

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA BAJA CALIFORNIA

FACULTAD DE DEPORTES

“CAMPUS MEXICALI”



**PROGRAMA PARA EL MEJORAMIENTO DE LA COMPETENCIA PERCIBIDA Y
EL DISFRUTE, ORIENTANDO EL CLIMA MOTIVACIONAL DE LOS IGUALES EN
EDUCACIÓN FÍSICA**

Trabajo terminal

Que para obtener el Grado de:

MAESTRO EN EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTE ESCOLAR

PRESENTA

LIC. IVAN DARIO CASTRO MARROQUIN

DIRECTOR DE TRABAJO TERMINAL

DR. ANTONIO PINEDA ESPEJEL

MEXICALI, BAJA CALIFORNIA, agosto 8 de 2019

Dr. Heriberto Antonio Pineda Espejel, como Director) de trabajo terminal, acredita que el trabajo del **Lic. Iván Darío Castro Marroquín**, titulado “**Programa para mejorar la competencia percibida y el disfrute, orientando el clima motivacional de los compañeros en educación física**” se ha revisado y concluido satisfactoriamente, bajo los estatutos y lineamientos marcados en la guía de la escritura de trabajo terminal, propuesta por el comité de posgrado de nuestra Facultad, recomendando dicho trabajo para su presentación en coloquio con opción al grado de Maestro en Educación física y deporte escolar.

Heriberto A. Pineda E.

Dr. Heriberto Antonio Pineda Espejel
DIRECTOR DE TRABAJO TERMINAL

Erasmus Maldonado Maldonado

Dr. Erasmo Maldonado Maldonado
CO- DIRECTOR

Heriberto A. Pineda E.

DR. HERIBERTO ANTONIO PINEDA ESPEJEL
Coordinador de Posgrado e Investigación

DEDICATORIAS

A Dios. Por haberme permitido llegar hasta este punto y haberme dado salud para lograr mis objetivos, además de su infinita bondad y amor.

A mi esposa Laura Marcela por ser mi compañera y el amor de mi vida.

A mis hijos Valeria y Juan Andres que son mi motivación y el regalo más grande que la vida me dio.

A mi madre Yaneth. Por haberme apoyado en todo momento, por sus consejos, sus valores, por la motivación constante que me ha permitido ser una persona de bien, pero más que nada, por su amor.

A mi padre Alirio Aníbal. Por el ejemplo de perseverancia y constancia que lo caracterizan y que me ha infundado siempre, por el valor mostrado para salir adelante y por su amor.

A mis familiares. A mi hermana Nardy Giselle por ser la mejor hermana menor y de la cual aprendí aciertos y desaciertos en momentos difíciles; a mi tíos Jesús y Alba Lilia, a mis primos Paola, Diego y Marcela, y a todos aquellos que participaron directa o indirectamente en la elaboración de este trabajo.

A mis amigos. Que nos apoyamos mutuamente en nuestra formación profesional y que, hasta ahora, seguimos siendo amigos. Finalmente, a los Maestros, aquellos que marcaron cada etapa de nuestro camino universitario, y que me ayudaron en asesorías y dudas presentadas en la elaboración del proyecto.

¡Gracias a ustedes!

AGRADECIMIENTOS

Deseo expresar mi más sincera gratitud al consejo de Ciencia y Tecnología (CONACYT) y a la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), por su apoyo y patrocinio con la beca de manutención para que pudiera realizar mis estudios de maestría y la beca mixta para realizar una estancia de investigación en el extranjero.

Este agradecimiento va para el motor de mi vida y el regalo más grande que la vida me dio, si no los tuviera mi vida sería un desastre, cada vez que los veo me doy cuenta que estoy frente a los retratos vivos de su madre y mío, y al mismo tiempo siento más ganas de trabajar fuertemente para seguir con el objetivo de alcanzar mis metas. Ustedes son mi principal motivación. Muchas gracias hijos.

RESUMEN

Este es un estudio de investigación-acción, que adopta un diseño pre-post intervención, con alcance de tipo correlacional ya que compara el comportamiento de dos variables entre los grupos buscando la relación entre las mismas. Desde una perspectiva innovadora se aborda la obesidad y el sobre peso infantil en el contexto de las escuelas secundarias, analizando los perfiles motivacionales de los iguales o compañeros que existen en las clases de educación física.

Para tal efecto se basa en la Teoría de las metas de logro de Ames (1992) y Nicholls (1989), en la cual las estructuras del aula se describen en términos de cómo destacan los tipos de objetivos de logro, enfatizando los factores situacionales, agrupados en el término CLIMA MOTIVACIONAL, que hace referencia al contexto en el que se desarrolla la actividad. Este clima motivacional es generado por los padres, entrenadores y compañeros, los cuales crean una percepción en el entorno, a través de las cuales se definen el éxito y el fracaso, siendo denominado clima motivacional implicado al ego o con implicación a la tarea.

Si se tiene en cuenta que, a partir de la adolescencia, parece que la influencia de la familia comienza a declinar y la autoridad del profesor de educación física se empieza a cuestionar, el grupo de pares o compañeros se vuelve muy importante, proporcionando apoyo y reconocimiento social e influyendo en la motivación de los demás a través de comportamientos colaborativos o competitivos, conductas de comunicación evaluativa o altruistas y las relaciones interpersonales.

Palabras clave: clima motivacional de los compañeros, disfrute y competencia percibida.

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN	4
INDICE DE TABLAS Y GRAFICAS	7
CAPITULO I	8
MARCO TEÓRICO	8
1.1 Organización Mundial de la Salud: obesidad y sobrepeso	8
1.3 Obesidad y sobrepeso infantil	11
1.4 Teoría de las metas de logro	12
1.4.1 Clima motivacional	13
1.5 Competencia percibida	16
1.6 Disfrute en las clases de Educación Física	19
1.7 Modelo Target	20
1.7.1 Dimensiones del Modelo Target:	21
CAPÍTULO II	22
2.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	22
2.2 JUSTIFICACIÓN	23
2.3 OBJETIVOS	24
2.3.1 General	24
2.3.2 Específicos	24
2.4 HIPÓTESIS	25
CAPÍTULO III	25

3.1 DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	25
3.2 VARIABLES	26
CAPITULO IV	27
4. METODOLOGIA	27
4.1 Muestra	27
4.2 INSTRUMENTOS	28
4.3 PROCEDIMIENTO	29
4.4 ANÁLISIS ESTADÍSTICOS	32
4.5 RESULTADOS	32
4.6 DISCUSIÓN	38
CONCLUSIÓN	42
REFERENCIAS	43
ANEXOS	58

INDICE DE TABLAS Y GRAFICAS

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de la muestra	27
Tabla 2. Estadísticos descriptivos de las variables	33
Tabla 3. Estadísticos descriptivos del grupo control antes y después de la intervención.....	34
Grafica 1. De estadísticos descriptivos del grupo control antes y después de la intervención.....	34
Tabla 4. Estadísticos descriptivos del grupo experimental antes y después de la intervención.....	35
Grafica 2. De estadísticos descriptivos del grupo experimental antes y después de la intervención.	35
Tabla 5. Estadísticos descriptivos por genero (hombre) del grupo control y el experimental antes y después de la intervención.....	36
Tabla 6. Estadísticos descriptivos por genero (mujer) del grupo control y el experimental antes y después de la intervención.....	37
Tabla 7. Análisis de comparación de medias t-relacionada del grupo control	38
Tabla 8. Análisis de comparación de medias t-relacionada del grupo experimental.	38

CAPITULO I

MARCO TEÓRICO

1.1 Organización Mundial de la Salud: obesidad y sobrepeso

La Organización Mundial de la Salud (OMS), a través del centro de prensa de su página de internet en una nota descriptiva de junio de 2017 sobre las Enfermedades No Transmisibles (ENT) encontró que:

estas enfermedades se ven favorecidas por factores tales como la urbanización rápida y no planificada, la mundialización de modos de vida poco saludables o el envejecimiento de la población. Las dietas malsanas y la inactividad física pueden manifestarse en forma de tensión arterial elevada, aumento de la glucosa y los lípidos en la sangre, y obesidad. Son los llamados "factores de riesgo metabólicos", que pueden dar lugar a enfermedades cardiovasculares, la principal ENT por lo que respecta a las muertes prematuras. (OMS, 2017).

En otro comunicado de prensa de octubre de 2017, la OMS hace referencia al sobrepeso y lo define como "una acumulación anormal o excesiva de grasa que puede ser perjudicial para la salud", destacando que, en 2016 más de 41 millones de niños menores de cinco años en todo el mundo tenían sobrepeso o eran obesos, cerca de la mitad de los niños menores de cinco años con sobrepeso u obesidad vivían en Asia y una cuarta parte vivían en África.

Lo preocupante es que los niños obesos y con sobrepeso tienden a seguir siendo obesos en la edad adulta y tienen más probabilidades de padecer a edades más tempranas enfermedades no transmisibles como la diabetes y las enfermedades cardiovasculares. La obesidad infantil se asocia fundamentalmente a la dieta malsana

y a la escasa actividad física, pero no está relacionada únicamente con el comportamiento del niño, sino también, cada vez más con el desarrollo social y económico y las políticas en materia de agricultura, transportes, planificación urbana, medio ambiente, educación y procesamiento, distribución y comercialización de los alimentos.

El problema es social, por lo cual requiere un enfoque poblacional, multisectorial, multidisciplinar y adaptado a las circunstancias culturales. Al contrario de la mayoría de los adultos, los niños y adolescentes no pueden elegir el entorno en el que viven ni los alimentos que consumen. Así mismo, tienen una capacidad limitada para comprender las consecuencias a largo plazo de su comportamiento. Por consiguiente, necesitan una atención especial en la lucha contra la epidemia de obesidad.

1.2 ENSANUT 2016 (México): obesidad, sobrepeso y salud

La ENSANUT o Encuesta Nacional de Salud y Nutrición de Medio Camino 2016, es un instrumento de rendición de cuentas y planeación, que permite el análisis de los principales indicadores desde un punto de vista imparcial y académico, cuyo impacto del sistema de encuestas nacionales fue inmediato en la planeación de los sistemas de salud y como insumo para la reforma del Sector Salud. La situación nutricional en México ha sido documentada a través de las Encuestas Nacionales durante los últimos 25 años desde 1988. La encuesta más reciente en 2012, muestra que sí bien la desnutrición aguda no es ya un reto de salud pública, la desnutrición crónica continúa siéndolo y ésta convive con problemas de sobrepeso y obesidad en los mismos hogares y comunidades.

Para la Encuesta Nacional de Salud y Nutrición de Medio Camino (2016), se entrevistaron a integrantes de 9,474 viviendas; la unidad de observación fue el individuo y se seleccionaron al azar 29,795 individuos de los siguientes grupos de edad: 5-11 años (edad escolar), 12- 19 años (adolescentes), 20 y más años (adultos).

- En relación a la actividad física, cerca de una quinta parte de los niños y niñas de entre 10-14 años de edad (17.2%) se categorizan como activos, realizando al menos 60 minutos de actividad física moderada a vigorosa los 7 días de la semana, de acuerdo a la recomendación de la Organización Mundial de la Salud (OMS).
- La prevalencia de niños que pasan 2 horas o menos/día frente a una pantalla, disminuyó de 28.3% a 22.7% de 2006 a 2016, siendo en esta última encuesta menor en niños que en niñas (21.0% vs. 24.4%).
- A pesar de que el 40% de los encuestados afirmó que la obesidad es de carácter hereditario, casi su totalidad la asocia al consumo de bebidas azucaradas (88.3%), no comer verduras y frutas (84.3%), ver televisión o usar computadora (89.3%), y el no realizar actividad física (94.8%).

