

# Trabajo Fin de Grado

## Magisterio en Educación Primaria

**Aspectos motivacionales que influyen en la  
práctica de la asignatura de Educación Física**  
**Motivational aspects that influence the practice of the  
subject of Physical Education**

Autora

**Miriam Fernández Palacio**

Director

**Jordi Mañé Bargallo**

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Año 2019/2020

## Resumen

La asignatura de Educación Física es una de las asignaturas obligatorias que se encuentran recogidas en el currículo a lo largo de la etapa de Educación Primaria. A diferencia del resto de áreas, ésta cuenta con un componente de esfuerzo físico por parte de los alumnos. Para que éstos puedan llevar a cabo un aprendizaje significativo es fundamental que presenten cierto grado de motivación hacia la asignatura y los contenidos a trabajar en ella, independientemente del origen de esta motivación.

En el presente estudio se pretendía llevar a cabo una comparación de la motivación respecto a la asignatura entre alumnos de Educación Primaria de un colegio de Santo Domingo, República Dominicana, y uno de Zaragoza, España.

Este estudio se iba a realizar a través de un análisis cuantitativo, haciendo uso del Cuestionario de Motivación en la Educación Física (CMEF), el cual está compuesto por compuesto por 20 ítems que valoran la motivación intrínseca, las tres regulaciones pertinentes de la motivación extrínseca (regulación identificada, introyectada y externa) y la desmotivación. Los alumnos debían dar a cada ítem un valor del 1 al 3 según el grado de acuerdo con la afirmación.

Finalmente, esta investigación no pudo llevarse a cabo debido la situación de estado de alarma a causa del COVID-19. A pesar de esta circunstancia, se llevan a cabo comparaciones de multitud de estudios, tanto latinos como europeos, con el fin de sacar conclusiones que alcancen los objetivos y evidencien las hipótesis.

## Abstract

Physical Education is one of the compulsory subjects that are included in the curriculum throughout the Primary Education stage. Unlike the other areas, it requires a physical effort on the students. In order for them to carry out meaningful learning, it is essential that they present a certain degree of motivation towards the subject and the content to work on it, regardless of the origin of this motivation.

In the present study, it was intended to carry out a comparison of the motivation regarding the subject between Primary Education students from a school in Santo Domingo, Dominican Republic, and one from Zaragoza, Spain.

This study was to be carried out through a quantitative analysis, using the Motivation Questionnaire in Physical Education (CMEF), which is made up of 20 items that value intrinsic motivation, the three pertinent regulations of extrinsic motivation (identified, introjected and external regulation) and demotivation.

The students had to give each item a value from 1 to 3 depending on how much they agree with the statement.

Finally, this investigation could not be carried out due to the COVID-19 alarm state. Despite this circumstance, comparisons of many studies, both Latino and European, are carried out in order to draw conclusions that reach the objectives and demonstrate the hypotheses.

**Palabras clave:**

Motivación intrínseca, Regulación identificada, Regulación introyectada, Regulación externa, Desmotivación, Comparación.

**Keywords**

Intrinsic motivation, Identified regulation, Introjected regulation, External regulation, Demotivation, Comparison.

## ÍNDICE

1. Introducción y justificación.....	6
1.1. Introducción.....	6
1.2. Justificación.....	6
1.3. Contexto del colegio.....	6
2. Marco teórico. Fundamentación teórica.....	9
2.1. Beneficios de la actividad física.....	9
2.2. Educación Física como espacio educativo.....	9
2.3. La motivación en el alumnado.....	10
2.4. Teorías motivacionales.....	12
2.4.1. Teoría de Metas de Logro.....	12
2.4.2. Teoría de la Autodeterminación.....	12
2.5. Papel del docente.....	14
2.6. Desmotivación y abandono.....	16
2.6.1. La influencia de las nuevas tecnologías.....	16
2.7. Otras investigaciones.....	17
3. Hipótesis y objetivos.....	19
3.1. Hipótesis.....	19
3.2. Objetivos.....	19
4. Metodología.....	20
4.1. Participantes.....	20
4.2. Instrumento.....	23
4.3. Procedimiento.....	25
4.4. Análisis de resultados.....	26
5. Resultados .....	28
6. Discusión.....	31
7. Conclusión.....	34
8. Limitaciones del estudio y perspectivas de futuro.....	36
8.1. Limitaciones del estudio.....	36
8.2. Líneas de investigación futuras.....	36
9. Importancia del estudio.....	38
10. Referencias bibliográficas.....	39
11. Anexos.....	46

## ÍNDICE DE TABLAS

1. Figura 1. Cuestionario de Motivación en la Educación Física (CMEF) (Sánchez-Oliva et al.2012).
2. Figura 2. Horario de Educación Física en el centro Colegio Escuela Nueva, Santo Domingo.
3. Figura 3. Horario de Educación Física en el colegio Santo Domingo, Zaragoza.



# **1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN**

## **1.1. Introducción**

A continuación, en el siguiente estudio realizado se quiere llevar a cabo una investigación a cerca de la motivación de la práctica deportiva en el área de Educación Física. ¿Les gusta la asignatura? ¿Por qué sí o por qué no? ¿Por qué razón les gusta? ¿Por qué razón no les gusta? ¿Qué objetivos tienen a la hora de llevar a cabo la práctica deportiva durante la clase?

Para responder a todas estas preguntas se ha llevado a cabo un estudio cuantitativo, sirviéndonos de un cuestionario en el que se realizan 20 preguntas, basándonos en 5 aspectos de la motivación: la motivación intrínseca, la regulación identificada, la regulación introyectada, la regulación externa y la desmotivación.

## **1.2. Justificación**

El motivo de esta investigación es el de observar las diferencias o semejanzas que podemos encontrar en la motivación por el ámbito deportivo en el centro educativo, más concretamente la motivación por la asignatura de la Educación Física, en dos colegios distintos, de dos países diferentes.

Este estudio se va a llevar a cabo en el centro educativo Colegio Escuela Nueva, situado en Santo Domingo, República Dominicana; y en el C.E.I.P. Santo Domingo, el cual se encuentra en Zaragoza, España.

La recogida de datos se llevará a cabo mediante cuestionarios, éstos serán repartidos a lo largo de los 6 cursos de Educación Primaria (de 1º a 6º) en ambos colegios, durante la hora de Educación Física.

En primer lugar, se iba a llevar a cabo la recogida de datos en República Dominicana, pues fue allí donde realicé mis prácticas III y puse en marcha mi estudio.

Desde un principio el estudio iba a estar encaminado hacia las actividades extraescolares que se realizaban en el colegio, y lo que les motivaba a los alumnos a llevarlas a cabo, pero dado que en el Colegio Escuela Nueva no se realizaban actividades extraescolares, ni era común realizar ese tipo de actividades en el país, decidí cambiar el objeto de estudio hacia la asignatura de Educación Física como tal.

En un principio, había preparado un cuestionario con 30 preguntas, en las que debían marcar del 1 al 5 según su nivel de acuerdo o desacuerdo, 1 si estaban muy en desacuerdo o 5 si estaban completamente de acuerdo. La complicación vino a la hora de que los más pequeños (primero y segundo de Educación Primaria) tuvieran que realizar el cuestionario, dado que éste contenía algunos ítems que les resultaron difíciles.

Por ese motivo decidí hacer uso de otro cuestionario, éste era más sencillo, contaba con 20 ítems y se adaptaba mejor a la temática. Con este último cuestionario se analizaban es con el que analizábamos los 5 aspectos que he mencionado antes.

### **1.3. Contexto del colegio**

Como ya se ha mencionado con anterioridad, este estudio estaba previsto llevarlo a cabo en dos centros educativos, en Colegio Escuela Nueva y en Santo Domingo.

Por un lado, se iban a recoger los datos del centro Colegio Escuela Nueva, en Santo Domingo. Este centro educativo se caracteriza por proporcionar una educación inclusiva y de calidad. El alumnado con el que cuenta el centro es muy diverso, pues muchos de los alumnos presentan distintos tipos de dificultades de diferentes orígenes, tanto a nivel motor, como a nivel conductual, como a nivel cognitivo. Podemos encontrar alumnos con Síndrome de Down, que han sufrido una Parálisis Cerebral, niños con TEA, con trastornos conductuales, con ceguera severa, etc.

Todos los alumnos trabajan en aulas ordinarias, aunque en ocasiones, los alumnos que más lo necesitan cuentan con una maestra de apoyo particular, la cual pasa el día con el alumno en cuestión, acompañándole en todas las asignaturas, ayudándoles y adaptando los contenidos de tal manera que éste sea capaz de seguir la clase, nunca de manera significativa.

La decisión de que una maestra de apoyo acompañe al alumno es fruto del acuerdo entre el colegio y las familias. El centro hace seguimiento del caso y ayuda a las familias, pero quienes toman la decisión final y las contratan son éstas últimas. La comunicación de la psicóloga con las familias y con las maestras de apoyo es constante, para estar al día de cualquier cambio o situación que necesite el alumno y prestarle su apoyo.

En cuanto al número de alumnos por curso no es muy elevado, y en algunos cursos sólo hay una vía. Las clases tienen un número reducido de alumnos, alrededor de 14/15, el aula con la que más niños cuentan es el curso de 3º de Educación Primaria, que tiene 18 alumnos. Para el próximo año tienen pendiente dividirla en dos vías.

La razón principal de aulas tan reducidas es la dificultad que se presenta a la hora de impartir clase con niños con capacidades tan diversas. En la clase en la que he pasado más tiempo, 2º de E. Primaria, había 14 alumnos, de los cuales 7 alumnos presentaban diversas dificultades que afectaban de manera directa al proceso de aprendizaje, además de las posibles adversidades que se pudieran dar de manera puntual con los alumnos que no presentaban este tipo de dificultades. Debido a esto, el tamaño de las aulas tampoco es muy amplio, pues no es necesario.

En cuanto a los alumnos a nivel general, encontramos que algunos alumnos presentan absentismo. Esto se puede deber a diversas razones. En ocasiones, las familias no viven en Santo Domingo capital, sino que viven en el campo y tienen un largo viaje hasta llegar al colegio, además, todos los días se forman grandes atascos en las entradas y salidas de

la ciudad. En otras ocasiones es porque la familia no prioriza la educación de los hijos, y no les llevan a la escuela, sino que los dejan a cargo de los abuelos.

Hago referencia a este aspecto debido a que cuando realizamos los cuestionarios no obtener todos los que me hubiera gustado.

Por otro lado, a la vuelta debía llevar a cabo el mismo proceso de recogida de datos en el centro educativo Santo Domingo, ya en Zaragoza, pero esto me resultó imposible debido que para cuando yo volví de República Dominicana, hacía ya dos semanas que se había decretado el estado de alarma sanitaria en el país, España, y todos los centros educativos estaban cerrados debido al Covid-19.

El centro que había escogido en Zaragoza, el colegio Santo Domingo, tenía unas características similares a las del centro Colegio Escuela Nueva, en cuanto a la pluralidad de las capacidades del alumnado. Pues se trata de un centro educativo donde podemos encontrar alumnos muy diversos y que prima la educación inclusiva antes que la segregación escolar o la integración escolar.

En este centro encontramos niños con distintas dificultades, sobre todo a nivel intelectual y cognitivo, con trastornos tales como Trastornos del lenguaje, dislexia, capacidad límite, sordera severa, etc.

Dado que los procesos de recogida de datos no se han podido llevar a cabo trabajaremos los resultados con otros obtenidos en estudios anteriores similares, se hablará de hipótesis o suposiciones de los resultados que se hubieran obtenido llevando a cabo la comparación que teníamos prevista.

Estas suposiciones e hipótesis están fundamentadas en diversos artículos que tratan los aspectos motivacionales en la práctica deportiva en el centro escolar.

Con este estudio se quería observar qué les motiva a los alumnos a llevar a cabo la práctica deportiva en la asignatura de Educación Física, basándome en el estudio de 5 grandes aspectos que se trabajan, con la intención de saber qué es lo que más les llena o motiva a realizar esta práctica.

Puede que se deba a la imagen que puedan tener de cada uno el resto de compañeros o incluso el maestro o la maestra, puede que se tratara de los beneficios que les aporta a nivel motriz, pudiera deberse al simple disfrute y goce de la práctica deportiva, o tal vez al sentimiento de estar bien con uno mismo al llevar a cabo este tipo de actividades, también podría darse la situación de no hubiera una motivación y es al revés, que se realizara por obligación y a disgusto.



