.
- Green, K. (2014). Mission impossible? reflecting upon the relationship between physical education, youth sport and lifelong participation. *Sport, Education and Society*, 19(4), 357-375.
- Greendofer, S. y Bruce, T. (1991). Rejuvenating Sport Socialization Research. *Journal of Sport and Social Issues*, 15, 129-144.
- Greendofer, S. y Leko, J. (1978). Role of family members in sport socialization of children. *Research Quarterly*, 48, 146-152.
- Guay, F., Vallerand, R. J., y Blanchard, C. (2000). On the assessment of situational intrinsic and extrinsic motivation: The Situational Motivation Scale (SIMS). *Motivation and emotion*, 24(3), 175-213.
- Gutiérrez, M. (2014). Relaciones entre el clima motivacional, las experiencias en educación física y la motivación intrínseca de los alumnos. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (26).
- Guzmán Luján, J. F. y Carratalá Deval, V. (2006). Mediadores psicológicos y motivación deportiva en judocas españoles. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 2(5).
- Hagger, M. S. y Chatzisarantis, N. L. (2012). Transferring motivation from educational to extramural contexts: A review of the trans-contextual model. *European Journal of Psychology of Education*, 27(2), 195-212.

- Hagger, M. S., Chatzisarantis, N. L., Culverhouse, T., y Biddle, S. J. (2003). The Processes by Which Perceived Autonomy Support in Physical Education Promotes Leisure-Time Physical Activity Intentions and Behavior: A Trans-Contextual Model. *Journal of educational psychology*, 95(4), 784.
- Harwood, C., Spray, C. M., y Keegan, R. (2008). Achievement goal theories in sport. En T. S. Horn (Ed.), *Advances in sport psychology*. Champaign, IL, US: Human Kinetics, pp. 157-185, 444-448.
- Haynes, B. (1976). A critical review of the "determinants» of patient compliance with therapeutic regimens. En Sackett, D. L. y Haynes, R. B. (eds.): *Compliance with therapeutic regimens*. Baltimore and London, Johns Hopkins University Press, pp. 26-39.
- Heaven, P.C.L. (1996). *Adolescents health: The role of individual differences*. Londres: Routledge.
- 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. Dir. Dr. Juan Antonio Moreno y Dr. Pedro Luis Rodríguez. Murcia: Universidad de Murcia.
- Hilland, T. A., Stratton, G., Vinson, D., y Fairclough, S. (2009). The physical education predisposition scale: Preliminary development and validation. *Journal of Sports Sciences*, 27(14), 1555-1563.
- Huertas, J. A. (1997). *Motivación: Querer aprender*. Buenos Aires: Aique.
- Jang, H., Reeve, J., y Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of educational psychology*, 102(3), 588.
- Jiménez Castuera, R., Cervelló Gimeno, E., Santos, F. J., Ruano, R., García Calvo, T., e Iglesias Gallego, D. (2006). Análisis de las relaciones entre las variables motivacionales y los estilos de vida relacionados con la salud en estudiantes de educación física. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 1(1).

