

Análisis de la motivación en Educación Física en Primaria según el tipo de profesorado Analysis of motivation in Primary School Physical Education according to type of teacher

Ismael Ruiz Ortiz

Universidad de Valencia (España)

Resumen. Conocer el nivel de motivación del alumnado en las sesiones de Educación Física (EF) es uno de los factores relevantes en los que debería centrarse todo/a docente para mejorar los procesos de aprendizaje. Si en dichas clases se consigue un aumento de la motivación, el alumnado tendrá más posibilidades de realizar deporte y/o actividad física fuera de la escuela, con los beneficios que ello conlleva a nivel físico, psicológico y social. La presente investigación analizó la relación entre los diferentes tipos de motivación y el género, los años de experiencia y los rasgos en el carácter del profesorado de EF. Participaron un total de 293 alumnos/as de tercer ciclo de Educación Primaria (5º y 6º curso), 142 alumnas y 151 alumnos. Se utilizó el "Cuestionario de Motivación en las clases de Educación Física en el tercer ciclo de Educación Primaria" (CMEF-EP). Los resultados mostraron una influencia significativa del género del profesorado en las motivaciones intrínseca, identificada y externa. En cuanto a la experiencia de dicho profesorado, obtuvo una influencia significativa en las motivaciones introyectada y externa. Por último, los rasgos del carácter de índole positivo (democrático/a, comprensivo/a, alegre y justo/a) tuvieron una influencia positiva en la motivación del alumnado; en cambio, los rasgos de índole negativa (serio/a y autoritario/a) tuvieron una influencia significativa y positiva con la desmotivación.

Palabras clave: actividad física, adherencia, niñez, años de experiencia del profesorado, carácter del profesorado.

Abstract. Knowing the level of student motivation in Physical Education (PE) sessions is one of the relevant factors that every teacher should focus on to improve learning processes. If an increase in motivation is achieved in these classes, students will be more likely to engage in sport and/or physical activity outside school, with the resulting physical, psychological, and social benefits. The present study analyzed the relationship between the different types of motivation and the gender, years of experience and character traits of PE teachers. A total of 293 students of third cycle of Primary Education (5th and 6th grades), 142 female and 151 male students participated. The "Motivation Questionnaire in Physical Education classes in the third cycle of Primary Education" (CMEF-EP) was used. The results showed a significant influence of the teacher's gender on intrinsic, identified, and external motivations. As for the teacher's experience, it had a significant influence on introjected and external motivations. Finally, positive character traits (democratic, understanding, cheerful and fair) had a positive influence on student motivation, while negative traits (serious and authoritarian) had a significant and positive influence on demotivation.

Keywords: physical activity, adherence, childhood, years of experience of teachers, character of teachers.

Fecha recepción: 28-12-22. Fecha de aceptación: 03-05-23

Ismael Ruiz Ortiz

ismael.p310@gmail.com

Introducción

La Educación Física se encuentra en una posición privilegiada, ya que su importancia trasciende los límites del ámbito físico, involucrando aspectos cognitivos, afectivos, actitudinales y sociales en la formación integral de la persona (Mujica & Orellana, 2019). Es así como, los docentes que se dedican a impartir esta asignatura se ven en la necesidad de abordar constantemente diversas estrategias y metodologías, con el objetivo de captar el interés de sus estudiantes, y de este modo, fomentar la motivación que les permita involucrarse en actividades que promuevan su bienestar físico y emocional.

De acuerdo con Flores et al. (2019), el compromiso de los docentes de Educación Física no solo implica la aplicación de técnicas que se adapten a los intereses y necesidades de los estudiantes, sino también el contenido que se imparte en las clases, que debe ser atractivo y pertinente. De esta manera, dichos estudiantes pueden sentirse más motivados y comprometidos con la práctica de actividades saludables, que trasciendan las paredes del aula, y que sean aplicables en su vida diaria, en el ámbito familiar, social y en sus espacios de ocio.

A su vez, existe una constante problemática en el aula de Educación Física que se asocia con la no motivación: un estado interno limitante y complejo caracterizado por la

presencia de pensamientos negativos y una sensación de abatimiento, que puede tener consecuencias indeseables si se vuelve recurrente o persistente. En este sentido, Cuevas et al. (2015) han sido enfáticos en señalar la contradicción manifiesta que se presenta cuando la falta de motivación se apodera de las clases de Educación Física, y los objetivos que se buscan alcanzar se ven truncados por esta situación.

Resulta entonces necesario considerar distintos factores que pueden influir en esta problemática, entre ellos, la edad de los estudiantes que puede intervenir en el interés que se tenga por la práctica de actividad física en la clase de Educación Física. De hecho, Castaño et al. (2016) han realizado aportes significativos sobre esta cuestión, resaltando que durante la adolescencia se experimentan cambios conductuales que se asocian con la no motivación.

En consecuencia, es importante analizar con detalle las estrategias didácticas y metodologías que se aplican en el aula de Educación Física, considerando siempre el contenido que se imparte, el perfil de los estudiantes y las necesidades e intereses de cada uno de ellos, para lograr motivar y fomentar una actitud positiva en ellos que trascienda los límites del aula.