## **2. MARCO TEÓRICO. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

### **2.1. Beneficios de la actividad física**

Por todos es sabido la gran cantidad de beneficios que nos proporciona la realización de Actividad Física (AF) en diversos contextos, tanto físicos, psicológicos y sociales.

González et al. (2016) hacen mención al consejo de la Organización Mundial de la Salud (OMS) que la práctica de AF, ya sea de manera moderada o vigorosa, debería ser alrededor de 60 minutos diarios, tanto en niños como en jóvenes.

Multitud de estudios observan como la AF se convierte en un elemento necesario a la hora de adquirir hábitos de vida saludables y de práctica de ejercicio, con el fin de que éstos se mantengan a lo largo de la vida adulta. Algunos autores como Ekelund et al., (2012) citados en Sánchez-Oliva, Leo, Amado, González-Ponce y García-Calvo (2012), hablan de cómo la práctica de AF regular se asocia a las bajas probabilidades de contraer determinadas enfermedades, como pueden ser las cardiovasculares.

A pesar de esta evidencia, y de la mejora en la calidad de vida que promueve la actividad físico-deportiva, muchos estudios aseguran el descenso en este tipo de práctica en jóvenes (Varo et al., 2003). Por esa razón, Bouchard, Blair & Haskell (2012), tachan la inactividad física como un problema latente.

Según Medina & Prieto (2018), como citaron Bernate, Fonseca y Betancourt (2020), tanto la AF como el deporte practicados de manera regular pasan a ser agentes transformadores, sirviendo como herramientas que pueden prevenir y ayudar a solucionar conflictos, además de actuar como agente socializador en el contexto escolar promoviendo el respeto entre los compañeros.

Para todo ello, es necesario que se lleve a cabo un trabajo conjuntamente organizado por parte de los centros educativos y de las familias (Viera, Torrero & García, 2018; Ubago-Jiménez, Puertas-Molero, Gonzáles-Valero, Castro-Sánchez & Chacón-Cuberos, 2018).

De ahí la importancia de las clases de Educación Física (EF), las cuales tienen una labor fundamental a la hora de influir en los hábitos de vida de los alumnos, para que éstos sean saludables y persistan en la edad adulta (Fuentes & Lagos, 2019). Teniendo en cuenta, como dicen Barkouis, Hagger, Lambropoulos y Tsorbatzoudis, 2010; Sallis et al. 2012, en Amado et al., 2012, que es la única asignatura a nivel educativo que requiere altos niveles de motricidad.

### **2.2. Educación Física como espacio educativo**

Muchos autores encuentran la EF como el transmisor ideal para promover y promulgar este tipo de políticas en las que la AF juega un papel imprescindible en el ámbito escolar (Bernate, Fonseca y Castillo, 2019). Según López-Carril, Villamón & Añó (2018), la EF debe ser un ámbito donde los estudiantes puedan divertirse al mismo tiempo que se

desarrollan motóricamente. Siempre de manera lúdica dando lugar a un clima de entusiasmo, el cual pasa a ser un recurso motivacional de gran contundencia (Rebolo & Ascenso, 2019).

Autores como Jurado, Aguilera, Calvo, Franco & García (2006), hablan de la EF como un espacio en el que el niño sea protagonista de su propio aprendizaje, poniendo en práctica una serie de valores y toma de decisiones, así como llevando a la práctica la resolución de posibles conflictos, integración con su grupo de iguales, etc.

Otros autores hablan de la EF como un escenario en el que el desarrollo de valores, tanto personales como sociales, debe perseverar. Tales como el respeto, la cooperación con los compañeros, la tolerancia hacia los demás, el autocontrol o el esfuerzo (Sánchez-Oliva, Viladrich, Amado, González-Ponce & García-Calvo, 2014)

Pero, antes de continuar, ¿qué es la EF? Algunos autores hablan de Educación Física como “deporte escolar”, sin embargo, este concepto, tratado en Aznar (2015), asume una gran variedad de acepciones de diversos autores. Estas diversas definiciones cuentan con un punto común del que todos parten, la franja de edad, la cual hace referencia a los alumnos que se encuentran en la etapa de escolarización obligatoria.

En este mismo artículo (Aznar, 2015), se hace referencia a dos tipos de deporte escolar: obligatorio, el que se trabaja en la asignatura de EF, y voluntario, que haría referencia a las actividades extraescolares fuera del horario del centro educativo.

Por lo tanto, podríamos definir este concepto como actividades o prácticas deportivas que llevan a cabo los niños y jóvenes durante su etapa de Educación Primaria y/o Secundaria, independientemente del grado de obligatoriedad de dicha actividad.

Según la propia autora, el deporte escolar debe ser “participativo, integrador, coeducativo, adaptado, lúdico, multideporte, sano, seguro y que promueva la reflexión y el trabajo colaborativo de los escolares” (p. 37). Haciendo referencia a diversos autores como Delgado (2001), González (2004), Gray & Leyland (2008) y Telama, Yand, Vilkar, Valimaki, Vann & Raitakari (2005).

Además, otros autores (Devis, 1996; Delgado, 2001), citados en Aznar (2015), añaden que el deporte escolar debe adaptarse a las necesidades del alumnado y a las finalidades de cada etapa educativa; así como enfocar la competición desde un punto de vista educativo y motivador, que no sea especializado ni selectivo, dando las mismas oportunidades a todos y nunca presentando sesiones de entrenamiento de alta intensidad.

### **2.3. La motivación en el alumnado**

Para conseguir esto y ver la EF como un espacio con las características antes mencionadas, debemos determinar qué motiva a los alumnos a llevar a cabo la práctica deportiva. ¿Qué les impulsa?

En primer lugar, definiremos qué consideramos por motivación. Candela, Zucchetti y Villosio (2014) en Moral et al. (2019), definen la motivación como una dimensión que cuenta tanto con factores internos como externos que fomentan la aparición y/o mantenimiento de algunos comportamientos en el ser humano. Otros autores la entienden como un proceso psico-socio-afectivo promovedor de acciones (Moreno et al., 2013).

Otros autores explican el amplio abanico de elementos que influyen en la motivación (García-Benegochea & Srean, 2007) y la gran diversidad de causas que intervienen y modelan la actitud de los alumnos hacia la actividad física y el deporte (Gillison, Osborn, Standge & Skevington, 2009; Hassandra, Goudas & Chroni, 2003; Keegan, Hardwood, Spray & Lavalley, 2009).

Anzar (2015), explica la motivación como un proceso complejo, que se lleva a cabo de manera individual, en el que inciden diversas variables, las cuales interactúan entre sí. Entre estas variables podemos situar tanto factores personales como situacionales.

Lo principal que debemos tener en cuenta es que el factor motivacional es fundamental en un espacio como el de la EF. Estudios recientes tratan la importancia del ámbito social en cuanto a los grupos de iguales, como elemento motivacional (Méndez-Giménez, Cecchini-Estrada & Fernández-Río, 2018, citados en Lizandra y Peiró-Velert, 2019). Otros autores defienden que la motivación hacia la práctica deportiva en la asignatura de EF radica en el ambiente de clase, es decir, si éste es estimulante y los propios alumnos consideran que pueden tener control a cerca de los resultados (Salinero, Ruiz y Sánchez, 2006).

Rodríguez, Boned & Garrido (2006), en un estudio que realizaron en Madrid dieron con que los principales motivos por los que se practica AF en el tiempo libre son la diversión, el mantenimiento de la línea, la salud y el gusto por el deporte, en ese orden. Estos resultados se podrían ver asociados con los motivos de práctica deportiva en la asignatura de Educación Física. Un estudio de Martínez et al. (2012), en la misma ciudad, explicó que la diversión, estar con los amigos y el gusto por hacer AF eran los principales motivos.

En Colombia, un estudio de Varela, Duarte, Salazar, Lema & Tamayo (2011) explica que allí, los principales motivos de práctica deportiva eran la salud y mejorar la figura. Otro estudio en América Latina explicaba que los principales motivos eran la salud y la diversión a nivel general, aunque éstos variaban en función del género, pues las mujeres se centraban más en el cuidado de su imagen y en el control del peso, mientras que los hombres estaban más centrados en el rendimiento físico y en el triunfo de la competición (Rodríguez, Barrantes & Ugalde, 2014)

Otros estudios más recientes coinciden con que los motivos principales para poner en práctica actividades físico-deportivas son la salud (Hidalgo, Ramírez & Hidalgo, 2013; Márquez et al. 2016; Casteñeda, Zagalaz, Arufe & Campos, 2018; Rosa-Guillamón, 2019), así como el bienestar, la diversión y la autosatisfacción (Capdevila, Ninñerola y Pintanel, 2004).

Gillet, Berjot, Vallerand, Amoura and Rosnet (2012) defienden que el rendimiento obtenido por el alumno será mayor cuanto mayor sea la motivación.

## **2.4. Teorías motivacionales**

En cuanto a la motivación, podemos observar que existen algunas teorías, las cuales han sido muy estudiadas, que la sustentan.

### **2.4.1. Teoría de Metas de Logro**

Una de las teorías motivacionales más conocida para tratar la motivación es la Teoría de Metas de Logro. Esta teoría está basada en la comparación con los demás para comprobar el éxito o el fracaso. Esta teoría se puede orientar hacia dos líneas: la del ego o la de tarea (González, Zurita y Martínez, 2018, citados en Ramírez, 2018). Cuando hacemos referencia a la orientación al ego la comparativa es con los demás, evaluando su trabajo y el de uno mismo y cotejando los resultados. En cambio, cuando se trata de la orientación hacia la tarea hablamos de la comparación con uno mismo, evaluando el progreso. Ambas orientaciones persiguen el éxito, pero siguiendo diferentes caminos.

Esta teoría se habla de la influencia de variables disposicionales, es decir, la orientación al ego o a la tarea que hemos visto anteriormente; y variables situacionales, que hacen referencia al ambiente social. Estas influencias se podrían relacionar con la motivación intrínseca y extrínseca de la Teoría de la Autodeterminación que veremos a continuación.

### **2.4.2. Teoría de la Autodeterminación**

Otra de las teorías motivacionales más utilizada es la Teoría de la Autodeterminación (TAD) considerada como una teoría experimental de la motivación y la personalidad en diversos contextos (Ryan y Deci, 2012).

Según Leo, García-Fernández, Sánchez-Oliva, Pulido & García-Calvo (2016) en su artículo afirman: “El concepto autodeterminación hace referencia a las conductas volitivas e involuntarias que presenta un sujeto a la hora de hacer cualquier tipo de actividad” (p. 316).

Una motivación autodeterminada se encuentra asociada a consecuencias positivas como el esfuerzo, la concentración, la vitalidad, el desarrollo positivo o la intención de ser físicamente activo, mientras que una motivación no autodeterminada conlleva la aparición de consecuencias negativas, como el aburrimiento, la infelicidad o el afecto negativo (Lim y Wang, 2009; Mouratidis, Vansteenkiste, Lens y Sideridis, 2008; Ntoumanis, 2005; Standage, Duda y Ntoumanis, 2005; Taylor, Ntoumanis, Standage y Spray, 2010). Citado en Sánchez-Oliva et al., (2012, p. 230)

Teniendo en cuenta esto, podemos continuar con la clasificación de esta teoría, la cual se divide en tres bloques por grado de autodeterminación, esto determinará los motivos de práctica deportiva. Los tres bloques son: la motivación intrínseca, la motivación extrínseca y la desmotivación, de mayor a menor interiorización.

La motivación intrínseca, el primer bloque, presenta el mayor grado de autodeterminación. El motivo de ésta es el interés, satisfacción y placer que provoca llevar a cabo una actividad o participar en ella. Ommundsen (2010) relaciona de manera positiva la motivación intrínseca con la competencia y la autonomía.

La motivación extrínseca, como segundo bloque, hace referencia a la práctica de una actividad con el fin de conseguir una serie de objetivos externos. Este bloque se subdivide a su vez en diferentes regulaciones: regulación integrada, regulación identificada, regulación introyectada y regulación externa.

La regulación integrada hace referencia a las actividades que están inmersas en el estilo de vida del sujeto, es decir, que forman parte de su cotidianeidad. Diversos autores defienden que este tipo de regulación no se pueden dar en niños y adolescentes, dado que no tienen la suficiente madurez, por tanto, no tienen definidos sus rasgos personales (Vallerand & Rousseau, 2001; Baldwin y Caldwell, 2003).