- Jiménez, R. (2004). *Motivación, trato de igualdad, comportamientos de disciplina y estilos de vida saludables en estudiantes de Educación Física en Secundaria*. Tesis doctoral: Universidad de Cáceres.
- Jiménez-Castuera, R., Cervelló-Gimeno, E., García-Calvo, T., Santos-Rosa, F. J., y 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).
- Julián, J. A., Peiró-Velert, C., Martín-Albo, J., García-González, L., y Aibar, A. (2013). Propiedades psicométricas de la Escala de Motivación Situacional (SIMS) en Educación Física. *Manuscrito en revisión*.
- Kahan, A. (2006). Extraído de Benjumea Álvarez, M. Á. (2011). *Motivación del alumnado de segundo ciclo de Educación Secundaria, de la comarca de la Vega Alta de Granada en Educación Física escolar y en las actividades físico-deportivas extraescolares*. Granada: Universidad de Granada.
- Kavanagh, T., Shephard, R. J., Chisholm, A. W., Qureshi, S., y Kennedy, J. (1979). Prognostic indexes for patients with ischemic heart disease enrolled in an exercise-centered rehabilitation program. *The American journal of cardiology*, 44(7), 1230-1240.
- Larraz Urgelés, A. (2008). *Valores y dominios de acción motriz en la programación de educación física para la educación primaria*. Seminario Internacional de Praxiología Motriz.
- Laurson, K. R., Brown, D., Dennis, K., y Cullen, R. W. (2008). Heart rates of high school physical education students during team sports, individual sports, and fitness activities. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 79(1), 85-91.
- Li, F. y Harmer, P. (1996). Testing the simplex assumption underlying the Sport Motivation Scale: a structural equation modeling analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 67, 396-405.
- Lim, B. S. y Wang, C. K. (2009). Perceived autonomy support, behavioural regulations in physical education and physical activity intention. *Psychology of Sport and Exercise*, 10, 52-60.

- Lozano Fernández, L. M., García-Cueto, E., y Gallo-Álvaro, P. (2000). Relación entre motivación y aprendizaje. *Psicothema*, 12.
- Lynn, M. R. (1986). Determination and quantification of content validity. *Nursing Research*, 35, 382– 385.
- Macarro, J., Romero, C., y Guerrero, J. (2010). Motivos de abandono de la práctica de actividad físico-deportiva en los estudiantes de bachillerato de la provincia de granada. *Revista De Educación*, 353, 495-519.
- McElroy, M. (1983). Parent-child relations and orientatins toward sport. *Sex roles*, 9, 997-1004.
- McPherson, B., Curtis,J., y Loy, D. (1989). *The social significance of sport: an introduction to the sociology of sport*. Champaign, IL: Human kinetics Books.
- Moreno Murcia, J. A. y Cervelló Gimeno, E. (2010). *Motivación en la actividad física y el deporte*. Wanceulen Editorial.
- Moreno Murcia, J. A., Conte Marín, L., Borges Silva, F., y González-Cutre Coll, D. (2008). Necesidades psicológicas básicas, motivación intrínseca y propensión a la experiencia autotélica en el ejercicio físico. *Revista Mexicana de Psicología*, 25(2).
- Moreno, J. A. (2005). Relationships between goal orientations, motivational climate, physical selfperception and discipline according the teacher's gender, satisfaction and sport activity of a sample of spanish physical education students. *Manuscrito en revisión*.
- Moreno, J. A. y 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. y González-Cutre, D. (2006). *El papel de la relación con los demás en la motivación deportiva*. VI Congreso Internacional de Educación Física e Interculturalidad. Murcia: ICD.
- Moreno, J. A. y Martínez, A. (2006). Importancia de la Teoría de la Autodeterminación en la práctica físico-deportiva: Fundamentos e implicaciones prácticas. *Cuadernos de psicología del deporte*, 6(2).

- Moreno, J. A., González-Cutre, D., Chillón, M. y Parra, N. (2008). Adaptación a la educación física de la Escala de las Necesidades Psicológicas Básicas en el Ejercicio (BPNES). *Revista Mexicana de Psicología*, 25(2), 295-303.
- Moreno, J. A., Rodríguez, P. L., y 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., Zomeño, T., Marín de Oliveira, L. M., Cervelló, E., y Ruiz Pérez, L. M. (2009). Variables motivacionales relacionadas con la práctica deportiva extraescolar en estudiantes adolescentes de educación física. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 95(1), 38-43.
- Moreno-Murcia, J. A., Cervelló, E., Huéscar, E., y Llamas, L. (2011). Relación de los motivos de práctica deportiva en adolescentes con la percepción de competencia, imagen corporal y hábitos saludables. *Cultura y Educación*, 23(4), 533-542.
- Mowatt, M., De Pauw, K. P., y Hulac, G. M. (1988). Attitudes toward physical activity among college students. *Physical educator*, 45(2), 103.
- Muñoz Quesada, M. T. (2011). Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarias. *Revista Psicología Científica [Internet]*, 13.
- Murillo, B., JA, J., García-González, L., Abarca-Sos, A., y Zaragoza, J. (2014). Influencia del género y de los contenidos sobre la actividad física y la percepción de competencia en Educación Física. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 10(36).
- Nicholls, J. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ntoumanis, N., Pensgaard, A. M., Martin, C. y Pipe, K. (2004). An idiographic analysis of amotivation in compulsory school physical education. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 26, 197-214.
- Ortega, R. (2010). El estudio científico del fenómeno bullying. *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*, 55-80.