En síntesis, la información obtenida a través de la ENSANUT MC (2016), proporciona un panorama actual sobre la magnitud y tendencias de la obesidad y las enfermedades crónicas relacionadas con la dieta en la población a nivel nacional y sobre los principales factores de riesgo de estas condiciones y proporciona información sobre el desempeño de la Estrategia Nacional contra el Sobrepeso, la Obesidad y la Diabetes. (ENSANUT MC, 2016).

1.3 Obesidad y sobrepeso infantil

Por ser unas de las causas de las ENT, el sedentarismo y la obesidad infantil son los principales factores para intervenir con este proyecto, por eso retomamos estudios como el de Navarro-Patón, Rodríguez y Eirin (2016), trabajo en el cual se considera que través de la Educación Física se promueve la actividad física y un estilo de vida saludable entre niñas y niños, para que se interesen por tener una mejor calidad de vida adulta. Para realizarlo, es importante tener en cuenta sus elementos de influencia y las razones por las que una persona mantiene sus niveles de actividad (Barreal-López, Navarro-Patón & Basanta-Camiño, 2015).

En este caso, la motivación es el determinante más importante en el comportamiento del ser humano, e influye en cualquier actividad. Se han llevado a cabo estudios en contextos educativos, competitivos y recreativos sobre la importancia de la motivación que se experimenta durante la actividad físico-deportiva, pero aún faltan estudios que hagan el análisis de las diferencias motivacionales en esos contextos de la actividad físico-deportiva. (Moreno-Murcia, Marcos-Pardo & Huescar, 2016).

En otro estudio (Cecchini, Fernández-Losa, González & Fernández-Rio, 2013), se habla sobre el sedentarismo o la inactividad física, el cual se ha ido extendiendo en distintos países convirtiéndose en un problema, pues se observa un incremento progresivo con el aumento de la edad en los jóvenes escolares. Así mismo, el clima motivacional que enfatiza la cooperación lleva a los estudiantes a ayudarse unos a otros para aprender y mejorar, y debería incidir en la necesidad de relación con los demás.

1.4 Teoría de las metas de logro

La teoría de las metas de logro de Ames (1992), se da en un contexto educativo directamente relacionado con el aula, pero para entender mejor debemos ir un poco atrás, ya que, Ames (1988) en su trabajo estudió cómo los procesos motivacionales específicos se relacionan con la importancia de la pedagogía y los objetivos de rendimiento en los entornos reales del aula. En este contexto la teoría de las metas de logro de Ames, (1992) y Nicholls (1989), ha explicado los procesos motivacionales en Educación Física durante las últimas décadas.

Esta teoría establece que el ser humano puede presentar dos estados de implicación en una actividad, hacia el ego o hacia la tarea. Las estructuras del aula se describen en términos de cómo destacan los diferentes tipos de objetivos de logro y, en consecuencia, provocan patrones de motivación cualitativamente diferentes. La tarea, la evaluación y el reconocimiento, y las dimensiones de autoridad de las aulas se presentan como ejemplos de estructuras que pueden influir en la orientación de los niños hacia las diferentes metas de rendimiento. Un aspecto central de esta teoría es una perspectiva que aboga por una identificación de las estructuras del aula que pueda contribuir a una orientación de dominio, un análisis sistemático de estas estructuras y una determinación de cómo estas estructuras se relacionan entre sí.

Las formas en que las intervenciones deben abordar la independencia entre estas estructuras se discuten en términos de cómo influyen en la motivación de los estudiantes. El estado de implicación va a depender de dos tipos de factores: a) los disposicionales, que determinan los objetivos de las personas en contexto de logro, el interés en uno u otro tipo de tareas y la aparición de sentimientos afectivos; b) los situacionales, agrupados en el término *clima motivacional*, que hace referencia al contexto en el que se desarrolla la actividad.

En este trabajo nos centraremos en el estudio del clima motivacional de los compañeros con implicación a la tarea. Para centrar el estudio en el clima motivacional, es necesario tener en cuenta la influencia de los factores situacionales sobre la disposición individual, para la práctica de la educación física en las diferentes edades, como predictores de variables motivacionales. En esta línea, esperamos que los compañeros de juego, aparezcan como predictores de la continuidad o el cese de la práctica deportiva, como se muestra en los estudios expuestos por Moreno Murcia (2008) y Ntoumanis (2002), en donde se reflejaba la importancia de los compañeros de juego en predecir conductas adaptativas o desadaptativas. Por todo ello es importante conocer el clima motivacional. (Sánchez Miguel, 2012)

1.4.1 Clima motivacional

El clima motivacional fue definido por Ames (1992) y Nicholls (1989), como un grupo de señales implícitas y/o explícitas observadas en el entorno, y en las cuales, se definen las claves de éxito y fracaso. Este clima es generado por los otros significativos (entrenadores, amigos, compañeros y padres) y se clasifica en dos tipos: el clima de maestría o implicado en la tarea, y el clima competitivo implicado al ego, que se diferencia en función del éxito establecido.

En la psicología educativa, los padres, maestros y compañeros se han estudiado como distintas fuentes de influencia en la motivación del estudiante, por lo cual en este trabajo adoptaremos un enfoque similar al examinar la influencia distintiva de los compañeros sobre el desarrollo de metas de logro.

El clima motivacional creado por los compañeros puede modular la adopción de un concepto de habilidad, basado en la maestría o en el rendimiento en los diferentes contextos de ejecución (Nicholls, 1989). Las creencias implícitas de la habilidad se basan en las diferencias entre capacidad y esfuerzo, y cómo esta relación

es entendida por las personas (Nicholls, 1992). De acuerdo con Biddle, Wang, Chatzisarantis, y Spray (2003), existen dos tipos de creencias implícitas de habilidad deportiva: una creencia incremental, según la cual la habilidad puede ser mejorada a través del esfuerzo y el aprendizaje; y una creencia de entidad, que considera la habilidad como algo estable y, por tanto, que no es susceptible de modificarse a través del entrenamiento. Las relaciones entre los climas motivacionales y las creencias implícitas de habilidad no han sido muy estudiadas en entornos de actividad física recreativa.

El entorno en el cual se realiza la práctica de educación física tiene una influencia sobre la motivación de los estudiantes, el cual es un tema que se ha estudiado desde el ámbito de la psicología de la actividad física y el deporte, ya que las variables motivacionales desarrolladas en el aula pueden determinar una mayor adherencia en la práctica deportiva. Los estudios realizados en el ámbito de la actividad física y el deporte, apuntan a que el clima motivacional que tiene una implicación a la tarea se encuentra relacionado positivamente con la motivación intrínseca, mientras que el clima motivacional que implica al ego no se relaciona o se relaciona negativamente con esta variable y otras consecuencias adaptativas al ejercicio (Ntoumanis & Biddle, 1999).

En otras palabras, el clima con implicación al ego sería promovido mediante grupos según el nivel de habilidades, en el reconocimiento público, basándose en la comparación, evaluaciones con base en la victoria o derrota, y la distribución del tiempo de práctica igual para todos (Guzmán & García-Ferriol, 2002), y el clima con implicación en la tarea serían promovidos mediante grupos que tienden a enfocarse en la mejora individual, en la igualdad de trato de compañeros de equipo, apoyo correlacionado, cooperación y énfasis en el máximo esfuerzo, los cual desarrolla en

los sujetos una mayor persistencia e intención de práctica de actividad física (Almagro, Conde, Moreno, & Sáenz-López, 2009; Torregrosa, Viladrich, Ramis, Azócar, Latinjak & Cruz, 2011).

Para comprender mejor cómo los compañeros afectan la motivación de los niños en el deporte, Vazou, Ntoumanis y Duda (2005) realizaron un estudio cualitativo en el cual ofrecieron una visión considerable de cómo los jóvenes atletas perciben un clima motivacional generado por los compañeros. En primer lugar, se puede observar que las dimensiones que involucran un clima motivacional orientado a la tarea, tienden a enfocarse en la mejora individual, igualdad de trato de compañeros de equipo, apoyo correlacionado, cooperación y énfasis en el máximo esfuerzo.

En cuanto a las dimensiones que involucran un clima orientado hacia el ego, tienden a enfocarse en la competencia de los jóvenes dentro del equipo, reacción a los errores, lo cual genera conflicto y preferencia por la competencia de habilidades normativas. Lo más importante sería que cada estudiante tenga una percepción de mejora en cuanto a su nivel inicial, gracias a su esfuerzo, siendo persistente y colaborando con los compañeros. Por eso para Pintrich, Conley y Kempler (2003), es razonable argumentar que los jóvenes percibirán una fuerte implicación del clima motivacional dependiendo de la aceptación de los compañeros.

Las investigaciones de Telama (1998) y Van Wersch (1997) sugieren que el nivel de percepción de competencia física se incrementa cuando se practica con fines competitivos, lo que corresponde a una característica de un clima motivacional con implicación al ego. De esta forma, cuanto más organizada e intensa es la actividad, mayor es la motivación intrínseca y la competencia percibida. No obstante, otros estudios demuestran que las actividades más cooperativas y menos competitivas son

las que más incrementan la motivación intrínseca y la competencia percibida, que son características de un clima con implicación a la tarea (Weiss & Ferrer-Caja, 2002).

Un ambiente competitivo, propio de un clima con implicación al ego, tiende a comparar socialmente sus niveles de habilidad, mientras que quienes disfrutan de un clima de aprendizaje no competitivo o clima motivacional implicado en la tarea, intentan resaltar sus propias capacidades con independencia de las que muestran los demás. Se piensa que los contextos de práctica deportiva de carácter colectivo, frente a los de práctica individual son más propicios para la comparación de la propia habilidad con la de los demás (características de un clima con implicación al ego), y ser evaluados por entrenadores y profesores, aspectos que cuando resultan positivos incrementan la motivación y la percepción de la competencia (Weiss & Ferrer-Caja, 2002).

Por tanto, para que el joven deportista adquiera una creencia de que la habilidad se puede mejorar a través del esfuerzo, la práctica, el entrenamiento y el aprendizaje, parece fundamental que se encuentre en un entorno que fomente la motivación hacia la tarea, primando la superación y progreso personal a través del esfuerzo. (González Cutre, 2012). Por esta razón hablaremos de competencia percibida.

1.5 Competencia percibida

La noción de competencia percibida hace referencia a la capacidad de los sujetos para utilizar y adaptar sus recursos motrices de manera eficaz y eficiente en la consecución de objetivos en un entorno cambiante (Ruiz, 1995; White, 1959). Esta noción de competencia implica la puesta en escena, no sólo de conocimientos y procedimientos, sino también de actitudes y sentimientos que permiten una práctica

autónoma (Delignières, 1993; Oleron, 1981; Ruiz, 1995). La dimensión motivacional y afectiva que conlleva el concepto de competencia hace que los sujetos decidan qué tareas realizar y el nivel de implicación en las mismas (Griffin & Keogh, 1982; Ruiz, 1994a & 1994b). (Hellín, Moreno, Rodríguez, 2006, p. 220).

Cuando la actividad física resulta satisfactoria, se produce un juicio favorable sobre su propia habilidad y una actitud positiva hacia la misma. En cambio, si la actitud hacia la actividad física se torna desfavorable se produce una falta de confianza en sí mismo (incompetencia aprendida). Los sujetos, cuando se involucran en contextos de logro buscan fundamentalmente demostrar su competencia y estructuran sus percepciones sobre su propia competencia con base en sus percepciones sobre la forma cómo alcanzaron sus objetivos, por eso la importancia de analizar con profundidad la relación existente entre la manera como los sujetos perciben la valoración y evaluación de sus resultados deportivos y el tipo de objetivos que consiguen en el ámbito de su práctica deportiva.