La regulación identificada está relacionada con la valoración positiva de los beneficios que le aporta a un sujeto llevar a cabo una actividad determinada. Por ejemplo, una razón podría ser mantener la forma física y la imagen, así como relacionarse con otras personas (MECD, 2015), o el simple hecho del disfrute de la práctica deportiva.

La regulación introyectada está asociada a la puesta en práctica de una actividad con el fin de evitar sentimientos de culpa. Éstos aparecen cuando no llega a realizarse dicha actividad. También pretende reforzar sentimientos relacionados con el ego, como puede ser el orgullo (Sánchez-Oliva et al., 2012). En este caso, tenemos de ejemplo la comparativa con otros (compañeros) y el ámbito de superación.

En la regulación externa no existe interiorización. Ésta se lleva a cabo con el objetivo de conseguir una recompensa o evitar un castigo, pero la actividad en sí no resulta interesante ni gratificante para el sujeto. Por ejemplo, algo que puede influir en la regulación externa son las relaciones sociales, es decir, el impacto social. Esto puede repercutir tanto de manera positiva como negativa.

Finalmente, hacemos referencia al tercer bloque, la desmotivación. En este bloque, el sujeto no tiene ningún interés por llevar a cabo una actividad, por lo tanto, no existe ningún tipo de motivación, ni intrínseca ni extrínseca.

Vinculando las dos teorías, la Teoría de Metas y Logro y la TAD, podríamos observar que la motivación intrínseca guarda una estrecha relación con la orientación a la tarea, mientras que la orientación al ego está más relacionada con la desmotivación. Ambas teorías se coinciden en que el desarrollo de la AF debe satisfacer las necesidades y los logros de los sujetos (Lizandra y Peiró-Velert, 2019).

También podemos observar que las motivaciones intrínsecas se encuentran arraigadas a la personalidad y a la forma de ser del alumno, mientras que las extrínsecas aparecen durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, influenciado por agentes externos como puede ser el docente (Koka, 2014; Riley, 2011).

Finalmente, y siguiendo la línea de la motivación, podemos hablar de que los diferentes tipos de motivación están basados en una serie de necesidades psicológicas básicas (NPB). Las regulaciones motivacionales deben cubrir estas NPB y satisfacerlas. Éstas son tres: la autonomía, la competencia y las relaciones sociales, están estrechamente relacionadas con las regulaciones intrínseca, identificada, introyectada y externa, y de manera muy positiva. Los alumnos que tienen satisfechas estas necesidades demuestran tener una motivación más autodeterminada.

## **2.5. Papel del docente de Educación Física**

En relación a estas últimas regulaciones ¿qué papel juegan los maestros de Educación Física? ¿y los compañeros? Bien, ambos tienen un papel muy importante durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Debemos de tener en cuenta que entre todos los aspectos que puede recoger motivación extrínseca, uno de ellos es una búsqueda constante de la aprobación de los demás, en el ámbito escolar haríamos referencia tanto al maestro como al resto de compañeros.

Pueden darse situaciones en la que algunos alumnos se sientan confiados de sí mismos y no tengan problemas en ese aspecto y otras ocasiones en que el entorno social les pueda limitar (Sánchez et al. 2012).

Los maestros y sus destrezas como docentes adquieren gran importancia en cuanto al ámbito motivacional se refiere, dado que sus aportaciones y enseñanzas tendrán una gran influencia en el alumnado en cuanto a tomar la decisión de continuar con la práctica deportiva o abandonarla en un futuro. Esta decisión se basará en sus experiencias previas durante su etapa de niñez y pre-adolescencia.

Es de suma importancia que los maestros traten, dentro de lo posible, de favorecer la motivación intrínseca, para que ésta funcione como potenciador de la motivación respecto a la práctica deportiva (Amado, Sánchez-Miguel, Leo, Sánchez-Oliva y García-Calvo, 2014). Esto es esencial, dado que esta motivación ofrece a los alumnos aprender a disfrutar de una actividad, o a dominarla, y no llevarla a cabo por una simple recompensa al final. Según Ríos (2014)

Según Riera, Ferrer, & Ribas (2014) citados en Hernández, González, Sánchez y Carrión (2020), es importante que el maestro actúe como agente motivador, empleando ambientes favorables, estimuladores y estructurados, así como recursos motivacionales positivos, que permitan a los estudiantes desarrollar actividades de manera autónoma.

Según autores como Smith, Smoll y Cumming (2009), los maestros deben trabajar desde una perspectiva educativa donde prime la formación integral de los estudiantes, y no la competición. Debe ser una educación orientada hacia el clima tarea, donde predomina el refuerzo, las mejoras y la cooperación, y no hacia el clima ego, donde prevalece la comparación social y el castigo por error (Spittle y Byrne 2009).

En Bortoli, Bertollo, Vitali, Filho y Robazza (2015), en Ramírez (2018), también se menciona la importancia de orientar la práctica educativa hacia el clima tarea, tratándolo como elemento imprescindible a la hora de aumentar la motivación de los alumnos, ya que favorece a que el rendimiento de los escolares sea mayor y produzca efectos positivos.

Pero no sólo interfiere el maestro a los alumnos, sino que éstos, con sus conductas y acciones envían señales a los maestros de sus sensaciones y sentimientos, esto lo hacen a través de lo que se denomina feedback. De esta manera el profesor puede obtener información relevante para llevar a cabo reajustes en sus métodos de enseñanza si considera que debe cambiar algo porque no está funcionando de la manera correcta, o bien para reforzar aspectos que motivan a los alumnos o, también puede darse el caso que simplemente tenga que mantener la actividad docente tal y como lo está haciendo si los resultados son los esperados.

Según Moreno, Sicilia, González y Cervelló (2006), citados en Lamonedá y Huertas-Delgado (2019), es necesario que desde edades tempranas se trabajen con propuestas que benefician la confianza en uno mismo, haciendo saber a los alumnos que la habilidad es mejorable, siempre y cuando haya esfuerzo y constancia.

Para conseguir este clima en el aula, son necesarios docentes cualificados y comprometidos con su labor, dada la magnitud a la que asciende su responsabilidad durante el proceso de enseñanza-aprendizaje (Urrea, Bernate y Fonseca, 2019). Éstos influyen en los aspectos sociales y actitudinales, de igual manera que en la creación de hábitos de vida saludable. Además de que son los principales encargados del desarrollo de habilidades motrices y relacionadas con la condición física (Gutiérrez- Díaz del Campo, GarcíaLópez, Pastor-Vicedo, Romo-Pérez, Eirín-Nemiña, & Fernández-Bustos, 2017).

En cuanto a la motivación por la práctica deportiva y la decisión futura de continuarla o abandonarla, además de la intervención del profesor, también influyen otros aspectos sociales, como la relación con el grupo de iguales. En Lizandra y Peiró-Velert (2019) se habla de que alumnos que residen en entornos rurales y se ven más limitados a la hora de establecer relaciones socio-afectivas con un grupo de edades similares, debido a que el número de niños es reducido, por lo que a veces este proceso socializador a través de la AF es tardío.

Debemos de tener en cuenta que el entorno puede jugar una doble función, en ocasiones puede ser un aliado para mantener a los estudiantes en el camino de la práctica deportiva, pero en otras ocasiones puede alejarlos de él, sobre todo a medida que crecen, ya que ven la AF como juegos, y expresan que son “cosas de niños pequeños” (Lizandra y Peiró-Velert, 2019)

La familia también ha de tenerse en cuenta a la hora de hablar de agentes externos con gran influencia, dado que si estos llevan una vida sedentaria es probable que los hijos también lo hagan, mientras que si éstos se mantienen activos físicamente, hay más probabilidad de que los hijos sigan sus pasos (Lizandra y Peiró-Velert, 2019).

## **2.6. Desmotivación y abandono**

En cuanto al abandono de la AF, en muchas ocasiones, es la desmotivación la que da lugar a esta situación. La falta de interés, la pereza o la motivación por otras actividades que demanden una menor cantidad de esfuerzo físico dan lugar a alejarse de este tipo de actividades físico-deportivas.

Aibar et al. (2013) demostraron en un estudio acerca de los hábitos deportivos como el porcentaje de actividades deportivas descendía del 64% al 50% en edades comprendidas entre los 6 y los 18 años. Se podía percibir un gran descenso a los 12 años, edad que coincide con el cambio de etapa de Educación Primaria a Educación Secundaria.

Otros estudios hablan de que sí que existe interés por las prácticas deportivas, pero, que debido a determinados motivos no todos pueden alcanzar el nivel de participación que querrían. Esta situación la achacan, en ocasiones, a motivos de carácter extrínseco, como la exigencia de estudio o falta de instalaciones, y en otras ocasiones, a motivos de carácter intrínseco, como la desgana o la pereza (Martínez et al., 2012).

### **2.6.1. La influencia de las nuevas tecnologías**

Según Ramírez (2018), otro gran factor influyente en el distanciamiento o rechazo hacia la práctica deportiva es la tecnología.

En ocasiones, ésta nos brinda un gran abanico de oportunidades en el ámbito escolar, pero fuera de él, los niños destinan gran parte de su tiempo a videojuegos y a ocio digital, dejando la AF a un lado. Esto influye de manera negativa en su salud, pues da lugar a la inactividad física y a rutinas sedentarias.

Algunos autores utilizan el concepto “Sedentarismo tecnológico”, haciendo referencia al gran peso que tienen hoy en día las nuevas tecnologías en nuestras vidas cotidianas y el estilo de vida más inactivo al que esto induce (Duque y Vásquez, 2013; González-Valero, Padial-Ruíz, Espejo-Garcés, Chacón-Cuberos, Puertas-Molero y Pérez-Cortés, 2017).

Pero no siempre los videojuegos son una mala alternativa frente a la AF, Belli y López-Raventós (2008), citados en Ramírez (2018), explican dos maneras en las que nos podemos encontrar los videojuegos. Hablan de videojuegos pasivos y activos.

Los videojuegos pasivos son los que se llevan a cabo de manera pasiva, por ejemplo, sentados en una silla o en el sofá; con este tipo de videojuegos los movimientos son muy



reducidos, y derivan a desarrollar hábitos sedentarios, así como altos niveles de inactividad física. Éste tipo de tecnologías sí que son nocivas para la salud.

Sin embargo, también podemos encontrar videojuegos activos, los cuales permiten interactuar al sujeto, dándose lugar a movimientos y actividad física. Este tipo de videojuegos llevan a los estudiantes a realizar AF, aunque su objetivo principal no sea éste, sino jugar o disfrutar del juego interactivo.

## **2.7. Otras investigaciones**

A lo largo del tiempo, multitud de autores han realizado estudios e indagaciones acerca de qué motiva a los alumnos a llevar a cabo este tipo de actividades que suponen un requerimiento físico, especialmente en el área de EF, para ello se han utilizado diversos instrumentos. En muchas ocasiones, los cuestionarios han sido los más empleados para este tipo de investigación.

Algunos autores como Boiché, Sarrazin, Grouzet, Pelletier y Chanal, (2008) o Radel, Sarrazin, Legrain y Wild (2010), citados en Leo et al., (2016), utilizaron la adaptación a la educación física de la Escala de Motivación en el Deporte (ECM) *Sport Motivation Scale (SMS)* (Pelletier et al. 1995), la cual está formada por 28 ítems, dividida en tres subescalas, pero no se han encontrado documentos que aseguren la validez factorial de esta escala en el ámbito educativo.

Otros autores que han investigado también la regulación motivacional, se han decantado por la Escala del Locus Percibido de Causalidad (PLOC), tales como Lonsdale, Sabiston, Taylor y Ntoumanis (2011), Sun y Chen (2010) o Taylor et al. (2010), citados en Sánchez-Oliva (2012). Este instrumento se creó a raíz del Cuestionario de Auto-Regulación (Ryan y Connell, 1989) y de la Escala de Motivación Académica (Vallerand et al. 1992). Ésta última analizaba la desmotivación, mientras que el primer cuestionario analizaba tanto la motivación intrínseca como tres regulaciones de la extrínseca (regulación identificada, introyectada y externa), dejando a un lado la integrada por los motivos anteriormente explicados. Así, se creó este cuestionario, formado por 20 ítems (cuatro por factor).

Lonsdale et al. (2011) analizaron las propiedades psicométricas del PLOC tomando de referencia estudiantes de diversas culturas, inglesa y china. Los resultados obtenidos dieron por válido y fiable la escala con los estudiantes ingleses, pero no con los chinos, ya que encontraron dificultades en las regulaciones introyectada y externa. Explicaron que el motivo de esto era la diferencia cultural y las limitaciones derivadas de la traducción y su posterior aplicación (Sánchez-Oliva et al., 2012).