- Peiró, C. (1999). La teoría de las perspectivas de meta y la educación física: un estudio sobre los climas motivacionales. *Revista de psicología social aplicada*, 9(1), 25-44.
- Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., Tuson, K. M., Brière, N. M., y Blais, M. R. (1995). Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation in sports: The sport motivation scale (SMS). *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 35-53.
- Reeve, J. y Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98, 209-218.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., y Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and emotion*, 28(2), 147-169.
- Roberts, G. C. (2001). Understanding the dynamics of motivation in physical activity; the influence of achievement goals on motivational process. En Roberts G. C. (ed.): *Advances in motivation in sport and exercise*. Champaign, IL, Human Kinetics, pp. 1-50.
- Romeo Cantalejo, C. (2010). La motivación y la ansiedad en la práctica deportiva en jóvenes. *Innovación y experiencias educativas*, 28.
- Rubak, S., Sandbæk, A., Lauritzen, T., y Christensen, B. (2005). Motivational interviewing: a systematic review and meta-analysis. *Br J Gen Pract*, 55(513), 305-312.
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2002). An overview of self-determination theory: An organismic-dialectical perspective. En Deci, E. L. y Ryan, R. M. (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3-33). Rochester, NY: University of Rochester.
- Sage, G.H. (1977). *Introduction to motor behaviour: a neuropsychological approach* (2ª Ed.) Reading, M.A.: Addison-Wesley.
- Sánchez Bañuelos, F. (1996). *La actividad física orientada hacia la salud*. Madrid, Biblioteca Nueva.

- Sánchez-Oliva, D., Leo, F., Amado, D., Cuevas, R., y García-Calvo, T. (2013). Desarrollo y validación del cuestionario de apoyo a las necesidades psicológicas básicas en educación física. *Motricidad: European Journal of Human Movement*, 30.
- Sánchez-Oliva, D., Viladrich, C., Amado, D., González-Ponce, I., y García-Calvo (2014). Predicción de los comportamientos positivos en educación física: una perspectiva desde la Teoría de la Autodeterminación. *Revista de Psicodidáctica*, 19(2), 387- 406.
- Sevil, J., Julián, J. A., Abarca-Sos, A., Aibar, A., y García-González, L. (2014). Efecto de una intervención docente para la mejora de las variables motivacionales situacionales en las clases de Educación Física. *Revista Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 26, 108-113.
- Seymour, E. (1956). Comparative study of certain behavior characteristics of participation and non participants in Little league Baseball. *Research Quaterly*, 27, 338-346.
- Shuttleworth, M., (2008). *Explorable*. Diseño de Investigación Descriptiva. Extraído el 20 Marzo, 2018 de <https://explorable.com/es/disenio-de-investigacion-descriptiva>.
- Skinner, E. A. y Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85, 571–581.
- Skinner, E. A. y Edge, K. (2002). Parenting, motivation, and the development of children's coping. En Crockett, L. J. (Ed.), *Agency, Motivation, and the Life Course: The Nebraska Symposium on Motivation* (pp. 77–143). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Standage, M., Duda, J. L., y Ntoumanis, N. (2006). Students' motivational processes and their relationship to teacher ratings in school physical education: A self-determination theory approach. *Research quarterly for exercise and sport*, 77(1), 100-110.
- Taylor, I. M. y Ntoumanis, N. (2007). Teacher motivational strategies and student self-determination in physical education. *J.E.O.P*, 99, 747–760.