Ames (1992) destaca el papel preponderante del contexto social como facilitador de la percepción de competencia en la práctica. En la misma línea, autores como Alonso, Boixadós y Cruz (1995) y Biddle (1999) han destacado que el entorno que genera el clima motivacional aumenta o disminuye el disfrute y las percepciones de competencia.

Existe una tendencia auto conservadora que marca con claridad la actitud ante diversos hechos y la motivación hacia los mismos (DeCatanzaro, 2001). Esta circunstancia nos lleva a considerar que es preciso plantear la actividad físico-deportiva de forma agradable e integradora al sujeto. Cuando la actividad física sea un elemento de exclusión y no sirva para expresar la identidad del sujeto ante un determinado grupo, tenderá a rechazarse. Por eso, es imperativo plantear las tareas

de tal forma que permitan al sujeto enfrentarse al medio social con garantías de éxito, circunstancia que irá mejorando su percepción de competencia.

Un aspecto determinante en la percepción de la propia competencia es el entorno de práctica. En algunas ocasiones, el clima orientado a la tarea tiende a coexistir con la orientación al ego, pero hay que tener cuidado con el clima que implica al ego, pues si la percepción de competencia del deportista es baja podría llevar a tener estándares desadaptativos (Cervelló, 2002; González-Cutre, Sicilia, Moreno, & Fernández- Balboa, 2009).

Hellín, Moreno y Rodríguez (2006) estudiaron la tendencia que tienen los chicos y chicas a responder a los estereotipos sociales masculinos y femeninos en relación al ámbito físico-deportivo. Tradicionalmente se ha atribuido al varón tareas que demandan fuerza, potencia y competitividad; mientras que se han considerado femeninas las tareas que requieren flexibilidad y elegancia (Moreno, 2005).

Según esto, los deportes colectivos como el fútbol, baloncesto, entre otros, son considerados masculinos, mientras que la gimnasia, el baile y la danza, son etiquetados como femeninos (Clifton & Gill, 1994; Lirgg, 1991; Sanguinetti, Lee, & Nelson, 1985). En virtud de ello, cuando se trata de actividades deportivas de equipo, los chicos valoran más positivamente su percepción de competencia que las chicas. Esto produce en la mujer una falta de confianza en su propia capacidad, lo que le lleva a evitar la participación en actividades físico-deportivas donde tengan que demostrar su competencia. Según Greendorfer (1983), estas expectativas van a limitar el número de experiencias deportivas y el interés hacia la actividad físico-deportiva en las chicas.

1.6 Disfrute en las clases de Educación Física

Scanlan y Symons (1992) definieron el disfrute como un estado positivo de afecto realizando alguna acción que refleja sentimientos como el placer, el gusto o la diversión, relacionándolo con el entusiasmo y con las percepciones de la propia competencia hacia una actividad concreta, que en este caso es la Educación Física.

Se considera que el grado de disfrute está asociado a la motivación intrínseca, ya que es la que nos impulsa a hacer cosas por el simple gusto de hacerlas. La propia ejecución de la tarea es la recompensa, a diferencia de la motivación extrínseca, basada en recibir dinero, recompensas y castigos o presiones externas, la motivación intrínseca nace en el propio individuo, llegando así a la conclusión de que ambos factores influyen conjuntamente en el grado de participación en cuanto a ejercicio y actividad física se refiere y, por tanto, también en la Educación Física escolar (Hashim, Grove & Whipp, 2008; Wallhead & Buckworth, 2004.).

Ntoumanis (2002) mostró que los alumnos con una alta motivación en Actividad Física también tenían unos niveles de disfrute altos en Educación Física. Por tal motivo, si se consigue proporcionar experiencias positivas en las sesiones de clase, puede que se produzca un aumento en la motivación y en el compromiso hacia la Actividad Física. En este sentido, los aspectos como la medida del disfrute en la práctica de Actividad Física y como la motivación hacia estas actividades, toman una relevancia con el fin de dar una solución a la problemática de la participación y adherencia a la práctica de la Actividad Física.

Para que un adolescente, en secundaria pueda acumular tiempo haciendo actividad física, es importante utilizar la Educación Física como un instrumento pedagógico, por cuanto ayuda a desarrollar las cualidades básicas de las personas, determinada por una participación de los adolescentes en las clases de Educación

Física que puede afectar en la motivación del compromiso hacia la Actividad Física, ya que la Educación Física tiene el potencial para proporcionar tanto experiencias positivas como negativas (Yli-Piipari, Watt, Jaakkola, Liukkonen, & Nurmi, 2009).

En Educación Física, durante el planeamiento de las clases, además del disfrute, se persiguen otros objetivos formativos y educativos que en muchas ocasiones no producen satisfacción inmediata en los alumnos participantes. Para eso, consideramos importante utilizar estrategias didácticas y pedagógicas para orientar las sesiones a un aprendizaje significativo, que se lograría a partir de dos factores fundamentales: el conocimiento previo y la motivación; es decir un proceso en donde el docente y el alumno establecerán una relación dialéctica, basándonos en que la motivación es un proceso continuo interactivo que depende de la estructura cognitiva del alumno y de su actitud hacia el aprendizaje, del contenido y del contexto (Baquero & Limón Luque, 2001). Por lo tanto, la motivación se relaciona con los motivos del aprendizaje. Justamente el modelo target es una técnica que permite desarrollar la motivación.

1.7 Modelo Target

El modelo TARGET de Ames y Archer (1988), estudió cómo se relacionan los procesos motivacionales específicos con la prominencia de los objetivos de dominio y rendimiento en los entornos reales del aula. Por esta razón, se asocia a una orientación del desempeño en el aula y se enfoca en estrategias de instrucción relacionadas con las tareas asignadas, el cual diseñaron y utilizaron para medir y obtener un informe con el fin de evaluar los objetivos de dominio y de rendimiento en el aula. Consta de una serie de determinadas acciones que conforman el acrónimo

de su nombre: diseñar tareas, gestionar autoridad, establecer reconocimiento, proponer gestión y trabajo en grupo, evaluación, y administrar el tiempo.

Este sistema se basa en identificar un conjunto de dimensiones del aula relacionado con la adopción de un clima motivacional cada uno con orientación de objetivos, hacia la tarea o el ego. De estudio se desarrolló el sistema target, que tiene como dimensiones:

1.7.1 Dimensiones del Modelo Target:

- Dimensión de la tarea: Variedad, desafío, organización y nivel de interés de las actividades de aprendizaje.
- Dimensión de autoridad: Oportunidades para asumir la responsabilidad de aprender, tomar decisiones y asumir rol de liderazgo.
- Dimensión de reconocimiento: Incentivos y recompensas centrados en el esfuerzo individual, la mejora y los logros.
- Dimensión de agrupación: Estructuras de agrupamiento heterogéneas que promueven la colaboración y cooperación entre pares.
- Dimensión de evaluación: Sistemas de evaluación que son variados, privados, y evalúan el progreso individual.
- Dimensión de tiempo: Oportunidades para planificar horarios y completar tareas en forma apropiada y óptima.

CAPÍTULO II

2.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Hoy en día, la obesidad infantil se asocia fundamentalmente al sedentarismo desencadenado por una escasa actividad física y a la dieta malsana, lo cual genera en los jóvenes con obesidad una baja en la autoestima. En este contexto es importante adoptar en las clases de educación física estrategias pedagógicas que intervengan en los procesos motivacionales para mejorar el entorno en el cual se realiza las sesiones de clase que impacten en la adherencia y contrarresten así el sedentarismo.

Para este fin, es necesario entender el entorno de la actividad física como el clima motivacional, el cual tiene una influencia que es generada por los profesores, padres de familia y compañeros. Sin embargo, según Castillo y Cols (2004), a partir de la adolescencia, la influencia de la familia y del profesor comienza a declinar, por tanto, el grupo de compañeros se vuelve muy importante, especialmente los compañeros del mismo género, proporcionando apoyo y reconocimiento social.

Hay estudios como el de Gutiérrez, Ruiz, y López (2011), que señalan una relación positiva entre un clima motivacional orientado a la tarea y una elevada competencia percibida, generando un disfrute hacia la actividad física en las personas. Estas se comprometen con comportamientos saludables, elementos claves para lograr la adherencia al ejercicio.

Por lo anterior, surge la siguiente pregunta de investigación. ¿Qué efecto tiene sobre la competencia percibida y el disfrute, la aplicación de un programa con juegos motores y predeportivos orientados a un clima con implicación a la tarea generado por los compañeros en las clases de Educación Física en secundaria?

2.2 JUSTIFICACIÓN

El presente proyecto de investigación se enfocará en intervenir en el clima motivacional de los compañeros durante las clases de educación física, para que se produzca en los jóvenes un juicio favorable sobre su propia competencia percibida, y una actitud positiva hacia la misma generando un disfrute, lo que en teoría mejorará la adherencia, y por tanto, se está contrarrestando los predictores sociales y personales, que se asocian al sedentarismo y a la obesidad infantil (uno de los principales causantes de las enfermedades no transmisibles).

Para poder intervenir en el clima motivacional hay que entender la teoría de las metas de logro (Ames, 1992; Nicholls, 1989), la cual nos dice que hay dos estados de implicación (ego y tarea), y desde ese punto de vista se han analizado la relación entre un clima motivacional orientado a la tarea y una elevada competencia percibida (Gutiérrez, Ruiz, & López, 2011; Kalaja, Watt, Liukkonen & Ommundsen, 2010), o entre el clima motivacional y el compromiso deportivo o de aprendizaje (Torregrosa, Sousa, Viladrich, Villamarín, & Cruz, 2008; Torregrosa, Viladrich, Ramis, Azócar, Latinjak, & Cruz, 2011).

Así mismo, será preciso tener en cuenta que las motivaciones e intereses hacia la práctica evolucionan y son diferentes en función de la edad y el género (Horn & Harris, 1996). También hay investigaciones como la de Harter (1978), Weiss y Ebbeck (1996), que apuntan a que una mejor percepción de la propia competencia motriz se traduce en mayores posibilidades de disfrutar la actividad física y de mantener el interés por seguir practicando, lo que podría desencadenarse en hábitos de práctica continúa generando una adherencia a la actividad física.

Por lo anterior, es importante aplicar en las clases de Educación Física de las escuelas de secundaria, diferentes métodos de trabajo que mejoren el contexto en el cual se desarrollan las sesiones de clase, para enfocar las aptitudes físicas de todos los estudiantes, orientados a un clima con implicación a la tarea en función de una relación positiva entre compañeros y poder obtener una mejora en la competencia percibida generando un disfrute.

2.3 OBJETIVOS

2.3.1 General

Aplicar un programa con juegos motores y pre deportivos centrados en un clima implicado a la tarea generado por los compañeros, para analizar el comportamiento de la competencia percibida y el disfrute en las clases de educación física de secundaria.

2.3.2 Específicos

- Reclutar dos muestras de estudiantes de secundaria, para conformar dos grupos (experimental y control).
- Medir las variables de clima motivacional de los compañeros, competencia percibida y disfrute, en los dos grupos en un momento inicial.
- Realizar la intervención en el grupo experimental durante las clases de educación física con 30 sesiones, mediante la aplicación juegos motores y predeportivos, orientados a un clima implicación tarea por parte de los compañeros.
- Medir las variables de clima motivacional de los compañeros, competencia percibida y disfrute, en los dos grupos en un momento final.

- Comparar los resultados de las mediciones sobre las variables entre ambos grupos, para observar si hay una diferencia significativa del grupo control y experimental después de la intervención.

