

Trabajo Fin de Máster

Orientación motivacional, percepción del clima
motivacional y autodeterminación en el alumnado de
Educación Física

Motivational orientation, perception of the
motivational climate and self-determination in
Physical Education students

Autor/es

Paula María Martínez Castillo

Directora/es

María Rosario Romero Martín

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación

2020

ÍNDICE

RESUMEN	3
1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN	4
2. MARCO TEÓRICO	5
2.1. Actividad Física y adolescencia	6
2.2. Actividad Física y género	6
2.3. Teoría de las Metas de Logro y Teoría de la Autodeterminación	8
2.4. El papel de la Educación Física en la motivación	10
3. OBJETIVOS	11
4. METODOLOGÍA	12
4.1. Diseño del estudio	12
4.2. Procedimiento y estrategia de búsqueda	12
4.3. Criterios de selección	13
5. RESULTADOS	14
6. DISCUSIÓN	20
7. CONCLUSIONES	23
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	24

RESUMEN

En el ámbito educativo es fundamental conocer los factores motivacionales que influyen en el alumnado. Esta motivación puede ser abordada y entendida desde la Teoría de las Metas de Logro y desde la Teoría de la Autodeterminación. El propósito del presente estudio es realizar una revisión sistemática de literatura científica que aborde el análisis de la orientación motivacional, autodeterminación y la percepción del clima motivacional del alumnado de Educación Física diferenciando según el género y la edad del alumnado. Para la búsqueda bibliográfica se han utilizado las bases de datos Dialnet, Alcorze, Science Direct, Scopus y Google Escolar. Se obtuvieron un total de 15 artículos científicos que componen el cuerpo base de investigación. Los resultados muestran diferencias en la percepción del clima ego y la orientación al ego según el género y la edad, y diferencias en la autodeterminación motivacional según el género. Se resalta la importancia de realizar futuras investigaciones que tengan en cuenta otras variables que puedan afectar a la motivación del alumnado.

Palabras clave: Educación Física, clima motivacional, orientación motivacional Autodeterminación, tarea, ego, adolescencia, género.

ABSTRACT

In the educational field, it's essential to know the motivational factors that influence students. This motivation can be approached and understood from the Theory of Achievement Goals and with the Theory of Self-determination. The purpose of this study is to carry out a systematic review of scientific literature that addresses the analysis of motivational orientation, self-determination and the perception of the motivational climate of Physical Education students, differentiating according to the gender and age of the students. For the bibliographic search, the Dialnet, Alcorze, Science Direct, Scopus and Google Escolar databases were used. A total of 15 scientific articles that compose the research base body were obtained. The results show differences in the perception of the ego climate and the orientation to the ego according to gender and age, and differences in motivational self-determination according to gender. The importance of carrying out future research that takes into account other variables that may affect student motivation is highlighted.

Key words: Physical Education, motivational climate, motivational orientation Self-determination, task, ego, adolescence, gender.

1. PRESENTACIÓN Y JUSTIFICACIÓN

En este trabajo se va a llevar a cabo una revisión sistemática con el objetivo de conocer la orientación y autodeterminación motivacional y la percepción del clima motivacional del alumnado de Educación Física (EF) en función del género y la edad.

Se ha elegido esta temática debido a que está demostrado que uno de los motivos más alarmantes, por los cuales existe gran inactividad física en los adolescentes, es la falta de motivación de estos en las clases de EF (Parish y Treasure, 2003). Además, esta falta de motivación va ligada a la inactividad física, que últimamente se está incrementando de manera desmesurada, de tal forma que el sedentarismo se ha registrado como un factor de riesgo en el desarrollo de enfermedades crónicas, la obesidad, la diabetes tipo II o enfermedades cardiovasculares (Physical Activity Guidelines Advisory Committee, 2008).

Según Tammenlin, Ekelund, Remes y Nayha, (2007) esta preocupación aumenta al saber que la etapa más alarmante es la adolescencia, ya que gran parte de los adolescentes no cumplen las recomendaciones de actividad física (AF) en función de la intensidad del esfuerzo, es decir, AF moderada y vigorosa. Asimismo, la adolescencia es una etapa sensible; esto quiere decir que un nivel de actividad física bajo e insuficiente en la juventud predispone a desarrollar estilos de vida sedentarios a lo largo de la vida (Tammelin, Näyhä, Laitinen, Rintamäki y Järvelin, 2003).

Cabe destacar que hay muchos factores que pueden repercutir en la motivación del alumnado en EF, como el docente, la tipología de las actividades, el contenido trabajado, el género del alumnado, etc. Para ello, en el presente trabajo se han revisado dos variables, género y edad, por lo que, podremos comprender de qué forma inciden en la motivación del alumnado.

Respecto a la edad de los estudiantes, a pesar de los demostrados beneficios que la práctica físico-deportiva regular produce en la calidad de vida a lo largo de los años (Blair y Morris, 2009), numerosos estudios afirman que con la edad hay un descenso progresivo de la práctica físico-deportiva en la población joven (Varo, Martínez y Martínez-González, 2003). Demostrando en su estudio Chillón et al., (2009) que la mayor tasa de abandono se encuentra entre los 12 y los 18 años.

Otro de los factores que se tiene en cuenta en este trabajo es el género del alumnado. Esto se debe a que los resultados de las investigaciones han señalado que el interés por la EF

disminuye más en las chicas respecto a los chicos, también conforme se incrementa la edad, (Moreno, Hellín, y Hellín, 2006; Van Wersch, Trew, y Turner, 1992).

Por otro lado, nos centramos en el ámbito escolar ya que este ofrece importantes oportunidades a los adolescentes para poder ser activos, de forma no oficial, como sucede en los recreos, y de manera oficial en las clases de EF y las posibilidades de actividades extraescolares que ofrecen los centros (Slingerland y Borghouts, 2011). Debido a esto podemos decir que las clases de EF son un buen lugar en el que intervenir. Y para saber cómo incidir de la manera más adecuada posible hay que averiguar los aspectos que influyen en la motivación de los alumnos en las clases de EF (Moreno y Llamas 2007).

En este documento se va a llevar a cabo una revisión sistemática en la cual se recoge la información hallada sobre la percepción del clima motivacional (conjunto de señales sociales y contextuales, percibidas en el entorno, a través de las cuales los agentes sociales relacionados con los alumnos (padres, familiares, amigos, entrenadores, profesores, etc.), definen las claves de éxito y de fracaso (Nicholls, 1989)), la orientación motivacional (características personales que hacen que las personas se impliquen en los contextos de logro con la finalidad de demostrar competencia o habilidad (Cervelló y Santos-Rosa, 2000)), y la autodeterminación motivacional (grado en que las conductas de las personas son auto-determinadas, es decir, en qué grado son voluntarias las acciones realizadas por las personas (Carratalá, 2004)) de los alumnos en las clases de EF. Este trabajo de investigación va a servir para conocer más y mejor a nuestros alumnos, y así poder sacar el máximo potencial a las clases de EF en beneficio a estos.

2. MARCO TEÓRICO

Se ha estructurado esta parte en cinco subapartados que tratan los aspectos mencionados en el anterior apartado. El primero de ellos aporta información sobre la AF y la adolescencia y el segundo sobre la AF, edad y género del alumnado, ya que los estudios anteriores nos indican que son variables clave en nuestros tópicos de estudio. El tercero, sobre La Teoría de las Metas de Logro (Nicholls, 1989) y Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 2000), debido a que en la investigación actual sobre la motivación de los estudiantes se presentan como las teorías más implantadas, y por último, sobre el papel de la EF en la motivación para la modificación y mejora de la motivación del alumnado.

2.1. Actividad física y adolescencia

En la actualidad, es alarmante el nivel de inactividad física en la población española, siendo los adolescentes el foco de dicha preocupación. Esto se debe a que la mayoría de las investigaciones destacan que sobretodo en la etapa de la adolescencia hallamos unos índices muy bajos de participación en actividades físico-deportiva (García Ferrando, 2001). Otro de los motivos por los cuales esta etapa es de gran interés y preocupante es debido a que en ella las personas sufren distintos cambios físicos, psicológicos y sociales que son fundamentales para la adquisición de conductas y hábitos saludables (Castillo, 2000).

Asimismo, este periodo también es importante para adquirir y consolidar un estilo de vida activo, debido a que en esta etapa evolutiva se aprenden comportamientos que tienen grandes repercusiones para la salud de las personas, a corto y largo plazo, y que serán difíciles de modificar en la vida adulta (Crockett y Petersen, 1993). Debido a esto hay que evitar la inactividad física durante la adolescencia ya que esta se propaga en la adultez.

Además, según García Ferrando (1993) se destaca que el alumno es consciente de que el tiempo que se le dedica a las clases de EF es muy escaso, así como el número de sesiones semanales. Por ello, han sido numerosos los intentos por parte de los profesionales de la EF de incrementar el número de horas dedicadas a la EF, pero no se ha conseguido estabilizar las horas de EF. Este hecho, por lo tanto, no ayuda a aumentar los niveles de AF en los alumnos, ni a promocionarla.

2.2. Actividad física, edad y género del alumnado

Según el estudio de Cecchini, González, López-Prado y Brustad, (2005), el rango de edad comprendido entre los 10-12 años es cuando se puede encontrar una mayor cantidad de practicantes de AF, a partir ahí, disminuye en las posteriores etapas, de tal forma que se ha demostrado que a medida que incrementa la edad aumenta la cantidad de mujeres sedentarias (García, Matute, Tifner, Gallizo y Gil, (2007). Además, algunos estudios como el de Papaioannou (1997), muestran como conforme aumenta la edad, disminuye la orientación motivacional a la tarea y a la percepción de un clima motivacional con implicación a la tarea, obteniendo mayores resultados en orientación al ego y clima con implicación al ego. Teniendo también en cuenta que el porcentaje de mujeres que abandonan las actividades deportivas en la adolescencia es mayor que el de los hombres, acentuando las diferencias entre ambos géneros en cuanto a la AF (Faiola, Bianchi, Luciani, Speranza y Casasco, 2015).