- Tessier, D., Sarrazin, P., y Ntoumanis, N. (2010). The effect of an intervention to improve newly qualified teachers' interpersonal style, students motivation and psychological need satisfaction in sport-based physical education. *Contemporary Educational Psychology*, 35, 242–253.
- Tessier, D., Sarrazin, P., y Ntoumanis, N. (2010). The effect of an intervention to improve newly qualified teachers' interpersonal style, students motivation and psychological need satisfaction in sport-based physical education. *Contemporary Educational Psychology*, 35(4), 242-253.
- Torre, E. (1997). *La actividad físico-deportiva extraescolar y su interrelación con el área de Educación Física en el alumnado de Enseñanzas Medias*. Tesis doctoral. Dir. Ramón Mendoza. Granada, Universidad de Granada.
- Treasure, D. C. (1997). Perceptions of the motivational climate and elementary school children's cognitive and affective response. *Journal of Sport y Exercise Psychology*, 19, 278-290.
- Valencia, A., Lizandra, J., y Pérez, E. (2014). Grado de cumplimiento de las recomendaciones de actividad física y uso de medios tecnológicos de pantalla en adolescentes valencianos. *Revista de Actividad Física y Deporte: Ciencia y Profesión*, 1, 15-25.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. En *Advances in experimental social psychology* 29, 271-360. Academic Press.
- Vallerand, R. J. (2007). A hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation for sport and physical activity. En M. S. Hagger y N. L. D. Chatzisarantis (Eds.), *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport* (pp. 255-279,356-363). Champaign, IL, US: Human Kinetics.
- Vallerand, R. J. y Rousseau, F. L. (2001). Intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise. A review using the hierarchical model of intrinsic. En Singer, R. M., Hausenblas, H. A., y Janelle, C. M. (Eds.), *Handbook of Sport Psychology (2nd ed)*, (pp. 389-416). New York: Wiley.

- Van den Berghe, L., Vansteenkiste, M., Cardon, G., Kirk, D., y Haerens, L. (2012). Research on self-determination in physical education: key findings and proposals for future research. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(1), 1-25.
- Vélez, A., Vega, C., Rodríguez, N., Hoyos, D., y Bermúdez, A. (2010). Estudios descriptivos. Material no publicado. Extraído el 30 Mayo, 2018, de <https://es.slideshare.net/adrianita1214/estudios-transversales-y-longitudinales>.
- Vlachopoulos, S. P. y Michailidou, S. (2006). Development and initial validation of a measure of autonomy, competence, and relatedness in exercise: The Basic Psychological Needs in Exercise Scale. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 10, 179-201.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological review*, 92(4), 548.
- Welk, G. J., Schaben, J. A., y Shelley, M. (2004). Physical activity and physical fitness in children schooled at home and children attending public schools. *Pediatric Exercise Science*, 16(4), 310-323.

13. ANEXOS.

Anexo 1. Hoja informativa para los padres.



Barbastro, a 19 de Febrero de 2018

Estimadas familias:

Con objeto de ofrecer la mayor calidad a nuestro alumnado, el Colegio San José de Calanz, Escolapios en el que realizo las prácticas correspondientes al Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte participa con frecuencia en programas de innovación educativa. En este sentido, la Universidad de Zaragoza estudia diferentes aspectos de la actividad física en la infancia y en la adolescencia. En concreto este curso, para realizar el Trabajo de Fin de Grado se quiere analizar la motivación y la predisposición de los alumnos hacia la asignatura de Educación Física en edad adolescente. Asimismo, se quiere analizar la relación que existe entre la práctica deportiva extraescolar y su repercusión sobre la predisposición de los alumnos en las clases de Educación física. Para ello os pedimos que autorizéis que vuestro hijo o hija complete un cuestionario en el cual se medirá, entre otros ítems, el grado de motivación del alumno con la metodología utilizada en las clases de Educación Física, su predisposición hacia la asignatura, etc... Además, en este cuestionario también se medirá si el alumno realiza actividad física (en algún equipo, club, etc.) de forma continua y regulada.