2.4 HIPÓTESIS

1. Un programa con la aplicación de juegos motores y predeportivos, orientados a un clima con implicación a la tarea generado por los compañeros, tendrá en el disfrute y la competencia percibida un efecto positivo en las clases de Educación Física en secundaria, lo cual es acorde con estudios previos que analizan la relación entre un clima motivacional orientado a la tarea y una elevada competencia percibida (Gutiérrez, Ruiz, & López, 2011; Kalaja, Watt, Liukkonen & Ommundsen, 2010), o entre el clima motivacional y el compromiso deportivo o de aprendizaje (Torregrosa, Sousa, Viladrich, Villamarín, & Cruz, 2008; Torregrosa, Viladrich, Ramis, Azócar, Latinjak, & Cruz, 2011).
2. Un programa con la aplicación de juegos motores y predeportivos, orientados a un clima con implicación a la tarea generado por los compañeros, no tendrá en el disfrute y la competencia percibida un efecto significativo durante las clases de Educación Física en secundaria.

CAPÍTULO III

3.1 DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Este es un estudio de investigación-acción, que adopta un diseño pre-post intervención, que por su alcance es de tipo correlacional ya que busca comparar el comportamiento dos variables entre los grupos y busca conocer la relación entre las mismas (Heinemann, 2016).

Por su enfoque, es cuantitativa, ya que se recabó información de origen aritmético, en la medida en que se recogió la información empírica, y que por su naturaleza siempre arroja números como resultado. Un alcance explicativo, ya que se busca comparar el comportamiento de una variable, haciendo una intervención de 30 sesiones de clase en un grupo experimental y comparándola con un grupo control. Por la temporalidad del objeto de estudio fue longitudinal, ya que las mediciones se realizan en dos momentos. Y por su lugar de realización fue de campo, porque en el ámbito donde se tomaron las muestras y se recabaron los datos fue en el ambiente natural de entrenamiento.

	T1pre		T2post
Gc	Opre	--	Opost
Ge	Opre	X	Opost

3.2 VARIABLES

Clima motivacional de los compañeros: el cual hace referencia al entorno en el cual se realiza la práctica de Educación Física con respecto a sus relaciones sociales con sus compañeros y tiene una influencia sobre la motivación de los estudiantes. (Ames, 1992; Nicholls, 1989)

Competencia percibida: hace referencia al juicio que se produce favorable o desfavorable sobre su propia habilidad, que va dependiendo de sus vivencias de éxito o fracaso. (Ruiz, 1995; White, 1959)

Disfrute: hace referencia a la acción y al resultado de gozar, regocijarse y deleitarse de un objeto, cosa, producto o de poseer alguna condición física, moral, conveniencia o regalo, y se puede relacionar con el entusiasmo y con las percepciones de la propia

competencia hacia una actividad concreta, que, en este caso, es la Educación Física.
(Canal y Symons, 1992)

CAPITULO IV

4. METODOLOGIA

4.1 Muestra

En la tabla número 1 está la muestra de este estudio, formada por 57 alumnos de sexo masculino (n = 34) y femenino (n = 23) pertenecientes a la secundaria técnica estatal N°1 “Libertadores de América” en la ciudad de Mexicali en el estado de Baja California en México. Los participantes fueron elegidos intencionalmente, con edades comprendidas entre los 12 y los 14 años (M = 12.7 años), siendo seleccionados a través de muestreo intencional, en función de las clases en las que estaban agrupados.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de la muestra

Estadísticos descriptivos								
	N	Rango	Mínimo	Máximo	Media		Desv. Desviación	Varianza
	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Desv. Error	Estadístico	Estadístico
genero del estudiante	57	1	1=hombre	2=mujer	1.40	.066	±.495	.245
edad del estudiante	57	2	12	14	12.70	.087	±.654	.427
grado de secundaria del estudiante	57	1	1	2	1.44	.066	±.501	.251

4.2 INSTRUMENTOS

La percepción del clima motivacional de los compañeros (anexo 2): se utilizó la Escala de percepción de clima motivacional de los compañeros (Ntoumanis & Vazou, 2005). Traducida al castellano por Moreno et al., (2007).

Del cuestionario desarrollado por Vazou et al. (2005) se seleccionaron nueve ítems, precedidos de la frase “En el grupo con el que practico actividad física, los compañeros...”, de los cuales, cuatro ítems medían el clima ego (p. ej.: “Se comparan unos con otros”, “Quieren ser los mejores del grupo”) y cinco ítems medían el clima tarea (p. ej.: “Se sienten libres de expresar sus propias opiniones”, “Animan a los compañeros a no abandonar”). Las respuestas fueron recogidas en una escala tipo Likert, cuyos rangos de puntuación oscilan desde 5 (totalmente verdadero para mí) hasta 1 (nada verdadero para mí).

El disfrute en la actividad física (anexo 3): se utilizó la Escala de Disfrute en la Actividad Física (PACES), Moreno, González-Cutre, Martínez, Alonso & López (2008).

Esta escala consta de 16 ítems, precedidos de la frase “Cuando estoy activo...”, que evalúa el disfrute de forma directa (p. ej. “Disfruto”, “Es muy excitante”, “Lo encuentro agradable”) e inversa (p. ej. “Me aburro”, “No me gusta”, “Me frustra”). Las respuestas fueron recogidas en una escala tipo Likert cuyos rangos de puntuación oscilaban desde 1 (*totalmente en desacuerdo*) hasta 5 (*totalmente de acuerdo*).

Competencia percibida (anexo 4): para la competencia percibida se utilizó la subescala de competencia percibida de la *Physical Self-Perception Profile* (PSPP) la cual es original de Fox y Corbin (1989), fue adaptada al español por Moreno y Cervelló (2005), siendo denominada como Escala de Autoconcepto físico. Esta sub escala

consta de 6 ítems, precedidos de la frase “Cuando realizo actividad física...”, que evalúa la competencia percibida (p. ej. “Cuando se trata de situaciones que requieren fuerza, soy el primero/a en ofrecermelo”). Las respuestas fueron recogidas en una escala tipo Likert cuyos rangos de puntuación oscilaban desde 1 (*totalmente en desacuerdo*) hasta 4 (*totalmente de acuerdo*).

4.3 PROCEDIMIENTO

Para reclutar al grupo de los jóvenes que se encontraban cursando secundaria, se acudió al director de la escuela “Libertadores de América”, para solicitar la participación de dos grupos para poder aplicar una batería que incluye los instrumentos previamente identificados, los cuales nos dará un diagnóstico, el cual nos permitiera describir mejor a los sujetos de la muestra.

Posteriormente se dividen los niños en dos grupos, los cuales serán nuestro grupo “control” (Gc) y grupo “experimental” (Ge), esto con el fin de dar un seguimiento a la intervención, que tiene como objetivo observar el comportamiento de la competencia percibida y el disfrute de jóvenes que están cursando la secundaria durante las clases de educación física, para esto en el grupo experimental aplicamos un programa con 5 juegos motores y predeportivos, dos veces por semana con cada sesión con una duración de 50 minutos, durante un periodo 4 meses, para lograr obtener un total de sesiones superior a 24 en las clases de educación física.

Una vez definidos los grupos se realizó el diagnóstico para las variables de este estudio, los cuestionarios fueron aplicados en los jóvenes antes de empezar la intervención para recolectar los datos sobre las variables.

Los cuestionarios que mostraron patrones anómalos de respuesta o que lo presentaban de forma incompleta, no se incluyeron en el estudio. El porcentaje de muestra eliminado no fue superior al 5%, con una tasa de participación de 96.99%, con 3 cuestionarios invalidados (3.01%) sobre un total de 60 recogidos. Todos los niños, padres de familia o tutores fueron informados de manera detallada acerca de los procedimientos del estudio, así como de los riesgos e incomodidades que podrían presentarse durante la investigación y así lo establecieron firmando una carta de consentimiento de participación voluntaria.

La intervención que se realizó en el Ge, se basó en la aplicación de 5 juegos motores y pre deportivos: el coche (acción motriz), tú la llevas (velocidad), relevos (atletismo), cono gol (hand ball) y Ultimate (Frisbee), estos juegos se aplicaron durante las 30 sesiones o más para poder influir en las dimensiones de orientación del clima motivacional de los compañeros enfocándose a la tarea.

Los juegos motores y predeportivos son enfocados en fases sensibles de esa edad, como la fuerza, la velocidad, el aprendizaje del desarrollo motor, el ritmo y la resistencia (Martin, 1982), y tienen componentes pedagógicos – didácticos, junto con los aprendizajes esperados del eje de competencia motriz plasmado en el Nuevo Modelo Educativo 2018 (SEP MÉXICO). En búsqueda de la intervención en las variables, utilizaremos el sistema TARGET de Ames y Archer (1988), y sobre este sistema basamos la planeación de las sesiones de clase, para así poder influir sobre las dimensiones del clima motivacional con implicación a la tarea que se buscan intervenir. En la siguiente tabla se muestra un ejemplo de sesión de clase en la práctica de un juego “relevos” el cual tiene metodología pre deportiva enfocada al atletismo.

“RELEVOS”

Actividades.	Duración
Fase de calentamiento: Estiramientos de pies a cabeza, trote alrededor de la escuela. mediante el juego “simón dice”	8- 10 minutos
Fase Medular	
<p>Los niños y niñas se dividen en equipos de 4 integrantes, los cuales están compuestos de 2 parejas. La primera pareja de cada equipo se coloca en la línea de salida y salen con las manos atadas entre los dos competidores corriendo hasta la el cono que está puesto a una distancia de 25 mts. Aprox.</p> <p>Procede a recoger el cono y se devuelve a entregarlo a la siguiente pareja del equipo que ya está lista en la línea de partida y esta pareja deja el cono a la misma distancia que estaba y corre hasta la línea de partida.</p> <p>Los equipos realizarán este recorrido más de dos veces y en estas se tomará el tiempo en minutos y segundos. La finalidad es evaluar a cada equipo por vencer su propio tiempo, con el fin de reconocer el esfuerzo.</p> <p>Opciones de aplicación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hacer cambio de compañeros entre los equipos, con el fin de buscar liderazgos positivos entre compañeros. • Variar las formas de desplazarse. • Proponer nuevas situaciones de pista. 	30-35 minutos
Fase de Relajación: Se estirará de pie y sentado, mientras se platica del porqué de mis actividades y si fue del agrado de los niños.	5-10 minutos

En el ejemplo anterior las dimensiones del sistema TARGET están aplicadas en el juego motor, son la siguientes:

- Dimensión de la tarea: jugar simón dice para calentar y mantener una actividad física durante el desarrollo de la sesión, también hay variación del ejercicio.
- Dimensión de autoridad: los alumnos más ágiles y rápidos serán los capitanes y encargados de los equipos.
- Dimensión de reconocimiento: los incentivos y recompensas serán con porras del equipo y palabras de aliento las cuales están centrados en el esfuerzo individual y la mejora de su propia habilidad.

- Dimensión de agrupación: mantener a los más rápidos, ágiles o destacados como cabeza de grupo buscando un liderazgo de parte de ellos sobre los que no se destacan y así poder influir en la competencia percibida del grupo.
- Dimensión de evaluación: el sistema es evaluar a cada equipo por vencer su propio tiempo, con el fin de reconocer el esfuerzo.
- Dimensión de tiempo: Oportunidades para planificar horarios y completar tareas en forma apropiada y óptima.

Después de 4 meses se aplicará el mismo cuestionario del diagnóstico para compararlo con los resultados iniciales, con el fin de obtener un seguimiento del estudio antes y después.

4.4 ANÁLISIS ESTADÍSTICOS

Para el análisis de datos se empleó el programa estadístico IBM SPSS 25.0 para el tratamiento de los datos. Las técnicas estadísticas que se emplearon, fueron la fiabilidad de alfa de Cronbach, la normalidad con Kolmogorov-Smirnov y el análisis descriptivo. Se calcularon las medidas de tendencia central y de dispersión; para determinar las características de las muestras, se efectuó un análisis de comparación de medias (t-relacionada o Wilcoxon) para analizar las diferencias previas entre grupos (control y experimental), en las variables pre-post con dos niveles (valores previos y tras la intervención).