En cuanto al género, varias investigaciones como la de Chepyator-Thomson y Ennis, (1997) han mostrado que las chicas adolescentes participan menos en las clases de EF. Por lo que es recomendable comprender los motivos que causan esta ausencia de práctica físico-deportiva, para así, poder diseñar programas de actividades para intentar aumentar la adherencia a estos programas, centrándonos en los adolescentes y sobretodo en el género femenino (Moreno, Hellín, Hellín y Cervelló, 2006).

Según esta menor implicación del género femenino puede deberse, según Casimiro (1999); Cervelló y Santos-Rosa (2000), a que la asignatura de EF está mejor valorada entre los chicos que entre las chicas, y estas se sienten más desmotivadas y con menor satisfacción hacia el área de EF (Rijo, Medina y Herráez, 2011). Estos datos también se asocian al ocio, ya que los hombres muestran mayor preferencia por el deporte en su tiempo libre que las mujeres (Moreno, Rodríguez y Gutiérrez, 1996). Según Díaz y Anguita (2017) otro de los motivos pueden ser los estereotipos, indicando que uno de los estereotipos más presentes es la creencia de que hay deportes para las mujeres y otros para los hombres, dando mayor relevancia al género masculino en el ámbito de la actividad física y el deporte.

Diversos estudios demuestran que el género es una variable moduladora del clima motivacional percibido por el alumnado (Jairo y Márquez, 2008). Investigaciones como la de Cervelló y Santos-Rosa (2000) demuestran que los chicos poseen una mayor orientación motivacional al ego que las mujeres. En cuanto al clima motivacional, son los chicos los que normalmente tienen puntuaciones más altas en el clima motivacional orientado al ego, mientras que las chicas, obtienen puntuaciones más altas en clima motivacional orientado a la tarea (Jairo y Márquez, 2008).

Moreno, Sánchez, Rodríguez, Prieto y Mula (2002), realizaron estudios sobre las actitudes de los alumnos. En ellos se relacionan el grado de satisfacción en las clases de EF con otros factores que pueden ser condicionantes, el currículo, los hábitos deportivos suyos, de familiares y de amigos, el género del profesor y del alumno, la importancia que los alumnos conceden a la asignatura según las características del profesor, etc.

La presencia de estereotipos físico-sociales puede repercutir en el hecho de que los alumnos tengan actitudes sexistas en su entorno escolar, reforzadas por la intervención del docente, dirigiéndoles hacia una desmotivación por la EF (Moreno et al., 2006). Según

Blández, Fernández y Sierra (2007) estos estereotipos de género que están relacionados con la AF y el deporte siguen estando presentes en la Educación Secundaria.

2.3. Teoría de las Metas de Logro y Teoría de la Autodeterminación

En primer lugar, la motivación se conoce como la dirección e intensidad que adopta el esfuerzo que hace una persona o un deportista (Sage, 1977). Por ejemplo, en el caso del deporte, la dirección puede ser el motivo o causa por la que la persona realiza AF, mientras que la intensidad hace referencia al esfuerzo que emplea esa persona para llevar a cabo esa AF. Las investigaciones llevadas a cabo dentro de las clases de EF, indican que uno de los principales problemas que más preocupan al profesorado es el relacionado con aumentar la motivación del alumnado y de esta forma conseguir adherencia a la práctica físico-deportiva (Cecchini, González, Carmona, Arruza, Escartú y Balagué, 2001). Por ello, se busca que el profesor de EF mejore el tipo de motivación experimentada por el alumno, y con ella, obtener consecuencias motivacionales positivas (Almagro, Navarro, Paramio, y Sáenz-López, 2015). Debido a esto, es imprescindible el estudio de los diversos factores que afectan a la motivación de los alumnos en las clases de EF, y de esta forma, poder conocer las causas de la participación y el grado de motivación en actividades.

Pero la motivación es un aspecto muy amplio. En la actualidad hay dos teorías motivacionales que pretenden comprender este fenómeno y que se han seguido para este estudio: Metas de Logro (Nicholls, 1989) y Autodeterminación (Deci y Ryan, 2000).

La primera de estas teorías, tiene el objetivo de analizar los distintos factores disposicionales (orientaciones de meta y regulaciones motivacionales) y ambientales (clima motivacional creado por el docente) que influyen en la motivación de los alumnos. El nivel de competencia o habilidad del alumno dependerá de su percepción subjetiva respecto al éxito o el fracaso (Nicholls 1989). Pero no todos los alumnos tienen la misma motivación, por lo que se diferencian dos grandes tipos de motivación: orientación a la tarea y la orientación al ego (González-Cutre, Sicilia, Moreno y Fernández-Balboa, 2009), también reciben el nombre de orientación de maestría o competitivo (Nicholls, 1989) u orientación al aprendizaje o al rendimiento (Papaioannou, 1994). Wallhead, Gran y Vidoni (2013) indican que los alumnos con orientación a la tarea tienen como objetivo principal el aprendizaje y el desarrollo personal de habilidades, por lo que juzgan su competencia mediante la comparación con ellos mismos. Esto hace que este tipo de

perfiles no suelen sentir ansiedad, porque el resultado por el que se esfuerzan es subjetivo y relativamente controlable (Cecchini, González, Carmona y Contreras, 2004).

En cuanto a la orientación hacia el ego, consiste en que, como indican Flores, Salguero y Márquez (2008), los alumnos sienten una necesidad de demostrar sus habilidades, lo que los hace estar en una búsqueda continua de éxito y de reconocimiento social, demostrando superioridad respecto a sus compañeros, es decir, movidos por la competitividad. Este tipo de perfiles son más susceptibles al estrés y a la ansiedad, ya que según Roberts (1992), ganar y perder en el deporte son exigencias objetivas, inestables y en cierto modo incontrolables y, por lo tanto, puede crear estados afectivos negativos.

La probabilidad de tener una implicación hacia la tarea o hacia el ego, depende de factores situacionales (Viciano, Cervelló, Ramírez, San-Matías y Requena, 2003). Los factores situacionales, son lo que se conoce en la teoría de las metas de logro como clima motivacional, y la interacción entre estos factores marcan una perspectiva de meta predominante (Cecchini et al., 2004). El clima motivacional se crea a partir de la estructuras del entorno que rodean al alumno (familia, docentes y amistades) y este, va a ser percibido por el alumno (Llanos, Cervelló, y Tabernero, 2008). Aunque, hay que tener en cuenta que a pesar de que los alumnos tengan una predisposición personal de orientación motivacional a la tarea, esta puede cambiar ya que, está influenciada por los contextos con los que interactúa el alumno (Cecchini et al., 2004). El papel en este caso el docente es fundamental en la creación del clima motivacional de clase.

Un clima orientado a la tarea es aquel en el que el docente fomenta la participación, autonomía, la resolución de problemas y el dominio de tarea a nivel individual. Sin embargo, un clima orientado al ego es aquel en el que el docente controla casi totalmente las dinámicas de clase y fomenta las competiciones, evaluaciones públicas, premiando a los alumnos más habilidosos (Baena y Granero, 2015).

Es oportuno resaltar que existe una relación positiva y significativa entre el clima motivacional y la orientación de metas. De tal forma que el clima motivacional orientado a la tarea derivará en una orientación de metas orientada a la tarea, mientras que un clima orientado al ego derivará en una orientación al ego (Llanos, Cervelló y Tabernero, 2008; Jiménez, Cervelló, García, Santos-Rosa y Iglesias, 2007; Cervelló y Santos-Rosa, 2000; Ames, 1992). Ya que los alumnos tienden a adaptar sus criterios de éxito a los criterios de éxito que perciben en su profesor, es decir, el clima motivacional percibido en sus clases de EF (Cervelló, Del Villar, Jiménez, Ramos, & Blázquez, 2003).

En cuanto a la segunda teoría, la teoría de la autodeterminación sobre la motivación y la personalidad (Deci y Ryan, 2000). Esta analiza el grado en que las conductas de las personas son auto-determinadas, es decir, en qué grado son voluntarias las acciones realizadas por las personas (Carratalá, 2004), diferenciando entre motivación autodeterminada o no autodeterminada (Deci y Ryan, 2012), en otras palabras, explica cómo los individuos pueden sentirse intrínsecamente motivados o extrínsecamente motivados hacia una actividad (Deci, Vallerand, Pelletier, & Ryan, 1991). La motivación intrínseca proporciona diversión y un gran sentimiento de competencia o habilidad, lo que conlleva una mayor implicación en la actividad. Por otro lado, la motivación extrínseca proporciona recompensas externas al sujeto que desencadenan la participación, sobre todo cuando es exitosa (Moreno y Hellín, 2007). Esta teoría recoge las valoraciones que el alumnado realiza sobre su rendimiento en la AF, asociándose a las experiencias de éxito o de fracaso (Hagger, Biddle, y Wang, 2005). Las experiencias de éxito harán que el individuo continúe con la práctica de AF (Moreno, Hellín, González-Cutre y Martínez, 2011).

Son muchos los estudios que han comprobado las relaciones existentes entre la teoría de las metas de logro y la teoría de la Autodeterminación, como el de Ntoumanis (2005) el cual muestra una relación significativa entre las orientaciones de meta del alumnado, el clima motivacional percibido, la motivación y la intención de ser activo en el futuro. También, Standage, Duda, y Ntoumanis (2003) demuestran que existe una relación importante entre la orientación a la tarea y la motivación autodeterminada, correspondiéndose a los sujetos que participan en actividades que les interesan y se comprometen libremente, debido al placer y a la diversión de practicarlos (Deci y Ryan, 2000).

2.4.El papel de la Educación Física en la motivación

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

Se busca favorecer el desarrollo de una EF de calidad, relacionando entre sí diferentes contextos de práctica, para que de esta forma los jóvenes adquieran experiencias positivas que les permitan practicar y mantener la AF a lo largo de su vida (Peiró-Velert, Pérez-Gimeno y Valencia-Peris, 2012).

Como ya reflejaron Julián, Ibor, Aibar y García (2014) la EF tiene gran potencial para la promoción de la AF tanto directa, como indirectamente. Según Frago-Calvo, Zaragoza, Generelo, Murillo y Aibar, (2016) directamente, contribuye a la acumulación de minutos diarios recomendados de AF y a proporcionar experiencias positivas. Indirectamente, promueve la AF fuera del centro, influyendo decisivamente en la elección y mantenimiento de cualquier actividad y favoreciendo un estilo de vida activo (González-Cutre, Sicilia, Beas-Jiménez y Hagger, 2013).

