



Universidad
Zaragoza

Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte

TRABAJO FIN DE GRADO

Análisis de la motivación en las clases de Educación Física y su repercusión en la motivación y participación en la Actividad Física en su tiempo de ocio.

Analysis of motivation in Physical Education classes and its impact on motivation and participation in Physical Activity in their leisure time.

Autor

David Cabrero Alcolea

Director

Luis García González

Área: Didáctica de la Expresión Corporal

Facultad de Ciencias de la Salud y el Deporte

2022

RESUMEN

El presente estudio tiene como objetivo principal analizar la relación entre la motivación hacia la EF con la motivación y práctica hacia la AF en el tiempo de ocio. Otros objetivos perseguidos por la investigación serán la descripción de los niveles motivacionales de la muestra tanto hacia la EF como hacia la AF en el tiempo de ocio así como evaluar las posibles diferencias en función del género y el curso en la motivación. En este estudio de carácter transversal y correlacional se ha realizado un muestreo por conveniencia donde participaron 217 alumnos de un centro de Educación Secundaria Obligatoria de Huesca donde 104 (47,93%) eran de 1º de ESO y 113 (52,07%) de 4º de ESO de los cuales 114 (52,53%) son chicas y 103 (47,47%) son chicos. Los niveles de motivación hacia la EF y hacia la AF en el tiempo de ocio así como su intención de práctica se evaluaron a través de los cuestionarios validados PLOC-2 y BREQ-3. Con relación al primer objetivo, los alumnos tienen unos niveles altos en la Motivación Autónoma hacia la EF y hacia la AF, mientras que los niveles de Desmotivación permanecían bajos en ambos contextos. En el segundo objetivo se observó una correlación positiva y significativa entre la motivación hacia la EF y la motivación e intención de práctica de AF en el tiempo de ocio. En el tercer objetivo existió una diferencia significativa según el género en cuanto a la Motivación Autónoma hacia la EF y la AF en el tiempo de ocio mientras que no existió una diferencia significativa según el curso. Los resultados obtenidos sugieren que el papel del profesor de EF puede ser muy importante a la hora de crear motivación en los alumnos, la cual se convertirá en experiencias positivas en la EF y estas podrán tener una repercusión en la motivación y práctica de la AF en el tiempo de ocio.

Palabras clave: adolescentes, motivación, Educación Física, Actividad Física, género

ABSTRACT

The main objective of the present study is to analyse the relationship between motivation towards PE and motivation and practice of PA in leisure time. Other objectives pursued by the research will be the description of the motivational levels of the sample towards both PE and PA in leisure time, as well as to evaluate possible differences in motivation according to gender and grade. In this cross-sectional and correlational study, a convenience sampling was carried out in which 217 students from a secondary school in Huesca participated. 104 (47.93%) were from 1st ESO and 113 (52.07%) from 4th ESO, of which 114 (52.53%) were girls and 103 (47.47%) were boys. The levels of motivation towards PE and towards PE in leisure time as well as their intention to practice were assessed by means of the validated questionnaires PLOC-2 and BREQ-3. Regarding the first objective, students have high levels of Autonomous Motivation towards PE and PA, while levels of Demotivation remained low in both contexts. In the second objective, a positive and significant correlation was observed between motivation towards PE and motivation and intention to practice PA in leisure time. In the third objective, there was a significant difference according to gender in terms of Autonomous Motivation towards PE and leisure-time PA, while there was no significant difference according to grade. The results obtained suggest that the role of the PE teacher can be very important in creating motivation in students, which will be converted into positive experiences in PE and these can have an impact on the motivation and practice of leisure-time PA.

Key words: adolescents, motivation, Physical Education, Physical Activity, gender.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	5
2. MARCO TEÓRICO	7
2.1. Actividad Física en la adolescencia	7
2.2. La Actividad Física y el Tiempo de Ocio	9
2.3. Teoría de la Autodeterminación	10
2.4. Modelo Jerárquico de la Motivación	14
2.5. Modelo Transcontextual de la Motivación	15
2.6. Influencia del Género y Edad en la Motivación	17
3. OBJETIVOS E HIPÓTESIS	19
4. METODOLOGÍA	20
4.1. Diseño	20
4.2. Participantes	20
4.3. Variables e instrumentos	21
4.4. Procedimiento	24
4.5. Análisis estadísticos	25
5. RESULTADOS	27
6. DISCUSIÓN	33
7. LIMITACIONES Y PROSPECTIVAS	38
8. CONCLUSIONES	40
9. APLICACIONES PRÁCTICAS	43
10. BIBLIOGRAFÍA	45
11. ANEXOS	57

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo pretende realizar un análisis de la motivación en las clases de Educación Física (EF) y observar su repercusión en la motivación y participación en la Actividad Física (AF) en el tiempo de ocio de los adolescentes. Una afirmación bastante generalizada por numerosos autores nos dice que la EF puede ayudar a los jóvenes a implicarse en actividades físicas diarias, promoviendo estilos de vida activos fuera del horario académico (Sanmartín, 2014; Jaakkola et al., 2013).

La OMS (2010) recalca que son necesarios al menos 60 minutos de AF en niños y adolescentes de entre 5 y 17 años pero tal y como dicen Gatica et al., (2017) 4 de cada 5 adolescentes a nivel mundial no cumplen las recomendaciones. Esto supone que para muchos alumnos las clases de EF son las únicas tomas de contacto con la AF, lo que hace que aun tengan mayor importancia ya que deben tratar de fomentar la adhesión a una vida activa. Para fomentar esa adhesión a la AF las clases de EF deben ser variadas, motivadoras y que sean promotoras de aprendizajes auténticos (Gil y Diaz, 2012).

En este punto nos surgen diversas preguntas como: ¿existe una relación directa entre la motivación en EF y la práctica o no práctica de AF durante el tiempo de ocio?, ¿La satisfacción en las clases de EF o las experiencias en la misma pueden ser un factor determinante? Estas cuestiones han ayudado a elaborar la pregunta de la investigación a partir de la cual comienza este estudio: “¿tendrá relación la motivación hacia las clases de EF con la motivación en la AF fuera del aula? ¿Tendrá esa motivación hacia las clases de EF relación con la propia práctica también de AF?”.

Para buscar una respuesta, llevaremos a cabo una pequeña investigación en un contexto muy concreto, como es un centro de Educación Secundaria Obligatoria de Huesca donde deberán responder de manera anónima a cuestiones relacionadas con la motivación en la EF, la satisfacción en las clases, la motivación en la AF en tiempo de ocio, la intención de práctica, etc. Para poder entender, comparar y explicar los resultados realizaremos una revisión bibliográfica en la que abordaremos el Modelo Trans-contextual de Hagger y Chatzisarantis (2007) y teorías como la Teoría de la Autodeterminación (Ryan y Deci, 2000) o la Teoría del Comportamiento Planificado (Ajzen, 1991) que ayudan a explicar la relación existente entre la motivación en ambos contextos y la transferencia que las clases de EF pueden tener a la AF en el tiempo de ocio.

A continuación, se presenta el marco teórico, el cual estará centrado en la motivación, posteriormente, se presentarán los objetivos. En tercer lugar, abordaremos las metodologías donde se explica el proceso de recogida de información y a sus participantes para su posterior análisis y discusión de resultados. Por último, se realizará un apartado donde se recogerán una serie de recomendaciones prácticas en el contexto del centro de enseñanza donde se han tomado los datos.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. ACTIVIDAD FÍSICA EN LA ADOLESCENCIA

Parece oportuno empezar este apartado definiendo el concepto de Actividad Física como cualquier movimiento corporal producido por los músculos esqueléticos que tiene como resultado un aumento del gasto energético (Caspersen et al., 1985). La AF es una práctica humana que está presente en la escuela, el trabajo, en tareas cotidianas o en el tiempo libre, con la familia y nos acompaña desde la infancia hasta la vejez (Airasca y Giardini, 2022).

La AF tiene grandes beneficios para la salud y esto cobra aun más importancia en la etapa de la adolescencia. Para Piaget (1991) la adolescencia es entendida como una etapa de crisis entre la infancia y la edad adulta mientras que para otros autores como por ejemplo para Davila et al., (2008) es simplemente un periodo de desarrollo del ser humano.

La adolescencia tiene un gran impacto en los futuros hábitos saludables durante la edad adulta, ya que se considera un periodo fundamental de adquisición de comportamientos (Costa y López, 2000). En general, los adolescentes dedican más tiempo de ocio a actividades con menor impacto positivo sobre la salud (Nelson et al., 2006) y disminuyen los niveles de AF (Cocca et al., 2014).

Numerosos expertos coinciden en que 60 minutos de AF moderada-vigorosa a diario sería lo mínimo para mantener un buen estado de salud en adolescentes (Janssen y LeBlanc, 2010; Martínez et al., 2010). La Organización Mundial de la Salud (2010) así como otras muchas organizaciones internacionales, apoyan esta recomendación.

Como ya se ha reflejado anteriormente, la práctica de AF además de promover estilos de vida activos, tiene muchos beneficios de distintas índoles. A continuación se van a nombrar los beneficios a nivel fisiológico y a nivel cognitivo-psicosocial que se dan en las personas de todas las edades.

En cuanto a beneficios fisiológicos, siguiendo el estudio de Martínez et al., (2016), se puede decir que ayuda a prevenir enfermedades, ayuda a combatir el sobrepeso y la obesidad (Aguilar et al., 2014) mediante la disminución de los niveles de adiposidad y de los niveles de colesterol y triglicéridos en sangre (Janssen y LeBlanc, 2010), se produce un aumento de tono y volumen de músculo cardíaco y se produce un desarrollo saludable de músculos (aumento de fuerza muscular y resistencia de tendones) y huesos (aumentando densidad y el contenido mineral del tejido óseo) y por último, se reducen los factores de riesgo de patologías tales como: diabetes tipo II, hipertensión o enfermedades cardiovasculares entre otras (Chavéz et al., 2017).

A nivel psicológico, estudios de diversos autores como por ejemplo el de Mera et al., (2018) exponen que se mejora la salud mental y el bienestar psicológico. Se relaciona la práctica de AF con mejoras a nivel de autoestima, de autoconcepto y de otros indicadores psicosociales (Rojas et al., 2020; Zurita et al., 2016). También se encuentra que se reduce significativamente el estrés, la ansiedad, la depresión y los trastornos emocionales (Biddle y Asare, 2011). Por último, la presencia de AF muestra mejoras en la salud cognitiva (Reigal et al., 2020) y en las funciones ejecutivas (Arday et al., 2014).

Por su parte, Le Mausier y Corbin (2006) añaden los beneficios de la AF en los adolescentes: desarrolla el aparato locomotor y el sistema cardiovascular, ayuda a controlar el sistema neuromuscular y a prevenir enfermedades, promueve el bienestar y

el buen estado de forma, mantiene un peso corporal saludable, proporciona oportunidades únicas de actividades, enseña autonomía, toma de decisiones, resolución de problemas y habilidades motoras y por último, promueve el aprendizaje y ayuda a una educación integral.

En base a los beneficios mencionados anteriormente, es necesario destacar que los centros escolares representan una gran oportunidad para promocionar la AF debido a que los alumnos pasan una gran parte de su tiempo en él. Para muchos de los alumnos y alumnas, las clases de EF suponen el único momento, en el que realizan práctica de EF (Abarca et al., 2015). La EF posee un gran potencial para promocionar la AF de forma directa e indirecta (Generelo et al., 2009; Julian et al., 2014; Slingerland y Borghouts, 2011). Tal y como indica Frago (2014) la EF puede contribuir de manera directa a la acumulación diaria recomendada de minutos de AF. Por el contrario, la EF de forma indirecta puede ser un estímulo relevante para promover la AF fuera del centro escolar (Gonzalez et al., 2013). Según Haerens et al., (2011) la motivación y el generar actitudes positivas en los alumnos ayudaría a que fueran activos en el presente y futuro.