Así pues, Sánchez et al. (2012), elaboraron un nuevo cuestionario denominado Cuestionario de Motivación en Educación Física (CMEF), compuesto también por 20 ítems que valoran la motivación intrínseca, las tres regulaciones pertinentes de la extrínseca (regulación identificada, introyectada y externa) y la desmotivación, pero en este caso las propiedades psicométricas están más adecuadas.

Debe tenerse en cuenta que este cuestionario, que es el que utilizo en este estudio, se diseñó para estudiantes de Educación Secundaria, por lo que debido al nivel de maduración de los alumnos hay que tener en cuenta que puede haber diferencias en cuanto a los resultados, pero sigue siendo válido como ya se ha demostrado en algunos artículos como en Leo et al. (2016).

### **3. HIPÓTESIS Y OBJETIVOS**

#### **3.1. Hipótesis**

Con este estudio se pretende saber qué aspectos son los que motivan a los niños en edad de escolarización en Educación Primaria a la hora de realizar las clases de Educación Física. Para ello, se analizan 5 factores principalmente: la motivación intrínseca, factor que analiza el interés por llevar la asignatura de educación física; regulación identificada, factor que valora positivamente los conocimientos y habilidades que puede proporcionar esta asignatura a cada uno; regulación introyectada, que se basa en el sentimiento de bienestar con uno mismo evitando así el sentimiento de culpa; regulación externa, en la que no existe interiorización sino que es para conseguir una recompensa o evitar un castigo; y, finalmente, la desmotivación, en el que no existe ningún tipo de motivación.

La hipótesis que se prevé a la hora de realizar este estudio es que los resultados de la comparación entre ambos centros educativos van a ser bastante similares en cuanto a los factores motivacionales, a pesar de pertenecer a distintos países con culturas e ideologías diferentes. Se prevé que el factor fundamental que va a fomentar esta motivación en los alumnos a la hora de poner en práctica la asignatura de EF va a ser la motivación intrínseca.

#### **3.2. Objetivos**

Con este estudio se pretendía conseguir los siguientes objetivos:

- Observar y valorar la intervención de la motivación intrínseca.
- Analizar la influencia de la regulación identificada.
- Estudiar cómo afecta de la regulación introyectada.
- Examinar la manera en la que interviene la regulación externa.
- Considerar y valorar la influencia de la desmotivación.
- Descubrir qué aspectos motivan a los alumnos de Educación Primaria a la hora de realizar la asignatura de EF, tanto en España como en República Dominicana.

## **4. METODOLOGÍA**

### **4.1. Participantes**

Para llevar a cabo esta investigación se iba a poner en práctica un estudio experimental. El cual pretendía recoger muestras de alrededor de unos 150 alumnos, tanto de género femenino como masculino, los cuales presentan edades comprendidas entre los 6 y los 12 años del centro educativo Colegio Escuela Nueva, Santo Domingo, República Dominicana; y unas 120 muestras de alumnos con las mismas características, género femenino y masculino, con edades comprendidas entre los 6 y 12 años, del colegio Santo Domingo, en Zaragoza, España. Todos ellos son alumnos pertenecientes al centro educativo Colegio Escuela Nueva, situado en Santo Domingo, capital de República Dominicana.

En un principio, se iban a obtener los mismos datos en los dos centros educativos, utilizando el cuestionario ya validado y con las mismas adaptaciones.

A pesar de haber comenzado el estudio en República Dominicana, ninguno de los estudios se pudo llevar a cabo debido a la situación de alarma sanitaria sobrevenida, con motivo del COVID-19. Esta situación provocó que los gobiernos de ambos países, tanto el español como el dominicano, dictaminaran el cierre de fronteras junto con otras medidas de prevención y asilamiento como la suspensión de escuelas, universidades y actos masivos, así como la suspensión del comercio. Por lo que fue sido imposible recabar la información suficiente para llevar a cabo la investigación.

En cuanto a los centros debemos tener una serie de características en cuenta, tales como aspectos sociales, culturales, económicos, etc. y otros más específicos del alumnado con el que se va a trabajar, edades, cursos, número de alumnos, etc.

Se empezará explicando la situación de República Dominicana, pues se trata de un país completamente distinto a España en una gran variedad de aspectos como cultura, ideología, manera de vivir, circunstancias, etc. Se debe tener en cuenta desde un principio que, desde un punto de vista general, los objetivos, las ambiciones, las aspiraciones o las costumbres no son las mismas, por lo que los caminos a seguir para lograr el éxito pueden ser completamente diferentes a los de España, o no.

En primer lugar, nos encontramos ante un país empobrecido. Los salarios son limitados y el coste de la vida es similar a España, en cuanto a productos de alimentación, de limpieza, de higiene básica, precios de comida en los restaurantes, gasolina, etc., e incluso superiores en algunas ocasiones.

Por esta razón, las familias dedican mucho tiempo al trabajo y, por tanto, están más ausentes en otros aspectos, como podría ser la educación de los hijos. Muchos niños pasan excesivo tiempo solos o con los abuelos. En el centro educativo se podía observar una falta de respeto hacia la autoridad o hacia las normas y, probablemente, esta circunstancia sea un aspecto influyente.

En cuanto a la situación económica, se ha de mencionar la gran diferencia que existe entre la gente pudiente y la gente con menos poder adquisitivo o nulo. Se podría decir que en República Dominicana la clase media es inexistente.

Otro aspecto a destacar es la gran diferencia que existe entre la ciudad y fuera de ella, en cuanto a nivel de pobreza se refiere. Pues en la ciudad sí que es cierto que se pueden apreciar determinados indicios que nos indican que se trata de un país empobrecido, pero no se ve tanta pobreza si se compara con las afueras de la ciudad o con distintos pueblos o ciudades pequeñas distribuidas por todo el país.

Se trata de un país desestructurado, sin un cumplimiento de leyes o normas ciudadanas. La exigencia en cuanto a inspecciones técnicas de los vehículos, seguridad de las infraestructuras, etc. es muy reducida.

Otra particularidad a tener en cuenta es la delincuencia y falta de seguridad ciudadana, a diferencia de República Dominicana, en España se da un ambiente más distendido y menos tenso, mientras que allí se suelen dar escenarios violentos con frecuencia.

Todo ello provoca que la población dominicana presente un estilo de vida completamente diferente. Podríamos decir que su filosofía de vida está basada en el Carpe Diem. Estas situaciones dan lugar a que aprovechen más su tiempo libre dedicándolo al disfrute.

Por lo general, son personas que valoran muchos aspectos como la familia o el trabajo. Le dan mucha importancia al presente fundamentándose en que no sabemos qué nos deparará el futuro.

La población dominicana es una población alegre, que disfruta de lo que su país tiene para ofrecer. Suelen valorar bastante los aspectos no materiales. El baile es uno de sus puntos fuertes, pues es costumbre de la población bailar salsa, bachata y merengue, como bailes tradicionales del país.

Un aspecto que presenta gran influencia es la climatología del país. Se debe tener en cuenta que la temperatura oscila entre los 24 y 30 grados todo el año (aproximadamente), por lo que podríamos decir que viven en un continuo verano. A pesar de ello, cuentan con las 4 estaciones del año igual que en Europa.

Respecto a las características más específicas del centro, como hemos mencionado anteriormente, nos encontramos ante un centro caracterizado por la educación inclusiva que oferta.

Respecto a la situación social, económica y cultural del colegio podemos decir que el centro está situado en una zona media, socialmente hablando. No se encuentra en el centro de ciudad, pero tampoco está en la periferia. Está situado cerca del malecón, a 10 minutos de la UASD, Universidad Autónoma de Santo Domingo.

Se trata de un centro educativo privado, por lo que en general el nivel económico es elevado, aunque se debe tener en cuenta que algunos de los alumnos pertenecientes al centro perciben una beca para poder estudiar en el centro.

En cuanto al aspecto cultural, se trata de un centro muy arraigada a la cultura dominicana. Pues cada mañana cantan el himno del país o el del colegio en su defecto. Se trata de un centro que busca fomentar en sus alumnos la iniciativa y el liderazgo. Una de las asignaturas se llama “Líder en Mí”, es la que aquí equivaldría a “Ciudadanía y Valores éticos”, donde se trabajan distintos valores que se deben tener para ser un buen ciudadano dominicano.

En esta asignatura se trabaja sobre 7 hábitos que deben tener en cuenta y consideran fundamentales:

1. Ser proactivo
2. Comenzar con el fin en mente;
3. Poner primero lo primero
4. Pensar: ganar, ganar
5. Buscar primero entender, luego ser entendido
6. Sinergizar
7. Afilar la sierra (esto significa darse a tiempo a uno mismo para renovarse, aprender cosas nuevas y mejorar).

Todos estos valores y actitudes son fundamentales para los alumnos a la hora de desarrollarse como personas, crecer y madurar.

En cuanto a los alumnos, los cursos a los que se pretendía realizar los test eran a todos los cursos de Educación Primaria, por lo que los alumnos presentan edades comprendidas entre los 6 y los 12 años, cinco años aquellos que los cumplan a finales de año.

El número de alumnos por curso no es muy elevado, alrededor de catorce o quince alumnos por clase, y en algunos cursos sólo hay una vía, como en los cursos de 3º y 6º de Primaria, estas clases sí que son más numerosas (alrededor de los veinte alumnos por clase).

En cuanto al contexto del centro Santo Domingo se encuentra situado en el barrio de San Pablo, en Zaragoza. Se trata de un barrio muy antiguo de la ciudad, por lo que la mayoría de viviendas son antiguas.

Sin embargo, en los últimos años se comenzó a construir edificios nuevos, lo que hizo que el nivel económico del barrio incrementara. Hoy en día existe un gran contraste entre la población que se concentra en los edificios antiguos y en los nuevos.

Esto, a nivel económico marca una diferencia, pues los que habitan en las viviendas antiguas poseen un nivel económico bajo, mientras que la población que reside en los edificios nuevos cuenta con mayor nivel adquisitivo.

En referencia al nivel social, nos encontramos a que el alumnado procede de las familias más desfavorecidas del barrio, por lo que éste nivel es bajo. La mayor parte del alumnado proviene de aquellas familias que habitan en las viviendas antiguas.

Las familias con mayor nivel adquisitivo, social y cultural suelen llevar a otros centros educativos a que sus hijos estudien para que se vean “en un ambiente más apropiado”.

Respecto a los alumnos, de la misma manera que iba a ser en centro educativo Colegio Escuela Nueva, a los cursos que se pretendía realizar los test eran a todos los de Educación Primaria, por lo que las edades comprendidas de éstos eran las mismas, entre los 6 y los 12 años, cinco años los más pequeños.

Por la información que se ha podido recabar y, en cuanto al número de alumnos, nos encontramos con que es un centro que cuenta con una vía por curso. Las clases cuentan con un número aproximado de veinte alumnos por clase, es decir, que en total se llevarían a cabo unos 120 cuestionarios si los rellenaran todos los alumnos.

Aunque se debe tener en cuenta que en ambos colegios las ausencias a clase son bastante habituales, por lo que se debe contar con que se habrían hecho menos cuestionarios de los que podríamos contar al principio.

A la hora de llevar a cabo esta investigación se habría tenido en cuenta una serie de criterios que excluyen del estudio a aquellos alumnos que los cumplen. Éstos criterios son los siguientes:

- Aquellos alumnos que no estén cursando 1º, 2º, 3º, 4º, 5º o 6º de Educación Primaria.
- Aquellos alumnos que no se encuentren en el centro escolar, más concretamente en la clase de EF, el día en el que se aplica el cuestionario.
- Aquellos alumnos que no estén matriculados en el centro educativo.
- Aquellos que no cuenten con la autorización de sus padres/tutores legales.

En cuanto a los cuestionarios, no serán aceptados...

- Aquellos que no estén totalmente completados.
- Aquellos que tengan más de una respuesta para una sola pregunta.
- Aquellos a los que les falte alguna pregunta por contestar.

## **4.2. Instrumento**

En cuanto a la herramienta que se iba a utilizar se trata de un instrumento ya validado, propuesto en otros estudios anteriores. Se trata del Cuestionario de Motivación en la Educación Física (CMEF) (Sánchez-Oliva et al.2012).