Es importante destacar que, experimentar motivación intrínseca en las clases de EF es importante en la predicción de la intención de seguir siendo físicamente activos en el futuro, así como en el nivel de autoestima. Como indica Ames (1992), los profesores, entrenadores, padres e iguales estructuran la clase, el entrenamiento y el hogar, ayudan a definir el éxito y el fracaso. Por ello, es recomendable que el profesor de EF intente mejorar el tipo de motivación experimentada por el alumno, obteniendo consecuencias motivacionales positivas (Almagro, Navarro, Paramio, G y Sáenz-López, 2015).

3. OBJETIVOS

El propósito de este estudio es realizar una revisión sistemática de literatura científica que aborde el análisis de la orientación motivacional, autodeterminación y la percepción del clima motivacional en los estudiantes en EF, donde se encuentre información teórica relevante, resultados de investigación y métodos de evaluación de la temática analizada, todo ello para conocer el estado de la investigación en la temática planteada.

Sánchez (2010) diferencia entre revisión narrativa y sistemática, y muestra como las segundas son una herramienta metodológica imprescindible para exponer cuales son las mejores evidencias, o pruebas científicas, acerca de cualquier tema o pregunta educativa. En este caso, en vez de responder una pregunta, la finalidad de esta revisión sistemática es determinar el estado de la cuestión y disponer de la información necesaria para diseñar, implementar y conducir mi futura práctica docente profesional.

4. METODOLOGÍA

Con el fin de perseguir una correcta organización e integridad del estudio me he basado en los autores Sánchez (2010), Hunt (1997) y Urra y Barría (2010). A continuación, se van a explicar los distintos procedimientos llevados a cabo en el presente trabajo.

La búsqueda bibliográfica se ha llevado a cabo a través de una revisión sistemática de documentos y artículos que traten aspectos relacionados con el objeto que se trabaja, para

ello he seguido a Urra y Barría (2010) pero realizando algunas modificaciones personales, y otras basándome en la declaración PRISMA para revisiones sistemáticas (Hutton et al., 2015).

Siguiendo a Urra y Barría (2010) y la declaración PRISMA (Hutton et al., 2015), organizamos este proceso en fases: 1) Propósito de la revisión (ya trabajada en el apartado anterior), 2) Diseño del estudio 3) Procedimiento y estrategia de búsqueda, 4) Criterios para seleccionar los estudios, 5) Ejecución búsqueda de la literatura, y finalmente, 6) Análisis y síntesis de los datos.

4.1. Diseño del estudio

Se trata de una revisión sistemática basada en el análisis de documentación científica. Según Hunt (1997) las revisiones narrativas son consideradas subjetivas, mientras que las revisiones sistemáticas son más objetivas y exactas a la hora de llevar a cabo una revisión de investigación, logrando así, una eficiente acumulación de evidencias. Debido a esto, me he decantado por realizar una revisión sistemática del tema. Según Sánchez (2010) una revisión sistemática es un tipo de investigación científica la cual se utiliza para revisar la literatura científica de una temática, utilizando métodos sistemáticos para encontrar las investigaciones más relevantes sobre esa área de conocimiento, buscando obtener conclusiones que sean objetivas y muestren evidencias suficientes.

4.2. Procedimiento y estrategia de búsqueda

En primer lugar, se llevó a cabo una búsqueda de información en las bases de Datos, Dialnet, Scopus, Alcorze, ScienceDirect y Google Escolar. Se seleccionaron estas bases de datos ya que, aparecen dentro del listado de las bases de datos mundiales de la Universidad de Zaragoza (UNIZAR) y de Universidad de Extremadura (UEX). La búsqueda se realizó dando prioridad al idioma castellano, pero al no obtener una gran cantidad de resultados en este idioma que cumplieran los criterios de inclusión, se amplió al inglés. Los descriptores principales que se emplearon para gestionar la búsqueda fueron los conceptos: (Clima Y motivacional) Y (educación Y física) Y (género O edad), haciendo una búsqueda completa desde el principio, en la que englobamos todos los términos que nos interesan. Pero no en todas las bases de datos se obtuvieron resultados, por lo que se realizaron distintas combinaciones y variantes de estos conceptos, como fue en el caso de Scopus, donde se buscó concepto por concepto.

No ha sido necesario realizar una búsqueda en la que añadiésemos el termino ESO, dado que, al utilizar la palabra de EF ha sido suficiente para encontrar información relevante sobre esta etapa educativa, siendo minoritarios los resultados referidos a la Educación primaria o estudios universitarios, pero si encontramos algunos artículos que incluyen el periodo de Bachillerato.

4.3. Criterios de selección

Al realizar la búsqueda, se tuvieron en cuenta los siguientes criterios de inclusión, para encontrar los artículos más relevantes para la realización del trabajo: (1) Textos referentes a EF (2) textos recientes realizados en los últimos 20 años, (3) sujetos con edades comprendidas entre 11 y 20 años, (4) artículos que hicieran referencia a las variables género y edad, y por último, (5) artículos cuya parte de la muestra procede de España.

Los criterios que se han seguido para recopilar aquellos documentos que se acercan a nuestros intereses han pasado por distintas fases como se muestra en el gráfico 1.

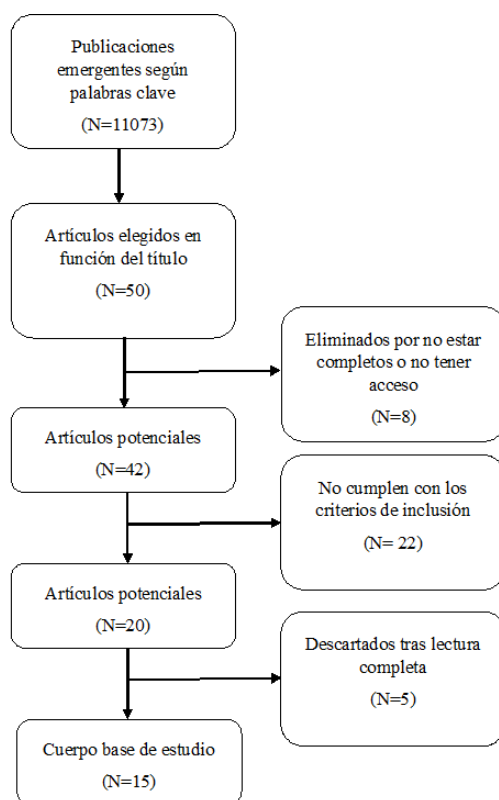


Figura 1. Diagrama de flujo de la selección del cuerpo base de estudio.

De los 15 documentos empleados para completar la revisión sistemática, 8 se han obtenido de Dialnet, 2 de Alcorze, 2 de Scopus, 1 de ScienceDirect y 2 de Google Académico.

Únicamente uno de los artículos es en inglés debido a que se ha priorizado la búsqueda en castellano y en la mayor parte de los artículos encontrados en lengua inglesa su muestra no procedía de España.

5. RESULTADOS

A continuación, se describen los resultados obtenidos durante la revisión documental realizada.

Tabla 1. Artículos recabados para el estudio

Nº	Autor y año	Objetivos	Muestra	Pruebas estadísticas	Instrumentos de investigación	Resultados
1	Baena, A., Granero, A., Gómez, M., Abaldes, J.A. (2014)	Analizar las diferencias en función del sexo y la edad en el clima motivacional percibido y las orientaciones de meta de estudiantes en sus clases de Educación Física.	846 estudiantes (12 y 19 años).	Análisis de correlación y de varianza multivariado (MANOVA 2x3).	Cuestionario de Percepción de Éxito en el Deporte adaptado a la Educación Física (POSQ) y Cuestionario de Orientación al Aprendizaje y al Rendimiento en las Clases de Educación Física (LAPOPECQ).	Las chicas presentan valores mayores de orientación al ego y de percepción de un clima implicante al rendimiento que los chicos. Y las únicas diferencias por edad se dan en el clima motivacional implicante al rendimiento.
2	Baena, A., Granero, A. (2015)	Conocer los efectos de interacción de sexo y edad sobre las orientaciones de meta, motivación autodeterminada y clima motivacional en Educación Física	1.298 estudiantes (12 y 19 años).	Análisis descriptivos y multivariantes (MANOVA 2x3).	Cuestionario de Percepción de Éxito (POSQ), Cuestionario de Orientación al Aprendizaje y al Rendimiento en las Clases de Educación Física (LAPOPECQ).	Diferencias significativas por sexo y edad.
3	Cabello, A., Moyano, M., Tabernero, C.(2018)	Analizar diferentes procesos psicosociales en Educación Física. Examinando variables sociodemográficas como la edad, sexo, en relación a variables psicosociales como las, estrategias motivacionales y clima motivacional percibido.	422 adolescentes de ESO	Análisis comparativos de medias (prueba-T y ANOVAS) y un análisis correlacional.	Cuestionario de Medida de las Estrategias Motivacionales en las clases de Educación Física (CMEMEF) y Cuestionario sobre Clima Motivacional Percibido en el Deporte-2 (PMCSQ-2).	El alumnado más joven y los chicos (vs. chicas) presentan una mayor motivación hacia la EF. Los chicos presentan un clima motivacional orientado al ego, en mayor medida que las chicas.
4	Coteron, J., Franco, E., Pérez, J., Sampedro, J. (2013)	Describir la relación entre el clima motivacional percibido, percepción de competencia, compromiso y ansiedad en una muestra de estudiantes de educación física; y analiza las diferencias encontradas de acuerdo con la naturaleza obligatoria de la educación.	1587 estudiantes (12-18 años).	Análisis descriptivos (media y desviación estándar), y correlaciones bivariadas.	Versión española del cuestionario PMCSQ-2 (Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire-2) y AMPET (Achievement Motivation in Physical Education Test).	Mayor consistencia en los estudiantes de bachillerato que los de ESO. El clima ego era el mejor predictor de la competencia percibida y ansiedad; mientras que el clima tarea fue el mejor predictor de comunicación
5	Escamilla, P., González, R.J., Huertas, M. (2018).	Conocer el papel del sexo en la importancia que le otorgan los alumnos a la Educación Física (IUPEP), el Clima Motivacional generado por el docente y la Motivación Deportiva, así como en la relación entre las variables anteriores.	210 alumnos (12-18 años).	Análisis estadístico descriptivo y correlaciones de Pearson.	Cuestionario de Orientación al Aprendizaje y al Rendimiento en las Clases de Educación Física (LAPOPECQ) y Escala de motivación deportiva (SMS).	La correlación entre el Clima Motivacional Tarea y Clima Motivacional Ego y la relación entre Amotivación y Motivación Extrínseca es significativa y positiva en las niñas. La relación entre Amotivación y Motivación Intrínseca y Amotivación es significativa y negativa en niños.
6	Gómez, M., Granero, A., Baena, A., Bracho, C., Pérez, F.J. (2013).	Determinar los efectos de interacción que tiene el sexo y el ejercicio físico a la semana en la percepción que los estudiantes tienen de las estrategias para el mantenimiento de la disciplina en clase y el clima motivacional creado por los docentes y la orientación disposicional y satisfacción del alumnado en las clases de Educación Física.	2002 alumnos (970 hombres y 1032 mujeres, 12 y 19 años).	Análisis estadístico descriptivo, de correlación y análisis de varianza (MANOVA).	Cuestionario de Orientación al Aprendizaje y al Rendimiento en las Clases de Educación Física (LAPOPECQ), Cuestionario de Percepción de Éxito (POSQ).	Los alumnos afirman poseer una orientación disposicional a la tarea, percibir un clima motivacional al aprendizaje, sentir satisfacción con las clases.
7	Gómez, M., Granero, A., Baena, A., Abaldes, J.A. (2014).	Identificar los diferentes perfiles motivacionales considerando las orientaciones motivacionales, el clima motivacional y, en segundo lugar, conocer las diferencias existentes entre dichos perfiles en función de la importancia concedida a las clases de Educación Física, el sexo y la edad del alumnado.	846 estudiantes (463 hombres y 363 mujeres, 12-19 años).	Análisis estadístico descriptivo, correlación entre las subescalas, consistencia interna de cada subescala (alfa de Cronbach) y los índices de asimetría y curtosis.	Cuestionarios de metas de logro 2x2 (AGQ), de orientación al aprendizaje y al rendimiento en las clases de Educación Física (LAPOPECQ) y la Escala de Motivación en el Deporte (SMS).	Los alumnos con perfil menos autodeterminado suelen ser hombres, mayores de 14 años. En el perfil de autodeterminación intermedia se incluyen sobre todo varones, adolescentes con edades comprendidas entre los 12 y 14 años. El perfil más autodeterminado está

