

**Facultad de educación de Palencia**

**UNIVERSIDAD DE VALLADOLID**

## **EVALUACIÓN DE LA MOTIVACIÓN INTRÍNSECA HACIA LA ACTIVIDAD FÍSICA EN ALUMNOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

**TRABAJO FIN DE GRADO**

**GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA/MENCIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA**

**AUTOR: IVÁN MÍNGUEZ PLAZA**

**TUTORA: ANA ESCUDERO MONTERO**

**PALENCIA, 2018**

# Resumen

El presente trabajo de fin de grado (TFG), es un estudio transversal que evalúa la motivación de los alumnos de los últimos cursos de Educación Primaria hacia la actividad física, tanto dentro como fuera del ámbito escolar.

En una muestra de 144 participantes (74 niños y 70 niñas), se aplicó el cuestionario Escala de Regulación de la Conducta en el Ejercicio Físico (BREQ-2). Los resultados reflejaron que los estudiantes tenían un alto nivel de regulación intrínseca, independientemente de su edad, sexo o si realizaban o no deporte. En general, la mayoría de los estudiantes disfrutaban de las clases de Educación Física. Además, teniendo en cuenta estos datos, se propone una sesión de Educación Física para niños de 5º de Educación Primaria.

## Palabras clave

Motivación, Educación Física, motivación intrínseca, autodeterminación, actividades deportivas, Educación Primaria.

## Abstract

The present TFG is a cross-sectional study that assesses last grades primary students' motivation to physical activity, both inside and outside the school environment.

In a sample of 144 participants (74 boys and 70 girls), the questionnaire Scale of Regulation of Behavior in Physical Exercise (BREQ-2) was applicated. The results showed that the children had a high level of intrinsic regulation, regardless of their age, of their sex and their practice of sports. In general, the majority of the participants enjoyed

Physical Education lessons. Furthermore, into account these results, a physical Education session for fifth grade primary students was proposed.

## **Key words**

Motivation, Physical Education, intrinsic motivation, self-determination, sports activities, Primary Education

# ÍNDICE

<b>1. Introducción</b>	p. 5
<b>2. Justificación</b>	p. 7
<b>3. Objetivos</b>	p. 9
<b>4. Fundamentación teórica</b>	p. 10
4.1 Teoría de las necesidades básicas de Maslow	p. 12
4.2 Teoría del factor dual de Herzberg	p. 14
4.3 Teoría de la Autodeterminación	p. 15
4.5 Motivación en la Educación Física	p. 18
<b>5. Método</b>	p. 20
5.1 Participantes	p. 20
5.2 Materiales	p. 21
5.3 Procedimiento	p. 22
<b>6. Análisis y discusión de los resultados</b>	p. 24
6.1 Fiabilidad de la escala	p. 24
6.2 Análisis de los resultados de la subescala de motivación intrínseca	p. 25
6.3 Propuesta de sesión de Educación Física	p. 30
<b>7. Conclusiones y reflexiones</b>	p. 34
<b>8. Bibliografía</b>	p. 35
<b>9. Anexos</b>	p. 38
Anexo I	p. 38

# 1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo pretende estudiar la motivación escolar. Como docente, considero fundamental conocer qué razones son las que mueven a los estudiantes, ya que la motivación es un factor determinante en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los docentes tenemos un papel importante y activo para conseguir que los alumnos obtengan esa motivación, pero siempre recordando que no solo depende de nosotros. El entorno social, la familia y las propias necesidades básicas de los alumnos influyen, en alguna medida, sobre la motivación hacia las tareas que tienen que realizar.

En este TFG se realiza un estudio transversal con un grupo de 144 niños de los cursos de cuarto, quinto y sexto de Educación Primaria, que han respondido a un cuestionario estandarizado sobre su motivación a la hora de realizar actividad física. En general, esta herramienta ofrece información sobre si los niños están intrínsecamente o extrínsecamente motivados. Tras el análisis de los resultados obtenidos, nos hemos centrado en uno de los grupos y hemos realizado una propuesta de sesión. En ella se quiere promover la relación entre los alumnos por medio de actividades en las cuales deban de interactuar respetando las ideas, pensamientos, sugerencias... de sus compañeros, puesto que el hecho de sentirse parte de un grupo y tener una buena relación social con los demás (lo que, como veremos más adelante, se denomina necesidad de relación) fomenta la motivación intrínseca.

Este TFG está organizado en nueve capítulos. En el primero se realiza una breve introducción sobre lo que van a poder encontrar los lectores en el presente documento. Seguidamente el segundo capítulo, describe las diferentes causas por las que se ha realizado dicho estudio. Posteriormente, en el tercer capítulo se encontrarán los diferentes objetivos que se pretenden estudiar y comprobar. En el cuarto capítulo se presenta el marco teórico con las diferentes teorías que tienen relación con el estudio. Luego, el quinto capítulo describe la investigación propiamente dicha: las características de los estudiantes que tomaron parte, la herramienta utilizada y el procedimiento seguido. En el

siguiente epígrafe (sexto capítulo) se analizan e interpretan los resultados obtenidos en este estudio exploratorio. En el séptimo capítulo se redactan las reflexiones personales y profesionales que ha supuesto el TFG. Para concluir, en los dos últimos capítulos encontramos la bibliografía que se ha usado y los anexos.

Para terminar, quiero hacer mención a que además del estudio empírico y de la propuesta de intervención educativa, con este trabajo se pretende hacer reflexionar e incidir en la importancia que tiene la motivación en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje.

## 2. JUSTIFICACIÓN

Este estudio se ha llevado a cabo con el objetivo principal de conocer la motivación de los estudiantes de Educación Primaria hacia la realización de actividad física, en las clases de Educación Física y fuera del ámbito escolar.

En mi caso particular, siempre he tenido una motivación intrínseca hacia los deportes, especialmente hacia el fútbol. En ese deporte he invertido la mayor parte de mi tiempo, de lo cual no me arrepiento, siempre con buenas relaciones con los compañeros, unos buenos entornos sociales en los clubs, pudiendo participar en los momentos importantes... Durante ese tiempo, dejar de jugar al fútbol era impensable para mí pero, finalmente, me encontré con un obstáculo que no pude superar y consiguió desmotivarme. A pesar de mis esfuerzos por motivarme, el entrenador no encontró la manera de sacar mi ilusión. Eso propició que finalmente tuviera que dejar de jugar. Tras sufrir esta experiencia, decidí ayudar y apoyar a las personas en la Educación Física y los deportes, buscando estrategias y experiencias positivas para aumentar su motivación intrínseca e intentar evitar más situaciones como la mía.

No me gustaría transmitir dicha sensación a ningún alumno. Por esto, creo que es muy importante conocer diferentes estrategias, metodologías, teorías, actividades..., para que los alumnos no pierdan la pasión y el interés en realizar las clases de Educación Física y actividades deportivas, tanto dentro como fuera del colegio.

Cuando estamos en la etapa de primaria, todos tenemos una actividad deportiva que nos llama la atención y nos encanta practicar pero, a medida que pasan los años, esas ganas, ese interés y esa motivación van disminuyendo si no tenemos experiencias positivas.

Otro de los motivos por el cual realizo este trabajo es porque los maestros debemos de tener un papel activo a la hora de aportar experiencias positivas a los alumnos. De este modo les podemos ayudar a afrontar la asignatura y estarán más predispuestos a los deportes. Como se menciona posteriormente en el estudio, la

motivación intrínseca, según Deci y Ryan (2000), se basa en 3 necesidades psicológicas básicas y una de ellas tiene que ver con las relaciones sociales hacia las demás personas.