Durante los últimos años, se ha hecho un análisis exhaustivo sobre los factores motivacionales, tanto internos como externos, que influyen en la práctica de la actividad física y el deporte. En este sentido, la "Teoría de la Auto-

determinación" ha sido objeto de estudio por muchos especialistas en el campo, gracias a su aporte en la comprensión de cómo los adolescentes se involucran en la actividad física y cómo se relacionan con su propia salud (Castaño et al., 2015; Vieira et al., 2020).

Esta teoría, propuesta por Edward Deci y Richard Ryan en 1985, se caracteriza por su relevante información que facilita la comprensión del nivel de compromiso del adolescente con la actividad física, el deporte y la salud. Además, permite distinguir varios tipos de motivación, en función de los objetivos que impulsan a las personas a actuar (Ryan & Deci, 2000; Ryan & Patrick, 2009). En definitiva, la Teoría de la Autodeterminación se presenta como una herramienta fundamental para entender la motivación hacia la actividad física y el deporte, y así poder diseñar estrategias eficaces para fomentar su práctica.

Franco et al. (2017) afirmaron que las motivaciones de las personas pueden derivar tanto de una valoración intrínseca de la actividad como de una fuerte coerción externa. Una persona puede sentirse impulsada a actuar por un interés genuino o por un soborno, o bien, comportarse en función de un sentido de compromiso personal con la excelencia o por miedo a la vigilancia. En este sentido, la motivación intrínseca, como el tipo de motivación que surge de la satisfacción inherente a la actividad, representa el caso más autónomo y prototípico de Autodeterminación. Este constructo describe la tendencia natural hacia la asimilación, la dominación, el interés espontáneo y la exploración, que son fundamentales para el desarrollo cognitivo y social y que representan una fuente principal de disfrute y vitalidad a lo largo de toda la vida.

La regulación externa de la conducta se refiere a la motivación extrínseca en la que las acciones son realizadas para cumplir con una demanda externa o una recompensa contingente. En contraste, la regulación introyectada implica incorporar la regulación dentro de uno mismo sin aceptarla como propia. Esta forma de regulación es relativamente controlada y las acciones son llevadas a cabo para evitar sentimientos de culpa o ansiedad, o para obtener ego-gratificación como el orgullo. Aunque impulsadas internamente, las acciones introyectadas aún son percibidas con un locus de causalidad externo y no son experimentadas como parte del yo. Los teóricos del condicionamiento operante se centran en este tipo de motivación extrínseca controlada, mientras que la regulación externa se considera menos autónoma.

La regulación identificada se presenta como una forma de motivación extrínseca, pero con mayor autonomía y autodeterminación. Este tipo de motivación se produce cuando se le da un valor consciente a una meta o regulación comportamental, y se acepta o se asume como propia debido a su importancia personal.

Por otro lado, la desmotivación o falta de motivación se refiere al estado en el que no se tiene la intención de actuar. Cuando las personas no están motivadas, ya sea no actúan o actúan sin intención. La falta de motivación puede surgir de no dar valor a una actividad, no sentirse compe-

tente para realizarla o no esperar un resultado deseado por parte de esta.

De este modo, Moreno y Hellín (2002) realizaron un estudio cuyos resultados obtenidos pusieron de manifiesto que el alumnado tenía una mayor predilección por la asignatura de Educación Física si el profesorado era de género masculino. En cambio, Moreno y Cervelló (2004) obtuvieron resultados contrarios, llegando a la conclusión de que el alumnado con educadores de género femenino tenía un mayor gusto por la materia.

Baños et al. (2018) obtuvieron como resultado que el género del profesorado no tiene influencia en la motivación del alumnado. Resultados similares encontraron Granero et al. (2016) quienes tampoco adquirieron diferencias en relación con el género del docente y la motivación del alumnado, pero sí una relación significativa con los años de experiencia de estos. Los autores argumentan que esta relación positiva entre el tiempo de servicio prestado del profesorado y la motivación de los niños puede deberse al hecho de la planificación de las sesiones: el profesorado con mayor experiencia tiende a prepararse menos las clases y, por ende, suele utilizar las actividades "estrella" que siempre funcionan, dado que son conocedores de dichas actividades. Dichos resultados, en cuanto a los años de experiencia del profesorado se refiere, coinciden con los obtenidos por Hall y Smith (2006) en sus estudios. Asimismo, otras investigaciones también exponen la influencia que tiene dicha experiencia docente en la motivación del alumnado hacia las clases de Educación Física (Gutiérrez, 2003; Gutiérrez & Pilsa, 2006).

Siguiendo la misma línea, las aportaciones realizadas por Moreno et al. (2002), revelan que aquellos niños que tenían un profesor cuyos rasgos en su propio carácter eran positivos (bondad, alegría, democracia...) tenían un mayor gusto por la Educación Física.

Jordán y Codena (2019), abordaron el cómo influía el profesor apasionado en sus alumnos. Las conclusiones de este trabajo reflejaron que el tener un profesor con rasgos agradables y simpáticos en su carácter, así como el estar disponible siempre para sus discentes, entre otras características positivas en su conducta, tenía como consecuencia un mayor aprendizaje y más motivador en los niños; además, desarrollaban de manera óptima dimensiones centrales de su personalidad.

Otro trabajo de interés analizó las actitudes del alumnado hacia el área de Educación Física y el profesorado que las impartía, analizando el contenido de las respuestas a un cuestionario con preguntas abiertas a 788 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria, llegando a la conclusión de que entre las principales características de sus profesores deberían estar la simpatía y el carácter agradable (Pilsa et al., 2007).