						compuesto sobre todo por mujeres, por alumnado entre 12 y 14 años.
8	Gómez, V. M., Riccetti, A.E. (2016)	Identificar los perfiles motivacionales de estudiantes de secundario en clases de educación física según el género.	2741 adolescentes (1341 varones y 1400 mujeres, 11 a 20 años).	Análisis estadístico descriptivo y correlacional.	Versión española del Task and Ego Orientation Scale Questionnaire (TEOSQ).	Diferencias significativas a favor de los hombres en todas las variables: la orientación motivacional ego y tarea y motivación intrínseca.
9	Granero, A., Baena, A. (2014)	Analizar la predicción de la motivación autodeterminada a partir de las orientaciones de meta y el clima motivacional que percibe el alumnado en las clases de Educación Física.	1298 alumnos (12 y 19 años).	Análisis estadístico descriptivo, de correlación y de regresión múltiple.	Escala de Motivación Deportiva (SMS), Cuestionario de Orientación al Aprendizaje y al Rendimiento en las Clases de Educación Física (LAPOPECQ) y Cuestionario de Percepción de Éxito (POSQ).	La mayoría de los alumnos/as se encuentran orientados a la tarea, perciben un clima aprendizaje y están motivados intrínsecamente. En chicos el principal predictor de la autodeterminación es el clima rendimiento, mientras que en las chicas es el clima aprendizaje.
10	Granero, A., Gómez, M., Baena, A., Bracho, C., Pérez, F.J. (2015)	Analizar las relaciones de los conglomerados con el clima motivacional, orientaciones de meta y satisfacción.	2002 alumnos (970 varones y 1032 mujeres, 12-19 años).	Análisis estadístico descriptivo, correlación entre las subescalas y consistencia interna de cada subescala y conglomerados.	Cuestionario de Orientación al Aprendizaje y al Rendimiento en las Clases de EF (LAPOPECQ) y Cuestionario de Percepción de Éxito (POSQ).	Los perfiles autodeterminados se encuentran sobretodo en mujeres y los no autodeterminados por hombres.
11	Jiménez, R., Cervelló, E.M., García, T., Santos-Rosa, F.J., Iglesias, D. (2007)	Analizar como el género de los estudiantes puede ser variable moduladora de la orientación de metas disposicionales, de la percepción que los sujetos tienen tanto del clima motivacional, como de la igualdad de trato transmitida por su docente y los comportamientos de disciplina-indisciplina que existen en las clases de Educación Física.	500 alumnos (14-18 años).	Análisis estadístico descriptivos y de varianza.	Cuestionario de Percepción de Éxito (POSQ), Cuestionario de Orientación al Aprendizaje y al (LAPOPECQ), 3).	Diferencias significativas respecto al género en las variables orientación al ego, percepción de igualdad y comportamientos de indisciplina
12	Moreno, J.A., Martínez, C., Villodre, N.A. (2010)	Determinar los diferentes patrones motivacionales existentes en una muestra de estudio concreta, atendiendo a diferentes variables motivacionales,	1103 alumnos (606 hombres y 497 mujeres) de ESO.	Análisis jerárquico de Cluster, análisis de varianza multivariados y univariados y pruebas de chi-cuadrado de Pearson.	Cuestionario de medida de las Estrategias Motivacionales en las clases de educación física (CMEMEF) Y Cuestionario de Percepción de Éxito (POSQ).	El perfil "tarea" se caracterizó por obtener puntuaciones altas en el clima tarea, la orientación a la tarea y el flow disposicional, intermedias en el clima ego y bajas en la orientación al ego. El perfil "ego" mostró puntuaciones altas en el clima ego y la orientación al ego, intermedias en la orientación a la tarea y el flow disposicional y bajas en el clima tarea. El perfil "tarea-ego" reflejó puntuaciones altas en la orientación a la tarea, orientación al ego y el flow disposicional, puntuaciones intermedias en el clima tarea y bajas en el clima ego.
13	Moreno, J.A., Sicilia, A., Cervelló, E., Huéscar, E., Dumitru, D.C. (2011)	El propósito de este estudio fue probar un modelo motivacional sobre los vínculos entre la motivación situacional y disposicional e indisciplina/disciplina autodeterminada basada en la Teoría de Logro.	565 alumnos de 2º de ESO (259 chicos y 306 chicas)	Análisis descriptivo, análisis multivariante de la varianza o MANOVA y correlaciones.	Cuestionario de percepción de éxito (POSQ), Cuestionario de Percepción del clima motivacional en el deporte (PMCSQ-2).	Los chicos perciben un mayor clima motivacional hacia el ego y tienen orientación superior hacia el ego que las chicas.
14	Sánchez, B. J., Gómez, A., & Más, M. (2016)	Analizar la motivación de logro y la orientación motivacional en función del sexo y el nivel educativo del alumnado.	228 estudiantes (121 chicos y 107 chicas, 10-15 años).	Análisis estadístico descriptivo, prueba de Kolmogorov-Smirnov y análisis de correlaciones.	Test AMPET de motivación de logro y la escala de las orientaciones de meta en el ejercicio.	Niveles superiores de orientación hacia el ego y competencia motriz percibida, en los chicos y en los estudiantes de secundaria; así como unos mayores niveles de orientación a la tarea y ansiedad ante el fracaso y el estrés en las chicas.
15	Sánchez Miguel, F., Amado, D., Pulido, J.J., García, T. (2014)	Analizar los perfiles motivacionales de los estudiantes de educación física (EF) y valorar las posibles relaciones existentes con determinados comportamientos y actitudes hacia las clases de EF.	1690 alumnos (12-16 años).	Análisis estadísticos descriptivos y el coeficiente de correlación, análisis de conglomerados y análisis de varianza multivariado (MANOVA).	Escala de Medición de las Necesidades Psicológicas Básicas (BPNES) y Cuestionario de Motivación en la Educación Física (CMEF).	Los alumnos de sexo femenino, de menor edad y que practicaban actividad física extraescolar presentaban perfiles más autodeterminados que el resto.

En la tabla 1 se resumen los documentos utilizados con aquella información más relevante de cada uno, plasmando el contenido fundamental en relación a esta revisión teórica, para en última instancia, pasar a trabajar y describir los resultados de nuestra búsqueda. Este

contenido se divide en 2 tipos: información para ubicar el artículo (autor, título y objetivos), e información con la que se va a trabajar (muestra, pruebas estadísticas, instrumentos de investigación y resultados).

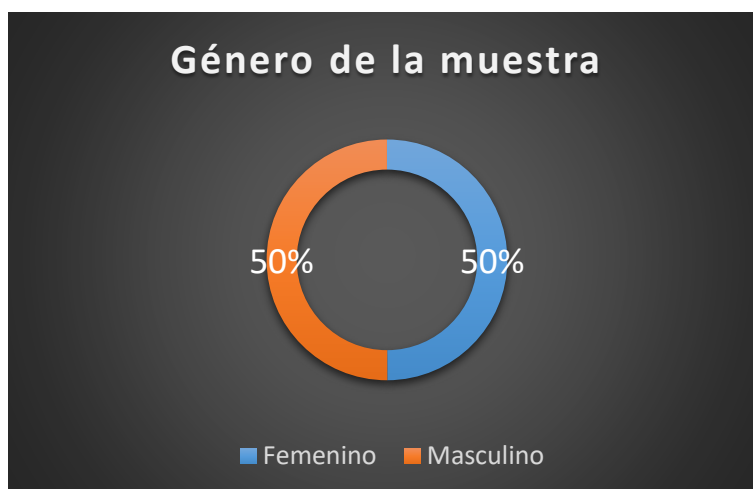


Figura 2. Género de la muestra

La muestra total de esta revisión es de 17262 alumnos, 8663 chicos (50%) y 8649 chicas (50%). Por lo que es una muestra muy equilibrada en cuanto al género del alumnado.