4.5 RESULTADOS

En la Tabla 2 se muestran los resultados correspondientes al análisis descriptivo, curtosis y asimetría de las variables analizadas, así como su fiabilidad. Esto antes de la intervención sobre la muestra.

Se puede observar cómo los valores medios correspondiente a los climas implicados a la tarea (M=3.85; SD=±1.14), presentan puntuaciones medias poco superiores a un clima con implicación ego (M=3.39; SD=±1.29). También se observa que el disfrute (M=3.95; SD=±1.27) tiene unos valores significativos al igual que la competencia percibida que tiene una media estadística de (M=2.75; SD=±1). Asimismo, se muestran valores aceptables de fiabilidad de los instrumentos con alfa de Cronbach (>.70), excepto clima ego que estuvo cercano al valor criterio.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos de las variables

	N de elementos	Alfa de Cronbach	Media	Desviación Estándar	Kolmogórov-Smirnov	Asimetría	Curtosis
ECMC (clima tarea)	5	0.77	3.85	±1.14	0.00	-0.816	0.059
ECMC (clima ego)	4	0.69	3.39	±1.29	0.00	-0.373	-0.739
PACES (DISFRUTE)	16	0.89	3.95	±1.27	0.00	-1.153	0.564
COMPE. PERCIBIDA	6	0.88	2.75	±1	0.00	-0.221	-0.796

Los valores de asimetría y curtosis, sugieren que los datos se ajustan a un modelo estadístico de distribución normal para la muestra.

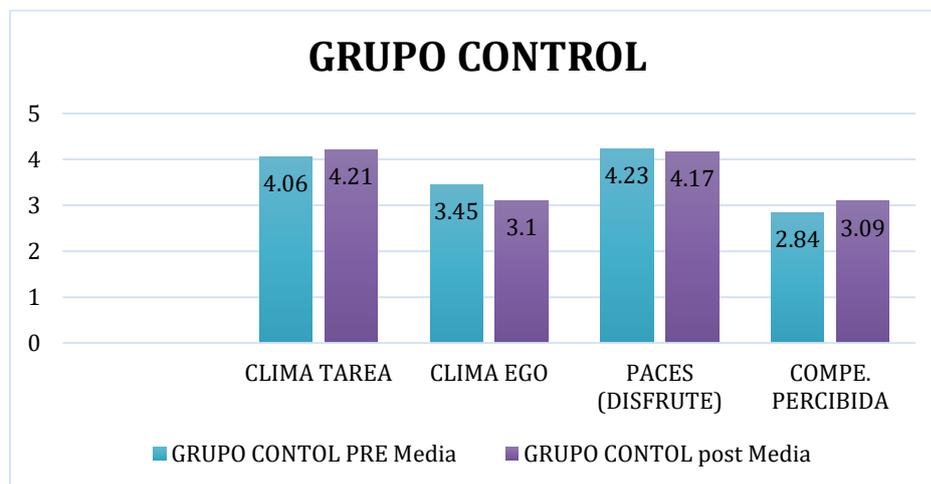
En la tabla 3 se muestran los resultados correspondientes al análisis descriptivo de las variables analizadas pre y post del grupo control. Se puede observar con respecto a la media del total de la muestra, como en el grupo control los valores medios correspondientes al pre de las variables del clima implicado a la tarea (M=4.06) y disfrute (M=4.23), tienen puntuaciones superiores a un clima con implicación ego (M=3.45), aunque a comparación de esta variable, la competencia percibida (M=2.84) tiene puntuaciones por encima de la media del total de la muestra.

Así mismo, al igual que en la tabla 3, en la gráfica 1 se puede observar un aumento en los valores medios de las variables al realizar una medida post con los mismos instrumentos después de 24 sesiones de clase de educación física sin la aplicación del programa especificado en el proyecto.

Tabla 3. Estadísticos descriptivos del grupo control antes y después de la intervención.

	GRUPO CONTROL						
			PRE	INTERVENCIÓN		POST	
	N de elementos	N de Sujetos	Media	Desviación Estándar	Sesiones de clase	Media	Desviación Estándar
ECMC (clima tarea)	5	32	4.06	±1.08	0	4.21	1.14
ECMC (clima ego)	4	32	3.45	±1.33	0	3.1	1.25
PACES (DISFRUTE)	16	32	4.23	±1.06	0	4.17	0.98
COMPE. PERCIBIDA	6	32	2.84	±0.93	0	3.09	0.72

Grafica 3. De estadísticos descriptivos del grupo control antes y después de la intervención.



En la tabla 4 se muestran los resultados correspondientes al análisis descriptivo de las variables analizadas pre y post del grupo experimental. A comparación del grupo control, en el grupo experimental se puede observar igualmente con respecto a la media del total de la muestra, como los valores medios

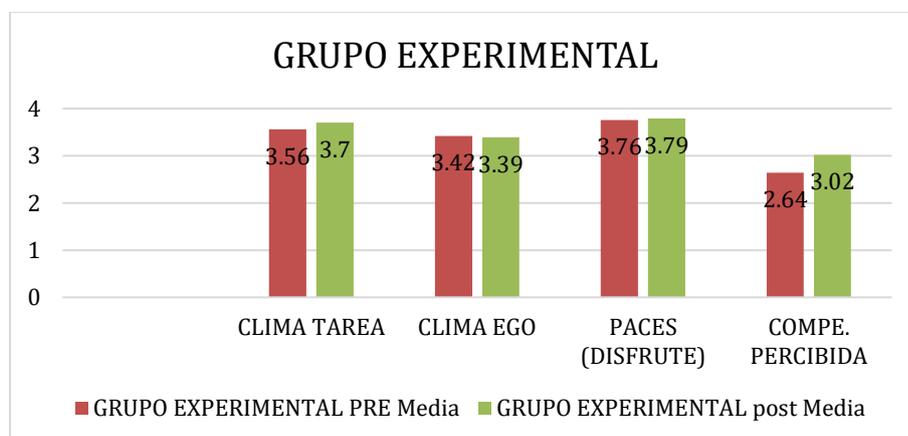
correspondientes al pre de las variables del clima implicado a la tarea (M=3.42), disfrute (M=3.76) y competencia percibida (M=2.64) tienen puntuaciones por encima de la media, al igual que el comportamiento de estas variables, el clima con implicación ego (M=3.56) se observa que tiene puntuaciones por encima de la media del total de la muestra.

De igual manera que en la tabla 4, en la gráfica 2 se puede observar un aumento en los valores medios de las variables al realizar una medida post, con los mismos instrumentos después de 24 sesiones de clase de educación física con la aplicación del programa especificado en el proyecto, comportamiento el cual es objeto de estudio del presente proyecto.

Tabla 4. Estadísticos descriptivos del grupo experimental antes y después de la intervención.

	GRUPO EXPERIMENTAL						
	N de elementos	N de Sujetos	PRE		INTERVENCIÓN	POST	
Media			Desviación Estándar	Sesiones de clase	Media	Desviación Estándar	
ECMC (clima tarea)	5	25	3.42	1.08	24	3.7	±1.22
ECMC (clima ego)	4	25	3.56	1.19	24	3.39	±1.14
PACES (DISFRUTE)	16	25	3.76	1.35	24	3.79	±1.09
COMPE. PERCIBIDA	6	25	2.64	1.06	24	3.02	±0.68

Grafica 4. De estadísticos descriptivos del grupo experimental antes y después de la intervención.



En la tabla 5 y 6 se muestran los estadísticos descriptivos por género del grupo control y del grupo experimental, antes y después de la intervención. Al tener en cuenta el género, podemos evidenciar que los índices de competencia percibida en los hombres son más elevados a comparación de las mujeres, lo cual evidencia una diferencia que es estadísticamente significativa para el estudio, por lo que concuerda con los estudios de Balaguer, Colilla, Jimeno y Soler (1990), donde analizaron la influencia del género sobre la competencia percibida, indicando en sus resultados que existe una relación significativa teniendo a los hombres con puntuación más alta, al igual que los resultados del presente estudio.

Estos resultados nos permiten observar que los hombres tienen una concepción más elevada de su competencia percibida, es decir, los hombres se perciben más hábiles físicamente en el momento de realizar cualquier actividad deportiva.

Tabla 5. Estadísticos descriptivos por genero (hombre) del grupo control y el experimental antes y después de la intervención.

	HOMBRES GRUPO CONTROL		HOMBRES GRUPO EXPERIMENTAL	
	PRE	POST	PRE	POST
	Media	Media	Media	Media
ECMC (clima tarea)	3.53	3.85	3.86	3.64
ECMC (clima ego)	4.30	4.00	3.57	3.64
PACES (DISFRUTE)	4.45	4.48	4.36	4.36
COMPE. PERCIBIDA	3.30	3.38	3.18	3.36

Tabla 6. Estadísticos descriptivos por genero (mujer) del grupo control y el experimental antes y después de la intervención.

	MUJERES GRUPO CONTROL		MUJERES GRUPO EXPERIMENTAL	
	PRE	POST	PRE	POST
	Media	Media	Media	Media
ECMC (clima tarea)	4.58	4.17	3.09	3.18
ECMC (clima ego)	2.96	3.63	3.23	3.41
PACES (DISFRUTE)	4.58	4.58	3.32	3.36
COMPE. PERCIBIDA	2.17	2.67	1.91	2.82

Con el objetivo de observar el comportamiento de la competencia percibida y el disfrute en las clases de Educación Física de secundaria, mediante la aplicación un programa con juegos motores y pre deportivos centrados en un clima implicado a la tarea generado por los compañeros, en la Tabla 7 y 8 se presentan los resultados correspondientes al análisis de comparación de medidas t-relacionada para analizar las diferencias previas entre grupos (control y experimental), en las variables pre-post con dos niveles (valores previos y tras la intervención).

En primer lugar, se puede destacar que en el grupo control existen diferencias significativas entre los resultados obtenidos del pre y el post al igual que el grupo experimental. De esta manera podemos observar en los resultados obtenidos con el análisis comparación de medidas, que en cuanto a las variables de competencia percibida y disfrute son mayormente significativas en el grupo experimental. En cuanto a las variables del clima motivacional con implicación al ego o a la tarea presentan valores similares si los comparas entre el grupo control y experimental.

Tabla 7. Análisis de comparación de medias t-relacionada del grupo control

	Grupo Control±					t	gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desv. Desviación	Desv. Error promedio	95% de intervalo de confianza de la diferencia				
				Inferior	Superior			
COMPETENCIA PER. DISFRUTE (PACES)	0.23438	0.43965	0.07772	0.07586	0.39289	3.016	31	0.005
CLIMA (TAREA)	0.01563	0.08839	0.01563	-0.01624	0.04749	1.000	31	0.325
CLIMA (EGO)	-0.34375	0.78738	0.13919	-0.62763	-0.05987	-2.470	31	0.019
	0.45313	1.15953	0.20498	0.03507	0.87118	2.211	31	0.035

Tabla 8. Análisis de comparación de medias t-relacionada del grupo experimental.

	Grupo Experimental					t	gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desv. Desviación	Desv. Error promedio	95% de intervalo de confianza de la diferencia				
				Inferior	Superior			
COMPETENCIA PER. DISFRUTE (PACES)	0.50000	0.72169	0.14434	0.20210	0.79790	3.464	24	0.002
CLIMA (TAREA)	0.02000	0.10000	0.02000	-0.02128	0.06128	1.000	24	0.327
CLIMA (EGO)	0.08000	0.95394	0.19079	-0.31377	0.47377	0.419	24	0.679
	-0.04000	0.88882	0.17776	-0.40689	0.32689	-0.225	24	0.824

4.6 DISCUSIÓN

El objetivo del presente trabajo era aplicar un programa con juegos motores y pre deportivos centrados en un clima implicado a la tarea generado por los compañeros, para observar el comportamiento de la competencia percibida y el disfrute en las clases de Educación Física de secundaria. En este sentido, es importante tener en cuenta el sesgo que pueden haber sufrido los datos observacionales, pues fueron recogidos por un solo investigador.