Aquí entra en juego el papel del docente. Es fundamental conocer qué mueve a los alumnos para poder elaborar de forma más eficaz sus unidades o sesiones, escoger criterios para formar grupos trabajo... Por esto, el presente TFG explora las razones que mueven a los alumnos a involucrarse en actividades físicas (como, por ejemplo: disfrutar de las clases, sentirse bien con ellos mismos, pensar que es importante...). Teniendo en cuenta esa información, se propone una sesión adaptada a las características de una de las clases evaluadas. En ella se pretende promover la actividad física haciendo gran hincapié en la comunicación entre los alumnos y su autonomía en las actividades, siempre con un nivel de dificultad adaptado y con unos objetivos de dificultad progresivos.



### 3. OBJETIVOS

➤ Profundizar en el estudio de la motivación y sus efectos en los procesos enseñanza-aprendizaje y, en particular, en los relacionados con la Educación Física o la actividad deportiva. Para alcanzar este objetivo se han consultado distintas fuentes científicas. Las principales conclusiones quedan recogidas en el marco teórico del presente TFG.

➤ Familiarizarse con el manejo de herramientas de evaluación de la motivación hacia la actividad física y aplicación de una de ellas en el centro escolar. Esto se hizo para conocer qué tipo de motivación mostraban los alumnos del centro escolar en el que estuve realizando Prácticum II.

➤ Analizar los datos encontrados y tenerlos en cuenta para diseñar una sesión adaptada a las particularidades de un aula concreta.

➤ Reflexionar sobre el proceso de elaboración del trabajo y las implicaciones para mi práctica profesional como, por ejemplo, la creación de unidades didácticas, la estructuración de las sesiones o la creación de un entorno positivo de trabajo en las aulas.

## 4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La motivación tiene una gran relevancia en las diferentes actividades que realizamos a lo largo de la vida. Es un elemento central que nos guía sobre los objetivos que deseamos obtener en aquellas actividades que desempeñamos. Es una palabra que proviene del latín *motivus o motus*, aunque el concepto se remonta a los antiguos griegos (Soriano, 2001).

La motivación no es un concepto sencillo de definir. Se puede aplicar a una serie de impulsos, deseos, necesidades... que mueven a las personas a actuar de determinadas formas. Reeve (como se citó en Mena, 2014, p.12) define la motivación como: “El proceso por el cual la necesidad insatisfecha de una persona genera energía y dirección hacia ciertos objetivos cuyo logro se supone habrá de satisfacer dicha necesidad”.

Podemos hablar de distintos tipos de motivación. Los principales son la motivación intrínseca y la extrínseca.

La motivación intrínseca proviene del interior de las personas de manera natural. Es decir, la persona realiza una actividad que le gusta, por el mero hecho de la satisfacción que le produce, no por los resultados o recompensas que pueda obtener de ella. Las personas intrínsecamente motivadas tienden a atribuir los éxitos a causas internas como la competencia y el esfuerzo, se toman el aprendizaje como una finalidad en sí misma (Ospina, 2006).

Por su parte, la motivación extrínseca proviene del exterior del individuo. Este puede ser motivado por otras personas o por el ambiente y tienen que cumplirse una serie de condiciones (materiales, ambientales...) para que se produzca dicha motivación. Se basa en tres conceptos principales: recompensa, castigo e incentivo. La recompensa es un objeto (material o social) atractivo que aumenta la probabilidad de que la conducta se repita. Un castigo, es un objeto (material o social) no atractivo cuya función es reducir las probabilidades de repetir dicha conducta. Y el incentivo es un objeto ambiental que atrae o repele al individuo para que realice, o no, una determinada conducta (Soriano, 2001).

A continuación, explicaremos cómo diferenciar las recompensas, castigos e incentivos. Las podemos diferenciar por el momento en el que se dan: las recompensas y los castigos se dan al final de una conducta, mientras que los incentivos se dan al comienzo de las conductas. Y también por la función que tienen sobre el individuo: las recompensas sirven para que las conductas vuelvan a repetirse; la función de los castigos es que esas conductas no se repitan y, por último, el incentivo ayuda a estimular o impulsar las conductas que van encaminadas a conseguir unos objetivos.

Son múltiples las teorías de la motivación humana que han surgido dentro del ámbito de la psicología. En la obra de Naranjo (2009) encontramos una recopilación sobre cómo ha ido cambiando el estudio de la motivación a lo largo del siglo XX:

Entre los años 1920 y 1960, las investigaciones sobre motivación se centraban en la evaluación de la conducta motora, el instinto y el impulso. El objetivo principal de los investigadores en este periodo era conocer por qué un organismo busca la vuelta al equilibrio por medio de elementos externos como, por ejemplo, los refuerzos.

En la década de los años 1960 – 1970, aparecieron las teorías cognitivas de la motivación. Entre ellas destacaron las que se basaban en el rendimiento y los logros personales. Según esta perspectiva, el valor que las personas otorgan a las metas depende de sus capacidades y características individuales.

A partir del año 1970, y hasta la actualidad, continúan las teorías cognitivas, pero en este caso se centran en el autoconcepto, conocerse uno así mismo. Estas teorías nos abren una puerta muy importante en la educación y nos dan la posibilidad de conocer a los estudiantes, además de poder elaborar estrategias para entender sus diferentes conductas y, así, aumentar su motivación.

A continuación, se va hacer un breve repaso de algunas de las teorías más reconocidas actualmente.

## 4.1 TEORÍA DE LAS NECESIDADES BÁSICAS DE MASLOW

La “Teoría de las necesidades básicas” fue propuesta por Maslow. En ella establece una jerarquía sobre las necesidades y los factores que motivan a las personas. En esta jerarquía se diferencian cinco categorías de necesidades que las personas necesitarían satisfacer de manera ascendente (de las más básicas a las más elaboradas). De acuerdo con este modelo, a medida que las personas consiguen satisfacer razonablemente sus necesidades, comenzarán a surgir unas nuevas (Quintero, 2011).

De acuerdo con la teoría de Maslow, los cinco tipos de necesidades que los individuos tratan de satisfacer, y que se articulan en importancia jerárquica ascendente (Figura 1), son los siguientes (ver también, Guzmán y Olave, 2004):

1. Necesidades fisiológicas: constituyen el primer nivel del individuo y están relacionadas con la supervivencia. Incluye necesidades como la alimentación, saciar la sed, el sexo, protegerse del calor/frío.
2. Necesidades de seguridad: están relacionadas con el temor y el miedo de las personas a perder el control de su vida. En este nivel se encuentran los aspectos referidos a la estabilidad, el orden y seguridad o protección.
3. Necesidades sociales: se basan en la compañía, afecto de las personas y su participación social. Destacan necesidades como la amistad, el afecto, la aceptación e interacción con otras personas.
4. Necesidades de estima: todas las personas necesitan sentirse queridas, destacar en su grupo de amigos o tener prestigio. Ejemplo de este tipo de necesidades pueden ser el reconocimiento propio y externo, el vivir en comunidad o la pertenencia a un grupo.
5. Necesidades de autorrealización: conocido también como auto-superación, consiste en hacer aquello para lo que cada persona está especialmente capacitada. Es decir, las personas que se encuentran o llegan a este nivel quieren dejar huella, desarrollar su talento al máximo.

De acuerdo con la propuesta de Maslow (1954), una necesidad inferior debe estar

lo suficientemente cubierta antes de que la siguiente pueda empezar a actuar como motivadora.



*Figura 1:* Jerarquía de las necesidades psicológicas básicas de Maslow. Elaboración propia

Entre las limitaciones de esta teoría podemos mencionar, por un lado, la dificultad que implica conocer en qué nivel de jerarquía se encuentra la persona, para después poder ayudarla a satisfacer dichas necesidades y permitir el acceso al siguiente nivel. Por otro lado, que la persona solamente puede avanzar de forma secuencial. Es decir, no puede tener necesidades procedentes de distintos niveles a la vez.