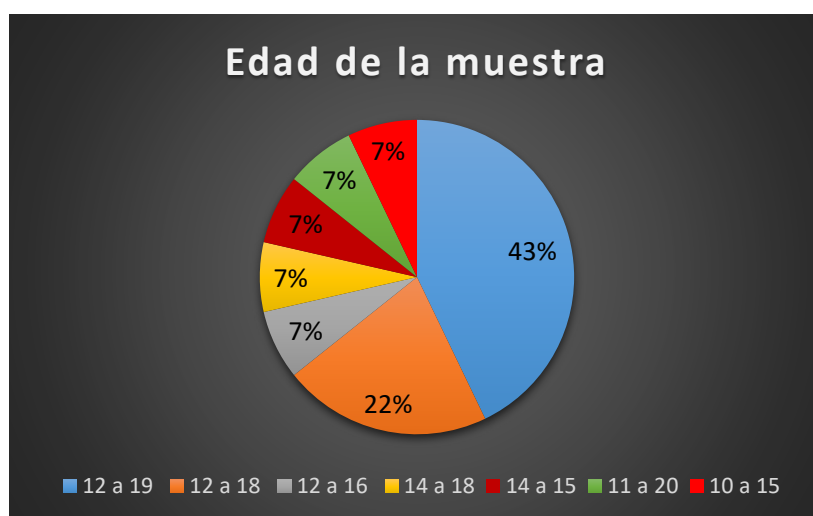


Figura 3. Edad de la muestra

Respecto a la edad de la muestra, 6 artículos tienen una muestra de 12 a 19 años, 3 artículos de 12 a 18 y un único artículo de 12 a 16 años, 14 a 18 años, 14 a 15 años, 11 a 20 años y 10 a 15 años. Por lo que la mayor parte de la muestra se corresponde con edades entre los 12 y 19 años. No se ha podido llevar a cabo una figura que agrupe las edades específicas más trabajadas en los artículos, ya que en algunos de estos, no aparece el

porcentaje exacto correspondiente a cada edad. Debido a esto, la agrupación es por rangos de edad utilizados en los artículos.

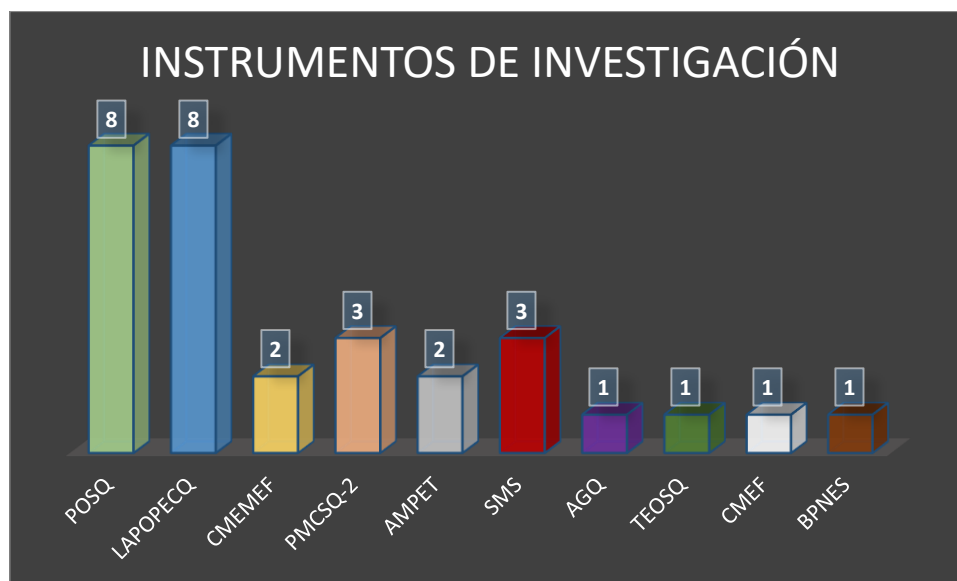


Figura 4. Instrumentos de investigación utilizados en los artículos

En este gráfico podemos apreciar la cantidad de artículos que utilizan cada instrumento de evaluación. El total es superior a 15 artículos ya que, en alguno de estos se utilizan más de un instrumento de evaluación.

Como se puede apreciar los instrumentos más utilizados son el Cuestionario de Orientaciones al Aprendizaje y al Rendimiento en las Clases de Educación Física (LAPOPECQ) y el Perception of Success Questionnaire (POSQ) con 8 artículos que los utilizan a cada uno. Los siguientes instrumentos más utilizados son el Cuestionario del Clima Motivacional Percibido en el Deporte-2 (PMCSQ-2), que es la nueva versión del cuestionario PMCSQ realizada por Newton y Duda (1993) y la Escala de Motivación en el Deporte (EMD o SMS) con 3 artículos cada uno. A continuación, con dos artículos cada uno encontramos el Cuestionario de medida de las Estrategias Motivacionales en las clases de educación física (CMEMEF) y Achievement motivation for learning in physical education Test (AMPET). Por último, con 1 artículo cada uno encontramos Cuestionario de metas de logro (AGQ), Task and Ego Orientation Scale Questionnaire (TEOSQ), Cuestionario de Motivación en Educación Física (CMEF), Escala de Medición de las Necesidades Psicológicas Básicas (BPNES).

Tabla 2. Resultados de clima motivacional percibido y orientación motivacional según el género de los alumnos.

Percepción del clima motivacional y orientación motivacional de la muestra

Artículo	Tarea		Ego		Sin diferencias significativas
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	
1				X	
2		X	X		
3			X		
4					X
5			X		
6			X		
8	X		X		
9		X	X		
11			X		
12	X		X		
13			X		
14		X	X		

En la tabla 2 se muestran los resultados respecto al clima motivacional percibido y la orientación motivacional del alumnado de los artículos diferenciando entre géneros. En ella aparecen 12 de los 15 artículos ya que los 3 restantes ofrecen otro tipo de resultados, como se mostrará en las tablas posteriores. Los artículos se muestran con el número que se les ha asignado en la Tabla 1. Se puede apreciar que en 3 artículos (2, 9 y 14) las chicas obtienen una mayor percepción de clima motivacional y orientación motivacional hacia la tarea que los chicos. Respecto a la percepción de clima motivacional y orientación motivacional hacia el ego los chicos obtienen mayores valores que las chicas en 8 artículos (2, 3, 5, 6, 9, 11, 13 y 14) y a la inversa suceden en 1 artículo (1) donde las chicas obtienen mayores valores al ego. Además, hay 2 artículos (8 y 12) en los cuales los chicos obtienen mayores valores que las chicas tanto en la orientación hacia el ego como hacia la tarea. Finalmente, encontramos 1 artículo (4) en los cuales no se hallaron diferencias significativas respecto al género.

Tabla 3. Resultados respecto a la Teoría de la Autodeterminación según el género de los alumnos.

Autodeterminación de la muestra

Artículos	Motivación autodeterminada		Motivación no autodeterminada	
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
5	X		X	
7		X	X	
8	X			
10		X	X	
15		X		X

Respecto a la tabla 3, se muestran los resultados de los artículos respecto a la Teoría de la Autodeterminación según el género. Son 5 artículos de los revisados los ofrecen este tipo de resultados. En esta se puede ver como los chicos obtienen mayor motivación autodeterminada en 1 artículo (8) frente a las chicas que obtienen valores más elevados en 3 artículos (7, 10, 15). En cuanto a la motivación no autodeterminada los chicos obtienen mayores valores en 2 artículos (7 y 10), frente a las chicas que obtienen mayores valores en un único artículo (15). Sin embargo, 1 artículo (5) muestra mayores valores en los varones que en las chicas tanto en motivación autodeterminada como motivación no autodeterminada.

Tabla 4. Resultados del clima motivacional percibido y orientación motivacional dependiendo de la edad de los alumnos.

Percepción del clima motivacional y orientación motivacional de la muestra					
Artículos	Tarea		Ego		Sin diferencias significativas
	Menor edad	Mayor edad	Menor edad	Mayor edad	
1				X	
2			X		
3	X			X	
7					X
14	X			X	
15	X			X	

Respecto a la tabla 4, se muestra los resultados respecto al clima motivacional percibido y la orientación motivacional del alumnado de los artículos diferenciando entre edades inferiores (primeros cursos de la ESO) y superiores (últimos cursos de la ESO y Bachillerato). Son 6 los artículos que dan información respecto a la edad de los alumnos. En 3 artículos (3, 14 y 15) obtienen una mayor orientación hacia la tarea en edades más tempranas. Respecto a la orientación al ego son 4 artículos (1, 3, 14 y 15) los que muestran mayores resultados en edades más avanzadas y solo 1 artículo (2) el que muestra valores superiores en cursos inferiores. Por lo que se aprecia mayor orientación hacia el ego conforme aumenta la edad del alumnado. Finalmente, no se encuentran diferencias significativas en un artículo (7).

6. DISCUSIÓN

El principal objetivo del presente estudio ha sido conocer la orientación motivacional, la autodeterminación y la percepción del clima motivacional del alumnado en EF, en función del género y la edad de estos.

En relación al género del alumnado, las chicas se asocian en mayor grado que los chicos hacia una orientación motivacional y un clima de clase basado en la motivación hacia la tarea (Baena y Granero, 2015; Granero y Baena, 2014; Sánchez, Gómez y Más, 2016). Esto implica, que sobre todo en las chicas, el objetivo principal al llevar a cabo las actividades de la EF es el aprendizaje y el desarrollo personal de habilidades. El alumnado que percibe un clima orientado a la tarea, tiende a satisfacer sus necesidades psicológicas básicas, por lo que aumenta su motivación autodeterminada (Cabello, Moyano y Tabernero, 2018). En el caso de los varones, estos se asocian en mayor grado que las chicas con una orientación motivacional y un clima basado en la motivación hacia el ego (Baena y Granero, 2015; Cabello, Moyano y Tabernero, 2018; Escamilla, González y Huertas, 2018; Gómez, Granero, Baena, Bracho y Pérez, 2013; Granero y Baena, 2014; Jiménez, Cervelló, García, Santos-Rosa, Iglesias, 2007; Moreno, Sicilia, Cervelló, Huéscar, Dumitru, 2011; Sánchez, Gómez y Más, 2016). Por lo que el objetivo de estos alumnos en las clases de EF es demostrar sus habilidades y compararse con sus compañeros para conseguir reconocimiento social, es decir, su motivación es la competitividad. En este tipo de perfiles, los alumnos no relacionan el esfuerzo personal con los resultados logrados, no satisface sus necesidades psicológicas básicas, provocando una relación negativa con la motivación autodeterminada (Cabello, Moyano y Tabernero, 2018). Esto debe hacer reflexionar a los docentes sobre la importancia de su

papel para los alumnos, ya que los alumnos tienden a adaptar sus orientaciones motivacionales a los criterios de éxito que perciben en su profesor (Llanos et al., 2008).