2.2. LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL TIEMPO DE OCIO

Para comenzar con este apartado se pretenden definir los conceptos que lo forman. El tiempo libre se define como el tiempo liberado, a disposición del individuo, libre de obligaciones. No debemos confundirlo con el término “ocio”, el cual se ubica en el tiempo libre. Según Trilla (1991), para considerar una actividad como ocio, deberá cumplir con tres condiciones: el individuo debe tener autonomía de elección, debe existir autotelismo, es decir, la actividad debe tener un fin en sí mismo y finalmente tiene que satisfacer al individuo.

Se entiende por AF en el tiempo de ocio a todas aquellas situaciones motrices que evidencian la necesidad e influencia de la intervención corporal en el éxito de la acción, realizadas en el marco del tiempo libre. Estas actividades incluyen al deporte federado o institucionalizado, los ejercicios didácticos como práctica no competitiva dirigida por técnicos, los juegos deportivos tradicionales como actividad competitiva no institucionalizada, así como las actividades libres y autogestionadas que benefician el desarrollo personal y que son llevadas a cabo en el tiempo de ocio (Sanz, 2005; Lanuza et al., 2012).

De entre todos los factores que pueden influir en la práctica de AF en el tiempo de ocio, el estudio de White et al., (2020) afirma que son las experiencias positivas (diversión, aprendizaje, predisposición, etc) de los alumnos en las clases de EF las que pueden aumentar la intención de ser más activos en su tiempo de ocio. Por otro lado, unas experiencias negativas en el mismo contexto pueden provocar el abandono de la práctica de AF (Beltrán et al., 2012). Es por esto, que el papel del profesorado de EF, mediante su estilo motivacional, puede ser fundamental para el desencadenamiento de experiencias positivas en el alumno dentro de las clases de EF (Vasconcellos et al., 2019). La Teoría de la Autodeterminación puede ser un marco teórico que ayude a explicar los aspectos motivacionales hacia la AF y también en el contexto de la EF.

2.3. TEORÍA DE LA AUTODETERMINACIÓN

Deci y Ryan desarrollan la Teoría de la Autodeterminación (TAD) en 1985 y se concibe como una macroteoría de la motivación humana cuyo objetivo consiste en comprender los comportamientos humanos de forma generalizable a todos los contextos en el que puedan encontrarse los sujetos de manera que sea extrapolable a distintas

culturas. Es aplicable a dominios educativos, deportivos, laborales y clínicos (Stover et al., 2017).

Deci y Ryan (1985 y 2004), tras analizar los resultados de sus investigaciones de laboratorio y de campo, decidieron dividir su formulación en cinco subteorías dedicadas a analizar diferentes aspectos específicos del fenómeno motivacional. La Teoría de las Necesidades Psicológicas Básicas (TNPB) es la que más interesa en este estudio ya que trata de la energización del comportamiento. Las otras cuatro restantes se ocupan de los procesos que direccionan la conducta. Estas son: la Teoría de las Orientaciones Casuales, la Teoría de la Evaluación Cognitiva, la Teoría de la Integración Orgánica y finalmente la Teoría del Contenido de Metas. Según la TNPB, existen tres mediadores psicológicos innatos: la autonomía, competencia y relación con los demás (Vansteenkiste et al., 2018) que se asocian a un incremento en la motivación intrínseca y en la intención de práctica en la AF (Sevil et al., 2014).

Dentro de la TNPB, en el contexto educativo, la autonomía se define como la libre voluntad que tiene el individuo para ser el agente de su propio aprendizaje y conducta (Deci y Ryan, 2000). La necesidad de competencia se caracteriza por el sentimiento de eficacia respecto a su capacidad a la hora de llevar a cabo una tarea. Finalmente, la satisfacción de relaciones con los demás, se basa en la sensación de sentirse integrado con su entorno más próximo durante la actividad desarrollada (Pulido et al., 2016) o dicho de otra manera, la necesidad de interacción y conexión esperada entre el individuo y sus pares (Ruzek et al., 2016). Según Moreno et al., (2012) los factores sociales también influirán en estos tres elementos de manera que determinen el tipo de motivación con el que reaccionan los individuos, haciéndola más o menos autodeterminada.

Según la TAD, el profesor de EF puede incidir en la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas mediante un estilo motivacional docente basado en el apoyo de las mismas (Vasconcellos et al., 2019). Esto se debe a que puede apoyar la autonomía de sus alumnos cuando permite que sean ellos quienes tomen decisiones importantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje. También puede apoyar las competencias utilizando una retroalimentación interrogativa o feedbacks interrogativos que permitan a los alumnos identificar distintas reglas de acción de las situaciones motrices propuestas. Por último, el profesor puede mejorar las relaciones sociales desarrollando un entorno favorable para la interacción positiva y para la integración del alumnado (Diloy et al., 2021)

En la TAD se describen distintos tipos de motivación a partir de los cuales, como explicaremos luego, surgirá el Modelo Jerárquico de la Motivación de Vallerand (2007). Primero encontramos la motivación intrínseca (MI), la cual es la forma más autónoma que existe. Esta motivación se relaciona con actividades que están totalmente impulsadas por la satisfacción, el placer o disfrute de la participación. Para que se de una MI se requiere de la satisfacción de la autonomía, de la competencia y además debe existir el apoyo a la necesidad de la relación social. (Deci y Ryan, 1985, 2000).

Después, la motivación extrínseca (ME) incluye los comportamientos que se efectúan son como medio para llegar a un fin. Dentro de la ME se diferencian según el grado de autodeterminación en: regulación integrada, que es la más autodeterminada y supone la realización de actividades que aguardan una relación directa con el estilo de vida del individuo, en el segundo escalón encontramos la regulación identificada donde la actividad se lleva a cabo porque la persona la considera importante para su vida, después esta la regulación introyectada, donde la realización de la actividad se lleva a

cabo para evitar sentimientos de culpa y finalmente, la regulación externa, que es la menos autodeterminada y que trata de realizar las tareas o actividades a cambio de premios o reconocimientos externos, o por el contrario, para evitar castigos (Deci y Ryan, 1985, 2000; Garn et al., 2019).

En el último nivel de clasificación de la motivación aparece la amotivación o desmotivación. Estas son conductas que no están reguladas por los sujetos, quienes experimentarán una sensación de falta de propósitos (Deci y Ryan, 1985, 2000). Estos distintos tipos de motivación se pueden ordenar dentro de un continuo de motivación autodeterminada y autonomía (Deci y Ryan, 2000). La Figura 1 trata de reflejar el continuo descrito en la TAD incluyendo el tipo de motivación, de regulación, el locus de causalidad y una definición.

	Conducta No autodeterminada		←————→			Autodeterminada	
Tipo de motivación	Amotivación	Motivación extrínseca				Motivación intrínseca	
Tipo de regulación	Sin regulación	Regulación externa	Regulación introyectada	Regulación identificada	Regulación integrada	Regulación intrínseca	
Locus de causalidad	Impersonal	Externo	Algo externo	Algo interno	Bastante interna	Interno	
Definición	Realización de la tarea de forma pasiva o no realización de la tarea	Realización de una tarea para evitar castigo o por obligación	Realización de la tarea para evitar sanciones autoimpuestas	Realización de la tarea por los beneficios que reporta	Realización de la tarea libremente cuya elección es en función de su coherencia con otros aspectos de sí mismo	Realización de la tarea como fin en sí misma	

Figura 1.

Continuo de la Teoría de la Motivación Autodeterminada (Deci y Ryan, 2000). Extraído de Izquierdo (2016)

Numerosos estudios han encontrado relaciones significativas y positivas entre la regulación intrínseca, integrada e identificada en el contexto de la AF en el tiempo de ocio (González et al., 2010) y en el contexto de la EF (Ferriz et al., 2015). Es por esto, que algunos estudios de otros autores, como por ejemplo el de Simon et al., (2011), sugieren una clasificación de la regulación motivacional más agrupada, diferenciando entre Motivación Autónoma, Motivación Controlada y Desmotivación. Dentro de la

Motivación Autónoma encontramos la motivación intrínseca, la regulación integrada y la identificada mientras que para la Motivación Controlada se encuentra la regulación introyectada y la regulación externa. La Motivación Autónoma hacia la EF se ha visto asociada positivamente a una mayor práctica de AF en el tiempo de ocio (Owen et al., 2014).

2.4. MODELO JERÁRQUICO DE LA MOTIVACIÓN

El Modelo Jerárquico de la Motivación Intrínseca y Extrínseca (MJMIE) (Vallerand, 1997) nace gracias a Vallerand y a todos sus colaboradores y se creó para completar y ampliar la TAD de Deci y Ryan (1985). El MJMIE plantea la existencia de tres niveles jerárquicos que influyen en la motivación. Esta influencia va desde un nivel global, a un nivel intermedio (llamado nivel contextual) y por último y en el nivel inferior, el nivel situacional (Moreno et al., 2010; Vallerand 1997).

En el nivel más alto de la jerarquía se establece el nivel global. Obedece a un tipo de motivación de carácter general de la persona. Este se desarrolla durante el proceso de socialización en interacción con cultura y familia. La motivación a nivel global se considera un rasgo de la personalidad por lo que será estable. Las personas a las que hace referencia tienen una orientación global hacia la motivación intrínseca (Izquierdo, 2016). En el nivel contextual los individuos desarrollan orientaciones motivacionales semi-estables hacia cualquier contexto de su vida que pueden ser influenciadas por factores sociales específicos. La investigación de Blais et al., (1990) ha revelado que los tres contextos más importantes en la vida del individuo son: la educación, el ocio y las relaciones interpersonales. También serán importantes los contextos deporte y trabajo.

Cuando se habla de la motivación a nivel situacional, el más bajo de la jerarquía, hablamos de las causas por las cuales los individuos se involucran en una actividad específica en un momento determinado. Se asume que la motivación a este nivel es inestable debido a su sensibilidad ante los factores ambientales (Nuñez et al., 2005).

Según Vallerand (2007), existe una relación entre los distintos niveles, de forma que la motivación experimentada en un nivel puede influir en un nivel inmediatamente superior o inferior. Esto quiere decir que la motivación experimentada en las distintas situaciones motrices y clases de EF, puede tener repercusiones a nivel contextual en la EF y en la propia AF en el tiempo de ocio, pudiendo trasladarse al estilo de vida de cada persona (nivel global).

2.5. MODELO TRANSCONTEXTUAL DE LA MOTIVACIÓN

El Modelo Trans-Contextual de la Motivación (MTC) (Hagger y Chatzisarantis, 2007) trata de explicar la conexión existente entre el contexto educativo y de ocio, cuyo objetivo es predecir la práctica de AF. Este modelo comprende los principales postulados de la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 2000), del Modelo Jerárquico de la Motivación intrínseca y extrínseca (Vallerand, 2007) y finalmente de la Teoría del Comportamiento Planeado (Ajzen, 1985) (Ferriz y Gonzalez, 2019).

La relevancia de la Teoría de la Autodeterminación recae en la importancia de tener satisfechas las necesidades psicológicas básicas, es decir, la autonomía, la competencia y las relaciones sociales. Dicha satisfacción desencadenará que los estudiantes se sientan más motivados y con un origen positivo e interno. En segundo lugar y hablando del Modelo Jerárquico de la Motivación intrínseca y extrínseca, podemos decir que este facilita la conexión entre la Teoría de la Autodeterminación y la

Teoría del Comportamiento Planeado para explicar la conducta de la AF. Por último, la Teoría del Comportamiento Planeado explica la asociación entre la motivación y las actitudes hacia la AF, la percepción de apoyo por parte de los demás para ser físicamente activo y la sensación de poder decidir acerca de la AF que se va a realizar (Ferriz y Gonzalez, 2019).