Asimismo, Zuluaga (2021) demostró en su investigación el papel decisivo que tenía la personalidad del docente en la adquisición de conocimientos. A su vez, concluyó que dicha personalidad (amabilidad, extraversión y apertura a la experiencia) influía en el proceso de atención,

aprendizaje y rendimiento, los mismos resultados que obtuvieron Cárdenas et al. (2018).

En este sentido, se ha podido comprobar que, a pesar de existir numerosos estudios que abordan los diferentes tipos de motivación, no siempre se conoce como estos se manifiestan en una población determinada en relación con diferentes variables contextuales; lo anteriormente señalado invoca a la necesidad de realizar el presente estudio que tuvo como objetivo: analizar la motivación en Educación Física del alumnado perteneciente al tercer ciclo de Educación Primaria según el género, los años de experiencia y el carácter del profesorado. Del mismo modo, se plantearon los siguientes objetivos específicos para abordar el objetivo principal expuesto anteriormente:

- Objetivo específico 1: analizar los diferentes tipos de motivación del alumnado en EF según el género del profesorado.
- Objetivo específico 2: analizar los diversos tipos de motivación del alumnado en EF en función de los años de experiencia del profesorado.
- Objetivo específico 3: analizar los diferentes tipos de motivación del alumnado en EF en relación con el carácter del profesorado.

Asimismo, las hipótesis planteadas para cada uno de los objetivos específicos son las siguientes:

- Hipótesis 1: el género del profesorado tendrá influencia en la motivación del alumnado. A su vez, el género masculino obtendrá una mayor influencia en dicha motivación que el género femenino.
- Hipótesis 2: cuanto más experiencia tenga el profesorado mayor será la motivación del alumnado en EF.
- Hipótesis 3: cuando los rasgos en el carácter del profesorado sean de índole positiva existirá una mayor motivación del alumnado hacia las clases de EF.

Material y método

Se realizó un estudio no experimental, transversal, descriptivo-correlacional, el cual tuvo un total de 293 participantes, de los cuales el 48,46 % (142) eran alumnas y el 51,54 % (151) eran alumnos, seleccionados de forma intencional y no estratificada, teniendo en cuenta diferentes criterios de inclusión y de pérdida de la muestra. A su vez, la muestra del profesorado se compuso de un total de 6 sujetos, de los cuales 66,7 % (4) eran hombres y 33,3 % (2) eran mujeres, con una experiencia de 9, 19, 20, 22 y 24 años impartiendo las clases de EF.

Para determinar los participantes del estudio se realizó un análisis previo de la potencia del estudio con el programa G*Power 3.1 para una prueba ANOVA de 1 factor con 3 grupos (ejemplo: experiencia del profesorado) para un tamaño del efecto $f(V) = .25$ y una potencia $1-\beta = .95$ lo que indicó una muestra de 252 sujetos. Finalmente, la muestra del estudio estuvo formada por un total de 293 participantes -como se ha comentado anteriormente- de seis centros educativos públicos de la Comunidad Valen-

ciana, ubicados en la comarca de l'Horta Nord.

Entre los criterios de inclusión se tuvo en cuenta que los estudiantes estuviesen cursando la etapa de Educación Primaria de tercer ciclo (5º y 6º), con rangos de edad entre los 10 y los 12 años. Se tuvo en cuenta que dichos estudiantes aceptaran participar en la investigación y que, a su vez, entregaran firmado el consentimiento informado.

Del mismo modo, entre los criterios de pérdida de la muestra se tuvieron en cuenta aquellos estudiantes que no cumplieron los cuestionarios y los que no acudieron al centro escolar los días en los cuales se llevó a cabo la prueba.

Instrumento y variables

En la presente investigación se tuvieron en cuenta el género, la experiencia impartiendo las clases de Educación Física y el carácter del profesorado, además de las dimensiones de la motivación: Motivación Intrínseca (MI), Regulación Identificada (RI), Regulación Introyectada (RID), Regulación Externa (RE) y Desmotivación o No Motivación (DM). Estas dimensiones fueron analizadas basadas en los supuestos proporcionados por Ryan y Deci (2000).

A su vez, en el instrumento de recogida de datos utilizado se presentaron 18 cuestiones, todas ellas encabezadas por "Participo en las clases de Educación Física...". Dichas cuestiones se pudieron responder en base a una escala Likert de uno a cinco, donde 1 es totalmente en desacuerdo y 5 es totalmente de acuerdo; por lo que, a medida que se aporta un puntaje más bajo, se está con mayor desacuerdo en la cuestión respondida. Del mismo modo, las cuestiones estaban orientadas a medir cinco ítems: Motivación Intrínseca (cuestiones 1, 6, 11, 15), Regulación Identificada (cuestiones 2, 7, 12, 16), Regulación Introyectada (cuestiones 3, 8), Regulación Externa (cuestiones 4, 9, 13, 17), Desmotivación o No Motivación (cuestiones 5, 10, 14, 18).

A continuación, se ejemplifican cuestiones por ítem: Motivación Intrínseca: "porque la Educación Física es divertida"; Regulación Identificada: "porque quiero aprender habilidades deportivas", Regulación Introyectada: "porque me sentiría mal conmigo mismo si no lo hiciera", Regulación Externa: "porque eso es lo que se supone que debo hacer" y Desmotivación o No Motivación: "pero realmente siento que estoy perdiendo mi tiempo en Educación Física".