Estos resultados son opuestos a los de Baena, Granero, Gómez y Abraldes, (2014), en los cuales las chicas tienen una mayor implicación motivacional al ego respecto a los chicos en las clases de EF. Esto puede deberse a la posible discriminación de género que existe en las clases de EF, lo cual puede ocasionar que las chicas tengan una menor percepción de un clima motivacional orientado a la tarea (Flores et al., 2008). Además, hay que tener en cuenta que en la sociedad actual ha aumentado el protagonismo, tanto social como deportivo, de las mujeres, por lo que es posible que en las clases de EF estas quieran destacar frente a sus compañeros, alejándose así de los estereotipos con los que se les suele relacionar (Baena et al., 2014). En cambio, Gómez y Riccetti, 2016; Moreno, Martínez y Villodre, 2010, determinan que son los chicos los que obtienen mayores valores que las chicas tanto en la implicación a la tarea como al ego. Finalmente, en la investigación de Coterón, Franco, Pérez y Sampedro (2013) no se encuentran diferencias significativas en función del género. Estos resultados, a pesar de ser muy dispares entre ellos, muestran la importancia de que el docente trabaje tanto el clima motivacional tarea como el ego, pero sabiendo orientarlo y combinarlo conscientemente, debido a que los resultados entre chicos y chicas son diferentes (Baena y Granero, 2015).

En cuanto a la motivación autodeterminada del alumnado en las clases de EF, las chicas muestran una mayor motivación autodeterminada y por lo tanto, intrínseca que los chicos (Gómez, Granero, Baena y Abraldes, 2014; Granero, Gómez, Baena, Bracho y Pérez, 2015). Esto quiere decir, que su motivación es voluntaria y es provocada por factores internos y personales. Y son los chicos quienes tienen una mayor motivación no autodeterminada, es decir una motivación extrínseca superior (Gómez et al., 2014; Granero et al., 2015). Por lo que su motivación no es voluntaria y depende de factores externos a su persona. Esto puede deberse, en parte, al deseo por competir y por ser mejor que los demás, más propio de los chicos que de las chicas (Baena y Granero, 2015). No obstante Gómez y Riccetti, 2016, muestra lo contrario, que son los varones los que tienen una motivación más autodeterminada que las chicas. Y en el caso de Escamilla, González y Huertas (2018), los varones obtienen valores superiores tanto en motivación autodeterminada, como en motivación no autodeterminada. Datos totalmente contrarios a los de Sánchez, Miguel, Amado, Pulido y García, (2014), donde son las chicas las que

tienen mayor motivación no autodeterminada, pero también mayor motivación autodeterminada que a los chicos.

Una vez más los hallazgos son muy dispares, pero sabemos que es preferible que nuestros alumnos tengan perfiles de motivación autodeterminados ya que como afirma Granero et al., (2015), estos perfiles se relacionan con resultados motivacionales positivos, como la satisfacción. Esto puede deberse a que según afirma Moreno et al. (2008) el perfil con mayor motivación autodeterminada se relaciona con los valores más altos de orientación a la tarea y motivación intrínseca, frente al perfil menos autodeterminado que se relaciona con los valores más altos de orientación al ego y a la motivación extrínseca.

Respecto a la edad del alumnado, se ha comprobado que conforme transcurren los cursos y por lo tanto, a mayor edad del alumnado, mayor es la implicación hacia el ego (Baena, Granero y Gómez, 2014; Cabello, Moyano y Taberero, 2018; Sánchez, Gómez y Más, 2016; Sánchez et al., 2014). También según los estudios, a menor edad del alumnado mayor implicación hacia la tarea tienen estos (Cabello, Moyano y Taberero, 2018; Sánchez, Gómez y Más, 2016; Sánchez et al., 2014). Sin embargo, estos resultados no concuerdan con los de Baena y Granero (2015), los cuales señalan que son los alumnos más jóvenes los que tienen mayores niveles de motivación al ego. Esto puede deberse, según Baena y Granero (2015), a la diferencia que hay en la EF recibida en la etapa de primaria y la EF recibida en secundaria, ya que, cuando los alumnos acceden a secundaria, encuentran esta asignatura más divertida y motivante y además, comienzan a sentirse mayores y quieren competir más. Por otro lado, Gómez et al., (2014) no encuentran diferencias significativas en función de la edad de los alumnos.

Es claro que los resultados son muy diversos y existen diferencias significativas en los aspectos motivacionales en función del género y la edad del alumnado. Estas diferencias pueden estar condicionadas por otras variables como el nivel deportivo de los estudiantes, el tipo de tarea, la presencia de competición o el feedback del profesorado (Mendoza, 1994). Por lo que sería interesante profundizar en este tipo de aspectos para obtener unos resultados más específicos y fiables.

En relación a los instrumentos de evaluación utilizados en los documentos revisados, es oportuno que en futuros estudios se utilice el Cuestionario de Orientación al Aprendizaje y al Rendimiento en las Clases de Educación Física-LAPOPECQ, traducido al castellano y validado por Cervelló y Jiménez (2002), ya que es el más utilizado en las

investigaciones y es un instrumento propio del área de Educación Física y el deporte, por tanto, es de aplicación general y no tiene una limitación en cuanto al rango de edad (Quintana, Quintana y Barnabé, 2017). Ya que a pesar de que el Perception of Success Questionnaire (POSQ), es también un recurso muy utilizado y bastante fiable, sus propios autores Roberts, Treasure y Balagué (1998), exponen que son necesarios más estudios que corroboren las propiedades psicométricas de este instrumento.

7. CONCLUSIONES

Tal como esta investigación ha demostrado tanto la variable “género” como la variable “edad” son determinantes en la motivación que sienten nuestros alumnos/as en las clases de EF.

En los resultados hallados, identificamos a los chicos con una mayor implicación y percepción del clima ego que las chicas en las clases de EF, y a las chicas poseen una mayor implicación y percepción del clima tarea. Por lo que los docentes deben reflexionar sobre su papel con el alumnado y utilizar estrategias, como por ejemplo, realizar tareas que supongan un reto personal para el alumno y utilizar juegos cooperativos, que les permitan modificar el clima motivacional percibido en la clase, buscando que sus alumnos perciban un mayor clima motivacional implicante a la tarea.

En cuanto a la autodeterminación motivacional son las chicas las que poseen una motivación más autodeterminada y por lo tanto intrínseca, a los chicos se les relaciona con una motivación no autodeterminada, es decir, extrínseca.

En lo que concierne a la edad del alumnado, se ha demostrado que son los alumnos más jóvenes (1º y 2º de ESO) los que tienen una mayor motivación a la tarea y los más mayores tienen en mayor medida motivación al ego (3º, 4º ESO y Bachillerato).

Debido a los resultados de este estudio, es concluyente que el docente del área de EF tiene que conocer las distintas motivaciones de su alumnado y trabajar respecto a estas, intentando formar un clima de aula dirigido hacia la tarea, ya que se ha comprobado que este es más beneficioso para los alumnos/as y además favorece el mantenimiento de la práctica deportiva. Para ello, habrá que hacer un mayor hincapié en los grupos cuyos resultados han sido menos favorables, como es en el caso de los chicos y del alumnado de cursos más avanzados.

Sería recomendable que, en futuras investigaciones, se indagara sobre la implicación de otras variables que también puedan afectar al tipo de motivación experimentada en EF,

como por ejemplo, la práctica de deporte extraescolar, el tipo de tarea, el feedback del docente, etc. Para averiguar de forma más fiable como inciden estas en la motivación de los estudiantes.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almagro, B. J., Navarro, I., Paramio, G. y Sáenz-Lopez, P. (2015). Consecuencias de la motivación en las clases de educación física. *EmásF: revista digital de educación física*, (34), 26-41. [https://repositorioinstitucional.ceu.es/jspui/bitstream/10637/7627/1/2015%20Almagro%20et%20al%20Consecuencias de la motivacion en las clases de EF.pdf](https://repositorioinstitucional.ceu.es/jspui/bitstream/10637/7627/1/2015%20Almagro%20et%20al%20Consecuencias%20de%20la%20motivacion%20en%20las%20clases%20de%20EF.pdf)
- Alonso-Tapia, J. y Fernández-Heredia, B. (2009). A model for analysing classroom motivational climate: Cross-cultural validity and educational implications. *Infancia Y Aprendizaje*, 32(4), 597-612. <https://10.1174/021037009789610368>
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of educational psychology*, (84), 261. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261>
- Baena, A., Granero, A., Gómez, M. y Alraldes, J. A. (2014). Orientaciones de meta y clima motivacional según sexo y edad en educación física. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 9(26), 119-128. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1630/163036900007>
- Baena, A. y Granero, A. (2015). Sexo y edad del alumnado sobre las orientaciones de meta en la Educación Física. *Estudios Pedagógicos XLI*, (2), 25-39. <https://10.4067/S0718-07052015000200002>
- Blair, S. N. y Morris, J. N. (2009). Healthy hearts—and the universal benefits of being physically active: physical activity and health. *Annals of epidemiology*, (19), 253-256. <https://10.1016/j.annepidem.2009.01.019>
- Blández, J., Fernández, E. y Sierra, M. (2007). Estereotipos de género, actividad física y escuela: La perspectiva del alumnado. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, (11). <https://www.ugr.es/~recfpro/rev112ART5.pdf>
- Cabello, A., Moyano, M. y Taberno, C. (2018). Procesos psicosociales en Educación Física: actitudes, estrategias y clima motivacional percibido. *Federación Española de Asociaciones de Docentes de Educación Física (FEADEF)*, (34), 19-23. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6736361.pdf>

- Carratalá, E. (2004). *Análisis de la teoría de las metas de logro y de la autodeterminación en los planes de especialización deportiva de la Generalitat Valenciana* (tesis doctoral). Universitat de Valencia, España. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/10183/carratala.pdf>
- Casimiro, A. J. (1999). *Comparación, evolución y relación de hábitos saludables y nivel de condición física-salud en escolares, entre final de Educación Primaria (12 años) y final de Educación Secundaria Obligatoria (16 años)* (tesis doctoral). Universidad de Granada, Spain. <http://cdeporte.rediris.es/biblioteca/habitos.PDF>
- Castillo, E. G. (2000). Un modelo axiológico de educación integral. *Revista española de pedagogía*, 39-57. <https://www.ugr.es/~fjirios/pdf/Tice5-PersonaValores.pdf>
- Cecchini, J., González, C., Carmona, Á., Arruza, J., Escartí, A. y Balagué, G. (2001). The influence of the physical education teacher on intrinsic motivation, self-confidence, anxiety, and pre-and post-competition mood states. *European Journal of Sport Science*, (1), 1-11. <https://doi.org/10.1080/17461390100071407>
- Cecchini, J. A., González, C., Carmona, Á. y Contreras, O. (2004). Relaciones entre clima motivacional, la orientación de meta, la motivación intrínseca, la auto-confianza, la ansiedad y el estado de ánimo en jóvenes deportistas. *Psicothema*, (16), 104-109. <http://www.psicothema.com/pdf/1168.pdf>
- Cecchini, J. A., González, C., López-Prado, J. y Brustad, R. J. (2005). Relación del clima motivacional percibido con la orientación de meta, la motivación intrínseca y las opiniones y conductas de fair play. *Revista Mexicana de Psicología*, (22), 469-479. <https://www.redalyc.org/pdf/2430/243020634010.pdf>
- Cervelló, E. M. y Santos-Rosa, F. J. (2000). Motivación en las clases de educación física: Un estudio de la perspectiva de las metas de logro en el contexto educativo. *Revista de Psicología del Deporte*, 9, 51-70. <https://www.rpd-online.com/article/view/66/66>
- Cervelló, E. y Jiménez, R. (2002). Validación de un instrumento para medir la percepción del clima motivacional en las clases de Educación Física.
- Cervelló, E. M., Del Villar, F., Jiménez, R., Ramos, L. y Blázquez, F. (2003). Clima motivacional en el aula, criterios de éxito de los discentes y percepción de igualdad de trato en función del género en las clases de educación física.

https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/70751/Clima_motivacional_en_el_aula_criterios.pdf;jsessionid=ED540D0556463088A881ECF9CCE0E5B7?sequence=1

- Chepyator-Thomson, J. R. y Ennis, C. D. (1997). Reproduction and resistance to the culture of femininity and masculinity in secondary school physical education. *Research quarterly for exercise and sport*, (68), 89-99. <https://10.1080/02701367.1997.10608870>
- Chillón, P., Ortega, F., Ruiz, J., Pérez, I., Martín-Matillas, M., Valtueña, J., et al. (2009). Socio-economic factors and active commuting to school in urban Spanish adolescents: the AVENA study. *European Journal of Public Health*, (19), 470-476. <https://doi.org/10.1093/eurpub/ckp048>
- Coterón, J., Franco, E., Pérez-Tejero, J. y Sampedro, J. (2013). Clima motivacional, competencia percibida, compromiso y ansiedad en Educación Física. Diferencias en función de la obligatoriedad de la enseñanza. *Revista de Psicología del Deporte*, 1 (22), 151-157. <https://www.redalyc.org/pdf/2351/235127552045.pdf>
- Crockett, L. J. y Petersen, A. C. (1993). Adolescent development: Health risks and opportunities for health promotion. *Promoting the health of adolescents: New directions for the twenty-first century*, 13-37.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. y Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational psychologist*, (26), 325-346. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2603&4_6
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227-268. https://10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, E.L. y Ryan, R.M. (2012). Motivation, Personality, and Development Within Embedded Social Contexts: An Overview of Self-Determination Theory. *Handbook of theories of social psychology*, 416-436. <https://10.1093/oxfordhb/9780195399820.013.0006>

- Díaz, S. y Anguita, R. (2017). Estereotipos del profesorado en torno al género ya la orientación sexual. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, (20). <https://doi.org/10.6018/reifop/20.1.228961>
- Escamilla, P., González, R.J. y Huertas, M. (2018). ¿Cómo perciben los alumnos las clases de Educación Física en función del sexo? Un análisis del clima motivacional, la motivación deportiva y la importancia otorgada a la materia. *Calidad de vida y salud*, 1(11), 21-29.
- Faiola, F., Bianchi, G., Luciani, U., Speranza, G. y Casasco, M. (2015). Globesity Physical exercise and the incidence of overweight and obesity: research carried over the past ten years on a physically active population. *Medicina Dello Sport*, (68), 57-79.
- Flores, J., Salguero, A. y Márquez, S. (2008). Goal orientations and perceptions of the motivational climate in physical education classes among Colombian students. *Teaching and Teacher Education*, 24(6), 1441-1449. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.11.006>
- Frago-Calvo, J.M., Zaragoza, J., Generelo, E., Murillo, B. y Aibar, A. (2016). Los niveles de actividad física: uno de los retos de la Educación Física en Primaria. *Revista de educación física: Renovar la teoría y práctica*, 142, 3-9. https://zaguan.unizar.es/record/56699/files/texto_completo.pdf
- García Ferrando, M. (1993). El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación. *Reis. Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 154, 123-152. <https://www.redalyc.org/pdf/997/99746727010.pdf>
- García Ferrando, M. (2001). Los españoles y el deporte: prácticas y comportamientos en la última década del siglo XX, Madrid, M° de Educación, Cultura y Deporte/Consejo Superior de Deportes. <https://doi.org/10.3989/ris.2006.i44.26>
- García, Y., Matute, S., Tifner, S., Gallizo, M.E. y Gil-Lacruz, M. (2007). Sedentarismo y percepción de la salud: Diferencias de género en una muestra aragonesa. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, (7), 344-358. <https://www.researchgate.net/deref/http%3A%2F%2Fcdeporte.rediris.es%2Frevista%2Frevista28%2Fartgenero70.htm>

- Gómez, M., Granero, A., Baena, A., Bracho, C. y Pérez, F.J. (2013). Efectos de interacción de sexo y práctica de ejercicio físico sobre las estrategias para la disciplina, motivación y satisfacción con la Educación Física. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 40 (2), 6-16. <https://www.redalyc.org/pdf/4596/459645432002.pdf>
- Gómez, M., Granero, A., Baena, A. y Abalde, J.A. (2014). Análisis de los perfiles motivacionales y su relación con la importancia de la educación física en secundaria. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 38 (2), 11-29. <https://www.redalyc.org/pdf/4596/459645434002.pdf>
- Gómez, V.M. y Riccetti, A.E. (2016). Perfiles motivacionales y diferencias en función del género en clases de educación física. *VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIII Jornadas de Investigación XII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. <https://www.academica.org/000-044/25.pdf>
- González-Cutre, D., Sicilia-Camacho, A., Moreno-Murcia, J. A. y Fernández-Balboa, J. M. (2009). Dispositional Flow in Physical Education: Relationships with motivational Climate, Social Goals, and Perceived Competence. *Journal of Teaching in Physical Education*, 28(4), 422-440. <https://doi.org/10.1123/jtpe.28.4.422>
- González-Cutre, D., Sicilia, A., Beas-Jiménez, M. y Hagger, M. S. (2013). Broadening the trans-contextual model of motivation: A study with Spanish adolescents. *Scandinavian journal of Medicine & Science in Sports*, (24), 306-319. <https://10.1111/sms.12142>.
- Granero, A. y Baena, A. (2014). Predicción de la motivación autodeterminada según las orientaciones de meta y el clima motivacional en Educación Física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 25, 23-27. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4554674.pdf>
- Granero, A., Gómez, M., Baena, A., Bracho, C. y Pérez, F. J. (2015). Evaluación de las Diferencias en la Motivación de Estudiantes de Educación Física en Secundaria, según las Estrategias del Profesor para Mantener la Disciplina. *Psicología Reflexão e Crítica*, 28, 222-231. <https://doi.org/10.1590/1678-7153.201528202>

- Hagger, M. S.; Biddle, S. J. H. y Wang, C. K. J. (2005). Physical self-concept in adolescence: Generalizability of a multidimensional, hierarchical model across gender and grade. *Educational and Psychological Measurement*, (65), 297-32. <https://doi.org/10.1177/0013164404272484>
- Hunt, M. (1997) How science takes stock: the story of meta-analysis. *NY: Russell Sage Foundation*, 1-135. <https://doi.org/10.1136/bmj.317.7165.1088c>
- Hutton, B., Salanti, G., Caldwell, D. M., Chaimani, A., Schmid, C. H., Cameron, C., Ioannidis, J. P., Straus, S., Thorlund, K., Jansen, J. P., Mulrow, C., Catalá-López, F., Gøtzsche, P. C., Dickersin, K., Boutron, I., Altman, D. G. y Moher, D. (2015). The PRISMA extension statement for reporting of systematic reviews incorporating network meta-analyses of health care interventions: checklist and explanations. *Annals of internal medicine*, 162(11), 777–784. <https://doi.org/10.7326/M14-2385>
- Jairo, A. S. y Márquez, S. (2008). Relación de género, curso y tipo de colegio con el clima motivacional percibido en la Educación Física escolar en estudiantes colombianos. *Revista de Educación*, 347, 203-227. <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:10214a72-ceda-4051-bab5-36976c57d605/re34710-pdf.pdf>
- Jiménez, R., Cervelló, E., García, T., Santos-Rosa, F.J. y Iglesias, D. (2007). El género como variable moduladora de la orientación disposicional, percepción del clima motivacional, percepción de igualdad de trato y comportamientos de disciplina de los discentes en las clases de Educación Física. *Revista Iberoamericana de psicología del ejercicio y el deporte*, 1 (2), 13-24. <https://www.redalyc.org/pdf/3111/311126252002.pdf>
- Julián, J. A., Ibor, E., Aibar, A. y García, L. (2014). Un Tree-Athlon como excusa «saludable» para potenciar las relaciones entre el contexto escolar y el contexto social. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 46, 33-41. https://www.researchgate.net/profile/Jose-Julian/publication/266474995_Un_TreeAthlon_como_excusa_saludable_para_potenciar_las_relaciones_entre_el_contexto_escolar_y_el_contexto_social/links/543406200cf2dc341daf2dec/Un-Tree-Athlon-como-excusa-saludable-para-potenciar-las-relaciones-entre-el-contexto-escolar-y-el-contexto-social.pdf

- Llanos, C., Cervelló, E. y Tabernero, B. (2008). Una investigación sobre el clima motivacional en las clases de Educación Física: Un elemento del entorno a considerar por el profesor. *Bordón*, 60 (1), 59-76. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2691827.pdf>
- Larouche, R., Laurencelle, L., Shephard, R. J. y Trudeau, F. (2012). Life transitions in the waning of physical activity from childhood to adult life in the Trois-Rivieres study. *Journal of Physical Activity and Health*, (9), 516-524. <https://doi.org/10.1123/jpah.9.4.516>
- Mendoza, R. (1994). *Conductas de los escolares españoles relacionadas con la salud*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Moreno, J. A., Rodríguez, P. L. y Gutiérrez, M. (1996): Actitudes hacia la Educación Física: elaboración de un instrumento de medida. *III Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio*. Guadalajara, Universidad de Alcalá, 507-516.
- Moreno, J. A., Sánchez, M., Rodríguez, D., Prieto, M. P. y Mula, C. (2002). ¿Puede el comportamiento del profesor influir en la valoración que el alumno realiza de la Educación Física?. *III Congreso de Educación Física e Interculturalidad*. Murcia: Consejería de Educación.
- Moreno, J. A., Hellín, P., Hellín, G. y Cervelló, E. (2006). Efectos del género, la edad y la práctica físico-deportiva en las estrategias de disciplina, la orientación disposicional y la motivación autodeterminada en estudiantes adolescentes de Educación Física. *VI Congreso Internacional de Educación Física e Interculturalidad*. Murcia: ICD, 1-14.
- Moreno, J. A. y Hellín, M. (2007). El interés del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria hacia la Educación Física. *Revista electrónica de investigación educativa*, (9), 1-20. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2389085.pdf>
- Moreno, J. A. y Llamas, L. S. (2007). Predicción de la importancia concedida a la educación física según el clima motivacional y la motivación autodeterminada en estudiantes adolescentes. *Enseñanza*, (25), 137-155. <https://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/download/549/723>

- Moreno, J. A., Conte, L., Hellín, P., Hellín, G., Vera, J. A. y Cervelló, E. (2008). Predicción de la motivación autodeterminada según las estrategias para mantener la disciplina y la orientación motivacional en estudiantes adolescentes de *Educación Física. Apuntes de Psicología*, 26, 501-516. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4554674.pdf>
- Moreno, J.A., Martínez, C. y Villodre, N.A. (2010). Perfiles motivacionales en educación física, diferencias según conductas de disciplina y la percepción de igualdad de trato. *Revista ibero-americana de Educación*, 3-11. <https://doi.org/10.35362/rie5411687>
- Moreno, J. A., Hellín, P., González, D. y Martínez, C. (2011). Influence of perceived sport competence and body attractiveness on physical activity and other healthy lifestyle habits in adolescents. *The Spanish Journal of Psychology*, (14), 282-292. https://www.researchgate.net/publication/51122849_Influence_of_Perceived_Sport_Competence_and_Body_Attractiveness_on_Physical_Activity_and_other_Healthy_Lifestyle_Habits_in_Adolescents
- Moreno, J.A., Sicilia, A., Cervelló, E, Huéscar, E. y Dumitru, D.C. (2011). The relationship between goal orientations, motivational climate and selfreported discipline in physical education. *Jornal of Sports and Medicine*, 10(1), 119-129. https://www.researchgate.net/profile/Alvaro_Sicilia/publication/258035530_The_Relationship_between_Goal_Orientations_Motivational_Climate_and_Selfreported_Discipline_in_Physical_Education/links/0c96053b36fd863c0a000000/The-Relationship-between-Goal-Orientations-Motivational-Climate-and-Selfreported-Discipline-in-Physical-Education.pdf
- Newton, M.L., y Duda, J.L. (1993). The relationship of goal orientations to mid-activity cognitions and post-performance attributions among bowling class students. *Journal of Sport Behavior*, 16, 4.
- Nicholls. J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Papaioannou, A. (1994). Development of a questionnaire to measure achievement goals in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65, 11-20. <https://doi.org/10.1080/02701367.1994.10762203>

- Papaioannou, A. (1997). Perceptions of motivational climate, perceived competence, and motivation of students of varying age and sport experience. *Perceptual and Motor Skills*, 85, 419-434. <https://doi.org/10.2466/pms.1997.85.2.419>
- Parish, L. E. y Treasure, D. C. (2003). Physical activity and situational motivation in physical education: Influence of the motivational climate and perceived ability. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, (74), 173-182. <https://doi.org/10.1080/02701367.2003.10609079>.
- Peiró-Velert, C., Gimeno, E. y Valencia, A. (2012). Facilitación de la autonomía en el alumnado dentro de un modelo pedagógico de educación física y salud. *Revista Tàndem Didàctica de la Educació Física*, 40, 28-44.
- Pino, P. G. y Giménez, J. P. (2015). El recreo ¿sólo para jugar?. *EmásF: revista digital de educación física*, (36), 18-27. https://emasf.webcindario.com/El_recreo_solo_para_jugar.pdf
- Quintana, D.C., Quintana, L.P. y Barnabé, T.H. (2017). ORIENTACIÓN DE META Y CLIMA MOTIVACIONAL PERCIBIDO EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA. *Revista Triangulo*, 42-55. <https://doi.org/10.18554/rt.v10i1.2162>
- Rijo, A. G., Medina, S. G. y Herráez, I. M. (2011). Efectos del género y la etapa educativa del estudiante sobre la satisfacción y la desmotivación en Educación Física durante la educación obligatoria. *Ágora para la Educación Física y el deporte*, (13), 183-195. http://agora-revista.blogs.uva.es/files/2012/05/agora13_2c_gomez_et_al.pdf
- Roberts, R. (1992). Determinants of corporate social responsibility disclosure: An application of stakeholder theory. *Accounting, Organizations and Society*, (17), 595-612. [https://doi.org/10.1016/0361-3682\(92\)90015-K](https://doi.org/10.1016/0361-3682(92)90015-K)
- Roberts, G. C., Treasure, D. C. y Balagué, G. (1998). Achievement goals in sport: The development and validation of the Perception of Success Questionnaire. *Journal of Sport Sciences*, 16, 337-347. <https://doi.org/10.1080/02640419808559362>
- Sage, G. H. (1977). *Introduction to motor behavior: A neuropsychological approach*. Addison-Wesley Publishing Company, (58), 1- 610.
- Sánchez, D., Miguel, F., Amado, D., Pulido, J.J. y García, T. (2015). Análisis de los perfiles motivacionales y su relación con los comportamientos adaptativos en las

- clases de educación física. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 47, 156-166.
<https://core.ac.uk/download/pdf/82279183.pdf>
- Sánchez, J. (2010). Cómo realizar una revisión sistemática y un meta-análisis. *Aula abierta*, 38(2), 53-64. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3316651.pdf>
- Sánchez, B.J., Gómez, A. y Más, M. (2016). Estudio de la motivación de logro y orientación motivacional en estudiantes de educación física. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 124, 35-40.
<https://www.raco.cat/index.php/ApuntsEFD/article/viewFile/310648/400680>
- Simon, C. y Alonso-Tapia, J. (2016). Positive Classroom Management: Effects of Disruption Management Climate on Behaviour and Satisfaction with Teacher. *Revista De Psicodidactica*, 21(1), 65-86.
<https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.13202>
- Slingerland, M. y Borghouts, L. (2011). Direct and indirect influence of physical education-based interventions on physical activity: A review. *Journal of Physical Activity and Health*, (8), 866-878. <https://doi.org/10.1123/jpah.8.6.866>
- Tammelin, T., Näyhä, S., Laitinen, J., Rintamäki, H. y Järvelin, M. R. (2003). Physical activity and social status in adolescence as predictors of physical inactivity in adulthood. *Preventive medicine*, 37(4), 375-381. [https://doi.org/10.1016/s0091-7435\(03\)00162-2](https://doi.org/10.1016/s0091-7435(03)00162-2)
- Tammelin, T., Ekelund, U., Remes, J. y Näyhä, S. (2007). Physical activity and sedentary behaviors among Finnish youth. *Med Sci Sports Exerc*, 39 (7), 1067-1074.
<https://doi.org/10.1249/mss.0b13e318058a603>
- Urta, E. y Barría, R.M. (2010). La revisión sistemática y su relación con la práctica basada en la evidencia en salud. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 18(4), 1-8.
https://www.scielo.br/pdf/rlae/v18n4/es_23.pdf
- Van, A., Trew, K. y Turner, I. (1992). Post-primary school pupils' interest in physical education: age and gender differences. *British Journal of Educational Psychology*, (62), 56-72. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1992.tb00999.x>
- Varo, J. J., Martínez, J. A. y Martínez-González, M. Á. (2003). Beneficios de la actividad física y riesgos del sedentarismo. *Medicina clínica*, 121(17), 665-672.
<http://mural.uv.es/joplase/obesidad%20y%20educacion%20fisica.pdf>

- Viciana, J., Cervelló, E. M., Ramírez, J., San Matías, J. y Sánchez, B. R. (2003). Influencia del feedback positivo y negativo en alumnos de secundaria sobre el clima ego-tarea percibido, la valoración de la ef y la preferencia en la complejidad de las tareas de clase. *European Journal of human movement*, (10), 99-116. <https://recyt.fecyt.es/index.php/ejhm/article/download/56164/34019>
- Wallhead, T., Garn, A. y Vidoni, C. (2013). Sport Education and social goals in physical education: relationships with enjoyment, relatedness, and leisure-time physical activity. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 18(4), 427-441. <https://doi.org/10.1080/17408989.2012.690377>
- Wang, J., Morin, A., Liu, W. y Chian, L. (2016). Predicting physical activity intention and behaviour using achievement goal theory: A person-centred analysis. *Psychology of Sport and Exercise*, 23, 13-20. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2015.10.004>