La razón para integrar las tres teorías para formar el MTC se basa en que las teorías son complementarias y de este modo explican entre sí apartados que por separado no podrían explicar. La integración de la TAD, el MJMIE y la TCP se basa en tres premisas: lo primero es que se espera que la motivación relacionada con las necesidades psicológicas básicas se involucre en la acción para realizar una determinada actividad (Deci y Ryan, 2000). En segundo lugar, el nivel generalizado de la motivación en el contexto de la TAD forma la base de las motivaciones más específicas en el nivel situacional (Kalajas, 2022). Finalmente la Motivación Autónoma de la TAD refleja de manera subjetiva el grado de internalización de un comportamiento para un individuo pero la TCP refleja las expectativas de un individuo hacia el comportamiento futuro (Chatzisarantis et al., 1997). Se ha demostrado en un estudio de Hagger y Chatzisarantis (2016) que la percepción de los alumnos sobre el comportamiento de apoyo a la autonomía por parte de los profesores tiene una relación directa con la practica de AF en tiempo de ocio de manera autónoma.

Como ya se ha dicho a lo largo del Marco Teórico, la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas (NPB) (autonomía, competencia y relaciones con los demás) conforma el primer paso para que los siguientes procesos motivaciones que integran el MTC se desencadenen con el fin de promocionar la AF (Ferriz y González, 2019).

Ferriz y González (2019) establecen distintas estrategias motivacionales que parten desde la EF para promocionar la AF en el contexto del ocio. Utilizar las nuevas tecnologías para fomentar la práctica autónoma de AF extraescolar para satisfacer la autonomía, para satisfacer la competencia propone crear un programa de AF extraescolar y finalmente involucra en la promoción y práctica de la AF a los agentes sociales de referencia del individuo.

2.6. INFLUENCIA DEL GÉNERO Y EDAD EN LA MOTIVACIÓN

En este apartado se recoge información acerca de la posible influencia del género y del curso en la motivación de los alumnos por las clases de Educación Física. En primer lugar, tal y como dice el estudio de Gómez et al., (2011), a medida que los alumnos suben de curso, aumenta significativamente la desmotivación en las clases de EF y disminuye la Motivación Autónoma, en concreto el cambio es más grande en los chicos que en las chicas. Estos resultados concuerdan con los obtenidos en el estudio de Moreno et al., (2003).

En cuanto a la influencia del género, los alumnos de género masculino tienen una mayor Motivación Autónoma respecto a las alumnas de género femenino (Gómez et al., 2011). Según Sevil et al., (2015), los chicos perciben una mayor satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y una motivación autodeterminada mayor en deportes de colaboración-oposición respecto a las chicas. Sin embargo, si hablamos de actividades artístico-expresivas, las chicas tendrán una mayor percepción de competencia y una Motivación Autónoma significativamente mayor respecto a los chicos.

En cuanto a la AF, se observan diferencias significativas en relación a la frecuencia y duración de la misma, obteniendo mejores resultados en el género masculino. El motivo por el que los jóvenes tienen índices de abandono más bajos es porque tienen un nivel de Motivación Autónoma significativamente mayor que el de las jóvenes (Alvariñas et al., 2009).

Las variables de curso o edad y género deben ser tenidas en cuenta en los estudios sobre motivación hacia la EF y hacia la AF debido a la influencia que pueden llegar a tener. Como exponen Gómez et al., (2011), la motivación del alumnado sufrirá cambios significativos con el paso de los años, llevándose a cabo de forma diferente según el género.

3. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

Tras exponerse el marco teórico de la investigación, en este apartado se van a relatar los objetivos que se persiguen a través de la realización del presente estudio junto a sus hipótesis. Los objetivos son los siguientes:

- El primer objetivo es describir los niveles motivaciones de la muestra tanto hacia la EF como hacia la AF en el tiempo de ocio.

- El segundo y principal objetivo es evaluar la relación existente entre las variables de la motivación hacia la EF y las variables motivacionales y de práctica de la AF en el tiempo de ocio. En base a La Teoría del Comportamiento Planeado (Ajzen, 1985), se establece como hipótesis que la motivación en las clases de Educación Física tiene una relación significativa positiva con la motivación y la participación de la Actividad Física en tiempo de ocio en los jóvenes.

- El último objetivo es evaluar las influencias del género y edad en la motivación. En base a los estudios de Gómez et al., (2011) y Alvariñas et al., (2009), se establece como hipótesis que la Motivación Autónoma hacia la EF y hacia la AF en el tiempo de ocio, así como su práctica, será significativamente mayor en los alumnos que en las alumnas y que la Motivación Autónoma hacia la EF y la AF en el tiempo de ocio, así como su práctica será significativamente menor conforme suban de curso.

4. METODOLOGÍA

4.1. DISEÑO

El diseño que se emplea en este estudio está basado en el paradigma positivista ya que el objetivo es corroborar una hipótesis a través de medios estadísticos tratando de determinar los parámetros de distintas variables mediante una expresión numérica. Tal y como dicen Campbell y Stanley (1966), en este estudio se va a utilizar un diseño selectivo ya que no se lleva a cabo ninguna intervención en la muestra y las variables independientes no se verán manipuladas. También se puede decir que es un estudio transversal y correlacional ya que se va a investigar posibles relaciones entre variables diferentes en un momento temporal concreto.

4.2. PARTICIPANTES

La muestra del estudio está compuesta por estudiantes de un centro de Educación Secundaria Obligatoria de Huesca. Para este trabajo se ha empleado un muestreo por conveniencia, una técnica no probabilística y no aleatoria que es utilizada para crear muestras donde el autor tiene facilidad de acceso. En este caso, se podía acceder con comodidad ya que se realizó el prácticum en el mismo centro.

El número total de estudiantes que participaron fue de 217, de los cuales 104 eran de 1º de ESO (47,93%) y 113 de 4º de ESO (52,07%). Si se habla del género, el estudio cuenta con 114 chicas (52,53%) y 103 chicos (47,47%).

El criterio de inclusión era estar cursando 1º o 4º de ESO en el instituto mencionado al comienzo de este apartado. En cuanto a los criterios de exclusión: contestar a los cuestionarios de manera claramente aleatoria o con respuestas contradictorias, no responder a la encuesta en su totalidad y no estar presente el día fijado de la encuesta.

Tabla 1.

Distribución de la muestra en función del género y del curso académico.

Género del estudiante	1 de ESO	4º de ESO	Total del alumnado
	n (%)	n (%)	n (%)
Femenino	54 (47.47)	60 (52.63)	114 (52.53)
Masculino	50 (48.54)	53 (51.46)	103 (47.47)
Total del alumnado	104 (47.93)	113 (52.07)	217 (100)

4.3. VARIABLES E INSTRUMENTOS

Los datos se recogieron mediante cuestionarios validados que los alumnos del Instituto rellenaron en formato papel. El instrumento utilizado ha sido creado principalmente a partir de 2 cuestionarios independientes, que miden las diferentes variables del estudio. Los valores de fiabilidad de los instrumentos se reportan en la Tabla 2, ubicada dentro del apartado Análisis Estadísticos.

Para la evaluación de los niveles de motivación en la Educación Física se ha utilizado la Escala del Locus Percibido de Causalidad en Educación Física-2 (PLOC-2) de Ferriz et al., (2015). El PLOC-2 es considerado un instrumento valido y fiable para medir el continuo motivacional en las clases de EF (Ferriz et al., 2015). Esta escala está compuesta por la frase inicial “Ahora participo en las clases de Educación Física...”

seguida de 24 ítems (cuatro ítems por factor) que miden 6 factores: motivación intrínseca (e.g., "...porque la Educación Física es divertida") regulación integrada (e.g., "...porque esta de acuerdo con mi forma de vida"), regulación identificada (e.g., "...porque quiero aprender habilidades deportivas"), regulación introyectada (e.g., "...porque quiero que el profesor/a piense que soy un buen/a estudiante"), regulación extrínseca (e.g., "...porque tendré problemas si no lo hago") y desmotivación (e.g., "...pero no se realmente por qué"). Para este estudio y tal y como sugieren Simon et al., (2011), se realizará una clasificación de la regulación motivacional más agrupada, dividiendo en Motivación Autónoma (motivación intrínseca, regulación integrada y regulación identificada), Motivación Controlada (regulación introyectada y regulación extrínseca) y Desmotivación. El formato de respuesta empleado es valorado en una escala Likert de 1 a 7, donde 1 es "totalmente en desacuerdo" y 7 "totalmente de acuerdo".

Para la evaluación de los niveles de motivación de la AF se ha utilizado el Cuestionario de Regulación de la Conducta en el Ejercicio (BREQ-3) de Wilson et al., (2006). El cuestionario está validado en el contexto español por el estudio de González et al., (2010). La escala está encabezada por el enunciado "Yo realizo actividad física en mi tiempo de ocio..." seguida de 23 ítems que evaluarán 6 factores: motivación intrínseca (4 ítems, e.g., "...porque creo que el ejercicio es divertido"), regulación integrada (3 ítems, e.g., "...porque esta de acuerdo con mi forma de vida"), regulación identificada (4 ítems, e.g., "...porque valoro los beneficios que tiene el ejercicio físico"), regulación introyectada (4 ítems, e.g., "...porque me siento culpable cuando no lo práctico"), regulación extrínseca (4 ítems, e.g., "...porque los demás me dicen que debo hacerlo") y desmotivación (4 ítems, e.g., "...pero no veo por qué tengo que

hacerlo”). Para este estudio tal y como sugieren Simon et al., (2011), se realizará una clasificación de la regulación motivacional más agrupada, dividiendo en Motivación Autónoma (motivación intrínseca, regulación integrada y regulación identificada), Motivación Controlada (regulación introyectada y regulación extrínseca) y Desmotivación. El formato de respuesta empleado es valorado en una escala Likert de 1 a 5, donde 1 es “totalmente en desacuerdo” y 5 “totalmente de acuerdo”.

También se recogió información acerca de la intención de práctica. Para medir la percepción del alumnado sobre la intención de seguir practicando AF en el tiempo de ocio se utilizó una escala de tres ítems (e.g., “tengo intención de practicar deporte o actividad física durante mi tiempo libre en las próximas 5 semanas”) propuestos por Hagger y Chatzisarantis (2009). El formato de respuesta empleado es valorado en una escala Likert que oscila de 1 a 7, donde 1 es “totalmente en desacuerdo” y 7 “totalmente de acuerdo”.

Para evaluar las experiencias del alumnado en la EF se utilizó, siguiendo el estudio de Gutierrez (2014), la pregunta: ¿cómo son tus experiencias en la asignatura de Educación Física? Las respuestas posibles eran: muy malas (1), malas (2), regulares (3), buenas (4) y muy buenas (5). Para evaluar el grado de aprendizaje percibido por parte del alumno, se utilizó la pregunta: ¿cuánto aprendes en la asignatura de Educación Física? Siendo respuestas posibles: nada (0), poco (1), algo (2) y mucho (3). Lo mismo para evaluar el número de horas que desearían tener: ¿Cuántas horas de educación física te gustaría tener? En donde las respuestas eran: ninguna (0), 1 hora (1), 2 horas (2), 3 horas (3), 4 horas (4) todos los días (5). Por último, se midieron variables sociodemográficas, en el caso de este estudio: el género (Masculino/Femenino) y el curso académico (1º ESO/4ºESO).