Asimismo, también se han utilizado cuestiones orientadas hacia la experiencia del profesorado que imparte las clases con el alumnado participante en la presente investigación y su género. Además, se han incorporado seis dimensiones relacionadas con el carácter del maestro: democrático, serio, justo, comprensivo, alegre y autoritario, las cuales se respondían con una escala Likert del uno al cinco, donde el 1 es totalmente en desacuerdo y el 5 es totalmente de acuerdo. Dichas dimensiones se han extraído del apartado que valora al profesorado en el Cuestionario para el Análisis de la Satisfacción en EF (CASEF), validado por Moreno et al. (1996) y utilizado por Moreno et al. (2002) en su estudio: "¿puede el comportamiento del

profesor influir en la valoración que el alumno realiza de la Educación Física?”.

En cuanto a las variables de la presente investigación, se puede deducir que:

- Variables dependientes: tipos de motivación (MI, RI, RID, RE, DM).
- Variables independientes: género del profesorado (masculino; femenino), años de experiencia del profesorado (entre 0 y 10 años de experiencia; entre 11 y 20 años de experiencia; más de 20 años de experiencia) y rasgos del carácter del profesorado (democrático, serio, justo, comprensivo, alegre y autoritario).

Procedimientos

Durante la realización de las pruebas se consideraron aclaraciones semánticas, significado de distintos elementos y de redacción para, de este modo, facilitar la comprensión por parte del alumnado de todos los ítems del cuestionario.

Además, se enviaron solicitudes de consentimiento informado y mensajes vía email de autorizaciones por parte de los directores de los centros educativos. Se enfatizó de cara a los estudiantes que las respuestas eran totalmente anónimas y se les solicitó que sus respuestas fueran en consonancia a sus percepciones.

La participación fue voluntaria y se respetaron todos los procedimientos éticos para la recopilación de datos. Los estudiantes tuvieron un tiempo estimado de 25 a 30 minutos para realizar los cuestionarios.

Análisis de los datos

Una vez cumplimentados los cuestionarios por parte del alumnado, los datos se volcaron en el programa informático Excel 2012 (Microsoft, Redmond, USA) y, posteriormente, al programa estadístico SPSS 24.0 (IBM, Illinois, USA) para analizarlos.

Para medir la fiabilidad de las respuestas del cuestionario se utilizó el estadístico Alfa de Cronbach con todas las variables ($\alpha=.38$) y también con las variables que se relacionaron positivamente con la motivación ($\alpha=.7$, que se considera mínimamente aceptable) (Cohen et al., 2017).

Los estadísticos descriptivos utilizados fueron la media y la desviación típica para las variables con distribuciones paramétricas, y la mediana y el rango intercuartílico para las variables no paramétricas. Se realizaron pruebas Kolmogórov-Smirnov para saber la distribución normal de las variables dependientes para cada grupo de variables independientes. Posteriormente, para comparar el nivel de motivación del alumnado entre las categorías de la variable de género del profesorado se realizó la prueba de U de Mann-Whitney; en cambio, para la variable de los años de experiencia del profesorado se llevó a cabo la prueba H de Kruskal-Wallis. A continuación, se aplicaron pruebas U de Mann-Whitney para averiguar entre qué grupos de experiencia existía mayor correlación, ajustando la significatividad según Bonferroni ($p<.016$).

Por último, con respecto a la variable independiente del rasgo del carácter del profesorado, se efectuó una correlación de Pearson, con el objetivo de observar la correlación existente entre los diferentes rasgos de carácter establecidos con los tipos de motivación (intrínseca, identificada, introyectada, externa y desmotivación). Se determinó la significatividad para valores de $p<.05$.

Resultados

Los resultados obtenidos en cuanto al primer objetivo del presente estudio (relación entre los tipos de motivación del alumnado y el género del profesorado) indican que el género del profesorado tuvo una influencia significativa en la motivación intrínseca, identificada y externa del alumnado. El género masculino del profesorado tuvo una influencia significativa en la motivación intrínseca del alumnado ($U=8573.5$; $Z=-2.056$; $p=.040$) e identificada ($U=8272$; $Z=-2.469$; $p=.014$) obteniendo mayores valores el alumnado que había tenido un profesor; a su vez, no hubo diferencias significativas con la motivación introyectada y la desmotivación. Sin embargo, es el género femenino del profesorado el que tuvo una mayor influencia significativa con la motivación externa del alumnado ($U=7878$; $Z=-3.026$; $p=.002$), como se muestra en la tabla 1.

Tabla 1.
Relación del género del profesorado con la motivación del alumnado

Tipos de motivación	PROFESOR		PROFESORA		P
	M (DT)	Mn (RI)	M (DT)	Mn (RI)	
Intrínseca	4.34 (.77)	4.5 (1.00)	4.09 (.97)	4.5 (1.25)	.04*
Identificada	4.03 (.80)	4.25 (1.25)	3.66 (1.09)	3.88 (1.44)	.014*
Introyectada	2.55 (1.26)	2.5 (2.00)	2.48 (1.22)	2.00 (2.00)	.681
Externa	2.68 (1.14)	2.75 (1.75)	3.09 (1.00)	3.00 (1.25)	.002*
Desmotivación	1.47 (.77)	1.00 (.75)	1.62 (.84)	1.25 (1.00)	.078

Nota 1. M=Media; Mn=Mediana; DT=Desviación Típica; RI=Rango Intercuartil; p=Valor Significativo (* $p<.05$)

Con respecto al segundo objetivo del estudio (tabla 2 y tabla 3), se obtuvo que los años de experiencia del profesorado tuvieron una influencia significativa en la motivación introyectada del alumnado ($H=11.899$; $gI=2$;

$p=.003$) y la motivación externa ($H=18.447$; $gI=2$; $p<.001$). Sin embargo, los años de experiencia del profesorado no tuvieron una influencia significativa sobre la motivación intrínseca, identificada y la desmotivación.

