



Trabajo Fin de Grado

Aspectos motivacionales, autoconcepto físico y
percepción de competencia en Educación Física en
el alumnado de 1º de Educación Secundaria
Obligatoria

*Motivational aspects, physical self-concept and
perception of competence in Physical Education in
1º ESO's students*

Autora

Paula Martínez Castillo

Directora

Dra. Marta Rapún López

Facultad de Ciencias de la Salud y del Deporte / Grado de Ciencias de la Actividad Física y del
Deporte

2018-2019

AGRADECIMIENTOS

Este periodo intenso en el que he llevado a cabo mi Trabajo de Fin de Grado, me ha servido para aprender, tanto a nivel académico como a nivel personal. Este trabajo ha tenido un gran impacto en mí y es por eso que me gustaría agradecer a todas las personas que me han ayudado durante este proceso y han hecho posible que se llevará a cabo.

Primero de todo, me gustaría dar las gracias al Centro de Educación Secundaria Ramón y Cajal de Huesca, ya que me han ayudado siempre que lo necesitaba y sin su colaboración no hubiera sido posible. Particularmente me gustaría nombrar a mi tutor de prácticas José Ramón Serrá. Quiero agradecerle su cooperación y darle las gracias por las oportunidades que me ha dado durante el desarrollo de mi trabajo.

Además, agradecer a mi tutora Marta Rapún, por su gran ayuda y apoyo constante durante todo este proceso. Me ha dado todas las herramientas necesarias para poder realizar mi trabajo.

También me gustaría agradecer a mis padres por su comprensión y su confianza en mí y en este trabajo.

Finalmente, mis amigos, ya que no solo me han brindado su apoyo sino que han sabido escucharme y aconsejarme en momentos difíciles y felicitarme en los fáciles.

¡Muchas gracias!

ÍNDICE

1. RESUMEN.....	1
2. INTRODUCCIÓN.....	3
3. MARCO TEÓRICO.....	5
3.1. ACTIVIDAD FÍSICA Y ADOLESCENCIA.....	6
3.2. ACTIVIDAD FÍSICA, GÉNERO Y ESTEREOTIPOS.....	6
3.3. ACTIVIDAD FÍSICA, AUTOCONCEPTO FÍSICO, PERCEPCIÓN DE COMPETENCIA Y MOTIVACIÓN.....	8
3.4. EDUCACIÓN FÍSICA Y PROMOCIÓN DE ACTIVIDAD FÍSICA.....	13
4. OBJETIVOS E HIPÓTESIS.....	14
5. MATERIAL Y MÉTODO.....	15
5.1.DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	15
5.2.POBLACIÓN Y MUESTRA.....	16
5.3.INSTRUMENTOS.....	16
5.4.PORCEDIMIENTOS.....	17
5.5.ANÁLISIS ESTADÍSTICO.....	18
6. RESULTADOS.....	19
7. DISCUSIÓN.....	36
8. CONCLUSIONES.....	39
9. PERSPECTIVAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN.....	40
10. LIMITACIONES DEL ESTUDIO.....	41
11. BIBLIOGRAFÍA.....	41
12. ANEXOS.....	56

1. RESUMEN

El presente estudio tiene por objeto conocer el autoconcepto físico y por lo tanto la percepción de competencia, así como, la motivación de los alumnos de 1º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en las clases de Educación Física (EF), diferenciando según el género. La muestra fue de 90 alumnos (49 chicas y 41 chicos) de edades comprendidas entre los 12 y 14 años del instituto I.E.S Ramón y Cajal de Huesca. Los instrumentos utilizados fueron el Cuestionario de Motivación en las Clases de EF (CMEF) y el Cuestionario Physical-Self Description (PSDQ). Los resultados muestran mejores valores del género femenino frente al género masculino con diferencias significativas en determinados valores de autoconcepto físico y motivación en las clases de EF.

Palabras claves: Educación Física; motivación; autoconcepto físico; percepción de competencia; adolescencia, género.

ABSTRACT

The present study aims are to know the physical self-concept and therefore the perception of competence, as well as the motivation of 1st Compulsory Secondary Education students of in Physical Education (PE) classes, differentiating according to gender. The sample was of 90 students (49 girls and 41 boys) of ages between 12 and 14 years from the I.E.S Ramón y Cajal of Huesca. The instruments used were the Questionnaire of Motivation in the PE Classes (CMEF) and the Physical-Self Description Questionnaire (PSDQ). The results show better values of the female gender compared to the male gender with significant differences in the values of physical self-concept and motivation in PE.

Key words: Physical Education; motivation; physical self-concept; perception of competence; adolescence; gender.

2. INTRODUCCIÓN

El propósito del presente estudio es analizar tanto los aspectos motivacionales como la percepción de competencia en la asignatura de Educación Física (EF), en el alumnado de 1º de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), así como analizar las posibles diferencias en función del género.

Como se demuestra en diversos estudios, la inactividad física está incrementando de manera desmesurada, de tal forma que el sedentarismo se ha registrado como un factor de riesgo en el desarrollo de enfermedades crónicas, la obesidad, la diabetes tipo II o enfermedades cardiovasculares (Physical Activity Guidelines Advisory Committee, 2008; Leslie, Owen, Salmon, Bauman y Sallis, 1999). Según Tammelin, Ekelund, Remes y Nayha, (2007) esta preocupación aumenta al saber que la etapa más alarmante es la adolescencia, ya que gran parte de los niños y adolescentes no cumplen las recomendaciones de actividad física (AF) en función a la intensidad del esfuerzo, es decir, AF moderada e intensa.

Por otro lado, la adolescencia es una etapa sensible, esto quiere decir que un nivel de actividad física insuficiente en la juventud predispone a desarrollar estilos de vida sedentarios a lo largo de la vida (Tammelin, Näyhä, Laitinen, Rintamäki y Järvelin, 2003). A pesar de los demostrados beneficios que la práctica físico-deportiva regular produce en la calidad de vida a lo largo de los años (Blair y Morris, 2009), numerosos estudios afirman que con la edad hay un descenso progresivo de la práctica físico-deportiva en la población joven (Varo, Martínez & Martínez-González, 2003). Demostrando en su estudio Chillón et al., (2009) que la mayor tasa de abandono se encuentra entre los 12 y los 18 años.

Además, los resultados de las investigaciones han señalado que el interés por la EF disminuye en las chicas respecto a los chicos, también conforme se incrementa la edad, (Moreno, Hellín, y Hellín, 2006; Van Wersch, Trew, y Turner, 1992).

Uno de los motivos de dicha inactividad física puede ser una mala percepción de competencia (PC) en el aula, que hace que los alumnos no se sientan cómodos y capacitados para llevar a cabo las distintas actividades. Por lo que según Fairclough (2003) la PC tiene una influencia fundamental sobre la participación en la AF de los jóvenes.

Igualmente, la motivación juega un papel fundamental para la realización de AF. Podemos encontrar por un lado la motivación intrínseca, con la cual los alumnos obtienen una total satisfacción únicamente por el hecho de llevar a cabo las actividades físico-deportivas. Los alumnos con esta motivación tienen mayor facilidad para sentirse competentes en las clases de EF ya que no buscan buenos resultados o marcas que les comparen con el resto de compañeros, sino la propia naturaleza de las actividades (Hellín, 2007).

Por el contrario, los alumnos con motivación extrínseca y por lo tanto orientación hacia el ego, creen que el éxito deportivo se alcanza a través de un mayor estatus social respecto al resto compañeros, con la satisfacción ante buenos resultados que afirman la posesión de mayor habilidad que los demás, y con un nivel inferior de motivación intrínseca (Cecchini, 2004).

Otro aspecto fundamental en el periodo de la adolescencia es el autoconcepto. Según Callanza-Luna y Molero (2013), para los adolescentes el desarrollo de las relaciones

interpersonales tiene gran influencia sobre las autopercepciones. La importancia que se le da a lo que otros piensan sobre uno mismo depende del nivel de autoconcepto del individuo, entre otros factores, (Ortega-Álvarez, Valiente y Zagalaz, 2010). Según Núñez y Gómez-Pineda (1994) en el periodo de la preadolescencia (12 a 14 años) el autoconcepto desciende y en la adolescencia se observa una mayor diferenciación entre sus componentes. También podemos decir que en los adolescentes con alto autoconcepto las opiniones contrarias y negativas tienen menor influencia en sus autoesquemas que los jóvenes con mal autoconcepto (Callaza-Luna y Molero, 2013).

El ámbito escolar ofrece importantes oportunidades a los adolescentes para poder ser activos, de forma no oficial en los recreos, y de manera oficial en las clases de EF (Slingerland y Borghouts, 2011). Debido a esto podemos decir que las clases de EF son un buen lugar en el que intervenir. Para ello, hay averiguar los aspectos que influyen en la motivación de los alumnos en las clases de EF (Moreno y Llamas 2007).

Gracias a mi experiencia tanto como alumna, deportista y docente en prácticas en un centro de Educación Secundaria Obligatoria, he podido percibir que la motivación y actitud de los alumnos en las clases de ESO a veces es no es la adecuada y que disminuye progresivamente conforme los alumnos son más mayores. Debido a esto, es necesario el análisis de ambos aspectos para conocer en profundidad las causas de la falta de interés por la EF en este rango de edades y según el género para de esta forma crear una dinámica y propuesta cuyo objetivo sea revertirla o por lo menos disminuirla.

3. MARCO TEÓRICO

Se ha estructurado la base teórica del presente trabajo en cuatro apartados. El primero de ellos aporta información sobre la AF y la adolescencia, el segundo sobre la AF, el género y los estereotipos, el tercero sobre la AF, la percepción de competencia, el auto concepto físico y motivación y, por último, el cuarto apartado aborda la relación entre la EF y la promoción de AF.

3.1. ACTIVIDAD FÍSICA Y ADOLESCENCIA

En la actualidad, es alarmante el nivel de inactividad física en la población española, siendo los adolescentes el foco de dicha preocupación. Esto se debe a que la mayoría de las investigaciones destacan que sobretodo en la etapa de la adolescencia hallamos unos índices muy bajos de participación en actividades físico-deportiva (García Ferrando, 2001). Otro de los motivos por los cuales esta etapa es de gran interés y preocupante es debido a que en ella las personas sufren distintos cambios físicos, psicológicos y sociales que son fundamentales para la adquisición de conductas y hábitos saludables (Castillo, 2000). Además, este periodo también es importante para adquirir y consolidar un estilo de vida activo, debido a que en este periodo evolutivo se aprenden comportamientos que tienen grandes repercusiones para la salud de las personas, a corto y largo plazo, y que serán difíciles de modificar en la vida adulta (Crockett y Petersen, 1993). Debido a esto hay que evitar la inactividad física durante la adolescencia ya que esta se propaga en la adultez. Esto quiere decir que un nivel de actividad física escaso en la juventud aumenta la probabilidad de desarrollar estilos de vida sedentarios a lo largo de la vida (Tammelin, Näyhä, Laitinen, Rintamäki y Järvelin, 2003; Larouche, Laurencelle, Shephard y Trudeau, 2012).

Además, según García Ferrando (1993) se destaca que el alumno es consciente de que el tiempo que se le dedica a las clases de EF es muy escaso, así como el número de sesiones

semanales. Este hecho por lo tanto, no ayuda a aumentar los niveles de AF en los alumnos, ni a promocionarla.

3.2. ACTIVIDAD FÍSICA, GÉNERO Y ESTEREOTIPOS

Según el estudio de Cecchini et al. (2005), el rango de edad comprendido entre los 10-12 años es en hay una mayor cantidad de practicantes de AF, descendiendo está en las posteriores etapas, de tal forma que se ha demostrado que a medida que incrementa la edad aumenta la cantidad de mujeres sedentarias (García, Matute, Tifner, Gallizo y Gil, 2007). Teniendo también en cuenta que el porcentaje de mujeres que abandonan las actividades deportivas en la adolescencia es mayor que el de los hombres, acentuando las diferencias entre ambos géneros en cuanto a la AF (Faiola, Bianchi, Luciani, Speranza y Casasco, 2015).

En cuanto al género, varias investigaciones como la de Chepyator-Thomson y Ennis, (1997) han mostrado que las chicas adolescentes participan menos en las clases de EF. Por lo que debemos comprender los motivos de esta ausencia de práctica físico deportiva, para de esta forma, diseñar programas de actividades físico-deportivas con el objetivo de incrementar la adherencia a dichos programas, centrándonos en los adolescentes y sobretodo en el género femenino (Moreno, Hellín, Hellín y Cervelló, 2006).

Según esta menor implicación del género femenino puede deberse a que según Casimiro (1999) y Cervelló y Santos-Rosa (2000) la asignatura de EF está mejor valorada entre los chicos que entre las chicas, y estas se sienten más desmotivadas y con menor satisfacción hacia el área de EF (Rijo, Medina y Herráez, 2011). Estos datos también se al oíio, ya que los hombres muestran mayor preferencia por el deporte en su tiempo libre que las

mujeres (Moreno, Rodríguez y Gutiérrez, 1996). Según Díaz y Anguita (2017) otro de los motivos pueden ser los estereotipos, indicando que uno de los estereotipos más presentes es la creencia de que hay deportes para las mujeres y otros para los hombres, favoreciendo al género masculino en el ámbito de la actividad física y el deporte.

Autores como Moreno, Sánchez, Rodríguez, Prieto y Mula (2002), realizaron estudios sobre las actitudes de los alumnos. En sus resultados relacionan el grado de satisfacción en las clases de EF con factores que lo condicionan, como el contenido del currículo, la práctica deportiva tanto del alumno como de su familia y amigos, el género del profesor y del alumno, la importancia que los alumnos conceden a la asignatura según las características del profesor.

Por lo que podemos decir, que la presencia de estereotipos físico-sociales va a repercutir en el hecho de que los alumnos tengan actitudes sexistas en su entorno escolar, reforzadas por la intervención del docente, dirigiéndoles hacia una desmotivación por la EF (Moreno, Hellín, Hellín y Cevelló, 2006). Según Blandez, Fernández y Sierra (2007) estos estereotipos de género que están relacionados con la AF y el deporte siguen estando presentes en la Educación Secundaria.