Está compuesto por una frase que encabeza el cuestionario “Yo participo en las clases de Educación Física porque...” y luego la siguen 20 ítems. Entre estos ítems se trabajan los 5 factores vistos anteriormente: la motivación intrínseca, la regulación identificada, introyectada y externa (pertenecientes a la motivación extrínseca) y la desmotivación.

Los alumnos deben dar a cada ítem un valor según el grado de acuerdo o desacuerdo con la afirmación. Como se ha mencionado, cada ítem hace referencia a uno de los aspectos, los cuales se van a ver a continuación.

En cuanto a la motivación intrínseca encontramos los siguientes ítems: “1. Porque la Educación Física es divertida”, “6. Porque esta asignatura me resulta agradable e interesante”, “11. Porque me lo paso bien realizando las actividades” y “16. Por la satisfacción que siento al practicar”.

Respecto a la regulación identificada encontramos los siguientes: “2. Porque puedo aprender habilidades que podría usar en otras áreas de mi vida”, “7. Porque valoro los beneficios que puede tener esta asignatura para desarrollarme como persona “, “12. Porque, para mí, es una de las mejores formas de conseguir capacidades útiles para mi futuro” y “17. Porque esta asignatura me aporta conocimientos y habilidades que considero importantes”.

En relación a la regulación introyectada están: “3. Porque es lo que debo hacer para sentirme bien”, “8. Porque me siento mal si no participo en las actividades”, “13. Porque lo veo necesario para sentirme bien conmigo mismo” y “18. Porque me siento mal conmigo mismo si faltó a clase”.

A la regulación externa le hacen referencia los siguientes ítems: “4. Porque está bien visto por el profesor y los compañeros”, “9. Porque quiero que el profesor/a piense que soy un/a buen/a estudiante”, “14. Porque quiero que mis compañeros/as valoren lo que hago” y “19. Para demostrar al profesor/a y compañeros/as mi interés por la asignatura”.

Finalmente, los ítems relacionados con la desmotivación son: “5. Pero no comprendo por qué debemos tener Educación Física”, “10. Pero realmente siento que estoy perdiendo mi tiempo con esta asignatura”, “15. No lo sé, tengo la impresión de que es inútil seguir asistiendo a clase” y “20. No lo sé claramente porque no me gusta nada”.

El cuestionario original utiliza una escala tipo Likert, en la que los alumnos deben mostrar su grado de acuerdo o desacuerdo. En el cuestionario original la puntuación podía ser entre 1, totalmente en desacuerdo, o 5, totalmente en acuerdo. Pero como mencionan Leo et al. (2016), debe tenerse en cuenta que se trataba de un cuestionario para alumnos de Educación Secundaria.

Los alumnos de educación Primaria no alcanzan el nivel de maduración suficiente para realizar según qué procesos cognitivos, puesto que el desarrollo de sus esquemas mentales aún está en pleno crecimiento. Por esa razón, para no variar el cuestionario que es lo que se pretendía evaluar, se decidió mantener los ítems y simplificar la escala de valoración, es decir, la escala Likert. Haciendo que los alumnos tuvieran que marcar su grado de acuerdo o desacuerdo del 1 al 3, siendo 1, totalmente en desacuerdo, y 3, totalmente en acuerdo.

A continuación, se presenta el instrumento, ya modificado, el cual se iba a utilizar para llevar a cabo este estudio.



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

*Figura 1. Cuestionario de Motivación en la Educación Física (CMEF) (Sánchez-Oliva et al.2012).*

### **4.3. Procedimiento**

A la hora de llevar a cabo la recogida de datos se puso en marcha un protocolo de actuación. En primer lugar, la investigadora principal se puso en contacto con el centro educativo Colegio Escuela Nueva y con la psicóloga del centro con el fin de explicar en qué iba consistir el estudio y así solicitar la participación de los alumnos del centro.

El centro se puso en contacto con las familias a través de una circular, pero en el tiempo entre el que se enviaba esta circular, las familias contestaban etc., se produjo la situación de alarma, por lo que la investigación no se pudo llevar a cabo.

De haberse realizado hubiera sido de la siguiente manera, los cuestionarios hubieran sido aplicados durante el mes de marzo dentro del horario escolar, en las horas destinadas a la asignatura de Educación Física, más concretamente, dentro de la hora que le tocara a cada curso.

Antes de comenzar se explicarían una serie de indicaciones breves para rellenar los cuestionarios (como que deberían marcar una sola respuesta, deberían responder a todos los ítems, que el nombre no sería necesario, etc.).

Los alumnos estarían sentados de manera individual. En el aula estarían presentes la investigadora principal y el docente de EF para resolver dudas, así como evitar copias y distracciones.

El proceso tendría una duración de 20 minutos aproximadamente en los cursos superiores, como 4º, 5º y 6º de primaria; y de 35 minutos en los cursos más inferiores, 1º, 2º y 3º de primaria, puesto que a los más pequeños es probable que les costara más trabajar el cuestionario, tanto a nivel de lectura como de comprensión.

Se debe tener en cuenta que la participación por parte del alumnado sería totalmente voluntaria y los alumnos no recibirían a cambio ningún tipo de compensación o retribución, ni de carácter monetario ni académico.

Todos los alumnos que fueran a realizar los cuestionarios deberían haber presentado anteriormente la autorización firmada por sus padres o tutores legales en la cual expresarían que les permiten participar en el estudio. Desde la investigación se garantizaría confidencialidad y anonimato de las respuestas.

#### **4.4. Análisis de los resultados**

Para llevar a cabo este estudio de manera exitosa, se hubieran puesto en práctica diversos procesos para obtener unos resultados, con los cuales hubiéramos podido comparar los dos centros de ambos países.

Para ello, en primer lugar y, como hemos mencionado con anterioridad, se pasarían los cuestionarios a los alumnos seleccionados con el fin de recabar información.

Después, todos los datos se pasarían a un documento Excel. Una vez se tuvieran los datos volcados en este tipo de documento se tratarían de documento se extraerían dos tipos de resultados, lo que se conoce por Análisis Factorial Exploratorio (AFE) y Análisis Factorial Confirmatorio (AFC).

El AFE se trata de realizar una estadística descriptiva, es decir, observar los distintos ítems que se trabajan en el cuestionario y comentarlos, relacionándolos entre ellos. Del mismo modo ocurriría con los distintos factores.

En cuanto al AFC, consiste en una estadística inferencial, saber la influencia que tienen los distintos ítems entre sí, así como los distintos factores. Con ese análisis se pretende observar las relaciones que existen entre las distintas variables, si son significativas o no, cuáles influyen más, etc.

Para obtener estos resultados se calcularía el valor de la medición de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO). Se examinarían los patrones de distribución de los 20 ítems, así como los componentes subyacentes, haciendo uso del programa estadístico SPSS 21 para desarrollar el AFE con el fin de valorar las propiedades psicométricas y, después se desarrollaría el AFC, usando el método de estimación de máxima verosimilitud con el procedimiento *bootstrapping*. También se aplicaría una rotación ortogonal varimax (Kaiser, 1958) con el fin de facilitar la interpretación de los componentes.

## 5. RESULTADOS

Tal y como se ha mencionado con anterioridad, debido a la situación de crisis económica sobrevenida que se está dando a nivel mundial (aun actualmente), el estudio se comenzó, pero no se pudo llevar a cabo de manera íntegra, pues no se pudieron recabar los datos necesarios para desarrollar el estudio en ninguno de los dos países.

Aunque el estudio no se pudiera llevar a cabo, sí que se comenzó con el proceso en el centro educativo de República Dominicana, Colegio Escuela Nueva.

Allí se puso en marcha un protocolo de actuación, en el que la investigadora principal, Miriam Fernández, se puso en contacto con el centro educativo, así como con la psicóloga del centro. La finalidad de esta primera reunión era exponer y explicar de manera detallada en qué iba a consistir el estudio y la finalidad que éste perseguía. Del mismo modo, en esa reunión se solicitó la participación de los alumnos del centro en el proyecto, esta participación sería completamente voluntaria.

Tras esa primera asamblea, la psicóloga accedió a la puesta en marcha de la investigación, Para ello, antes de que comenzara el proceso, debía ponerse en contacto con las familias para explicarles el proyecto y hacerles llegar la autorización pertinente que debían firmar para que sus hijos pudieran participar en el estudio de campo.

Así pues, se envió una circular a las familias, la cual constaba de dos partes. Una primera parte informativa, con finalidad esclarecedora ante la información, y una segunda parte en la que se presentaba la autorización (Ver *Anexo I*), la cual había sido redactada anteriormente por la investigadora.

Durante el tiempo que transcurrió entre que se envió la circular a las familias y éstas iban respondiendo estalló la situación de alarma, por lo que el estudio no pudo llevarse a cabo de manera completa. Aun así, de haberse realizado hubiera sido de la siguiente manera.

En primer lugar, dado que el procedimiento que se llevó a cabo fue a principios del mes de marzo, los cuestionarios hubieran sido aplicados a lo largo de ese mes.

El horario en el que se hubieran llevado a cabo hubiera coincidido con el del docente de Educación Física, cuadrando los cursos con los que se quería trabajar con las horas destinadas a la asignatura. El maestro de educación física presentaba el siguiente horario:

HORARIO	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
<i>De 8 a 9</i>		EF 4º A	EF 6º	EF 4º B	
<i>De 9 a 9:45</i>		EF 3º			
<i>De 9:45 a 10:30</i>	<b>RECREO</b>	<b>RECREO</b>	<b>RECREO</b>	<b>RECREO</b>	<b>RECREO</b>
<i>De 10:30 a 11:30</i>					EF 2º B
<i>De 11:30 a 12:30</i>					EF 2º A
<i>De 12:30 a 13:20</i>	EF 5º B	EF 5º A			

Figura 2. Horario de Educación Física en el centro Colegio Escuela Nueva, Santo Domingo.

Por lo que los cuestionarios hubieran sido aplicados el lunes a los alumnos de 5° de Primaria, el martes hubieran aplicado el cuestionario los alumnos pertenecientes a las clases de 4° A, 3° y 5° A de primaria, el miércoles lo hubieran hecho los alumnos de 6°, los alumnos de 4° B lo hubieran hecho el jueves, y, finalmente, el viernes lo hubieran aplicado las clases de 2° de primaria, tanto la línea A como la B.

Antes de comenzar a rellenar los cuestionarios, la investigadora explicaría una serie de instrucciones e indicaciones a seguir, algunas ya mencionadas anteriormente, como marcar una sola respuesta, si se marcan más el ítem no se daría por válido y, por tanto, se anularía el cuestionario entero; responder a todos los ítems, si alguno se quedara sin responder el ítem no se consideraría válido y eso conllevaría a la anulación del cuestionario entero; escribir el curso al que pertenece cada alumno, de no ser así el cuestionario no se daría por válido, etc.

A la hora de aplicar el cuestionario los alumnos permanecerían sentados individualmente, distribuidos por toda el aula. En la clase se encontrarían presentes la investigadora principal y el docente de EF con el fin de aclarar las posibles dudas que pudieran surgir, así como evitar que los alumnos compartieran opiniones o comentaran el cuestionario mientras se está aplicando. Sería fundamental que cada alumno respondiera a los ítems de manera personal e individual, partiendo de sus propias percepciones.

En cuanto a la duración del proceso ésta podría variar en función del curso con el que se trabajara. Se preveía que los cursos del primer ciclo durarán aproximadamente entre 35 y 40 minutos, dado que su desarrollo cognitivo es inferior. Con estos cursos la investigadora iría leyendo en voz alta el ítem que tocara y esperaría a que todos respondieran, leyendo de uno en uno, haciendo énfasis en las partes más importantes de cada uno y, finalmente, haciendo una pausa al final del ítem.

Con los cursos más avanzados, es decir, 4°, 5° y 6° de primaria, el procedimiento a seguir sería diferente pero similar. Ellos irían leyendo y contestando los ítems según su criterio, de manera individual, y, mientras tanto, la investigadora y el docente estarían presentes en el aula para resolver las dudas que pudieran surgir.

En cuanto al C.E.I.P Santo Domingo, en Zaragoza, el procedimiento sería similar. En este caso sí que haría falta presentar una solicitud escrita al centro educativo, cosa que no fue necesaria en República Dominicana, puesto que no son tan estrictos en el ámbito burocrático.

En esta ocasión, la investigadora se pondría en contacto en primer lugar con la dirección del centro, una vez contactado con ellos, el siguiente paso sería tratar con el/la director/a de la etapa de Educación Primaria. Una vez hecho este paso, el siguiente sería hablar con el docente de la asignatura de Educación Física, y hacerle la propuesta, solicitando parte de sus horas de clase para llevar a cabo la investigación.