4.4. PROCEDIMIENTO

Este estudio se realizó en Mayo de 2022. Para recoger los datos del TFG se puso en conocimiento al departamento de Educación Física dónde se estaban realizando las prácticas. Dentro de este departamento, se encontraba el director del mismo centro, un aspecto que aceleró y facilitó todo el proceso de este apartado. Una vez explicados los objetivos del estudio y obteniendo el visto bueno, se solicitó al equipo directivo del centro educativo un escrito firmado y sellado como autorización, para que quedará por escrito que tenían constancia de que este estudio se iba a llevar a cabo. Los cuestionarios fueron cumplimentados en formato papel (ver Anexo II). Estos cuestionarios fueron rellenados en la sala de baile del pabellón deportivo del centro educativo, para estar separados de los demás grupos del pabellón, con un ambiente tranquilo y una temperatura media. El alumnado tardó entre 8 y 10 minutos en su cumplimentación. En todo momento, los alumnos tenían la supervisión del investigador para resolver las dudas que pudieran aparecer. Se recordó que los cuestionarios eran totalmente anónimos y que no existían preguntas correctas ni incorrectas. Su profesor de la asignatura de Educación Física abandonó la sala durante el proceso para que los alumnos no se vieran influidos por su presencia y pudieran ser totalmente sinceros. Fue necesario resolver en varias ocasiones y en distintas clases algún concepto de vocabulario, en concreto muchos no entendían lo que quería decir la palabra “estimulante”. Se llevaron a cabo distintas reuniones con todos los profesores implicados para que las encuestas se repartieran en sesiones donde el impacto negativo para la impartición de la clase, fuera el menor posible. En todo momento hubo predisposición por parte del centro y esto ayudó a la hora de trabajar y de organizarse.

4.5. ANÁLISIS ESTADÍSTICOS

En primer lugar, se traspasó la información en papel de los cuestionarios a una base de datos Excel. En segundo lugar, se utilizó el software SPSS en su versión 28.0.1.1 (se estableció un nivel de significación $p < .05$) para el análisis estadístico y para el tratamiento de los datos recogidos. Primero se realizó un análisis preliminar donde se examinó la normalidad de los datos a través del cálculo de frecuencias de las variables discretas (género y curso) y a través del análisis estadístico descriptivo (medias, frecuencia, mínimos y máximos y desviación estándar junto con los valores de asimetría y curtosis).

En relación al objetivo número 1, se realizó un análisis estadístico descriptivo, a través de medias, máximos y mínimos y desviaciones estándar para describir los niveles motivacionales de la muestra tanto hacia la EF como hacia la AF en el tiempo de ocio.

Después, en cuanto al objetivo 2, para evaluar la relación existente entre las variables de la motivación en la EF y las variables en la AF en el tiempo de ocio se realizó un análisis correlacional bivariado con significación bilateral entre las variables de motivación en EF y motivación en la AF junto con sus consecuencias (experiencias, aprendizaje y horas de EF). Al ser variables continuas del estudio se utilizó la correlación de Pearson.

De cara al objetivo 3, se realizó un análisis de comparación de medias con ANOVA de un factor tanto para la edad como para el curso para ver si existen diferencias significativas que demuestren que existe una influencia de estos factores sobre la motivación.

Por último, antes de analizar los resultados de los cuestionarios, se llevo a cabo un análisis de fiabilidad para ver la consistencia interna de los factores del estudio. En la Tabla 2 se encuentran los resultados obtenidos. Para el análisis de fiabilidad se utilizó el coeficiente de Cronbach el cual se considera aceptable cuando es mayor que .70. Debido a que la consistencia interna de todos los factores fue superior a .70, todos ellos fueron incluidos en el estudio. En cuanto a las Experiencias en EF, las Horas demandadas de EF y el nivel de Aprendizaje en la EF, son variables diseñadas “ad-hoc” y solo se componen de un ítem por lo que no requieren de análisis de fiabilidad.

Tabla 2.

Análisis de fiabilidad con Alfa de Crombach de los factores del estudio

Variables	Fiabilidad
1. Motivación Autónoma EF	.920
2. Motivación Controlada EF	.711
3. Desmotivación EF	.788
4. Motivación Autónoma AF en Tiempo de Ocio	.927
5. Motivación Controlada AF en Tiempo de Ocio	.796
6. Desmotivación AF en Tiempo de Ocio	.799
7. Experiencias en la EF	ad-hoc
8. Horas demandadas de EF	ad-hoc
9. Nivel de Aprendizaje apercibido en la EF	ad-hoc
10. Intención de Práctica	.921

5. RESULTADOS

ANÁLISIS DESCRIPTIVO

Como se puede observar en la Tabla 3, los alumnos tienen unos niveles bastante altos en la Motivación Autónoma tanto en la EF (M=5.12; Rango Respuesta (RR)=1-7; DT=1.11), como en la AF en el tiempo de ocio (M=3.92; RR=1-5; DT=.85). También tienen un nivel alto en la Intención de Práctica (M=6.02; RR= 1-7; DT=1.17) y en las experiencias en la EF (M=4.11; RR=1-5; DT=.75) así como el nivel de Aprendizaje Apercebido (M=2.42; RR=0-3; DT=.67). En un escalón por debajo, la Motivación Controlada, también en la EF (M=4.02; RR=1-7; DT=1.03), como en la AF en el tiempo de ocio (M=2.57; RR=1-5; DT=.74), las Horas demandadas (M=3.38; RR=0-5; DT=1.40). Los alumnos tienen niveles bajos en la Desmotivación en la EF (M=2.63; RR=1-7; DT=1.40) y en la AF en el tiempo de ocio (M=1.86; RR=1-5; DT=.92).

Tabla 3.

Análisis descriptivos de las variables.

Variables	RR	M	DT
1. Motivación Autónoma EF	1-7	5.12	1.11
2. Motivación Controlada EF	1-7	4.02	1.03
3. Desmotivación EF	1-7	2.63	1.40
4. Motivación Autónoma AF en Tiempo de Ocio	1-5	3.92	.85
5. Motivación Controlada AF en Tiempo de Ocio	1-5	2.57	.74
6. Desmotivación AF en Tiempo de Ocio	1-5	1.86	.92
7. Experiencias en la EF	1-5	4.11	.75
8. Horas demandadas de EF	0-5	3.38	1.40
9. Nivel de Aprendizaje apercebido en la EF	0-3	2.42	.67
10. Intención de Práctica	1-7	6.02	1.17

Nota: RR=Rango de Respuesta, M= Media, DT= Desviación Estándar

ANÁLISIS CORRELACIONAL

Este apartado en concreto trata de cumplir con el segundo objetivo de este estudio y se basará en diferentes análisis correlacionales de las distintas variables. En primer lugar, tal y como se indica en la Tabla 4, se reporta un análisis de correlaciones de Pearson que trata de analizar las posibles relaciones existentes entre los distintos tipos de motivación. Se va a relacionar únicamente las variables de la EF con las de la AF en el tiempo de ocio debido a que son las que van a dar información de interés a este estudio. De este modo las correlaciones que se dan entre variables de EF con variables de EF al mismo tiempo que de variables de AF con variables de AF no serán tenidas en cuenta ya que el estudio trata de observar la influencia de las primeras variables sobre las segundas.

La Motivación Autónoma hacia la EF correlaciona de manera positiva y significativa con la Motivación Autónoma hacia la AF en el tiempo de ocio. Sin embargo, correlaciona negativa y significativamente con la Desmotivación hacia la AF en el tiempo de ocio. Después, la Motivación Controlada hacia la EF también tiene una positiva y significativa correlación con la Motivación Controlada hacia la AF en tiempo de ocio y con la Desmotivación hacia la AF en el tiempo de ocio, después tiene otra correlación positiva y significativa pero de menor grado con la Motivación Autónoma hacia la AF en el tiempo de ocio. Se encuentra que la Desmotivación hacia la EF correlaciona significativamente con la Motivación Autónoma hacia la AF en el tiempo de ocio, de manera negativa y de manera positiva con la Motivación Controlada y la Desmotivación hacia la AF en el tiempo de ocio.

Tabla 4.

Análisis correlacional entre tipos de motivación.

VARIABLES	1	2	3	4	5	6
1. M. Autónoma EF	1	.195**	-.484**	.776**	.052	-.273**
2. M. Controlada EF		1	.258**	.172*	.459**	.193**
3. Desmotivación EF			1	-.386**	.255**	.515**
4. M. Autónoma AF en TO				1	.146*	-.411**
5. M.Controlada AF en TO					1	.277**
6. Desmotivación AF en TO						1

Nota: TO= Tiempo de Ocio; *p<.05; **p<.01.

Se estudió la correlación de las experiencias en la EF, las horas demandadas en la EF, el nivel de aprendizaje en la EF y la intención de práctica de AF y se puede ver en la Tabla 5. En este caso todas las variables correlacionaban positiva y significativamente.

Tabla 5.

Análisis correlacional entre experiencias, horas demandadas, aprendizaje en EF e intención de práctica de AF.

VARIABLES	7	8	9	10
7. Experiencias en la EF	1	.502**	.553**	.440**
8. Horas demandadas de EF		1	.411**	.447**
9. Nivel de Aprendizaje EF			1	.371**
10. Intención de práctica AF				1

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

Por último, en la tabla 6 se encuentra un análisis correlacional entre los tipos de motivación con las experiencias en la EF, las horas demandadas en la EF, el nivel de aprendizaje en la EF y la intención de práctica de AF.

En el caso de la Motivación Autónoma hacia la EF y también hacia la AF en el tiempo de ocio, se encuentra una correlación significativa y positiva con el resto de variables estudiadas (experiencias en la EF, horas demandadas en la EF, aprendizaje en la EF y la intención de práctica de AF).

En la Motivación Controlada, teniendo en cuenta ambos contextos (EF y AF en tiempo de ocio), no existe ningún tipo de relación significativa. Sin embargo, si se habla de la Desmotivación, en ambos contextos igualmente, encontramos una correlación significativa y negativa en relación con las variables de experiencias en EF, Horas Demandadas de EF, Nivel de Aprendizaje en EF e Intención de Práctica de AF.

Tabla 6.

Análisis correlacional entre experiencias, horas demandadas, aprendizaje en EF 3 e intención de práctica de AF con los tipos de motivación.

VARIABLES	7. Experiencias EF	8. Hor. Demand. EF	9. Nivel Aprend. EF	10. I. De Practica AF
1. M. Autónoma EF	.636**	.476**	.606**	.479**
2. M. Controlada EF	.006	.128	.045	.101
3. Desmotivación EF	-.508**	-.274**	-.417**	-.340**
4. M. Autónoma AF en TO	.550**	.488**	.494**	.659**
5. M. Controlada AF en TO	-.075	.057	.012	.134*
6. Desmotivación AF TO	-.272**	-.211**	-.241**	-.416**

Nota: TO= Tiempo de Ocio; *p<.05; **p<.01.

ANÁLISIS DE DIFERENCIAS

Se ha realizado un análisis de diferencias con ANOVA de un factor entre los diferentes cursos estudiados. Tal y como se puede observar en la Tabla 7, solo existe una diferencia significativa entre los alumnos de 1º de la ESO y los alumnos de 4º de la ESO en las horas demandadas de EF (1º ESO: M= 3.60; 4º ESO: M=3.19). No existen más diferencias significativas ya que sus niveles de significación (*p*) en ningún caso son menor que .05.

Tabla 7.

Análisis diferencial con Anova de un factor según Curso.