Para completar el estudio vuestro hijo/a tendrá que cumplimentar un cuestionario relacionado con lo comentado anteriormente. Este cuestionario será totalmente anónimo. Todos los datos del estudio serán confidenciales y solamente vosotros conoceréis su resultado si lo deseáis. Las instrucciones concretas para completar el cuestionario, se explicarán con detalle en la tutoría en la que se entregará el material a cada participante.

Por lo tanto, os pedimos que rellenéis esta hoja y que vuestro hijo/a la entregue en el colegio (bien al profesor de Educación Física o al tutor/a).

Agradeciendo vuestra colaboración, recibid un cordial saludo.



Aarón Marquina Villacampa
Alumno de CCAFD

AUTORIZACIÓN

D./Dña. _____, padre/madre o tutor/a del alumno/a _____, AUTORIZA la participación de su hijo/a en el proyecto de investigación orientado al estudio de la relación entre la práctica (o no) de actividad física extraescolar y su repercusión en la predisposición del alumnado en las clases de Educación Física.

Y para que así conste, firmo la presente autorización en Barbastro a de de 2018.

Fdo.

Si tienes alguna duda o problema, puedes enviar un email a los responsables del proyecto:
Aarón Marquina (aaron9611@hotmail.com) o Luis García (lgarcag@unizar.es)

Anexo 2. Modelo de cuestionario (modalidad de atletismo).

A continuación, vas a ver unas preguntas relacionadas con la **Educación Física** y una serie de **Unidades Didácticas** que has trabajado durante el curso. Por favor, lee despacio y con atención cada una de las preguntas y contesta lo que más se acerque a tu opinión. No hay respuestas verdaderas ni falsas. **¡Sólo contesta lo que hace referencia a ti o a tu situación!**

Género: Mujer ☐ Hombre ☐

Fecha de nacimiento: _____ Curso: _____

1. ¿Cómo son tus experiencias en la asignatura de Educación Física? Rodea la respuesta

Muy malas Malas Regulares Buenas Muy buenas

3a. ¿Estás apuntado en algún club u organización para hacer deporte o actividades?

Sí ☐ No ☐

3b. En caso de que hayas respondido Sí, responde:

Nombre del deporte: _____

Nombre del club: _____

4. ¿Realizas actividad física en el tiempo libre?

Sí ☐ No ☐

4b. En caso de que hayas respondido Sí, responde:

Nombre del deporte: _____

5. En caso de que tus respuestas hayan sido NO en las preguntas 3 y 4, señala por qué (puedes señalar varias opciones si quieres):

1. No hay un buen sitio para hacer actividad física.
2. No tengo a nadie con quien realizar actividad física.
3. No me dejan salir a la calle solo.
4. No tengo el equipo necesario para hacer actividad física.
5. No es seguro estar haciendo ejercicio físico en la calle, barrio, parque,...
6. No tengo suficiente tiempo.
7. Tengo demasiados trabajos en el instituto.
8. Tengo muchas tareas que realizar en casa.
9. Tengo que estudiar mucho.
10. No me gusta la actividad física.
11. Por lo general estoy cansado/a para hacer actividad física.
12. No disfruto de la actividad física.
13. No soy bueno en las actividades físicas y/o deportivas.
14. Me da miedo lesionarme.
15. Soy muy perezoso/a para hacer actividad física.
16. Hacer actividad física es aburrido.
17. Me pongo nervioso/a cuando hago actividad física.

Queremos saber **la razón por la que has participado** durante este curso escolar en la unidad didáctica de **Atletismo**. Por favor, lee despacio cada apartado y rodea con un círculo la respuesta que más se ajuste a lo que tú crees.