Tabla 2.
Relación de los años de experiencia del profesorado con la motivación del alumnado

Tipos de motivación	0-10a		11-20a		Mayor 20		p
	M (DT)	Mn (RI)	M (DT)	Mn (RI)	M (DT)	Mn (RI)	
Intrínseca	4.46 (.59)	4.5 (.75)	4.20 (.90)	4.5 (1.25)	4.27 (.82)	4.5 (.75)	.494
Identificada	3.82 (.78)	3.75 (1.38)	3.89 (1.00)	4.00 (1.25)	3.93 (.84)	4.00 (1.50)	.546
Introyectada	3.05 (1.28)	3.5 (2.00)	2.34 (1.20)	2.00 (2.00)	2.73 (1.25)	3.00 (2.00)	.003*
Externa	3.07 (.87)	3.25 (1.13)	2.62 (1.13)	2.5 (1.75)	3.2 (1.05)	3.25 (1.56)	<0.1*
Desmotivación	1.48 (.74)	1.00 (.88)	1.51 (.76)	1.00 (.81)	1.57 (.88)	1.00 (1.00)	.91

Nota 2. M=Media; Mn=Mediana; DT=Desviación Típica; RI=Rango Intercuartil; p=Valor Significativo (*p<.05)

Posteriormente, las comparativas por pares (tabla 3) que se realizaron entre la motivación introyectada y la motivación externa del alumnado mostraron que el grupo más joven tenía una significatividad mayor en la motivación introyectada y externa que el grupo intermedio (introyectada: U=1983; Z=-2.998; p=.003; motivación externa: U

=2131.5; Z=-2.507; p=0.12), y el grupo intermedio también tuvo una menor motivación introyectada y externa que el de mayor experiencia (introyectada: U=5986.5; Z=-2.357; p=.018; externa: U=5084; Z=-3.939; p<.001). No obstante, no hubo diferencias significativas entre el grupo más joven y el de mayor experiencia.

Tabla 3.
Comparación entre los grupos de años de experiencia del profesorado

Tipo de motivación	0-10a con 11 - 20a			11-20a con mayor 20a			0 - 10a con mayor 20		
	U	Z	p	U	Z	p	U	Z	p
Intrínseca	2571	-1.156	0.248	7265.5	-0.059	0.953	1183.5	-1.064	0.287
Identificada	2592.5	-1.076	0.282	7107	-0.341	0.733	1219	-0.833	0.405
Introyectada	1983	-2.998	0.003*	5986.5	-2.357	0.018*	1168	-1.153	0.249
Externa	2131.2	-2.507	0.012*	5084	-3.939	<0.01*	1239	-0.707	0.48
Desmotivación	2823	-0.383	0.701	7235.5	-0.12	0.905	1289.5	-0.426	0.67

Nota 3. U=U de Mann-Whitney; p=Significación asintótica (bilateral) (*p<0.5)

En lo referente al objetivo 3: relación entre los tipos de motivación y los rasgos del carácter del profesorado (tabla 4), los resultados expresaron que el rasgo democrático tuvo una significatividad positiva con las motivaciones intrínseca, identificada, introyectada y externa y, a su vez,

expresó una significatividad negativa con respecto a la desmotivación. El rasgo serio obtuvo una influencia significativa y positiva con la desmotivación y una negativa con las motivaciones intrínseca e identificada.

Tabla 4.
Correlación entre los rasgos de carácter del profesorado y los tipos de motivación del alumnado

Tipos de motivación	Democrático	Serio	Justo	Comprensivo	Alegre	Autoritario
Intrínseca	0.119*	-0.163**	0.254**	0.183**	0.212**	-0.132*
Identificada	0.226**	-0.11	0.372**	0.202**	0.254**	-0.089
Introyectada	0.174**	0.041	0.13*	0.096	0.071	-0.085
Externa	0.207**	0.063	0.023	0.153**	0.067	-0.107
Desmotivación	-0.071	0.239**	-0.22**	-0.159**	-0.194**	0.16**

Nota 4. *La correlación es significativa al nivel 0.05 (bilateral). **La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral).

Asimismo, los atributos de comprensivo y alegre tuvieron una relación significativa positiva con las motivaciones intrínseca e identificada; además, ambas obtuvieron relaciones significativamente negativas con la desmotivación. Cabe destacar que, el rasgo comprensivo también obtuvo una relación significativamente positiva con la motivación externa.

Por último, la característica de autoritario tuvo una relación negativa con todos los tipos de motivación (más significativamente con la motivación intrínseca), excepto con la desmotivación, con la cual obtuvo una relación significativamente positiva, como se muestra en la tabla 4.