VARIABLES	<i>TOTAL</i>	<i>PRIMERO</i>	<i>CUARTO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
	<i>M (DT)</i>	<i>M (DT)</i>	<i>M (DT)</i>		
1. M. Autónoma EF	5.12 (1.11)	5.24 (1.11)	5.00 (1.10)	2.73	.10
2. M. Controlada EF	4.02 (1.03)	4.06 (1.10)	3.99 (1.03)	.21	.65
3. Desmotivación EF	2.63 (1.40)	2.61 (1.50)	2.64 (1.31)	.03	.86
4. M. Autónoma AF en TO	3.92 (.85)	3.92 (.85)	3.92 (.85)	.00	.99
5. M.Controlada AF en TO	2.57 (.74)	2.55 (.77)	2.59 (.72)	.16	.69
6. Desmotivación AF en TO	1.86 (.92)	1.95 (.94)	1.78 (.90)	1.78	.18
7. Experiencias en la EF	4.11 (.75)	4.07 (.74)	4.15 (.71)	.67	.42
8. Horas demandadas de EF	3.38 (1.40)	3.60 (1.47)	3.19 (1.31)	4.73	.03
9. Nivel de Aprendizaje EF	2.42 (.67)	2.43 (.69)	2.41 (.65)	.08	.78
10. Intención de Práctica AF	6.02 (1.17)	5.88 (1.26)	6.14 (1.07)	2.68	.10

Nota: M=Media; DT: Desviación Estándar; TO= Tiempo de Ocio; P=Significación (P<.05)

En cuanto a la Tabla 8, encontramos un análisis de diferencias en función del género de los alumnos. Solo se encuentra una diferencia significativa en la Motivación Autónoma, tanto hacia la EF (Chicos: $M=5.45 > Chicas M=4.81$) como hacia la AF (Chicos: $M=4.17 > Chicas M=3.69$) en el tiempo de ocio. Para el resto de niveles de motivación, no existe una diferencia significativa. También se encuentra una diferenciación significativa en las experiencias, horas demandadas, nivel de aprendizaje e intención de práctica y en todos ellos, son los chicos los que tienen los niveles más altos.

Tabla 8.

Análisis diferencial con Anova de un factor según el Género.

VARIABLES	TOTAL	CHICAS	CHICOS	F	P
	M (DT)	M (DT)	M (DT)		
1. M. Autónoma EF	5.12 (1.11)	4.81 (1.09)	5.45 (1.03)	19.24	<.001
2. M. Controlada EF	4.02 (1.03)	3.93 (1.03)	4.13 (1.02)	1.93	.17
3. Desmotivación EF	2.63 (1.40)	2.67 (1.35)	2.57 (1.47)	.28	.60
4. M. Autónoma AF en TO	3.92 (.85)	3.69 (.88)	4.17 (.73)	18.89	<.001
5. M.Controlada AF en TO	2.57 (.74)	2.52 (.73)	2.62 (.76)	.89	.35
6. Desmotivación AF en TO	1.86 (.92)	1.79 (.86)	1.94 (.98)	1.44	.23
7. Experiencias en la EF	4.11 (.75)	3.88 (.74)	4.37 (.67)	25.99	<.001
8. Horas demandadas de EF	3.38 (1.40)	2.82 (1.27)	4.00 (1.28)	46.12	<.001
9. Nivel de Aprendizaje EF	2.42 (.67)	2.27 (.68)	2.58 (.62)	12.25	<.001
10. Intención de Práctica AF	6.02 (1.17)	5.74 (1.23)	6.33 (1.01)	14.95	<.001

Nota: M=Media; DT: Desviación Estándar; TO= T. de Ocio; P=Significación (P<.05)

6. DISCUSIÓN

En este apartado se va a llevar a cabo una discusión de los resultados obtenidos en el estudio justificándolos con otras investigaciones que han sido aportadas desde la literatura científica. La organización de esta discusión estará hecha en base a los objetivos planteados.

El primer objetivo de este estudio fue describir los niveles motivaciones de la muestra tanto hacia la EF como hacia la AF en el tiempo de ocio. Se puede observar cómo los alumnos tienen unos niveles bastante altos en la Motivación Autónoma hacia la EF y un nivel por debajo, con valores medio-altos, la Motivación Controlada hacia la EF. Se encuentran puntuaciones notablemente más bajas en la Desmotivación hacia la EF. Esto puede deberse a la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas mediante un estilo motivacional docente basado en el apoyo de las mismas (Vasconcellos et al., 2019). En esta línea, que el alumno se sienta agente de su propio aprendizaje y conducta, sienta eficacia respecto a su capacidad a la hora de llevar a cabo una tarea (Deci y Ryan, 2000) y que se sienta integrado con su entorno más próximo durante las actividades (Pulido et al., 2016) podría explicar los resultados obtenidos.

Los alumnos también tienen altos niveles de Motivación Autónoma hacia la AF en el tiempo de ocio. En cuanto a la Motivación Controlada hacia la AF en el tiempo de ocio, las puntuaciones están en un nivel medio mientras que la Desmotivación hacia la AF en el tiempo de ocio tiene niveles bastante bajos. La Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1985) permite justificar los resultados obtenidos ya que sus tres mediadores psicológicos innatos (autonomía, competencia y relación con los demás) (Vansteenkiste et al., 2018) podrían producir un incremento en la motivación intrínseca hacia la práctica de AF en el tiempo de ocio (Sevil et al., 2014). El contexto donde se ha

llevado a cabo el estudio también puede ser un factor importante a la hora de explicar los resultados, el centro educativo y en concreto, los profesores de EF, han creado un proyecto que trata de acercar a los alumnos a la práctica de AF con un gran abanico de modalidades deportivas. Este apoyo por parte del profesorado para ser físicamente activo y la sensación que pueden sentir los alumnos acerca de poder decidir la AF que van a realizar de todas las posibilidades que tienen, puede aumentar la motivación intrínseca hacia la AF en el tiempo de ocio (Ferriz y Gonzalez, 2019).

El segundo objetivo fue evaluar la relación existente entre las variables de la motivación hacia la EF y las variables motivacionales y práctica de la AF en el tiempo de ocio. La hipótesis del estudio se cumplió ya que la motivación en las clases de EF tuvo una relación significativa positiva con la motivación y la participación en la AF en tiempo de ocio en los jóvenes. Destacó la relación significativa y positiva entre la Motivación Autónoma hacia la EF con la Motivación Autónoma hacia la AF en el tiempo de ocio, del mismo modo que se relacionó la Desmotivación hacia la EF con la Desmotivación hacia la AF en el tiempo de ocio. Así mismo, la Motivación Autónoma hacia la EF tuvo una relación directa y de carácter positivo respecto a la intención de práctica de AF en el tiempo de ocio. Estos hallazgos están en línea con los estudios de Owen et al., (2014) y con la revisión sistemática con meta-análisis de Hagger y Chatzisarantis (2016), los cuales encontraron relaciones positivamente significativas entre la Motivación Autónoma en la EF con la Práctica de AF en el tiempo de ocio. El Modelo Trans-Contextual de la Motivación (Hagger y Chatzisarantis, 2007) permite justificar los resultados obtenidos ya que al satisfacer las Necesidades Psicológicas Básicas se desencadena una motivación de origen interno y positivo para realizar una determinada actividad (Deci y Ryan, 2000), después el nivel generalizado de la motivación en el contexto de la TAD formará la base de las motivaciones más

específicas en el nivel situacional (Kalajas, 2022) y finalmente se reflejarán las expectativas hacia un comportamiento futuro (Chatzisarantis et al., 1997). En otras palabras, las experiencias motivacionales que se produzcan en las clases de EF pueden relacionarse con la AF en el tiempo de ocio, por lo que hay que remarcar la importancia que puede tener la EF como forma de promoción de la AF a través de experiencias positivas en las clases.

Este estudio relaciona significativamente y de manera positiva las experiencias vividas en la EF con la intención de práctica de AF en el tiempo de ocio. Estos resultados son congruentes con el Estudio de White et al., (2020), el cual afirma que las experiencias positivas (diversión, aprendizaje, predisposición, etc) de los alumnos en las clases de EF pueden aumentar la intención de ser más activos en su tiempo de ocio, aumentando así su práctica de AF. Del mismo modo, según el estudio de Beltrán et al., (2012), unas experiencias negativas en el mismo contexto pueden provocar el abandono de la práctica de AF.

Las variables Experiencias en la EF, Horas Demandadas de EF, nivel de Aprendizaje de EF e Intención de Práctica tienen en común que relacionan positiva y significativamente con la Motivación Autónoma hacia la EF y hacia la AF en el tiempo de ocio, mientras que no tienen relación significativa con la Motivación Controlada hacia la EF y hacia la AF en el tiempo de ocio. Por otro lado, sí existe relación significativa respecto a la Desmotivación hacia la EF y hacia la AF en el tiempo de ocio pero de forma negativa. A su vez las variables Experiencias en la EF, Horas Demandadas de EF, nivel de Aprendizaje de EF e Intención de Práctica tienen una correlación positiva y significativa entre sí. Es posible apoyarse en la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1985) para decir que las variables Experiencias en la EF, Horas Demandadas de EF, nivel de Aprendizaje de EF e Intención de Práctica

pueden depender de la satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas ya que eso explicaría que se relacionaran significativa y positivamente entre sí y que todas juntas se relacionaran con una significación positiva con la Motivación Autónoma y con una significación negativa con la Desmotivación. Esto se debe a que si los tres mediadores psicológicos innatos (la autonomía, competencia y relación con los demás) (Vansteenkiste et al., 2018) se ven satisfechos, se produce un aumento de la Motivación Autónoma, mientras que si esto no ocurre, el alumnado comenzará a sentir desmotivación (Deci y Ryan, 1985). Esto quiere decir, que la figura del docente de EF puede ser fundamental. El profesor de EF, a través de sus estrategias de intervención, estrategias didácticas y modelos pedagógicos basados en el apoyo de las Necesidades Psicológicas Básicas, puede permitir que los alumnos vivencien experiencias positivas en la EF con mayores niveles de Motivación Autónoma. Esto puede tener una repercusión en la motivación hacia la EF y por lo tanto, tal y como hemos visto en este estudio, en la práctica de AF en el tiempo de ocio.

El último objetivo fue evaluar las influencias del género y edad en la motivación. La hipótesis del estudio se cumplió parcialmente ya que la Motivación Autónoma hacia la EF y hacia la AF en el tiempo de ocio, así como su práctica es significativamente mayor en los alumnos que en las alumnas. Sin embargo, la Motivación Autónoma hacia la EF y hacia la AF en el tiempo de ocio, así como su práctica no fueron significativamente menores conforme subían de curso. Los resultados obtenidos en función de la diferencia entre géneros son congruentes con los estudios de Gómez et al., (2011) el cual dice que los alumnos de género masculino tienen una mayor Motivación Autónoma respecto a las alumnas de género femenino en el contexto de la EF y de Alvariñas et al., (2009) que afirma que el motivo por el que los jóvenes tienen índices de abandono más bajos, en el contexto de la AF en el tiempo de ocio, es porque tienen

un nivel de Motivación Autónoma significativamente mayor que el de las jóvenes. En cuanto al análisis diferencial según el curso, solo se encuentran diferencias significativas en las horas demandadas de EF pero no se aprecian diferencias significativas en la Motivación Autónoma ni hacia la EF ni hacia la AF en el tiempo de ocio ni tampoco hacia la Intención de Práctica de AF. Estos resultados difieren de los encontrados en los estudios de Gómez et al., (2011) y de Moreno et al., (2003) los cuales dicen que a medida que los alumnos suben de curso, aumenta de forma significativa la Desmotivación en las clases de EF. Esto puede deberse a que la muestra es muy pequeña o toda la muestra está dentro del mismo contexto educativo. Esto puede ser una señal de que los profesores de EF del centro consiguen mantener la motivación de los alumnos con el paso de los años gracias a que pueden estar utilizando unas buenas estrategias motivacionales.

7. LIMITACIONES Y PROSPECTIVAS

A pesar de los prometedores resultados obtenidos en el presente Trabajo de Fin de Grado, es importante pensar cuáles han sido las limitaciones o los puntos débiles del mismo, así como las prospectivas que deberían tenerse en cuenta para futuras investigaciones.

En primer lugar, el estudio es descriptivo y transversal, sin un programa de intervención por lo que no se pueden establecer relaciones causa-efecto en las relaciones examinadas. Sería interesante llevar a cabo un diseño longitudinal a través de la toma de datos en las mismas personas durante distintos momentos del curso mientras se les aplica un programa de intervención basado en los estilos motivacionales, centrándose en la satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas para poder ver la repercusión del mismo.

Para la realización de este estudio se ha llevado a cabo un muestreo por conveniencia, una técnica no probabilística y no aleatoria, lo que limita la validez externa de los resultados, es decir, no es posible generalizar a toda la población los resultados encontrados ya que estos han podido verse incluidos por el contexto que les rodea. Además la muestra es pequeña, lo que puede afectar también a los resultados. Para mejorar la calidad de la muestra y dotar de más fiabilidad al estudio, futuros estudios deberían llevar a cabo un muestreo probabilístico con un número de personas mucho mayor.

En este estudio no se han controlado algunas posibles variables que podían haber influido en los resultados, por ejemplo: las lesiones, el sueño, el estado psicológico del

alumno, el sueño, el tiempo de pantallas o la condición física. Sería conveniente para futuras investigaciones tener en cuenta posibles variables para controlar en los análisis.

Por último, el hecho de ser un estudio llevado a cabo por un estudiante sin experiencia previa en el mundo de la investigación y con un tiempo reducido para el estudio, no se pudo expresar al máximo todo su potencial. Una buena idea podría ser empezar con la investigación desde el primer día de curso para poder contar con más meses de tiempo para la realización de todas las partes de este proyecto y así poder profundizar más en cada uno de ellos. Otra limitación ha sido que se han recogido preguntas únicamente cuantitativas, minimizando la comunicación con el participante. Se recomendaría complementar los cuestionarios realizados con información cualitativa, sobre todo si se la muestra es reducida.

8. CONCLUSIONES

A tenor de los resultados encontrados, parece importante sensibilizar a los profesores de EF acerca de las estrategias motivacionales que utilizan en sus clases y en especial las dirigidas a los jóvenes. Como se ha podido observar en este estudio, la Motivación Autónoma y la Desmotivación hacia la EF y hacia la AF tienen alta relación con las Experiencias, Horas, Aprendizaje e Intención de Práctica de AF. La Motivación hacia la EF se relaciona de forma significativa con la motivación hacia la AF lo que supone que la EF sea muy importante para los adolescentes.

Generar motivación en la EF es crucial, y para ello, una de las claves fundamentales es el papel del profesor de EF. Sus estrategias de intervención, estrategias didácticas y modelos pedagógicos deberán estar basados en el apoyo y satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas ya que la satisfacción de la autonomía, la competencia y las relaciones con los demás para que el alumno pueda vivenciar experiencias positivas en la EF con niveles de motivación autónoma mayores. Esto tendrá un importante papel en la motivación de los alumnos, y por lo tanto, tal y como hemos visto en este estudio, podrá tener una repercusión en la motivación y en la práctica de AF en el tiempo de ocio.

Como se ha podido constatar, existen grandes diferencias en la motivación e intención de práctica entre los alumnos y las alumnas y es aquí donde el profesor tiene la responsabilidad de que exista una igualdad entre todos los alumnos dentro de la asignatura. Como este estudio nos ha indicado, las alumnas de género femenino tienen niveles significativamente más bajos respecto a los alumnos en relación a su Motivación Autónoma, sus Experiencias, sus Horas, su Aprendizaje y su Intención de Práctica de

AF. Es por esto que el profesor debe adaptar las estrategias motivacionales a las alumnas de cara a igualar la Motivación Autónoma de todos los integrantes de la clase.

Para finalizar, es importante destacar que la EF es un vehículo que permite acercar a los adolescentes a la AF en su tiempo de ocio, por ello es importante que los encargados de esta, es decir, los profesores de EF, expresen al máximo el potencial que tiene la motivación para conseguir que los alumnos se adhieran a la práctica de AF de modo que mejoren su estilo de vida a corto y a largo plazo.

CONCLUSIONS

Based on the results found, it seems important to raise awareness among PE teachers about the motivational strategies they use in their classes, especially those aimed at girls. As has been observed in this study, Autonomous Motivation and Demotivation in PE and PA are highly related to the Experiences, Hours, Learning and Intention to Practice PA. Motivation in PE is significantly related to motivation in PA, which implies that PE is very important for adolescents.

Generating motivation in PE is crucial, and for this, one of the fundamental keys is the role of the PE teacher. Their intervention strategies, didactic strategies and pedagogical models should be based on the support and satisfaction of Basic Psychological Needs, since the satisfaction of autonomy, competence and relationships with others will enable the student to have positive experiences in PE with higher levels of autonomous motivation. This will play an important role in the motivation of learners, and therefore, as we have seen in this study, may have an impact on the motivation and practice of PA in leisure time.

As we have seen, there are great differences in the motivation and intention to practice between male and female students, and it is here that the teacher has the responsibility to ensure that there is equality between all students within the subject. As this study has indicated, female students have significantly lower levels of Autonomous Motivation, Experiences, Hours, Learning and Intention to Practice PA than male students. This is why the teacher must adapt motivational strategies for female students in order to equalise the Autonomous Motivation of all members of the class.

To conclude, it is important to emphasise that PE is a vehicle for bringing adolescents closer to PA in their leisure time, which is why it is important that those in charge of it, i.e. PE teachers, make the most of the potential of motivation to get students to adhere to the practice of PA in order to improve their lifestyle in the short and long term.

9. APLICACIONES PRÁCTICAS

Este estudio puede servir de referencia para conocer la relación entre la motivación hacia la EF con la motivación y práctica en la AF en el tiempo de ocio y para hacer ver al docente de EF la importancia que tienen los estilos motivacionales y la satisfacción y la frustración de las Necesidades Psicológicas Básicas.

Un primer paso muy interesante sería que el docente conociera cual está siendo el perfil motivacional que esta usando en sus clases, tanto desde su perspectiva como de la perspectiva de los alumnos ya que el alumnado percibe a su profesor más controlador y con menos apoyo a la autonomía de lo que ellos se perciben a sí mismos. De este modo el docente sabrá en que punto se encuentra para poder evolucionar positivamente.

Para aumentar la Motivación Autónoma se deberán adquirir conductas que favorezcan el satisfacer las Necesidades Psicológicas Básicas. En primer lugar, una estrategia que ayudaría a la satisfacción de la autonomía podría ser dar responsabilidad en las tareas por ejemplo dejándoles establecer las reglas o rutinas que se llevaran en la clase. En cuanto a la estrategia didáctica, el uso de estilos cognitivos y creativos también ayudará a satisfacer la autonomía (González, 2017). García (2021), propone, que para aumentar la satisfacción por la autonomía se puede preguntar al alumnado que contenidos (dentro de un dominio de acción) quiere que se lleven a cabo, o darles a elegir entre varios que tengan una lógica interna muy parecida. También propone consensuar con el alumnado los objetivos y criterios de evaluación a trabajar en la unidad didáctica.

En cuanto a estrategias para tratar de satisfacer la competencia se podrían destacar el llevar a cabo tareas variadas con una progresión en la dificultad, establecer objetivos

alcanzables por todos los alumnos a corto, medio y largo plazo para posibilitar la consecución de éxito de las tareas, hacer participe al alumnado en demostraciones de ejercicios, evitar tareas con largas esperas o participantes eliminados, suministrar feedback positivos, privados e individualizados, reconociendo el progreso del alumno y utilizar feedback interrogativos. Otra estrategia que podría tener repercusión en la satisfacción de la competencia podría ser hacer participe al alumno de la evaluación, por ejemplo utilizando heteroevaluaciones o autoevaluaciones en las sesiones finales (González, 2017).

La satisfacción de las relaciones con los demás puede ser aumentada con estrategias enfocadas hacia la relación entre los alumnos (fomentar la interacción con un estilo socializador, hacer agrupaciones flexibles y heterogéneas y finalmente evitar la realidad mediante juegos cooperativos o dinámicas grupales) y entre el profesor y el alumno (interesarse por los alumnos, contagiar pasión, no pagar los problemas personales con el alumnado, y dar importancia a cada sesión impartida) (González, 2017).

Como ya hemos dicho en las conclusiones existen grandes diferencias en la motivación e intención de práctica en función del género. Los alumnos de género masculino tienen una mayor Motivación Autónoma respecto a las alumnas de género femenino (Gómez et al., 2011). Para tratar de igualar esta motivación sería interesante llevar a cabo estrategias motivacionales adaptadas para las alumnas. Según Sevil et al., (2015) las chicas tendrán una mayor percepción de competencia y una motivación autónoma significativamente mayor respecto a los chicos en actividades artístico-expresivas, lo que querría decir que incluir alguna unidad didáctica de esta índole podría aumentar los niveles de motivación en las chicas.

10. BIBLIOGRAFÍA

- Abarca Sos, A., Julián Clemente, J. A., Murillo, B., Generelo, E., y Zaragoza, J. (2015). La Educación Física: ¿Una oportunidad para la promoción de la actividad física? *Retos*, 28, 155-159
- Aguilar M, Ortegón A, Mur N, Sánchez J, García J, García I, et al., (2014). Programas de actividad física para reducir sobrepeso y obesidad en niños y adolescentes. *Nutrición Hospitalaria*, 30(4), 727-740.
- Airasca, D. A., y Giardini, H. A. (2022). Actividad física, salud y bienestar. Nobuko.
- Ajzen, I. (1985). From intentions to actions: A theory of planned behavior. *Action control* (pp. 11-39). Springer, Berlin, Heidelberg.
- Alvariñas, M. , Fernandez, M. A. y Lopez, C. (2009). Actividad física y percepciones sobre deporte y género. *Revista de investigación en educación*, 6, 113-122.
- Ames, C. (1984). Achievement attributions and self-instructions under competitive and individualistic goal structures. *Journal of educational psychology*, 76(3), 478.
- Ardoy, D.N., Fernández-Rodríguez, J.M., Jiménez-Pavón, D., Castillo, R., Ruiz, J.R. y Ortega, F.B. (2014). A physical education trial improves adolescents' cognitive performance and academic achievement: the EDUFIT study. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 24(1), 52-61.
- Ayala, C. M. S., y Gastélum, G. (2020). Teoría de la autodeterminación en el contexto de educación física: Una revisión sistemática. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 38(38), 838-844.
- Beltrán Carrillo, V. J., Devís Devís, J., Peiró Velert, C., y Brown, D. H. K. (2012). When physical activity participation promotes inactivity: Negative experiences of

- spanish adolescents in physical education and sport. *Youth y Society*, 44(1), 3-27.
- Biddle, S.J. y Asare, M. (2011). Physical activity and mental health in children and adolescents: a review of reviews. *British Journal of Sports Medicine*, 45(11), 886-895.
- Blais, M. R., Vallerand, R. J., Gagnon, A., Brière, N. M. y Pelletier, L. G. (1990). Significance, structure, and gender differences in life domains of college students. *Sex Roles*, 22, 199-212.
- Caspersen, C., Powell, K. y Christenson, G. (1985). Physical activity, exercise, and physical fitness: definitions and distinctions for health-related research. *Public Health Report*, 100(2), 126-131.
- Castuera, R. J., Gimeno, E. M. C., Calvo, T. G., Ruano, F. J. S. R., y del Villar Álvarez, F. (2006). Relaciones entre las metas de logro, la percepción del clima motivacional, la valoración de la educación física, la práctica deportiva extraescolar y el consumo de drogas en estudiantes de educación física. *Revista Mexicana de Psicología*, 23(2), 253-265.
- Chatzisarantis, N. L. D., Biddle, S. J. H., y Meek, G. A. (1997). A self-determination theory approach to the study of intentions and the intention-behaviour relationship in children's physical activity. *British Journal of Health Psychology*, 2, 343-360.
- Chávez E., Fernández A., Rodríguez A. F., Gómez M.G., Sánchez B. (2017) Intervención desde la actividad física en mujeres hipertensas de la tercera edad. *Revista Cubana de Investigaciones Biomédicas*, 36(1), 1-10.