Tras el análisis de los resultados, se confirma parcialmente la hipótesis de que un programa orientado a un clima con implicación a la tarea generado por los compañeros, tendrá en el disfrute y la competencia percibida un efecto positivo en las clases de Educación Física en secundaria, ya que se observa que mejora la competencia percibida pero no el disfrute, aunque cabe resaltar que esta última variable es alta en los dos grupos antes de la intervención. En este sentido un sujeto

que tenga una elevada implicación a la Tarea, tenderá a percibir de forma más acentuada las claves motivacionales del clima que impliquen hacia la Tarea. Así, se demuestra que las estructuras y demandas del ambiente de aprendizaje influyen en la adopción de una u otra implicación por parte de los alumnos (Cervelló y Santos-Rosa, 2000).

De igual manera podemos observar que en cuanto a la variable de la percepción de competencia percibida en un clima con implicación a la tarea por parte de los compañeros, mostró como el grupo de iguales es un agente socializador importante y ejerce un papel clave en la configuración de la percepción de los compañeros, por lo cual, concuerda con los estudios de Rodríguez, Mirón y Rial (2012), ya que la aceptación por los otros depende, en buena medida, del nivel de habilidad (Roberts y Treasure, 1992).

En cuanto a la variable de un clima con implicación al ego, vemos que hay ausencia de un cambio significativo y puede ser debida a los conflictos que se producen dentro del grupo, falta de apoyo entre ellos, falta de cooperación, excesiva competición entre ellos. (Ntoumanis y Vazou, 2005).

Nuestros resultados confirman que los profesores, aunque tengan un enfoque positivo, deben prestar atención al clima motivacional que puede existir entre compañeros, pues incluso en grupos con profesores reforzadores y poco punitivos puede darse la percepción de un clima motivacional de implicación al ego, aunque la percepción de la generación de climas de implicación a la tarea y al ego no correlacionaron entre sí negativamente, como se observó en los resultados donde los climas tiene puntuaciones por encima de la media y coexisten en el grupo, en concordancia con los resultados de Boixadós *et al.* (2004) donde se sugiere que los dos climas pueden coexistir simultáneamente en un contexto dado.

Al revisar los resultados a través del género, se denota que los hombres que participan de manera más activa y directa en las actividades físicas sienten una mejor competencia percibida que las mujeres, aprovechando más las oportunidades para desarrollar destrezas y habilidades, lo cual fue trabajado en el grupo experimental para mejorar la participación de las mujeres, concordando con los estudios de Balaguer, Colilla, Jimeno y Soler (1990), donde analizaron la influencia del género sobre la competencia percibida, indicando en sus resultados que existe una relación significativa teniendo a los hombres con puntuación más alta, al igual que los resultados del presente estudio.

También, en este aspecto podemos observar según la significancia del pre y post, como en el grupo control los resultados nos sugieren la influencia positiva que los pares generan sobre sus iguales. Esto es importante analizar ya que algunos estudios han mostrado que la participación de los adolescentes en Educación Física puede afectar en la motivación del compromiso hacia la actividad física, puesto que la Educación Física tiene el potencial para proporcionar tanto experiencias positivas como negativas (Yli-Piipari et al., 2009), y en esa misma línea se genera una adherencia a la actividad física (Ntoumanis, 2002).

En cuanto a la variable del disfrute en las sesiones de educación física, hay que recalcar que durante el planeamiento de las clases además del disfrute, se persiguen otros objetivos formativos y educativos que en muchas ocasiones no producen satisfacción inmediata en los alumnos participantes. Este hecho, puede que lleve a los estudiantes a tener una motivación más baja, mostrando de esta manera unos valores bajos en el disfrute (Ntoumanis 2002), aunque en contraposición podemos evidenciar en los resultados que los niveles de disfrute son altos en los dos grupos. Por esta razón, es probable que nuestro trabajo confirme parcialmente la

hipotesis, ya que solo se observa una mejoría significativa en la competencia percibida después de las sesiones del programa.

Tal como apunta este trabajo, el aporte al profesor de Educación Física es observar la importancia del clima motivacional generado por los compañeros, ya que evidenciamos en el análisis de los resultados que el clima de los iguales explica un porcentaje de las creencias de habilidad, y es por eso que el clima que transmita el profesor probablemente influya en el clima motivacional de los compañeros, de tal forma que, si el profesor refuerza el aprendizaje cooperativo, el esfuerzo, la mejora personal y la importancia de todos los miembros del grupo desde edades tempranas, consiga que se genere un ambiente de aprendizaje en el que los compañeros estén preocupados por estos aspectos y no tanto por la rivalidad, competitividad, conflicto y habilidad normativa.

Dentro de las limitantes de este estudio, tenemos que las horas de clase de Educación Física son muy pocas durante la semana por lo cual no se pudo aumentar las sesiones de clase en menor cantidad de tiempo. Otra limitante es la muestra ya que fue de < 60 y no se analizó la correlación entre las variables, ni la diferencia entre los sexos

Por lo tanto, en este sentido sería interesante sugerir que en futuros estudios se analizara la correlación entre las variables, diferencia entre los sexos y qué porcentaje de varianza de las creencias de habilidad existen entre los géneros, solventando las limitantes antes mencionada.

Por último, es aconsejable seguir diseñando trabajos experimentales en los que se trate de evaluar mediante la manipulación de un determinado clima motivacional y la influencia en las creencias de habilidad

CONCLUSIÓN

Como conclusión tenemos que la aplicación de un programa con juegos motores y pre deportivos centrados en un clima implicado a la tarea generado por los compañeros, mejora la competencia percibida principalmente entre las mujeres, mas no parece mejorar el disfrute en las clases de Educación Física de secundaria, ya que esta última variable se encontraba por encima de la media desde el inicio. Finalmente, esta mejora en la competencia percibida, presume teóricamente también una mejora en la adherencia a la actividad física, y de esta forma se contribuirá a un mayor conocimiento de la motivación en el ámbito de la actividad física y el deporte, facilitando la consecución de una mayor adherencia a la práctica en la adolescencia, que se verá reflejada en la edad adulta (Malina, 2001).

REFERENCIAS

- Almagro, B. J., Conde, C., Moreno, J. A. & Sáenz-López, P. (2009). Analysis and comparison of adolescent athletes' motivation: basketball players vs. football players. *Revista de Psicología del Deporte*, 18 (3), 353-356.
- Almagro, B., Sáenz-López, P., González-Cutre, D., & Moreno-Murcia, J. (2011). Clima Motivacional Percibido, Necesidades Psicológicas Y Motivación Intrínseca Como Predictores Del Compromiso Deportivo En Adolescentes. *International Journal of Sport Science*. 7(25). 250-265.
- Almagro, B.; Sáenz-López, P. & Moreno J. A. (2010). Prediction of sport adherence through the influence of autonomy-supportive coaching among Spanish adolescent athletes. *Journal of Sports Science and Medicine*, 9(1), 8-14.
- Alonso, C., Boixadós, M., & Cruz, J. (1995). Asesoramiento a entrenadores de baloncesto: efectos en la motivación deportiva de los jugadores. *Revista de Psicología del Deporte*, 7(8), 135-146.
- American College of Sports Medicine. (2000). Manual de consulta para el control y la prescripción del ejercicio. Barcelona: Paidotribo.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). *Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes*. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260-267.
- Ames, C. (1992). Classroom: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- Amorose, A. J., Anderson-Butcher, D., Flesch, S., & Klinefelter, L. (2005). Perceived motivational climate and self-determined motivation in male and female high school athletes. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 76(1), A96-A97.

- Balaguer, I. (1998). Self-concept, physical activity and health among adolescents. Ponencia en: *The 24 th International Congress of Applied Psychology*, San Francisco.
- Balaguer, I.; Castillo, I., & Duda, J. L. (2008). Apoyo a la autonomía, satisfacción de las necesidades, motivación y bienestar en deportistas de competición: Un análisis de la teoría de la autodeterminación. *Revista de Psicología del Deporte*, 17(1), 123-139.
- Baric, R., & Bucik, V. (2009). Motivational differences in athletes trained by coaches of different motivational and leadership profiles. *Kinesiology*, 41(2), 181-194.
- Bartholomeu, K. J.; Ntoumanis, N. & Thogersen-Ntoumani, C. (2009). A review of controlling motivational strategies from a self-determination theory perspective: implications for sports coaches. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 2(2), 215-233.
- Barreal-López, P., Navarro-Patón, R. & Basanta-Camino, S. (2015). ¿Disfrutan los escolares de Educación Primaria en las clases de Educación Física? Un estudio descriptivo. *Trances*, 7(4), 613-625.
- Biddle, S. (1999). The Motivation of Pupils in PE. En C. A. Hardy y M. Mawer (Eds.), *Learning and Teaching in Physical Education*. 105-125.
- Biddle, S. J. & Nigg, C. R. (2000). Theories of exercise behavior. *International Journal of Sport Psychology*, 31, 290-304.
- Biddle, S. J., Wang, C. K., Chatzisarantis, N. L., & Spray, C. M. (2003). Motivation for physical activity in young people: entity and incremental beliefs about athletic ability. *Journal of Sports Sciences*, 21(12), 973-989.

- Cañabate, D., Torralba, J. P., Cachón, J., & Zagalaz, M, L., (2014). Perfiles motivacionales en las sesiones de educación física. *RETOS. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 26, 34-39.
- Cecchini, J. A., González, C., Carmona, A. M., & Contreras, O. (2004). Relaciones entre clima motivacional, la orientación de meta, la motivación intrínseca, la autoconfianza, la ansiedad y el estado de ánimo en jóvenes deportistas. *Psicothema*, 16(1), 104-109.
- Cecchini, J. A., González, C., López-Prado, J., & 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(2), 469-479.
- Cecchini, J., González, C., Mendez-Giménez, A., & Fernández-Río, J. (2011). Achievement goals, social goals, and motivational regulations in physical education settings. *Psicothema*, 23(1), 51-57.
- Cecchini, J. A., Fernández-Losa, J., González, C., & Cecchini, C. (2013). Aplicaciones del modelo de autodeterminación en la educación física de primaria. *Revista Latinoamericana de Psicología*. 45(1). 97-109.
- Cervelló, E. (2002). Abandono deportivo: Propuestas para favorecer la adherencia a la práctica deportiva. En J. Dosil (Ed.), *Psicología y rendimiento deportivo*. 175-188.
- Clifton, R. T., & Gill, D. L. (1994). Gender differences in self-confidence on a feminine-type task. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16(2), 150-162.
- Coterón, J., Franco, E., Pérez-Tejero, J., & 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*, 22(1), 151-157.

Cuevas, R., García-Calvo, T. & Contreras, O. R. (2013). Perfiles motivacionales en Educación Física: una aproximación desde la teoría de las Metas de Logro 2x2. *Anales de Psicología*, 29(3), 685-692. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4386824>.

De Andrade, A.; Salguero, A.; González-Boto, R. & Márquez, S. (2006). Motives for participation in physical activity by Brazilian adults. *Perceptual and Motor Skills*, 102(2), 358-367.

De Gracia, M., & Marcó, M. (2000). Efectos psicológicos de la actividad física en personas mayores. *Psicothema*, 12(2), 285-292.

DeCatanzaro, D. A. (2001). Motivación y emoción. México: Pearson Educación.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination. En: human behaviour. New York: Plenum.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.