Cabe añadir que, aunque se han observado relaciones significativas entre las variables estudiadas, los valores adquiridos indican unas fuerzas de relación débiles o intermedias. Por ejemplo, la relación intermedia se observa entre el rasgo de justo con la motivación identificada (p=.372). Todo el resto de las relaciones se pueden considerar débiles.

Discusión

En el presente apartado, dedicado a la discusión, se presentan diferentes subapartados en función de los objetivos específicos planteados anteriormente.

Objetivo 1. Relación entre los tipos de motivación y el género del profesorado.

Numerosos autores ponen de manifiesto que el género del profesorado es uno de los factores que influyen en la motivación del alumnado en las clases de Educación Física (Cuevas et al., 2015; Earl & Stennett, 1987; Fernández, 1995; Luke & Sinclair, 1991). Sin embargo, existen diversas investigaciones con resultados opuestos acerca de esta temática.

De esta manera, Baños et al. (2018) y Granero et al. (2016) obtuvieron como resultado en sus respectivas investigaciones que dicho género del profesorado no tiene influencia en la motivación del alumnado. No obstante, Moreno et al. (2002) realizaron estudios cuyos resultados

afirmaban que el alumnado tenía una mayor predilección por la Educación Física si el profesorado era de género masculino. Todo lo contrario a los resultados de Moreno y Cervelló (2004), quienes obtuvieron un mayor gusto por parte del alumnado por dicha asignatura si el profesorado era de género femenino.

Por lo expuesto anteriormente, en cuanto al primer objetivo específico del presente estudio, la hipótesis planteada fue que el género del profesorado tendrá influencia en la motivación del alumnado. A su vez, el género masculino obtendrá una mayor influencia en dicha motivación que el género femenino. Los resultados de este apartado pusieron de manifiesto que el profesorado de género masculino tiene una influencia significativa en la motivación intrínseca e identificada del alumnado y, de la misma manera, si el profesorado es de género femenino tiene una influencia significativa en la motivación externa de dicho alumnado. Dichos resultados coinciden con los expuestos por Earl y Stennett (1987), Fernández (1995), Luke y Sinclair (1991), Ruiz (2000) y Moreno et al. (2002).

De este modo, se puede aceptar esta primera hipótesis planteada, debido al hecho de que los resultados obtenidos expresan una influencia del género del profesorado en cuanto a la motivación del alumnado en las clases de Educación Física y, a su vez, el género masculino del profesorado tiene una mayor influencia que el género femenino en la motivación de dicho alumnado.

Objetivo 2. Relación entre los tipos de motivación y los años de experiencia del profesorado

En cuanto al segundo objetivo específico, la hipótesis establecida fue que cuanto más experiencia tenga el profesorado mayor será la motivación del alumnado. Asimismo, los resultados obtenidos indican una influencia significativa de dichos años de experiencia sobre la motivación introyectada y la externa; sin embargo, carecen de influencia sobre la motivación intrínseca, identificada y la desmotivación. Observando la comparación entre pares se concluye que dicha influencia significativa se encuentra entre los grupos de 0 a 10 años con el de 11 a 20 años de experiencia y entre los grupos de 11 a 20 años y los mayores de 20 años de experiencia. No obstante, no existe influencia alguna entre los grupos de 0 a 10 años y los mayores de 20 años de experiencia.

Dichos resultados obtenidos coinciden con los expuestos en el estudio de Granero et al. (2016) y Hall y Smith (2006), cuyos autores encontraron influencias significativas en cuanto a la relación entre motivación del alumnado y los años de experiencia del profesorado. Dichos autores argumentaban esta significatividad al hecho de la planificación de las sesiones, es decir, el profesorado con una mayor experiencia tiende a prepararse menos sus sesiones y, como consecuencia, suele utilizar esas actividades “estrella” que siempre funcionan en el alumnado. De la misma manera, otros estudios también ponen de manifiesto que la experiencia docente influye en la actitud y motivación del

alumnado hacia las clases de EF (Gutiérrez, 2003; Gutiérrez & Pilsa, 2006).

Por todo lo expuesto anteriormente, se puede decir que la hipótesis planteada en el segundo objetivo específico no se corrobora, ya que los resultados muestran que tan solo en la motivación externa tiene una influencia significativa el grupo experto; sin embargo, en todas las demás no.

Objetivo 3. Relación entre los tipos de motivación y los rasgos de carácter del profesorado.

En la presente investigación se estableció como hipótesis para el tercer objetivo específico que cuando los rasgos de la conducta del profesorado sean de índole positiva existirá una mayor motivación hacia las clases de Educación Física en el alumnado.

Los resultados de la presente investigación en cuanto a la relación entre los rasgos del carácter del profesorado y la motivación del alumnado expresan una influencia significativamente positiva del atributo democrático con todos los tipos de motivación, a excepción de la desmotivación, con la cual es negativa, pero no significativa. A su vez, el ser serio tiene una significatividad positiva con la desmotivación y negativa con la motivación intrínseca. Ser justo tiene una significatividad positiva con las motivaciones intrínseca e identificada, pero negativa con la desmotivación. Lo mismo ocurre con el rasgo de comprensivo, el cual tiene una influencia significativa positiva con las motivaciones intrínseca, identificada y externa y una negativa con la desmotivación. El rasgo alegre obtiene una significatividad positiva con las motivaciones intrínsecas e identificadas; sin embargo, dicha significatividad es negativa cuando se refiere a la desmotivación y, por último, el ser autoritario tiene significatividad negativa con la motivación intrínseca y positiva con la desmotivación.

Si se comparan los resultados obtenidos con otros estudios de esta índole se puede apreciar una notoria coincidencia. Así, el hecho de que el profesorado tenga rasgos en su carácter de índole positiva (bondad, alegría, democracia, entre otros) se ha reportado como una influencia significativa en la motivación del alumnado (Jordán & Codana, 2019; Moreno et al., 2002). Asimismo, Zuluaga (2021) y Cárdenas et al. (2018) demostraron en sus investigaciones la importancia del carácter del profesorado en sus sesiones, llegando a influir en el proceso de atención, aprendizaje, rendimiento y desarrollo óptimo de dimensiones centrales de su personalidad.

De la misma manera, Pilsa et al. (2007) realizaron un análisis de las actitudes del alumnado hacia la asignatura de EF y el profesorado que las impartía. Participaron 788 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria y se llegó a la conclusión de que entre los principales rasgos en el carácter del profesorado deberían estar la simpatía y el carácter agradable.

En conclusión, la hipótesis planteada para este tercer

objetivo específico queda corroborada, puesto que se ha demostrado con el análisis de los resultados obtenidos la influencia significativa que tienen los rasgos de índole positiva del carácter del profesorado en la motivación del alumnado.

Conclusiones, limitaciones y futuras líneas de investigación

A continuación, se presentan las principales conclusiones obtenidas del análisis de los resultados del presente estudio según los objetivos específicos planteados al inicio de este.

El primer objetivo específico fue comparar los diferentes tipos de motivación según el género del profesorado. Se obtuvo que el género masculino del profesorado tuvo mayor influencia en la motivación intrínseca y la identificada; el género femenino del profesorado tuvo mayor influencia en la motivación externa y que ninguno de los dos géneros obtuvo influencias significativas en la motivación introyectada y la desmotivación.

El segundo objetivo específico fue comparar los diversos tipos de motivación en función de los años de experiencia del profesorado. Se puede concluir que la experiencia docente obtuvo una influencia significativa sobre la motivación introyectada y la externa; la experiencia docente no obtuvo influencia significativa sobre la motivación intrínseca, identificada y la desmotivación y que los grupos con mayor influencia significativa fueron los de 0 a 10 años con los de 11 a 20 años y los 11 a 20 años con los mayores de 20 años de experiencia.

El tercer objetivo específico fue comparar los diferentes tipos de motivación en relación con el carácter del profesorado. Se observó que el rasgo democrático tuvo influencia significativa y positiva con las motivaciones intrínseca, identificada, introyectada y externa. Además, tiene una significatividad negativa con la desmotivación; el rasgo serio tuvo una significatividad positiva con la desmotivación y negativa con las motivaciones intrínseca e identificada; el rasgo justo tuvo una significatividad positiva con las motivaciones intrínseca, identificada e introyectada y negativa con la desmotivación; el rasgo comprensivo tuvo una significatividad positiva con las motivaciones intrínseca, identificada y externa y negativa con la desmotivación; el rasgo alegre tuvo una significatividad positiva con las motivaciones intrínseca e identificada y negativa con la desmotivación y que el rasgo autoritario tuvo una influencia negativa con todos los tipos de motivación (significante con la motivación intrínseca) y positiva con la desmotivación.

Por lo tanto, se puede concluir que los rasgos de índole positiva tienen influencia positiva en la motivación del alumnado.

Algunas de las limitaciones que se pueden observar en el presente trabajo son la baja muestra en cuanto al profesorado se refiere, en comparación con la del alumnado; esto puede deberse a que en los centros educativos un mismo profesor puede impartir clases a todo el tercer ciclo. Asimismo, los resultados obtenidos muestran una relación causa-efecto entre las variables consideradas para el estudio. No obstante, no se sabe el peso de esta causa-efecto. A su vez, pueden existir otras variables que influyan en la motivación del alumnado como, por ejemplo, la metodología impartida o los contenidos de las sesiones.

Por último, un estudio de las presentes características, posiblemente, limite el hecho de conocer los verdaderos motivos y razones de la desmotivación en EF, ya que no se realizan entrevistas en profundidad para conocer dichas cuestiones, sino que se las circunscribe dentro de unas variables preestablecidas.

En referencia a las futuras líneas de investigación para profundizar y explorar más dicha temática se podrían tener en cuenta las siguientes: la realización de un estudio a nivel autonómico o, incluso, nacional, para poder acceder a una muestra mayor y, de esta manera, obtener conclusiones significativas sobre la relación entre la motivación y el género, la experiencia y los rasgos de carácter del profesorado; un estudio cualitativo para, de este modo, poder profundizar más en los motivos y la perspectiva del alumnado acerca de las variables escogidas y la inclusión de otra variable como, por ejemplo, el bloque de contenidos o la metodología impartida por el profesorado. Dichas opciones podrían abrir un abanico bastante interesante para explorar más factores que afecten a la motivación del alumnado y no solo centrar la atención en las variables del presente estudio.