En caso de que todo esto se hubiera podido llevar a cabo de la manera esperada, el resto del procedimiento sería igual que en el centro Colegio Escuela Nueva.

Se enviaría una circular a las familias (la misma circular para ambos centros), los cuestionarios serían aplicados en las horas destinadas a Educación Física. En este caso, el horario del profesor era el siguiente:

<b>HORARIO</b>	<b>LUNES</b>	<b>MARTES</b>	<b>MIÉRCOLES</b>	<b>JUEVES</b>	<b>VIERNES</b>
<i>De 9:00 a 9:50</i>	EF 1º		EF 3º		EF 4º A
<i>De 9:50 a 10:40</i>		EF 2º			
<i>De 10:40 a 11:30</i>					
<i>De 11:30 a 12:00</i>	<b>RECREO</b>	<b>RECREO</b>	<b>RECREO</b>	<b>RECREO</b>	<b>RECREO</b>
<i>De 12:00 a 13:00</i>	EF 6º	EF 5º			
<i>De 13:00 a 14:00</i>					

*Figura 3. Horario de Educación Física en el colegio Santo Domingo, Zaragoza.*

Por tanto, los cuestionarios hubieran sido aplicados el lunes a las clases de 1º y 6º de Educación Primaria, el martes a las clases de 2º y 5º, el miércoles a los alumnos pertenecientes a las clases 3º, y, finalmente, el viernes a los alumnos de 4º de primaria.

Del mismo modo que en el anterior centro, se hubieran explicado las normas e instrucciones antes de comenzar a rellenar los cuestionarios, los alumnos estarían sentados de manera individual, la investigadora y el docente de EF estarían presentes mientras se aplican los cuestionarios, el tiempo previsto para rellenar los cuestionarios hubiera sido el mismo, contando con las distintas características que presenta cada curso, etc.

La única diferencia que se hubiera dado es el cuándo se hubieran pasado los cuestionarios, puesto que éstos se hubieran aplicado a lo largo del mes de mayo, aunque esta diferencia no da a lugar a ningún cambio significativo.

Como ya se ha mencionado, la participación de los alumnos sería totalmente voluntaria, de manera que éstos se verían compensados de ninguna manera.

En cuanto a los alumnos que no estuvieran presentes el día o a la hora que se aplicaran los cuestionarios no se contaría con ellos para el estudio.

Todos los alumnos que realizaran los cuestionarios, en ambos países deberían haber presentado anteriormente la autorización en la que se expresa que les es permitido participar en el estudio. Esta autorización debería estar firmada por sus padres o tutores legales. La investigación garantizaría confidencialidad y anonimato de las respuestas.

## **6. DISCUSIÓN**

A la hora de llevar a cabo la discusión se van a tener en cuenta los objetivos previamente planteados para este estudio en relación con anteriores investigaciones realizadas.

Respecto al primer objetivo “Observar y valorar la intervención de la motivación intrínseca” podemos decir que, según otros estudios (Sánchez-Oliva et al., 2012), la motivación intrínseca al ítem con la puntuación media más alta.

En Leo et al. (2016), donde se estudian las relaciones entre los diferentes factores que integran el cuestionario (motivación intrínseca, regulación identificada, regulación introyectada, regulación externa y desmotivación) se observó que la motivación intrínseca guardaba relación positiva con las regulaciones identificada, introyectada y externa, mientras que la relación que guardaba con el factor de desmotivación era negativa.

En este mismo artículo se observa una asociación positiva entre la motivación intrínseca y la regulación externa (Leo et al., 2016). En otros estudios se encontraron con la misma relación entre ambos factores, tales como Cecchini, Fernández-Losa, González y Cecchini (2013).

Este aspecto llama la atención, pues según autores como Deci & Ryan (2000), esta relación debería ser negativa. Así lo respaldan también otros autores como Moreno et al. (2009), Sánchez-Oliva (2012) y Vlachopoulos et al. (2011).

Respecto al segundo objetivo “Analizar la influencia de la regulación identificada”, podemos observar que la regulación identificada es el segundo ítem con las medias más altas, detrás de la motivación intrínseca (Sánchez-Oliva, 2012)

Cabe destacar la relación entre la regulación identificada y la motivación intrínseca, pues en algunos estudios su coeficiente de correlación es bastante alto (Sánchez-Oliva, 2012; Lonsdale et al., 2011; Moreno et al., 2009; Ntoumanis, 2005; Vlachopoulos et al., 2011; Wang, Hagger et al., 2009). Algunos de estos estudios defienden que esto se da por la falta de validez discriminante entre la motivación intrínseca y regulación identificada, por lo que se propone la realización de más estudios que trabajen este aspecto.

Estudios de América Latina (Fuentes, G., & Lagos, R., 2019) explican como para sus alumnos el orden de prioridades es “estar sano” y “disfrutar de la práctica deportiva”. Es decir, que la regulación identificada obtiene un gran valor para esta población.

En cuanto al objetivo número tres “Estudiar cómo afecta de la regulación introyectada”, en algunos estudios se habla de cómo las variables que presentan mayores dificultades a la hora de conseguir una adecuada consistencia interna son las de la regulación introyectada (Sánchez-Oliva, 2012). Esto se podía dar por la falta de comprensión del ítem, o la ausencia de su presencia en los alumnos.

Haciendo referencia al cuarto objetivo “Examinar la manera en la que interviene la regulación externa”, existen estudios en los que la regulación externa presenta asociaciones positivas respecto a los factores más autodeterminados (Sánchez-Oliva et

al., 2012), mientras que en otros estudios se relacionaba negativamente con estos mismos factores (Lonsdale et al., 2011; Moreno et al., 2009; Vlachopoulos et al., 2011).

Algunos estudios tratan la regulación externa como factor que puede influir tanto de manera negativa como positiva, dado que en él intervienen diversos factores como entorno familiar, entorno escolar, grupo de iguales... (Lizandra, y Peiró-Velert, 2019).

En Lizandra y Peiró-Velert (2019) se habla de cómo las relaciones sociales son moderadoras, tanto actitudinales como motivacionales, respecto a la actividad física y el deporte. En este estudio se habla de que la familia, la cual empieza siendo un agente externo con mucha influencia en el niño y va pasando a un segundo plano conforme avanza el transcurso del tiempo, dejando en primer lugar al grupo de iguales como agente externo con mayor influencia.

En el estudio se habla de tanto los efectos positivos como negativos que tiene esto, tales como el abandono del deporte por otros hábitos conforme los niños entran en la adolescencia, como salir, beber o fumar; u otros efectos más positivos como llevar a cabo actividad física con el grupo de iguales en el momento del encuentro a pesar de que algunos del grupo sean personas con perfil de baja actividad física, únicamente porque estar con sus amigos y disfrutar de ese momento les supone un estímulo y una motivación (Huertas, Martínez, tercedor & Delgado, 2010).

Como se menciona en este artículo “si el grupo social está alejado de la práctica de AF, es probable que los individuos disminuyan o abandonen la AF en búsqueda de su aprobación social” (p.45).

También entra en juego la aceptación social en el grupo de iguales y la visión de la AF como juego. Parece que los alumnos llegan a una edad que llevar a cabo alguna actividad deportiva en un espacio que sea destinado al ocio (como podría ser el recreo) se ve como algo infantil, ya que se asocia más al concepto de juego que a la actividad deportiva en sí misma (Lizandra y Peiró-Velert, 2019).

Respecto al quinto objetivo “Considerar y valorar la influencia de la desmotivación” en otros estudios se habla de la relación negativa de la desmotivación con los comportamientos positivos, estos resultados son respaldados por estudios previos como Durão (2008) o Sánchez-Oliva et al. (2014). Además, los elementos de esta variable registran en estudios anteriores las medias más bajas (Sánchez-Oliva et al., 2012).

En Leo et al. (2016), se refleja una relación positiva entre la desmotivación y la regulación externa e introyectada, mientras que habla de una relación negativa en cuanto a la regulación identificada. Sin embargo, en Sánchez-Oliva (2012) la relación entre la desmotivación y la regulación externa es negativa.

Otros estudios revelan que la desmotivación está relacionada directamente con la disminución progresiva del interés por la práctica deportiva y, de igual manera, con el abandono de este tipo de práctica (Martínez, et al., 2012). Esto se suma a la falta de tiempo y la pereza, como principales causas de la no práctica físico-deportiva, según alumnos entrevistados.



Finalmente, en cuanto al último objetivo “Descubrir qué aspectos motivan a los alumnos de Educación Primaria a la hora de realizar la asignatura de EF, tanto en España como en República Dominicana” se puede decir que, según algunos estudios españoles, la motivación intrínseca y las diversas regulaciones se relacionaban de manera positiva con la intención de practicar actividades deportivas, mientras que no aparecieron relaciones significativas con la desmotivación.

Del mismo modo, algunos estudios latinos hablan de que los principales motivos de la práctica deportiva son, además de los beneficios para la salud, la mejora de la autoestima, mejora en las relaciones sociales, autocuidado del cuerpo, mejor relación familiar, etc. (Trejos, D. y Meza, D., 2017), es decir, aspectos que hacen referencia a la regulación identificada.

Por otro lado, en Hernández et al. (2020), se habla de la motivación que despierta en los alumnos el tipo de actividades que se desarrollen durante las sesiones de Educación Física, independientemente de los factores que hemos visto anteriormente, dándoles un alto porcentaje de disfrute a aquellas actividades que deleguen más autoridad o dominio del ejercicio al alumnado, dotándoles de poder de decisión en cuanto a las actividades, dentro de un *planning* preestablecido por el maestro.

En esta ocasión, los alumnos se ven motivados no solo por el tipo de actividad, sino también a la hora de llevar a cabo una asunción de roles, como podría ser dirigir una actividad o parte de ella.

Se debe tener en cuenta que el desarrollo de las habilidades motrices básicas, además de tener una gran influencia en el aspecto físico, interviene en los aspectos sociales y cognitivos (Krog, 2015).

Como se menciona en Hernández et al. (2020), “Será a través del juego y el movimiento libre como se desarrolle este último, en concreto las funciones ejecutivas en la infancia (Padial-Ruz, et al., 2019).” (p. XX)

## **7. CONCLUSIÓN**

En primer lugar, se debe confirmar que el Cuestionario de Motivación en Educación Física (CMEF) se considera instrumento validado y fiable para valorar los determinados aspectos que persigue el presente estudio.

Los factores más autodeterminados, es decir, la motivación intrínseca y la regulación identificada, presentan relaciones positivas entre ellos, así como relación con el valor de la persistencia.

Esta situación es idónea a la hora de fomentar un apego o adherencia a la práctica de actividades deportivas en los alumnos, de manera que los que presentan más autodeterminación serán los que tengan mayor deseo de continuar con la práctica deportiva, creando así estilos de vida saludables.

Esta relación, además de ser positiva entre ambos ítems, lo es con comportamientos adaptativos. Por lo tanto, podríamos decir que aquellos alumnos que presentan una motivación más autodeterminada son los mismos pondrán en práctica comportamientos más adaptativos como son la cooperación, la tolerancia y respeto hacia los demás, el control de uno mismo, etc.

Esto mantiene relación con que aquellos alumnos que desarrollan menos comportamientos adaptativos son los alumnos que se sienten más desmotivados hacia la asignatura de Educación Física, los cuales aguardan sensaciones como la frustración o aburrimiento. Sentimientos que pueden conllevar a conductas desadaptativas durante el desarrollo de las clases de Educación Física.

La desmotivación se relaciona de manera negativa con los factores que presentan más autodeterminación. Esta desmotivación está influenciada por dos tipos de aspectos, intrínsecos, como es el desinterés y la pereza, y extrínsecos, como pueden ser la falta de tiempo o de recursos (así como material, instalaciones, etc.)

Respecto a la relación entre la motivación intrínseca y la regulación identificada, cabe destacar que tiene un coeficiente de relación excesivamente alto. Esto nos puede indicar que los alumnos no han sido capaces de diferenciar correctamente entre las dos variables. Es decir, es posible que los alumnos no distingan entre la práctica por placer y satisfacción (motivos intrínsecos) y la práctica por los beneficios que nos aporta una actividad física en concreto, como puede ser la mejora de nuestro aspecto físico (motivos de práctica identificada).

Añadir también que existe una discrepancia entre diversos estudios acerca de la relación entre la regulación externa y los factores más autodeterminados. Esto puede deberse a la influencia o malinterpretación generada por parte de los alumnos en cuanto a la evaluación por parte del maestro. Es decir, que este ítem puede haberse contestado de manera más subjetiva. Debe entenderse la diferencia entre querer destacar ante el profesor porque es considerado una figura de referencia ante los alumnos y que querer llamar su atención porque va a ser la persona que los va a evaluar.

También se puede dar el caso de que existan alumnos que disfruten de la asignatura y de sus clases, pero que al mismo tiempo empeñen esfuerzo en impresionar o agradar al maestro, con la finalidad de mejorar su calificación.

Para finalizar, podemos concluir con que, en un país como España, el mayor nivel de motivación se localiza en la motivación intrínseca (Moral, J.E., 2019), es decir, el disfrute y placer que aporta al individuo la práctica deportiva. Sin embargo, en un país como República Dominicana, de origen latino, la salud es uno de los motivos más valorados por la población, además del disfrute (Fuentes, G., & Lagos, R., 2019). Por lo que su mayor nivel de motivación podríamos decir que se localiza en la regulación identificada en primer lugar, y muy seguidamente por la motivación intrínseca.

## **8. LIMITACIONES DEL ESTUDIO Y PERSPECTIVAS DE FUTURO**

### **8.1. Limitaciones del estudio**

La presente investigación no estuvo libre de limitaciones. Algunas de ellas podían haberse previsto, pero otras no, dado que han surgido de manera espontánea y la solución no estaba al alcance la investigación.

En primer lugar, la primera y gran limitación fue la situación de alarma sobrevenida que nos encontramos a nivel mundial. La cual interrumpió el estudio, no dando lugar a la continuidad del mismo.

Por esta razón no pudieron recabarse los resultados en ninguno de los dos centros educativos.

Otra limitación que se pudo encontrar fue el instrumento utilizado, dado que en un principio era un instrumento realizado para ser utilizado con alumnos de Educación Secundaria, no con alumnos de Educación Primaria. Esta situación se solventó con una pequeña modificación en la escala tipo Likert en la que los alumnos tenían que marcar su respuesta.

Se redujo de 5 a 3 puntos, para que les fuera más sencillo identificar su respuesta y donde marcar la casilla. Además, con los más pequeños la investigadora fue explicando ítem por ítem cada uno de ellos con el objetivo de aclarar cualquier duda que les surgiera o cualquier aspecto que los alumnos no entendieran.

Una limitación que nos hubiéramos encontrado a la hora de realizar este estudio hubiera podido ser que el tamaño muestral es reducido, pues se trata de centros educativos en los que el número de alumnos por aula no era muy elevado. Los cuestionarios recogidos hubieran sido suficientes para llevar a cabo la investigación, pero hubiera sido interesante tener mayor volumen de cuestionarios aplicados.

Además, otras cuestiones que podían haber limitado la investigación podría haber sido la traducción de los ítems que valoraban cada una de las subescalas o factores, pues, aunque es cierto que en España y en República Dominicana son dos países en los que el lenguaje oficial es el español, el vocabulario no es el mismo, y se puede hacer uso de las mismas palabras, pero con distintos significados.

### **8.2. Líneas de investigación futuras**

En cuanto a futuros estudios, los investigadores deben ser cuidadosos a la hora de trabajar el lenguaje. En este caso se trataba de una investigación acerca de la comparación de dos países de habla española, pero igualmente las palabras utilizadas en ambos países no siempre tienen el mismo significado.

En el caso de que se tratase de países en los que se emplearan distintos idiomas habría que hacer hincapié en la traducción del instrumento, pues en estudios anteriores ha supuesto un problema.

Se debe tener en cuenta que en cada país el desarrollo de las clases de Educación Física se guía por un sistema educativo diferente, con diversos bloques de contenidos, persecución de objetivos, sistemas e instrumentos de evaluación, etc. por lo que, en ocasiones, la traducción puede no ser suficiente para adaptar los diferentes factores que pueden diferir entre una cultura y otra (tales como factores culturales, económicos, sociales, educativos...).

Referente a los cuestionarios, no solo habrá que poner especial interés en la traducción, sino también en su posterior aplicación en los diversos centros educativos.

Otro aspecto relevante es que, siendo una evidencia la dificultad que presentan los alumnos a la hora de diferenciar de manera correcta qué aspectos hacen referencia a la motivación intrínseca y cuáles a la regulación identificada, sería interesante plantear más estudios en los que se observara cuáles son sus ideas alternativas, en qué aspectos tienden a confusión y tratar de mejorar la concepción de estas ideas.

De cara a futuros estudios, sería interesante adaptar la escala a un contexto deportivo, pero no únicamente educativo, es decir, ajeno a las clases de Educación Física, como podrían ser las actividades extraescolares.

## **9. IMPORTANCIA DEL ESTUDIO**

La puesta en práctica de esta investigación la considero verdaderamente relevante, pues como futura docente me parece fundamental saber qué aspectos motivan a nuestro alumnado, con la finalidad de explotar los aspectos en los que los alumnos se vean más motivados y despertar el interés cuando esta motivación se vea abatida.

Como se ha mencionado anteriormente, la figura del profesor juega un papel fundamental no solo en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno, sino en su proceso de desarrollo madurativo.

El ámbito social va a estar condicionado por cómo el alumno se sienta consigo mismo, y en la asignatura de Educación Física es uno de los espacios donde el alumno más lo va a expresar.

El docente debe observar a su alumnado y saber cómo se sienten consigo mismos y con su entorno, explotando los puntos fuertes y motivando al grupo-clase para que actúen como tal, fomentando valores como la cooperación, la integración, la igualdad de oportunidades, el respeto y la tolerancia.

## **10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Aibar, A., Bois, J. E., Zaragoza, J., Generelo, E., Paillard, T. & Fairclough, S. (2013). *Weekday and weekend physical activity patterns of French and Spanish adolescents*. European Journal of Sport Science, 12(3), 500-509. doi: 10.1080/17461391.2013.829127
- Amado, D., Sánchez-Miguel, P. A., Leo, F. M., Sánchez-Oliva, D. y García-Calvo, T. (2014). *Diferencias de género en la motivación y percepción de utilidad del deporte escolar*. Revista internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física del Deporte, 14(56), 651-664.
- Aznar, M. (2015). *Análisis de las actividades físicas y deportivas extraescolares en los centros de enseñanza secundaria de la ciudad de Zaragoza*. Tesis doctoral. Universidad Pablo de Olavide Sevilla.
- Baldwin, C. K. y Caldwell, L. L. (2003). Development of the Free Time Motivation Scale for Adolescents. Journal of Leisure Research, 35(2), 129-151.
- Barkoukis, V., Hagger, M. S., Lambropoulos, G. & Tsorbatzoudis, H. (2010). *Extending the trans-contextual model in physical education and leisure-time contexts: examining the role of basic psychological need satisfaction*. The British Journal of Educational Psychology, 80(4), 647-670.
- Belli, S., & López-Raventos, C. (2008). Breve historia de los videojuegos. Athenea Digital, 14, 159-179.
- Bernate, J., Fonesca, I., Betancourt, M. (2020). *Impacto de la actividad física y la práctica deportiva en el contexto social de la educación superior (Impact of physical activity and sports practice in the social context of higher education)*. Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, (37), 742-747.
- Bernate, J., Fonseca, I., & Castillo, E. (2019) *Impacto social del deporte y la actividad física en el ámbito escolar*. ATHLOS Revista Internacional de Ciencias Sociales de la Actividad Física, el Juego y el Deporte International Journal of Social Sciences of Physical Activity, Game and Sport, 16(8), 78-97.
- Boiché, J. C. S., Sarrazin, P. G., Grouzet, F. M. E., Pelletier, L. G. & Chanal, J. P. (2008). *Students' motivational profiles and achievement outcomes in physical education: A self-determination perspective*. Journal of Educational Psychology, 100(3), 688-701.
- Bortoli, L., Bertollo, M., Vitali, F., Filho, E., & Robazza, C. (2015). *The Effects of Motivational Climate Interventions on Psychobiosocial States in High School Physical Education*. Research Quarterly for Exercise and Sport, 86, 196-204.

- Bouchard, C., Blair, S. N. & Haskell, W. L. (2012). *Physical Activity and Health* (2nd Ed.). Champaign, IL. Human Kinetics.
- Candela, F., Zucchetti, G. y Villosio, C. (2014). *Preliminary validation of the Italian version of the original sport motivation scale*. Journal Of Human Sport & Exercise, 1(9), 136-147.
- Castañeda, C., Zagalaz, M., Arufe, V., & Campos, M. (2018). *Motivos hacia la práctica de actividad física de los estudiantes universitarios sevillanos*. Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte , 13(1), 79-89.
- Cecchini, A. J., Fernández-losa, J. L., González, C., & Cecchini, C. (2013). Aplicaciones del modelo de autodeterminación en la educación física de primaria. Revista Latinoamericana de Psicología, 45, 97-109.
- Delgado, M. A. (2001). *El papel del entrenador en el deporte durante la edad escolar*. Deporte y actividad física para todos, 2, 63-78.
- Devis, J. (1996). *Educación Física, deporte y currículum*. Madrid: Visor.
- Durão, L. M. (2008). Estudo da motivação e suas consequências comportamentais em jovens estudantes de educação física em portugal. Tesis Doctoral. Universidad de Extremadura.
- Eklund, U., Luan, J., Sherar, L. B., Esliger, D. W., Griew, P. & Cooper, A. (2012). *Moderate to vigorous physical activity and sedentary time and cardiometabolic risk factors in children and adolescents*. JAMA : the journal of the American Medical Association, 307(7), 704-712.
- Duque, E., & Vásquez, A. (2013). *NUI para la educación. Eliminando la discriminación tecnológica en la búsqueda de la Inclusión Digital*. Centro de Investigaciones, Corporación Universitaria Americana
- Fuentes, G., & Lagos, R. (2019). *Motivaciones hacia la práctica de actividad física-deportiva en estudiantes de La Araucanía*. Revista Ciencias de la Actividad Física UCM, 20(2), 1-13.
- García-Bengoechea, E., & Streat, W.B. (2007). *On the interpersonal context of adolescents' sport motivation*. Psychology of Sport and Exercise, 8, 195–217.
- Gillet, N., Berjot, S., Vallerand, R. J., Amoura, S. & Rosnet, E. (2012). *Examining the motivation-performance relationship in competitive sport: a cluster-analytic approach*. International. Journal of Sport Psychology, 43(2), 79.
- Gillison, F., Osborn, M., Standage, M., & Skevington, S. (2009). *Exploring the experience of introjected regulation for exercise across gender in adolescence*. Psychology of Sport and Exercise, 10, 309–319. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2008.10.004>



- González, J. (2004). *El deporte escolar en Cataluña*. En A. Fraile (coord.), *El deporte escolar en el siglo XXI: análisis y debate desde una perspectiva europea* 153-171. Barcelona: Graó.
- González-Valero, G., Zurita-Ortega, F., & Martínez-Martínez, A. (2018). *Panorama motivacional y de actividad física en estudiantes: una revisión sistemática*. ESHPA – Education, Sport, Health and Physical Activity, 1(1), 41-58.
- González, J., Zurita, F., Viciano, V., Martínez, A., García, S., & Estévez, M. (2016). *Actividad Física de adolescentes: implicación de sustancias nocivas, modalidad practicada y familia*. Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, 20(1), 13-22.
- Gutiérrez- Díaz del Campo, D., García-López, L., Pastor-Vicedo, J., Romo-Pérez, V., Eirín-Nemiña, R. & Fernández-Bustos, J (2017) *Percepción del profesorado sobre la contribución, dificultades e importancia de la Educación Física en el enfoque por competencias*. Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, (31), 34-39.
- Gray, L., & Leyland, A. H. (2008). *Overweight status and psychological well-being in adolescent boys and girls: a multilevel analysis*. European Journal of Public Health, 18(6), 616-621.
- Hassandra, M., Goudas, M., & Chroni, S. (2003). *Examining factors associated with intrinsic motivation in physical education: a qualitative approach*. Psychology of Sport and Exercise, 4, 211-223. Doi: [https://doi.org/10.1016/S1469-0292\(02\)00006-7](https://doi.org/10.1016/S1469-0292(02)00006-7)
- Hernández, A., González, I., Sánchez, Y. y Carrión, S. (2020). *Los Ambientes de aprendizaje en Educación física y Motivación en las primeras edades Learning environments in Physical Education and Motivation in early childhood*. Retos, (38).
- Hidalgo, C., Ramírez, G., & Hidalgo, A. (2013). *Actividad Física, conductas sedentarias y calidad de vida en adolescentes universitarios de Ciudad Guzmán, Jalisco, México*. Ciência & Saúde Coletiva, 18(7), 1943-1952. doi:10.1590/S1413-81232013000700009
- Huertas, F.J., Martínez, J.M., Tercedor, P., & Delgado, M. (2010). *El profesor de Educación Física como promotor de hábitos de vida saludables: diferentes paradigmas de promoción*. En Martínez de Haro. Actividad física, salud y calidad de vida. Madrid: Ed. Fundación Estudiantes.