## 4.2 TEORÍA DE FACTOR DUAL DE HERZBERG

Sus investigaciones se centran en el ámbito laboral. Por medio de encuestas, observó que las personas que se sentían bien en su trabajo atribuían esa situación a ellos mismos, mencionando factores intrínsecos (logros, responsabilidad...). En cambio, cuando se encontraban insatisfechos, citaban factores externos (condiciones de trabajo, política de organización...). De este modo, comprobó que los factores que motivan no son los mismos que los que desmotivan (De Francesco, 2011). En concreto, Herzberg hablaba de los siguientes tipos de factores:

**Factores higiénicos:** hacen referencia al entorno en el cual los trabajadores realizan su actividad. Esto incluye las políticas de las empresas o el clima de las relaciones con los jefes. Cuando los factores tenían un nivel óptimo, más que motivar a las personas, simplemente evitaban la insatisfacción, pero cuando los niveles eran insuficientes provocaban insatisfacción (Manso, 2002).

**Factores motivacionales:** alude al contenido del cargo que se desempeña y a la importancia de la tarea que realiza la persona en su puesto de trabajo. Provoca una relación entre el crecimiento y el enriquecimiento profesional de la persona al brindar un desafío en la ejecución de sus tareas. Cuando son óptimos, la motivación y satisfacción aumentan. En cambio, cuando estos son limitados, no influyen sobre ella (Manso, 2002).

A pesar de que esta es una teoría para explicar la satisfacción laboral, resulta interesante desde el punto de vista educativo. Esos dos factores se podrían utilizar para analizar la insatisfacción de los alumnos en la escuela mientras realizan las tareas. En el aula se puede encontrar también el clima relacional entre los propios alumnos y el profesor, las condiciones de trabajo que son impuestas por el profesor o los compañeros más cercanos...

### 4.3 TEORÍA DE LA AUTODETERMINACIÓN

De acuerdo con algunos autores, la teoría de la autodeterminación TAD es una macroteoría de la motivación y la personalidad que ha evolucionado durante los últimos treinta años a través de cuatro mini-teorías: la teoría de la evaluación cognitiva, la teoría de la integración orgánica, la teoría de las necesidades básicas y la teoría de las orientaciones de causalidad. Todas comparten la metateoría organísmico-dialéctica y el concepto de necesidades psicológicas básicas (Moreno y Martínez, 2006), (Figura 2).

Las necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y relación), en las que profundizaremos más adelante, son un aspecto natural de los seres humanos que se aplican a todas las personas, sin tener en cuenta el género, grupo o cultura (Moreno y Martínez, 2006). La TAD establece que las personas que son capaces de satisfacer sus necesidades básicas resultan más eficaces y se desarrollan de manera más saludable, mientras que aquellas personas que no satisfacen sus necesidades trabajan de manera menos óptima y su desarrollo es menos saludable. Por ello, la motivación que cualquier persona tiene hacia una actividad varía en función de la relación hacia los demás, de su autonomía y de que sus propias competencias estén más o menos satisfechas.



Figura 2. Mini-teorías que forman la TAD. Elaboración propia

De las cuatro mini-teorías que conforman la TAD, en el presente trabajo nos limitaremos a comentar la teoría de la integración orgánica de Deci y Ryan (1985; Ryan y Deci, 2000), por ser en la que se fundamenta nuestro estudio.

Los autores la propusieron con el objetivo de detallar las diferentes formas de la motivación y los factores contextuales que, o bien promueven o impiden, la internalización o la inteligencia de la regulación de las conductas (Ryan y Deci, 2000). Los diferentes tipos de motivación que establecieron pueden ser ordenados a lo largo de un continuo que refleja el grado en el que los comportamientos están intrínseca o extrínsecamente regulados. En otras palabras, la intensidad mediante la cual un individuo experimenta las razones que le dan soporte a sus actos como parte de su ser (Van den Broeck, 2007). El proceso de internalización de los motivos (o de transformación de lo extrínseco a lo intrínseco) atraviesa una serie de etapas que se aprecian en la Tabla 1.

En uno de los extremos del continuo encontramos la desmotivación, es cuando las personas actúan sin intención. No dan valor a las actividades porque no se sienten competentes en las mismas o no se creen capaces de lograr el objetivo esperado. A continuación, encontramos cinco tipos de conductas motivadas, que cubren el continuo a medida que su regulación va siendo más autónoma. Las conductas extrínsecamente motivadas se efectúan para agradar una demanda externa o recompensa, experimentan la regulación como controlada. Y en el extremo opuesto encontramos la motivación intrínseca. Las personas con este tipo de conductas son autónomas y realizan actividades porque quieren. Según Ryan y Deci (2000), las motivaciones que encontramos entre medias de ambos extremos son las citadas y explicadas a continuación:

Regulación introyectada: las actividades se realizan para evitar la culpa o ansiedad. La persona necesita demostrar su capacidad para evitar el fracaso y sentirse valiosa.

Regulación identificada: es una regulación algo más autónoma o auto-determinada. El individuo tiene interés personal en conseguir una meta concreta, pero aún no considera esa conducta (o meta) parte de sí mismo.



*Regulación integrada*: cuando se realizan las actividades, pero no por el hecho de disfrutar con ellas, sino con el fin de buscar un resultado o un objetivo concreto. La diferencia con la regulación intrínseca es que, en esta última, se realiza la acción por el simple hecho de disfrutar de ella, sin estar pendiente de resultados u objetivos.

Además, según Deci y Ryan (1985), hay tres tipos de orientación causales que guían las regulaciones anteriormente citadas. Estas son: la orientación de control, la orientación de autonomía y la orientación impersonal. A continuación, resumiremos brevemente cada una de ellas (ver también Tabla 1).

La orientación de control hace referencia al control que ejercen los individuos sobre el entorno y dentro de ellos mismos cuando realizan una conducta. Intentan controlar lo que sucede a su alrededor, pensando que esa debe ser su manera de actuar. Tratan de controlar los sucesos que los rodean y consideran que deben comportarse de esa manera.

La orientación de autonomía se refleja en las personas que se centran en sus intereses o se encuentran motivados de manera intrínseca a la hora de realizar actividades. Estas personas tienen una gran iniciativa, capacidad de elección...

La orientación impersonal predomina en aquellas personas que piensan en la ausencia de relación entre su conducta y los resultados que obtienen por hacer las tareas. No son capaces de alcanzar los resultados u objetivos deseados porque no son capaces de controlar su conducta.

Tabla 1. Descripción del continuo desde la desmotivación hasta la motivación intrínseca, según Ryan y Deci (2000).

Comportamiento		No autodeterminado 					Autodeterminado
<b>Motivación</b>	Escasa	Motivación extrínseca				Intrínseca	
<b>Estilo regulador</b>	Poca regulación	Regulación externa	Regulación Introyectada	Regulación Identificada	Regulación Integrada	Regulación intrínseca	
<b>Lugar de causalidad</b>	Impersonal	Externo	Algo externo	Algo interno	Interno	Interno	
<b>Proceso regulador relevante</b>	No intencional, no valoración, incompetencia, falta de control	Sumisión, Recompensas y castigos externos	Autocontrol, ego involucrado, recompensa y castigos internos	Importancia Personal, Valoración consciente	Congruencia, consciencia, síntesis con el yo	Interés, placer, satisfacción inherente	

#### 4.4 LA MOTIVACIÓN EN LA EDUCACIÓN FÍSICA

Tras este pequeño repaso a la historia y evolución del estudio de la motivación desde el punto de vista psicológico, hablaremos sobre la importancia o influencia de la motivación en las clases de Educación Física.

La Educación Física es una buena forma para promover la actividad física en los alumnos de Educación Primaria. Es necesario saber cuáles son las razones por las que las personas mantienen su actividad física de manera activa a lo largo de la vida como, por ejemplo, sus consecuencias positivas para la salud. Para ello, muchos son los autores que han empleado como marco teórico la teoría de la autodeterminación (TAD) de Deci y

Ryan, (2000). A modo de recordatorio, esta teoría establece que, si las necesidades psicológicas básicas (competencia, autonomía y relación) están satisfechas, la motivación y el disfrute aumenta en las clases de Educación Física (Navarro, Rodríguez y Eirín, 2016).

Algunos estudios, como el de Navarro et al. (2016), afirman que el papel del profesor en las clases de Educación Física es muy importante a la hora de estructurar las sesiones, ya que puede proporcionar experiencias positivas a sus alumnos para que aumenten su motivación hacia las prácticas deportivas.

Varios estudios realizados con escolares de entre 10 y 16 años, con los objetivos de conocer la satisfacción de sus necesidades psicológicas básicas, sus motivaciones, el disfrute de las clases y las aplicaciones de la TAD en las clases de Educación Física, muestran que los alumnos tenían un alto nivel de satisfacción de sus necesidades psicológicas básicas, altos niveles motivacionales y un alto disfrute de las clases sin encontrar diferencias entre el sexo y la edad (Cecchini, Fernández-Losa, González y Cecchini, 2013; Navarro et al. 2016; Ntoumanis, 2001). Según los autores, estos resultados estarían relacionados con las aplicaciones de las estrategias y métodos de la TAD introducidos por los maestros de Educación Física en sus clases. Se ha comprobado que, mediante trabajos de cooperación, interacción con los demás y promoviendo la autonomía de los estudiantes, se aumenta la motivación de los alumnos, lo que repercute positivamente en su trabajo en la asignatura. Sin embargo, la mayoría de los estudios se han realizado con alumnos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) o con población que practica deporte de manera profesional, en ámbitos de competición. Son muy escasos los estudios encaminados a explorar la motivación de los niños hacia la Educación Física en la etapa de Educación Primaria.

Teniendo todo esto en cuenta, en el TFG estudiamos la motivación de alumnos de segundo y tercer ciclo de primaria, para ver si nuestros resultados con niños de esta etapa educativa coinciden con los hallados en las investigaciones anteriores con estudiantes mayores. Además, a partir del análisis de esos datos, se realiza una propuesta de sesión de Educación Física, en la que se siguen las premisas de la TAD y se pone especial énfasis en las relaciones de los alumnos, en buenas experiencias en el aula y en la satisfacción de las necesidades básicas por medio de la cooperación.

## 5. MÉTODO

### 5.1 PARTICIPANTES

En el estudio han participado un total de 144 alumnos de Educación Primaria, pertenecientes a los cursos de cuarto, quinto y sexto. Todos ellos procedían del colegio público C.E.I.P Padre Claret, ubicado en la localidad de Palencia.

Los alumnos de cuarto curso fueron 48, de los cuales 26 eran hombres y 22 mujeres. En cuanto a los alumnos de quinto, participaron 50 alumnos: diferenciando 26 hombres y 24 mujeres. Por último, de los 46 alumnos de sexto curso, 22 fueron hombres y 24 mujeres (ver Tabla 2).

Tabla 2. Descripción de la muestra estudiada

<b>CURSO</b>	<b>4 EP</b>		<b>5 EP</b>		<b>6 EP</b>		
<b>CLASE</b>	4ºA	4ºB	5ºA	5ºB	6ºA	6ºB	
<b>SEXO</b>	MASCULINO	13	13	13	13	10	12
	FEMENINO	10	12	12	12	13	11
<b>EDAD MEDIA (DT)</b>	9.13 años (DT = 0.44)		10.15 años (DT = 0.43)		11.12 años (DT = 0.50)		

Todos los alumnos tenían consentimiento paterno o del tutor y participaron de manera voluntaria. El nivel socioeconómico de los alumnos del centro es medio – alto. Por último, mencionar que la razón principal para escoger esta muestra concreta residió en que era el centro y los niveles educativos a los que tenía acceso a través del Prácticum II.

## 5.2 MATERIALES

Para recoger la información necesaria se utilizó la Escala de Regulación de la Conducta en el Ejercicio Físico (BREQ-2, ver Anexo I), cuestionario traducido al español de la Behavioural Regulation in Exercise Questionnaire-2 (BREQ-2, de Markland y Tobin, 2004) por Moreno, Cervelló y Martínez (2007). En algunos casos, y de forma no sistemática, se obtuvo información adicional acerca la motivación del alumnado a través de entrevistas no estructuradas mantenidas en conversaciones informales con varios estudiantes.

El cuestionario BREQ-2, basado en los postulados de la TAD de Deci y Ryan que hemos comentado en el capítulo anterior, se ha usado en diversos estudios con el objetivo de conocer y relacionar la motivación de estudiantes, adolescentes y adultos sobre las actividades físicas y el deporte (Folgar, Boubeta, y Vaquero-Cristóbal, 2014; Isorna et al., 2012; Owen et al., 2014). La versión en castellano de este cuestionario ha demostrado tener una buena fiabilidad global:  $\alpha$  de Cronbach = .86 (Escartí, Gutiérrez y Pascual, 2011). A través de este cuestionario, podemos evaluar los distintos tipos de motivación descritos por Deci y Ryan (1985, Ryan y Deci, 2000):

➤ Regulación intrínseca se refiere al comportamiento que se ha elegido libremente, donde la recompensa es la misma conducta y resulta agradable. Esta motivación está compuesta por los siguientes ítems del cuestionario: 4, 10, 15 y 18. El índice de fiabilidad de esta subescala es bueno:  $\alpha$  de Cronbach = .89 (Moreno et al., 2007).

➤ Regulación Identificada es cuando la persona realiza la actividad porque sabe que es beneficioso para sí misma. Los ítems que lo componen son los números 3, 8, 14 y 17. El índice de fiabilidad de esta subescala es bueno:  $\alpha$  de Cronbach = .81 (Moreno et al., 2007).

➤ Regulación Introyectada es cuando el individuo realiza actividades por no sentirse culpable de no haber realizado ejercicio. Los ítems que forman esta motivación son: 2, 7 y 13. El índice de fiabilidad de esta subescala es bueno:  $\alpha$  de Cronbach = .82 (Moreno et al., 2007).

➤ Regulación Externa la persona, por medio de recompensas o factores externos, realiza la actividad. Está compuesto por los siguientes ítems del cuestionario: 1, 6, 11 y 16. El índice de fiabilidad de esta subescala es bueno:  $\alpha$  de Cronbach = .86 (Moreno et al., 2007).

➤ Desmotivación se da en aquellas personas que no encuentran ningún aliciente para realizar ninguna actividad. Se compone de los siguientes ítems del cuestionario: 5, 9, 12 y 19. El índice de fiabilidad de esta subescala es bueno:  $\alpha$  de Cronbach = .85 (Moreno et al., 2007).

### 5.3 PROCEDIMIENTO

En primer lugar, se comentó con el tutor del centro la posibilidad de realizar el cuestionario a los alumnos. Tras la aceptación, se habló con los tutores para determinar el horario y tiempo en el cual realizaron el cuestionario. Finalmente, el test se hizo en el aula de cada curso y tuvo una duración aproximada de 10 minutos. El día anterior a la aplicación del cuestionario se informó a los alumnos, para que estuvieran preparados para la actividad.

La aplicación de la prueba comenzó con la entrega de los cuestionarios a cada uno de los estudiantes, seguidamente se pasó a la explicación y justificación del cuestionario. A continuación, se procedió a dar las explicaciones para realizarlo. Estas fueron:

*“Lo primero, tenéis que poner el nombre en la parte de arriba de la hoja, después,*

*debajo del nombre anotáis el curso al que pertenecéis, vuestro sexo (masculino y femenino) y si realizáis deporte fuera del ámbito escolar, tanto de manera federada como no federada”.*

*“Leed de manera individual el cuestionario para ver qué palabras o frases os resultan difíciles de comprender y si hay alguna me acerco para resolverlo”.*

*“Para poder responder, tenéis que leer cada frase atentamente y si estáis totalmente de acuerdo con ella, rodead el valor 5; si estáis algo de acuerdo, rodead el valor 4; si no sabéis si estáis de acuerdo, rodeáis el valor 3; si estáis algo en desacuerdo, el valor 2 y si estáis totalmente en desacuerdo, el valor 1. Si en alguna os equivocáis, podéis tachar la opción errónea y redondead el valor que de verdad queréis seleccionar”.*

*“¡Vamos a empezar! Voy a leer en alto la primera frase y vosotros pensáis si estáis de acuerdo, o no, y cuánto. Los que estéis muy de acuerdo... El resto las vais leyendo vosotros en bajo. Si tenéis alguna duda, levantad la mano y tanto yo como el tutor nos acercaremos individualmente a resolver la duda”.*

Para que los alumnos no tuvieran la sensación de estar siendo evaluados, se les dejó que estuvieran colocados de la misma manera que sus tutores los mantienen en clase debido a sus necesidades educativas. Algunos de los alumnos estaban sentados individualmente, otros por parejas y otros en pequeños grupos de tres o cuatro personas. Hubo una consigna muy clara cuando se realizó de esta manera y fue: *“Esta actividad es personal e individual, así que no os fijéis ni copiéis al compañero que tenéis al lado”.*

Al finalizar, los alumnos se levantaron a entregarlo de manera individual para que el docente pudiera comprobar que aparecían los datos sociodemográficos solicitados y que se hubiese respondido a todos los ítems, sin olvidarse de ninguno.

Las respuestas dadas por los estudiantes al BREQ-2 se codificaron siguiendo el procedimiento establecido por Moreno y colaboradores (2007). Muy resumidamente, se otorgó a cada nivel de respuesta de la escala tipo Likert, un valor numérico del 1 al 5 (donde el 5 correspondía al valor “totalmente de acuerdo” y el 1, a “totalmente en

desacuerdo”). A continuación, se calculó la puntuación media para cada una de las escalas que evalúa el cuestionario.

## 6. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Para facilitar la presentación de los resultados, en primer lugar, hablaremos sobre la fiabilidad del cuestionario para nuestra muestra concreta. A continuación, comentaremos qué tipo de motivación hacia la actividad física tienen nuestros participantes, tanto a nivel global, como en función de la edad u otros factores.

### 6.1 FIABILIDAD DE LA ESCALA

Aunque investigaciones anteriores habían documentado que esta era una herramienta válida para evaluar la motivación, se calculó el índice de fiabilidad para comprobar cómo de aceptable era con nuestra muestra concreta. Los índices alfa de Cronbach indicaron que la fiabilidad de la herramienta es mucho menor que la hallada en otros estudios previos (Isorna et al. 2012; Murcia, Gimeno y Camacho, 2007; Owen et al. 2014). En concreto, se encontró que la fiabilidad de las subescalas de regulación intrínseca ( $\alpha = 0.71$ ) y desmotivación ( $\alpha = 0.76$ ) era aceptable, mientras que los valores obtenidos en el resto de las subescalas son más bajos:  $\alpha = 0.37$  para la subescala regulación identificada;  $\alpha = 0.65$  para regulación introyectada y  $\alpha = 0.66$  para la regulación extrínseca. Por este motivo, a partir de ahora, nos centraremos en los datos obtenidos en las dos primeras subescalas.

Estos resultados pueden venir dados por una serie de razones como, por ejemplo, la edad de los participantes. Nuestra muestra comprende edades entre los 8 y los 12 años, mientras que las muestras de otros estudios contaban con participantes de mayor edad y

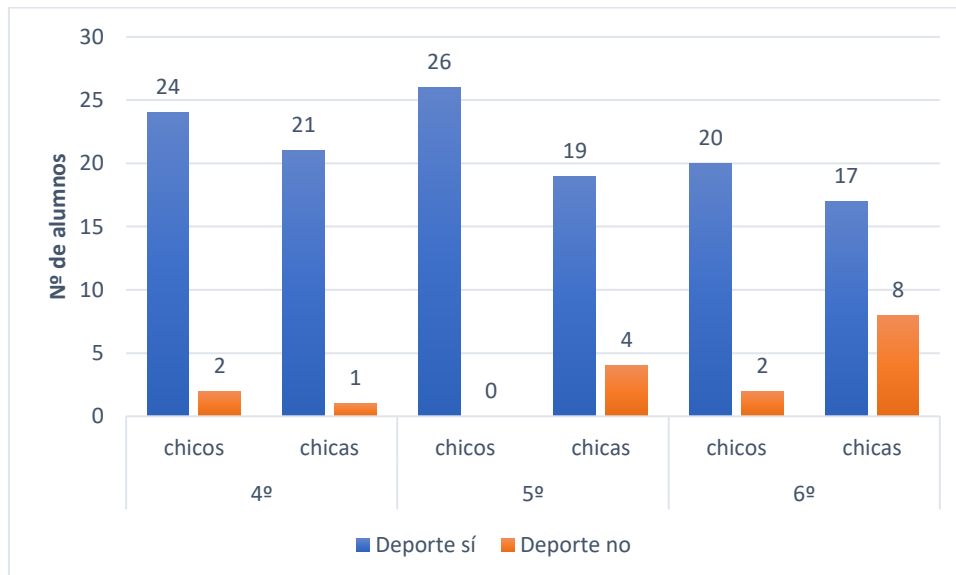


con un abanico de edades más amplio, yendo desde pre-adolescentes hasta adultos (Cecchini et al. 2013; Gomez, 2013). Debido a la corta edad de algunos de nuestros participantes, el cuestionario resultó complejo y esto ha podido influir en que la fiabilidad sea más baja en nuestro caso.

## 6.2 ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA SUBESCALA DE REGULACIÓN INTRÍNSECA

A continuación, analizaremos qué tipo de motivación es la más frecuente entre los participantes que formaron la muestra. Para ello, se tendrán en cuenta las variables edad, sexo y la realización o no del deporte. Por eso, vamos a comenzar describiendo cuántos de nuestros participantes realizaban deporte. Se encontró que, de los 144 alumnos, 130 realizan deporte dentro o fuera del ámbito escolar y 17 no realizan deporte. Se puede observar en la Gráfica 1 el número de alumnos en cada uno de los cursos que realizaban deporte, diferenciados por género.

Gráfica 1: *Número de alumnos que realizaban y no realizaban deporte*



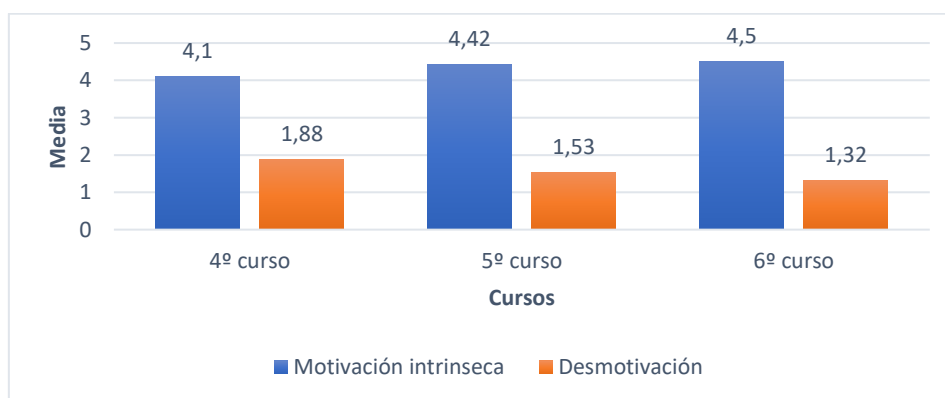
En la gráfica se observa que es bastante mayor el número de alumnos que sí realizaban deporte frente a los alumnos que no lo realizaban, independientemente del género de los participantes. Además, se observa que de las personas que no realizaban deporte (17), la mayoría eran chicas (13) y, de estas, más de la mitad pertenecían al curso más alto.

El tipo predominante de motivación en nuestra muestra es la motivación intrínseca. La media global, de 4.34, indica que es bastante elevada. Esto quiere decir que los alumnos, en general, participan positivamente en las clases de Educación Física porque les gusta y disfrutan sin buscar ningún objetivo o meta en estas. A continuación, se detallarán cuáles son los valores obtenidos en la escala de motivación intrínseca en función de las variables, edad, género y realización de deporte.

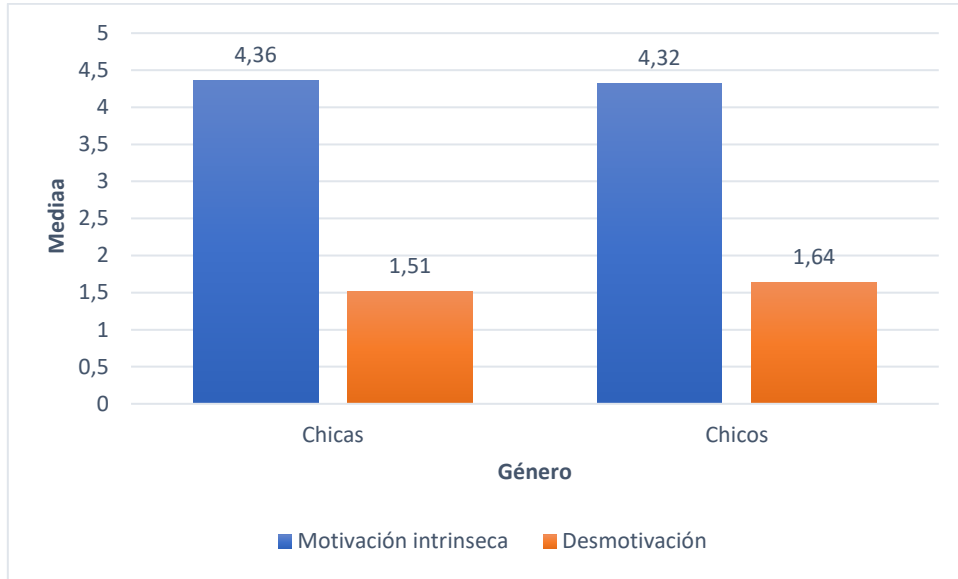
En cuanto a la edad, podemos comprobar, como refleja la Gráfica 2, que la media de la motivación intrínseca fue muy parecida en todos los cursos, con un muy ligero incremento en quinto y sexto. Se puede decir que todos nuestros participantes encuentran las clases de Educación Física atrayentes.

Respecto al género, como podemos observar en la Gráfica 3, la media motivacional intrínseca de los chicos y las chicas fue muy similar, de lo que se deduce que la motivación de nuestros estudiantes no variaba en función del género.

Gráfica 2: *Motivación intrínseca (y desmotivación) en función del curso*

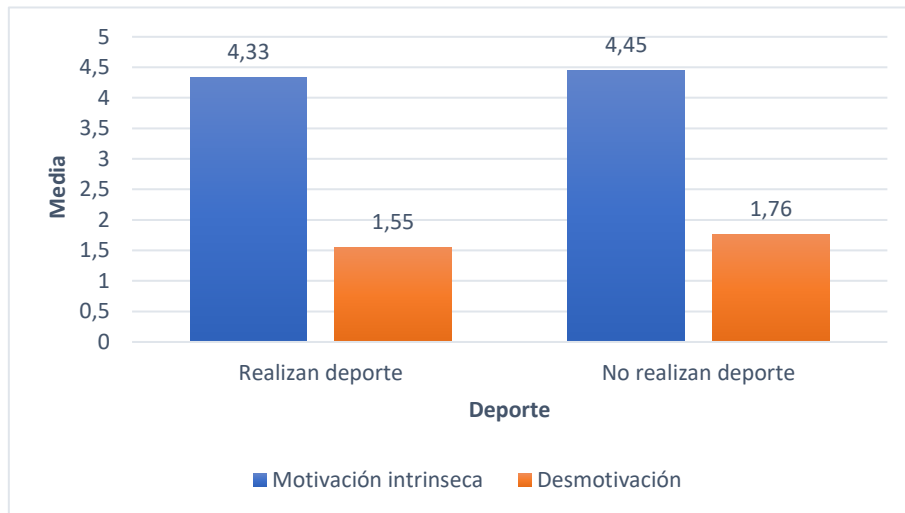


Gráfica 3: *Motivación intrínseca (y desmotivación) en función del género*



La Gráfica 4 muestra cómo el grado de motivación intrínseca (ni tampoco el de desmotivación) de los alumnos estudiados, estaban afectados por la práctica de deporte fuera del contexto escolar.

Gráfica 4: *Motivación intrínseca (y desmotivación) en función de realización o no de deporte*



Por último, en la Tabla 3 se detallan los resultados obtenidos en cuanto a la motivación intrínseca, considerando las tres variables (edad, género y práctica de deporte)

simultáneamente.

En cuanto a los alumnos y alumnas que sí realizaban deporte, apenas había variación en la puntuación obtenida en función del curso. Si nos centramos en los alumnos que no realizaban deporte, vemos que en quinto curso no tenemos ningún participante varón en esta categoría. En el caso de las chicas que no practicaban deporte, sí se puede apreciar un aumento de la motivación intrínseca entre las alumnas de cuarto y las de quinto curso. Sin embargo, son necesarios análisis estadísticos para comprobar si esta diferencia es o no significativa.

Tabla 3: *Análisis de la motivación intrínseca respecto a las tres variables*

			4º	5º	6º
Género	Masculino	Sí deporte	4,18	4,13	4,34
		No deporte	3,37	-	5
	Femenino	Sí deporte	4,75	4,52	4,32
		No deporte	3,81	4,75	4,6

Estos resultados parecen indicar que nuestros alumnos de Educación Primaria tenían unos niveles elevados de motivación intrínseca, independientemente de su género, edad y de si practicaban o no deporte.

En línea con lo hallado por otros autores, nuestros datos indican que, a medida que aumenta la edad, el número de alumnos que no realizan deporte también es mayor. Esto coincide con los resultados de los trabajos de Gould y Horn (1984) y Cecchini et al. (2004), quienes observaron que la inactividad física es más frecuente en los alumnos de mayor edad. Sin embargo, nuestros resultados no siempre coinciden con los de otros estudios realizados previamente. Por ejemplo, Cerezo y Casanova (2004) encontraron que los niños que realizan deporte tienen una motivación intrínseca más elevada que los sedentarios. Esta diferencia entre sus datos y los nuestros puede que este causada porque

la muestra del presente estudio está formada por alumnos de Educación Primaria, entre los 8 y los 12 años, mientras que los de Cerezo y Casanova (2004) eran estudiantes de ESO, con edades comprendidas entre los 12 y los 16 años. Hay que tener en cuenta también que la fiabilidad del cuestionario para nuestra muestra fue más baja que en otros estudios, y que eso puede afectar a la hora de generalizar nuestros datos.

Por otro lado, algunos autores sugieren que la motivación intrínseca hacia la actividad física de los niños pequeños es alta y que esta se va reduciendo a medida que los estudiantes van creciendo. Esto traduce en la pérdida de interés tanto en las clases de Educación Física como a la hora de practicar deporte (ver Owen et al., 2014). Esta propuesta coincide solamente en parte con lo encontrado en nuestro estudio. La motivación intrínseca en nuestro caso también es alta, pero no varía con la edad de los participantes (aunque esto último no ha podido ser comprobado con estadísticas). Es posible que sea porque necesitamos ir más allá de la enseñanza primaria para apreciar esa reducción en la motivación intrínseca hacia la actividad física.

A modo de reflexión, es probable que determinado tipo de acciones educativas llevadas a cabo en el centro hayan contribuido a la alta motivación intrínseca de nuestros participantes. Por ejemplo, la realización del torneo de datchball por parte de los profesores de Educación Física durante los recreos, con el fin de aportar a los alumnos nuevos deportes alternativos, tanto dentro como fuera del centro escolar, y que tuvo una gran aceptación y acogida entre los alumnos.

El presente trabajo tiene varias limitaciones importantes. El número de la muestra con la que se ha podido trabajar es reducido, en comparación con la empleada otros estudios. Además, no se han aplicado estadísticas para comprobar si las diferencias entre los datos eran significativas. También, se ha observado que la herramienta utilizada no era la más adecuada para los niños más pequeños. Hubo preguntas sobre algún ítem, pero especialmente podemos destacar los siguientes: “Yo hago ejercicio porque me resulta placentero y satisfactorio hacer el ejercicio” y “Yo hago ejercicio porque no me siento

bien si faltó a la sesión”. Futuras investigaciones deberían adaptar el BREQ-2 a las capacidades de comprensión de los alumnos de primaria o utilizar otro tipo de instrumentos de medida.

Lo ideal hubiera sido completar (y confirmar) los datos procedentes del cuestionario con entrevistas semi-estructuradas y observación de los alumnos. Eso nos hubiese permitido obtener más información acerca de los aspectos que motivan a los alumnos a la hora de practicar actividad física. Además, hubiese sido útil para profundizar en el concepto de deporte que tienen, ya que es muy posible que a los niños pequeños les resulte difícil diferenciar entre los conceptos de juego, deporte y actividad física, y que eso haya afectado también a sus respuestas en el cuestionario.

En este estudio se ha analizado el tipo de motivación hacia la actividad física que presenta un grupo de alumnos de Educación Primaria. Como ya se ha comentado anteriormente, para que la labor de un docente pueda ser eficaz, es necesario que consiga motivar al alumnado. Finalmente, teniendo en cuenta los resultados obtenidos y los principios del TAD, como la necesidad de relación y afecto (Deci y Ryan, 1985; Ryan y Deci, 2000), se ha elaborado una propuesta de intervención destinada a fortalecer la cooperación y mejorar la motivación intrínseca en los alumnos.

### **6.3 PROPUESTA DE SESIÓN DE EDUCACIÓN FÍSICA**

La sesión de intervención está dirigida especialmente a los alumnos del curso 5º B, ya que, tras analizar los resultados obtenidos, es el curso que menos motivación intrínseca ha obtenido y esta sesión va encaminada para aumentarla.

La sesión que se propone pertenece a una unidad de retos cooperativos, ya que se ha podido observar en diferentes estudios (Carretero, 2014; Rijo, 2013; Moreno y Martínez, 2006) que tener satisfechas las necesidades de relación con las demás personas,

la autonomía de los alumnos, o el control de la situación, aumentan la motivación intrínseca. A continuación, procedemos a la explicación y descripción de la sesión:

➤ **La metodología** que se usará en la sesión estará basada en la resolución de problemas, con el fin de que los alumnos puedan resolverlos de manera autónoma y tengan que relacionarse entre ellos. En el caso de que los alumnos tengan problemas para encontrar la solución, habrá una intervención en forma de descubrimiento guiado mediante pequeñas preguntas orientativas con las que tendrán que pensar ellos mismos la respuesta y solución.

Para completar la metodología, dividiremos la clase en cuatro pequeños grupos de seis personas. Cuando realicemos los grupos, colocaremos a los alumnos que suelen tener el rol de protagonistas en un mismo grupo para provocar el diálogo entre ellos. De esta manera, en el resto de los grupos los alumnos tendrán la posibilidad de aportar sus opiniones, pensamientos o ideas.

De esta manera, los conflictos que puedan surgir en los grupos se resolverán mediante el diálogo y, en caso de no llegar a un acuerdo, el profesor actuará como mediador.

- **Los objetivos** de la sesión son los siguientes:
- Cooperar y mostrar interés en superar los retos, aportando ideas y ayudando a sus compañeros, aceptando las normas.
  - Comunicarse de manera eficaz y sin faltar al respeto ni menospreciar las ideas de los demás.
  - Superar los obstáculos mediante la cooperación de todos los integrantes del grupo.

- **Material**
- Espalderas
  - Cinco colchonetas
  - Un cono
  - Una pelota de tenis

- Una pelota de plástico

➤ **Sesión**

Animación: (5-10 min)

- Breve repaso de los contenidos en sesiones anteriores
- Calentamiento

Parte principal: (30-35 min)

Dividiremos a los alumnos en cuatro grupos formados por seis personas. A su vez, el espacio se organizará en cuatro estaciones, que se describen a continuación. En cada una de ellas se realizará una actividad diferente, pero todas ellas tienen como elementos comunes que, para lograr el objetivo, necesitarán realizar lanzamientos, equilibrios y la cooperación entre los miembros del grupo:

1. *Lanza colchonetas* – todos los componentes del grupo deberán levantar una colchoneta, con la condición de que todos ellos deben estar en contacto con esta. El objetivo que tienen que cumplir es conseguir que, en el menor número de lanzamientos, la colchoneta llegue hasta una zona delimitada.

2. *Paso de monos* - los alumnos deberán subirse a las espalderas y mientras se desplazan de un punto “a” hacia el punto “b” deberán de ir pasándose una pelota sin que se les caiga al suelo. Si la pelota o ellos tocan el suelo, deberán volver a empezar. El objetivo es que la pelota llegue del punto a al punto b. Después, se va introduciendo diferentes variables como, por ejemplo, solo tocar el balón con una mano, apoyaren la espaldera solo un pie...

3. *Tarta de cumpleaños* – los alumnos se encontrarán en una zona con una colchoneta. En el centro de la misma habrá un cono y encima del cono, una pelota de tenis, todo ello representando una tarta. El objetivo de los alumnos es transportar esa tarta hasta una zona delimitada, con la condición de que todos deben de estar en contacto con ella. Si durante el transcurso algún elemento de los antes citados se cae, los alumnos



deberán volver a empezar desde el principio. Se les irán añadiendo consignas para dificultar de forma progresiva el objetivo de la actividad.

4. *Bocadillo de jamón* – En esta última estación, los alumnos se encontrarán con tres colchonetas separadas entre sí. Los alumnos deberán colocarse encima de las colchonetas con el objetivo de conseguir darla la vuelta sin tocar el suelo o salirse de ella. Para aumentar el nivel de dificultad progresivamente haremos lo siguiente. Primero se colocarán por parejas y cada pareja se subirá en una colchoneta. Una vez conseguido, los alumnos se agruparán en tríos, volviendo a realizar la misma actividad, cada trio en una colchoneta. Para terminar, todo el grupo deberá repetirlo subido en una única colchoneta. El objetivo es el mismo, la dificultad aumenta al ir añadiendo participantes y reduciendo el espacio.

Vuelta a la calma: (5-10 min)

- Se reunirá a los alumnos para poner en común las sensaciones, sentimientos y emociones que han surgido a lo largo de la sesión.

## 7. CONCLUSIONES Y REFLEXIÓN

Este trabajo ha supuesto un gran esfuerzo, tanto de manera personal como profesional. En lo referente a lo profesional, me ha aportado nuevos conocimientos y ha reforzado algunos ya existentes. He tenido la oportunidad de realizar una investigación empírica sobre contenidos en los que no había podido profundizar con tanto detalle a lo largo de la carrera. Me he dado cuenta de que estudiar la motivación es mucho más complejo de lo que parece. Existen muchas dimensiones de las cuales no era consciente y también muchas teorías distintas sobre este concepto. Sé que aún me queda mucho por aprender al respecto.

Además, para realizar el trabajo he aprendido, de forma casi autodidacta, a manejar un programa de estadística (el SPSS) que me ha servido para analizar los datos.

El trabajo también me ha aportado nuevos puntos de vista para trabajar sobre la elaboración o mejora de las futuras unidades didácticas o sesiones que realice como docente y poder afrontar las oposiciones con una perspectiva diferente.

Respecto a lo personal, el proyecto representa la ilusión que tengo hacia la profesión. Aunque la motivación solo sea uno de los conocimientos a tener en cuenta para la docencia, considero que es uno de los pilares fundamentales de la educación. El conocer qué es lo que mueve a los alumnos o lo que les gusta, con el fin de darles la posibilidad de que sean más eficaces tanto en la educación como a la hora de formarse como personas, es algo que no está pagado.

Además, me ha dado la posibilidad de poder conocer mis puntos fuertes y débiles a la hora de realizar un trabajo de investigación. Ahora sé que soy capaz de llevar a cabo un trabajo de estas características. Y, gracias a esta experiencia, podré mejorar en el futuro aquello en lo que peor me desenvuelvo y sacar más partido en aquellas competencias en las que destaco.

## 8. BIBLIOGRAFÍA

- Carretero, C. M. (2014). *Un Análisis de La Motivación en judo desde la teoría de la autodeterminación*. Tesis doctoral. Editorial Universidad Miguel Hernandez.
- Cecchini, J. A., González, C., Carmona, A. M. y Contrera, O. (2004). Relaciones entre clima motivacional, orientación de meta, motivación intrínseca, autoconfianza, ansiedad y estado de ánimo en jóvenes deportista. *Psicothema*, 16 (1), 104-109.
- Cecchini, J. A., Fernández-Losa, J. L, González, C. y Cecchini, C. (2013). Aplicaciones del modelo de autodeterminación en la Educación Física de primaria. *Latinoamericana de Psicología*, 45 (1), 97–109.
- Cerezo, M. T., y Casanova, P. (2004). Diferencias de género en la motivación académica de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2 (1), 97–112.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. 1985. *Intrinsic motivation and selfdetermination un human behavior*. New York: Plenum Press.
- Escartí, A., Gutiérrez M. y Pascual C. (2011). Propiedades psicométricas de la versión española del cuestionario de responsabilidad personal y social en contextos de Educación Física. *Psicología del Deporte*, 20, 119–30.
- De Francesco, G. (2011). *Fuente de estimulación y mejora en el rendimiento deportivo de los alumnos en las clases de Educación Física*. Tesis doctoral. Universidad Abierta Interamericana.
- Folgar, M. I., Boubeta A. R, y Vaquero-Cristóbal, R. (2014). Motivaciones para la práctica deportiva en escolares federados y no federados *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física y recreación*, 25, 80–84.
- Gómez, A. (2013). Satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en relación con la diversión y la desmotivación en las clases de Educación Física. *Investigación en*

*Educación, 11 (2), 77–85.*

- Gould, D., y Horn, T. (1984). Participation motivation in young athletes. En J. Silva y R. Weinberg (Eds): *Psychological foundations in sports* (pp. 61-86). Champaign, Illinois: Human Kinetics.
- Guzmán, P. y Olave, S. (2004). *Análisis de la motivación, incentivos y desempeño en dos empresas chilenas*. Tesis doctoral. Editorial Universidad de Chile.
- Isorna, M., Rial, A., Vaquero R. y Sanmartín F. (2012). Motivaciones para la práctica de deporte federado y del piragüismo en alumnos de primaria y secundaria. *Nuevas perspectivas de Educación Física, deporte y recreación, 21*, 19–24.
- Manso, J. (2002). El legado de Frederick Irving Herzberg. *Universidad EAFIT, 128*, 79–86.
- Markland, D. y Tobin, V. (2004). A modification to behavioural regulation in exercise questionnaire to include an assessment of amotivation. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 26*, 191-196.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivación y personalidad*. Madrid: Díaz de Santos S.A.
- Mateo, M. (2001). La motivación, pilar básico de todo tipo de esfuerzo. *Proyecto social: Revista de relaciones laborales, 9*, 6–21.
- Mena, S. F. J. (2014). *Estrategia de motivación en educación primaria*. Trabajo final de grado. Editorial Universidad de Valladolid (EdUVA).
- Moreno, J. A. y Martínez, A. (2006). Importancia de la teoría de la autodeterminación en la práctica físico-deportiva: fundamentos e implicaciones prácticas. *Cuadernos de Psicología del Deporte, 6 (2)*, 39–54.
- Moreno, J. A., Cervelló, E. M. y Martínez, A. (2007). Measuring self-determination motivation in a physical fitness setting; validation of the behavioural regulation in exercise questionnaire-2 (BREQ -2) in a spanish sample. *Sport medicine and*

*physical fitness*, 47 (3), 366-378.

Naranjo, M. L. (2009). Motivación : perspectivas teóricas y algunas consideraciones en el ámbito educativo. *Educación*, 33 (2), 153–170.

Navarro, R., Rodríguez, J. E. y Eirín, R. (2016). Análisis de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, motivación y disfrute en Educación Física en primaria. *Revista Técnico-Científica del deporte escolar, Educación Física y psicomotricidad*, 2 (3), 439–455.

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

Ospina, J. (2006). La Motivación, Motor del aprendizaje. *Ciencias de la salud* , 4, 158–60.

Owen, K. B., Smith, J., Lubans, D. R., Johan, Y.Y. y Lonsdale, C. (2014). Self-determined motivation and physical activity in children and adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Preventive Medicine*, 67, 270–79.

Quintero, J. (2011). Teoría de las necesidades de Maslow. *Revista campus virtual*, Universidad Fermín Toro Venezuela.

Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist Association*, 55 (1), 68–78.

Van den Broeck, A. (2009). Teoría de la autodeterminación para promover el crecimiento personal en el ámbito laboral. En D. Herrera. (Ed): *Teorías Contemporaneas de La Motivación: una perspectiva aplicada* (pp. 1-27). Lovania, Bélgica: Fondo Editorial.

# 9. ANEXOS

## 9.1 Anexo I. Escala de Regulación de la Conducta en el Ejercicio Físico (BREQ-2).



Escala de regulación de la conducta en el ejercicio físico (BREQ-2) Markland y Tobin (2004).

Yo hago ejercicio...	Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Neutro	Algo de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Porque los demás me dicen que debo hacerlo	1	2	3	4	5
Porque me siento culpable cuando no practico	1	2	3	4	5
Porque valoro los beneficios que tiene el ejercicio físico	1	2	3	4	5
Porque creo que el ejercicio es divertido	1	2	3	4	5
No veo por qué tengo que hacer ejercicio	1	2	3	4	5
Porque mis amigos/familia/pareja me dicen que debo hacerlo	1	2	3	4	5
Porque no me siento bien conmigo mismo si falto a la sesión	1	2	3	4	5
Porque para mí es importante hacer ejercicio regularmente	1	2	3	4	5
No veo por qué debo molestarme en hacer ejercicio	1	2	3	4	5
Porque disfruto con las sesiones prácticas	1	2	3	4	5
Para complacer a otras personas	1	2	3	4	5
No veo el sentido de hacer ejercicio	1	2	3	4	5
Porque siento que he fallado cuando no he realizado un rato de ejercicio	1	2	3	4	5
Porque pienso que es importante hacer el esfuerzo de ejercitarse regularmente	1	2	3	4	5
Porque encuentro el ejercicio una actividad agradable	1	2	3	4	5
Porque me siento bajo la presión de mis amigos/familia para realizar ejercicio	1	2	3	4	5
Porque me pongo nervioso si no hago ejercicio regularmente	1	2	3	4	5
Porque me resulta placentero y satisfactorio el hacer ejercicio	1	2	3	4	5
Pienso que hacer ejercicio es una pérdida de tiempo	1	2	3	4	5

**Regulación intrínseca:** 4, 10, 15, 18

**Regulación identificada:** 3, 8, 14, 17

**Regulación introyectada:** 2, 7, 13

**Regulación externa:** 1, 6, 11, 16

**Desmotivación:** 5, 9, 12, 19

Moreno, J. A., Cervelló, E. M., y Martínez, A. (2007). Measuring self-determination motivation in a physical fitness setting: validation of the Behavioral Regulation in Exercise Questionnaire-2 (BREQ-2) in a Spanish sample. *The Journal of Sport Medicine and Physical Fitness*, 47(3), 366-378.