Referencias

- Baños, R., Ortiz, M. del M., Baena, A., & Zamarripa, J. (2018). *Efecto del género del docente en la importancia de la Educación Física, clima motivacional, comportamientos disruptivos, la intención de práctica futura y rendimiento académico*. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/56402>
- Cárdenas, N., López, V., & Arias, C. C. (2018). Análisis de la relación entre creatividad, atención y rendimiento escolar en niños y niñas de más de 9 años en Colombia. *Psicogente*, 21(39), 75-87. <https://doi.org/10.17081/psico.21.39.2823>
- Castaño, M. E., Navarro, R., & Basanta, S. (2015). ¿Qué tipo de motivación predomina en los escolares de educación primaria hacia la educación física? Un estudio descriptivo. *EmásF: revista digital de educación física*, 35, 152-160. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5391133>
- Castaño, M. E., Navarro, R., & Basanta, S. (2016). Estudio de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de los escolares de primaria respecto a la educación fisi-

- ca. *EmásF: revista digital de educación física*, 39, 102-110. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5370988>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2017). *Research Methods in Education*. Routledge.
- Cuevas, R., García, L., & Contreras, O. (2015). Influencia del modelo de Educación Deportiva en las necesidades psicológicas básicas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 15(2), 155-162.
- Earl, L. M., & Stennett, R. G. (1987). Student attitudes toward physical and health education in secondary schools in Ontario. *Physical Education and Recreation Journal*, 53(4), 4-11.
- Fernández, E. (1995). *Actividad física y género: Representaciones diferenciadas en el futuro profesorado de Educación Primaria* [Http://purl.org/dc/dcmitype/Text, UNED. Universidad Nacional de Educación a Distancia]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=42701>
- Flores, R., Matheu, A., Juica, P., Barrios, E. A., & Mejías, B. (2019). Análisis de género de clases de la autodeterminación del rendimiento y la motivación en clase de Educación Física. *Revista Cubana de Investigaciones Biomédicas*, 38(2), 27-44. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0864-03002019000200027&lng=es&nrm=iso&tng=pt
- Franco, E., Coterón, J., Martínez, H. A., & Brito, J. (2017). Perfiles motivacionales en estudiantes de educación física de tres países y su relación con la actividad física. *Suma Psicológica*, 24(1), 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.sumpsi.2016.07.001>
- Granero, A., Baena, A., Bracho, C., & Pérez, F. J. (2016). Metas sociales, clima motivacional, disciplina y actitud del alumno según el docente. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte/International Journal of Medicine and Science of Physical Activity and Sport*, 16(64), 649-666.
- Gutiérrez, M. (2003). *Manual sobre valores en la educación física y el deporte*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=63456>
- Gutiérrez, M., & Pilsa, C. (2006). Actitudes de los alumnos hacia la Educación Física y sus profesores. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 6(24), 4. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2206906>
- Hall, T. J., & Smith, M. A. (2006). Teacher Planning, Instruction and Reflection: What We Know About Teacher Cognitive Processes. *Quest*, 58(4), 424-442. <https://doi.org/10.1080/00336297.2006.10491892>
- Jordán, J. A., & Codana, A. (2019). La influencia del profesor apasionado en la mejora académica y el desarrollo personal de sus alumnos. *Estudios sobre Educación*, 36, 31-51. <https://doi.org/10.15581/004.36.31-51>
- Luke, M. D., & Sinclair, G. D. (1991). Gender Differences in Adolescents' Attitudes Toward School Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11(1), 31-46. <https://doi.org/10.1123/jtpe.11.1.31>
- Moreno, J. A., & Cervelló, E. (2004). Influencia de la actitud del profesor en el pensamiento del alumno hacia la Educación Física. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, 14(1), 33-51.
- Moreno, J. A., & Hellín, P. (2002). *¿Es importante la Educación Física? Su valor según la edad del alumno y el tipo de centro*.
- Moreno, J. A., Rodríguez, P. L., & Gutiérrez, M. (1996). Actitudes hacia la educación física: Elaboración de un instrumento de medida. *Actas del III Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio*, 507-516.
- Moreno, J. A., Sánchez, M., Rodríguez, D., Prieto, M. P., & Mula, C. (2002). *¿Puede el comportamiento del profesor influir en la valoración que el alumnado realiza de la Educación Física?*
- Mujica, F. N., & Orellana, N. del C. (2019). Emotions in physical education from the constructivist perspective: Analysis of the curriculums of Spain and Chile. *Praxis & Saber*, 10(24), 297-319. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8468>
- Pilsa, C., Torres, E., & Gutiérrez, M. (2007). Perfil de la educación física y sus profesores desde el punto de vista de los alumnos. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 3(8), 39-52.
- Ruiz, J. F. (2000). *Análisis diferencial de los comportamientos, motivaciones y demanda de actividades físico-deportivas del alumnado almeriense de enseñanza secundaria post obligatoria y de la Universidad de Almería*. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/89580>
- Ryan, R., & Deci, E. L. (2000). La 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., & Patrick, H. (2009). Self-determination theory and physical. *Hellenic journal of psychology*, 6(2), 107-124.
- Vieira, S. V., Beuttemuller, L. J., Costa, L. C. A. da, Piovani, V. G. S., & Both, J. (2020). Necesidades psicológicas básicas y motivación en jóvenes jugadores de baloncesto brasileños. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 20(1), Article 1. <https://doi.org/10.6018/cpd.355121>
- Zuluaga, A. (2021). Influencia de la personalidad docente en el aprendizaje de una lengua extranjera. *Poiésis*, 41, Article 41. <https://doi.org/10.21501/16920945.4179>