- Cocca, A., Liukkonen, J., Mayorga-Vega, D. y Viciano, J. (2014) Health-related physical activity levels in Spanish youth and Young adults. *Perceptual and Motor Skills*, 118(1), 247-60.
- Costa, M. y López, E. (2000). *Educación para la salud. Una estrategia para cambiar los estilos de vida*. Madrid: Pirámide.
- Cuevas Campos, R., García Calvo, T., y Contreras, O. (2013). Perfiles motivacionales en Educación Física: una aproximación desde la teoría de las Metas de Logro 2x2. *Anales de Psicología*, 29(3), 685-692.
- Dávila, O., Ghiardo, F. y Medrano, C. (2005). *Los desheredados. Trayectorias de vida y nuevas condiciones juveniles*. Valparaíso, Chile: CIDPA.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19, 109-134.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2000). The « what » and « why » of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2004). *Handbook of self-determination research*. New York: University of Rochester Press.
- Diloy Peña, S., García González, L., Sevil Serrano, J., Sanz Remacha, M. y Abós, A. (2021). Motivational Teaching Style in Physical Education: How does it affect students' experiences? *Apunts. Educación Física y Deportes*, 144, 44-51.
- Estrada, S. (2017). *Relación entre niveles de actividad física, comportamientos sedentarios y rendimiento académico en adolescentes*. Tesis Doctoral, Universidad de Zaragoza.

- Ferriz, R. y González Cutre, D. (2019). Promoción de la actividad física a través del modelo trans-contextual de la motivación. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 427, 139-150
- Ferriz, R., González Cutre, D., y Sicilia Camacho, Á. (2015). Revisión de la Escala del Locus Percibido de Causalidad (PLOC) para la inclusión de la medida de la regulación integrada en educación física. *Revista de psicología del deporte*, 24(2), 0329-338.
- Frago, J. M. (2014). *Niveles de actividad física en escolares de educación primaria: Actividad física habitual, clases de educación física y recreos*. Tesis doctoral, Universidad de Zaragoza.
- Frederick, C.M., y Ryan, R.M. (1995). Self-determination in sport: A review using cognitive evaluation theory. *International Journal of Sport Psychology*, 26, 5–23.
- García González, L. (2021). *Cómo motivar en educación física: Aplicaciones prácticas para el profesorado desde la evidencia científica*. Servicio de Publicaciones. Universidad de Zaragoza.
- Garn, A. C., Morin, A. J., y Lonsdale, C. (2019). Basic psychological need satisfaction toward learning: A longitudinal test of mediation using bifactor exploratory structural equation modelling. *Journal of Educational Psychology*, 111(2), 354.
- Gatica, R., Yunge, W., Quintana, C., Helmrich, M., Fernández, E., Hidalgo, A., ... Durán, S. (2017). Asociación entre sedentarismo y malos hábitos alimentarios en estudiantes de nutrición. *Archivos Latinoamericanos de Nutrición*, 67(2), 122-129.
- Generelo, E., Julián, J. A. y Zaragoza, J. (2009). *Tres vueltas al patio*. Madrid. Inde.

- Gil Madrona, P. y Díaz Suárez, A. (2012). Dominio afectivo de los alumnos de 6º curso de primaria hacia la asignatura de educación física. *Revista de Investigación en Educación, 10* (2), 109-117.
- González, A., Donolo, D., Rinaudo, C., y Paolini, V. (2011). Relaciones entre motivación, emoción y rendimiento académico en universitarios. *Estudios de Psicología, 32*(2), 257-270.
- González Cutre, D. (2017). Estrategias didácticas y motivacionales en las clases de educación física desde la teoría de la autodeterminación. *E-Motion: Revista de educación, motricidad e investigación, 8*, 44-62.
- González Cutre, D., Sicilia, Á., Beas Jiménez, M. y Hagger, M. S. (2013). Broadening the trans-contextual model of motivation: A study with Spanish adolescents. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports 24*(4), 306-319.
- González Cutre, D., Sicilia, Á., y Fernández, A. (2010). Hacia una mayor comprensión de la motivación en el ejercicio físico: Medición de la regulación integrada en el contexto español. *Psicothema, 22*, 841-847.
- Gómez Rijo, A., Gámez Medina, S., y Martínez Herráez, I. (2011). Efectos del género y la etapa educativa del estudiante sobre la satisfacción y la desmotivación en Educación Física durante la educación obligatoria. *Ágora para la Educación Física y el deporte, 13*(2), 183-196.
- Gutiérrez, M. (2014). Relaciones entre el clima motivacional, las experiencias en educación física y la motivación intrínseca de los alumnos. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación, (26)*, 9-14.

- Haerens, L., Kirk, D., Cardon, G. y De Bourdeaudhuij, I. (2011). Toward the Development of a Pedagogical Model for Health-Based Physical Education. *Quest*, 63(3), 321-338.
- Hagger, M. S., y Chatzisarantis, N. L. (2009). Integrating the theory of planned behaviour and self-determination theory in health behaviour: A meta-analysis. *British Journal of Health Psychology*, 14(2), 275–302.
- Hagger, M. S., y Chatzisarantis, N. L. (2016). The trans-contextual model of autonomous motivation in education: Conceptual and empirical issues and meta-analysis. *Review of Educational Research*, 86(2), 360–407.
- Hagger, M. S., y Chatzisarantis, N. L. (2007). The trans-contextual model of motivation.
- Izquierdo, A. (2016). *Estructura de la emoción positiva de Flow y la motivación autodeterminada y su relación en el rendimiento escolar en niños de 8 a 12 años*. Tesis Doctoral. Universidad de Zaragoza.
- Jaakkola, T., Washington, T., y Yli-Piipari, S. (2013). The association between motivation in school physical education and self-reported physical activity during Finnish junior high school: A self-determination theory approach. *European Physical Education Review*, 19(1), 127- 141.
- Janssen, I. y LeBlanc, A.G. (2010). Systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school-aged children and youth. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 7(1), 40-56.
- Julián, J. A., Ibor, E., Aibar, A. y García, L. (2014). Un Tree-Athlon como excusa «saludable» para potenciar las relaciones entre el contexto escolar y el contexto social. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 46, 33-41.

- Kalajas Tilga, H. (2022). *Trans-contextual model of motivation predicting change in physical activity among Estonian school students*. Tesis Doctoral. University of Tartu.
- Lanuza, R., Ponce de León, A., Sanz, E. y Valdemoros, M. Á. (2012). La clase de educación física escolar como generadora de un ocio físico-deportivo. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (22), 13-15.
- Le Mausier, G. y Corbin, Ch. (2006). Top 10 Reasons for Quality Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance (JOPERD)*, 77(6), 44-53.
- Martínez Gómez, D., Ruiz, J.R., Ortega, F.B., Veiga, O.L., Moliner Urdiales, D., Mauro, B., ... Sjöström, M. (2010). Recommended levels of physical activity to avoid an excess of body fat in European adolescents. *American Journal of Preventive Medicine*, 39(3), 203-211.
- Martínez O., Pérez F., y Díaz V. (2016). El ejercicio físico como tratamiento complementario para la ansiedad y depresión. *Avances en actividad física y deportiva inclusiva*, 8-17.
- Méndez Giménez, A., Fernández Río, J., y Cecchini Estrada, J. A. (2012). Análisis de un modelo multiteórico de metas de logro, metas de amistad y autodeterminación en educación física. *Estudios de Psicología*, 33(3), 325-336.
- Mera M.A., Morales S., García M.R. (2018) Intervención con actividad físico-recreativa para la ansiedad y la depresión en el adulto mayor. *Revista Cubana de Investigaciones Biomédicas*, 37(1), 47-56.
- Moreno, J.A., González Cutre, D., Sicilia, A. y Spray, C.M. (2010). Motivation in the exercise setting: integrating constructs from the approach-avoidance

achievement goal framework and self-determination theory. *Psychology of Sport and Exercise*, 11, 542-550.

Moreno, J.A., Gimeno, E. C., Carretero, C. M., Lacárcel, J. A. V., y Calvo, T. G. (2012).

Metas sociales, necesidades psicológicas básicas y motivación intrínseca como predictores de la percepción del esfuerzo en las clases de educación física.

Revista de Psicología del Deporte, 21(2), 215-221.

Nelson, M.C., Neumark Stziner, D., Sirard, J.R. y Story, M. (2006). Longitudinal and secular trends in physical activity and sedentary behavior during adolescence.

Journal of the American Dietetic Association, 118(6), 1627-1634.

Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Harvard University Press.

Núñez, J. L., Martín Albo, J., y Navarro, J. G. (2005). El modelo jerárquico de motivación intrínseca/extrínseca. *X Congreso Nacional y Andaluz de Psicología de la Actividad Física y el Deporte*.

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

Owen, K. B., Smith, J., Lubans, D. R., Ng, J. Y., y Lonsdale, C. (2014). Self-determined motivation and physical activity in children and adolescents: a systematic review and meta-analysis. *Preventive Medicine*, 67, 270-279.

Piaget, J. (1991). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Labor.

Pulido, J. J., Sánchez Oliva, D., González Ponce, I., Amado, D., y Chamorro, J. L. (2016). Adaptación al fútbol de la escala de necesidades psicológicas básicas

en el ejercicio. *Revista iberoamericana de psicología del ejercicio y el deporte*, 11(2), 177-184.

Quevedo Blasco, V. J., Quevedo-Blasco, R., y Bermúdez, M. P. (2009). Análisis de la motivación en la práctica de actividad físico-deportiva en adolescentes. *Revista de investigación en educación*, 6, 33-42.

Reigal, R. E., Moral-Campillo, L., Mier, R. J. De, Morillo-Baro, J. P ., Morales-Sánchez, V ., Pastrana, J. L., y Hernández-Mendo, A. (2020). Physical Fitness Level Is Related to Attention and Concentration in Adolescents. *Frontiers in Psychology*, 11,1-9.

Rojas, M., Zurita, F., y Castro, M. (2020). Asociación entre el autoconcepto y la práctica de actividad física en escolares en Granada. *Journal of Sport and Health Research*, 12(2).

Ruzek, E. A., Hafen, C. A., Allen, J. P., Gregory, A., Mikami, A. Y., y Pianta, R. C. (2016). How teacher emotional support motivates students: The mediating roles of perceived peer relatedness, autonomy support, and competence. *Learning and instruction*, 42, 95-103.

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

Sanz, E. (2005). *La práctica físico-deportiva de tiempo libre en universitarios*. Logroño: Universidad de La Rioja.