¿Por qué has participado este año en la unidad didáctica de Atletismo ?	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Neutro	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1.- Porque creo que era interesante.	1	2	3	4	5
2.- Lo he hecho por mi propio bien.	1	2	3	4	5
3.- Porque se supone que lo tenía que hacer.	1	2	3	4	5
4.- Debe de haber buenas razones para haber realizado atletismo, pero personalmente no veo ninguna.	1	2	3	4	5
5.- Porque creo que esta actividad era agradable.	1	2	3	4	5
6.- Porque creo que era bueno para mí.	1	2	3	4	5
7.- Porque era algo que debía hacer.	1	2	3	4	5
8.- Yo he participado en atletismo pero no estoy seguro/a de que valiese la pena.	1	2	3	4	5
9.- Porque era divertida.	1	2	3	4	5
10.- No lo sé; no sé qué me ha podido aportar el atletismo.	1	2	3	4	5
11.- Porque me sentía bien cuando lo practicaba.	1	2	3	4	5
12.- Porque creo que el atletismo era importante para mí.	1	2	3	4	5
13.- Porque creo que tenía que hacer esta actividad.	1	2	3	4	5
14.- Yo he participado en atletismo, pero no estoy seguro/a de que valiese la pena continuar haciéndolo.	1	2	3	4	5

SIMS14

A través de estas frases queremos que expreses **tu opinión sobre las clases de Atletismo** en general. Queremos que leas el enunciado de cada apartado y rodees con un círculo la respuesta que más se ajuste a lo que tú crees.

En la unidad didáctica de Atletismo...	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Neutro	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Disfruto haciendo atletismo.	1	2	3	4	5
2. Las cosas que aprendo en las clases de atletismo hacen que me guste más el atletismo.	1	2	3	4	5
3. Creo que puedo participar en la clase de atletismo sin importar lo cansado que esté.	1	2	3	4	5
4. Me suelo divertir cuando hago atletismo.	1	2	3	4	5
5. Soy bastante habilidoso en atletismo.	1	2	3	4	5
6. Las cosas que aprendo en atletismo me parecen importantes.	1	2	3	4	5
7. Las cosas que aprendo en atletismo hace que las clases me resulten interesantes.	1	2	3	4	5
8. Tengo la confianza suficiente para participar en atletismo.	1	2	3	4	5
9. Suelo encontrar interesante hacer atletismo.	1	2	3	4	5
10. Me siento bastante bueno en atletismo.	1	2	3	4	5
11. Las cosas que aprendo en atletismo me sirven para otras cosas de mi vida.	1	2	3	4	5
12. Las cosas que aprendo en atletismo hacen que las clases me resulten agradables.	1	2	3	4	5
13. Creo que tengo las habilidades que necesito para participar en atletismo.	1	2	3	4	5
14. Me meto plenamente en el juego (o en las actividades), cuando practico en clase de atletismo.	1	2	3	4	5
15. Estoy satisfecho con lo bueno/a que soy en atletismo.	1	2	3	4	5
16. Las cosas que aprendo en atletismo hacen las clases agradables.	1	2	3	4	5
17. Las cosas que aprendo en atletismo me resultan útiles.	1	2	3	4	5
18. Parece que el tiempo pase volando cuando hago atletismo.	1	2	3	4	5

Ahora queremos saber **tu opinión sobre tu profesor en las clases de Atletismo** en general. Por favor, lee despacio cada apartado y rodea con un círculo la respuesta que más se ajuste a lo que tú piensas.

En las clases de Atletismo <u>el profesor...</u>	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Neutro	De acuerdo	Totalmente de acuerdo.
1.-Nos pregunta a menudo sobre nuestras preferencias con respecto a las actividades a realizar en las clases de atletismo.	1	2	3	4	5
2.-Nos anima a que confiemos en nuestra capacidad para hacer bien las tareas de atletismo.	1	2	3	4	5
3.-Fomenta en todo momento las buenas relaciones entre los compañeros/as de clase.	1	2	3	4	5
4.- Trata de que tengamos libertad a la hora de realizar las actividades de atletismo.	1	2	3	4	5
5.- Nos propone actividades ajustadas a nuestro nivel.	1	2	3	4	5
6.- Favorece el buen ambiente entre los compañeros/as en las clases de atletismo.	1	2	3	4	5
7.- Tiene en cuenta nuestra opinión en el desarrollo de las clases de atletismo.	1	2	3	4	5
8.- Siempre intenta que consigamos los objetivos que se plantean en las actividades de atletismo.	1	2	3	4	5
9.- Promueve que todos los alumnos/as nos sintamos integrados en las clases de atletismo.	1	2	3	4	5
10.- Nos deja tomar decisiones durante el desarrollo de las actividades en las clases de atletismo.	1	2	3	4	5
11.- Fomenta el aprendizaje y la mejora de los contenidos de las clases de atletismo.	1	2	3	4	5
12.- Nos ayuda a resolver los conflictos amistosamente en las clases de atletismo.	1	2	3	4	5

AP-NPB

Ahora queremos saber **tu opinión sobre las clases que has tenido de Atletismo** en general. Por favor, lee despacio cada apartado y rodea con un círculo la respuesta que más se ajuste a lo que tú piensas.

En las clases de Atletismo	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Neutro	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Siento que hago cosas novedosas.	1	2	3	4	5
2. Los ejercicios que realizo en atletismo se ajustan a mis intereses.	1	2	3	4	5
3. Siento que estoy teniendo una gran progresión con respecto al objetivo final que me he propuesto en las clases de atletismo	1	2	3	4	5
4. Me siento muy cómodo/a cuando hago los ejercicios con los/as demás compañeros/as.	1	2	3	4	5
5. Siento que a menudo hay novedades para mí.	1	2	3	4	5
6. La forma de realizar los ejercicios coincide perfectamente con la forma en que yo quiero hacerlos.	1	2	3	4	5
7. Realizo los ejercicios de atletismo eficazmente.	1	2	3	4	5
8. Me relaciono muy bien con el resto de compañeros/as.	1	2	3	4	5
9. Experimento sensaciones nuevas en clases de atletismo	1	2	3	4	5
10. La forma de realizar los ejercicios responde a mis deseos.	1	2	3	4	5
11. El atletismo es una actividad que hago muy bien.	1	2	3	4	5
12. Siento que puedo hablar abiertamente con mis compañeros/as.	1	2	3	4	5
13. Creo que se plantean situaciones novedosas para mí en clase de atletismo	1	2	3	4	5
14. Tengo la oportunidad de elegir cómo realizar los ejercicios.	1	2	3	4	5
15. Pienso que puedo cumplir con las exigencias de la clase.	1	2	3	4	5
16. Me siento muy cómodo/a con los/as compañeros/as.	1	2	3	4	5
17. Tengo la oportunidad de innovar en las clases de atletismo	1	2	3	4	5
18. Creo que descubro cosas nuevas a menudo en clase de atletismo	1	2	3	4	5

BPNES+NOV+VAR

Anexo 3. Hoja de consentimiento para los alumnos.

CONSENTIMIENTO DEL ALUMNO/A PARA LA PARTICIPACIÓN EN EL PROYECTO

TÍTULO DEL PROYECTO:

“Repercusiones de la práctica de actividad física extraescolar sobre la motivación y predisposición en clases de Educación Física escolar durante la adolescencia”.

Yo,(nombre y apellidos del participante) he leído la hoja de información/autorización que se nos ha entregado para mí y para mis padres, he recibido suficiente información del estudio, y doy mi consentimiento para participar en el mismo.

Firma del participante

Fecha:

Anexo 4. Unidades didáctica medidas en el estudio.

Curso	Deporte	Dominio
1º ESO	Atletismo	1
	Expresión corporal	6
	Baloncesto	4
	Mini-tenis	2
2º ESO	Atletismo	1
	Expresión corporal	6
	Balonmano	4
	Bádminton	2
3º ESO	Atletismo	1
	Expresión corporal	6
	Fútbol	4
	Bádminton	2
	Crossfit	1
4º ESO	Atletismo	1
	Expresión corporal	6
	Voleibol	4
	"Tag Rugby"	4