Delignières, D. (1993). Risque préférentiel, risque perçu et prise de risque. En J. P. Famose (Ed.), *Cognition et Performance*, 79-102. Paris: Publications INSEP

Duda, J.L. (1989). Relationship between task and ego orientation and the perceived purpose of sport among high school athletes. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11(3), 318-335.

Duda, J.L. (1992). Motivation in sport settings: A goal perspective approach. En E.C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise*. 57-91 Champaign, IL: Human Kinetics.

- Duda, J.L. & Nicholls, J.G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 290-299.
- Duda, J. L. (1996). Maximizing motivation in sport and physical education among children and adolescents: The case for greater task involvement. *Quest*, 48(3), 290- 302.
- Dweck, C. S. & Elliott, E. (1983). Achievement motivation. In H. Hetherington (ed.), *Handbook of child psychology: Socialization, personality and social development* (4)4, 643-691. New York: John Wiley y Sons.
- Dweck, C. S. & Legget, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273.
- Estrategia mundial sobre régimen alimentario, actividad física y salud. OMS. Recuperado de (<http://www.who.int/dietphysicalactivity/childhood/es/>). 2017
- Elliott, E., & Dweck, C. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(1), 5-12.
- Fernández, E., Sánchez, F., & Salinero, J. J. (2008). Validación y adaptación de la escala PACES de disfrute con la práctica de la actividad física para adolescentes españolas. *Psicothema*, 20(4), 890-895.
- Flórez, J. A., Salguero del Valle, A., Molinero, O., & Márquez, S., (2011). Relación de la habilidad física percibida y el clima motivacional percibido en estudiantes de secundaria colombianos. *Psychología: avances de la disciplina*, 5(2), 69-79.
- Franco, E., Coterón, J., Martínez, H.A., & Brito, J. (2016). Perfiles motivacionales en estudiantes de educación física de tres países y su relación con la actividad física. *Suma Psicológica*, 24(1), 1-8.

- Gagné, M., Ryan, R. M., & Bargmann, K. (2003). Autonomy support and need satisfaction in the motivation and well-being of gymnasts. *Journal of Applied Sport Psychology, 15*(4), 372-390.
- Gano-Overway, L. A. & Duda, J. L. (1996). Goal perspectives and their relationships to beliefs and affective responses among African and Anglo American athletes. *Journal of Applied Sport Psychology, 8*, S138.
- García-Calvo, T., Leo, F. M., Martín, E., & Sánchez, P. A. (2008). El compromiso deportivo y su relación con factores disposicionales y situacionales contextuales de la motivación. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte, 12*(4), 45-58.
- García-Mas, A., & Gimeno, F. (2008). La teoría de orientación de metas y la enseñanza de la Educación Física: consideraciones prácticas. *Revista Latinoamericana de Psicología, 40*(3), 511-522.
- González-Cutre, D., Sicilia, A., Moreno, J. A., & 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.
- Gråstén, A., Jaakkola, T., Liukkonen, J., Watt, A., & Yli-Piipari, S. (2012). Predicción del disfrute en la educación física escolar. *Journal of sports Science y Medicine, 11*(2), 260-269.
- Greendorfer, S. (1983). *The sporting woman*. Champaign. IL. Human Kinetics.
- Griffin, D., & Keogh, J. F. (1982). A model of movement confidence. En J. A. S. Kelso, y J. Clark (Eds.), *The development of movement control and coordination*. 213-237. Norwich, John Wiley and Son, Ltd.

- Gutiérrez, M., Ruiz, L. M., & López, E. (2011). Clima motivacional en Educación Física: concordancia entre las percepciones de los alumnos y las de sus profesores. *Revista de Psicología del Deporte*, (20)2, 321-335.
- Guzmán, J. F., & García-Ferriol, A. (2002). Orientación de meta de los entrenadores y metodología de entrenamiento: implicaciones motivacionales. *Revista Motricidad*, 9, 65-82.
- Hagger, M., Chatzisarantis, N., Culverhouse, T., & Biddle, S. (2003). The Processes by Which Perceived Autonomy Support in Physical Education Promotes Leisure-Time Physical Activity Intentions and Behavior: A Trans-Contextual Model. *Journal of Educational Psychology*, (95)4, 784-795.
- Harter, S. (1978). Effectance Motivation Reconsidered: Towards a Development Model. *Human Development*, 21(1), 34-64.
- Hashim H. A, Grove J. R & Whipp P. (2008). Validating youth sport enjoyment model in high school physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 79(2), 183-195.
- Heinemann, K. (2016). Introducción a la metodología de la investigación empírica. Editorial Paidotribo, Barcelona: España.
- Hellín, P., Moreno, J. A., & Rodríguez, P. L. (2006). Relación de la competencia motriz percibida con la práctica físico-deportiva. *Revista de Psicología del Deporte*, 15(2), 219-231.
- Horn, T. S., & Harris, A. (1996). Perceived competence in young athletes: Research findings and recommendations for coaches and parents. En F. L. Smoll, y R. E. Smith (Eds.), *Children and youth in sport: A biopsychosocial perspective*. 309-329. Madison, WI: Brown y Benchmark.

- Jiménez, P. J., & Duran, L. J. (2004). Propuesta de un programa para educar en valores a través de la actividad física y el deporte. *Revista Ciencias aplicadas a la Educacion Fisica y el Deporte*, 77(3), 25-29.
- Kalaja, S., Jaakkola, T., Watt, A., Liukkonen, J., & Ommundsen, Y. (2010). The associations between seventh grade Finnish students' motivational climate, perceived competence, self-determined motivation, and fundamental movement skills. *European Physical Education Review*, 15(3), 315-335.
- Landry, J.B. & Solmon, M. (2002). Self-determination theory as an organizing framework to investigate women's physical activity behaviour. *Quest*, 54(4), 332-354.
- Latorre-Román, P.Á., Martínez-López, E.J., Ruiz-Ariza, A., Izquierdo-Rus, T., Salas-Sánchez, J. & García-Pinillos, F. (2016). Validez y fiabilidad del cuestionario de disfrute por el ejercicio físico (PACES) en adolescentes con sobrepeso y obesidad. *Nutrición Hospitalaria*, 33, 595-601.
- Lim, B. S. C., & Wang, C. K. J. (2009). Perceived autonomy support, behavioural regulations in physical education and physical activity intention. *Psychology of Sport and Exercise*, 10(1), 52-60.
- Lirgg, C. D. (1991). Gender differences in self-confidence in physical activity: a meta-analysis of recent studies. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 13(3), 294-310.
- Márquez, S.; Vives, L.; & Garcés de los Fayos, E. (2010). Adherencia y abandono en la actividad física y deportiva. En S. Márquez y N. Garatachea (Eds.), *Actividad Física y Salud*, 225-239. Madrid: Díaz de Santos.

- Martínez Galindo, C., Cervello Gimeno, E., & Moreno Murcia, J. A., (2012). Predicción de las razones del alumnado para ser disciplinado en educación física. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(3), 41-52.
- Mears, J. & Kilpatrick, M. (2008). Motivation for exercise: Applying theory to make a difference in adoption and adherence. *ACSM's Health and Fitness Journal*, 12(1), 20-26.
- Molinero-González, O., Salguero-del Valle, a., & Márquez, S. (2011). Autodeterminación y adherencia al ejercicio: estado de la cuestión. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 7(24), 287-304.
- Moreno, J. A. (2005). Goal orientations, motivational climate, discipline and physical self-perception related to the teacher's gender, satisfaction and sport activity of a sample of spanish adolescent physical education students. *International Journal of Applied of Sports Science*, 17(2), 57-68.
- Moreno, J. A.; Cervelló, E., & González-Cutre, D. (2007). Analizando la motivación en el deporte: un estudio a través de la teoría de la autodeterminación. *Apuntes de Psicología*, 25(1), 35-51.
- Moreno, J., & Cervelló, E. (2005). Physical Self-perception in spanish adolescents: effects gender and involvement in physical activity *Journal of. Human Movement Studies*. 48, 291, 311.
- Moreno, J. A., González-Cutre, D., Martínez Galindo, C., Alonso, N., & López, M. (2008). Propiedades psicométricas de la Physical Activity Enjoyment Scale (PACES) en el contexto español. *Estudios de Psicología*, 29(2), 173-180.
- Moreno, J. A., López, M., Martínez Galindo, C. M., Alonso, N., & González-Cutre, D. (2007). Validación preliminar de la escala de percepción del clima motivacional de los iguales (CMI) y la escala de las orientaciones de meta en el ejercicio

- (GOES) con practicantes españoles de actividades físico-deportivas. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 1(2), 13-28.
- Moreno, J. A., Parra, N., & González-Cutre, D. (2008). Influencia del apoyo a la autonomía, las metas sociales y la relación con los demás sobre la desmotivación en educación física. *Psicothema*, 20(4), 636-641.
- Moreno-Murcia, J.A., Sicilia, A., Sáenz-López, P., González-Cutre, D., Almagro, B.J. & Conde, C. (2014). Análisis motivacional comparativo en tres contextos de actividad física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*. 14(56). 665-685.
- Moreno-Murcia, J. A., Marcos-Pardo, P, J., & Huescar, E. (2016). Motivos de Práctica Físico-Deportiva en Mujeres: Diferencias entre Practicantes y no Practicantes. *Revista de Psicología del Deporte*, (25)1, 35-41.
- Molt, R.W., Dishman, R.K., Ruth, R., Dowda, M., Felton, G., & Pate, R.R. (2001) Measuring Enjoyment of Physical Activity in Adolescent Girls. *American Journal of Preventive Medicine*, 21(2), 110 - 117.
- Moya-Martínez, P., Sánchez-López, M., López-Bastida, J., Escribano-Sotos, F., Notario-Pacheco, B., Salcedo-Aguilar, F., & Martínez-Vizcaíno, V. (2011). Coste-efectividad de un programa de actividad física de tiempo libre para prevenir el sobrepeso y la obesidad en niños de 9 – 10 años. *Gaceta Sanitaria*, 25(3), 198-204.
- Navarro-Patón, R., Rodríguez, J.E., & Eirin, R. (2016). Análisis de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, motivación y disfrute en Educación Física en Primaria. *Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 3(2), 439-455.

- Newton, M. & Duda, J. L. (1993a). Elite adolescent athletes' achievement goals and beliefs concerning success in tennis. *Journal of Sport y Exercise Psychology*, 15 (4), 437-448.
- Newton, M. & Duda, J. L. (1993b). The relationship of task and ego orientation to performance-cognitive content, affect, and attributions in bowling. *Journal of Sport Behavior*, 16 (4), 209-220.
- Nicholls, J.G. (1989). *The Competitive Ethos and Democratic Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nicholls, J. G. (1992). The general and the specific in the development and expression of achievement motivation. En G.C. Roberts (ed.), *Motivation in sport and exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Nishida, T. (1988). Reliability and factor structure of the Achievement Motivation in Physical Education Test. *Journal of Sport ans Exercise Psychology*, 10(4), 418-430.
- Ntoumanis, N., & Biddle S. (1999). A review of motivational climate in physical activity. *Journal of Sports Sciences* , 17(8), 643-665.
- Ntoumanis N. (2002) Agrupaciones motivacionales en una muestra de clases de educación física británica. *Psicología del Deporte y Ejercicio* 3, 177-194.
- Ntoumanis, N., & Vazou, S. (2005). Peer motivational climate in youth sport: measurement development and validation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 27(4), 432-455.
- Oleron, P. (1981). *El niño: Su saber y su saber-hacer*. Madrid: Morata
- Quevedo-Blasco, V. J., Quevedo-Blasco, R., & Bermúdez, M. P. (2009). Análisis de la motivación en la práctica de actividad físico-deportiva en adolescentes. *Revista de Investigación en Educación*, 6, 33-42.