- Keegan, R.J., Harwood, C.G., Spray, C.M., & Lavallee, D.E. (2009). *A qualitative investigation exploring the motivational climate in early career sports participants: Coach, parent and peer influences on sport motivation*. *Psychology of Sport and Exercise*, 10, 361–372. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2008.12.003>
- Krog, S. (2015). Movement activities: A critical link in developing motor skills and Liaoning in early childhood. *African Journal for Physical, Health Education, Recreation and Dance (AJPHERD)*, 1-2(21).
- Jurado, J. L., Aguilera, P., Calvo, L. J., Franco, M. M., & García, D. (2006). *Ambiente de aprendizaje: un recurso metodológico en Educación Física*. *Revista Digital Práctica Docente*, 3, 1-11.
- Koka, A. (2014). *The relative roles of teachers and peers on students' motivation in physical education and its relationship to self-esteem and health-related quality of life*. *International Journal of Sport Psychology*, 45(3), 187-213.
- Lamonedá, J. y Huertas-Delgado, F.J. (2019). *Necesidades psicológicas básicas, organización deportiva y niveles de actividad física en escolares*. *Revista de Psicología del Deporte*. 28(1), 115-124.
- Leo, F. M., García-Fernández, J. M., Sánchez-Oliva, D., Pulido, J. J., & García-Calvo, T. M. (2016). *Validation of the Motivation in Physical Education Questionnaire in Primary Education (CMEF-EP)*. *Universitas Psychologica*, 15(1), 315-326. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-1.vmpe>
- Lizandra, J., Peiró-Velert, C. (2019). *Las relaciones sociales y su papel en la motivación hacia la práctica de actividad física en adolescentes: Un enfoque cualitativo*. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*. 37, 41-47.
- Lonsdale, C., Sabiston, C. M., Taylor, I. M. & Ntoumanis, N. (2011). *Measuring student motivation for physical education: Examining the psychometric properties of the Perceived Locus of Causality Questionnaire and the Situational Motivation Scale*. *Psychology of Sport and Exercise*, 12(3), 284-292.
- Márquez, A., Alonso, M., Gómez, M., Alonso, B., Oliva, N., & Armendáriz, N. (2016). *Motivaciones para la actividad física deportiva y consumo de alcohol en estudiantes de preparatoria*. *Ciencia y Enfermería*, 22(3), 4759. doi:<http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95532016000300047>
- Martínez, A., Chillón, P., Martín, M., Pérez, I., Castillo, R., Zapatera, B., Delgado, M. (2012). *Motivos de práctica de Actividad Físico-Deportiva en adolescentes Españoles: Estudio Avena. Profesorado*. *Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 16(1), 391-398. Obtenido de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev-16ICOL11.pdf>

- Medina, J., & Prieto, M. (2018). *Incidencia de la práctica de actividad física y deportiva como reguladora de la violencia escolar (Incidence of the practice of physical and sporting activities as a regulator of school violence)*. Retos, 0(35), 54-60. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/64359>
- Méndez-Giménez, A., Cecchini-Estrada, J. A., & Fernández-Río, J. (2018). *A multitheoretical approach of the students' motivational profiles in physical education: Achievement and social goals*. Psicothema, 30(4), 401-407.
- Moral, J.E., Román-Palmero, J., López, S., Rosa, A., Pérez, J.J. y García, E. (2019). *Propiedades psicométricas de la Escala de Motivación Deportiva y análisis de la motivación en las clases de educación física y su relación con nivel de práctica de actividad física extraescolar*. Retos. Federación Española de Asociaciones de Docentes de Educación Física (FEADEF) 36, 283-289.
- Moreno, J. E., Otero, S., Crowe, M.E., Sullivan, M. & Rausch, B. (2013). *La formación de competencias morales y sociales, prevención y/o reinserción de los sujetos con conductas antisociales*. Revista Virtual de la Facultad de Psicología y Psicopedagogía de la Universidad del Salvador, 32, 56-72.
- Moreno, J. A., González-Cutre, D., & Chillón, M. (2009). Preliminary validation in Spanish of a scale designed to measure motivation in physical education classes: The Perceived Locus of Causality (PLOC) Scale. The Spanish Journal of Psychology, 12, 327-337.
- Moreno, J. A., Sicilia, A., González, D. y Cervelló, E. (2006). *Creencias implícitas de habilidad en la actividad física y el deporte*. European Journal of Human Movement, 17, 55-68.
- Padial-Ruz, R., Ibáñez-Granados, D., Fernández, M., & UbagoJiménez, J. L. (2019). *Proyecto de baile flamenco: desarrollo motriz y emocional en educación infantil*. Retos, Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, 35, 396-401
- Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., Tuson, K. M., Brière, N. M. y Blais, M. R. (1995). *Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation in sports: The sport motivation scale (SMS)*. Journal of Sport and Exercise Psychology, 17, 35-53.
- Radel, R., Sarrazin, P., Legrain, P. y Wild, T. C. (2010). *Social contagion of motivation between teacher and student: Analyzing underlying processes*. Journal of Educational Psychology, 102(3), 577-587.
- Ramírez, I. (2018). *Análisis del clima motivacional dirigido hacia el deporte y su relación con el uso de videojuegos y el género en escolares de tercer ciclo de primaria*. Publicaciones, 48(2), 97-111. doi:10.30827/publicaciones.v48i2.8335

- Rebolo, A., & Ascenso, M. (2019). *La Educación Física, el juego en el patio y el aprendizaje en la infancia*. Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA), 5(1), 116-137.
- Riera, M. A., Ferrer, M., & Ribas, C. (2014). *La organización del espacio por ambientes de aprendizaje en la Educación Infantil: significados, antecedentes y reflexiones*. Reladei, 3(2), 19-39.
- Ríos, C. (2014). *Los ambientes de aprendizaje y espacios de fantasía en la Educación Física*. Trabajo fin de grado inédito. Universidad de Salamanca. Recuperado de [https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/125861/1/TG\\_RIOS%20FERRERAS%2C%20Carlos\\_Ambientes.pdf](https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/125861/1/TG_RIOS%20FERRERAS%2C%20Carlos_Ambientes.pdf)
- Rodríguez, G., Boned, C., & Garrido, M. (2009). Motivos y barreras para hacer ejercicio y practicar deportes en Madrid. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 26(3), 244-254. doi:10.1590/S1020-49892009000900009
- Rodríguez, A., Morera, M., Barrantes, K., & Ugalde, J. (2014). *Relación entre los factores motivacionales, la Edad, el Sexo, en las Personas Participantes de un Proyecto de Natación*. Revista en Ciencias del Movimiento Humano y Salud, 11(1), 13-25. doi:10.15359/mhs.11-1.2
- Rosa-Guillamón, A. (2019). *Análisis de la relación entre salud, ejercicio físico y condición física en escolares y adolescentes*. Revista Ciencias de la Actividad Física, 20(1), 1-15. doi:http://doi.org/10.29035/rcaf.20.1.1
- Sallis, J. F., McKenzie, T. L., Beets, M. W., Beighle, A., Erwin, H. & Lee, S. (2012). *Physical Education's Role in Public Health: Steps Forward and Backward Over 20 Years and HOPE for the Future*. Research Quarterly for Exercise and Sport, 83(2), 125-135.
- Sánchez-Oliva, D., Viladrich, C., Amado, D., GonzálezPonce, I., & García-Calvo, T. (2014). *Prediction of positive behaviors in physical education: A self-determination theory perspective*. Journal of Psychodidactics, 19, 387-406.
- Sánchez-Oliva, D., Leo, F., Amado, D., González-Ponce, I. y García-Calvo, T. (2012). *Desarrollo de un cuestionario para valorar la motivación en Educación Física*. Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte, 7(2), 227-250.
- Smith, R. E., Smoll, F. L., & Cumming, S. P. (2009). *Motivational climate and changes in young athletes achievement goal orientations*. Motivation and emotion, 33, 173183.
- Spittle, M., & Byrne, K. (2009). *The influence of Sport Education on student motivation in physical education*. Physical Education and Sport Pedagogy, 14, 253-256

- Sun, H. y Chen, A. (2010). *An Examination of Sixth Graders' Self-Determined Motivation and Learning in Physical Education Self-Determination Theory*. Journal of Teaching in Physical Education, 29, 262-277.
- Taylor, I. M., Ntoumanis, N., Standage, M. y Spray, C. M. (2010). *Motivational predictors of physical education students' effort, exercise intentions, and leisuretime physical activity: a multilevel linear growth analysis*. Journal of Sport and Exercise Psychology, 32(1), 99-120.
- Telama, R., Yang, X., Vilkar, J., Valimaki, I., Wanne, O., & Raitakari, O. (2005). *Physical activity from childhood to adulthood: a 21-year tracking study*. American Journal of Preventive Medicine, 28(3), 267-273.
- Trejos, D., Meza, D. (2017) Actividad física: efectos en el bienestar físico, social y mental en la población de Goicoechea. Revista Costarricense de Salud Pública, 26(1), 74-85. Obtenido de [https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S140914292017000100074](https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S140914292017000100074)
- Vallerand, R. J., & Rousseau, F. L. (2001). Intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise: A review using the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. En R. N. Singer, H. A. Hausenblas, & C. M. Janelle (Eds.), Handbook of sport psychology (2ª ed., pp. 389-416). New York: John Wiley and Sons.
- Varela, M., Duarte, C., Salazar, I., Lema, L., & Tamayo, J. (2011). *Actividad física y sedentarismo en jóvenes universitarios de Colombia: prácticas, motivos y recursos para realizarlas*. Colombia Médica, 42(3), 269-277. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/283/28322503002.pdf>
- Viera, E. C., Torrero, I., & García, J. (2018). *Relación entre actividad física, alimentación y familia en edad escolar*. Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, (34), 85-88.
- Vlachopoulos, S. P., Katartzi, E. S., Kontou, M. G., Moustaka, F. C., & Goudas, M. (2011). The revised perceived locus of causality in physical education scale: Psychometric evaluation among youth. Psychology of Sport and Exercise, 12, 583-592.

**11.**

**12. ANEXOS**

**Anexo 1**

Buenos días, mi nombre es Miriam Fernández Palacio, soy una estudiante del Grado en Magisterio en Educación Primaria en la Universidad de Zaragoza, España. En estos momentos me encuentro realizando una pasantía en el centro educativo Colegio Escuela Nueva. Durante mi periodo de prácticas quiero llevar a cabo un trabajo de investigación, para mi Trabajo de Fin de Grado, el cual debo presentar a la vuelta de mi pasantía.

Por ello solicito la participación voluntaria de todos los alumnos que estén cursando 1º, 2º, 3º, 4º, 5º y 6º de Educación Primaria en este centro educativo, para ello es necesario que todos presenten esta autorización firmada por el padre, madre o tutor legal del alumno que esté interesado en participar.

El trabajo pretende indagar a cerca de los distintos aspectos que motivan a los alumnos a la hora de poner en práctica la asignatura de Educación Física, y hacer una comparativa con los resultados obtenidos en España, llevando a cabo el mismo estudio en un centro de allí.

Los cuestionarios se pasarán a los alumnos durante las horas de Educación Física, dentro del horario escolar, en compañía de la investigadora principal y el docente de Educación Física.

Les agradecería su amabilidad y su disposición a la hora de facilitar la realización del trabajo de campo, el cual proporcionará todas las garantías de anonimato, tanto para los centros como para los participantes. Todo el alumnado que participe lo hará de manera voluntaria.

A continuación, les dejo una autorización que deben firmar si no quieren que sus hijos participen en la presente investigación.

.....

Yo, D./Dña. .... NO autorizo a mi hijo/a ..... alumno/a del centro educativo Colegio Escuela Nueva, a que participe en el estudio “Aspectos motivacionales que influyen en la práctica de la asignatura de Educación Física”.

Fdo:

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN