

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE ORGANIZACIÓN DEPORTIVA
SUBDIRECCIÓN DE POSGRADO



**CLIMAS MOTIVACIONALES EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN ÉPOCA
DE PANDEMIA "COVID 19"**

Por

ALEJANDRA GALLARDO MALDONADO

PRODUCTO INTEGRADOR

TESINA

Como requisito parcial para obtener el grado de

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN FÍSICA

NUEVO LEÓN, Noviembre 2021



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



FACULTAD DE ORGANIZACIÓN DEPORTIVA

IT-ESCP-04-R06
R. 11-11/21

Constancia de Revisión Antiplagio

ALEJANDRA GALLARDO MALDONADO

Alumno

Presente.-

Por medio de la presente hacemos CONSTAR que el producto integrador: tesina, con el nombre: *Climas motivacionales en las clases de Educación Física en época de pandemia "COVID 19"*, presentado para finalizar el programa de Maestría en Actividad Física y Deporte con Orientación en Educación Física, modalidad No Escolarizada, ha pasado por la revisión similitud (antiplagio) por medio del programa *Turnitin* y se ha corroborado que el reporte de porcentaje de similitud es menor o igual al porcentaje establecido de un 30% en su contenido y ha realizado de manera adecuada la citación de sus fuentes.

ATENTAMENTE

"Alere Flammam Veritatis"

Ciudad Universitaria, a 29 de Noviembre del 2021.

Dra. Raquel Morquecho Sánchez

COORDINADORA

MAESTRÍA EN ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE

MODALIDAD NO ESCOLARIZADA



Av. Universidad s/n, Ciudad Universitaria, C.P. 66455
San Nicolás de los Garza, Nuevo León, México
Tels.: (81) 1340 4450 • 1340 4451
fod@uanl.mx | www.fod.uanl.mx



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



FACULTAD DE ORGANIZACIÓN DEPORTIVA

IT-ESCP-04-R01 11-11/21

VoBo. DEL PRODUCTO INTEGRADOR O TESIS

DRA. BLANCA ROCÍO RANGEL COLMENERO
SUBDIRECTORA DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN
Presente.-

Por medio de la presente, hacemos de su conocimiento que el (la) C. **ALEJANDRA GALLARDO MALDONADO** con no. de matrícula 1720023 ha concluido su trabajo titulado "**CLIMAS MOTIVACIONALES EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN ÉPOCA DE PANDEMIA "COVID 19"**" exitosamente, por lo que autorizamos inicie los trámites de titulación. En la siguiente página encontrará el listado con firmas de los miembros del jurado para el examen de grado.

Atentamente

DR. OSWALDO CEBALLOS GURROLA

VoBo. Docente de la unidad de aprendizaje P.I.
Nombre completo y firma

DR. LUIS TOMÁS RÓDENAS CUENCA

VoBo. Asesor
Nombre completo y firma

1/2



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



FACULTAD DE ORGANIZACIÓN DEPORTIVA

Presidente
DR. LUIS TOMÁS RÓDENAS CUENCA

Secretario
DRA. SAMANTHA MEDINA VILLANUEVA

Vocal
DRA. MINERVA THALÍA JUNO VANEGAS FARFANO

Suplente
DR. FRANCISCO DANIEL ESPINO VERDUGO

Firma de enterado: **DRA. RAQUEL MORQUECHO SÁNCHEZ**

COORDINADORA
MAESTRÍA EN ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE
MODALIDAD NO ESCOLARIZADA

DEDICATORIA

A mi familia y maestros...

AGRADECIMIENTOS

Primeramente quiero agradecer a mis papás y a mi hermana por apoyarme y estar ahí para mí en todo momento, cuando más los necesito ahí están y cuando no, también, no cabe duda que me tocó una gran familia que sin ellos no estaría en donde estoy ahora y lo que soy, los que me inculcaron valores, principios, disciplina. A mi papa Arturo y mi mama Adela por sus consejos, apoyo y todo el amor que me dan al igual que mi hermana Aidee por sus conocimientos transmitidos.

Muchas gracias a mis formadores, a todos los maestros que me han dado clases y me han transmitido de su conocimiento para crecer como profesional, a mi asesor de tesis al Dr. Luis Ródenas por estar ahí apoyándome y ayudándome junto con el Dr. Oswaldo Ceballos que también fue parte del proceso en la realización de la tesina.

Agradecer también a la Universidad Autónoma de Nuevo León y a la Facultad de Organización Deportiva por haberme aceptado para mis estudios de la licenciatura y ahora hasta la maestría.

Y para finalizar, agradecer a mis amigos y compañeros que estuvimos juntos en el proceso, unos desde licenciatura otros desde maestría pero para una u otra cosa estuvimos ahí para apoyarnos.

Muchas gracias a todos y cada uno de ustedes, fueron de gran apoyo y motivación para estar en donde estoy.

Resumen

Los objetivos principales de este estudio fueron realizar un análisis descriptivo y las correlaciones bivariadas de cada una de las variables del estudio sobre los climas motivacionales en las clases de educación física en época de pandemia COVID-19. Asimismo, si había diferencias en función del género. Se utilizó una muestra de 154 niños, donde 80 son mujeres (51.9%) y 74 son hombres (48.1%), sus edades comprendieron entre los 5 y 14 años ($M = 8.55$; $DT = 1.67$), siendo la edad media en niños de 8.86 ($DT = 1.63$) y 8.25 ($DT = 1.67$) en niñas, los cuales estudian el nivel básico en la escuela primaria Lic. Héctor González ubicada en Monterrey, Nuevo León, México. Los instrumentos empleados fueron para medir las diferentes formas de motivación establecidas por la teoría de la autodeterminación la versión validada al español (Moreno, González-Cutre y Chillón, 2009) de la *Perceived Locus of Causality Scale* de Goudas, Biddle y Fox (1994), para evaluar el clima motivacional del estudiante se requirió la adaptación para EF (González-Cutre, Sicilia, y Moreno, 2008) del Cuestionario del Clima Motivacional Percibido en el Deporte-2 (PMCSQ-2; Newton, Duda, y Yin, 2000). Los resultados mostraron que el clima motivacional que implica a la tarea correlacionó de una manera significativa y positiva con la motivación intrínseca, con la regulación identificada y con la relación introyectada, en cambio, el clima motivacional que implica al ego se correlacionó de manera positiva con la desmotivación en las clases de EF. En cambio, no hubo diferencias que fueran significativas en función del género. Por último, hay un clima transmitido por el docente en donde es notable la influencia positiva que tiene sobre la motivación de los niños, en el que se valore el esfuerzo de los niños, la participación, el progreso, superación personal, etc.

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| Índice | |
| Introducción | 11 |
| Objetivo general | 15 |
| Objetivos específicos | 15 |
| Capítulo I. Marco teórico | 16 |
| 1.1 Educación Física | 16 |
| 1.1.2 Beneficios de la Educación Física | 16 |
| 1.1.3 La Motivación | 17 |
| 1.2 Teoría de la autodeterminación y sus mini teorías | 18 |
| 1.3 Climas motivacionales, necesidades y motivación en Educación Física | 21 |
| 1.4 Análisis de la experiencia docente en clases de Educación Física durante el confinamiento por COVID-19 en México | 24 |
| Capítulo II. Metodología | 28 |
| 2.1 Diseño de técnicas de recolección de información | 28 |
| 2.2 Población y muestra | 28 |
| 2.3 Instrumento | 30 |
| 2.4 Procedimiento | 31 |
| 2.5 Análisis de datos | 31 |
| Capítulo III. Resultados | 31 |
| Capítulo IV. Discusión | 34 |
| Capítulo V. Conclusiones | 36 |
| Bibliografía | 40 |
| Anexos | 49 |

Índice de tablas

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <i>Tabla 1. Estadística descriptiva y correlaciones bivariadas entre las variables del estudio.....</i> | <i>32</i> |
| <i>Tabla 2. Diferencias de medias en función del género.....</i> | <i>33</i> |

Índice de figuras

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <i>Figura 1. Principales componentes de la teoría de la autodeterminación (adaptación de Cook y Artino, 2016, y de Ryan y Deci, 2000).....</i> | <i>19</i> |
| <i>Figura 2. Distribución de la muestra en función del género.....</i> | <i>28</i> |
| <i>Figura 3. Distribución de la muestra por edad y género.....</i> | <i>29</i> |
| <i>Figura 4. Distribución de la muestra en función del año escolar.....</i> | <i>29</i> |

Introducción

Las autoridades del país de China, el 31 de diciembre del 2019, reportaron un conglomerado de casos de neumonía, a pesar de los esfuerzos realizados para poder contener el virus por COVID-19 no fue posible, así que, se declaró pandemia el 11 de marzo del 2020 (OMS 2020)

Esta epidemia de COVID-19 fue declarada por la OMS una emergencia de salud pública de preocupación internacional el 30 de enero de 2020. Los datos obtenidos de Ministerio de Salud en México, el primer caso que se detectó en este país fue el 27 de febrero de 2020. El doctor Tedros Adhanom Ghebreyesus Director General de la OMS, anunció el 11 de marzo de 2020 que el coronavirus 2019 puede caracterizarse como una pandemia, ya que se extendió por todo el mundo y afecta a un gran número de personas.

A causa del COVID-19 todos los sectores escolares se estableció el confinamiento, suspendiéndose las actividades escolares, empezando así con las clases virtuales por parte de los docentes con el apoyo de los padres y/o tutores de los alumnos para poder dar continuidad al plan educativo (Cóndor, 2020).

En México, más de 33 millones de estudiantes de Educación Básica (EB) fueron afectados debido a que durante el confinamiento las escuelas cerraron sus puertas (UNESCO, 2020).

El confinamiento provocó sedentarismo, miedo, estrés, ansiedad en la población (Celis-Morales et al., 2020; Chen et al., 2020a; Chen et al., 2020b; Islam et al., 2020; Shechter et al., 2020).

Los docentes se tuvieron que ajustar y adecuar sus formatos pedagógicos para poder tener la atención de los alumnos por medio de las clases virtuales innovando las planeaciones con preparación del uso de las tecnologías (Lloyd, 2020)

Por eso es importante que el docente de EF diseñe actividades atractivas, innovadoras, adaptables al ambiente, espacio y materiales que puede haber en casa, favoreciendo las competencias motrices, emocionales.

Las clases de EF también formaron parte de las adecuaciones curriculares que se establecieron (Gómez, 2020). Durante el confinamiento por el COVID-19 ha limitado la práctica de actividad física (Blocken et al., 2020), y por ende un incremento de enfermedades cardiovasculares, sobrepeso y obesidad, ante esto, disminuye la calidad de vida de los niños en educación primaria (Aguilar et al., 2019), el docente de Educación Física tiene que tener la solución ante la problemática para reducir el sedentarismo (Webster et al., 2015).

Autores como Gambau et al. (2020) señalan que se tendrá un bajo desarrollo motriz en los niños, ya que se tiene que utilizar un contexto diferente a lo tradicional, de lo presencial a lo virtual, va a complicarse la posibilidad de supervisar y corregir los movimientos, dar retroalimentación, evaluar el desarrollo y la evolución del aprendizaje.

De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2015) incita el hábito de realizar actividad física para favorecer la calidad de vida de las personas, favoreciendo el desarrollo motriz, psicológico, teniendo buen rendimiento académico y promocionando los valores personales como sociales, por lo que se resalta horas de calidad en las clases de Educación Física (EF).

En 2018 el 22% de los niños con menos de 5 años, tiene riesgo de padecer sobrepeso. En las zonas urbanas el sobrepeso en los niños de 5 a 11 años representa 18%, mientras que en las rurales es de 17%. (INEGI, 2020).

El sobrepeso y la obesidad, descritos por la Organización Mundial de la Salud (OMS) donde hay una acumulación excesiva de grasa en el cuerpo, este padecimiento ha alcanzado grandes % y alarmado a la población en México. El sobrepeso y la obesidad son considerados una enfermedad crónica y compleja donde hay varias causas (genéticas, medioambientales, económicas, etc.), en donde también la alimentación es importante. Entre los factores más relevantes que se asocian con el sobrepeso y la obesidad son:

- No realizar actividad física-deportiva, no contar con espacios públicos seguros y adecuados para poder realizar actividad física para todos los grupos de edad de la población. De acuerdo el reporte 2018 del Módulo de práctica deportiva y

ejercicio físico (MOPRADEF), realizado por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), el 57.9 % de la población de 18 años y mas no realización algún deporte o ejercicios físico, los principales argumentos que hay para no realizar ejercicios físicos son cansancio por el trabajo, falta de tiempo, pereza, etc.

- Tener un estilo de vida sedentario donde las actividades laborales tienen un mayor tiempo de inactividad física porque están muchas horas en la computadora o por la televisión, videojuegos, celulares.

El número de personas con sobrepeso y obesidad en México es cada vez mayor y aumenta conforme aumenta la edad. En 2018, 22 por ciento de las y los menores de cinco años estaba en riesgo de padecer sobrepeso. A estas edades una alta proporción (83 de cada 100) de niñas y niños consumen de manera cotidiana bebidas no lácteas endulzadas, seguido de la ingesta de botanas, dulces y postres, lo que constituye un serio problema de salud pública. En la población infantil de 5 a 11 años, la prevalencia combinada de sobrepeso y obesidad (exceso de peso) afecta a nivel nacional a 36 por ciento de esta población, lo que representa cerca de 4 millones de menores. Ante la expansión y gravedad de la crisis sanitaria causada por el nuevo coronavirus SARS-COV2, algunos estudios realizados tanto en México como en otros países han encontrado que existe una relación entre las personas con comorbilidades (enfermedad cardiovascular y cerebrovascular, diabetes mellitus, asma y enfermedad pulmonar obstructiva crónica) y el riesgo de desarrollar un cuadro severo de infección por COVID 19.

La motivación es vinculada con la conducta de ejecución y con la continua de la realización de ejercicios físicos, a partir de supuestos teóricos plantea: la motivación en las personas es importante, aun así, la motivación es un tema muy poco entendido en el terreno práctico, ya que comunicar información sobre la motivación a los docentes, entrenadores y a otros profesionales, no tiene mucho éxito. (Roberts et al., 1995).

Sánchez Franyuti (2000) describe la motivación como el comportamiento resultante de la vinculación necesidad -deseos- estímulos.

Fox y Biddle (en Robert, 1995), Hablan de la teoría de la recompensa, en la que las recompensas se mueven entre el espectro de recompensa intrínseco: preferencia de movimiento y recompensa extrínseca: resultado; Proporcionan un refuerzo de factores internos más que externos, facilitando experiencias emocionales positivas. Es decir, disfrutan del deporte y se ejercitan con facilidad gracias a sus capacidades, autoestima y salud.

Objetivo general

El objetivo general de este trabajo es analizar los climas motivacionales en las clases de educación física en época de pandemia COVID-19.

Objetivos específicos

- Analizar los resultados del instrumento escala del locus percibido de casualidad en Educación Física y el cuestionario del clima motivacional percibido en el deporte-2 en tiempo de pandemia a causa del Covid-19.
- Comparar los resultados obtenidos de la participación de los alumnos de Educación Física según su edad, año escolar, sexo, motivación, desmotivación.

Capítulo I. Marco teórico

1.1 Educación Física

La educación física es educación, donde su función es a través del movimiento, por medio de la motricidad. El movimiento no se entiende como movilización de mecánica, más bien, como una expresión de percepciones y sentimientos, ya que el movimiento voluntario y consciente es un aspecto expresivo de la conducta humana (Contreras, 1998).

Según Cagigal (1968) asegura que la Educación Física es un proceso que ayuda a las personas a tener un adecuado desarrollo en sus capacidades físicas de movimiento, expresión, relación social y personales.

Nixon y Jewllet (1980, p. 28): “aquella fase del proceso total educativo que concierne al desarrollo y utilización de las capacidades de movimiento voluntarias y con propósito definidos, incluyendo respuestas directamente relacionadas con las dimensiones mentales, emocionales y sociales. Las modificaciones del comportamiento estables resultan de estas respuestas centralizadas en el movimiento, de manera que el individuo aprende a través de la educación física”.

Parlebas (1976), Argumenta que todos aceptamos la educación física como un campo educativo que se ocupa del comportamiento motor de los estudiantes.

1.1.2 Beneficios de la Educación Física

Buena actividad física en la infancia ayuda a tener un desarrollo positivo en las etapas de crecimiento y previene enfermedades infantiles, ayudando a combatir el sedentarismo, con el objetivo de tener un desarrollo fisiológico óptimo (Drobnic, 2013).

La actividad física ayuda a aumentar la concentración de los neurotransmisores que son los que fomentan el desarrollo de la memoria, el crecimiento de neurotróficos que son las proteínas que ayudan a que sobrevivan las neuronas y a aumentar el número de neuronas y las conexiones neuronales (Ardoy et al., 2014).

Para alcanzar las recomendaciones de la OMS se necesita aumentar a un mínimo de 3 clases semanales de clases de Educación Física y así adquirir hábitos de vida saludable. (Uddin et al., 2020). La OMS recomienda en los niños y adolescentes de 5 a 17 años al menos 60 minutos al día de actividad física moderada a intensa, principalmente aeróbica y aquellas que fortalecen los músculos al menos 3 días a la semana.

1.1.3 La Motivación

De acuerdo con Santrock (2002), la motivación es “el conjunto de razones por las que las personas se comportan de las formas en que lo hacen. El comportamiento motivado es vigoroso, dirigido y sostenido” (p. 432).

Roberts (1995) dice que varios autores vinculan la motivación con la conducta de ejecución y persistencia en el ejercicios físico a partir de diferentes supuestos teóricos, y plantea: La motivación en la vida de las personas es importante, de todos modos, aun siendo un tema muy importante, es un hecho lamentable que la motivación sea un fenómeno pobremente entendido en el terreno práctico, comunicar sobre la motivación a docentes, entrenadores no tiene mucho éxito.

Sánchez Franyuti (2000) Lo describe como un comportamiento que proviene de una serie de necesidades, deseos y estímulos.

Fox y Biddle (Robert, 1995) Introducen la teoría de la recompensa, moviéndose entre el dominio de la recompensa intrínseca (gusto por el movimiento) y la recompensa extrínseca (resultado) y sugieren que los factores motivadores intrínsecos reemplazan a los factores extrínsecos que facilitan una experiencia emocional positiva. Es decir, cuando realizan actividades físicas y deportivas, disfrutan de sus habilidades, autoestima y salud.

Herrera et al. (2004) Demuestran que la motivación es una de las explicaciones más importantes del comportamiento humano en relación con las razones de este comportamiento.

1.2 Teoría de la autodeterminación y sus mini teorías

Esta teoría de la Autodeterminación (TAD) (Deci y Ryan, 2008; Hagger y Chatzisarantis, 2008; Ryan y Deci, 2000). Es una macroteoría y menciona que las personas están motivadas para cambiar por necesidades psicológicas propias. En la teoría de la autodeterminación hay tres necesidades psicológicas básicas:

- La necesidad de autonomía: se involucra en actividades por voluntad propia y se divide en dos:
 - En la autonomía donde inicia comportamientos y hay libre elección
 - En orientación hacia el control donde hay directriz interna o externa.
- Competencia: donde está ligada a tener éxito en las tareas realizadas para poder alcanzar los resultados deseados y así obtener control de los resultados, confianza, autoeficacia.
- Relación con los demás: hay conexión con las personas en el momento de desarrollar las actividades, por ejemplo, en la escuela la relación que hacen los alumnos entre sí tiene es determinante para la vida escolar del alumno. La relación que tienen los alumnos con sus papás es determinante para la motivación extrínseca de los alumnos. Los alumnos con los docentes son sensibles en cuanto a la relación que se establece.

Estos tres permiten un estado de motivación autodeterminada (sujeto interioriza sus comportamientos).

Según la Teoría de la autodeterminación, la motivación presenta diferentes niveles y orientaciones que no actúan como comportamientos estancos, sino que conforman un continuo que va desde la amotivación hasta la motivación intrínseca (Deci y Ryan, 1985, 1991, 2000).

En esta teoría, los diferentes tipos de motivación van de menos a mayor jerarquía, empezando con la amotivación, cuatro formas de motivación extrínseca (externa, introyectada, identificada e integrada), y la motivación intrínseca.

La primera suposición que hubo sobre la teoría fue obteniendo dominio en los desafíos y con nuevas experiencias ayuda a construir un sentido propio, sugiriendo así, que las personas actúan motivadas por obtener satisfacción y por la necesidad de

crecer. La mayoría de las personas tienen la motivación por recompensa que reciben a cambio (motivación extrínseca), pero, la teoría de la autodeterminación se centra en la motivación interna como la de adquirir conocimiento o nuevos logros personales (motivación intrínseca), la amotivación se refiere a conductas que no son reguladas por los sujetos y falta de propósitos.

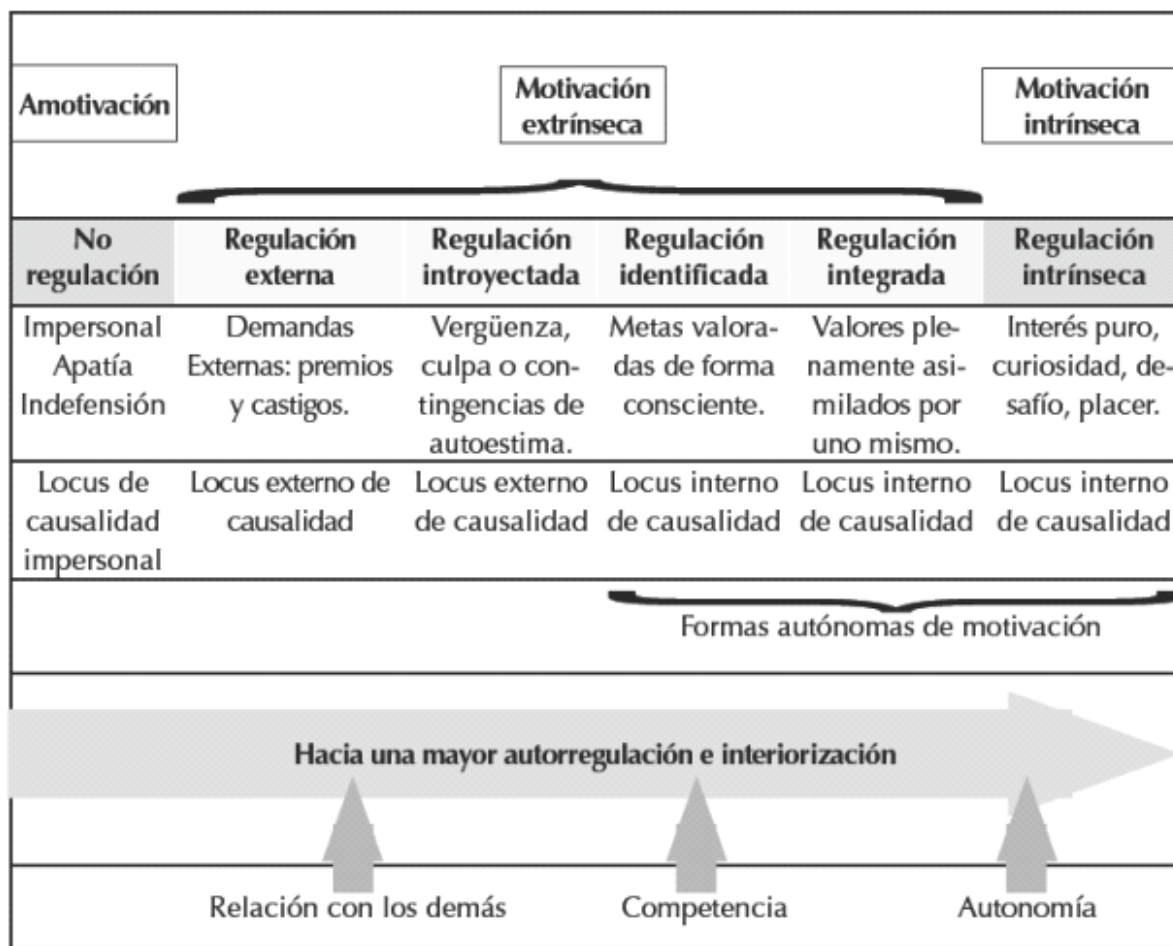


Figura 1. Principales componentes de la teoría de la autodeterminación (adaptación de Cook y Artino, 2016, y de Ryan y Deci, 2000).

Se va a observar los estudios que han aplicado la teoría de la autodeterminación en las clases de Educación Física y que efecto tiene la intervención del docente en las necesidades psicológicas básicas de los estudiantes.

Con base a la teoría de la autodeterminación en las clases de Educación Física en alumnos de educación primaria y secundaria, con intervenciones de los docentes

con o sin formación, se elaboró una revisión sistemática de estudios con investigaciones realizadas con base en la TAD.

El 58% de las intervenciones que se realizaron son docentes entre 2 a 17 años de experiencia laboral, entre 1 a 88 docentes. Los alumnos involucrados en esta investigación cuentan con una edad de entre 7 a 22 años.

Los resultados indican que las muestras tanto de los docentes como los alumnos no son representativas. El gran % de las investigaciones realizadas fueron desarrolladas en países europeos y anglosajones (España con el 53%).

Las variables que fueron más estudiadas son: Las necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y relación), con una consideración del 50%, las intervenciones, con la consideración del 50% en conjunto con las necesidades psicológicas básicas, de los trabajos el apoyo a la autonomía (competencia) con la consideración del 10 %, motivación autodeterminada (desmotivación, motivación externa, regulación introyectada, regulación identificada y motivación intrínseca) con la consideración del 63%.

De acuerdo con los autores Erwin et al. (2009) y Doll et al. (1996), es necesario trabajar con edades tempranas, ya que en esa etapa es donde se influye y se desarrolla en las actitudes más autodeterminantes de los niños al crecer. Aunque en esta investigación solo hubo 1 intervención con niños menos de 9 años, hay que medir las principales variables de estudio sobre las Necesidades Psicológicas Básicas (NPB) o los tipos de motivación intrínseca.

Existe poca investigación científica sobre este tema en países latinoamericanos, norteamericanos y caribeños, en el contexto de la clase de Educación Física. Esto podría deberse a la formación docente y al estilo más controlador al que están acostumbradas estas sociedades (Coutín et al., 2018). Aún algunos docentes después de más de dos décadas de la concepción de este modelo aún confundan aspectos de esta como lo es el apoyo a la autonomía, el cual erróneamente está asociado a una clase fuera de control y caótica en manos del docente que la imparte. Pues, proporcionar un clima de apoyo a la autonomía de los estudiantes no debe confundirse

con la independencia, por lo que la autonomía no conduce a la falta de disciplina o desorganización en el aula (Polet et al., 2019).

Para poder fomentar estilos de vida más saludables en la población de los más jóvenes es importante implementar las estrategias basadas en la TAD en el soporte a las NPB y en los tipos de motivación autodeterminada.

En el modelo de Meng y Keng (2015) de apoyo a la autonomía con estructura en la clase de Educación Física, se encontró que los niveles de Actividad Física en los estudiantes se vieron afectados positivamente.

Por eso se sugiere que se utilice este modelo en países como México, ya que cuenta con altas tasas de obesidad infantil, y podría ayudar para poder tener un impacto positivo y haya más participación de Actividad Física dentro y fuera del contexto escolar. Los docentes que recibieron una formación antes de la intervención fueron los que obtuvieron resultados positivos, aunque los que no recibieron la formación demostraron buen rol como mediadores que resalto en los estudios.

Hay que mejorar la calidad de la Educación Física, aumentar el disfrute, la participación de los alumnos y estudiar la perspectiva de los docentes.

La teoría de la autodeterminación es un modelo flexible, y ayuda a incrementar la motivación intrínseca. Pues lo importante no es buscar la causa de este aumento, sino el cómo crear las condiciones en que se fomenten y mantengan dichos niveles de motivación intrínseca (Ryan & Deci, 2000, 2017).

1.3 Climas motivacionales, necesidades y motivación en Educación Física

En la teoría de la autodeterminación están las tres necesidades psicológicas universales: competencia, autonomía y relación.

La satisfacción de estas necesidades va a hacer que las personas experimenten estados de motivación intrínseca, en cambio, si hay frustración en estas necesidades va a provocar motivación extrínseca y desmotivación. (Moreno et al. 2008).

La TAD en el ámbito de la Educación Física ha examinado aspectos que son relevantes en el contexto social que predicen la satisfacción de las necesidades.

En el campo de la educación física, varios estudios muestran que los estudiantes más autónomos muestran una mayor intención de participar en la actividad física, tienen más probabilidades de participar en educación física voluntaria en el futuro y ser más activos físicamente en su tiempo libre. (Ntoumanis, 2001, 2005; Standage et al., 2003).

Vallerand (1997), propuso una secuencia de cuatro pasos en su modelo jerárquico de motivación intrínseca y extrínseca, a saber: factores sociales, mediadores psicológicos, tipos de motivación y consecuencias. En la cual, la de factores sociales hay tres elementos: aprendizaje cooperativo, mejora y elección de tareas percibida y reacciono de una manera positiva las necesidades de relación, competencia y autonomía.

Este trabajo revisa las secuencias de las etapas del modelo jerárquico de motivación intrínseca y extrínseca de Vallerand (1997) en donde se hicieron la muestra en alumnos españoles de Educación Física. Con el objetivo de comprobar la función de las tres necesidades psicológicas pero tomadas en conjunto: clima motivacional (ego y tarea) y la motivación intrínseca.

En este estudio fue formado por 354 estudiantes españoles, de los cuales 183 varones y 171 mujeres entre 12 y 17 años. Utilizando el cuestionario del clima motivacional percibido en el deporte-2 (PMCSQ-2) de Newton, Duda y Yin (2000) en su versión validada y adaptada al contexto español y a la Educación Física por González et al. (2008).

Para las necesidades psicológicas básicas se utilizó la versión validada al español y adaptada a la Educación Física por Moreno et al. (2008) de la escala a las necesidades psicológicas básicas en el ejercicio (BPNES) diseñada por Vlachopoulos y Michailidou (2006).

En la motivación intrínseca se empleó la subescala específica del *Perceived Locus of Causality* (PLOC; Goudas et al. 1994). Esta escala fue traducida al español y validada para el contexto de la EF en España por Moreno et al. (2009).

Las consecuencias del aburrimiento se evaluaron mediante tres ítems desarrollados por Duda et al. (1992) Para medir las respuestas emocionales de los niños a la actividad física. Los autores informaron un alfa de Cronbach de 0,70 en este subescala. Se realizó una doble traducción de los ítems y se encontró para preservar su significado; La raíz de la oración también se ha modificado para que coincida con el dominio EP. Un ejemplo de ítem de esta escala es el siguiente: “Cuando juego en clase de EF generalmente me aburro”.

Los resultados arrojados en esta investigación en cuanto a las subescalas del clima motivacional, los valores más altos están en la mejora y los más bajos están en la subescala de reconocimiento desigual y rivalidad. En las otras variables el valor más bajo fue en el de aburrimiento y moderadas a altas en la de las necesidades psicológicas básicas y la motivación intrínseca. En las subescalas de Cronbach los alfas son superiores a .70 menos en la subescala de rivalidad, pero fue aceptable ya que cuenta solo con 3 ítems.

En las variables climáticas significativas, se correlacionaron negativamente con las variables de captura del clima del ego, pero positivamente con las necesidades básicas y la motivación intrínseca. En el aprendizaje cooperativo y el esfuerzo / mejoramiento, se correlacionaron negativamente con el aburrimiento, mientras que las variables climáticas de primer orden solo se correlacionaron positivamente entre sí y con el aburrimiento en las clases de EF.

En este estudio el diseño de correlaciones que se utilizó no permite disponer relaciones causales, y los participantes que estuvieron en el estudio son de la misma escuela, por lo que los resultados que se obtuvieron no son las mismas que si se hubiera realizado el muestreo de una manera aleatoria.

Como conclusión, los docentes de Educación Física deberían destacar el clima tarea, aumentando el valor de ayuda mutua y trabajo en equipo entre los alumnos para aprender y mejorar como también un clima para que les facilite su independencia de su

capacidad personal. Hay que ocasionar de manera eficaz el clima tarea ayuda para satisfacer las necesidades de los alumnos para que tengan motivación intrínseca y no estén aburridos en clase y así realicen actividad física en un futuro.

1.4 Análisis de la experiencia docente en clases de Educación Física durante el confinamiento por COVID-19 en México

Los beneficios de la Educación Física disminuyen las afectaciones que el confinamiento provoca como psicológicas y fisiológicas.

Se realizó un estudio en donde analizaron la experiencia del docente de Educación Física en sus clases en pandemia por Covid-19 en México.

En donde se eligieron al azar a 103 docentes de Educación Física en Educación Básica y se les envió el instrumento respondiendo una muestra no probabilística de 79 de los cuales 52 hombres y 27 mujeres, con experiencia docente de 14 años. El 12.7% impartió clases en preescolar, 83.5% en primaria y 3.8% en secundaria. 12,7% enseña preescolar, 83,5% primaria y 3,8% secundaria. En cuanto a la ubicación geográfica, el 60,8% trabaja en escuelas urbanas y el 39,2% en zonas rurales.

En este estudio se analizó las consecuencias de la suspensión de clases presenciales a clases en línea por el covid-19 desde las perspectivas de estrategias didácticas, evaluación de aprendizajes, resiliencia docente.

Se diseñó un cuestionario: Cuestionario experiencias docentes del profesorado de EF durante el confinamiento por COVID19, que para su validación fue por medio de la metodología de jueces expertos, basándose en Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008).

Inicialmente, el cuestionario se diseñó teniendo en cuenta cinco elementos predefinidos: 1) estrategia de instrucción, 2) evaluación del aprendizaje, 3) resiliencia de los maestros, 4) impacto del confinamiento de COVID-19 para los estudiantes y 5) capacitación requerida por los docentes.

En los resultados de estrategias didácticas el 54.4% de los docentes cumplieron con el programa de Educación Física, en donde se identificó el modelo de

autoconstrucción de materiales, aprendizaje cooperativo ya que hubo apoyo de los padres, hermanos, aprendizaje basado en problemas, para esto, fue necesario el uso de las tecnologías para poder realizar las videollamadas, realizar algún video para evidencias, etc.

En evaluación de aprendizajes, la mayoría de los docentes aplicaron la heteroevaluación, aplicando rubricas, cuestionarios, portafolio de evidencias, lista de cotejo, todos estos realizados en menor medida y con el apoyo de los padres. También algunos docentes no realizaron evaluación. Vídeos y fotografías fueron de las principales evidencias solicitadas a los estudiantes.

En resiliencia docente el 67.1% de los docentes tuvieron dificultades para realizar las estrategias didácticas, el 31.6% de los docentes sintieron falta de compromiso por parte de los padres y/o tutores de los alumnos, fallas con el internet, no poder dar retroalimentación cuando realizaban las actividades, como falta de dominio de la tecnología.

En las afectaciones del confinamiento por Covid-19 en los alumnos el 86.1% de los docentes concordó que a causa del confinamiento pudo afectar psicológicamente a los alumnos, con estrés, ansiedad, depresión pudiendo provocar malos hábitos alimenticios, sedentarismo y por ello sobrepeso y disminución de socialización.

En capacitaciones requeridas por los docentes el 22.8% no adquirió capacitación, pero utilizaron la tecnología, materiales que tuvieran en casa como reciclados y adaptarse a trabajar con los padres de familia/tutores.

Se encontró que el profesorado de EF adaptó sus clases al contexto de los estudiantes, con la finalidad de alcanzar el aprendizaje esperado, en concordancia con Martínez-Hita (2020). En esta misma línea, Fuentes (2020), las actividades de EF durante el confinamiento deberían generar libertad de movimiento, autonomía, ejercicio aeróbico, así como canalizar el desarrollo de habilidades motoras básicas y complejas.

En este estudio se dio a conocer las dificultades que tuvieron los docentes de Educación Física para desarrollar sus clases, como problemas de internet, disposición de los padres, falta de comunicación, adaptación de los materiales en casa, así que la

evaluación fue de poca credibilidad. Pero fuera de eso hubo actitudes, habilidades, valores que se desarrollaron para realizar el trabajo.

La motivación como la desmotivación en las clases de Educación Física en línea afecta en el desarrollo de enseñanza aprendizaje de los estudiantes es por ello que se tiene que identificar técnicas y tácticas para evitar la desmotivación de los estudiantes.

Como problema a causa del Covid-19 hizo que hubiera ausencia de un lugar adecuado para realizar las clases de Educación Física, no hay interactividad, los materiales no son los mismos, tienen que ser adaptados y todo esto hace que haya desmotivación de los estudiantes. Por esa razón que se buscó estrategias pedagógicas para motivar a los estudiantes y tengan ese interés de participar en las clases como en las actividades.

Por tal motivo que este estudio es realizado para analizar y poder dar una solución ante la problemática de la desmotivación de los estudiantes en las clases de Educación Física en donde se consideran los siguientes factores: el aprendizaje de los estudiantes es eficiente o deficiente, si la actitud es buena, regular o desmotivante, si el interés es bajo en su proceso de formación.

Hay que irnos adaptando a los cambios tecnológicos en donde se tendrá que tener nuevas estrategias de cobertura, y así poder evaluar la motivación o desmotivación de los cambios estratégicos de las clases y haciéndola más didáctica y divertida.

Esta investigación está planteada desde un enfoque cualitativo ya que como aseguran los autores Blasco y Pérez (Blasco, 2007), Investigación cualitativa que estudia la realidad en su contexto natural y toma los fenómenos y los interpreta según las personas involucradas.

Desde otra perspectiva, Taylor y Bogdan (Taylor, 1986), citados por Blasco y Pérez (2007: 25-27) se refieren a la metodología cualitativa como una forma de afrontar el mundo empírico, encontrando solo que en su sentido más amplio fue la

investigación la que metadatos producidos: habla de las personas, hablada o escrita
Comportamiento observable.

La información recolectada de este estudio es a base de una investigación observacional individual de conductas, características o experiencias. Este estudio se les realizo a 75 estudiantes de secundaria en Colombia de los cuales 28 participantes son de género masculino y 47 participantes del género femenino con una edad media de 14.80 años.

En esta investigación se utilizó el cuestionario de actitudes hacia la Educación Física elaborado por Moreno et al. (2003). Intereses y actitudes hacia la Educación Física. Revista Española de Educación Física, XI, 2, 14-28. De las 56 preguntas que contiene el cuestionario solo se escogió las que se adaptaban a la investigación de motivación y desmotivación del estudiante en las clases de Educación Física en línea.

De los resultados recolectados del cuestionario aplicado, para un % bajo de los cuestionados les resulta aburrida una clase de Educación Física en línea, aun ellos mismos sabiendo que la clase presencial es más importante que la clase en línea. Entonces un factor importante es despertar un estado de ánimo a sus necesidades de actividad física mediante las clases aplicadas en línea ya que exigen que las clases virtuales sean aún más interesantes que las presenciales, una parte considera suficiente las clases en línea mientras que la otra prefiere presenciales ya que adquieren mayores conocimientos. El docente es el encargado de dar la motivación extrínseca y vincular el estado de ánimo como componente de la motivación intrínseca.

Hay una deficiencia carga motivacional intrínseca en los estudiantes por falta de estrategias de motivación extrínseca partidas por el docente. Para ello se tiene que realizar actividades que sean de agrado para los estudiantes, iniciando con actitud positiva cada una de las clases.

Capítulo II. Metodología

2.1 Diseño de técnicas de recolección de información

El presente trabajo tiene un diseño transversal, fue de tipo no experimental, ya que no se manipulo ninguna de las variables observadas en el estudio (Ato, López, y Benavente, 2013). Debido a la naturaleza de las variables, la presente investigación tiene un enfoque cuantitativo debido a las variables, el medio de recopilación de datos, fue a través de encuesta en línea, el alcance del estudio fue de tipo descriptivo-correlacional.

2.2 Población y muestra

Los participantes del estudio fueron alumnos de la asignatura de Educación Física del Nivel Básico, los cuales estudian en la escuela primaria Lic. Héctor González ubicada en Monterrey, Nuevo León, México. La muestra total del estudio estuvo conformada por 154 niños, donde 80 son mujeres (51.9%) y 74 son hombres (48.1%), sus edades comprendieron entre los 5 y 14 años ($M = 8.55$; $DT = 1.67$), siendo la edad media en niños de 8.86 ($DT = 1.63$) y 8.25 ($DT = 1.67$) en niñas.

En el presente estudio se recurrió a una encuesta aplicada online como medio de recolección de datos. En las siguientes figuras se describen las variables sociodemográficas de los alumnos.

Figura 2. *Distribución de la muestra en función del género.*

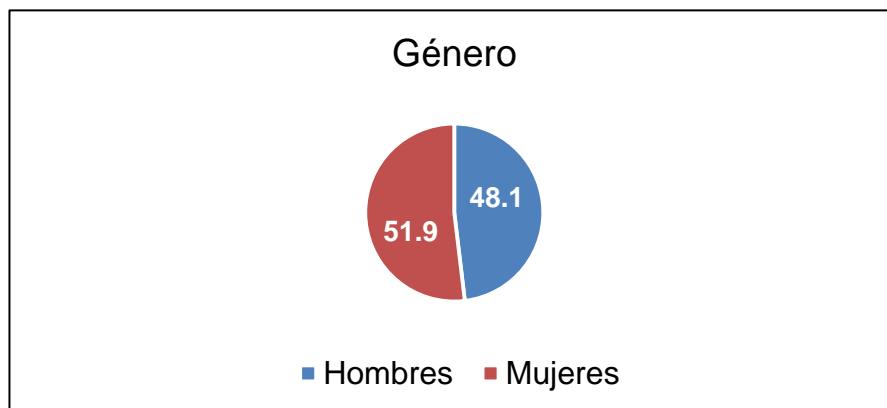


Figura 3. *Distribución de la muestra por edad y género.*

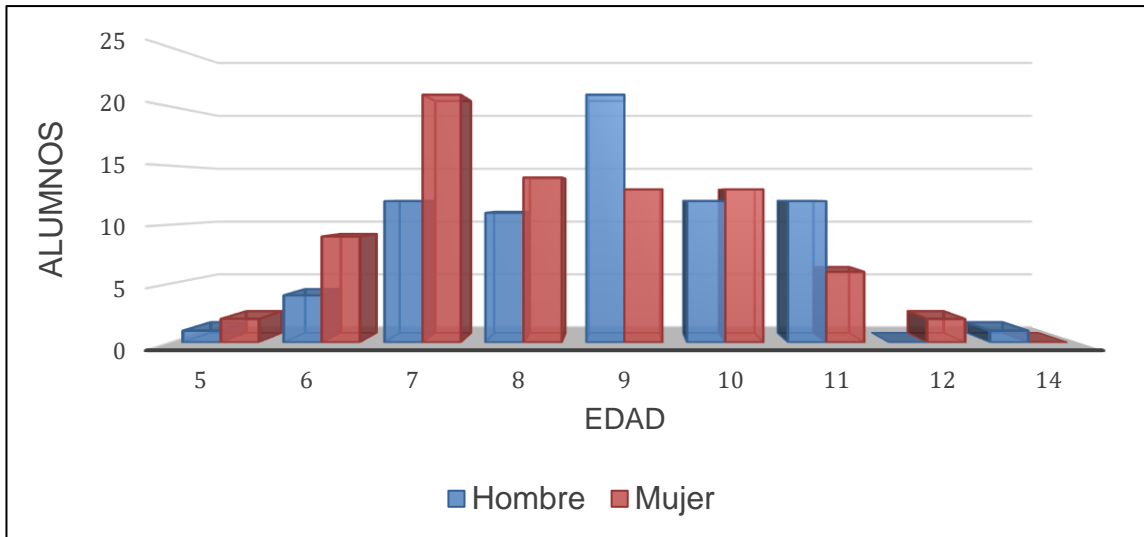
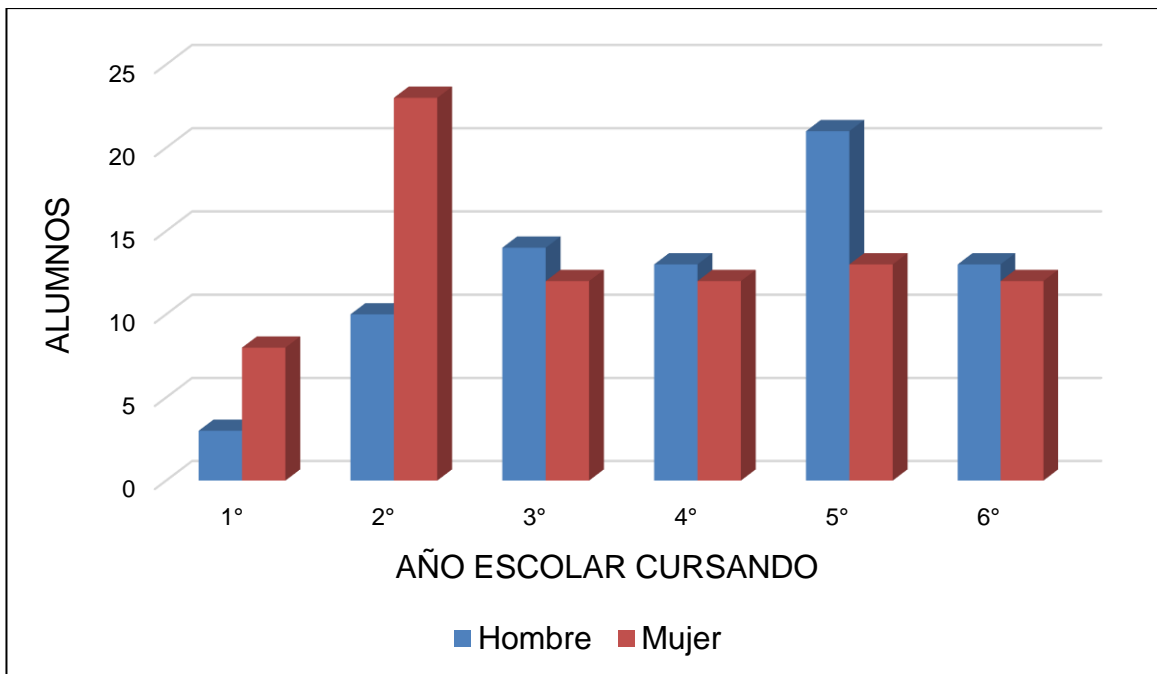


Figura 4. *Distribución de la muestra en función del año escolar.*



2.3 Instrumento

El instrumento empleado para esta investigación estaba compuesto de varias secciones que tenían como finalidad recopilar la información sociodemográfica del alumno, por ej. la edad, el año escolar cursando, el sexo y la fecha de nacimiento. Posteriormente procedían con el llenado de las escalas para evaluar el Clima Motivacional y el Locus Percibido de Causalidad en EF.

Para medir las diferentes formas de motivación establecidas por la teoría de la autodeterminación, se empleó la versión validada al español (Moreno, González-Cutre y Chillón, 2009) de la *Perceived Locus of Causality Scale* de Goudas, Biddle y Fox (1994). Esta escala está compuesta por 20 ítems (cuatro por factor) que miden la desmotivación (ej. «pero realmente siento que estoy perdiendo mi tiempo en educación física»), la regulación externa (ej. «porque tendré problemas si no lo hago»), regulación introyectada (ej. «porque me sentiría mal conmigo mismo/a si no lo hiciera»), regulación identificada (ej. «porque puedo aprender habilidades que podría usar en otras aéreas de mi vida») y la motivación intrínseca (ej. «porque la educación física es divertida»). La escala está encabezada por el enunciado «Participo en esta clase de educación física...» y se responde a través de una escala tipo Likert del 1 (totalmente en desacuerdo) al 7 (totalmente de acuerdo). Se obtuvieron valores alfa de Cronbach de .78 para motivación intrínseca, .71, para regulación identificada, .72 para regulación introyectada, .65 para regulación externa y .78 para desmotivación.

Ahora bien, para evaluar el clima motivacional del estudiante se requirió la adaptación para EF (González-Cutre, Sicilia, y Moreno, 2008) del Cuestionario del Clima Motivacional Percibido en el Deporte-2 (PMCSQ-2; Newton, Duda, y Yin, 2000). El instrumento está compuesto por 33 ítems agrupados en dos factores: percepción de un clima motivacional que implica a la tarea con 17 ítems (ej. «los compañeros/as te ayudan a progresar») y percepción de un clima motivacional que implica al ego con 16 ítems (ej. «los alumnos/as son animados a ser mejores que los demás compañeros/as»). Tras el enunciado «Durante las clases de EF», La escala se puntúa de acuerdo con una escala tipo Likert de 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente

de acuerdo). El análisis de la consistencia interna mostro valores alfa de Cronbach en este estudio de .86 para el clima tarea y .88 para clima ego.

Los estudiantes rellenas los instrumentos a partir del siguiente enlace:
<https://forms.gle/BYJw81aouwer3ZpU8>

2.4 Procedimiento

El cuestionario se elaboró de manera digital, utilizando la Plataforma de Cuestionario Google, en el que viene como se va a contestar, el objetivo de la aplicación, se distribuyó por medio de redes sociales como lo son Correo electrónico, Facebook, WhatsApp, destinado a los alumnos de Educación Física de educación primaria básica, pidiéndoles total sinceridad al momento de responder el cuestionario.

2.5 Análisis de datos

En primer lugar, se realizó un análisis de fiabilidad (mediante el alfa de Cronbach) de las diferentes escalas empleadas. Así mismo, se calcularon los estadísticos descriptivos (media y desviación típica) y las correlaciones bivariadas de todas las variables del estudio. Los diferentes análisis se llevaron a cabo con el paquete estadístico SPSS 20.0. En su versión para Windows.

Capítulo III. Resultados

Análisis descriptivos y correlaciones bivariadas

En la Tabla 1, se presentan los estadísticos descriptivos y las correlaciones bivariadas de cada una de las variables del estudio. Con respecto al clima motivacional percibido, el clima que implica a la tarea obtuvo una puntuación media ($M = 3.90$) mayor que el clima que implica al ego ($M = 1.02$). En relación a las formas motivacionales, las más autodeterminadas obtuvieron medias más altas que las no autodeterminadas. En concreto, la regulación identificada obtuvo la media más alta ($M = 5.60$). La motivación intrínseca presentó un valor de 5.32, mientras que la desmotivación mostró un valor de 2.84.

Tabla 1*Estadística descriptiva y correlaciones bivariadas entre las variables del estudio.*

| | <i>M</i> | <i>DT</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|-------------------|----------|-----------|-------|-------|--------|--------|-------|-------|---|
| 1 Clima tarea | 3.90 | .60 | - | | | | | | |
| 2 Clima ego | 1.02 | .31 | .05 | - | | | | | |
| 3 Motivación I. | 5.32 | 1.30 | .41** | .05 | - | | | | |
| 4 R. Identificada | 5.60 | 1.30 | .32** | .04 | .80** | - | | | |
| 5 R. Introyectada | 4.65 | 1.60 | .15** | .09 | .52** | .56** | - | | |
| 6 R. Externa | 4.30 | 1.58 | -.06 | .11 | .21* | .23** | .46** | - | |
| 7 Desmotivación | 2.84 | 1.57 | -.29 | .20** | -.35** | -.32** | -.05 | .37** | - |

Nota: ** $p < .01$; * $p < .05$; M = Media; DT = Desviación Típica; I. = Intrínseca; R. =Regulación

El análisis de correlación mostró que el clima motivacional que implica a la tarea correlacionó de forma positiva y estadísticamente significativa con la motivación intrínseca, con la regulación identificada y con la regulación introyectada. Por su parte, el clima motivacional que implica al ego se correlacionó positivamente con la desmotivación en las clases de EF.

En cuanto a las correlaciones de los diferentes tipos de motivación evaluadas en las clases de EF, se obtuvo que la motivación intrínseca se relacionó positivamente con el clima tarea, y con las tres regulaciones. Mientras que con la desmotivación la relación fue negativa. La regulación identificada correlacionó con las mismas variables que la motivación intrínseca y de forma muy similar, tanto positivas como negativas. La regulación introyectada obtuvo una correlación positiva con el clima tarea, con la motivación intrínseca, con la regulación identificada y con la externa. Por su lado, la regulación externa correlacionó positivamente con las diferentes formas de motivación. Por último, la desmotivación en las clases de EF resultó tener una correlación positiva con el clima ego y con la regulación externa. Además, la desmotivación se relacionó negativamente con la motivación intrínseca y con la regulación identificada.

Diferencia de medias en función del género

En la Tabla 2, se presentan las diferencias de medias en función del género. De forma general, las mujeres presentaron valores ligeramente más altos tanto en el clima

tarea ($M = 6.70$) como en el clima ego ($M = 3.51$). En lo que respecta a los tipos de motivación, las mujeres mostraron puntuaciones superiores en los tipos de motivación más autodeterminados, concretamente, en la motivación intrínseca ($M = 5.62$) y regulación identificada ($M = 6.00$). En cambio, los chicos presentaron una mayor desmotivación ($M = 3.33$).

Tabla 2

Diferencias de medias en función del género.

| | Sexo | N | M | DT |
|-----------------|-------------|----------|----------|-----------|
| Clima tarea | Hombre | 74 | 6.50 | 1.41 |
| | Mujer | 80 | 6.70 | 1.45 |
| Clima ego | Hombre | 74 | 3.30 | 1.48 |
| | Mujer | 80 | 3.51 | 1.52 |
| Motivación I. | Hombre | 74 | 5.43 | 1.29 |
| | Mujer | 80 | 5.62 | 1.26 |
| R. Identificada | Hombre | 74 | 5.71 | 1.17 |
| | Mujer | 80 | 6.00 | 1.12 |
| R. Introyectada | Hombre | 74 | 4.21 | 1.15 |
| | Mujer | 80 | 4.54 | 1.24 |
| R. Externa | Hombre | 74 | 3.84 | 1.39 |
| | Mujer | 80 | 3.91 | 1.15 |
| Desmotivación | Hombre | 74 | 3.33 | 1.35 |
| | Mujer | 80 | 2.71 | 1.50 |

Nota. N = Número de participantes; M = Media; DT = Desviación típica.

Capítulo IV. Discusión

De acuerdo con los objetivos del presente estudio de investigación consistió en los climas motivacionales de los estudiantes en las clases virtuales de EF en época de pandemia "COVID 19" en la escuela primaria Lic. Héctor González, estudio realizado a 154 estudiantes de Monterrey, Nuevo León. Con los resultados obtenidos de los cuestionarios que se midió las diferentes formas de motivación establecidas por la teoría de la autodeterminación y el clima motivacional del estudiante se presentaron correlaciones positivas del clima motivacional tarea con la motivación intrínseca, la regulación identificada y con la regulación introyectada. En general los alumnos presentan valores altos en el clima motivacional tarea y niveles bajos en el clima motivacional ego en las clases de educación física.

Moreno et al. (2008) señala que si hay satisfacción de las 3 necesidades psicológicas universales (competencia, autonomía y relación) va a haber un mayor porcentaje de motivación intrínseca y diversión, en cambio, si hay frustración en las necesidades provocará mayor motivación extrínseca y desmotivación. Los resultados obtenidos en este estudio nos muestran estados de motivación intrínseca ($M=5.32$) en los alumnos en las clases de Educación Física virtuales, lo que quiere decir que hay satisfacción en las 3 necesidades psicológicas universales anteriormente mencionadas.

El estudio de los climas motivacionales, necesidades, motivación y resultados en Educación Física Méndez et al. (2013), los resultados coinciden con los valores obtenidos, contando que el valor más alto está en esfuerzo/mejora (clima tarea – $M=6.70$) y los valores más bajos obtenidos están en castigo por errores y reconocimiento desigual (clima ego – $M=3.51$).

Con el estudio la experiencia docente en clases de Educación Física durante el confinamiento por COVID-19 en México por González et al. (2021), los resultados obtenidos no tienen semejanza ya que en este estudio donde se analizó las consecuencias del cambio de las clases presenciales a clases virtuales desde una perspectiva docente donde tuvieron que realizar cambios en sus planeaciones adaptando sus clases al contexto de los alumnos para que las actividades puestas a

los niños fueran motivantes y tengan interés en participar en las clases virtuales de Educación Física. En este estudio también se reveló las dificultades que obtuvieron los docentes de Educación Física como el desarrollo de sus clases, problemas de internet, la disposición de los padres, falta de comunicación, adaptación de materiales en casa, ausencia de un lugar adecuado para las clases y todo esto causó desmotivación en los alumnos. Esta diferencia de resultados aparte de que el objetivo fue enfocada en la perspectiva docente, hay contextos diferentes entre un estudio y otro, como por ejemplo: el tipo de población, los recursos, las necesidades y si el docente fue capaz de hacer las adaptaciones adecuadas para lograr una motivación intrínseca en los alumnos.

Por otro lado, el clima que implica al ego correlaciona positivamente con la desmotivación y la regulación externa. En relación con esto, el clima tarea influye de manera positiva en los tipos de motivación que son más autodeterminadas, en cambio el clima orientado al ego influye de manera negativa en la desmotivación.

En la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1985, 2000) dice que el contexto social (clima motivacional transmitido por el docente) influye en la satisfacción o en la frustración de las necesidades psicológicas esenciales y repercutirá de forma positiva o negativa en la motivación de los alumnos en las clases de Educación Física. Esta teoría se ha realizado en varios estudios cuasi-experimentales (González et al., 2011; Sevil et al., 2014), en donde se emplearon estrategias para general clima orientada a la tarea con actividades novedosas, participación activa de los alumnos al momento de tomar decisiones y con evaluaciones personalizadas y privadas del progreso de los alumnos.

Referente a las diferencias de medidas a función al género, los resultados presentaron que las mujeres tienen mayor motivación intrínseca, regulación identificada y valores inferiores de desmotivación que los hombres. Sin embargo, estos resultados no son significativos.

(Posso-Pacheco, et al., 2020), afirma que la enseñanza de la EF, ya sea con buenos o malos dispositivos tecnológicos, requiere contenidos de alta calidad, con

métodos de enseñanza creativos que ayuden a mejorar la creatividad y los procesos cognitivos de los niños.

(Hall-López y Ochoa-Martínez, 2020), informan que los docentes de EF presentan un gran desafío, pero al mismo tiempo, oportunidad de mejorar su práctica educativa durante la pandemia, apoyándose con el uso de la educación virtual, redes sociales y aplicaciones que les permitan, adaptando las realidades de la enseñanza, aumentar los niveles de actividad física de los estudiantes durante la pandemia.

No obstante, lo que se comprobó fue que los alumnos se sienten bien y muestran interés por las clases de Educación Física impartidas en línea y la metodología que se está empleando influye positivamente.

Capítulo V. Conclusiones

Los resultados anteriormente ya mencionados, mostraron que los alumnos distinguían un clima implicada a la tarea por parte del docente de Educación Física, también hubo resultados positivos con la motivación intrínseca y la regulación identificada.

Además, de acuerdo a los resultados, el clima relacionado con la tarea correlacionó de una manera positiva con la motivación intrínseca, con la regulación identificada y con la regulación introyectada, y con la desmotivación correlacionó de forma negativa. Teniendo en cuenta los resultados de este estudio y en concordia con lo revisado en la literatura, es conveniente favorecer el clima enfocada a la tarea: donde se valora el aprendizaje cooperativo, el esfuerzo/mejora, participación de los alumnos, visto que influye positivamente en el aumento de los niveles de la motivación intrínseca y disminuye la desmotivación sobre los alumnos en las clases de Educación Física.

No se encontraron diferencias que marcara de manera significativa en los resultados de ninguna de las variables motivacionales estudiadas entre las mujeres y los hombres.

Desde la Teoría de las metas de logro (Nicholls, 1984), el docente de Educación Física en sus clases podría desarrollarlas implicando a la tarea o al ego. En el clima motivacional se implica a la tarea, basándose en el nivel que tengan de dominio en las actividades que se estén realizando y hagan un esfuerzo en mejorar, en el clima motivacional implicada al ego es comparándose con los demás, ya que lo que quieren es mostrar más habilidades que los demás (García et al., 2008).

En estudios realizados han demostrado que los docentes de educación física que imparten climas motivacionales implicadas al ego, la cual es, el deseo de superación de otros compañeros ocasiona desmotivación en los demás estudiantes, pero, si imparten climas motivacionales implicadas a la tarea, la mejora personal, progreso, aprendizaje y cooperación entre los alumnos, potencian estados psicológicos óptimos para la realización de las actividades (Moreno et al., 2010).

En la propuesta práctica basada en una serie de estrategias docentes para aumentar la motivación intrínseca de los alumnos en las clases de Educación Física tiene como objetivo crear un clima motivacional que satisfaga las necesidades psicológicas básicas en los alumnos, y de esta manera, favorecer conductas adaptativas para provocar mayor compromiso en lo deportivo (Moreno et al., 2011).

Las estrategias que se van a presentar son una selección de trabajos de Moreno et al. (2011) y Zomeño et al. (2012).

Estrategias para motivar intrínsecamente:

1. Se tiene que transmitir un clima motivacional implicada hacia la tarea como promover metas orientadas al proceso. Los estudiantes tiene que saber la relación que hay entre la práctica intencionada y la adquisición de logros, como la evaluación de las actividades, que el docente transmita interés de las mejoras personales de los alumnos y no solo por mejorar marcas, motivándolos con palabras de aliento como "Tú puedes, está bien, etc."
2. Proponer actividades variadas, hay que tener en cuenta el mismo objetivo pero con una variación de actividades como variación de equipos, juegos, etc.

3. Promover el reto personal en la tarea propuesta, lo estudiantes realicen actividades que impliquen desafío, ir aumentando la dificultad de las mismas teniendo en cuenta el nivel de progresión de los alumnos, aplicar actividades que sean novedosas para que los alumnos estén curiosos a lo que vayan a realizar.
4. Utilizar de forma alternativa ejercicios y juegos cooperativos y competitivos como poner actividades en los cuales empiecen realizando un calentamiento en parejas, después en grupos realizando una tarea en equipo pero al mismo tiempo en competencia con otros grupos y pudiendo terminar con una situación de juego.
5. Estructurar la información de la tarea, hay que tener en cuenta que se tienen que utilizar las mismas señales para la misma información y la misma actitud de escucha, por ejemplo que una solo silbatazo es que empiece la actividad y que dos silbatazos significa que paren.
6. Cuando se vayan a dar las explicaciones de las actividades hay que ser concretos, dar confianza, dar valor a la actividad para el aprendizaje, por ejemplo, dando la explicación de la actividad utilizando frases precisas, con aspectos ya conocidos y dando ánimos.
7. Hay que dar explicación del propósito de las actividades, dando así a conocer lo que se espera obtener de cada una de las actividades, por ejemplo, realizaremos tal actividad para mejorar la potencia, para que experimenten un aumento progresivo de la potencia.
8. Dar a conocer a los alumnos los objetivos que se quieren conseguir a base de las actividades, por ejemplo, de la clase anterior que se hizo tal actividad para mejorar la potencia ahora se va a tratar de realizarlo en menor tiempo.
9. Hay que realizar el Feed-back de una manera positiva, decir de manera frecuente las mejoras que se han observado en las clases.
10. Reforzamiento, hay que ir reconociendo el progreso de cada uno de los alumnos, de manera individual, dar punto positivo a los alumnos que ayudan a recoger el material terminando las clases, ejemplo, se podrían utilizar frases como "Tú puedes, muy bien, adelante, etc."

Como conclusión esta investigación es para ayudar a facilitar a implementar estrategias didácticas y contribuya a la eficacia de la práctica del docente para las clases de Educación Física y los alumnos se mantengan motivados al momento de realizar las actividades y adquiere un alcance global a lo largo de la vida.

Bibliografía

- Arday, 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 y Science in Sports*, 24, 52-61.
- Ato, M., López-García, J. J., y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 29(3), 1038–1059.
<https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Baena-Extremera, A. (2011). Análisis del concepto de educación física escolar en primaria y secundaria. *Digitum*.
<https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/22051/1/1.%20Concepto%20EF.pdf>
- Barajas, J. A., Bautista, E. F., y Pérez, A. (2021). Grado de Motivación por la clase de Educación Física virtual en época de pandemia por “COVID 19”. repository.
https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/34849/1/2021_grado_motivacion_clase.pdf
- Bernal-Rubio, D. y Huerta, J. D. (2015). Educación Física: una asignatura para mejorar el rendimiento académico, la cognición y los valores. *Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA)*, Vol. 2, pp. 96-114.
- Bird Arizmendi, V. (1995). Enseñando Educación Física (pp. 23-24). Puerto Rico: Editorial Logo.
- Blasco, J. E., Pérez, J. A. (2007): “Metodologías de investigación en las ciencias de la actividad física y el deporte: ampliando horizontes”. Editorial Club Universitario. España.
- Blocken, B., Malizia, F., van Druenen, T., y Marchal, T. (2020). Towards aerodynamically equivalent COVID-19 1.5 m social distancing for walking

and running. Urban Physics, Wind Engineering y Sports Aerodynamics.
http://www.urbanphysics.net/Social%20Distancing%20v20_White_Paper.pdf

Cagigal, J.M.; (1968): "La Educación Física, ¿ciencia?". Rev. Citius, Altius, Fortius, nº X (1,2), pp.5-26.

Celis-Morales, C., Salas-Bravo, C., Yáñez, A., y Castillo, M. (2020). Inactividad física y sedentarismo. La otra cara de los efectos secundarios de la Pandemia de COVID-19. Revista médica de Chile, 148(6), 885-886.

Contreras, O. (1998). Didáctica de la Educación Física. Un enfoque constructivista. Barcelona. Editorial INDE.

Cook, D. A. y Artino, A. R. (2016). Motivation to learn: an overview of contemporary theories. Medical Education, 50(10), 997–1014.
<https://doi.org/10.1111/medu.13074>

Coutín, A., Gastélum, G., y Guedea, J. C. (2018). Problemas actuales de los currículos en la educación física en Iberoamérica. Una revisión sistemática. Ciencias de la Actividad Física, 19(2), 1-9.

Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum Press.

Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. En R. Dienstbier (Ed.), Nebraska symposium on motivation: Vol. 38. Perspectives on motivation (pp. 237-288). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.

Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. Psychological Inquiry, 11, 227-268.

Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macro-theory of human motivation, development and health. Canadian Psychology, 29, 182-185.

- Doll, B., Sands, D., Wehmeyer, M., y Palmer, S. (1996). Promoting the development and acquisition of self-determined behavior. In D. Sands y M. Wehmeyer (Eds.), *Self-determination across the life span: Independence and choice for people with disabilities* (pp. 65-90). Baltimore: Brookes.
- Drobnic, F., García, À., Roig, M., Gabaldón, S., Torralba, F., Cañada, D., González-Gross, M., Román, B., Guerra, M., Segura, S., Álvaro, M., Til, L., Ullot, R., Esteve, I. y Prat, F. (2013). La actividad física mejora el aprendizaje y el rendimiento escolar. Los beneficios del ejercicio en la salud integral del niño a nivel físico, mental y en la generación de valores. *Esplugues de Llobregat (Barcelona): Hospital Sant Joan de Déu.*
- Erwin, E. J., Brotherson, M. J., Palmer, S. B., Cook, C. C., Weigel, C. J., y Summers, J. A. (2009). How to promote self-determination for young children with disabilities: Evidenced-based strategies for early childhood practitioners and families. *Young Exceptional Children*, 12(2), 27-37.
- Escobar-Pérez, J., y Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en medición*, 6(1), 27-36.
- Fuentes, J. D. (2020). Hacia una educación física pertinente en una región de altitud del Perú en época de pandemia. *Revista Peruana de ciencia de la actividad física y del deporte*, 7(4), 2-2.
- Gambau-Pinasa, V. (2020). COVID-19: La crisis ha afectado a todos. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 429, 15-18.
<https://www.consejo-colef.es/post/covid19-vgambau3>
- García Aretio, Lorenzo (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 9-32.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=331464460001>

- García Calvo, T., Jiménez, R., Santos-Rosa, F. J., Torregrosa, M. y Cervello, E. (2008). Motivation and antisocial behaviours in youth athletes. *Psychology of sport and exercise*. Manuscrito en revisión.
- Gómez Calvo, J. L. (2020). ...Y de pronto el covid-19 nos hizo despertar. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 429, 95-100.
<https://www.agesport.org/y-de-pronto-el-covid-19-nos-hizo-despertar-por-jose-luis-gomez-calvo/>
- González-Cutre, D., Sicilia, A. y Moreno, J. A. (2008). Modelo cognitivo-social de la motivación de logro en educación física. *Psicothema*, 20(4), 642-651.
<https://www.cid-umh.es/wp-content/uploads/2010/11/pmcsq-2.pdf>
- González-Cutre, D., Sicilia, A., y Moreno, J.A. (2011). Un estudio cuasi-experimental de los efectos del clima motivacional tarea en las clases de educación física. *Revista de Educación*, 356, 677-700.
- González, R. A., Gastélum, G., Velducea, W., González, J. B., y Domínguez, S. (2021). Análisis de la experiencia docente en clases de Educación Física durante el confinamiento por COVID-19 en México.
- Hagger, M. S. y Chatzisarantis, N. L. D. (2008). Self-determination theory and the psychology of exercise. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 1, 79- 103.
- Hall-López, J., y Ochoa-Martínez, P. (2020). Enseñanza virtual en educación física en primaria en México y la pandemia por COVID-19. *Ciencias De La Actividad Física UCM*, 21(2), 1-7.
<https://doi.org/10.29035/rcaf.21.2.4>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía – INEGI (2020). Estadísticas a propósito del día mundial contra la obesidad.
https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2020/EAP_Obesidad20.pdf

- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2020). Prevalencia de Obesidad, Hipertensión y Diabetes para los Municipios de México 2018. Estimación para Áreas Pequeñas.
https://www.inegi.org.mx/contenidos/investigacion/pohd/2018/doc/a_peq_2018_nota_met.pdf
- Moreno-Murcia, J. A., Joseph, P., y Hernández, E. H. (2013). Cómo aumentar la motivación intrínseca en clases de educación física. *E-motion: Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, (1), 30-39.
- Kánter Coronel, Irma (2021) "Magnitud del sobrepeso y obesidad en México: Un cambio de estrategia para su erradicación". *Mirada Legislativa No. 197*, Instituto Belisario Domínguez, Senado de la República, Ciudad de México, 18p.
- Lloyd, M. (2020). Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de COVID-19. En H. Casanova Cardiel (Coord.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 115-121). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Martínez-Hita, F. J. (2020). Propuestas activas en Educación Física durante el confinamiento por el Covid-19. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 25(266). doi: 10.46642/efd.v25i266.2178.
- Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J. y Cecchini-Estrada, J. A. (2013). Climas motivacionales, necesidades, motivación y resultados en Educación Física. *Dialnet*, Vol. 41, pp. 63-72.
- Méndez, A. (2013). Motivación. *Euroresidentes*.
<https://www.euroresidentes.com/empresa/motivacion/motivacion-segun-autores>
- Meng, H. Y., y Keng, J. W. C. (2015). The effectiveness of an Autonomy-Supportive Teaching Structure in Physical Education. [Eficacia de la estructura de enseñanza con soporte de autonomía en educación física].

- RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte. 12(43), 5-28.
<http://dx.doi.org/10.5232/ricyde2016>
- Moreno, B., Jiménez, R., Gil, A., Aspano, M., y Torrero, F. (2011). Análisis de la percepción del clima motivacional, necesidades psicológicas básicas, motivación autodeterminada y conductas de disciplina de estudiantes adolescentes en las clases de educación física. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 26, 1-24.
- Moreno, J. A., Cervelló, E., González-Cutre, D., Julián, J. A., y Del Villar, F. (2011). *Motivación en el deporte. Claves para el éxito*. Barcelona: Inde.
- Moreno, J. A., Conte, L., Borges, F., y GonzálezCutre, D. (2008). Necesidades psicológicas básicas, motivación intrínseca y propensión a la experiencia autotélica en el ejercicio físico. *Revista Mexicana de Psicología*, 25(2), 305- 312.
- Moreno, J. A., González-Cutre, D., y Chillón, M. (2009). Preliminary validation in Spanish of a scale designed to measure motivation in physical education classes: the Perceived Locus of Causality (PLOC) Scale. *The Spanish Journal of Psychology*, 12(1), 327-337.
- Moreno, J. A., Rodriguez, P., y Gutierrez, M. (2003). Intereses y Actitudes hacia la Educación Física. *Revista Española de Educación Física*, 11(2), 14–28.
- Naranjo Pereira, M. L. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Educación*, 33(2), 153–170.
<https://www.redalyc.org/pdf/440/44012058010.pdf>
- Nicholls, J.G. (1984). Conceptions of ability and achievement motivation. En R. Ames y C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Vol. 1. Student motivation*. Nueva York: Academic Press.
- Nixon, J. E. y Jewett, A. E. (1980). *An Introduction to Physical Education*. Philadelphia: Saunders College Publishing.

- Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in Physical Education. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 225-242.
- Ntoumanis, N. (2005). A prospective study of participation in optional school Physical Education using a self-determination theory framework. *Journal of Educational Psychology*, 97, 444- 453.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – UNESCO (2020). La UNESCO revela una pérdida aproximada de dos tercios de un año académico en todo el mundo debido a los cierres de la COVID-19.
<https://es.unesco.org/news/unesco-revela-perdida-aproximada-dos-tercios-ano-academico-todo-mundo-debido-cierres-covid-19>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). ¿Cómo estás aprendiendo durante la pandemia de COVID-19? Recuperado el 15 de enero de 2021.
[https:// es.unesco.org/covid19/educationresponse](https://es.unesco.org/covid19/educationresponse)
- Organización Mundial de Salud (s.f.). Obesidad.
<https://www.who.int/topics/obesity/es/>
- Organización Mundial de la Salud- OMS (2020). La OMS caracteriza al COVID-19 como una pandemia.
<https://www.paho.org/es/noticias/11-3-2020-oms-caracteriza-covid-19-como-pandemia>
- PARLEBÁS, P.; (1997): “Problemas teóricos y crisis actual en la E.F.”. *Rev. Digital Educación Física y Deportes*, Año 2, nº 7. Buenos Aires.
- Polet, J., Hassandra, M., Lintunen, T., Laukkanen, A., Hankonen, N., Hirvensalo, M., y Hagger, M. S. (2019). Using physical education to promote out of school physical activity in lower secondary school students a randomized controlled trial protocol. *BMC public health*, 19(1), 157. <https://doi.org/10.1186/s12889-019- 6478-x>

- Posso-Pacheco, R., Otañez-Enríquez, J., Paz-Viteri, S., Ortiz Bravo, N., y Núñez Sotomayor, L. (2020). Por una Educación Física virtual en tiempos de COVID [For a virtual Physical Education in times of COVID]. *PODIUM - Revista de Ciencia y Tecnología en la Cultura Física*, 15(3), 705-716.
- Ramírez Santos, A. (2012). La Motivación. Blogspot.
<http://motivaciongrupob.blogspot.com/2012/03/motivacion-segun-varios-autores.html>
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory. Basic Psychological Needs in Motivation, Development and Wellness*. London: Guilford Press.
- Roberts, G. (1995) *Motivación en el Deporte. y el Ejercicio Físico*. Edit. Biblioteca de Psicología, Bilbao, Desclée de Brouwer, S. A.
- Salazar-Ayala, C. M. y Gastélum-Cuadras, G. (2020). Teoría de la autodeterminación en el contexto de educación física: Una revisión sistemática. *Dialnet*, pp. 838 - 844.
- Sánchez Franyuti, M. (2000) *La Motivación en la Clase de Educación Física*.
http://www.cpar.sep.gob.mx/dgef/htmllecturas/otras/la_motivacion.html
- Santrock, J. (2002). *Psicología de la educación*. México: Mc Graw-Hill.
- 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*, 26, 108-113.
- Standage, M., Duda, J. L., y Ntoumanis, N. (2003). A model of contextual motivation in Physical Education: Using constructs from self-determination and achievement goal theories to predict physical activity intentions. *Journal of Educational Psychology*, 95, 97-110.
- Uddin, R., Salmon, J., Islam, S.M.S. et al. Physical education class participation is associated with physical activity among adolescents in 65 countries.

Sci Rep 10, 22128 (2020).

<https://doi.org/10.1038/s41598-020-79100-9>

Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. En M. Zanna (Eds.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 271-360). New York: Academic Press.

Webster, C. A., Webster, L., Russ, L., Molina, S., Lee, H., y Cribbs, J. (2015). A systematic review of public health-aligned recommendations for preparing physical education teacher candidates. *Research quarterly for exercise and sport*, 86(1), 30–39. DOI:
<https://doi.org/10.1080/02701367.2014.980939>

Zomeño, T., Álvarez, L., y Moreno-Murcia, J. A. (2012). *Estrategias didácticas para motivar en educación física*. Sevilla: Wanceulen.

Anexos

Escala del Locus Percibido De Causalidad en Educación Física (PLOC Scale)

Goudas, Biddle y Fox (1994).

| Escala del Locus Percibido De Causalidad en Educación Física (PLOC Scale) Goudas, Biddle y Fox (1994). | | | | | | | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|------------------------|--------------------|--------|-----------------|---------------------|-----------------------|
| Participo en esta clase de Educación Física... | Totalmente en desacuerdo | Bastante en desacuerdo | Algo en desacuerdo | Neutro | Algo de acuerdo | Bastante de acuerdo | Totalmente de acuerdo |
| 1. Porque la Educación Física es divertida | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 2. Porque quiero aprender habilidades deportivas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 3. Porque quiero que el profesor/a piense que soy un/a buen/a estudiante | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 4. Porque tendré problemas si no lo hago | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 5. Pero no sé realmente por qué | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 6. Porque disfruto aprendiendo nuevas habilidades | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 7. Porque es importante para mí hacerlo bien en Educación Física | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 8. Porque me sentiría mal conmigo mismo si no lo hiciera | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

| | | | | | | | |
|---------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|
| 9. Porque eso es lo que se supone que debo hacer | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 10. Pero no comprendo por qué debemos tener Educación Física | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 11. Porque la Educación Física es estimulante | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 12. Porque quiero mejorar en el deporte | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 13. Porque quiero que los/as otros/as estudiantes piensen que soy hábil | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 14. Para que el/la profesor/a no me grite | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 15. Pero realmente siento que estoy perdiendo mi tiempo en Educación Física | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 16. Por la satisfacción que siento mientras aprendo nuevas habilidades/técnicas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 17. Porque puedo aprender habilidades que podría usar en otras áreas de mi vida | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 18. Porque me preocupa cuando no lo hago | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

| | | | | | | | |
|--------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|
| 19. Porque esa es la norma | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 20. Pero no puedo comprender lo que estoy sacando de la Educación Física | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

Motivación Intrínseca: 1, 6, 11, 16

Regulación Identificada: 2, 7, 12, 17

Regulación Introyectada: 3, 8, 13, 18

Regulación Externa: 4, 9, 14, 19

Desmotivación: 5, 10, 15, 20

Cuestionario del Clima Motivacional Percibido en el Deporte-2 (PMCSQ-2) Newton, Duda, y Yin (2000) - Centro de Investigación del Deporte.

| Cuestionario del Clima Motivacional Percibido en el Deporte-2 (PMCSQ-2) Newton, Duda, y Yin (2000) - Centro de Investigación del Deporte. | | | | | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|---------------|--------|------------|-----------------------|
| Durante las clases de Educación Física... | Totalmente en desacuerdo | En desacuerdo | Neutro | De acuerdo | Totalmente de acuerdo |
| 1. El profesor/a quiere que probemos nuevas habilidades | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. El profesor/a se enfada cuando algún compañero/a comete un error | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. El profesor/a dedica más atención a los/as mejores | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Cada alumno/a contribuye de manera importante | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|
| 5. El profesor/a cree que todos/as somos importantes para el éxito del grupo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. El profesor/a motiva a los alumnos/as solamente cuando superan a algún compañero/a | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. El profesor/a cree que sólo los/as mejores contribuyen al éxito del grupo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Los alumnos/as se sienten bien cuando se esfuerzan al máximo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. El profesor/a deja fuera a los compañeros/as que cometen errores | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Los alumnos/as de todos los niveles de habilidad tienen un papel importante en el grupo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Los compañeros/as te ayudan a progresar | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Los alumnos/as son animados a ser mejores que los demás compañeros/as | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. El profesor/a tiene a sus favoritos/as | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. El profesor/a se asegura de mejorar las habilidades de los compañeros/as en las que no son Buenos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. El profesor/a grita a los compañeros/as por hacer algo mal | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. Los compañeros/as se sienten reconocidos cuando mejoran | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. Solamente los compañeros/as con las mejores estadísticas son elogiados | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. Los compañeros/as son reprochados cuando cometen un error | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | |
|-----------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|
| 19. Cada compañero/a tiene un papel importante | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. El esfuerzo es recompensado | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. El profesor/a anima a que nos ayudemos entre nosotros | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. El profesor/a manifiesta claramente quienes son los/as mejores del grupo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. Se motiva a los compañeros/as cuando lo hacen mejor que los demás en la clase | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. Para ser valorado por el profesor/a tienes que ser uno/a de los mejores | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25. El profesor/a insiste en que se dé lo mejor de sí mismo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26. El profesor/a sólo se fija en los mejores alumnos/as | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27. Los alumnos/as tienen miedo de cometer errores | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28. Se anima a los compañeros/as a mejorar sus puntos débiles | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29. El profesor/a favorece a algunos compañeros/as más que a otros | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 30. Lo primordial es mejorar | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 31. Los compañeros/as trabajan juntos, en equipo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 32. Cada alumno/a se siente como si fuera un miembro importante del grupo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 33. Los compañeros/as se ayudan a mejorar y destacar | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Clima tarea:

Aprendizaje cooperativo: 11, 21, 31 y 33

Esfuerzo/mejora: 1, 8, 14, 16, 20, 25, 28 y 30

Papel importante: 4, 5, 10, 19 y 32

Clima ego:

Castigo por errores: 2, 7, 9, 15, 18 y 27

Reconocimiento desigual: 3, 13, 17, 22, 24, 26 y 29

Rivalidad entre miembros: 6, 12 y 23