3.3.ACTIVIDAD FÍSICA, AUTOCONCEPO FÍSICO, PERCEPCIÓN DE COMPETENCIA Y MOTIVACIÓN

Uno de los motivos que afectan a la implicación en las clases de EF, es el autoconcepto físico. Este es una representación mental que se forma al combinar la experiencia corporal con los sentimientos y las emociones que ésta produce (Marchago, 2002).

Esta representación mental es multidimensional y está conformada por dos grandes áreas que son la Apariencia física y la Habilidad física (Harter, 1998). Basado en el modelo del auto-concepto de Fox y Corbin (1989) desarrollaron el Perfil de Auto-percepción Física (Physical Self-Perception Profile, PSPP) dividiendo el auto-concepto físico en cuatro subdominios (competencia percibida, fuerza física, condicionamiento físico y atractivo, apariencia o imagen corporal) junto con un quinto y más general (autoestima).

También tenemos en cuenta que existe una relación directa entre el aumento de la competencia percibida y la aceptación personal, favoreciendo el buen desarrollo de la autoestima (Fox, 2000). Ambos aspectos, el cuerpo y la apariencia, también se reflejan como el predictor más influyente en la autoestima (Fox, 1997). Además, según Bruya (1977) los efectos positivos en la autoestima y el autoconcepto físico se deben a la duración y frecuencia de la práctica físico-deportiva, ya que cuanta mayor frecuencia de práctica de AF, mejor es la salud mental del individuo. También se establece una relación entre la competencia y el atractivo corporal que hace que la imagen corporal en la adolescencia tenga una especial preocupación en el alumnado, haciendo que estos dos elementos constituyan uno de los elementos más importantes del autoconcepto físico, y por lo tanto, de su autovaloración física global (Hellín, 2007). De esta forma, la PC se establece como el predictor más fuerte del autoconcepto físico (Allison, Dwyer y Makin, 1999).

La autoestima es la manifestación de la actitud global (positiva o no) de la importancia y valía que una persona posee (Rosenberg, 1989). Esta, está influenciada por multitud de factores. La teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 2000) utiliza la autoestima como un indicador del bienestar psicológico. Así, en estudios previos (López-Walle, Balaguer, Castillo, y Tristán, 2011) se busca analizar la relación entre la autoestima y la

motivación en las clases de EF, comprendiéndola como una posible consecuencia motivacional.

En relación al tema, encontramos la teoría de la autodeterminación sobre la motivación y la personalidad (Deci y Ryan, 2000). La teoría analiza el grado en que las conductas de las personas son auto-determinadas, es decir, en qué grado son voluntarias las acciones que realizan las personas (Carratalá, 2004), diferenciando entre motivación autodeterminada o no autodeterminada (Deci y Ryan, 2012). En esta teoría también reflejan la importancia de satisfacer la PC como una de las necesidades psicológicas básicas que ayuda a aumentar la motivación de los alumnos en la EF (Ntoumanis, 2001). Esta variable se determina con las valoraciones que el alumnado realiza sobre su rendimiento en la AF, asociándose a las experiencias de éxito o de fracaso (Hagger, Biddle, y Wang, 2005). Las experiencias de éxito harán que el individuo continúe con la práctica de AF (Moreno, Hellín, González-Cutre y Martínez, 2011).

Esta teoría afirma que el comportamiento humano es motivado por la satisfacción de tres necesidades psicológicas primarias: autonomía, competencia y relación con los demás (Deci y Ryan, 2000). Estas necesidades influirán en los tres tipos de motivación que a su vez influyen en otros aspectos como la personalidad, los aspectos afectivos, etc. La necesidad de competencia se basa en tratar experimentar eficacia sobre el resultado. Hay numerosos estudios como el de Méndez, Fernández y Cecchini, (2013) que muestran la importancia de la satisfacción de las necesidades psicológicas y su influencia sobre la motivación en las clases de EF. Esta teoría explica cómo los individuos pueden sentirse intrínsecamente motivados, extrínsecamente motivados o desmotivados hacia una actividad (Deci, Vallerand, Pelletier, & Ryan, 1991).

Por otro lado, hay que tener en cuenta la relación entre la PC y los procesos motivacionales (Weiss y Ferrer-Caja, 2002). De esta forma, es más probable que los estudiantes con mayor PC realicen tareas que les resulten más desafiantes, usen criterios internos para juzgar el éxito sus acciones y tengan una mayor persistencia al encontrarse con dificultades (Deci y Ryan, 1985).

Por otro lado, otro de los motivos de la inactividad física de los adolescentes más alarmante es la falta de motivación de estos en las clases de EF (Parish y Treasure, 2003). Ya que la motivación hacia esta es un elemento muy importante en el proceso de enseñanza/aprendizaje (Moreno y Hellín, 2007).

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 relacionarse con el motivo por el que la persona realiza AF, mientras que la intensidad hace referencia al esfuerzo que emplea esa persona para llevar a cabo esa AF. Por ello, es imprescindible el estudio de los diversos factores que afectan a la motivación de los alumnos en las clases de EF, y de esta forma, poder conocer las causas de la participación y motivación en actividades.

Florence (1991) señala que el alumno motivado es característico por diferentes conductas: es activo, se agota, atiende a las explicaciones, las cuestiona, ayuda a los compañeros, se interesa por hacer más, adelanta a su turno, está alegre, se interesa por su desempeño, repite sus ejercicios y se entrena fuera de las clases. Por lo tanto, siente placer y quiere ejercitarse y aprender en la clase de EF. Además, se ha comprobado que los alumnos más motivados en clase son quienes presentan mejores actitudes hacia las actividades físico-deportivas fuera de la escuela (Sanmartín, 2014). Esta motivación actúa de forma

diferente según se trate de motivación intrínseca o motivación extrínseca. La motivación intrínseca proporciona diversión, un sentimiento de competencia o habilidad, lo que conlleva una mayor implicación en la actividad. Por otro lado, la motivación extrínseca proporciona recompensas externas de cualquier tipo que desencadenen la participación, sobre todo cuando es exitosa (Moreno y Hellín, 2007).

La satisfacción que muestran los alumnos en las clases de EF también se relaciona con los niveles motivacionales generados dentro de las mismas. En este sentido, la investigación de Cervelló (2000) apunta a que las clases de EF con una orientación hacia las actividades físicas provocan que los alumnos se sientan más satisfechos en las mismas.

Las investigaciones llevadas a cabo dentro de las clases de EF, indican que uno de los principales problemas que más preocupan al profesorado es el relacionado con aumentar la motivación del alumnado y de esta forma conseguir adherencia a la práctica físico-deportiva (Cecchini, González, Carmona, Arruza, Escartí y Balagué, 2001). Por ello, se busca que el profesor de EF mejorare el tipo de motivación experimentada por el alumno, y con ella, obtener consecuencias motivacionales positivas (Almagro, Navarro, Paramio, & Sáenz-Lopez, 2015).

A la par de estos hallazgos, se han demostrado que la motivación también se ve afectada por la orientación hacia el clima tarea o por el contrario hacia el clima ego. Los alumnos que muestran una elevada orientación hacia el ego y además que tiene mala PC son más susceptibles al estrés y a la ansiedad. Según Roberts (1992), ganar y perder en el deporte son exigencias objetivas, inestables y en cierto modo incontrolables y, por lo tanto, puede crear estados afectivos negativos. Por otra parte, los alumnos con una predominante orientación a la tarea no suelen sentir ansiedad, porque el resultado por el que se esfuerzan

es subjetivo y relativamente controlable (Cecchini, González, Carmona y Contreras, 2004).

La tendencia a la máxima satisfacción en las clases de EF se consigue a partir de los motivos intrínsecos, que conllevan una mayor participación del alumno, mejor PC, mayor entrega y persistencia en la tarea (López y González, 2001).

La probabilidad de tener una implicación hacia la tarea o hacia el ego, depende de factores situacionales (Viciiana, Cervelló, Ramírez, San-Matías y Requena, 2003). Los factores situacionales, son lo que se conoce en la teoría de las metas de logro como clima motivacional, y la interacción entre estos factores marcan una perspectiva de meta predominante (Cecchini, González, Carmona y Contreras, 2004). Aunque los alumnos tengan una predisposición personal para implicarse en la tarea, está también puede estar influenciada por los distintos contextos con los que interactúa el alumno (Cecchini, González, Carmona y Contreras, (2004).

De la misma forma encontramos el clima motivacional que supone todo el conjunto de señales sociales y contextuales a través de las cuales se definen las claves de éxito y fracaso (Cervelló, Del Villar, Jiménez, Ramos y Blázquez, 2003). En el contexto de la EF, el estilo docente se considera fundamental para aumentar la motivación y lograr los efectos positivos que genera, como la satisfacción o el aumento de AF (Standage, Gillison, Ntoumanis y Treasure, 2012). Debido a esto los profesores de EF, definen las claves de éxito y fracaso (García, Santos-Rosa, Jiménez y Cervelló, 2005).

3.4. EDUCACIÓN FÍSICA Y PROMOCIÓN DE ACTIVIDAD FÍSICA

Está reflejado en el Currículo de la EF en la ESO, que el papel de las clases de EF es fundamental y tiene como algunas de sus finalidades: adoptar principios cívicos y de valores que le permitan interactuar con otros en los contextos sociales de práctica de actividad física y promover un estilo de vida activo y saludable.

Se busca favorecer el desarrollo de una EF de calidad, relacionando entre si diferentes contextos de práctica, para que de esta forma los jóvenes adquieran experiencias positivas que les permitan practicar y mantener la AF a lo largo de su vida (Peiró-Velert, Pérez-Gimeno y Valencia-Peris, 2012). Por todo esto, y más aún como docentes, debemos tener iniciativas, como concebir el recreo como jornada lectiva y de esta forma, incidir en él, sacándole un rendimiento pedagógico (Pino, 2015).

Como ya reflejaron Generelo, Julián y Zaragoza (2009) y Julián, Ibor, Aibar y García (2014) la EF tiene gran potencial para la promoción de la AF tanto directa, como indirectamente. Según Frago-Calvo, Zaragoza, Generelo, Murillo y Aibar, (2014) directamente, contribuye a la acumulación de minutos diarios recomendados de AF y a proporcionar experiencias positivas. Indirectamente, promueve la AF fuera del centro, y favoreciendo un estilo de vida activo (González-Cutre, Sicilia, Beas-Jiménez y Hagger, 2013).

Como ya se ha comentado, experimentar motivación intrínseca en las clases de EF es importante en la predicción de la intención de seguir siendo físicamente activos en el futuro, así como en el nivel de autoestima. Como indica Ames (1992), los profesores, entrenadores, padres e iguales estructuran la clase, el entrenamiento y el hogar, ayudan a definir el éxito y el fracaso. Por ello, es recomendable que el profesor de EF intente

mejorar el tipo de motivación experimentada por el alumno, obteniendo consecuencias motivacionales positivas (Almagro, Navarro, Paramio, G & Sáenz-Lopez, 2015).

4. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

El objetivo principal del presente estudio es conocer el autoconcepto físico y por lo tanto, la percepción de competencia y la motivación del alumnado de primero de la ESO del IES Ramón y Cajal de Huesca, en las clases de EF, y analizar si existen diferencias en función del género.

Además, de forma secundaria también se persiguen los siguientes objetivos:

- Analizar las finalidades o motivaciones que encuentran los alumnos en las clases de Educación Física.
- Analizar los motivos de práctica de actividad o inactividad física durante la adolescencia.
- Investigar si existen diferencias significativas entre el género femenino y masculino en la percepción de competencia y en la motivación en las clases de EF.

La hipótesis inicial del presente estudio es que los alumnos del género masculino presentan una mayor motivación en las clases de EF así como un mejor autoconcepto físico y percepción de competencia para la práctica de AF y deportiva, respecto al género femenino.

5. MATERIAL Y MÉTODO

5.1.DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Se basa en el método selectivo, un modelo sistemático flexible y que escatima el tiempo empleado gracias a la obtención de respuestas (masivas) de forma sencilla. Una de las características principales de este método es que posibilita el formular preguntas directamente a los sujetos participantes, a diferencia de la metodología observacional (Charchaoui, Cachón, Chacón, y Castro, 2017). También se caracteriza por la disminución del grado de manipulación de las variables por parte del investigador y por la selección de los sujetos en función de determinadas características, como sexo, edad, nivel cultural, actitudes, etc.), con la finalidad de poder estudiar la relación existente entre ellas (Alaminos y Castejón, 2006). Dentro de las investigaciones sociales, es el tipo de metodología que más se utiliza (Anguera, 2003).

Este método selectivo se caracteriza por no hacer uso de la manipulación experimental (Alvira, Avia, Calvo y Morales, 1979).

5.2.POBLACIÓN Y MUESTRA

La población objeto de estudio son el alumnado del curso de primero de la ESO del centro público I.E.S Ramón y Cajal, de la provincia de Huesca. Se seleccionaron 4 de las 8 clases para intervenir en el estudio: 1ºA y PAI, 1ºB, 1ºC y PAI y 1ºG, contando con un total de 92 alumnos (incluyendo los alumnos repetidores) de los cuales 90 participaron en el estudio. Los alumnos presentan una edad media de 12,7 años, tal y como se recoge en la Tabla 1, diferenciándose en función del género y del grupo.

Tabla 1. Nº de alumnos que participaron en la investigación.

GRUPO	Nº DE ALUMNAS	Nº DE ALUMNOS	Nº TOTAL DE ALUMNOS/AS	MEDIA DE EDAD (años)
1ºA Y PAI	13	10	23	12,3
1ºB	11	13	24	13
1ºC Y PAI	13	8	21	12,6
1º G	12	10	22	13
TOTAL	49	41	90	12,7

5.3. INSTRUMENTOS

Se han utilizado dos cuestionarios para la recogida de información:

El CMEF (Cuestionario de Motivación en las Clases de EF de García-Calvo et al., 2012), formado por 20 ítems, encabezados por la premisa: “Yo participo en las clases de EF...”. Las respuestas posibles varían del 1 al 5 (escala valorativa), donde 1 es “Totalmente en desacuerdo”, 2 es “Algo en desacuerdo”, 3 es “Neutro”, 4 es “Algo de acuerdo” y 5 es “Totalmente de acuerdo”. Cada ítem está dirigido a analizar el tipo de motivación que tiene el alumnado. Por lo que, los ítems 1, 6, 11 y 16 están dirigidos a analizar la motivación intrínseca; los números 2, 7, 12 y 17, la motivación extrínseca (regulación identificada); los ítems 3, 8, 13 y 18, la motivación extrínseca (regulación introyectada), los números 4, 9, 14 y 19, la motivación extrínseca (regulación externa) y los ítems 5, 10, 15 y 20, la desmotivación.

El PSDQ (Physical-Self Description Questionnaire) (Marsh, Richards, Johnson, Roche y Tremayne, 1994), que es la traducción al español del PSPP (Physical Self-Perception Profile), este es él es el instrumento de mayor relevancia en los últimos años (Marsh, 1997). Su validez ha sido comprobada en varias investigaciones (Dunton, Jamner y Cooper, 2003; Marsh, Asci y Tomás, 2002; Tomás, 1998). La versión final del PSDQ (Marsh y Cois. 1994) está compuesta por 70 ítems que miden 9 componentes específicos del autoconcepto físico (salud, coordinación, actividad física, grasa corporal, competencia deportiva, apariencia física, fuerza, flexibilidad, y resistencia), y 2 componentes globales (autoconcepto físico global, y autoestima), lo que hace un total de 11 subescalas. En el encontramos, 8 ítems de salud, 6 de coordinación, 6 de AF, 6 de grasa corporal, 6 de competencia deportiva, 6 de apariencia física, 6 de fuerza, 6 de flexibilidad, 6 de resistencia, 6 de autoconcepto global y 8 de autoestima. Las respuestas posibles varían del 1 al 6, donde 1 es “Totalmente falso”, 2 es “Bastante falso”, 3 es “Más falso que verdadero”, 4 es “Más verdadero que falso”, 5 es “Bastante verdadero” y 6 “Totalmente verdadero”.

5.4.PROCEDIMIENTOS

En primer lugar se utilizaron las listas de las clases de primero de ESO seleccionadas para el estudio del centro público I.E.S Ramón y Cajal de la provincia de Huesca en el curso 2018-2019 para saber el número de sujetos por clase y realizar las copias necesarias de cada uno de los consentimientos informados. Después de proporcionar los consentimientos informados y de que los tutores legales dieran su aprobación, se procedió a realizar las copias necesarias de cuestionarios. Se juntaron ambos cuestionarios en un único documento, para facilitar su posterior repartición. Después de la impresión de todos los documentos necesarios se procedió a su distribución a cada uno de los noventa

alumnos en el horario de sus respectivas clases de EF. Ambos cuestionarios fueron anónimos y en todo momento se respetó la confidencialidad. Antes de que los alumnos comenzaran a cumplimentarlo se les explicó en qué consistía, para evitar problemas de interpretación de los ítems.

A continuación, los datos se analizaron mediante el programa estadístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) creándose diferentes tablas y gráficos para su correcto entendimiento y para destacar los resultados más relevantes.

5.5. ANÁLISIS ESTADÍSTICO

Todo el proceso del análisis estadístico se realizó mediante el programa estadístico IBM SPSS Statistics 23. Para comenzar se añadieron dos ventanas del programa, “vista de datos” y “vista de variables”. En esta última se procedió a insertar todas las variables del estudio, es decir, sexo, edad y cada uno de los ítems de los dos cuestionarios utilizados. Después a cada una de las variables se les añadió etiquetas, se les dio valores y se concretó la medida. Esta última podía ser: nominal, ordinal o escala. Las únicas variables con valores distintos al resto fueron el sexo, en el que se le otorgó un 1 al sexo masculino y un 2 al sexo femenino, y la edad, en el que no había valor alguno. El resto de variables en el caso de los ítems del cuestionario PSDQ tenían valores del 1 al 6 donde 1 es “Totalmente falso”, 2 es “Bastante falso”, 3 es “Más falso que verdadero”, 4 es “Más verdadero que falso”, 5 es “Bastante verdadero” y 6 “Totalmente verdadero”. Y en el caso de los ítems del cuestionario CMEF tenían valores del 1 al 5 (escala valorativa), donde 1 es “Totalmente en desacuerdo”, 2 es “Algo en desacuerdo”, 3 es “Neutro”, 4 es “Algo de acuerdo” y 5 es “Totalmente de acuerdo”. Por otro lado, en cuanto a la medida de cada variable, todas eran nominal a excepción de la edad que su medida era escala.

A continuación, en la ventana de “vista de datos” se procedió a llenar de uno en uno las respuestas de cada variable de cada uno de los 90 sujetos, de tal forma que en la primera columna encontramos los sujetos y cada línea se corresponde a las respuestas de ese sujeto.

Se ha realizado un análisis descriptivo, obteniendo el mínimo, el máximo, la media, la desviación estándar y las frecuencias, en función de los ítems analizados

Además, se ha llevado a cabo un análisis inferencial. En primer lugar se analizó la normalidad de la muestra mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov, siendo la distribución no normal para todas las variables. Por lo que se procedió a realizar la prueba paramétrica de Mann Whitney y las tablas cruzadas, diferenciando por género.

Se consideró como límite de la significación el valor de la probabilidad $p \leq 0.05$ (inferior o igual al 5%).

6. RESULTADOS

La tabla 2 hace referencia a los resultados obtenidos en el cuestionario PSDQ, relacionados con el Autoconcepto Físico. Atendiendo a la media por ítem vemos los valores más altos (considerándolos con un valor de 4,5 o más) en los ítems: 13 (me resulta fácil controlar los movimientos de mi cuerpo) respecto a la coordinación, 7 (teniendo en cuenta mi edad, soy atractivo/a) y 18 (tengo una cara agradable) en cuanto a la grasa corporal, 6 (físicamente, estoy satisfecho/a con el tipo de persona que soy), 17 (físicamente, me siento contento conmigo mismo/a), 28 (me siento satisfecho/a con mi apariencia física y con lo que puedo hacer físicamente), 39 (físicamente, me siento

satisfecho/a conmigo mismo/a), 50 (me siento satisfecho/a con quien soy y con lo que puedo hacer físicamente) y 66 (En general, tengo mucho de lo que sentirme orgulloso/a) en cuanto a la variable de autoconcepto físico global, 60 (juego bien en los deportes) sobre la competencia deportiva y 66 (en general, tengo mucho de lo que sentirme orgulloso/a) respecto a la autoestima. Por otro lado, encontramos los valores más bajos (considerándolos con un valor inferior a 2) los ítems: 23 (estoy enfermo/a tan a menudo que no puedo hacer todas las cosas que quisiera) y 45 (me pongo enfermo/a con mucha frecuencia) en cuanto a la salud, 4 (Estoy demasiado gordo/a) respecto a la grasa corporal, 44 (En general, no valgo para nada) y 68 (En general, soy un fracaso) sobre la autoestima.

Tabla 2. Número de alumnos (N), media y desviación típica (SD) de los 70 ítems del Cuestionario de Autoconcepto Físico dividido en las variables: salud, coordinación, AF, apariencia física, fuerza, flexibilidad, resistencia, autoconcepto, competencia física global y autoestima.

		N	M	SD
Salud	Ítem 1	90	3,0	1,5
	Ítem 12	90	3,9	1,3
	Ítem 23	90	1,8	1,3
	Ítem 34	90	4,1	1,7
	Ítem 45	90	1,9	1,4
	Ítem 67	90	2,3	1,5
	Ítem 69	90	4,4	1,4
Coordinación	Ítem 2	90	4,0	1,5
	Ítem 13	90	4,7	1,2
	Ítem 24	90	3,6	1,4
	Ítem 35	90	3,9	1,4
	Ítem 46	90	3,8	1,4
	Ítem 57	90	3,9	1,5
	Ítem 3	90	4,0	1,6
	Ítem 14	90	4,1	1,6

Actividad física	Ítem 25	90	4,1	1,8
	Ítem 36	90	4,8	1,4
	Ítem 47	90	4,3	1,6
	Ítem 58	90	4,4	1,7
Grasa corporal	Ítem 4	90	1,8	1,3
	Ítem 15	90	2,6	1,3
	Ítem 26	90	2,1	1,5
	Ítem 37	90	2,4	1,6
	Ítem 48	90	2,3	1,7
	Ítem 59	90	2,1	1,5
Apariencia física	Ítem 7	90	4,5	1,4
	Ítem 18	90	4,7	1,2
	Ítem 29	90	3,9	1,5
	Ítem 40	90	2,1	1,5
	Ítem 51	90	4,4	1,5
	Ítem 62	90	2,5	1,4
Fuerza	Ítem 8	90	4,3	1,4
	Ítem 19	90	4,1	1,4
	Ítem 30	90	3,5	1,4
	Ítem 41	90	2,3	1,5
	Ítem 52	90	3,8	1,4
	Ítem 63	90	3,6	1,5
Flexibilidad	Ítem 9	90	3,2	1,5
	Ítem 20	90	3,3	1,6
	Ítem 31	90	2,9	1,6
	Ítem 42	90	4,1	1,5
	Ítem 53	90	3,4	1,9
	Ítem 64	90	3,4	1,5
Resistencia	Ítem 10	90	3,5	1,6
	Ítem 21	90	3,3	1,5
	Ítem 32	90	3,2	1,8
	Ítem 43	90	3,3	1,7
	Ítem 54	90	3,7	1,4
	Ítem 65	90	3,8	1,7
Autoconcepto físico global	Ítem 6	90	4,9	1,3
	Ítem 17	90	4,9	1,2
	Ítem 28	90	4,7	1,3
	Ítem 39	90	4,8	1,4
	Ítem 50	90	4,7	1,3
	Ítem 61	90	4,6	1,5

	Ítem 5	90	4,1	1,5
	Ítem 16	90	4,1	1,4
Competencia deportiva	Ítem 38	90	4,4	1,4
	Ítem 49	90	3,7	1,7
	Ítem 60	90	4,5	1,4
	Ítem 11	90	3,9	1,3
	Ítem 22	90	2,4	1,5
	Ítem 33	90	2,2	1,7
Autoestima	Ítem 44	90	1,6	1,1
	Ítem 55	90	4,0	1,3
	Ítem 66	90	4,9	1,3
	Ítem 68	90	1,8	1,3
	Ítem 70	90	2,1	1,4

N = Número total de alumnos; M = Media; SD = Desviación Típica.

La tabla 3, indica los resultados referidos a la el auto concepto físico. Atendiendo a la media la media de cada uno de los ítems diferenciando entre chicos y chicas, encontramos diferencias significativas en los ítems: 23 (estoy enfermo/a tan a menudo que no puedo hacer todas las cosas que quisiera) respecto a la salud, 24 (soy bueno/a realizando movimientos que requieren coordinación) y 46 (realizo con facilidad movimientos que requieren coordinación) sobre la coordinación, 14 (suelo hacer ejercicio o actividades que me hacen respirar fuerte) y 36 (hago actividades físicas (como comer, bailar, ir en bici, aerobic, gimnasia o nadar) por lo menos tres veces a la semana) en cuanto a la AF, 48 (mi barriga es demasiado grande) sobre la grasa corporal, 30 (soy más fuerte que la mayoría de los chicos/as de mi edad) en la variable de fuerza, 31 (mi cuerpo es rígido y nada flexible) y 64 (creo que obtendría buenos resultados en una prueba de flexibilidad) sobre la flexibilidad y 22 (no tengo mucho de lo que sentirme orgulloso/a) referido a la autoestima. Además, las chicas tienen mejores valores con respecto a los chicos en todas las diferencias significativas halladas.

Tabla 3. Media y desviación típica (SD), diferenciando por género, y significación de los datos del Cuestionario de Autoconcepto Físico dividido en las variables: salud, coordinación, AF, apariencia física, fuerza, flexibilidad, resistencia, Autoconcepto, competencia física global y autoestima.