Sevil, J., Abós, Á., Julián, J. A., García González, L., y Murillo, B. (2015). Género y motivación situacional en Educación Física: claves para el desarrollo de

- estrategias de intervención. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 11(41), 281-296.
- Sevil, J., Julián, J. A., Abarca Sos, A., Aibar, A., y García González, L. (2014). Efecto de una intervención docente para la mejora de variables motivacionales situacionales en Educación Física. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (26), 108-113.
- Simon, J., Standage, M., y Vansteenkiste, M. (2011). Predicting objectively assessed physical activity from the content and regulation of exercise goals: evidence for a mediational model. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 33(2), 175-197.
- Slingerland, M. y Borghouts, L. (2011). Direct and indirect influence of physical education-based interventions on physical activity: a review. *Journal of Physical Activity and Health*, 8, 866-878.
- Stover, J. B., Bruno, F. P., Uriel, F. E., y Fernandez Liporace, M. M. (2017). Teoría de la Autodeterminación: una revisión teórica.
- Trilla Bernet, J. (1991): "Revisión de los conceptos de tiempo libre y Ocio". "El caso infantil". *Infancia y sociedad*, 8, 17-32.
- Valdemoros San Emeterio, M. Á., Ponce de León Elizondo, A., y Gradaille Pernás, R. (2016). Actividad física de ocio juvenil y desarrollo humano. *Revista de psicología del deporte*, 25(2), 45-51.
- Vallerand, R.J., Blais, M.R., BriBre, N.M., y Pelletier, L.G. (1989). Construction et validation de l'Echelle de Motivation en Education [Construction and validation of the Academic Motivation Scale]. *Canadian Journal of Behavioral Sciences*, 21, 323-349.

- Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., Blais, M.R., Briere, N.M., Senecal, C., y Vallières, E.F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003- 1017.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. En M.P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, 271-360. New York: Academic Press.
- Vallerand, R. J. (2007). Intrinsic and extrinsic motivation in sport and physical activity. *Handbook of Sport Psychology*, 3, 59-83.
- Vansteenkiste, M., Aelterman, N., De Muynck, G. J., Haerens, L., Patall, E., y Reeve, J. (2018). Fostering personal meaning and self-relevance: A self-determination theory perspective on internalization. *The Journal of Experimental Education*, 86(1), 30-49.
- Vasconcellos, D., Parker, P. D., Hilland, T., Cinelli, R. L., Owen, K. B., Kapsal, N., Antczak, D., Lee, J., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., y Lonsdale, C. (2019). Self-determination theory applied to physical education: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*.
- White, R. L., Bennie, A., Vasconcellos, D., Cinelli, R., Hilland, T., Owen, K. B., y Lonsdale, C. (2020). Self-determination theory in physical education: A systematic review of qualitative studies. *Teaching and Teacher Education*, 99, 103247.
- Wilson, P. M., Rodgers, W. M., Loitz, C. C., y Scime, G. (2006). It's Who I Am... Really! The importance of integrated regulation in exercise contexts. *Journal of Applied Biobehavioral Research*, 11(2), 79-104.

Zurita Ortega, F., Alvaro González, J. I., Castro Sánchez, M., Knox, E., Muros, J. J., y

Viciano Garofano, V. (2016). The influence of exercise on adolescents' self-concept. *International Journal of Sport Psychology*, 47(1), 67-80.

ANEXOS

ANEXO 1: Aprobación CEICA



**Informe Dictamen Favorable
Trabajos académicos**

C.I. PI22/295

15 de junio de 2022

Dña. María González Hinjos, Secretaria del CEIC Aragón (CEICA)

CERTIFICA

1º. Que el CEIC Aragón (CEICA) en su reunión del día 15/06/2022, Acta N° 12/2022 ha evaluado la propuesta del Trabajo:

Título: Análisis de la motivación en las clases de Educación Física y su repercusión en la motivación y participación de la Actividad Física en su tiempo de ocio

Alumno: David Cabrero Alcolea

Tutor: Luis García González

Versión protocolo: 16/05/2022 Versión 1

Versión documento de información y consentimiento: Versión 1 16/05/2022, padres Versión 1, de fecha 14/06/22

2º. Considera que

- El proyecto se plantea siguiendo los requisitos de la Ley 14/2007, de 3 de julio, de Investigación Biomédica y los principios éticos aplicables.
- El Tutor/Director garantiza la confidencialidad de la información, la obtención de los consentimientos informados y el adecuado tratamiento de los datos, en cumplimiento de la legislación vigente y la correcta utilización de los recursos materiales necesarios para su realización.

3º. Por lo que este CEIC emite **DICTAMEN FAVORABLE a la realización del proyecto.**

Lo que firmo en Zaragoza

María González Hinjos
Secretaria del CEIC Aragón (CEICA)

ANEXO 2: Cuestionario



Facultad de
Ciencias de la Salud
y del Deporte - Huesca
Universidad Zaragoza

CUESTIONARIO ANÓNIMO PARA TRABAJO FIN DE GRADO

Análisis de la motivación en las clases de Educación Física y su repercusión en la motivación y participación de la Actividad Física en su tiempo de ocio.

A continuación, vas a ver una serie de preguntas relacionadas con la motivación en la Educación Física y en la Actividad Física en tiempo de ocio. Queremos saber tu opinión y para ello no existe respuesta correcta, solamente queremos saber lo que piensas. Por favor, lee detenidamente las preguntas y responde con sinceridad.

Las respuestas se utilizarán para un Trabajo de Fin de Grado del Grado de Ciencias de la Salud y del Deporte (Universidad de Zaragoza) y las respuestas serán anónimas y confidenciales.

¡Muchas gracias por participar!

1. ¿He leído y acepto la política de privacidad de la Universidad de Zaragoza y voy a contestar de forma voluntaria las siguientes preguntas?

SI

2. Indica tu curso y tu género marcando la respuesta adecuada.

1º ESO <input type="checkbox"/>	4º ESO <input type="checkbox"/>	
Masculino <input type="checkbox"/>	Femenino <input type="checkbox"/>	Otro <input type="checkbox"/>

3. A continuación deberá responder a las siguientes afirmaciones relacionadas con la **EDUCACIÓN FÍSICA** según el grado de conformidad. Donde como en el encabezado indica 1 es “totalmente en desacuerdo” y 7 “Totalmente de acuerdo”

Ahora participo en las clases de Educación Física ...	Totalmente en desacuerdo	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Neutro	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Porque la Educación Física es divertida	1	2	3	4	5	6	7
2. Porque está de acuerdo con mi forma de vida	1	2	3	4	5	6	7
3. Porque quiero aprender habilidades deportivas	1	2	3	4	5	6	7
4. Porque quiero que el profesor/a piense que soy un/a buen/a estudiante	1	2	3	4	5	6	7
5. Porque tendré problemas si no lo hago	1	2	3	4	5	6	7
6. Pero no sé realmente por qué	1	2	3	4	5	6	7
7. Porque disfruto aprendiendo nuevas habilidades	1	2	3	4	5	6	7
8. Porque considero que la Educación Física forma parte de mí	1	2	3	4	5	6	7
9. Porque es importante para mí hacerlo bien en Educación Física	1	2	3	4	5	6	7
10. Porque me sentiría mal conmigo mismo si no lo hiciera	1	2	3	4	5	6	7
11. Porque eso es lo que se supone que debo hacer	1	2	3	4	5	6	7
12. Pero no comprendo por qué debemos tener Educación Física	1	2	3	4	5	6	7
13. Porque la Educación Física es estimulante	1	2	3	4	5	6	7
14. Porque veo la Educación Física como una parte fundamental de lo que soy	1	2	3	4	5	6	7
15. Porque quiero mejorar en el deporte	1	2	3	4	5	6	7
16. Porque quiero que los/as otros/as estudiantes piensen que soy hábil	1	2	3	4	5	6	7
17. Para que el/la profesor/a no me grite	1	2	3	4	5	6	7
18. Pero realmente siento que estoy perdiendo mi tiempo en Educación Física	1	2	3	4	5	6	7
19. Por la satisfacción que siento mientras aprendo nuevas habilidades/técnicas	1	2	3	4	5	6	7
20. Porque considero que la Educación Física está de acuerdo con mis valores	1	2	3	4	5	6	7
21. Porque puedo aprender habilidades que podría usar en otras áreas de mi vida	1	2	3	4	5	6	7
22. Porque me preocupa cuando no lo hago	1	2	3	4	5	6	7
23. Porque la norma es hacer Educación Física	1	2	3	4	5	6	7
24. Pero no puedo comprender lo que estoy obteniendo de la Educación Física	1	2	3	4	5	6	7

4. Rodea la respuesta de estas preguntas relacionadas con la **Educación física**.

¿Cómo son tus experiencias en la asignatura de Educación Física?					
Muy malas	Malas	Regulares	Buenas	Muy buenas	
¿Cuántas horas de Educación Física te gustaría tener a la semana?					
Ninguna	1 hora	2 horas	3 horas	4 horas	Todos los días
¿Cuánto aprendes en la asignatura de Educación Física?					
Nada	Poco	Algo	Mucho		

5. A continuación deberá responder a las siguientes afirmaciones relacionadas con la **ACTIVIDAD FISICA** en su **TIEMPO DE OCIO** según el grado de conformidad. Donde 1 es “totalmente en desacuerdo” y 5 “Totalmente de acuerdo”.

Yo realizo actividad física en mi tiempo de ocio...	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Neutro	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Porque los demás me dicen que debo hacerlo	1	2	3	4	5
2. Porque me siento culpable cuando no lo practico	1	2	3	4	5
3. Porque valoro los beneficios que tiene el ejercicio físico	1	2	3	4	5
4. Porque creo que el ejercicio es divertido	1	2	3	4	5
5. Porque está de acuerdo con mi forma de vida	1	2	3	4	5
6. No veo por qué tengo que hacerlo	1	2	3	4	5
7. Porque mis amigos/familia/pareja me dicen que debo hacerlo	1	2	3	4	5
8. Porque me siento avergonzado si falto a la sesión	1	2	3	4	5
9. Porque para mí es importante hacer ejercicio regularmente	1	2	3	4	5
10. Porque considero que el ejercicio físico forma parte de mí	1	2	3	4	5
11. No veo por qué tengo que molestarme en hacer ejercicio	1	2	3	4	5
12. Porque disfruto con las sesiones de ejercicio	1	2	3	4	5
13. Porque otras personas no estarán contentas conmigo si no hago ejercicio	1	2	3	4	5
14. No veo el sentido de hacer ejercicio	1	2	3	4	5
15. Porque veo el ejercicio físico como una parte fundamental de lo que soy	1	2	3	4	5
16. Porque siento que he fallado cuando no he realizado un rato de ejercicio	1	2	3	4	5
17. Porque pienso que es importante hacer el esfuerzo de ejercitarse regularmente	1	2	3	4	5
18. Porque encuentro el ejercicio una actividad agradable	1	2	3	4	5
19. Porque me siento bajo la presión de mis amigos/familia para realizar ejercicio	1	2	3	4	5
20. Porque considero que el ejercicio físico está de acuerdo con mis valores	1	2	3	4	5
21. Porque me pongo nervioso si no hago ejercicio regularmente	1	2	3	4	5
22. Porque me resulta placentero y satisfactorio el hacer ejercicio	1	2	3	4	5
23. Pienso que hacer ejercicio es una pérdida de tiempo	1	2	3	4	5

6. Rodea la respuesta de estas afirmaciones relacionadas con la **Actividad física** en el **tiempo de ocio**.

1. Tengo intención de practicar deporte o actividad física durante mi tiempo libre en las próximas 5 semanas						
Totalmente en desacuerdo	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Neutro	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
2. Tengo pensado hacer deporte o actividad física durante mi tiempo libre en las próximas 5 semanas						
Totalmente en desacuerdo	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Neutro	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
3. Espero poder hacer deporte y actividad física durante mi tiempo libre en las próximas 5 semanas						
Totalmente en desacuerdo	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Neutro	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo