

UFLO

UNIVERSIDAD DE FLORES

Autorizada provisionalmente por Decreto PEN N° 2361/12/94 conf. Art. 64 inc "C" Ley 24521

FACULTAD DE ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE

Carrera: Ciclo de Licenciatura en Actividad Física y Deporte

Modalidad: Distancia

Materia: Trabajo de Investigación

Año: 2018

Título:

**Motivación autodeterminada, gusto e importancia en clases de
Educación Física del Sistema Educativo Formal Argentino**

Estudiante: Jurado, Elina Virginia

Legajo: 14149

Correo electrónico: ely.virgin@gmail.com

Tutora: Dra. Ana Riccetti

Agradecimientos

Desde un plano personal, agradezco a mi familia que me brindó el apoyo necesario para terminar esta investigación impulsando mi creatividad, crecimiento y perseverancia.

Agradezco la colaboración de mis amigos y conocidos que desde sus lugares me ayudaron a continuar a pesar de las adversidades que me encontraba en el camino.

En especial a mi compañera de vida que siempre estuvo presente en cada día que me dedicaba a escribir, que hizo aportes desde su conocimiento y que me acompañó con su presencia en este momento y me apoyó codo a codo para cumplir mis objetivos.

A los docentes que desde el comienzo de la Licenciatura nos acompañaron mostrando predisposición y entusiasmo por participar y marcar un precedente en la historia de la Educación Física en Argentina y para el mundo, recuerdo al Lic. Pablo Marin. En especial en este último período, a Ana Riccetti y Valeria Gómez, quienes me motivaron a seguir creciendo y a experimentar la tarea de investigar en todos sus matices.

A mis compañeros, que en un grito de ayuda estuvieron firmes y juntos hicimos que esta instancia sea atractiva y desafiante.

Y me agradezco por no bajar los brazos y ser perseverante ante lo que me apasiona, manejando mis propios tiempos ya que fue un largo camino en el que manejé distintas sensaciones, aprendí a sortear emociones, me desafié en muchas oportunidades y descubrí que haciendo lo que amo y encontrando siempre lo positivo dentro de una realidad compleja que cuenta con distintos condimentos se puede convivir de la mejor manera.

Ante estas circunstancias, todos nos convertimos en uno, y esa sensación de alcanzar algo imposible, en realidad es el motor que nos invita a seguir investigando. Ya bien decía Maslow (1991) en algún momento de nuestras vidas nos encontramos con varias metas que están impulsadas por fuerzas. Lo que nos conduce por tanto a alcanzar nuestro fin es y será la motivación y en mi caso así fue... Gracias, gracias, gracias.

Índice

Resumen	7
Palabras claves	7
1. Primera parte: Delimitación teórica del objeto de estudio.....	8
1.1. Área temática, rama y especialidad	8
1.2. Tema y subtema.....	8
1.3. Introducción.....	8
1.4. Problema	10
1.5. Marco teórico.....	11
1.5.1. Capítulo 1. Motivación en Educación Física.....	11
1.5.1.1. La motivación en la clase de Educación Física	11
1.5.1.2. Hacia la motivación intrínseca	13
1.5.1.2.1. El aporte de la Teoría de la Autodeterminación durante el desarrollo de la motivación	13
1.5.1.3. Las miniteorías que componen la Teoría de la Autodeterminación..	14
1.5.1.3.1. Teoría de la evaluación cognitiva	15
1.5.1.3.2. Teoría de la Integración Organísmica	16
1.5.1.3.3. Teoría de las Orientaciones de Causalidad.....	18
1.5.1.3.4. Teoría de las Necesidades Psicológicas	19
1.5.1.3.5. Teoría de contenidos de metas	20
1.5.1.3.6. Definición y desarrollo de la motivación intrínseca	22
1.5.2. Capítulo 2. Motivación por el trabajo de los profesores.....	25
1.5.2.1. Motivación por el trabajo de los profesores en las clases de Educación Física	25
1.5.2.2. Estrategias derivadas de la teoría de la autodeterminación	26

1.5.3. Capítulo 3: Gusto e importancia concedidos a las clases de Educación Física.....	29
1.5.3.1. Gusto e importancia concedidos a las clases de Educación Física respecto de los estudiantes y los profesores.....	29
1.5.3.2. Gusto e importancia y la intención de práctica futura	30
1.6. Relevancia Cognitiva.....	31
1.7. Hipótesis.....	34
Hipótesis sustantiva	34
1.8. Objetivos	35
2. Segunda Parte: Material y Método	37
2.1. Tipo de diseño	37
2.2. Instrumentos de producción de datos.....	38
2.3. Cronograma de actividades en el contexto	42
2.4. Población y muestra.....	43
2.5. Plan de tratamiento y análisis de los datos	43
2.5.1. Secuencia de actividades.....	44
2.5.1.1. Procesamiento de la información	44
2.5.1.2. Construcción de índices sumatorios de variables complejas	44
2.5.1.2.1. Nivel de Motivación Autodeterminada en los estudiantes	45
2.5.1.2.2. Nivel de Motivación Intrínseca.....	45
2.5.1.2.3. Nivel de Motivación Integrada	46
2.5.1.2.4. Nivel de Motivación Identificada	47
2.5.1.2.5. Nivel de Gusto por la Educación Física	48
2.5.1.2.6. Nivel de Importancia de la Educación Física	49
2.5.1.3. Nivel de motivación en el trabajo para los profesores	50
2.5.1.3.1. Nivel de Motivación Intrínseca.....	50
2.5.1.3.2. Nivel de motivación extrínseca	51

2.5.1.3.3. Nivel de regulación externa social	51
2.5.1.3.4. Nivel de Regulación Externa Material.....	52
2.5.1.3.5. Nivel de Regulación Introyectada	53
2.5.1.3.6. Nivel de Regulación Identificada	54
2.5.1.3.7. Nivel de desmotivación.....	55
2.5.1.3.8. Análisis estadístico de cada variable.....	56
2.6. Ilustración de los resultados con gráficos descriptivos	57
3. Tercera Parte: Análisis y Conclusiones	58
3.1. Exposición de resultados.....	58
3.1.2. Variable de gusto por la Educación Física en los estudiantes.....	62
3.1.3. Variable Importancia concedida a la Educación Física por los estudiantes	66
3.1.4. Variable Motivación por el trabajo por parte de los profesores.....	68
3.2. Análisis e interpretación de los datos	72
3.2.1. Análisis de relaciónentre variables	72
3.2.2. Relación entre gusto e importancia por la Educación Física de acuerdo a la cuota sexo en los estudiantes	72
3.2.3. Relación entre el nivel de motivación intrínseca con el gusto por la Educación Física en los estudiantes respecto de los valores alto y muy alto	74
3.2.4. Relación entre el nivel de motivación intrínseca en los profesores con la importancia de la Educación Física en los estudiantes, tomando como referencia las modas	75
3.3. Conclusiones y sugerencias.....	77
4. Bibliografía	83
5. Anexos	100
5.1. Anexo 1. Carta de presentación para la Institución	100
5.2. Anexo 2. Consentimiento informado para docentes y estudiantes.....	101
5.3. Anexo 3. Modelo de Cuestionario para Profesores QP	103

5.4. Anexo 4. Modelo de Cuestionario para alumnos QA.....	110
---	-----

Resumen

Este trabajo indagó sobre las relaciones entre las variables motivación autodeterminada, gusto e importancia por la Educación Física en estudiantes y la motivación en el trabajo para profesores dentro del Sistema Educativo Medio Formal Argentino. El tipo de diseño que se utilizó fue descriptivo–correlacional, el estudio fue desarrollado en establecimientos de educación secundaria dentro del territorio nacional argentino. Los datos fueron obtenidos a través de la administración de un cuestionario estandarizado autoadministrado. La participación fue voluntaria y anónima. La muestra se encuadró dentro de las muestras finalísticas, con participación de 620 alumnos/as, en los que 235 son varones y 385 mujeres, de los cursos desde 1ero a 6to., y 26 profesores de Educación Física de los cuales 15 son mujeres y 11 son profesores.

Concluimos que existe una relación positiva entre los niveles alto y muy alto de la motivación intrínseca de los estudiantes respecto a los niveles bastante y mucho del gusto por la Educación Física. Por otra parte, otro resultado interesante es que en general, los valores detectados en mujeres son significativamente más bajos que los de varones, y observamos que el gusto por la Educación Física alcanza niveles más altos en varones que en mujeres. También encontramos que existe relación positiva entre el nivel de motivación intrínseca que presentan los profesores en las clases de Educación Física y el gusto por la Educación Física por parte de los estudiantes. El mismo vínculo se estableció entre los niveles más autodeterminados de los estudiantes y de los profesores de Educación Física.

Palabras claves

Educación Física, motivación autodeterminada, Sistema Educativo Formal, estudiantes de Nivel Medio, profesores, gusto e importancia.

1. Primera parte: Delimitación teórica del objeto de estudio

1.1. Área temática, rama y especialidad

Área temática: Educación Física / Psicología.

Rama: Educación Física de Nivel Medio / Psicología cognitiva-educacional.

1.2. Tema y subtema

Tema: La motivación en las clases de Educación Física.

Subtema: Variables motivacionales/Entorno de enseñanza-aprendizaje.

1.3. Introducción

La siguiente investigación se desarrolla en el marco de la materia Trabajo de Investigación, y es llevada a cabo por la Facultad de Actividad Física y Deporte de la Universidad de Flores, en conjunto con la Universidad Politécnica de Madrid a partir de un proyecto internacional: "Variables motivacionales y entorno de enseñanza-aprendizaje de la clase de Educación Física". Dicho proyecto se centra en las variables motivacionales y el entorno de enseñanza-aprendizaje de la clase de Educación Física en estudiantes adolescentes y profesores del Nivel Secundario Formal Argentino, teniendo en cuenta un relevamiento de datos a nivel nacional, a fin de describir las variables que establecen relaciones entre la motivación autodeterminada de los estudiantes y la motivación por el trabajo de los profesores respecto de la importancia y el gusto concedido en las clases de Educación Física.

Desde este contexto, la investigación busca dar respuestas a la problemática de la falta de motivación de los adolescentes, estudiantes de Nivel Secundario, en las clases de Educación Física ya que según Puig (1996) la adolescencia es un momento de abandono para la práctica de actividad física deportiva, de

pérdida de interés, que provoca menos esfuerzos para mejorar su calidad de vida en un futuro.

Por otra parte, buscamos proporcionar herramientas a los docentes para revertir esta tendencia que va en aumento. Moreno-Murcia, Joseph, Huescar, (2013) manifiestan que precisamos más orientaciones prácticas encaminadas para desarrollar la motivación autodeterminada en las aulas. La importancia que los estudiantes del sistema educativo secundario le brindan a la clase de Educación Física es fundamental para la intención futura de práctica de actividad física, es por eso que nos encontramos frente a un gran desafío en donde los estudiantes pueden convertirse en protagonistas de sus aprendizajes y juntos comenzar la toma de conciencia sobre la práctica continua de la actividad física y los beneficios que aporta a lo largo de sus vidas.

Por otro lado, los profesores desde las clases de Educación Física en las escuelas cumplen un papel fundamental a la hora de generar hábitos saludables. Desde aquí se hace importante repensar las clases de Educación Física, como así también la incorporación de conocimientos y estrategias didácticas que permitirán la generación de propuestas alternativas en las clases, y colaboren con el trabajo diario docente cubriendo todas sus necesidades. Considerando que es preciso avanzar hacia un conocimiento más amplio sin ser considerado como específico de nuestra área, para ello nos enfocamos en la perspectiva crítica que nos permite desarrollar la investigación, provocando que nuestra indagación se haga extensiva a los procesos humanos ubicando, por otro lado, al conocimiento dentro de su contexto y creando nexos que permitan comprender el resultado de la investigación desde su relación con los contextos culturales y sociales en que se desarrolla (Pascual y Fernández-Balboa, 2005) en futuros estudios.

De acuerdo a la revisión de la literatura consultada, podemos decir que hay teorías con respaldo empírico, que sugieren variables potencialmente importantes y que se aplican al problema de investigación. Con lo que nos enfocaremos en la utilización de fuentes primarias para la construcción del marco teórico. Los resultados obtenidos pueden alcanzar un alto impacto en las instituciones educativas y centros educativos desde el punto de vista curricular, o bien planes de estudio teniendo en cuenta la relación entre la

motivación autodeterminada de los estudiantes y la motivación por el trabajo por parte de los profesores dentro del contexto de enseñanza - aprendizaje y la importancia y gusto que se le concede a las clases de Educación Física. A fin de proporcionar distintas estrategias a los docentes para mejorar la calidad de las clases de Educación Física del Sistema Educativo Formal Argentino, y de encontrar el nivel de motivación óptimo para desarrollar la clase permitiéndoles a los estudiantes alcanzar su nivel de motivación adecuado para su conformidad.

1.4. Problema

¿Cuál es la relación entre la motivación autodeterminada en los estudiantes y la motivación por el trabajo de los profesores, respecto a la importancia y el gusto concebido en la clase de Educación Física de Nivel Medio del Sistema Educativo Formal Argentino?

1.5. Marco teórico

1.5.1. Capítulo 1. Motivación en Educación Física

1.5.1.1. La motivación en la clase de Educación Física

Para comenzar con este capítulo, cabe destacar que en nuestra investigación encontramos a la motivación como la variable principal y objeto de estudio. El concepto de motivación es utilizado en diversos contextos y con distintos sentidos. Variados son los énfasis que se ponen a la hora de intentar definirla. La motivación es, además, un fenómeno altamente complejo, al cual puede uno acercarse desde diferentes perspectivas, pensando en la motivación en la clase de Educación Física.

Según Coffey (1971) desde el punto de vista psicológico entendemos por motivación a la fuerza interna que activa el organismo y dirige una conducta hacia un fin en sí mismo. La motivación determina el inicio, mantenimiento y finalización de las conductas, generando compromiso y adherencia a la práctica de actividad física deportiva (González-Cutre, 2009). Por tanto, es un mecanismo psicológico que gobierna la dirección, intensidad y persistencia del comportamiento (Kanfer, 1994; Sage, 1977). La dirección hace referencia hacia dónde se dirige la práctica de actividad física, el fin de la misma, la intensidad hacia el grado de esfuerzo que se le dará a la práctica de actividad física elegida, y la persistencia nos indica la constancia que pueda dedicarles la persona al desarrollo de su elección.

Por otra parte, encontramos que la motivación en las clases de Educación Física puede ser determinante tanto para los estudiantes como para los docentes, influyendo en el rendimiento académico, siendo la clase un entorno de relevancia en el que los estudiantes pueden adquirir hábitos de práctica saludables (González-Cutre, 2009; Moreno-Zameño, Marin, Cervelló y Ruiz, 2009). También otros autores destacan que la clase de Educación Física es el contexto ideal para el desarrollo de los comportamientos adaptativos o desadaptativos de los adolescentes (Gutiérrez 2003; Wright y Li, 2009). Estos comportamientos adaptativos -también llamados patrones motivacionales adaptativos o desadaptativos- incluyen un conjunto de procesos cognitivos,

metacognitivos y afectivos, provocando un aumento o disminución de la probabilidad de continuar con la actividad que se está llevando a cabo. Los comportamientos adaptativos en la clase de Educación Física estarían acompañados de búsqueda de desafíos, actitudes positivas, enfrentar el fracaso y continuar con lo propuesto, mientras que los comportamientos desadaptativos se pueden identificar en aquellos estudiantes que evitan los desafíos, atribuyen el fracaso a la falta de habilidad y dejan la actividad cuando ven la dificultad (Dweck, 1986).

Diferentes estudios refieren que generalmente cuando es alta la motivación y están dadas las condiciones en un ambiente favorecedor, aumentarían los comportamientos adaptativos provocando nuevos aprendizajes (Moreno Murcia, Sicilia, Cervelló, Huescar, Dimitri, 2011).

Para explicar el comportamiento humano, es decir conocer la motivación que lleva a un sujeto a participar en una actividad, indagaremos a partir de una de las principales teorías en las que se han apoyado los investigadores para analizar la motivación en Educación Física, la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1980, 1985, 1991, 2000, 2008) que desarrollaremos brevemente en el siguiente capítulo y que ha sido fundamental para indagar en los perfiles motivacionales dentro de las clases de Educación Física.

1.5.1.2. Hacia la motivación intrínseca

1.5.1.2.1. El aporte de la Teoría de la Autodeterminación durante el desarrollo de la motivación

En esta investigación consideramos que la teoría de la autodeterminación es determinante para analizar aquellas variables que se destacan en el entorno de enseñanza-aprendizaje que pueden influir en el interés de los estudiantes de acuerdo al gusto e importancia que le otorgan a las clases de Educación Física, como también la relación existente entre la motivación autodeterminada en los estudiantes y la motivación en el trabajo de los docentes respecto del gusto e importancia que le otorgan a las clases en el Nivel Medio del Sistema Educativo Argentino.

Durante las últimas décadas, la teoría de la autodeterminación fue uno de los referentes a la hora de desarrollar innovaciones en el ámbito de la motivación, perfiles motivacionales, estado de implicación en el ámbito deportivo-físico, y otros la utilizan para desarrollarla en el terreno escolar (Ferriz, González-Cutre y Sicilia, 2015; Murcia, Joshep, Huescar, 2013; Sánchez-Oliva, Leo Marcos, Amado Alonso, Pulido- González, García- Calvo, 2015; Sánchez-Oliva, 2015; Deci y Ryan, 1991, 2001, 2008; Granero-Gallegos, Baena-Extremera, Sánchez-Fuentes y Martínez-Molina, 2014; Granero-Gallegos, 2014; Alcaraz-García, 2014; Cervelló, 2011 y Gómez-Rijo, 2013). Estos estudios se encuentran relacionados con la motivación de los alumnos en las clases de Educación Física y nombran a la macroteoría de la autodeterminación de Deci y Ryan (1991, 2001, 2008) como la indicada para analizar los perfiles motivacionales y aquellas variables que surgen del entorno o que influyen en la motivación de los alumnos a la hora de realizar o no actividad física. Estos autores enfatizan la importancia del contexto social sobre la experiencia como seres activos, orientados al desarrollo y crecimiento personal, planteando que un contexto social óptimo en la enseñanza puede favorecer un comportamiento autodeterminado y además desarrollar la autonomía como una de las claves junto con la competencia percibida y la relación con los demás, completando así las necesidades psicológicas básicas. Estas serán desarrolladas en el siguiente apartado argumentando su importancia y alcance como miniteoría.

Resumiendo, la teoría de la autodeterminación intenta explicar cuáles son los motores que impulsan la motivación de las personas para realizar actividad física y deportiva, así como para comprometerse en clases de Educación Física. En este sentido, la motivación intrínseca está directamente relacionada con la diversión, el compromiso y la entrega en el trabajo, la competencia motriz percibida y la ansiedad ante el error y las situaciones que producen estrés (Ryan, 1982, citado por Cecchini et. al., 2005), y promoviendo la misma a través de los factores externos, como por ejemplo las clases propuestas por el/la profesor/a, aumentan la motivación intrínseca, como también la motivación extrínseca autodeterminada. En cambio, cuando se detectan falta de diversión y compromiso, relaciones dificultosas, factores externos como el tiempo, el espacio, las presiones sociales, hay mayor posibilidad de distanciarse de la actividad física y el bienestar personal.

Luego de la introducción a la teoría de la autodeterminación, presentamos las diferentes miniteorías que la componen y que brindan avances a lo largo de los años.

1.5.1.3. Las miniteorías que componen la Teoría de la Autodeterminación

Como bien dijimos, la teoría de la autodeterminación es una teoría general de la motivación y la personalidad que ha evolucionado durante los últimos treinta años a través de cinco mini-teorías: la teoría de la evaluación cognitiva, la teoría de integración orgánica u organísmica, la teoría de las orientaciones de causalidad, la teoría de necesidades básicas y la teoría de los contenidos de meta, que comparten la meta-teoría organísmico-dialéctica y el concepto de necesidades psicológicas básicas, cada mini-teoría fue desarrollada para explicar un concepto motivacional.

1.5.1.3.1. Teoría de la evaluación cognitiva

En primer lugar, la teoría de la evaluación cognitiva especifica los factores que explican la variabilidad de la motivación intrínseca. Se enmarca sobre las necesidades fundamentales de competencia y autonomía, focalizándose en integrar los resultados de experimentos iniciales de laboratorio sobre los efectos de las recompensas, de retroalimentación, y otros aspectos externos sobre la motivación intrínseca.

Para comprender el problema de las recompensas, Deci y Ryan (1999) afirman que los premios tangibles o recompensas, así como las amenazas, las fechas tope, las directivas, las evaluaciones bajo presión y las metas impuestas, disminuyen la motivación intrínseca. Es así que la percepción del individuo al sumar recompensas puede verse afectada respecto de su conducta, entendiendo que es controlada desde afuera por otros, lo que afectaría negativamente su autodeterminación y disminuiría su motivación intrínseca. Se ha descubierto, sin embargo, “que no todas las recompensas tienen el mismo efecto sobre la motivación intrínseca” (Deci y Ryan 2000, p. 4).

Propone cuatro puntos principales que ayudan a explicar y predecir el nivel de motivación intrínseca de una persona (Mandigo y Holt, 1999; Deci y Ryan, 1985); ellos son: el control, la competencia, factores extrínsecos y orientación.

El primer punto, control, se refiere a cuando los individuos participan en una actividad que han elegido y sobre la que tienen control, mejorará la motivación intrínseca. Pero si existe alguna percepción de control por un factor externo, la motivación intrínseca probablemente disminuirá (Goudas, Biddle, Fox, y Underwood, 1994). Es decir que si en la clase de Educación Física, se le da al sujeto mayor control o capacidad de elección de la actividad, de esta manera mejorará la motivación intrínseca (Goudas, Biddle, Fox, y Underwood, 1994).

En segundo término la competencia, que muestra cómo se siente el individuo con respecto a determinados dominios de su vida, con mayor control y capacidad de elección dentro del ambiente de la actividad, es probable que la motivación intrínseca aumente (Deci y Olson, 1989; Deci y Ryan, 1985).

El tercer punto son los factores extrínsecos que se perciben como informativos respecto a la competencia percibida y el feedback positivo, promueven la motivación intrínseca mientras que los factores extrínsecos que se perciben como elementos de control, o la desmotivación percibida como incompetencia, disminuyen la motivación intrínseca (Mandigo y Holt, 1999).

Los desafíos óptimos, la retroalimentación que promueva a la eficacia y la libertad, ayudarán a lograr esa motivación intrínseca, pero estos sentimientos no mejorarán la motivación intrínseca a menos que estén acompañados de una sensación de autonomía (Deci y Ryan, 2000).

1.5.1.3.2. Teoría de la Integración Organísmica

En segundo término, encontramos que Deci y Ryan (1995) introdujeron una segunda miniteoría, llamada Teoría de la Integración Organísmica para detallar las diferentes formas de la motivación extrínseca y los factores contextuales que promueven o impiden la internalización y la integración de la regulación de conductas. Esta regulación “puede ser diferenciada en 3 grandes bloques: la motivación autónoma, motivación controlada y la desmotivación”, Deci y Ryan (1991, p. 237).

Por lo tanto, dentro de la motivación autónoma encontramos la regulación intrínseca y la regulación identificada, en la primera regulación nos referimos a la participación voluntaria por interés, satisfacción y placer, mientras que en la segunda, los participantes se involucran por lo que esa actividad pueda dar como beneficio, siempre que sea positivo.

Cuando se trata de regulación identificada, si la integración continúa, uno puede identificarse con la importancia que tiene la actividad para uno mismo, ya que representa una mayor autodeterminación. Cuando una persona se ha identificado con una estructura reguladora, habrá menos presión, conflicto, sentimiento de culpabilidad y ansiedad. Es así que los comportamientos resultan autónomos, pero la decisión de participar en la actividad viene dada por una serie de beneficios externos, que si bien se encuentra identificado con la actividad, no lo está por el placer y la satisfacción inherente que le provoca la

propia actividad (Ntoumanis, 2001; Spray y Wang, 2001; Standage y Treasure, 2002; Wang y Biddle, 2001). Por otra parte, Flores, Salguero, Marquez (2007) afirman que la motivación que orienta la Educación Física en la escuela a los alumnos es un factor determinante en la calidad de su desempeño en clase, es por ello que resulta necesario conocer el tipo de motivación que orienta la actuación del alumno en la clase de Educación Física, si queremos garantizar la calidad de las mismas.

Por otro lado, se encuentra la motivación controlada, esta se presenta en regulación introyectada y regulación externa. Si hablamos de una actividad efectuada bajo presión, y dentro de la actividad evitan sentimientos de culpa y vergüenza, estamos ante la regulación introyectada, por el contrario, se participa de la actividad para evitar castigos u obtener premios, o cumplir con expectativas externas, estaremos en presencia de la regulación externa. Según Ryan y Deci (2000, p. 7): “Las conductas extrínsecamente motivadas, por contraste, recorren un camino amplio entre la desmotivación y la motivación intrínseca, variando en el grado en que su regulación es autónoma”, entonces las conductas extrínsecamente motivadas que presentan menos autonomía son referida como reguladas externamente. Tales conductas son ejecutadas para satisfacer una demanda externa o una recompensa contingente.

También nombramos a la desmotivación, donde en esta instancia no hay intención alguna de hacer actividad. Cuando las personas están desmotivadas, simplemente se mueven, o sea que no actúan o lo hacen sin intención alguna.

La desmotivación se caracteriza porque el estudiante no tiene intención de realizar ninguna actividad dentro de la clase de Educación Física y por tanto, es probable que la actividad sea desorganizada y acompañada de sentimientos de frustración, miedo o depresión (Ryan y Deci, 2000). Es el resultado de no valorar una actividad (Ryan, 1995), de no sentirse competente para realizarla (Bandura, 1986), o de no esperar la consecución del resultado deseado (Seligman, 1975).

1.5.1.3.3. Teoría de las Orientaciones de Causalidad

En tercer lugar, encontramos a la Teoría de las Orientaciones de Causalidad, que describe las diferencias individuales en las personas y la tendencia hacia el comportamiento autodeterminado (González-Cutre, 2009). En este sentido, las orientaciones de causalidad se desarrollan como factores relativos y duraderos en las personas que caracterizan el origen de la regulación, y el grado de autodeterminación de la conducta (Moreno y Martínez, 2006). Así, Deci y Ryan (1985, 2000) diferenciaron tres tipos de orientaciones causales: orientación a la autonomía, orientación al control y orientación impersonal.

La orientación a la autonomía implica regular el comportamiento en base a los intereses y valores auto-establecidos (Deci y Ryan, 2000). Aquellas personas con orientación a la autonomía tienen un alto grado de capacidad de elección, de iniciación y de regulación de la conducta, estas personas suelen relacionarse positivamente con la autoestima, la motivación intrínseca, el bienestar, etc.

La orientación al control implica orientarse hacia las directrices que establecen cómo comportarse (Deci y Ryan, 2000). La orientación de control incluye la conducta de las personas en las que existe un control en el entorno o impuesto por ellos mismos. Cuando predomina esta orientación, las personas realizan la conducta porque ellos piensan que “deben hacerla”. Además, juegan un papel importante las recompensas externas, los plazos para realizar una actividad y la vigilancia para motivarse (Deci y Ryan, 1985). Esta orientación se asocia positivamente con la auto-conciencia pública y la tendencia a sentirse presionado, no mostrando una relación positiva con el bienestar.

La orientación impersonal implica centrarse en indicadores de ineficacia y no comportarse intencionadamente (Deci y Ryan, 2000). Las personas con predominio de esta orientación tienden a creer que son incapaces de regular su conducta de forma fiable para conseguir los resultados esperados.

Podríamos decir que hasta aquí, las tres orientaciones se encuentran relacionadas, y según Deci y Ryan (2000), las tres orientaciones son representativas, respectivamente, de las tendencias generales hacia la

motivación intrínseca y de las formas de motivación extrínseca más autodeterminadas (regulación integrada e identificada), en el caso de la orientación a la autonomía; de las tendencias a la regulación introyectada y externa (motivación extrínseca), de lo que tiene una orientación al control; y de la inclinación a experimentar desmotivación o falta de intención de actuar, en el caso de las personas con orientación impersonal. De esta forma, (Vallerand, 1997) advierte que los resultados de las investigaciones muestran que las diferentes orientaciones colaboran en la predicción de los estilos de regulación.

1.5.1.3.4. Teoría de las Necesidades Psicológicas

Como bien nombramos anteriormente, a esta teoría la consideran una miniteoría dentro de la teoría de autodeterminación, según Deci y Ryan (1991) las necesidades psicológicas básicas son la base de la integración de la personalidad y la automotivación.

Por consiguiente, comenzaremos a nombrarlas, la primera es la competencia, la necesidad de ser competente, de poder afrontar los retos, y alcanzar los resultados esperados (Harter, 1978; White, 1963), otra es la necesidad de relacionarse con los demás, sentir que se conecta con los otros, que encuentra puntos en común donde es aceptado (Baumeister y Leary, 1995; Reis 1994), y finalmente se encuentra la necesidad de ser autónomo, sentir que se maneja voluntariamente y responsablemente con sus propios actos (DeCharms, 1968; Deci 1975). Por eso, para que se los encuentren motivados en el mayor nivel de autodeterminación, tendrían que satisfacer estas necesidades psicológicas básicas (Deci y Ryan, 2001). Según estos autores, estas tres necesidades son los pilares básicos para la formación de la motivación intrínseca, es decir, cuando actuamos por estas necesidades, lo hacemos motivados intrínsecamente, ampliaremos en los siguientes apartados a qué nos referimos con esta apreciación. En este sentido, Deci y Ryan (2000) definen las necesidades como “nutrimentos psicológicos innatos que son esenciales para un prolongado crecimiento psicológico, integridad y bienestar” (p. 229).

Ahora bien, desde el punto de vista de lo didáctico, ingresando al terreno docente, este cumple un rol muy importante para que estas necesidades puedan desarrollarse, a través del diseño de las tareas que plantea, y juega un papel fundamental en la satisfacción o frustración de las mismas (Gómez Rijo, 2013). Diversos estudios evidencian la relación positiva entre la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas con la toma de decisiones (Gil, Jiménez, Moreno, del Villar y García, 2010).

Una de las principales preocupaciones docentes a la hora de seleccionar los contenidos que imparte es que sean motivantes y novedosos (Robles, Giménez y Abad, 2010). Ahora bien, los docentes también son sujetos que experimentan las necesidades psicológicas básicas, y el estrés laboral ocupa el cuarto lugar en la lista de problemas de la salud que con mayor frecuencia aparecen en la tarea docente (Gil- Monte, 2013). Este estrés puede volverse crónico y provocar fallas en las estrategias de afrontamiento que utiliza la persona para manejar el estrés laboral, tales como la evitación y el afrontamiento activo.

Ante estas consecuencias podemos estar frente al síndrome de quemarse por el trabajo o también denominado Burnout. Según Gil Monte (2005) está caracterizado por una respuesta al estrés laboral crónico donde aparece un deterioro cognitivo, sea pérdida de ilusión por el trabajo, un deterioro emocional y actitudes junto con comportamientos de indiferencia, indolencia, distanciamiento, llegando en ocasiones al maltrato a los usuarios, pudiendo aparecer sentimientos de culpa. El síndrome de quemarse por el trabajo se ha conceptualizado “como un proceso que ocurre entre los profesionales que trabajan hacia personas, o cuyo objeto de trabajo son personas de la educación” (Gil Monte, 2002, p. 34).

1.5.1.3.5. Teoría de contenidos de metas

Esta mini-teoría es de reciente creación, se denomina en inglés “*goal contents theory*” (GCT; Ryan, Williams, Patrick, y Deci, 2009; Vansteenkiste, Niemiec, y Soenens, 2010) no se incluye en el modelo jerárquico, pero se infiere como aplicable al nivel global debido al uso que de ella se hace en las

investigaciones (Kasser y Ryan, 1996). Tal es así, que sostienen que las metas pueden ser definidas como intrínsecas o extrínsecas (Deci y Ryan, 2000; Vansteenkiste, Lens, y Deci, 2006). Esta teoría de los contenidos de meta surge de las diferencias entre las metas intrínsecas y extrínsecas así como su repercusión sobre la motivación, el bienestar de la persona u otras consecuencias (Expósito-González, Almagro Torres, Tornero Quiñones y Sáenz-López Buñuel, 2012), ya que según la TAD no solo es importante *por qué* se produce el comportamiento, sino *hacia qué* se dirige (Sheldon, Ryan, Deci y Kasser, 2004), encontrándose así metas de contenido extrínseco e intrínseco. Las primeras tienen una orientación hacia el afuera, y se dividen en tres: fama, apariencia física y éxito financiero. Se encuentran relacionadas con manifestaciones externas, es decir, con las reacciones de otros (Kasser y Ryan, 1996). Tienden a la comparación interpersonal, a las contingencias de aprobación, asociándose con un pobre bienestar. Por el contrario, las metas intrínsecas se vinculan con la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, contribuyendo al bienestar psicológico y al ajuste positivo; dividiéndose en cuatro: crecimiento personal, afiliación, salud y contribución a la comunidad (Sheldon y Kasser, 2001).

En este punto es importante enfatizar la diferenciación entre lo descrito en relación con la regulación autónoma o controlada, las cuales implican el *por qué* se realizan las conductas, es decir, el motivo del comportamiento (autónomo/controlado), el cual es un concepto distinto al de la meta de los comportamientos (intrínseca/extrínseca). Si bien las metas intrínsecas suelen estar reguladas de un modo más autónomo que las extrínsecas, dado que se vinculan con las necesidades psicológicas básicas, motivos y metas son independientes (Deci y Ryan, 2008; Vansteenkiste et. al., 2006). Si bien investigaciones recientes reportaron una asociación mayor que la esperada entre las metas intrínsecas y extrínsecas (Raj y Chettiar, 2012), Kasser (2016) en una revisión de la temática, resuelve que ambas metas están presentes en todos los sujetos, aunque alguna puede predominar sobre la otra.

La investigación que ha examinado los contenidos de metas desde el marco teórico de la teoría de la autodeterminación, ha sido recientemente aplicada al ámbito del ejercicio físico tras la creación de un cuestionario para medirlas

(Sebire, Standage y Vansteenkiste, 2008). Estos mismos autores (Sebire, Standage y Vansteenkiste, 2009), en otro estudio midieron metas intrínsecas (desarrollo de habilidades, gestión de la salud, relación o afiliación social) y extrínsecas (imagen y reconocimiento social), encontrando que las metas intrínsecas se asociaban positivamente con la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en el ejercicio, con el auto-concepto físico, con el bienestar psicológico, etc.

Cerrando este capítulo, podríamos destacar la relevancia y mejoras que podrían experimentar las clases de Educación Física si los profesores se encontraran orientados a la autonomía, representando las formas de motivación más autodeterminadas. Teniendo en cuenta la importancia de la satisfacción de las necesidades básicas para los estudiantes y para los docentes, podemos decir que “los estudiantes que perciben un clima que implica a la tarea tienen satisfechas sus necesidades psicológicas básicas, lo que hace que aumente su motivación autodeterminada, y a su vez los estudiantes que mostraron una motivación autodeterminada conceden importancia a la Educación Física, además de ser los que más la valoran” (Moreno-Murcia, 2013, p. 11).

En el siguiente apartado hablaremos de la motivación intrínseca, este constructo teórico que nos invita a buscar la novedad y el desafío, a extender y ejercitar las propias capacidades explorando y aprendiendo desde el placer y el gusto por lo que se está haciendo.

1.5.1.3.6. Definición y desarrollo de la motivación intrínseca

Ya habiendo repasado las distintas miniteorías de la teoría de autodeterminación, podemos pasar al terreno de la motivación intrínseca propiamente dicha. Para llegar a entender los diferentes niveles que describimos anteriormente, es preciso desarrollar el concepto de interiorización que supone el proceso a través del cual la gente acepta valores y procesos

reguladores que son establecidos por el orden social, pero no son intrínsecamente atractivos. Principalmente, la necesidad de relación con los demás es la que proporciona el ímpetu primario para interiorizar estos valores y procesos reguladores, puede haber mayores o menores niveles de integración, (Prado 2010). Entonces nos preguntamos, ¿cómo llegamos a la motivación intrínseca y generamos el punto más alto de autorregulación en estas edades? Para Deci y Ryan (1985) el nivel de mayor autodeterminación se encuentra representado por la motivación intrínseca, la cual aparece cuando no existen recompensas externas a la hora de realizar una actividad y es realizada por el simple placer que ello conlleva. Pelletier, Fortier, Vallerand, Tuson, Briere y Blais (1995), consideran que la motivación intrínseca está formada por 3 dimensiones: la motivación por aprender habilidades nuevas, la motivación por practicar habilidades ya aprendidas y la motivación por experimentar sensaciones estimulantes y placenteras. Estas tres dimensiones ayudarían a mejorar nuestra autodeterminación, haciendo la actividad placentera en sí misma. Según los autores de la teoría, cuanto mayor sensación de autodeterminación se tenga, es decir, cuanto más intrínsecamente estemos motivados por la tarea, más posibilidades tendremos de divertirnos, más nos esforzaremos, más competentes nos sentiremos y menos tensos estaremos durante la práctica, enfatiza García-Calvo (2004). Según Moreno y Martínez (2006) Moreno (2006) los/as alumnos/as a la hora de analizar las motivaciones que los guían en sus vidas diarias, se encuentran con las dos: motivaciones intrínsecas y motivaciones extrínsecas. En la vida práctica es difícil discernir con claridad si solo nos encontramos ante una motivación intrínseca o extrínseca, ya que habitualmente se ven entremezcladas; pueden sentir un claro interés personal intrínseco y a la vez su conducta se puede ver reforzada por valores extrínsecos. El propio incentivo es la realización de la conducta en sí misma, los motivos que conducen a la activación de este patrón conductual son inherentes a nuestra persona y por lo tanto son autodeterminados.

Ryan (1982) refiere que la motivación intrínseca se encuentra relacionada con la diversión, el compromiso y la entrega en la actividad efectuada, también se suma la competencia percibida y aquellos factores que lleven al error y a la

ansiedad, por lo que un buen clima motivacional se encuentra asociado a la motivación intrínseca en todas sus dimensiones (Nicholls, 1984, 1989).

Por otra parte, Moreno y Martínez (2006) definen a la misma motivación intrínseca como la motivación relacionada con la necesidad de explorar el entorno, la curiosidad y los placeres que se experimentan al realizar una actividad, sin recibir gratificaciones externas. Estos autores refieren que “el desarrollo de la actividad en sí constituye el objetivo y la gratificación, suscitando también sensaciones de competencia y autorrealización” (Moreno y Martínez, 2006, p. 39).

Ryan y La Guardia (1999), afirman que a medida que la libertad para estar motivado intrínsecamente se va reduciendo incrementalmente por las distintas presiones sociales que surgen después de la primera infancia, empezamos a participar de actividades que no resultan interesantes, y asumimos indefectiblemente nuevas responsabilidades en la adolescencia. Eccles y Wigfield, (2002) definen el comportamiento intrínsecamente motivado en términos de una experiencia subjetiva inmediata que ocurre cuando la gente está comprometida con la actividad que realiza.

Llegando al cierre del capítulo consideramos que, como profesores a la hora de crear distintas actividades en las clases de Educación Física, debemos admitir que la motivación extrínseca es necesaria para empezar a desarrollar ciertas habilidades motrices, que pueden transformarse en rutinas a corto y largo plazo (como en la escuela o el trabajo), sobre todo en los más jóvenes, ya que es necesario promover el hábito de mantenerse activo y tener una vida saludable; teniendo en cuenta que una vez iniciadas estas actividades lo adecuado sería que se mantuvieran por motivaciones intrínsecas, y si las actividades son realizadas por la motivación del placer y el disfrute será exitoso, Camacho (2011).

En el capítulo siguiente, tomaremos en cuenta a otros de los protagonistas del proceso de enseñanza - aprendizaje del Sistema Educativo Formal Argentino, los profesores de las clases de Educación Física, y desarrollaremos sobre la motivación en el trabajo que experimentan los profesores, encontrándonos también con diferentes tipos de motivación que apuntan a las particularidades de cada uno.

1.5.2. Capítulo 2. Motivación por el trabajo de los profesores

1.5.2.1. Motivación por el trabajo de los profesores en las clases de Educación Física

La motivación por el trabajo en los profesores también cuenta con distintos tipos de motivación que a través de la teoría de la autodeterminación se pueden reconocer, ya que la motivación intrínseca y extrínseca se diferencian, generalmente representan la motivación total (Vroom, 1964). Tal es así que se establece que detrás de la fuerza o cantidad de motivación, se encuentra también el tipo y calidad de motivación individual la cual debería siempre tomarse en cuenta (Deci y Ryan, 2000; Vansteenkiste, Lensy Deci, 2006).

Es importante remarcar que la teoría de la autodeterminación asume que la persona es activa por naturaleza, con una tendencia innata a implicarse en el entorno, a asimilar nuevos conocimientos y a desarrollar una autorregulación autónoma (Reeve, Deci, Ryan, 2004; Reeve, Ryan y Jang, 2008) por lo tanto la autorregulación se concibe aquí como aquellas causas o razones que cada persona considera que subyacen a la conducta. Esas diversas razones que dan lugar a varios estilos reguladores pueden agruparse en dos categorías: autónomas, cuando los motivos para actuar son los intereses, valores o necesidades de la persona, y controladas si las razones que rigen sus objetivos y conductas tienen que ver con alguna forma de presión o control externo. Solo las razones autónomas pueden ser catalogadas por autorreguladas.

En consecuencia, la motivación es intrínseca cuando se involucra en la enseñanza por la propia satisfacción personal que le proporciona enseñar, pudiendo provocar citando a McKeachie (1986) cuatro variables importantes implicadas en su descenso: el salario, competitividad entre colegas, los controles administrativos y la evaluación del profesor (Genovard y Gotzens, 1990), y es extrínseca cuando la enseñanza se convierte en un fin, donde la motivación es cumplir la jornada pactada y todo aquello que justifica el trabajo docente.

Deci y Ryan (1985, 1991, 2001) distinguen 4 tipos de motivación extrínseca, dependiendo del control del docente para la regulación del comportamiento.

Por un lado, encontramos la regulación externa de la conducta determinada por el control laboral, las recompensas y los castigos propios de la organización profesional; continuando con la regulación introyectada que lleva a una motivación basada en la culpabilidad y la evasión por no querer comprometerse con el trabajo docente establecido. En última instancia, podemos ubicarnos en la situación en donde el profesorado cumple con la obligación de enseñar porque es coherente con sus valores profesionales, pero aunque se encuentra motivado, la presión ejercida no permite el disfrute en la acción de enseñar, estamos ante la regulación identificada. Siguiendo la gradación aparece la regulación integrada, que se da cuando el compromiso docente permite alcanzar un desarrollo intelectual aunque la enseñanza no resulte particularmente agradable. Finalmente la desmotivación se correspondería con el grado más bajo de autodeterminación, el profesor no tiene intención de aceptar ningún compromiso con la enseñanza, por una percepción para desenvolverse en la tarea o porque no obtiene los resultados esperados y esto le genera cierta negatividad.

Moreno Murcia, Huescar Hernández y Joseph (2013) referían que la comprensión de la motivación en las clases de Educación Física puede ser de gran ayuda a los profesores para mejorar la calidad de sus interacciones y aumentar las experiencias positivas de sus alumnos.

En el siguiente apartado explicaremos algunas estrategias derivadas de la teoría de la autodeterminación que nos permiten desempeñarnos favorablemente hacia una motivación intrínseca.

1.5.2.2. Estrategias derivadas de la teoría de la autodeterminación

Desde la perspectiva de la teoría de la autodeterminación, nombra en una de sus miniteorías al contenido de las metas que puede ser propuesto por los profesionales o por las organizaciones profesionales resultando relevante para la búsqueda de metas intrínsecas (desarrollo personal, contribución comunitaria) que se relacionan y promueven con mayor intensidad el crecimiento, no ocurriendo lo mismo cuando se recurre a metas extrínsecas

(acumulación de riqueza o status). Van Den Broeck, De Witte, Neyrinck, Lens y Vansteenkiste (2009).

Es necesaria la promoción de la valoración de las metas de trabajo intrínseca ya que tiende a promover en los individuos a desplegar cierto tipo de flexibilidad que podría contribuir a su desarrollo personal y beneficia a los estudiantes ya que los profesores se encuentran motivados. No podemos dejar de lado el contexto de desarrollo profesional en los profesores ubicados en una constante interacción con toda la comunidad educativa, pudiendo la misma influenciar de forma positiva o negativa la elaboración de un concepto sobre la motivación en el entorno enseñanza - aprendizaje.

En este sentido e introduciéndonos en la clase de Educación Física, el profesor de Educación Física resulta determinante en el aumento de la motivación de los estudiantes, así como promotor de un clima ambiental particular (Ferrer-Caja y Weiss, 2000; Goudas, Biddle, y Fox, 1994; Theeboom, De Knop, y Weiss, 1995).

Por lo tanto, la creación de un clima que implica a la tarea por parte del docente, favorecerá que los estudiantes alcancen con éxito los diferentes objetivos curriculares, dentro de los cuales destacamos un aspecto, tan importante, como es conocer y valorar los efectos beneficiosos que presenta la práctica habitual y sistemática de la actividad física a lo largo de la vida ya que una mayor valoración de la materia puede ayudar en la adquisición de hábitos saludables. Granero-Gallegos, Baena-Extremera, Sánchez-Fuentes y Martínez-Molina (2014), plantean que resulta imperioso conocer aquellos aspectos que pueden mejorar la autonomía, motivación, satisfacción/diversión e importancia y utilidad de la EF por los estudiantes, a fin de incrementar las prácticas escolares de actividad física.

Por otro lado, existen algunas estrategias didácticas según algunos autores, Moreno-Murcia, Cervelló, González-Cutre, Julián, y Del Villar (2011) y Zomeño, Álvarez, y Moreno-Murcia (2012), que permitirían promover la práctica activa de actividad física. Para ello, los profesores pueden brindar oportunidades para la diversión en los contextos de actividad física y en la clase de Educación Física, transmitiendo un clima tarea y orientándolo al proceso, permitiéndole a los estudiantes modificar o controlar algunas de las actividades, proporcionando

variabilidad para que las actividades se adapten a su nivel de habilidad, introducir alternativamente juegos cooperativos y de competencia, permitiendo establecer metas y objetivos claros, apropiados y realistas, brindándole la información necesaria a los estudiantes para que el aprendizaje se torne significativo, evitar el feedback negativo y la presión, ya que disminuyen el deseo de participar y dar prioridad al desarrollo intrínseco sobre las recompensas extrínsecas. Proporcionar una retroalimentación positiva durante el proceso.

En otro estudio, Gómez-Rijo, (2013) sugiere que la intervención docente sea más importante en las etapas iniciales, ya que los estudiantes se muestran más dependientes, dejando mayor grado de autonomía en las etapas superiores y favoreciendo de esta manera a la diversión, dándole lugar a la elección de los estudiantes del material, la disposición del espacio, el tiempo y la organización de la clase, alcanzando tareas que se planteen de forma abierta respetando los niveles de habilidades, y provocando situaciones sociomotrices.

Considerando que es principal apelar a la teoría de la autodeterminación para crear un diseño de estrategias y entender que para que el estudiante se encuentre motivado debemos desarrollar y aplicar algunas de las estrategias antes mencionadas, podemos decir que la integración y el enfoque global es fundamental para que la actividad que desarrollemos sea satisfactoria.

A continuación presentaremos los desarrollos teóricos referidos al gusto e importancia concedidos a las clases de Educación Física vinculados con aspectos motivacionales.

1.5.3. Capítulo 3: Gusto e importancia concedidos a las clases de Educación Física

1.5.3.1. Gusto e importancia concedidos a las clases de Educación Física respecto de los estudiantes y los profesores

Como ya hemos mencionado, algunos investigadores sugieren que los factores más importantes se refieren a si la persona está intrínsecamente motivada o no. La persona intrínsecamente motivada encuentra que la actividad vale la pena porque es agradable y valoran el poder hacerlo (Mandigo, Thompsons, 1998). Tal es así, que cualquier recompensa extrínseca, ejemplo: trofeos, agrandar al otro, utilizadas para controlar o se percibe que puede llegar a controlar, influye en la motivación intrínseca de los participantes para hacer alguna actividad, según Deci y Ryan (1985).

De acuerdo a diferentes países, los motivos como el placer (Gobierno de Canadá, 1983), la diversión (Gould, Feltz y Weiss, 1985; McCullagh, Matzkanin, Shaw y Maldonado, 1993; Pearce, 1984), la mejora de habilidad (Klint y Weiss, 1986; Pierce, 1984), el sentirse mejor (Gobierno de Canadá, 1983) y fitness personal (Brodkin y Weiss, 1990; Gould et. al., 1985; Klint y Weiss, 1986; Longhurst y Spink, 1987) han sido frecuentemente mencionados. Según Piéron, Castro y González (2006), la actitud del alumno es un determinante de las motivaciones. Se cree que un clima que implique a la tarea predecirá positivamente a la importancia de la Educación Física.

En otro estudio, concluyeron que la importancia y utilidad concedida por el alumno a la Educación Física acompaña positivamente el alto índice de autodeterminación, mostrando que los estudiantes que se encuentran motivados intrínsecamente conceden más importancia a la Educación Física, además de ser los que más la valoran (Moreno-Murcia, Zomeño Álvarez, Marín de Oliveira, Ruiz Pérez y Cervelló Gimeno, 2013). Los autores Granero-Gallegos, Baena-Extremera, Pérez-Quero, Ortiz-Camacho y Bracho-Amador (2012) confirmaron en sus estudios que los alumnos que presentaban una alta

importancia y utilidad a la Educación Física eran los que mayor actividad física extraescolar practicaban, quiere decir que todavía hay esperanza para incentivar y generar hábitos saludables, a partir de la comunidad educativa y del entorno social de los estudiantes.

Desde estas premisas, al investigar las variables de la motivación autodeterminada en los estudiantes, la motivación por el trabajo de los docentes, el gusto y la importancia que le conceden a las clases de Educación Física, podremos realizar inferencias en una posible relación con la adherencia a la práctica y la intención futura de la práctica de la actividad física. No obstante se requieren de estudios más específicos para establecer este vínculo.

1.5.3.2. Gusto e importancia y la intención de práctica futura

Dentro del contexto de la clase de Educación Física podemos encontrarnos con un entorno de relevancia en el que el adolescente puede adquirir hábitos de práctica (González-Cutre, 2009; Moreno, Zomeño, Marín, Cervelló y Ruiz, 2009) ya que desde niños existe un predominio de la motivación intrínseca frente a factores extrínsecos que alcanzan a ser los principales motivos para la participación en programas de actividad física. De acuerdo a los estudios científicos efectuados por Ntoumanis (2005), y por Hein, Müür y Koka (2004), se encontró la existencia de una relación directa entre la motivación intrínseca en las clases de Educación Física y el deseo de práctica futura de actividades deportivas y físicas, lo cual valora de forma positiva la importancia de la práctica y la consecuencia de llevarla a cabo. García Calvo (2012), establece una relación entre la motivación autodeterminada, como predictor tanto del disfrute en la actividad física, como de la intención de persistencia en el futuro.

Por otra parte, en contraposición puede aparecer la inactividad y abandono de las prácticas, la ausencia de factores intrínsecos o el excesivo énfasis en factores extrínsecos tales como la falta de tiempo (Orlick, 1974/75), la multiplicidad de actividades extracurriculares (Burton y Martens, 1986; Gould et. al., 1985; Sapp y Haubenstricker, 1978), la falta de diversión, demasiada presión, y el excesivo énfasis en ganar son algunos de los motivos principales

que hacen a la deserción de los programas de actividad física y a la desmotivación, alcanzando una estrecha relación con los hábitos y estilos de vida que adoptaran los adolescentes (Martínez, 2012; Román, Serra, Ribas, Pérez Rodrigo, y Aranceta, 2006). Por tal motivo, la importancia de la fijación de hábitos saludables para la vida adulta que puedan adquirir en el contexto de la clase de Educación Física es parte de la tarea docente (Granero-Gallegos, Baena-Extremera, Sánchez-Fuentes y Martínez Molina, 2014).

Ante este panorama, es imperante una transformación que permita repensar este nuevo contexto, valorando el papel fundamental que desempeña el docente en las clases, pues está en sus manos la tarea de sumar al estudiante la práctica, creando el ambiente y la motivación adecuados que fomenten su adhesión en edades posteriores (Faison-Hodge y Porretta, 2004; Trost, Pate, Freedson, Sallis y Taylor, 2000). Para ello, en nuestro país se realizó una investigación que analiza los perfiles motivacionales de los estudiantes de Nivel Secundario en las clases de Educación Física junto a la intención de práctica futura de actividad física, (Ricetti, A., Gómez, V., López Coterón, J., 2015) que nos orientan a conseguir la transformación y nos permiten ubicarnos.

De esta manera, en el siguiente apartado desarrollaremos las razones que nos llevan a realizar esta investigación y que nos impulsan a la búsqueda de respuestas dentro del Sistema Educativo Formal Argentino.

1.6. Relevancia Cognitiva

En este apartado pretendemos exponer las razones que ameritan nuestra labor a lo largo del proyecto de investigación. Según Sánchez Reyes (1986) cuando comenzamos con una investigación, la importancia del contenido teórico-científico puede ser que contribuya al desarrollo de la ciencia y la técnica, con lo cual consideramos fundamental indagar en las variables motivacionales en estudiantes y profesores pretendiendo realizar un aporte significativo dentro del entorno enseñanza-aprendizaje de la clase de Educación Física. Como variable destacada, la motivación es la elegida para esta investigación, indagando si la motivación autodeterminada en los estudiantes y la motivación

en el trabajo por parte de los profesores encuentran un vínculo y la importancia y gusto que los estudiantes le conceden a la clase de Educación Física.

A fin de proporcionar herramientas en el ámbito de las clases de Educación Física, buscamos generar un impacto en la comunidad científica respecto de la motivación en relación al proceso de enseñanza - aprendizaje, que tiene como protagonistas a los docentes y estudiantes del Sistema Educativo Nacional Argentino. A partir de los resultados obtenidos, buscamos contribuir a los profesores e invitarlos a la reflexión acerca de cuáles son las mejores estrategias didácticas para mejorar el tipo de motivación experimentada por los estudiantes, en relación con la importancia y el gusto por parte de los mismos.

Por otra parte, consideramos que la incorporación de nuevos conocimientos en la clases de Educación Física y asumiendo la importancia que le brindan a sus clases, podrían contribuir a la promoción de los hábitos saludables desde edades tempranas y la motivación que estos imparten a fin de obtener una mayor adherencia a la práctica futura de actividad física y el gusto por la clase de Educación Física.

Para nuestra interpretación teórica, nos ubicaremos desde el paradigma crítico que nos permite alcanzar la concepción de relación entre la teoría y la práctica, destacando que la siguiente investigación se realiza en el territorio argentino a nivel nacional, brindando originalidad y provocando nuevas transformaciones en la comunidad educativa en el área de la Educación Física, diferenciándonos así del resto de las investigaciones realizadas hasta el momento en temática de motivación en estudiantes y profesores realizadas en Europa y Norteamérica (Ferri, 2015, Moreno-Murcia 2013; Sánchez-Oliva, 2014, 2015, Deci y Ryan 1991, 2001, 2008, Granero-Gallegos 2014, Alcaraz-García 2014, Cervelló, 2011 y Gómez-Rijo 2013).

Fueron muchas las investigaciones que indagaron sobre las variables que se tienen en cuenta en nuestra investigación, y a su vez la relación entre sí, tal es así que desarrollaremos aquellas que presenten mayor relevancia para este trabajo, dándole la originalidad a nuestra labor investigativa.

Entre ellas, encontramos a Moreno-Murcia (2013) contribuyendo para el aumento de la motivación intrínseca en las clases de Educación Física, permitiendo suponer que las clases de Educación Física son el contexto ideal

para fomentar actitudes positivas en los estudiantes si se incluyen orientaciones prácticas que deriven en el desarrollo de la motivación en la clase. Teniendo en cuenta que no solo es importante la motivación en Educación Física para practicar deportes, también lo es para el aprendizaje, Alonso Tapia (1997) sugiere que la motivación parece incidir sobre la forma de pensar y con ello sobre el aprendizaje. Desde esta perspectiva se puede suponer que las distintas orientaciones motivacionales tendrían consecuencias diferentes para su aprendizaje.

Desde otra perspectiva, García Calvo (2012) establecen la relación entre motivación autodeterminada, como predictores tanto del disfrute en la actividad física, como de la intención de persistencia en el futuro. Baena-Extremera (2014), Moreno- Llamas (2007), Sánchez- Oliva (2015). Además de la motivación, Baena-Extremera, Granero-Gallegos, Bracho-Amador y Pérez-Quero (2012) afirman también que el nivel de satisfacción, diversión y aburrimiento que el alumno presente con respecto a la Educación Física puede ser determinante para el interés por la práctica deportiva y la importancia que ello tiene en la adquisición y adherencia de hábitos de ejercicio físico. Otro aspecto a estudiar, y que puede influir en la adquisición de hábitos de práctica física, es la importancia que el estudiante le concede a la Educación Física. (Moreno-Murcia, 2013, Moreno, Zomeño, Marín, Cervelló y Ruiz, 2009, Moreno- Llamas 2007).

En nuestro país, la investigación desarrollada conjuntamente entre la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad Politécnica de Madrid y la Universidad de Flores a través de la Facultad de Actividad Física y Deporte, denominada “Análisis de los perfiles motivacionales del estudiante de Educación Física en secundaria y su relación con la intención de práctica futura” pretende conocer las variables presentes en la clase de Educación Física que son percibidas como determinantes por los estudiantes para promover su intención de mantener una práctica física continuada en un futuro. La muestra estuvo compuesta por estudiantes de secundaria del núcleo urbano de las ciudades de Buenos Aires (Argentina) y Madrid (España). El abordaje metodológico fue descriptivo y una vez realizado el tratamiento de la información obtenida se establecieron posibles patrones motivacionales que

puedan predecir la permanencia futura en la práctica de actividad física en las poblaciones objeto de estudio, con lo se acerca a la relación que intentamos desarrollar entre la motivación y la intención de ser físicamente activo en el futuro, pero no alcanza con la resolución del problema (Gómez, 2015).

Por eso es que consideramos la importancia de nuestro trabajo en cuanto a su alcance, ya que permitirá iniciar relaciones entre lo que ya se investigó con lo que estamos investigando, describiendo lo que sucede con las variables estudiadas y esto puede permitirnos en futuros estudios mejorar las prácticas.

1.7. Hipótesis

Hipótesis sustantiva

La motivación autodeterminada en los estudiantes y la motivación por el trabajo de los profesores presenta una relación positiva respecto del gusto e importancia que los estudiantes le conceden a las clases de Educación Física.

Hipótesis de trabajo

- El nivel de motivación intrínseca de los estudiantes aumenta de forma positiva cuando aumenta el gusto e importancia hacia las clases de Educación Física en el Nivel Medio. Hipótesis correlacional.
- De acuerdo al gusto e importancia que le otorgan a las clases de educación, se observa una diferencia significativa a favor de los varones, respecto de las mujeres. Hipótesis correlacional. Hipótesis de trabajo.
- El nivel de motivación en el trabajo por parte de los profesores es alto. Hipótesis descriptiva.
- De la motivación en el trabajo de los profesores, la motivación intrínseca es la más elevada. Hipótesis descriptiva.

1.8. Objetivos

1.8.1. Objetivo general

Consideramos que el objetivo general es:

Determinar la relación entre la motivación autodeterminada de los estudiantes y la motivación por el trabajo en los profesores de acuerdo al gusto y la importancia concedida a la clase de Educación Física en el Nivel Medio del Sistema Educativo Formal Argentino.

1.8.2. Objetivos específicos

En base al objetivo general, se desprenden los distintos objetivos específicos:

Identificar el nivel de motivación intrínseca por parte de los estudiantes dentro de las clases de Educación Física de Nivel Medio del Sistema Educativo Argentino.

Determinar el nivel de importancia y gusto concebido dentro de las clases de Educación Física de Nivel Medio del Sistema Educativo Argentino por parte de los estudiantes.

Determinar el nivel de motivación intrínseca por el trabajo que presentan los profesores dentro de las clases de Educación Física en el Nivel Medio del Sistema Educativo Argentino.

Describir la relación entre la motivación por parte del profesor y el gusto e importancia concedidos a la Educación Física por parte de los estudiantes de Nivel Medio del Sistema Educativo Argentino.

Determinar la relación entre la motivación autodeterminada por parte de los estudiantes y la motivación por el trabajo de los profesores en las clases de Educación Física de Nivel Medio del Sistema Educativo Argentino de acuerdo al gusto e importancia concedidos por parte de los estudiantes.

Identificar la/s relación/es entre el gusto e importancia concebida por los estudiantes de Educación Física de Nivel Medio del Sistema Educativo Formal Argentino y la motivación autodeterminada.

2. Segunda Parte: Material y Método

2.1. Tipo de diseño

De acuerdo al estado del arte del tema en cuestión, la revisión de la literatura y el enfoque que queremos brindarle al estudio, podemos decir que estamos ante un estudio descriptivo ya que encontramos que hay diferentes investigaciones realizadas referentes a las variables que estamos tratando en este estudio, ejemplo, la motivación autodeterminada, la motivación por el trabajo en los profesores de Educación Física, el gusto y la importancia por la Educación Física; con lo que este tipo de estudio nos permite “*describir el comportamiento de variables, y/o identificar tipos o pautas características resultantes de las combinaciones de valores entre varias de ellas*” (Ynoub, 2007 p. 6).

En este caso realizamos un estudio descriptivo en donde existe interacción con un grupo de personas por una sola vez en el mes de noviembre de 2016, con lo que en relación al tiempo es una investigación de carácter sincrónico, realizando un corte sagital al problema planteado, proporcionándoles los cuestionarios como instrumentos de recolección de datos para realizar la evaluación de variables y medir con la mayor precisión posible, esto se debe a que los cuestionarios ya estaban establecidos y son de respuesta cerrada. (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Batista Lucio, 1991).

Por otra parte, teniendo en cuenta la búsqueda del conocimiento, nos orientamos hacia una investigación aplicada buscando generar conocimiento con aplicación directa. A pesar que abordamos el estudio descriptivo, donde se pueden integrar las mediciones de las variables para decir cómo se comporta cada una y cómo se manifiesta el fenómeno de interés, como ya dijimos, nuestro objetivo es indicar cómo se relacionan las variables, por lo tanto podemos decir que nuestra investigación presenta algunos aspectos y características de una investigación correlacional. Nos encargamos de medir el grado de relación que existe entre dos o más conceptos o variables en un

contexto particular; como ser en este caso la clase de Educación Física del sistema educativo formal (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Batista Lucio, 1991). Cabe aclarar que los estudios descriptivos sirven para analizar cómo es y se manifiesta un fenómeno y sus componentes y los estudios correlacionales pretenden ver cómo se relacionan o vinculan diversos fenómenos entre sí (o si no se relacionan).

Nuestro propósito se basa en aplicar el conocimiento producido en la práctica profesional del Sistema Educativo Formal para aportar desde la metodología y brindar herramientas para mejorar a futuro la relación entre estudiantes, profesores y el contexto en el cual se desenvuelven diariamente.

2.2. Instrumentos de producción de datos

El instrumento utilizado en nuestro estudio para la recolección de datos fue el cuestionario, se lo considera un procedimiento clásico en las ciencias sociales para la obtención y registro de datos, ya que permite utilizarlo como instrumento de investigación y como instrumento de evaluación de personas, procesos y programas de formación (Sierra Bravo, 1988), consiste en un conjunto de preguntas, normalmente de varios tipos, preparado sistemática y cuidadosamente, sobre los hechos y aspectos que interesan en una investigación o evaluación, y que puede ser aplicado en formas variadas (García Muñoz, 2003). Nuestra investigación se ve atravesada por varios cuestionarios ya estructurados y validados que atienden a distintas variables e indicadores, y son específicos para la medición de las variables desarrolladas (ver modelo de cuestionario en Anexo 3. QP_2016 para los profesores y Anexo 3.1. QA_2016 para los alumnos).

En cuanto al procedimiento, la modalidad de la aplicación del cuestionario fue aplicada cara a cara, en el contexto escolar de la clase de Educación Física, en presencia del investigador durante el desarrollo de la misma y en el caso de los profesores, fue en ausencia del investigador. Previo a la entrega del cuestionario se entregó un consentimiento informado para los alumnos y a los profesores, por ser menores de edad, en el que deberían firmar el padre o la madre, aunque en algunos casos no fue necesario (ver Anexo 2.

Consentimiento Informado. Alumnos y Profesores). Para el comienzo, realizamos una breve explicación sobre las características del cuestionario, que el mismo es de carácter confidencial y no hay respuestas verdaderas o falsas, y haciendo énfasis en que solo queremos conocer su opinión acerca de lo que se les pregunta, pudiendo contestar con total sinceridad, y que es completamente anónimo. En cuanto al tiempo de realización era ilimitado y sin presiones. No se presentaron limitaciones a la hora de realizar los cuestionarios, demoraron alrededor de entre 8 a 10 min. todos los participantes.

De acuerdo al nivel de acuerdo con cada una de las frases, los estudiantes y los profesores respondieron de acuerdo a su experiencia. Se responde a través de una escala Likert del 1 (totalmente en desacuerdo) al 7 (totalmente de acuerdo). En cuanto al resto de variables, para poder trabajar con ellas, están codificadas de la siguiente manera: con respecto al Género, 0 para hombre y 1 para mujer, en cuanto a la institución educativa, 0 para público y 1 para lo privado. También se tuvo en cuenta la calificación recibida durante el año anterior, si practica actividad física o no por fuera de la clase de Educación Física escolar, teniendo en cuenta si es regularmente al menos dos veces por semana y de ser afirmativa cuánto es el nivel de práctica que realiza en esa actividad física, poco, normal, bastante o mucho.

2.2.1. Descripción del cuestionario para los profesores

El cuestionario utilizado para los profesores consta de las siguientes partes:

Las variables sociodemográficas que se recogen de la información de interés para segmentar la muestra, cuando se realice el análisis de datos. Los ítems que se recogen son: edad, el género, el tipo de centro, los años de experiencia, los años impartiendo clase a la clase que ha respondido el cuestionario, los grupos (cursos) a los que habitualmente da clase, y el nivel socioeconómico de los alumnos percibido.

Igualmente, hay un espacio en el que incluir clave de profesor. El grupo al que le dé clase este profesor que responda este cuestionario tendrá que escribir esta misma clave para poder vincular los cuestionarios.

La segunda parte recoge las variables que vamos a analizar, agrupadas en torno a los siguientes cuestionarios.

2.2.1.2. Variables relacionadas a los profesores:

2.2.1.2.1. Motivación en el Trabajo

Se utiliza una versión traducida al castellano de la Escala Multidimensional de Motivación en el Trabajo o Multidimensional Work Motivation Scale (MWMS; Gagné, Forest, Vansteenkiste, Crevier-Braud, et. al., 2014). Dicho instrumento consta de 19 ítems y se compone de seis dimensiones: amotivación, regulación externa social, regulación externa material, regulación introyectada, regulación identificada y motivación intrínseca. Todas las dimensiones se miden con tres ítems a excepción de la regulación introyectada que se compone de cuatro.

2.2.2. Descripción y validación para el cuestionario del alumnado

A continuación se describe una lista con las distintas variables y los distintos instrumentos adaptados que se utilizaron para medir las mismas.

2.2.2.1. Para las variables dentro de la Teoría de la Autodeterminación

2.2.2.1.1. Motivación Autodeterminada

Se utilizan los ocho ítems correspondientes a los factores de motivación intrínseca y motivación identificada de la versión traducida al castellano (Moreno, González – Cutre, y Chillón, 2009) de la Escala del Locus Percibido de Causalidad o Perceived Locus of Causality (PLOC; Goudas, Biddle, y Fox, 1994). También se incluyen los cuatro ítems correspondientes al factor

regulación integrada diseñada por Ferriz, González-Cutrey Sicilia (2015) para su inclusión en la Educación Física.

Para la medición de la motivación intrínseca se utilizó una adaptación del “Intrinsic Motivation Inventory”. El autor optó por la opción de 18 ítems y fue adaptada al deporte específico. En cambio, nosotros utilizamos el factor “motivación intrínseca” del Perceived Locus of Causality (PLOC; Goudas et. al. 1994), en su adaptación en España realizada por Moreno Murcia, González-Cutre y Chillón (2009), con una escala de valoración tipo Likert cuya puntuación oscila entre 1 a 5. Este instrumento permite profundizar en el conocimiento de la motivación en clases de Educación Física y su relación con la adherencia al ejercicio físico y la adopción de hábitos de vida saludables, teniendo en cuenta el papel tan importante que parece jugar la regulación integrada en este proceso (Ferriz, González Cutre y Sicilia, 2015).

2.2.2.1.2. Otras variables de estudio seleccionadas en función de nuestro interés para la investigación en el alumnado de acuerdo al gusto e importancia a la Educación Física

2.2.2.1.3. Importancia y Utilidad Concedidas a la Educación Física

Para la medición de la importancia y la utilidad de la Educación Física se utilizaron tres ítems previamente diseñados y validados en el contexto español Importancia y utilidad de la Educación Física (IEF) (Moreno, González-Cutre y Ruíz, 2009). Las respuestas a dicho cuestionario son cerradas y se responden con una escala tipo Likert cuya puntuación oscila entre 1= totalmente en desacuerdo y 5=totalmente de acuerdo.

2.2.2.1.4. Gusto por la Educación Física

Se utilizan tres ítems creados ad hoc, se responden con una escala tipo Likert cuya puntuación oscila entre 1=totalmente en desacuerdo y 5=totalmente de acuerdo.

2.3. Cronograma de actividades en el contexto

Presentamos el cronograma de actividades llevadas a cabo en la recolección de los datos para nuestra investigación.

Fecha	Actividad	Lugar
15/09/2016	Primer acercamiento con la profesora de Educación Física de la Institución, comunicándole acerca de la investigación, el alcance y las posibilidades de hacer el trabajo de campo allí.	Vía mensaje de texto.
24/10/2016	Envío de la carta de presentación a la profesora, en función de intermediaria, solicitando autorización a la Dirección junto con los consentimientos informados para los alumnos y para los profesores participantes. (Ver Anexo 1. Modelo de carta de presentación).	Vía mail.
27/10/2016	Confirmación de la Dirección de la Institución y entrevista para la concertación de día y horario con la profesora a cargo.	Vía mensaje de texto.
3/11/2016	Entrevista breve comunicando a los profesores y estudiantes sobre los objetivos, información del procedimiento e invitación formal a la participación voluntaria y anónima del proyecto. Toma de cuestionarios en la Institución a los estudiantes y a la profesora. Toma pendiente a los profesores.	Institución educativa.
10/11/2016	Retiro de las planillas de cuestionarios que habían quedado pendientes.	Institución educativa.

2.4. Población y muestra

De acuerdo al tipo de investigación descriptiva, es que pasamos a la elección de la muestra, la misma cumple con el principio de representatividad que promueve Ynoub (2004) dando cuenta de la población característica del tema de investigación en cuestión. Teniendo en cuenta el instrumento de recolección de datos se determinó que la muestra fue no probabilística-finalista, ya que queremos comparar algunos grupos de estudiantes con un criterio de selección específico. El tipo de muestra presentado es el de muestras por cuotas, con el objetivo de estudiar en profundidad los casos que se seleccionen específicamente y unos números de casos en particular.

En esta investigación se le realizaron cuestionarios a diferentes cursos del sistema educativo argentino público y privado a nivel nacional. La muestra será analizada en función a todos los datos registrados. Se trabajó con dos muestras, por un lado los profesores y por otro los estudiantes, teniendo en cuenta como cuota el sexo en los estudiantes y los años de experiencia en los profesores.

2.5. Plan de tratamiento y análisis de los datos

El tratamiento y análisis de los datos se ha centrado principalmente en las variables (Samaja, 1994); es decir, hemos analizado la matriz de datos verticalmente. Se buscó transformar la información producida en dato y luego asimilarla a la teoría de la investigación, interpretándola, comprendiéndola y sintetizándola. Dicho tratamiento y análisis se basó en cuatro variables expuestas en este trabajo de investigación, analizadas cuantitativamente.

UA: estudiantes **V:** Motivación Autodeterminada

UA: estudiantes **V:** Gusto por la Educación Física

UA: estudiantes **V:** Importancia por la Educación Física

UA: docentes **V:** Motivación en el trabajo

2.5.1. Secuencia de actividades

2.5.1.1. Procesamiento de la información

El procesamiento fue realizado en una planilla de cálculos Excel, confeccionada por el proyecto general entre UPM y UFLO del cual se deriva este trabajo. La misma está compuesta con datos recolectados por cada investigador/a integrante del equipo de investigación. En ella, se agruparon las unidades de análisis en filas y los diferentes ítems de los cuestionarios que serían las variables, dimensión o subdimensiones en columnas.

2.5.1.2. Construcción de índices sumatorios de variables complejas

Se han construido índices sumatorios para todas las variables complejas a fin de poder elaborar un rango que permita relacionarlas, es decir, se transformaron los valores expresados en palabras de opinión (propias de un instrumento de recolección de datos) en valores numéricos que permitieron hacer tratamientos estadísticos. Primero se equipararon las respuestas con números en escala ordinal, luego se le asignaron puntajes a cada valor de las subdimensiones, dimensiones y variables. Se pensaron los puntajes de modo que la suma de los mismos a nivel de subdimensiones y dimensiones permita inferir el valor correspondiente a cada variable para cada unidad de análisis tratada.

A continuación se detallan los índices sumatorios para cada una de ellas.

La escala de niveles para cada variable se conforma por los valores:

Nulo, Bajo, Medio, Alto y Muy alto. A cada uno de estos valores se lo otorgó un puntaje a partir de la construcción de índice. Los índices se presentan a continuación.

En primera instancia presentaremos las variables y dimensiones de los estudiantes y en segunda instancia las variables y dimensiones de los profesores.

2.5.1.2.1. Nivel de Motivación Autodeterminada en los estudiantes

Para comenzar a medir el nivel de motivación autodeterminada en los estudiantes, se realizó la suma de los valores de las respuestas en el cuestionario referidas a todas las dimensiones de esta variable para cada unidad de análisis, y acorde al resultado se encuadran en los diferentes niveles de motivación autodeterminada distintas subdimensiones que comprenden la motivación intrínseca, motivación integrada y la motivación identificada.

2.5.1.2.2. Nivel de Motivación Intrínseca

Para desarrollar el nivel de motivación intrínseca se realizó la suma de los valores de las respuestas en el cuestionario referidas a todas las dimensiones de esta variable para cada unidad de análisis (que comprenden el puntaje del 1 al 5), y acorde al resultado se encuadran en los diferentes niveles de motivación intrínseca. El valor de la variable *nulo* es el puntaje 4 que es el mínimo, ya que la suma de los puntajes del valor *totalmente en desacuerdo* de las dimensiones es 4. El valor de la variable *bajo* le corresponde a los puntajes comprendidos entre 5 y 8, el *medio* entre 9 y 12, *alto* entre 13 y 16 y *muy alto* entre 17 y 20.

Variable	Valores	Puntaje	Sub- dimensiones	Valores	Puntaje
Nivel de motivación intrínseca	Muy alto	17-20	Participo: -Porque los ejercicios que realizo se ajustan a mis intereses	Totalmente en desacuerdo	1
	Alto	13-16	-Porque la forma de realizar los ejercicios coincide perfectamente con la forma en que yo quiero hacerlos	En desacuerdo	2
	Medio	9-12		Indiferente	3
	Bajo	5-8	-Porque la forma de realizar los ejercicios responde a mis deseos -Porque tengo la	De acuerdo	4

	Nulo	4	oportunidad de elegir cómo realizar los ejercicios	Totalmente de acuerdo	5
--	------	---	--	-----------------------	---

2.5.1.2.3. Nivel de Motivación Integrada

Se realizó la suma de los valores de las respuestas en el cuestionario, referidas todas las dimensiones de esta variable para cada unidad de análisis (que comprenden el puntaje del 1 al 5) y acorde al resultado se encuadran en los diferentes niveles de motivación integrada. El valor de la variable *nulo* es el puntaje 4 que es el mínimo, ya que la suma de los puntajes del valor *totalmente en desacuerdo* de las dimensiones es 4. El valor de la variable *bajo* le corresponde a los puntajes comprendidos entre 5 y 8, el *medio* entre 9 y 12, *alto* entre 13 y 16 y *muy alto* entre 17 y 20.

Variable	Valores	Puntaje	Sub-dimensiones	Valores	Puntaje
Nivel de motivación integrada	Muy alto	17-20	Participo: -Porque siento que he tenido una gran progresión con respecto al objetivo final que me he propuesto. -Porque realizo los ejercicios eficazmente. -Porque el ejercicio es una actividad que hago muy bien. -Porque creo que puedo cumplir con las exigencias de la clase.	Totalmente en desacuerdo	1
	Alto	13-16		En desacuerdo	2
	Medio	9-12		Indiferente	3
	Bajo	5-8		De acuerdo	4
	Nulo	4		Totalmente de acuerdo	5

2.5.1.2.4. Nivel de Motivación Identificada

Se realizó la suma de los valores de las respuestas en el cuestionario referidas todas las dimensiones de esta variable para cada U.A. (que comprenden el puntaje del 1 al 5) y, acorde al resultado se encuadran en los diferentes niveles de motivación identificada. El valor de la variable *nulo* es el puntaje 4 que es el mínimo, ya que la suma de los puntajes del valor *totalmente en desacuerdo* de las dimensiones es 4. El valor de la variable *bajo* le corresponde a los puntajes comprendidos entre 5 y 8, el *medio* entre 9 y 12, *alto* entre 13 y 16 y *muy alto* entre 17 y 20.

Variable	Valores	Puntaje	Sub-dimensiones	Valores	Puntaje
Nivel de motivación identificada	Muy alto	17-20	Participo: -Porque me siento muy cómodo/a cuando hago ejercicio con los/as demás compañeros/as.	Totalmente en desacuerdo	1
	Alto	13-16		En desacuerdo	2
	Medio	9-12	-Porque me relaciono de forma muy amistosa con el resto de compañeros/as.	Indiferente	3
	Bajo	5-8	-Porque siento que me puedo comunicar abiertamente con mis compañeros/as.	De acuerdo	4
	Nulo	4	-Porque me siento muy cómodo/a con los/as compañeros/as.	Totalmente de acuerdo	5

2.5.1.2.5. Nivel de Gusto por la Educación Física

Se realizó la suma de los valores de las respuestas en el cuestionario referidas a todas las dimensiones de esta variable para cada U.A. (que comprenden el puntaje del 1 al 5) y acorde al resultado se encuadran los diferentes niveles de gusto por la Educación Física. Encontramos para la variable Gusto por la Educación Física 3 subdimensiones: El valor de la variable *nada* es el puntaje 3 que es el mínimo, ya que la suma de los puntajes del valor *totalmente en desacuerdo* de las dimensiones es 3. El valor de la variable *poco* le corresponde a los puntajes comprendidos entre 4 y 6, el *medio/normal* entre 7 y 9, *alto/bastante* entre 10 y 12 y *muy alto/mucho* entre 13y 15.

Variable	Valores	Puntaje	Sub-dimensiones	Valores	Puntaje
Nivel de gusto por la Educación Física	Mucho	13-15	<ul style="list-style-type: none"> - Me gusta mucho la Educación Física. - La Educación Física me encanta. - La Educación Física me parece genial. 	Totalmente en desacuerdo	1
	Bastante	10 – 12		En desacuerdo	2
	Normal	7-9		Indiferente	3
	Poco	4 – 6		De acuerdo	4
	Nada	3		Totalmente de acuerdo	5

2.5.1.2.6. Nivel de Importancia de la Educación Física

Se realizó la suma de los valores de las respuestas en el cuestionario referidas todas las dimensiones de esta variable para cada U.A. (que comprenden el puntaje del 1 al 5) y acorde al resultado se encuadran en los diferentes niveles de importancia en Ed. Física. El valor de la variable *nulo* es el puntaje 3 que es el mínimo, ya que la suma de los puntajes del valor *totalmente en desacuerdo* de las dimensiones es 3. El valor de la variable *bajo* le corresponde a los puntajes comprendidos entre 4 y 6, el *medio* entre 7 y 9, *alto* entre 10 y 12 y *muy alto* entre 13 y 15.

Variable	Valores	Puntaje	Sub-dimensiones	Valores	Puntaje
Nivel de importancia en Ed. Física	Muy alto	13-15	- Considero importante tener clases de Educación Física.	Totalmente en desacuerdo	1
	Alto	10-12		En desacuerdo	2
	Medio	7-9	- Comparada con el resto de materias, creo que la Educación Física es una de las más importantes. - Creo que las cosas que aprendo en Educación Física me serán útiles en la vida.	Indiferente	3
	Bajo	4-6		De acuerdo	4
	Nulo	3		Totalmente de acuerdo	5

2.5.1.3. Nivel de motivación en el trabajo para los profesores

Se realizó la suma de los valores de las respuestas en el cuestionario realizado a los profesores referidas todas las dimensiones de esta variable para cada unidad de análisis, y acorde al resultado se encuadran en los diferentes niveles de motivación en el trabajo en sus subdimensiones que comprenden la motivación intrínseca, la motivación extrínseca (tipos de regulación, regulación externa social, regulación externa material, regulación introyectada, regulación identificada) y la desmotivación.

2.5.1.3.1. Nivel de Motivación Intrínseca

Se realizó la suma de los valores de las respuestas en el cuestionario referidas todas las dimensiones de esta variable para cada U.A. (que comprenden el puntaje del 1 al 5) y acorde al resultado se encuadran en los diferentes niveles de motivación intrínseca. El valor de la variable *nulo* es el puntaje 3 que es el mínimo, ya que la suma de los puntajes del valor *totalmente en desacuerdo* de las dimensiones es 3. El valor de la variable *bajo* le corresponde a los puntajes comprendidos entre 4 y 6, el *medio* entre 7 y 9, *alto* entre 10 y 12 y *muy alto* entre 13 y 15.

Variable	Valores	Puntaje	Sub-dimensiones	Valores	Puntaje
Nivel de motivación intrínseca	Muy alto	13-15	-Porque me divierto haciendo mi trabajo.	Totalmente en desacuerdo	1
	Alto	10-12		En desacuerdo	2
	Medio	7-9	-Porque lo que hago en mi trabajo es emocionante.	Indiferente	3
	Bajo	4-6	-Porque el trabajo que hago es interesante.	De acuerdo	4
	Nulo	3		Totalmente de	5

				acuerdo	
--	--	--	--	---------	--

2.5.1.3.2. Nivel de motivación extrínseca

Se realizó la suma de los valores de las respuestas en el cuestionario referidas todas las dimensiones de esta variable para cada unidad de análisis (que comprenden el puntaje del 1 al 5) y acorde al resultado se encuadran en los diferentes niveles de motivación extrínseca y sus dimensiones: la regulación externa social, la regulación externa material, la regulación introyectada y la regulación identificada. Comenzaremos con la regulación externa social, el valor de la variable *nulo* es el puntaje 3 que es el mínimo, ya que la suma de los puntajes del valor *totalmente en desacuerdo* de las dimensiones es 3. El valor de la variable *bajo* le corresponde a los puntajes comprendidos entre 4 y 6, el *medio* entre 9 y 7, *alto* entre 12 y 14 y *muy alto* entre 13 y 15.

2.5.1.3.3. Nivel de regulación externa social

Se realizó la suma de los valores de las respuestas en el cuestionario referidas todas las dimensiones de esta variable para cada U.A. (que comprenden el puntaje del 1 al 5) y en relación al resultado se encuadran en los diferentes niveles de Regulación Externa Social.

El valor de la variable *nulo* es el puntaje 3 que es el mínimo, ya que la suma de los puntajes del valor *totalmente en desacuerdo* de las dimensiones es 3. El valor de la variable *bajo* le corresponde a los puntajes comprendidos entre 4 y 6, el *medio* entre 7 y 9, *alto* entre 12 y 14 y a *muy alto* le corresponde el puntaje entre 13 y 15.

Variable	Valores	Puntaje	Sub-dimensiones	Valores	Puntaje
----------	---------	---------	-----------------	---------	---------

Regulación externa social	Muy alto	13-15	-Para conseguir la aprobación de otros (director, compañeros, familia, padres de mis alumnos).	Totalmente en desacuerdo	1
	Alto	12-14	-Para que otros me respeten más.	En desacuerdo	2
	Medio	7-9		Indiferente	3
	Bajo	4-6	-Para que no me critiquen.	De acuerdo	4
	Nulo	3		Totalmente de acuerdo	5

2.5.1.3.4. Nivel de Regulación Externa Material

Se realizó la suma de los valores de las respuestas en el cuestionario referidas todas las dimensiones de esta variable para cada unidad de análisis (que comprenden el puntaje del 1 al 5) y acorde al resultado se encuadran en los diferentes niveles de regulación externa material. El valor de la variable *nulo* es el puntaje 3 que es el mínimo, ya que la suma de los puntajes del valor *totalmente en desacuerdo* de las dimensiones es 3. El valor de la variable *bajo* le corresponde a los puntajes comprendidos entre 4 y 6, el *medio* entre 7 y 9, *alto* entre 10 y 12 y *muy alto* entre 13 y 15.

Variable	Valores	Puntaje	Sub-dimensiones	Valores	Puntaje
	Muy alto	13-15	-Para ser recompensado/a económicamente.	Totalmente en desacuerdo	1
	Alto	10-12		En desacuerdo	2

Regulación externa material	Medio	7-9	-Porque tendré más estabilidad laboral si me esfuerzo.	Indiferente	3
	Bajo	4-6		De acuerdo	4
	Nulo	3	-Porque me arriesgo a perder mi trabajo si no me esfuerzo lo suficiente.	Totalmente de acuerdo	5

2.5.1.3.5. Nivel de Regulación Introyectada

Se realizó la suma de los valores de las respuestas en el cuestionario referidas todas las dimensiones de esta variable para cada unidad de análisis (que comprenden el puntaje del 1 al 5) y acorde al resultado se encuadran en los diferentes niveles de regulación introyectada. El valor de la variable *nulo* es el puntaje 4 que es el mínimo, ya que la suma de los puntajes del valor *totalmente en desacuerdo* de las dimensiones es 4. El valor de la variable *bajo* le corresponde a los puntajes comprendidos entre 5 y 8, el *medio* entre 9 y 12, *alto* entre 13 y 16 y *muy alto* entre 17 y 20.

Variable	Valores	Puntaje	Sub-dimensiones	Valores	Puntaje
Regulación Introyectada	Muy alto	17-20	-Por demostrarme a mí mismo que puedo.	Totalmente en desacuerdo	1
	Alto	13-16		En desacuerdo	2
	Medio	9-12	-Porque me hace sentir orgulloso/a de mí mismo/a.	Indiferente	3

	Bajo	5-8	-Porque si no lo hago me sentiría avergonzado/a de mí mismo/a.	De acuerdo	4
	Nulo	4	-Porque si no lo hago me sentiría mal conmigo mismo/a.	Totalmente de acuerdo	5

2.5.1.3.6. Nivel de Regulación Identificada

Se realizó la suma de los valores de las respuestas en el cuestionario referidas todas las dimensiones de esta variable para cada U.A. (que comprenden el puntaje del 1 al 5) y acorde al resultado se encuadran en los diferentes niveles de regulación identificada. El valor de la variable *nulo* es el puntaje 3 que es el mínimo, ya que la suma de los puntajes del valor *totalmente en desacuerdo* de las dimensiones es 3. El valor de la variable *bajo* le corresponde a los puntajes comprendidos entre 4 y 6, el *medio* entre 7 y 9, *alto* entre 10 y 12 y *muy alto* entre 13 y 15.

Variable	Valores	Puntaje	Sub-dimensiones	Valores	Puntaje
Regulación Identificada	Muy alto	13-15	-Porque personalmente considero importante esforzarme en este trabajo.	Totalmente en desacuerdo	1
	Alto	10-12		En desacuerdo	2
	Medio	7-9	-Porque esforzarme en este trabajo se adapta a mis valores personales.	Indiferente	3
	Bajo	4-6	-Porque esforzarme en este trabajo tiene una importancia personal para mí.	De acuerdo	4

	Nulo	3		Totalmente de acuerdo	5
--	------	---	--	-----------------------	---

2.5.1.3.7. Nivel de desmotivación

Se realizó la suma de los valores de las respuestas en el cuestionario referidas todas las dimensiones de esta variable para cada unidad de análisis (que comprenden el puntaje del 1 al 5) y acorde al resultado se encuadran en los diferentes niveles de desmotivación. El valor de la variable *nulo* es el puntaje 3 que es el mínimo, ya que la suma de los puntajes del valor *totalmente en desacuerdo* de las dimensiones es 3. El valor de la variable *bajo* le corresponde a los puntajes comprendidos entre 4 y 6, el *medio* entre 7 y 9, *alto* entre 10 y 12 y *muy alto* entre 13 y 15.

Variable	Valores	Puntaje	Sub-dimensiones	Valores	Puntaje
Nivel de amotivación	Muy alto	13-15	-No lo hago, realmente siento que estoy perdiendo el tiempo siendo profesor/a de EF.	Totalmente en desacuerdo	1
	Alto	10-12		En desacuerdo	2
	Medio	7-9		Indiferente	3
	Bajo	4-6	-Lo hago poco porque no creo que este trabajo se merezca que me esfuerce.	De acuerdo	4
	Nulo	3	-No sé por qué soy profesor/a de EF, este trabajo no tiene sentido.	Totalmente de acuerdo	5

2.5.1.3.8. Análisis estadístico de cada variable

Todas las variables fueron analizadas de modo general en toda la muestra y también en las cuotas definidas en la misma. Se han realizado tablas de frecuencia porcentual (para la cuota) y se extrajeron las medidas estadísticas moda y media.

El plan de análisis es el esfuerzo por explicitar, uno por uno, los procedimientos que se le aplicarán a la información que se produzca a fin de transformarla primero en dato y luego asimilarla al cuerpo teórico de la investigación, sintetizándola e interpretándola (Samaja, 1994).

El análisis de cada variable de la matriz de datos “informa” sobre el comportamiento de nuestra población respecto de uno de sus aspectos relevantes. Es, en términos de la estadística, “una población de mediciones” y, como tal, determina una distribución de frecuencias mediante el promedio y la moda, para de ese modo, inferir un conocimiento sobre la población como conjunto (Samaja, 1994).

Por lo tanto, en este trabajo de investigación se analizó toda la muestra en general y también por cuotas: sexo y años de experiencia en el caso de los profesores (Padua, 1994).

Las medidas trabajadas fueron:

- Frecuencia porcentual en general y para la cuota sexo.
- Moda en general, para toda la muestra y según las cuotas sexo en los estudiantes, y sumamos años de experiencia en el caso de los profesores.
- Promedio de toda la muestra y según las cuotas sexo en los estudiantes y sumamos años de experiencia en el caso de los profesores.

2.6. Ilustración de los resultados con gráficos descriptivos

Utilizamos gráficos de barras para representar la moda y la media de cada variable en la cuota sexo en el caso de los estudiantes. En el caso de los profesores utilizamos gráficos de barra para identificar las dimensiones y el sexo.

Para representar las frecuencias porcentuales del comportamiento de cada variable, realizamos gráficos de torta.

3. Tercera Parte: Análisis y Conclusiones

3.1. Exposición de resultados

A continuación se presentará el comportamiento de las variables, de acuerdo a la motivación autodeterminada de los estudiantes, mostrando la frecuencia porcentual, la moda de la muestra total y el promedio general, de cada una de ellas; también presentaremos la moda según la cuota sexo y en relación a la motivación por el trabajo de los profesores y el gusto e importancia concedidos en las clases de Educación Física, tendremos en cuenta los niveles de motivación intrínseca en estudiantes y profesores en las clases de Educación Física y finalmente se realizarán las correlaciones entre ellas.

3.1.1. Variable de motivación autodeterminada de los estudiantes

En función del total de la muestra todos los estudiantes fueron 620, comenzando con el análisis de esta variable, las medidas de tendencia central respecto de la motivación autodeterminada mostraron una moda 4 para la motivación intrínseca, y un promedio de 3.6 para las mujeres y un 3.8 para los varones teniendo en cuenta el total de la muestra. Encontramos que el nivel es alto tanto en varones como en mujeres en el caso de la moda, lo presentamos en la tabla 2 y 3. De acuerdo a la motivación integrada, mostró una moda 3 para las mujeres y una moda 5 para los varones, respecto del total de la muestra, un promedio de 3.2 para las mujeres y 3.6 para los varones teniendo en cuenta el total de la muestra, y una mediana 3 respecto del total, alcanzando un nivel muy alto en varones y medio en las mujeres de acuerdo a la moda total de la muestra. Por último, la motivación identificada presenta una moda 4 tanto para varones como mujeres teniendo en cuenta el total de la muestra, considerando un nivel alto de la misma, un promedio 3.7 para ambos sexos y una mediana de 4, alcanzando niveles altos en esta dimensión, se lo puede observar en la siguiente Tabla 1 y el Gráfico 1.

Tabla 1. Medidas de Tendencia Central de la Motivación Autodeterminada

	Motivación Intrínseca	Motivación Integrada	Motivación Identificada
PROMEDIO	3,7	3,3	3,7
MODA	4,0	3,0	4,0
MEDIANA	4,0	3,0	4,0

Gráfico 1. Representación gráfica de Medidas de Tendencia Central de la Motivación Autodeterminada respecto de la muestra total

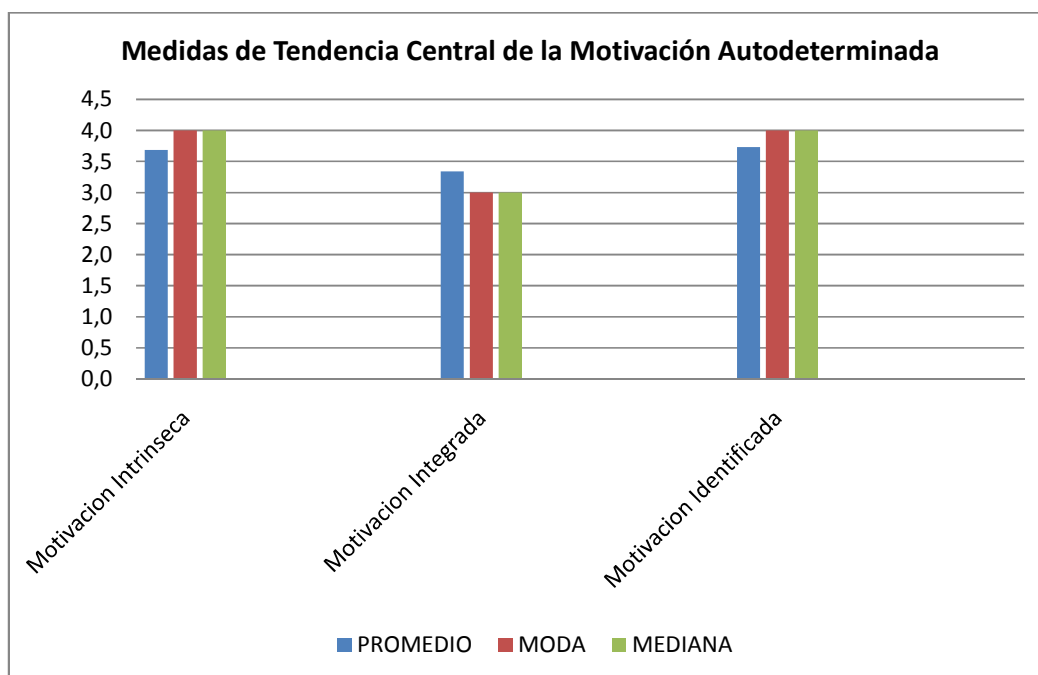


Tabla 2. Motivación intrínseca de varones según las medidas de tendencia central y su nivel correspondiente

Hombres	Motivación Intrínseca	Nivel
PROMEDIO	3,8	Alto
MODA	4,0	Alto
MEDIANA	4,0	Alto

Tabla 3. Nivel de motivación intrínseca de acuerdo a las medidas de tendencia central en mujeres

Mujeres	Motivación Intrínseca	Nivel
PROMEDIO	3,6	Alto
MODA	4,0	Alto
MEDIANA	4,0	Alto

Respecto al nivel de motivación intrínseca encontramos que en el caso de las mujeres un 28% posee un nivel muy alto mientras que el 72% de las estudiantes poseen un nivel de motivación intrínseca alto. En el caso de los estudiantes varones, un 74% poseen un nivel de motivación intrínseca muy alto, y un 26% restante un nivel alto.

Detallamos a continuación el resultado del nivel motivación intrínseca de acuerdo a la motivación autodeterminada tanto en varones como en mujeres (Tabla 4 y Tabla 5, junto a las representaciones gráficas del nivel de motivación intrínseca respecto de la motivación autodeterminada, en primer lugar el Gráfico 2 para identificar a los varones y el Gráfico 3 para identificar a las mujeres).

Tabla 4. Nivel de motivación intrínseca de acuerdo a la motivación autodeterminada en varones

Motivación Autodeterminada	Muy Alto	Alto
Motivación Intrínseca		4
Motivación Integrada	5	
Motivación Identificada	5	

Tabla 5. Nivel de motivación intrínseca de acuerdo a la motivación autodeterminada en mujeres

Motivación Autodeterminada	Muy Alto	Alto
Motivación Intrínseca	5	
Motivación Integrada		4
Motivación Identificada		4

Gráfico 2. Representación gráfica del nivel de motivación intrínseca de acuerdo a la motivación autodeterminada en varones

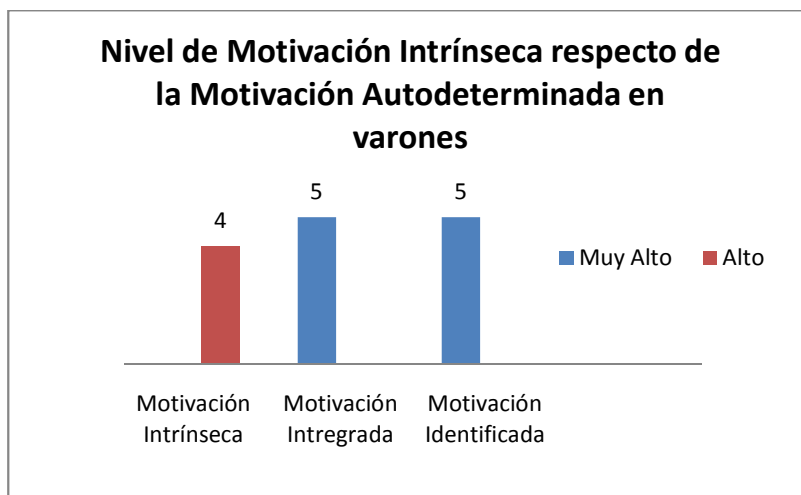
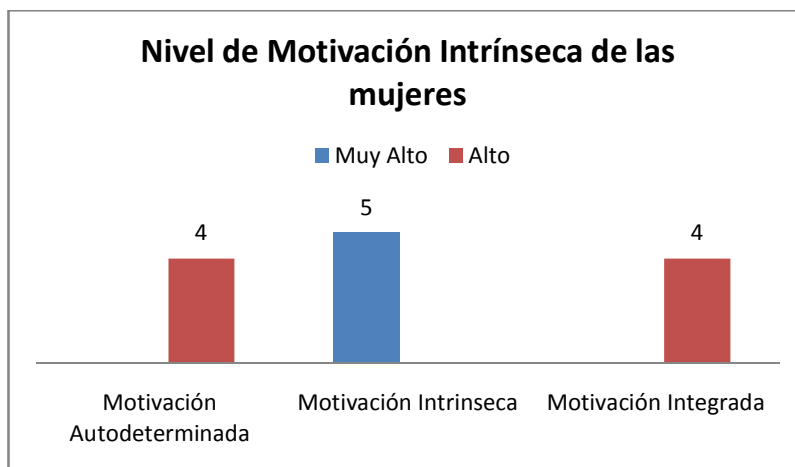


Gráfico 3. Representación gráfica del nivel de motivación intrínseca de acuerdo a la motivación autodeterminada en mujeres



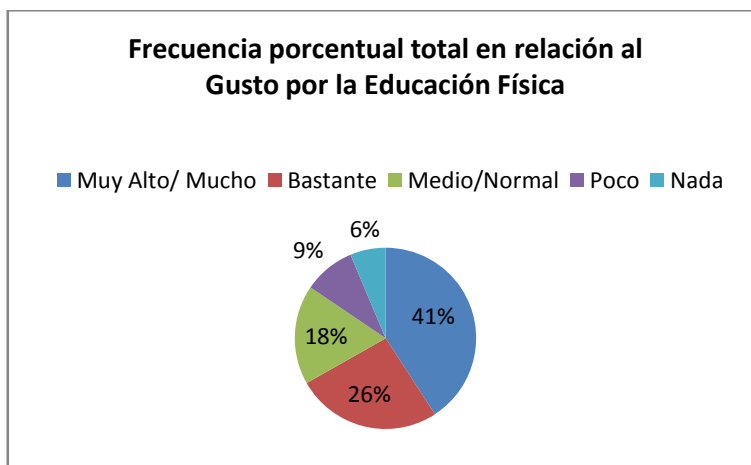
3.1.2. Variable de gusto por la Educación Física en los estudiantes

Los estudiantes que completaron los cuestionarios han manifestado los siguientes porcentajes en relación con el gusto por la Educación Física: Un 6% afirma que le gusta nada, el 9% que su gusto es poco, el 17% que le gusta normal o medio, el 25% que le gusta bastante y el 41% del total, que le gusta mucho. A continuación se presenta la tabla 6 y el gráfico 4 que representa estos porcentajes.

Tabla 6. Resultado en los distintos niveles de acuerdo al gusto por la Educación Física

Niveles	Fr Absoluta	Fr Relativa
Muy Alto/ Mucho	253	41%
Bastante	161	26%
Medio/Normal	110	18%
Poco	57	9%
Nada	39	6%
Total	620	100%

Gráfico 4. Representación gráfica del porcentaje total sobre el gusto por la Educación Física



Por otra parte, las estudiantes mujeres manifestaron su gusto por la Educación Física en los siguientes porcentajes: a un 35% le gusta mucho, un 18% manifestó que le gusta bastante, 27% su gusto es normal, a un 11% le gusta poco, y hubo un 8% que le gusta nada.

En referencia a los varones el porcentaje es: al 51% le gusta mucho, a un 20% le gusta bastante, para el 19% su gusto es normal, a un 6% le gusta poco, y a un 3% le gusta nada. Podemos decir que el gusto por la Educación Física es mayor en los varones que en las mujeres de la muestra total.

Las siguientes tablas 7 y 8, y gráficos 5 y 6 expresan los valores porcentuales en primer lugar para la cuota sexo mujeres y en segundo lugar para la cuota sexo varones:

Tabla 7. Porcentaje del gusto por la Educación Física por cuota sexo femenino

Mujeres		
Niveles	Fr Absoluta	Fr Relativa
Muy Alto/ Mucho	136	35%
Bastante	109	28%
Medio/Normal	64	17%
Poco	44	11%
Nada	32	8%

Total	385	100%
-------	-----	------

Gráfico 5. Frecuencia porcentual del gusto por la Educación Física según cuota sexo femenino

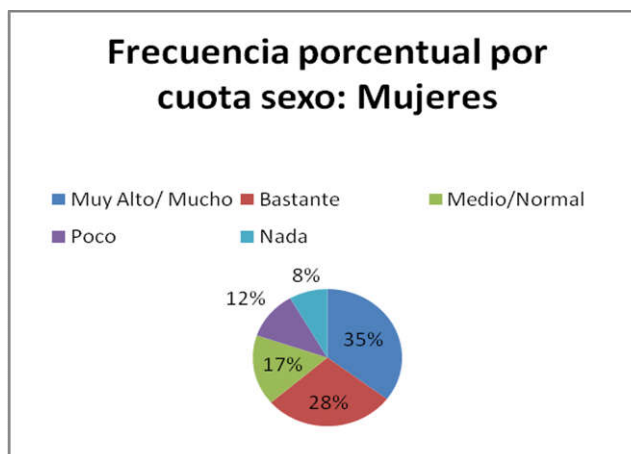
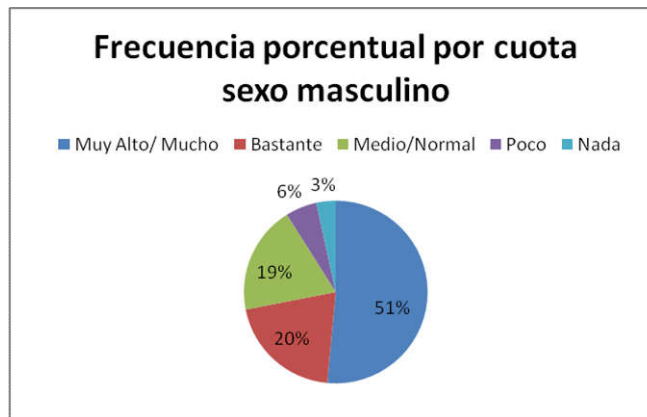


Tabla 8. Frecuencia porcentual del gusto por la Educación Física según cuota sexo masculino

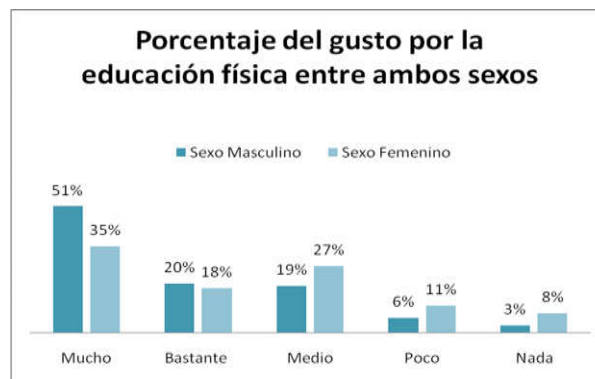
Varones		
Niveles	Fr. Absoluta	Fr. Relativa
Muy Alto/ Mucho	121	51%
Bastante	48	20%
Medio/Normal	45	19%
Poco	13	6%
Nada	8	3%
Total	235	100%

Gráfico 6. Frecuencia porcentual del gusto por la Educación Física según cuota sexo masculino



En el siguiente gráfico se puede comparar cómo se comporta la variable gusto por la Educación Física según los porcentajes por sexo:

Gráfico 7. Relación del porcentaje del gusto por la Educación Física entre ambos sexos



En la siguiente tabla podremos observar cómo se comportan las medidas de tendencia central por cuota sexo sobre el total de estudiantes.

Tabla 9. Medidas de tendencia central en cuota sexo respecto del gusto por la Educación Física en los estudiantes

	Varones	Mujeres
Moda	5	5
Media	4	3
Promedio	4	3
Total	235	385

La moda en los varones fue de 5, es decir mucho, al igual que las mujeres que tienen el mismo valor. Mientras que la media en varones se encuentra en 4. Mientras que en las mujeres la media es de 3, esto es, un Nivel Medio. El promedio en general de acuerdo a la muestra total de varones es de 4, lo que nos indica que los estudiantes consideran que les gusta bastante la Educación Física y en las mujeres es medio el gusto por la misma.

Medidas de tendencia central	Importancia
MEDIA	3,61
MODA	5
MEDIANA	4

estudiantes gusta bastante la las mujeres es medio

3.1.3. Variable Importancia concedida a la Educación Física por los estudiantes

En la siguiente tabla se puede observar la tendencia central: media, moda, mediana. La moda para importancia fue de 5, la media a importancia le corresponde 3,61 y la mediana el valor de 4.

Tabla 10. Medidas de tendencia central para la variable importancia por la Educación Física en los estudiantes

Respecto de la importancia de la Educación Física expresada por el total de la muestra el 36% del total, que le importa mucho, el 24% que le importa bastante, el 22% que le importa medio, el 8% que les importa o agradó poco y un 10% afirmó que le importa nada.

Tabla 11. Frecuencia porcentual general y moda para la variable Importancia por la Educación Física

Nivel de Importancia	Fr. Porcentual Total
----------------------	----------------------

Nada	10%
Poco	8%
Medio	22%
Bastante	24%
Mucho	36%
Moda	5
TOTAL	100%

Si tomamos la muestra de las mujeres, el 29% del total de mujeres respondió resultarle muy importante la misma, se reparten en un 25% la importancia bastante y media, importándole al 12% de la muestra poco la Educación Física y nada les importa al 9% de la misma.

Tabla 12. Porcentaje y moda de la variable importancia en la Educación Física por parte de las mujeres

Nivel de Importancia de Educación Física en Mujeres	Fr. Absoluta	Fr. Relativa
Nada	108	9%
Poco	136	12%
Medio	287	25%
Bastante	292	25%
Mucho	332	29%
TOTAL	1155	100%
MODA	5	

Tabla 13. Porcentaje y moda de la variable Importancia en la Educación Física por parte de los varones

Nivel de Importancia en Educación Física en varones	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa
Nada	53	8%
Poco	79	11%
Medio	110	16%
Bastante	201	29%
Mucho	262	37%

TOTAL	705	100%
MODA	5	

Como se puede observar, el 37% del total de varones respondió resultarle muy importante la Educación Física, un 29% precisa que le resulta bastante importante, un 16% le resulta con media importancia, al 11% le importa poco, y no les importa nada al 8% de los varones.

En apartados siguientes realizaremos la relación entre el gusto y la importancia por la Educación Física en los estudiantes ampliando los conceptos en base a la fundamentación teórica.

3.1.4. Variable Motivación por el trabajo por parte de los profesores

En esta variable encontramos a los profesores junto a todas las dimensiones que la componen (intrínseca, extrínseca, regulación externa y desmotivación). De acuerdo a la muestra total han manifestado que un 33% afirma tener una motivación nula, el 13% baja, un 9% resultó ser que su motivación fue media, para el 22% fue alta y el 23% del total afirmó tener una motivación muy alta. A continuación se presenta la tabla nº 14 y el gráfico nº 8 que representa estos porcentajes.

Tabla 14. Frecuencia porcentual de motivación en el trabajo por parte de los profesores sobre el total de la muestra

Nivel de Motivación	Fr. Porcentual
Nula	33%
Baja	13%
Media	9%
Alta	22%
Muy alta	23%
TOTAL	100

Gráfico 8. Representación gráfica de la frecuencia porcentual de motivación en el trabajo de los profesores sobre el total de la muestra

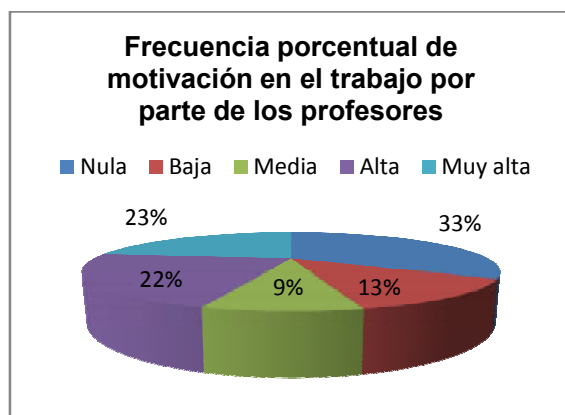
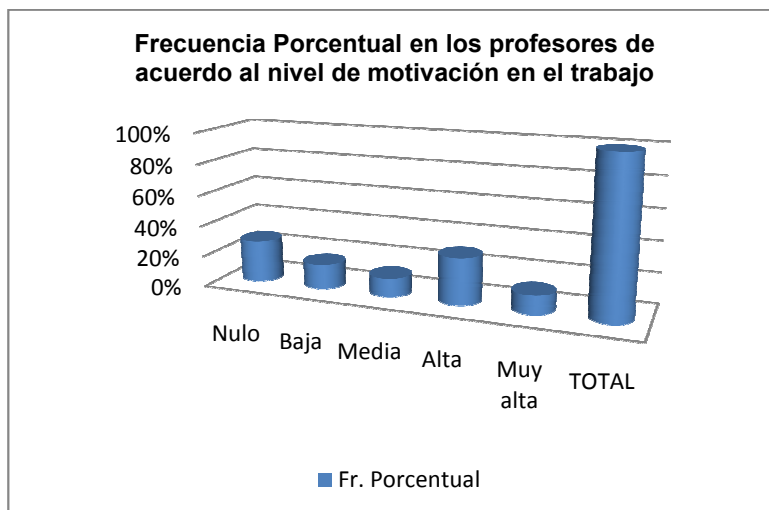


Tabla 15. Frecuencia porcentual de acuerdo a la motivación en el trabajo de los profesores

Nivel de motivación	Fr. Porcentual
Nulo	27%
Baja	16%
Media	12%
Alta	30%
Muy alta	12%
TOTAL	100%

Gráfico N° 9. Representación gráfica de la frecuencia porcentual en los profesores de acuerdo al nivel de motivación en el trabajo

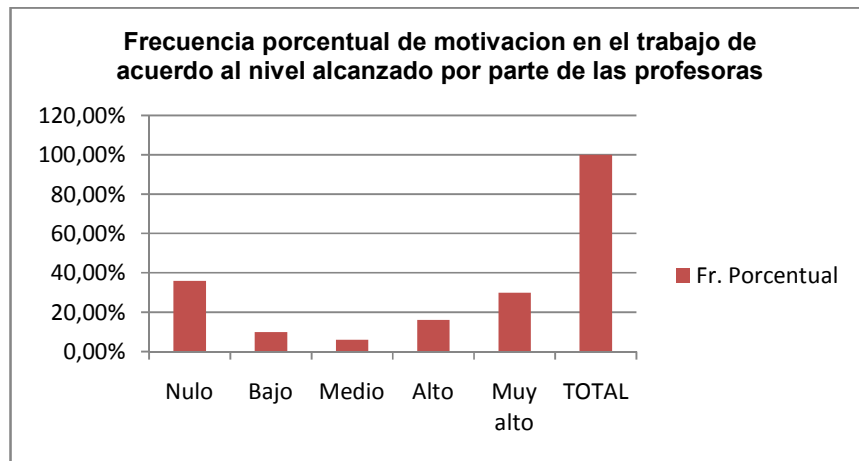


De acuerdo a lo expuesto, podemos decir que en los profesores la motivación muy alta presenta un 12%, la más destacada es la motivación alta con un 30%, luego se ubica la motivación media con 12%, por otro parte tienen una motivación baja 16% de los profesores y no se encuentran motivados el 27%. A continuación exponemos los porcentajes del nivel de motivación que alcanzan las profesoras en el trabajo. Tabla 16 y gráfico 10.

Tabla 16. Frecuencia porcentual de motivación en el trabajo por parte de las profesoras

Nivel de Motivación	Fr. Porcentual
Nulo	36%
Bajo	10%
Medio	6%
Alto	16%
Muy alto	30%
TOTAL	100%

Gráfico 10. Representación gráfica de la frecuencia porcentual en el trabajo por parte de las profesoras de acuerdo al nivel de motivación alcanzado



Respecto de las medidas de tendencia central, se observaron los siguientes resultados en ambos sexos de acuerdo a las dimensiones de la motivación autodeterminada en los profesores, siendo M1, la motivación intrínseca, M2, la motivación extrínseca, y M3 la desmotivación.

Tabla 15. Medidas de tendencia central, promedio, moda y mediana para los profesores de acuerdo a la motivación autodeterminada

Prof. Varones	MI1	MI2	MI3
Promedio	4	4	4
Moda	4	4	4
Mediana	4	4	4

Tabla 16. Medidas de tendencia central promedio, moda y media para las profesoras de acuerdo a la motivación autodeterminada

Prof. Mujeres	M1	MI2	MI3
Promedio	4,7	4,6	4,5
Moda	5	5	5
Mediana	5	5	5

De acuerdo a los datos recolectados, encontramos que en las distintas dimensiones de la motivación autodeterminada en los profesores varones el nivel es alto con un predominio del 30% y muy alto para las profesoras con el 62%. Más adelante desarrollaremos la relación entre el nivel de motivación intrínseca en los profesores con la importancia de la Educación Física otorgada por los estudiantes, tomando como referencia las modas.

3.2. Análisis e interpretación de los datos

3.2.1. Análisis de relación entre variables

Analizamos las relaciones generales de toda la muestra entre las siguientes variables complejas coherentemente con lo propuesto en nuestros objetivos:

- Gusto e importancia de la Educación Física según la cuota sexo.
- Nivel de motivación intrínseca con el gusto por la Educación Física en los estudiantes del Sistema Educativo Formal Argentino respecto de los valores alto y muy alto.
- Nivel de motivación intrínseca en los profesores con la importancia de la Educación Física, tomando como referencia las modas.

3.2.2. Relación entre gusto e importancia por la Educación Física de acuerdo a la cuota sexo en los estudiantes

La moda del gusto por la Educación Física en los varones de todos los cursos fue muy alta, mientras que la moda en las mujeres también fue muy alta.

Teniendo en cuenta la frecuencia porcentual de la variable gusto por la Educación Física encontramos valores elevados en ambos sexos ya que a los varones les gusta mucho la Educación Física (51%) y las mujeres consideran que también le gusta mucho (35%). También observamos que las adolescentes puntuaron más alto en el nivel poco gusto por la Educación Física (12%) en comparación con los valores descriptos por los varones en el mismo nivel de

respuesta (6%). Por otra parte, existe un 8% de mujeres a las que no les gusta para nada la Educación Física, siendo mayor que en los varones que presentan solo el 3% del total. Aquí pudimos observar que se establece una diferencia significativa en el gusto por la Educación Física entre varones y mujeres en favor a los varones, poniendo de manifiesto que el gusto por las clases de Educación Física es menor en parte de las mujeres.

Tabla 17. Porcentaje de acuerdo al nivel de gusto por la Educación Física en ambos sexos

Nivel	Varones	Mujeres
Muy alto	51%	35%

Tabla 18. Valor de la moda de acuerdo al gusto por la Educación Física en ambos sexos

	Varones	Mujeres
Moda	5	5

De acuerdo a la importancia de la Educación Física tanto en varones como en mujeres podemos decir que les resulta muy importante en ambos casos. Se presenta un 29% en las mujeres y un 37% en los varones.

Granero-Gallegos et. al., (2012), encontraron que los estudiantes de Educación Física con un perfil de satisfacción/diversión eran también alumnos con un perfil autodeterminado hacia las clases, que valoraban el esfuerzo y el trabajo duro por mejorar, dándole una gran importancia a la Educación Física. A continuación desarrollaremos la relación que se da en ambas variables (gusto y motivación intrínseca) de acuerdo a la muestra de nuestro trabajo.

3.2.3. Relación entre el nivel de motivación intrínseca con el gusto por la Educación Física en los estudiantes respecto de los valores alto y muy alto

Como bien dijimos anteriormente, encontramos una relación positiva entre el nivel de motivación intrínseca alto y muy alto con el gusto por la Educación Física.

El análisis de las dimensiones de la motivación intrínseca comprobó que los estudiantes expresan un nivel entre muy alto y alto. Si lo analizamos por sexo, los varones manifiestan una moda de 5 en la dimensión MI1, MI3 y MI4 mientras que la MI2 es alta (4). Por su parte, las mujeres manifestaron en las dimensiones MI1, MI3 y MI4 una moda alta (4) y la MI2 muy alta (5).

En los diferentes autores expuestos podemos observar que existe una relación positiva entre el gusto por la Educación Física y el nivel de motivación intrínseca alta y muy alta, (Granero-Gallegos, 2012; Moreno-Murcia, 2014; Moreno-Llamas, 2017).

Si consideramos el concepto de diversión y aburrimiento de esta dimensión como lo abordaron diversos autores, podemos enfatizar que coinciden con nuestros resultados. Brito Parra (2015) reflexiona sobre la diversión y el aburrimiento como factores de adhesión a la actividad, así como Baena y Extremera (2016), que explican que los factores diversión y satisfacción potencian la motivación intrínseca entre el alumnado, y afirman que si los alumnos están satisfechos con la Educación Física se deba posiblemente a los altos niveles de motivación, sobre todo autodeterminada. Esto quiere decir que el gusto por la Educación Física se encuentra vinculado a la diversión pero que no determina que el alumno se encuentre motivado intrínsecamente y por ende tenga una mayor adherencia. Si bien la diversión se considera un excelente predictor del compromiso de la actividad física (Gómez, 2011), consideramos que no es suficiente para evaluar el gusto por la Educación Física por parte de los estudiantes.

Por otra parte, teniendo en cuenta que el gusto por la Educación Física es mayor en varones que respecto al gusto de las mujeres, podemos decir que las formas de motivación más autodeterminadas (motivación intrínseca, regulación

integrada e identificada) se han asociado en la literatura a un estilo de vida activo y saludable, y han sido más frecuentemente observadas en el sexo masculino que en el femenino, (Granero-Gallegos, Baena-Extremera, Sánchez-Fuentes y Martínez-Molina, 2014; Hagger y Chatzisarantis, 2007; Martínez-Galindo, Alonso, Cervelló y Moreno, 2009; Vallerand y Rousseau, 2001). En la investigación de Gillison, Osborn, Standage y Skevington (2009), descubrieron diferencias entre la motivación de los varones y las mujeres. Desde nuestra investigación, podemos aportar que los niveles de motivación intrínseca en los varones son más altos que en las mujeres, mientras que el gusto por la Educación Física si bien es alto en ambos sexos, las mujeres presentan valores porcentuales más altos con respecto a las categorías de respuesta si les gusta poco y para nada la Educación Física en relación con los varones.

3.2.4. Relación entre el nivel de motivación intrínseca en los profesores con la importancia de la Educación Física en los estudiantes, tomando como referencia las modas

Al analizar cada una de las dimensiones de las variables teniendo en cuenta las modas, encontramos que las profesoras presentan una moda muy alta (5) mientras que los profesores presentan un moda alta (4), en relación con la importancia por la Educación Física los estudiantes manifestaron una moda muy alta (5), con lo que observamos una relación positiva entre ambas variables.

Desde nuestra investigación, podemos destacar que los profesores se encuentran motivados intrínsecamente. Existen varios estudios que coinciden en que los profesores valoran y se encuentran satisfechos con lo que es propio de la enseñanza y de la educación, y que esta satisfacción varía según su experiencia docente y la etapa de la carrera en que se encuentran (Ball y Goodson, 1989; Avalos, Carlson et. al., 2005; Day Stobart et. al., 2006; McKenzie, Kos et. al., 2008; Liu y Ramsey, 2008; López de Maturana, 2007). Respecto a la importancia que le otorgan los estudiantes a la clase de Educación Física, encontramos que los perfiles más autodeterminados son los

que más se relacionan con la importancia y utilidad de la Educación Física (Borges, Belando y Moreno-Murcia, 2014; Baena-Extremera, Granero-Gallegos, Bracho-Amador y Pérez-Quero, 2012). Según Moreno-Llamas (2007) la participación de los estudiantes se hará más interesante en la medida que reciban en sus clases diferentes actividades que den respuesta a sus necesidades de movimiento, de descubrir, de relacionarse, y estén en correspondencia con el nivel de desarrollo físico. Por otro lado, Coakley y White (1992) indican que la motivación puede mejorarse desarrollando planes de estudios de Educación Física que proporcionen variedad y donde los alumnos tengan la oportunidad de escoger. Consideramos que eso podrá llevarse a cabo siempre y cuando los profesores presenten un nivel de motivación intrínseca elevado en su trabajo.

Por lo tanto, parece importante que el docente utilice estrategias que contribuyan a la participación activa de los estudiantes y a fomentar hábitos saludables dentro de la clase de Educación Física. Siendo la teoría de la autodeterminación una de las principales teorías de la motivación que favorecen a satisfacer esta percepción entre los protagonistas docente y estudiante (Baard, 2002; Deci y Ryan, 1985; Deci, Connell y Ryan, 1989, Deci y Ryan, 2008; Ryan y Deci, 2000), una alta implicación en el trabajo está asociada con la satisfacción de las tres necesidades psicológicas básicas: competencia, autonomía y relación. Si bien la satisfacción de estas necesidades no es predominante en esta investigación, podemos vincularla a la motivación de los profesores ya que promueve la conducta autodeterminada y la motivación intrínseca permitiendo la expansión de cualidades altamente valoradas en el trabajo como la creatividad, la autorregulación y la flexibilidad. De esta forma, pasaremos al siguiente apartado donde estaremos desarrollando las conclusiones y sugerencias pertinentes para futuras investigaciones.

3.3. Conclusiones y sugerencias

En primer término exponemos una síntesis de los resultados obtenidos en nuestro estudio de acuerdo a los objetivos planteados. Nuestra investigación buscó describir y correlacionar las siguientes variables: motivación autodeterminada en los estudiantes y la variable motivación por el trabajo de los profesores respecto del gusto e importancia concedido dentro de las clases de Educación Física en el Sistema Educativo Medio Formal Argentino. También pudimos cumplir el objetivo de describir el comportamiento de estas variables según el sexo.

Comenzaremos tomando el primer objetivo específico que es identificar el nivel de motivación intrínseca por parte de los estudiantes dentro de las clases de Educación Física de Nivel Medio del Sistema Educativo Argentino. La motivación intrínseca mostró un nivel alto para las mujeres (su moda fue 4) mientras que en los varones el nivel de motivación intrínseca fue muy alto (su moda fue 5). Estos datos se manifiestan en la línea de los hallazgos de otros autores en trabajos anteriores, como Granero-Gallegos et. al. (2012) y Moreno-Murcia et. al. (2013), en estas investigaciones se destaca la motivación autodeterminada del alumnado en clases de Educación Física. Así también destacamos que en la dimensión número 2 del nivel de motivación intrínseca (MI2) “*porque disfruto aprendiendo nuevas habilidades*” las mujeres disfrutaban más aprendiendo nuevas habilidad que los varones, presentando un nivel muy alto de motivación (5) mientras que para los varones es alto (4). En esta dimensión corroboramos también, como bien señala la investigación de Moreno Murcia (2006), que el concepto del placer y el disfrute de la actividad es un fin en sí misma.

En la tercera dimensión (MI3) referida a “*porque la Educación Física es estimulante*” y la MI4 “*por la satisfacción que siento mientras aprendo nuevas habilidades/técnicas*” se repartieron entre los niveles alto y muy alto, otorgándole un valor 4 a las mujeres y un 5 a los varones.

En el caso de la Educación Física, la motivación es un factor clave que puede influir en los resultados del rendimiento académico, pues los altos logros de aprendizaje se atribuyen, a menudo, a la alta motivación de los estudiantes y a

ambientes que favorecen la motivación (Moreno-Murcia, Sicilia, Cervelló, Huéscar, y Dimitri, 2011).

Así pues, algunos estudios (Ntoumanis, 2002; Standage, Duda, y Ntoumanis, 2005) revelan un mayor disfrute en los perfiles motivacionales más autodeterminados y una influencia positiva de la motivación intrínseca sobre el afecto positivo, y negativa sobre la infelicidad. En esta línea, Deci y Ryan (1996) señalan que la actividad física solo contribuiría a mejorar la autoestima cuando el practicante está motivado intrínsecamente.

De acuerdo al nivel de importancia y el gusto concebido dentro de las clases de Educación Física que es nuestro segundo objetivo específico, hallamos que el gusto por la Educación Física en varones es muy alto y la importancia de la Educación Física para ellos también. En el caso de las mujeres, les parece muy importante la Educación Física y les gusta mucho a la mayoría, pero debemos tener en cuenta y revisar que hay una cantidad considerada de chicas a las que no les gusta para nada la Educación Física (8%) a pesar de que les resulte muy importante la misma. Y que les gusta poco a un 11% del total de las mujeres, con lo cual debemos apuntar y rever las estrategias didácticas y precisar que probablemente este mayor gusto de los varones por sobre las mujeres nos llevaría a pensar cuáles son las acciones que podríamos realizar para promover un mayor gusto en las clases de Educación Física para este sexo.

Existen diferentes estrategias docentes que colaborarían a alcanzar la motivación intrínseca y que nos conduciría a la integración de todos los miembros del grupo que resulta fundamental para que la actividad física sea satisfactoria y para generar interés por las clases de Educación Física. Según Baena-Extremera, Granero-Gallegos, A.; Sánchez-Fuentes, J. A. y Martínez-Molina, M. (2014) son aquellas clases en las que se deberían transmitir climas implicantes a la tarea, que primen el esfuerzo y el progreso personal, que proporcionen un feed-back positivo, y permitirían a los estudiantes participar en la toma de decisiones y elección de actividades, promoviendo el desarrollo de relaciones sociales, valorar los sentimientos y perspectivas de otras personas. La relación entre el nivel de importancia y gusto por la Educación Física y el nivel de motivación intrínseca es positiva, pero debemos estar atentos a

aquellos estudiantes a los cuales no les gusta o les gusta poco, que resultó ser un porcentaje elevado por parte de los estudiantes, recordando que al 11% de las mujeres le gusta poco y a un 8% no le gusta, y en los estudiantes varones al 6% le gusta poco y al 3% no le gusta para nada, teniendo en cuenta y marcando como factor positivo que ambos sexos consideran de mucha importancia la clase de Educación Física. Cabe destacar que a pesar que las mujeres obtuvieron menor porcentaje en el gusto por la Educación Física (30%) que los varones (40%), los dos obtuvieron la misma moda. Entonces es interesante destacar que mientras que en los varones ambas variables tiene una relación con porcentajes similares entre sí, (el valor es alto: 51% y 50% gusto y motivación respectivamente), en las mujeres la relación entre estas variables es 35% y 49% o sea que a pesar de que a ellas les gusta en menor porcentaje la Educación Física, le conceden a la clase de Educación Física una alta importancia.

Siguiendo con la descripción de los objetivos específicos encontramos que el nivel de motivación intrínseca que presentan los profesores en cuanto a su moda es muy alto y alto, con lo que podemos decir que se da una relación positiva y se encuentran motivados intrínsecamente en sus trabajos, esto permitirá que los estudiantes desarrollen su motivación autodeterminada e incluso pueden generar y/o aumentar la intención de práctica futura de actividad física. Hagger, Chatzisarantis, Barkoukis, Wang y Baranowski (2005) manifiestan que la percepción de apoyo a la autonomía que tiene el alumno por parte del profesor en el contexto de la Educación Física influye en el comportamiento posterior que el estudiante tiene en su tiempo libre.

Por último, nos encontramos con la relación entre la motivación autodeterminada de los estudiantes y la motivación por el trabajo en los profesores, describiendo en general que tanto la motivación autodeterminada como la motivación por el trabajo se encuentra entre valores altos y muy altos. Ponemos en evidencia y concordamos en que la motivación intrínseca y el mayor nivel de autodeterminación conlleva un compromiso con la actividad, gracias al placer y al disfrute que obtiene con la misma, convirtiéndose esta práctica en un fin en sí misma (Deci y Ryan, 1985 y 2000). Según otros autores, “cuanto mayor es la sensación de autodeterminación, es decir cuanto

más intrínsecamente estemos motivados por la tarea, más posibilidades tendremos de divertirnos, más nos esforzamos, más competentes nos sentiremos y menos tensos estaremos durante la práctica” (Moreno Murcia, Martínez Camacho, 2006 citado por García Calvo, 2004, p. 15). Por tal motivo, entendemos que el profesor de Educación Física es un agente crítico en el aumento de la motivación de los estudiantes, así como promovedor de un clima particular (Ferrer-Caja y Weiss, 2000; Goudas, Biddle y Fox, 1994; Theeboom, De Knop y Weiss, 1995).

A partir de lo expuesto surgen algunos interrogantes como por ejemplo: ¿cómo abordamos el problema del gusto por la Educación Física una vez que los estudiantes se encuentran desmotivados?, ¿contamos con métodos y herramientas para que experimenten el gusto por la Educación Física nuevamente?, y así poder generar el clima acorde para que los estudiantes alcancen un nivel de motivación intrínseca alto y perdure en el tiempo. En algunas clases podemos encontrarnos con estudiantes que se encuentren motivados y otros que no, desde esta perspectiva podemos fomentar la comunicación, en primer lugar para saber el por qué de la desmotivación y entender qué los llevó a eso, luego dar lugar a lo que les gustaría hacer en la clase de Educación Física sin olvidarnos de los estudiantes que se encuentran motivados. A partir de ahí, se puede plantear una clase con distintas opciones, intercambiando opiniones para que el docente pueda llevar adelante lo planificado e incorporar aquellas actividades que los estudiantes manifestaron. En el caso de los profesores que se encuentran desmotivados, sería importante descubrir las variables que los llevan a estar así y en función de eso hablar con los directivos de las escuelas y fomentar el trabajo en equipo, la capacitación y abrir distintos canales de comunicación para que manifiesten aquello que les gusta o no, para resolver las diferencias y poder resolver algún conflicto si existiese.

3.4. Reflexión crítica sobre el proceso de investigación realizado

Podemos decir que durante el proceso de investigación no han aparecido inconvenientes de gran índole, cabe remarcar que de acuerdo a la cantidad de investigadores y la población de la muestra, en una primera instancia se dificultó la recopilación de datos para llevar adelante el tratamiento y procesamiento de datos ya que la distancia y el descubrimiento de nuevos conceptos podían retrasar los procesos de cada investigador y por ende de cada investigación, no obstante nos permitía debatir sobre lo tratado y la reflexión y la elaboración cobraban fuerza. Particularmente, encontré novedoso el proceso de investigación realizado favoreciendo así el aprendizaje, aunque por momentos se tornase dificultoso vincular la teoría con la práctica por desconocer las fases que este conllevaba. Por encontrarme fuera del campo del objeto de estudio, la creatividad y la imaginación junto con la teoría aportada me permitieron ingresar de forma virtual por así decirlo al Sistema Educativo Formal Argentino.

La elaboración del problema de investigación nos permitió avanzar con los objetivos teniendo en cuenta las distintas variables para ser estudiadas, recurrimos a identificarlas, eligiendo tres para analizar de acuerdo a los datos obtenidos y así relacionarlas. Ellas fueron la motivación autodeterminada en los estudiantes y el gusto e importancia concedidos por parte de los mismos en las clases de Educación Física, y la motivación en los profesores.

Teniendo en cuenta todo lo analizado empezamos a encontrar distintas alternativas para investigaciones futuras, destacando en primer lugar la manera para alcanzar la constancia del gusto por la Educación Física a lo largo de los años que dura el Sistema Educativo Medio Formal Argentino, y si esta manera mantendrá motivados a los estudiantes e influirá en la intención de práctica futura de actividad física.

Por otra parte, se abre otra discusión en torno a la Educación Física actual, su campo de conocimiento, su participación social en la adquisición de hábitos saludables, como actividad física sostenible para la salud, que están para aportarle a la clase de Educación Física cierto enriquecimiento y presentarla

más atractiva. En base a esto, ¿estamos preparados para romper las estructuras preestablecidas en las planificaciones anuales? ¿Tenemos en cuenta los contenidos que les gustan a los alumnos? ¿Podemos incorporarlos siendo adaptados para que el sistema educativo formal los integre?

Desde la experiencia atravesada en esta investigación, podemos dar cuenta de que sabemos en donde estamos parados, en una pequeña parte de la población del Sistema Educativo Medio Formal Argentino, ya que nos permite evidenciar lo que sucede en las aulas y nos conduce a reflexionar sobre la motivación de los profesores y su labor en las clases de Educación Física. De acuerdo a lo evidenciado, podemos indagar hacia dónde vamos, si permanecemos en una actitud pasiva que contribuye al sedentarismo a futuro o nos permitimos recorrer nuevos caminos cambiando la dirección, teniendo en cuenta que la Educación Física no se reduce solo a una visión de salud, sino que debemos transmitir de manera integral aquellos conocimientos que engloben la salud física, mental y emocional, destacando el papel del entorno sociocultural para desarrollarla, y permanecer activos desde nuestro interior. Debemos ampliar nuestra visión incorporando hábitos saludables y fomentar la prevención para que en el futuro la intención sea una motivación para hacer actividad física prolongada.

4. Bibliografía

Alcaraz, García, S. (2014). La Influencia del Contexto Social sobre la Motivación de Entrenadores y Deportistas: Una visión desde la Teoría de la Autodeterminación. Departament de Psicologia Bàsica, Evolutiva i de l'Educació. Facultat de Psicologia. Universidad de Barcelona. España

Alonso Tapia, J. (1997). Motivar para el aprendizaje. Teorías y estrategias. EDEBE, Barcelona

Ames, C. y Archer, J. (1988). Achievement Goals in the classroom: Students' Learning Strategies and Motivation Processes. *Journal of Educational Psychology* Copyright. American Psychological Association, Inc. 1988, Vol. 80, No. 3, 260-267 0022-0663/88/\$00.75

Avalos, B., Carlson, B. y Aylwin, P. (2004). La inserción de profesores neófitos en el sistema educativo: ¿Cuánto sienten que saben y cómo perciben su capacidad docente en relación con las tareas asignadas. Proyecto Fondecyt N° 1020218

Ames, C. (1992b). Achievement goals, motivational climate, and motivational processes. En G. C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 161-176). Champaign, IL: Human Kinetics

Baena-Extremera, A., Granero-Gallegos, A., Bracho-Amador, C., y Pérez-Quero, F. J. (2012). Versión española del Sport Satisfaction Instrument (SSI) adaptado a la Educación Física. *Revista de Psicodidáctica*, 17 (2), 377-396

Baena-Extremera, A., Granero-Gallegos, A., Sánchez-Fuentes, J. A. y Martínez-Molina, M. (2014). Predictive model of the importance and usefulness of Physical Education. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, vol. 14, 2, 121-130. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia. Murcia (España).

ISSN edición impresa: 1578-8423 ISSN edición web (<http://revistas.um.es/cpd>):
1989-5879

Baena-Extremera, A. y Granero-Gallegos, A. (2015). Educación Física e intención de práctica física en tiempo libre. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(3), 132-144. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol17no3/contenido-baena-granero.html>

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitivetheory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall

Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., Bosch, J. A. y Thogersen-Ntoumani, C. (2011). Self - determination theory and diminished functioning: The role of interpersonal control and psychological need thwarting. *Personal and Social Psychology Bulletin*, 37, 1459 -1473

Baumeister, R. F. y Leary, M. R. (1995). The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation. *Psychological Bulletin*. Vol. 117, No. 3, 497-529. Department of Psychology, Case Western Reserve University. Wake Forest University

Ball, S. y Goodson, I. (1989). *Understanding Teachers: Concepts and Contexts. Teachers' Lives and Careers*. London and Philadelphia, The Falmer Press

Baard, P. P. (2002). Intrinsic need satisfaction in organizations: A motivational basis for success in for-profit and not-for-profit settings. In E. L. Deci y R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 255-275). Rochester, NY: The University of Rochester Press

Borges, F., Belando, N. y Moreno-Murcia, N. (2014). Percepción de igualdad de trato e importancia de la Educación Física de alumnas adolescentes. *Revista de Psicodidáctica*, 19(1), 173-189. doi: 10.1387/RevPsicodidact.8007

Broeck, A., De Witte, H., Neyrinck, B. y Lens, W. (2006). An employed individual's work values and job flexibility: An exploration from Expectancy Value theory and Self-determination Theory. Teoría de la Autodeterminación para promover el crecimiento personal en el ámbito laboral. Investigación no publicada. Cap. 9, 1-27. Universidad Católica de Lovaina. Bélgica

Brodkin, P. y Weiss, M. (1990). Developmental differences in motivation for participating in competitive swimming. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 12, 248-263

Burton, D. y Martens, R. (1986). Pinned by their own goals: an exploratory investigation into why kids drop out of wrestling. *Journal of Sport Psychology*, 8, 183-197

Camacho, M. T. (2011). La observación de las prácticas educativas como elemento de evaluación y de mejora de la calidad en la formación inicial y continua del profesorado. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*. 9 (3), 237 – 258

Cecchini, J., González, C., López Prado, J. y Brustad, R. (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*, vol. 22. N 4, 469-479. Universidad de Oviedo. España

Coffer, C. (1971). *Psicología de la motivación*. D. F. México: Trillas.

Coterón, López. J. (2014). Investigación Motivación y Educación Física en la escuela secundaria. Conferencia Internacional en Actividad Física y Desarrollo Humano- Investigación y Práctica Profesional. Proyecto de Investigación Universidad Politécnica de Madrid y Universidad de Flores. Buenos Aires. Enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=s1R4rWuVimA> (fecha de acceso: 12 de abril, 2014)

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper & Row

Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creatividad. El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós

Cuevas, R., Sánchez-Oliva, D., Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N. y García-Calvo, T. (2015). Adaptation and validation of the psychological need thwarting scale in Spanish Physical Education teachers. *Spanish Journal of Psychology*, 18. doi: 10.1017/sjp.2015.56

Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A. y Gu, Q. (2007). *Teachers Matter: Connecting Work, Lives and Effectiveness*. Maidenhead, England, Open University Press

DeCharms, R. (1968). Personal causation. *American Psychologist*. New York Academic Press. pp. 76. January 2000

Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum

Deci, E. L. y Ryan, R. M. M. (1980). *The Journal of Mind and Behavior* Vol. 1, No. 1, pp. 33-43

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

Deci, E. L., Connell, J. P. y Ryan, R. M. (1989). Self –determination in a work organization. *Journal of Applied Psychology*, 74, 580-590

Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1991). A motivation an approach to self: Integration in personality. In R. Dienstbier. *Perspectives on motivation*. Nebraska Symposium on Motivation, Vol.38, pp. 237-288. Lincoln University of Nebraska Press

Deci, E. L y Ryan, R. M. (1995). Human autonomy: The basis for true self-esteem. In M Kemis (Ed.), *Efficacy, agency, and self-esteem* (pp. 31-49). New York. Plenum

Deci, E. L. y Olson, B. C. (1989). Motivation and competition: Their role in sports. En J. H. Goldstein (Ed.), *Sports, games, and play* (2nd ed., pp. 83-110). Hillsdale, NJ: Erlbaum

Duda, J. L. (2005). Motivation in Sport: The relevance of competence and achievement goals. In A. J. Elliot y C. S. Dwecks. (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (273-308). New York: Guilford Publication

Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040-1048

Dweck, C. y Legget, E. (1988). A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality. *Psychological Review*. Copyright, 1988 by the American Psychological Association, University of Illinois. Illinois. USA Inc. Vol. 95, No. 2, 256-273

Eccles, J. S. y Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132

Expósito-González, C., Almagro Torres, B., Tornero Quiñones, I. y Sáenz-López Buñuel, P. (2012). *EFDeportes.com, Revista Digital*. Buenos Aires, Año 17, Nº 174

Ferrer-Caja, E. y Weis, M. R. (2000). Predictors of intrinsic motivation among adolescent students in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71, 267-279

Ferriz, R., González-Cutre, D. y Sicilia, A. (2015). Revisión de la Escala del Locus Percibido de Causalidad (PLOC) para la Inclusión de la Medida de la Regulación Integrada en Educación Física 1. *Revista de Psicología del Deporte*

2015. Vol. 24, núm. 2, pp. 329-338. Universitat de les Illes Balears. ISSN: 1132-239X. Universitat Autònoma de Barcelona ISSN: 1988-5636

Flores, J., Salguero, A. y Márquez, S. (2007). Relación de género, curso y tipo de colegio con el clima motivacional percibido en la Educación Física escolar en estudiantes colombianos. *Revista de Educación* 347 (Septiembre-diciembre)

García Calvo, T. (2004). La motivación y su importancia en el entrenamiento con jóvenes deportistas. *Memoria de Docencia e Investigación*. Cáceres: Facultad de Ciencias del Deporte, Universidad de Extremadura

García Calvo, T., Sánchez Miguel, P. A., Leo, F. M., Sánchez Oliva, D. y Amado, D. (2012). Análisis del grado de diversión e intención de persistencia en jóvenes deportistas desde la perspectiva de la teoría de la autodeterminación. *Revista de Psicología del Deporte*, 21 (1), 7-13

Gagné, M. (2003). The role of autonomy support and autonomy orientation in pro social behaviour engagement. *Motivation and Emotion*, 27, 199-223

Gil-Monte, P. R. (2002a). Influencia del género sobre el proceso de desarrollo del síndrome de quemarse por el trabajo (burnout) en profesionales de enfermería. *Psicología en Estudio Maringá*, 7, 3-10

Gil-Monte, P. R. (2002b). Validez factorial de la adaptación al español del Maslach Burnout Inventory-General Survey. *Salud Pública de México*, 44, 33-40

Gil-Monte, P. R. (2005). El síndrome de quemarse por el trabajo (Burnout): una enfermedad laboral en la sociedad del bienestar. Madrid, España: Pirámide

Gil-Monte, P. R. (2013). Riesgos psicosociales, estrés laboral y síndrome de quemarse por el trabajo (burnout) en docentes. En V. Mellado, L. J., Blanco, A.

B. Borrachero y J. A. Cárdenas (Eds.), *Las Emociones en la Enseñanza y el Aprendizaje de las Ciencias Experimentales y las Matemáticas* (pp.19-41). Badajoz, España: DEPROFE

Gil, A., Jiménez, R., Moreno, M. P., Moreno, B., Del Villar, F. y García, L. (2010). Análisis de la motivación intrínseca a través de las Necesidades psicológicas básicas y la dimensión Subjetiva de la toma de decisiones en jugadores de Voleibol. *Revista de Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 5 (1), 29-44

Gillison, F., Osborn, M., Standage, M. y Skevington, S. (2009). Exploring the experience of introjected regulation for exercise across gender in adolescence. *Psychology of Sport and Exercise*, 10, 309-319. doi:10.1016/j.psychsport.2008.10.004

Government of Canada: *Fitness and Amateur Sport* (1983). Physical activity and the youth of Canada. Ottawa, ON: Government Press

Gómez Rijo, A. (2013). Satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en relación con la diversión y la desmotivación en las clases de Educación Física. *Revista de Investigación en Educación*, no 11 (2), 2013, pp. 77-85 ISSN: 1697-5200 <http://webs.uvigo.es/reined/e> ISSN: 2172-3427

Gómez Rijo, Antonio; Hernández Moreno, José; Martínez Herráez, Isabel; Gámez Medina, Saira. (2014). Necesidades psicológicas básicas en Educación Física según el género y el ciclo educativo del estudiante durante la escolaridad obligatoria. *Revista de Investigación Educativa*, 32 (1), pp. 159-167. España

Gonzales-Cutre, D. (2009). Motivación, creencias implícitas de habilidad, competencia percibida y flow disposicional en clases de Educación Física. Departamento de Filología francesa, lingüística y didácticas de la expresión. Universidad de Almería. España

Gould, D., Feltz, D. y Weiss, M. (1985). Motives for participating in competitive youth swimming. *International Journal of Sport Psychology*, 16, 126-140

Goudas, M., Biddle, S. J. H. y Fox, K. (1994). Perceived locus of causality, goal orientations and perceived competence in school physical education classes. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 453-463

Gutiérrez, M., Ruiz, L. M. y 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

Gutiérrez, M. (2003). Manual sobre valores en la Educación Física y el deporte. Paidós, Barcelona, España

Granero-Gallegos, A., Baena-Extremera, A., Sánchez-Fuentes, J. A. y Martínez-Molina, M. (2014). Perfiles motivacionales de apoyo a la autonomía, autodeterminación, satisfacción, importancia de la Educación Física e intención de práctica física en tiempo libre. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, vol. 14, 2, 59-70. Universidad de Murcia. España

Hagger, M. S., Chatzisarantis, N. L., Barkoukis, V., Wang, C. K. y Baranowski, J. (2005). Perceived autonomy support in physical education and leisure-time physical activity: A cross-cultural evaluation of the trans-contextual model. *Journal of Educational Psychology*, 97, 287-301

Harter, S. (1978). Effect and motivation reconsidered: Toward a developmental model. *Human Development* 1, pp. 661-669

Hein, V., Mür, M. y Koka, A. (2004). Intention to be physically active after school graduation and its relationship to three types of intrinsic motivation. *European Physical Education Review*, 10, 5 -19

Jackson, S. A. y Csikszentmihalyi, M. (1999). Flow in sports. Champaign, IL: HumanKinetics

Jackson, S. A. y Marsh, H. W. (1996). Development and validation of a scale to measure optimal experience: The flow state scale. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 18, 17-35

Kanfer, R. y Nicholson, N. (1994). Motivation. *The Blackwell dictionary of organizational behavior*. Oxford: Blackwell publishers

Karageorghis, C. I., Vlachopoulos, S. P. y Terry, P. C. (2000). Latent variable modelling of the relationship between flow and exercise-induced feelings: An intuitive appraisal perspective. *European Physical Education Review*, 6, 230-248

Kasser, T. y Ryan, R. M. (1996). Further examining the American dream: Differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 280-287

Kasser, T. (2016). Materialistic values and goal. *Annual review of psychology*. 67, 489-514

Kimiecik, J. C. y Stein, G. L. (1992). Examining flow experiences in sport contexts: Conceptual issues and methodological concerns. *Journal of Applied Sport Psychology*, 4, 144-160

Klint, K. A. y Weiss, M. R. Dropping in and dropping out: participation motives of current and former youth gymnasts. *Canadian journal of applied sport sciences. Journal canadien des sciences appliquees au sport*, 11(2), 106-114

Lim, B. S. C. y Wang, C. K. J. (en prensa). Perceived autonomy support, behavioral regulations in physical education and physical activity intention. *Psychology of Sport and Exercise*

Liu, X. S. y J. Ramsey. (2008). Teachers' job satisfaction: Analyses of the Teacher Follow-up Survey in the United States for 2000-200. *Teaching and Teacher Education*, 24 (5): 1115-1400

Lonsdale, C., Sabiston, C. M., Raedeke, T. D., Ha, S. C. A. y Sum, K. W. R. (2009). Self-determined motivation and students' physical activity in PE classes and free-choice periods. *Preventive Medicine*, 48, 69-73. doi: 10.1016/j.ypmed.2008.09.013

Longhurst, K. y Spink, K. S. (1987). Participation motivation of Australian children involved in organized sport. *Canadian Journal of Sport Science*, 12(1), 24-30

López de Maturana, S., Calvo, C. M., Espinoza, L. A. y Doña, A. (2007). La construcción sociocultural de la profesionalidad docente: Compromiso social, político y pedagógico. Proyecto Fondecyt N° 1050621

McKenzie, P., Kos, J. et. al. (2008). Staff in Australia's Schools. Canberra: Australian Government, Department of Education, Employment and Workplace Relations

Mandigo, J. L. y Thompson, L. P. (1998). Go with their flow: Using Flow Theory to help practitioners intrinsically motivate children to be physically active. *The Physical Educator*, 55 (3), 145-159

Mandigo, James, L., M. A., Nicholas, L., y Holt, MSc. (1999). Putting Theory Into Practice: How Cognitive Evaluation Theory Can Help Us Better understand. How To Motivate Children In Physical Activity Environments. Documento inédito. Faculty of Physical Education and Recreation, University of Alberta

Matos, L. (2009). Adaptación de dos cuestionarios de motivación: Autorregulación del Aprendizaje y Clima de Aprendizaje. *Revista Persona*, 12, 167-185

Maslow, A. (1972). *Existence, relatedness and growth: Human needs in organizational settings*. New York: The Free Press

Maslow, A. H. (1991). *Motivación y personalidad*. Ediciones Díaz y Santos. Tercera Edición. Madrid. España

McCullagh, P., Matzkanin, K. T., Shaw, S. D. y Maldonado, M. (1993). Motivation for participation in physical activity: A comparison of parent-child perceived competencies and participation motives. *Pediatric Exercise Science*, 5, 224-233

Moreno, J. A., Cervelló, E. y González-Cutre, D. (2006). Motivación autodeterminada y flujo disposicional en el deporte. *Anales de Psicología*, 22, 310-317

Moreno, J. A. y Martínez, A. (2006). Importancia de la Teoría de la Autodeterminación en la práctica físico-deportiva: Fundamentos e implicaciones prácticas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 6 (2), 39-54. Universidad de Murcia. España

Moreno-Murcia, J. A., Sicilia, A., Cervelló, E., Huéscar, E. y Dumitru, D. (2011). The relationship between goal orientations, motivational climate and self reported discipline in physical education. *Journal of Sports Science and Medicine*, 10, 119-129

Moreno-Murcia, J. A., Joseph, P. y Huescar, E. (2013). Cómo aumentar la motivación intrínseca en clases de Educación Física. *Revista de Educación, Motivación e Investigación*. N° 1, pp. 30-39. Universidad de Miguel Hernández. Elche. España

Moreno-Murcia, J. A., Zomeño Álvarez, T., Marín de Oliveira, L. M., Ruiz Pérez, L. M. y Cervelló Gimeno, E. (2013). Percepción de la utilidad e importancia de la Educación Física según la motivación generada por el docente. *Revista Educación*, 362. España

Moreno, J. A., Zomeño, T., Marín, L. M., Cervelló, E. y Ruiz, L. M. (2009). Variables motivacionales relacionadas con la práctica deportiva extraescolar en estudiantes adolescentes de Educación Física. *Apuntus*, 98, 38-43

Moreno, J. A., Cervelló, E., González-Cutre, D., Julián, J. A. y Del Villar, F. (2011). *Motivación en el deporte. Claves para el éxito*. Barcelona: Inde

Nicholls, J. (1984). Conceptions of ability and achievement motivation. In R. Ames y C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Student motivation* (Vol. 1, pp. 39-73). New York: Academic Press

Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MASS: Harvard University Press

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

Ntoumanis, N. (2005). A prospective study of participation in optional school physical education using a self-determination theory framework. *Journal of Educational Psychology*, 97, 444-453. doi: 10.1037/0022-0663.97.3.444

Orlick, T. D. (1974/75). The athletic drop out. A high price to pay for inefficiency. *CAHPER Journal*, 41(2), 21, 24-27

Pascual, C. y Fernández Balboa, J. M. (2005). La cara oculta de los formadores de profesores de Educación Física. En A. Sicilia y J. M. Fernández-Balboa, *La*

otra cara de la enseñanza. La Educación Física desde una perspectiva crítica, 21-48. Barcelona: INDE

Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J, Tuson, K. M., Briere, N. M. y Blais, M. R. (1995). Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and a motivation in sports: The sport motivation scale (SMS). *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 17, 335-353

Pearce, D. (1984). Rationalizable Strategic Behavior and the Problem of Perfection *Econométrica*, Vol. 52, No. 4, pp. 1029-1050

Raj, S. J. y Chettiar, C. (2012). Self-determination theory: How basic psychological needs affect well-being. *Biopsychosocial Issues in Positive Health*, 3, 17-21

Reeve, J., Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2004). Self-determination theory: A dialectical framework for understanding socio-cultural influences on student motivation. En S. Van Etten y M. Pressley (Eds.), *Big theories revisited* (pp. 31–60). Greenwich, CT: Information Age Press

Reeve, J., Ryan, R., Deci, E. y Jang, H. (2008). Understanding and promoting autonomous self-regulation: A self-determination perspective. En D. Schunk y B. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications* (pp. 223-244). London: LEA

Reis, H. T. (1994). Domains of experience: Investigating relationship processes from three perspectives. In R. Erber y R. Gilmour (Eds.), *Theoretical frameworks for personal relationships* (pp. 87-110). Hillsdale, NJ: Erlbaum

Ryan, R. M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 450 -461

Ryan, R. M. y La Guardia, J. G. (1999). Achievement motivation within a pressured society: Intrinsic and extrinsic motivations to learn and the politics of school reform. In T. Urdan (Ed.), *Advances in motivation and achievement*: Vol. 11. (pp. 45–85). Greenwich, CT: JAI

Ryan, R. y Deci, E. (2000). La teoría de la autodeterminación y la facilitación de la motivación intrínseca, el desarrollo social y el bienestar. *American Psychological Association*. Vol. 55. N° 1, pp. 68-78. University of Rochester. Rochester. New York. USA

Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2008). A self-determination approach to psychotherapy: The motivational basis for effective change. *Canadian Psychology*, 49, 186-193

Ryan, R. M., Williams, G. C., Patrick, H. y Deci, E. L. (2009). Self-determination theory and physical activity: The dynamics of motivation in development and wellness. *Hellenic Journal of Psychology*, 6, 107–124

Robles, J., Giménez, F. y Abad, M. (2010). Motivos que llevan a los profesores de Educación Física a elegir los contenidos deportivos en la E.S.O. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 18, 5-8

Roberts, G. C. y Walker, B. (2001). Achievement goal theory in sport and exercise. In F. Cury, P. Sarrazin, y J. Famose (Eds), *Advance in motivation theories: A sport domain*. Paris: Presses Universitaires de France

Ruiz Quiles, M., Moreno-Murcia, J. y Vera La cárcel, J. A. (2015). Del soporte de autonomía y la motivación autodeterminada a la satisfacción docente. *European Journal of Education and Psychology* 8, 68---75. Universidad de Murcia. Universidad de Elche. Alicante. España

Sage, G. (1977). *Introduction to motor behavior: A neuropsychological approach* (2aed.). Reading, MA: Addison-Wesley

Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., Maslach, C. y Jackson, S. E. (1996). The MBI-general survey. En C. Maslach, S. E. Jackson y M. P. Leiter (Eds.), Maslach Burnout Inventory. Manual (3rd ed., pp. 19-26). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press

Sánchez Carlessi, H. y Reyes, C. (1986). Metodología y diseño en la investigación científica. Lima, p. 120

Sánchez-Oliva, D., Leo Marcos, F. M., Amado Alonso, D., Pulido- González, J. y García- Calvo, T. (2015). Análisis de los perfiles motivacionales y su relación con los comportamientos adaptativos en las clases de Educación Física. Revista Latinoamericana de Psicología. N° 47, pp. 156-166. España

Sapp, M. y Haubenstricker, J. (1978). Motivation for joining and reasons for not continuing in youth sports programs in Michigan. Paper presented at the North American Alliance for Health, Physical Education and Recreation, Kansas, USA

Sarrazin, P., Biddle, S. J. H., Famose, J. P., Cury, F., Fox, K., y Durand, M. (1996). Goal orientations and conceptions of the nature of sport ability in children: asocial cognitive approach. British Journal of Social Psychology, 35, 399-414

Sebire, S. J., Standage, M. y Vansteenkiste, M. (2008). Development and validation of the Goal Content for Exercise Questionnaire. Journal of Sport & Exercise Psychology, 30,353–377

Sebire, S. J., Standage, M. y Vansteenkiste, M. (2009). Examining intrinsic versus extrinsic exercise goals: Cognitive, affective, and behavioral outcomes. Journal of Sport & Exercise Psychology, 31, 189–210

Seligman, M. E. P. (1975). Help lessness. San Francisco: Freeman

Sheldon, K. M., Ryan, R. M., Deci, E. L. y Kasser, T. (2004). The independent effects of goal contents and motives on well-being: It's both what you pursue and why you pursue it. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, 475–486

Sheldon, K. M. y Kasser, T. (2001). “Getting older, getting better”: Personal strivings and psychological maturity across the lifespan. *Developmental Psychology*, 37, 491–501

Spray, C. M. y Wang, C. K. J. (2001). Goal orientations, self determination and pupils' discipline in physical education. *Journal of Sports Sciences*, 19, 903-913

Standage, M. y Treasure, D. (2002). Relationship among achievement goal orientations and multidimensional situational motivation in physical education. *British Journal of Education Psychology*, 72, 87-103

Stover, J., Bruno, F., Uriel, F. y Fernandez Liporace, M. (2017). Teoría de la Autodeterminación: una revisión teórica PERSPECTIVAS EN PSICOLOGÍA - Vol. 14 - Nº 2 - Diciembre 2017 - (pp. 105-115)

Theeboom, M., De Knop, P. y Weiss, M. R. (1995). Motivational climate, psychosocial responses, and motor skill development in children's sport: A field based-intervention study. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 294-311.

Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 29, pp. 271-360). New York: Academic Press

Vansteenkiste, M., Niemiec, C. y Soenens, B. (2010). The development of the five mini-theories of self-determination theory: An historical overview, emerging trends, and future directions. In T. Urdan y S. Karabenick (Eds.). *Advances in motivation and achievement*, vol. 16: The decade ahead. UK: Emerald Publishing.

Van Den Broeck, De Witte, Neyrinck, Lens y Vansteenkiste (2009). Teoría de la Autodeterminación para Promover el Crecimiento Personal en el ámbito laboral. En Teorías contemporáneas de la Motivación: Una Perspectiva Aplicada (pp. 215-240). Lima: Fondo Editorial PUCP

Vlachopoulos, S. P., Karageorghis, C. I. y Terry, P. C. (2000). Motivation profiles in sport: A self-determination theory perspective. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71, 387-397

Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. Carnegie Institute of Technology. New York: Wiley, 331 p., Pittsburgh. PA

Ynoub, R. (2007). *El Proyecto y la metodología de la investigación*. Buenos Aires, Ed. Cengage Learning. Cap. VI. Pág. 6

Young, J. A. (1999). *Professional tennis players in flow: Flow theory and reversal theory perspectives*. Tesis doctoral sin publicar, Monash University at Melbourne, Australia

Wang, J. y Biddle, S. (2001). Young people's motivational profiles in physical activity: A cluster analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 23, 1-22

White, R. W. (1963). *Ego and reality in psychoanalytic theory*. International Universities Press. New York. Estados Unidos

Wright, P. y Li W. (2009). Exploring the relevance of positive youth development in urban physical education *Physical Education & Sport Pedagogy*, 14. pp. 241-251

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

5. Anexos

5.1. Anexo 1. Carta de presentación para la Institución



Buenos Aires, 10 de abril de 2016

A quien corresponda,

Desde el Departamento de investigación de la Facultad de Actividad y Deporte de la Universidad de Flores, les informamos de la puesta en marcha de un proyecto internacional en el que colaboran nuestra Universidad junto a la Universidad Politécnica de Madrid (Madrid, España) y la Universidad del Quindío (Bogotá, Colombia). El objetivo de dicho proyecto es conocer los perfiles motivacionales de los estudiantes adolescentes de estas tres poblaciones con el fin de elaborar unas pautas de intervención en el aula de Educación Física orientadas a promover la adherencia de estos jóvenes a la práctica de actividad física siendo conscientes de que un mayor nivel de práctica de actividad física conllevará indudables beneficios sobre la salud de las poblaciones a las que nos dirigimos.

Su colegio ha sido seleccionado para participar, como institución educativa consolidada que reúne criterios de calidad. Sería un gran aporte para el proyecto poder contar con su colaboración. Si deciden unirse al estudio, la participación consistiría en facilitar la cumplimentación, por parte de los/as alumnos/as, del cuestionario que les adjuntamos.

Los datos serán obtenidos respetando el anonimato de los participantes y se utilizarán únicamente para el estudio. Tras la finalización del mismo, y como contraprestación a su colaboración, les facilitaríamos un informe de los principales hallazgos encontrados en relación a sus estudiantes. Esta información puede ser una ayuda complementaria para mejorar la calidad de sus clases de Educación Física.

Mi mail de contacto, por si desease realizar cualquier consulta es: vgomez@uflo.edu.ar
Esperando poder contar con su participación, reciba un cordial saludo,

Mag. Valeria Gómez
Coordinadora del área de Investigación
Facultad de Actividad Física y Deporte

Firmo en conformidad:

5.2. Anexo 2. Consentimiento informado para docentes y estudiantes

Consentimiento informado de participación para docentes

A los participantes del proyecto:

Ha sido seleccionado para tomar parte en una investigación de carácter educativo sobre los gustos y preferencias de los alumnos en la asignatura de Educación Física que concurren a escuelas de Nivel Medio del Sistema Educativo Formal Argentino.

La investigación se desarrolla desde la Facultad de Actividad Física y Deporte de la Universidad de Flores en convenio con la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte- INEF de la Universidad Politécnica de Madrid.

Al participante se le solicita la realización de un cuestionario con 101 ítems de puntuación de 1 (me gusta poco) a 5 (me gusta mucho).

Toda la información de este proyecto será de carácter confidencial y no se le identificará como participante. Los cuestionarios realizados permanecerán en posesión del investigador y su información se empleará exclusivamente para la realización del siguiente estudio. Se utilizará un código para asegurar su confidencialidad.

Si usted participa en este proyecto, tenga en cuenta que puede abandonarlo en cualquier momento. Asimismo, no habrá compensación alguna por la participación en este estudio.

Al firmar este consentimiento, usted afirma que ha leído la información precedente y que está de acuerdo en participar voluntariamente en esta investigación en las condiciones indicadas previamente.

Muchas gracias por su participación.

Nombre y Apellidos

Firma

DNI

Fecha

Consentimiento informado de participación para los alumnos

A los participantes del proyecto:

Ha sido seleccionado para tomar parte en una investigación de carácter educativo sobre los gustos y preferencias de los alumnos en la asignatura de Educación Física que concurren a escuelas de Nivel Medio del Sistema Educativo Formal Argentino.

La investigación se desarrolla desde la Facultad de Actividad Física y Deporte de la Universidad de Flores en convenio con la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte- INEF de la Universidad Politécnica de Madrid.

Al participante se le solicita la realización de un cuestionario con 40 ítems de puntuación de 1 (me gusta poco) a 5 (me gusta mucho).

Toda la información de este proyecto será de carácter confidencial y no se le identificará como participante. Los cuestionarios realizados permanecerán en posesión del investigador y su información se empleará exclusivamente para la realización del siguiente estudio. Se utilizará un código para asegurar su confidencialidad.

Si usted participa en este proyecto, tenga en cuenta que puede abandonarlo en cualquier momento. Asimismo, no habrá compensación alguna por la participación en este estudio.

Al firmar este consentimiento, usted afirma que ha leído la información precedente y que está de acuerdo en participar voluntariamente en esta investigación en las condiciones indicadas previamente.

Muchas gracias por su participación.

Nombre y Apellidos

DNI

Firma

Fecha

5.3. Anexo 3. Modelo de Cuestionario para Profesores QP

CUESTIONARIO PROFESORADO EDUCACIÓN FÍSICA (Q-P16)

Género (marcar el que corresponda): Hombre Mujer

Edad:

Años de experiencia (contando el actual) como docente de Educación Física:

Años impartiendo docencia a la clase que ha respondido el cuestionario (contando el actual):

<input type="checkbox"/> Privado
Colegio: Público <input type="checkbox"/>

Grupos a los que habitualmente impartes clase (se puede marcar más de una):

1º y 2º 3º y 4º 5º y 6º

¿Cómo consideras el nivel socioeconómico de los alumnos de tu institución educativa? Bajo Medio Alto

Clave de profesor/a:

- Esta clave servirá para vincular las respuestas del profesor/a con su grupo de clase. Los alumnos/as deberán indicarla al rellenar sus cuestionarios. La vinculación la realizará una persona que desconoce la procedencia de los cuestionarios; de esta forma se garantizará el anonimato

Este cuestionario es confidencial y no hay respuestas verdaderas o falsas, solo queremos conocer tu opinión acerca de lo que se te pregunta. Contesta con sinceridad. El cuestionario es completamente anónimo. GRACIAS POR TU COLABORACIÓN.

Por favor, en esta primera parte del cuestionario indica el nivel de acuerdo con cada una de las siguientes frases teniendo en cuenta tu experiencia. La escala para responder este cuestionario es:

- 1 = Totalmente en desacuerdo
- 2 = En desacuerdo
- 3 = Indiferente
- 4 = De acuerdo
- 5 = Totalmente de acuerdo

Valora las siguientes afirmaciones:

1.	Siento que tengo un amplio margen para decidir cómo hacer mi trabajo	1	2	3	4	5
2.	Realmente me gusta la gente con la que trabajo	1	2	3	4	5
3.	No me siento muy competente cuando estoy en el trabajo	1	2	3	4	5
4.	La gente en el trabajo me dice que soy bueno/a en lo que hago	1	2	3	4	5
5.	Me siento presionado/a en el trabajo	1	2	3	4	5
6.	Me llevo bien con la gente del trabajo	1	2	3	4	5
7.	Soy profesor/a de EF por vocación	1	2	3	4	5
8.	Soy muy reservado/a cuando estoy en el trabajo	1	2	3	4	5
9.	Soy libre para expresar mis ideas y opiniones en el trabajo	1	2	3	4	5
10.	Considero que la gente con la que trabajo son mis amigos	1	2	3	4	5
11.	He sido capaz de aprender nuevas e interesantes habilidades en mi trabajo	1	2	3	4	5
12.	Cuando estoy en el trabajo tengo que hacer lo que me dicen	1	2	3	4	5
13.	La mayor parte del tiempo tengo una sensación de logro en mi trabajo	1	2	3	4	5
14.	Ser profesor/a de EF fue mi primera opción profesional	1	2	3	4	5
15.	Mis sentimientos son tenidos en cuenta en el trabajo	1	2	3	4	5
16.	En mi trabajo no tengo muchas oportunidades de demostrar lo capaz que soy	1	2	3	4	5
17.	La gente en el trabajo se preocupa por mí	1	2	3	4	5
18.	No soy muy cercano/a a mucha gente en mi trabajo	1	2	3	4	5
19.	Entre todas las posibilidades laborales, ser profesor/a de EF siempre ha sido mi preferida	1	2	3	4	5
20.	Siento que puedo ser yo mismo/a en el trabajo	1	2	3	4	5
21.	No me agrada mucho la gente con la que trabajo	1	2	3	4	5
22.	Cuando estoy trabajando, con frecuencia no me siento muy capaz	1	2	3	4	5
23.	Creo que nací para ser profesor/a de EF	1	2	3	4	5
24.	No hay muchas oportunidades para decidir por mí mismo/a cómo hacer mi trabajo	1	2	3	4	5
25.	La gente en el trabajo es muy amable conmigo	1	2	3	4	5
26.	Siempre quise ser profesor/a de EF	1	2	3	4	5

¿Por qué te esfuerzas, o te esforzarías, en tu trabajo?

27.	No lo hago, realmente siento que estoy perdiendo el tiempo siendo profesor/a de EF	1	2	3	4	5
28.	Lo hago poco porque no creo que este trabajo se merezca que me esfuerce	1	2	3	4	5
29.	No sé por qué soy profesor/a de EF, este trabajo no tiene sentido	1	2	3	4	5
30.	Para conseguir la aprobación de otros (director, compañeros, familia, padres de mis alumnos)	1	2	3	4	5
31.	Para que otros me respeten más	1	2	3	4	5
32.	Para que no me critiquen	1	2	3	4	5
33.	Para ser recompensado/a económicamente	1	2	3	4	5
34.	Porque tendré más estabilidad laboral si me esfuerzo	1	2	3	4	5
35.	Porque me arriesgo a perder mi trabajo si no me esfuerzo lo suficiente	1	2	3	4	5
36.	Por demostrarme a mí mismo que puedo	1	2	3	4	5
37.	Porque me hace sentir orgulloso/a de mí mismo/a	1	2	3	4	5
38.	Porque si no lo hago me sentiría avergonzado/a de mí mismo/a	1	2	3	4	5
39.	Porque si no lo hago me sentiría mal conmigo mismo/a	1	2	3	4	5
40.	Porque personalmente considero importante esforzarme en este trabajo	1	2	3	4	5
41.	Porque esforzarme en este trabajo se adapta a mis valores personales	1	2	3	4	5
42.	Porque esforzarme en este trabajo tiene una importancia personal para mí	1	2	3	4	5
43.	Porque me divierto haciendo mi trabajo	1	2	3	4	5
44.	Porque lo que hago en mi trabajo es emocionante	1	2	3	4	5
45.	Porque el trabajo que hago es interesante	1	2	3	4	5

En esta parte del cuestionario indica el nivel de acuerdo con cada una de las siguientes frases teniendo en cuenta tu experiencia. La escala va de 1 (totalmente en desacuerdo) a 7 (totalmente de acuerdo).

Valora las siguientes afirmaciones:

46. Mi centro escolar no me presiona para enseñar de una determinada manera	1	2	3	4	5	6	7
47. Ojalá hubiese más tiempo para las clases de EF	1	2	3	4	5	6	7
48. Enseño como me gusta, sin tener en cuenta cómo enseñan mis colegas de EF	1	2	3	4	5	6	7
49. Si los estudiantes no logran buenos resultados eso se ve mal en mi historial	1	2	3	4	5	6	7
50. Me siento limitado/a porque la EF no tiene suficiente tiempo dentro del horario escolar	1	2	3	4	5	6	7
51. Me siento presionado/a para seguir estrictamente el currículum oficial	1	2	3	4	5	6	7
52. Siento que debo conformarme con los métodos de enseñanza de mis colegas de EF	1	2	3	4	5	6	7
53. A veces tengo que saltarme cosas en mis clases por falta de tiempo	1	2	3	4	5	6	7
54. Siento que mis colegas de EF cuestionan mis métodos de enseñanza	1	2	3	4	5	6	7
55. Mi institución educativa me evaluará pobremente si mis alumnos/as no consiguen buenas notas	1	2	3	4	5	6	7
56. A veces me apresuro para completar mis clases	1	2	3	4	5	6	7
57. Me siento presionado/a porque mi rendimiento es evaluado	1	2	3	4	5	6	7
58. Mis colegas de EF en la institución no me permiten decidir cómo enseñar	1	2	3	4	5	6	7
59. Ojalá pudiese enseñar de una determinada manera, pero la política de mi institución educativa no me lo permite	1	2	3	4	5	6	7
60. Yo soy el/la responsable del rendimiento de los alumnos	1	2	3	4	5	6	7
61. Mis métodos de enseñanza están dictaminados por la política de mi institución educativa	1	2	3	4	5	6	7

En mi ambiente de trabajo:

62.	Siento que me impiden tomar decisiones respecto al modo en el que enseño	1	2	3	4	5	6	7
63.	Me siento presionado/a a comportarme de determinada manera	1	2	3	4	5	6	7
64.	Me siento forzado/a a seguir una determinada forma de enseñar	1	2	3	4	5	6	7
65.	Me siento presionado/a a aceptar las formas de enseñanza que me han estipulado	1	2	3	4	5	6	7
66.	Hay situaciones que me hacen sentir incapaz	1	2	3	4	5	6	7
67.	A veces digo cosas que me hacen sentir incompetente	1	2	3	4	5	6	7
68.	Hay situaciones que me hacen sentir torpe	1	2	3	4	5	6	7
69.	Siento que no estoy a la altura porque no tengo oportunidades para demostrar mi potencial	1	2	3	4	5	6	7
70.	Siento que soy rechazado/a por aquellos que me rodean	1	2	3	4	5	6	7
71.	Siento que los demás pueden ser indiferentes conmigo	1	2	3	4	5	6	7
72.	Siento que la gente de mi institución educativa no me agrada	1	2	3	4	5	6	7
73.	Siento que otros tienen envidia cuando logro éxitos	1	2	3	4	5	6	7

Valora las siguientes afirmaciones:

74. Debido a mi trabajo me siento emocionalmente agotado/a	1	2	3	4	5	6	7
75. Al final de la jornada me siento agotado/a	1	2	3	4	5	6	7
76. Me encuentro agotado/a cuando me levanto por las mañanas y tengo que enfrentarme a otro día de trabajo	1	2	3	4	5	6	7
77. El trabajo diario es realmente una tensión para mí	1	2	3	4	5	6	7
78. Pienso que puedo resolver con eficacia los problemas que me surgen en el trabajo	1	2	3	4	5	6	7
79. Me siento quemado/a por el trabajo	1	2	3	4	5	6	7
80. Pienso que estoy haciendo una contribución significativa a los objetivos de mi institución educativa	1	2	3	4	5	6	7
81. Creo que desde que empecé en este puesto he ido perdiendo el interés por mi trabajo	1	2	3	4	5	6	7
82. Pienso que he perdido el entusiasmo por mi profesión	1	2	3	4	5	6	7
83. Creo que soy bueno/a en mi trabajo	1	2	3	4	5	6	7
84. Me siento estimulado/a cuando logro algo en el trabajo	1	2	3	4	5	6	7
85. Creo que he logrado muchas cosas que valen la pena en este trabajo	1	2	3	4	5	6	7
86. Solo deseo hacer mi trabajo y que no me molesten	1	2	3	4	5	6	7
87. Creo que me he vuelto más cínico/a en mi trabajo	1	2	3	4	5	6	7
88. Dudo de la importancia de mi trabajo	1	2	3	4	5	6	7
89. Creo que tengo confianza en mi eficacia para alcanzar los objetivos	1	2	3	4	5	6	7

A continuación indica tu opinión personal respecto a la importancia (primera columna) y viabilidad (segunda columna) de las siguientes afirmaciones sobre la forma de dar la clase de EF en una escala de 1 (nada importante/nada viable) a 5 (muy importante / totalmente viable)

	Importancia					Viabilidad				
	Nada importante				Muy	Nada viable				Muy viable
90. Maximizar la oportunidad de elección durante las clases ofreciendo opciones significativas e interesantes para los alumnos/as	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
91. Tener en cuenta las preocupaciones y problemas de los estudiantes a la hora de establecer los objetivos de enseñanza	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
92. Plantear tareas que presenten un modelo de ejecución establecido y que los estudiantes deberán realizar correctamente	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
93. Dar explicaciones para que los alumnos/as comprendan la importancia y objetivo de las actividades que realizan en la clase	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
94. Utilizar un lenguaje que fomente la autonomía y no sea controlador en sus clases (esto es, utilizar expresiones como "puedes intentar", "si quieres puedes..." en lugar de "debes...", "tienes que...")	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
95. Establecer objetivos y actividades adaptadas a los distintos niveles de habilidad de los estudiantes	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
96. Proporcionar reglas claras para el correcto desarrollo de las actividades y las sesiones que ayuden a guiar su aprendizaje	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
97. Proporcionar abundante y claro feedback positivo	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
98. Reforzar el esfuerzo constante de los alumnos/as por encima del resultado	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
99. Mostrar una actitud cercana y respetuosa con los alumnos/as	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
100. Mostrar interés por sus alumnos/as	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
101. Estructurar las tareas por parejas o grupos con similares intereses y nivel de habilidad	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Muchas gracias por tu colaboración

En mis clases de Educación Física...					
1. Los ejercicios que realizo se ajustan a mis intereses	1	2	3	4	5
2. Siento que he tenido una gran progresión con respecto al objetivo final que me he propuesto	1	2	3	4	5
3. Me siento muy cómodo/a cuando hago ejercicio con los/as demás compañeros/as	1	2	3	4	5
4. La forma de realizar los ejercicios coincide perfectamente con la forma en que yo quiero hacerlos	1	2	3	4	5
5. Realizo los ejercicios eficazmente.	1	2	3	4	5
6. Me relaciono de forma muy amistosa con el resto de compañeros/as	1	2	3	4	5
7. La forma de realizar los ejercicios responde a mis deseos	1	2	3	4	5
8. El ejercicio es una actividad que hago muy bien	1	2	3	4	5
9. Siento que me puedo comunicar abiertamente con mis compañeros/as	1	2	3	4	5
10. Tengo la oportunidad de elegir cómo realizar los ejercicios	1	2	3	4	5
11. Creo que puedo cumplir con las exigencias de la clase	1	2	3	4	5

Participo en esta clase de Educación Física...					
12. Porque la Educación Física es divertida	1	2	3	4	5
13. Porque está de acuerdo con mi forma de vida	1	2	3	4	5
14. Porque quiero aprender habilidades deportivas	1	2	3	4	5
15. Porque disfruto aprendiendo nuevas habilidades/técnicas	1	2	3	4	5
16. Porque considero que la Educación Física forma parte de mí	1	2	3	4	5
17. Porque es importante para mí hacerlo bien en Educación Física	1	2	3	4	5
18. Porque la Educación Física es estimulante	1	2	3	4	5
19. Porque veo la Educación Física como una parte fundamental de lo que soy	1	2	3	4	5
20. Porque quiero mejorar en el deporte	1	2	3	4	5
21. Por la satisfacción que siento mientras aprendo nuevas habilidades/técnicas	1	2	3	4	5
22. Porque considero que la Educación Física está de acuerdo con mis valores	1	2	3	4	5
23. Porque puedo aprender habilidades/técnicas que podría usar en otras áreas de mi vida	1	2	3	4	5

En clase de Educación Física...					
24. Frecuentemente, podemos decidir entre varios temas	1	2	3	4	5
25. Frecuentemente, podemos decidir si queremos trabajar solos o en grupos	1	2	3	4	5
26. Frecuentemente, podemos decidir la forma de trabajar los temas, por ejemplo con un libro, video, grupos de discusión,...	1	2	3	4	5
27. Frecuentemente podemos decidir cuándo y cuánto tiempo trabajamos en una tarea	1	2	3	4	5
28. Frecuentemente, podemos decidir entre diferentes tareas	1	2	3	4	5
29. Me esfuerzo para hacerlo bien	1	2	3	4	5
30. Trabajo tanto como puedo	1	2	3	4	5
31. Participo en las actividades	1	2	3	4	5
32. Presto atención	1	2	3	4	5
33. Escucho muy atentamente	1	2	3	4	5

Valora las siguientes afirmaciones...					
34. Considero importante tener clases de Educación Física	1	2	3	4	5
35. Comparado con el resto de materias, creo que la Educación Física es una de las más importantes	1	2	3	4	5
36. Creo que las cosas que aprendo en Educación Física me serán útiles en la vida	1	2	3	4	5
37. Me gusta mucho la Educación Física	1	2	3	4	5
38. La Educación Física me encanta	1	2	3	4	5
39. La Educación Física me parece genial	1	2	3	4	5