		Chicos		Chicas		P
		M	SD	M	SD	
Salud	Ítem 1	3,0	± 1,5	3,9	± 1,5	0,747
	Ítem 12	2,2	± 1,4	2,3	± 1,4	0,829
	Ítem 23	2,2	± 1,6	1,4	± 1,8	0,004*
	Ítem 34	4,0	± 1,8	4,1	± 1,6	0,944
	Ítem 45	2,2	± 1,5	1,7	± 1,2	0,120
	Ítem 67	2,6	± 1,5	2,0	± 1,4	0,058
Coordinación	Ítem 69	4,7	± 1,4	4,2	± 1,5	0,092
	Ítem 2	3,9	± 1,7	4,2	± 1,2	0,626
	Ítem 13	4,7	± 1,3	4,8	± 1,1	0,943
	Ítem 24	3,2	± 1,4	4,0	± 1,2	0,014*
	Ítem 35	3,8	± 1,4	4,0	± 1,4	0,328
	Ítem 46	3,4	± 1,4	4,1	± 1,3	0,039*
Actividad física	Ítem 57	3,8	± 1,6	4,1	± 1,4	0,370
	Ítem 3	4,2	± 1,6	3,8	± 1,6	0,195
	Ítem 14	4,7	± 1,5	3,6	± 1,5	0,001*
	Ítem 25	4,2	± 1,8	4,0	± 1,7	0,315
	Ítem 36	4,4	± 1,5	5,1	± 1,3	0,022*
	Ítem 47	4,0	± 1,6	4,5	± 1,5	0,085

	Ítem 58	4,3	±	1,9	4,4	±	1,5	0,812
Grasa corporal	Ítem 4	2,0	±	1,4	1,8	±	1,2	0,703
	Ítem 15	2,7	±	1,3	2,4	±	1,2	0,360
	Ítem 26	2,5	±	1,8	1,8	±	1,2	0,146
	Ítem 37	2,6	±	1,8	2,1	±	1,5	0,178
	Ítem 48	2,8	±	1,8	1,9	±	1,4	0,011*
	Ítem 59	2,5	±	1,7	1,8	±	1,3	0,059
Apariencia física	Ítem 7	4,3	±	1,5	4,6	±	1,3	0,526
	Ítem 18	4,8	±	1,2	4,7	±	1,2	0,853
	Ítem 29	4,0	±	1,6	3,9	±	1,4	0,781
	Ítem 40	2,2	±	1,6	2,1	±	1,4	0,925
	Ítem 51	4,5	±	1,5	4,4	±	1,5	0,816
	Ítem 62	2,6	±	1,7	2,5	±	1,2	0,970
Fuerza	Ítem 8	4,3	±	1,4	4,3	±	1,3	0,842
	Ítem 19	4,0	±	1,5	4,1	±	1,3	0,801
	Ítem 30	3,8	±	1,5	3,2	±	1,4	0,049*
	Ítem 41	2,3	±	1,6	2,4	±	1,5	0,690
	Ítem 52	4,0	±	1,5	3,5	±	1,2	0,062
	Ítem 63	3,8	±	1,6	3,4	±	1,5	0,124
Flexibilidad	Ítem 9	2,9	±	1,3	3,4	±	1,6	0,150
	Ítem 20	3,1	±	1,6	3,5	±	1,6	0,218
	Ítem 31	3,3	±	1,6	2,6	±	1,5	0,021*
	Ítem 42	4,1	±	1,6	4,0	±	1,4	0,763

	Ítem 53	3,0	± 1,5	3,8	± 2,1	0,061
	Ítem 64	3,1	± 1,5	3,7	± 1,5	0,039*
Resistencia	Ítem 10	3,6	± 1,8	3,4	± 1,4	0,579
	Ítem 21	3,3	± 1,6	3,2	± 1,4	0,817
	Ítem 32	3,3	± 1,7	3,0	± 1,9	0,392
	Ítem 43	3,1	± 1,7	3,5	± 1,7	0,293
	Ítem 54	3,7	± 1,5	3,8	± 1,4	0,993
	Ítem 65	3,8	± 1,6	3,8	± 1,7	0,980
Autoconcepto físico global	Ítem 6	4,7	± 1,5	5,1	± 1,1	0,316
	Ítem 17	4,7	± 1,5	5,1	± 1,9	0,304
	Ítem 28	4,4	± 1,4	4,9	± 1,2	0,051
	Ítem 39	4,7	± 1,4	4,9	± 1,4	0,444
	Ítem 50	4,6	± 1,3	4,8	± 1,4	0,513
	Ítem 61	4,3	± 1,6	4,8	± 1,4	0,109
Competencia deportiva	Ítem 5	4,3	± 1,4	3,9	± 1,5	0,147
	Ítem 16	4,2	± 1,4	4,0	± 1,5	0,538
	Ítem 38	4,5	± 1,4	4,4	± 1,4	0,891
	Ítem 49	3,9	± 1,7	3,6	± 1,7	0,324
	Ítem 60	4,7	± 1,3	4,4	± 1,4	0,446
Autoestima	Ítem 11	4,0	± 1,2	3,7	± 1,3	0,153
	Ítem 22	2,9	± 1,6	2,1	± 1,3	0,013*
	Ítem 33	2,2	± 1,7	2,1	± 1,6	0,752
	Ítem 44	1,8	± 1,2	1,5	± 2,0	0,226

Ítem 55	4,0	\pm	1,3	4,1	\pm	1,3	0,806
Ítem 66	4,7	\pm	1,4	5,0	\pm	1,1	0,295
Ítem 68	2,0	\pm	1,5	1,6	\pm	1,1	0,479
Ítem 70	2,2	\pm	1,5	1,9	\pm	1,3	0,402

M = Media; SD = Desviación Típica; P = Significación, * = $p \leq 0,05$, diferencias en función del género.

En las figuras 1, 2, 3 y 4 se recogen los ítems según la categoría del cuestionario PSDQ.

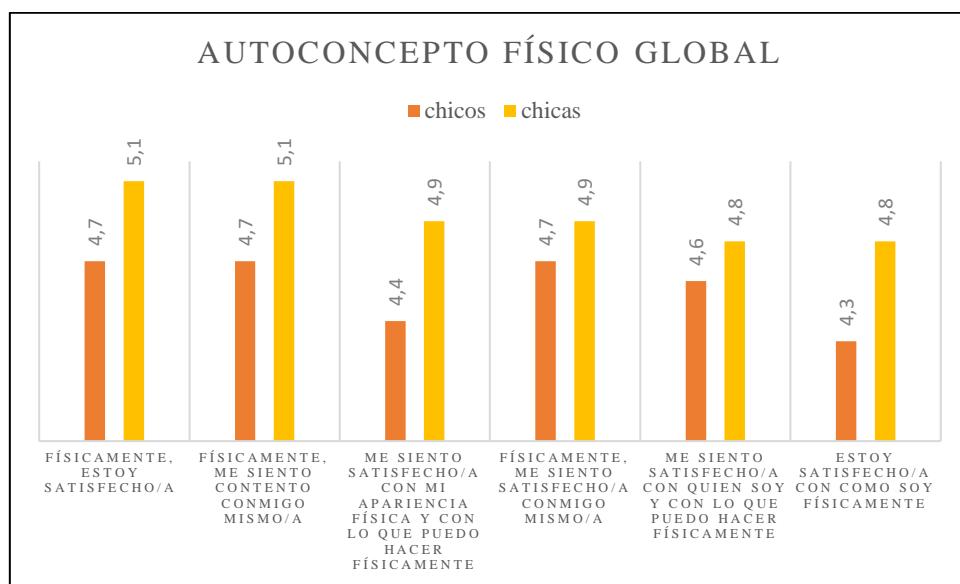


Figura 1. Media diferenciando por género de los ítems de la variable de autoconcepto físico global del cuestionario de autoconcepto físico.

Se puede observar como el ítem valorado con mayor puntuación es referido a la frase “físicamente me siento contento conmigo mismo”. Además, comprobamos que la

puntuación es siempre superior en las chicas, aunque no se han encontrado diferencias significativas.

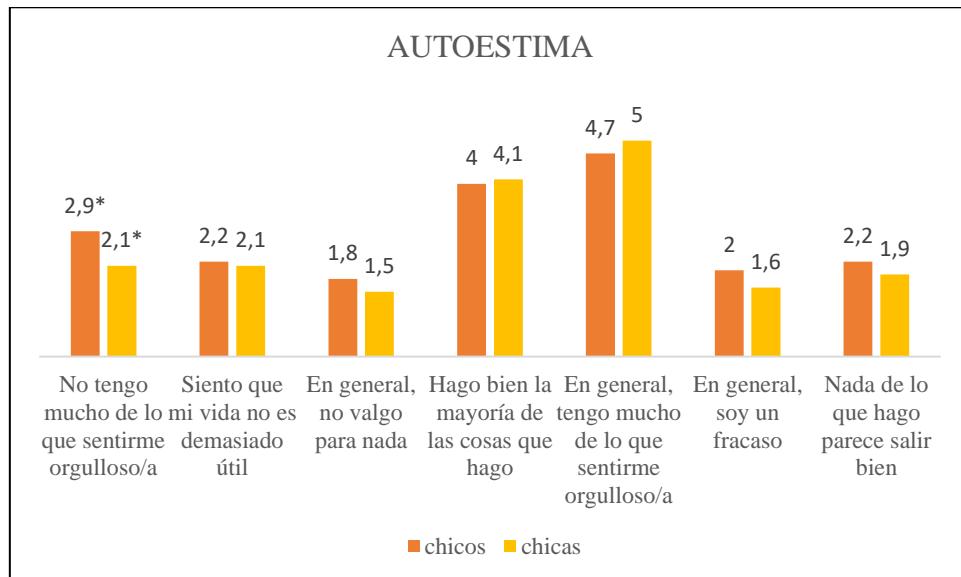


Figura 2. Media diferenciando por género de los ítems de la variable de autoestima del cuestionario de autoconcepto físico. *($p<0,05$), diferencias en función del género.

Se han obtenido diferencias significativas en el ítem “No tengo mucho de lo que sentirme orgulloso” teniendo los chicos una media de 2’9 y las chicas 2’1. Además, se aprecia que el ítem valorado con mayor puntuación es referido a la frase “en general, tengo mucho de lo que sentirme orgulloso/a”. Por otro lado, podemos ver como los valores son superiores las chicas en los ítems: “Hago bien la mayoría de las cosas que hago” y “en general, tengo mucho de lo que sentirme orgulloso/a”. Por el contrario, obtienen valores superiores los chicos en los ítems: “No tengo mucho de lo que sentirme orgulloso” con diferencia significativa, “siento que mi vida no es demasiado útil”, “en general, no valgo para nada”, “en general, soy un fracaso” y “nada de lo que hago parece salir bien”. Tenemos en cuenta

que en el caso de los chicos tener valores superiores es negativo ya que la afirmación es negativa.

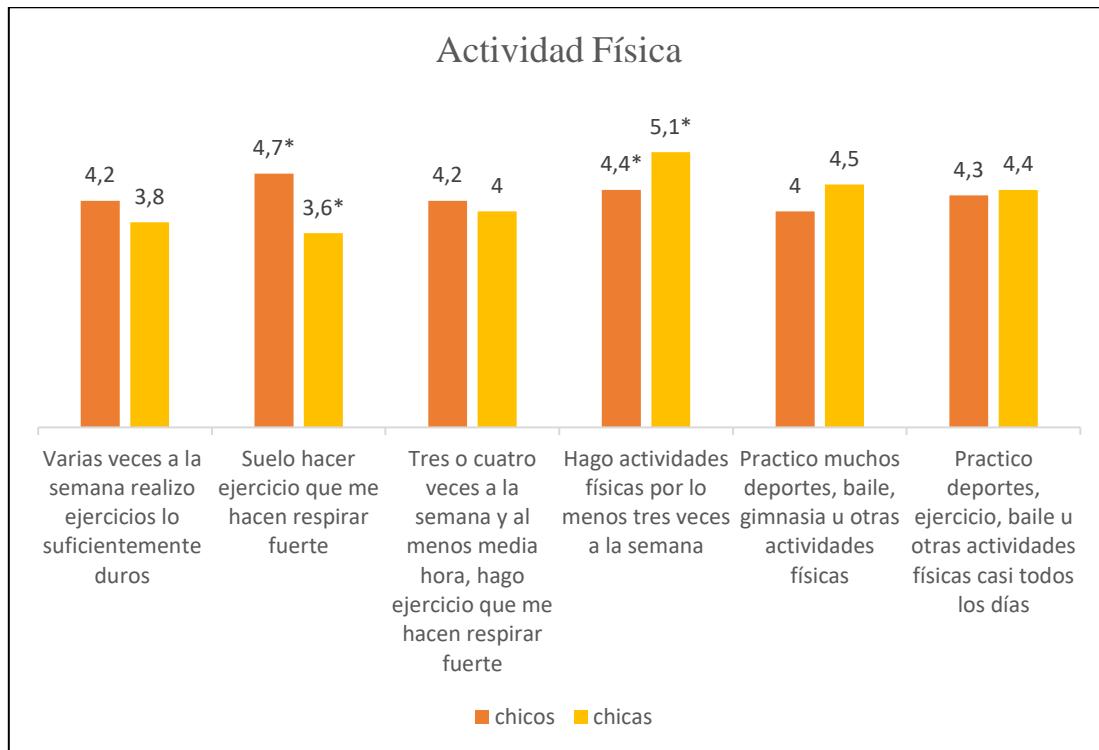


Figura 3. Media diferenciando por género de los ítems de la variable de AF del cuestionario de autoconcepto físico. *($p<0,05$), diferencias en función del género.

Encontramos diferencias significativas en el ítem “Suelo hacer ejercicios que me hacen respirar fuerte” con una media de 4’7 en el caso de los chicos y 3’6 en el caso de las chicas, y en el ítem “Hago actividades físicas por lo menos tres veces a la semana” con 4’4 de media en los chicos y 5’1 en las chicas. También mostramos como los valores son superiores las chicas en los ítems: “hago actividades físicas (como comer, bailar, ir en bici, aerobic, gimnasia o nadar) por lo menos tres veces a la semana”, “practico muchos deportes, baile, gimnasia u otras actividades físicas” y “practico deportes, ejercicio, baile u otras actividades físicas casi todos los días”. Por el contrario, tienen valores superiores

en los chicos los ítems: “varias veces a la semana realizo ejercicios o deportes lo suficientemente duros como para hacerme respirar fuerte”, “suelo hacer ejercicio o actividades que me hacen respirar fuerte” con diferencias significativas entre ambos géneros y “tres o cuatro veces a la semana y al menos media hora, hago ejercicio o actividades que me hacen respirar fuerte”.

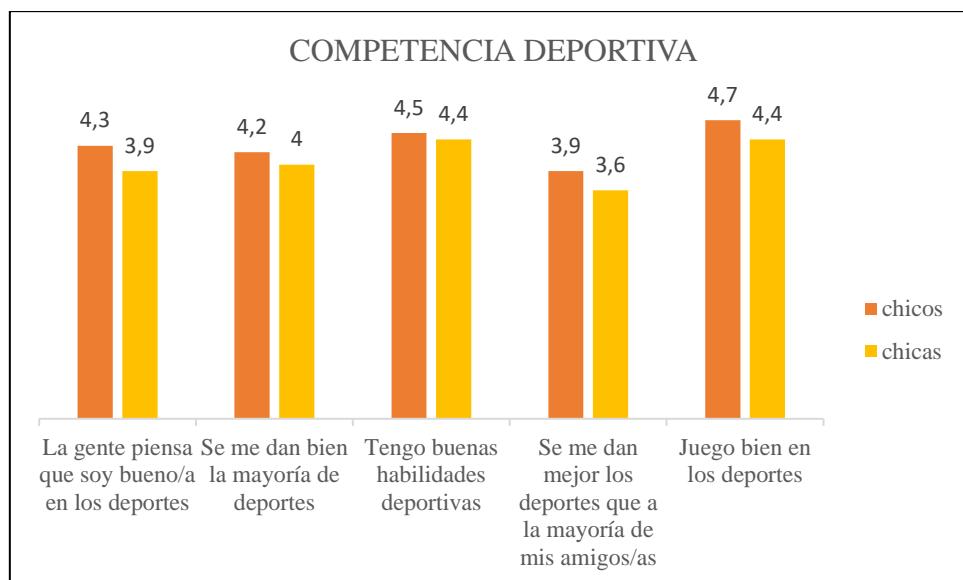


Figura 4. Media diferenciando por género de los ítems de la variable de competencia deportiva del cuestionario de autoconcepto físico.

Apreciamos como todos los ítems sobre la competencia deportiva tienen mejores valores en los chicos que en las chicas. Esto difiere con los anteriores resultados en los que la chicas muestran una mejor autoestima, pero sin embargo deportivamente los chicos se sienten más competentes.

Tabla 4. Número de alumnos (N), media y desviación típica (SD) de los 20 ítems del Cuestionario de Motivación en las Clases de Educación Física (CMEF) organizado en: Motivación intrínseca, motivación extrínseca (regulación identificada), motivación

extrínseca (regulación introyectada), motivación extrínseca (regulación externa) y desmotivación.

		N	M	SD
Motivación intrínseca	Ítem 1	90	4,2	1,1
	Ítem 6	90	4,3	1,0
	Ítem 11	90	4,4	0,9
	Ítem 16	90	3,8	1,0
Motivación extrínseca (regulación identificada)	Ítem 2	90	3,9	1,1
	Ítem 7	90	4,1	1,1
	Ítem 12	90	3,7	1,3
	Ítem 17	90	4,1	1,0
Motivación extrínseca (regulación introyectada)	Ítem 3	90	3,9	1,2
	Ítem 8	90	3,0	1,4
	Ítem 13	90	3,8	1,8
	Ítem 18	90	3,1	1,5
Motivación extrínseca (regulación externa)	Ítem 4	90	3,2	1,3
	Ítem 9	90	3,0	1,4
	Ítem 14	90	3,1	1,3
	Ítem 19	90	3,5	1,3
Desmotivación	Ítem 5	90	2,2	1,5
	Ítem 10	90	2,0	1,4
	Ítem 15	90	1,9	1,4
	Ítem 20	90	1,8	1,2

N = Número total de alumnos; M = Media; SD = Desviación Típica.

En relación a la motivación en las clases de EF (tabla 4), los resultados referidos a la motivación intrínseca, detallando los ítems que analizan ésta variable (1, 6, 11 y 16), con la premisa de “Yo participo en las clases de EF” y atendiendo a la media por ítem podemos ver que los valores más altos se hayan en los ítems: 1 (Porque la Educación Física es divertida), 6 (Porque esta asignatura me resulta agradable e interesante), 11 (Porque me lo paso bien realizando actividades). En referencia a los resultados

relacionados con la motivación extrínseca, específicamente regulación identificada (es decir, cuando el sujeto practica cierta actividad para un beneficio futuro aunque no la vea interesante), atendiendo a la media por ítem, encontramos los valores más altos en los ítems: 7 (Porque valoro los beneficios que puede tener esta asignatura para desarrollarme como persona) y 17 (Porque esta asignatura me aporta conocimientos y habilidades que considero importantes). En relación a la regulación introyectada (la motivación que busca complacer al profesor), a la regulación externa y a la desmotivación no se hayan valores superiores a 4. Finalmente, se observa que la variable mejor valorada y con mayor puntuación es la motivación intrínseca.

La tabla 5 hace referencia a los resultados de la motivación y sus variables según el género de los alumnos. Atendiendo a la media de los ítems, se han encontrado diferencias significativas en los ítems: 13 (porque lo veo necesario para sentirme bien conmigo mismo) y 18 (porque me siento mal conmigo mismo si falto a clase) respecto a la motivación extrínseca (regulación introyectada), 4 (porque está bien visto por el profesor y los compañeros) sobre la motivación extrínseca (regulación externa) y finalmente el ítem 5 (pero no comprendo por qué debemos tener Educación Física) en cuanto a la desmotivación. Teniendo en cuenta que la totalidad de estos valores son superiores en chicos que en chicas. Por lo contrario no se han encontrado diferencias significativas entre chicos y chicas en las variables restantes.

Tabla 5. Media y Desviación típica diferenciando por género, y significación de los datos del Cuestionario De Motivación en las Clases de EF.

	Chicos		Chicas	P
	M	SD	M	SD

Motivación intrínseca	Ítem 1	4,1	\pm	1,2	4,3	\pm	1,0	0,716
	Ítem 6	4,2	\pm	1,0	4,3	\pm	1,0	0,700
	Ítem 11	4,3	\pm	0,9	4,4	\pm	0,9	0,428
	Ítem 16	4,0	\pm	1,0	3,7	\pm	1,0	0,340
Motivación extrínseca (regulación identificada)	Ítem 2	3,8	\pm	1,1	4,0	\pm	1,1	0,275
	Ítem 7	4,0	\pm	1,0	4,1	\pm	1,1	0,403
	Ítem 12	3,7	\pm	1,4	3,8	\pm	1,2	0,993
	Ítem 17	3,9	\pm	1,1	4,2	\pm	0,9	0,212
Motivación extrínseca (regulación introyectada)	Ítem 3	3,9	\pm	1,2	3,9	\pm	1,3	0,838
	Ítem 8	3,3	\pm	1,3	2,7	\pm	1,4	0,061
	Ítem 13	4,1	\pm	1,0	3,5	\pm	1,3	0,037*
	Ítem 18	3,4	\pm	1,5	2,8	\pm	1,4	0,036*
Motivación extrínseca (regulación externa)	Ítem 4	3,6	\pm	1,2	2,9	\pm	1,2	0,003*
	Ítem 9	3,1	\pm	1,4	2,9	\pm	1,4	0,427
	Ítem 14	3,3	\pm	1,3	2,9	\pm	1,2	0,172
	Ítem 19	3,8	\pm	1,2	3,3	\pm	1,3	0,075
Desmotivación	Ítem 5	2,7	\pm	1,6	1,8	\pm	1,2	0,005*
	Ítem 10	2,2	\pm	1,5	1,8	\pm	1,2	0,339
	Ítem 15	2,2	\pm	1,6	1,6	\pm	1,0	0,247
	Ítem 20	2,0	\pm	1,4	1,7	\pm	1,1	0,322

M = Media; SD = Desviación Típica; P = Significación. *(p<0,05), diferencias en función del género.

En las figuras 5, 6 y 7 se recogen los ítems según el tipo de motivación del cuestionario CMEF.

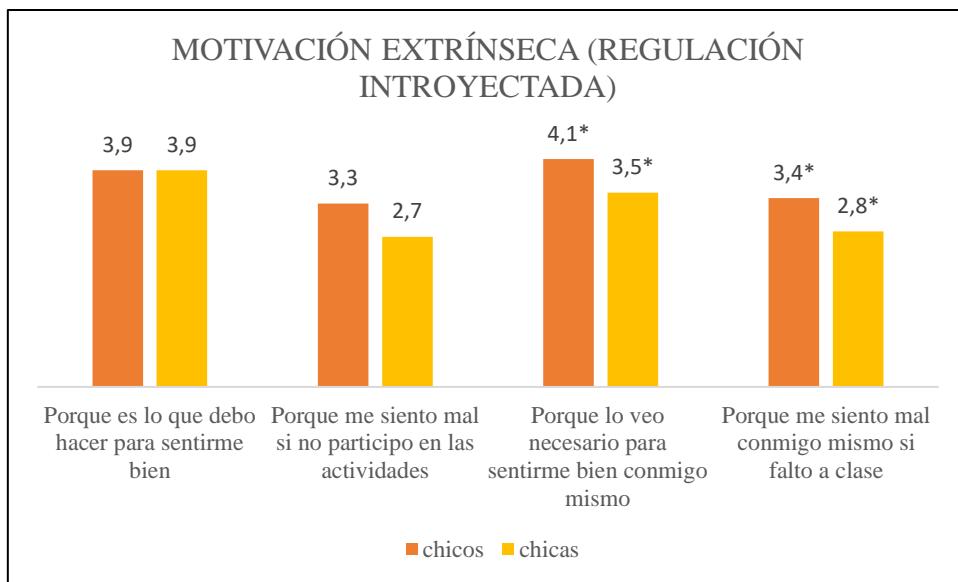


Figura 5. Media diferenciando por género de los ítems de la variable de motivación extrínseca (regulación introyectada) del cuestionario de motivación en las clases de EF. *($p<0,05$), diferencias en función del género.

Hallamos diferencia significativas en los ítem “Porque lo veo necesario para sentirme bien conmigo mismo” con 4’1 de media en los chicos y 3’5 en las chicas, y en el ítem “Porque me siento mal conmigo mismo si faltó a clase” obteniendo una media de 3’4 los chicos y 2’8 las chicas. Además, se muestra con la premisa “Yo participo en las clases de EF”, que todos los ítems de la motivación extrínseca (regulación introyectada) tienen valores superiores en los chicos que en las chicas, a excepción del ítem “porque es lo que debo hacer para sentirme bien” que obtiene el mismo valor en ambos géneros. Esto muestra como este tipo de motivación es predominante en los alumnos de género masculino. Además, encontramos diferencias significativas en los ítems “porque lo veo necesario para sentirme bien conmigo mismo” y “porque me siento mal conmigo mismo si faltó a clase”.



Figura 6. Media diferenciando por género de los ítems de la variable de motivación extrínseca (regulación externa) del cuestionario de motivación en las clases de EF. *($p<0,05$), diferencias en función del género.

Se muestran diferencias significativas en el ítem “Porque está bien visto por el profesor y los compañeros”, en él, los chicos obtienen una media de 3’6 y las chicas de 2’9. Se puede comprobar con la premisa “Yo participo en las clases de EF”, que todos los ítems de la motivación extrínseca (regulación externa) tienen valores superiores en los chicos que en las chicas. Esto muestra como este tipo de motivación es predominante en los alumnos de género masculino. Además, encontramos diferencias significativas en el ítem “porque está bien visto por el profesor y los compañeros”.

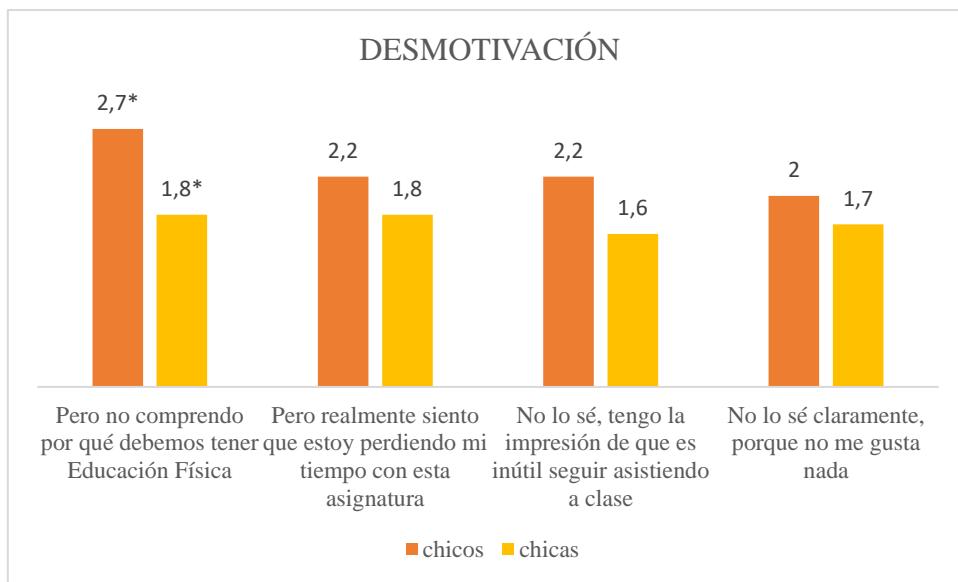
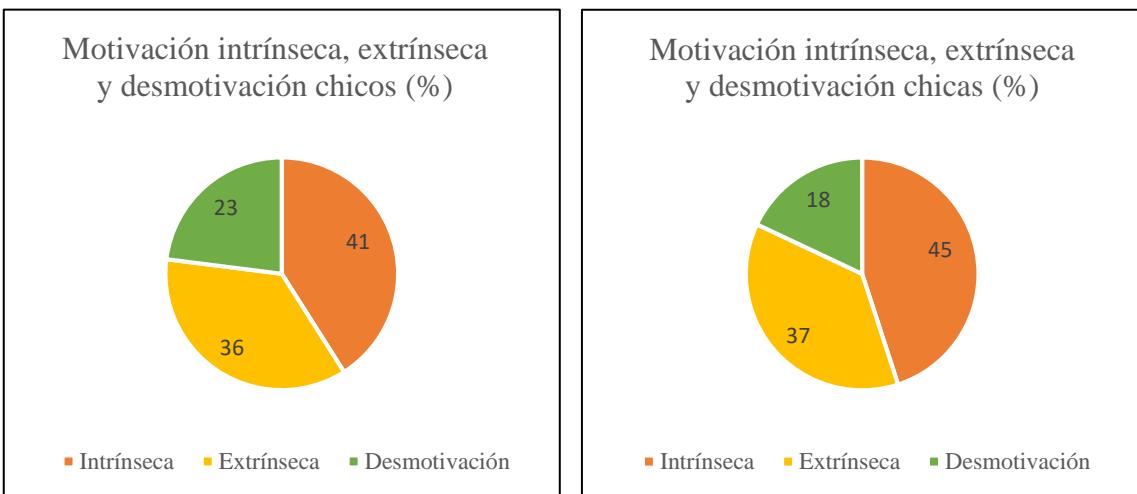


Figura 7. Media diferenciando por género de los ítems de la variable de desmotivación del cuestionario de motivación en las clases de EF. *($p<0,05$) diferencias en función del género.

Hallamos diferencias significativas en el ítem “Pero no comprendo por qué debemos tener Educación Física”, la media obtenida en los chicos es 2’7 y en las chicas 1’8. Se puede apreciar con la premisa “Yo participo en las clases de EF”, que todos los ítems de desmotivación tienen valores superiores en los chicos que en las chicas. Esto muestra que los chicos se sienten más desmotivados en las clases de EF que las chicas. Además, encontramos diferencias significativas en el ítem “pero no comprendo por qué debemos tener EF”.



Figuras 8 y 9. Media total de motivación intrínseca, extrínseca y desmotivación en chicos y chicas en EF (%).

Comprobamos que la tendencia en chicos y chicas en los tipos de motivación es la misma en ambos géneros, siendo la que mayor valor tiene la motivación intrínseca, seguida de la motivación extrínseca y finalmente la desmotivación. Como se puede apreciar el porcentaje de motivación intrínseca es algo superior en las chicas (45%). Lo mismo sucede en el caso de la motivación extrínseca (37%). Mientras que los chicos tienen porcentaje de desmotivación frente a las chicas (23%).

7. DISCUSIÓN

El objetivo del presente estudio ha sido analizar la motivación y la PC en alumnos de ESO según el género, en concreto del primer curso, dentro de las clases de EF.

Con relación a la primera hipótesis en la que se planteaba que la motivación sería diferente en función del género, con mayores niveles de motivación por parte de los alumnos de

género masculino en las clases de EF. Los resultados del presente estudio sin embargo son opuestos a esta hipótesis y a los hallazgos de los estudios recabados sobre el tema. En nuestro estudio se han obtenido diferencias significativas en relación a la motivación en función del género, siendo los alumnos los que se encuentran más desmotivados que las alumnas en las clases de EF, en cuanto al ítem 5 de desmotivación (2,7 chicos y 1,8 chicas), mientras que en otros estudios como el de Rijo, Medina y Herráez (2011) muestra que la EF está mejor valorada por parte de los chicos, presentando una mayor motivación. Por otro lado, en un estudio realizado por Treanor, Graber, Housner y Wiegand (1998), los chicos mostraron una mayor satisfacción hacia el área en ESO a diferencia de las alumnas. Una posible causa de la diferencia entre nuestros resultados y los obtenidos en las investigaciones citadas anteriormente, puede ser los contenidos desarrollados a lo largo del curso, así como el género del docente de EF, siendo interesante en futuros estudios indagar sobre ambos aspectos. . Los contenidos desarrollados previamente a nuestra investigación fueron las habilidades motrices básicas y el atletismo. . Otros estudios coinciden en relación a la satisfacción y desmotivación según el género (Moreno, Hellín, Hellín y Cervelló, 2006; Moreno, López, Martínez, Alonso, y González-Cutre, 2007; Moreno, Parra y González-Cutre, 2008). Además, Carroll y Loumidis (2001) encuentran que la motivación intrínseca en las clases de EF es menor en las chicas, al contrario que en nuestro estudio donde las chicas obtienen un 45% y los chicos un 41% de motivación intrínseca, pero sin llegar a encontrar diferencias significativas.

Por lo que podemos ver que los resultados de los estudios sobre la motivación de los alumnos en las clases de EF muestran niveles de motivación más favorables en los chicos en comparación con las chicas, en contraposición a los resultados de nuestro estudio.

La segunda hipótesis planteaba que el autoconcepto físico y por lo tanto la PC durante las clases de EF sería diferente en función del género, obteniendo mejores valores los chicos. Sobre esta cuestión nuestros resultados también difieren a la hipótesis y los hallazgos de otros estudios, siendo las chicas las que obtienen mejor autoconcepto físico en las variables de salud, coordinación, flexibilidad, grasa corporal y autoestima, frente a los chicos que tienen mejor autoconcepto físico únicamente en la variable de fuerza.

La PC es considerada una de las variables más importantes en la adhesión a la práctica de actividad física, como así lo demuestran diferentes teorías que incorporan esta variable (e.g., Deci y Ryan, 2000), en la Teoría de la Autodeterminación, y más concretamente en la teoría de las Necesidades Psicológicas Básicas (Ryan y Deci, 2002). Además, la PC es un factor determinante de la motivación intrínseca o autodeterminada (Castillo, Molina-García y Alvarez, (2010). Esta también es uno de los factores fundamentales para la práctica de AF, ya que sentirse competente implica involucrarte en una actividad de manera continua, lo que conlleva que los adolescentes más activos son también aquellos que tienen mayores niveles de PC (Murillo, Julián, García, Abarca y Zaragoza, 2014).

Los valores encontrados en el estudio muestran un nivel de competencia deportiva entre medio y alto (4,2 de media de valoración sobre 6), resultados similares a los encontrados en otros estudios en las clases de EF (Ruiz, y col., 2004), pero las chicas obtuvieron datos significativos con una mejor valoración que los chicos de en las variables de flexibilidad (3,3 chicos, 2,6 chicas), grasa corporal (2,8 chicos, 1,9 chicas), coordinación (3,4 chicos, 4,1 chicas), salud (2,2 chicos, 1,4 chicas) y autoestima (2,9 chicos, 2,1 chicas), teniendo en cuenta que tener una mayor puntuación en autoestima flexibilidad, grasa corporal y salud es negativo.

Al contrario que Hagger, Ashford y Stambulova (1998), estos afirman que el factor imagen corporal influye en mayor medida en la autoestima de las mujeres. Sin embargo, los chicos solo han obtenido valores significativos más optimistas en la variable de fuerza (3,8 chicos, 3,2 chicas). Debido a estas diferencias encontradas, se cree importante adecuar la AF a las necesidades de ambos géneros, ya que según Solmon, Lee, Belcher, Harrison y Wells (2003), cuando las chicas perciben la AF orientada a los chicos, suelen sentirse menos competentes y por tanto, menos predispuestas a participar en la clase de EF. Además, está demostrado que si una persona no consigue sentirse competente en una actividad, buscará una actividad alternativa en la que lo consiga y se alejará de aquellas en las que no lo logre (Molinero, Salguero, y Márquez, 2011), por eso la importancia de favorecer la PC durante las clases de EF. Asimismo, tal y como señalan Moreno, Martínez y Alonso (2006) consideran relevante el trabajo con el autoconcepto. Encontramos que el autoconcepto físico se ve influido por el género, tal y como lo indica Marsh (1998) con estudiantes adolescentes, coincidiendo estos estudios con la mayoría de autores en que los hombres tienen mayores valores frente a las mujeres (Crocker, Eklund y Kowalski, 2000), lo opuesto a lo que muestran nuestros resultados.

Por lo que podemos concluir que al contrario que otros estudios como el de Goñi, Ruiz de Azúa y Rodríguez (2004) y Maïano, Ninot y Bilard (2004) nuestros resultados muestran un peor autoconcepto físico en los alumnos del género masculino en comparación con las alumnas del género femenino.

8. CONCLUSIONES

Las principales conclusiones del presente estudio son las siguientes:

1. Las chicas tienen un mejor autoconcepto físico en general que los chicos, con diferencias significativas en los ámbitos de la salud, coordinación, flexibilidad, grasa corporal y autoestima.
2. Los chicos poseen un mejor autoconcepto físico que las chicas en la variable de fuerza, siendo el área en el que más competentes se perciben.
3. La tendencia motivacional en las clases de EF es igual en ambos géneros, teniendo una motivación principalmente intrínseca, seguida de motivación extrínseca y finalmente la desmotivación.
4. Los chicos tienen una mayor motivación extrínseca de regulación introyectada y regulación externa que las chicas.
5. Los chicos se encuentran más desmotivados en las clases de EF.

9. PERSPECTIVAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN

En el presente estudio ha participado el alumnado de 1º de la ESO, por lo que en futuras investigaciones sería interesante poder analizar el resto de cursos de la ESO, e incluso, de la etapa de Bachillerato, analizando si existen diferencias significativas en función del curso.

Además, se podría complementar la información obtenida analizando también las posibles causas por las cuales los alumnos de género masculino tienen peores valores en su percepción de autoconcepto físico y una peor motivación en las clases de EF. Una de

las posibles líneas sería investigar si ambos aspectos están relacionados con los contenidos impartidos en cada momento en la asignatura, con el género del docente, con el clima de clase, etc.

10. LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Una de las limitaciones encontradas ha sido la extensión del cuestionario PSDQ para medir el autoconcepto físico de los alumnos. Se trata de un cuestionario que tiene un gran número de ítems por lo que a los alumnos les resultó demasiado largo a la hora de realizarlo.

Otra de las limitaciones es el tamaño de la muestra, la cual abarca al alumnado de un centro de Secundaria, y a un curso en concreto, siendo interesante ampliar la investigación a otros centros y a otros cursos, para obtener una mayor representatividad.

11. BIBLIOGRAFÍA

Abarca-Sos, A., Clemente, J. A. J., Murillo, B., Generelo, E., & Zaragoza, J. (2015). La Educación Física: ¿Una oportunidad para la promoción de la actividad física?. *Federación Española de Asociaciones de Docentes de Educación Física (FEADEF)*, (28), 155-159.

Alaminos, A., & Castejón, J. L. (2006). Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión. *Universidad de Alicante*, 5-116.

Allison, K. R., Dwyer, J. J., & Makin, S. (1999). Perceived barriers to physical activity among high school students. *Preventive medicine*, 28(6), 608-615.

Almagro, B. J., Navarro, I., Paramio, G., & Sáenz-Lopez, P. (2015). Consecuencias de la motivación en las clases de educación física. *EmásF: revista digital de educación física*, (34), 26-41.

Alvariñas, M., Fernandez, M. A., & Villar, C. L. (2009). Actividad física y percepciones sobre deporte y género. *Revista de investigación en educación*, (6), 113-122.

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of educational psychology*, (84), 261.

Anguera, M. T. (1986). La investigación cualitativa. *Educar*, (10), 23-50.

Beltrán, V. J., Devís, J., Peiró, C., & Brown, D. H. (2012). When physical activity participation promotes inactivity: Negative experiences of Spanish adolescents in physical education and sport. *Youth & Society*, (44), 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), 122-137.

Blair, S. N., & Morris, J. N. (2009). Healthy hearts—and the universal benefits of being physically active: physical activity and health. *Annals of epidemiology*, (19), 253-256.

Blández Ángel, J., & Fernández García, E., & Sierra Zamorano, M. (2007). Estereotipos de género, actividad física y escuela: La perspectiva del alumnado. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, (11).

Bruya, L. D. (1977). Effect of selected movement skills on positive self-concept. *Perceptual and Motor Skills*, (45), 252-254.

Callanza-Luna, N., & Molero, D. (2013). Revisión teórica sobre el autoconcepto y su importancia en la adolescencia. *Revista electrónica de investigación y docencia (REID)*, (10), 43-63.

Carratalá, E. (2004). Análisis de la teoría de las metas de logro y de la autodeterminación en los planes de especialización deportiva de la Generalitat Valenciana. *Universitat de Valencia (tesis doctoral)*.

Carroll, B., & Loumidis, J. (2001). Children's perceived competence and enjoyment in physical education and physical activity outside school. *European physical education review*, (7), 24-43.

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). *Unpublished PhD Thesis, Universidad de Granada, Spain*.

Castillo, E. G. (2000). Un modelo axiológico de educación integral. *Revista española de pedagogía*, 39-57.

Castillo, I., Molina-García, J., Alvarez, O. (2010). Importancia de la percepción de competencia y de la motivación en salud mental de deportistas. *Salud Pública Méx*, (52), 517-523.

Cecchini, J., González, C., Carmona, Á., Arruza, J., Escartí, A., & Balagué, G. (2001). The influence of the physical education teacher on intrinsic motivation, self-confidence, anxiety, and pre-and post-competition mood states. *European Journal of Sport Science*, (1), 1-11.

Cecchini, J. A., González, C., Carmona, Á., & Contreras, O. (2004). Relaciones entre clima motivacional, la orientación de meta, la motivación intrínseca, la autoconfianza, la ansiedad y el estado de ánimo en jóvenes deportistas. *Psicothema*, (16), 104-109.

Cecchini, J. A., González, C., López-Prado, J., & BRUSTAD, R. J. (2005). Relación del clima motivacional percibido con la orientación de meta, la motivación intrínseca y las opiniones y conductas de fair play. *Revista Mexicana de Psicología*, (22), 469-479.

Cervelló, E., Del Villar, F., Jiménez, R., Ramos, L., & Blázquez, F. (2003). Clima motivacional en el aula, criterios de éxito de los discentes y percepción de igualdad de trato en función del género en las clases de Educación Física. *Enseñanza*, (21), 379-395.

Charchaoui Gonçalves, I., Cachón Zagalaz, J., Chacón Borrego, F., & Castro López, R. (2017). Tipos de motivación para participar en las clases de educación física en la etapa de enseñanza secundaria obligatoria (ESO). *Acción Motriz: Tú Revista Científica Digital*, (18), 37-46.

Chepyator-Thomson, J. R., & Ennis, C. D. (1997). Reproduction and resistance to the culture of femininity and masculinity in secondary school physical education. *Research quarterly for exercise and sport*, (68), 89-99.

Chillón, P., Ortega, F., Ruiz, J., Pérez, I., Martín-Matillas, M., Valtueña, J., et al. (2009). Socio-economic factors and active commuting to school in urban Spanish adolescents: the AVENA study. *European Journal of Public Health*, (19), 470-476.

Crocker, P.R.E., Eklund, R.C. y Kowalski, K.C. (2000). Children's physical activity and physical self-perceptions. *Journal of Sports Sciences*, 18, 383-394.

Crockett, L. J., & Petersen, A. C. (1993). Adolescent development: Health risks and opportunities for health promotion. *Promoting the health of adolescents: New directions for the twenty-first century*, 13-37.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of research in personality*, (19), 109-134.

Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational psychologist*, (26), 325-346.

Díaz, S., & Anguita, R. (2017). Estereotipos del profesorado en torno al género ya la orientación sexual. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, (20).

Esteve, J. V., Murillo, M. S. L., Musitu, G. (2005). Autoconcepto físico y motivación deportiva en chicos y chicas adolescentes. *Escritos de psicología*, (7), 82-90.

Faiola, F., Bianchi, G., Luciani, U., Speranza, G., & Casasco, M. (2015). Globesity Physical exercise and the incidence of overweight and obesity: research carried over the past ten years on a physically active population. *Medicina Dello Sport*, (68), 57-79.

Fairclough, S. (2003). Physical activity, perceived competence and enjoyment during secondary school physical education, *European Journal of Physical Education*, (8), 5-18.

Ferrando, M. G. (1993). Tiempo libre y actividades deportivas de la juventud en España. *Instituto de la juventud*.

Florence, J. (1991). Tareas significativas en Educación Física Escolar. *Barcelona: Inde*, 9-149.

Fox, K.R. (1997). The physical self and processes in self-esteem development. *The physical self: From motivation to well-being*, 111-139.

Fox, K.R. (2000). Self-esteem, self-perceptions and exercise. International. *Journal of Sport Psychology*, (31), 228–240.

Fox, K. R., & Corbin, C. B. (1989). The physical self-perception profile: Development and preliminary validation. *Journal of sport and Exercise Psychology*, (11), 408-430.

Frago-Calvo, J.M., Zaragoza, J., Generelo, E., Murillo, B., Aibar, A. (2014). Los niveles de actividad física: uno de los retos de la Educación Física en Primaria.

García Ferrando, M. (2001). Los españoles y el deporte: prácticas y comportamientos en la última década del siglo XX, Madrid, CSD.

García, Y., Matute, S., Tifner, S., Gallizo, M.E. y Gil-Lacruz, M. (2007). Sedentarismo y percepción de la salud: Diferencias de género en una muestra aragonesa. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, (7), 344-358.

García, T., Santos-Rosa, F. J., Jiménez, R., & Cervelló, E. M. (2005). El clima motivacional en las clases de Educación Física: una aproximación práctica desde la Teoría de Metas de Logro. *Apunts Educació Física y Deportes*, (81), 21-28.

Generelo, E., Julián, J. A. y Zaragoza, J. (2009). Tres vueltas al patio. Madrid. Inde.

González-Cutre, D., Sicilia, A., Beas-Jiménez, M., & Hagger, M. S. (2013). Broadening the trans-contextual model of motivation: A study with Spanish adolescents. *Scandinavian journal of Medicine & Science in Sports*, (24), 306-319.

González, J. A. (2009). Manual Básico SPSS: Manual de introducción a SPSS. *Universidad de Talca*, 4-63.

Hagger, M. S.; Biddle, S. J. H., & Wang, C. K. J. (2005). Physical self-concept in adolescence: Generalizability of a multidimensional, hierarchical model across gender and grade. *Educational and Psychological Measurement*, (65), 297-32.

Hagger, M. S, Ashford, B. y Stambulova, N. (1998). Russian and British children's physical selfperceptions and physical activity participation. *Pediatric Exercise Science*, 10, 137-152.

Harter, S. (1998). The development of self-representations. *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development*, 553-617.

Hellín, M. G. (2007). Motivación, autoconcepto físico, disciplina y orientación disposicional en estudiantes de educación física. *Doctoral dissertation*, *Universidad de Murcia*, 1-265.

Julián, J. A., Ibor, E., Aibar, A. y García, L. (2014). Un Tree-Athlon como excusa «saludable» para potenciar las relaciones entre el contexto escolar y el contexto social. Tándem. *Didáctica de la Educación Física*, 46, 33-41.

Larouche, R., Laurencelle, L., Shephard, R. J., & Trudeau, F. (2012). Life transitions in the waning of physical activity from childhood to adult life in the Trois-Rivieres study. *Journal of Physical Activity and Health*, (9), 516-524.

Leslie, E., Owen, N., Salmon, J., Bauman, A., Sallis, J. F., & Lo, S. K. (1999). Insufficiently active Australian college students: perceived personal, social, and environmental influences. *Preventive medicine*, (28), 20-27.

López-Barajas, D. M., Álvarez, F. O., Martínez, I. V., & Sánchez, M. L. Z. (2010). Estudio comparativo del autoconcepto físico en adolescentes en función del género y del nivel de actividad físico-deportiva. *Retos: Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (17), 38-41.

López, J. M., Balaguer, I., Castillo, I., Rodríguez, T., & Leandro, J. (2011). Clima motivacional percibido, motivación autodeterminada y autoestima en jóvenes deportistas mexicanos. *Revista de Psicología del Deporte*, (20), 209-222.

López, A., & González, V. (2001). Niveles de satisfacción por la clase de Educación Física. *Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes*, 32.

Luna, N. C., & Molero, D. (2013). Revisión teórica sobre el autoconcepto y su importancia en la adolescencia. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, (10), 43-64.

MaÓano, C., Ninot, G., & Bilard, J. (2004). Age and gender effects on global self-esteem and physical self-perception in adolescents. *European Physical Education Review*, (10), 53-69.

Marchago, J. (2002). Autoconcepto físico y dilemas corporales de la ciudadanía adolescente. *Revista Psicosocial*, 2, 1-25.

Martínez, A. C., Chillón, P., Martín-Matillas, M., Pérez, I., Castillo, R., Zapatera, B., ... & Tercedor, P. (2012). Motivos de abandono y no práctica de actividad física-deportiva en adolescentes españoles: estudio Avena. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, (12), 45-54.

Martínez, C. P., Cuberos, R. C., Sánchez, M. C., Garcés, T. E., Ortega, F. Z., & Cortés, A. J. P. (2017). Diferencias de género en relación con el Índice de Masa Corporal, calidad de la dieta y actividades sedentarias en niños de 10 a 12 años. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (31), 176-180.

Martínez, M. A., Sánchez, A., & Faulín, J. (2006). Bioestadística Amigable, 3-917.

Méndez, A., Fernández, J., Cecchini, J. A., & González González de Mesa, C. (2013). Perfiles motivacionales y sus consecuencias en educación física. Un estudio complementario de metas de logro 2x2 y autodeterminación. *Revista de Psicología del Deporte*, (22), 29-38.

Molinero, O., Salguero del Valle, A., & Márquez, S. (2011). Autodeterminación y adherencia al ejercicio: estado de la cuestión. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte VII*, (25), 287-304.

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

Moreno, J. A., Cervelló, E. M., 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), 533-542.

Moreno, J. A., Cervelló, E. M., & Moreno, R. (2008). Importancia de la práctica física-deportiva y del género en el autoconcepto físico de los 9 a los 23 años. *International journal of clinical and health psychology*, (8), 171-183.

Moreno, J. A., González, D., Chillón, M., & Parras, N. (2008). Adaptación a la educación física de la escala de las necesidades psicológicas básicas en el ejercicio. *Revista Mexicana de Psicología*, (25), 295-303.

Moreno, J. A., & Hellín, M. (2007). El interés del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria hacia la Educación Física. *Revista electrónica de investigación educativa*, (9), 1-20.

Moreno, J. A., Hellín, P., Hellín, G., & Cervelló, E. (2006). Efectos del género, la edad y la práctica físico-deportiva en las estrategias de disciplina, la orientación

disposicional y la motivación autodeterminada en estudiantes adolescentes de Educación Física. In *VI Congreso Internacional de Educación Física e Interculturalidad. Murcia: ICD*, 1-14.

Moreno, J. A., Hellín, P., González, D., & Martínez, C. (2011). Influence of perceived sport competence and body attractiveness on physical activity and other healthy lifestyle habits in adolescents. *The Spanish Journal of Psychology*, (14), 282-292.

Moreno, J. A., & Llamas, L. S. (2007). Predicción de la importancia concedida a la educación física según el clima motivacional y la motivación autodeterminada en estudiantes adolescentes. *Enseñanza*, (25), 137-155.

Moreno, J. A., López de San Román, M., Martínez, C., Alonso, N., & González-Cutre, D. (2007). Efectos del género, la edad, y la frecuencia de práctica en la motivación y el disfrute del ejercicio físico. *Fitness and Performance Journal*, (6), 140-146.

Moreno, J. A., Martinez, C., & Alonso, N. (2006). Actitudes hacia la práctica físico-deportiva según el sexo del practicante. (Gender and attitudes toward the practice of physical activity and sport.). RICYDE. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*. (2), 20-43.

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*, 507-516.

Moreno, J. A., Sánchez, M., Rodríguez, D., Prieto, M. P., & Mula, C. (2002). ¿Puede el comportamiento del profesor influir en la valoración que el alumno realiza de la Educación Física. In *III Congreso de Educación Física e Interculturalidad. Murcia: Consejería de Educación.*

Moreno, J. A., y Vera, J. A. (2008). Un estudio experimental de las diferencias por género en la percepción de competencia a partir de la cesión de responsabilidad en las clases de educación física. *Revista Iberoamericana de Educación*, (46), 1-10.

Murillo, B., Julián, J. A., García-González, L., Abarca-Sos, A., & Zaragoza, J. (2013). Influencia del género y de los contenidos sobre la actividad física y la percepción de competencia en Educación Física. RICYDE. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*. (10), 131-143.

Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British journal of educational psychology*, (71), 225-242.

Núñez, J. C. y González-Pineda, J. A. (1994). Determinantes del rendimiento académico:(variables cognitivo-motivacionales, atribucionales, uso de estrategias y autoconcepto). *Universidad de Oviedo*, 15-399.

Parish, L. E., & Treasure, D. C. (2003). Physical activity and situational motivation in physical education: Influence of the motivational climate and perceived ability. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, (74), 173-182.

Pino, P. G., & Giménez, J. P. (2015). El recreo, sólo para jugar?. *EmásF: revista digital de educación física*, (36), 18-27.

Ramírez, J. V., Gimeno, E. M. C., Ramírez, J., San Matías, J., & Sánchez, B. R. (2003). Influencia del feedback positivo y negativo en alumnos de secundaria sobre el clima ego-tarea percibido, la valoración de la ef y la preferencia en la complejidad de las tareas de clase. *European Journal of human movement*, (10), 99-116.

Ramos, P., Jiménez-Iglesias, A., Rivera, F., & Moreno, C. (2016). Evolución de la práctica de la actividad física en los adolescentes españoles / Physical Activity Trends in Spanish Adolescents. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, (16), 335-353.

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 3, de 3 de enero de 2015, 169-546. Recuperado de: <http://www.educaragon.org/FILES/Real%20Decreto%20Curriculo.pdf>

Rijo, A. G., Medina, S. G., & Herráez, I. M. (2011). Efectos del género y la etapa educativa del estudiante sobre la satisfacción y la desmotivación en Educación Física durante la educación obligatoria. *Ágora para la Educación Física y el deporte*, (13), 183-195.

Rodríguez, A., de Azúa García, S. R., & Grandmontagne, A. G. (2004). Bienestar psicológico y autoconcepto físico en la adolescencia y juventud. *Psiquis: Revista de psiquiatría, psicología médica y psicosomática*, (25), 17-27.

Rosenberg, M., Schooler, C., & Schoenbach, C. (1989). Self-esteem and adolescent problems: Modeling reciprocal effects. *American sociological review*, 1004-1018.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, (25), 54-67.

Sage, G. H. (1977). Introduction to motor behavior: A neuropsychological approach. *Addison-Wesley*, (58), 1- 610.

Sanmartín, M. G. (2014). Relaciones entre el clima motivacional, las experiencias en educación física y la motivación intrínseca de los alumnos. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (26), 9-14.

Slingerland, M., & Borghouts, L. (2011). Direct and indirect influence of physical education-based interventions on physical activity: A review. *Journal of Physical Activity and Health*, (8), 866-878.

Solomon, M. A., Lee, A. M., Belcher, D., Harrison Jr, L., & Wells, L. (2003). Beliefs about gender appropriateness, ability, and competence in physical activity. *Journal of teaching in Physical Education*, (22), 261-279.

Tammelin, T., Näyhä, S., Laitinen, J., Rintamäki, H., & Järvelin, M. R. (2003). Physical activity and social status in adolescence as predictors of physical inactivity in adulthood. *Preventive medicine*, 37(4), 375-381.

Tello, F. P. H., Llorca, J. A. S., & Martínez, L. N. (2009). El cuestionario de autoconcepto físico (CAF): análisis factorial confirmatorio y predictivo sobre el rendimiento académico global y específico del área de educación física [Physical Self Concept Questionnaire: Predictive and confirmatory factor...]. *Acción psicológica*, (6), 93-102.

Tomas, I. (2001). Equivalencia psicométrica de una traducción del cuestionario de autoconcepto físico PSDQ (Physical Self-Description Questionnaire) al castellano, 7-261.

Torres, B. J. A., Membrilla, I. N., Pérez, G. P., & Buñuel, P. S. L. (2015). Consecuencias de la motivación en las clases de educación física. *EmásF: revista digital de educación física*, (34), 26-41.

Treanor, L., Graber, K., Housner, L., & Wiegand, R. (1998). Middle school students' perceptions of coeducational and same-sex physical education classes. *Journal of teaching in physical education*, (18), 43-56.

US Department of Health and Human Services. (2008). Physical Activity Guidelines Advisory Committee: 2008. *Physical Activity Guidelines for Americans*, 9-683.

Van, A., Trew, K., & Turner, I. (1992). Post-primary school pupils' interest in physical education: age and gender differences. *British Journal of Educational Psychology*, (62), 56-72.

Varo, J. J., Martínez, J. A., & Martínez-González, M. Á. (2003). Beneficios de la actividad física y riesgos del sedentarismo. *Medicina clínica*, 121(17), 665-672.

Viciiana, J., Cervelló, E. M., Ramírez, J., San Matías, J., & Sánchez, B. R. (2003). Influencia del feedback positivo y negativo en alumnos de secundaria sobre el clima ego-tarea percibido, la valoración de la ef y la preferencia en la complejidad de las tareas de clase. *European Journal of human movement*, (10), 99-116.

Vila-Maldonado, S., García, A., & Mata, E. (2012). Motivos de abandono deportivo en escolares de ESO y Bachillerato de la provincia de Toledo. TRANCES. *Transmisión del Conocimiento Educativo y de la Salud*, (1), 89-104.

Weiss, M. R., & Ferrer-Caja, E. (2002). Motivational orientations and sport behavior. *Advances in sport psychology*, 101-170.

Zaragoza, J., Generelo, E., Murillo, B., Calvo, F., Manuel, J., & Aibar, A. (2016). Los niveles de Actividad Física: Uno de los retos de la Educación Física en Primaria.

12. ANEXOS

Anexo 1. Cuestionario de Autoconcepto físico (PSDQ)

CUESTIONARIO DE AUTOCONCEPTO FÍSICO (PSDQ)

Instituto: _____ Edad: _____ Sexo: Hombre Mujer

Curso: _____ Localidad: _____

Aquí tienes una oportunidad para reflexionar sobre ti mismo/A. ESTO NO ES UN EXAMEN. No hay respuestas correctas o incorrectas, ni respuestas que sean mejores que otras. Cada persona puede responder de forma diferente. Asegúrate de que tus respuestas muestran lo que piensas sobre ti mismo/a. POR FAVOR, NO COMENTES TUS RESPUESTAS CON NADIE. Tus respuestas serán confidenciales.

El propósito de este estudio es analizar cómo se describen las personas físicamente. En las páginas siguientes te pediremos que pienses sobre algunas de tus características físicas: por ejemplo, si eres guapo/a, si eres fuerte, si se te dan bien los deportes, si haces ejercicio de forma regular, si tus movimientos son coordinados, si te pones enfermo/a muy a menudo, etcétera. Responde a cada frase rápidamente, tal y como te sientes ahora. Por favor, no dejes ninguna frase sin contestar.

Cuando estés listo/a para empezar, lee cada frase y decide tu respuesta. Hay seis respuestas posibles para cada frase: 'Totalmente Verdadero*', 'Totalmente Falso', y cuatro respuestas intermedias. Junto a cada frase encontrarás seis números, uno para cada una de las posibles respuestas. Las respuestas están escritas encabezando cada una de las columnas de números. Elige tu respuesta a la frase y rodea con un círculo (O) el número que está bajo la respuesta elegida. Por favor, NO digas tu respuesta en voz alta ni la comentes con nadie.

Antes de comenzar te vamos a poner tres ejemplos. Yo he contestado dos de las tres frases para mostrarte cómo hacerlo. En la tercera debes elegir tu propia respuesta y rodearla con un círculo (O).

Totalmente falso	Bastante falso	Más falso que verdadero	Más verdadero que falso	Bastante verdadero	Totalmente verdadero
------------------	----------------	-------------------------	-------------------------	--------------------	----------------------

Me gusta
ver la
televisión

1

2

3

4

5

6

Ejemplo:

(En esta frase tienes que elegir la respuesta que mejor te represente. Primero debes decidir si la frase es "Totalmente Verdadera", "Totalmente Falsa", u otra respuesta intermedia. Si realmente le gusta mucho ver la televisión, deberías contestar "Totalmente Verdadero" poniendo un círculo alrededor del último número (6) . Si odias ver la televisión, deberías responder "Totalmente Falso" poniendo un círculo alrededor del primer número (1) Si no te gusta demasiado la televisión pero la ves de vez en cuando, podrías decidirte por marcar el 2 ("Bastante falso") o el 3 ("Más falso que verdadero").

Si mientras contestas las frases encuentras alguna palabra que no entiendes, levanta la mano, y pregunta a la persona que te ha entregado el cuestionario. Si quieres cambiar una respuesta que ya has señalado, debes tachar el círculo con una cruz y poner un nuevo círculo alrededor de otro número de la misma línea. Asegúrale en todas las frases de que el número que señales se encuentra en la misma línea que la frase que estás contestando. Debes indicar solamente una respuesta por frase. No dejes ninguna frase sin contestar, incluso cuando no estés seguro/a de qué número rodear.

Por favor, si tienes ahora alguna pregunta, levanta la mano. Si no, ya puedes comenzar.

	Total mente falso	Basta nte falso	Más falso que verda dor	Más verda do que falso	Bastant e verda do	Total mente verda dero
1- Cuando estoy enfermo/a, me encuentro tan mal que no puedo ni levantarme de la cama	1	2	3	4	5	6
2. Me siento seguro/a realizando movimientos que requieren coordinación	1	2	3	4	5	6
3. Varias veces a la semana realizo ejercicios o deportes lo suficientemente duros como para hacerme respirar fuerte	1	2	3	4	5	6
4. Estoy demasiado gordo/a	1	2	3	4	5	6
5. La gente piensa que soy bueno/a en los deportes	1	2	3	4	5	6
6. Físicamente, estoy satisfecho/a con el tipo de persona que soy	1	2	3	4	5	6
7- Teniendo en cuenta mi edad, soy atractivo/a	1	2	3	4	5	6
8. Soy una persona físicamente fuerte	1	2	3	4	5	6
9. Soy bastante bueno/a doblándome y retorciendo mi cuerpo	1	2	3	4	5	6
10. Puedo correr largas distancias sin parar	1	2	3	4	5	6
11. En general, la mayoría de las cosas que hago me salen bien	1	2	3	4	5	6
12. Normalmente cojo todas las enfermedades (gripe, virus, resfriados, etc.) que hay por ahí	1	2	3	4	5	6
13. Me resulta fácil controlar los movimientos de mi cuerpo	1	2	3	4	5	6
14. Suelo hacer ejercicio o actividades que me hacen respirar fuerte	1	2	3	4	5	6
15. Mi cintura es demasiado ancha	1	2	3	4	5	6
16. Se me dan bien la mayoría de deportes	1	2	3	4	5	6
17. Físicamente, me siento contento conmigo mismo/a	1	2	3	4	5	6
18. Tengo una cara agradable	1	2	3	4	5	6
19. Tengo mucha fuerza física	1	2	3	4	5	6
20. Mi cuerpo es flexible	1	2	3	4	5	6
21. Obtendría buenos resultados en una prueba de resistencia física	1	2	3	4	5	6
22. No tengo mucho de lo que sentirme orgulloso/a	1	2	3	4	5	6
23. Estoy enfermo/a tan a menudo que no puedo hacer todas las cosas que quisiera	1	2	3	4	5	6
24. Soy bueno/a realizando movimientos que requieren coordinación	1	2	3	4	5	6
25. Tres o cuatro veces a la semana y al menos media hora, hago ejercicio o actividades que me hacen respirar fuerte	1	2	3	4	5	6
26. Tengo demasiada grasa en mi cuerpo	1	2	3	4	5	6
27. La mayoría de deportes me resultan fáciles	1	2	3	4	5	6
28. Me siento satisfecho/a con mi apariencia física y con lo que puedo hacer físicamente	1	2	3	4	5	6
29. Soy más guapo/a que la mayoría de mis amigos/as	1	2	3	4	5	6

30. Soy más fuerte que la mayoría de los chicos/as de mi edad	1	2	3	4	5	6
31. Mi cuerpo es rígido y nada flexible	1	2	3	4	5	6
32. Podría correr durante 5 kilómetros sin parar	1	2	3	4	5	6
33. Siento que mi vida no es demasiado útil	1	2	3	4	5	6
34. Casi nunca me pongo enfermo	1	2	3	4	5	6
35. En la mayoría de las actividades físicas, puedo realizar los movimientos con armonía	1	2	3	4	5	6
36. Hago actividades físicas (como correr, bailar, ir en bici, aerobic, gimnasia o nadar) por lo menos tres veces a la semana	1	2	3	4	5	6
37. Peso demasiado	1	2	3	4	5	6
38. Tengo buenas habilidades deportivas	1	2	3	4	5	6
39. Físicamente, me siento satisfecho/a conmigo mismo/a	1	2	3	4	5	6
40. Soy feo/a	1	2	3	4	5	6
41. Soy débil y casi no tengo músculo	1	2	3	4	5	6
42. Puedo doblar y mover bien las diversas partes de mi cuerpo en la mayoría de las direcciones	1	2	3	4	5	6
43. Creo que podría correr una distancia larga sin cansarme	1	2	3	4	5	6
44. En general, no valgo para nada	1	2	3	4	5	6
45. Me pongo enfermo/a con mucha frecuencia	1	2	3	4	5	6
46. Realizo con facilidad movimientos que requieren coordinación	1	2	3	4	5	6
47. Practico muchos deportes, baile, gimnasia u otras actividades físicas	1	2	3	4	5	6
48. Mi barriga es demasiado grande	1	2	3	4	5	6
49. Se me dan mejor los deportes que a la mayoría de mis amigos/as	1	2	3	4	5	6
50. Me siento satisfecho/a con quien soy y con lo que puedo hacer físicamente	1	2	3	4	5	6
51. Soy guapo/a	1	2	3	4	5	6
52. Obtendría buenos resultados en una prueba de fuerza	1	2	3	4	5	6
53. Creo que tengo bastante flexibilidad para la práctica de la mayoría de deportes	1	2	3	4	5	6
54. Puedo mantenerme físicamente activo/a durante un periodo largo de tiempo sin cansarme	1	2	3	4	5	6
55. Hago bien la mayoría de las cosas que hago	1	2	3	4	5	6
56. Cuando me pongo enfermo/a me cuesta mucho tiempo recuperarme	1	2	3	4	5	6
57. Me muero con gracia y coordinación cuando practico deportes y actividades	1	2	3	4	5	6
58. Practico deportes, ejercicio, baile u otras actividades físicas casi todos los días	1	2	3	4	5	6
59. La gente piensa que soy gordo/a	1	2	3	4	5	6
60. Juego bien en los deportes	1	2	3	4	5	6
61. Estoy satisfecho/a con como soy físicamente	1	2	3	4	5	6
62. Nadie piensa que soy guapo/a	1	2	3	4	5	6
63. Se me da bien levantar objetos pesados	1	2	3	4	5	6
64. Creo que obtendría buenos resultados en una prueba de flexibilidad	1	2	3	4	5	6

65. Se me dan bien las actividades de resistencia física, como las carreras de larga distancia, el aerobic, el ciclismo o la natación	1	2	3	4	5	6
66. En general, tengo mucho de lo que sentirme orgulloso/a	1	2	3	4	5	6
67. Me pongo enfermo/a y tengo que ir al médico con más frecuencia que la mayoría de los chicos/as de mi edad	1	2	3	4	5	6
68. En general, soy un fracaso	1	2	3	4	5	6
69. Normalmente me mantengo sano/a. incluso cuando mis amigos/as se ponen enfermos	1	2	3	4	5	6
70. Nada de lo que hago parece salir bien	1	2	3	4	5	6

Anexo 2. Cuestionario de Motivación en las Clases de Educación Física (CMEF).

Yo participo en las clases de Educación Física...	Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Neutral	Algo de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Porque la Educación Física es divertida	1	2	3	4	5
2. Porque puedo aprender habilidades que podría usar en otras áreas de mi vida	1	2	3	4	5
3. Porque es lo que debo hacer para sentirme bien	1	2	3	4	5
4. Porque está bien visto por el profesor y los compañeros	1	2	3	4	5
5. Pero no comprendo por qué debemos tener Educación Física	1	2	3	4	5
6. Porque esta asignatura me resulta agradable e interesante	1	2	3	4	5
7. Porque valoro los beneficios que puede tener esta asignatura para desarrollarme como persona	1	2	3	4	5
8. Porque me siento mal si no participo en las actividades	1	2	3	4	5
9. Porque quiero que el profesor/a piense que soy un/a buen/a estudiante	1	2	3	4	5
10. Pero realmente siento que estoy perdiendo mi tiempo con esta asignatura	1	2	3	4	5
11. Porque me lo paso bien realizando actividades	1	2	3	4	5
12. Porque, para mí, es una de las mejores formas de conseguir capacidades útiles para mi futuro	1	2	3	4	5
13. Porque lo veo necesario para sentirme bien conmigo mismo	1	2	3	4	5
14. Porque quiero que mis compañeros/as valore lo que hago	1	2	3	4	5
15. No lo sé, tengo la impresión de que es inútil seguir asistiendo a clase	1	2	3	4	5
16. Por la satisfacción que siento al practicar	1	2	3	4	5
17. Porque esta asignatura me aporta conocimientos y habilidades que considero importantes	1	2	3	4	5
18. Porque me siento mal conmigo mismo si faltó a clase	1	2	3	4	5
19. Para demostrar al profesor/a y compañeros/as mi interés por la asignatura	1	2	3	4	5
20. No lo sé claramente, porque no me gusta nada	1	2	3	4	5

Anexo 3. Consentimiento informado para participación en el estudio



Estimados padres y madres de alumnos de 1º de ESO.

Les informamos que desde el área de Educación Física se está colaborando con la Universidad de Zaragoza. En concreto, se va a realizar un estudio de campo que cumple con las normas éticas de la Universidad de Zaragoza y cuya finalidad es analizar el grado de percepción de competencia y de motivación del alumnado, en las clases de Educación Física de 1º de la ESO según el género, para averiguar si alguno de estos aspectos afecta a su implicación en las clases de EF.

Queremos solicitar su autorización para que sus hijos/as puedan realizar de forma totalmente anónima el cuestionario elaborado para la recogida de información. Está únicamente será utilizada para el ámbito académico.

Gracias por su colaboración.

Un cordial saludo.

X

Yo, D./Dña., en calidad de
(señalar lo que proceda) padre , madre o tutor legal , con
D.N.I.

....., autorizo a mi
hijo/a a responder al
cuestionario sobre percepción de competencia y motivación del alumnado en las clases de Educación
Física.

Y para que así conste, firmo la presente en, a del ... de 2019.

Firma _____