- Ruiz, L. M. (1994a) Competencia motriz y aprendizaje deportivo: El caso de los niños que fracasan aprendiendo los deportes. Congreso Nacional de Educación Física y Deporte. Madrid: Consejo General de Colegios Oficiales de Licenciados en Educación Física.
- Ruiz, L. M. (1994b). Conocimiento afectivo y deseo de aprender. Jornadas internacionales sobre actividades Físicas para Minusválidos Físicos y Psíquicos. Málaga: UNISPORT-Andalucía.
- Ruiz, L. M. (1995). Competencia Motriz. Elementos para comprender el aprendizaje motor en Educación Física escolar. Madrid: Gymnos.
- Ruiz, L. M., Graupera, J. L., Contreras, O. & Nishida, T. (2004). Motivación de logro en educación física escolar: un estudio comparativo entre cinco países. *Revista de Educación*, 333, 345-361
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Teoría de la autodeterminación y la facilitación de la motivación intrínseca, el desarrollo social y el bienestar. *American Psychologist*, 55 (1), 68-78.
- Ryan, R. M.; Frederick, C. M.; Leps, D. D.; Rubio, N. & Sheldon, K. M. (1997). Intrinsic motivation and exercise adherence. *International Journal of Sport Psychology*, 28, 335-354.
- Salguero, A.; González-Boto, R.; Tuero, C. & Márquez, S. (2004). Relationship between perceived physical ability and sport participation motives in young competitive swimmers. *Journal of Sports Medicine and Physical Fitness*, 44(3), 294-299.
- Sanguinetti, C., Lee, A., & Nelson, J. (1985). Reliability estimates and age gender comparisons of expectations of success in sex-tipe activities. *Journal of Sport Psychology*, 7(4), 379-388.

- Sarrazin, P., Famose, J. P., Biddle, S. J. H., Fox, K., Durand, M. & Cury, F. (1995). Buts d'accomplissement et croyances relatives à la nature de l'habilité motrice. *Science et Motricité*, 26, 21-31.
- Sarrazin, P., Biddle, S., Famose, J. P., Cury, F., Fox, K., & Durand, M. (1996). Goal orientations and conceptions of the nature of sport ability in children: A social cognitive approach. *British Journal of Social Psychology*, 35(3), 399-414.
- Secretaria De Salud. Instituto Nacional De Salud Pública. (2016). Encuesta Nacional de Salud y Nutrición de Medio Camino 2016.
- Sicilia Camacho, A., Águila Soto, C., Gonzalez-Cutre, D., & Moreno-Murcia, J. A. (2011). Factores motivacionales y experiencia autotélica en el ejercicio físico: propuesta de un modelo explicativo. *Universitas Psychologica*. 10(1). 125-135.
- Smith, R., Smoll, F., & Cumming, S. (2007). Effects of a Motivational Climate Intervention for Coaches on Young Athletes' Sport Performance Anxiety. *Sport Psychology*, 29(1), 39-59
- Sproule, J., Wang, C. K. J., Morgan, K., McNeills, M., & McMorris, T. (2007). Effects of motivational climate in Singaporean physical education lessons on intrinsic motivation and physical activity intention. *Personality and Individual Differences*, 43(5), 1037-1049.
- Tank, K., White, S. & Wingate, J. (1996). Personal goals and perceptions of self, mother, and father beliefs about the causes of success in sport. *Journal of Applied Sport Psychology*, 8, S140.
- Telama, R. (1998). Psychological background of a physically active lifestyle among european youth. En R. Naul, K. Hardman, M. Pieron, y B. Skirsted (Eds)

Physical Activity and Active Lifestyles of Children and Youth. 63-74. Schorndorf : Karl Hofmann .

Torre, E. (1998). La actividad físico-deportiva extraescolar y su interrelación con el área de Educación Física en el alumnado de enseñanzas medias. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada.

Torregrosa, M., Sousa, C., Viladrich, C., Villamarín, F., & Cruz, J. (2008). El clima Motivacional y el estilo de comunicación del entrenador como predictor del compromiso deportivo en futbolistas jóvenes. *Psicothema*, 20(2), 254-259.

Torregrosa, M., Viladrich, C., Ramis, Y., Azócar, F., Latinjak, A., & Cruz, J. (2011). Efectos en la percepción del clima motivacional generado por los entrenadores y compañeros sobre la diversión y el compromiso. Diferencias en función de género. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(1), 243-255.

Ulrich, B. (1987). Perceptions of physical competence, motor competence, and participation in organized sport: Their interrelationships in young children. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 58 (1),57-67.

Van Wersch, A. (1997) Individual differences and intrinsic motivation for sport participation. En J. Kremer, K., Trew y S. Ogle. (Eds.), *People's Involvement in Sport*, 55-77. London: Routledge.

Wallhead TL., & Buckworth J. (2004). The role of Physical Education in the promotion of youth physical activity. *Quest*, 56(3), 285-301.

Weiss, M. R., & Ebbeck, V. (1996). Self-esteem and perceptions of competence in youth sport. Theory research, and enhancement strategies. En O. Bar-Or (Ed.), *The encyclopedia of sport medicine. The child and adolescent athlete*, 6, 364-382. Oxford: Blackwell Science Ltd.

- Weiss, M. R., & Ferrer-Caja, E. (2002). Motivational orientations in sport. En. T. S. Horn (Ed.), *Avances in sport psychology* 2ª Ed. 101-183. Champaign, IL: Human Kinetics.
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 5 (66), 297-323.
- Yli-Piipari, S., Watt, A., Jaakkola, T., Liukkonen, J., & Nurmi, J. E. (2009). Relationships between physical education students' motivational profiles, enjoyment, state anxiety, and self-reported physical activity. *Journal of Sports Science and Medicine*, 8(3), 327-336.
- Zurita, F., Padial, R., Viciano, V., Martínez, A., Hinojo, M. A. & Cepero, M. (2016). Perfil del estudiante de educación física en primaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 156-169. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/1073>

ANEXOS

Anexo 1: Carta de consentimiento informado



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
FACULTAD DE DEPORTES



CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Tijuana, B.C., a ___ de _____ del 20__

A quien corresponda:

Yo _____
declaro libre y voluntariamente que acepto que mi hijo(a)
_____ del
grado ___ grupo ___ participe en el estudio **“EJERCICIOS DEL PENTATLÓN MILITAR APLICADOS A LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA DE 5 DE PRIMARIA PARA MEJORAR LA ADHERENCIA DEPORTIVA Y CONTRARRESTAR LOS PREDICTORES DEL SEDENTARISMO”** que se realizará en las instalaciones de la Escuela primaria **TENIENTE ANDRES ARREOLA.**

Estoy consciente del procedimiento, el cual consistirá en evaluaciones y cuestionarios como el del clima motivacional percibido en el deporte (PMCS Q-2), videos y fotos. El programa de estudio 2011 guía para el maestro que se llevará a cabo durante **los meses de octubre y noviembre de 2017**, asistiendo puntualmente **un día** a la semana. De igual manera reconozco los riesgos que estas actividades puedan ocasionar como fatiga muscular, cansancio, aceleración del ritmo cardiaco, entre otros.

Es de mi conocimiento que seré libre de retirar a mi hijo(a) de la presente investigación en el momento que yo así lo desee. De igual manera solicitar información adicional acerca de los riesgos y beneficios de la participación en este estudio.

En caso de que decidiera retirar a mi hijo(a), la atención que recibo de esta institución no se verá afectada.

Nombre y firma del padre o tutor

Firma del Director(a)

Firma del responsable del Proyecto

Anexo 2: Escala de percepción de clima motivacional de los compañeros

Escala de percepción de clima motivacional de los compañeros (Ntoumanis y Vazou, 2005).

En el grupo con el que practico actividad física, los compañeros(as)...	Jamás	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
Se divierten cuando practican con otros	1	2	3	4	5
Quieren ser los mejores del grupo	1	2	3	4	5
Animan a los compañeros a no abandonar	1	2	3	4	5
Se animan a ser mejor que los otros	1	2	3	4	5
Se sienten bien con los compañeros	1	2	3	4	5
Dan consejos a los compañeros para ayudarles a progresar	1	2	3	4	5
Se sienten libres de expresar sus opiniones	1	2	3	4	5
Se comparan unos con otros	1	2	3	4	5
Intentan hacerlo mejor que los demás	1	2	3	4	5

Clima tarea: 1, 3, 5, 6, 7

Clima ego: 2, 4, 8, 9

Moreno, J. A., López, M., Martínez Galindo, C. M., Alonso, N., y González-Cutre, D. (2007). Validación preliminar de la escala de percepción del clima motivacional de los iguales (CMI) y la escala de las orientaciones de meta en el ejercicio (GOES) con practicantes españoles de actividades físico-deportivas. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 1(2), 13-28.

Anexo 3: Escala de medida del disfrute en la actividad física (PACES) Molt y cols. (2001)



Escala de medida del disfrute en la actividad física (PACES) Molt y cols. (2001)

Quando estoy activo...	T <u>totalmente en desacuerdo</u>	A <u>lgo en desacuerdo</u>	N <u>utro</u>	A <u>lgo de acuerdo</u>	T <u>totalmente de acuerdo</u>
1. <u>Disfruto</u>	1	2	3	4	5
2. Me <u>aburro</u>	1	2	3	4	5
3. No me <u>gusta</u>	1	2	3	4	5
4. Lo <u>encuentro agradable</u>	1	2	3	4	5
5. De <u>ninguna manera</u> es divertido	1	2	3	4	5
6. Me da <u>energía</u>	1	2	3	4	5
7. Me <u>deprime</u>	1	2	3	4	5
8. Es <u>muy agradable</u>	1	2	3	4	5
9. Mi cuerpo se siente bien	1	2	3	4	5
10. <u>Obtengo algo extra</u>	1	2	3	4	5
11. Es <u>muy excitante</u>	1	2	3	4	5
12. Me <u>frustra</u>	1	2	3	4	5
13. De <u>ninguna manera</u> es interesante	1	2	3	4	5
14. Me <u>proporciona fuertes sentimientos</u>	1	2	3	4	5
15. Me <u>siento bien</u>	1	2	3	4	5
16. Pienso que debería estar haciendo otra cosa	1	2	3	4	5

Disfrute: 1, 2(-), 3(-), 4, 5(-), 6, 7(-), 8, 9, 10, 11, 12(-), 13(-), 14, 15, 16(-)

Moreno, J. A., González-Cutre, D., Martínez Galindo, C., Alonso, N., y López, M. (2008). Propiedades psicométricas de la Physical Activity Enjoyment Scale (PACES) en el contexto español. *Estudios de Psicología*, 29(2), 173-180.

Anexo 4: Escala de Autoconcepto físico (PSPP) Fox y Corbin (1989). Sub escala de competencia percibida



Escala de Autoconcepto físico (PSPP) Fox y Corbin (1989)
Sub escala de competencia percibida

Cuando realizo actividad física...	To talmente en desacuerdo	Al o en desacuerdo	Al o de acuerdo	To talmente de acuerdo
Soy muy bueno/a en casi todos los deportes	1	2	3	4
Quando se trata de situaciones que requieren fuerza, soy el primero/a en ofreceme	1	2	3	4
Considero que siempre soy de los/as mejores cuando se trata de participar en actividades deportivas	1	2	3	4
Siempre tengo un sentimiento verdaderamente positivo de mi aspecto físico	1	2	3	4
Suelo estar entre los/as más rápidos/as cuando se trata de aprender nuevas habilidades deportivas	1	2	3	4
Quando surge la oportunidad, siempre soy de los/as primeros/as para participar en deportes.	1	2	3	4

Competencia percibida: 1, 14, 16, 20, 21, 26

Moreno, J. A. and Cervelló, E. (2005). Physical self-perception in spanish adolescents: effects of gender and involvent in physical activity. *Journal of Human Movement Studies*, 48, 291-311.