

# 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: 2017

Título:

Relaciones existentes entre el nivel de motivación intrínseca, el nivel de experimentar el estado de flow y el nivel de orientación motivacional con el nivel de intención de ser físicamente activos/as de estudiantes de Educación Física de la escuela secundaria

Estudiante: Díaz, Pablo Nicolás

Legajo: 19149

Correo electrónico: vediapablo@gmail.com

Tutora: Mag. Valeria Gómez

## **Agradecimientos**

Son muchas las aristas que sostienen la realización de este trabajo. Mucho el camino recorrido, y sobre todo, muchas las batallas inútiles contra el destino. Hoy, después de tantas brújulas perdidas y tanto andar de a pie, logro comprender que las horas del reloj te estaban esperando, Úrsu, para poder dejarte el mejor mensaje: “el ejemplo”.

*“El tranco del buey es lento, pero su fuerza es pareja.*

*Mi parecer se asemeja al hombre que es sabedor;*

*lento el tiempo es gran señor y grande el tendal que deja”.*

Se hace necesario, en clave de agradecimiento y muestra de cariño, mencionar a todos los responsables de brindar las herramientas más importantes: apoyo incondicional, amor, paciencia, tolerancia y sobre todo mucho tiempo.

A mis viejos, hermanos, abuelos. Toda una vida de agradecimiento, toda una eternidad para poder devolver un poco de su amor y de sus valores de vida. Hoy intentado hacerlo letra y conocimiento. Lograrlo por y para ustedes, plasmado en un eterno abrazo y beso. Es un gracias por estar, siempre a cada paso, a cada momento sin esperar más a cambio que mi felicidad. ¡Soy lo que soy hoy, orgullosamente, gracias a ustedes!

A todos los profesores que han dejado su marca y sello en mi vocación. Aquellos que han marcado el camino del conocimiento, del estudio... Que revalorizan dignamente nuestra Educación Física, a quienes me han demostrado que el camino se hace andando y aprendiendo. A cada uno de mis estudiantes y deportistas que me han enseñado tanto de ellos/as y de esta profesión.

A mis compañeros y profesores de la Lic. en Actividad Física y Deportes de UFLO, orgulloso de mencionarlos. A los primeros porque sin saberlo, ni quererlo, cada trabajo es un poco de cada uno, por sus aportes, discusiones, reflexiones, y contagio de todo esto. A los segundos, por enseñarnos otra

mirada de la realidad, o por lo menos fundamentar aquella que veíamos confusa. Por guiarnos y enseñarnos que el camino del aprendizaje es infinito, y sobre todo que se sustenta en la ciencia. Especialmente a Valeria, mi agradecimiento en forma de admiración por la magnitud de su trabajo.

Desde el comienzo de este proyecto se han modificado mis proyectos de vida unas cuantas veces. En el transcurso de estos casi 2 años las directrices que marcadas han estado libradas a impulsos pasionales, tanto profesionales como de amor, que han atentado contra los minutos ansiosos por ver terminado este proyecto. Viajes y vida temporal en el exterior, retornos y cambios profesionales y una bienvenida que cambia el rumbo de nuestras vidas.

En cada uno de esos giros, han estado las dos a mi lado, esperándome, apoyándome. Por eso este trabajo tiene sus nombres y su firma.

A vos Sara, mi mujer, mi amor... por tantas batallas, por tanta espera, por todo el tiempo regalado para este trabajo. Por entenderme y apoyarme. Por ser el cable a tierra, por hacerme creer que los sueños que se persiguen se cumplen, que las batallas que se luchan con amor se ganan. Y sobre todo por darme toda la fuerza y motivación que necesité siempre... Gracias por multiplicar tu amor y convertirlo en nuestra hija.

Y por sobre todo, a vos Úrsula, mi hija. Me haces entender a cada momento que llegaste en el momento que tenías que llegar, rompiendo todos los planes, cambiándolos a tu merced y ya desde ese día enseñándome a vivir... enseñándome que el sacrificio, las convicciones, el trabajo y la pasión por lo que uno quiere se deben perseguir, que las alas deben estar siempre abiertas para perseguir todos nuestros sueños, que la libertad, la felicidad y el amor no son valores que se tienen por arte de magia, sino que se ganan. Que cada paso que dé en la vida será un mensaje de amor para vos, será mi legado enseñarte este mundo, estos valores, y brindarte todo mi amor y apoyo incondicional para que persigas todos tus sueños y tus proyectos. Así como vos me das tanta fuerza en cada momento.

Este trabajo tiene un pedacito de cada uno de ustedes.

Este trabajo tiene el corazón de mi familia...

## Índice

Resumen.....	1
1. Primera Parte: Delimitación conceptual del objeto de estudio .....	3
1.1. Área temática, rama y especialidad .....	3
1.2. Tema y Subtema .....	3
1.3. Introducción.....	3
1.4. Problema.....	8
1.5. Relevancia cognitiva .....	8
1.6. Marco teórico .....	20
1.6.1. La Educación Física en la Educación Secundaria .....	21
1.6.1.1. Un breve recorrido a las concepciones y transformaciones de la Educación Física .....	22
1.6.1.2. La Educación Física, un primer momento histórico .....	25
1.6.1.3. La Educación Física en el siglo XX. Un segundo momento.....	29
1.6.1.4. Una perspectiva holística de la Educación Física y la actividad física-deportiva en nuestra sociedad y en nuestra escuela secundaria.....	34
1.6.1.5. Actividad física y bienestar. Una mirada a la calidad de vida .....	38
1.6.1.6. Los/as adolescentes en el sistema educativo y la intención de ser físicamente activos .....	42
1.6.1.7. El distanciamiento de la actividad física – deportiva de nuestros adolescentes.....	47
1.6.2. Motivación de los estudiantes en la clase de Educación Física de Nivel Secundario básico .....	50
1.6.2.1. Orientación motivacional .....	53
1.6.2.2. Motivación intrínseca .....	58
1.6.2.3. Estado de Flow .....	64
1.6.2.4. Intención futura de práctica de actividad física .....	73
1.7. Objetivos generales y específicos .....	75
2. Segunda Parte: Materiales y Método.....	78
2.1. Tipo de diseño.....	78
2.2. Diseño del objeto: Sistema de matrices de datos .....	80
2.3. Fuentes de datos .....	112
2.4. Instrumentos para la producción de datos .....	115

2.5. Plan de actividades en contexto.....	120
2.6. Universo y muestra .....	122
2.7. Plan de tratamiento y análisis de los datos .....	125
2.7.1. Secuencia de actividades .....	126
2.7.1.1. Procesamiento de información .....	126
2.7.1.2. Construcción de índices sumatorios para variables complejas .....	127
2.7.1.2.1. Índice Nivel de Orientación Motivacional al Ego .....	128
2.7.1.2.2. Índice Nivel de Orientación Motivacional a la Tarea.....	129
2.7.1.2.3. Índice nivel de experimentación del estado de Flow .....	131
2.7.1.2.4. Índice nivel de motivación intrínseca.....	139
2.7.1.2.5. Nivel de intención de ser físicamente activos/as.....	139
2.7.1.3. Análisis estadístico de cada variable .....	140
2.7.1.4. Ilustración de resultados con gráficos descriptivos .....	141
2.7.1.5. Análisis de relación de variables.....	141
3. Tercera Parte: Análisis y conclusiones .....	143
3.1. Exposición de los datos (o resultados).....	143
3.1.1. Variable de Base .....	143
3.1.1.2. Calificación obtenida en Educación Física el año anterior. ....	146
3.1.1.3. Gusto por la Educación Física .....	150
3.1.1.4. Frecuencia semanal de realización de actividad física extenuante - moderada – suave durante más de 15’ en el tiempo libre .....	156
3.1.1.5. Frecuencia de participación en una actividad física regular en la que se llegue a sudar realizada semanalmente en el tiempo libre .....	178
3.1.2. Variables complejas .....	181
3.1.2.1. Nivel de orientación motivacional al Ego .....	182
3.1.2.2. Nivel orientación motivacional a la tarea .....	188
3.1.2.3. Nivel de experimentación del estado de flow .....	195
3.1.2.3.1. Dimensión 1 del estado de flow: Equilibrio entre habilidad y reto.....	202
3.1.2.3.2. Dimensión 2 del estado de flow: Combinación/unión de la acción y pensamiento .....	206

3.1.2.3.3. Dimensión 3 del estado de flow: Claridad de objetivos.....	210
3.1.2.3.4. Dimensión 4 del estado de flow: Feedback claro y sin ambigüedades.....	215
3.1.2.3.5. Dimensión 5 del estado de flow: Concentración sobre la tarea que se está realizando .....	219
3.1.2.3.6. Dimensión 6 del estado de flow: Sentimiento de control .....	223
3.1.2.3.7. Dimensión 7 del estado de flow: Pérdida de cohibición y de autoconciencia .....	227
3.1.2.3.8. Dimensión 8 del estado de flow: Transformación de la percepción del tiempo .....	232
3.1.2.3.9. Dimensión 9 del estado de flow: Experiencia autotélica.....	236
3.1.2.4. Nivel de motivación intrínseca.....	240
3.1.2.5. Nivel de intención de ser físicamente activos/as .....	246
3.2. Análisis e interpretación de los datos (o resultados) .....	252
3.2.1. Correlación entre variables principales.....	252
3.2.1.1. Correlación entre las dimensiones manifestadas con mayor frecuencia de las variables principales con la intención de ser físicamente activos/as .....	256
3.2.1.2. Correlación entre nivel de orientación motivacional al ego y a la tarea con el nivel de intención de ser físicamente activos .....	258
3.2.1.3. Correlación entre nivel de manifestar estado de flow con el nivel de intención de ser físicamente activos/as .....	262
3.2.1.4. Correlación entre nivel de motivación intrínseca con el nivel de intención de ser físicamente activos/as .....	266
3.2.1.5. Correlación entre Educación Física divertida, interés por la forma física, interés por mantenerse físicamente activo/as con la intención de ser físicamente activos/as (total).....	267
3.2.1.6. Correlación entre el interés por la forma física, la intención de formar parte de un club al terminar la secundaria, la práctica habitual de deporte y el interés de mantenerse físicamente activos/as con la motivación intrínseca, estado de flow, orientación motivacional a la tarea e intención de ser físicamente activo/as (total).....	268
3.3. Conclusiones y sugerencias.....	271
3.4. Discusión sobre el proceso de investigación realizado .....	282
4. Anexos .....	285

4.1. Anexo 1. Carta de presentación establecimiento educativo .....	285
4.2. Anexo 2. Datos institucionales .....	287
4.3. Anexo 3. Modelo Cuestionario .....	288
4.4. Anexo 4. Información sobre pilotaje .....	292
4.5. Anexo 5. Planilla de datos Pilotaje .....	294
4.6. Anexo 6. Procedimiento administración del cuestionario muestra total .....	299
4.7. Anexo 7. Glosario de términos .....	305
4.8. Anexo 8. Cuestionario Muestra total .....	316
4.9. Anexo 9. Procedimiento carga de datos en Excel .....	321
4.10. Anexo 10. Planilla de datos. Muestra total.....	323
5. Bibliografía.....	341

## Resumen

Abordando la problemática sobre el abandono de la práctica de actividad física en la adolescencia y al finalizar la escuela secundaria desde una mirada crítico reflexiva, nace este trabajo de investigación que busca conocer la motivación de los/as estudiantes de Educación Física de la educación secundaria en pos de favorecer el mantenimiento de la actividad física en la vida adolescente y adulta, conocer patrones motivaciones para futuros aportes a predicciones de ser físicamente activos/as, generar nuevas discusiones y reflexiones sobre los paradigmas circundantes en la Educación Física y el deporte; promoviendo la revisión de todas las prácticas docentes en la escuela secundaria.

Este trabajo indagó sobre las relaciones entre la orientación motivacional al ego y a la tarea, la motivación intrínseca, el estado de flow y la intención de ser físicamente activos/as. El tipo de diseño que se utilizó fue descripto–correlacional, desarrollado en un establecimiento de educación secundaria de la ciudad de Vedia, Pcia. de Buenos Aires. Los datos fueron obtenidos a través de la administración de un cuestionario estandarizado auto administrado. La participación fue voluntaria y anónima. Se suministró un total de 206 cuestionarios, de los cuales 174 fueron considerados válidos.

Entre los resultados obtenidos es pertinente mencionar de manera general que, a pesar de que a los/as jóvenes les guste la Educación Física, el nivel de actividad física es muy bajo pero con calificaciones altas, por lo que podemos comprender que el paso del estudiante por la escuela secundaria está desligado de la intención de ser físicamente activos/as y de la transmisión de estilos de vida saludable mediante la práctica de actividad física. Otro resultado interesante es que en general, los niveles de todas las variables disminuyen mientras aumenta la edad, y que los valores detectados en mujeres son significativamente más bajos que los de varones.

Y principalmente podemos sostener que el nivel de orientación motivacional a la tarea es alto, como también lo es (en menor medida) la orientación

motivacional al ego. Los/as estudiantes están motivados intrínsecamente, y el nivel de experimentar el estado de flow es alto, pero no alcanza a las demás variables. La relación de estas variables con la intención de ser físicamente activos/as es positiva, aunque el nivel de realización de actividad física muy bajo.

**Palabras clave:**

Estudiantes de Educación Física – Educación Secundaria - Orientación motivacional al ego / tarea – Estado de Flow - Motivación intrínseca - Intención de ser físicamente activos/as -

## **1. Primera Parte: Delimitación conceptual 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 y su relación con la intención de práctica de actividad física

### **1.3. Introducción**

En los caminos que uno va trazando para el desarrollo de su vida, y específicamente para su desarrollo profesional, intelectual y por qué no, vocacional, toma decisiones. Estas decisiones nos trazan nuevas aristas de descubrimientos y aprendizajes. Decidido el camino del aprendizaje incesante nos encontramos hoy afrontando el desafío de producir conocimiento, de investigar...

En la etapa evaluativa de la cátedra de metodología de la investigación, a cargo de la profesora Valeria Gómez, se comunicó sobre la temática del trabajo de investigación que debíamos realizar en la cátedra de “Trabajo de investigación” de la Licenciatura en Actividad Física y Deportes en la Universidad de Flores.

El mismo 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.

Este estudio se inscribe en el marco de un proyecto de motivación más amplio, el cual se realiza conjuntamente con la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad Politécnica de Madrid.

La información fue escueta, pero la suficiente para que en toda la temporada de verano, previa al inicio de la investigación, surgieran muchos horizontes, preguntas y reflexiones sobre la motivación en Educación Física en adolescentes y su continuidad luego de su paso por la escuela, el lugar y los paradigmas establecidos en nuestra Educación Física y en los docentes que a ésta la componen, el lugar y sentido que ocupa el cuerpo en nuestra Educación Física. (Es necesaria la salvedad de que al hablar de nuestra Educación Física, se la está contextualizando al lugar geográfico y temporalmente en la que el trabajo de investigación se lleva a cabo, como también a los diferentes actores que actúan en la misma. Profesores, estudiantes, directivos, sociedad y contenidos curriculares).

Resistiéndonos a aceptar la creencia popular que sostiene que el abandono de la actividad física y los hábitos de vida saludable se produce debido a la etapa crítica que transitan los/las adolescentes, y la sociedad actual en general. Resistiéndonos también a aceptar que vivimos en una cultura desvinculada del movimiento, con niños/as que han dejado de moverse lo suficiente desde los primeros años de vida, y negándonos absolutamente a la creencia popular de que no hay cambios ante esta situación. Es cuando surge a partir de este trabajo de investigación una magnífica oportunidad de comprender las motivaciones de los/las adolescentes a partir del análisis de los perfiles motivacionales del estudiante de Educación Física en la escuela secundaria.

La experiencia y la observación nos ponen de manifiesto que el abandono de la actividad física en jóvenes es un problema grave.

Como bien nos anuncia García Ferrando (1993) en la publicación de Nuviala Nuviala, A. y Nuviala Nuviala, R.,(2005) en valores absolutos, un 66% de los/as jóvenes aragoneses entre 15 y 19 años practican deporte, cifra que se reduce al 33.5% entre los/las que tienen 24 y 29 años. Además, según el autor, gran

parte de los/las que están interesados en la práctica deportiva la abandonan (28%) siendo superior el número de mujeres que el de hombres. Ruiz Juan (2001) citado por Nuviala Nuviala, A. y Nuviala Nuviala, R. (2005) afirma que el abandono asciende a 47,8% en la educación secundaria obligatoria.

Nuviala Nuviala, A. et al. (2003, 2005) en la misma línea, constataron una diferencia de un 18% entre los practicantes de Primaria y de Secundaria en la Provincia de Huelva. Fuera de nuestras fronteras, Bodson (1997) en un estudio realizado en la comunidad de habla francesa de Bélgica concluyó que el 24% de los/las jóvenes de 16 a 18 años abandonaban la práctica deportiva.

Los mismos autores relacionaron el modelo deportivo escolar y el abandono. Si este se centraba en la competencia deportiva, donde el fin es la victoria, exigiendo gran coste físico y psicológico, esto derivará en situaciones de frustración para la mayoría de los que comenzaron con la actividad, produciendo el abandono. Por el contrario, se comprobó que en las escuelas estudiadas de carácter competitivo el abandono es del 33.6% y en las escuelas con modelos formativos deportivos es el 18%.

En nuestro país son muy pocos los estudios sobre el abandono de las prácticas físico deportivas de los/las adolescentes. En cambio, en distintos estudios recolectados en la publicación del Ministerio de Salud “Sobrepeso y Obesidad en niños y adolescentes” nos dejan en manifiesto la magnitud de estas cuestiones en nuestro país, relacionada principalmente a la deserción en la actividad física y hábitos de vida saludable.

Existe en nuestra ciudad un manifiesto abandono de la actividad física y las prácticas de vida saludable a partir de la adolescencia, sin la inserción en edades posteriores. Como también es observable la baja cantidad de profesionales del ámbito de la salud adeptos a conductas afines a la actividad física, las prácticas deportivas y hábitos de vida saludable.

Observando la realidad antes mencionada, desde distintos ángulos: Como profesor de Educación Física de grupos de educación secundaria, como preparador físico, como profesor a cargo de distintos grupos deportivos y como

profesor de instituto de formación profesional y técnica, entre algunos otros que la profesión nos abre las puertas para desarrollarnos profesionalmente, se puede detectar que el porcentaje de adolescentes que practican alguna actividad física – deportiva en ámbitos no formales, o de forma particular es muy baja. Como también lo es en ámbitos de educación formal. Según la revisión del porcentaje de matrícula de todos los grupos adolescentes del centro de Educación Física (CEF) N°51 de nuestra ciudad en los últimos años (ficha de relevamiento institucional, matrícula inicial y matrícula final) el descenso de la misma es notable. Este dato tiene trascendencia debido a que esta institución nuclea a todos los/las adolescentes de la ciudad en las actividades físicas y práctica deportivas de ámbito formal y funciona como sede de dictado de clases de todos los grupos de Educación Física en la E.E.S. N°4.

En nuestra sociedad, sociedad de consumo, la actividad física y las concepciones sobre el cuerpo han adoptado signos de distinción. El cuerpo se convierte en un valor, esto adquiere un control que se ejerce sobre uno mismo, desde las exaltaciones a la belleza que presiona tanto a hombres como mujeres. Como resultante de esto son variadas y diversas las propuestas que se ofrecen en el mercado para la realización de actividad física o la práctica de deportes, desde los más a los menos convencionales.

Estas concepciones sobre el cuerpo y sobre la Educación Física que todavía persisten en nuestra sociedad y en los sistemas educativos vigentes, servirían de barrera a modo de frustraciones personales para los/as adolescentes al momento de elegir un estilo de vida activa, saludable, sostenible.

El mantenimiento de la práctica física-deportiva a lo largo de la vida adulta es uno de los principales factores para garantizar la salud de la población y, especialmente, la prevención de enfermedades endémicas. Estas conductas se irían desarrollando en su paso en la educación obligatoria (desde Nivel Inicial hasta Nivel Secundario), encontrando en la adolescencia una etapa específica para afianzar, orientar, desarrollar y/o modificar hábitos y conductas referidas a las prácticas físico-deportivas.

Este trabajo de investigación se orienta a conocer cuáles son los perfiles de motivación de los/las adolescentes de una escuela de educación secundaria (de la ciudad de Vedia, y de esta forma obtener patrones motivaciones que se inscriban en el marco del macro proyecto como aportes a la futura predicción sobre la intencionalidad de ser físicamente activos).

Esto nos brindará la posibilidad de establecer en nuestra sociedad un horizonte de actuación de los profesores de Educación Física en la educación secundaria relacionada con la potenciación de las teorías de Autodeterminación que introdujeron Deci y Ryan en 1985 y la teoría de Metas de logro por Ames en 1992 y Nicholls en 1989.

A su vez nos abrirá una nueva discusión sobre los paradigmas circundantes de la Educación Física en nuestra sociedad y su relación con los patrones motivacionales de los/las estudiantes.

Brindar instrumentos para la reflexión crítica sobre las actividades, los paradigmas y el conocimiento teórico-práctico de los contenidos, de los/las profesores/as en las clases de Educación Física, con respecto a la continuidad o abandono de las prácticas de actividad física y deportiva.

También este trabajo ofrecerá la información necesaria a los directivos institucionales sobre la importancia de ampliar la visión hacia la Educación Física, y la importancia de emplear estrategias motivacionales en las clases del área correspondiente.

Asimismo es necesario que comprendamos que esta investigación nos brindará la oportunidad y las herramientas para analizar las posibilidades de intervención políticas, deportivas, municipales e institucionales con el fin de estimular la inserción de los/as adolescentes a una vida físicamente activa, con hábitos de vida saludable y con proyecciones futuras a la práctica de actividades físicas sostenibles.

#### **1.4. Problema**

¿Cómo es la motivación intrínseca, la disponibilidad de experimentar el estado de flow, y la orientación motivacional de los/las alumnos/as de una escuela de educación secundaria de la ciudad de Vedia, y cuál es su relación con la intención actual y futura de ser físicamente activos?

#### **1.5. Relevancia cognitiva**

Al comenzar con esta investigación que busca brindar aquellos aportes cognitivos a la comunidad científica relacionados a la motivación en las clases de Educación Física y la relación de las variables motivacionales, en búsqueda de una transformación de la realidad participativa y permanencia en la actividad física y el deporte, nos hemos encontrado con varios trabajos que estudian la motivación en estas áreas. Es necesario aclarar que en este trabajo se describieron y realizaron las variables motivación intrínseca, la orientación motivacional al ego y a la tarea, el estado de flow y la intención de ser físicamente activos/as.

Fueron muchos los estudios encontrados que aportan datos importantes sobre esta temática y con relaciones entre sí, debido a esto hemos decidido desarrollar aquellos que consideramos de mayor relevancia, a modo de no entorpecer la lectura y poder lograr una relación o diferenciación con respecto a nuestra investigación.

Uno de los trabajos que aportó importantes conocimientos a nuestra temática fue el de García Calvo (2004) en su investigación “la motivación y su importancia en el entrenamiento con jóvenes deportistas”. En esta describe y relaciona los diferentes factores motivacionales que afectan a los jugadores adolescentes de fútbol. Se basa, en concordancia con nuestro trabajo, en las

teorías de metas de logro y la teoría de la autodeterminación y aborda variables como orientaciones de meta disposicionales, percepción del clima motivacional en el deporte, motivación intrínseca, estado de flow y medida de la eficacia percibida y de la satisfacción. Su investigación estuvo compuesta por 117 jugadores de fútbol de entre 14 y 15 años de ciudades de España.

Con respecto a los instrumentos de medida, se utilizó para la orientación de meta disposicionales el Cuestionario de percepción de éxito (POSQ). Para la percepción del clima motivacional en el deporte se utilizó el Cuestionario de Percepción de los criterios de éxito deportivo de los otros significativos (CPCEDOS), creado por Cervelló (1996), midiendo la percepción de los criterios de éxito respecto al entrenador y a los compañeros del equipo. En nuestro trabajo se ha utilizado como instrumento para la medición de la variable orientación motivacional a la tarea o al ego, el TEOSQ (Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire) de Duda (1989), adaptado a la Educación Física (Peiró Velert y Sanchis Gimeno, 2004), el cual es considerado un instrumento muy consistente y útil para medir las diferencias individuales en las perspectivas de meta en el contexto de la Educación Física. Al igual que García Calvo (2004) también se utilizó la escala de valoración tipo Likert, pero con un rango de respuesta de 1 a 5, a diferencia del rango de respuesta de 0 a 100.

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 EF 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). Se coincide con el autor en la utilización de la versión traducida al castellano de "Flow State Scale" (FSS) por García Calvo, Jiménez, Santos Rosa, Reina, y Cervelló (2008) ajustada para el deporte y la

actividad física, compuesta por 36 ítems, con 4 ítems por cada una de las categorías, con la diferencia del rango de respuesta en la escala Likert de 0 a 100 para García Calvo (2004) y de 1 a 5 para nuestro trabajo.

En referencia a sus conclusiones apreciamos que García Calvo (2004) sostiene que la meta disposicional de los jugadores está en consonancia con el clima motivacional percibido en el ámbito deportivo y educativo, pero que la capacidad de predicción del clima ego siempre es mayor que el del clima tarea, tanto en entrenadores como en compañeros, por las características propias del deporte fútbol. Los jugadores tienden a adaptar sus orientaciones motivacionales a los criterios de éxito que perciben en su entrenador. La orientación disposicional al ego se relaciona positivamente con el factor tensión de la motivación intrínseca y la diversión, esfuerzo y competencia percibida se relaciona positivamente con la orientación hacia la tarea. (Este último se relaciona positivamente con las dos orientaciones). También concluye el autor que las orientaciones motivacionales no sirven para predecir los factores de la motivación intrínseca y que la orientación a la tarea de los jugadores puede predecir el estado de flow disposicional, aunque la orientación al ego también la puede predecir, debido a que se trata de un contexto competitivo.

A partir de esos datos podemos detectar que a diferencia de nuestra investigación, la franja etaria que abarca es más acotada (14 a 15 años), mientras que en nuestro trabajo abarca de los 13 a los 19 años. Además de que solo se encuestaron varones, de los cuales son jugadores de fútbol, a diferencia de la nuestra que abarca ambos sexos y estudiantes de Educación Física de la escuela secundaria argentina. García Calvo, además realiza un abordaje de las variables con una perspectiva deportiva, ya que él busca descubrir los diferentes factores motivacionales que afectan a los jugadores adolescentes de fútbol, por lo tanto difiere con alguna de nuestras variables.

García Calvo (2006) investigó sobre la “motivación y comportamientos adaptativos en jóvenes futbolistas”. En esta investigación se realiza un análisis de las relaciones existentes entre diferentes elementos motivacionales que afectan a los jóvenes practicantes de fútbol y su relación con patrones de

comportamientos adaptativos e inadaptativos dentro de ese contexto. También comprueba qué antecedentes motivacionales favorecen o perjudican la aparición de una clase de motivación determinada y las consecuencias que de esto se desprenden. El autor utiliza como marco conceptual las teorías motivacionales de metas de logro y autodeterminación, y hay una fuerte relación entre el análisis de la motivación y el planteo de las teorías de autodeterminación y metas de logro, lo que hace significativo este trabajo para nuestra investigación.

En primer lugar es pertinente marcar las grandes diferencias que encontramos en este trabajo con el nuestro. Podemos observar que García Calvo en sus objetivos tiene que determinar los motivos de abandono deportivo por lo que estudia el clima motivación y en cambio en nuestro trabajo estudiamos la orientación motivacional. Su estudio lo realiza con jugadores de fútbol, una muestra que poco está relacionada con la Educación Física secundaria como es nuestro caso.

Entre los instrumentos de evaluación que utiliza García Calvo (2006), observamos que se utilizó una versión traducida al castellano y adaptada al fútbol del POSQ (Perception Of Success Questionnaire) de Roberts, Treasure y Balagué (1998). Está compuesta por 12 ítems, con una escala de valores tipo Likert de 0 a 100. Para medir el nivel de autodeterminación de los motivos de práctica deportiva de fútbol se utilizó una versión traducida al castellano y adaptada al fútbol como el SMS (Sport Motivation Scale) de Pelletier y cols. (1995). Compuesta por 28 ítems valorados de 0 a 100 en escala Likert. En cambio nosotros hemos utilizados el mismo cuestionario SMS, en la versión adaptada por Balaguer, Castillo y Duda (2007) pero solo utilizando 4 ítems de los 28 que lo componen, ya que descartamos los relacionados con la amotivación y la motivación extrínseca.

Para medir las demás variables de su trabajo, que en nuestro estudio no fueron tenidas en cuenta, el autor utilizó la versión en castellano de la Causal Dimensión Scale-2 de McAuley, Duncan y Russell (1992) para diferenciar las causas atributivas realizadas ante un buen rendimiento o un mal rendimiento.

La adaptación al castellano del Group Environment Questionary, GEQ (Carron, Widmeyer y Bradley, 1985) para valorar la cohesión que se percibía entre los jugadores de los diferentes equipos de fútbol, para valorar los comportamientos e intenciones antisociales en el contexto futbolístico, creó un cuestionario denominado “Cuestionario sobre intenciones y comportamientos antisociales en el fútbol” (CICAF).

Con respecto a las conclusiones del trabajo realizado por García Calvo (2006) de interés con nuestro trabajo es el gran número de abandonos que se producen en el fútbol entre los jóvenes adolescentes que lo practican de forma federada, y que están relacionados con determinados antecedentes motivaciones y sociales como puede ser el comportamiento percibido en el entrenador, el clima motivacional de los entrenamientos, los criterios de éxito de los padres, la cohesión con los compañeros de equipo o el nivel de autodeterminación que se percibe en el contexto, y que es nula la influencia de la habilidad percibida en el abandono de la práctica deportiva. Sabiendo que en nuestro trabajo se enfocó el estudio en la percepción del/la estudiante por sobre los factores de la clase de Educación Física.

También aporta este autor que se puede afirmar que existe una convergencia conceptual entre ambas teorías, tal y como habían postulado otros autores (Deci y Ryan, 2000; Duda y Hall, 2001) sirviendo los componentes de la teoría de metas como predictores de los tipos de motivación y del nivel de autodeterminación.

Almagro Torres (2012) en su tesis doctoral “Factores motivaciones con la adherencia a la práctica deportiva competitiva en adolescentes” esboza que el entrenamiento y la competición pueden ser contextos ideales para fomentar el compromiso deportivo del adolescente, siempre y cuando el joven deportista alcance una adecuada motivación, ya que ésta es clave para lograr la adherencia a la práctica físico deportiva. El autor se basa en la teoría de la autodeterminación y la teoría de las metas de logro para poder analizar los factores motivaciones que influyen de manera positiva en el compromiso deportivo de los/as adolescentes.

De esta manera y en relación con nuestro trabajo, observamos que el autor estudió los climas motivacionales transmitidos, el apoyo a la autonomía por parte del entrenador, las metas de logro, las metas sociales, la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, la motivación autodeterminada y la adherencia a la práctica. Si bien algunas de estas variables están estudiadas en nuestro trabajo, la perspectiva de Almagro Torres (2012) se basa tanto en los factores motivacionales como en factores inherentes al contexto, como el papel del entrenador, cuestión que en nuestro trabajo no se contempla directamente. Ésta tesis está compuesta por diferentes publicaciones, donde se analizaron las relaciones de forma correlacional y luego se profundizó en su estudio desde una metodología cualitativa.

También observamos una diferencia marcada en la composición de la muestra, ya que en el trabajo de Almagro Torres (2012) la muestra estuvo compuesta por un total de 608 deportistas, con 499 varones y 109 mujeres, con edades comprendidas entre los 12 y 17 años. El instrumento de recolección de datos fue a través de un cuestionario al total de la muestra (608 deportistas) y solo 15 de estos fueron entrevistados.

Los instrumentos utilizados fueron: Cuestionario del Clima Motivacional Percibido en el Deporte-2, versión en español por Cecchini, González, López Prado y Brudstad (2005) del Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire-2 (PMCSQ-2; Newton, Duda, y Yin, 2000). Cuestionario de Percepción de Soporte de Autonomía en el Proceso de Entrenamiento. Se utilizó la versión en castellano (Conde et al. 2010) del Autonomy-Supportive Coaching Questionnaire (ASCQ) de Conroy y Coastworth (2007). La Escala de Metas Sociales en el Deporte (Moreno Murcia, González-Cutre y Sicilia, 2007), en su versión al contexto deportivo español de la Social Goal Scale Physical Education (SGS-PE) de Guan, McBride y Xiang (2006). La escala de Motivación Deportiva, en su versión en castellano (Nuñez, Martín-Albo, Navarro y González, 2006) de la Sport Motivation Scale (SMS) de Pelletier et al. (1995) y la Medida de intencionalidad para ser físicamente activos (IPAS) en su versión adaptada y traducida al español (Moreno Murcia, Moreno R, y Cervelló, 2007) de Hein, Müür y Koka (2004) denominada Intention to be Physically

Active Scale. Este último es el único instrumento que se relaciona con nuestro trabajo.

Con respecto a las conclusiones y resultados del estudio vemos que se obtuvieron perfiles motivaciones diferentes, uno autodeterminado-no autodeterminado y otro moderadamente motivado. Los resultados de los modelos de ecuaciones estructurales mostraron que los factores sociales como el clima motivacional, el apoyo a la autonomía, las metas de logro y las metas sociales influían en las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relación con los demás. Vemos también que el interés en la opinión del deportista y la valoración del comportamiento autónomo predicen positivamente la necesidad de autonomía, esta predice positivamente la motivación intrínseca experimentada por los deportistas que predice la intención de los deportistas de seguir siendo físicamente activos en el futuro. Además el análisis del contenido de las diferentes entrevistas mostraron coexistencia de diferentes motivaciones más o menos autodeterminadas para la práctica de su deporte; la aparición de la regulación integrada entre algunos de estos jóvenes deportistas; la importancia del apoyo a la autonomía y de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas para la motivación y el compromiso deportivo.

A partir de estas conclusiones podemos observar una relación directa con el análisis y relaciones entre las variables de nuestro estudio, el cual aporta para la confirmación de los resultados encontrados y la discusión de los mismos. En esta discusión podemos referirnos al papel de la competición en la intención de ser físicamente activos/as y la relación de esta con los climas motivacionales a la tarea o al ego y su influencia en la intención de ser físicamente activos/as. Para esto es necesario mencionar los resultados encontrados por Almagro Torres (2012) que muestran una motivación más autodeterminada y mayor adherencia a la práctica deportiva en el clima motivación a la tarea y menores en el clima que implica el Ego, relación que corresponde con nuestro trabajo salvando la diferencia de que nuestra muestra sea estudiantes de educación secundaria.

El trabajo de Cervelló y Santos-Rosa, (2000) “motivación en las clases de Educación Física: un estudio de la perspectiva de las metas de logro en el contexto educativo” está relacionado directamente con el nuestro debido a, en primer lugar, se realiza en un ámbito educativo, en Educación Física, y en la misma examina las relaciones entre las orientaciones de meta, el clima motivacional percibido, la percepción de habilidad, la preferencia por distintos tipos de evaluación y la valoración que los estudiantes hacían de las clases de Educación Física. La muestra en diferencia de nuestro trabajo, se realizó en una franja etaria de 14 a 18 años.

El instrumento de medición que utiliza para las orientaciones de meta motivacionales es el Cuestionario de percepción de éxito (POSQ), en su versión adaptada a las clases de Educación Física (Roberts y Balagué, 1989, 1991; Roberts, Treasure y Balagué, 1998). El autor además presenta la medición de la percepción de los criterios de éxito empleados por el profesor en las clases de Educación Física, la percepción de habilidad en las clases de Educación Física, la preferencia por tareas con diferentes grados de complejidad, la preferencia por los contenidos evaluativos y la valoración de la Educación Física.

Con respecto a la perspectiva de la pertinencia de la aplicación de la perspectiva de las metas de logro al contexto educativo en el ámbito cultural español ha demostrado que tanto la orientación de metas, la percepción de los criterios de éxitos que el profesor utiliza en las clases, como la percepción de habilidad se han mostrado como buenos predictores de un conjunto de variables como son: la satisfacción en las clases, la diversión, la preferencia por las tareas con diferente grado de dificultad, la preferencia por el tipo de contenidos evaluativos que utiliza el profesor y la valoración que los estudiantes hacen de la asignatura. También han encontrado que tanto la orientación de metas hacia la tarea (Cervelló, 1999; Cervelló, Escartí y Guzmán, 1995) como la percepción de un clima motivacional orientado a la tarea (Ames y Archer, 1998) son factores determinantes en la elección de tareas con alto nivel de dificultad, independientemente de la percepción de habilidad del sujeto.

Camacho, Arias, Castiblanco y Riveros (2011) centran su investigación en la variable de flow, aportando interesantes referencias para nuestro trabajo. En su elaboración "Revisión teórica conceptual de flow: medición y áreas de aplicación" realizan una revisión teórica, conceptual y empírica del concepto flow, propuesto por Csikszentmihalyi (1990), se describen los antecedentes de flow basados en el triple constructo de motivación (Motivación intrínseca, motivación extrínseca y amotivación), el locus de control, las características del flow y modelos teóricos que describen el estado de flow. Se revisan distintos métodos de medición mediante estudios de funcionalidad en contextos específicos. Con respecto a los modelos teóricos que describen el estar en un estado de flow, Camacho et al. (2011) exponen tres: El modelo original de Csikszentmihalyi (1990), y a partir de la revisión que realiza Hill (2001), interpretando las dimensiones de flow propuesta por Privette (1983) y Csikszentmihalyi et al. (2005) los dos modelos siguientes: El modelo de flow a partir de las propuestas de Privette y el modelo de Jackson y Csikszentmihalyi.

La revisión de los conceptos y revisiones teóricas sobre el flow aportó a nuestro trabajo una base sólida para poder establecer una posición en el análisis pertinente a nuestro estudio. Por otro lado observamos que los autores utilizan como instrumento de medición dos escalas. La primera se creó para medir el Flow State Scale (FSS) de Jackson y Marsh (1996) basada en las 9 dimensiones que tiene el flow, cada dimensión evaluada por cuatro ítems. En total consta de 36 ítems con respuestas de tipo cerrado y correspondiente a una escala tipo Likert (0 a 100). Otra escala utilizada es la Disposición al Flow (DFS) de Jackson y Eklund (2002). Basada en la FSS, los ítems se redactan de la misma manera pero el tiempo de redacción en el que se plantean hace referencia a la propensión o facilidad que tienen los sujetos a experimentar el flow, utilizando el tiempo verbal presente continuo, mientras que en la FSS se utiliza el pasado haciendo referencia a una situación puntual y recién ocurrida. Recordamos que en nuestra investigación se utilizó la Dispositional Flow Scale (DFS) de Jackson y Eklund (2002) apoyada en la escala FSS.

Concluyen los autores que una persona entra en estado de flow cuando posee las herramientas suficientes para enfrentar el reto, por lo tanto no puede ser

muy superior a sus capacidades, ni tampoco inferior ya que entraría en aburrimiento. Así mismo observaron que la implicancia en este estado involucra la motivación intrínseca, extrínseca y amotivación, pero para que el flow se experimente no solo interviene la motivación intrínseca sino también el locus de control, lo cual se relaciona con la teoría de la autodeterminación en donde el individuo logra estar motivado intrínsecamente por su capacidad de autonomía, competencia y relación con el entorno. Sin embargo además del aporte referencial de este trabajo con nuestra investigación podemos encontrar una marcada diferencia en su ámbito de aplicación, ya que en el trabajo de Camacho et al. (2011) no se profundizó en el contexto académico más que en la navegación en la red y la motivación que esta genera en dicho contexto, lo cual nos delimita la posibilidad de poder profundizar en nuestro trabajo sobre la Educación Física.

Ahondando aún más en la variable flow encontramos el aporte científico de López Torres (2006) en su tesis doctoral “Características y relaciones de flow, ansiedad y estado emocional con el rendimiento deportivo en deportistas de elite”. A pesar de la distante relación del ámbito de estudio con nuestro trabajo, (rendimiento deportivo con Educación Física y actividad física) es interesante el análisis que realiza de las 9 dimensiones del estado de flow. También el estudio de la motivación en el deporte basado en el compromiso deportivo, enfocándose en el papel que tiene la diversión, el disfrute o placer obtenido por los deportistas durante su ejecución.

Los participantes del estudio realizado por López Torres (2006) fueron 10 nadadores de un club privado de natación de la ciudad de Barcelona, España con edades entre 17 y 27 años (7 hombres y 3 mujeres), todos ellos con muchos años de experiencia en el deporte en cuestión y de alto rendimiento deportivo (elite). Por lo tanto aquí además de la diferencia con nuestra muestra podemos detectar que la muestra de su estudio es acotada y poco diversa entre sexos.

Los instrumentos de medición que utilizó fueron, para la “Sport Motivation Scale” (SMS) de Pelletier, et al. (1995), traducida al inglés y validada por

Pelletier et al. (1995) y, Martens y Webber (2002), para la orientación motivacional al ego/tarea.

La versión al castellano del cuestionario de percepción de éxito (POSQ) de Roberts y Balague (1989), El cuestionario de habilidad percibida, del inventario de motivación intrínseca (McAuley, Duncan y Tammen, 1989). La versión española de (Tabernero y Márquez, 1994) del cuestionario de Ansiedad-estado ante la competición 2 (CSAI- 2) de Martes, Vealey y Burton, (1990). La adaptación de la escala de intensidad emocional (Intensity of emotion experienced scale) de Pensgaard y Duda (2003). Y la de nuestro mayor interés por relación entre los trabajos la Flow State Scale (FSS) de Jackson y Marsh (1996) y Jackson y Eklund (2002) traducida al castellano por López (2004).

El aporte que el autor realiza a la comunidad científica y sobre todo a nuestro trabajo se basa generalmente en que los resultados permiten el planteamiento de estudios en todas las disciplinas posibles y además que es necesario corroborar en otros deportes, los planteamientos que el estudio establece, abriendo nuevas posibilidades y necesidades de investigación. Sobre todo en la población hispana y latinoamericana la cual se encuentra retrasada con respecto a líneas de investigación de estado de flow. Entendiendo esto, confirmamos que el aporte de nuestra investigación que involucra la variable "Flow" con gran trascendencia en el ámbito educativo y la actividad física – deportiva resulta de un aporte significativo para la comunidad científica, además de que la experimentación de las mayoría de las 9 dimensiones del flow son cualitativamente diferentes a la de atletas y deportistas anglosajones, por sus diferencias culturales y sociales, afirmando el valor del contexto socio demográfico con la relación entre la orientación a la tarea, la motivación intrínseca y una alta percepción de eficacia con la experimentación de flow.

Como se mencionó anteriormente, más allá de que fueron muchos los estudios detectados relacionados con nuestra problemática, entre los más significativos y expuestos aquí podemos sintetizar que coinciden en resultados acerca de la relación de las variables pertinentes a nuestro estudio y también se relacionan con la intención o adherencia a la práctica deportiva, aunque en ninguno de los casos se estudió la relación directa y única entre las variables motivación

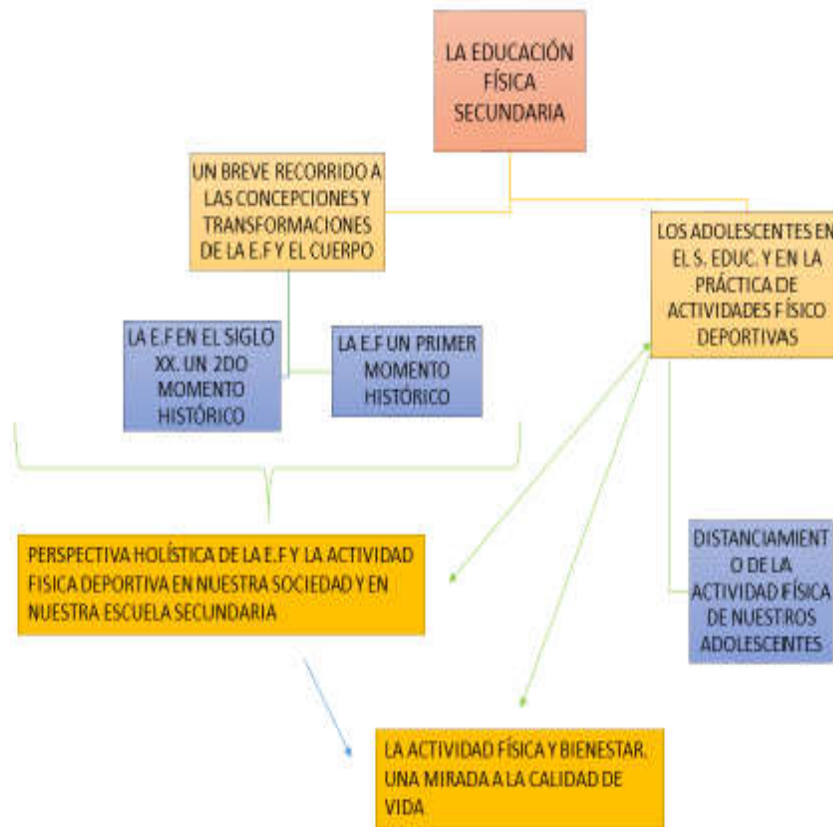
intrínseca, orientación motivacional, flow e intención de ser físicamente activos como sí lo hace nuestro trabajo.

Además observamos en general que la posición de dichos trabajos no se acentúa directamente en la visión de los/las estudiantes, ya que en la mayoría de estos se estudia la variable clima motivacional. Esto hace que nuestro trabajo cobre aún mayor relevancia ya que la comunidad científica tendrá el conocimiento desde una visión directamente puesta en estudiantes, aportando el conocimiento para las reflexiones y críticas necesarias sobre la Educación Física, el papel y relevancia que ocupan los/as profesores/as de Educación Física, las instituciones, y el contexto en la motivación de estudiantes.

A su vez hay un vacío evidente de conocimiento con respecto a la motivación de estudiantes de la escuela secundaria en franjas etarias de 13 a 18 años, ya que gran porcentaje de los estudios están realizados sobre deportistas, por lo que nuestro estudio se hace necesario en la búsqueda de una mirada crítica reflexiva sobre las actividades, los paradigmas y los conocimientos teóricos prácticos de la disciplina y profesionales de la Educación Física.

Este trabajo, además de aportar al conocimiento de la motivación en estudiantes de la escuela secundaria y de la relación de las variables ya mencionadas, asume un valor trascendental en la búsqueda de establecer el campo de conocimiento de la Educación Física e intentar dejar de ser una disciplina subordinada a otras ciencias. Para esto es necesario que se extienda el campo de la investigación en Educación Física, y eso implica, según Crisorio (2000) convivir y responsabilizarse por ella, y para esto se debe tomar una distancia objetivadora, por ende crítica y “pensarla como campo, como función social, como discurso, como profesión, tanto como en sus procesos, situación y prácticas educativas” (p. 6). Para finalizar, aún mayor relevancia es la que adquiere este trabajo ya que aporta sobre todo a la Educación Física en nuestro contexto, en nuestro país, en nuestra región en particular y sobre todo en nuestros/as estudiantes.

## 1.6. Marco teórico



En el presente capítulo se recorre un camino con la intención de acercarnos a la Educación Física y sus componentes y de esta forma poder construir una mirada crítica y reflexiva sobre su lugar, su función, sus componentes y sus actores. Para lograr esto deberemos comprender su historia y su proceso, por eso es que en los primeros apartados realizamos un recorrido breve sobre los momentos históricos que recorrió la Educación Física y el cuerpo como su principal componente, para luego desarrollar nuestra posición actual sobre la Educación Física, una posición holística, integral, crítica y reflexiva, comprendiendo los conceptos y el lugar que la actividad física y el deporte ocupan en la sociedad y en la escuela secundaria.

Además realizamos una breve conceptualización y análisis de los/las adolescentes en el sistema educativo y en la escuela secundaria, y su relación con la actividad física deportiva. Desde allí observamos los motivos del distanciamiento de estos/as de la actividad física deportiva.

Así comprendiendo las transformaciones de la Educación Física, logramos concebir una perspectiva holística, no solo de la Educación Física sino también de la actividad física y del bienestar personal vistos desde la búsqueda de mejorar la calidad de vida, y a su vez reflexionando sobre los/as adolescentes, de sus intenciones de ser físicamente activos/as y el distanciamiento de los/las mismos/as de la actividad física deportiva, nos brindará la posibilidad de abrir el campo de estudio y, a su vez, de análisis de este trabajo de investigación.

#### **1.6.1. La Educación Física en la Educación Secundaria**

La Educación Física no es ajena a los procesos de transformaciones y cambios sociales. La reproducción e impacto social que esta tiene, a través de sus propuestas pedagógicas, en todos los ámbitos y niveles educativos, contribuye (o no) a las vertiginosas transformaciones paradigmáticas de la sociedad.

En los niveles de educación secundaria estos cambios se evidencian, conjuntamente con los propios procesos que sufren los/as adolescentes en esta etapa de su vida, manifestándose entre otras cuestiones sociales, al abandono de la adopción de prácticas físico deportivas activas. Las modificaciones socioculturales de nuestros contextos imploran nuevas formas de adaptación a los signos culturales, y a nuestra corporeidad. Como también a la elección de nuevas tendencias de actividad física, deportivas, y distintas técnicas corporales. Las metamorfosis por la que transcurre la sociedad exponen cómo los/as niños/as, jóvenes, adultos/as y adultos/as mayores, recorren distintas experiencias a la de otras generaciones en un contexto socio-cultural, y socio-tecnológico diferentes.

Es preciso entender a la Educación Física como el campo de intervención pedagógica con las suficientes herramientas, y de vital importancia ante los procesos de adaptación humana al mundo, al contexto, y sobre todo a los cambios y transformaciones que éste sufre. La mirada de una Educación Física constructora de identidades que legitiman las prácticas incluseras de aquellas expresiones “ludo-motrices-expresivas” que responden a una lógica práctica pre-reflexiva hasta los juegos y deportes institucionalizados, pasando por las prácticas motrices recreativas asociadas a las gimnasias, los juegos populares, el deporte social, como formas de hacer, pensar, sentir y decir, dotadas de cierta racionalidad y recurrencia.

Pero, concentrarnos en estas concepciones no es suficiente para generar una mirada holística. Para poder comprender y construir esta mirada de la Educación Física en el colegio secundario, nos es pertinente realizar un recorrido por los momentos históricos de la Educación Física y el cuerpo y así lograr percibir de esta forma, una concepción crítico reflexiva. A partir de esto, es que vamos a introducirnos en estos recorridos en los próximos apartados.

#### **1.6.1.1. Un breve recorrido a las concepciones y transformaciones de la Educación Física**

La Educación Física no es ajena a los procesos de transformaciones y cambios sociales. La reproducción e impacto social que esta tiene, a través de sus propuestas pedagógicas, en todos los ámbitos y niveles educativos, contribuye (o no) a las vertiginosas transformaciones paradigmáticas de la sociedad.

En los niveles de educación secundaria estos cambios se evidencian, conjuntamente con los propios procesos que sufren los/as adolescentes en esta etapa de su vida, manifestándose entre otras cuestiones sociales, al abandono de la adopción de prácticas físico deportivas activas.

Las modificaciones socioculturales de nuestros contextos imploran nuevas formas de adaptación a los signos culturales, y a nuestra corporeidad. Como también a la elección de nuevas tendencias de actividad física, deportivas, y distintas técnicas corporales. Las metamorfosis por la que transcurre la sociedad exponen cómo los/as niños/as, jóvenes, adultos/as y adultos/as mayores, recorren distintas experiencias a la de otras generaciones en un contexto socio-cultural, y socio-tecnológico diferentes.

Por esto, es preciso entender a la Educación Física como el campo de intervención pedagógica con las suficientes herramientas, y de vital importancia ante los procesos de adaptación humana al mundo, al contexto, y sobre todo a los cambios y transformaciones que éste sufre.

La mirada de una Educación Física, constructora de identidades que legitiman las prácticas incluseras de aquellas expresiones “ludo-motrices-expresivas” que responden a una lógica práctica pre-reflexiva hasta los juegos y deportes institucionalizados, pasando por las prácticas motrices recreativas asociadas a las gimnasias, los juegos populares, el deporte social, como formas de hacer, pensar, sentir y decir, dotadas de cierta racionalidad y recurrencia (Girón, 2014).

Adoptando una posición crítico reflexiva sobre los paradigmas socio-históricos de la Educación Física, necesitamos comprender la evolución de la misma a lo largo de la historia. Cavilar sobre la influencia de ésta en las diferentes etapas, y cómo estas diferentes etapas influenciaron en la Educación Física, en el cuerpo, y en nuestros/as adolescentes.

Es necesario corromper, desde nuestra situación, la posición de agente disciplinario sobre el cuerpo de los/las estudiantes, y orientando el desarrollo de las corporeidades, entendiendo, reflexionando y concibiendo los sistemas sociales. El poder se inscribe en el cuerpo, en el cuerpo se centran prácticas sociales de dominación y control que cristalizan relaciones de desigualdad. Urge que las/los educandos experimenten su cuerpo, desde vivencias que le permitan re-apropiarse de su cuerpo en tanto construcción socio-cultural,

vehículo de emociones que permitan tanto el auto-conocimiento como, así también, prácticas sociales de construcción de fiabilidad en el otro.

El cuerpo es el primero y el más natural instrumento del hombre, modelado de acuerdo con el hábitus cultural, produce eficacias prácticas. Es la huella más tangible del sujeto en cuanto se distiende la trama simbólica y los vínculos que lo conectaban con los miembros de la comunidad. Cada individuo descubre y crea su cuerpo al mismo tiempo que crea lazos con los sujetos sociales. (Mauss 1950, citado por Le Breton, 2002, p, 41-42)

Las concepciones que al cuerpo se le fueron dando, en el devenir histórico, moldearon las significaciones y las prácticas que se desarrollaban con él. “El hombre dividido, separado en duplicidades: cuerpo-mente, cuerpo-alma, cuerpo-espíritu da origen a las ciencias que se dedican al estudio en detalle de una condición, una categoría, una característica, un estado, un nivel, un atributo, un aspecto de lo humano”(Grasso A, 2008. p. 3).

Para lograr posicionarnos desde una mirada crítica reflexiva y emancipadora de todos los poderes que a través de la Educación Física se inscriben en los cuerpos y en los procesos socio culturales de los/as adolescentes, es necesario hacer un breve recorrido por las diferentes posiciones en sus momentos históricos que la Educación Física fue cumpliendo en nuestras sociedades, a lo largo de los procesos de transformación social.

A continuación vamos a presentar dos momentos principales. Un primer momento, en el que la posición de agente disciplinante del cuerpo toma protagonismo, para luego desembarcar en la transformación de la Educación Física, en el siglo XX, productora de un cuerpo idealizado, inmersa en el sistema de consumo y del deporte.

Al finalizar este segundo momento nos encontraremos con una mirada holística de la Educación Física, comprendiendo a la actividad física como signo de bienestar. Terminando con una breve conceptualización de los/las adolescentes hoy en día en nuestro sistema educativo.

### **1.6.1.2. La Educación Física, un primer momento histórico**

La evolución histórica de la Educación Física está trazada por varios hitos y procesos que van a ser significativos para sus transformaciones sociales y educativas. Es preciso mencionar que en cada momento histórico, la educación de la sociedad y de los cuerpos se produce en función del contexto social y cultural en el que se inscribe.

A partir del análisis de esta evolución, es que encontramos cómo las principales sociedades y culturas históricas, y los momentos históricos, como la Grecia Clásica, Roma, el mundo medieval, el Renacimiento, la Ilustración, entre otros, fueron desarrollando y transformando, dependiendo de su contexto social y cultural, las diferentes concepciones que se tenían sobre el cuerpo y las diferentes prácticas que se realizaban sobre él, y de esta forma se fue gestando la posición que la Educación Física ocupaba en la sociedad.

En primer lugar, siguiendo a Rozengardt (2013) podemos comprender que la Educación Física recorre, en sus dos momentos históricos principales, un camino que se extiende desde las primeras preocupaciones por “la higiene, la disciplina para el trabajo y para una ciudadanía restringida, la homogeneidad lingüística y cultural, el mejoramiento de la raza, los papeles generalizados, la conciencia de defensa armada de la Patria (Scharagrodsky, 2006: 105 y ss), la expulsión de ideas amenazantes, el ocultamiento de las deformaciones” (p. 6) entre otras, que se expresaron a través de las gimnasias, en sus versiones higienistas o militarizantes, para dar paso luego al deporte como mecanismo para el control de masas y el logro de sujetos eficientes para la industria. La promoción del éxito nacional y del consumo de productos ligados al mercado deportivo amplía el listado de las problematizaciones corporales durante el siglo XX.

Foucault (citado por Kirk 2007) sostiene que:

La llegada de la escolarización cumpliría la función de crear ciudadanos dóciles y productivos para la sociedad. La escolarización masiva, consolidada a partir de 1880, gestó la posibilidad de que se adquirieran diferentes controles sobre el espacio y el tiempo. Las escuelas, al igual que las fábricas, los hospitales, cuarteles y cárceles, se constituyeron en instituciones para lo que Foucault, luego llamaría como “Sociedad Disciplinaria” y que pretendía moldear los cuerpos humanos para fines económicos y sociales (p. 3).

En esta período la Educación Física adquiere una dimensión especial y la evolución desde aquella concepción de cuerpo dualista, considerado como un envase, como el factor obstáculo entre la belleza, la razón y la verdad, que predominó hasta las revoluciones burguesas del siglo XIX, desemboca en una época de enormes cambios económicos, sociales, culturales, políticos, etc. que repercutieron de gran manera sobre la Educación Física y el cuerpo.

Transcurriendo el periodo de la modernidad, el cuerpo fue un gran instrumento de control y dominio de las poblaciones.

Michel Foucault ha visto que para gobernar y regular los cuerpos fue necesaria una biopolítica estatal y otra anatomía política del cuerpo. Este término designa “[...] las marcas que deja impresas en el cuerpo la aplicación disciplinaria. [...] La disciplina fabrica cuerpos sometidos y ejercitados, es decir, cuerpos ‘dóciles’, maleables, utilizables con fines precisos” (Albano 2005:58). Desde las instituciones de encierro - cárceles, colegios, hospitales, etc.- hasta los censos y estadísticas poblacionales fueron cuadrículados, cuantificados, por el Estado. Ejemplo de ello, podemos encontrar en el diccionario la acepción del cuerpo como “talle y disposición personal”, cuestión que remite directamente al encasillamiento, a la medición del mismo (Galak, 2009, pp. 8-9).

Si el cuerpo es el efecto de poder; si ese poder es ante todo disciplinador y si además, se silencia la palabra que da cuenta de él como realidad vital humana, por lo tanto, de la experiencia corporal, el objeto de estudio de la disciplina que organiza las prácticas corporales, será el cuerpo y los mejores modos de gobernarlo, en dispositivos que garanticen los valores pretendidos para las nuevas generaciones, tanto los hijos del pueblo como los herederos del poder (Rozengardt, 2013).

En este poder sobre el cuerpo que reveló Foucault (citado por Galak, 2009), se hizo necesario un nuevo saber: el de la medicina y la fisiología, que ejercían, a su modo, poder sobre el cuerpo y ellas debieron legitimar ese poder. Y es a través de las prácticas escolares y militares que se constituye ese poder sobre el cuerpo, un poder fisiológico y orgánico. En cambio, se puede pensar, con Le Breton:

El cuerpo no es solamente una colección de órganos y de funciones coordinadas según las leyes de la anatomía y de la fisiología. En primer término, es una estructura simbólica, superficie de proyecciones que puede vincular las formas simbólicas más amplias. En otras palabras, el saber biomédico, saber oficial del cuerpo en nuestras sociedades occidentales, es una representación del cuerpo entre otras (Le Breton, 2002, p.30).

A partir de la revolución del poder que se ejerce sobre el cuerpo, junto al auge prominente del capitalismo, el mercado, la economía y las ciencias positivistas, es que se comienza a observar y a estudiar al cuerpo desde diferentes ramas de la ciencia, (Psicología, Sociología, Pedagogía, etc.) como también a otorgarle diferentes puntos de vista en función a su utilización y comercialización. Las disciplinas se diseminaron por toda la sociedad y perfeccionaron sus técnicas profundizando así la formación, los objetivos del proceso de moldear cuerpos políticamente dóciles, económicamente rentables, y la producción de una individualidad disciplinaria. Esta revolución que generó la toma del cuerpo para el estudio de las ciencias sociales y biológicas, fue que comenzó a transformar las concepciones dualistas del cuerpo, o mejor aún como un instrumento de control y disciplinamiento, donde la Educación Física a través de la adopción de los saberes circundantes desde las ciencias positivistas, funciona como herramienta principal para inscribir los poderes sobre el cuerpo.

Como podemos distinguir, el poder y el control sobre el cuerpo se hacían evidentes en todos los sectores sociales y culturales, la educación y sobre todo la Educación Física ejercían como herramientas fundamentales en la transmisión de este poder, sobre todo en la búsqueda de la regulación social y la normalización del cuerpo. Estas instituciones, según Kirk (2007) controlaban

principalmente dos coordenadas: el espacio y el tiempo. El primero desde la creación de las escuelas, su distribución geográfica, su arquitectura, la ubicación de los elementos del aula, los pupitres, la posición del/la docente, su funcionamiento y movilidad interna, prohibiendo muchas conductas y aceptando otras. El tiempo desde la organización de la enseñanza, dividida en periodos de jerarquía, detallando con horarios todas las actividades, con descansos dispuestos y ordenados. Controlando así, en relación con el espacio, las conductas de los/as estudiantes en la vida escolar.

La Educación Física no escapaba a esta realidad, y al funcionar como herramienta fundamental para el control y disciplinamiento de los cuerpos, esta ocupaba un lugar de relevancia educativa. Como se mencionó antes, las disciplinas escolares se relacionaban directamente con las prácticas militares, y con las prácticas gimnásticas, lo cual funcionaba directamente con los fines económicos y sociales de los sectores poseedores del poder (Foucault; citado por Kirk 2007). Esta Educación Física, como menciona Vicente Pedr az (2007) en la b usqueda de construir un cuerpo apto para ser enseñado, lo primero que hace es: “Desconfigurar las corporalidades, y reconfigurarlas sintéticamente en el cuerpo aprendiz, del que importa sobre todo, su adecuación a los discursos y a los recursos de la escuela... construyen un cuerpo culturalmente abstracto, existencialmente vacío y políticamente disponible...” (p. 63).

Debido a las distintas transformaciones socio-culturales que se fueron dando, las concepciones y posiciones sobre el cuerpo se fueron también modificando. De un cuerpo dualista, anatómico, producto de los procesos de regulación, control y normalización social, se fue presentando un cuerpo idealizado, estereotipado, que la resurgente sociedad de consumo fue produciendo y explotando.

En el próximo apartado reconoceremos cómo en las sociedades capitalistas se imponen ciertos modelos de actividad física y estilos corporales socialmente controlados, fundamentalmente por el deporte, para perpetuar el sistema de dominación y una condición del cuerpo políticamente represivo.

### **1.6.1.3. La Educación Física en el siglo XX. Un segundo momento**

Las transformaciones socio culturales que se fueron gestando desde el siglo anterior, y al comienzo de este siglo XX, desencadenaron nuevas perspectivas de la Educación Física y sus concepciones sobre el cuerpo, arrastrando algunos matices históricos y modificando otros. Kirk (2010) plantea estas transformaciones como la idea de la idea de la Educación Física, donde el cambio se produce en la gimnasia al deporte y las habilidades deportivas. Pero este cambio significa también un cambio en las creencias, en los paradigmas sociales y en los valores sobre la corporalización sobre el uso y la utilidad de las actividades físicas y sobre el valor educativo de la Educación Física.

A mediados del siglo XX la formación física basada en la instrucción y el ejercicio empezó a ser reemplazada por una nueva forma de Educación Física empleando múltiples actividades, siendo los deportes y los juegos los principales componentes. Las identidades que la escuela quiso construir se relacionaron no solo con la buena conducta, sino que incluyeron el género, la clase social y con mucha impronta las identidades nacionales. Allí comenzaron a aparecer prácticas como la inspección médica escolar, la preparación física, los deportes competitivos y escolares, entre otras. Este cambio de la gimnasia a los deportes fue muy significativo ya que señaló el desarrollo continuado del poder corporal hacia un tipo más difuso, interiorizado e individualizado. Los juegos y los deportes ofrecían, en palabras de Foucault, poder más difuso sobre el cuerpo en un contraste con las prácticas “pesadas, lentas, meticulosas” de la instrucción y el ejercicio (Kirk, 2007, p. 47).

Esto no implica que los deportes fueran menos eficaces que la gimnástica para regular socialmente el cuerpo. Al contrario, las restricciones en el tiempo y el espacio de los deportes y la enseñanza disciplinada necesaria para poder jugar y participar, ofrecieron a las escuelas otra alternativa para la regulación social que, en muchas maneras, era aún más eficaz que la instrucción y el ejercicio (Kirk; 2007). La defensa de los valores educativos de los juegos y los deportes en reemplazo de la formación física, se hacía bajo argumentos de que el mismo se presentaba como un común denominador, superador del conflicto social y la lucha de clases (McIntosh, 1968, citado por Kirk, 2007).

De la misma forma, Mangan observa que la base educativa de los deportes se da en las escuelas de elite, bajo lo que él denomina la “ética de los juegos... ..Suscripción a la creencia de que las cualidades importantes, expresivas e instrumentales, pueden ser promocionadas por los juegos de equipo (en particular la lealtad, el autocontrol, la perseverancia, el juego limpio y el coraje, tanto moral como físico)” (Mangan, 1983, citado por Kirk 2007, p. 49). El propósito de esta base fue inculcar a los niños las cualidades del liderazgo, un sentido de la clase social y, más adelante, una identidad nacional. El uso de los juegos en el desarrollo de estas características de la masculinidad llegó a ser muy atractivo a las escuelas. También es importante mencionar que los deportes modernos, fueron creados por hombres, para niños y hombres, excluyendo al género femenino. Muchos de estos valores han sido recreados y transmitidos en las formas de la Educación Física que se basan en los deportes.

Pero para entender la posición de por qué el deporte se convierte en una herramienta de regulación social del cuerpo, deberíamos conceptualizar brevemente al deporte. Una de las definiciones más tradicionales y reconocidas es la propuesta por Parlebas (2001), quien lo define como el “conjunto de situaciones motrices codificadas en forma de competición e institucionalización”. Este tipo de deporte es el modelo tradicional y hegemónico de la sociedad capitalista actual. Olivera Beltrán (2006) manifiesta que la categoría dominante que lo identifica y supedita al resto de las categorías es la competición (agón); no la observación de este elemento desnaturalizado a deporte. El perfil del deporte de elite o espectáculo se mantiene y se agiganta a gran velocidad, pero al mismo tiempo, las personas lo entienden y se alejan de él buscando un tipo de práctica saludable no sólo biológica, sino afectiva, emocional y relacional, como nueva construcción cultural.

El deporte presenta unos rasgos estructurales que lo identifican y discriminan para un mejor estudio y comprensión: los factores endógenos y exógenos. Entre los primeros tenemos el juego, el esfuerzo físico, la competición, las reglas, la institucionalización y el espíritu deportivo. Entre los factores exógenos

encontramos al contexto social, el entorno cultural, la ideología política, el sistema económico, la tecnología o el medioambiente. El deporte en sí es una cultura propia y genuina que transporta los valores más genuinos del sistema cultural occidental que proyecta de manera sistemática sobre las personas y contextos culturales, que invade de manera pacífica pero muy eficaz. Ha sido un eficiente mecanismo no dirigido de occidentalización del planeta. Las diversas culturas en las que ha penetrado el deporte han sido influenciadas y transformadas por el sistema cultural deportivo, pero también estos sistemas culturales ejercen una presión y provocan transformaciones sobre el propio deporte (Betrán, 2006).

En Argentina, luego de las tantas transformaciones sociales, políticas y económicas, luego de la “década infame” y con la aparición del gobierno peronista en el poder, se observa una clara tendencia del camino que recorrerá la Educación Física, y el deporte en nuestro país. La búsqueda de la inclusión e igualdad social a través del deporte, con resultados en la búsqueda de rendimiento, con metas al profesionalismo, a la competencia. Se concibe esta visión del deporte entendiéndola desde los paradigmas que atravesaban la sociedad. En un sistema capitalista donde se tiene una visión mecánica del cuerpo, como un objeto para producir, ser útil, práctico. La Educación Física busca un fin: reproducir lo impuesto por otros, la imitación, la técnica. Pero también las prácticas deportivas que apuntan al fin, a ser útiles, productos.

En esta etapa del gobierno peronista, Ramón Carrillo ocupaba el cargo de Ministro de Salud Pública y Asistencia Social de la Nación. En su lucha por erradicar ciertas enfermedades planifica, a través de las actividades deportivas, una especie de censo nacional para la recolección de datos, camuflado en una fuerza que se imponía fuertemente en todos los sectores populares: el deporte.

Así, de esta forma, con el Apoyo de la Fundación Eva Perón se crean los “juegos evitas y los campeonatos juveniles” convocando y concentrando a todos/as los/as niños/as y jóvenes de la República Argentina, y con un riguroso control médico a todos/as los/as participantes. (Vale la pena mencionar la participación de la fundación Eva Perón en la organización de colonias de

vacaciones y torneos de fútbol infantil entre otras asistencias de justicia social, como lo llamaba Perón).

Se destaca en este proceso al deporte escolar como herramienta de inclusión debido a la fuerte participación de los sectores menos escuchados, más vulnerados de la sociedad, además de su lucha contra la diferencias de clases sociales. También presentaba el deporte escolar objetivos muy explícitos sobre cuestiones relacionadas al desarrollo de practicantes de deporte de alto nivel, a la práctica de actividad física para combatir la obesidad, y una mejora del comportamiento público y social de la juventud en relación a la buena ciudadanía (Kirk, 2010).

Podemos detectar que la función regularizadora, normalizadora del cuerpo y de las acciones sociales, como también de los condicionantes sobre el género, las edades, las identidades nacionales, las clases sociales y los imperativos sobre el cuerpo, que ejercían las instituciones, no fue modificada. Estas instituciones fueron canalizadoras de los controles sobre los cuerpos que se ejercían, primero mediante las prácticas gimnásticas, y luego sobre los deportes y las habilidades deportivas. De esta forma las concepciones, funciones y proyecciones sobre el cuerpo, sociales y educativas, fueron acompañando a las diferentes ideologías que la sociedad de consumo fue plasmando sobre el cuerpo, o mejor dicho, sobre las conductas de consumo corporal.

En esa sociedad de consumidores, dice Le Breton, el cuerpo duplica los signos de distinción, es un valor. De la vigilancia institucional y la del Estado como mega institución, se pasa a un control personal que se ejerce sobre los mismos, a una suerte de auto gestión corporal, muy de acuerdo con el desbordado narcisismo de la época. Si persiste algún control externo, se basa en las exaltaciones a la belleza que presiona tanto a hombres como a mujeres. En cuanto a la educación, entre tantas posibilidades, elijo referirme a un aspecto de ella: el que refiere a esa intención de enseñar saberes pretendidamente válidos y, mediante esa transmisión, formar sujetos sociales, supuestamente educados (Guiraldes, 2014).

Hoy, el siglo XXI nos encuentra formulando ciertos re-planteos sobre las concepciones de nuestro cuerpo, rompiendo paulatinamente las filosofías que agreden y nos excluyen de la vivencia total, holística, pura de nuestra corporeidad.

Si deseamos transformar la Educación Física en un instrumento con potencialidad liberadora estamos obligados a considerarla y estudiarla como expresión de la cultura y la voluntad de distribuir el acceso democrático a sus riquezas. Lejos caminó en todo su recorrido de aquellas palabras que planteó Rousseau:

Como todo lo que entra en el entendimiento humano le llega por los sentidos, la primera razón del hombre es una razón sensitiva; es ella la que sirve de base a la razón intelectual: nuestros primeros maestros de filosofía son nuestros pies, nuestras manos, nuestros ojos. Sustituir por libros todo esto no es enseñarnos a razonar, es enseñarnos a servirnos de la razón de otros; es enseñarnos a creer mucho, y a no saber nunca nada. (Lagardera; 2011, p. 1).

Entre la inmensa variedad de prácticas corporales actuales, la Educación Física, a través de todos sus niveles y ámbitos, selecciona y enseña algunas de ellas, las organiza y transforma de una manera también determinada y las evalúa de una forma y no de otra. Y además con el peso todavía vigente de las concepciones dualistas en la cultura occidental.

Para lograr una transformación de la Educación Física, conociendo su evolución, y sus modificaciones, el modo en que se hacían presente las actividades físicas y deportivas con su función social dominadora y controladora, las posiciones que la sociedad capitalista occidental da sobre el cuerpo individualizado, narcisista, estableciendo un control externo a través de los modelos estereotipados de cuerpo que se reproducen mediante los masivos medios de comunicación, agrediendo a las corporeidades, instituyendo al deporte competitivo y la actividad física de rendimiento como eje de la Educación Física. Debemos optar por una mirada crítica-reflexiva de todos sus

componentes, para lograr así, la realización de actividades liberadoras, concibiendo una Educación Física emancipadora.

Dejamos en mano de Vicente Pedraz el cierre de este apartado, para introducirnos en una visión emancipada, buscadora de la liberación de los poderes de control y dominación, con las concepciones de cuerpo presente, escuchado, sentido, con y desde su historia personal, social y cultural.

“...sólo un cambio menor en un escenario que necesita de cambios aún más profundos y decisivos. Un cambio menor pero de significación sumamente importante porque, lejos de lo que la cultura académica, ilustrada y abstracta ha hecho del cuerpo, empeñando todas sus energías en la recreación de un cuerpo artístico, filosófico o pedagógico, permitiría abrir paso a los cuerpos operativos, a los cuerpos de la lucha, a los cuerpos del trabajo, a los cuerpos dolientes de la miseria, a los cuerpos alborozados del placer, etc.; en todo caso, permitiría abrir paso a los cuerpos singulares que se resisten a ser, como hemos tratado de argumentar, la copia de un modelo unitario y subyugante (Pedr az, 2007, p. 33).

#### **1.6.1.4. Una perspectiva holística de la Educación Física y la actividad física-deportiva en nuestra sociedad y en nuestra escuela secundaria**

Hoy en nuestras realidades nos debemos posicionar, para el análisis de las distintas funciones y posiciones de nuestra Educación Física en las escuelas secundarias, desde una perspectiva holística, global, integradora sobre todos los componentes que la componen. También nos es pertinente revisar y analizar los conceptos de la actividad física y los lugares en que la sociedad la fue posicionando en su vida diaria. En primer lugar vamos a introducirnos en una Educación Física desde una mirada crítico – reflexiva, cuya búsqueda creemos que será desafío de nuestra disciplina en la educación secundaria.

Es función de la Educación Física brindar experiencias de clases que permitan una construcción placentera con las prácticas corporales y motrices para toda

la vida. Hacer de la Educación Física en la escuela, una experiencia que trascienda la escolaridad, generando los saberes necesarios para la autogestión individual y/o colectiva de prácticas corporales permanentes y para toda la vida (Gómez, 2004) a través de prácticas liberadoras, con fuerte crítica a los modelos hegemónicos que reproducen estereotipos establecidos sobre cómo jugar, cómo verse, cómo sentir, cómo accionar.

“(…) en el sentido de instrumentalizar al individuo para ocupar de forma autónoma su tiempo libre también con actividades corporales de movimiento (con las consecuencias orgánicas, motoras, psíquicas y de calidad de vida postuladas para las actividades corporales de movimiento), de instrumentalizar al individuo para entender y posicionarse críticamente frente a nuestra cultura corporal/movimiento, y educaría en el sentido de desarrollar una socialización compuesta por valores que permitan un enfrentamiento crítico con los valores dominantes” (Bracht; 1996, p. 55).

Así mismo, Bracht (2012) sostiene que en las transformaciones que se generaron a partir de los movimientos de la década de 1980, es la Educación Física quien más se ha resistido a abocarse en estos cambios. Entendiendo que una Educación Física moderna enfocada y plasmada sobre el modelo deportivo, y la enseñanza de las habilidades deportivas, con un sistema educativo planificado desde la pirámide deportiva (esto refiere a la enseñanza de habilidades deportivas específicas en su base, con el alto rendimiento en su ápice) es necesaria la adopción de paradigmas sobre la Educación Física emancipadoras de estas cuestiones sobre el cuerpo y sobre la actividad física deportiva. Bracht (2012) en la década de 1960, 70 y 80 y gran parte de 1990, encontró en escuelas brasileras varias propuestas educativas que permitan a los/las alumnos/as una apropiación crítica de la cultura del acervo cuerpo movimiento. Además reconoció que el rendimiento profesional de los profesores estaba ligado al contexto específico de sus prácticas pedagógicas. Los profesores construyen prácticas de enseñanza innovadoras con el fin de romper o no con la cultura de la Educación Física escolar y esto es hegemónico. Es decir, buscar prácticas innovadoras, que requieren un análisis de lo que se puede llamar “práctica innovadoras”, es decir, es necesario cuestionar y discutir cómo utilizar este concepto.

Estas prácticas innovadoras se caracterizan por aspectos como la innovación de los contenidos de la Educación Física, dándole una apertura a distintas actividades y distintas concepciones de cuerpo, involucrando a los estudiantes como sujetos de conocimiento, sujetos activos y emancipados de una educación disciplinante. La incorporación y la modificación en la forma de prácticas docentes se expresa en la dedicación a la planificación, la vinculación de los alumnos con las construcción de las clases compartidas, con las estrategias de evaluaciones, con prácticas inclusivas entre otras características que podemos encontrar en docentes que se adopten a las nuevas perspectivas y posibilidades.

Hoy más que nunca, al menos desde el advenimiento de la modernidad racionalista, es necesaria una Educación Física que sea capaz de utilizar todo su potencial transformador en beneficio de la humanidad y de esta forma lograr incorporar desde una postura de reflexión, simbólica y significativa la actividad física como algo natural en la vida de toda persona.

Si constituimos a la Educación Física como una pedagogía de las conductas motrices, por sobre una mera transmisora de gestos y técnicas sin valor significativos para el sujeto, encontraremos en ella un instrumento que a través de prácticas liberadoras y reflexivas, llenas de significados, alcanzan el deseo de poseer y disfrutar de hábitos de vida saludables, y el bienestar personal.

No es solo el cuerpo el que se educa, ni el movimiento, ni la motricidad, al menos desde una perspectiva sistémica, es decir, global e interactiva, sino que es la persona en su totalidad el objeto central de la educación, muy especialmente desde la perspectiva de la pedagogía de las conductas motrices, puesto que centra toda su atención y acción pedagógica en la singularidad que cada ser humano manifiesta de manera específica y original (Lagardera, 2014).

Ahora bien, ¿a qué nos referimos cuando mencionamos las conductas motrices?

El concepto de conducta motriz tiene una gran potencialidad para ser considerado en el ámbito de la Educación Física. De hecho, con su aplicación pedagógica, se produce una auténtica revolución, ya que el centro de atención se traslada al proceso de evolución personal de cada uno de los protagonistas del hecho educativo. Desde esta perspectiva, la Educación Física logra materializar uno de sus mayores objetivos pedagógicos, el de poder llevar a cabo una educación personalizada y singular (Lagardera, 2009).

La conducta motriz es el desarrollo de la motricidad, son las expresiones de la corporeidad. Es singular, única, y abarca sus deseos, sus sentimientos, motivaciones, sueños. Su historia personal, sus relaciones sociales, sus temores.

Nacemos con un cuerpo que desde el momento del nacimiento, a través de la acción, del movimiento se adapta, transforma y conforma como corporeidad. Esta conformación viene dada por el movimiento, por la acción y por la percepción sensorial (vista, oído, tacto, gusto, olfato y percepción cinestésica). Ya en el vientre de nuestra madre necesitamos movernos. Todo este proceso se va desarrollando a lo largo de toda nuestra vida, de manera que vamos cambiando y conociéndonos dependiendo de la imagen corporal que tenemos de nosotros mismos y de la imagen que nos hacemos al interpretar el mundo exterior a lo largo del día y de nuestra vida. Este proceso acaba con la muerte: es entonces cuando dejamos nuestra corporeidad, para acabar siendo un cuerpo (Paredes Ortiz, 2003).

Seguendo a lo planteado por Lagardera (2009) las características de cada cual, así como la propia experiencia (biografía) inciden directamente en los comportamientos más habituales de cada persona, pero tal vez, por darse usualmente de manera inconsciente, son los de carácter motor los que testimonian de un modo explícito y hasta contundente, los rasgos más acusados y característicos de cada uno. Estos comportamientos motores pueden ser observados y a la vez son susceptibles de ser interpretados desde una perspectiva global o unitaria, o si se prefiere de manera más compleja y sofisticada, sistémica, de modo que una exégesis de este tenor puede ser capaz de ofrecer información veraz en torno al ámbito afectivo, emocional, social y motor de la persona que así se comporta, esto es lo que Parlebas denomina desde hace muchas décadas conducta motriz.

Detectar, analizar y descubrir las conductas motrices de nuestros/as alumnos/as, indagar sobre ellas, sugerir comportamientos motores, sugerir introyecciones para el sentimiento de las conductas motrices y los segmentos corporales, se convierten en esenciales herramientas para lograr el bienestar personal, y sobre todo para inclinar la balanza hacia el lado de la elección por parte de ellos/as de ser físicamente activos/as.

Ahora bien, ¿qué entendemos por bienestar personal?, ¿cómo es la relación que éste presenta con la intención de realizar actividad física? Para lograr responder estas cuestiones, y posicionarnos desde una perspectiva holística sobre la actividad física, nos introduciremos, en el próximo apartado, en lograr conceptualizar y posicionar a la actividad física y el bienestar personal, como calidad de vida.

#### **1.6.1.5. Actividad física y bienestar. Una mirada a la calidad de vida**

El bienestar se experimenta, se siente, se transmite, se da y también se comparte, se trata por tanto de un estado de ánimo, de un estado del ser especialmente sensible en toda su sustancia en el que se da cuenta del buen funcionamiento de su vida en todos los ámbitos: somático, psíquico, social y afectivo (Lagardera, 2009). Para vivir con bienestar debemos ser libres, despojarnos de aquellos poderes que nos controlan, disciplinan, gobiernan y regulan nuestro cuerpo y nuestras actividades. Debemos ser capaces de ser críticos y transformadores de estos paradigmas para lograr autonomía frente a estos poderes hegemónicos.

Como canta la murga uruguaya “Agarrate Catalina”:

Y comerás chatarra con mis ideas, y beberás batidos con mi confort, te  
quejarás del mundo frente a mi tele, con mi control remoto, en mi sillón...  
Y ni tu presidente, ni tu bandera, ni tu querido prócer te salvarán  
Lo que nos asegura nuestra victoria, es tu maravillosa comodidad  
Estoy para servirte, porque me sirve, estoy para venderte, ya te compré,

Si vos no cambias algo, no cambia nada ni aunque tu presidente sea Fidel. (2005)

Dentro de las necesidades vitales, personales y sociales que se requieren cubrir para vivir con dignidad (o por lo menos una dignidad así establecida por la sociedad occidental) intervienen algunos conceptos interesantes.

El concepto de auto-realización (Maslow, A. 1983, citado por Lagardera, 2009) como un proceso siempre inacabado e incompleto pero constante y continuo a lo largo de la existencia humana, que permite fluir a la persona (Csikszentmihalyi, M., 1997, citado por Lagardera, 2009) en un contexto de armonía y bienestar consigo misma, con los demás y con el entorno, urbano, rural o natural, en el que viva.

El bienestar se presenta como un estado de felicidad que sube y baja, entra y sale de la vida de manera constante. Por eso es que nosotros como pedagogos de conductas motrices y reproductoras culturales, debemos enseñar y aprender a vivir en bienestar, como también debemos aprender a vivir con la presencia del dolor como indicador y auto regulador de conductas motrices. Para eso debemos desarrollar grados de bienestar en cada persona, hacerle responsable de su propio cuerpo, de su propia vida. Generar hábitos de vida afines a la práctica de la actividad física y deporte que más allá de su paso por la escuela continúe en el resto de sus vidas como una necesidad básica propia de todo ser humano.

La ejercitación física sostenible es una necesidad, por eso debe hacer de forma individualizada, dependiendo de sus características y muy lejos de las actividades deportivas. Una de las definiciones más tradicionales del deporte es la propuesta por Parlebas (2001, Citado por Lagardera, 2009), quien lo define como el “conjunto de situaciones motrices codificadas en forma de competición e institucionalización”. Este tipo de deporte es el modelo tradicional y hegemónico de la sociedad capitalista actual. Olivera Beltrán manifiesta “que la categoría dominante que lo identifica y supedita al resto de las categorías es la competición (agón); no la observación de este elemento desnaturalizado a deporte” (2006, citado por Lagardera, 2009). El perfil del deporte de elite o

espectáculo se mantiene y se agiganta a gran velocidad, pero al mismo tiempo, las personas lo entienden y se alejan de él buscando un tipo de práctica saludable no sólo biológica, sino afectiva, emocional y relacional, como nueva construcción cultural.

Lagardera (2009) escribe:

Las personas a lo largo de la vida administramos un legado genético y un patrimonio cultural que se nos ha otorgado con el nacimiento, la crianza y la socialización, pero son muy complejas y variadas las circunstancias que condicionan el tipo de vida que configura cada biografía. El contexto histórico, geográfico, económico o social resultan decisivos, pero no lo son menos la responsabilidad, la inteligencia y el coraje con el que cada cual trata de sacar el mejor partido de su paso por la vida. Vivir en bienestar puede considerarse una noción mucho más cercana y afín a un estado de ánimo o a una determinada presencia en el mundo que a la consecución de una meta, sea ésta política, económica o espiritual. Es el camino o el proceso y no la posada o la meta, la que otorga al viviente humano un sentido profundo de satisfacción y felicidad consigo mismo y con el mundo (p. 8).

Esta vuelta al cuerpo sintiente no es una nueva oleada de bienes de consumo, sino la necesidad de recobrar la armonía perdida. No se trata ya de lograr esculpir un cuerpo deportivo, competitivo y ganador, un cuerpo bello, atractivo y seductor o un cuerpo sano, sin arrugas ni edad, sino de conectar con el cuerpo que siente cada rincón de la vida, aquél que fue otorgado con el nacimiento, tal vez mucho antes, con la gestación de un embrión fecundado. No se trata de modas pasajeras sino de una emergente oleada de prácticas motrices que ayudan a sentirse bien, de una necesidad vital de sentir las raíces del cuerpo sintiente, de sentirse vivos. Se está construyendo una nueva sociedad que requiere, como en otros ámbitos de la vida social, altas dosis de sostenibilidad, de una ejercitación física sostenible (Lagardera, 2011).

Enfocarnos desde una perspectiva progresista hace factible procesos de autonomía y emancipación no sólo de los estudiantes, sino también de nosotros los docentes. El diálogo y la búsqueda de acuerdos, la construcción de ciudadanía responsable, el respeto y la comprensión del otro como alguien diferente con quien compartir experiencias y vivencias en torno a la cultura de

lo corporal, son algunas ideas que podrían orientar la práctica pedagógica diaria. Es por ello que entendemos que la Educación Física es una práctica pedagógica cuya perspectiva será de educar (Gómez, 2014).

Son de conocimiento común los tantos beneficios de la realización de actividades físicas. La necesidad de una educación para el movimiento natural y sistemático, con efectivos alcances preventivos higiénicos de los escolares en particular y de la población en general. El movimiento sistemático ha sido utilizado tradicionalmente para la rehabilitación y casi siempre con fines utilitarios, y para reforzar los límites del rendimiento humano. Hoy, se propone satisfacer los intereses de la mayoría, del hombre sedentario, del no deportista.

Comer naturalmente, practicar yoga, salir a trotar, hacer tai chi, abrocharse el cinturón, tener buen humor, usar preservativo y amar al prójimo forman parte de una actitud de defenderse de una sociedad que promueve, no solo la rentabilidad y el tener como valores, y nos arroja perversamente una contra otros, produce toneladas de basura, arrasa montes, contamina ríos, sino que produce estrés, insomnio, infartos, úlceras, demasiados accidentes de tránsito, no puede controlar el SIDA y no quiere controlar el hambre... Aprender a respirar, a reír, a relajarse, en definitiva, a ayudar a los órganos internos a funcionar a su ritmo y considerar al prójimo como parte de uno y uno mismo parte de la naturaleza, no es una actitud ingenua, es en realidad una concepción globalizadora, una toma de posición ante la sociedad y por ende, un desafío político (Airasca, 2011).

La calidad y efectos positivos de la ejercitación física son directamente proporcionales a su frecuencia, diaria o casi diaria, e inversamente proporcional a su intensidad, de modo que una ejercitación diaria y de intensidad moderada o baja es el mejor indicador para llevar a cabo una práctica motriz benefactora de la calidad de vida.

Está emergiendo una nueva cultura: bio-céntrica, sostenible, popular, equitativa, la que señala que es posible vivir mejor con menos, que colaborar es mostrarse generoso y solidario, manifestar buenos deseos y realizar el bien

es una muestra de inteligencia sostenible, resultando a la larga mucho más rentable que la mera acumulación de bienes (Lagardera, 2009). Una cultura que trascienda la escolaridad, generando la autogestión personal y/o colectiva, encarnando hábitos de vida saludables y sostenibles, desde lo corporal, lo social, psicológico, tecnológico, espiritual y desde todos los aspectos del ser humano.

Y esta nueva cultura debe poder ser transmisible a los/las adolescentes que estén transitando por la escuela secundaria, ya que debe formar parte, no solo de los contenidos y saberes educativos, sino también de nuestros valores, hábitos de vida y sobre todo de nuestra realidad. Comprender estos conceptos, es comprender en su esencia a qué se refiere el término “ser físicamente activos”.

#### **1.6.1.6. Los/as adolescentes en el sistema educativo y la intención de ser físicamente activos**

Nos encontramos hoy con una realidad estudiada y fundamentada por muchos investigadores, como lo es el abandono de la práctica de actividades físico – deportivas por parte de la generación de jóvenes que están transitando en la escuela secundaria, como también la persistencia de ese alejamiento luego de su paso por esta etapa de vida. Este abandono, correlativamente nos lleva a un distanciamiento de la búsqueda del bienestar personal, de la calidad de vida. Pero estas cuestiones tienen su génesis en distintas variables, y para poder comprender cuáles son esas variables, debemos comprender a nuestros adolescentes hoy en día.

Siguiendo a Follari (2001), el ser humano es sujeto de significados y éstos se construyen desde y en el lenguaje. Allí somos identificados y definidos por quienes comparten nuestro contexto. Dentro de la escuela, docentes, alumnos, familias y los grupos o “tribus” que conforma cada adolescente, son quienes cumplen con esta función. Las palabras de estos, son quienes tienen relación

directa con la autopercepción y por consiguiente con la auto-conformación subjetiva del estudiante.

“El sujeto advierte que más allá de su yo, forma parte de una experiencia colectiva que lo desborda” (Follari, 2001, p. 30). Siguiendo el pensamiento de García (2005; citado por Carbone, 2011) la adolescencia podría llegar a definirse de una manera simple como la búsqueda de la propia identidad. El adolescente inicia un proceso de identificación a través de cuestionamientos, planteamientos de dudas y exploración de posibilidades diferentes a las habituales que a su vez dan origen a nuevas dudas e interrogantes. Los cambios biológicos, psicológicos y sociales son muchos y muy diferentes, y por lo general generan angustia, inseguridad, inestabilidad y pasión. Todo este trabajo intelectual y emocional del adolescente para encontrar un nuevo estilo y sentido de socialización es difícil, pero al mismo tiempo desempeña en él nuevos intereses y motivaciones (García; 2005, citado por Carbone, 2011).

En la adolescencia, convergen los resultados de todas las identificaciones. Es propiamente su integración, su organización en una unidad personal capaz de funcionar en sociedad. Tal integración no es fácil y es por eso, que el adolescente necesita tomarse el tiempo necesario para poder llegar a integrar los elementos de identificación y de identidad atribuidos por otros y adquiridos por él mismo en fases anteriores de su desarrollo y experiencia. Retomando lo que se plantea acerca de la “mirada de los otros”, resulta relevante introducir la importancia del *grupo de pares* en la adolescencia y juventud. Estos grupos definen espacios y tiempos en los que van compartiendo un mundo con amigos y compañeros, que es fundamental como espacio diferencial de la familia y de la escuela. En este sentido, puede pensarse al grupo de pares como un eslabón indispensable que le facilite el abandono de su grupo familiar para poder crecer y le permita apoyarse en el grupo con el fin de compartir con ellos las vicisitudes de sus crisis. Es decir, el grupo de pares en la adolescencia cumple importantes tareas en esta etapa vital donde el joven se prepara para transitar hacia la edad adulta, revisando valores familiares.

Del mismo modo, su participación e integración grupal cumple diversas funciones, entre las cuales podemos mencionar: la posibilidad que los pares/grupos ofrecen para intercambiar experiencias, explorar roles, aprender habilidades sociales y defender opiniones. También los grupos les posibilitan descubrir y desplegar intereses, que pueden ser común denominador con sus amigos. Asimismo, el grupo de pares implica un sentimiento de “nosotros”, que funciona como sustento identitario, como apuntalamiento en la construcción de la identidad (Rudolfo, 1999).

Es aquí donde toma relevancia la convivencia social y afectiva, en el cual el adolescente desemboca su confianza y genera diferentes vínculos de identificación, desplazando momentáneamente a los del grupo familiar. Esta aceptación grupal y social adquiere un valor trascendental, en el cual entran en juego la adquisición de varios valores culturales. Dentro de estos valores culturales, y con una marcada diferencia y desapego de la etapa de la niñez, entran en juego valores sobre los hábitos de vida saludable, como sus conductas, hábitos alimentarios. Las percepciones y concepciones de la corporeidad se encuentran en una etapa crítica, debido a la crisis que sufren a partir de las transformaciones que sufre el adolescente, junto a la búsqueda de aceptación, entre otros aspectos del desarrollo, que juntos buscarán la identificación del adolescente, el desarrollo de la autoimagen, la autoestima, las autopercepciones.

A partir de esto podemos detectar que es en esta etapa principalmente, donde el adolescente se preocupa por su cuerpo y por su imagen corporal. Aquella concepción de cuerpo como instrumento disciplinante mutó en un cuerpo de tipo ideal(izado): delgado, hermoso, bronceado, “estéticamente correcto” (Foucault 1992, citado por Galak, 2013), y al mismo tiempo se avalan socialmente otros cuerpos, cuerpos no-convencionales, no-idealizados, inundando el mercado de cuerpos posibles: darks, floggers, rolingas, rugbiers, botineras, populares, nerds, retros (Galak, 2013). “El cuerpo, que no parecía poder constituir un valor cultural, se ha convertido en un valor fetiche que penetra todas las esferas de la cultura: el cuerpo ha llegado a ser el gran

mediador de la cultura contemporánea en un régimen capitalista en alto grado desarrollado” (Bernard 1970, citado por Galak; 2013, p. 12).

La imagen corporal y la apariencia responden a modalidades simbólicas de organización según la pertenencia social y cultural, modalidades que dependen de la moda, con sus maneras de presentarse y representarse que implica la vestimenta, el peinado, el maquillaje, el cuidado sobre el cuerpo, entre otros. Estas representaciones y simbolizaciones se hacen presentes en la adolescencia en su conformación de la identidad y en su búsqueda de representación y aceptación social.

Otra de las cuestiones que constituyen la imagen corporal, siguiendo a Galak (2013) es el aspecto físico. Estos aspectos son aquellos con los que venimos genéticamente predeterminados como la talla, envergadura, cualidades estéticas, etc. Estas cuestiones pueden convertirse en índices dispuestos para orientar la mirada del otro o para ser clasificado (sin que uno lo quiera) bajo determinada etiqueta social o moral. Las apariencias personales devienen una especie de “capital cultural”, el cuerpo-objeto se convierte en “capital corporal” (Le Breton 2002, p. 81-82).

M. Margulis y M. Urresti (s/f) plantean que ser joven se ha vuelto prestigioso. En el mercado de los signos, cotizan aquellos que expresan juventud, por lo que el intento de incorporar aquellos signos que corresponden a ciertas clases sociales, y popularizado a través de los medios, se denota un marcado interés por el logro de la legitimidad y valoración por intermedio del cuerpo.

El cuerpo al ir conformando apariencias ofrece a primera vista el resultado de procesos que se entrecruzan con factores sociales profundos, como la educación recibida, el origen de las clases sociales, los hábitos alimentarios, las modalidades en actividad física, el conocimiento y actitud en cuidados de la salud, entre otros aspectos que logran no solo una identificación sino también una diferenciación social.

Más allá de estas particularidades genéricas, los/as adolescentes y jóvenes son portadores de una cultura social hecha de conocimientos, valores, actitudes que lejos están de la cultura y los contenidos escolares. La escuela hoy debe romper con las concepciones de enseñanza de los saberes legítimos y alejados de la realidad del adolescente. Hoy resulta imposible separar el mundo de la vida del mundo de la escuela. Ellos/as traen consigo su lenguaje y su cultura.

Mientras que el programa escolar tiene todavía las huellas del momento fundacional (homogeneidad, sistematicidad, continuidad, coherencia, orden y secuencia únicos, etc.) las nuevas generaciones son portadoras de culturas diversas, fragmentadas, abiertas, flexibles, móviles, inestables, etc. La experiencia escolar se convierte a menudo en una frontera donde se encuentra y enfrentan diversos universos culturales. Esta oposición estructural es fuente de conflicto y desorden, fenómenos que terminan a veces por neutralizar cualquier efecto de la institución escolar sobre la conformación de la subjetividad de los/las adolescentes y los/las jóvenes (Jaim Etcheverry, 1999 citado por Tenti Fanfani, 2000, p. 9).

Siguiendo las reflexiones de Tenti Fanfani (2000) es probable que la escuela para el adolescente sea una construcción, en una edad que se está en plena transformación. Y ya que todos los adolescentes no son iguales, es nuestro deber dar respuestas desde las distintas instituciones a las múltiples condiciones de vida y expectativas de las nuevas generaciones.

Quizás una de las claves del éxito sea comprender que una escuela para los adolescentes deberá ser también y al mismo tiempo, una escuela de los adolescentes, es decir, una institución donde las nuevas generaciones no son simples poblaciones objetivo, sino protagonistas activos y “con derechos” (Tenti Fanfani, 2000, p. 14).

Apelando a una visión global, integradora, holística y reflexiva sobre los/as adolescentes en nuestra educación secundaria, vamos a indagar, en el próximo apartado, sobre las cuestiones del distanciamiento de la actividad físico – deportiva, y cómo la Educación Física realiza su aporte para este distanciamiento.

### **1.6.1.7. El distanciamiento de la actividad física – deportiva de nuestros adolescentes**

En la situación actual de la sociedad nuestros/as adolescentes ocupan un gran espacio, los medios de comunicación, son un gran producto de mercado para las empresas. Estos explotan en tiempo de ocio en estas etapas de la vida, a través el consumo de cientos de productos variados: moda, marcas, música, espectáculos, imagen corporal, televisión, ritmos de vida, ausencias de proyectos, entre tantos otros. Esta invasión de consumo refuerza las diferencias sociales, marcando estatus, posiciones grupales.

La Argentina como todo occidente vive una creciente homogeneización cultural, donde la pluralidad de ofertas, compensa la pobreza de ideales deportivos, y cuyo rasgo básico es, al mismo tiempo, un extremo individualismo. Este rasgo se evidencia en la llamada <<cultura juvenil>> tal como la define el mercado en un imaginario social habitado por dos fantasmas: la libertad de elección sin límite, como la afirmación abstracta de la individualidad; y el individualismo programado (Biasizzo, Brusa, 2002, p. 4).

Dentro de esta vorágine de la sociedad de consumo el deporte y las nuevas tendencias de actividad física cumplen un papel fundamental, sobre todo en las concepciones de cultura corporal, el individualismo y el culto al cuerpo. Estas son responsables de las construcciones de hábitos y actitudes en relación a la elección consciente, emancipadora de prácticas de actividades físicas y deportivas a lo largo de la vida.

No solo observamos en los/las adolescentes el distanciamiento de la actividad física durante su paso por la secundaria y el abandono de los mismos después de su paso por esta etapa, sino también podemos observar que el bajo porcentaje de esta población que habitualmente practica una actividad física de forma recurrente y sostenida en el tiempo, lo realiza en la persecución de un cuerpo idealizado, en búsqueda de la exaltación de los estereotipos circundantes en nuestra sociedad.

Tanto en la sociedad actual, como en las instituciones deportivas y escolares es, como se fundamentó anteriormente, donde los valores correspondientes a los estilos de vida se reproducen. En el paso por las diferentes instituciones a lo largo de nuestras vidas, se van gestando nuestros modos de vida, las ideas personales, las autopercepciones, los proyectos personales, la lucha que proponemos antes las presiones y exigencias sociales, las costumbres, el sentimiento de exitismo, de poder tener, las frustraciones...

Observamos que nuestro paso por los diferentes clubes se encuentra íntimamente relacionado con nuestro paso por la escuela. En primer lugar, por el lugar que ocupó el deporte en nuestros sistemas curriculares a lo largo de nuestra historia en la Educación Física. También por los valores sobre exitismo, búsqueda de la perfección técnica, entre otros, que determinaban la exclusión a la práctica deportiva por quienes no eran capaces de cumplir con las expectativas dispuestas por el sistema.

Queda en manifiesto el concepto y la importancia que ocupó la actividad física en nuestra sociedad cada vez más sedentaria. El éxito deportivo. El éxito personal. El éxito social. Lejos quedó aquella actividad física en busca de un bienestar personal, en búsqueda de la felicidad.

La práctica de ejercicio físico sostenible es bastante más que la adquisición de un buen hábito, un comportamiento recomendable para la ocupación del tiempo de ocio o una práctica terapéutica, dado que a partir de la satisfacción de una necesidad, realizada de manera consciente y sostenible, este actuar puede transformarse en un arte, en un proceso mágico que puede conducir a los seres humanos por la senda de la felicidad plena. De aquí la necesidad de una adecuada pedagogía específica (Lagardera 2009; p.7).

Este fuerte avance del deporte competitivo en todas las esferas de desarrollo humano es un componente clave para la estimulación del abandono de la actividad física por parte de jóvenes adolescentes. Evidencia que se encuentra no solo en la observación diaria de todos los sectores donde la actividad física se hace presente, sino también en los tantos estudios de obesidad, síndromes

metabólicos. Estudios sobre lesiones en los deportes, muchos estudios sobre abandono deportivo en la adolescencia, observación y análisis de las matrículas de los centros deportivos, entre otras tantas variables de observación que nos piden a “gritos” que actuemos con rapidez ante esta situación.

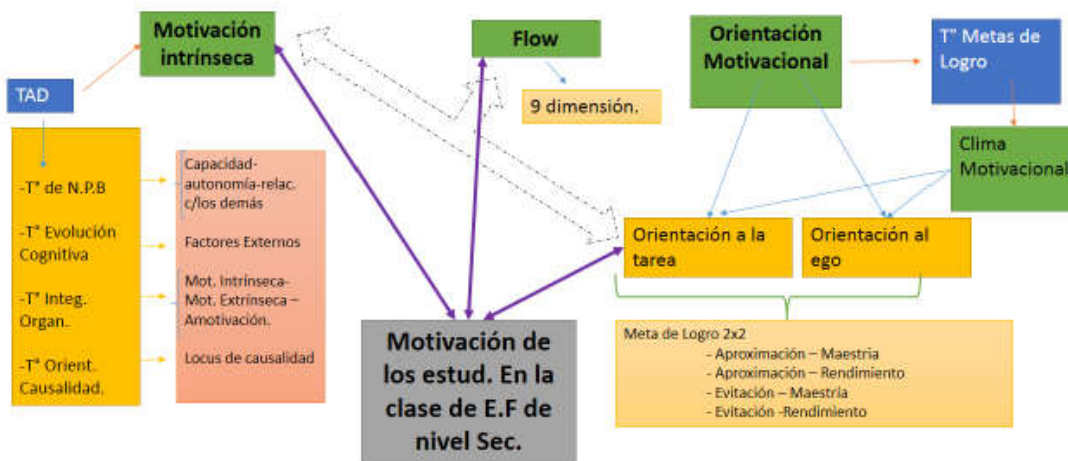
La experiencia y la observación, como muy bien dicen Durand (1988), Puig (1996) y Knop et al. (1998), leídos en Nuviala Nuviala, A. y Nuviala Nuviala, R. (2005) nos ponen de manifiesto que el abandono deportivo entre los jóvenes, sea del tipo que sea, es un grave problema. Para Puig (1996) citado por Nuviala Nuviala, A. et al. (2005) pueden darse distintas circunstancias para que un joven abandone la actividad física, y esta puede ser temporalmente o bien un cambio de actividad. O sea que en esta relación compleja entre el/la adolescente y el deporte pueda pasar por las elecciones del tiempo libre, o por las relaciones previas conflictivas que haya entre ellos.

En 296 valores absolutos, un 66% de los jóvenes entre 15 y 19 años practican deporte, cifra que se reduce al 33,5% entre los que tienen 24 y 29 años (García Ferrando, 1993). Según el mismo autor, una proporción importante de los jóvenes, aunque estén interesados en la práctica deportiva la abandonan (28%), siendo superior el número de mujeres con respecto al de hombres. Ruiz Juan (2001) afirma que el abandono entre los jóvenes almerienses de Enseñanza Secundaria Post-Obligatoria es del 21,2%, porcentaje que disminuye a un 14%, si sólo se contempla la población con edades comprendidas entre los 16 y 17 años. Esta tendencia al abandono llega a producirse, según Cruz (1989) citado por Puig (1996), incluso antes de abandonar la escuela. Así entre los jóvenes almerienses que cursan la Enseñanza Secundaria Post Obligatoria, lo hizo un 4,8% antes de haber finalizado la Educación Primaria y el 47,8% en la Educación Secundaria Obligatoria. Nuviala y Nuviala (2003) en la misma línea, constataron una diferencia de un 18% entre los practicantes de primaria y de secundaria en la Provincia de Huelva. Fuera de nuestras fronteras, Bodson (1997) en un estudio realizado en la comunidad de habla francesa de Bélgica concluyó que el 24% de los jóvenes de 16 a 18 años abandonaban la práctica deportiva. (Nuviala Nuviala, A. et al. 2005, p. 297).

Este fuerte avance del deporte competitivo en todas las esferas de desarrollo humano, la influencia de los medios de comunicación y el uso de las nuevas tecnologías, las concepciones sobre la actividad física, los hábitos de vida, y la

influencia de los profesores de Educación Física y profesionales del ámbito de la salud, son componentes claves para la estimulación del abandono de la actividad física por parte de jóvenes adolescentes y por correlación a la elección de ser físicamente activos/as. Evidencia que se encuentra no solo en la observación diaria de todos los sectores donde la actividad física se hace presente, sino también en los tantos estudios de obesidad, síndromes metabólicos. Estudios sobre lesiones en los deportes, muchos estudios sobre abandono deportivo en la adolescencia, observación y análisis de las matrículas de los centros deportivos, entre otras tantas variables de observación que nos piden a “gritos” que actuemos con rapidez ante esta situación.

### 1.6.2. Motivación de los estudiantes en la clase de Educación Física de Nivel Secundario básico



Muchas son las transformaciones que la Educación Física fue sufriendo a lo largo de su historia, como también, inherentemente, fueron trasmutando las concepciones de sus diferentes componentes, como las concepciones y lugar que ocupan en la sociedad las prácticas físico deportivas, el cuerpo y sus

perspectivas, y también la penetración que la ciencia hace sobre esta Educación Física, entre otros.

Es por eso que ante las distintas problemáticas y situaciones sociales, como lo es la elección de ser físicamente activos además del abandono de las actividades físico - deportivas, los elevados índices de obesidad, el avance de la tecnología y los sistemas de consumo, la transformación del tiempo libre y demás, se han realizado muchas investigaciones, búsqueda del estudio y comprensión de estos fenómenos.

La motivación parece tener una alta importancia en la realización de actividad física, en su adherencia y también en su abandono. La motivación es relativa a la energía, la dirección, a la persistencia. Se encuentra en los temas principales de la regulación biológica, cognitiva y social, y por lo tanto se valoriza en cuestiones educativa, sociales y deportivas, que implican motivar a otros para actuar (Deci y Ryan, 2000). Podemos entenderla como conjuntos de factores emocionales, biológicos, cognitivos o sociales, interrelacionados entre sí y latentes de su fin que es la conducta y su regulación, su intensidad y su dirección.

Siguiendo a los trabajos de García Calvo (2006), Almagro Torres (2012), Jimenez Castuera (2014), encontramos diferentes definiciones y explicaciones sobre la motivación. El término 'Motivación' proviene del latín *Motivus*, que significa 'moverse'. Por lo tanto muchos autores la consideran como el motor del comportamiento humano.

Estos investigadores, basándose en los trabajos de autores como Cashmore, (2002), Dosil, (2008), Weinberg y Gould, (2003), Iso-Ahola y St. Clair, (2000), Littman (1958), Ames y Ames, (1984a), Chen (2001), entre otros, concuerdan que el término de motivación es muy complejo para lograr establecer una definición, pero que sí podemos encontrar algunos componentes en común: dirección, intención y persistencia de la conducta, los cuales podemos entender como las metas que decidimos perseguir, el esfuerzo o la energía que entregamos a las acciones para alcanzar esas metas y el mantenimiento de

éstas en el tiempo necesario. La motivación conglomerada e interrelaciona un conjunto de aspectos biológicos, emocionales, cognitivos y sociales, dependiendo del “porqué” impulsor de la conducta. Modificando su comportamiento por diversas variables externas e internas, que determinan el alcance de sus metas, la continuidad y persistencia de la conducta, y también el abandono de la misma.

En relación al ámbito deportivo, están en creciente aumento las investigaciones sobre la motivación en el deporte y en la actividad física, para lograr comprender y desde allí actuar sobre las distintas problemáticas que atraviesan a este ámbito, como lo es el abandono de las prácticas de actividad física, el sedentarismo, la obesidad infantil y adulta, el aumento y mala utilización de las nuevas tecnologías, las problemáticas que atraviesan los deportes amateurs y federados, entre otras.

En dicho ámbito la motivación es considerada como “el producto de un conjunto de variables sociales, ambientales e individuales que determinan la elección de una actividad física o deportiva, la intensidad en la práctica de esa actividad, la persistencia en la tarea y, en último término, el rendimiento” (Marcos Pardo, 2010, p. 7). El papel de la motivación es muy importante en la vida de las personas, ya que permiten comprender un gran número de conductas que aparecen tanto en el terreno educativo como en el deportivo, por eso al estudiar la motivación en la EF se deberían considerar elementos imprescindibles, como el aula, el currículo, los factores socioeconómicos y culturales que rodean a la escuela (Chen, 2001, cc. por Jiménez Castuera, 2004).

Para poder comprender y analizar el papel que ocupa la motivación en los estudiantes de Educación Física del Nivel Secundario básico, en contextos de actividad física y deportes, es necesario hacer un breve recorrido por los conceptos de orientación motivacional, flow y motivación intrínseca, como también su relación y su influencia positiva en las intenciones de los individuos a la elección de actividades físico – deportivo saludables, en busca de un bienestar personal que se sostenga por toda su vida.

### **1.6.2.1. Orientación motivacional**

La orientación motivacional deriva desde la teoría de metas de logro pronunciada principalmente por los autores Ames (1992) y Nicholls (1985, 1989). Esta teoría surge de varias investigaciones en el ámbito escolar realizada por diversos autores (Ames, 1987; Ames y Archer, 1988; Dweck, 1986; Dweck y Elliot, 1983; Dweck y Leggett, 1988; Nicholls, 1984, 1989; Maehr y Nicholls, 1980; entre otros) y se convierte en uno de los modelos teóricos más desarrollados en el ámbito deportivo y de la Educación Física a partir de las investigaciones realizadas por Cechini, González, López Prado, Brustad, 2005; Duda, 1995; García Calvo, 2004, 2006; Gonzales Cutré, 2009; Méndez Giménez, 2013; Moreno Murcia, Cervelló, González Cutré, 2006, Moreno Murcia, Cervelló, Moreno R., 2007; entre otros.

La idea principal de esta teoría consiste en que las personas somos organismos intencionales, dirigidos por unos objetivos y que actuamos de forma racional de acuerdo con estos objetivos (Nicholls, 1984, citado por Almagro Torres, 2012; García Calvo, 2006; Jiménez Castuera, 2004). Estos teóricos concuerdan en que una de las cuestiones importantes para los individuos en los contextos de ejecución es esforzarse para demostrar competencia y habilidad, obteniendo así la subjetividad del éxito –fracaso.

La forma en que los estudiantes juzgan su nivel de competencia y definen su éxito en las situaciones de logro, están relacionadas directamente con sus objetivos e intereses. De acuerdo con Nicolls (1984, 1989) la percepción de éxito y de fracaso se encuentra unida a la percepción subjetiva de la persona sobre su habilidad, las distintas concepciones de éxito y de fracaso, los contextos, los cambios disposicionales y situacionales, y la percepción de la persona de su propia capacidad.

La valoración de la capacidad puede encontrarse en dos formas: implicada en la tarea, o implicada en el ego. En la primera el sujeto juzga su nivel de habilidad dependiendo del dominio que tiene sobre la tarea que está realizando, o sea que no se diferencia del esfuerzo y se interpreta como mejora. En la segunda, se juzga la habilidad para realizar dicha tarea en comparación con los demás, donde el esfuerzo y la habilidad se encuentran diferenciadas y el éxito o el fracaso está en la valoración subjetiva de la comparación de la habilidad con el otro.

Sin embargo, existen varios factores que modifican la disposición hacia una u otra implicación, a las cuales Nicholls (1989) denominó como Orientación al ego y Orientación a la tarea. La primera consiste en comparar la competencia personal con los demás, encontrando el éxito en la superioridad sobre el otro. Aquí, la mejora y el dominio personal no son suficientes para crear un sentimiento de capacidad. En cambio, en la orientación hacia la tarea, la competencia personal es autoreferente, se encuentra en la mejora y el dominio de la habilidad, y el éxito proviene de esta superación personal, aprendiendo algo nuevo y desafiante.

Las distintas orientaciones puede ser modificadas o transformadas por el entorno que percibe el sujeto, o sea por los factores situacionales. Así los entornos que promueven de forma clara aspectos relativos al esfuerzo, la mejora personal y el dominio de la tarea, que pongan un énfasis en el proceso de aprendizaje, la participación, el dominio de la destreza individual y/o la resolución de problemas pueden conseguir que el sujeto tienda a mostrar una implicación hacia la tarea. De forma contraria, aquellos entornos en los que se premian cuestiones relativas a la demostración de superior competencia que los demás y el éxito se evalúa en función de victoria o derrota, se prioriza la evaluación pública y la comparación constante de habilidades, tienden a conseguir sujetos que se impliquen hacia el ego (Duda, 1995; Cervelló y Santos Rosa, 2000).

Varios autores han demostrados que las orientaciones motivacionales son ortogonales, esto significa que se puede presentar una orientación, por lo tanto

una persona puede presentar una baja orientación al ego y una alta a la tarea, presentar una baja orientación en ambas o estar muy orientada a una perspectiva y muy poco a la otra (Jiménez Castuera 2004; González Cutre, 2009). Otros investigadores como Almagro Torres (2012), González Cutre (2009), Jiménez (2004) entre otros, explican citando a autores como Elliot y Conroy (2005), que la competencia es el elemento central de las metas de logro y que se puede definir estándar intrapersonal (potencial personal o el requerimiento de la tarea) respectivo de la orientación a la tarea, y un estándar normativo (el rendimiento de los otros) respectivo de la orientación al ego. Es decir que esta teoría puede tener como meta demostrar su competencia (aproximación) o evitar su incompetencia (evitación). A partir de esto, es que en primer lugar se adoptó un modelo tricotómico donde se tenían en cuenta las metas de aproximación a la tarea o de maestría, metas de aproximación al ego o al rendimiento, y metas de evitación de rendimiento. Posteriormente se propuso un modelo de metas de logro denominado 2 x 2 en el que las orientaciones de meta (tarea y ego) se subdividen y se presentan así: meta de aproximación – maestría, meta de aproximación – rendimiento, meta de evitación – maestría, meta de evitación – rendimiento.

A su vez, distintos autores han evidenciado empíricamente que las metas de aproximación – maestría se relacionan con las consecuencias más positivas. En el ámbito deportivo, las metas de aproximación – rendimiento podrían verse como positivas ya que se trata de competencia, pero podría distraer y tentar contra el trabajo en equipo. De otro modo, las metas de evitación – rendimiento, se relacionan directamente con la pérdida del disfrute y la experiencia, disminuyendo la motivación intrínseca y el rendimiento. Además esta meta, junto con la de aproximación – rendimiento y evitación – maestría se relacionan positivamente con el miedo al fracaso. Mientras que la meta de aproximación – maestría no demuestra relación (Conroy, 2004; Conroy y Elliot, 2004; Conroy et al. 2003; citado por González Cutre, 2009).

Ahora bien, como hemos mencionado anteriormente, estas orientaciones de carácter disposicionales, están sujetas y relacionadas con influencias situacionales. Entre estas influencias encontramos a la estructura del contexto

de logro, o bien dicho, clima motivacional (Ames, 1992; citado por Flores, 2008). Según Cechinni, González, López Prado y Brustad (2005) este clima se desarrolla dependiendo de cómo los/las adolescentes se agrupan para aprender, los saberes subjetivos del profesor sobre los conceptos de éxito y fracaso, el currículum, los factores socioeconómicos y todas las variables que el profesor manipula en su clase.

En la clase de Educación Física el/la profesor/a ocupa un lugar transcendental en la creación de un clima motivacional orientado al ego u orientado a la tarea. En el primero, el/la profesor/a se ocupa de tener un control excesivo del orden de la clase, con enseñanzas dirigidas desde él/ella hacia los/las estudiantes, y ellos percibiendo un clima enfocado a la competición interpersonal, a la evaluación pública y comparación y estatus social. En el segundo orden, los/las estudiantes que interactuaban en un clima orientado a la tarea, no solo mejoraban la sociabilidad entre ellos, sino que además aumentaban los niveles de esfuerzo, aprendizaje y dominio de la tarea.

Cervelló y Santos Rosa (2000) exponen que si existe relación entre la orientación motivacional, la percepción del clima motivacional que propone el/la profesor/a y la percepción de habilidad están relacionadas, se podrían predecir variables situacionales en la clase de Educación Física como la satisfacción, diversión, tareas con mayor grado de dificultad y complejidad, la participación activa en las propuestas y decisiones, como también en la evaluación propuesta por el/la profesor/a. Pueden contrastarse con el deporte, las percepciones de éxito y fracaso que el/la profesor/a utiliza en sus clases, ya que si persigue los objetivos de la Educación Física de fomentar la actividad física de forma sostenible, el esfuerzo personal, la cooperación, la implicación en las decisiones y propuestas, se orientará hacia la tarea ya que no es necesaria una orientación al ego. Los autores también explican que los/as estudiantes que tiene una orientación hacia el ego prefieren actividades simples y con bajo nivel de dificultad ya que de esta forma pueden demostrar su competencia y habilidad en comparación de sus compañeros. Desde estas cuestiones es que podemos aseverar que tanto la orientación a la meta del/la estudiante y profesor/a, como el clima motivacional propuesto por el/la

profesor/a y la percepción del clima motivacional son factores determinantes al momento de la elección de tareas desafiantes, de superación personal, con alto grado de dificultad.

Estas mismas relaciones entre caracteres disposiciones y situacionales, tienen su reciprocidad también con la satisfacción y la diversión. Si el/la profesor/a premia situaciones al progreso personal, está reforzando la orientación a la tarea, el esfuerzo realizado, la habilidad desarrollada, la cooperación, entre otros. Además de que este refuerzo auto-referencial estimula la diversión ya que se dominan los componentes de la actividad propuesta. En cambio si se premian resultados de competición, inherentemente se produce una comparación o demostración de capacidad superior, y quién queda expuesto con menor capacidad, o sea que tiene menor control sobre las variables del entorno, lo que genera aburrimiento.

Como hemos visto, para lograr que los/las estudiantes se orienten hacia la tarea, debemos alejarnos de situaciones donde se haga diferenciación de capacidades así sea por agrupamientos o niveles de dificultad, los objetivos de progreso sean para todos iguales, y la retroalimentación de las ejecuciones sean de carácter normativo. Asimismo correspondería distanciarse de propuestas realizadas por los/las profesores/as orientadas a ganar o perder, las evaluaciones direccionadas al alcance de ciertas habilidades y en el nivel de su ejecución, en comparación de los demás, y poca percepción de control de las variantes del entorno por parte de los/las estudiantes.

Al contrario, en escenarios donde las situaciones estén direccionadas a la mejora personal, el dominio de la tarea, con énfasis en el proceso de aprendizaje, participación y colaboración en las actividades, los criterios de éxitos, estén ligados a la superación personal, a la mejora de las habilidades. Las propuestas orientadas en un clima a la tarea, mejorando la sociabilidad, premiando el progreso personal, evaluando los niveles de esfuerzo implicados, y generando espacios de autoevaluación y participación en la toma de decisiones, vamos a brindar el espacio para que la Educación Física se convierta en un trayecto en su paso por la escuela secundaria agradable,

satisfactorio, y se convierta en un proyecto de vida, con búsqueda del bienestar personal y de una mejor calidad de vida.

Para esto, es necesario que conozcamos cuál es el comportamiento humano que nos lleva a participar de una actividad, por eso debemos comprender que otra teoría que impactó fuertemente en el estudio de la motivación en estudiantes de Educación Física y en actividades deportivas, es la teoría de la motivación intrínseca o de autodeterminación, la cual en el próximo apartado vamos a desarrollar brevemente para lograr su comprensión.

### **1.6.2.2. Motivación intrínseca**

Son varios los aspectos que pueden influenciar en la intención de realizar actividad físico – deportiva de forma regular, y obtener todos los conocidos beneficios que esto representa. Entre estos, comprender cuáles son los factores sociales y contextuales que promoverán distintos tipos de motivación nos es pertinente para desarrollar una perspectiva que acompañe y complemente a la teoría de las metas de logro y el estado de flow.

A la motivación intrínseca, motivación que produce el disfrute de la actividad, la lograremos encontrar, según González Cutré, 2009; Moreno Murcia et al. 2006; en aquellas situaciones en las que se permita la autonomía, se garantice la consecución de los objetivos establecidos (competencia) y se fomente la cohesión del grupo (relación con los demás). Esta motivación tiene su origen en la teoría de la autodeterminación.

La teoría de la autodeterminación fue desarrollada en mayor medida por Deci y Ryan, a partir de la década de 1980, y de allí fue producto de muchas otras investigaciones hasta situarla en unas de las principales teorías de la motivación. Ésta busca analizar los grados de compromiso, entrega y voluntad hacia determinada actividad. En primera medida, siguiendo a González Cutré (2009) la misma se basa en que el comportamiento humano es motivado por

tres necesidades psicológicas primarias y universales: autonomía, competencia y relación con los demás. El mismo autor, citando a Deci y Ryan (1991; 2000) explica estas tres necesidades, de forma que la autonomía o autodeterminación comprende a los esfuerzos y las razones de la persona para realizar la actividad. Esta se podrá lograr planteando actividades o situaciones donde prevalezca la libertad de elección por parte de los/las estudiantes para elegir su realización en ese contexto. La competencia se basa en controlar el resultado y experimentar eficacia, o sea que perciban la capacidad de dominar dicha situación, juntándose con los/las compañeros/as para satisfacer la necesidad de relacionarse con los demás, experimentando la aceptación e intimación, y de esta forma conseguir dominar la situación planteada.

Considerando que la motivación se caracteriza por diferentes niveles, podemos encontrar que se manifiesta, no solo como motivación intrínseca, sino además como motivación extrínseca y desmotivación. Esta última se caracteriza porque el sujeto no tiene intención de realizar algo, y va acompañada de sentimientos de frustración. En cuanto a la motivación extrínseca puede presentarse de cuatro formas. Una de regulación externa, que actúa por incentivo externo, otra es la introproyección, que actúa para evitar sentimientos de culpabilidad. Otra forma es la regulación identificada, donde se identifica con la importancia sobre realizar la actividad física, y por último la regulación integrada, en la que hay varias identificaciones asimiladas, jerarquizadas y relacionadas con distintos valores (Deci y Ryan, 2000; citado por Moreno Murcia et. al. 2006).

Pero para comprender cómo se dan estas relaciones entre los niveles de motivación intrínseca, extrínseca y amotivación, que plantean Deci y Ryan; (2000), debemos mencionar brevemente cómo está compuesta la teoría de la autodeterminación.

La teoría de la autodeterminación se presenta como una macro teoría que está compuesta por cuatro mini teorías, las cuales se ocupan de explicar las partes de la macro teoría, y sus relaciones. Para poder desarrollarlas brevemente, nos enfocaremos en las tesis doctorales de los autores, Almagro Torres (2012), García Calvo (2006), González Cutre (2009), Marcos Pardo (2010), Lizandra

Mora (s.f). Las cuatro mini teorías son: la teoría de la evolución cognitiva; teoría de la integración del organismo; teoría de la orientación de causalidad; teoría de las necesidades psicológicas básicas.

A la teoría de las necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y relación con los demás) se suman las demás mini teorías. La primera de ellas, la teoría de la evolución cognitiva, (Deci y Ryan, 1985; Ryan, 1982), se centra en explicar cómo influyen los factores externos en la motivación intrínseca, y cómo el uso de recompensas extrínsecas disminuyen esta motivación. El sentimiento de competencia puede desarrollar la motivación intrínseca, por lo cual la elección de desafíos óptimos, el feedback proporcionado por el contexto social, el tipo de actividades que se elijan, la libertad de elección y de participación, el sentimiento de autonomía, la relación con los demás, entre otros, ayudarán a aumentar y desarrollar la motivación intrínseca.

Almagro Torres, citando a Deci y Ryan (2000), menciona que no solo las recompensas disminuyen la motivación intrínseca, sino también:

Las amenazas, las fechas límite, las presiones y las metas impuestas, disminuyen la motivación intrínseca, ya que conducen hacia la percepción de un "locus" externo de causalidad (Ryan y Deci, 2000). Mientras que la posibilidad de elección, el reconocimiento de los sentimientos, y las oportunidades para la auto-dirección desarrollarán la motivación intrínseca, ya que generan una mayor sensación de autonomía (Deci y Ryan, 1985). Tales resultados se han encontrado también en el contexto deportivo (Frederick y Ryan, 1995) (2012; p. 26).

En resumen, las necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y relación con los demás), pueden desarrollarse o frustrarse debido a los contextos socio - culturales y factores externos.

En la teoría de la integración del organismo, es donde Deci y Ryan (1985), citado por Almagro (2012), García Calvo (2006), González Cutre (2009), Marcos Pardo (2010), Lizandra Mora (s.f), establecen que la motivación intrínseca no es el único tipo de motivación autodeterminada, por lo que introdujeron otros niveles de motivación (motivación extrínseca y amotivación).

La clasificación que propusieron es en forma de un continuo que abarca desde la conducta autodeterminada hasta la no autodeterminada, y es en ese continuo donde atraviesa por la motivación intrínseca, la motivación extrínseca y la amotivación. A su vez cada nivel está regulado de forma interna o externa por la persona.

Introduciéndonos aún más en las estructuras de cada tipo de motivación que esta mini teoría propone, podemos describir que la motivación intrínseca refleja el compromiso de un sujeto con una actividad por el placer y el disfrute que le produce y, por tanto, la actividad es un fin en sí misma (Deci, 1975; Deci y Ryan, 1985) (González Cutré; 2009, p. 34). Por lo tanto, si una persona se siente competente y eficaz, aumentará su motivación intrínseca.

Marcos Pardo (2010), a través de los estudios de Vallerand y cols. (1995; 1997) menciona tres tipos de motivación intrínseca, que las distinguen y ejemplifican como: realizar una actividad para conocer más sobre sí misma (motivación intrínseca hacia el conocimiento), realizar una actividad por el placer de mejorar la habilidad y satisfacer la necesidad de competencia (motivación intrínseca hacia la ejecución) y la de realizar la actividad por el placer de vivir experiencias estimulantes (motivación intrínseca hacia la estimulación). Dentro de la motivación extrínseca detectamos, como hemos mencionado anteriormente, las regulaciones de menor a mayor autodeterminación, como: regulación integrada, regulación identificada, regulación introyectada, y regulación externa. Así la persona puede comprometerse por la importancia que tiene la actividad para uno mismo, identificándose con esa actividad, generando placer y autonomía. También por la necesidad de relación con los demás, o la búsqueda de conseguir una recompensa o evitar un castigo. Además pueden encontrarse compromisos hacia la acción asociados con la auto-aprobación, evitar sentimientos de culpabilidad y ansiedad, y así como lograr mejoras en el ego tales como el orgullo. A su vez, pueden encontrarse regulaciones donde todas estas cuestiones se integran, generando una mayor autodeterminación de la motivación extrínseca. También es probable que la actividad propuesta desencadene sentimientos de frustración, miedo o depresión debido a distintos factores que la actividad no es valorada por la

incompetencia de conseguir dominar la habilidad necesaria, las consecuencias de resultados no deseados, o por no haber alcanzado satisfacer alguna de las necesidades psicológicas básicas, la que denominaríamos amotivación (Deci y Ryan, 2000; citado por Gonzalez Cutré, 2009).

Por lo tanto la mini teoría de la integración orgánica plantea que acercarse a conductas de motivación intrínsecas colabora con los *“niveles de vitalidad, autoestima, esfuerzo, persistencia en una determinada conducta e intenciones de continuar realizando actividad física en el tiempo de ocio”* (Lizandra Mora; s.f, p. 18).

A este continuo de autodeterminación, Vallerand (1997) lo relaciona con la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y la teoría de evaluación cognitiva, expresando que son muchos los factores socio - culturales que influyen en la motivación, y que a medida que estos factores influyan los niveles de motivación se modificarán. O sea, que mientras realizamos una actividad de forma libre y placentera, satisfaciendo la autonomía, garantizando el sentimiento de competencia y fomentando la cohesión del grupo, en contextos donde los factores sociales externos influyan satisfaciendo a las necesidades psicológicas básicas, la conducta de la persona tenderá a ser auto-determinada (Deci y Ryan, 2000; citado por Lizandra Mora; s.f).

Ahora bien, las personas exteriorizan tendencias hacia el comportamiento auto-determinado, lo cual suscitó la concepción de otra de las mini teorías para explicar el origen de las causas que lo llevan a determinado comportamiento. Esta es la teoría de la orientación de causalidad. Según Deci y Ryan, (1985, 200; citado por Almagro Torres, 2012) pueden presentarse tres tipos de orientaciones causales: orientación a la autonomía, al control y orientación impersonal. Por lo tanto, en la realización de una misma actividad por varias personas pueden encontrarse *“locus de causalidad”* diferentes, o sea motores que motiven el comportamiento, pudiendo ser estos motivos, internos (motivación intrínseca), externos (tipos menos autodeterminados de motivación extrínseca) o impersonales (amotivación).

Recientemente, se ha creado una nueva teoría, la cual surge de las diferencias entre las metas intrínsecas y extrínsecas y su repercusión sobre la motivación y el bienestar personal (Almagro Torres, 2012). Es la teoría de los contenidos de metas y sostiene que las metas pueden ser intrínsecas o extrínsecas, donde la relación entre éstas se asocian positivamente con la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en el ejercicio, con el auto-concepto físico, con el bienestar psicológico, como también con el mantenimiento de las conductas auto-determinadas a través del tiempo hacia el ejercicio físico (Sebire, Standage, Vansteenkiste; 2008, 2009, 2001; Maltby y Day, 2001, citados por Almagro Torre, 2012).

Resumiendo, la teoría de la autodeterminación intenta explicar cuáles son los motores que impulsan la motivación de las personas para realizar actividad física. 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, 2982, citado por Cecchini et al. 2005), y estimulando 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.

A este conjunto de factores personales y sociales que favorecen a la conducta adoptada para un comportamiento, la persistencia o el abandono, debemos comprenderlo desde un estado de disfrute pleno, totalmente entregado en esta actividad, sin percepciones de tiempo y hasta disminuyendo la noción de distintos aspectos de la vida real en el momento de la actividad. A este estado lo podemos encontrar en distintas teorías psicológicas como el estado de "flow"

### 1.6.2.3. Estado de Flow

Al término flow podemos conceptualizarlo, siguiendo a Csikszentmihalyi (1990) como una forma breve de expresar las sensaciones que genera la realización de una actividad placentera. O como el estado psicológico óptimo para la ejecución que se produce cuando el deportista se encuentra totalmente conectado con la ejecución que realiza (González Cutre, 2009).

El término 'Flow' o 'Fluir' ha sido definido por Csikszentmihalyi (1990, p. 99) como "un estado en el que la persona se encuentra completamente absorta en una actividad para su propio placer y disfrute, durante la cual el tiempo vuela y las acciones, pensamientos y movimientos se suceden unas a otras sin pausa". Otra definición que ofrece Csikszentmihalyi (1996, p. 86), es la de "experiencia óptima extremadamente disfrutada en la que se experimenta total concentración y disfrute con un alto interés por la actividad" (Camacho; 2011, p. 50).

Como vemos en la definición del término, la persona se encuentra inmersa plenamente en la actividad, participando de forma placentera, concentrada y autónoma, tomando conciencia y reflexionando continuamente sobre su práctica y sus mejoras, dándole sentido y desarrollando su personalidad.

A partir de esto, Camacho (2011) menciona que dentro del concepto de flow se encuentran algunos términos relevantes: participación, conciencia, intenciones, atención y personalidad. Mientras la persona participa inmersamente en la actividad, la conciencia se encarga de interpretar todos los fenómenos que circundan alrededor, contralando y diferenciando sus niveles de atención, y de esta forma otorgando la energía necesaria al esfuerzo pertinente de la actividad en cuestión. De esta forma cuando la experiencia es óptima y placentera adquiere un grado de maestría y refuerza la personalidad ya que supera desafíos, se aprende, y se desarrollan las habilidades sintiendo más capacidad.

Maningo y Thompson (1998), Csikszentmihalyi (1997, 1999) citados por González Cutre (2009) explican que existen diferencias individuales en las formas de experimentar el estado de flow. Hay personas que están más predispuestas para experimentar el disfrute de lo que están haciendo sin la

necesidad de recibir recompensas externas. Del mismo modo destacan que la actividad física y el deporte se prestan como herramientas esenciales para que la persona desarrolle el estado de flow, ya que está asociada con mayores niveles de implicación, deseo, desafío y placer que otras actividades. Así mismo, aquellas actividades o deportes en que los factores individuales interactúan con factores externos son más propensas a desarrollar y experimentar el estado de flow. Por lo tanto, nos da la primicia de que es importante la propuesta de actividades donde la búsqueda de la experimentación del estado, o el disfrute y entrega plena de la actividad se logre a pesar del contexto y de los factores externos y sus variaciones.

Analizando sobre el concepto de flow, o en nuestra preferencia lo denominaremos como la disponibilidad que el/la estudiante presente experimentar el estado de flow, como la realización de la tarea motivada, por placer y disfrute podemos decir que éste está directamente relacionado con la motivación intrínseca. A través de ella es que el individuo experimenta placer, relajación y concentración en la actividad, o sea un estado óptimo de ejecución. Podemos expresar, entonces, que si la motivación y la personalidad rigen el comportamiento humano, la teoría de la autodeterminación, principalmente la motivación intrínseca, funcionan como base para el estado de flow. Este comportamiento se rige por tres necesidades psicológicas como “la autonomía del locus interno de causalidad que le permita controlar los resultados y sentirse eficaz por elección, iniciación y actuación” (Camacho 2011, p. 52). Basados en la autonomía del compromiso, la competencia y la relación con los demás. Basado en esto, para que se experimente el flow debemos obtener una retroalimentación positiva que genere percepciones de competencia y autoconfianza, aumentando los niveles de motivación intrínseca, partiendo de objetivos reales al proceso, propuestas de libertad y elección de las actividades y autoevaluaciones orientadas a la autosuperación.

Desde su aparición, el estado de flow ha sufrido distintas transformaciones a medida que la profundización de los estudios fue avanzando. El modelo original de Csikszentmihalyi, en el año 1990, fue revisado por teóricos como Hill (2001), Jackson (2001) y el mismo Csikszentmihalyi años posteriores (Camacho,

2011), describiéndolo a través de nueve dimensiones, que mencionaremos a continuación.

- *Equilibrio entre habilidad y reto.* Esta dimensión será la responsable de dar el lugar al aburrimiento o la relajación, también a la ansiedad y hasta el estrés que puede producir una actividad. Sintiendo y percibiendo la capacidad necesaria para afrontar el reto propuesto, y a su vez este reto representa un esfuerzo notable para su logro, se va a experimentar el estado de flow. Si nos enfrentamos a una actividad que consideramos superior a nuestra habilidad fracasaremos o no nos sentiremos en estado óptimo para enfrentarla, generando niveles de relajación o apatía. En cambio si nuestra habilidad es superior a la dificultad de la tarea, la misma será poco atractiva, ya que se generarán niveles de estrés.

Siguiendo a López Torres (2006) existen dos condiciones que se deben cumplir en este equilibrio; la primera es que el atleta debe sentirse capaz de lograrlo y creer en su capacidad para tener éxito a pesar de la dificultad del desafío. La otra es que tanto los desafíos como las habilidades deben tener un “nivel personalmente alto” (Jackson y Csikszentmihalyi, 2002, p. 91; citado por López Torres, 2006, p. 62). Al parecer el inicio del estado de flow comienza cuando los desafíos y las habilidades van más allá de las posibilidades del nivel de la persona.

Siguiendo con el mismo autor, es preciso mencionar que los desafíos y las habilidades no deben entenderse en un sentido literal y cerrado, sino como “dos dimensiones de la experiencia..., (que)..., se refieren a condiciones básicas de la conciencia” (Jackson y Csikszentmihalyi, 2002, p. 58; citado por López Torres, 2006, p. 62). De esta forma entendemos a “desafío” como oportunidades para actuar, como una oportunidad de probar sus habilidades, aprendiendo a ver los obstáculos de una forma positiva y optimista, alcanzando los diferentes aspectos para lograr superarlos.

Es importante que los desafíos sean definidos de manera personal, que no se tomen de forma rígida y definitiva sino que sean flexibles y

adaptables a las distintas circunstancias, y que vayan aumentando paulatinamente su nivel de dificultad y especialización de manera programada, sistemática y planificada.

Los desafíos ayudan a experimentar el estado de flow ya que “la evolución nos ha proporcionado un poderoso mecanismo de supervivencia; la sensación de alegría que experimentamos cuando cumplimos un desafío” (Jackson y Csikszentmihalyi, 2002, p. 57-58; citado por López Torres, 2006, p. 64).

Al concepto de habilidades también se le considera un significado más amplio que el literal, y nos referimos a la habilidad o capacidad para afrontar una situación. “No son las destrezas objetivas las que llegan a ser cruciales..., sino más bien, cómo las percibe uno en relación con los desafíos relevantes” (Jackson y Csikszentmihalyi, 2002, p. 34; citado por López Torres, 2006, p. 65).

- *Combinación/unión de la acción y pensamiento.* Al estar profundamente implicado en la tarea, es que estos se fusionan realizando la actividad de forma automática. Cuando se está absolutamente absorbido/a por la tarea es cuando la acción y el pensamiento se unen, lo que nos lleva a realizar las acciones de forma más fluida, sin perder tiempo en pensar qué tenemos que hacer y cómo lo vamos a hacer. Cuando se experimenta esta unión será más fácil mantener un estado óptimo de flow.

Si el equilibrio entre desafíos y habilidades es óptimo para alcanzar una absoluta concentración en la acción, puede llevar al atleta a un nivel más profundo del “flow”. Se produce una “Fusión de los procesos mentales con los físicos, creando una sensación de unidad y un ajustado sentido de coordinación de los movimientos” (Jackson y Csikszentmihalyi, 2002, p. 38; citado por López Torres, 2006, p. 69).

Pero esta fusión se da solo cuando se siente que se puede superar el desafío y al mismo tiempo es capaz de concentrar toda su atención en la propia acción, espontáneamente, de una forma natural y como si no se estuviera haciendo ningún esfuerzo.

Otra característica relacionada con esta dimensión es que los/las estudiantes de Educación Física no sienten ninguna confusión en sus pensamientos, sino que se liberan de sus preocupaciones y dudas personales.

Sabiendo que una concentración acrecentada en la actividad lleva a la fusión de la atención con la acción y el/la estudiante, y se logra hacer uno con su propia ejecución, podemos también entender que se puede experimentar la séptima dimensión del “flow” que es la “pérdida de consciencia del propio ser”.

- *Claridad de objetivos.* Si se los tiene en claro, se reforzará la atención y así se evitan distracciones. Tener las metas claras es importante para tener un buen rendimiento, o para enfocarse completamente en la acción.

Tanto el deporte como la actividad física escolar son actividades que “generan metas claras y reglas para actuar” (Jackson y Csikszentmihalyi, 2002, p. 115; citado por López Torres, 2006, p. 71). O sea que cuando se conocen y comprenden las reglas relevantes y las metas específicas del deporte, pueden poner toda la atención en emprender la práctica al máximo de sus capacidades, principalmente porque permite tener muy en claro qué hacer durante la ejecución.

La fijación de metas acordes, específicas y claras mantienen la motivación en niveles aceptables, perdurando en la actividad por mayor tiempo, aumentando los niveles de confianza y entusiasmo. Además, ayudan a concentrarse en los aspectos específicos de su propia

ejecución, sin preocuparse en comparar sus resultados con los de otros competidores, deportistas o compañeros.

Las metas orientadas a los resultados o al ego no son recomendables para facilitar el estado de “flow”, ni para guiar el entrenamiento, o el desarrollo de las habilidades de los atletas, porque no aportan un marco adecuado y pueden provocar respuestas no deseadas como nerviosismo, inseguridad o falta de concentración (López Torres, 2006).

- *Feedback claro y sin ambigüedades.* Conocer la realidad sobre su actuación es necesario para lograr una mejora en sus capacidades, revisar la dirección de los objetivos y realizar las correcciones necesarias.

El feedback o retroalimentación se refiere a la información que se recibe sobre la calidad de la ejecución de la actividad, sabiendo que tener metas claras y una buena “retroalimentación” ayuda a las personas a mantenerse bien concentradas en lo que están haciendo, pero también a disfrutar de la actividad realizada, debido básicamente a que se estarían dando cuenta en cada momento de que están logrando sus metas propuestas y superando los desafíos. En caso de que la retroalimentación sea positiva, refuerza la concentración, y en caso de que sea negativa se puede corregir, o atender los aspectos del rendimiento que sean necesario para reconducirlo y mejorarlo. Además, este puede reafirmar el disfrute por su propia actuación al margen de los resultados que se obtengan al final.

La retroalimentación puede provenir de dos fuentes: las “kinestésicas” que son el conocimiento del cuerpo en el espacio y en el tiempo. Podemos encontrar aquí a variables como la respiración, el tono muscular, la temperatura corporal, el nivel de hidratación, la postura corporal, el equilibrio, el tacto, entre otros. Otra fuente proviene de los factores externos presentes durante su actividad. Podemos mencionar entre otros a la información por parte de su profesor, o compañeros, los

aplausos, el abucheo del público, el resultado de las acciones concretas, el clima, el lugar, las instalaciones, entre tantas otras.

- *Concentración sobre la tarea que se está realizando.* Alejar todo foco de atención que distraiga de la tarea que se está realizando es importante para un completo estado de flow.

Aun teniendo las metas muy claras, teniendo la retroalimentación inmediata y enfrentarse a desafíos adecuados a las habilidades todavía se necesita aún concentrar toda la concentración (López Torres, 2006). “La concentración en la tarea encomendada es el rasgo más característico de estar fluyendo” (Jackson y Csikszentmihalyi, 2002, p.154; citado por López Torres, 2006, p. 77). Esa concentración se debe ir ganando durante toda la actividad, y en caso de perderla hay situaciones claves para recuperarla, como por ejemplo eliminar los pensamientos que distraen y nos hacen perder la atención y retomar el foco a la situación necesaria.

- *Sentimiento de control.* De esta forma lograr un sentimiento de poder y confianza sobre la propia capacidad para realizar la tarea, y eliminar los miedos de frustración y fracaso.

Para que esta dimensión se logre, es necesario que se experimenten las anteriores dimensiones, ya que de esta forma vamos a encontrarnos con un atleta o estudiante concentrado en la tarea, con feedbacks claros y sin ambigüedades, y con metas claras. Así mismo debe estar preparado para experimentar la sensación de control, entrenando, practicando y auto superándose a pesar de las grandes dificultades técnicas que pudiera conllevar. Esta sensación de control y de poder, nos da una gran confianza y mucha calma, y sobre todo deja una sensación muy satisfactoria.

De esta forma se pierde el miedo al fracaso y la preocupación por su desempeño, “creando así una sensación de fortaleza y seguridad para

afrontar los desafíos y cumplir con los objetivos planteados, experimentando a la vez una gran satisfacción, placer o alegría al hacerlo (Jackson y Csikszentmihalyi, 2002; citado por López Torres, 2006, p. 80).

- *Pérdida de cohibición y de autoconciencia.* En relación con la anterior dimensión, esta se refiere a la capacidad de mantenerse alejado de preocupaciones y temores sobre la propia habilidad. Si confiamos en nuestra capacidad, y realizamos la misma de un modo automatizado, alejados de factores externos de motivación, vamos a lograr aumentar el rendimiento y la implicancia.

Esta dimensión se explica debido a que cuando los atletas llegan a experimentar el estado de “flow” desaparecen los pensamientos negativos, los agobios y la preocupación por lo que las demás personas piensen o comenten, logrando así una total concentración (López Torres, 2006). El/la deportista o estudiante se olvida de sí mismo de tal manera que sus acciones parecen tan naturales que se perciben casi como instintivas, a su vez relacionado con la sensación de control y de poder que esto les aporta.

De esta forma la atención al ego desaparece, “la atención al cuerpo y sus movimientos se incrementan, incluyendo la postura, cambios en la actividad de los músculos, el ritmo de la respiración...” (López Torres, p. 84. 2006).

- *Transformación de la percepción del tiempo.* Cuando estamos experimentando un estado de flow, el tiempo lo percibimos más corto generalmente, aunque puede ocurrir que una persona sienta mientras realiza la actividad que tiene todo el tiempo dedicado a ella. Esto dependerá del tipo de actividad que se realiza.

Aunque se tiene en claro que estos cambios en la percepción subjetiva de la dimensión tiempo son una de las características de la

concentración total, todavía no se tiene claro si estos cambios contribuyen por sí mismos a que la experiencia sea positiva o si se trata sólo de un fenómeno derivado de la gran concentración en la actividad que se está realizando. Esta dimensión es similar a la pérdida de la conciencia del propio ser, y de igual manera no puede ser presentada antes, ni de forma aislada de las demás.

- *Experiencia autotélica.* La palabra autotélica proviene del griego: Auto= por sí mismo, y Telos= objetivos. Por lo tanto la podemos entender a esta dimensión como la satisfacción intrínseca al realizar la tarea. La motivación intrínseca a la cual ésta característica hace mención es una de las cuestiones principales para obtener un estado óptimo de Flow.

Se la identifica como una sensación muy positiva, placentera, de profundo disfrute, producto de la realización misma de la actividad, o sea que es recompensante en sí misma, que genera una fuerte motivación intrínseca y que por lo tanto, deja en segundo término el logro de resultados, incentivos externos, consecuencias o recompensas posteriores (Csikszentmihalyi y Csikszentmihalyi, 1998, citado por López Torres, 2006).

Esta dimensión tiene una característica que la diferencia de todas las demás, y es que se puede presentar en relación con cualquiera de las otras, aunque se supone que mientras más dimensiones se experimenten y se relacionen con esta dimensión, más profundo es el nivel de estado de “flow” alcanzado.

Como resumen podemos decir que una persona manifiesta la disponibilidad de experimentar el estado de flow, cuando cuenta con las herramientas suficientes y las adecuadas para enfrentar el reto, por lo que el reto no puede ser superior a la capacidad individual, ni tampoco muy inferior ya que entraría en estado de aburrimiento y desmotivación. La motivación intrínseca, y extrínseca autodeterminada, sustentan la disponibilidad de flow ya que el individuo logra

estar motivado por su capacidad de autonomía, competencia y relación con el entorno.

Por esto es que es importante que para alcanzar el estado de flow propongamos situaciones de enseñanza – aprendizaje, donde las tareas y su dificultad sean las óptimas, existan oportunidades para la diversión y para brindar todas las herramientas que dispongan al/la estudiante a experimentar el mismo. Que los/las estudiantes tengan la libertad de decidir sobre variables de la clase o actividad, como también sobre los objetivos y metas, generando un feedback positivo y real, donde los factores externos sean controlados y el foco de atención esté dispuesto directamente en la tarea.

#### **1.6.2.4. Intención futura de práctica de actividad física**

Las anteriores teorías desarrolladas anteriormente pueden ser utilizadas para explicar la intención y adherencia a la práctica de actividad física durante la etapa de la escuela secundaria y luego de su paso por ella.

Como hemos planteado respectivamente, la motivación intrínseca, las orientaciones a las tarea y generar clima motivacional orientado, así de esta forma lograr experimentar un estado de flow en los/las estudiantes, va a ser el desafío de todos/as los/las docentes y profesores/as que quieran desarrollar la motivación óptima en los/as adolescentes para, de esta forma, brindar las herramientas de elección de la actividad física y el deporte como hábito de vida, en búsqueda del bienestar personal y una mejor calidad de vida.

Poder satisfacer las necesidades psicológicas básicas, y de esta forma desarrollar una motivación intrínseca, donde la actividad se realiza por el placer y el goce, o bien, el desarrollo de una motivación extrínseca auto-determinada integrada, donde esta motivación está en la búsqueda de cierta identificación que mejoran las habilidades, refuerzan la capacidad y la personalidad. Ésta motivación irá acompañada de conceptos sobre el cuerpo y sobre la imagen

corporal que esté atravesada por el bienestar personal, despojadas de todo poder de dominación y estereotipos de cuerpos sociales circundantes. A su vez esta motivación se logrará en propuestas de actividades donde la percepción subjetiva del éxito esté direccionada a la mejora de las capacidades y superación personal. Lograr escenarios donde prevalezcan las relaciones sociales orientadas a un logro en común, por sobre uno individual, donde se premien los esfuerzos realizados para la mejora personal, reine la diversión, la tranquilidad, la confianza en las propias capacidades, y que todos los factores externos de la propia actividad sean concebidos como nuevos desafíos más que como problemas. Lograr estas cuestiones, entre otras, será determinante para incidir en la elección libre, autónoma y placentera, por parte de los/las adolescentes sobre la persistencia en las prácticas de actividad física, no solo por fuera de la escuela secundaria, sino también, sostenida en el tiempo como un hábito de vida.

Autores como García Calvo (2006), Almagro Torres (2012) y González Cutré (2009) exponen desde distintas investigaciones, motivos de abandono a la práctica de actividad deportiva, apoyando lo dicho anteriormente. Entre los motivos descubiertos encontramos en mayor medida a la falta de diversión en las actividades, conflictos de intereses por otras tareas, sentimientos de frustración y de miedo de no alcanzar las habilidades necesarias para la percepción positiva de la capacidad, problemas con los/las compañeros/as y el/la profesor/a – entrenador/a. presiones externas, por parte de padres, de resultados, de recursos materiales y económicos, entre otros.

Por eso no solo se hace vital la actuación sobre la motivación sino también sobre los contextos socio – culturales en el que la actividad se realiza, en las críticas reflexivas sobre los conceptos circundantes sobre las variables que atraviesan a la Educación Física (el cuerpo, el deporte, el éxito y fracaso, la actividad física, la calidad de vida, etc.).

## **1.7. Objetivos generales y específicos**

### **Objetivo General:**

- Determinar en los/as estudiantes de Educación Física del Nivel Secundario la motivación intrínseca, la orientación motivacional y la disposición de experimentar el estado de flow que se presentan en las clases de Educación Física y su relación con la intención de ser físicamente activos/as.

### **Objetivos Específicos:**

- Establecer datos sociodemográficos de la institución educativa y de los/las estudiantes del Nivel Secundario
- Determinar la intención de ser físicamente activo/as de estudiantes de Educación Física hacia las prácticas deportivas y al finalizar la escuela secundaria
- Caracterizar el gusto por la Educación Física
- Caracterizar la frecuencia semanal de práctica de actividad física
- Identificar el nivel de motivación intrínseca de los/las estudiantes de Educación Física de la escuela secundaria
- Establecer la relación de la motivación intrínseca de los/las estudiantes de Educación Física del Nivel Secundario con la intención actual y futura de ser físicamente activos/as
- Identificar el nivel de orientación motivacional al ego y la orientación motivacional a la tarea de los/las estudiantes de Educación Física de la escuela secundaria

- Establecer la relación de la orientación motivacional al ego y la orientación motivacional a la tarea con la intención actual y futura de ser físicamente activos/as de los/las estudiantes de educación secundaria
- Identificar el nivel de disposición por experimentar el estado de flow de los/las estudiantes que se manifiesta en las clases de Educación Física de la educación secundaria
- Establecer la relación de experimentar el estado de flow en las clases de Educación Física de los/las estudiantes de la escuela secundaria con la intención de ser físicamente activos/as y la relación de la motivación intrínseca
- Establecer la relación entre las variables orientación motivacional al ego, orientación motivacional a la tarea, motivación intrínseca y estado de flow y con la intención de ser físicamente activos
- Determinar la relación existente entre las dimensiones Educación Física divertida, interés por la forma física, interés por mantenerse físicamente activos/as e intención de ser físicamente activos/as
- Determinar la relación existente entre las dimensiones por la forma física, la intención de formar parte de un club al terminar la secundaria, la práctica habitual de deporte, y el interés por mantenerse físicamente activos/as, con las variables principales, orientación motivacional a la tarea y al ego, motivación intrínseca, flow y la intención de ser físicamente activos/as



## **2. Segunda Parte: Materiales y Método**

### **2.1. Tipo de diseño**

Determinando el diseño del trabajo de investigación, teniendo en cuenta el estado de arte y los objetivos planteados, nos situamos en autores como Hernández Sampieri, Batista Lucio y Fernández Collado (1991), para comprender el tipo de diseño que adopta este trabajo de investigación.

Dankhe (1986) citado por Hernández Sampieri, Batista Lucio y Fernández Collado (1991) explica que los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades de los fenómenos a estudiar. Además de describir dichos fenómenos, determinar sus componentes y sus manifestaciones; se miden los conceptos o variables que se han determinado. A partir de esto se situó este trabajo como descriptivo, ya que busca la determinación de las variables motivación intrínseca, orientación motivacional, estado de flow y la intención de ser físicamente activo/a y la medición de estas variables con la mayor claridad y precisión posible, en los/as alumnos/as de Educación Física de la escuela secundaria.

Así mismo este trabajo de investigación se enmarcó en un tipo de diseño correlacional, y siguiendo a los autores Hernández Sampieri, Batista Lucio y Fernández Collado (1991), se pretenden analizar las relaciones entre las variables motivación intrínseca, orientación motivacional y estado de flow con la intención de ser físicamente activo/a.

Estos autores plantean además que los estudios descriptivos y correlacionales (estos últimos en mayor medida) tienden bases para realizar predicciones, las cuales exceden a este trabajo de investigación quedando a disposición del nivel macro del proyecto general de investigación el cual se realiza

conjuntamente con la Facultad de Ciencia de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad Politécnica de Madrid.

Enmarcando este trabajo según la búsqueda de conocimientos, se desarrolló dentro del tipo de investigación aplicada, ya que busca generar conocimiento para luego, en el nivel macro, generar predicciones y a futuro, la transposición a la práctica profesional y además, según Gómez (2014) persigue fines directos y de aplicación inmediata. Los conocimientos producidos brindan la información necesaria también, a los directivos y a los sectores de políticas deportivas e institucionales, para su reflexión y actuación profesional y pública.

Del mismo modo, siguiendo a Gómez (2014) se situó, según el contexto del dato, dentro de la clasificación de campo, ya que los datos se recolectaron empíricamente en una situación real determinada, a través de la indagación y la recolección in situ. Específicamente a través del instrumento definido en el Proyecto general, (Gómez, 2014) que está conformado por cinco cuestionarios estandarizados.

Respecto al tiempo, este trabajo investigó las variables ya mencionadas durante el mes de abril de 2016, en una escuela de educación secundaria de tipo estatal, de la ciudad de Vedia. Por lo tanto, siguiendo a Gómez (2014), es de tipo sincrónico/transversal ya que nos interesa indagar el “estado de un determinado fenómeno” (p. 43).

2.2. Diseño del objeto: Sistema de matrices de datos

<b>Matriz de datos</b>						
<b>U. A. N+1: Establecimiento educativo</b>						
<b>Variable</b>	<b>Valores</b>	<b>Dimensiones</b>	<b>VALORES</b>	<b>Sub-Dimensiones</b>	<b>Valores</b>	<b>Procedimiento</b>
<b>V1: Tipo de gestión</b>	R1: Privado R2: Público					<b>Preguntar</b>
<b>V2: Orientación en E. F</b>	R1: Sí R2: No					<b>Preguntar</b>
<b>U.A. Na: Estudiantes de Educación Física del Nivel Secundario argentino</b>						
<b>Variable</b>	<b>Valores</b>	<b>Dimensiones</b>	<b>VALORES</b>	<b>Sub-Dimensiones</b>	<b>Valores</b>	<b>Procedimiento</b>
<b>V1: Sexo</b>	R1: Hombre					<b>Preguntar</b>
	R2: Mujer					
<b>V2: Edad</b>	R1: 10 años					<b>Preguntar</b>

	R2: 11 años		r
	R3: 12 años		
	R4: 13 años		
	R5: 14 años		
	R6: 15 años		
	R7: 16 años		
	R8: 17 años		
	R9: 18 años		
	R10: 19 años		
<b>V3: Año de cursada</b>	R1: 1°		
	R2: 2°		
	R3: 3°		
	R4: 4°		
	R5: 5°		
	R6: 6°		
<b>V4: Calificación en el curso anterior</b>	R1: 1		Pregunta r
	R2: 2		
	R3: 3		
	R4: 4		
	R5: 5		

	R6: 6 R7: 7 R8: 8 R9: 9 R10: 10		
<b>V5: Gusto por la Educación Física</b>	R1: Nada R2: Poco R3: Normal R4: Bastante R5: Mucho		Preguntar
<b>V6: Frecuencia semanal de realización de ejercicio extenuante durante más de 15' minutos en el tiempo libre</b>	R1: 0 vez por semana R2: 1 vez por semana R3: 2 veces por semana R4: 3 veces por semana R5: 4 veces por semana R6: 5 veces por semana		Preguntar

	R7: 6 veces por semana R8: 7 veces por semana		
<b>V7: Frecuencia semanal de realización de ejercicio moderado durante más de 15 minutos en el tiempo libre</b>	R1: 0 vez por semana R2: 1 vez por semana R3: 2 veces por semana R4: 3 veces por semana R5: 4 veces por semana R6: 5 veces por semana R7: 6 veces por semana R8: 7 veces por semana		Preguntar
<b>V8: Frecuencia Semanal de</b>	R1: 0 vez por semana R2: 1 vez por semana		Preguntar

<b>realización de ejercicio suave durante más de 15' minutos en el tiempo libre</b>	R3: 2 veces por semana R4: 3 veces por semana R5: 4 veces por semana R6: 5 veces por semana R7: 6 veces por semana R8: 7 veces por semana		
<b>V9: Frecuencia de participación en una actividad física regular en la que se llegue a sudar realizada semanalmente</b>	R1: Nunca/raramente R2: A veces R3: A menudo		Preguntar

<p>en el tiempo libre</p>						
<p><b>V10: Nivel de orientación motivacional al Ego</b></p>	<p>R1: Muy alto R2: Alto R3: Moderado R4: Bajo R5: Nulo</p>	<p>D1: Nivel de acuerdo cuando se es capaz de ser el único de realizar el ejercicio</p>	<p>R1: Totalmente de acuerdo R2: De acuerdo R3: Indiferente R4: En desacuerdo R5: Totalmente en desacuerdo</p>			<p>Pregunta r</p>
		<p>D2: Nivel de acuerdo en que el éxito radica en poder hacerlo mejor que los/las compañeros/a</p>	<p>R1: Totalmente de acuerdo R2: De acuerdo R3: Indiferente R4: En desacuerdo R5: Totalmente en desacuerdo</p>			<p>Pregunta r</p>

	s.		
	D3: Nivel de acuerdo en que el éxito consiste en que los/las compañeros/as no alcancen el mismo nivel de habilidad	R1: Totalmente de acuerdo R2: De acuerdo R3: Indiferente R4: En desacuerdo R5: Totalmente en desacuerdo	Preguntar
	D4: Nivel de acuerdo en que el éxito se encuentra ligado al fracaso de los demás	R1: Totalmente de acuerdo R2: De acuerdo R3: Indiferente R4: En desacuerdo R5: Totalmente en desacuerdo	Preguntar
	D5: Nivel de	R1: Totalmente	Preguntar

	<p>acuerdo en que el éxito reside en ganarle a los demás</p>	<p>de acuerdo R2: De acuerdo R3: Indiferente R4: En desacuerdo R5: Totalmente en desacuerdo</p>		r
	<p>D6: Nivel de acuerdo en que el éxito se logra en tener la puntuación más alta</p>	<p>R1: Totalmente de acuerdo R2: De acuerdo R3: Indiferente R4: En desacuerdo R5: Totalmente en desacuerdo</p>		Pregunta r
	<p>D7: Nivel de acuerdo en que el éxito es ser el mejor</p>	<p>R1: Totalmente de acuerdo R2: De acuerdo R3: Indiferente</p>		Pregunta r

			R4: En desacuerdo R5: Totalmente en desacuerdo		
		D8: Nivel de acuerdo en que el éxito se encuentra en comparación de la habilidad propia con la de los demás	R1: Totalmente de acuerdo R2: De acuerdo R3: Indiferente R4: En desacuerdo R5: Totalmente en desacuerdo		Preguntar
<b>V11: Nivel de orientación motivacional a la tarea</b>	R1: Muy alto R2: Alto R3: Moderado R4: Bajo R5: Nulo	D1: Nivel de acuerdo cuando se es capaz de esforzarse ante la práctica de una actividad	R1: Totalmente de acuerdo R2: De acuerdo R3: Indiferente R4: En desacuerdo R5: Totalmente		Preguntar

		en desacuerdo	
	D2: Nivel de acuerdo en que el éxito radica en aprender una nueva actividad	R1: Totalmente de acuerdo R2: De acuerdo R3: Indiferente R4: En desacuerdo R5: Totalmente en desacuerdo	Preguntar
	D3: Nivel de acuerdo en que el éxito consiste en lograr adquirir nuevas habilidades	R1: Totalmente de acuerdo R2: De acuerdo R3: Indiferente R4: En desacuerdo R5: Totalmente en desacuerdo	Preguntar
	D4: Nivel de acuerdo en	R1: Totalmente de acuerdo	Preguntar

		<p>que el éxito se encuentra ligado en aprender una habilidad gracias al esfuerzo propio</p>	<p>R2: De acuerdo  R3: Indiferente  R4: En desacuerdo  R5: Totalmente en desacuerdo</p>		
		<p>D5: Nivel de acuerdo en que el éxito radica en trabajar mucho</p>	<p>R1: Totalmente de acuerdo  R2: De acuerdo  R3: Indiferente  R4: En desacuerdo  R5: Totalmente en desacuerdo</p>		<p>Preguntar</p>
		<p>D6: Nivel de acuerdo en que el éxito se logre al querer</p>	<p>R1: Totalmente de acuerdo  R2: De acuerdo  R3: Indiferente</p>		<p>Preguntar</p>

	practicar más	R4: En desacuerdo R5: Totalmente en desacuerdo		
	D7: Nivel de acuerdo en que sentir el éxito al aprender una nueva habilidad	R1: Totalmente de acuerdo R2: De acuerdo R3: Indiferente R4: En desacuerdo R5: Totalmente en desacuerdo		Preguntar
	D8: Nivel de acuerdo en encontrar el éxito al desarrollar el máximo potencial	R1: Totalmente de acuerdo R2: De acuerdo R3: Indiferente R4: En desacuerdo R5: Totalmente		Preguntar

			en desacuerdo			
<b>N12: Nivel de experimentar el estado de flow</b>	R1: Muy alto	D1: Nivel de equilibrio entre habilidad y reto	R1: Muy alto	SD1: Nivel de acuerdo que en clases de E. F. las habilidades permiten enfrentar el desafío propuesto	R1: Totalmente de Acuerdo R2: De acuerdo R3: Indiferente R4: En desacuerdo R5: Totalmente en desacuerdo	Preguntar
	R2: Alto R3: Moderado R4: Bajo R5: Nulo		R2: Alto R3: Moderado R4: Bajo R5: Nulo	SD2: Nivel de acuerdo que en clases de E. F. las habilidades están al mismo nivel que la situación	R1: Totalmente de acuerdo R2: De acuerdo R3: Indiferente R4: En desacuerdo R5: Totalmente en desacuerdo	

			SD3: Nivel de acuerdo que en la clases de E. F las habilidades son óptimas para las demandas de la situación.	R1: Totalmente de acuerdo R2: De acuerdo R3: Indiferente R4: En desacuerdo R5: Totalmente en desacuerdo	Preguntar	
			SD4: Nivel de acuerdo que en clases de E. F las dificultades y habilidades están al mismo nivel.	R1: Totalmente de acuerdo R2: De acuerdo R3: Indiferente R4: En desacuerdo R5: Totalmente en desacuerdo	Preguntar	
		D2: Combinación en acción y pensamiento	R1: Muy alto R2: Alto R3: Moderado R4: Bajo R5: Nulo	SD1: Nivel de acuerdo que en clases de E. F. la realización correcta de los	R1: Totalmente de acuerdo R2: De acuerdo R3: Indiferente R4: En desacuerdo	Preguntar

			gestos son de forma autónoma	R5: Totalmente en desacuerdo	
			SD2: Nivel de acuerdo que en clases de E. F. las acciones suceden automáticamente	R1: Totalmente de acuerdo R2: De acuerdo R3: Indiferente R4: En desacuerdo R5: Totalmente en desacuerdo	Preguntar
			SD3: Nivel de acuerdo que en clases de E. F la ejecución es autónoma	R1: Totalmente de acuerdo R2: De acuerdo R3: Indiferente R4: En desacuerdo R5: Totalmente en desacuerdo	Preguntar

				SD4: Nivel de acuerdo que en clases de E. F. la realización de las acciones es espontánea y autónoma	R1: Totalmente de acuerdo R2: De acuerdo R3: Indiferente R4: En desacuerdo R5: Totalmente en desacuerdo	Preguntar
		D3: Claridad de objetivos	R1: Muy alto R2: Alto R3: Moderado R4: Bajo R5: Nulo	SD1: Nivel de acuerdo que en clases de E. F. se conoce claramente lo que se debe hacer	R1: Totalmente de acuerdo R2: De acuerdo R3: Indiferente R4: En desacuerdo R5: Totalmente en desacuerdo	Preguntar
				SD2: Nivel de acuerdo que en clases de E. F. se tiene la seguridad de lo que se	R1: Totalmente de acuerdo R2: De acuerdo R3: Indiferente R4: En desacuerdo	Preguntar

			quiere hacer	R5: Totalmente en desacuerdo	
			SD3: Nivel de acuerdo que en clases de E.F. se sabe lo que se quiere conseguir	R1: Totalmente de acuerdo R2: De acuerdo R3: Indiferente R4: En desacuerdo R5: Totalmente en desacuerdo	Preguntar
			SD4: Nivel de acuerdo que en clases de E. F. las metas están claramente definidas	R1: Totalmente de acuerdo R2: De acuerdo R3: Indiferente R4: En desacuerdo R5: Totalmente en desacuerdo	Preguntar

				SD1: Nivel de acuerdo que en clases de E. F. se tiene claridad sobre lo que se está haciendo	R1: Totalmente de acuerdo R2: De acuerdo R3: Indiferente R4: En desacuerdo R5: Totalmente en desacuerdo	Preguntar
		D4: Feedback	R1: Muy alto R2: Alto R3: Moderado R4: Bajo R1: Nulo	SD2: Nivel de acuerdo que en clases de E. F. se sabe que se está haciendo bien la actividad	R1: Totalmente de acuerdo R2: De acuerdo R3: Indiferente R4: En desacuerdo R5: Totalmente en desacuerdo	Preguntar
				SD3: Nivel de acuerdo que en clases de E. F. se tienen buenos pensamientos	R1: Totalmente de acuerdo R2: De acuerdo R3: Indiferente R4: En desacuerdo	Preguntar

			sobre la acción mientras se realiza	R5: Totalmente en desacuerdo	
			SD4: Nivel de acuerdo que en clases de E. F. se confirma la realización de la acción muy bien	R1: Totalmente de acuerdo R2: De acuerdo R3: Indiferente R4: En desacuerdo R5: Totalmente en desacuerdo	Preguntar
	D5: Nivel de concentración sobre la tarea que se está realizando	R1: Muy alto R2: Alto R3: Moderado R4: Bajo R1: Nulo	SD1: Nivel de acuerdo que en clases de E. F. la atención está enfocada completamente en la acción	R1: Totalmente de acuerdo R2: De acuerdo R3: Indiferente R4: En desacuerdo R5: Totalmente en desacuerdo	Preguntar

			<p>SD2: Nivel de acuerdo que en clases de E. F. se mantiene la concentración en la acción sin esfuerzo</p>	<p>R1: Totalmente de acuerdo  R2: De acuerdo  R3: Indiferente  R4: En desacuerdo  R5: Totalmente en desacuerdo</p>	Preguntar
			<p>SD3: Nivel de acuerdo que en clases de E. F. se tiene una concentración total</p>	<p>R1: Totalmente de acuerdo  R2: De acuerdo  R3: Indiferente  R4: En desacuerdo  R5: Totalmente en desacuerdo</p>	Preguntar
			<p>SD4: Nivel de acuerdo que en clases de E. F. se tiene concentración</p>	<p>R1: Totalmente de acuerdo  R2: De acuerdo  R3: Indiferente  R4: En desacuerdo</p>	Preguntar

				total en la acción	R5: Totalmente en desacuerdo	
		D6: Nivel de sentimiento de control	R1: Muy alto R2: Alto R3: Moderado R4: Bajo R5: Nulo	SD1: Nivel de acuerdo que en clases de E. F. se tiene la sensación de control sobre la acción	R1: Totalmente de acuerdo R2: De acuerdo R3: Indiferente R4: En desacuerdo R5: Totalmente en desacuerdo	Preguntar
				SD2: Nivel de acuerdo que en clases de E. F. se tiene poder de control sobre la acción	R1: Totalmente de acuerdo R2: De acuerdo R3: Indiferente R4: En desacuerdo R5: Totalmente en desacuerdo	Preguntar

			SD3: Nivel de acuerdo que en clases de E. F. se tiene sensación de control total	R1: Totalmente de acuerdo R2: De acuerdo R3: Indiferente R4: En desacuerdo R5: Totalmente en desacuerdo	Preguntar	
			SD4: Nivel de acuerdo que en clases de E. F. se tiene sensación de control total del cuerpo	R1: Totalmente de acuerdo R2: De acuerdo R3: Indiferente R4: En desacuerdo R5: Totalmente en desacuerdo	Preguntar	
		D7: Nivel de pérdida de cohibición y autoconciencia	R1: Muy alto R2: Alto R3: Moderado R4: Bajo R5: Nulo	SD1: Nivel de acuerdo que en clases de E. F. se pierde interés en lo que piensen	R1: Totalmente de acuerdo R2: De acuerdo R3: Indiferente R4: En desacuerdo	Preguntar

			los/as demás	R5: Totalmente en desacuerdo	
			SD2: Nivel de acuerdo que en clases de E. F. se pierde interés sobre la evaluación de los/as demás	R1: Totalmente de acuerdo R2: De acuerdo R3: Indiferente R4: En desacuerdo R5: Totalmente en desacuerdo	Preguntar
			SD3: Nivel de acuerdo que en clases de E. F. se pierde interés sobre la imagen que se da a los/as demás	R1: Totalmente de acuerdo R2: De acuerdo R3: Indiferente R4: En desacuerdo R5: Totalmente en desacuerdo	Preguntar

				SD4: Nivel de acuerdo que en clases de E. F. se pierde interés sobre el pensamiento de los/as demás	R1: Totalmente de acuerdo R2: De acuerdo R3: Indiferente R4: En desacuerdo R5: Totalmente en desacuerdo	Preguntar
		D8: Nivel de transformación en la percepción del tiempo	R1: Muy alto R2: Alto R3: Moderado R4: Bajo R5: Nulo	SD1: Nivel de acuerdo que en clases de E. F. el tiempo parece alterarse	R1: Totalmente de acuerdo R2: De acuerdo R3: Indiferente R4: En desacuerdo R5: Totalmente en desacuerdo	Preguntar
				SD2: Nivel de acuerdo que en clases de E. F. el paso del tiempo parece ser	R1: Totalmente de acuerdo R2: De acuerdo R3: Indiferente R4: En desacuerdo	Preguntar

--	--	--

diferente al normal	R5: Totalmente en desacuerdo	
SD3: Nivel de acuerdo que en clases de E. F. se tiene la sensación de que el tiempo pasa rápidamente	R1: Totalmente de acuerdo R2: De acuerdo R3: Indiferente R4: En desacuerdo R5: Totalmente en desacuerdo	Preguntar
SD4: Nivel de acuerdo que en clases de E. F. se pierde la noción normal del tiempo	R1: Totalmente de acuerdo R2: De acuerdo R3: Indiferente R4: En desacuerdo R5: Totalmente en desacuerdo	Preguntar

				SD1: Nivel de acuerdo que en clases de E. F. la diversión de la experiencia es verdadera	R1: Totalmente de acuerdo R2: De acuerdo R3: Indiferente R4: En desacuerdo R5: Totalmente en desacuerdo	Preguntar
		D9: Nivel de experiencia autotética	R1: Muy alto R2: Alto R3: Moderado R4: Bajo R5: Nulo	SD2: Nivel de acuerdo que en clases de E. F. gusta lo que se experimenta con la acción y se desea sentirlo nuevamente	R1: Totalmente de acuerdo R2: De acuerdo R3: Indiferente R4: En desacuerdo R5: Totalmente en desacuerdo	Preguntar
				SD3: Nivel de acuerdo que en clases de E. F. la experiencia	R1: Totalmente de acuerdo R2: De acuerdo R3: Indiferente	Preguntar

				genera buena impresión.	R4: En desacuerdo R5: Totalmente en desacuerdo	
				SD4: Nivel de acuerdo que en clases de E. F. se encuentra la experiencia muy valiosa y reconfortante	R1: Totalmente de acuerdo R2: De acuerdo R3: Indiferente R4: En desacuerdo R5: Totalmente en desacuerdo	Preguntar
<b>N13: Nivel de motivación intrínseca</b>	R1: Muy alto R2: Alto R3: Moderado R4: Bajo R5: Nulo	D1: Nivel de acuerdo en la participación en la clase por diversión		R1: Totalmente de acuerdo R2: De acuerdo R3: Indiferente R4: En desacuerdo R5: Totalmente en desacuerdo		Preguntar

		<p>D2: Nivel de acuerdo en la participación por disfrutar en el aprendizaje de nuevas habilidades</p>	<p>R1: Totalmente de acuerdo  R2: De acuerdo  R3: Indiferente  R4: En desacuerdo  R5: Totalmente en desacuerdo</p>		<p>Preguntar</p>
		<p>D3: Nivel de acuerdo en la participación porque es estimulante</p>	<p>R1: Totalmente de acuerdo  R2: De acuerdo  R3: Indiferente  R4: En desacuerdo  R5: Totalmente en desacuerdo</p>		<p>Preguntar</p>

		D4: Nivel de acuerdo en participar por la satisfacción del aprendizaje de nuevas habilidades	R1: Totalmente de acuerdo R2: De acuerdo R3: Indiferente R4: En desacuerdo R5: Totalmente en desacuerdo		Preguntar
<b>V14: Nivel de intención de ser físicamente activos/as</b>	R1: Muy alto R2: Alto R3: Moderado R4: Bajo R5: Nulo	D1: Nivel de acuerdo en el desarrollo de la forma física	R1: Totalmente de acuerdo R2: De acuerdo R3: Indiferente R4: En desacuerdo R5: Totalmente en desacuerdo		Preguntar

		<p>D2: Nivel de acuerdo en el gusto por la práctica deportiva</p>	<p>R1: Totalmente de acuerdo  R2: De acuerdo  R3: Indiferente  R4: En desacuerdo  R5: Totalmente en desacuerdo</p>		Preguntar
		<p>D3: Nivel de acuerdo en formar parte de un club deportivo de entrenamiento luego del colegio</p>	<p>R1: Totalmente de acuerdo  R2: De acuerdo  R3: Indiferente  R4: En desacuerdo  R5: Totalmente en desacuerdo</p>		Preguntar

	<p>D4: Nivel de acuerdo en mantenerse físicamente activos/as después de terminar el colegio</p>	<p>R1: Totalmente de acuerdo  R2: De acuerdo  R3: Indiferente  R4: En desacuerdo  R5: Totalmente en desacuerdo</p>		<p>Preguntar</p>
	<p>D5: Nivel de acuerdo en la práctica de deporte en el tiempo libre</p>	<p>R1: Totalmente de acuerdo  R2: De acuerdo  R3: Indiferente  R4: En desacuerdo  R5: Totalmente en desacuerdo</p>		<p>Preguntar</p>



### **2.3. Fuentes de datos**

La fuente de datos con la que se trabajó es de carácter primario, realizando cuestionarios a estudiantes de una escuela secundaria de la ciudad de Vedia. Las mismas fueron administradas por el investigador en fecha y hora acordadas con el equipo directivo de la institución.

Los cuestionarios se realizaron en forma grupal, y de esta forma se administró correctamente el tiempo de disponibilidad de los sujetos. La división de los grupos se efectuó en relación a la estratificación proporcional de la muestra. El tiempo máximo de realización del cuestionario no superó los 30 minutos y el tiempo mínimo no estuvo por debajo de los 5 minutos. A esto es importante agregarle que el tiempo de explicación del cuestionario, y la resolución de todas las dudas que fueron surgiendo no superó los 30 minutos.

Según el informe realizado por el equipo de investigación (Gómez, 2014-2015), sobre un total de 470 cuestionarios administrados en 46 instituciones educativas distintas, se observa un tiempo mínimo promedio de realización del cuestionario en 2014 de 10.83 minutos, y en 2015 de 14 minutos, y un tiempo promedio máximo en 2014 de 17.85 minutos y en 2015 de 24 minutos. Por ende, a partir de la observación de estos datos se organizó el tiempo de la administración de datos con un promedio de 1 hora por curso, entre explicaciones, preguntas, respuestas y confección del cuestionario.

Cabe destacar que mediante la realización del pilotaje han surgido por parte de todos los/las participantes del cuestionario, una serie de dudas e inquietudes. Las mismas se añadirán en la explicación del cuestionario final a los/las estudiantes. (Ver Anexo 4 Información de pilotaje).

A partir de las características principales del trabajo de investigación, la elección de esta fuente de datos se fundamenta en la accesibilidad, viabilidad y factibilidad

de los mismos. (Ver Anexo 2 Datos de institución educativa). La cercanía geográfica de la institución junto a la predisposición e interés institucional y la participación voluntaria e interesada de los/as estudiantes, dieron accesibilidad a la fuente de datos. Desde un primer momento las autoridades de la institución educativa dieron el permiso y libre acción al investigador para realizar el cuestionario, colaborando con la comunicación con los profesores y con los cursos correspondientes. El mismo investigador buscaba a los/as estudiantes curso por curso junto al directivo, explicando brevemente de qué se trata dicha investigación y aclarando la participación voluntaria. La institución dispuso un salón amplio y exclusivo para la administración del cuestionario del pilotaje que brindó comodidad y privacidad a los/las participantes, y solo se hizo presente con función de colaborador y sin intervenir en la comunicación el vicedirector de la escuela.

También, y siguiendo a Samaja (1993), se tuvieron en cuenta diferentes criterios a la hora de la elección de la fuente de datos. Entre ellos se responde a la oportunidad, calidad y riqueza de los datos que proporciona, ya que al ser los/as mismos/as estudiantes quienes realizaron la encuesta de forma anónima, con una explicación clara y no subjetiva por parte del investigador, y además con la elección de la muestra con carácter inapelable de la voluntad de participación, y estratificadas por grupos según años y sexos, nos dan la posibilidad de obtener información de todos los aspectos que el trabajo de investigación persigue.

Los criterios de *calidad* y *viabilidad* se elaboraron luego de detectarse problemas en el pilotaje, con el cuestionario, debido a que en su administración se reconocieron términos o palabras que no eran interpretadas o conocidas por el total de los/las estudiantes, por lo cual se elaboró un glosario común con el equipo de investigación (ver Anexo 7 Glosario de términos). Además, el cuestionario luego de realizarse la prueba de pilotaje, sufre ciertas modificaciones (ver Anexo 3 Modelo de cuestionario) debido a los problemas detectados en su administración, consolidando aún más el criterio de riqueza. De esta forma, el cuestionario proporciona información sobre el llenado del mismo, convirtiéndose en un

instrumento simple y entendible por todos con el atributo de alcanzar la recolección de datos pretendida. A estudiantes de 1er y 2do año, junto a un grupo de 5 estudiantes integrados/as se les proporcionó la ayuda de su profesor de turno, junto al investigador, para la explicación de cada ítem y las herramientas de comunicación en los casos de hipoacusia.

Luego de la realización de la prueba piloto, y la detección de problemas de confiabilidad y viabilidad, dio el margen para corresponder al criterio de factibilidad que plantea Samaja (1993). Sumando a las ya mencionadas modificaciones que se le realizaron al cuestionario, y para responder al criterio de factibilidad, se puso énfasis en observar y detectar a aquellos/as estudiantes que realizaban el cuestionario con desgano o desconcentración. Vale destacar que reiteradamente se explicó que la participación era voluntaria, y que se necesitaban 22 estudiantes (11 mujeres y 11 varones) por curso, pero que podían participar todos los/las que quisieren. A pesar de esto, se detectaron varios/as estudiantes que mostraron cansancio o desconcentración al realizarlo, y también se detectaron cuestionarios mal completados, por lo cual se decidió descartar los mismos para incrementar la factibilidad de los datos.

Respondiendo al criterio de economía que establece Samaja (1993) son accesibles debido a que el costo que generó la administración del pilotaje como la administración del cuestionario final, tanto en la impresión de los cuestionarios y la movilización, es de un costo económicamente accesible a las posibilidades del equipo investigador y fueron solventados por el mismo.

La elección de la fuente de datos, si bien responde positivamente a las condiciones y criterios que Samaja (1993) establece que deben responder, podemos observar que tienen la característica de depender de la subjetividad y la buena voluntad de los/as estudiantes de responder fielmente a las encuestas. Esto también está sujeto a la intervención del investigador en la administración de dichas encuestas. A esta característica podemos relacionarla con el diseño de la

encuesta predeterminada por el equipo del proyecto de investigación a nivel macro, y la comprensión por parte de los/las estudiantes al momento de realizarla, lo que puede generar una desventaja. Ésta se logró disminuir a partir de la correcta intervención del investigador, tanto en la explicación detallada y pausada del cuestionario, como en la respuesta ante cada duda o pregunta por parte de los/las estudiantes, el tiempo de realización, el contexto de realización del cuestionario, entre otros, que se han detectado en la realización del pilotaje.

#### **2.4. Instrumentos para la producción de datos**

La recolección de datos se realizó a través de la administración de cuestionarios. Los mismos estuvieron compuestos por diferentes ítems donde se recabará información sociodemográfica, e ítems desarrollados a partir de los test definidos para medir cuestiones específicas a la realización de la actividad física en el tiempo libre. También está compuesto por test predeterminados correspondientes a las variables de la investigación como lo son orientación motivacional, la motivación intrínseca, la disposición a experimentar el estado de flow y la intención de ser físicamente activos/as.

(Ver Anexo 8 Cuestionario muestra total).

Siguiendo a Gómez (2015) podemos observar que la primera hoja del cuestionario comprende ítems para recabar información sociodemográfica (Variables de base).

- Sexo: hombre – mujer
- Edad
- Colegio: público-privado
- Curso
- Cursa bachillerato con orientación a:
- Calificación del año anterior en la asignatura de Educación Física
- Nivel de gusto por la Educación Física (de 1 a 5)

Además, aquí se encuentra el Godin Leisure Time Exercise Questionnaire (G-LTEQ; Godin, 1985) para medir la actividad realizada en el tiempo de ocio. Consta de dos partes. En la primera, se pregunta a los/las participantes cuántas veces a la semana realizan actividad suave, moderada, o vigorosa; mientras que en la segunda se les pregunta con qué frecuencia participan en actividades en las que lleguen a sudar. En la confección de estos ítems es necesaria la explicación clara, alegórica, y específica de la denominación que esta herramienta hace a suave, moderada y vigorosa, como también la misma explicación al ítem de actividades que lleguen a sudar, refiriéndose a actividades con cierto grado de intensidad y no a espacios de mucha temperatura ambiente.

Podemos observar en este instrumento, siguiendo a Padúa (2012) que las preguntas son de tipo cerradas con múltiples respuestas, ya que las posibilidades de respuesta pueden ser variadas. En este caso la pregunta principal “En una semana, ¿cuántas veces haces los siguientes ejercicios durante más de 15 minutos en tu tiempo libre?” se desglosa en tres sub ítems con 8 alternativas de respuesta por sub ítems. Así mismo, se observa un error en la redacción, especificación y direccionamiento de los sub ítems, ya que la ejemplificación puede prestarse a confusión. Así mismo, la conceptualización de cada sub ítem (ejercicio extenuante, ejercicio moderado y ejercicio suave) no es correspondiente a los ejemplos presentados. Hecha esta observación toma más importancia el desempeño de investigador en la explicación, correcta ejemplificación y dar respuestas a las inquietudes por parte de los entrevistados.

En la segunda pregunta de este instrumento “En una semana, durante tu tiempo libre, ¿con qué frecuencia participas en una actividad regular en la que llegues a sudar (que tu corazón lata rápidamente)?” observamos también, un error en la conceptualización de los factores “sudar”, “actividad física regular” y “que tu corazón lata rápidamente”. La relación entre ellos no siempre es directa ni proporcional, por lo que también es necesaria la correcta intervención del investigador.

A partir de la segunda hoja se encuentran los ítems correspondientes a las variables centrales de la investigación. Los cuestionarios específicos utilizados para cada una son los siguientes:

El estado de Flow, se indaga con un cuestionario basado en la Escala de Disposición al Flow. *Dispositional Flow Scale* (DFS, por su sigla en inglés) de Jackson y Eklund (2002 en García Calvo, 2004), apoyada en la escala FSS, se refiere a la propensión o facilidad que tienen los sujetos a experimentar el Flow, así se redacta en presente continuo y se ha seleccionado la forma de presentación larga, la cual contiene 36 preguntas donde se evalúan las nueve dimensiones del Flow, útil cuando se quiere conocer más detalladamente la experiencia de flujo.

La medición de la variable motivación intrínseca se realiza con sólo cuatro de los 28 ítems de la Escala de Motivación Deportiva (Pelletier, Fortier y Vallierand, 1995) en su versión española (Balaguer, Castillo y Duda, 2007). Esta herramienta mide la desmotivación, la motivación externa (regulación externa, introyectada e identificada), y la motivación intrínseca (hacia el conocimiento, la estimulación y la ejecución). 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.

La medición de la Intención de ser físicamente activo se realiza a través de La Medida de la Intencionalidad para ser Físicamente Activo (Hein, Müür, y Koka, 2004) en su versión española (Moreno Murcia, Moreno R. y Cervelló, 2007). Está compuesta de cinco ítems para medir la intención del sujeto de ser físicamente activo tras su paso por las diversas instituciones educativas. 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.

Moreno Murcia, Moreno R. y Cervelló (2007) adaptaron al castellano la versión del cuestionario Intention to be Physically Active (Heins et al. 2004) bajo el nombre de Medida de la Intencionalidad para ser Físicamente Activo (MIFA) citados por Expósito González, Fernández Ozcorta, Almagro y Sáenz-López (2012). Estos autores relacionaron el autoconcepto físico con la intención de ser físicamente activo de estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. El propósito de su estudio fue comprobar cómo el autoconcepto físico puede ser uno de los factores predictores de la intención de ser físicamente activo. De hecho, tras realizar un análisis de regresión lineal, señalaron la necesidad de competencia como el mayor predictor de la intención de ser físicamente activo.

A partir del estudio para validación de la escala Medida de la Intencionalidad para ser Físicamente Activo adaptada al contexto universitario realizado por Expósito González et. al. (2012) podemos concluir que estamos frente a un instrumento válido y fiable para medir la variable correspondiente.

La orientación motivacional (al ego/a la tarea): El primer tramo mide la orientación motivacional, conformado por 16 ítems. Se basa en el TEOSQ adaptado a la Educación Física. Peiró Velert y Sanchis Gimeno (2004) analizaron las propiedades psicométricas del TEOSQ (Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire) como un instrumento para medir las orientaciones de meta adaptado a la Educación Física y fue considerado un instrumento muy consistente y útil para medir las diferencias individuales en las perspectivas de meta en este contexto (para más detalles véase Duda y Whitehead, 1998). Y cada dimensión de la variable, queda conformada por ocho indicadores. El TEOSQ ha sido uno de los cuestionarios más utilizados para medir las orientaciones de meta en el contexto del deporte, pero también ha sido aplicado en la Educación Física escolar con adaptaciones que se pueden encontrar en estudios realizados por Solmon y Boone, (1993); Goudas, Biddle, y Fox, (1994); Walling y Duda, (1995); Papaioannou y Kouli, (1999); Xiang, Lee, y Solmon, (1999); Todorovich y Curtner-Smith, (2002) citados por Peiró Velert y Sanchis Gimeno (2004).

En esta adaptación se pide a los/as estudiantes que recuerden los momentos en los que han sentido mayor éxito en las clases de Educación Física (“Yo siento que tengo más éxito cuando...”). A pesar de la adaptación, según Peiró Velert y Sanchis Gimeno (2004) la mayoría de las investigaciones han aplicado el cuestionario a un contexto curricular reducido como es el “deporte” de tal manera que los/las estudiantes se ven expuestos a situaciones evaluativas similares a las que surgen en el contexto deportivo competitivo extraescolar. De esta manera es que nos encontramos con la necesidad de utilizar los términos adecuados en el cuestionario, de modo que los/as estudiantes puedan responder coherentemente, atendiendo a los diversos contenidos curriculares (p. ej. habilidades motrices básicas, actividad física relacionada con la salud, expresión corporal, juegos y deportes) y no reducirla a contenidos únicamente deportivos.

A partir de los estudios realizados por Peiró Velert y Sanchis Gimeno (2004) sobre los análisis psicométricos para confirmar la validez y fiabilidad de la versión inicial del TEOSQ adaptados a la Educación Física en su traducción al castellano, reproduce la estructura factorial de los dos factores que se hipotetizaban (orientación al ego y orientación a la tarea). Además, las saturaciones de cada uno de los ítems con sus respectivos factores son altas. Por todo ello podemos afirmar que los datos confirman la validez del cuestionario, con una estructura de dos factores con 8 ítems cada uno de ellos. Estos autores junto a los trabajos de Walling y Duda (1995) y Todorovich y Curtner-Smith (2002) con niños norteamericanos, y Xiang, Lee, y Solmon (1999) con niños chinos y norteamericanos, destacan la importancia de no solo adaptar para futuras investigaciones en Educación Física, adaptar en el cuestionar la palabra “deporte” por “Educación Física”, sino asegurarse que los participantes del estudio entiendan conceptualmente a la “Educación Física” como una asignatura que abarca diversos contenidos curriculares y no solo orientada al deporte ya que las percepciones de éxito pueden modificar radicalmente.

## 2.5. Plan de actividades en contexto

La recolección de datos se realizó en ámbito de campo, siendo la actitud del equipo investigador interactiva, debido a que su participación del cuestionario realizado por los/as estudiantes está influenciada con la explicación del investigador.

La información se recolecta mediante la administración de un cuestionario elaborado específicamente para este estudio. (Ver Anexo 8. Cuestionario muestra total). A partir de diferentes herramientas válidas se confeccionaron ítems específicos para medir las orientaciones motivacionales, la motivación intrínseca, la predisposición a experimentar el flow, la intención de práctica de actividad física en el futuro, como también recolección de datos sociodemográficos.

Se siguió un protocolo de actuación elaborado en consenso por todos los integrantes del equipo investigador, en busca de mantener el rigor científico. (Ver Anexo 6. Procedimiento de administración de cuestionario muestra total).

En primer lugar se contactó con los equipos directivos de la/s institución/es de Nivel Medio en el que se pretende realizar el trabajo de campo, para informarles de los objetivos de la investigación y solicitarles su colaboración. El contacto se realizó de manera formal solicitando una entrevista con la directora de la institución. En esta entrevista se presentó la “*Carta de presentación para colegios*”, con su lectura, aceptación y firma del equipo directivo. (Ver Anexo 1 Carta de Presentación a establecimientos educativos).

Inmediatamente, y con la participación de los preceptores a cargo de cada curso, se solicitó la cantidad de estudiantes por curso, y se programaron fechas y horarios para la administración de los cuestionarios. Además se programó el salón destinado para el pilotaje y para la muestra.

El pilotaje se realizó con todos los cursos del turno tarde de la institución educativa. La cantidad de cursos existentes es de 13 (entre 1° a 6°) con un total de alumnos/as en el turno tarde de 299. La totalidad de estudiantes participantes del pilotaje fue de 26, por lo que se administró un total de 26 cuestionarios.

Cronograma de actividades

<p><b>Actividad 1:</b> Concertación de entrevista (y entrega de Anexo 1. Carta de presentación a establecimiento educativo)</p>	<p>03 de agosto de 2015</p>
<p><b>Actividad 2:</b> Realización de entrevista con equipo directivo. Programación de fecha y horario para realizar el pilotaje.</p> <p>Envío a la profesora Valeria Gómez la siguiente información:  Nombre de la institución  Nombre del/os directivo/s  Mail y teléfono de contacto  Cantidad de años, de cursos y de estudiantes por curso</p>	<p>12 de agosto de 2015</p>
<p><b>Actividad 3:</b> Realización del pilotaje. Administración del instrumento con 12 estudiantes (2 de cada año)</p>	<p>20 de agosto de 2015</p>
<p><b>Actividad 4:</b> Carga de datos del pilotaje. (Anexo 5. Planilla de datos sobre pilotaje)</p>	<p>1 de septiembre de 2015</p>
<p><b>Actividad 5:</b> Administración del cuestionario a toda la muestra. (Anexo 8. Cuestionario muestra total)</p>	<p>6 de abril de 2016</p>

1° Encuentro: (4°, 5° y 6°) 2° Encuentro: (1°, 2° y 3°)	13 de abril de 2016
<b>Actividad 6:</b> Envío de planilla informativa muestra total. (Anexo 10. Planilla de datos muestra total)	17 de abril 2016

## 2.6. Universo y muestra

Este trabajo de investigación forma parte de un proyecto a nivel macro realizado en conjunto entre la Universidad de Flores de Argentina con la Facultad de Ciencias de Actividad Física y del Deporte de la Universidad Politécnica de Madrid. La población de la investigación está compuesta por estudiantes de Educación Física del Nivel Secundario, tanto de las ciudades de Madrid como de varias ciudades de distintas ciudades de Argentina. En este proyecto, insertándolo a nivel micro, la muestra se compone por estudiantes de una institución educativa pública del sistema educativo nacional de la ciudad de Vedia, Pcia de Buenos Aires.

Situándonos en lo expresado por Padua (1994), la selección del muestreo para el universo definido como "Estudiantes de Educación Física de instituciones educativas de Nivel Medio del sistema educativo formal argentino" es probabilístico, al azar estratificado proporcional. Es probabilístico ya que el modo de realización de selección de estudiantes se hará estratificando en cursos, luego la selección de los/las estudiantes se realizará por su voluntad para participar, dando la posibilidad a la participación de todos/as los/as que muestren interés y deseo. Se informó de la misma forma en cada curso, informando sobre el anonimato del cuestionario, la participación voluntaria, y se retiró a quienes quisieron participar a un salón de uso común.

Es estratificado ya que según Padua (1994), ya que la muestra puede dividirse en grupos donde las porciones de estratos son proporcionales. Una vez realizados todos los cuestionarios, y luego de haber descartado todos los anulados o inválidos se agruparán, primero divididos por año, y luego por sexo. Luego se seleccionarán por sorteo, 10 cuestionarios de varones y 10 cuestionarios de mujeres por año, obteniendo un total de 120 cuestionarios realizados por estudiantes. A estos, respetando cada estrato, también se agruparán por gustos por la Educación Física, componiendo así 5 sub estratos (1 por cada nivel de gusto por la Educación Física), con la posibilidad de visibilizar comportamiento de las variables de acuerdo al gusto por la Educación Física, por cada año y a su vez por sexo. Las cuotas quedaron conformadas de la siguiente manera:

Total de cuestionarios administrados:

TOTAL ADMINISTRADOS		
VARONES	79	
MUJERES	127	
TOTAL	206	

VÁLIDOS	AÑO DE CURSADA	HOMBRES	MUJERES	TOTAL POR AÑO
Cuota 1	1	10	15	25
Cuota 2	2	10	23	33
Cuota 3	3	12	25	37
Cuota 4	4	7	17	24
Cuota 5	5	16	20	36
Cuota 6	6	12	7	19
TOTAL X SEXO		67	107	174

En cuanto a los cuestionarios anulados, el detalle fue el siguiente:

ANULADOS 32		
	HOMBRES	MUJERES
1	4	3
2	6	8
3	2	3
4	2	2
5		1
6		1
TOTAL	14	18

Como se mencionó anteriormente, del total de cuestionarios válidos, se seleccionaron mediante sorteo, 10 cuestionarios de varones y 10 de mujeres por año, obteniendo un total de 120 cuestionarios. Es importante señalar que ante la posibilidad de que la cantidad de estudiantes de algunos cursos no alcanza los 10 estudiantes, en consenso con el equipo de investigación se decidió mantener el máximo por curso en esos casos particulares, quedando la muestra total de 114 cuestionarios, donde en 4to año hay 7 cuestionarios de varones, y en 6to año solo 7 cuestionarios de mujeres. Los demás cursos mantienen los 10 cuestionarios de cada sexo.

Para la unidad de análisis de nivel supraunitario, se utilizó una muestra de tipo no probabilístico dirigida (Hernández Sampieri, Batista Lucio y Fernández Collado, 1991).

El muestreo del universo definido como “Instituciones educativas de Nivel Medio del sistema educativo argentino” es de tipo finalísima dirigida. Según Gómez (2015) las muestras finalísimas “se seleccionan en virtud de condiciones o características de las unidades que el investigador considera pertinentes, adecuadas y representativas del universo que se desea estudiar” (p. 71). En este caso la selección del establecimiento se realizó de forma arbitral e informal, teniendo en cuenta disponibilidad económica relacionada a la accesibilidad geográfica, como también accesibilidad institucional y disponibilidad de los recursos necesarios para la realización del trabajo de investigación.

## **2.7. Plan de tratamiento y análisis de los datos**

Durante el desarrollo del trabajo, en cada uno de los momentos de las fases, se fue definiendo un análisis estadístico descriptivo, por lo tanto cuantitativo. Centrándose principalmente en el comportamiento de cada variable, y la relación entre las mismas.

Samaja (1994), unificando distintos criterios existentes en la organización del plan de tratamiento y análisis de datos, plantea dos criterios principales, uno enfocado en la dimensión estructural de la matriz de datos, y otro en la dimensión genética de la investigación.

“Podemos decir que el tratamiento y análisis de datos en el nivel descriptivo está centrado predominantemente en la variable (v). El esfuerzo descriptivo pareciera concentrarse en exponer cómo se comportan las unidades de análisis y cómo se asocian entre sí los valores de unas variables en relación con las variables restantes. Aunque el análisis discurre también en R y UA, el escenario, por así decirlo, lo ocupan las variables” (Samaja, 1994, p. 295).

Por lo tanto, el análisis está centrado en cada variable mediante procesos estadísticos, informándonos sobre el comportamiento de nuestra población respecto de uno de sus aspectos relevantes y la relación entre ellos (Samaja, 1994). Para el análisis de cada variable se han obtenido frecuencias porcentuales de cada opción de valor, promedios y moda, para toda la muestra. Además se ejecutaron los gráficos más adecuados para interpretar las tendencias que se observan.

### **2.7.1. Secuencia de actividades**

Se realizó en primera instancia, durante el análisis de datos, la carga de todos los datos obtenidos en la hoja de cálculo, utilizando la herramienta informática Microsoft Excel.(Ver Anexo 10 planilla de datos muestra total). Posteriormente se analizaron las variables de base y cada variable compleja y se construyeron índices para cada variable compleja. Una vez completo el procesamiento de datos se continuó estableciendo correlaciones entre las distintas variables y luego analizando cada relación ilustrando los resultados obtenidos con gráficos descriptivos.

#### **2.7.1.1. Procesamiento de información**

El procesamiento de la información se realizó cargando los datos obtenidos en la administración del cuestionario en una planilla Excel, respetando el instructivo propuesto por Coterón y Gómez (ver Anexo 9.Procedimiento carga de datos en Excel). En la planilla volcamos los datos obtenidos en filas, y en columnas los distintos ítems en el orden encontrados en el cuestionario administrado, de cada variable, dimensión o sub dimensión, diseñadas en la matriz de datos. (Anexo 10. Planilla Muestra total).

Esta carga se realizó en primer momento con todos los cuestionarios administrados, delimitando y clasificando los que fueron desechados por falta de confiabilidad. Luego de seleccionar al azar, los cuestionarios considerados como válidos y utilizados para la muestra total, se cargaron en otra planilla Excel (Anexo 10 Planilla de Datos Muestra total). En dicha planilla se fueron organizando, en distintas hojas de cálculo, los datos, ordenándolos de forma ascendente y/o descendente según distintas variables (grupo, edad, sexo, gusto por la Educación Física, entre otros), para enriquecer y darle fluidez al posterior análisis de las cinco

variables complejas, que a su vez, fueron analizadas por separado en distintas hojas de cálculo.

### **2.7.1.2. Construcción de índices sumatorios para variables complejas**

En el proceso de construcción de índices para las variables complejas que presenta esta investigación, se otorgaron valores previamente a cada dimensión y sub dimensión, transformando el valor expresado en palabra (que se observa en el instrumento para la recolección de datos) en valores numéricos, permitiendo inferir en el valor de la variable (Gómez, 2014).

Se decidió la construcción de índices de tipo sumatorio, respetando y abarcando todas las posibilidades de respuesta, del total de la muestra. Esta construcción se realizó en conjunto con todos los estudiantes de UFLO referentes a este trabajo de investigación, de forma consensuada, primero en pequeños grupos y luego discutidos en el grupo general.

El diseño de los índices fue, siguiendo a Gómez (2014) calculado matemáticamente, respetando la coherencia de todas las posibilidades de suma de los puntajes de los valores de las dimensiones y correspondientes a los puntajes de los valores de las variables. En la decisión grupal se dispuso otorgar dos posibilidades de puntaje a cada valor, dado que se mantuvo la flexibilidad teórica de las variables y la subjetividad de las respuestas hechas por personas y de este modo considerar el universo de relatividades tan propio en una sociedad.

Resumidamente se transformaron los valores (respuestas) de cada dimensión y sub-dimensión: (1= totalmente en desacuerdo, 2= en acuerdo, 3= indiferencia, 4= de acuerdo, 5= totalmente en acuerdo) 1, 2, 3, 4 y 5, respectivamente, en una escala de niveles conformada por los valores Nulo, Bajo, Medio, Alto y Muy alto, de cada variable. Estos últimos niveles resultaban de la sumatoria de los puntajes

de cada dimensión (sub-dimensión previamente en el caso de Experimentación de Flow).

A continuación se detalla el diseño de índices sumatorios de cada una de las 5 variables.

### 2.7.1.2.1. Índice Nivel de Orientación Motivacional al Ego

Variable	Valores	Puntaje	Dimensiones	Valores	Puntaje
V10: Nivel de Orientación Motivacional al Ego	Muy alto	39 a 40	D1: Nivel de acuerdo cuando se es capaz de ser el único de realizar el ejercicio	R5: Totalmente de acuerdo	5
	Alto	29 a 38	D2: Nivel de acuerdo en que el éxito radica en poder hacerlo mejor que los/las compañeros/as	R4: De acuerdo	4
	Moderado	20 a 28	D3: Nivel de acuerdo en que el éxito consiste en que los/las compañeros/as no alcancen el mismo nivel de habilidad	R3: Indiferente	3
	Bajo	10 a 19	D4: Nivel de acuerdo en que el éxito se encuentra ligado al fracaso de los demás	R2: En desacuerdo	2
	Nulo	8 a 9	D5: Nivel de acuerdo en que el éxito reside en ganarle a los demás	R1: Totalmente en desacuerdo	1
			D6: Nivel de acuerdo en que el éxito se logra en tener la puntuación más alta		
			D7: Nivel de acuerdo en que el éxito es ser el mejor		

	D8: Nivel de acuerdo en que el éxito se encuentra en comparación de la habilidad propia con la de los demás
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------

### 2.7.1.2.2. Índice Nivel de Orientación Motivacional a la Tarea

Variable	Valores	Puntaje	Dimensiones	Valores	Puntaje
V11: Nivel de Orientación Motivacional a la Tarea	Muy alto	39 a 40	D1: Nivel de acuerdo cuando se es capaz de esforzarse ante la práctica de una actividad	R5: Totalmente de acuerdo	5
	Alto	29 a 38	D2: Nivel de acuerdo en que el éxito radica en aprender una nueva actividad	R4: De acuerdo	4
	Moderado	20 a 28	D3: Nivel de acuerdo en que el éxito consiste en lograr adquirir nuevas habilidades	R3: Indiferente	3
	Bajo	10 a 19	D4: Nivel de acuerdo en que el éxito se encuentra ligado en aprender una habilidad gracias al esfuerzo propio	R2: En desacuerdo	2
	Nulo	8 a 9	D5: Nivel de acuerdo en que el éxito radica en trabajar mucho	R1: Totalmente en desacuerdo	1
			D6: Nivel de acuerdo en que el éxito se logra al querer practicar más		

		D7: Nivel de acuerdo en sentir el éxito al aprender una nueva habilidad	
		D8: Nivel de acuerdo en encontrar el éxito al desarrollar el máximo potencial	

### 2.7.1.2.3. Índice Nivel de Experimentación del Estado de Flow

Variable	Valores	Puntaje	Dimensiones	Valores	Puntaje	Sub-dimensiones	Valores	Puntaje
N12: Nivel de experimentar el Estado de Flow	Muy alto	171 a 180	D1: Nivel de equilibrio entre habilidad y reto	Muy alto	19 a 20	SD1: Nivel de acuerdo que en clases de E.F. las habilidades permiten enfrentar el desafío propuesto	R5: Totalmente de acuerdo	5
	Alto	129 a 170		Alto	15 a 18	SD2: Nivel de acuerdo que en clases de E.F. las habilidades están al mismo nivel que la situación	R4: De acuerdo	4
	Modera do	88 a 128		Modera do	10 a 14	SD3: Nivel de acuerdo que en la clases de E.F. las habilidades son óptimas para la demanda de la situación	R3: Indiferente	3
	Bajo	46 a 87		Bajo	6 a 9	SD4: Nivel de acuerdo que en clases de E.F. las dificultades y habilidades están al mismo nivel	R2: En desacuerdo	2
	Nulo	36 a 45		Nulo	4 y 5		R1: Totalmente en desacuerdo	1

D2: Nivel de combinación en acción y pensamiento	Muy alto	19 a 20	SD1: Nivel de acuerdo que en clases de E. F. la realización correcta de los gestos son de forma autónoma	R5: Totalmente de acuerdo	5
	Alto	15 a 18	SD2: Nivel de acuerdo que en clases de E. F. las acciones suceden automáticamente	R4: De acuerdo	4
	Moderado	10 a 14	SD3: Nivel de acuerdo que en clases de E. F. la ejecución es autónoma	R3: Indiferente	3
	Bajo	6 a 9	SD4: Nivel de acuerdo que en clases de E. F. la realización de las acciones es espontánea y autónoma.	R2: En desacuerdo	2
	Nulo	4 y 5		R1: Totalmente en desacuerdo	1
D3: Nivel de claridad de objetivos	Muy alto	19 a 20	SD1: Nivel de acuerdo que en clases de E. F. se conoce claramente lo que se debe hacer	R5: Totalmente de acuerdo	5

	Alto	15 a 18	SD2: Nivel de acuerdo que en clases de E.F. se tiene la seguridad de lo que se quiere hacer	R4: De acuerdo	4
	Moderado	10 a 14	SD3: Nivel de acuerdo que en clases de E.F. se sabe lo que se quiere conseguir	R3: Indiferente	3
	Bajo	6 a 9	SD4: Nivel de acuerdo que en clases de E.F. las metas están claramente definidas	R2: En desacuerdo	2
	Nulo	4 y 5		R1: Totalmente en desacuerdo	1
D4: Nivel de Feedback	Muy alto	19 a 20	SD1: Nivel de acuerdo que en clases de E.F. se tiene claridad sobre lo que se está haciendo	R5: Totalmente de acuerdo	5
	Alto	15 a 18	SD2: Nivel de acuerdo que en clases de E.F. se sabe que se está haciendo bien la actividad	R4: De acuerdo	4

	Modera do	10 a 14	SD3: Nivel de acuerdo que en clases de E. F. se tienen buenos pensamiento s sobre la acción mientras se realiza	R3: Indiferen te	3
	Bajo	6 a 9	SD4: Nivel de acuerdo que en clases de E. F. se confirma la realización de la acción muy bien	R2: En desacue rdo	2
	Nulo	4 y 5		R1: Totalme nte en desacue rdo	1
D5: Nivel de concentraci ón sobre la tarea que se está realizando	Muy alto	19 a 20	SD1: Nivel de acuerdo que en clases de E. F. la atención está enfocada completame nte en la acción	R5: Totalme nte de acuerdo	5
	Alto	15 a 18	SD2: Nivel de acuerdo que en clases de E. F. se mantiene la concentraci ón en la acción sin esfuerzo	R4: De acuerdo	4
	Modera do	10 a 14	SD3: Nivel de acuerdo que en clases de E. F. se tiene	R3: Indiferen te	3

			una concentraci n total		
	Bajo	6 a 9	SD4: Nivel de acuerdo que en clases de E. F. se tiene concentraci n total en la acci3n	R2: En desacue rdo	2
	Nulo	4 y 5		R1: Totalme nte en desacue rdo	1
D6: Nivel de sentimiento de control	Muy alto	19 a 20	SD1: Nivel de acuerdo que en clases de E. F. se tiene la sensaci3n de control sobre la acci3n	R5: Totalme nte de acuerdo	5
	Alto	15 a 18	SD2: Nivel de acuerdo que clases de E. F. se tiene poder de control sobre la acci3n	R4: De acuerdo	4
	Modera do	10 a 14	SD3: Nivel de acuerdo que en clases de E. F. se tiene sensaci3n de control total	R3: Indiferen te	3
	Bajo	6 a 9	SD4: Nivel de acuerdo que en clases de E. F. se tiene sensaci3n de control total del cuerpo	R2: En desacue rdo	2

	Nulo	4 y 5		R1: Totalmente en desacuerdo	1
D7: Nivel de pérdida de cohibición y autoconciencia	Muy alto	19 a 20	SD1: Nivel de acuerdo que en clases de E. F. se pierde interés en lo que piensen los/as demás	R5: Totalmente de acuerdo	5
	Alto	15 a 18	SD2: Nivel de acuerdo que en clases de E. F. se pierde interés sobre la evaluación de los/as demás	R4: De acuerdo	4
	Moderado	10 a 14	SD3: Nivel de acuerdo que en clases de E. F. se pierde interés sobre la imagen que se da a los/as demás	R3: Indiferente	3
	Bajo	6 a 9	SD4: Nivel de acuerdo que en clases de E. F. se pierde interés sobre el pensamiento de los/as demás	R2: En desacuerdo	2
	Nulo	4 y 5		R1: Totalmente en desacuerdo	1
D8: Nivel de transformación en la percepción	Muy alto	19 a 20	SD1: Nivel de acuerdo que en clases de E. F. el tiempo	R5: Totalmente de acuerdo	5

			parece alterarse		
	Alto	15 a 18	SD2: Nivel de acuerdo que en clases de E. F. el paso del tiempo parece ser diferente al normal	R4: De acuerdo	4
	Moderado	10 a 14	SD3: Nivel de acuerdo que en clases de E. F. se tiene la sensación de que el tiempo pasa rápidamente	R3: Indiferente	3
	Bajo	6 a 9	SD4: Nivel de acuerdo que en clases de E. F. se pierde la noción normal del tiempo	R2: En desacuerdo	2
	Nulo	4 y 5		R1: Totalmente en desacuerdo	1
D9: Nivel de experiencia autotélica	Muy alto	19 a 20	SD1: Nivel de acuerdo que en clases de E. F. la diversión de la experiencia es verdadera	R5: Totalmente de acuerdo	5
	Alto	15 a 18	SD2: Nivel de acuerdo que en clases de E. F. gusta lo que se	R4: De acuerdo	4

				experimenta con la acción y se desea sentirlo nuevamente			
			Modera do	10 a 14	SD3: Nivel de acuerdo que en clases de E. F. la experiencia genera buena impresión.	R3: Indiferente	3
			Bajo	6 a 9	SD4: Nivel de acuerdo que en clases de E. F. se encuentra la experiencia muy valiosa y reconfortante	R2: En desacuerdo	2
			Nulo	4 y 5		R1: Totalmente en desacuerdo	1

#### 2.7.1.2.4. Índice Nivel de Motivación Intrínseca

Variable	Valores	Puntaje	Dimensiones	Valores	Puntaje
N13: Nivel de Motivación Intrínseca	R1: Muy alto	19-20	D1: Nivel de acuerdo en la participación en la clase por diversión	R5: Totalmente de acuerdo	5
	R2: Alto	15 a 18	D2: Nivel de acuerdo en la participación por disfrutar en el aprendizaje de nuevas habilidades	R4: De acuerdo	4
	R3: Moderado	10 a 14	D3: Nivel de acuerdo en la participación porque es estimulante	R3: Indiferente	3
	R4: Bajo	6 a 9	D4: Nivel de acuerdo en participar por la satisfacción del aprendizaje de nuevas habilidades	R2: En desacuerdo	2
	R1: Nulo	4 y 5		R1: Totalmente en desacuerdo	1

#### 2.7.1.2.5. Nivel de intención de ser físicamente activos/as

Variable	Valores	Puntaje	Dimensiones	Valores	Puntaje
V14: Nivel de intención de ser físicamente activos/as	Muy alto	24-25	D1: Nivel de acuerdo en el desarrollo de la forma física	R5: Totalmente de acuerdo	5
	Alto	18 a 23	D2: Nivel de acuerdo en el gusto por la práctica deportiva	R4: De acuerdo	4

	Moderado	13 a 17	D3: Nivel de acuerdo en formar parte de un club deportivo de entrenamiento luego del colegio	R3: Indiferente	3
	Bajo	7 a 12	D4: Nivel de acuerdo en mantenerse físicamente activos/as después de terminar el colegio	R2: En desacuerdo	2
	Nulo	5 y 6	D5: Nivel de acuerdo en la práctica de deporte en el tiempo libre	R1: Totalmente en desacuerdo	1

### 2.7.1.3. Análisis estadístico de cada variable

De acuerdo a lo planteado por Samaja (1994), analizamos cada variable en busca de la información sobre el comportamiento de nuestra población respecto de uno de sus aspectos relevantes, esto es en “términos de la estadística una población de mediciones... ..y determina una distribución de frecuencias mediante los valores obtenidos... El tratamiento y análisis de la información se hace, en consecuencia, mediante los procedimientos de las estadísticas descriptivas; ellas nos permiten caracterizar las distribuciones de frecuencias mediante frecuencias relativas, medidas de posición y medidas de variabilidad, y de ese modo, inferir un conocimiento sobre la población como conjunto” (p. 287).

Las variables de este trabajo de investigación fueron analizadas de modo general y también por cuotas, realizando tablas de frecuencia porcentual de la muestra total, y de cada cuota. Además se obtuvieron medidas estadísticas moda y media de cada una de ellas.

Estas medidas fueron valoradas en cada caso teniendo en cuenta la escala de valores de las unidades de análisis, y allí se obtuvo el promedio y la moda de cada variable.

#### **2.7.1.4. Ilustración de resultados con gráficos descriptivos**

A modo de exposición y representación de las distintas mediciones estadísticas, se utilizaron gráficos de barra y de torta.

El gráfico de torta es ampliamente utilizado para “representar la frecuencia relativa de cada categoría, como una porción de un círculo, en la que el ángulo se corresponde con la frecuencia relativa correspondiente” (Orellana, 2001 p. 16). Debido a la simple comprensión de este gráfico y la posibilidad de comparación de las variables, se utilizó para representar las frecuencias porcentuales del comportamiento de cada variable.

Por otra parte, se ha utilizado el gráfico de barras y líneas para representar el nivel de relación entre dos o más variables. Estos gráficos son útiles para representar valores nominales u ordinales, por lo tanto se han convertido los valores “muy alto, alto, medio, bajo, muy bajo”, por “5, 4,3, 2, 1” respectivamente.

#### **2.7.1.5. Análisis de relación de variables**

A partir de los datos se constituyeron varias relaciones entre cada variable. En primer lugar se establecieron relaciones entre las variables base a modo de comprender y describir cómo se comportan entre ellas.

Relación entre las variables principales

- Nivel de motivación intrínseca con la intención de ser físicamente activos/as
- Nivel de orientación motivacional a la tarea con la intención de ser físicamente activos/as
- Nivel de orientación motivacional al ego con la intención de ser físicamente activos/as
- Nivel de experimentar el estado de flow con la intención de ser físicamente activos/as
- Nivel de intención de ser físicamente activo en relación con el nivel de orientación motivacional al ego, y el nivel de orientación motivacional a la tarea, el nivel de motivación intrínseca y el nivel de experimentar el estado de flow
- Nivel de Educación Física divertida, interés por la forma física, interés por mantenerse físicamente activos/as y nivel de intención de ser físicamente activos/as
- Nivel de interés por la forma física, intención de formar parte de un club al terminar la secundaria, práctica habitual de deporte, interés de mantenerse físicamente activos/as físicamente, y el nivel de motivación intrínseca, nivel de orientación motivacional al ego y a la tarea, nivel de experimentar el estado de flow y el nivel de la intención de ser físicamente activos/as

### **3. Tercera Parte: Análisis y conclusiones**

#### **3.1. Exposición de los datos (o resultados)**

Es aquí en esta última parte del trabajo de investigación en la que se exponen, analizan e interpretan todos los resultados obtenidos, recorriendo el camino desde las variables de base y finalizando con las cinco variables complejas y sus relaciones.

##### **3.1.1. Variable de Base**

En primer lugar analizaremos el comportamiento de las variables de base, y la relación entre ellas.

Estas variables son: sexo, edad, año de cursada, calificación en el curso anterior, gusto por la Educación Física, frecuencia semanal de realización de actividad física de tipo extenuante, moderado y suave, y frecuencia semanal de actividad física regular en el tiempo libre.

A continuación analizaremos individualmente cada variable, y luego sus relaciones.

Analizando las variables sexo y año de cursada observamos un 50% de estudiantes varones y un 50% de estudiantes mujeres de un total de 114 estudiantes (57 varones y 57 mujeres) de los cuales un 18% corresponde a 1er año, otro 18% a 2do año al igual que tercero y 5to año 18%. 4to año corresponde a un 15% (9% mujeres y 6% varones) al igual que 6to año (6% mujeres y 9% varones). Este total está conformado, además, por estudiantes de distintas edades, así encontramos un estudiante de 11 años, quince de 12 años, diecinueve estudiantes de 13 años, dieciocho de 14 años, dieciséis de 15 años, veinticuatro estudiantes de 16 años, quince de 17 años y seis estudiantes de 18 años. A

continuación observaremos en las siguientes tablas los datos explícitos anteriormente, de forma detallada y cuantificada con los porcentajes respectivos.

	Mujeres	%	Varones	%	Total	%
1er año	10	9%	10	9%	20	18%
2do año	10	9%	10	9%	20	18%
3er año	10	9%	10	9%	20	18%
4to año	10	9%	7	6%	17	15%
5to año	10	9%	10	9%	20	18%
6to año	7	6%	10	9%	17	15%
	57	50%	57	50%	114	100%

Tabla 1- Distribución de muestra por curso

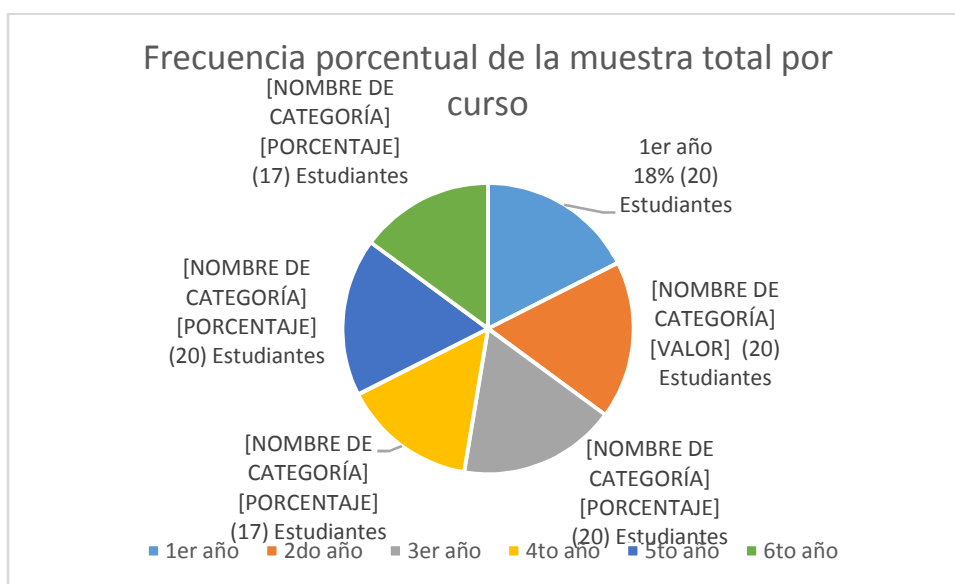


Gráfico 1- Frecuencia porcentual de la muestra total por curso

Edad	Mujeres	Varones	% Mujeres	% Varones	Total	Frecuencia Porcentual
11	1	0	1%	0%	1	1%
12	7	8	6%	7%	15	13%
13	11	8	10%	7%	19	17%
14	11	7	10%	6%	18	16%
15	6	10	5%	9%	16	14%
16	11	13	10%	11%	24	21%
17	7	8	6%	7%	15	13%
18	3	3	3%	3%	6	5%
	57	57	50%	50%	114	100%

Tabla 2- Distribución total de la muestra por edad. Frecuencia porcentual de la muestra

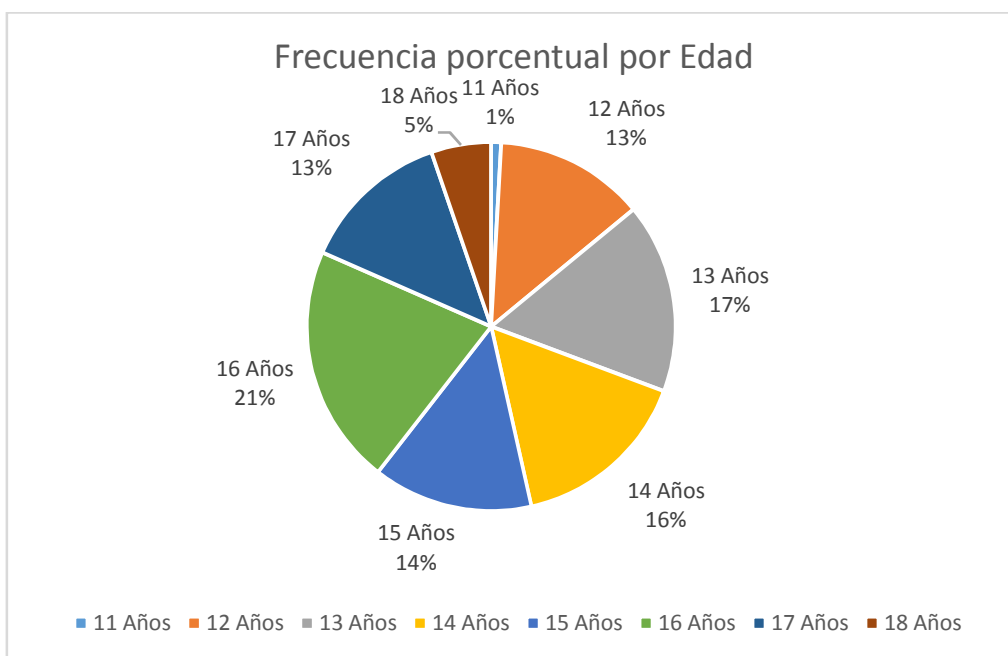


Gráfico 2- Frecuencia porcentual de muestra total por edad

Se calculó el promedio de edad por año y el promedio de edad por sexo, para observar cómo se comporta esta variable al momento de analizar el comportamiento de las variables principales. En la siguiente tabla 3 se podrán visualizar los resultados obtenidos.

Promedio de edad por curso		Promedio varones	Edad Promedio mujeres
Año	Edad Promedio	14,8	14,6
1er año	12, 15		
2do año	13, 35		
3er año	14, 4		
4to año	15, 4		
5to año	16, 4		
6to año	17		

Tabla 3-Promedio de Edad por Curso/ Promedio de edad por sexo

### 3.1.1.2. Calificación obtenida en Educación Física el año anterior.

Del total de la muestra de 114 estudiantes solo un 1,8% (2 estudiantes) manifestó haber obtenido una calificación de 1 (uno), no se detectaron calificaciones de 2 (dos), 3 (tres) y 5 (cinco), un 3,5% (4 estudiantes) de la muestra ha obtenido calificación de 4 (cuatro) y de 6 (seis). Considerando la calificación que el sistema educativo formal considera como insuficiente para alcanzar la aprobación del área o materia, podemos observar que un muy bajo porcentaje de estudiantes (8,8%) no obtuvieron el mínimo necesario para aprobar la materia en el curso anterior. Antagónicamente, el 91,2% de los estudiantes han obtenidos calificaciones acreditando la materia Educación Física en el curso anterior, de los cuales está compuesto en un 8,8% (10 estudiantes) con calificaciones de 7 (siete). El 17,5% (20 estudiantes) obtuvo calificaciones de 8, un 36% (41 estudiantes) alcanzaron la calificación de 9, y la calificación 10 la obtuvo el 28,9% (33 estudiantes). Estos datos podemos observarlos con sus frecuencias absolutas y porcentuales en la tabla 4. Además en el gráfico 3 observaremos la distribución de la frecuencia porcentual.

Calificación	Frecuencia absoluta	Frecuencia porcentual
1	2	1,8%
2	0	0,0%
3	0	0,0%
4	4	3,5%
5	0	0,0%
6	4	3,5%
7	10	8,8%
8	20	17,5%
9	41	36,0%
10	33	28,9%
	114	100%

Tabla 4- Frecuencia absoluta / Frecuencia porcentual

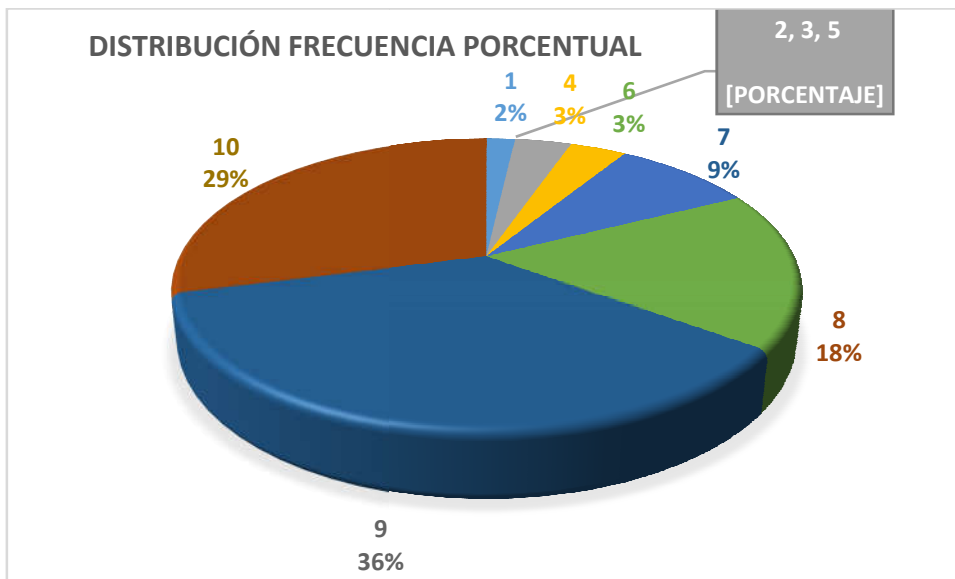


Gráfico 3- Distribución de frecuencia porcentual de calificaciones

El promedio de calificación total es de 8,52. La medida moda es de 9, y la mediana es de 9. Se analizó la relación de esta variable con las diferentes edades, y no se manifestaron diferencias notables en el promedio de calificación por edad. Es importante salvaguardar que la distribución de la muestra por edades no es equivalente debido a la elección de la muestra en forma aleatoria. Los promedios de calificaciones varían entre 9 (11 años) y 7,7 (17 años). En la tabla 5 observamos en detalle, la distribución de promedios y la cantidad de estudiantes por edad.

Promedio de calificación por Edad		
Edad	Cantidad de Estudiantes	Calificación
11 años	1	9
12 años	15	8,8
13 años	19	8,8
14 años	18	8,4
15 años	16	8,3
16 años	24	8,7
17 años	15	7,7
18 años	6	8,8

*Tabla 5- Frecuencia promedios de calificación por edad*

En relación al sexo, el promedio de calificaciones de mujeres es de 7,9 y el de varones es de 9,1. La medida moda de los varones es 10 y la mediana es 9. En cuanto a las mujeres la moda es 9 y la mediana es 8. El comportamiento de esta variable con la variable año se distribuye de la siguiente manera. En 1er y 2do año el promedio de calificación es de 8,7, en 3er año es de 8,55. En 4to año es de 8,35, 5to promedia en 7,9 y 6to en 8,94. La moda de 1er, 5to y 6to es de 10. Y la de los demás años (2do, 3er y 4to) fue de 9. La mediana en todos los años es de 9, salvo en 5to año que es de 8,5. (Ver tabla 6).

Promedio de Calificación por sexo		Promedio de Calificación por año	
Varones 9,1	Mujeres 7,9	1er año	8,7
		2do año	8,7
		3er año	8,55
		4to año	8,35
		5to año	7,9
		6to año	8,941

*Tabla 6- Frecuencia de Promedio de calificaciones por sexo y por año*

La combinación de las variables año y sexo, con la calificación nos dará una más detallada información sobre las calificaciones de los/as estudiantes en el sistema educativo argentino. Vemos que los varones manifiestan un promedio de calificación más elevado que las mujeres en todos los años menos en 2do. Además podemos observar que los promedios más altos se detectan en 4to (9.43) y en 5to (9.60) varones, mientras que los más bajos en 5to (7.10) y 4to (7.60) mujeres. En la siguiente tabla 7 veremos la frecuencia de promedios por año y por sexos. En el gráfico 4 observamos la distribución comparativa de los promedios de mujeres y varones por año.

Promedio de calificación por Año y por Sexo		
	Varones	Mujeres
1er año	9,10	8,30
2do año	8,60	8,80
3er año	9,20	7,90
4to año	9,43	7,60
5to año	8,70	7,10
6to año	9,60	8,00

Tabla 7. Frecuencia de Promedios de calificaciones del año anterior según año y sexo

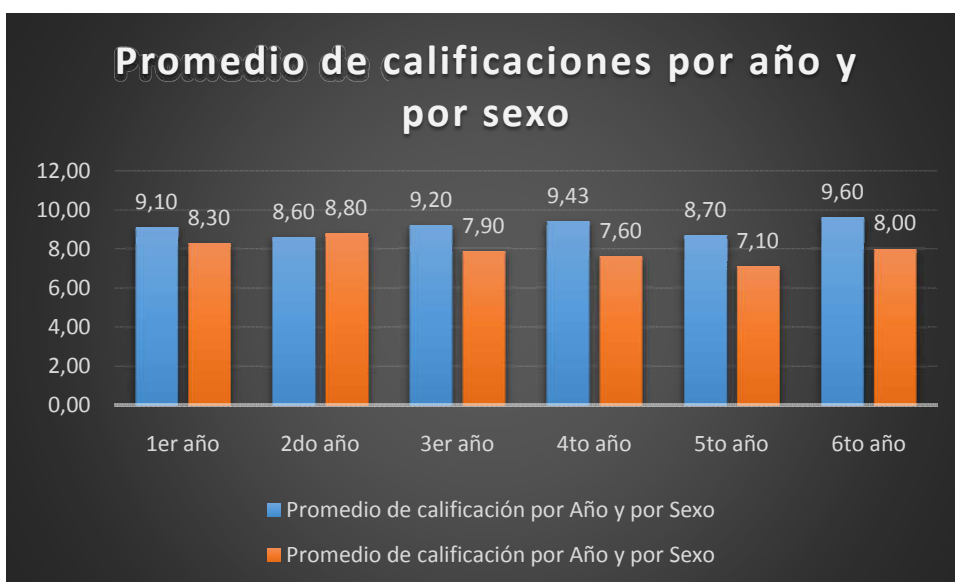


Gráfico 4. Distribución de promedios por sexo y año

### 3.1.1.3. Gusto por la Educación Física

Exponiendo los datos de la variable gusto por la Educación Física, nos encontramos con un alto porcentaje de estudiantes que gustan mucho de la misma (53%) y como antítesis, un muy bajo número a quienes no les gusta nada (4%). Los demás valores obtenidos fluctuaron entre un 6% a quienes les gustaba poco, un 13% le gusta lo normal, y un 30% le gusta bastante apoyando aún más el gusto por la Educación Física que los/as estudiantes presentan. La moda de esta variable es Mucho (5), y en promedio al total de la muestra le gusta Bastante la Educación Física (4,18). En la Tabla 8 y en el gráfico 5 podremos ver la frecuencia absoluta y porcentual de esta variable, respectivamente.

Índice	Valor	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Porcentual
1	Nada	5	4%
2	Poco	6	5%
3	Normal	13	11%
4	Bastante	30	26%
5	Mucho	60	53%

*Tabla 8. Frecuencia absoluta del gusto por la Educación Física.*

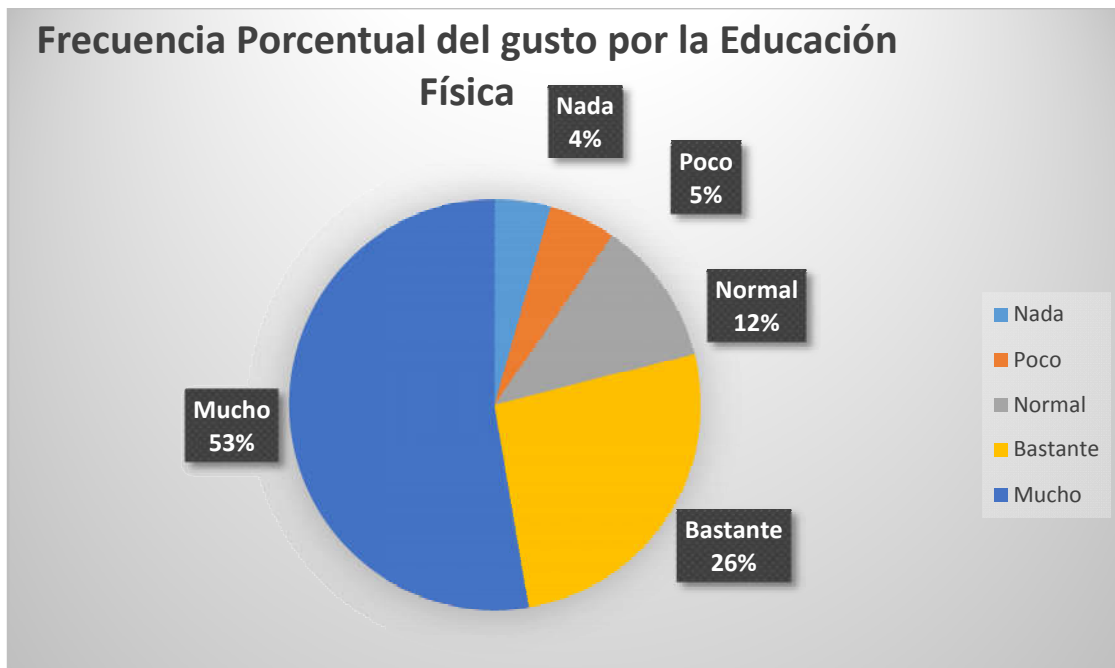


Gráfico 5. Frecuencia porcentual del gusto por la Educación Física

Al tener en cuenta el sexo en relación con esta variable, observamos que tanto en varones como mujeres, el mayor porcentaje de estudiantes manifestó que le gusta Mucho la Educación Física. De igual modo, la distribución de la frecuencia porcentual tanto en varones como en mujeres, deja una marcada tendencia sobre el gusto en cada sexo.

Relacionando el gusto con la Educación Física de los varones visualizamos que a un 67% de 57 estudiantes les gusta mucho la Educación Física, en cambio, tan solo a un 39% de un total de 57 estudiantes mujeres les gusta mucho. Del mismo modo observamos que la mayor concentración de varones se da en Mucho, asimismo en las mujeres hay una distribución más equilibrada en los niveles de esta variable. El comportamiento de la medida moda es de 5, tanto para varones como para mujeres, y el promedio de gusto es entre bastante y mucho para los varones (4,53) y entre normal y bastante (3,82) para las mujeres.

Puntualizando lo dicho anteriormente, observamos que ningún varón ha contestado con nada, a un 4% (2) les gusta poco, al 7% (4) le gusta normal, al

23% (13) les gusta bastante y al 67% (38) les gusta mucho. En cuanto a las mujeres, a un 9% (5) no les gusta nada, un 7% (4) le gusta poco, al 16% (9) le gusta lo normal, al 30% (17) le gusta bastante y al 39% (22) le gusta mucho. A esto podremos visualizarlo en el siguiente gráfico 6.

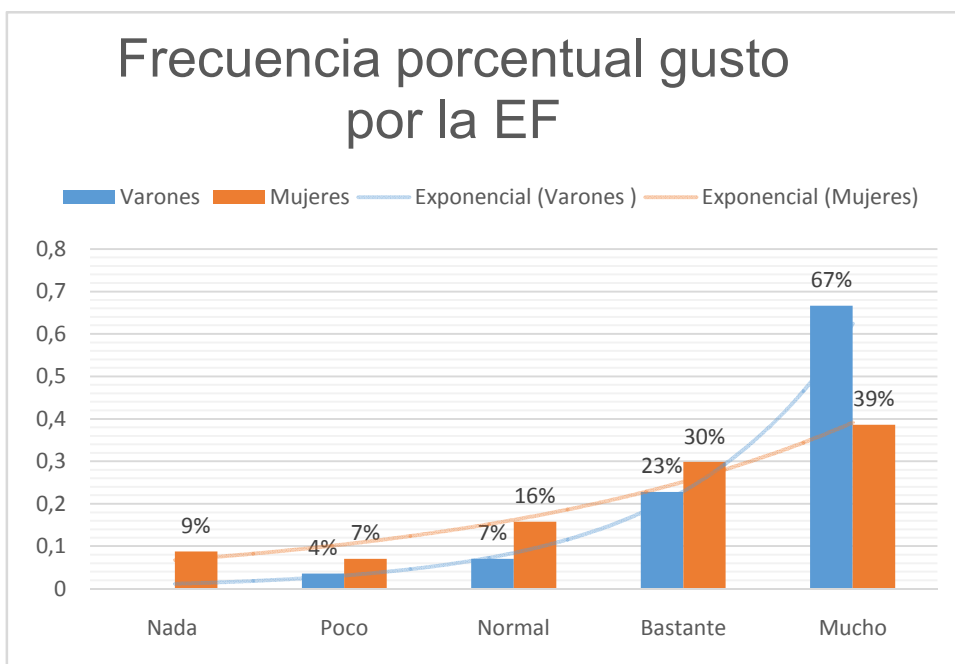


Gráfico 6. Frecuencia porcentual gusto por la E.F.

La exposición del comportamiento de esta variable también nos ayuda a analizar las variaciones de la misma en el paso de los/las estudiantes por la Educación Secundaria.

En 1er año, el promedio de gusto por la Educación Física fue de 4.6. En 2do año fue de 4.3. En 3er año el promedio fue de 4.25 y en 4to año de 4. En 5to año fue de 3.55 y en 6to año de 4.35. De esta forma observamos que el gusto fue decreciendo según pasan los años, aunque paradójicamente en 6to año aumenta, da un giro aumentando el gusto significativamente en 4.35. (Ver tabla 9).



Tabla 9. Promedio por año del gusto por la Educación Física

De la misma forma vemos que en cada año el comportamiento varía gradualmente entre los porcentajes obtenidos de cada valor, relacionándose con los promedios totales.

Aunque la moda en cada año es de 5, los porcentajes en 1er año son de 5% bajo (poco) y medio (normal), el 15% alto (bastante) y el 75% muy alto (mucho). En 2do son el 5% nulo (nada) y bajo. El 35% alto (4) y el 55% muy alto (5). En 3er año el 5% nulo, el 10% medio, el 35% alto y el 55% muy alto. El 4to año presenta un 12% nulo, el 18% medio y alto y el 53% muy alto. En 5to año vemos un 5% nulo, el 20% bajo y medio, el 25% alto y el 30% muy alto. En 6to el 18% medio, el 29% alto y el 53% muy alto.

De la misma forma observamos que en cada año hay una marcada diferencia entre el gusto por la Educación Física que expresan mujeres y varones. En primer año el promedio de gusto es de 4.60 (alto / muy alto) ente varones y mujeres, pero ya en 2do año se comienza a notar una tendencia en disminución del sexo femenino. 2do año 4.20 (alto). En 3er año la tendencia en descenso del gusto por la Educación Física de las mujeres se hace más evidente alcanzando 3.67 (medio

/ alto), en 4to 3.50 (medio / alto) y en 5to 2.90 (medio). En 6to año aumenta el promedio del gusto por la Educación Física de las mujeres en un 4.00 (alto). Referentemente a los varones observamos que el promedio fluctúa entre 4.40 (alto / muy alto) 2do año, 4.70 (alto / muy alto) 3er año, 4.71 (alto / muy alto) 4to año, 4.20 (alto) en 5to y 4.60 (alto / muy alto) en 6to. En el gráfico 7 observaremos los datos aquí expuestos.

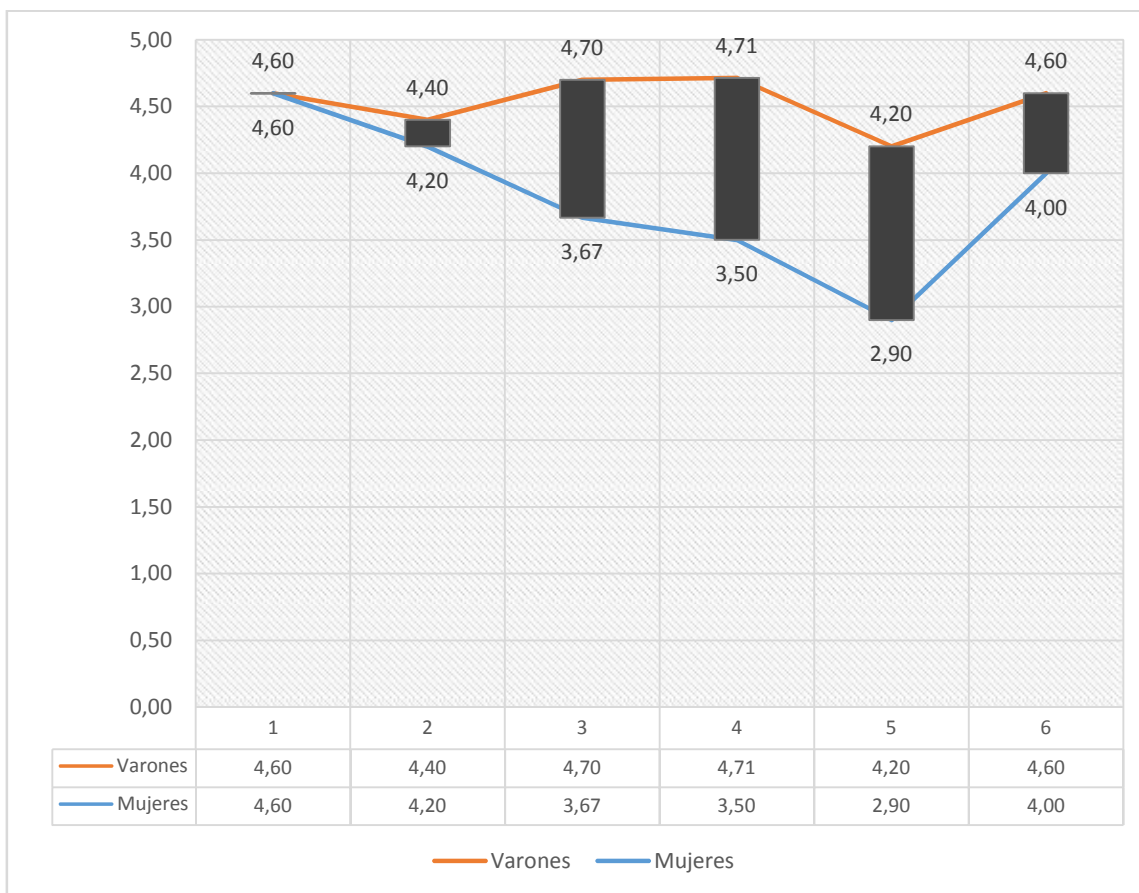


Gráfico 7. Relación de promedios por año del gusto por la actividad física entre varones y mujeres.

El análisis de esta variable también nos permite describir cómo se comporta en su relación con la calificación obtenida en el año anterior. De esta manera podremos ver si el gusto por la Educación Física influye en la calificación obtenida.

De los/as estudiantes que han obtenido calificación 1 han manifestado en un 50% entre medio y alto el gusto por la Educación Física. Quienes han obtenido un 4 en

su calificación, el 50% reveló un bajo gusto, y el otro 50% se dividió entre medio (25%) y alto (25%).

Aquellos/as calificados/as con 7, manifestaron en un 30% un nulo gusto por la Educación Física, el 20% se repartió entre bajo, medio y alto gusto por la Educación Física y el 10% muy alto gusto.

Los/as calificados/as con 8 revelaron un 5% nulo, un 15% medio, en tanto alto y muy alto obtuvieron un 40%.

Las calificaciones de 9; el 2% bajo, el 7% medio, el 35% alto y el 56% es muy alto el gusto por la Educación Física.

Y por último quienes fueron calificados con 10, el 3% bajo y medio. El 9% alto y el 85% restante manifestaron un muy alto gusto por la Educación Física.

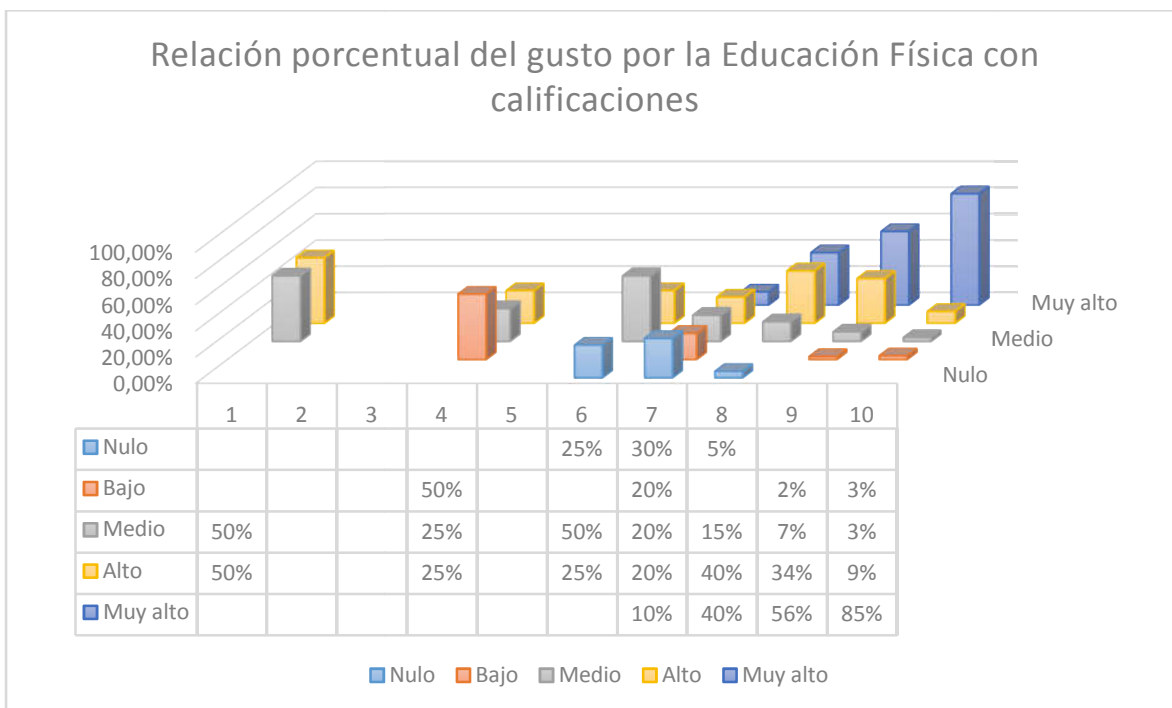


Gráfico 8. Relación del gusto por la Educación Física con las calificaciones obtenidas el año anterior

En este gráfico (8) observamos cómo se distribuyen los porcentajes obtenidos sobre el gusto por la Educación Física con las calificaciones obtenidas el año anterior. De esta forma visualizamos la tendencia creciente del gusto mientras aumenta la calificación. También observamos que el valor alto del gusto fluctúa con diferentes valores entre las calificaciones. Los valores medios del gusto por la Educación Física se comportan de forma decreciente mientras la calificación aumenta.

Podemos observar que si bien en las calificaciones más altas (8, 9 y 10) que se pueden obtener en la educación secundaria están identificadas con un gusto muy alto por la Educación Física, la calificación mínima para acreditar la materia (7) presenta una tendencia a los valores más bajos del gusto por la Educación Física.

#### **3.1.1.4. Frecuencia semanal de realización de actividad física extenuante - moderada – suave durante más de 15' en el tiempo libre**

Exponiendo los datos de la variable podemos observar en el gráfico 9 la cantidad de alumnos que realizan semanalmente ejercicios extenuantes, moderados o suaves en su tiempo libre.

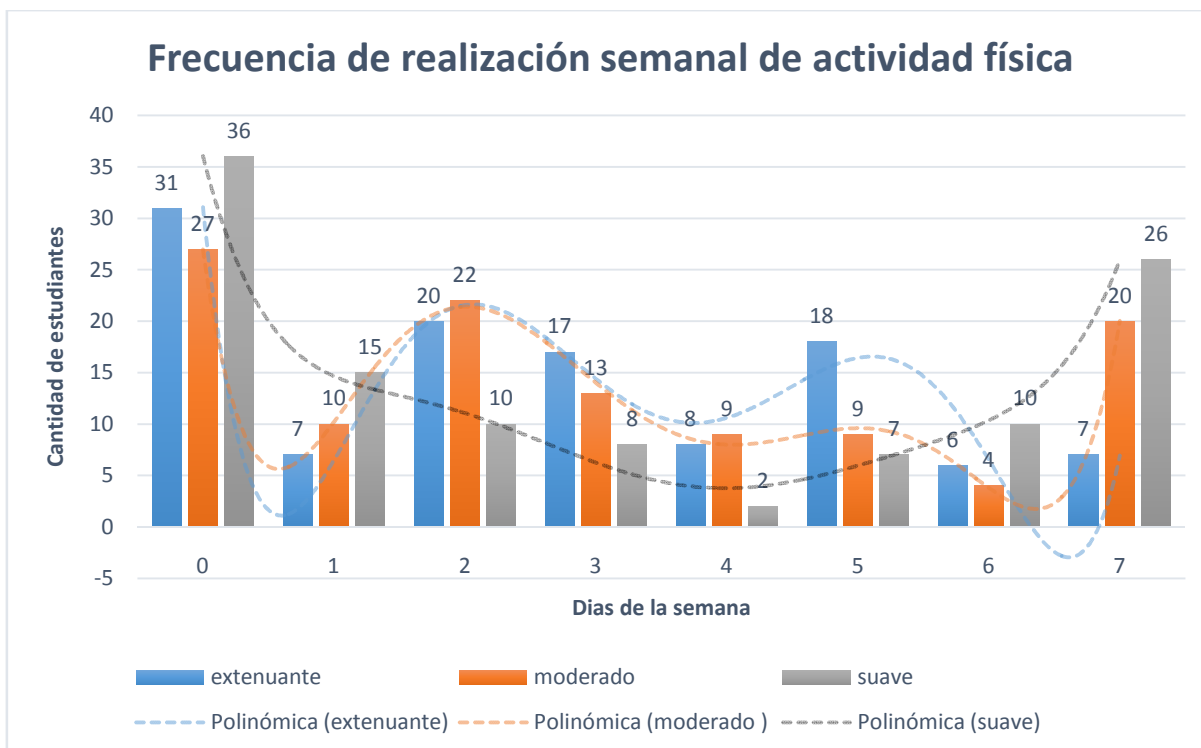


Gráfico 9. Frecuencia de actividad física semanal en el tiempo libre durante más de 15'

Fijando nuestra atención en la realización de ejercicio **extenuante** podremos especificar los porcentajes de estudiantes que realizan semanalmente este tipo de actividad física. El mayor porcentaje, el 27% (31) de los estudiantes no realiza actividad física extenuante ningún día de la semana por más de 15' durante su tiempo libre. El 6% (7) de estudiantes ha expuesto que 1 vez en la semana realizan esta actividad. Así mismo el 18% (20) 2 días a la semana, el 15% (17) 3 días a la semana. El 7% (8) 4 días a la semana, 16% (18) realizan actividad extenuante 5 veces a la semana, el 5% (6) la realizan 6 veces en la semana y el 6% (5) todos los días de la semana. Por lo tanto la medida moda de la muestra de actividad física extenuante es que no practican ningún día en la semana actividad física, y en promedio se realiza entre 2 a 3 días de la semana (2,96) actividad física extenuante durante más de 15' en el tiempo libre. (Ver gráfico 10).

## Actividad física extenuante

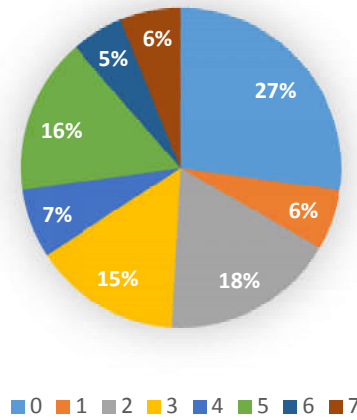


Gráfico 10. Frecuencia porcentual de actividad física extenuante semanal por más de 15' en el tiempo libre

## Frecuencia de actividad física extenuante semanal por sexo

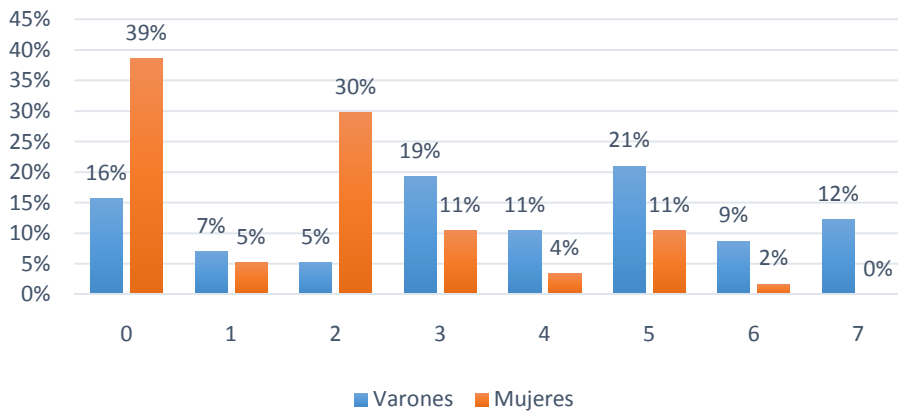


Gráfico 11. Frecuencia porcentual de actividad física extenuante por sexo

En el anterior gráfico (11) podremos visualizar el comportamiento de esta variable dependiendo el sexo de los/las estudiantes. Vemos cómo las mujeres en mayor porcentaje no realizan ningún día actividad física extenuante o bien lo hacen solo dos días a la semana, en cuanto a los varones los mayores porcentajes los encontramos entre tres y cinco días.

El promedio de actividad física semanal extenuante que realizan los varones es de 3.61 días y la moda es de 5. A su vez, en detalle, vemos que el 47% realiza entre 3 y ningún día a la semana actividad física extenuante (16%, 7%, 5%, 19%, correspondientes a 0, 1, 2, y 3 días respectivamente). El otro 53% realizan actividades extenuantes entre 4 a 7 días en la semana, distribuyéndose entre 11% 4 días, 21% 5 días, 9% 6 días, 12% 7 días. Estos datos están graficados y detallados a continuación (tabla 10, gráfico 12):

Varones	Días semana	Frecuencia Porcentual	Frecuencia Absoluta
	0	16%	9
	1	7%	4
	2	5%	3
	3	19%	11
	4	11%	6
	5	21%	12
	6	9%	5
	7	12%	7
		100%	57
	Moda	5	
	Promedio	3,61	

Tabla 10. Frecuencia de actividad física extenuante - Varones. Frecuencia Porcentual y Absoluta. Moda. Promedio

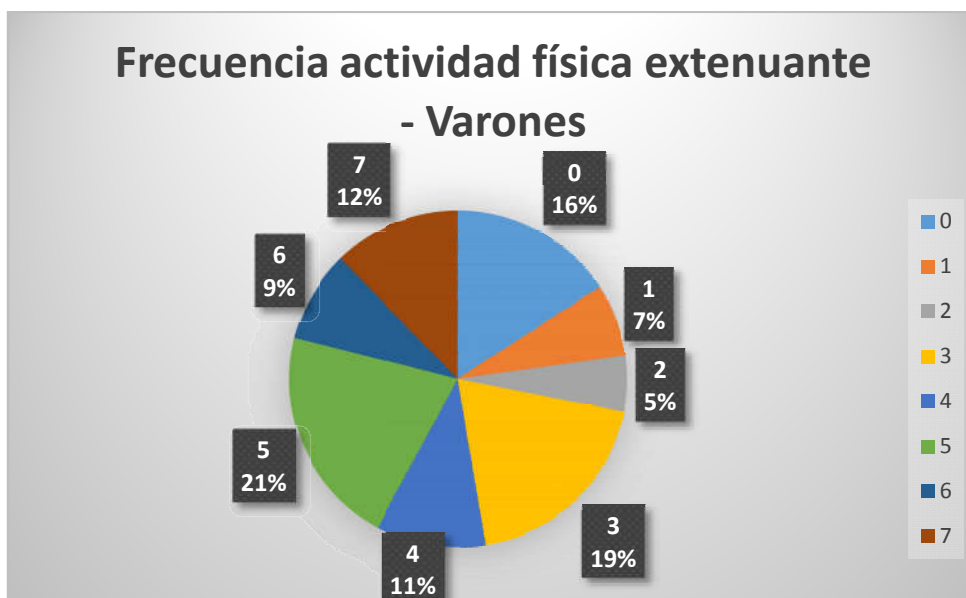


Gráfico 12. Porcentaje de frecuencia de actividad física semanal extenuante. Varones

En cuanto a las mujeres, el promedio de actividad física extenuante es de 1,74 días, notablemente más bajo que el de varones. Y la medida moda es 0 días. Ahondando aún más en este análisis vemos que el 84% de las mujeres realizan actividad física 3 días o menos en la semana, de los cuales el mayor porcentaje es de ningún día a la semana con el 39%, luego continúa con el 30% 2 días a la semana. Completan este porcentaje 5% 1 día a la semana, y un 11% 3 días a la semana. Solo el 16% realizan actividad física extenuante semanalmente, comprendido por un 4% 4 días, un 11% 5 días, el 2% 6 días, y nadie manifestó realizar actividad física extenuante los 7 días de la semana. (Ver tabla 11 y gráfico 13).

	Días semana	Frecuencia Porcentual	Frecuencia Absoluta	
Mujeres	0	39%	22	
	1	5%	3	
	2	30%	17	
	3	11%	6	
	4	4%	2	
	5	11%	6	
	6	2%	1	
	7	0%	0	
			100%	57
		Moda	0	
	Promedio	1,74		

*Tabla 11 Frecuencia actividad física extenuante Mujeres. Frecuencia absoluta y porcentual. Moda. Promedio*

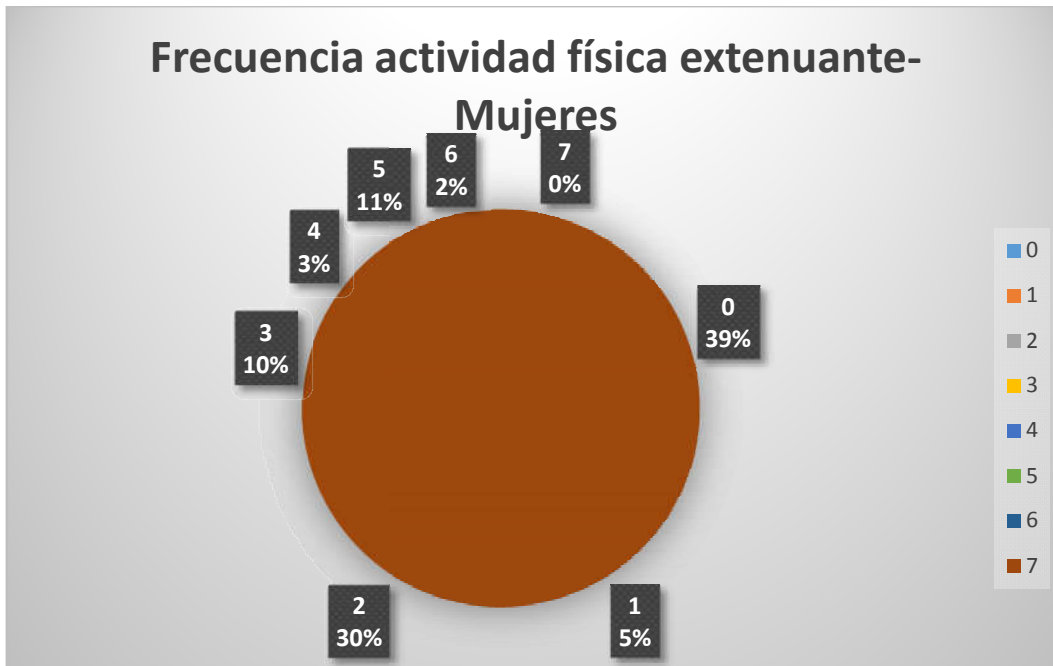


Gráfico 13. Porcentaje de frecuencia de actividad física semanal extenuante. Mujeres

Así mismo esta variable se comporta de diferentes maneras según cada año de estudio. En primer año los mayores porcentajes de estudiantes que realizan actividad física extenuante se distribuyen entre ningún día y siete días a la semana. (35% 0 días y 30% siete días). En segundo año la mayor frecuencia con el 40% dos días a la semana que realizan actividad física extenuante. Tercer año se observa una distribución más equitativa, un 25% de los estudiantes no realiza ningún día a la semana y 20% realizan entre 4 y 5 días. La distribución porcentual de cuarto año también se observa más distribuida entre cada día con un porcentaje de 18% 0 días, 2, 3 y 5 días. En quinto año se concentra con el 50% de los estudiantes que no realizan actividad física extenuante ningún día a la semana y en sexto año el 35% realiza 5 días a la semana. A continuación podremos visualizar detalladamente la distribución de la frecuencia porcentual de actividad física extenuante semanal por cada año de estudio, en los gráficos 14, 15, 16, 17, 18 y 19.

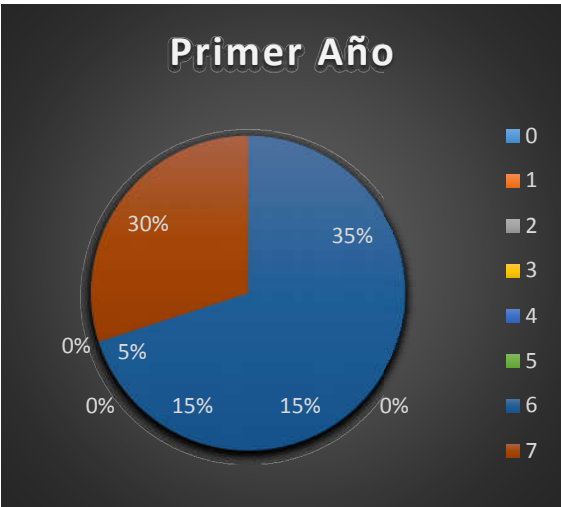


Gráfico 14. A.F. Extenuante. 1er año



Gráfico 15.A.F. Extenuante. (2do año)

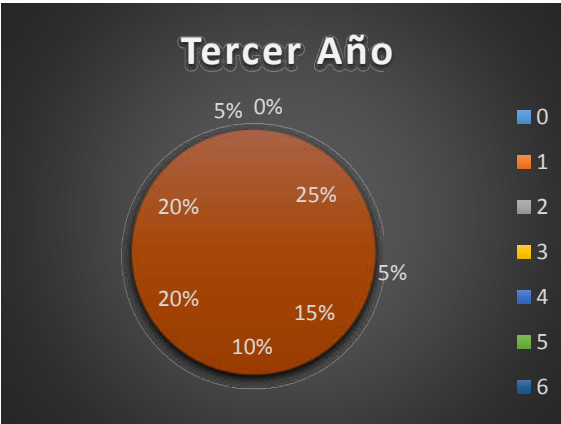


Gráfico 16 A.F. Extenuante. (3er año)

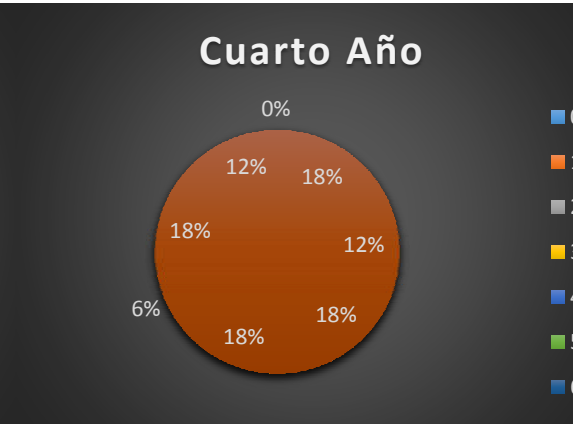


Gráfico 17. A.F. Extenuante. (4to año)

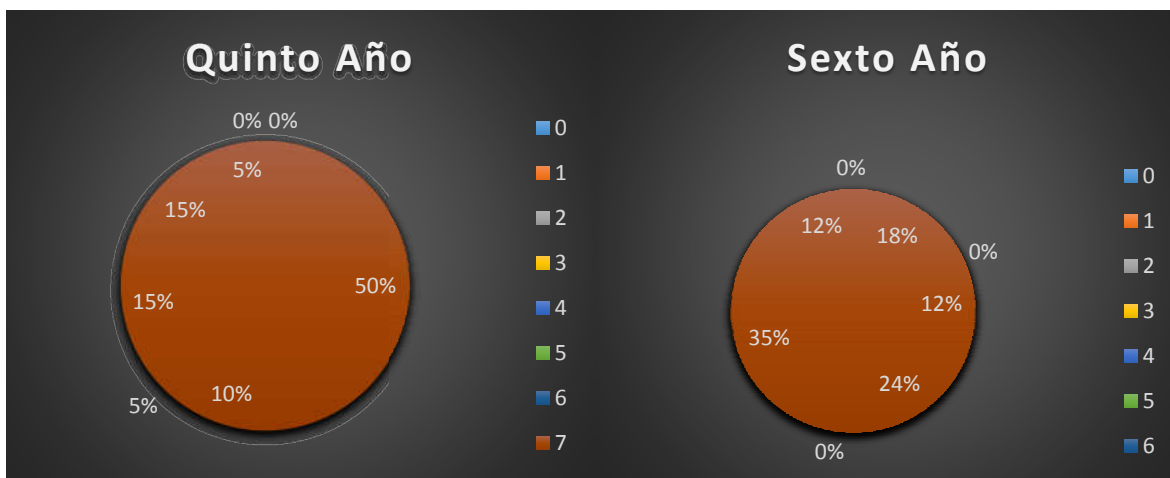


Gráfico 18. A.F. Extenuante. (5to año)

Gráfico 19. A.F. Extenuante. (6to año)

Es oportuno observar la relación entre la actividad física extenuante y el gusto por la Educación Física. Es así que en el siguiente gráfico podremos observar cómo del total de la muestra, quienes presentan un valor nulo por el gusto de la actividad física (4%), el mayor porcentaje no realiza actividad física extenuante. Quienes presentan un bajo gusto por la Educación Física (5%) responden igual que el anterior, donde la mayoría no realiza actividad física extenuante. El 11% que es el valor medio, también en su mayoría no realiza actividad extenuante, pero el porcentaje se distribuye también entre 1, 2, 3, 4 y 5 días a la semana. Quienes tienen un valor alto (26%), su distribución es más equitativa, aunque sigue predominando ningún día a la semana, y nadie realiza todos los días. Y el valor muy alto (53%) modifica la tendencia y el mayor porcentaje realiza actividad física extenuante los 5 días a la semana. El detalle de estos datos se puede visualizar en el gráfico 20.

## Actividad física extenuante y gusto por la E.F.

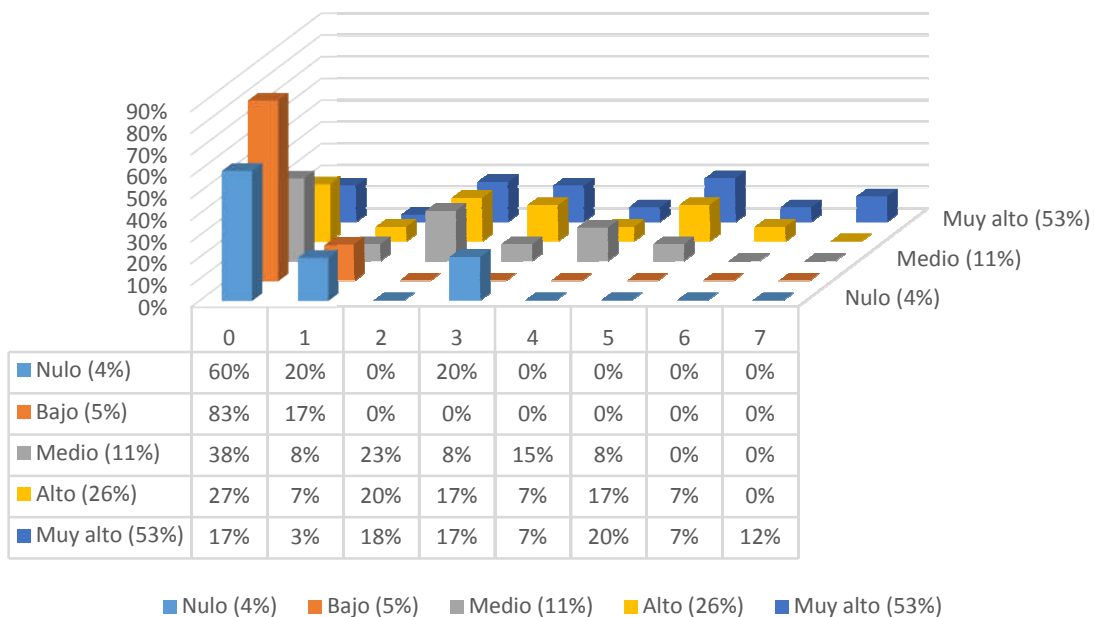


Gráfico 20. Relación entre actividad física extenuante y gusto por la actividad física.

Con respecto a la actividad física **moderada**, el valor porcentual más alto también lo encontramos en que ningún estudiante realice actividad física moderada por más de 15' en el tiempo libre con el 24% (27). Contrariamente vemos que el segundo valor más alto, 18% (20) se encuentra en que se realiza este tipo de actividad los siete días de la semana. Los demás valores se distribuyen en un 9% (10) 1 día a la semana. El 19% (22) dos días, 11% (13) tres días a la semana, 8% (9) cuatro y cinco días a la semana, y un 4% (4) realiza los seis días de la semana actividad física moderada. (Ver gráfico 21).

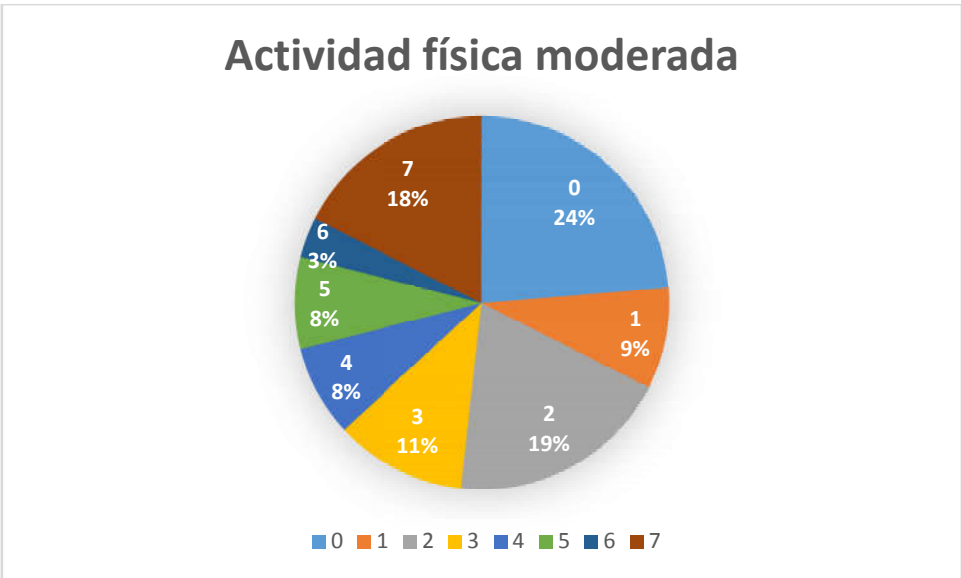


Gráfico 21 Frecuencia porcentual de actividad física moderada semanal por más de 15' en el tiempo libre

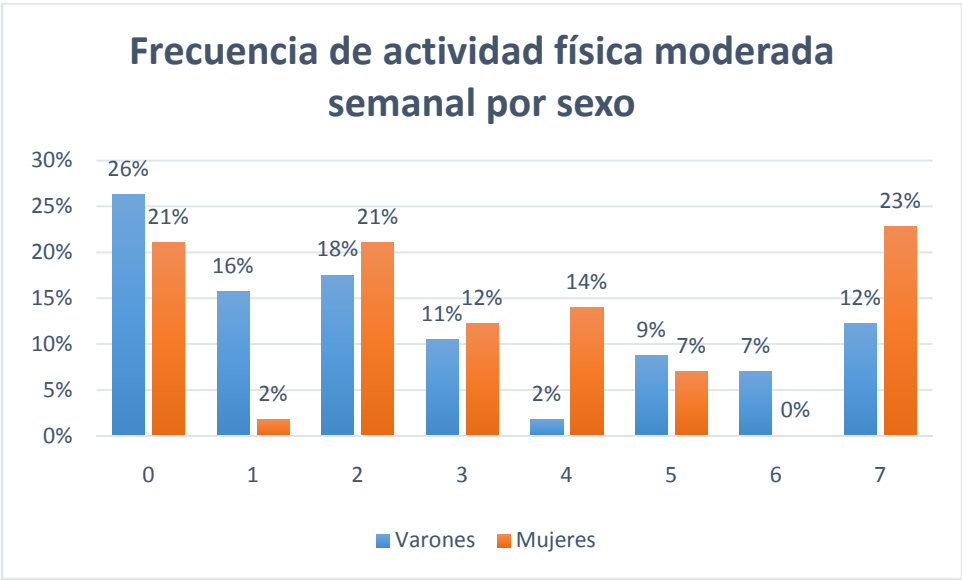


Gráfico 22. Frecuencia porcentual de actividad física moderada por sexo

En el anterior gráfico (22), visualizamos cómo se comporta cada sexo en relación a la frecuencia de actividad física moderada. La mayoría de los varones no realiza este tipo de actividad física, o la realiza pocos días, en cambio las mujeres se distribuyen entre siete días, dos y ningún día a la semana los mayores valores.

El promedio de actividad física semanal moderada que realizan los varones es de 2.61 días y la moda es de 0. El 26% no realiza ningún día a la semana actividad física moderada, mientras que el 16% realiza un día, el 18% dos días y el 11% tres días. El 30% restante está distribuido en un 9% para cinco días, 7% para seis días y el 12% para siete días semanales. (Ver tabla 12 y gráfico 23).

	Días semanales	Frecuencia Porcentual	Frecuencia Absoluta	
Varones	0	26%	15	
	1	16%	9	
	2	18%	10	
	3	11%	6	
	4	2%	1	
	5	9%	5	
	6	7%	4	
	7	12%	7	
			100%	57
		Moda	0	
	Promedio	2,61		

Tabla 12. Frecuencia actividad física moderada Varones. Frecuencia Absoluta y Porcentual. Moda. Promedio

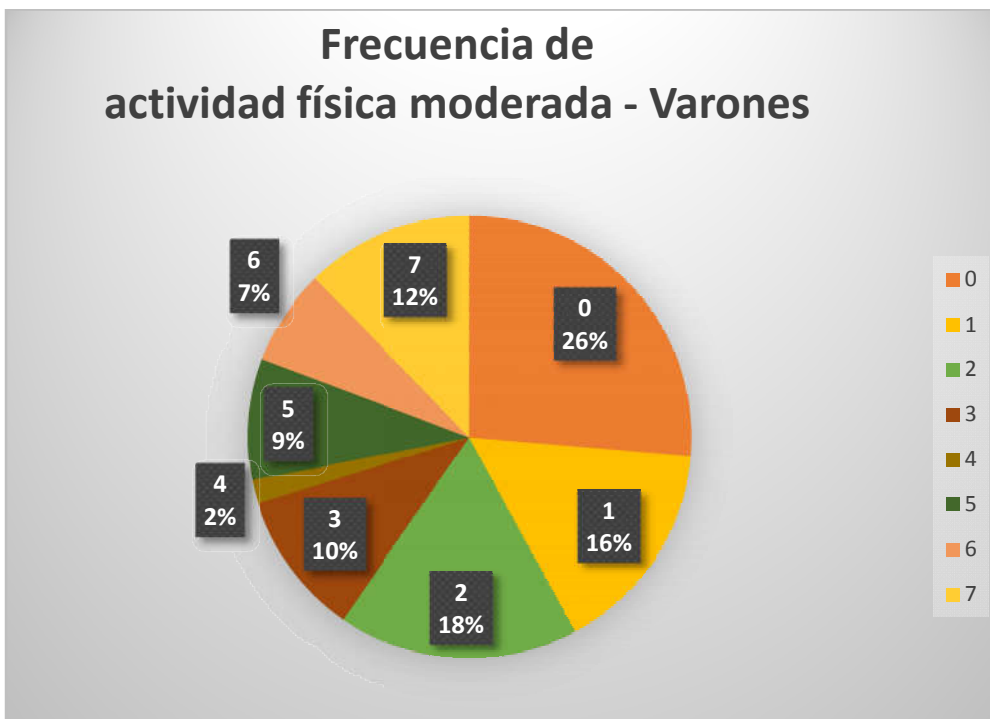


Gráfico 23. Porcentaje de frecuencia de actividad física semanal moderada. Varones

Las mujeres por otro lado, manifiestan un promedio de 3.32 días y una moda de 7 días. El mayor porcentaje de estudiantes mujeres realizan actividad física moderada los 7 días a la semana (23%). El 21% no realiza ningún día a la semana al igual que dos días a la semana. Solo el 2% realiza durante un día, el 12 % tres días, el 14% cuatro días. El 7% cinco días y ninguna mujer realiza actividad física por 6 días a la semana. (Ver tabla 13 y gráfico 24).

	Días semana	Frecuencia Porcentual	Frecuencia Absoluta
Mujeres	0	21%	12
	1	2%	1
	2	21%	12
	3	12%	7
	4	14%	8
	5	7%	4
	6	0%	0
	7	23%	13
		100%	57
		Moda	7
	Promedio	3,32	

Tabla 13. Frecuencia actividad física moderada Mujeres. Frecuencia Absoluta y Porcentual. Moda. Promedio

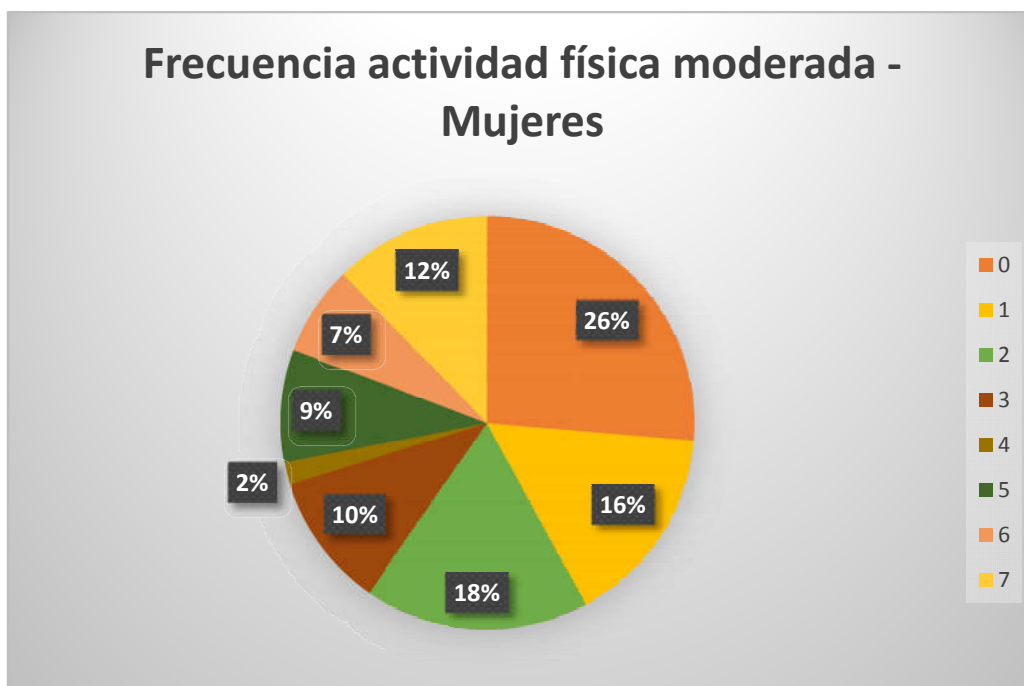


Gráfico 24. Porcentaje de frecuencia de actividad física semanal moderada. Mujeres

Con respecto a la realización de actividad física semanal en cada año, encontramos que en primer año la mayor cantidad de estudiantes, el 30% realiza actividad física durante siete días a la semana, seguido por el 25% durante dos días, el 20% ningún día. En segundo año vemos que el mayor porcentaje de estudiantes, el 30%, no realiza actividad física ningún día a la semana, el 20% durante un día y el 15% dos días. Tercer año presenta, a contracara del año anterior, el mayor porcentaje de estudiantes con el 25% que realiza actividad física moderada durante siete días, el 20% durante tres días y el 15% ningún día a la semana. En cuarto año el 29% de estudiantes realiza actividad física moderada durante cuatro días, solo el 6% durante siete días, y el 18% ninguno, uno y dos días. Quinto año se presenta con el mayor porcentaje, 30%, durante ningún día, 20% dos días, y el 15% siete días. En sexto año también se evidencia que en mayor cantidad, el 29% no realiza ningún día actividad moderada, el 24% dos días y el 18% los siete días a la semana. En los próximos gráficos (25 al 30) podremos observar la distribución porcentual por días de la frecuencia de actividad física moderada detallada de cada año.

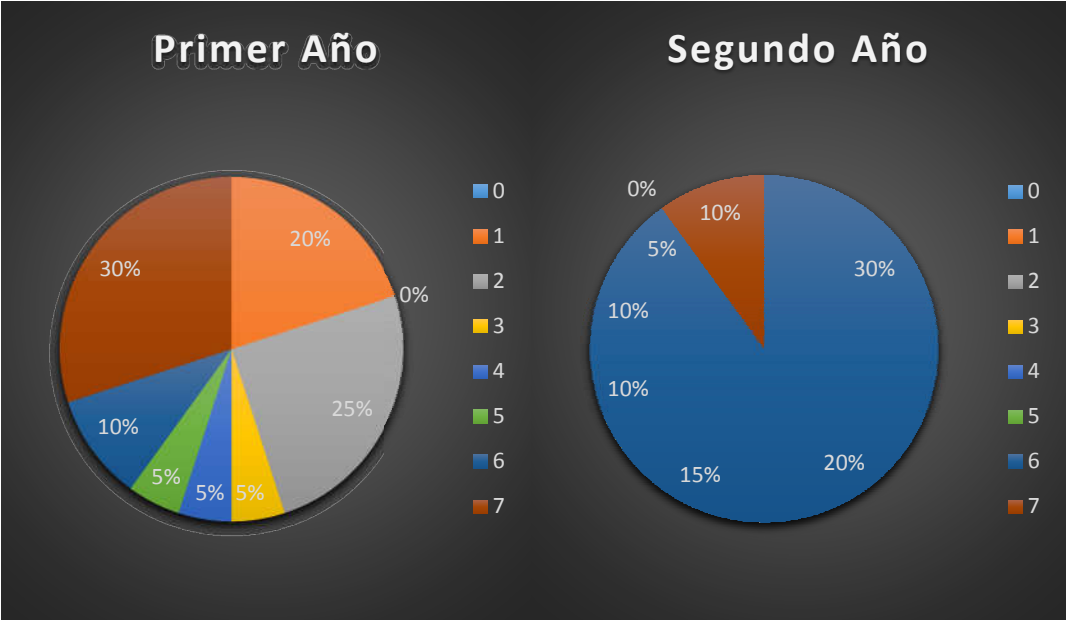


Gráfico 25. A.F. Moderada (1er año)

Gráfico 26. A.F. Moderada (2do año)

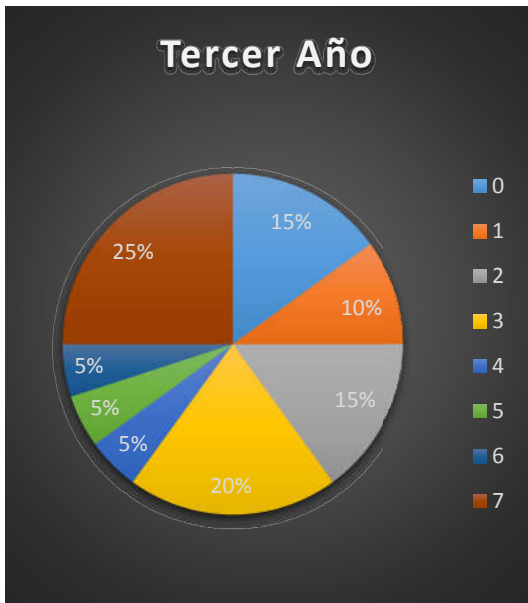


Gráfico 27. A.F. Moderada (3er año)

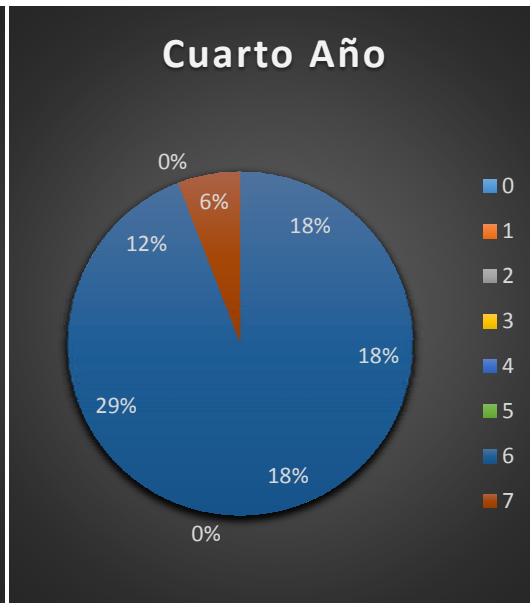


Gráfico 28. A.F. Moderada (4to año)

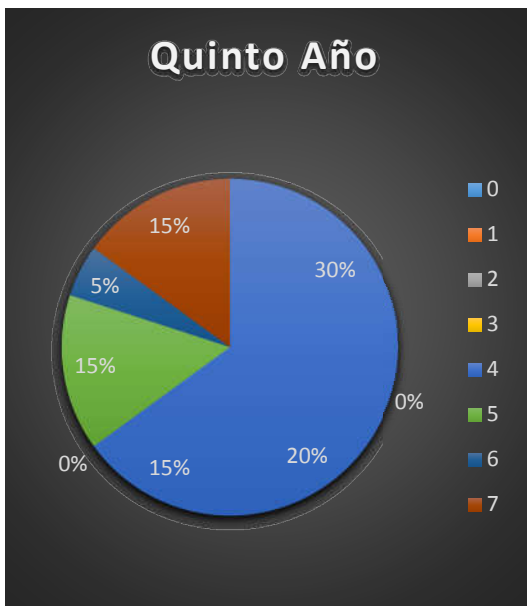


Gráfico 29. A.F. Moderada (5to Año)

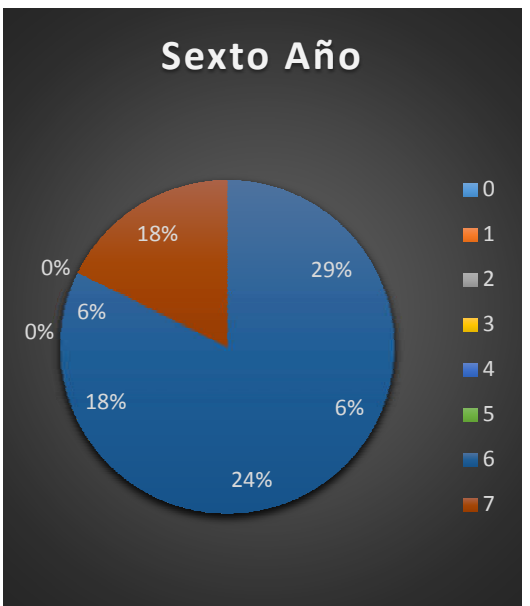


Gráfico 30. A.F. Moderada (6to año)

En cuanto a la relación entre la actividad física moderada y el gusto por la Educación Física, del valor nulo, en su mayoría no realizan actividad física moderada, al igual que quienes poseen un gusto bajo. Quienes tienen un gusto medio, su mayor porcentaje se distribuye entre ningún día, tres y siete días a la semana. El gusto alto en su mayoría no realiza o realiza los siete días a la

semana, y el gusto muy alto realiza mayoritariamente dos días a la semana. En el gráfico 31 veremos detalladamente cada uno de estos datos.

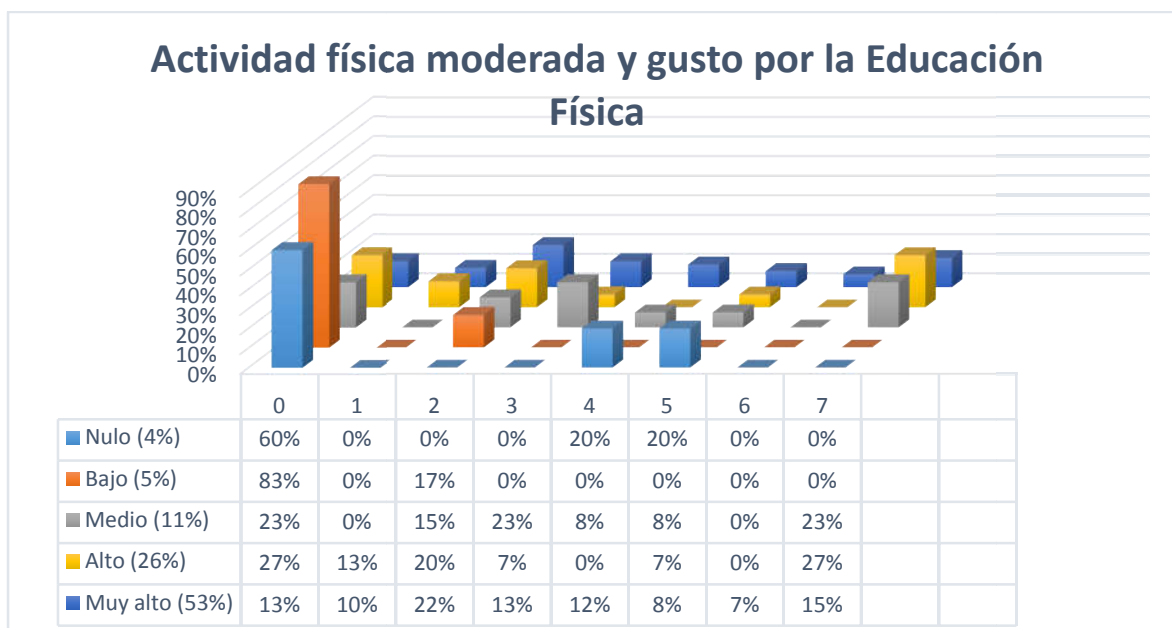


Gráfico 31. Relación entre la frecuencia de actividad física moderada y el gusto por la Educación Física

La actividad física **suave** realizada semanalmente por más de 15' durante el tiempo libre también concentra su mayor porcentaje de estudiantes con el 32% (36) que no realizan actividad física suave ningún día en la semana. Al igual que en la actividad física moderada, el segundo valor porcentual más alto lo detectamos en que los siete días de la semana realiza un 23% (26) de los/as estudiantes actividad física suave durante más de 15' en el tiempo libre. El 13% (15) la realiza un día semanal, el 9% (10) dos días semanales, y solo el 24% de la muestra realiza actividad física suave durante tres, cuatro, cinco y seis días. 7% (8), tres días, 2% (2) cuatro días, 6% (7) cinco días, 9% (10), seis días. (Ver gráfico 32).



Gráfico 32. Frecuencia porcentual de actividad física suave semanal por más de 15' en el tiempo libre

En el siguiente gráfico podremos observar el comportamiento de cada sexo respecto a esta variable, detectando que un alto porcentaje de varones no realiza actividad física suave, y un elevado porcentaje de mujeres realiza durante siete días. Las demás podremos visualizarlas en el gráfico 33.

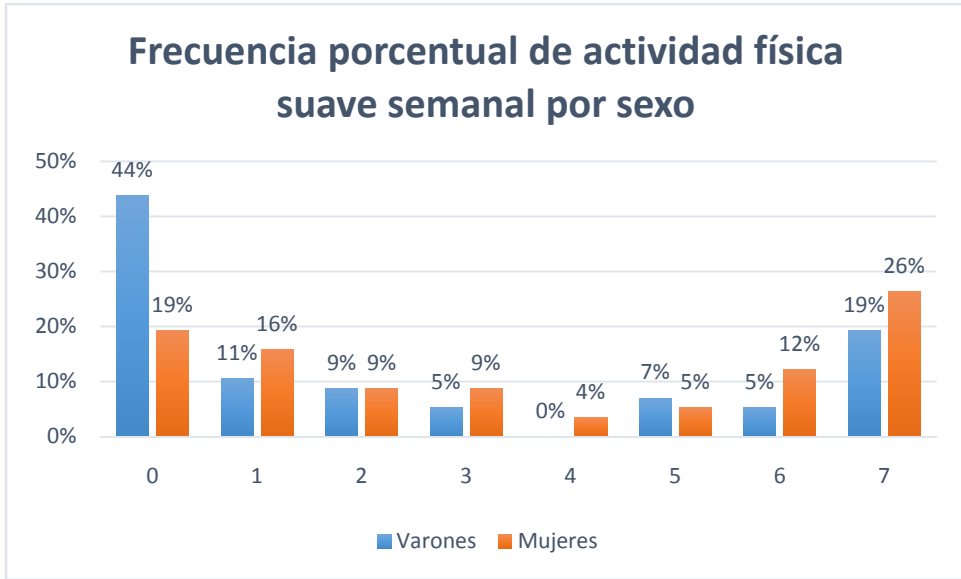


Gráfico 33. Frecuencia porcentual de actividad física suave semanal por sexo

Un 44% de varones no realiza ningún día actividad física, mientras que en su otro extremo el 19% realiza esta actividad durante siete días a la semana. Los demás, el 11% realiza un día a la semana, el 9% dos días, el 5% tres días el 7% cinco días y el 5% seis días. El promedio de días entre todos los estudiantes varones es de 2.46 y la moda es 0. (Ver tabla 14 y gráfico 34).

	Días semana	Frecuencia Porcentual	Frecuencia Absoluta
Varones	0	44%	25
	1	11%	6
	2	9%	5
	3	5%	3
	4	0%	0
	5	7%	4
	6	5%	3
	7	19%	11
		100%	57
	Moda	0	
Promedio	2,46		

Tabla 14. Frecuencia actividad física suave Varones. Frecuencia Absoluta y Porcentual. Moda. Promedio



Gráfico 34. Frecuencia porcentual. Varones

Las mujeres realizan en mayor porcentaje actividad física suave. Vemos que el 26% realiza todos los días, el 12% durante seis días, el 5% cinco días y el 4% cuatro días. El 9% lo comparten dos y tres días mientras que el 16% solo un día realiza esta actividad. El promedio de días que el total de estudiantes mujeres realizan actividad física suave es de 3.58 y la moda de 7 días. (Ver tabla 15 y gráfico 35).

	Días semana	Frecuencia Porcentual	Frecuencia Absoluta
Mujeres	0	19%	11
	1	16%	9
	2	9%	5
	3	9%	5
	4	4%	2
	5	5%	3
	6	12%	7
	7	26%	15
		100%	57
	Moda	7	
Promedio	3,58		

*Tabla 15. Frecuencia actividad física suave Mujeres. Frecuencia Absoluta y Porcentual. Moda. Promedio*

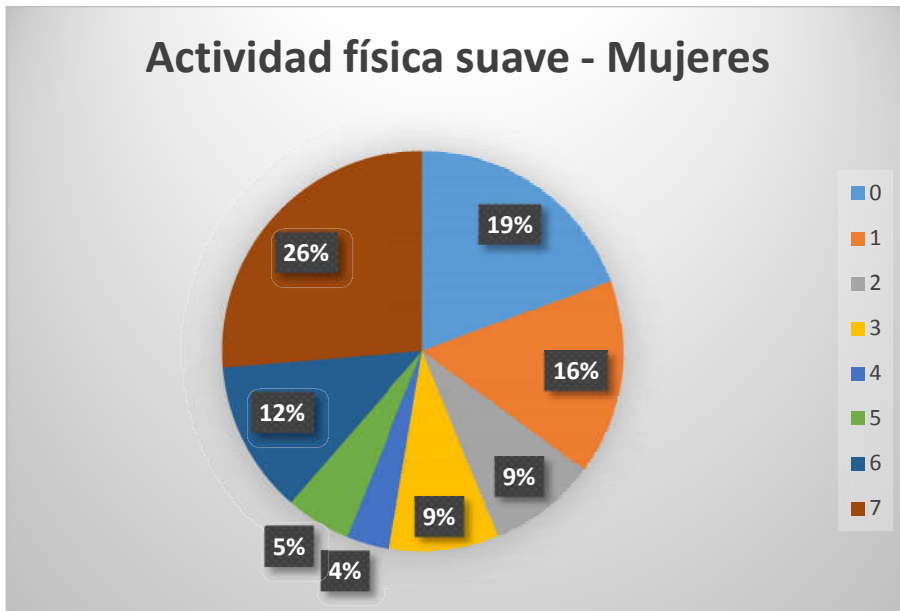


Gráfico 35. Frecuencia porcentual. Mujeres

En relación al año de estudio, en primer año el contraste se manifiesta entre quienes realizan actividad física suave durante siete días a la semana (40%) y quienes no realizan ningún día a la semana (35%). En segundo año el mayor porcentaje de estudiantes se concentra en realizar entre ningún día a tres días semanales (25% ningún día, 10% un día, 20% dos días, y 10% tres días) mientras que el 30% realiza los siete días a la semana y el 5% seis veces a la semana. Tercer año vuelve a tener su mayor porcentaje en quienes no realizan actividad física suave con el 35% y el 10% durante un día, mientras que un 20% ejercitan todos los días. En cuarto año el 35% ejercita durante un día a la semana y un 24% los siete días a la semana. Quinto año se muestra más distribuido, su elección de realizar actividad física suave con sus picos porcentuales más altos entre ningún día (25%) y seis días (20%). En sexto año la tendencia se inclina evidentemente a no realizar actividad física suave ocupando el 59% de los/as estudiantes. En los siguientes gráficos (36 al 41) observamos la distribución porcentual de cada año.

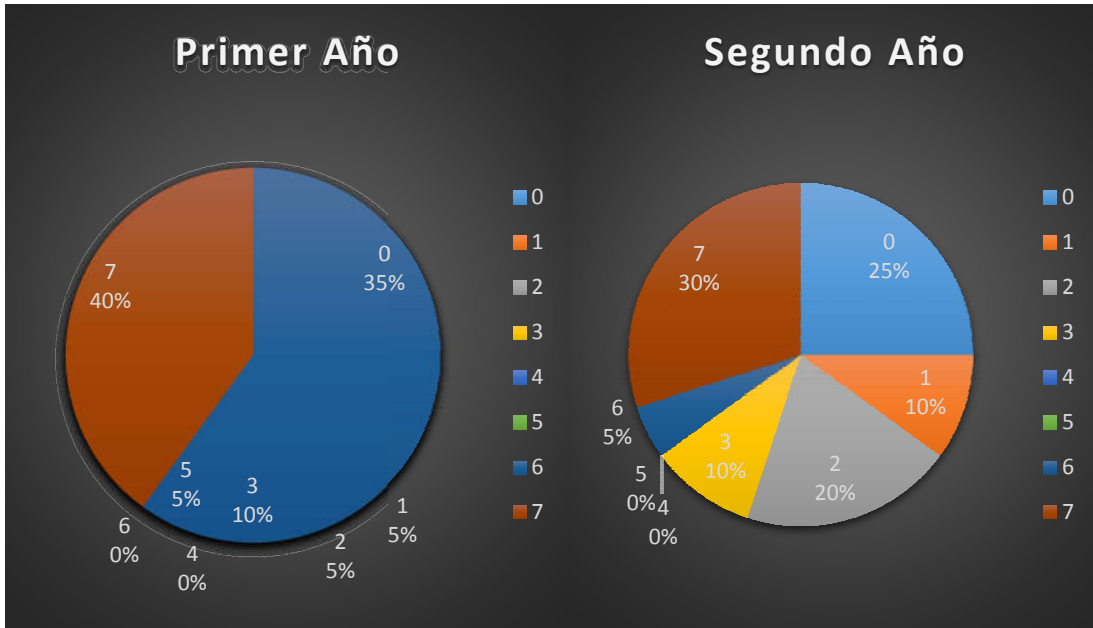


Gráfico 36. A.F. Suave (1er Año)

Gráfico 35. A.F. Suave (2do año)

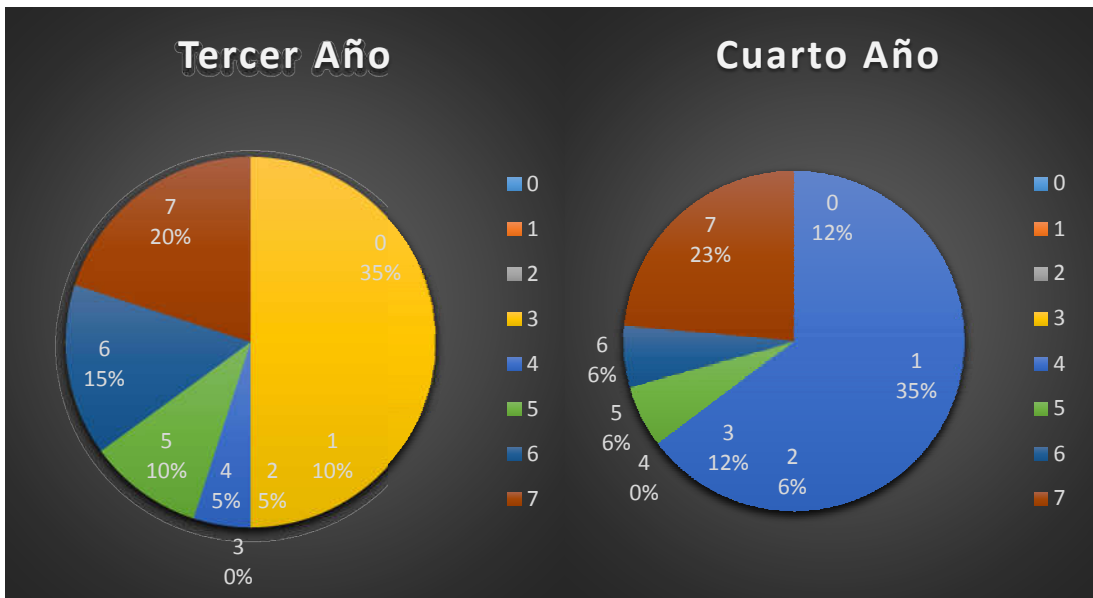


Gráfico 38. A.F. Suave (3er año)

Gráfico 39. A.F. Suave (4to año)

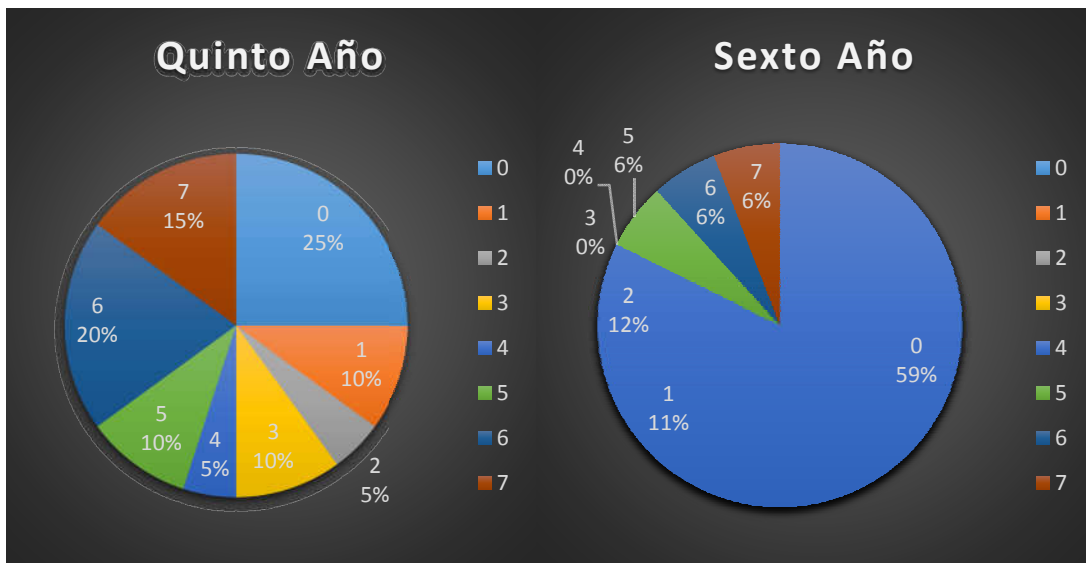


Gráfico 40 A.F. Suave (5to año)

Gráfico 36. A.F. Suave (6to año)

Analizando la relación entre la actividad física suave y el gusto por la Educación Física observamos que el valor nulo, en su mayoría no realiza actividad física suave, pero en este caso es menor el porcentaje que no realiza ningún día actividad física, y es más alto el porcentaje que realizan uno, seis y siete días a la semana. En el valor bajo los mayores porcentajes se dividen entre dos y tres días a la semana, y en el valor medio, la mayoría no realiza actividad física suave ningún día a la semana. En el valor alto sigue predominando ningún día a la semana, y en muy alto se reparte entre ningún día y todos los días. En el gráfico 42 veremos detalladamente cada dato.

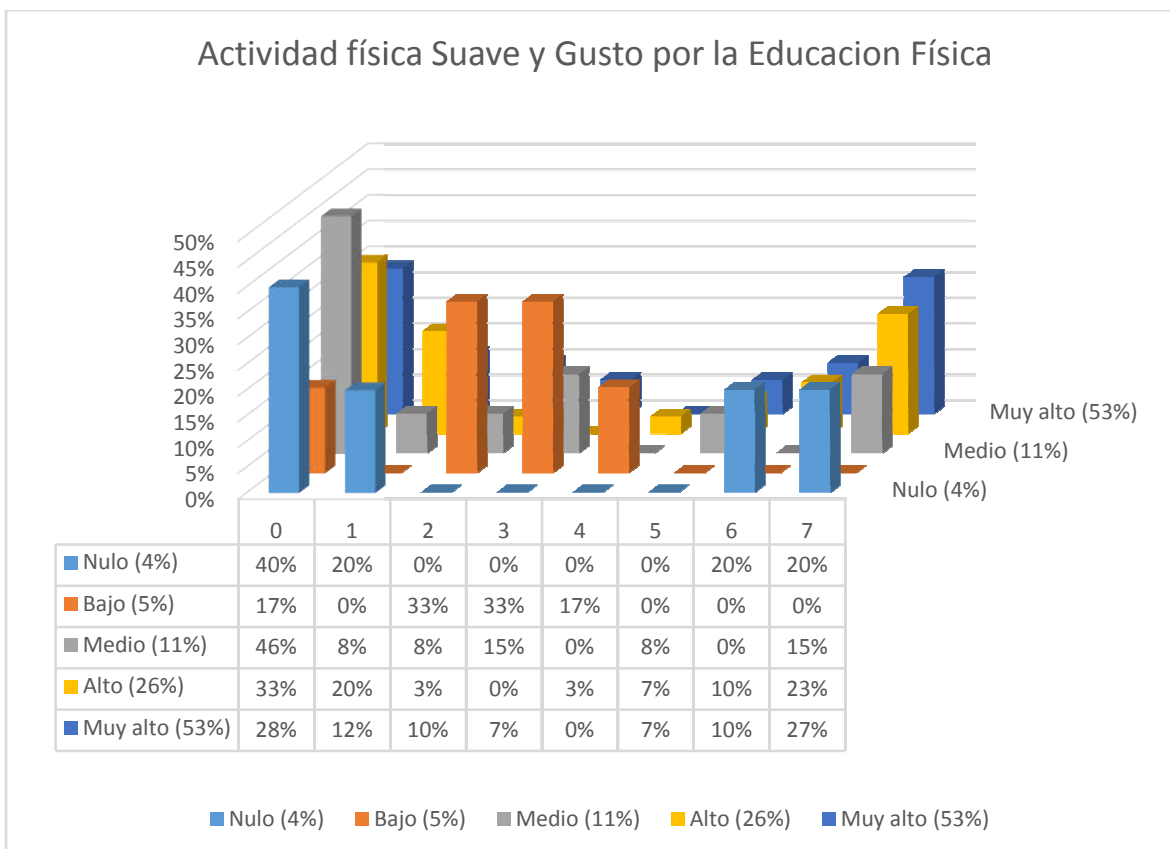


Gráfico 372. Relación entre actividad física suave y Gusto por la Educación Física

El análisis de esta variable nos abre la posibilidad de efectuar la correlación con la calificación del año anterior y allí percibir si el comportamiento de estas dos variables es gradual. Para esto se indagó el promedio de días que se realizaba actividad física extenuante según las calificaciones obtenidas el año anterior. Como veremos en el gráfico 43, la tendencia no es lineal, aunque respeta considerablemente la relación calificación – frecuencia de actividad física extenuante semanal.

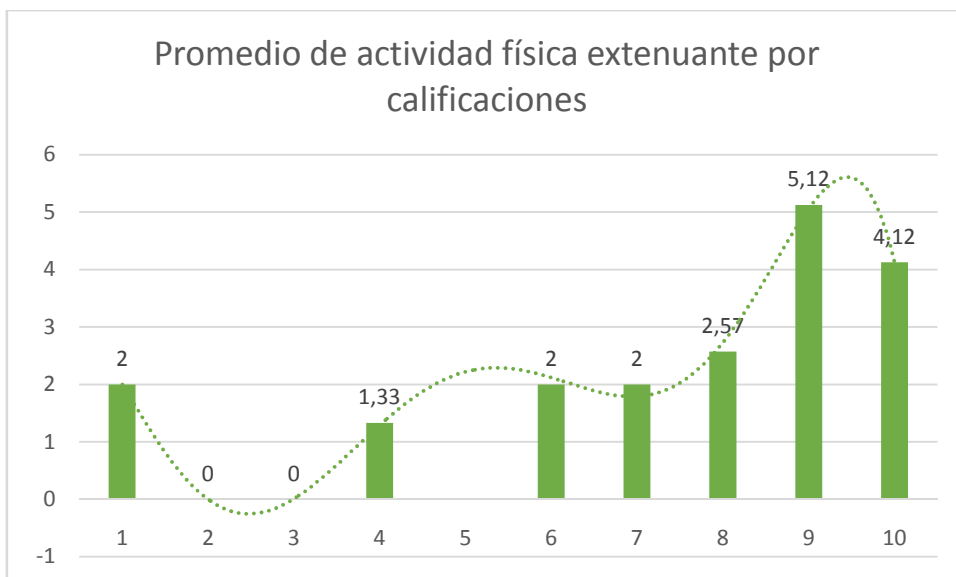


Gráfico 43. Promedio de actividad física extenuante semanal según calificaciones año de estudio

Como vemos, la línea de tendencia es progresiva, mientras mayor es la calificación, mayor es la frecuencia de realización de actividad física extenuante. En sus dos extremos de calificaciones (1 y 10) esta línea de tendencia no se respeta aumentando paradójicamente en calificación uno, con un promedio de dos días semanales, y en calificación 10, con un promedio de 4,13 días semanales.

### 3.1.1.5. Frecuencia de participación en una actividad física regular en la que se llegue a sudar realizada semanalmente en el tiempo libre

Aquí podremos detectar que en promedio, el total de la muestra realiza *a veces* actividad física regular que se llegue a sudar, con el 64%, mientras que el 23% realiza *a menudo* y el 13% *nunca o raramente* este tipo de actividad. Dentro de esto los varones realizan un promedio de 1.30 (*a veces – a menudo*) y las mujeres 0.89 (*nunca / raramente – a veces*).

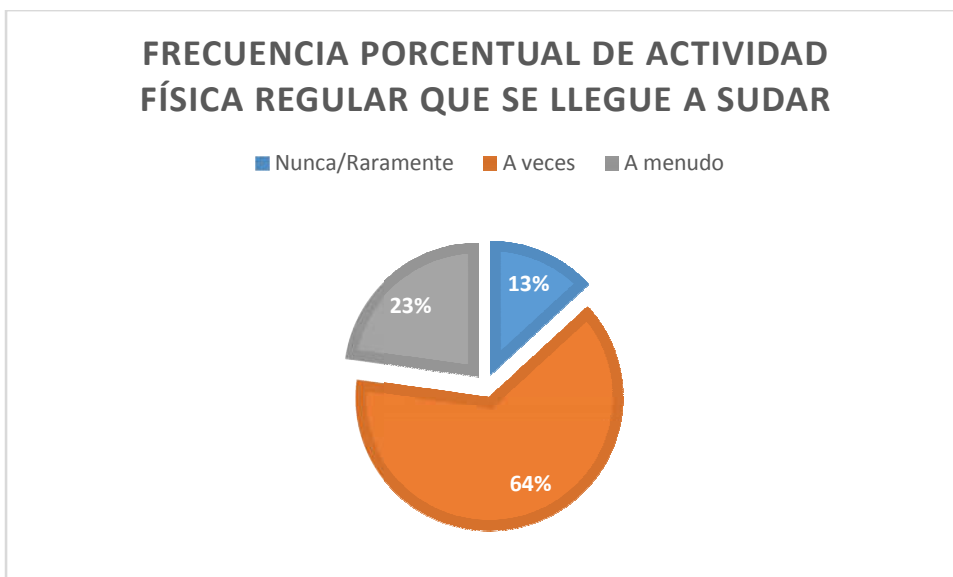


Gráfico 384. Frecuencia porcentual de actividad física que se llegue a sudar en el tiempo libre

Entre los varones el 5% realiza *nunca o raramente* actividad que llegue a sudar en el tiempo libre. El 60% realiza *a veces* y el 35% *a menudo*. Entre las mujeres el 21% *nunca o raramente*, el 68% *a veces* y el 11% *a menudo*. Esto lo podremos visualizar en el grafico 45 y 46.

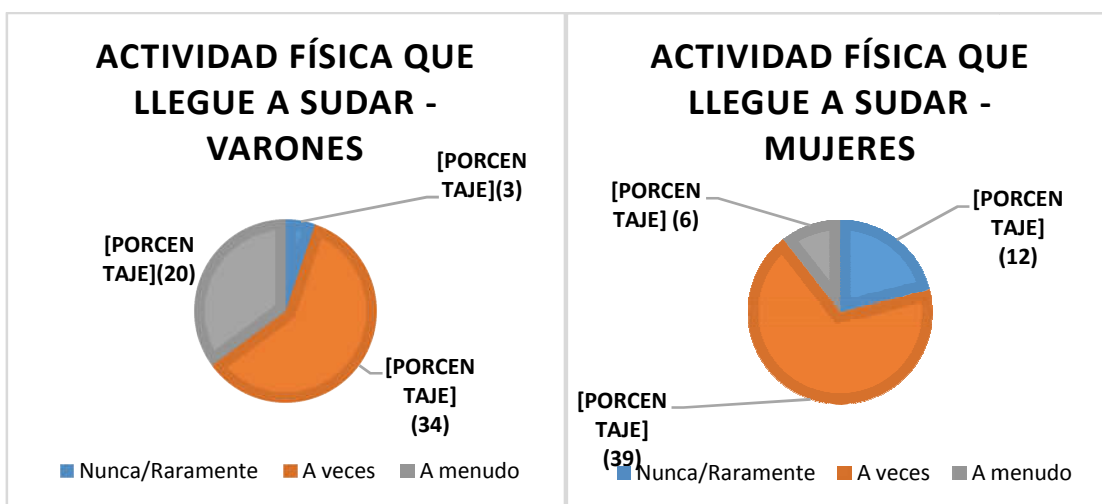


Gráfico 45 y 46. Frecuencia porcentual de A.F. que llegue a sudar, varones y mujeres

A su vez podemos ver que el comportamiento de esta variable según la edad no responde a una tendencia lineal, sino que va fluctuando con diferentes valores.

Vemos que la respuesta de no realizar actividad física que se llegue a sudar, o realizarla raramente, se mantiene en valores bajos en todo el recorrido etario del paso por la educación secundaria, aumentando en los 15 y 16 años la cantidad de estudiantes que responden a no realizarla. Una tendencia similar responden quienes realizan *a menudo* actividad que se llegue a sudar, pero con mayor adhesión por los/as estudiantes a practicar este tipo de actividades, sobre todo entre los 15 a 17 años. La diferencia se presenta en la frecuencia *a veces* de realización de este tipo de actividad con valores más altos en cada edad, sobre todo a los 13, 14 y 16 años. También podemos detectar que es alto este valor a los 18, considerando la cantidad de estudiantes con esta edad. (Gráfico 47).

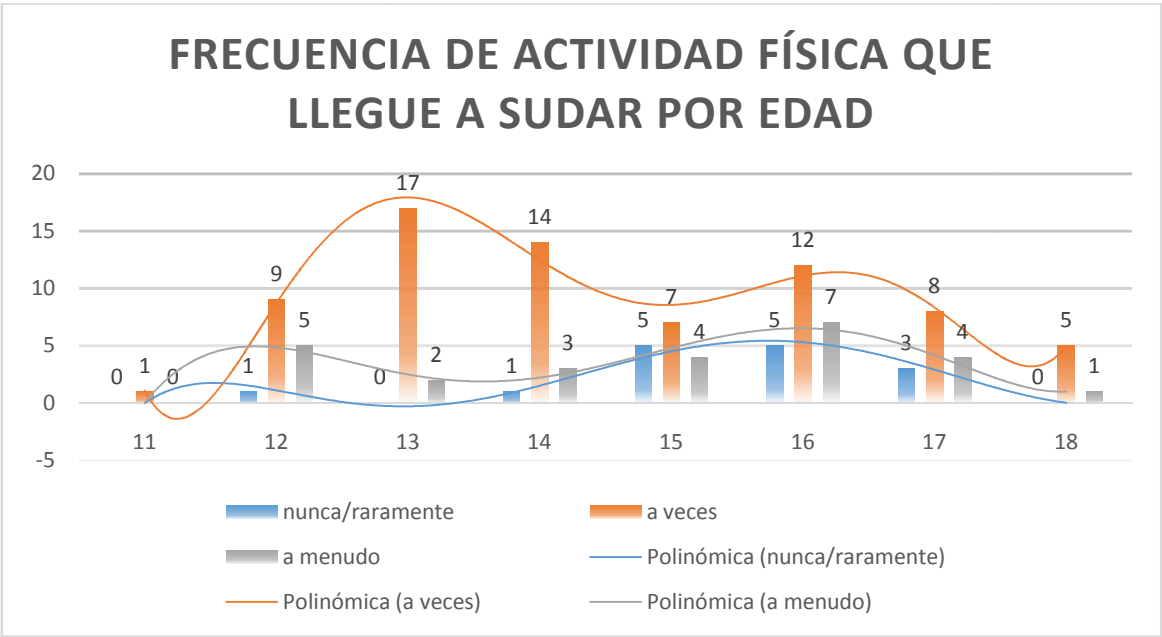


Gráfico 47. Frecuencia absoluta de actividad física que llegue a sudar, según edad

Con respecto al año de estudio, en la visualización del siguiente gráfico divisamos que en 4to año se realiza poca actividad física que se llegue a sudar, o se realiza *raramente* a comparación de los demás años. En 1er y 2do año el mayor porcentaje de estudiantes manifiestan realizarla *a veces* y un bajo porcentaje *a menudo*. En 3er año comienza a descender el porcentaje de frecuencia *a veces*, se mantiene el nivel *a menudo*, pero aumenta considerablemente *nunca* o

*raramente*, tendencia que sigue hacia 4to, pero se modifica en los últimos años, aumentando en 5to la frecuencia de realización *a veces* y en 6to año el aumento se produce cuantiosamente en la frecuencia *a menudo* (Gráfico 48).

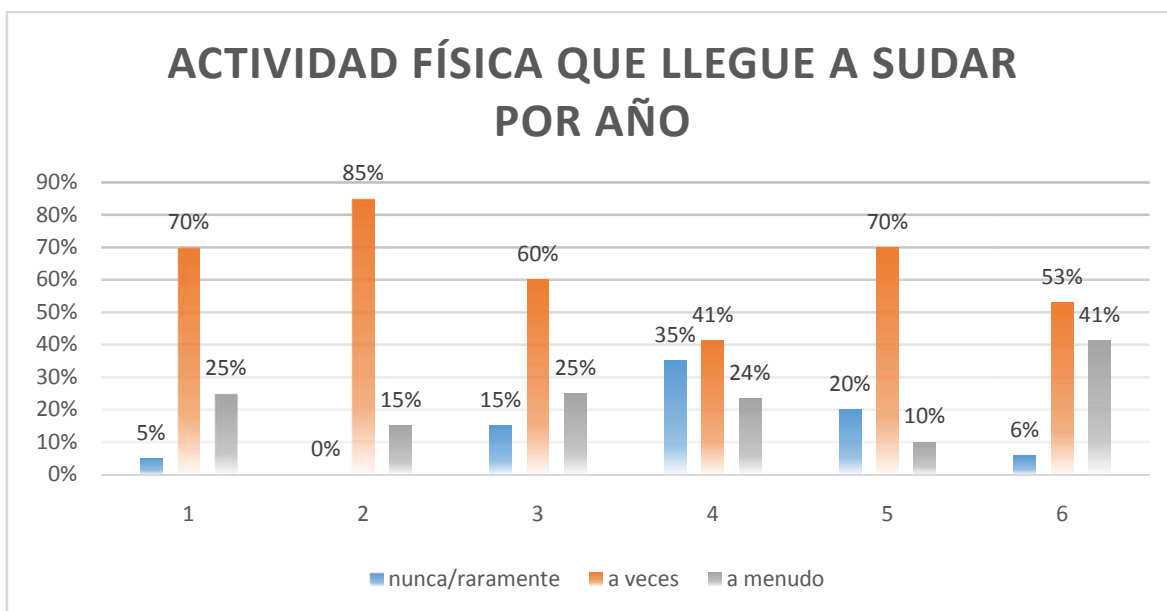


Gráfico 398. Frecuencia porcentual de actividad física que se llegue a sudar por año

### 3.1.2. Variables complejas

Continuando con la metodología de análisis y estudio utilizado en el apartado anterior, abordaremos detalladamente las variables complejas ‘Nivel de orientación motivacional al ego’, ‘Nivel de orientación motivacional a la tarea’, ‘Motivación intrínseca’, ‘Nivel de experimentación del estado de flow’, ‘Nivel de motivación intrínseca’, ‘Nivel de intención de ser físicamente activos/as’. A posteriori la relación entre ellas y las variables base.

### 3.1.2.1. Nivel de orientación motivacional al Ego

Iniciando el análisis de esta variable desde el total de la muestra general, detectamos un alto nivel de orientación motivacional al ego, con el 45%. El nivel moderado se presenta con el 31% en tanto que los niveles bajos (15%), nulo (3%) y muy alto (6%) solo suman el 24%. El promedio es de 3.37, o sea moderado – alto. Y la medida moda es 4. Esto podremos observarlo en el siguiente gráfico 49.

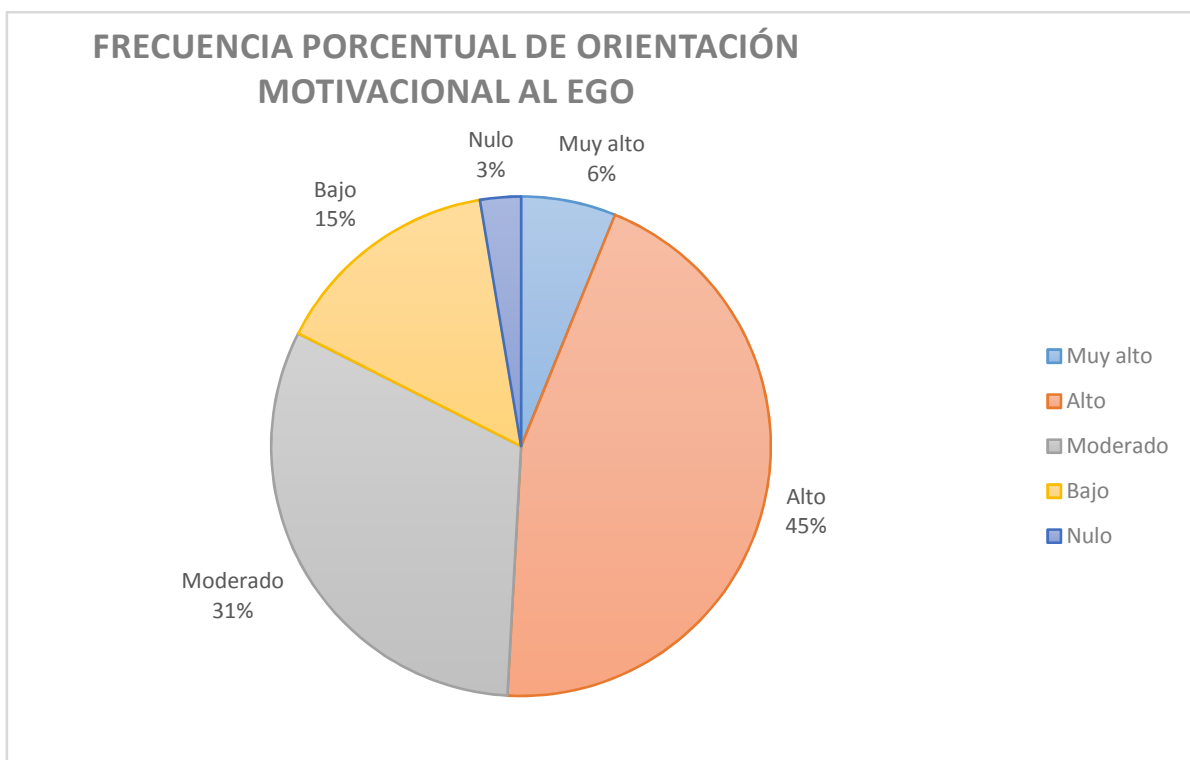


Gráfico 409. Frecuencia porcentual de orientación motivacional al ego

En cuanto a la relación de esta variable con el sexo, podemos detectar que en general los varones poseen una orientación motivacional al ego más alta que las mujeres, con un 53% los varones y el 35% las mujeres. Así mismo las mujeres manifiestan un nivel moderado del 33% mientras que los varones 32%. El valor nulo se detecta un 2% para varones y un 5% para las mujeres, el bajo 9% y 19% y muy alto 5% y 7%, varones y mujeres.

El promedio de orientación motivación al ego de los varones es moderado – alto (3.51) y la moda es alto. En cuanto a las mujeres es Moderado – alto (3,19) y la moda es alto (4). (Gráfico 50).

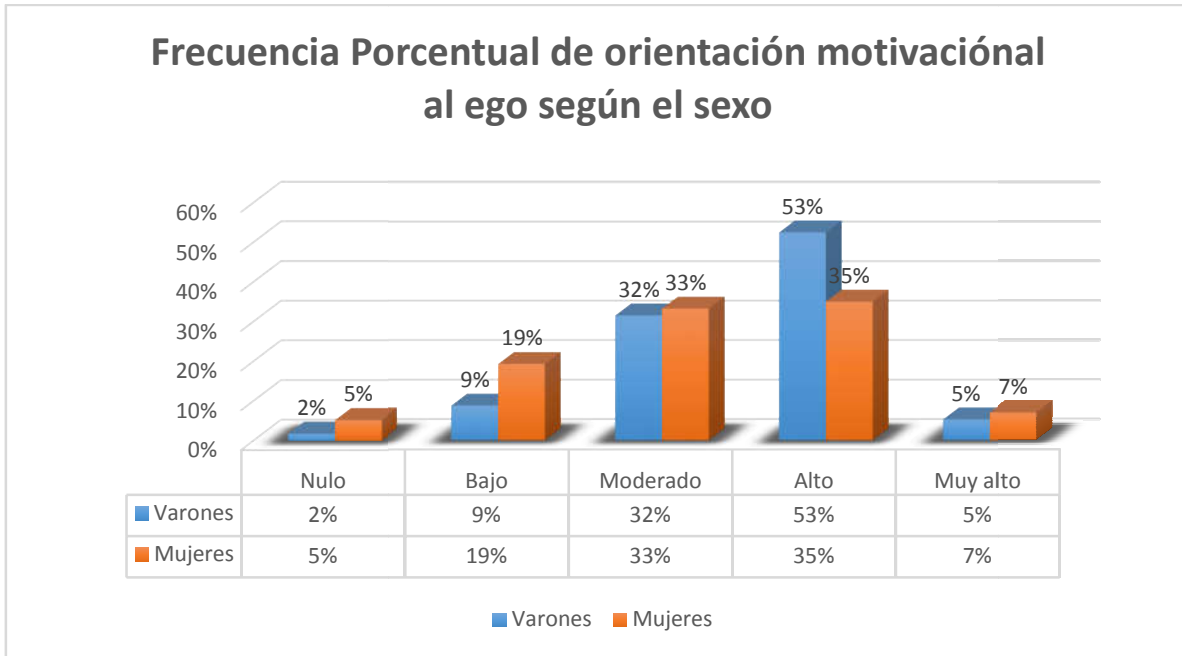


Gráfico 50.. Frecuencia porcentual de orientación motivacional al ego según el sexo

En primer año el promedio de orientación motivacional al ego es de 3.65, en segundo año de 3.75, en tercero de 3.4. Cuarto año tiene un promedio de 3.18, quinto de 2.65 y sexto de 3.59. La moda se presente en todos los años similares con 4, salvo en quinto año que es 2. En el gráfico 51 se encuentran detallados estos ilustrados con líneas, y en columnas agrupadas podremos observar la frecuencia porcentual de cada nivel de orientación motivacional al ego según el año de cursada.

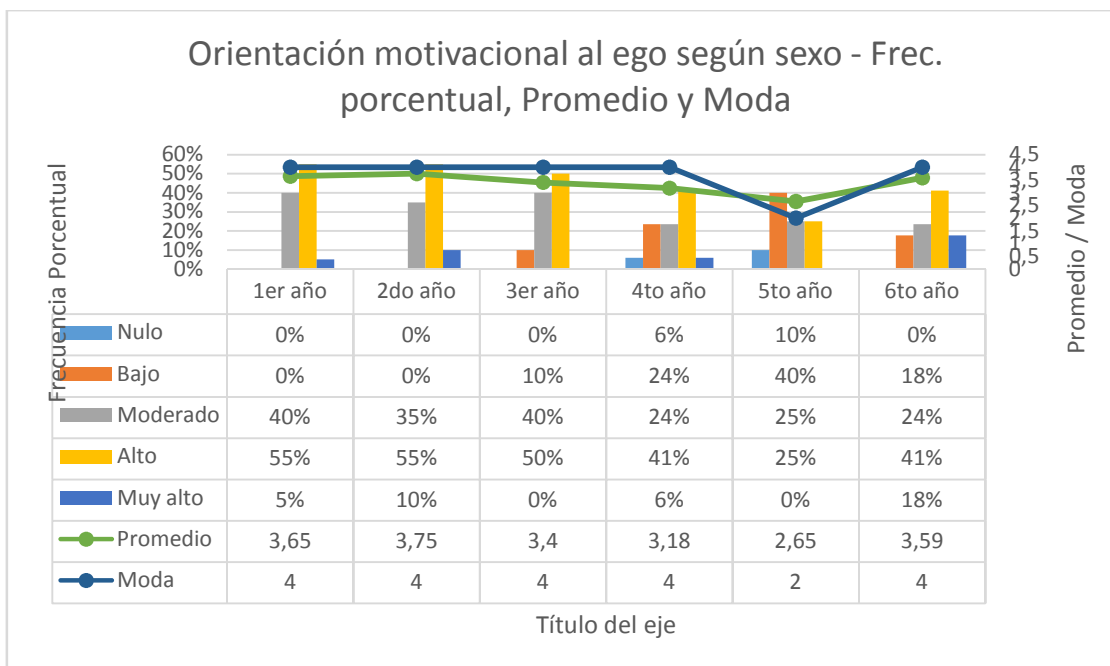


Gráfico 51. Orientación motivacional al ego según año de cursada. Frecuencia porcentual. Promedio. Moda

En la tabla 16 encontraremos la distribución porcentual de la variable orientación motivacional al ego según el sexo y el año de estudio. En cada año el valor que más se destaca es alto en los varones, seguido por moderado, con la excepción de 5to año que se ocupa la mayoría el valor moderado, acompañado por bajo y alto con el mismo porcentaje. En cuanto a las mujeres predominan los valores altos y moderados en los tres primeros años de cursada, y en 4to, 5to predomina el valor bajo. En 6to año tanto el valor bajo, moderado y alto se presentan con la misma proporción.

	1er año		2do año		3er año		4to año		5to año		6to año	
	varones	mujeres	varones	mujeres	varones	mujeres	varones	mujeres	varones	mujeres	varones	mujeres
<b>Promedio</b>	3,70	3,60	3,80	3,70	3,40	3,33	3,29	3,10	3,00	2,30	3,80	3,29
<b>Nulo</b>	0%	0%	0%	0%	0%	0%	14%	0%	0%	20%	0%	0%
<b>Bajo</b>	0%	0%	0%	0%	10%	10%	0%	40%	30%	50%	10%	29%
<b>Moderado</b>	30%	50%	30%	40%	40%	40%	29%	20%	40%	10%	20%	29%
<b>Alto</b>	70%	40%	60%	50%	50%	50%	57%	30%	30%	20%	50%	29%
<b>Muy alto</b>	0%	10%	10%	10%	0%	0%	0%	10%	0%	0%	20%	14%

Tabla 16. Frecuencia porcentual de orientación motivacional al ego, según sexo y año de cursada. Promedio

En el gráfico 52 se ilustra la distribución de los valores expuestos en la tabla anterior y se puede detectar con más simplicidad las variaciones en cada año y según cada sexo.

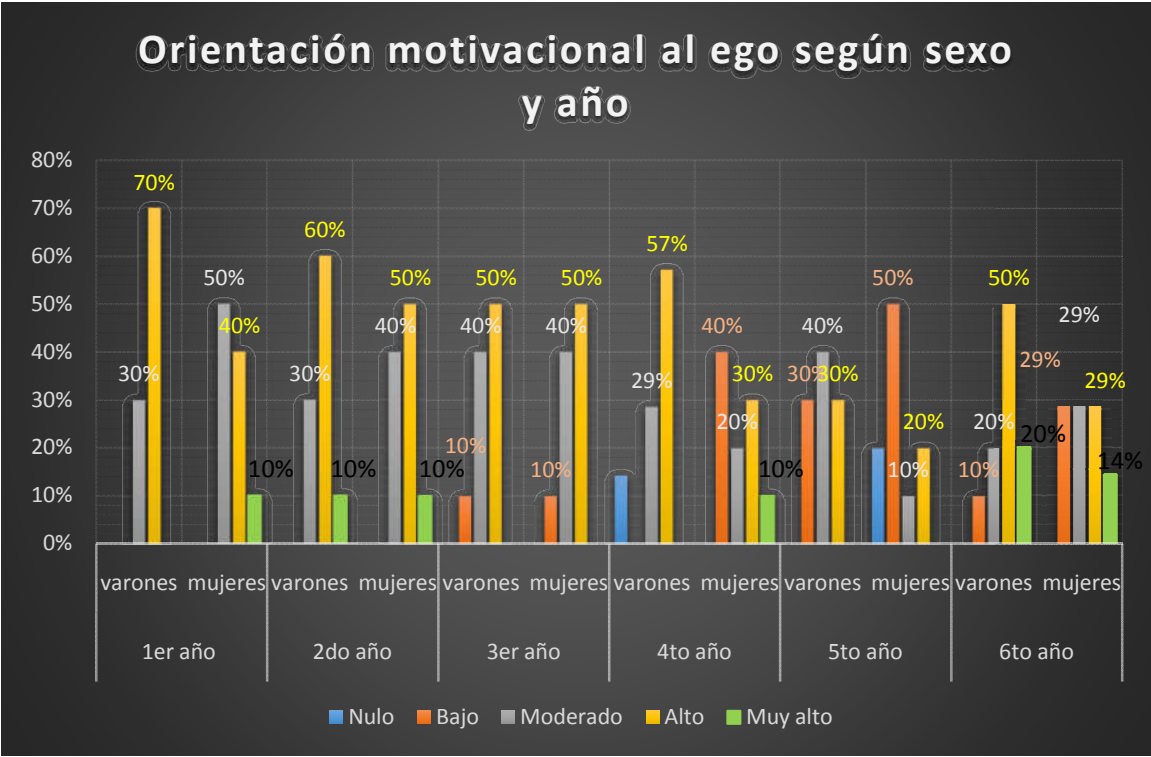


Gráfico 412. Frecuencia porcentual de orientación motivacional al ego según el sexo y el año de cursada

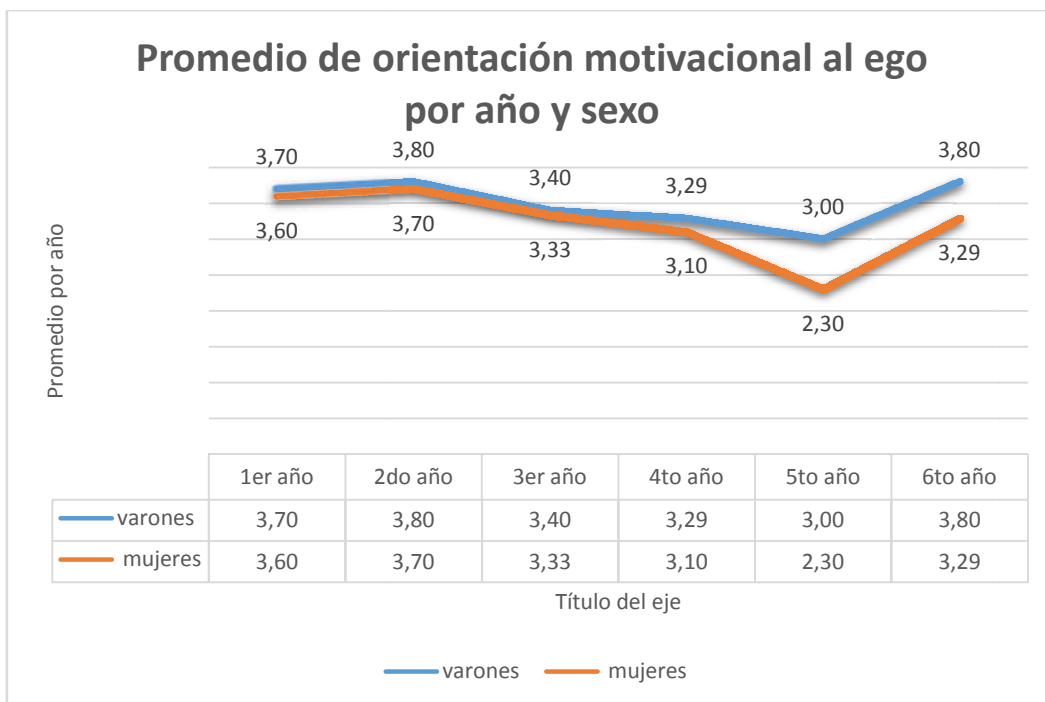


Gráfico 423. Promedio de orientación motivacional al ego según año y sexo.

La comparación de promedios entre varones y mujeres por cada año, afirma aún más el nivel más alto que presentan los varones por sobre las mujeres de la orientación motivacional al ego. También es interesante la observación de que las líneas de tendencias responden de la misma manera para los dos sexos, es decir, aunque difieran los valores, la tendencia de subir o bajar ese valor por año es la misma para cada sexo, lo que nos demuestra que existe una correlación en el comportamiento de cada año y cada sexo. (Ver gráfico 53).

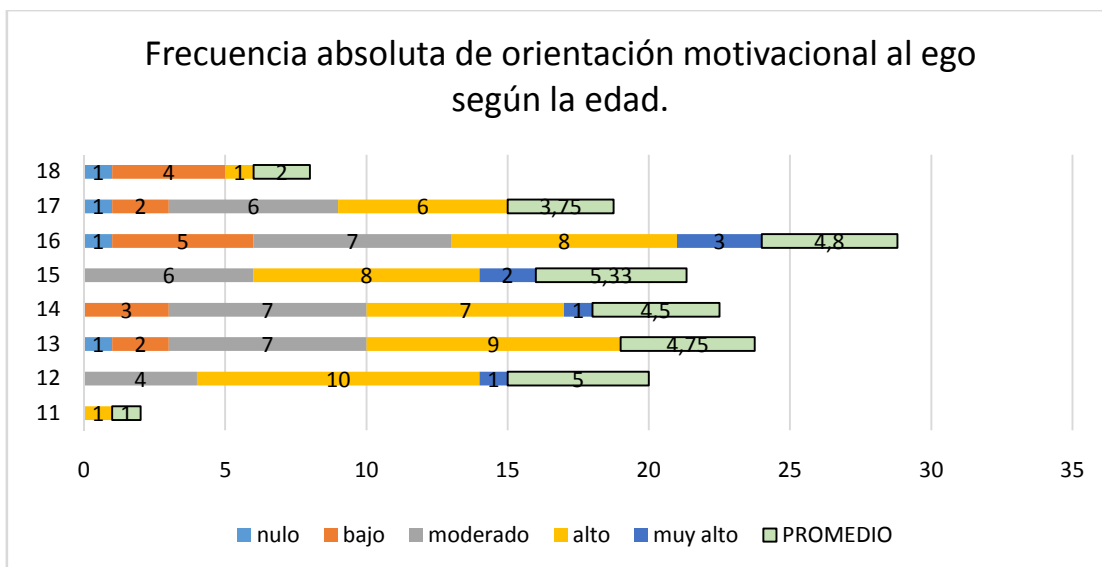


Gráfico 434. Frecuencia absoluta de orientación motivacional al ego según la edad. Promedio

En el gráfico anterior (54) podemos visualizar cómo se comporta esta variable con respecto a la edad. Vemos que a los 11/12 años la tendencia es de una orientación motivacional al ego alto con 11 estudiantes. A los 13 años, 9 estudiantes con valor alto, y 7 con valor moderado. A los 14 años se igualan los valores entre moderado y alto en 7, y aumenta el valor bajo a 3. A los 15 y 16 años 8 estudiantes con valores altos y entre 6 y 7 moderados. A su vez aumenta en los 16 años el valor bajo a 5 estudiantes y a 3 el valor muy alto. A los 17 años se igualan los valores moderados y altos en 6, y en los 18 años predomina el valor bajo con 4 estudiantes.

De la misma forma, es relevante para el análisis del comportamiento de esta variable observar también a la orientación motivacional por el ego según el gusto por la Educación Física que manifestaron los/as estudiantes según cada sexo y poder examinar si se corresponden estas dos variantes. En el siguiente gráfico de barras observaremos la distribución de estudiantes en cada nivel de manifestación de la orientación motivacional al ego según el gusto por la Educación Física. En los varones predomina claramente mucho gusto por la Educación Física en todos los niveles de orientación motivacional al ego (bajo, moderado, alto y muy alto), salvo en el nivel nulo que se detectó un gusto normal. Es decir, que cuando se

encontraron niveles de orientación motivacional al ego bajo, moderado, alto y muy alto, el gusto por la Educación Física que predominaba era mucho.

En las mujeres la tendencia no es la misma. En el valor nulo de orientación motivacional al ego se detectó un caso de gusto moderado y otro alto. En el valor bajo predominan el gusto poco y normal. En cuanto al valor moderado, predomina ampliamente mucho gusto por la Educación Física, en una alta manifestación de orientación motivacional al ego se iguala el gusto entre bastante y mucho, y destacadamente, cuando hay una muy alta orientación al ego el gusto por la Educación Física es moderado en su mayoría. (Ver gráfico 55).

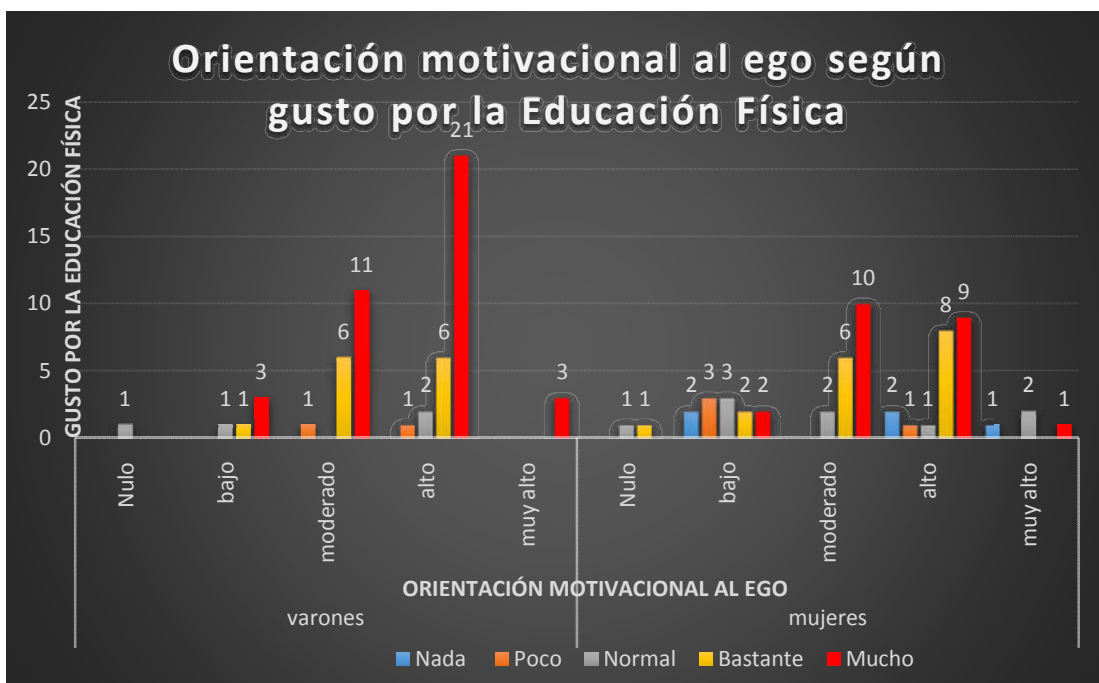


Gráfico 55. Frecuencia absoluta de orientación motivacional al ego según el gusto por la Educación Física

### 3.1.2.2. Nivel orientación motivacional a la tarea

La muestra total de estudiantes manifiesta una alta orientación motivacional a la tarea, con el 78.95%. El 11.40% un muy alto nivel y el 8.77% un valor moderado

de orientación motivacional a la tarea. El valor bajo se presenta con el 0.88%, y nulo no se detectó ningún caso. En el siguiente gráfico 56, podremos observar la distribución porcentual de estos datos.



Gráfico 56. Frecuencia porcentual de orientación motivacional a la tarea

En cuanto a la relación de esta variable con el sexo, podemos detectar que los varones manifiestan una alta orientación motivacional con el 86% por sobre el 72% de las mujeres. En cuanto al valor muy alto de orientación motivacional a la tarea, las mujeres presentan un 12% mientras que los varones el 11%. El valor moderado también se exhibe en un mayor porcentaje en mujeres con el 14%, y tan solo el 4% en varones. No se detectan valores nulos y solo un 2% de valor bajo en mujeres. (Ver gráfico 57).

El promedio de 'Orientación motivación a la tarea' de los varones es alto (4.07) y la moda es alta. En cuanto a las mujeres también es alto (3,95) y la moda es alta (4).

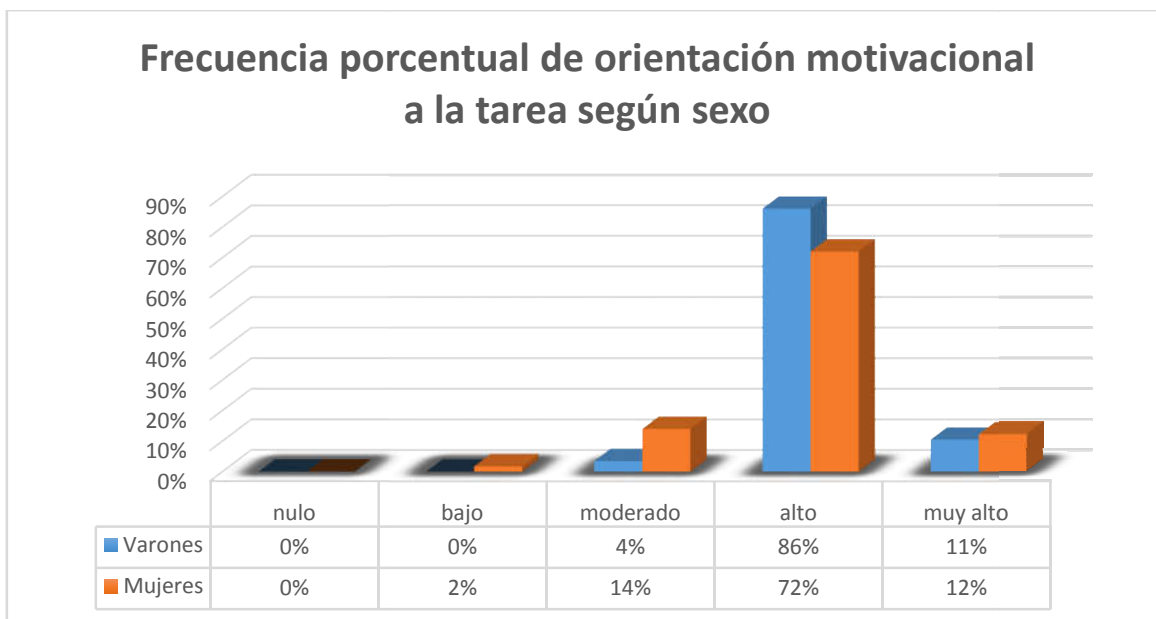


Gráfico 447. Frecuencia porcentual de orientación motivacional a la tarea según el sexo

En primer y segundo año el promedio de orientación motivacional a la tarea es de 4.05. En tercer año es de 3.9 al igual que en quinto año. En cuarto año es de 4 y en sexto año es de 4.18. La moda se presenta de modo similar en todos los años. En el gráfico 58 podremos observar detalladamente la medida moda y promedio ilustrados con líneas, y en barras agrupadas la frecuencia porcentual de cada nivel de orientación motivacional a la tarea según el año de cursada.

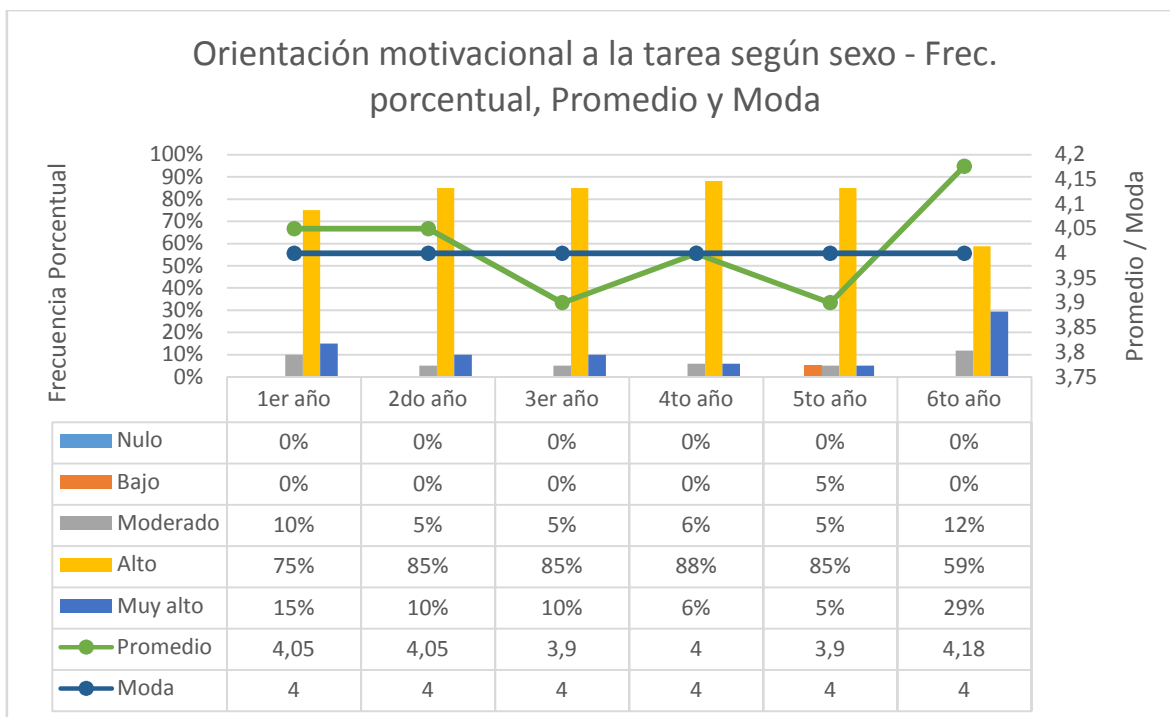


Gráfico 58. Orientación motivacional a la tarea según año de cursada. Frecuencia porcentual. Promedio. Moda

En la tabla 18 encontramos la distribución porcentual de la variable orientación motivacional a la tarea según el sexo y el año de estudio, lo que nos ofrecerá la posibilidad de entender cómo se relacionan estas variables. Vemos cómo prevalece el valor alto en cada año de estudio y en cada sexo, salvo en sexto año mujeres que predomina una orientación motivacional a la tarea muy alta (43%), sobre el valor alto (29%). No se detectan valores nulos y solo un 10% en quinto año mujeres de valor bajo. En los demás años no desciende del 70% el valor alto en los dos sexos.

	1er año		2do año		3er año		4to año		5to año		6to año	
	varones	mujeres	varones	mujeres	varones	mujeres	varones	mujeres	varones	mujeres	varones	mujeres
<b>Promedio</b>	4	4,1	4,1	4	4	3,8	4,14	3,9	4	3,8	4,2	4,14
<b>Nulo</b>	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
<b>Bajo</b>	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	10%	0%	0%
<b>Moderado</b>	10%	10%	0%	10%	10%	20%	0%	10%	0%	10%	0%	29%
<b>Alto</b>	80%	70%	90%	80%	80%	80%	86%	90%	100%	70%	80%	29%
<b>Muy alto</b>	10%	20%	10%	10%	10%	0%	14%	0%	0%	10%	20%	43%

Tabla 16. Frecuencia porcentual de orientación motivacional a la tarea, según sexo y año de cursada. Promedio

El detalle de cada dato lo podemos visualizar en el gráfico 59, ilustrados los valores que se expresaron en la tabla 18.

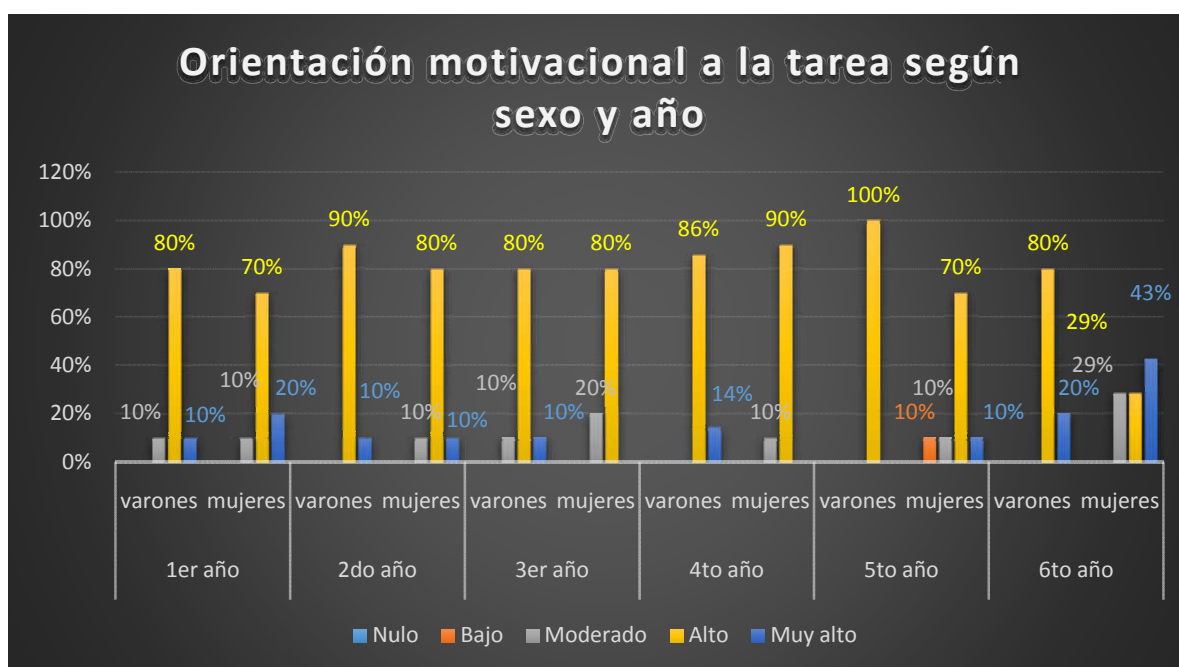


Gráfico 59. Frecuencia porcentual de orientación motivacional a la tarea según sexo y año de cursada

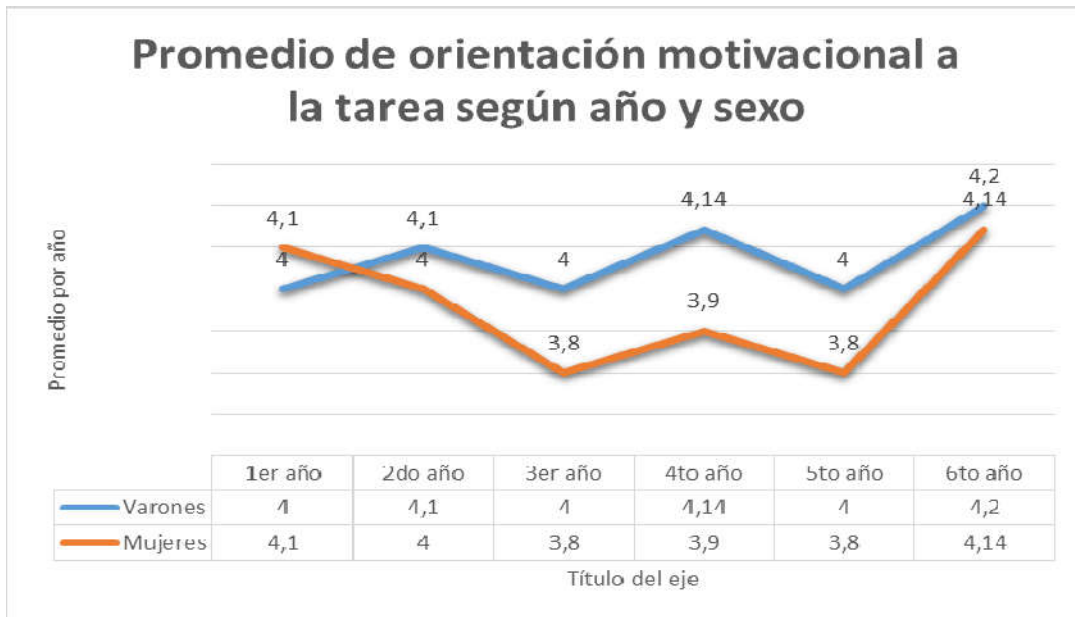


Gráfico 60. Promedios de orientación motivacional a la tarea según año y sexo

Analizando la comparación de promedios entre varones y mujeres por cada año, no deja ver que los varones manifiestan un nivel de orientación motivacional a la tarea más alta que las mujeres en todos los años menos en el primer año de cursada. Es interesante observar que la línea de tendencia comienza de forma contrapuesta en primer y segundo año, pero luego se comporta de la misma manera para los dos sexos, ascendiendo y descendiendo los valores, lo que nos demuestra que existe una correlación en el comportamiento de cada año y cada sexo.

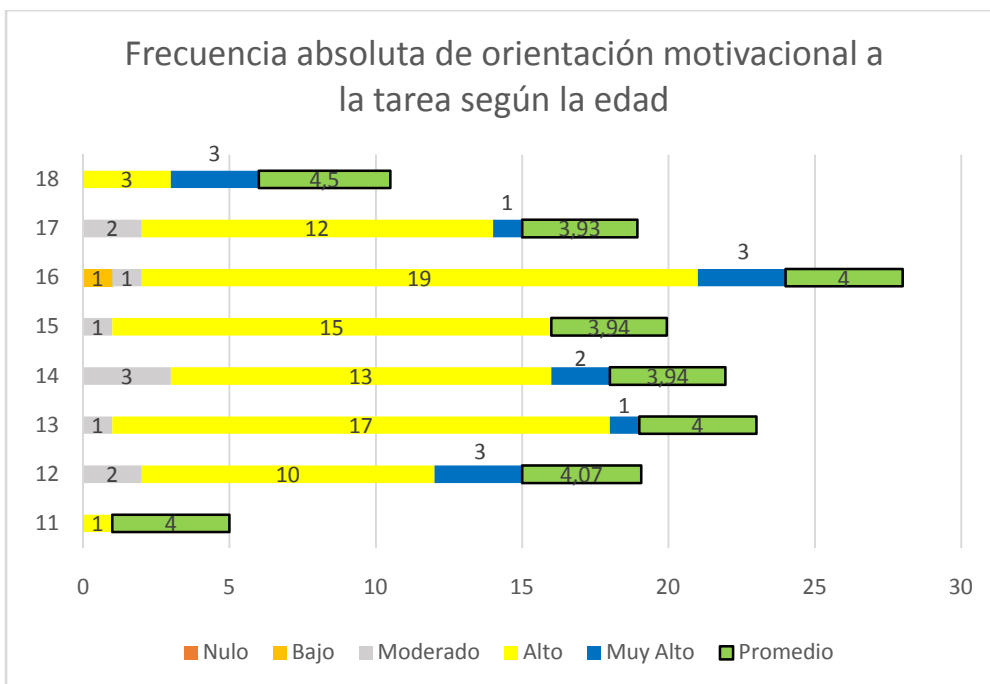


Gráfico 60. Frecuencia absoluta de orientación motivacional a la tarea según la edad. Promedio

En el gráfico 60 se visualiza el comportamiento de esta variable con respecto a la edad. Vemos que a los 11/12 años hay una alta orientación motivacional a la tarea con 11 estudiantes. Esta predominancia del valor alto se mantiene pero los valores cambian, de tal modo que a los 13 años un total de 17 estudiantes presentan este valor, a los 14 años son 13 los estudiantes, a los 15 años 15 estudiantes. a los 16 años 19 estudiantes a los 17 años 12 estudiantes y a los 18 años se igualan los valores alto y muy alto con 3 estudiantes por cada lado.

De igual manera es relevante analizar cómo se comporta la orientación motivacional a la tarea según el gusto por la Educación Física de cada año de estudio y según el sexo. Para realizar este análisis observamos el siguiente gráfico donde podemos encontrar la distribución divididos por sexo, la cantidad de estudiantes en cada gusto por la Educación Física según los valores manifestados en la orientación motivacional a la tarea. En los varones, como habíamos analizado antes, prevalece una orientación a la tarea alta, y en esta detectamos que el gusto por la Educación Física es mucho. En los valores moderados de orientación motivacional a la tarea predomina de igual modo mucho gusto por la

Educación Física, y sorprendentemente en el valor muy alto el gusto se equipara entre mucho y bastante. En cuanto a las mujeres, el valor de orientación motivacional a la tarea más concentrado también es alto, pero la distribución de gusto por la Educación Física se reparte entre mucho (15 estudiantes) bastante (13) y moderado (9), mayoritariamente. El valor muy alto predominada en las mujeres mucho gusto por la Educación Física. (Ver gráfico 61).

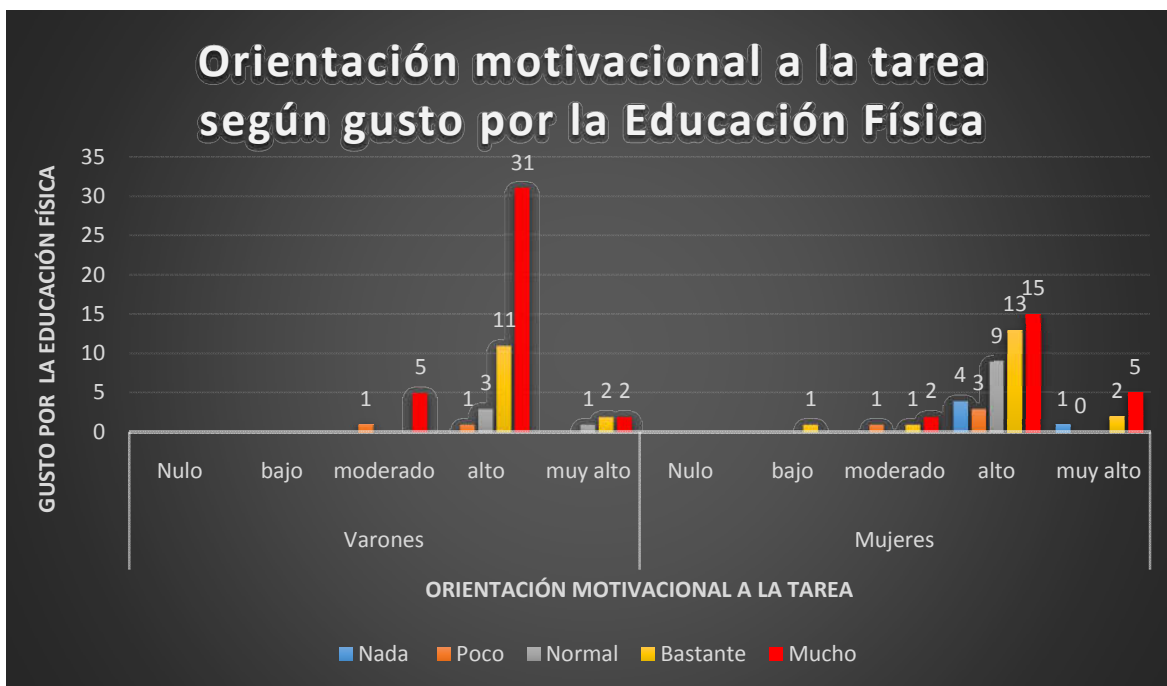


Gráfico 61. Frecuencia absoluta de orientación motivacional al ego según el gusto por la Educación Física

### 3.1.2.3. Nivel de experimentación del estado de flow

Para un mejor análisis de esta variable se expondrá en un primer momento de manera general, es decir la sumatoria de las 9 dimensiones de la variable experimentación del estado de flow. Posteriormente se analizará cada dimensión por separado y sus respectivas relaciones.

El 68% de estudiantes manifiesta un alto nivel de experimentación del estado de flow. El 29% un moderado nivel y el 3% bajo nivel. No se obtuvieron resultados para los niveles nulos y muy alto. El promedio general es moderado-alto (3.66) y la moda es alta (4). En el siguiente gráfico 62 se podrán visualizar los datos expuestos.

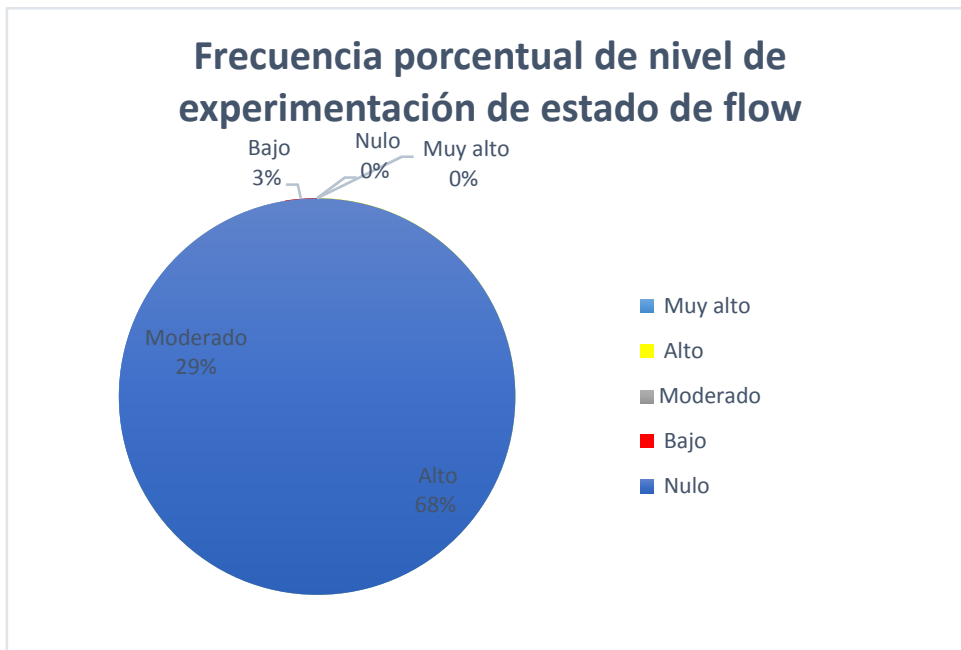


Gráfico 452. Frecuencia porcentual del nivel de experimentación del estado de flow

Al analizar esta variable según cada sexo encontramos que el comportamiento fue el siguiente:

El valor que predomina en los dos sexos es un alto nivel de experimentación del estado de flow con el 68%. Los varones revelaron un 30% de nivel moderado y las mujeres un 28%. Solo un 4% en las mujeres y un 2% en varones expresaron un valor bajo. Tanto el valor nulo como muy alto, no se detectaron respuestas. (Ver gráfico 63). El promedio es de 3,67 (Alto – Moderado) y la moda 4 (alto) tanto para varones como mujeres.

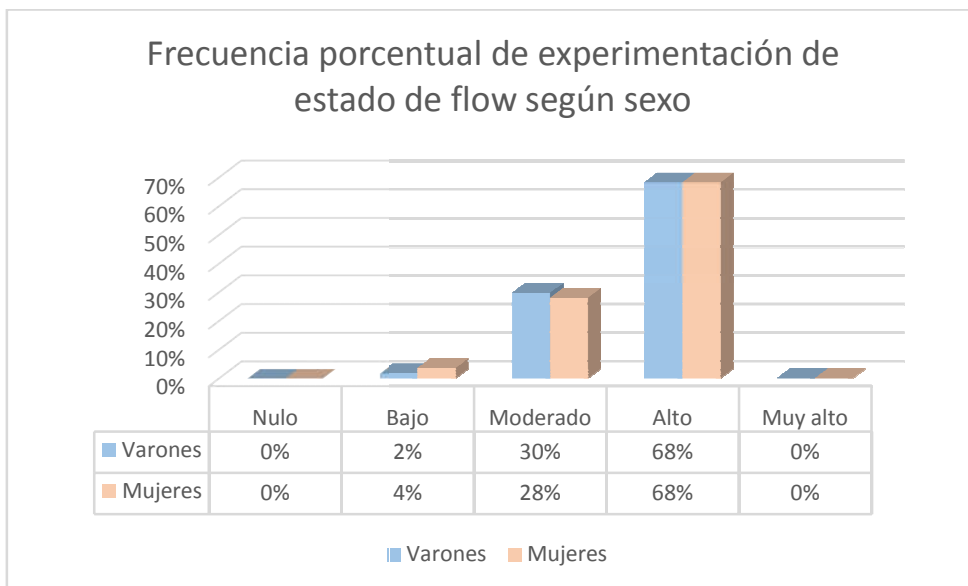


Gráfico 463. Frecuencia porcentual de experimentación de estado de flow según sexo

Considerando el año de estudio al estudiar la variable de experimentación de flow, podemos detectar que predomina el valor alto en todos los años, sobre todo en segundo y tercer año que este valor obtiene el 80%. En 5to año manifiesta un 70%, en 4to año un 65%, en 1er año el 60% y en 6to año el 53% de la cuota.

El segundo valor que encontramos luego de una alta experimentación del estado flow, es moderado, con la manifestación de los valores más elevados en 1er y 6to año con el 40%, y en 4to año con el 35%. A continuación en el gráfico 64 podremos observar la frecuencia porcentual de todos los valores antes descritos.

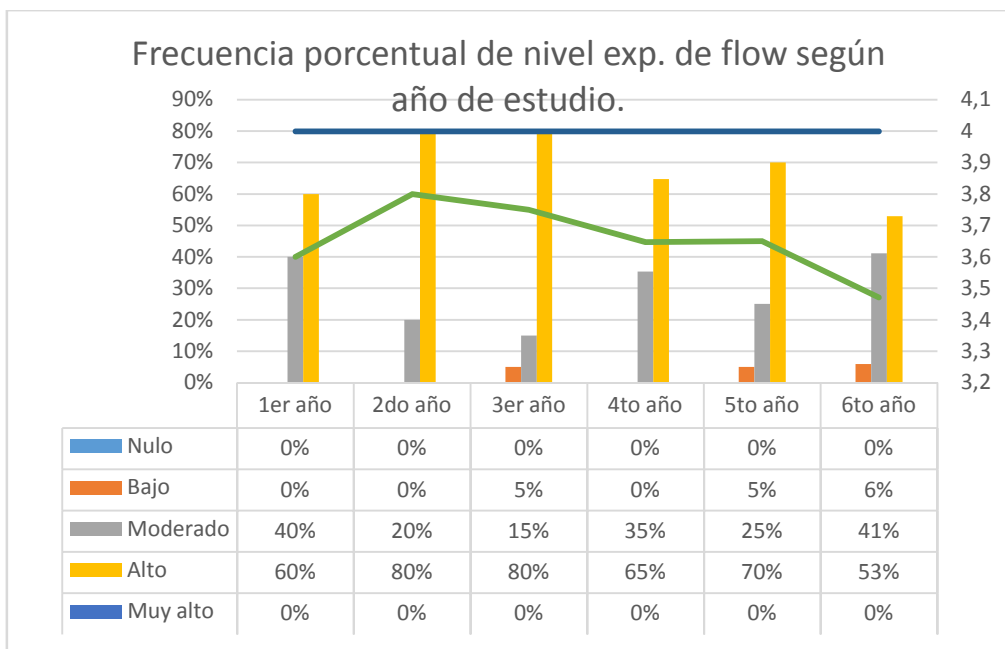


Gráfico 474. Frecuencia porcentual de experimentación del estado de flow según el año de estudio

Al analizar esta variable con el sexo y el año de estudio, podemos focalizar aún más sobre el comportamiento de esta variable. Para esto observamos la tabla 19 y el gráfico 65 donde podemos encontrar los resultados obtenidos.

	1ero		2do		3ero		4to		5to		6to	
	varon es	mujer es	varon es	mujer es	varon es	mujer es	varon es	mujer es	varon es	mujer es	varon es	mujer es
<b>Prome dio</b>	3,6	3,6	3,7	3,9	3,9	3,6	3,71	3,6	3,8	3,5	3,3	3,71
<b>Nulo</b>	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
<b>Bajo</b>	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	10%	10%	0%
<b>Moder ado</b>	40%	40%	30%	10%	10%	100%	29%	40%	20%	30%	50%	29%
<b>Alto</b>	60%	60%	70%	90%	90%	0%	71%	60%	80%	60%	40%	71%
<b>Muy alto</b>	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

Tabla 17. Frecuencia Porcentual de nivel de experimentación del estado de flow según el sexo y el año de estudio

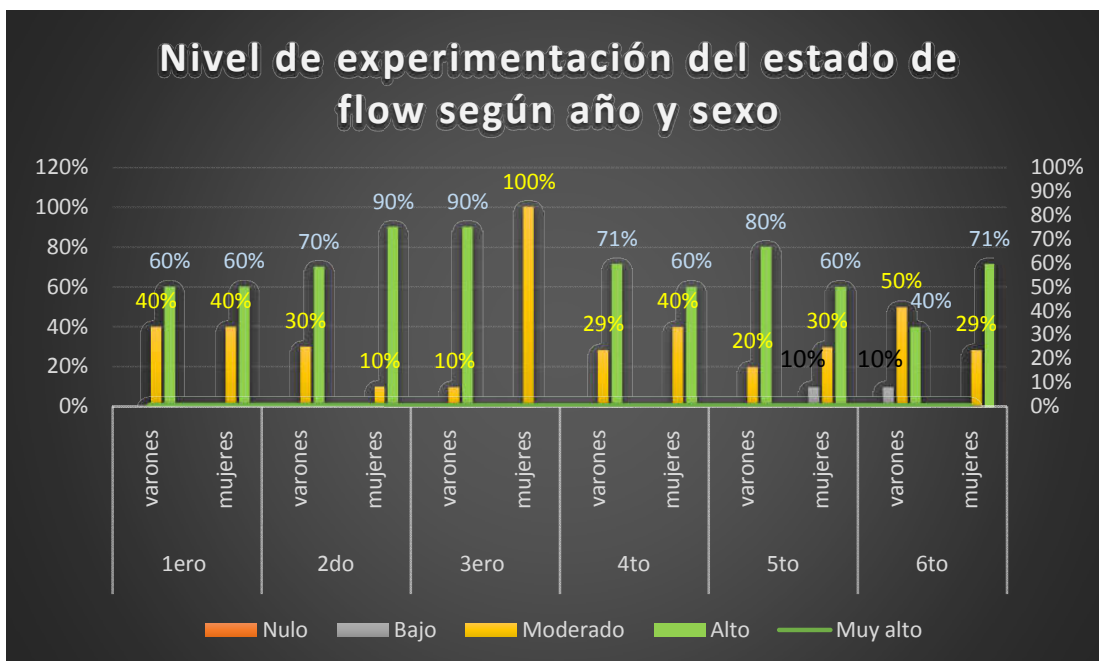


Gráfico 65. Frecuencia porcentual de experimentación del estado de flow según año de estudio y sexo

Aquí podemos observar cómo es el comportamiento de cada valor en cada año y sexo, y compararlos entre sí. Así vemos que en primer año la manifestación de los valores alto y moderado se da en iguales niveles con 40% el valor moderado y 60% el valor alto, tanto en mujeres como en varones. En segundo año se observa una diferencia notable entre cada sexo. En varones el 30% manifiesta una experimentación del estado de flow moderado y el 70% un valor alto. En cuanto a las mujeres solo un 10% manifestó un valor moderado y el 90% una experimentación alta, así mismo en mujeres, en tercer año se observa un contraste con los demás años detectándose un 100% de valor moderado. En cuanto a los varones, en tercer año continúa predominando el valor alto sobre el moderado con el 90% alto sobre el 10% moderado. En cuarto y quinto año los valores altos disminuyen a un 71% y 80% en varones, mientras que en las mujeres se mantiene en un 60%, en cambio el valor moderado representa el 29% y el 40% en varones y el 40% y 30% en mujeres. Es en quinto año donde se observan los primeros valores de experimentación del estado de flow bajo en mujeres. En sexto año el porcentaje de valor alto en varones cae con el 40% por debajo del moderado con el 50%, y se observa un 10 de valor bajo. En mujeres se

mantiene predominante el valor alto con el 71% mientras que el 29% lo ocupa el valor moderado.

En el gráfico 66 podemos observar cómo varía el promedio de experimentación del estado de flow según el año de estudio y el sexo. En varones observamos que hasta el tercer año la tendencia es progresiva, fluctuando entre 4to y 5to año y descendiendo en 6to año notablemente. En cuanto a las mujeres aumenta en segundo año pero luego se mantiene la tendencia descendente hasta el 6to año que aumenta levemente.

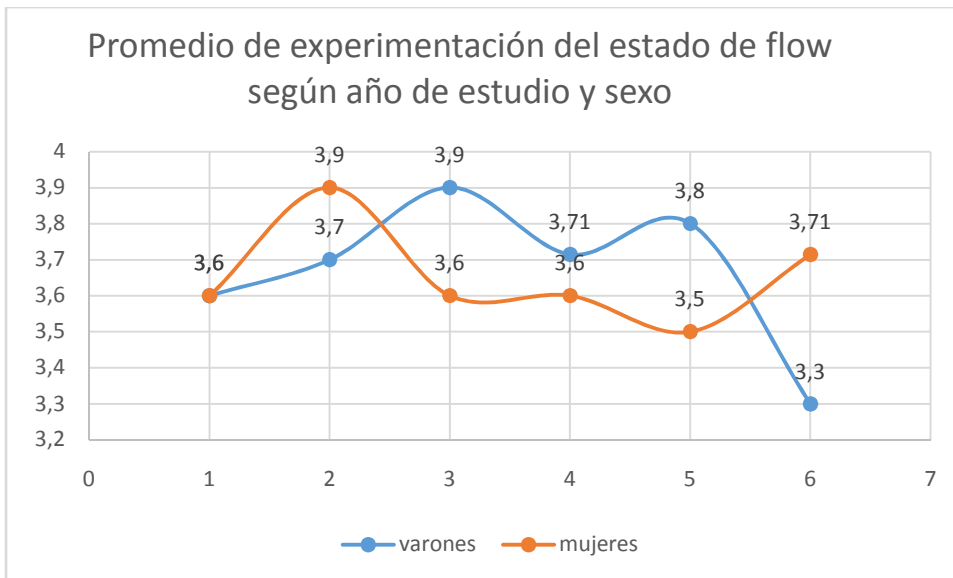


Gráfico 486. Distribución del promedio según año de estudio y sexo

La variable de experimentación del estado de flow está compuesta por 9 dimensiones que denominamos:

*Dimensión 1: Equilibrio entre habilidad y reto*

*Dimensión 2: Combinación/unión de la acción y pensamiento*

*Dimensión 3: Claridad de objetivos*

*Dimensión 4: Feedback claro y sin ambigüedades*

*Dimensión 5: Concentración sobre la tarea que se está realizando*

*Dimensión 6: Sentimiento de control*

*Dimensión 7: Pérdida de cohibición y de autoconciencia*

*Dimensión 8: Transformación de la percepción del tiempo*

*Dimensión 9: Experiencia autotélica*

Observando la muestra total en el gráfico 67 vemos que la manifestación de cada una se observa con los siguientes porcentajes:

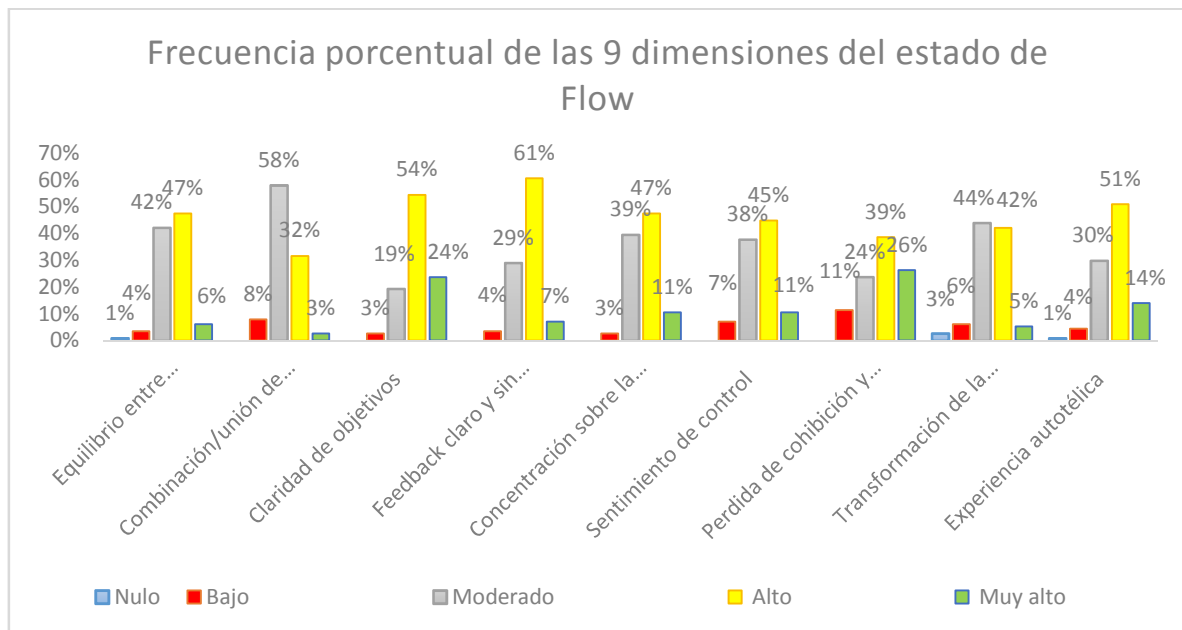


Gráfico 67. Frecuencia porcentual de las Dimensiones del Estado de flow

Esto nos demuestra cómo hubo una predominante manifestación alta y moderada de cada dimensión, y los demás valores solo se observan en bajos niveles. El promedio de entre las dimensiones oscila entre los 3.29 a 3.80 y la moda se repite en 4 mayoritariamente.

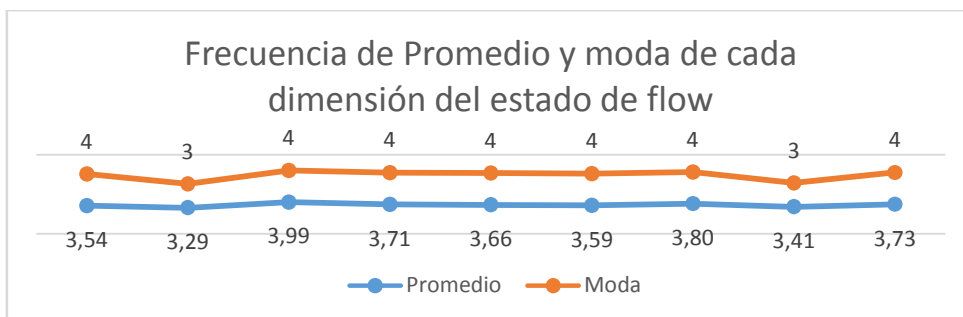


Gráfico 68.. Frecuencia de promedio y moda de cada dimensión del estado de flow.

### 3.1.2.3.1. Dimensión 1 del estado de flow: Equilibrio entre habilidad y reto

En el análisis de esta dimensión observamos en el gráfico anterior (66) que un 47% de los/as estudiantes reconocieron un nivel alto de la dimensión Equilibrio entre habilidad y reto, un 42% un nivel moderado. Luego aparece con notable diferencia el nivel muy alto con el 6%, el nivel bajo con el 4% y solo con el 1% el nivel nulo.

En cuanto al sexo, vemos que el mayor porcentaje de los varones presentan un alto nivel con el 54% seguido por el nivel moderado con el 35%. Completan el total los niveles muy alto con 9%, y bajo con el 2%. Con respecto a las mujeres el 49% del total presenta un nivel moderado, el 40% nivel alto, el 5% un nivel bajo seguido por el nivel muy alto con el 4% y el nulo con el 2% (gráfico 67). El promedio en varones es de 3.7 y en mujeres de 3.4. La moda es de 4 en varones y 3 en mujeres.

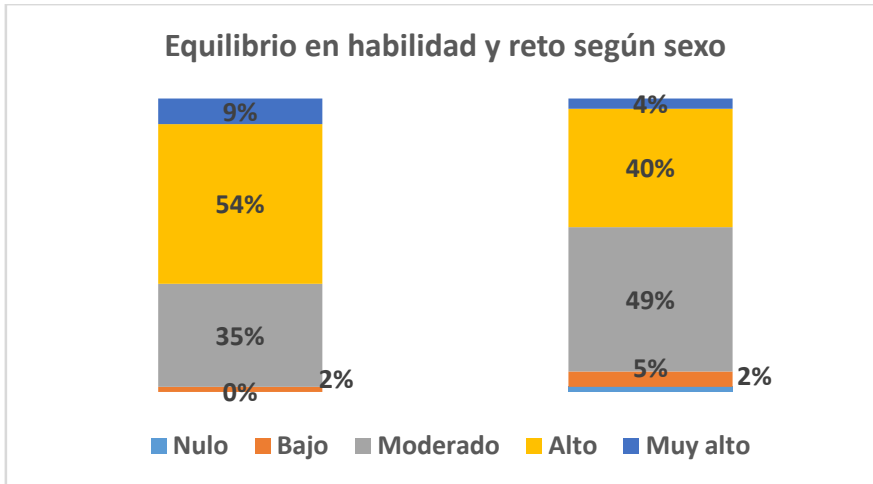


Gráfico 49. Frecuencia porcentual de equilibrio en habilidad y reto según sexo

Continuando con el análisis de esta dimensión veremos cómo se comporta según el año de estudio. En el gráfico 68 podemos observar que los mayores porcentajes de cada año se manifiestan en los valores moderado y alto. Así vemos que en el nivel alto, 1er año manifiesta un 65%, 2do año el 55%, 3er año el 41%, 4to año el 41%, 5to año el 35% y en 6to año el 41%. Con respecto al nivel moderado tanto 1er año como 2do y 3ero se presentan con el 35%, 4to año con el 47%, 5to año con 60% y 6to con 41%. Los demás valores se manifiestan disímiles en cada año.

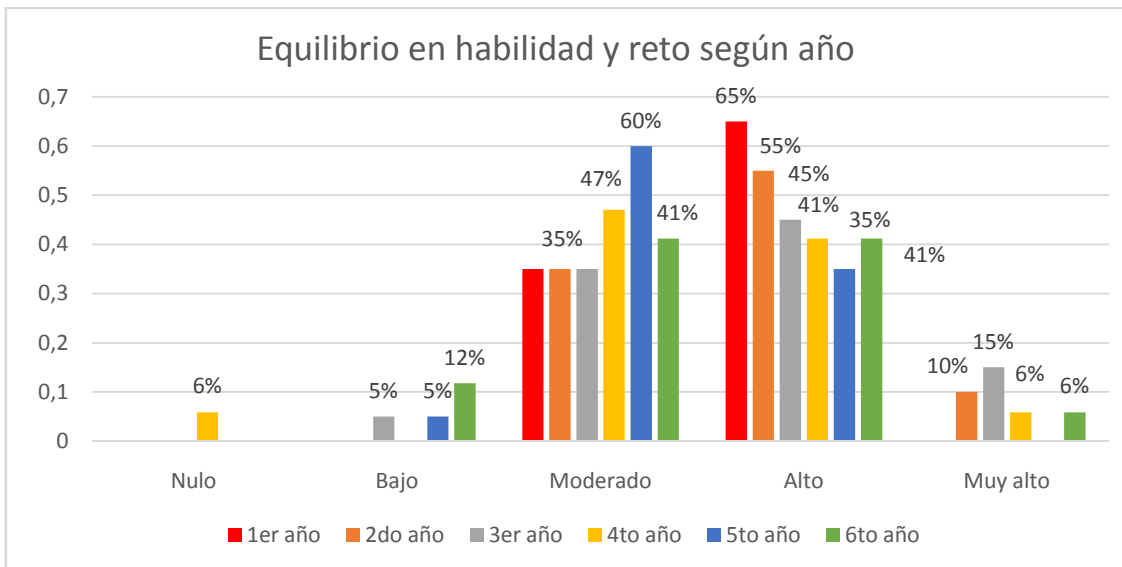


Gráfico 50. Frecuencia porcentual de niveles de equilibrio en habilidad y reto según año de estudio

El promedio en primer año es de 3.65, en segundo año es de 3,75. En tercer año de 3.7, en cuarto 3.41, en quinto de 3.30 y en sexto 3.41. Observamos que mediante que aumentan los años de estudios se percibe una tendencia en descenso de promedio del nivel en habilidad y reto. La moda se mantiene en 4 los primeros tres años, luego desciende a 3 en cuarto y quinto año, aumentando nuevamente a 4 en sexto año.

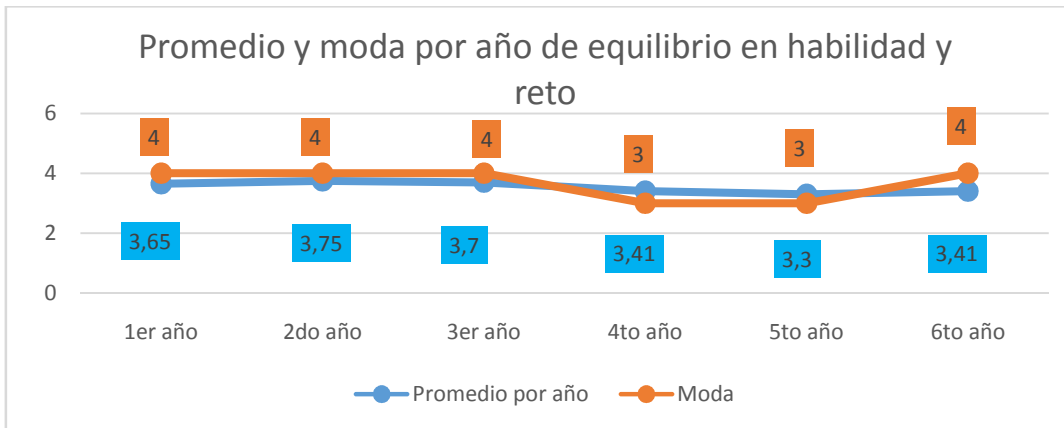


Gráfico 51. Promedio y moda de equilibrio en habilidad y reto según año de estudio

Al relacionar esta variable con el sexo y el año de cursada los resultados obtenidos fueron los siguientes: En los primeros años predomina un alto nivel de equilibrio en habilidad y reto en los varones (60%) y mujeres (70%), por sobre el nivel moderado (40% - 30%). No se evidencian resultados en los demás niveles nulo, bajo y muy alto. Ya en segundo año en varones esta diferencia se aumenta en el nivel alto, 70%, el nivel moderado desciende a 10% y aparece el nivel muy alto con el 20%. En cuanto a las mujeres, el nivel alto sufre un descenso a 40%, aumentando el nivel moderado a 60%.

En el tercer año de estudio se equilibran todos los niveles, presentando en varones nivel alto del 50%, por sobre moderado 30% y muy alto 20%. En mujeres el 40% lo comparten los niveles alto y moderado, seguido por bajo y muy alto con el 10%. En cuarto año se manifiesta otra vez la tendencia del valor alto en varones con el 71% contra el 29% moderado, y en mujeres el nivel moderado 60%, nivel alto 20%, nulo y muy alto 10%.

Quinto año en varones se igualan los valores alto y moderado en 50% y en mujeres el 60% moderado, el 20% bajo y alto. En sexto año la tendencia decreciente del nivel alto se hace manifiesto decayendo a 30% y el nivel moderado aumenta al 40%. El valor bajo tiene un 20% y el nivel muy alto el 10%. Las mujeres tienen en sexto año como valor predominante alto con 57%, luego 29% moderado y con el 14% el nivel bajo. En el gráfico 70 podemos observar estos datos con mayor claridad.

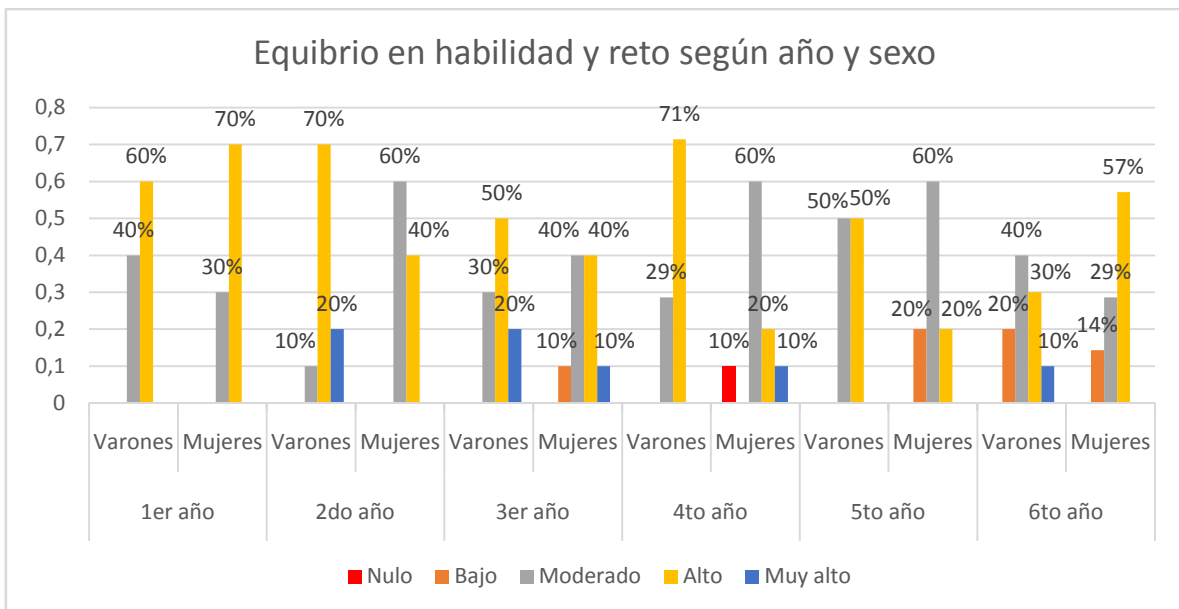


Gráfico 52. Frecuencia porcentual de equilibrio en habilidad y reto según año y sexo

El promedio de varones se muestra levemente en forma descendente mientras aumentan los años. Sube significativamente de primer a segundo año, 3.6 a 4.1, luego comienza a descender hasta llegar a 3.3 en sexto año. La moda se mantiene de primer a cuarto año y desciende en quinto y sexto año a 3.

En cambio en mujeres los niveles se muestran más vacilantes. En primer año lo encontramos en 3.7, en segundo desciende a 3.4 y aumenta en tercero a 3.5. Baja en cuarto y quinto, 3,2 y 3, para terminar en sexto en 3.43. La moda en primer y sexto año es de 4, en los demás años es de 3. (Ver gráfico 71).

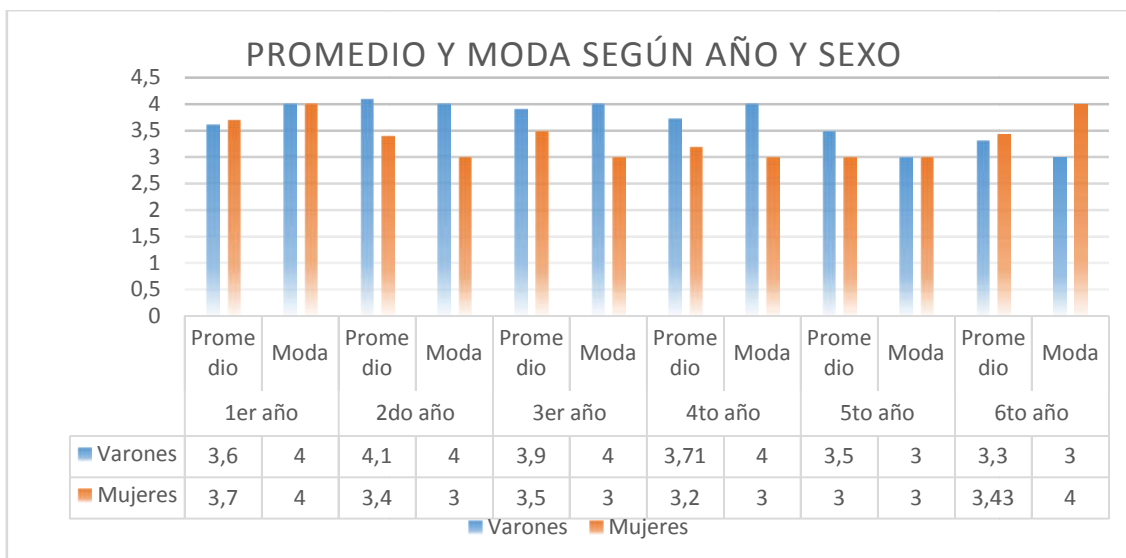


Gráfico 53. Promedio y moda según año y sexo

### 3.1.2.3.2. Dimensión 2 del estado de flow: Combinación/unión de la acción y pensamiento

En un 58% de los/as estudiantes se ha manifestado un nivel moderado de esta dimensión, en un 32% un nivel alto, luego se encuentra el nivel bajo con el 8% y el nivel muy alto con el 3%.

Con respecto a la dimensión de combinación/unión de la acción y el pensamiento con el sexo podemos ver que tanto en varones como en mujeres el nivel predominante es el moderado, con el 53% y el 63% respectivamente. Luego lo continúa el nivel alto con el 39% en varones y el 25% en mujeres, con el 5% en varones y 11% mujeres el nivel bajo, y por último se encuentra con el 4% en varones y 2% en mujeres el nivel muy alto. El promedio en varones fue de 3.40 y en mujeres de 3.18. La moda, de 3 en los dos sexos. (Gráfico 72).

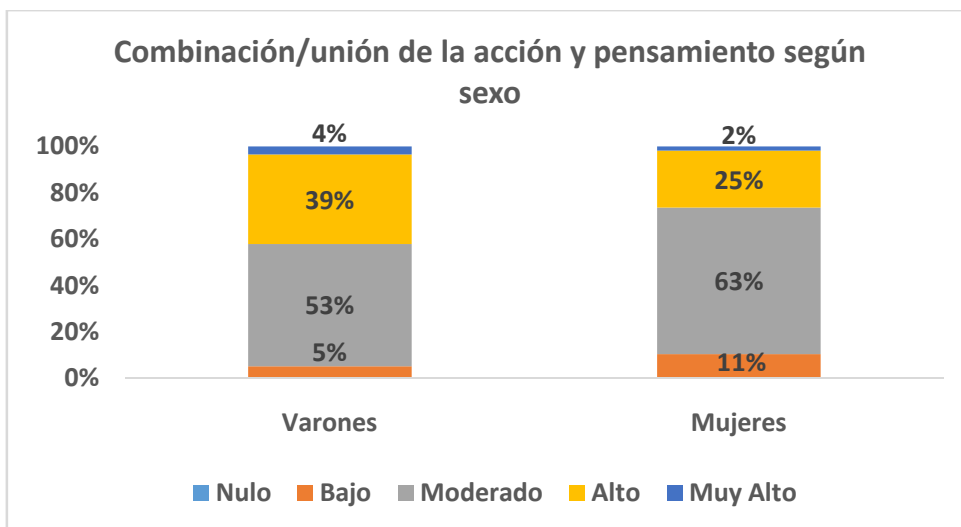


Gráfico 54. Frecuencia porcentual de combinación/unión de la acción y pensamiento según sexo

También podemos detectar, en el análisis de la relación de esta dimensión con cada año de estudios que en todos ellos el nivel predominante fue moderado. Dentro de este nivel vemos que primer año se presenta con un 60%, segundo con el 55%, tercero con el 70%. Cuarto año el 59%, quinto el 50% y sexto el 53%. El nivel alto también se observa con valores significativos, donde segundo y quinto año poseen el 40%, sexto año el 35%, cuarto el 29%, primero el 25% y tercero el 20%. Estos datos podemos observarlos en el gráfico 73, donde también aparecen datos de los demás niveles con valores bajos.

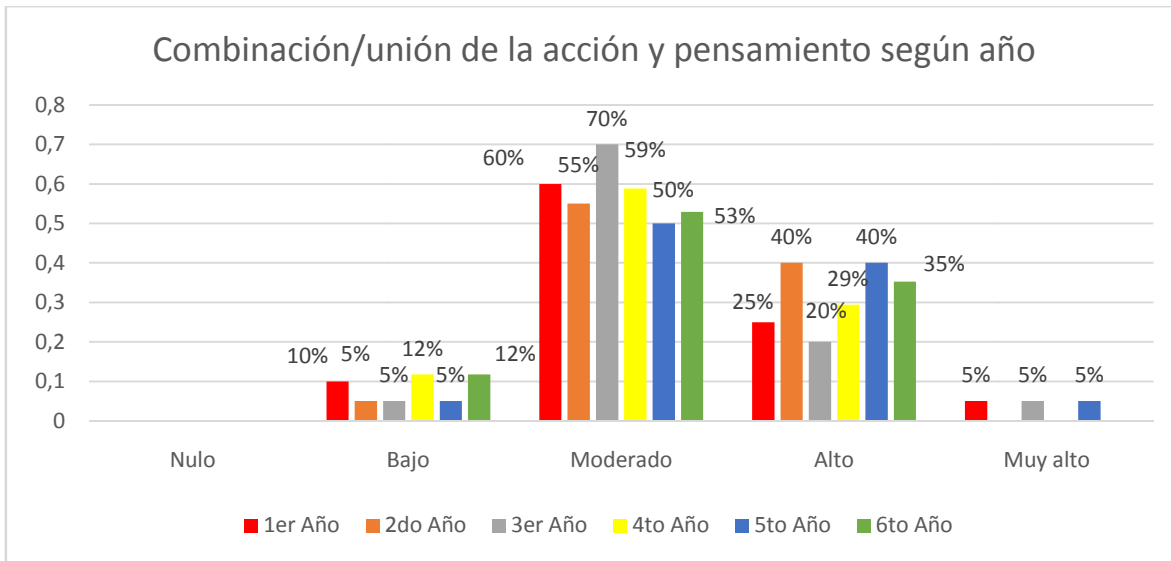


Gráfico 55. Frecuencia porcentual de años de estudio según niveles de dimensión combinación/unión de la acción y el pensamiento

El promedio en primer y tercer año es de 3.25, en segundo año aumenta a 3.35 y luego baja a 3.18 en cuarto. En quinto aumenta de forma significativa a 3.45 y desciende en sexto a 3.24. La moda se mantiene estable en 3 en todos los años.

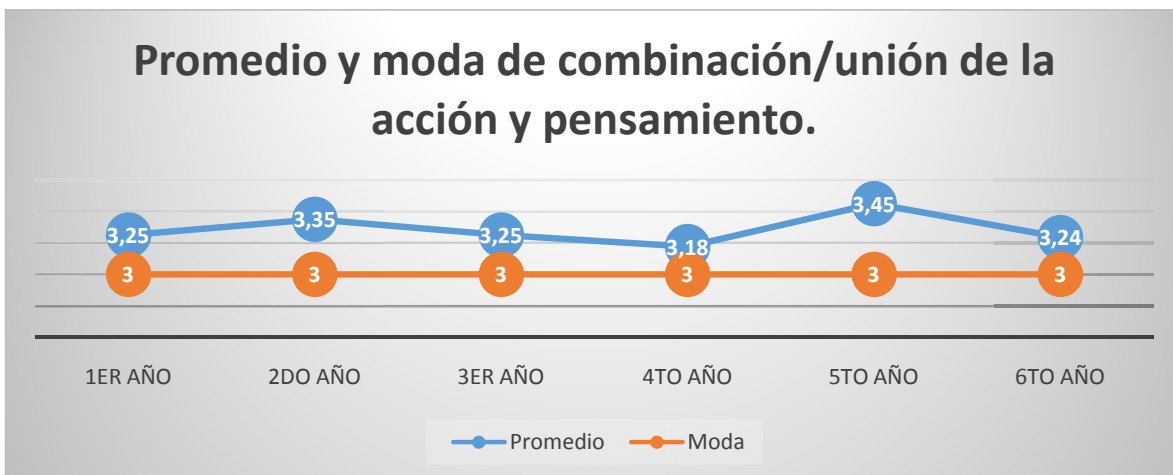


Gráfico 56. Promedio y Moda de combinación/unión de la acción y el pensamiento

Basándonos en el comportamiento que vemos en la relación de esta variable con los años de estudio, en el análisis con el sexo y los años de estudio, observamos que se respeta este comportamiento. Por lo que encontramos en primer año, tantos en mujeres como varones como mayor valor al nivel moderado, con el 50%

para varones y el 70% para mujeres. En el nivel alto hay una marcada diferencia, ya que en varones se encuentra en el 40% y en mujeres al 10%.

En segundo año el valor moderado para varones es del 50% contra el 60% en mujeres y el nivel alto es de 40% en los dos sexos. Tercer año responde de forma muy parecida al primer año, donde observamos un mayor número de nivel moderado en las mujeres con el 80%, completando con niveles alto y bajo al 10%. En varones el nivel moderado es del 60%, alto con el 30% y el 10% muy alto.

Cuarto año cambia la tendencia y vemos que en varones el 71% es de nivel moderado y el 29% alto. El 50% en mujeres es moderado, el 30% es alto y el 20% es bajo. Quinto año no presenta diferencias entre los dos sexos en los niveles moderado y alto, 50% y 40% respectivamente, pero sí observamos que el 10% restante los varones presentan nivel muy alto y las mujeres nivel bajo. En sexto año en varones el nivel que predomina es alto, con el 50%, luego continúa moderado con el 40%. En mujeres el 71% moderado y con 14% nivel bajo y alto. (Ver gráfico 75).

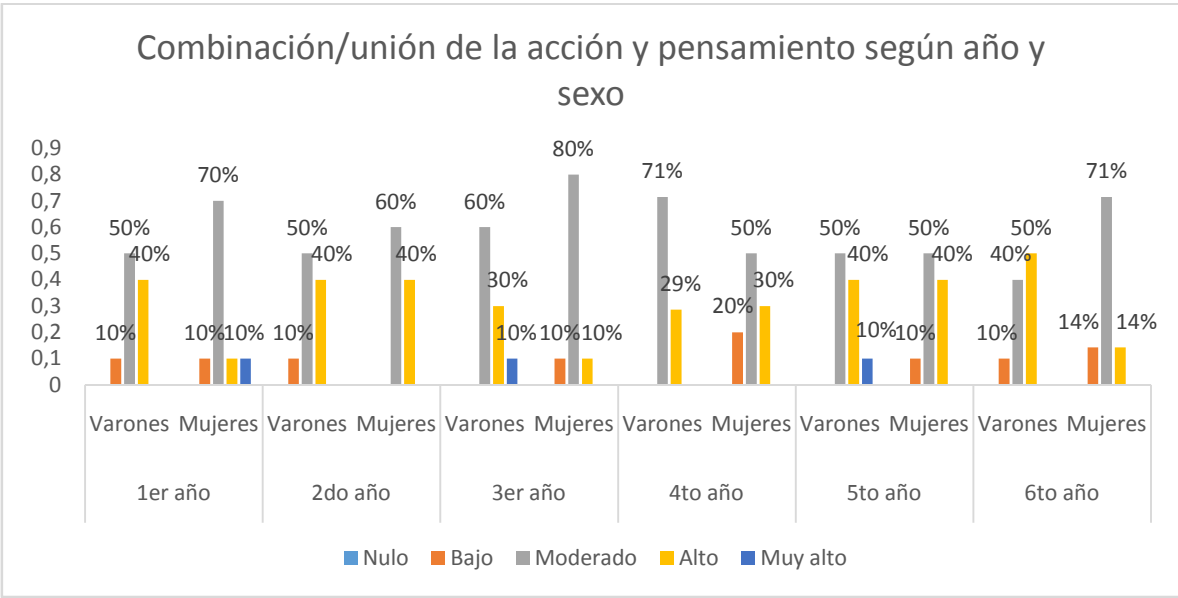


Gráfico 57. Frecuencia porcentual de combinación/unión de la acción y pensamiento según año y sexo

El promedio de varones fluctúa entre 3.3 primer y segundo año, a 3.6 en quinto año. En cambio en mujeres va desde los 3 en tercero y sexto hasta los 3.4 en 2do. La moda en varones es de primero a quinto de 3 y en sexto de 4. En mujeres es en todos los años de 3. En el gráfico 76 podemos observar el promedio y la moda detallada en cada año y por sexo.

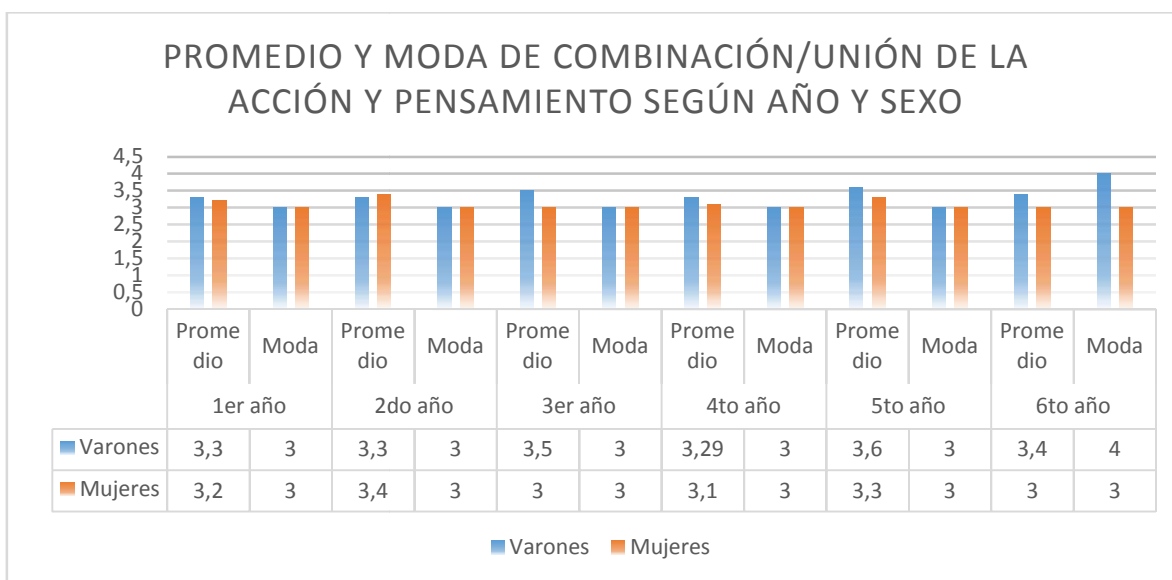


Gráfico 58. Promedio y año según moda

### 3.1.2.3.3. Dimensión 3 del estado de flow: Claridad de objetivos

En un 54% de los/as estudiantes se ha manifestado un nivel alto de esta dimensión, un 24% un nivel alto y el 19% un nivel moderado. Tan solo el 3% se ha evidenciado de nivel bajo en la claridad de objetivos.

Con respecto al sexo, encontramos una revelación de los niveles bastante similares, encontrándose el nivel alto alrededor de 50% (53% varones, 54% mujeres, para ser más exactos). También en forma equilibrada se observa también el nivel muy alto con el 23% para varones y 26% para mujeres. Los varones además presentan también un 25% de nivel moderado, y las mujeres un 14% y un 5% de nivel bajo (Ver gráfico 77). El promedio en varones es alto en los

dos sexos, 3.98 varones y 4.02 en mujeres. La moda es alto (4) para los dos sexos.

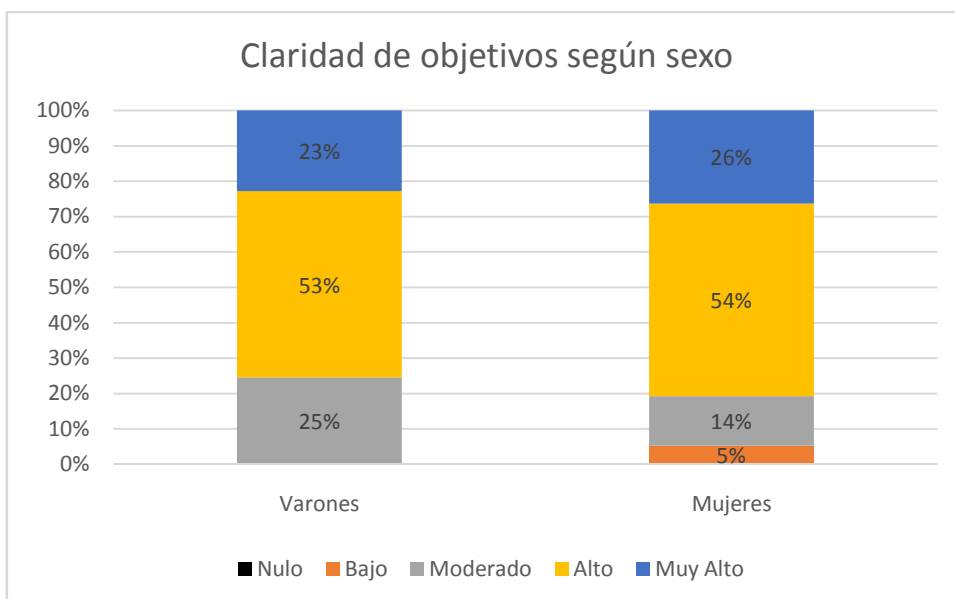


Gráfico 59. Frecuencia porcentual de claridad de objetivos según sexo

Si vemos según el año de estudio podremos observar en el gráfico 78, los mayores porcentajes de cada año se encuentran en el nivel alto, seguidos por los valores moderado y muy alto. Dentro del nivel alto encontramos que segundo año presenta el mayor porcentaje con el 70%, luego viene 4to año con el 65%, 6to año con el 59%, 3ero con 50%, 1er año con 45% y 5to año con el 35%.

A su vez podemos detectar que en 5to año la distribución de los porcentajes no es despareja de tal forma que al 35% del nivel alto, lo acompañan los niveles moderado y muy alto con el 30%. Lo mismo sucede con el 1er año de estudio, ya que al 45% de nivel alto lo sigue el 35% de nivel muy alto y el 20% del nivel moderado. En los demás años de estudio la diferencia es muy notable entre el nivel alto y los demás, pudiéndose detectar en el siguiente gráfico 78.

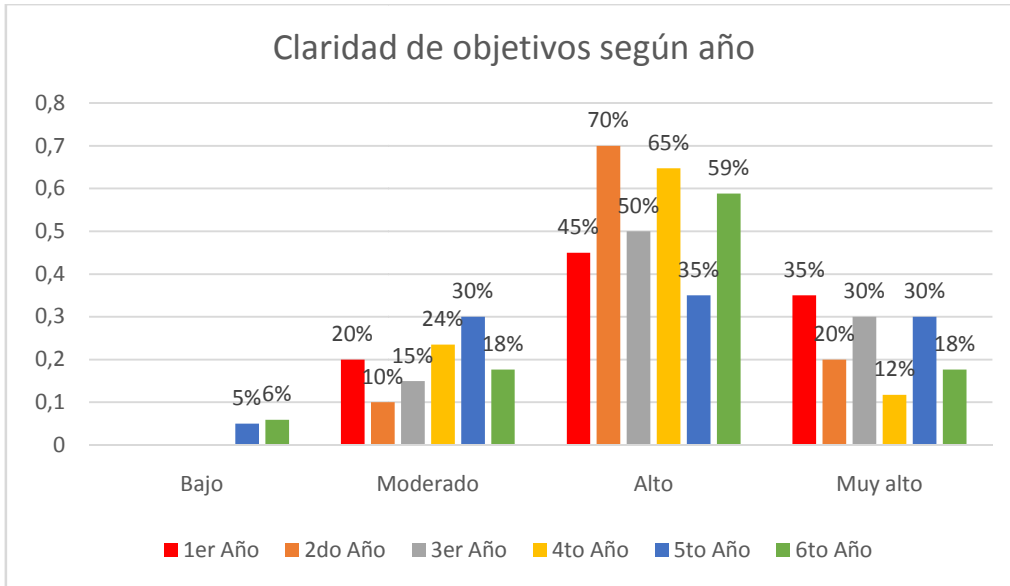


Gráfico 60. Frecuencia porcentual de años de estudios según niveles de dimensión claridad de objetivos según año

El promedio se presenta en forma decreciente a medida que aumentan los años de estudio. En primer año es de 4.15, en segundo de 4.1, tercero de 4.05, cuarto en 3.88, 5to 3.9 y 6to 3.88. La moda se mantiene en todos los años en el nivel 4. (Ver gráfico 79).

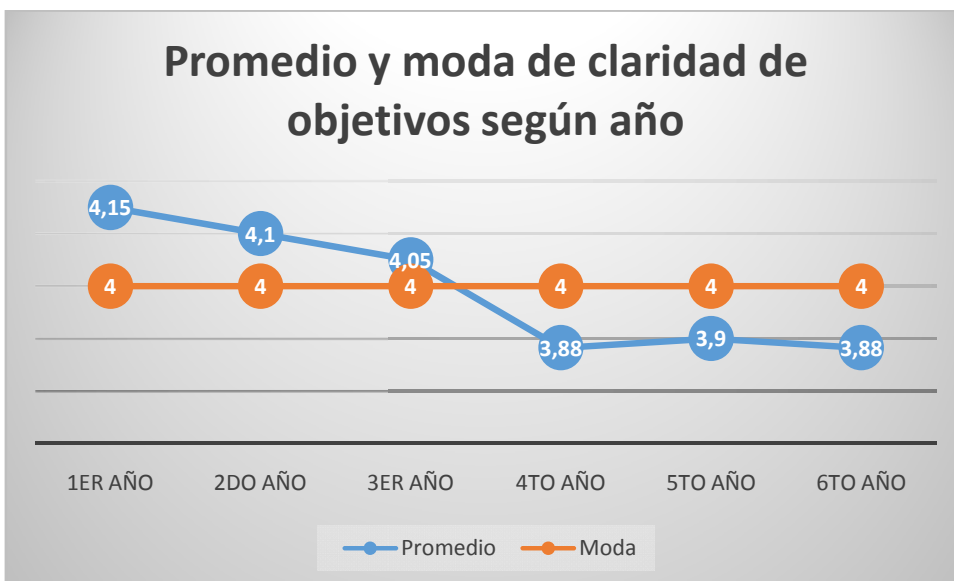


Gráfico 61. Promedio y moda de claridad de objetivos según año de estudio

Relacionando la dimensión 3 del estado de flow con el sexo y el año de estudio obtuvimos los siguientes resultados: tanto en varones y mujeres de los diferentes años de estudio predomina el nivel alto por sobre los demás, pero con una muy variada diferencia entre los porcentajes según año y sexo.

En primer año el 50% de nivel alto en varones supera al 40% de mujeres. A su vez ellas el valor muy alto es también de 40%. En segundo año los varones presentan un nivel alto del 60% mientras que las mujeres del 80%. En tercer año se asemeja más al primer año, con el 60% de nivel alto en varones, y el 40% en mujeres tanto en nivel alto como moderado.

En cuarto año se quiebra la tendencia dado que las mujeres presentan en un 80% el nivel alto y los varones un 43% nivel alto al igual que el nivel moderado. En quinto año se mantiene el nivel alto en varones con el 40% pero aumentan los niveles moderado y muy alto al 30%. Significativamente disminuye el nivel alto en mujeres al 30% y es igualado por los niveles moderado y muy alto también con el 30%. Ya en sexto vuelve a predominar el nivel muy alto en los dos sexos con el 60% varones y el 57% mujeres, observándose los demás niveles en forma equilibrada.

Podemos visualizar todos los valores detectados según el año de estudio y el sexo con mayor claridad en el siguiente gráfico 80.

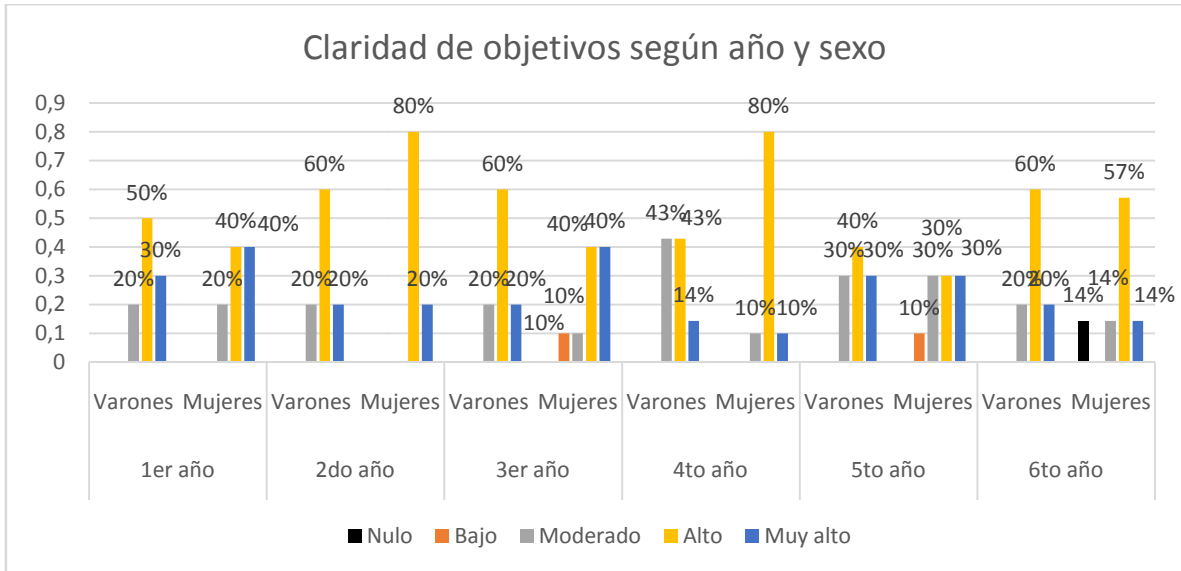


Gráfico 62. Frecuencia porcentual de claridad de objetivos según año de estudio y sexo.

El promedio de varones fluctúa entre 4 y 4.2 en todos los años salvo en 4to año que desciende a 3.71. En mujeres se mantiene en 4 y 4.1 en los primeros años y desciende en 5to a 3.8 y en 6to a 3.71. La moda es Alto (4) en todos los años, salvo en 4to año varones que es Moderado (3) y en 5to año mujeres también moderado (3).

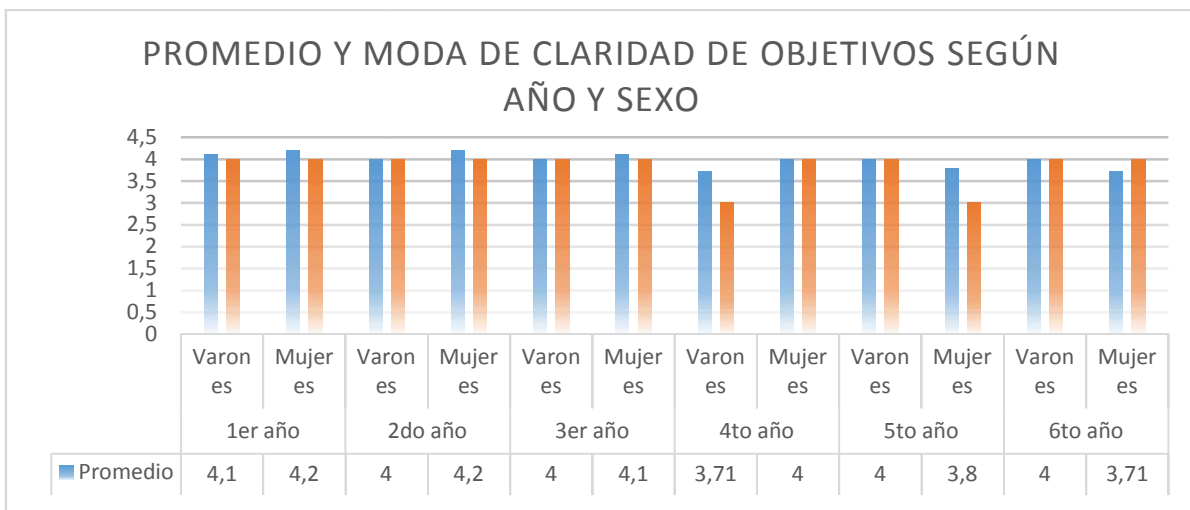


Gráfico 63. Promedio y moda según año de estudio y sexo

### 3.1.2.3.4. Dimensión 4 del estado de flow: Feedback claro y sin ambigüedades

Remitiéndonos al gráfico 67, observamos que el 61% de estudiantes manifestó un alto nivel de feedback claro y sin ambigüedades, un 29% nivel moderado, el 7% nivel muy alto y el 4% nivel bajo.

Con respecto al sexo podemos ver que tanto en varones como en mujeres el nivel alto que predomina se comporta de forma similar, 53% en varones y 54% en mujeres. De igual forma el nivel muy alto aparece con el 23% en varones y 26% en mujeres. En cuanto al nivel moderado se manifiesta en un 25% en varones y tan solo el 14% en mujeres, que completa con el 5% el total de la muestra. El promedio en varones es de 3.81 y en mujeres es de 3.61. La moda es 4 en los dos sexos. (Ver gráfico 82).

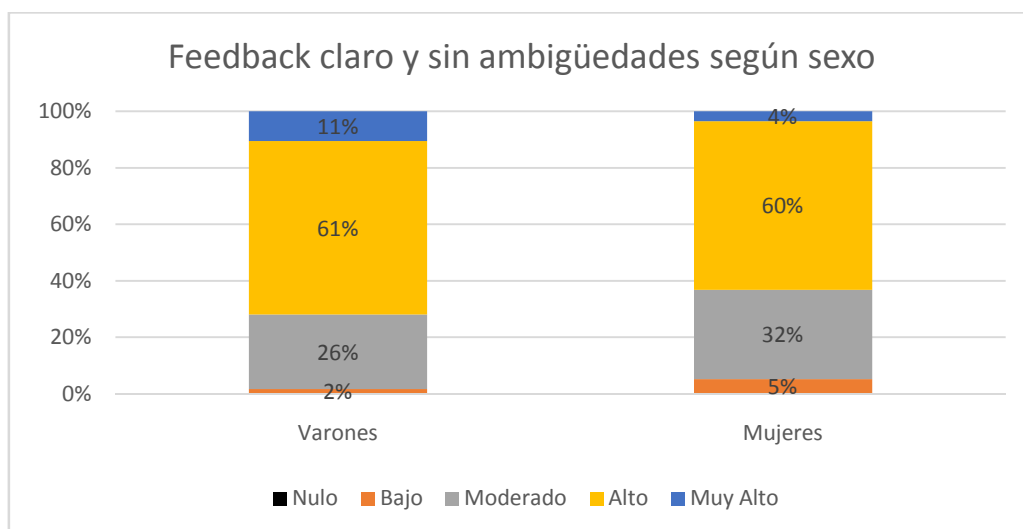


Gráfico 64. Frecuencia porcentual de feedback claro y sin ambigüedades según sexo

En cuanto al año, observamos que salvo quinto año, todos presentan alto nivel de feedback claro y sin ambigüedades. En cambio, quinto, es moderado su nivel más frecuente. En el gráfico 83 vemos detalladamente que el nivel alto en primer año

es de 80%. Luego lo siguen con el 65% segundo y tercer año, un poco más abajo con el 53% cuarto y sexto año y con el 45% quinto año.

El nivel moderado tiene su mayor frecuencia porcentual en quinto año, y luego en menor porcentaje lo continúan los demás años, con significativa diferencia entre el nivel alto. En el gráfico 83 veremos detalladamente cómo se distribuyen los porcentajes por niveles de cada año.

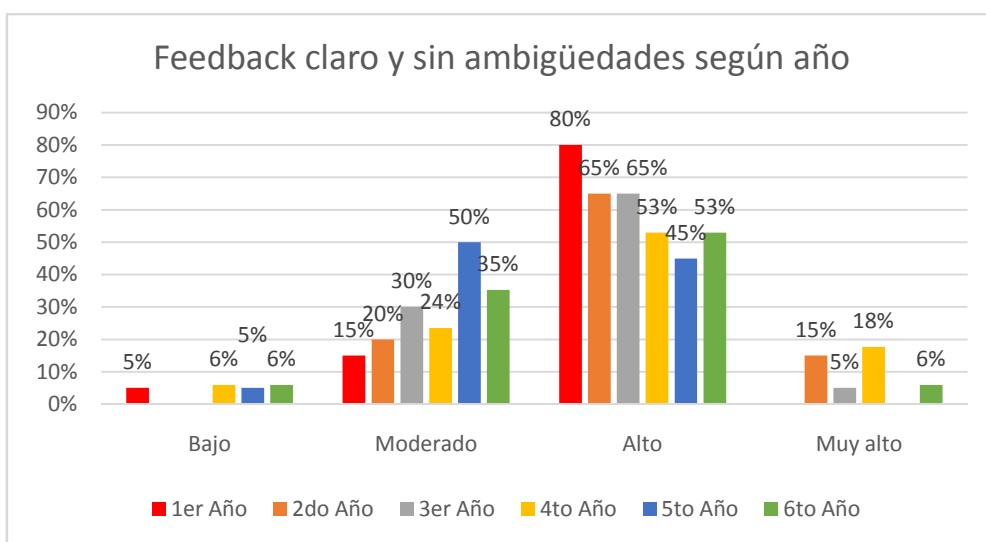


Gráfico 65. Frecuencia porcentual de niveles de equilibrio en habilidad y reto según año de estudio

El promedio de esta dimensión varía entre cada año. En primer año el promedio es de 3.75, en segundo año es de 3.95 y en tercero es de 3.75. Aumenta en cuarto a 3.82 para descender a 3.4 en quinto y en sexto sube a 3.9. La moda se mantiene en 4 en todos los años salvo en quinto que desciende a 3.

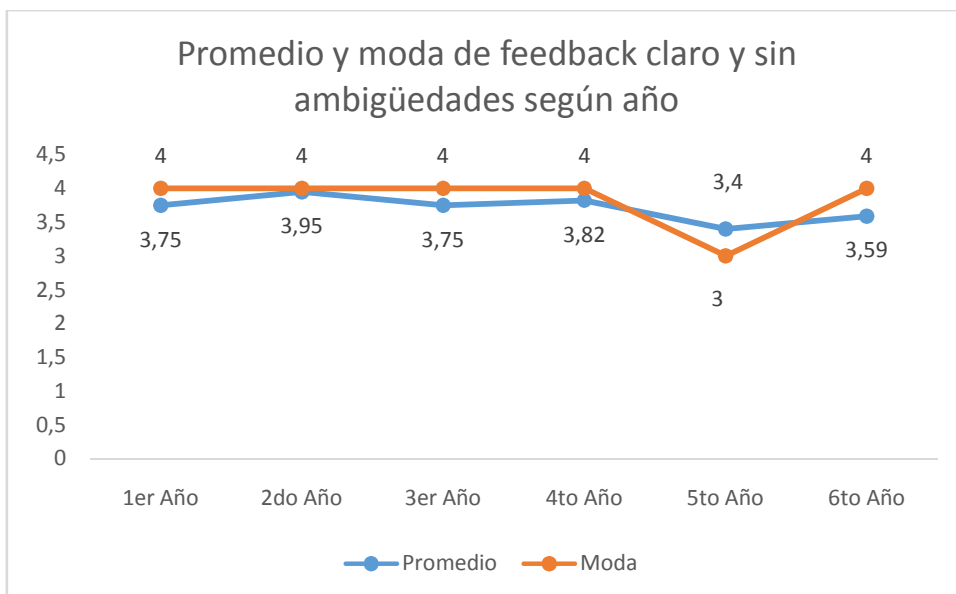


Gráfico 66. Promedio y moda de feedback claro y sin ambigüedades según año de estudio

Estableciendo una relación entre esta dimensión con las variables año de estudio y sexo podemos comprobar que en primer año el nivel predominante es alto en los dos sexos, con la aparición de niveles moderados en varones y moderados y bajos en mujeres. En segundo año también predomina el nivel alto con un 60% en varones y el 70% en mujeres. Se observan aquí que los niveles moderado y muy alto se hacen manifiestos. En tercer año hay un cambio de preeminencia en mujeres, siendo el nivel muy alto con el 60% quien ocupa el primer lugar, y el nivel alto con el 40%. En varones el 70% lo ocupa el nivel alto.

En cuarto año vuelve a predominar el nivel alto en los dos sexos pero con mayor distribución entre los demás niveles. El 57% en varones y el 50% en mujeres del nivel alto, el 14% en varones y el 30% nivel moderado, el 29% en varones y el 10% en mujeres en el nivel muy alto. Quinto año tiene en mayor porcentaje al nivel moderado con el 50% en los dos sexos, en varones el otro 50% lo ocupa el nivel alto y en mujeres el 40% nivel alto y el 10% bajo. Sexto año en varones el nivel alto es del 50% y en mujeres del 57%, el nivel moderado de 30% para varones y del 43% para mujeres. En el gráfico 85 se presenta esta distribución de los datos con mayor claridad y detalle.

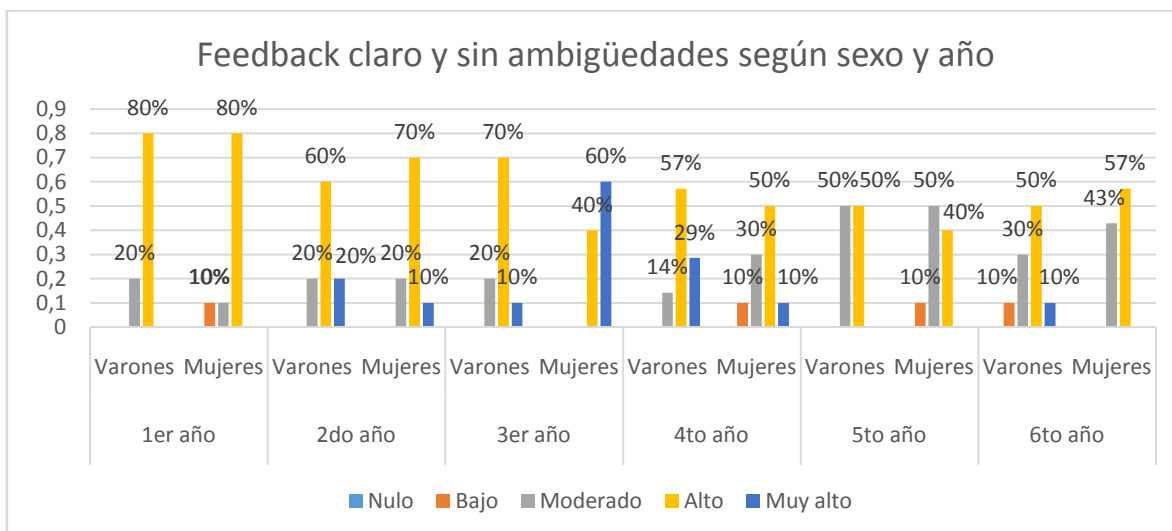


Gráfico 67. Frecuencia porcentual de equilibrio en feedback claro y sin ambigüedades según año y sexo

El promedio en varones presenta una pequeña tendencia creciente hasta cuarto año, que va desde 3.8 (primer año) hasta 4.14 (cuarto año). En quinto año desciende a 3.5 y sexto en 3.6. En mujeres los valores se mantienen fluctuantes. Comienza en 3.7 (primer año), 3.9; 3.6; 3.6 (segundo, tercer año y cuarto año) 3.3 quinto año y 3.5 en sexto año. La moda es idéntica para los dos sexos manteniéndose en 4 salvo en quinto año que es de 3.

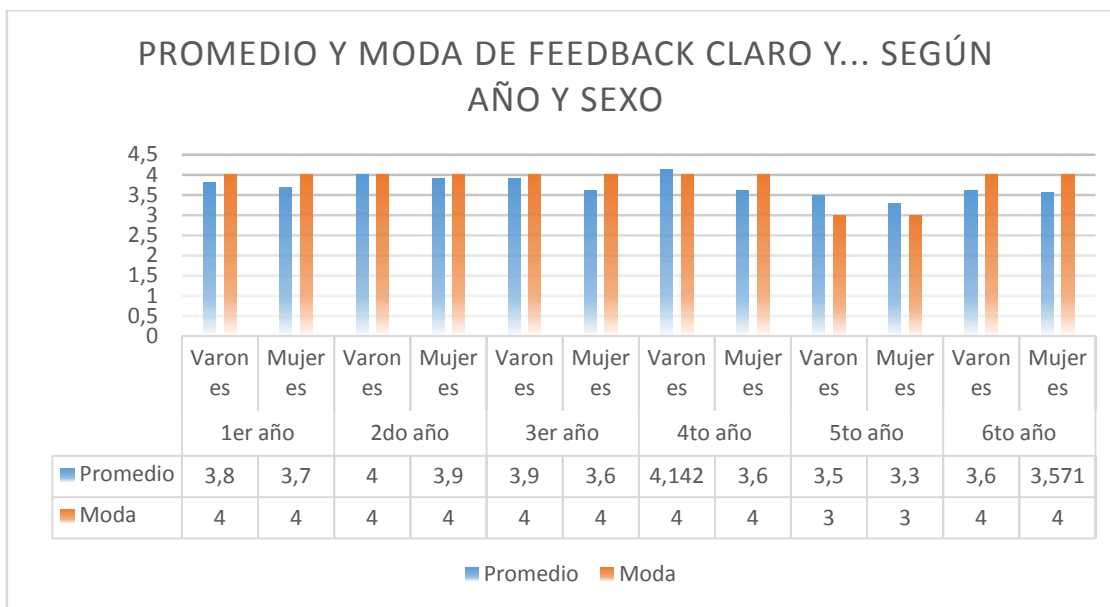


Gráfico 68. Promedio y moda según año y sexo

### 3.1.2.3.5. Dimensión 5 del estado de flow: Concentración sobre la tarea que se está realizando

El 47% de los/as estudiantes manifestaron un nivel alto en esta dimensión. El 39% un nivel moderado y el 11% un valor muy alto. Solo el 3% un nivel bajo.

De esos valores vemos que los varones el 56% es nivel alto, el 30% es para el nivel moderado, el 11% es nivel muy alto y el 4% nivel bajo. Las mujeres el 49% es moderado, el 40% alto, el 9% muy alto y el 2% bajo. El promedio en varones es del 3.74 y la moda de 4. En mujeres el promedio es de 3.56 y la moda de 3. (Ver gráfico 87).

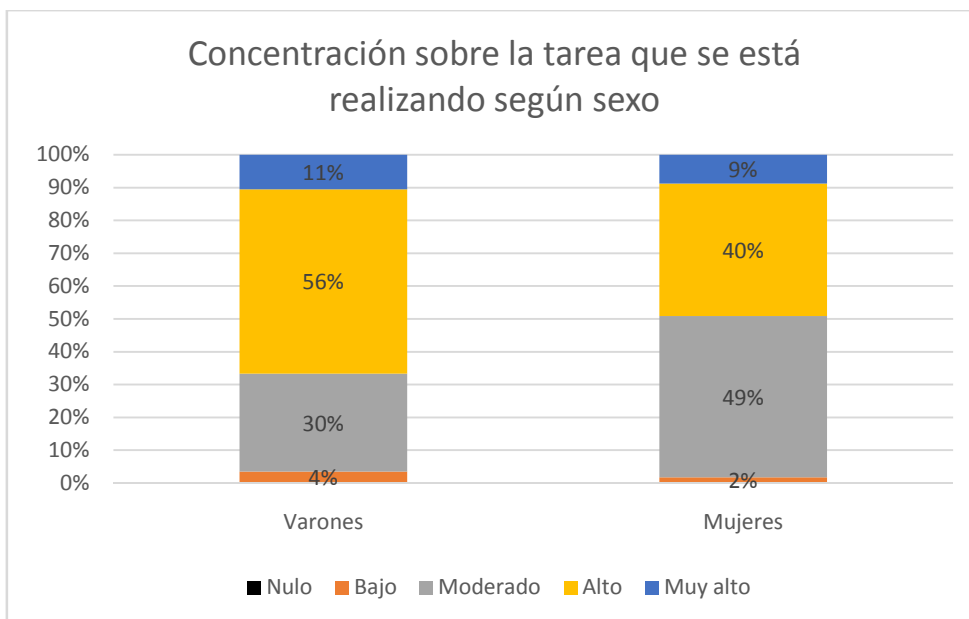


Gráfico 69. Frecuencia porcentual de concentración sobre la tarea que se está realizando según sexo

Según el año de estudio, vemos que en esta dimensión los niveles que se detectan con mayor frecuencia son moderado y alto. Así podemos detectar que el nivel alto para primer año es del 55%, del 70% para segundo y del 50% para quinto año. Para tercer y cuarto es del 45% y 41% y para sexto es del 24%.

El nivel moderado es del 53% para cuarto y sexto, del 45% para tercero y 40% para quinto. Primer año es de 30% y segundo es de 20%. El nivel muy alto presenta valores que van entre el 5% quinto año, y el 15% en primer año, los cuales se pueden ver en el gráfico 88, junto a los demás datos analizados.

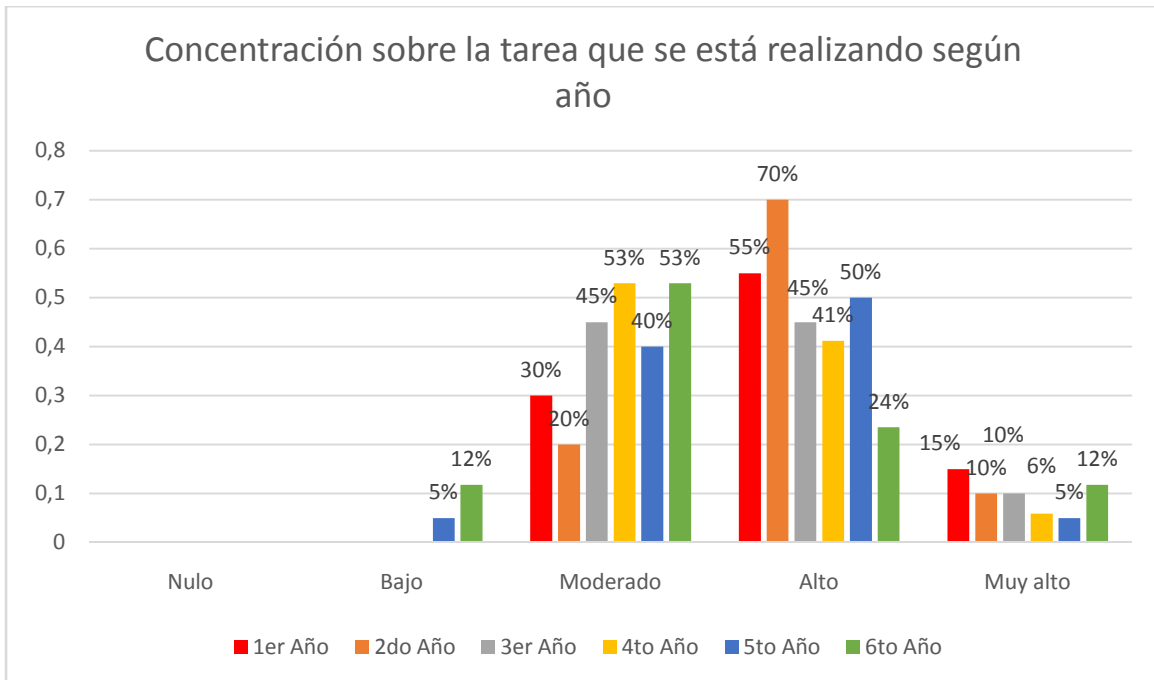


Gráfico 70. Frecuencia porcentual niveles de concentración sobre la tarea que se está realizando según año de estudio

El promedio va en forma decreciente a medida que aumentan los años de estudios. Comenzando en 3.85 en primer año y terminando en 3.35 en sexto año. La moda es de 4 en los años primero, segundo y quinto, y de 3 en tercero, cuarto y sexto. (Ver gráfico 89).

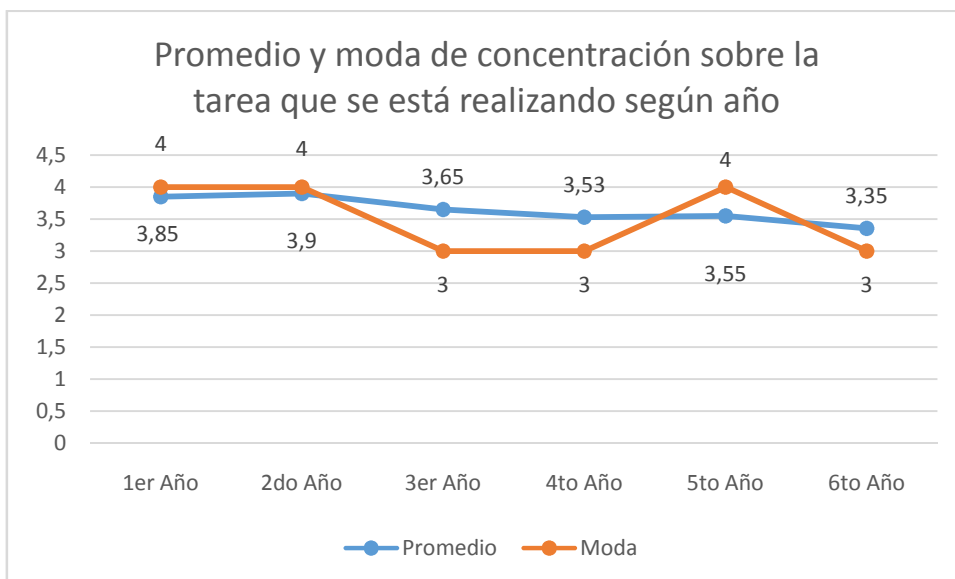


Gráfico 71. Promedio y moda de concentración sobre la tarea que se está realizando según año de estudio

En la relación con el año y el sexo de esta dimensión vemos que en primer año el nivel alto es predominante en varones y mujeres con el 60% y 40% respectivamente, y el nivel moderado con el 20% y el 40% en varones y mujeres. El nivel alto se presenta con el 20% en varones y con el 10% en mujeres. En segundo año los niveles se presentan de igual manera en cada sexo. El 70% es nivel alto, el 20% nivel moderado y el 10% nivel muy alto. En tercer año el 60% es alto para varones y moderado para mujeres. El 30% es moderado para varones y alto para mujeres, y el 10% es muy alto para cada sexo.

En cuarto año el 71% es alto para varones y el 70% moderado para mujeres, el 29% moderado para varones y 20% alto para mujeres y el 10% muy alto para mujeres. En quinto año el 70% es alto y el 30% moderado para varones, en mujeres el 50% moderado y el 30% alto. Completan los niveles bajo y muy alto con el 10%. En sexto año el 50% es moderado para varones y el 57% para mujeres. Solo el 10% es alto para varones y el 43% para mujeres, el 20% es bajo y muy alto en varones. (Gráfico 90).

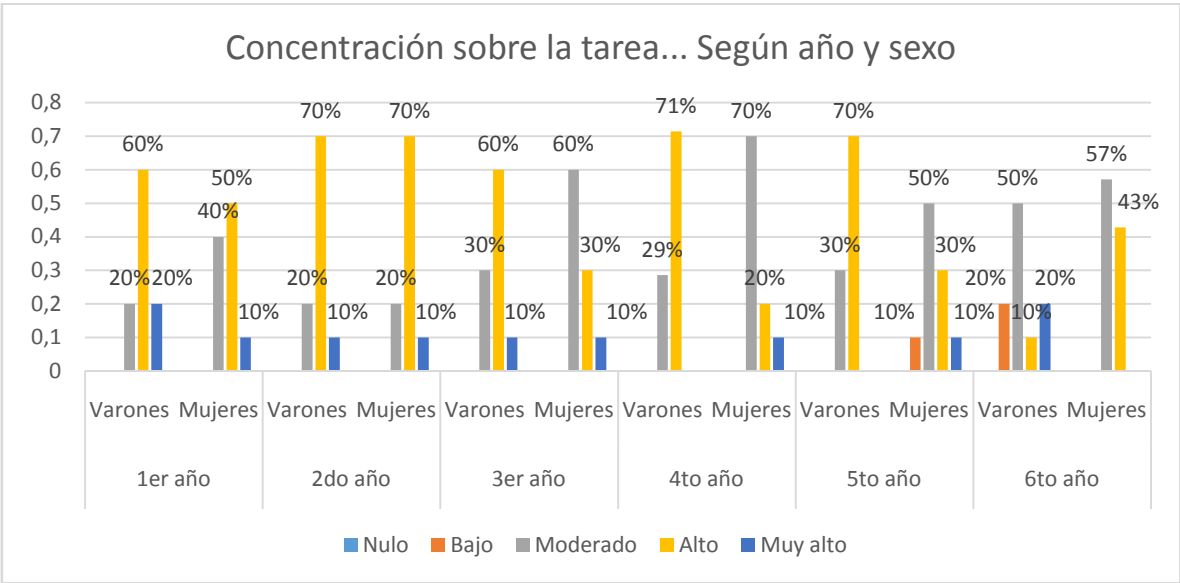


Gráfico 72. Frecuencia porcentual de concentración sobre la tarea que se está realizando según año y sexo

El promedio para varones de la concentración sobre la tarea que se está realizando decrece según aumentan los años de estudio en varones, ya que en primer año es de 4 y termina en sexto año en 3.3. La moda es de 4 en todos los años menos en sexto que es de 3. En cuanto a las mujeres el promedio no presenta una clara tendencia, sino que fluctúa. En primer año es de 3.7, en segundo de 3.9 y tercero 3.8. A partir de cuarto año baja a 3.4, hasta sexto que aumenta levemente a 3.43.

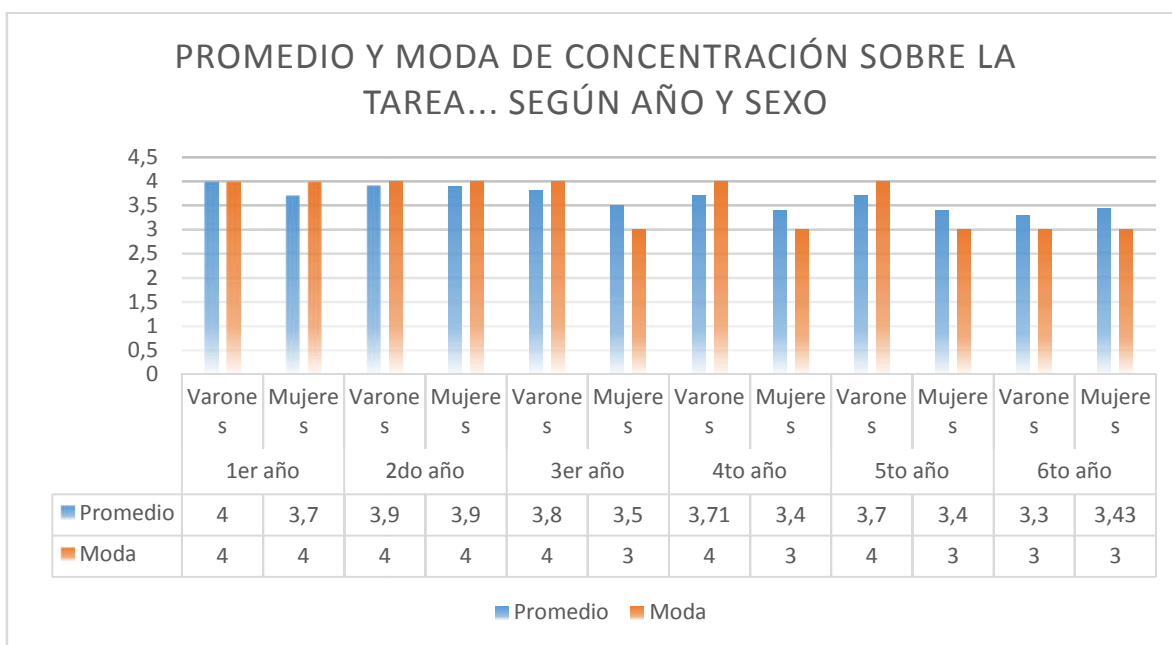


Gráfico 73. Promedio y moda según año y sexo

### 3.1.2.3.6. Dimensión 6 del estado de flow: Sentimiento de control

En un 45% de la muestra total de estudiantes, se observa el nivel alto. En un 38% el nivel moderado, en el 11% el nivel muy alto y en un 7% el nivel bajo de sentimiento de control.

Con respecto al sexo, en varones el nivel claramente definido es alto con el 54%, seguido por el nivel moderado con el 30%. En mujeres el 46% es moderado y el 35% alto. El nivel bajo es de 7% para los dos sexos y el nivel muy alto del 9%

varones y del 12% mujeres. (Ver gráfico 92). El promedio en varones es de 3.65 y en mujeres de 3.53. La moda es de 4 y 3, respectivamente.

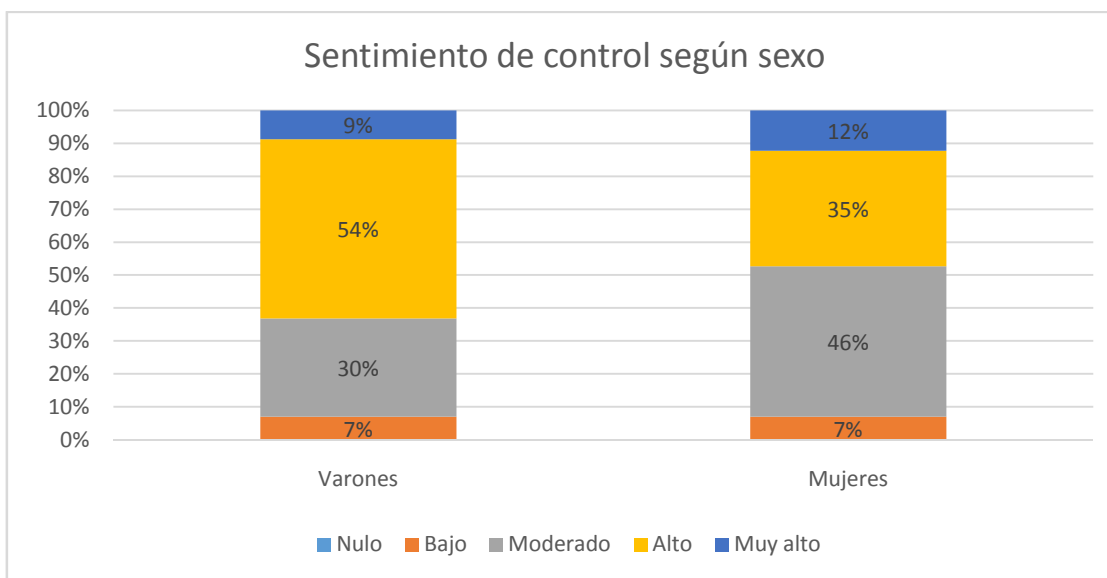


Gráfico 74. Frecuencia porcentual de sentimiento de control según sexo

Según el año de estudio vemos en el gráfico 93 cómo se distribuyen mayormente entre los niveles alto y moderado. En el nivel alto, segundo año es el que mayor porcentaje presenta con el 70%. Tercero con el 50%, quinto con el 45% y primero con el 40%. Cuarto y sexto obtienen el 29%.

En el nivel moderado, el mayor porcentaje es para cuarto año con el 59%, con el 47% sexto y el 40% tercero. Primero y quinto presentan el 35% y segundo el 15%. Primer año se observa con un nivel muy alto significativo con el 20%, mientras que los demás años se distribuyen en bajos valores entre los demás niveles. En el siguiente gráfico (93) se pueden visualizar todos los datos detalladamente.

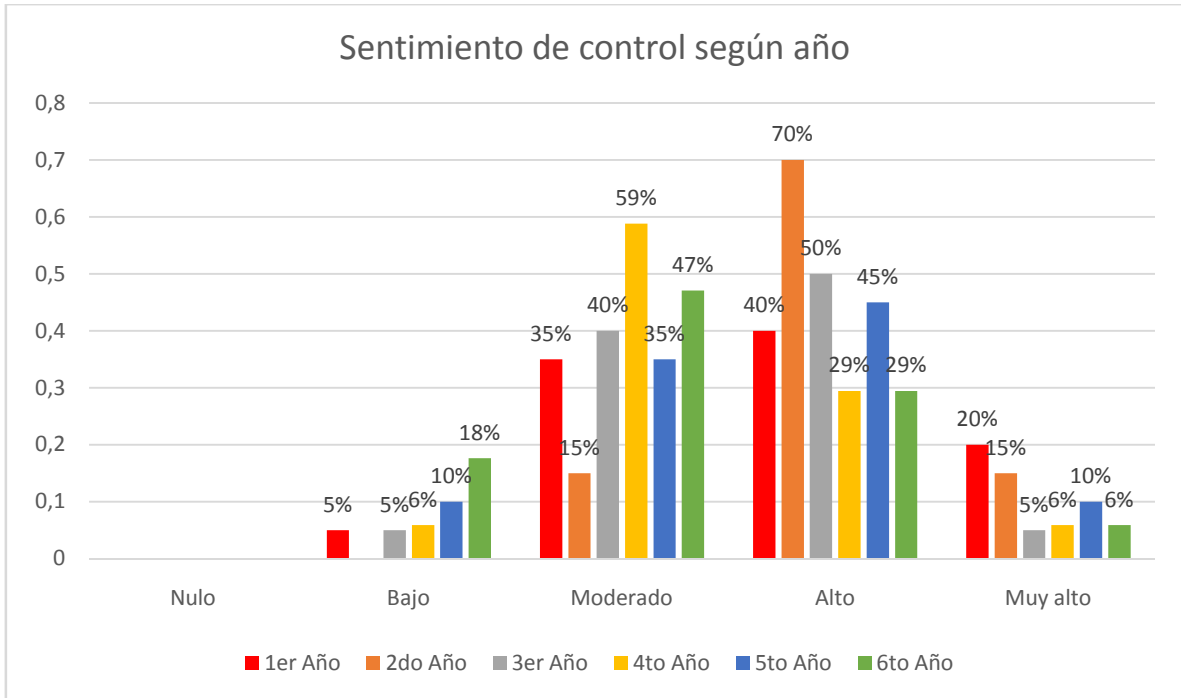


Gráfico 75. Frecuencia porcentual de sentimiento de control según año de estudio.

El promedio tiende a disminuir mientras aumentan los años de estudio. En primer año es de 3.75, segundo de 4, tercer, cuarto y quinto de 3.55 y sexto de 3.24. La moda es de 4 en primero, segundo, tercero y quinto. En cuarto y sexto es de 3. (Gráfico 94).

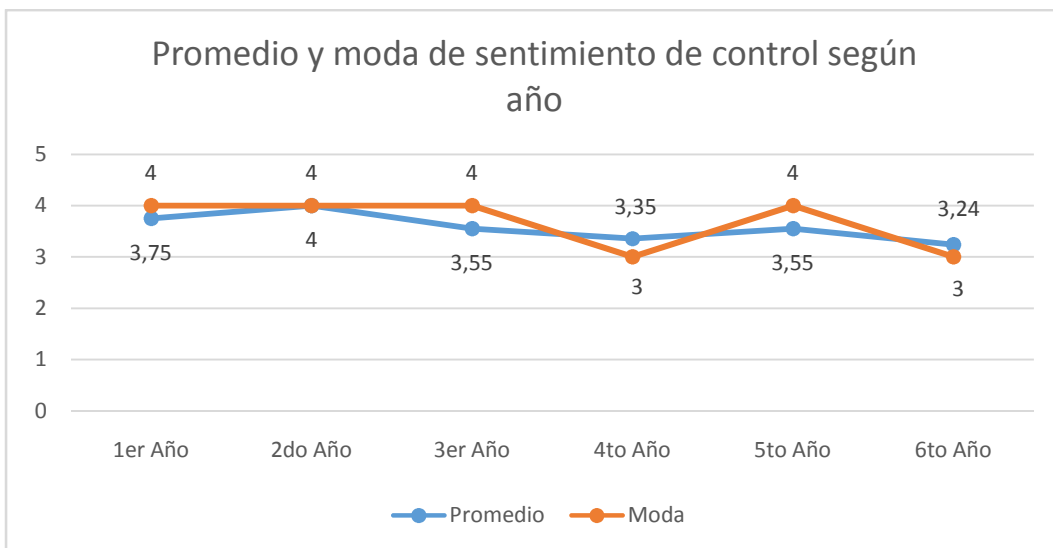


Gráfico 76. Promedio y moda de sentimiento de control según el año de estudio

El comportamiento de esta dimensión en su relación con el año y el sexo vemos que es el siguiente: en el primer año de estudio el nivel alto es de 40% tanto para varones como para mujeres. El nivel moderado es de 40% en varones y 30% en mujeres y el nivel muy alto del 20% en los dos. Las mujeres presentan además un nivel bajo del 10%. En segundo año el 70% lo ocupa el nivel alto en ambos sexos, el 20% es de nivel moderado en varones y muy alto en mujeres, y el 10% es muy alto en varones y moderado en mujeres. En tercer año el 70% es alto para varones y el 30% en mujeres, moderado con el 10% en varones y el 30% en mujeres y el nivel muy alto se manifiesta solamente en varones con el 20%.

En cuarto año no se detectan valores del nivel alto en mujeres y sí en varones con el 71%, pero sí se observa un 80% de nivel moderado en mujeres con el 10% en los niveles bajo y muy alto. En varones el 29% restante es para el nivel moderado. Quinto año en varones posee el 60% nivel alto, en mujeres el 50% nivel moderado y el 30% alto. Sexto año el nivel moderado predomina con el 40% en varones y el 57% en mujeres, el 30% el nivel bajo y el 10% nivel muy alto en varones y el nivel alto con el 20% en varones y el 43% en mujeres. (Ver gráfico 95).

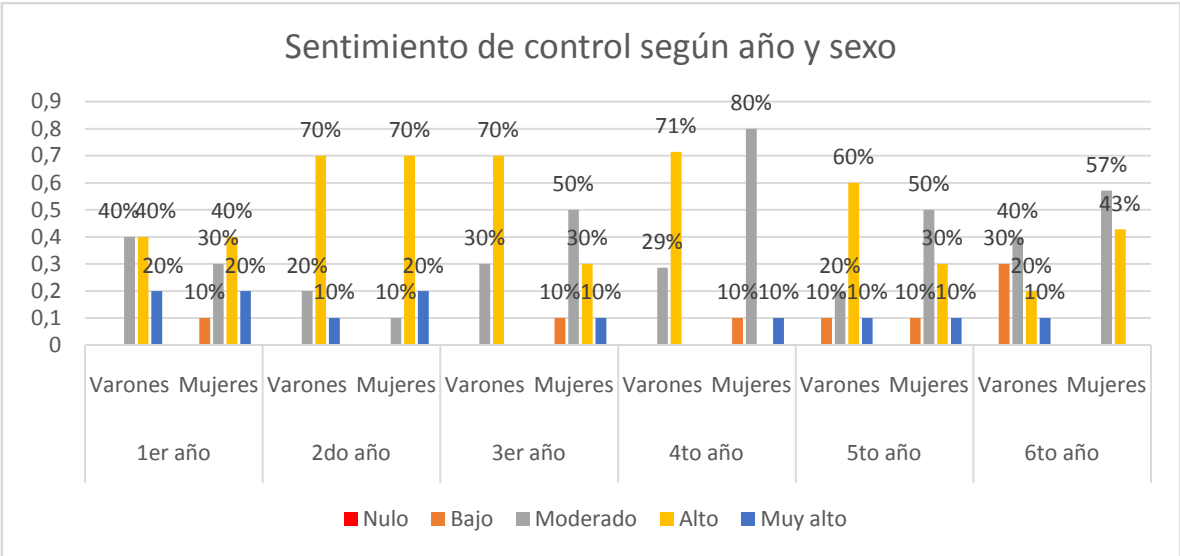


Gráfico 77. Frecuencia porcentual de sentimiento de control según año de estudio y sexo

El promedio en varones es variante. En primer año es de 3.8. En segundo de 3.9 y tercero de 3.7, al igual que cuarto y quinto año. En sexto desciende a 3.1. La moda es de 3 en primer año, 4 en segundo, tercero, cuarto y quinto, y 3 en sexto. En cuanto a las mujeres el promedio es de 3.7 en primer año, 4.1 en segundo, 3.4 en tercero y quinto, 3.1 en cuarto y 3.43 en sexto. La moda es de 4 en primer y segundo año, y en los demás de 3. (Ver gráfico 96).

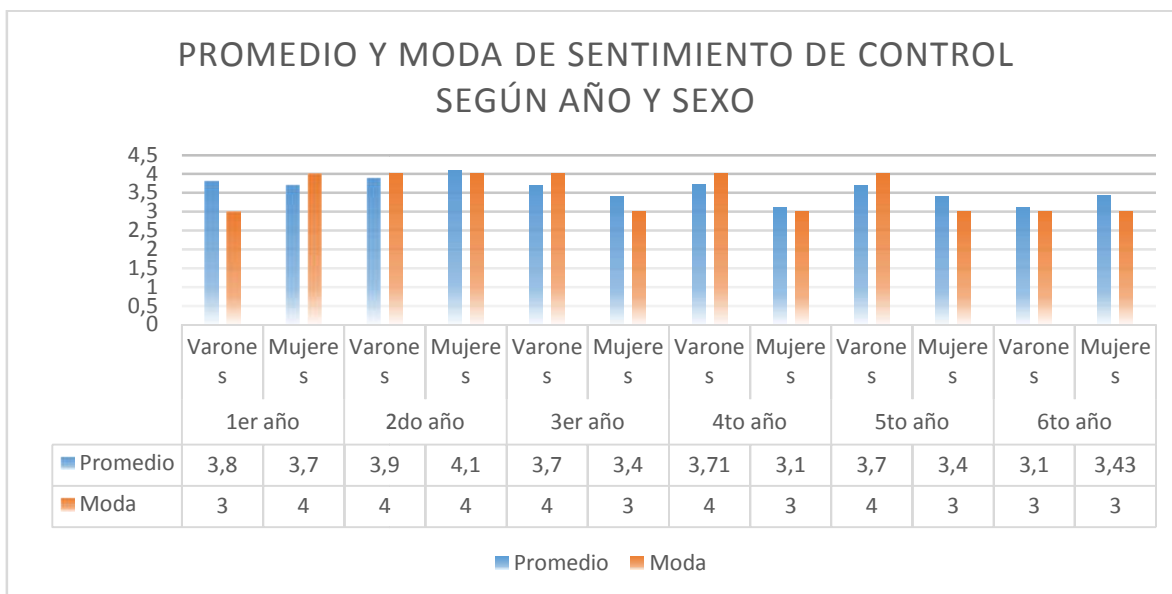


Gráfico 78. Promedio y moda según año de estudio y sexo

### 3.1.2.3.7. Dimensión 7 del estado de flow: Pérdida de cohibición y de autoconciencia

Como se puede observar en el gráfico 63 en el 39% de los/as estudiantes se ha manifestado un nivel alto de pérdida de cohibición y de autoconciencia. En un 26% un nivel muy alto, en un 24% un nivel moderado y en un 11% un nivel bajo.

Analizando esta dimensión en relación con el sexo podemos observar que el nivel alto se presenta en un 33% en varones y en un 44% en mujeres. El nivel moderado en un 32% en varones y 16% en mujeres. El valor muy alto el 25% en varones y el 28% en mujeres. El 11% para varones y el 12% para mujeres del

nivel bajo. El promedio en varones de esta dimensión es de 3.7 y en mujeres de 3.87. La moda es de 4 en ambos sexos. (Ver gráfico 97).

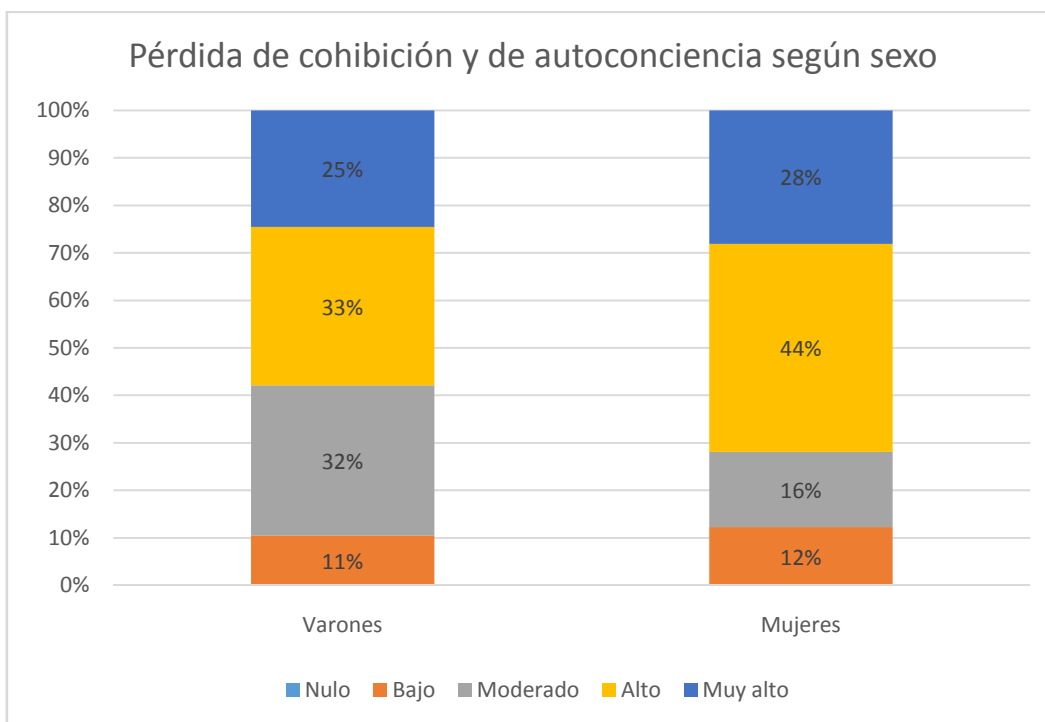


Gráfico 79. Frecuencia porcentual de pérdida de cohibición y de autoconciencia según el sexo

Según el año de estudio vemos que los porcentajes están bastante distribuidos entre los niveles. Por lo tanto observamos que en el nivel alto sexto posee el 65%, segundo el 45% y cuarto el 41%, tercero y quinto el 25%. El nivel moderado, quinto tiene el 35%, tercero el 30%, segundo y quinto el 25%, primero el 20% y sexto el 6%.

En el nivel muy alto, tercero y quinto presentan el 35%, primero 25%, sexto el 24%, segundo 20% y cuarto el 18%. Y en nivel bajo, primer año el 20%, quinto el 15%, segundo y tercero el 10%, cuarto y sexto el 6%. (Ver gráfico 98).

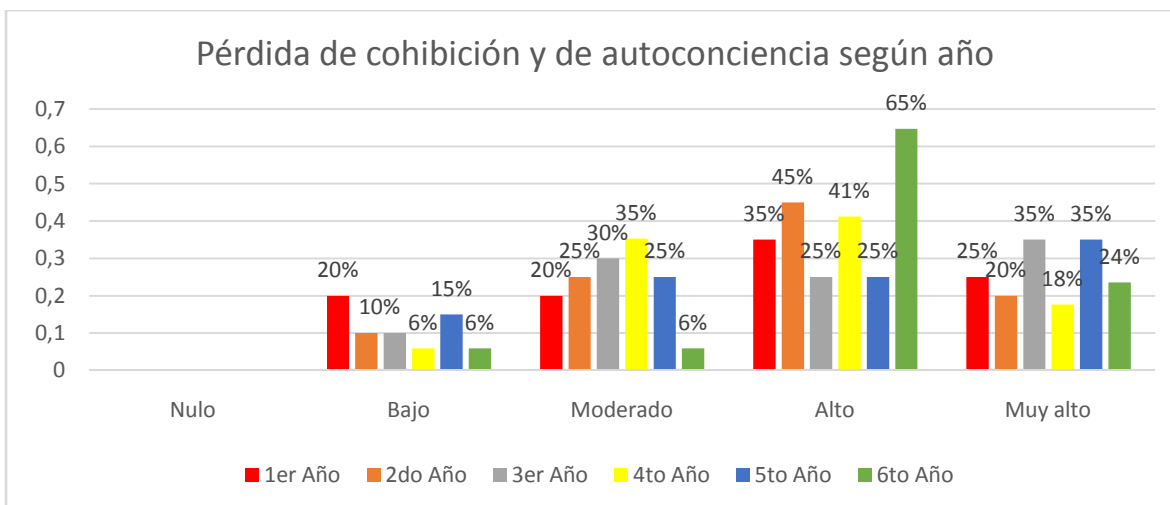


Gráfico 80. Frecuencia porcentual de años de estudio según niveles de pérdida de cohibición y de autoconciencia

El promedio según el año va levemente en aumento mediante aumentan los años. Así vemos que en primer año es de 3.65, segundo de 3.75 y tercero de 3.85. En cuarto disminuye a 3.71, y ya en quinto comienza a ascender a 3.8 terminando en sexto en 4.06, lo cual nos deja una primera conclusión de que los/as estudiantes terminan los estudios secundarios con un alto promedio de pérdida de cohibición y de autoconciencia. La moda es de 4, salvo en tercero y quinto que alcanza el valor 5. (Ver gráfico 99).

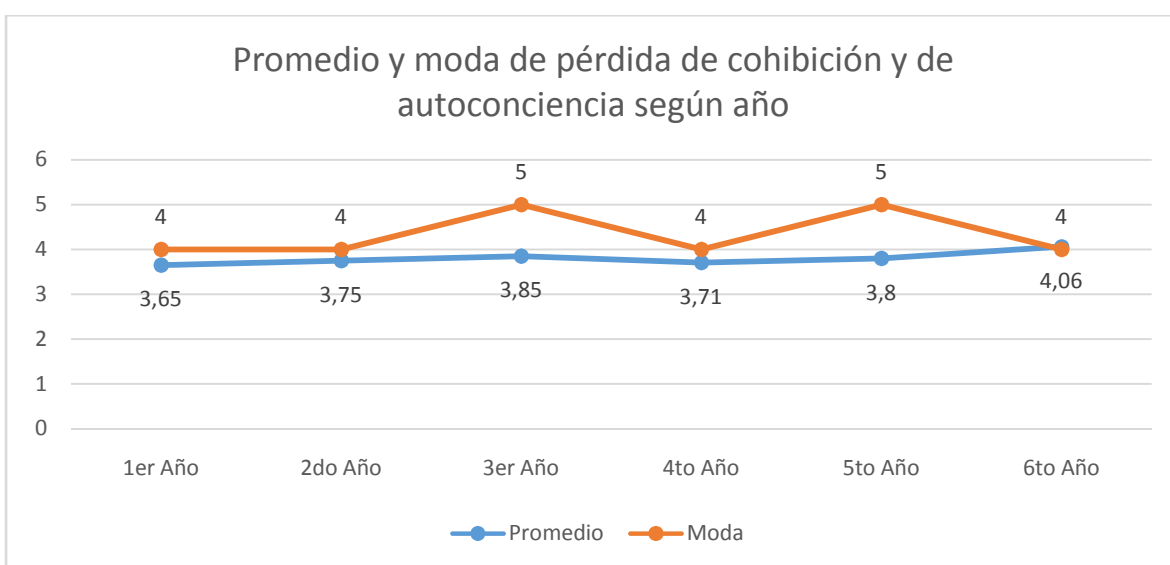


Gráfico 81. Promedio y moda de pérdida de cohibición y de autoconciencia según año

Profundizando aún más en el análisis de esta dimensión, observamos en su relación con el año y sexo que el nivel alto, moderado y muy alto tienen valores significantes. Así vemos que en primer año 80% de las mujeres lo ocupa el nivel alto y muy alto (40% cada uno) y el 20% bajo. En tanto en varones el 40% moderado, el 30% alto, el 20% bajo y el 10% muy alto. Este nivel muy alto desaparece en segundo año varones, y aquí solo detectamos un 40% en moderado y alto y el 20% en bajo, en mujeres el 50% manifestó un nivel alto y el 40% muy alto. El otro 10% manifestó moderado. Tercer año cambia la tendencia que venían revelando los varones, por lo que se manifestó un 50% nivel muy alto, un 40% moderado y un 10% alto. En mujeres sigue manteniéndose el nivel alto como dominante, y los niveles bajo, moderado y muy alto aparecen con el 20%.

En cuarto año el 57% de los varones expresó un nivel moderado de pérdida de cohibición y de autoconciencia, un 29% alto y el 14% muy alto. En mujeres el 50% un nivel alto, el 20% moderado y muy alto. Quinto año vuelve a mostrar otro quiebre en la tendencia que se observaba en varones, con el 40% del nivel muy alto y el 20% en niveles bajo, moderado y alto. Sexto varones presenta un 70% del nivel alto y un 30% nivel muy alto. En mujeres el 57% presentó un nivel alto y el 14% bajo, moderado y muy alto. En el gráfico 100 podremos observar detalladamente y con mayor claridad el comportamiento de esta relación.

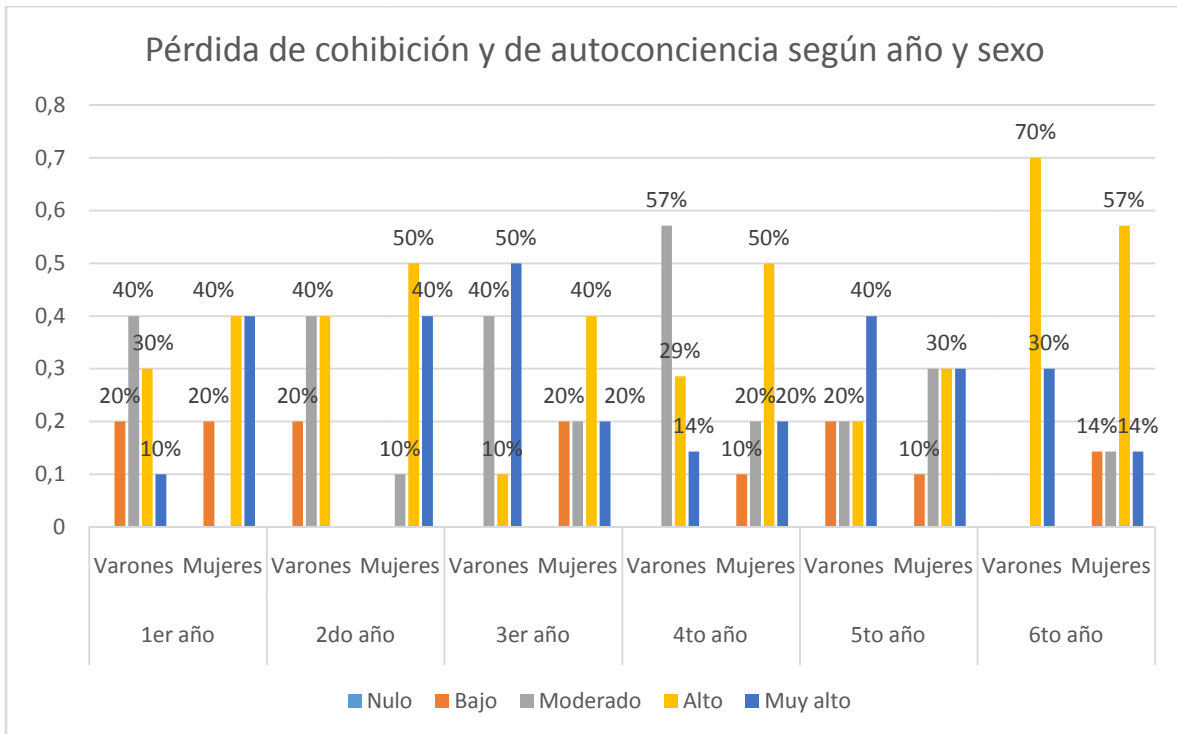


Gráfico 82. Frecuencia porcentual de equilibrio en pérdida y cohibición de autoconciencia según año y sexo

El promedio de esta relación entre la dimensión de pérdida de cohibición y autoconciencia es en varones de 3.3 en primer año, 3.2 en segundo y 4.1 en tercer año. En cuarto es de 3.57, aumentando paulatinamente a 3.8 en quinto y 4.3 en sexto. En mujeres el promedio es de 4 en primer año, 4.3 en segundo y en tercero disminuye a 3.6. En cuarto y en quinto es de 3.8 y sexto 3.71. La moda es de 3 para primer, segundo y cuarto año. De 5 para tercer y quinto año, y 4 para sexto. En mujeres en quinto es de 3 y en los demás años de 4. (Ver gráfico 101).

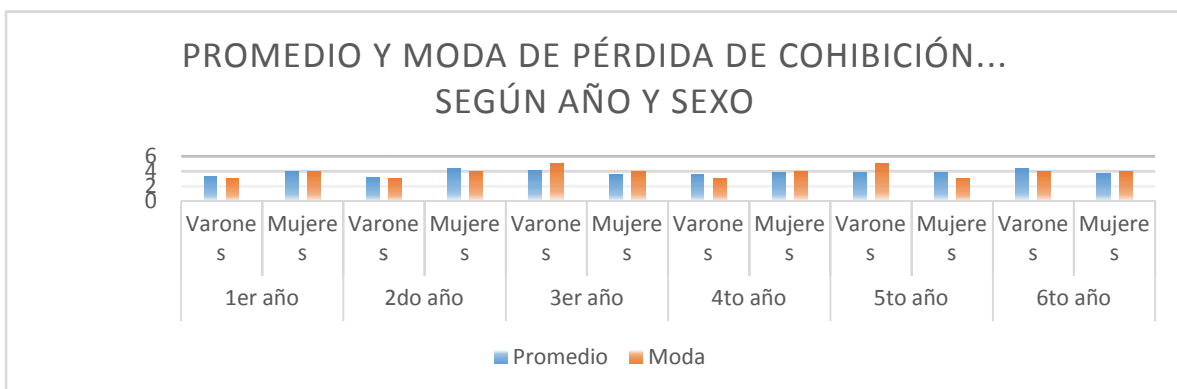


Gráfico 83. Promedio y moda de pérdida de cohibición y autoconciencia según año y sexo

### 3.1.2.3.8. Dimensión 8 del estado de flow: Transformación de la percepción del tiempo

El 44% de los/as estudiantes manifestó un nivel moderado de la transformación de la percepción del tiempo. El 42% un nivel alto, el 6% un nivel bajo y el 5% un nivel nulo. El 3% un nivel muy alto.

De estos valores podemos detectar en su relación con el sexo que en los sexos los niveles que se manifiestan mayor cantidad de veces son alto y moderado. En varones es un 46% moderado y un 39% alto. En mujeres el 47% un nivel alto y el 42% moderado. El promedio en varones es de 3.30 y la moda de 3. En mujeres el promedio es de 3.51 y la moda de 4. (Ver gráfico 102).

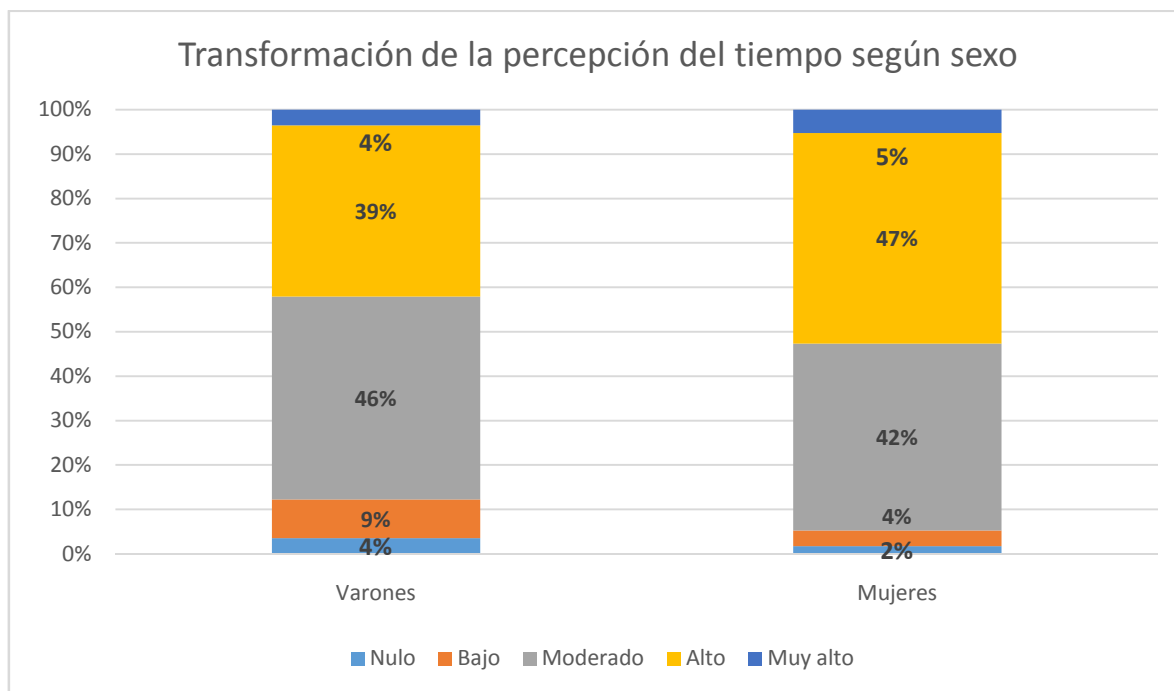


Gráfico 84. Frecuencia porcentual de transformación de la percepción del tiempo según sexo

Según el año de estudio, observamos que la distribución de valores de cada año se hace en mayor medida en los niveles moderado y alto. En el nivel moderado

primer año presenta el 55%, tercero el 50%, cuarto y sexto el 41%, segundo el 40% y quinto el 35% de transformación de la percepción del tiempo. En el nivel alto vemos que cuarto y sexto manifiestan un 53%, segundo el 50%, quinto el 45%, tercero el 35% y primero un 25% de esta dimensión. Estos datos podemos visualizarlos en el gráfico 103 donde se detallarán los demás valores detectados de cada nivel.

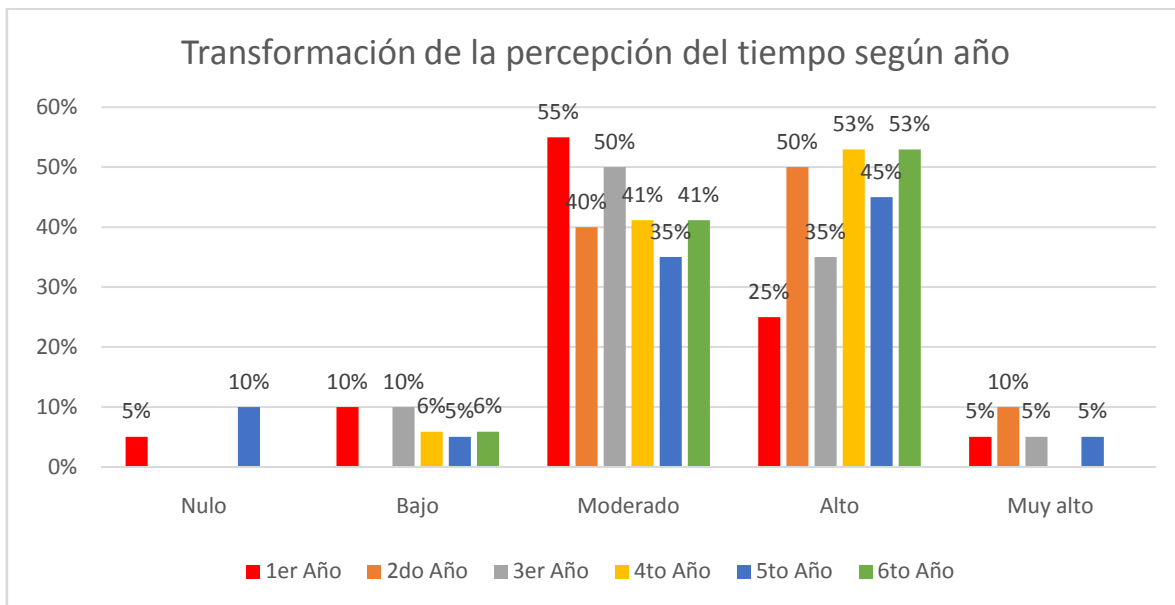


Gráfico 85. Frecuencia porcentual de niveles de transformación de la percepción del tiempo según el año de estudio

El promedio en cada año de estudio varía entre 3.15 primer año, 3.7 segundo, 3.35 tercero, 3.47 cuarto y sexto y 3.3 en quinto. La moda es de 3 para primer y tercer año, y 4 para todos los demás. (Ver gráfico 104).

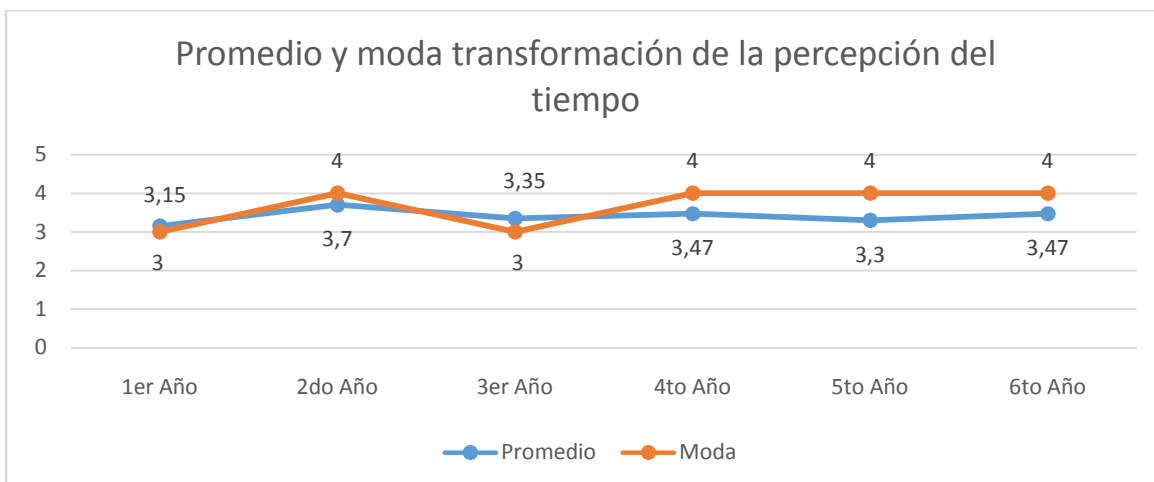


Gráfico 86. Promedio y moda de transformación de la percepción del tiempo según año de estudio

En el análisis de la transformación de la percepción del tiempo según el año y el sexo vemos que hay dos niveles que sobresalen por sobre los demás, moderado y alto. Los niveles bajo y muy alto se presentan con valores poco significativos. Así vemos que en primer año varones y mujeres tienen un nivel moderado del 50% y 60%, respectivamente. En varones el 20% es para niveles bajo y alto y el 10% nulo. En mujeres el 30% alto y el 10% muy alto. En segundo año el 50% manifestó un nivel moderado en varones y un 30% en mujeres, en tanto que un 40% de nivel alto en varones y un 60% en mujeres. Tercer año expuso un nivel alto del 50% para varones y del 20% para mujeres, y el nivel moderado un 40% en varones y 60% en mujeres.

Cuarto año manifestó un 57% en varones del nivel moderado y 43% de nivel alto, en mujeres, a la inversa, un 60% nivel alto y un 30% moderado. Quinto año muestra menos diferencia entre estos dos niveles, con el 40% del nivel alto en varones y 50% en mujeres, y el 30% moderado en varones y 40% en mujeres. En sexto año el 50% de los estudiantes manifestó un nivel moderado y el 40% nivel alto, en cuanto a las estudiantes un 71% expresó un nivel alto y el 29% nivel moderado. En el gráfico 105 observamos ilustrados los datos con mayor claridad.

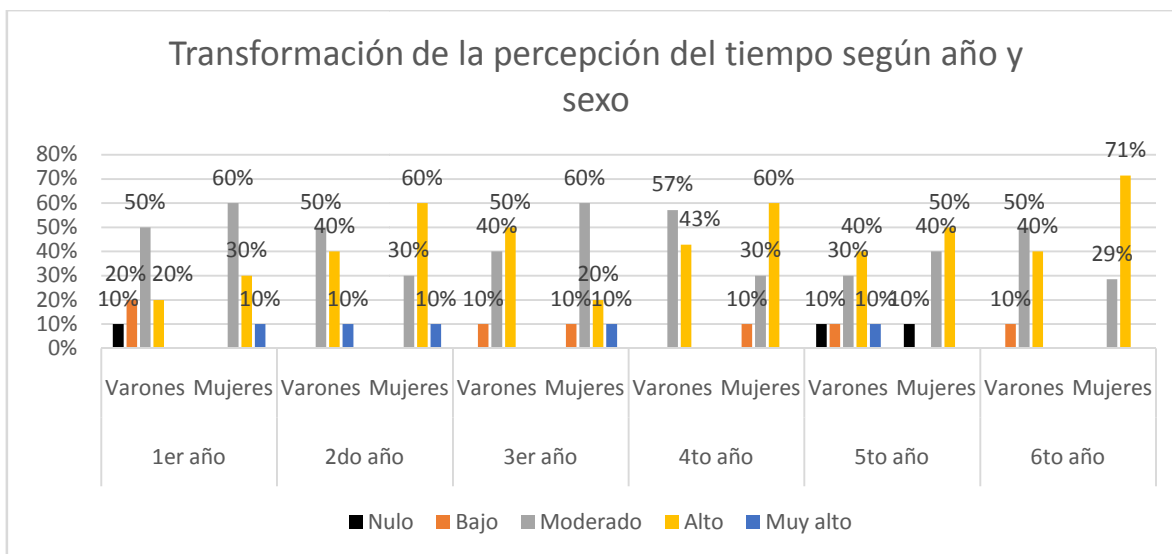


Gráfico 87. Frecuencia porcentual de la transformación de la percepción del tiempo según año y sexo

El promedio de varones es de 2.8 en primer año, 3.5 en segundo siendo su valor más alto, 3.4 en tercero y 3.43 en cuarto. En quinto y sexto es de 3.3. La moda es de 3 para primero, segundo, cuarto y sexto, y de 4 para los demás años. En cuanto a las mujeres, el promedio de transformación de la percepción del tiempo según año y sexo es de 3.5 para primer y cuarto año, de 3.6 para segundo, 3.3 para tercero y quinto y de 3.71 para sexto siendo el valor más alto. (Gráfico 106).

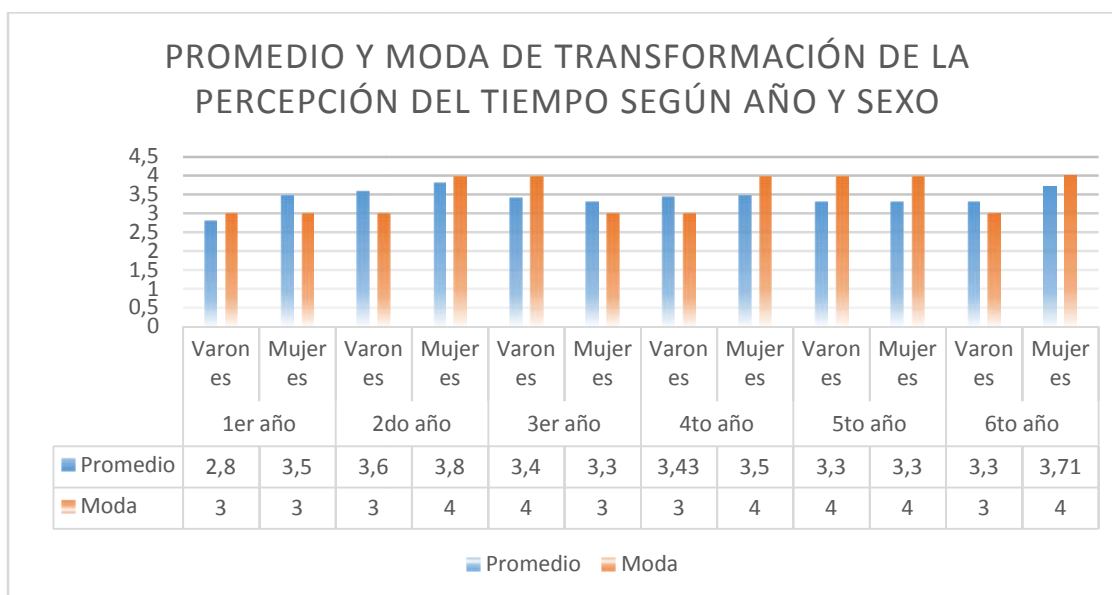


Gráfico 88. Promedio y moda de transformación de la percepción del tiempo según año y sexo

### 3.1.2.3.9. Dimensión 9 del estado de flow: Experiencia autotélica

El 51% de la muestra total de estudiantes expresó un nivel alto de experiencia autotélica, el 30% un nivel moderado, el 14% muy alto, el 4% bajo y solo el 1% un nivel nulo.

De estos valores vemos que el 63% de los hombres presenta un nivel alto, el 25% moderado, el 11% muy alto y el 2% bajo. Con respecto a las mujeres, el 39% un nivel alto, el 35% moderado, el 18% muy alto, el 7% bajo y el 2% nulo. (Ver gráfico 107). El promedio es de 3.82 para varones y de 3.36 en mujeres. La moda es de 4 en ambos sexos.

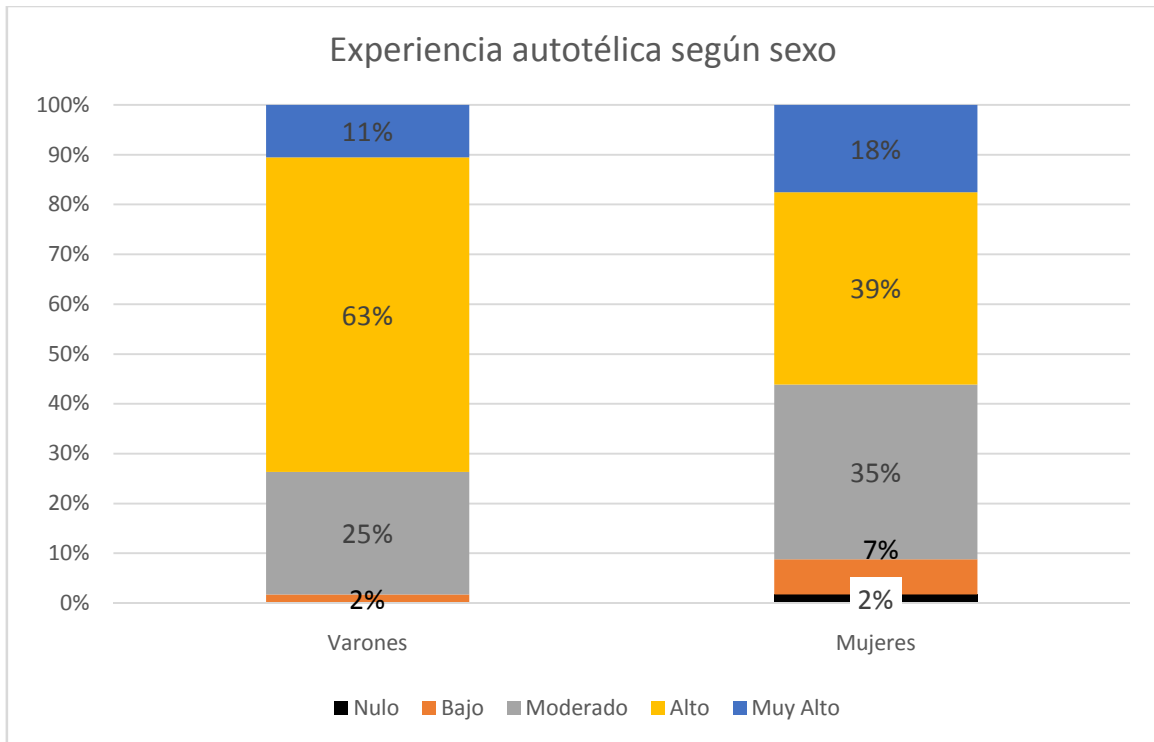


Gráfico 89. Frecuencia porcentual de experiencia autotélica según sexo

En su relación con el año de estudio, observamos que los valores más altos de esta dimensión se dan en los niveles altos y moderados. De este modo, en el nivel

alto vemos que tercer año manifiesta un 60%, segundo un 55%, primero y quinto un 50%, cuarto un 47% y sexto un 41%. En el nivel moderado los años cuarto y sexto manifiestan un 41% de experiencia autotética, el segundo año el 30%, tercero y quinto el 25% y primer año el 20%, este último muestra un valor notable con el 30% del nivel muy alto. Estos datos, y los demás que completan la frecuencia porcentual de cada año y cada nivel, podemos visualizarlos claramente en el gráfico 108.

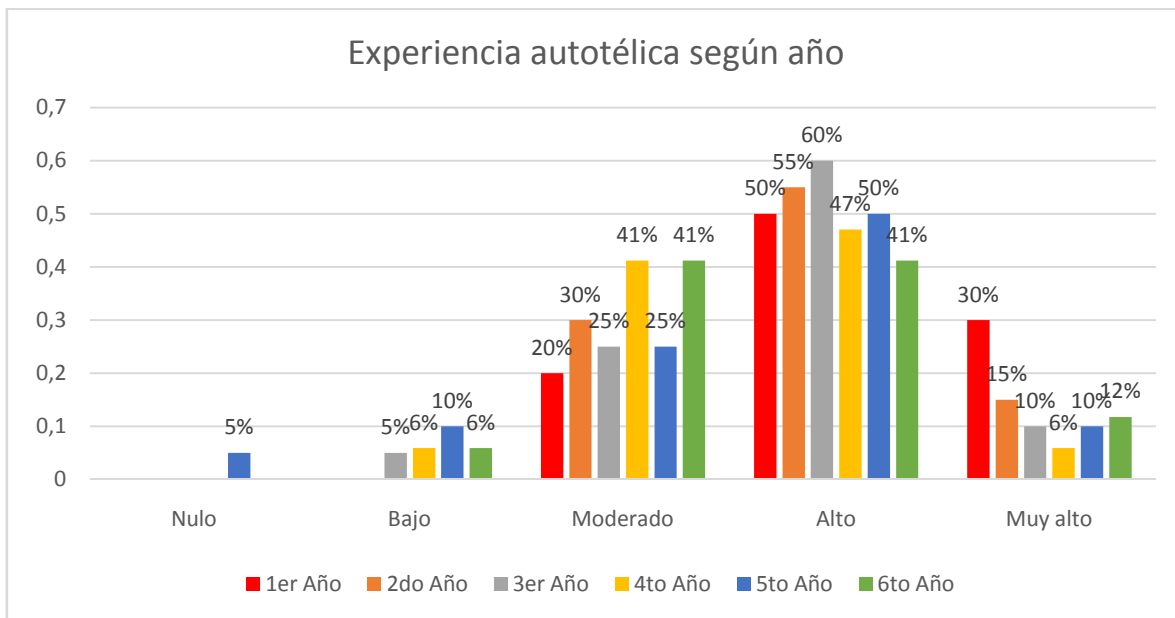


Gráfico 90. Frecuencia porcentual de niveles de experiencia autotética según año

El promedio que se muestra con un leve tendencia descendente, aumentando al final. De tal modo vemos que en primer año el promedio es de 4.1, en segundo año es de 3.85, tercero baja a 3.75, cuarto y quinto en 3.53 y 3.5 y en sexto año aumenta a 3.59. La moda se mantiene en todos los años en 4, salvo en sexto año que desciende a 3.

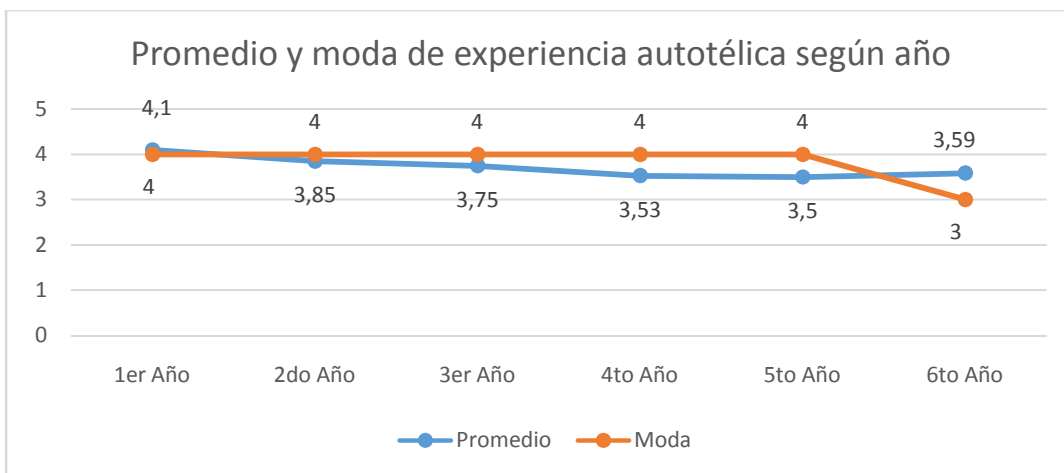


Gráfico 91. Promedio y moda de experiencia autotélica según año de estudio

Si puntualizamos nuestro análisis en la relación con el año y el sexo de la dimensión experiencia autotélica, podemos ver que en varones, del primer al cuarto año el porcentaje del nivel alto va en aumento, comenzando en primer año con el 60%, en segundo y tercero aumenta al 70% y en cuarto al 86%. Los demás valores significativos en estos años se distribuyen entre el nivel muy alto con el 30%, moderado en segundo año con el 30%, moderado y muy alto con el 20% y 10% en tercero, y con el 14% moderado en cuarto. Ya a partir de quinto año el nivel alto se mantiene en 50% al igual que en sexto, el 20% manifestó en quinto nivel muy alto y moderado y el 10% bajo. En tanto que en sexto el 50% restante manifestó nivel moderado.

En cambio la expresión de las mujeres es mucho más variante, y vemos que en primer y segundo año el 40% manifiesta un nivel alto, y el 30% nivel moderado al igual que el nivel muy alto. En tercer año el 50% un nivel alto, el 30% moderado, y el 10% bajo al igual que muy alto. En cuarto año vemos que el 60% manifiesta un nivel moderado y solo el 20% nivel alto, el restante es completado con el 10% cada uno entre nivel bajo y muy alto. En quinto año vuelve a predominar el nivel alto con el 50%, por sobre el 30% del nivel moderado y el 10% del nivel nulo y bajo. En sexto año se observan en igual porcentaje los niveles moderado, alto y

muy alto con el 29%, y con el 14% un nivel bajo. Visualizando el gráfico 110 se pueden detectar estos datos con mayor claridad.

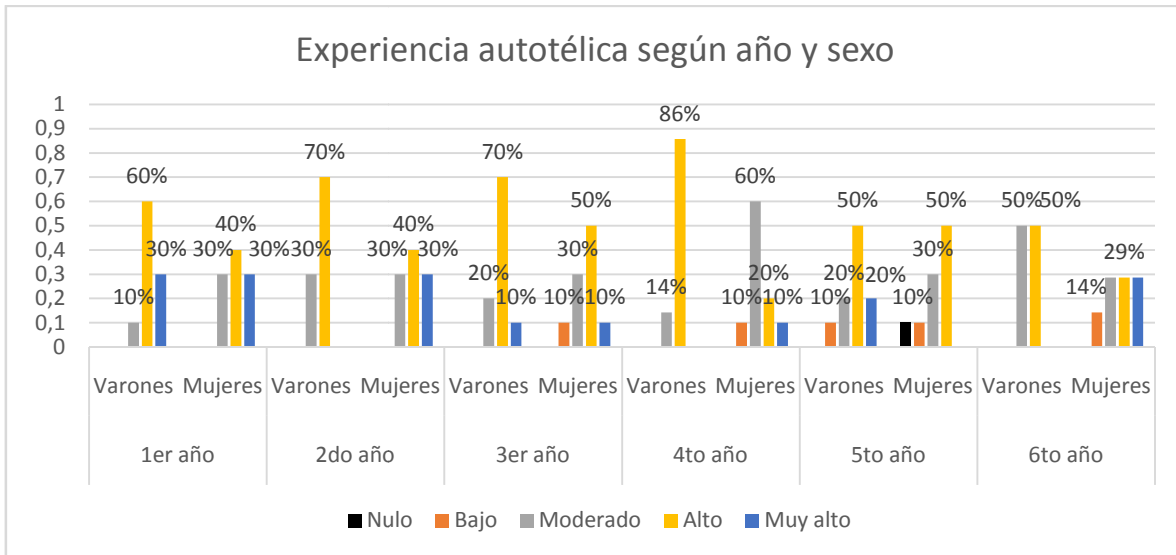


Gráfico 92. Frecuencia porcentual de experiencia autotética según año de estudio y sexo

El promedio en varones es de 4.2 en primer año, 3.7 segundo, 3.9 tercero, 3.86 y 3.8 cuarto y quinto y 3.71 sexto. La moda es de 4 salvo en sexto que es de 3. En mujeres el promedio es de 4 en primer y segundo año, 3.6 en tercero, 3.3 en cuarto, 3.2 quinto y 3.71 sexto. (Ver gráfico 111).

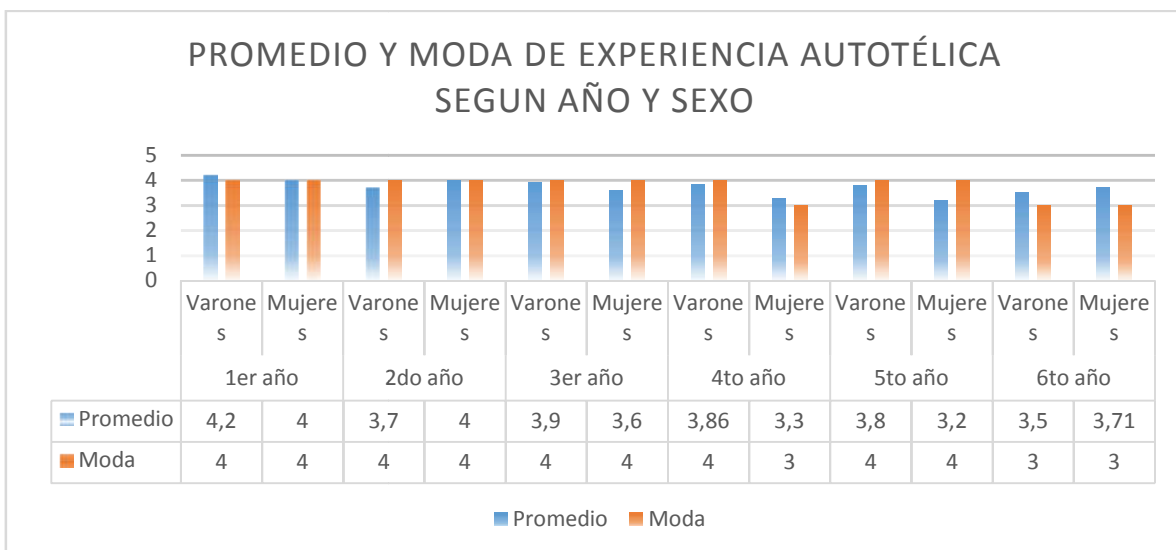


Gráfico 93. Promedio y moda de experiencia autotética según año de estudio y sexo

### 3.1.2.4. Nivel de motivación intrínseca

El 28% de los/as estudiantes manifestaron un nivel muy alto de motivación intrínseca. El 45% un nivel alto, y el 18% moderado. El restante 9% lo completa el nivel bajo con el 4% y nulo con el 5%. (Ver gráfico 112). El promedio es de 3.87 (Alto) y la moda de 4 (Alto).

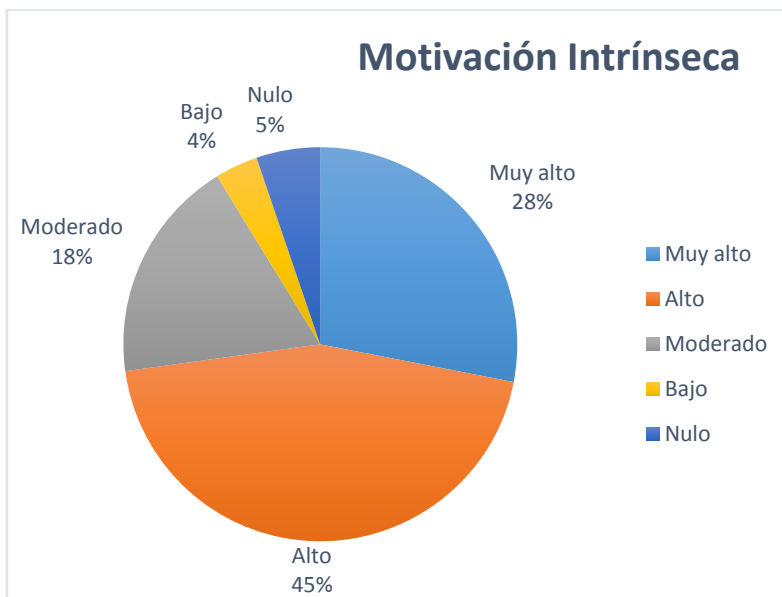


Gráfico 94. Frecuencia porcentual de motivación intrínseca

De estos datos podemos detectar que los niveles nulo, bajo y moderado se encuentran en mayor porcentaje en mujeres y los niveles alto y muy alto en varones. A esto lo podremos visualizar en el siguiente gráfico (113) para una comprensión más clara. El promedio de varones es de 4.16 en tanto que el de mujeres de 3.58. La moda es de 4 en ambos sexos.

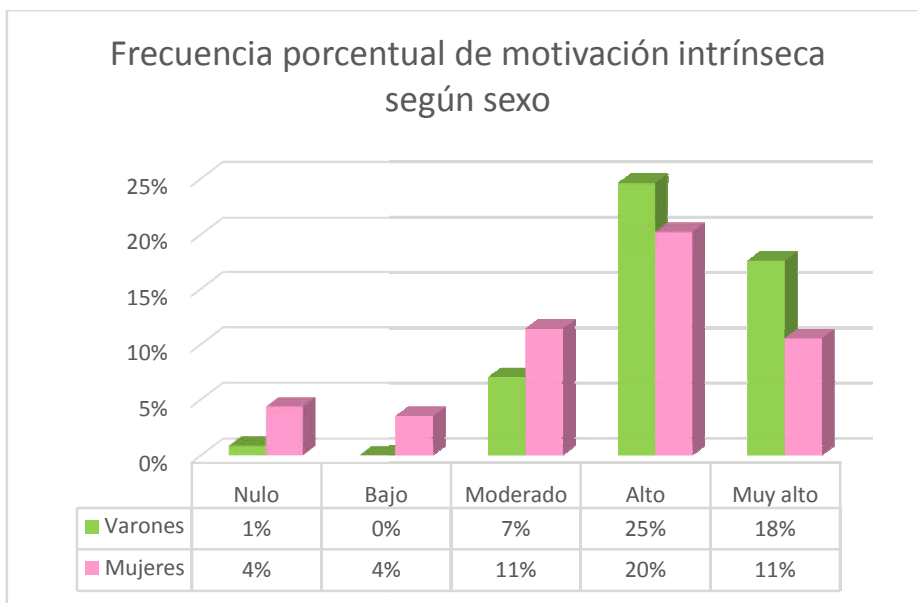


Gráfico 95. Frecuencia porcentual de motivación intrínseca según sexo

Con respecto al año de estudio, primero y sexto son los únicos años donde no prevalece el nivel alto por sobre los demás. En primer año encontramos un nivel de motivación intrínseca muy alto del 45% y alto del 40%. En sexto tanto el nivel moderado como alto se presentan con el 35% y el nivel muy alto con el 24%.

En segundo el nivel alto ampliamente se presenta con el 55% y lo sigue con el 35% el nivel muy alto. En tercero la manifestación de los/as estudiantes es alta con el 45% y con el 25% una motivación intrínseca moderada y muy alta cada una. Cuarto año con el 41% presenta un nivel alto, el 24% muy alto, el 18% moderado y se observa un 12% de nivel nulo. En quinto año el nivel nulo aumenta a 20% y el nivel alto a 50%, inversamente el nivel muy alto es de 15%. En el gráfico 114 podremos visualizar todos los valores detectados.

El promedio lo podremos visualizar en el gráfico 115, junto con la moda. Allí podremos observar que el promedio desde primer año a quinto tiende a descender de 4.3 a 3.35 y en sexto aumenta a 3.76. La moda en primer año es de 5, luego se mantiene desde segundo a quinto en 4, y en sexto disminuye a 3.

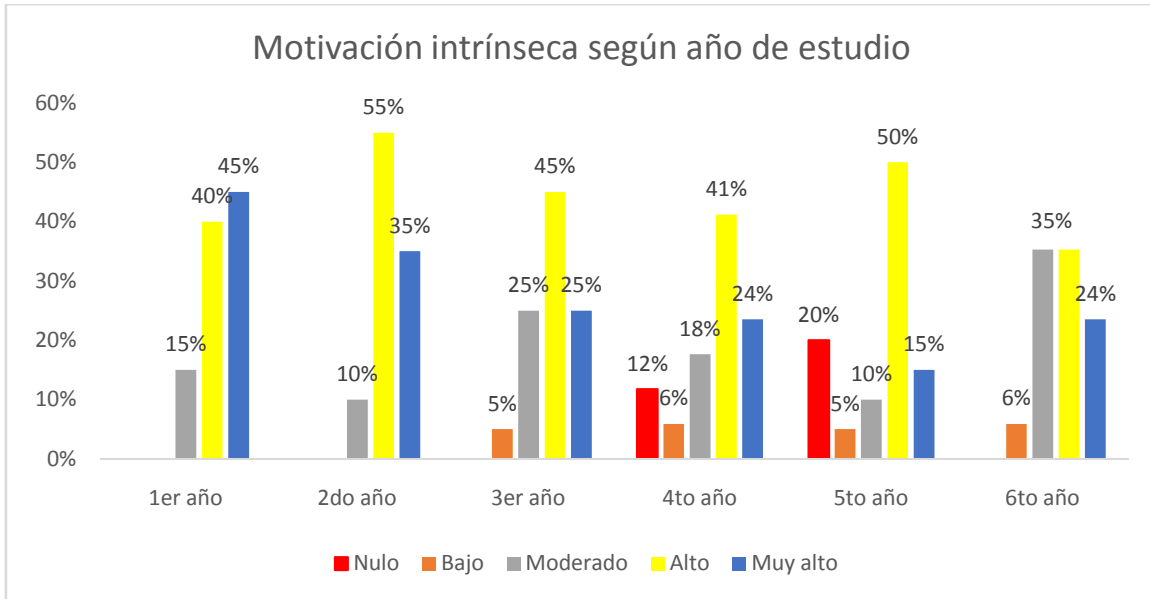


Gráfico 96. Frecuencia porcentual de motivación intrínseca según el año de estudio

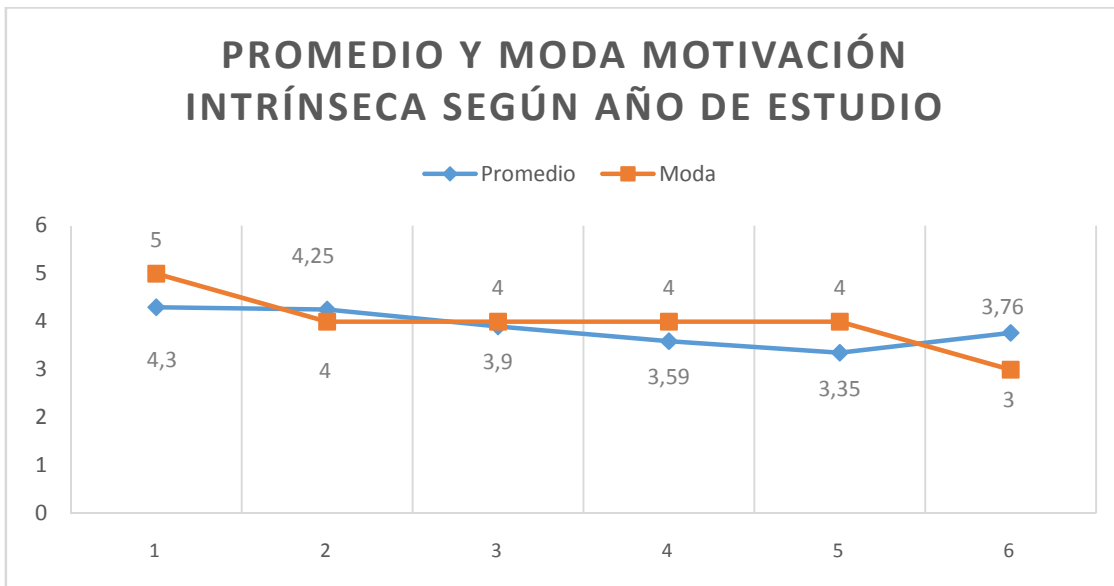


Gráfico 97. Promedio y moda de motivación intrínseca según año de estudio

En su análisis junto al sexo y al año de estudio, vemos que en primer año se comporta de forma muy similar entre cada sexo, con la diferencia de un porcentaje más elevado en el nivel moderado en mujeres, (20%, 10% hombres). El nivel alto es del 40% en ambos sexos y el nivel muy alto es del 40% mujeres y 50% hombres.

En segundo año el 60% de varones manifestó un alto nivel de motivación intrínseca y el 40% un nivel muy alto. Las mujeres en un 50% el nivel alto, el 30% muy alto y el 20% moderado. Tercer año con el 40% para varones y 40% mujeres se observa el nivel alto, el 40% muy alto en varones y el 10% en mujeres, el 30% moderado en mujeres y el 20% en varones y el 10% nivel bajo en mujeres.

Cuarto año en varones sigue siendo el nivel alto junto con el muy alto los que más frecuentan con el 43% y el 14% moderado. En mujeres, si bien el 40% es nivel alto, se hace visible el nivel nulo con el 20% al igual que el moderado, y el nivel bajo junto al muy alto alcanzan el 10% cada uno. Quinto año en varones presenta una clara predominancia de una alta motivación intrínseca con el 70%, por sobre los niveles nulo, moderado y muy alto que alcanzan el 10% cada uno. Pero en mujeres el nivel nulo junto al nivel alto, llegan al 30% cada uno, el nivel muy alto con el 20%, bajo y moderado con el 10%.

Sexto año en varones presenta un 40% de nivel alto, y el otro 60% se divide en partes iguales entre los niveles muy alto y moderado. En mujeres un 43% manifiesta un nivel moderado, el 29% nivel alto y el 14% bajo al igual que muy alto. (Ver gráfico 116).

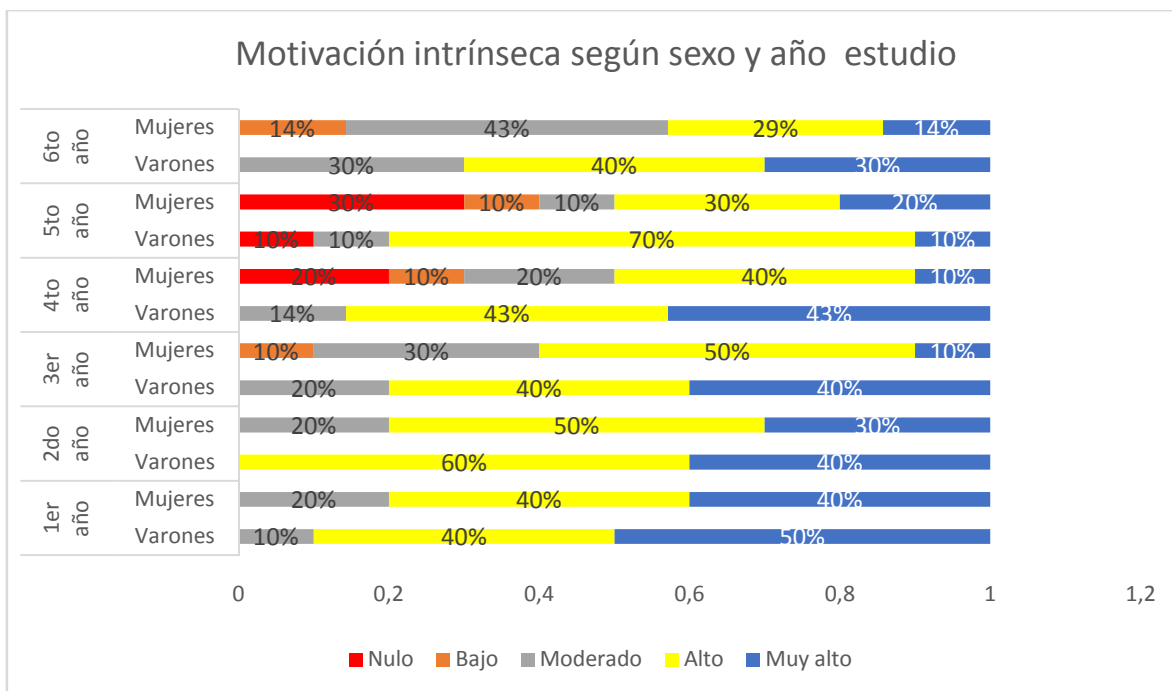


Gráfico 98. Frecuencia porcentual de motivación intrínseca según sexo y año de estudio

El promedio de motivación intrínseca en varones es de 4.4 en primer y segundo año, luego desciende a 4.2 en tercero, en cuarto es de 4.29 y luego aumenta primero en quinto a 3.7 y en sexto a 4. La moda comienza en 5 en primer año y luego se mantiene en 4. (Ver gráfico 117).

En mujeres el promedio va en descenso desde primer a quinto año, comenzando en 4.2, luego en segundo baja a 4.1, en tercero a 3.6, cuarto a 3.1 y quinto en 3. En sexto aumenta a 3.43. La moda es de 4 desde primero a cuarto, en quinto baja a 1 y aumenta a 3 en sexto. (Ver gráfico 118).

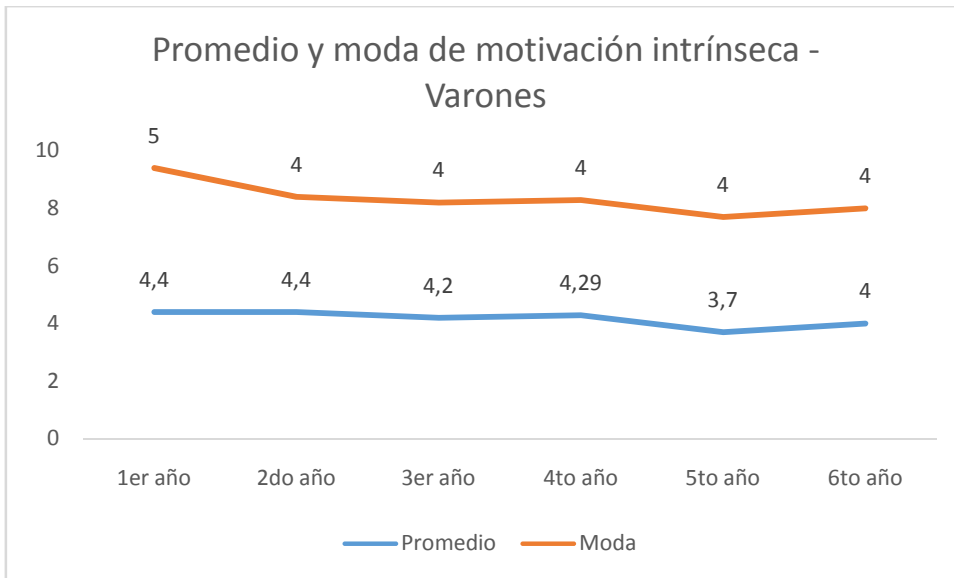


Gráfico 99. Promedio y moda de motivación intrínseca según año, en sexo varones

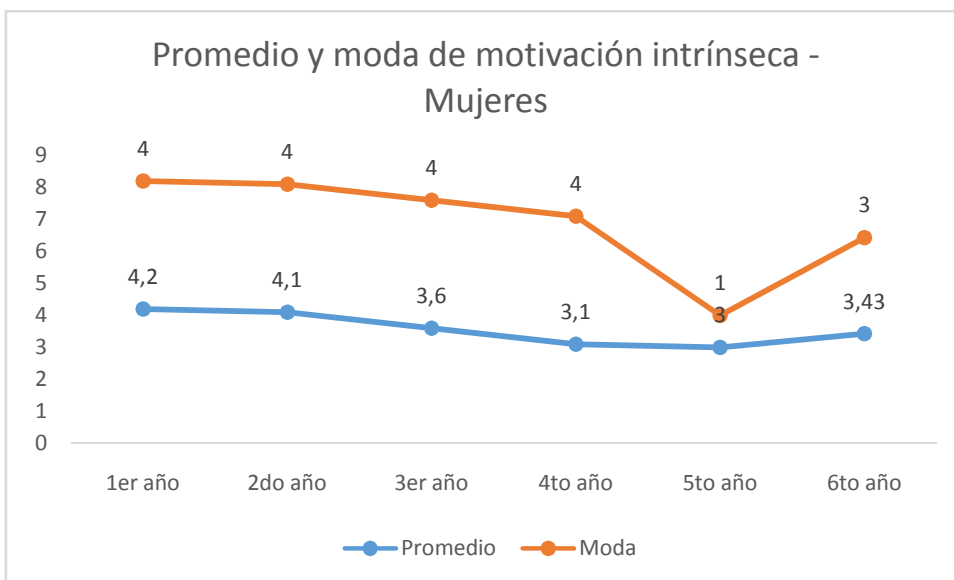


Gráfico 100. Promedio y moda de motivación intrínseca según año en sexo mujeres

Es interesante también analizar el comportamiento de ésta con el gusto por la Educación Física. Podemos observar, que a medida que aumentan los niveles de manifestación de la motivación intrínseca, mayor es el gusto por la Educación Física. Así vemos como en los niveles muy alto y alto el gusto por la Educación Física es principalmente mucho y bastante. En cambio en los niveles bajo y nulo

predomina el gusto poco y nada. En el gráfico 119 podremos visualizar estos datos.

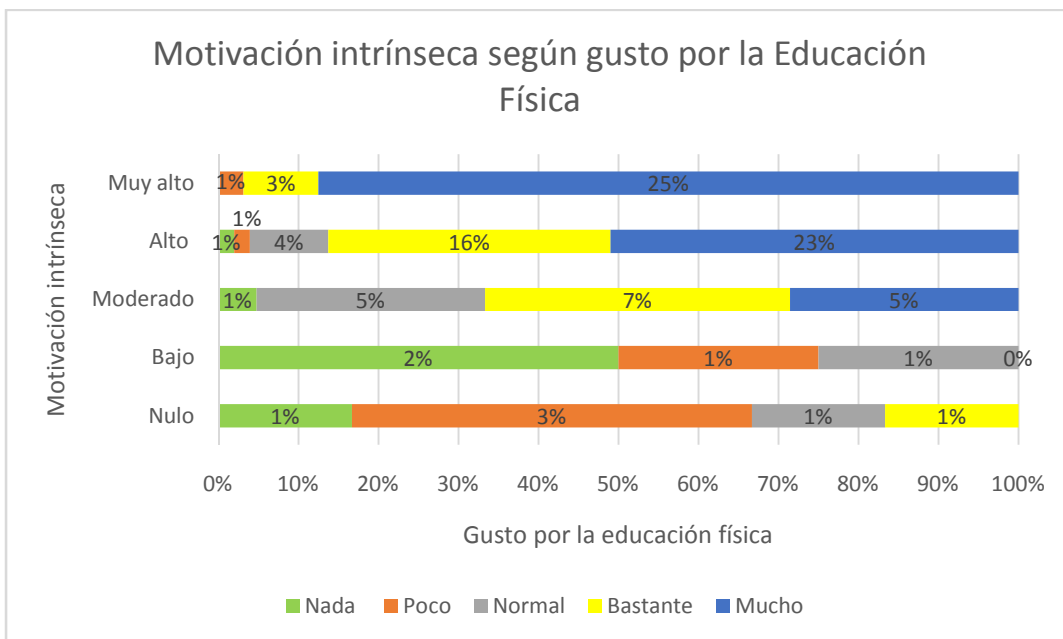


Gráfico 101. Frecuencia porcentual de motivación intrínseca según gusto por la E.F.

### 3.1.2.5. Nivel de intención de ser físicamente activos/as

En el análisis de esta variable encontramos un 48% de los/as estudiantes con un alto nivel de intención de ser físicamente activos/as en el futuro. El 23% nivel moderado, el 21% muy alto y el 8% respondió tener un bajo nivel de intención de ser físicamente activos/as en un futuro. En el gráfico 120 podemos observar estos datos. El promedio de la muestra total es de 3.82 y la moda de 4.

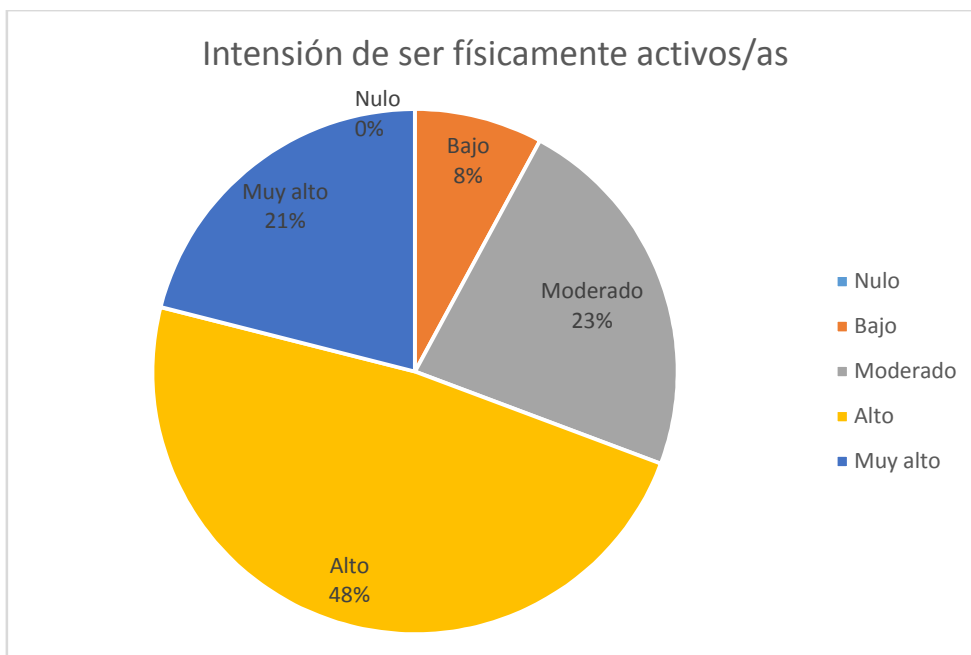


Gráfico 102. Frecuencia porcentual de nivel de intención de ser físicamente activos/as

Desde estos datos podemos ver que el 56% de varones y el 40% de mujeres manifestaron un alto nivel de intención de ser físicamente activos/as. En varones también podremos ver en el siguiente gráfico (121) que el 28% respondió un muy alto nivel, un 12% moderado y 4% bajo. En mujeres encontramos que el 33% respondió con nivel moderado, el 14% muy alto y el 12% bajo. El promedio en varones es del 4.09 y en mujeres de 3.56, en cuanto a la moda es de 4 para los dos sexos.

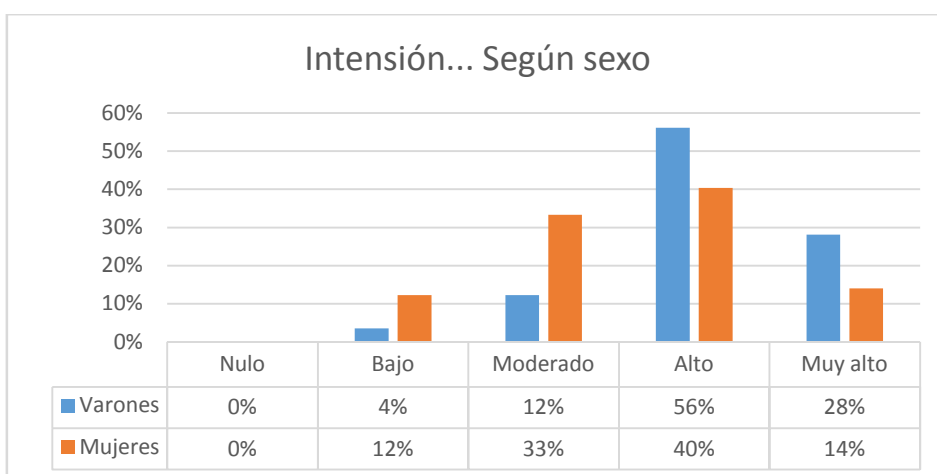


Gráfico 103. Frecuencia porcentual de intención de ser físicamente activos/as según sexo

A su vez vemos que en el comportamiento de esta variable según el año de estudio podemos detectar que en primer año el 60% manifestó un nivel alto, el 25% muy alto y el 15% moderado. En segundo vemos que el 45% manifestó un nivel alto, mientras que el 35% muy alto, el 15% moderado y el 5% bajo. En tercero el 55% también presenta un nivel alto, mientras que el 25% moderado y el 20% muy alto. En cuarto año sigue siendo predominante el nivel alto con el 47%, lo sigue el nivel moderado con el 24%, con el 18% nivel muy alto y con el 12% bajo. En quinto año cambia la tendencia siendo el nivel moderado con el 45% el que se manifiesta en mayor porcentaje, con el 30% el nivel alto, 20% para el nivel bajo y el 5% muy alto. Sexto año vuelve a predominar el nivel alto con el 53%, con el 24% muy alto y con el 12% los niveles bajo y moderado. (Ver gráfico 122).

En quinto año cambia la tendencia siendo el nivel moderado con el 45% el que se manifiesta en mayor porcentaje, con el 30% el nivel alto, 20% para el nivel bajo y el 5% muy alto. Sexto año vuelve a predominar el nivel alto con el 53%, con el 24% muy alto y con el 12% los niveles bajo y moderado. (Ver gráfico 122).

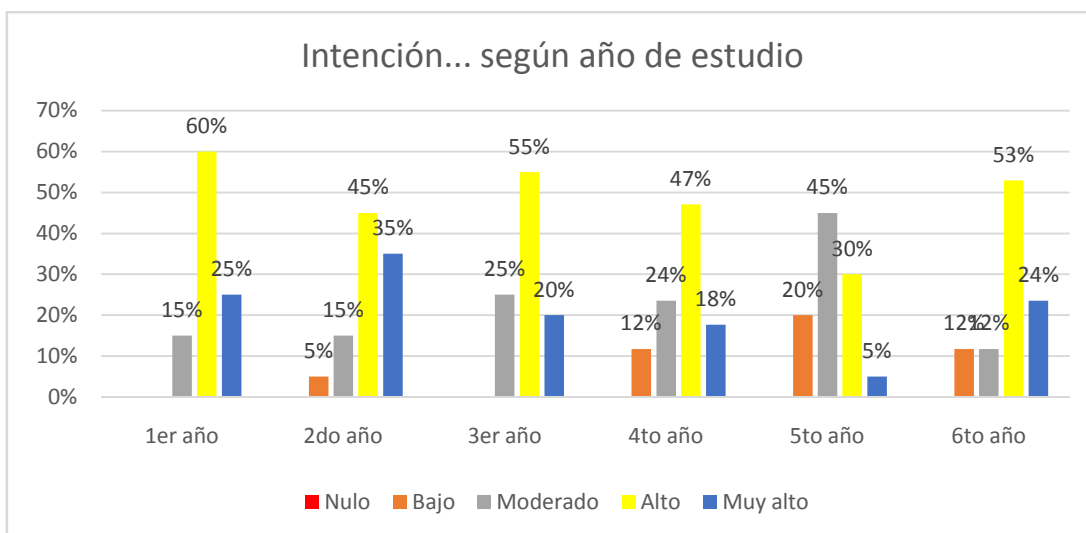


Gráfico 104. Frecuencia porcentual de intención de ser físicamente activos/as según el año de estudio

El promedio se muestra con un leve descenso hacia quinto año, partiendo en primero en 4.1 y manteniéndose hasta tercero que desciende a 3.95, luego en cuarto a 3.71 y en quinto a 3.2. En sexto año aumenta a 3.88. La moda se mantiene en 4, salvo en quinto año que es de 3. (Ver gráfico 123).

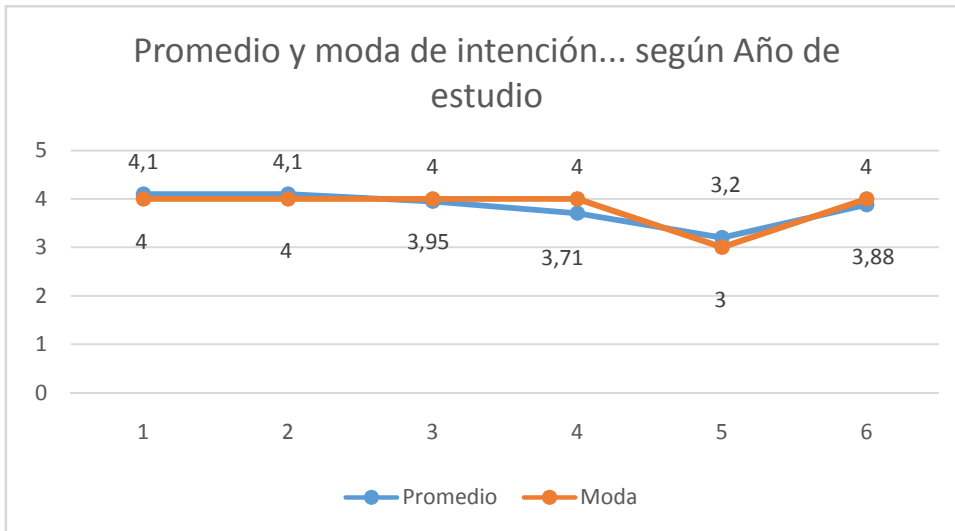


Gráfico 105. Promedio y moda de intención de ser físicamente activo/as. Según años de estudio

En primer año el 70% de varones presenta un nivel alto, el 20% muy alto y el 10% moderado. El 50% en mujeres es alto, el 30% muy alto y el 20% moderado. En segundo año en varones solo se detectaron los niveles alto y muy alto, 60% y 40% respectivamente, y en mujeres el 10% bajo, y el 90% restante se encontró en partes iguales con el 30% los niveles alto, moderado y muy alto. Tercer año en varones manifiesta un 50% de nivel alto, un 40% muy alto y el 10% moderado. En mujeres solo se observan los niveles alto y muy alto, con el 40% y 60% respectivamente.

En cuarto año el 57% de varones exhibe un nivel alto, el 29% muy alto y el 14% moderado, mientras que en mujeres el 40% nivel alto, el 30% moderado, el 20% bajo y el 10% muy alto. En quinto las mujeres solo presentan el 10% de nivel alto, el 50% moderado y el 40% bajo, en cuanto a varones el 10% es muy alto, el 50% alto y el 40% moderado. En sexto año, las mujeres presentan un 57% de nivel

alto, el 29% moderado y el 14% muy alto. En varones el 50% es nivel alto, el 30% muy alto y el 20% bajo. De este modo, y visualizando el gráfico 124, podemos detectar cómo se comporta esta variable según el año de estudio y el sexo.

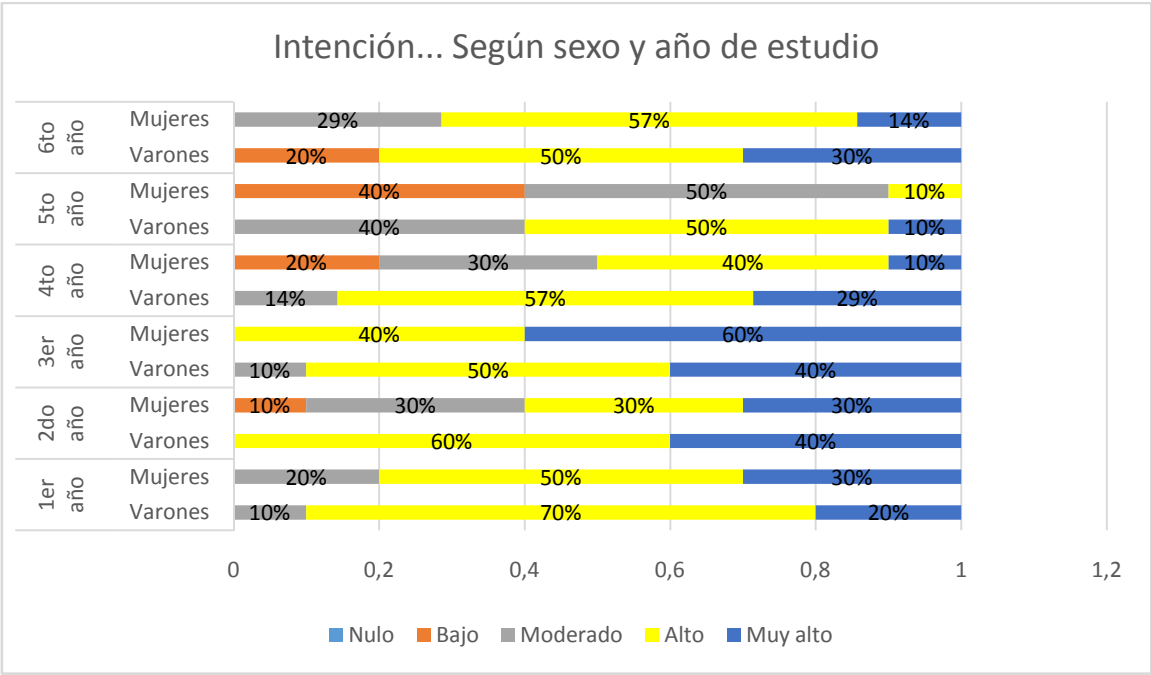


Gráfico 106. Frecuencia porcentual de intención de ser físicamente activos/as según sexo y año de estudio

El promedio en primer año es igual en ambos sexos con 4.1, en segundo en varones es de 4.4 y en mujeres de 3.8, en tercero es de 4.3 en varones y en 3.6 en mujeres. En cuarto el descenso sigue incrementándose a 4.14 en varones y 3.4 en mujeres, en quinto desciende hasta los 3.7 en varones y hasta los 2.7 en mujeres y aumenta a 3.9 en sexto varones y a 3.86 en mujeres. La moda en varones es de 4 en todos los años y en mujeres fluctúa de 4 en primero, 3 en segundo, 4 en tercero, cuarto y sexto y 3 en quinto. Estos datos podemos observarlos en los gráficos 125a y 125b.

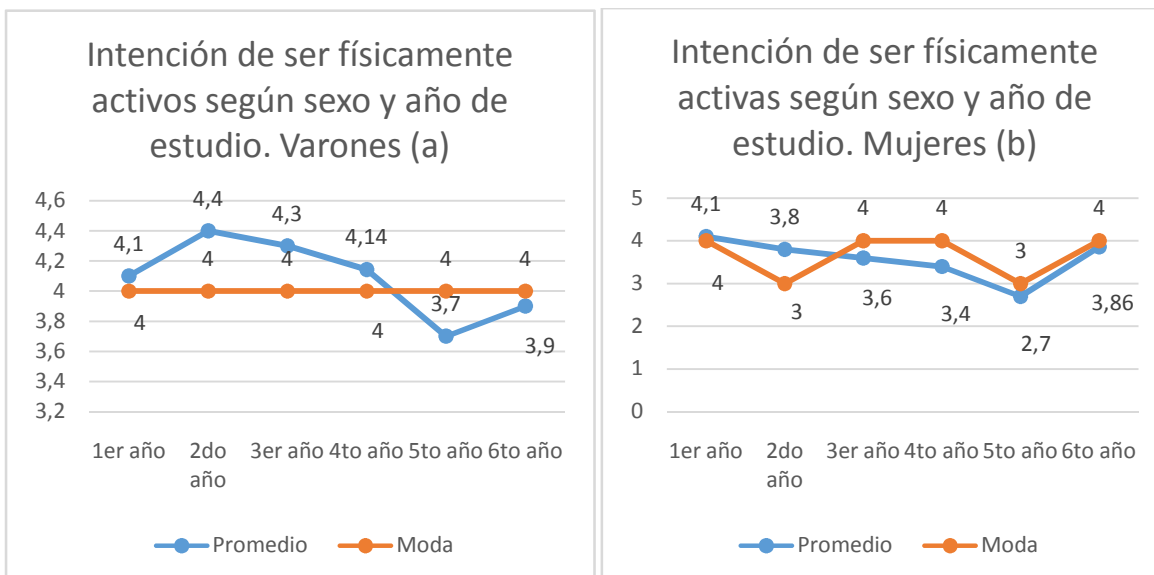


Gráfico 107a; 125b. Promedio y moda de ser físicamente activos/as según sexo y año de estudio

Con respecto a la relación con el gusto por la Educación Física vemos que en los niveles nulo, bajo y moderado el gusto por la Educación Física se reparte en cantidades similares entre poco, normal y bastante. En cambio en el nivel muy alto el gusto por la Educación Física que se encontró fue bastante y mucho, en cambio en el nivel alto de intención de ser físicamente activos el gusto es normal y alto. Respecto a estos datos podemos concluir: los/las estudiantes que presentan un muy alto nivel de ser físicamente activos/as les gusta bastante y mucho la Educación Física, del mismo modo quienes presentan un alto nivel les gusta normal y bastante. Así mismo quienes no tienen ningún interés o es poco el mismo, el gusto por la Educación Física es predominantemente poco o normal. (Ver gráfico 126).

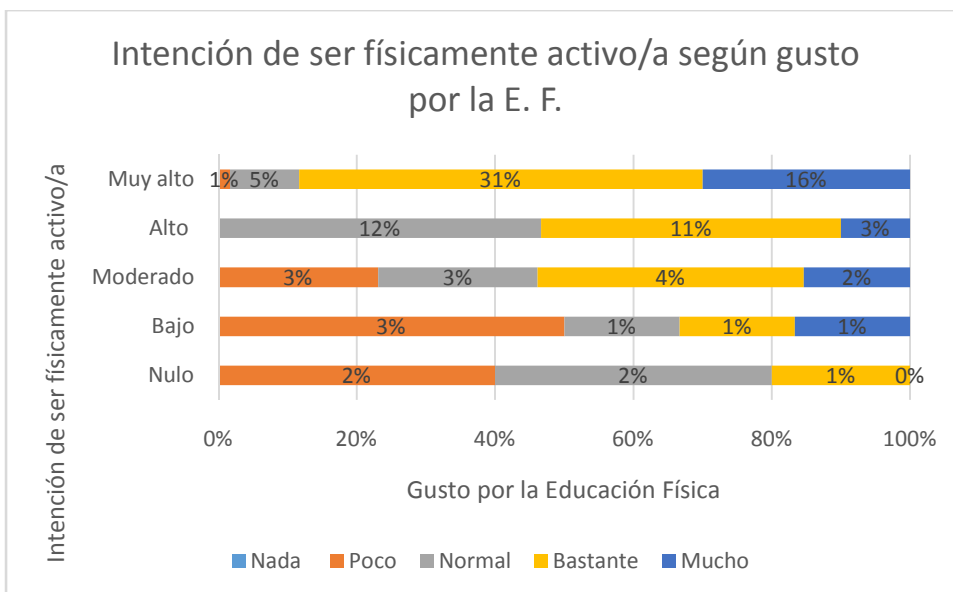


Gráfico 108. Frecuencia porcentual de intención de ser físicamente activos según gusto por la Educación Física

### 3.2. Análisis e interpretación de los datos (o resultados)

#### 3.2.1. Correlación entre variables principales

A continuación podemos observar cómo se comportan las variables relacionándose entre ellas. En la siguiente tabla 1, visualizaremos la distribución porcentual de cada variable y sus valores. Las variables presentadas son: Orientación motivacional al ego, Orientación motivacional a la tarea, Estado de flow, Motivación intrínseca, Intención de ser físicamente activo/as.

	OMEgo	OMTarea	Flow	MI	IFA
<b>Muy alto</b>	6%	11%	0%	28%	21%
<b>Alto</b>	45%	79%	68%	45%	48%
<b>Moderado</b>	32%	9%	29%	18%	23%
<b>Bajo</b>	15%	1%	3%	4%	8%
<b>Nulo</b>	3%	0%	0%	5%	0%

Tabla. 1

Vemos cómo el valor más predominante en todas las variables es **alto**. Es decir que en mayor porcentaje los/las estudiantes manifestaron un 45% de orientación motivacional al ego **alto**, un 79% de nivel **alto** de orientación a la tarea, el 68% de nivel **alto** de experimentar el estado de flow, un 45% de nivel **alto** y un 28% de nivel **muy alto** de motivación intrínseca, y un 48% de nivel **alto** y el 21% de nivel **muy alto** de intención de ser físicamente activos. Podemos comprender por lo tanto, que como se ha planteado en el marco teórico, la motivación intrínseca, la orientación a la tarea y la experimentación del estado de flow son directamente correspondientes a una intención de ser físicamente activos en el presente y en el futuro. También podemos observar que el porcentaje del nivel de la orientación motivacional al ego, es alto (45%) y moderado (32%). Esto podemos comprenderlo siguiendo a autores como Jiménez (2004) y González Cutre, (2009) quienes demostraron que las orientaciones motivacionales son ortogonales, es decir que una persona puede presentar orientaciones similares o diferentes, sin modificar a la otra.

Al observar los valores de la O.M a la tarea del 79% y el 68% del estado de flow **alto**, es interesante detectar cómo es significativo el nivel de motivación intrínseca **muy alta** (28%), además del ya expuesto nivel **alto** del 45%, confirmando una fuerte relación entre estas variables en su predisposición para la realización de actividad física y la intención a futuro. Pero también es interesante observar los altos valores del nivel **alto** de la orientación motivacional al ego, poniendo en observación factores situacionales como el clima motivación que es propuesto en cada clase (Duda, 1995; Cervelló y Santos Rosa, 2000). En el gráfico 1 podemos visualizar todos los porcentajes de cada variable, y una clara observación de la predominancia de los niveles altos en todas las variables.

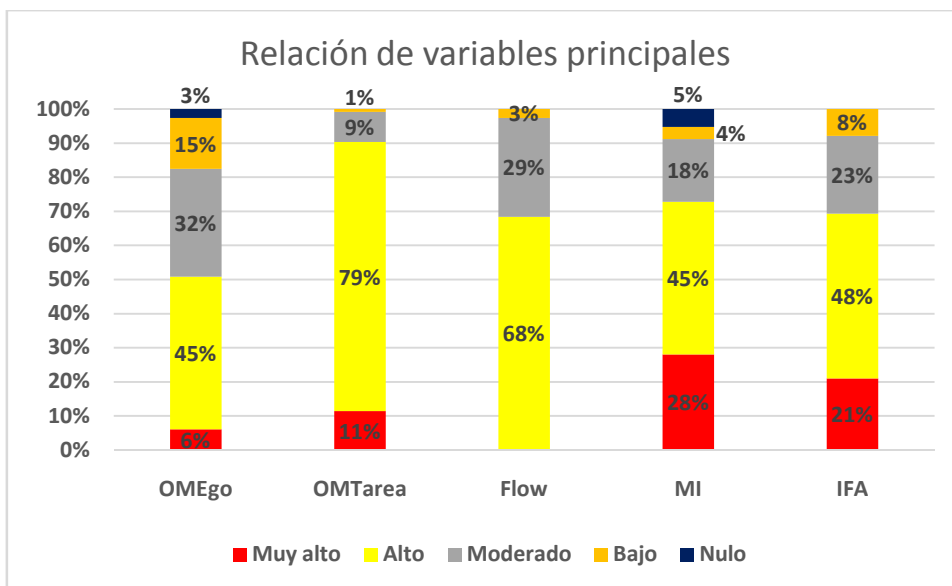


Gráfico 1. Distribución porcentual de variables principales

La moda se comportó en todas las variables de la misma manera, con un valor de 4 (alto), mientras que el promedio varió en relación a los datos anteriormente descritos. Así vemos que en la orientación motivacional a la tarea el promedio fue de 4.01, en la orientación motivacional al ego es de 3.37, el estado de flow 3.66, la motivación intrínseca 3.87 y la intención de ser físicamente activos de 3.82. (Ver gráfico 2). Así vemos que mientras la orientación motivacional a la tarea se mantiene alta, los valores de motivación intrínseca y de intención de ser físicamente activos se mantienen en valores cercanos a alto, lo cual podemos relacionarlo con lo expuesto anteriormente en el marco teórico. Es trascendental la observación del valor de flow, que se presenta más bajo que las demás variables que están directamente relacionadas positivamente con la intención de ser físicamente activos, junto a la observación de la orientación motivacional al ego. Esto nos puede abrir el espacio a la reflexión sobre la posición del/la profesor/a en los climas motivaciones o en conceptos de éxitos/fracaso, rendimientos, entre otros; la institución, el sistema educativo, los contenidos curriculares, el contexto social, entre tantas otros componentes del aglomerado de factores situacionales que predisponen a una orientación al ego con valores elevados e influyen a la experimentación del estado de flow.

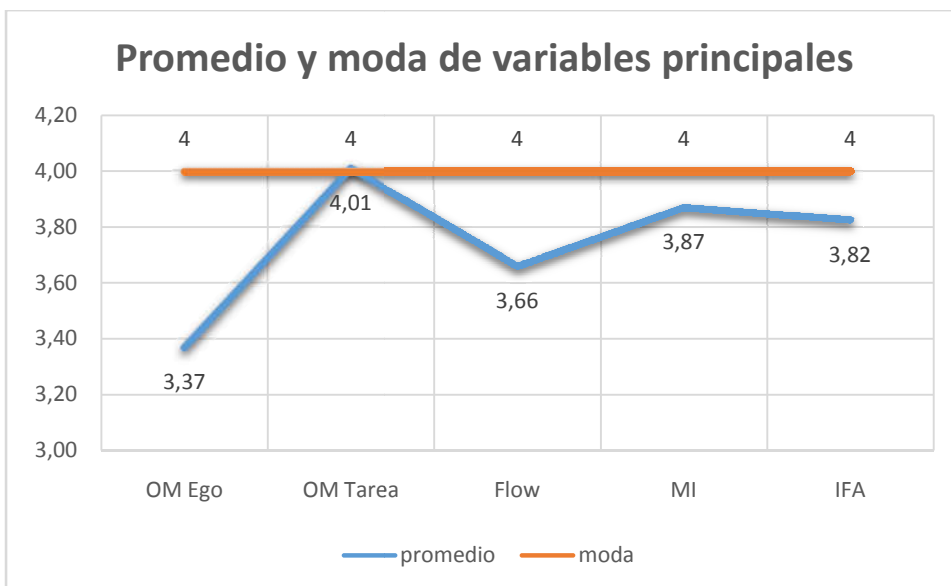


Gráfico 2. Promedio y moda de variables principales

Es interesante además, en una observación individual del comportamiento de cada dato en la relación de estas variables, que la mayor cantidad de valores nulo y bajo de orientación motivación al ego, se encuentra en estudiantes que manifestaron una intención de ser físicamente activos/as moderada. (Ver anexo 10 Planilla de datos muestra total. Hoja Relación individual por dato). Vemos que 5 estudiantes manifestaron valores bajos de O.M Ego en IFA alto-muy alto, 11 estudiantes tuvieron O.M Ego bajo en IFA moderado y 4 de OM Ego bajo en IFA bajo-nulo.

Esto nos dice en un principio que la orientación motivacional al ego es un factor que fluye en las clases de Educación Física y no tiene implicancia por sí sola en la elección a la intención de ser físicamente activos ni en el abandono a la misma ya que estos valores bajos de O.M Ego, en los niveles altos y muy altos de IFA, se encuentran acompañados de valores altos-muy altos o moderados de las demás variables, en los niveles moderados de IFA se encuentran en su mayoría también con las demás variables altas y muy altas pero con más presencia de valores moderados de todas las variables y en los niveles bajos de IFA se encuentran en

su mayoría acompañados de valores bajos o nulos de motivación intrínseca, bajos de orientación a la tarea y flow.

### **3.2.1.1. Correlación entre las dimensiones manifestadas con mayor frecuencia de las variables principales con la intención de ser físicamente activos/as**

Al carácter ortogonal de las orientaciones de metas, es importante mencionar, para comprender este comportamiento, lo expuesto por Almagro (2012), González Cutre (2009), Jiménez (2004) entre otros, que explican citando a autores como Elliot y Conroy (2005), que la competencia es el elemento central de las metas de logro y que se puede definir en relación a un estándar intrapersonal (potencial personal o el requerimiento de la tarea) respectivo de la orientación a la tarea, y un estándar normativo (el rendimiento de los otros), respectivo de la orientación al ego. Es decir que esta teoría puede tener como meta demostrar su competencia (aproximación) o evitar su incompetencia (evitación). De esta explicación y su derivado al modelo de metas de logros 2 x 2, podemos encausar este comportamiento en una meta de logro de aproximación –maestría con un nivel alto de aproximación - rendimiento, debido a la predominancia de valores altos – muy altos manifestados en la orientación motivacional a la tarea y en la orientación motivacional al ego. Además del sustancial dato de que en la orientación motivacional a la tarea la dimensión que se observa con mayor puntuación en los valores **alto – muy alto** es *“Yo siento que tengo más éxito en la clase de Educación Física... Cuando puedo sacar lo mejor de mí”* y en la orientación motivacional al ego se observa como dimensión con puntuación más alta en los valores **Alto- Muy alto** a *“Yo siento que tengo más éxito en las clases de Educación Física... Cuando consigo la puntuación más alta”*.

Este análisis es necesario ampliarlo teniendo en cuenta que las dimensiones que se observan con mayor frecuencia de todas las variables aportan positivamente a

la relación con la intención de ser físicamente activos/as en una orientación motivacional a la tarea y al ego elevada, con una Educación Física considerada divertida donde hay un marcado interés por el desarrollo de la forma física, la claridad de objetivos es alta, me siento con éxito cuando puedo sacar lo mejor de mí, pero también cuando consigo la puntuación más alta. (Ver tabla 2).

	MI 1	IP 1	EGO 6	TAREA	FLOW 3	EGO 4	EGO 3
	E.F Divertida	Interés por forma física	Puntuación más alta	Puedo sacar lo mejor de mi	Claridad de objetivos	Cuando los demás fracasan y yo no	Los otros no lo hacen tan bien como yo
<b>ALTO- MUY ALTO</b>	96	84	80	105	351	39	38
							<b>BAJO-NULO</b>

Tabla. 2. Dimensiones de variables principales manifestadas con mayor frecuencia

González Cutre (2009) citando a Urdan y Mestas (2006), considera que bajo las metas de rendimiento podríamos encontrar la preocupación por la apariencia (parecer capaz o evitar parecer incapaz) y un componente de comparación social (evitar hacerlo peor que los demás). Y viendo que quienes obtuvieron la mayor puntuación en los valores **Bajo – Nulo** (o sea, la dimensión que se observa mayoritariamente que no se manifiesta o se manifiesta en poco) fueron las dimensiones: “... Cuando los/as demás fracasan y yo no” “... Cuando los/as otros no lo pueden hacer tan bien como yo”, podemos comprender que en los/as estudiantes no prevalecen las metas de rendimientos (ego) por sobre las de maestría (tarea).

### 3.2.1.2. Correlación entre nivel de orientación motivacional al ego y a la tarea con el nivel de intención de ser físicamente activos

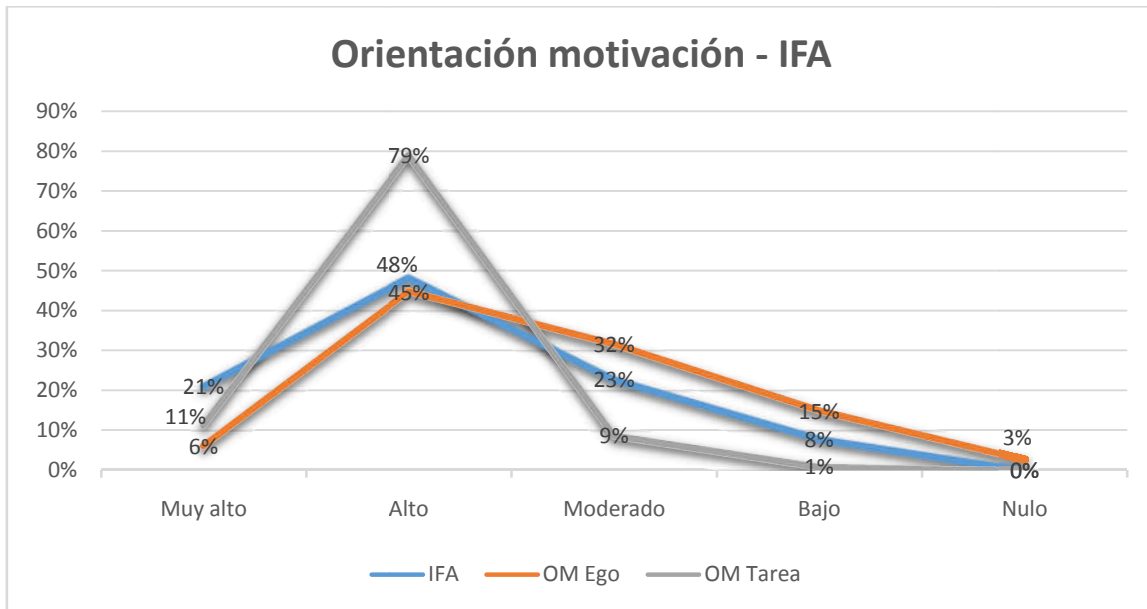


Gráfico 3. Relación entre orientación motivacional al ego o a la tarea con Intención de ser físicamente Activos

Se expone a través del gráfico 3 que del 90% de estudiantes que presentan una orientación motivacional a la tarea **alta - muy alta del 90%**, (**alta 79%** y **muy alta 11%**), el 79% tiene una intención de ser físicamente activos/as **alta - muy alta (muy alta 21%** y **alta 48%**). Por lo tanto hay una marcada relación entre la orientación motivacional a la tarea y la intención de ser físicamente activos/as. Esta concentrada manifestación de la O.M a la tarea nos da una referencia que en las clases de Educación Física los/as estudiantes juzgan su nivel de habilidad dependiendo del dominio que se tiene sobre la tarea que se está realizando, en un entorno que promueve aspectos relativos al esfuerzo, la mejora personal, el dominio a la tarea y la destreza personal y la resolución de problemas (Nicholls, 1989).

Pero también podemos observar que la Orientación motivacional al Ego se concentra entre el 51% de estudiantes, con niveles **altos (45%)** y **muy alto (6%)**.

Esta variable disminuye, a diferencia de las otras dos, de forma muy gradual siendo un 49% el total de estudiantes que también manifiestan una orientación al ego **moderado** y **bajo**. En cambio la intención de ser físicamente activos es casi imperceptible en los niveles **moderado** y **bajo** y la orientación motivacional a la tarea desciende de forma abrupta siendo solo el 30% de estudiantes con niveles **moderados** y **bajos**.

Esto nos hace reflexionar que la intención de ser físicamente activos/as es concreta cuando hay niveles de motivación a la tarea **alta-muy alta**, pero también puede coexistir una motivación al ego **alto-muy alto**. Este último se hace visible también en situaciones donde no hay intención de ser físicamente activos/as, por lo que muestra factores situaciones que perciben los/as estudiantes, donde se premian cuestiones relativas a la demostración de superior competencia que los demás y el éxito se evalúa en función de victoria o derrota, se prioriza la evaluación pública y la comparación constante de habilidades, tienden a conseguir sujetos que se impliquen hacia el ego (Duda, 1995; Cervelló y Santos Rosa, 2000). Como mencionamos en el marco teórico, las orientaciones de carácter disposicional están sujetas a los climas motivacionales que se presentan en la clase de Educación Física.

Al realizar este análisis diferenciando el sexo de la muestra, podemos ver que los varones poseen una orientación motivacional a la tarea **alta-muy alta** del 97%, el 84% posee una intención de ser físicamente activos **alta-muy alta**. Y una orientación motivacional al ego del 58%, correspondiente a la muestra total de estas variables. (Ver gráfico 4).

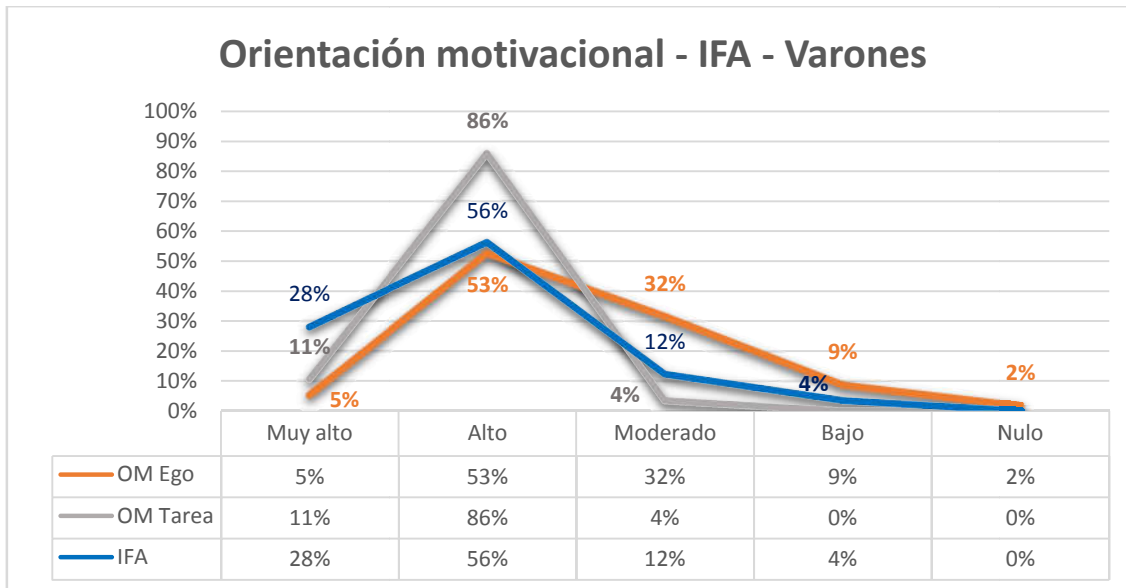


Gráfico 4. Relación entre orientación motivacional al ego, a la tarea e intención de ser físicamente activos/as - Varones

Con respecto a las mujeres, el comportamiento es más distributivo. El 84% de estudiantes con orientación motivacional a la tarea es **alta-muy alta**, pero solo el 54% del nivel **alto-muy alto** manifiesta una intención de ser físicamente activas. Las demás persisten en niveles **moderados** y **bajos** con el 46% junto al 58% de orientación motivacional al ego también **moderado** y **bajo**. El 42% de las mujeres tienen una orientación al ego **alta-muy alta**, menos que la de los varones. (Ver gráfico 5).

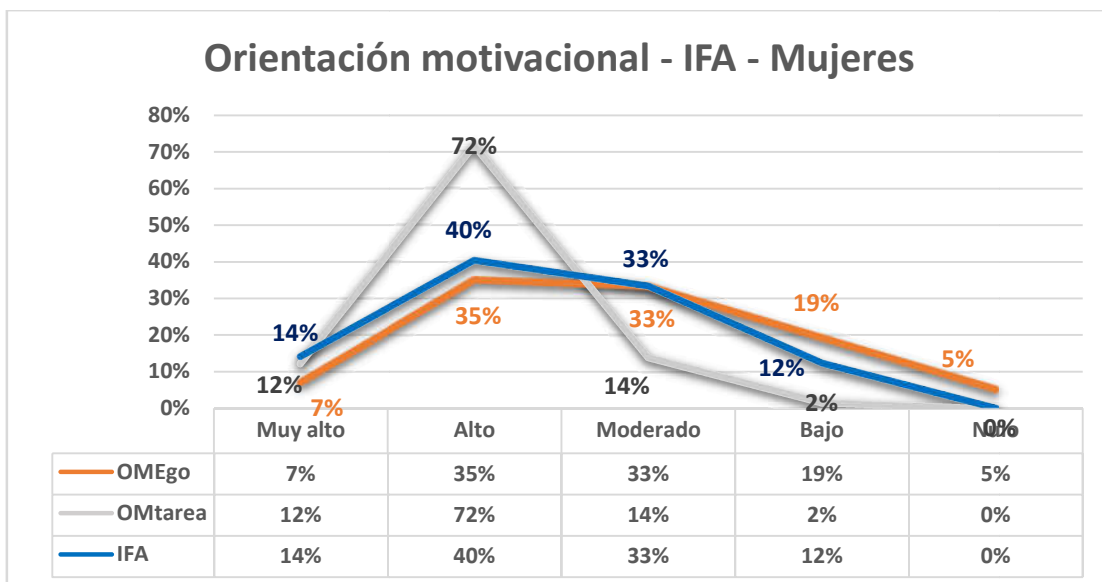


Gráfico 5. Relación entre orientación motivacional al ego, a la tarea e intención de ser físicamente activos/as - Mujeres

Vemos entonces que la tendencia tanto en mujeres como en varones es correspondiente a la muestra total, pero la distribución de los porcentajes detectados en los diferentes niveles es más distributiva en mujeres, mientras que en varones se concentra en los niveles alto – muy alto, con intenciones de ser físicamente activos en situaciones de orientaciones motivacionales a la tarea altas - muy altas.

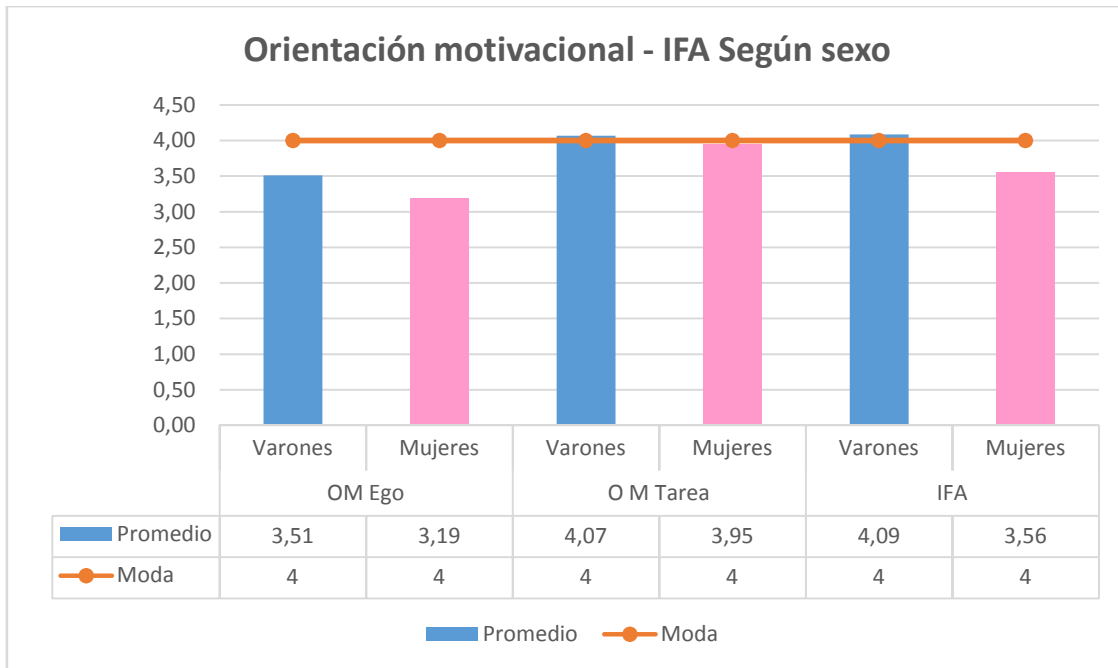


Gráfico 6. Relación de promedio y moda entre orientación motivacional al ego y a la tarea con intención de ser físicamente activos/as

Visualizando el gráfico 6 podemos ver que la moda se comporta de igual manera en todas las variables y en cada sexo, con 4. En cuanto al promedio, vemos que en varones el promedio de orientación motivacional a la tarea es 4.07 y el de intención de ser físicamente activos de 4.09. Mientras que en mujeres es de 3.95 el promedio de O.M a la tarea y 3.56 el promedio de ser físicamente activas. El promedio de O.M al ego es de 3.51 en varones y 3.19 en mujeres. De esta forma observamos que la relación de promedios entre la O.M a la tarea y la I.F.A es correlativa.

### 3.2.1.3. Correlación entre nivel de manifestar estado de flow con el nivel de intensidad de ser físicamente activos/as

Basándonos en el gráfico 7 vemos que estas variables se relacionan directamente. El 68% de estudiantes que presentaron un nivel **alto-muy alto** del estado de flow, corresponden a un 71% de estudiantes que manifiestan un nivel **alto-muy alto** de

intención de ser físicamente activo/as. Así mismo el 31% de estudiantes que presentaron una intención de ser físicamente activos/as **moderado-bajo** corresponden directamente al 32% de estudiantes que presentan el mismo valor en el estado de flow.

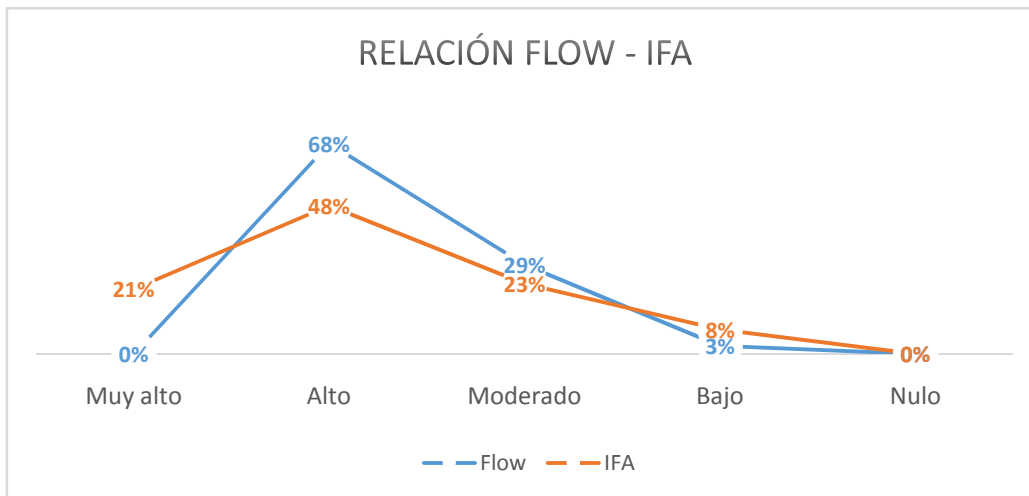


Gráfico 7. Relación entre estado de flow con la intención de ser físicamente activos/as

También podemos observar en el gráfico 8 que la relación entre el estado de flow y la orientación motivacional a la tarea es directamente proporcional, tal como explican autores como Camacho (2011), Maningo y Thompson (1998), Csikszentmihalyi (1997, 1999) citados por González-Cutre (2009), quienes sostienen que mientras la persona participa inmersamente en la actividad, se interpretan todos los fenómenos que circundan alrededor y de esta forma se otorga la energía necesaria al esfuerzo convirtiéndose en una experiencia óptima y placentera, adquiriendo un grado de maestría, etc. Así mismo, aquellas actividades o deportes que los factores individuales interactúan con factores externos son más propensas a desarrollar y experimentar el estado de flow. Por lo tanto nos da la primicia que es importante la propuesta de actividades donde la búsqueda de la experimentación del estado, o el disfrute y entrega plena de la actividad se logre a pesar del contexto y de los factores externos y sus variaciones.

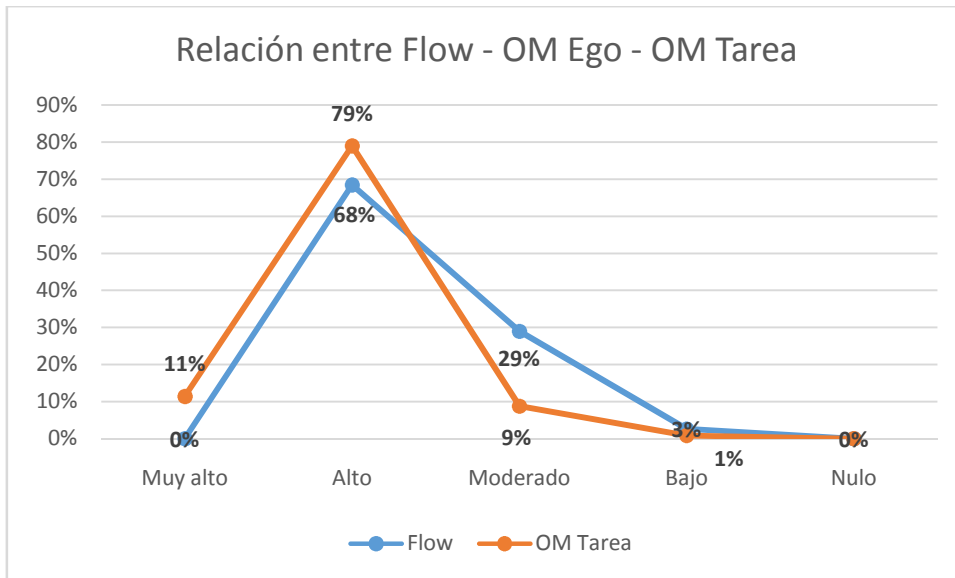


Gráfico 8. Relación entre capacidad de manifestar el estado de flow y la orientación motivacional a la tarea

Volviendo al análisis del estado de flow, en su relación con la intención de ser físicamente activos/as, nos situaremos en el análisis por sexo de la misma.

Vemos en el gráfico 9 que las relaciones se comportan en relación a la muestra total. Los niveles de Flow tanto en hombres como en mujeres son similares, la intención de ser físicamente activos difiere en cada sexo. El 68% del nivel **alto** de flow, corresponde al 84% **alto-muy alto** de intención de ser físicamente activos de los varones. Y el 68% del nivel **alto** de flow en mujeres, se relacionan con el 54% **alto-muy alto** de la intención de ser físicamente activas.

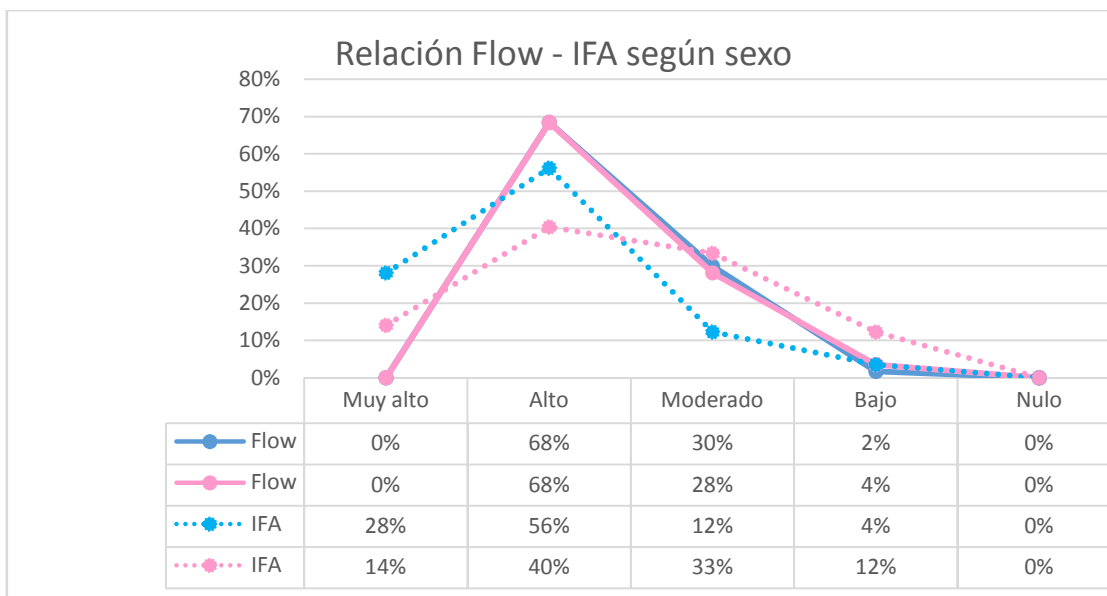


Gráfico 92. Relación entre estado de flow e intención de ser físicamente activos/as según sexo

Como se expuso en el marco teórico, si la motivación y la personalidad rigen el comportamiento humano, la teoría de la autodeterminación, principalmente la motivación intrínseca, funcionan como base para el estado de flow, analizaremos entonces la relación de las mismas en su influencia de ser físicamente activos. En el gráfico 10 podemos ver que la relación entre ellos es directa, con un 68% de flow, un 73% de MI y el 69% de IFA en los niveles alto-muy alto y un 32% flow, 22% MI y un 31% de IFA en niveles moderado y bajo.

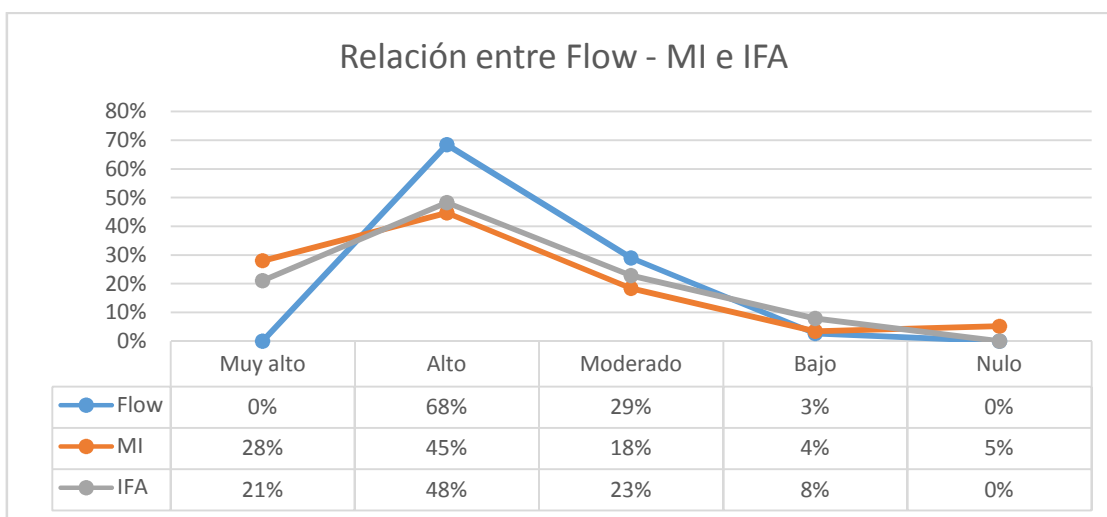


Gráfico 30. Relación entre estado de flow, motivación intrínseca e Intención de ser físicamente activos/as

### 3.2.1.4. Correlación entre nivel de motivación intrínseca con el nivel de intención de ser físicamente activos/as

El comportamiento de estas dos variables presenta valores similares, por lo que se visualiza en el gráfico 11, el 69% de estudiantes que manifestaron un alto-muy alto nivel de IFA corresponden al 73% de estudiantes que presentaron un nivel alto-muy alto de motivación intrínseca, afirmando lo que se presentó en el marco teórico a través de distintos autores, entre ellos Almagro (2012), que la motivación intrínseca está directamente relacionada con la diversión, el compromiso y la entrega en el trabajo, la competencia motriz percibida, entre otros.

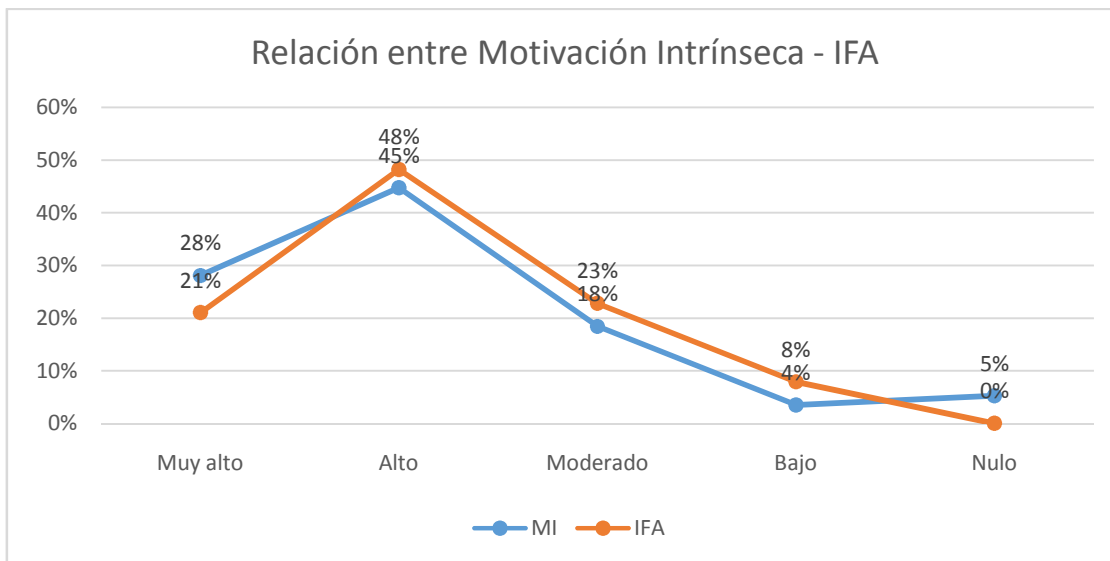


Gráfico 41. Relación entre motivación intrínseca con Intención de ser físicamente activos/as

### 3.2.1.5. Correlación entre Educación Física divertida, interés por la forma física, interés por mantenerse físicamente activo/as con la intención de ser físicamente activos/as (total)

Almagro (2012) plantea que en la teoría de los contenidos de metas, estas pueden ser extrínsecas o intrínsecas y la relación entre éstas se asocian positivamente con la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en el ejercicio, con el auto-concepto físico, con el bienestar psicológico, como también con el mantenimiento de las conductas auto-determinadas a través del tiempo hacia el ejercicio físico.

A partir de esto realizamos la correlación entre la dimensión 1 de la variable Motivación intrínseca, *“Participo en esta clase de Educación Física porque la Educación Física es divertida”* con la dimensión 1 de la variable Intención de ser físicamente activos *“Respecto tu intención de practicar alguna actividad físico-deportiva... Me interesa el desarrollo de mi forma física”* y la dimensión 4, *“Después de terminar el colegio me gustaría mantenerme físicamente activo/a”* obteniendo resultados que se comportan positivamente.

En la suma de los niveles **alto y muy alto**, encontramos que la dimensión 1 de MI, *Educación Física divertida* es del 74%, la dimensión 1 de Intención de ser físicamente activos/as, *interés por el desarrollo de mi forma física* es del 85% similar a la dimensión 4 de la IFA el interés por mantenerse físicamente activos/as con el 82%, y la intención de ser físicamente activos/as (total) es del 69%. Por lo que podemos concluir que los altos porcentajes de mantenerse activos/as al terminar y el interés por la forma física no condicionan rotundamente a la intención de ser físicamente activos/as y esta se presenta en menor porcentaje. Así mismo la Educación Física divertida es superior a la intención de ser físicamente activos/as, pero no alcanza los niveles de las demás variables. (Ver gráfico 12).

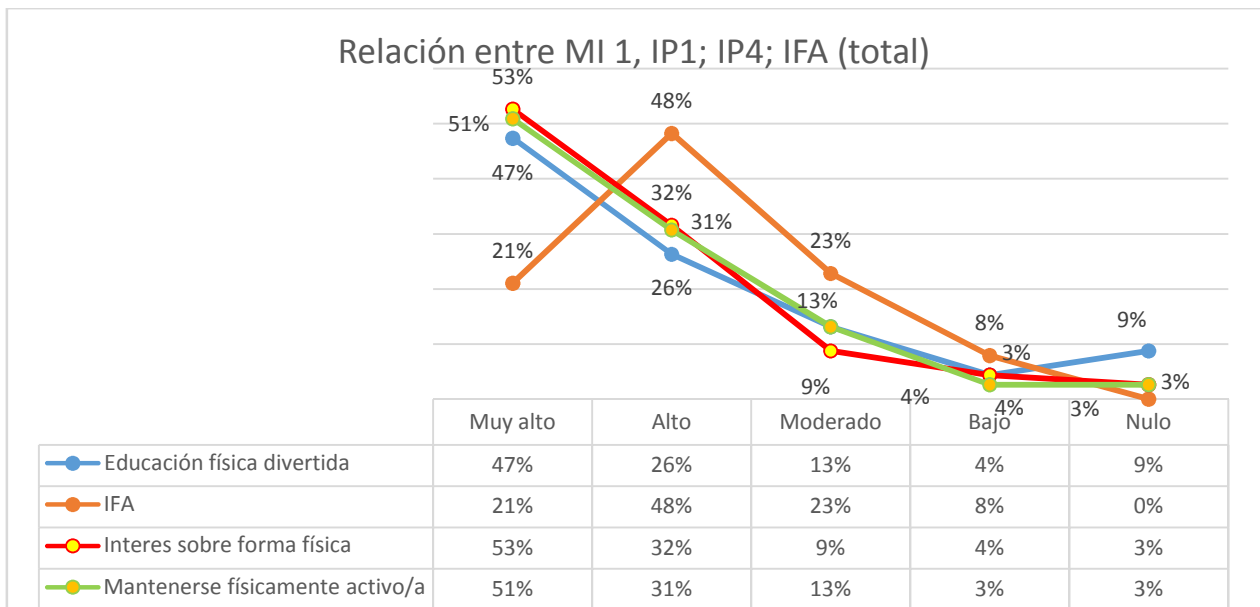


Gráfico 12. Relación entre Educación Física divertida, interés por la forma física, interés por mantenerse físicamente activo/as e interés por ser físicamente activos/as (total)

**3.2.1.6. Correlación entre el interés por la forma física, la intención de formar parte de un club al terminar la secundaria, la práctica habitual de deporte y el interés de mantenerse físicamente activos/as con la motivación intrínseca, estado de flow, orientación motivacional a la tarea e intención de ser físicamente activo/as (tota)**

Nuviala Nuviala, A. et al. (2005) han publicado varias presentaciones corroborando el abandono de la práctica de actividad física tanto en jóvenes en edad escolar, como después de terminar la escuela. Así mismo plantean haber encontrado que aún exista un interés por la práctica deportiva, igual se la abandona, responsabilizando en gran parte al deporte competitivo, la influencia de los medios de comunicación, hábitos de vida, entre diversos factores. Esto nos lleva al análisis y relación de las dimensiones 2, 3 y 5, de la variable intención de ser físicamente activos/as, las cuales están direccionadas a la práctica deportiva, con

las variables motivación intrínseca, flow, orientación motivacional a la tarea e intención de ser físicamente activos/as (tota) para comprender si el interés por la práctica deportiva influye en los niveles de manifestación de dichas variables. En la tabla 3 podemos observar la frecuencia porcentual de cada uno de estos datos, los cuales visualizaremos su relación en el gráfico 13, para una mayor y mejor comprensión.

	ME GUSTA PRACTICAR DEPORTE (IP2)	AL TERMINAR QUISIERA FORMAR PARTE DE ALGUN CLUB (IP3)	HABITUALMENTE PRACTICO DEPORTE EN MI T.L (IP5)	Flow	MI	IFA (TOTAL)	OM Tarea
Muy alto	48%	36%	36%	0%	28%	21%	11%
Alto	31%	20%	22%	68%	45%	48%	79%
Moderado	11%	18%	11%	29%	18%	23%	9%
Bajo	4%	13%	14%	3%	4%	8%	1%
Nulo	5%	12%	18%	0%	5%	0%	0%

Tabla. 3. Frecuencia porcentual de IP2, IP3, IP5, Flow, IFA (total), OM Tarea

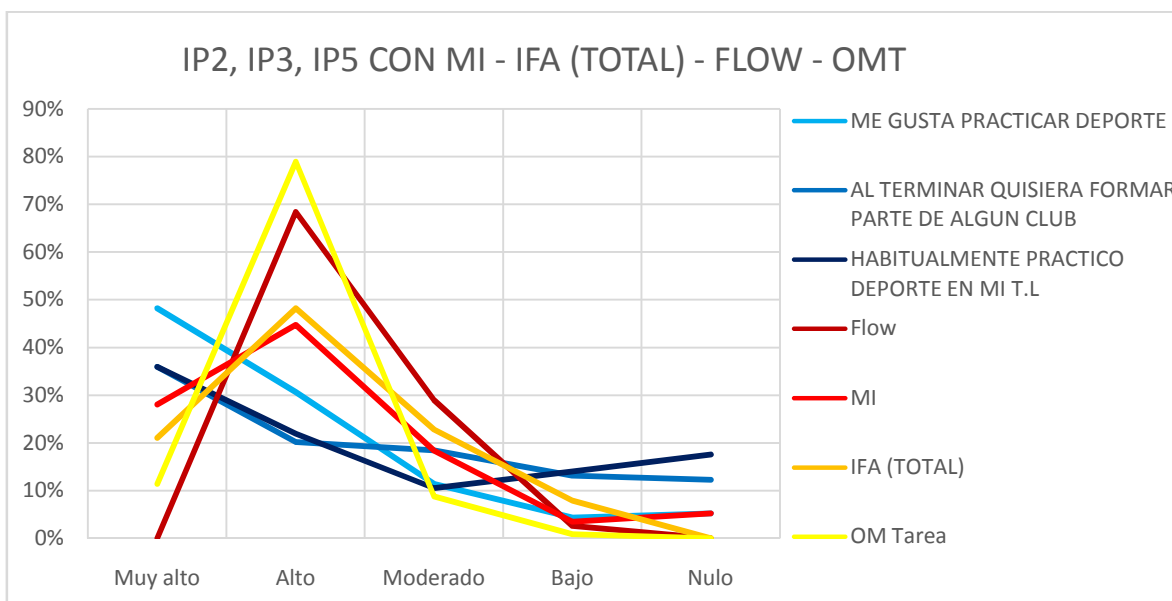


Gráfico 13. Relación entre IP2, IP3, IP5, Flow, IFA (total), OM Tarea

Observando la distribución de estos datos, deducimos que a un 79% de estudiantes le gusta en un nivel **alto-muy alto** la práctica deportiva (IP2), un 56% **alto-muy alto** de estudiantes quisiera formar parte de algún club al finalizar la escuela, y un 25% **bajo- nulo**. El 58% en un nivel **alto-muy alto** de la muestra práctica habitualmente deporte en el tiempo libre, y un 32% en un nivel **bajo-nulo** (dato que no coincide directamente con el porcentaje de estudiantes que realizan actividad física en el tiempo libre que llegue a sudar. A veces 64%, a menudo 23%).

Por lo tanto, podemos concluir que el gusto por la práctica deportiva es correspondiente a la manifestación de los valores altos de las variables principales, no es así para la dimensión de formar parte de un club al terminar la escuela (IP3) y para quienes practican habitualmente un deporte, debido a que los valores alto y muy alto se encuentran por debajo de los de las variables principales, y además estas dos dimensiones presentan valores **bajo-nulo** del 25% (IP3) y 32% (IP5), por lo que la intención de ser físicamente activos/as, la disposición de manifestar el estado de flow, y la motivación intrínseca no está relacionada con formar parte de un club ni, paradójicamente, con quienes practican deporte habitualmente, punto que nos abre la perspectiva de una visión hacia el análisis del funcionamiento de las instituciones deportivas y su influencia social, en próximos estudios.

### **3.3. Conclusiones y sugerencias**

Expondremos en este apartado las conclusiones principales obtenidas, destacando los puntos más importantes encontrados en el trabajo, en relación a los objetivos planteados.

Como primeros datos relevantes refrescaremos algunas conclusiones obtenidas en el análisis de las variables base. En primer lugar recordar que mientras aumentan los años de estudios disminuye el gusto por la actividad física en mujeres, salvo en el último año (sexto) que aumenta considerablemente, mientras que en varones se mantiene fluctuante con niveles muy similares en todo el transcurso escolar.

De igual modo vemos que a medida que aumenta el gusto por la Educación Física, aumentan también las calificaciones obtenidas en el curso anterior. Podemos observar que en 5to año encontramos el promedio de gusto por la Educación Física más bajo con 3.55 (promedio de 4.20 en varones y de 2.90 en mujeres), como también las calificaciones obtenidas en el año anterior encontradas son en 5to año con 7.9 (8.70 varones y 7.10 mujeres). También encontramos que los promedios de valores más altos de gusto por la Educación Física se dan en los mismos años que se dan los valores más altos de calificación, primer y sexto año. Esto nos abre un primer interrogante, que nos permitiría realizar una futura investigación: ¿es directamente proporcional la calificación con el gusto por la Educación Física? Para otra ocasión...

Con respecto a la frecuencia de actividad física extenuante vemos que a pesar de que el gusto sea alto o muy alto, se realizan en su mayoría ningún o dos días a la semana. Con la frecuencia de actividad física moderada donde predomina no realizar ningún día a la semana este tipo de actividad, vemos que en los valores de gusto alto y muy alto los/as estudiantes realizan 2 o 7 días esta actividad. Y la actividad física suave, aunque también predomina ningún día a la semana, el

gusto tiene mayor influencia y quienes tienen un gusto alto o muy alto la realizan los 7 días.

Estos datos nos demuestran que a pesar del gusto por la Educación Física, el nivel de frecuencia de realización de actividad física sea de tipo extenuante, moderado o suave, es muy bajo o en su mayor cantidad nulo, pero así mismo las calificaciones del área son altas, por lo que podemos comprender que el paso del/los estudiante/s por la Educación Física del Nivel Secundario está desligado con la intención de ser físicamente activos en su presente, y los valores sobre un estilo de vida activa, sostenible, con actitudes de actividad física y deportivas relacionadas a la salud y/o al rendimiento deportivo no son transmitidos en la educación secundaria. Como dice Lagardera (2009):

La práctica de ejercicio físico sostenible es bastante más que la adquisición de un buen hábito, un comportamiento recomendable para la ocupación del tiempo de ocio o una práctica terapéutica, dado que a partir de la satisfacción de una necesidad, realizada de manera consciente y sostenible, este actuar puede transformarse en un arte, en un proceso mágico que puede conducir a los seres humanos por la senda de la felicidad plena. De aquí la necesidad de una adecuada pedagogía específica (p.7).

La orientación motivacional a la tarea manifestó un 90% de nivel alto-muy alto del total de estudiantes, mientras que la orientación motivacional al ego el 51% de los mismos niveles, lo que se relaciona positivamente con la intención de ser físicamente activo en el futuro. Como establece Nicholls (1989) en grandes términos la orientación al ego consiste en comparar la competencia personal con los demás, encontrando el éxito en la superioridad sobre el otro. Aquí, la mejora y el dominio personal no son suficientes para crear un sentimiento de capacidad. En cambio, en la orientación hacia la tarea, la competencia personal es autoreferente, se encuentra en la mejora y el dominio de la habilidad, y el éxito proviene de esta superación personal, aprendiendo algo nuevo y desafiante. Por lo tanto el esfuerzo por comprender que orientación motivacional predomina sobre la otra sería un paso en falso, (entendiendo también la característica de ser ortogonales) debido a

que los valores encontrados de orientación al ego coinciden a su vez valores altos - muy altos de orientación motivacional a la tarea, y valores altos - muy altos de motivación intrínseca, flow e intención de ser físicamente activos/as. Por lo tanto, a partir de estos datos, lejos de una preeminencia entre una y otra orientación, el valor alto de intención de ser físicamente activos/as y el alejamiento de los/as estudiantes de la actividad física en su paso por la educación secundaria y luego de ella, podríamos posicionar nuestra observación en el papel del/la profesor/a, los contenidos curriculares, conceptos de éxito/fracaso, la institución, el sistema educativo, entre otros componentes que hacen al clima motivacional expuesto en el contexto de la clase.

Las distintas orientaciones pueden ser modificadas o transformadas por el entorno que percibe el sujeto, o sea por los factores situacionales. Tanto el énfasis en la mejora personal, la participación, el dominio de la habilidad, la resolución de problemas como la superioridad competitiva, el éxito en función a victoria o derrota, prioridad sobre la evaluación pública, la comparación constante, entre otros, tienden a conseguir orientaciones hacia la tarea o al ego (Duda, 1995; Cervelló y Santos Rosa, 2000). Como se expuso en el marco teórico, estos autores además plantean que sí existe una relación entre la orientación motivacional y el clima motivacional propuesto por el/la profesor/a, en escenarios donde las situaciones estén direccionadas a la mejora personal, el dominio de la tarea, con énfasis en el proceso de aprendizaje, participación y colaboración en las actividades, los criterios de éxitos, estén ligados a la superación personal, a la mejora de las habilidades propuestas orientadas en un clima a la tarea, mejorando la sociabilidad, premiando el progreso personal, evaluando los niveles de esfuerzo implicados, y generando espacios de autoevaluación y participación en la toma de decisiones, vamos a brindar el espacio para que la Educación Física se convierta en un trayecto en su paso por la escuela secundaria agradable, satisfactorio, y se convierta en un proyecto de vida, con búsqueda del bienestar personal y de una mejor calidad de vida, no es necesaria una orientación al ego. Apoyándonos en esto es que concluimos en que ante la presencia de valores altos de orientación motivacional al ego, es necesario realizar estudios futuros sobre dichos caracteres

situacionales, o sea, analizar las clases propuestas y sus componentes, para determinar si influencia en el alto nivel de orientación motivacional al ego, como también preguntarnos si los valores que trascienden en deporte competitivo y los sistemas de consumo influyen en los altos valores de orientación motivacional al ego.

Un punto interesante que también nos abre un espacio de discusión sobre el rol de la Educación Física en varones y mujeres y cómo estos la vivencian, es que los varones tienen una orientación motivacional al ego y a la tarea mucho más elevado que las mujeres, 58% sobre 42% alto-muy alto de O.M. Ego y 97% sobre 84% de O.M. tarea.

El nivel de motivación intrínseca alcanzó un 73% en los valores alto y muy alto, lo que nos da la referencia de estudiantes motivados/as intrínsecamente en las clases de Educación Física. Dentro de estos valores son los varones quienes presentan un mayor nivel por sobre las mujeres. También observamos que la motivación intrínseca tiene una alta relación con el gusto por la Educación Física. Dentro de esta, la dimensión más elegida fue: “Participo en clase de Educación Física... porque la Educación Física es divertida” lo cual nos da la referencia de que la diversión en las clases de Educación Física es el principal componente para estar motivados. Es necesario aclarar que las demás dimensiones del cuestionario, las cuales hacen referencia a: *Disfrutar aprendiendo habilidades; Educación Física estimulante; satisfacción mientras aprendo*, también se encuentran con valores altos y muy altos mayores a 67%. 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, 2005), y estimulando 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 auto-determinada. 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. Esta última oración, junto a la observación de los bajos valores de realización de actividad física moderada y extenuante, el bajo nivel de realización de actividades que lleguen a sudar, y los altos valores de Intención de ser físicamente activos, sumado al fenómeno del alejamiento de la actividad física y deportes por parte de estudiantes de educación secundaria y luego del paso por ella, nos hace replantearnos sobre la concepción de la educación, sobre el rol de la misma en estas etapas. Nos abre una discusión sobre la Educación Física actual, su campo de conocimiento, su participación social en la adquisición de hábitos saludables, actividad física sostenible, y sobre los conceptos circundantes de todos los componentes que conforman a la Educación Física.

La experimentación del estado de flow que se presentó con un valor alto del 68% y moderado del 29%, de los cuales se presenta de manera similar entre varones y mujeres. Entendiendo que los niveles de flow son más bajos que las demás variables, y apoyándonos en la concepción del término que expresa que la persona se encuentra inmersa plenamente en la actividad, participando de forma placentera, concentrada y autónoma, tomando conciencia y reflexionando continuamente sobre su práctica y sus mejoras, dándole sentido y desarrollando su personalidad, podemos reafirmar la necesaria reflexión y replanteo que se expuso en el punto anterior. Viendo que los valores altos-muy altos de las distintas variables son mayores que la de flow, es que nos debemos preguntar por qué estos valores no llegan a ser tan altos como las demás variables, es decir, por qué no se logra en las clases de Educación Física un estado de flow completo por la mayor cantidad de estudiantes, lo que nos llevaría a nuevas etapas de estudio sobre la influencia de los factores externos o situacionales que se presentan en la clase de Educación Física, en las instituciones educativas y en las políticas socioeducativas, como también en las concepciones y productos socioculturales del cuerpo, del deporte y de la actividad física, sobre el nivel de experimentación de flow, y la relación directa con estar motivado intrínsecamente.

En esta variable, los varones y las mujeres tienen el mismo porcentaje alto de experimentar el estado de flow, lo que podría indicar que esta variable está directamente sujeta a distintos factores y otras variables.

Por lo tanto, entendiendo que los/as estudiantes manifiestan alta intención de ser físicamente activos/as, motivación intrínseca alta, experimentan alto nivel de flow y la orientación motivacional a la tarea también es alta, les gusta la Educación Física en un nivel alto, y presentan calificaciones altas, nos preguntamos ¿por qué los/as estudiantes no realizan o presentan valores muy bajos de actividad física moderada y extenuante, y solo a veces realizan actividad física que lleguen a sudar?

Autores como García Calvo (2006), Almagro (2012), González Cutré (2009) y Nuviola Nuviola (2005) exponen desde distintas investigaciones, motivos de abandono a la práctica de actividad deportiva, en mayor medida a la falta de diversión en las actividades, conflictos de intereses por otras tareas, sentimientos de frustración y miedo de no alcanzar las habilidades necesarias para la percepción positiva de la capacidad, problemas con los/las compañeros/as y el/la profesor/a – entrenador/a. Presiones externas por parte del ámbito familiar, de resultados, de recursos materiales y económicos, la influencia de los medios de comunicación y el uso de las nuevas tecnologías en la elección del uso del tiempo libre, las concepciones sobre la Educación Física por parte de los/as estudiantes y profesionales de la disciplina, la trasmisión de ciertos valores en el deporte, son parte de las complejas relaciones entre los factores determinantes del abandono o distanciamiento de la actividad física y el deporte.

Es preciso indicar dentro de estas conclusiones las observaciones encontradas en un análisis profundo e individual de cada dato en la relación de todas las variables, ya que así como se detectó que en niveles altos - muy alto de orientación motivacional al ego también tenían altos niveles de las demás variables, lo cual nos indicaba que la O.M. al ego no tiene incidencia directa en la modificación de los niveles de intención de ser físicamente activos/as, también nos demuestra este análisis que hay una fuerte relación en los valores bajos de intención de ser

físicamente activos con los valores bajos de las demás variables. Por lo tanto, si bien no podemos definir con claridad los motivos del abandono de la actividad física y el deporte en los niveles altos de las variables complejas, sí podemos comprender con claridad que los valores bajos de estas variables están directa y fuertemente relacionadas con el abandono de la actividad física.

Además es necesario poner el foco de atención en el paso de estudiantes por la educación secundaria, y reflexionar sobre el descenso de todas las variables a medida que aumentan los años de estudios. Si bien para este análisis tiene mucha influencia el grupo encuestado de cada año (debido a esto podemos comprender que en sexto año quiebre las tendencias de descenso de las variables aumentando considerablemente los valores) es importante analizarlo en relación con la calificación del año anterior, con el gusto por la Educación Física, y con la frecuencia semanal de actividad física extenuante y moderada del año anterior, ya que de esta forma podremos comprobar si el quiebre de la tendencia decreciente de las variables que se produce en sexto año, aumentando considerablemente, es por atributo propio del grupo o por fenómeno particular del año de estudio.

Las dimensiones presentes con mayor frecuencia de cada variable nos hablan en su relación con la intención de ser físicamente activos/as en una orientación motivacional a la tarea y al ego elevada, con una Educación Física considerada divertida, donde hay un marcado interés por el desarrollo de la forma física, la claridad de objetivos es alta, y donde se sienten con éxito cuando pueden sacar lo mejor de cada uno, pero también cuando consigo la puntuación más alta. Asimismo no es frecuente que sientan más éxito cuando los demás fracasan, ni cuando los demás igualan en hacer las cosas bien como uno, con lo cual podemos comprender que las metas de rendimientos no prevalecen por sobre las de maestría (González Cutre, 2009). Estas dimensiones nos demuestran qué tan compleja es la relación entre los factores determinantes de la intención de ser físicamente activos. Observamos que a pesar de una Educación Física divertida, el bajo porcentaje de estudiantes que realizan actividad física de forma recurrente y sostenida en el tiempo lo realiza en persecución de un cuerpo idealizado, en

búsqueda de la exaltación de los estereotipos circundantes en nuestra sociedad por sobre valores de vida saludables, en la cual también surgen conceptos de éxitos personales, de autosuperación y desarrollo personal, pero también con la misma intensidad, conceptos de éxito en consecuencia de puntos, victorias/derrotas, relacionados a la competición, a la premiación de resultados competitivos, a la comparación de superioridad, entre otros. Conceptos de éxitos que están relacionados con sus objetivos claros, lo cual nos manifiesta que se considera un fracaso no lograrlos, en este caso el éxito ligado a la percepción de la competencia personal, de la habilidad por sobre el otro y no al proceso de aprendizaje y búsqueda de objetivos.

En esta fuerte relación entre las orientaciones al ego y a la tarea que conviven y fluctúan en la clase de Educación Física, a pesar de que los/as estudiantes están motivados/as intrínsecamente y experimentan el estado de flow, hablan de las propuestas del/la profesor/a de Educación Física y las creaciones de los climas motivaciones. Lo cual nos abre la posibilidad de generar nuevos trayectos de investigación enfocados a los climas motivaciones que proponen los profesores de Educación Física, el contexto socio educativo y político, entre otras variables y sus relaciones con la motivación en estudiantes. Es oportuno transmitir lo expuesto en el marco teórico por Cervelló y Santos Rosa (2000) para comprender esta conclusión. Si existe relación entre la orientación motivacional, la percepción del clima motivacional que propone el/la profesor/a y la percepción de habilidad están relacionadas, se podrían predecir variables situacionales en la clase de Educación Física como la satisfacción, diversión, tareas con mayor grado de dificultad y complejidad, la participación activa en las propuestas y decisiones, como también en las evaluaciones propuestas por el/la profesor/a. Puede contrastarse con el deporte, las percepciones de éxito y fracaso que el/la profesor/a utiliza en sus clases, ya que si persigue los objetivos de la Educación Física de fomentar la actividad física de forma sostenible, el esfuerzo personal, la cooperación, la implicación en las decisiones y propuestas, se orientará hacia la tarea ya que no es necesaria una orientación al ego. Los autores también explican que los/as estudiantes que tienen una orientación hacia el ego prefieren actividades simples y

con bajo nivel de dificultad ya que de esta forma pueden demostrar su competencia y habilidad en comparación de sus compañeros. Desde estas cuestiones es que podemos aseverar que tanto la orientación a la meta del/la estudiante y profesor/a, como el clima motivacional propuesto por el/la profesor/a y la percepción del clima motivacional son factores determinantes al momento de la elección de tareas desafiantes, de superación personal, con alto grado de dificultad.

Esta relación de los contenidos de metas se asocia positivamente con la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en el ejercicio, con el auto-concepto físico, con el bienestar psicológico, como también con el mantenimiento de las conductas auto-determinadas a través del tiempo hacia el ejercicio físico. Es por eso que para reforzar el punto anterior se realizó la correlación entre la dimensión 1 de la variable Motivación intrínseca, *“Participo en esta clase de Educación Física porque la Educación Física es divertida”* con la dimensión 1 de la variable Intención de ser físicamente activos *“Respeto tu intención de practicar alguna actividad físico-deportiva... Me interesa el desarrollo de mi forma física”* y la dimensión 4, *“Después de terminar el colegio me gustaría mantenerme físicamente activo/a”*. En esta los resultados refuerzan la conclusión anterior sobre las dimensiones presentes y las relaciones de las variables y factores que fluctúan en la Educación Física, y nos demuestra cómo el desarrollo por la forma física y la intención de mantenerse activo/a físicamente al terminar el colegio prevalecen en mayor medida que la diversión en la Educación Física en relación con la intención de ser físicamente activos/as.

Anteriormente mencionamos algunos autores que han presentado distintos motivos de abandono a la práctica de actividad deportiva, entre ellos el deporte competitivo, la influencia de la auto-percepción y de las concepciones del cuerpo, como también la influencia de los medios de comunicación, etc. Es por esto que en la correlación entre el interés por la forma física, la intención de formar parte de un club al terminar la secundaria, el gusto por la práctica del deporte, la práctica habitual de deporte y el interés de mantenerse físicamente activos/as con la

motivación intrínseca, estado de flow, orientación motivacional a la tarea e intención de ser físicamente activo/as, podemos detectar que no hay intención por parte de estudiantes de formar parte de un club y que hay poca práctica habitual de deporte en el tiempo libre, no es el caso del gusto por la práctica deportiva. Esto nos hace replantearnos: Sabiendo que el gusto por la práctica deportiva y la intención de ser físicamente activos son elevados ¿por qué los/as estudiantes no tienen intención de formar parte de un club, o de practicar deportes luego de su paso por la secundaria? ¿Qué rol cumple el deporte en esta elección? ¿Y las instituciones? Esto nos abre un gran marco de discusión e investigación de estos factores sociales.

En estudiantes que les gusta la Educación Física, con una alta intención de ser físicamente activos/as, motivados intrínsecamente, que experimentan el estado de flow en las clases de Educación Física y que su orientación motivacional está direccionada hacia la tarea pero con fuerte influencia del ego, valores que nos indicarían a primera vista que están las condiciones dadas para que los/as estudiantes realicen en el presente y en su futuro, actividad física y deportes. A esto debemos sumarle que les interesa la forma física y tienen mucho interés de mantenerse activos/as físicamente luego del paso por la secundaria. **Paradójicamente, los/as estudiantes no realizan actividad física sostenible en el presente, están alejados de la práctica deportiva y nos encontramos con diversos estudios que afirman el estado poblacional preocupante en relación a los altos niveles de obesidad, síndromes metabólicos.** Esto nos responsabiliza a quienes formamos parte de educar hábitos de vida saludables a través de la actividad física y el deporte de extender nuestras investigaciones y complementar los resultados aquí obtenidos. Se hacen necesarios, además de los ya planteados en el recorrido de este apartado, trayectos de estudio partiendo del conocimiento generado en este trabajo sobre los perfiles motivacionales, relacionados con los distintos componentes de la Educación Física, de la actividad física y el deporte.

Además de las sugerencias sobre próximos estudios, también brotan propuestas hacia agentes de las clases de Educación Física en todos sus niveles jerárquicos. Desde la práctica docente, su concepción de la Educación Física y los modelos pedagógicos circundantes. La posición docente sobre las modificaciones socioculturales de nuestros contextos que imploran nuevas formas de adaptación a los signos culturales, y a nuestra corporeidad, como también a la elección de nuevas tendencias de actividad física, deportivas, y distintas técnicas corporales. Las metamorfosis por la que transcurre la sociedad exponen cómo los/as niños/as, jóvenes, adultos/as y adultos/as mayores, recorren distintas experiencias a las de otras generaciones en un contexto socio-cultural, y socio-tecnológico diferentes.

Proponemos adaptar una mirada de la Educación Física constructora de identidades que legitiman las prácticas inclusoras de aquellas expresiones “ludo-motrices-expresivas” que responden a una lógica práctica pre-reflexiva hasta los juegos y deportes institucionalizados, pasando por las prácticas motrices recreativas asociadas a las gimnasias, los juegos populares, el deporte social, y actividades de descubrimiento y conexión con el cuerpo y el medio ambiente como formas de hacer, pensar, sentir y decir, dotadas de cierta racionalidad y recurrencia.

Como docentes lograr una transformación de la Educación Física, optar por una mirada crítica-reflexiva de todos sus componentes, para lograr así la realización de actividades liberadoras, concibiendo una Educación Física emancipadora, conociendo su evolución, transformaciones y el modo en que se hacían y hacen presentes las actividades físicas y deportivas con su función social dominadora y controladora. Las posiciones que la sociedad capitalista occidental da sobre el cuerpo individualizado, narcisista, estableciendo un control externo a través de los modelos estereotipados de cuerpo que se reproducen mediante los masivos medios de comunicación, agrediendo a las corporeidades, instituyendo al deporte competitivo y la actividad física de rendimiento como eje de la Educación Física.

Y desde la adopción de estas concepciones sobre la Educación Física proponer clases donde cada factor motivacional esté tenido en cuenta así como la relación

de los mismos. Clases con una marcada orientación motivacional a la tarea, generando la motivación intrínseca en los/as estudiantes, para lograr la experimentación del estado de flow.

Pero también es necesario proponer transformaciones en la actividad física social. Brindar herramientas o posibilidades acordes a los gustos e intereses de los/as estudiantes, enmarcadas no solo en la actividad física sostenible sino también en una búsqueda de hábitos de vida sostenibles. Luchar por políticas de vida saludables mediante la actividad física, a través de la generación de proyectos que partan desde los conocimientos que trascienden en este y muchos otros trabajos de investigación científica, con una necesaria transversalidad institucional pública y privada.

#### **3.4. Discusión sobre el proceso de investigación realizado**

En un primer enfoque nos situaremos en la discusión de la encuesta realizada a los/as estudiantes. Como ya se ha mencionado reiteradamente, este trabajo forma parte un proyecto macro realizado a nivel internacional simultáneamente. Dentro de este proyecto se han ido realizando modificaciones por parte de los responsables del proyecto macro, los cuales fueron direccionando varios puntos de nuestro trabajo. Una de estas modificaciones fue la decisión de sustituir el análisis del clima motivacional (variable contextual, referida a la intervención docente) por el de orientación motivacional (que nos da información de la disposición del estudiante, fundamentalmente por el modelo en el que ha sido educado). De esta forma, podemos comparar, no formas de dar clase, sino perfiles motivacionales de alumnos (Gómez, 2014).

Luego de la administración del cuestionario fueron surgiendo distintas dificultades e inquietudes, las cuales fueron saneándose en conjunto con el equipo investigador. De tal forma se elaboró un glosario de términos (ver anexo 7. Glosario) para lograr ecuanimidad en las explicaciones de dichos términos y,

además de algunos criterios en el protocolo de administración, como el tiempo, la elección del lugar, la presencia de profesores, entre otros.

Puntualmente en el instrumento de recolección de datos (Ver anexo 8. Cuestionario muestra total) se observaron limitaciones, sobre todo en cuestiones narrativas y conceptuales. Podemos entender que las mismas son producto de un intento de estandarización del cuestionario para aplicarlo en los distintos países involucrados. Aunque en este trabajo, y en la aplicación contextual del mismo creemos que puede ser causante de comprensiones erróneas por parte de estudiantes (las mismas fueron contempladas para su mejor comprensión en la administración del cuestionario) y también, para futuras investigaciones, es necesario analizar su influencia en la concepciones de actividad física dentro del estudio. A continuación detallaremos más estos puntos.

El ítem: En una semana, ¿cuántas veces hacés los siguientes ejercicios durante más de 15 minutos en tu tiempo libre? está compuesto por tres tipos de ejercicios: Ejercicios extenuante, moderado y suave. Creemos que hay un error conceptual en la denominación de ejercicio extenuante, moderado o suave, y cada uno contiene una serie de deportes para su ejemplificación. En primer lugar el instrumento de recolección de datos ni su fundamentación, especifica las consideraciones que se tuvieron en cuenta a la hora de definir como extenuante, moderado o suave a los tipos de ejercicios. Si bien en la elaboración del glosario se estableció un criterio sobre estas definiciones, creemos que los términos extenuado, moderado o suave carecen de validez científica para la clasificación del tipo de actividad. Sería necesario realizar un apartado en la fundamentación teórica de la elaboración del instrumento de recolección de datos con revisiones actuales y avaladas científicamente a la hora de clasificación de dichas actividades, y luego dejar abierta la posibilidad de utilizar el léxico correspondiente a dicha fundamentación y al contexto de aplicación para referenciar a estos tipos de actividades.

Del mismo modo consideramos que la ejemplificación del tipo de actividad a través de los deportes seleccionados es un error grave. Los deportes no están

directamente sujetos al tipo de intensidad de la actividad física, sobre todo los deportes acíclicos, o de situación. La intensidad es un componente dentro del deporte, que está sujeto a muchos factores más. O sea, que una persona puede realizar un deporte denominado por cuestionario como de alta intensidad, de tal forma que se encuadre en una actividad de baja intensidad. Esto hace perder mucha calidad y confiabilidad al cuestionario y a las respuestas obtenidas en estos puntos. Por esto sostenemos que es necesario una reformulación de estos puntos, y una revisión fuerte sobre la literatura del ejercicio y de la fisiología del ejercicio, para clasificar tipos de ejercicios según intensidad, frecuencias, y otros puntos de importancia.

En la revisión del ítem “En una semana, durante tu tiempo libre, ¿con qué frecuencia participás en una actividad regular en la que llegues a sudar (que tu corazón lata rápidamente)?” encontramos varios puntos de discusión sobre distintos conceptos, los cuales vale aclarar como en el punto anterior que se unificaron criterios en la elaboración del glosario, pero consideramos de mucha valía la reformulación de estos puntos. En principio no hay correlación entre una actividad regular en la que llegues a sudar, con la ejemplificación que aparece entre paréntesis, que tu corazón lata rápidamente. Son muchos y muy diversos los factores que producen el efecto fisiológico del sudor y de la rapidez en la frecuencia cardíaca, sin que estén relacionados con la actividad física regular. Por otro lado, estas dos ejemplificaciones están abiertas a un amplio abanico de posibilidades sujetas a las percepciones individuales de cada estudiante, lo cual disminuye la calidad y confiabilidad de las respuestas obtenidas en este punto.

Otra cuestión fundamental, en el momento de generar conocimiento de este trabajo, es comprender la necesidad de complementarlos con futuras investigaciones que estén direccionadas en los climas motivaciones, en los/as profesionales y niveles educativos y en otros aspectos que estén direccionados al contexto sociocultural y que aporten lo suficiente para poder contextualizar aún más los resultados obtenidos.

## **4. Anexos**

### **4.1. Anexo 1. Carta de presentación establecimiento educativo**

# UFLO

UNIVERSIDAD DE FLORES

Autonoma pluriuniversitaria por Decreto FER N° 2381/12294 conl. AN. del 1° Ley 24521

Buenos Aires, 10 de agosto de 2015

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 a 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. Estudiantes/Investigadores que están realizando su trabajo de investigación de final de carrera de Licenciatura en Actividad Física y Deporte contactarían con ustedes y concertarían la forma de llevarlo a cabo.

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](mailto: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:

  
Ana M. Buffagne  
Directora  
Escuela Educ. Secundaria N° 4  
Vedia - L. N. Alem

#### 4.2. Anexo 2. Datos institucionales

**Nombre de la Institución:** Gestión Estatal

**Directora:** Ana María Buffagne

**Vicedirector:** Carlos Ferrari

**Dirección:** Atte Brown y La Rioja

**Provincia y ciudad:** Bs. As. - Vedia

**Teléfono:** 2354 421119

**Mail:** eesn4\_vedia@yahoo.com.ar

<b>Año / Turno Mañana</b>	<b>Cantidad de alumnas/os</b>	<b>Año / Turno Tarde</b>	<b>Cantidad de alumnas/os</b>
1ero.	39	1ero.	77
2do.	29	2do.	63
3ero.	17	3ero.	48
4to.	30	4to.	44
5to.	14	5to.	32
6to.		6to.	35
<b>Total de alumnos</b>	<b>129</b>		<b>299</b>

### 4.3. Anexo 3. Modelo Cuestionario

<b>MOTIVACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA (Q1-A)</b>				<b>Marcar con una X en el recuadro</b>									
				<b>BIEN</b>					<b>MAL</b>				
				<input checked="" type="checkbox"/>					<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>				
<b>Género</b>	Hombre	Mujer	<b>Edad</b>	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Colegio</b>	Público <input type="checkbox"/>		<b>Año</b>	1°	2°	3°	4°	5°	6°				
	Privado <input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
<b>¿Cursas el bachillerato con orientación en educación física?</b>				Sí <input type="checkbox"/>		No <input type="checkbox"/>							
<b>Calificación Educación Física curso anterior</b>				1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>¿Cuánto te gusta la Educación Física?</b>				1	2	3	4	5					
				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					
<i>Con este cuestionario pretendemos conocer tu opinión sobre las clases de Educación Física y tu nivel e intención de realizar actividad física. La información que nos aportes puede contribuir a la mejora de tu formación. Responde a las siguientes cuestiones:</i>													
<b>En una semana, ¿cuántas veces hacés los siguientes ejercicios durante más de 15 minutos en tu tiempo libre? (Escribí el número que consideres en cada apartado)</b>													
Ejercicio extenuante (el corazón late rápidamente). Por ejemplo jugando al fútbol, al squash, al básquet, haciendo judo, natación fuerte, ciclismo fuerte de larga distancia.				0	1	2	3	4	5	6	7		
				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Ejercicio moderado (no agotador). Por ejemplo caminar rápido, ciclismo lento, voleibol, natación fácil, baile popular y folclórico.				0	1	2	3	4	5	6	7		
				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Ejercicio suave (esfuerzo mínimo). Por ejemplo yoga, tiro con arco, pesca, bolos, golf, caminar fácil.				0	1	2	3	4	5	6	7		
				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
<b>En una semana, durante tu tiempo libre, ¿con qué frecuencia participás en una actividad regular en la que llegues a sudar (que tu corazón lata rápidamente)? (Señalá una de las tres opciones)</b>													
Nunca/raramente <input type="checkbox"/>				A veces <input type="checkbox"/>				A menudo <input type="checkbox"/>					
<i>Por favor, indicá el nivel de acuerdo con cada una de las siguientes afirmaciones teniendo en cuenta tu experiencia. La escala de este cuestionario es:</i>													
1 = Totalmente en desacuerdo 2 = En desacuerdo 3 = Indiferente 4 = De acuerdo 5 = Totalmente de acuerdo													
<i>Es confidencial y no hay respuestas correctas o incorrectas. Contestá con sinceridad. No hay límite de tiempo. Contestá con tranquilidad. Asegurate de que no dejás ninguna afirmación sin contestar.</i>													
<b>GRACIAS POR TU COLABORACIÓN</b>													

Observación n°0 
163 
Página 1 / 4



	1	2	3	4	5
Mi atención está completamente enfocada en lo que estoy haciendo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tengo una sensación de control sobre lo que estoy haciendo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me da igual lo que los/as otros/as puedan estar pensando de mí	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El tiempo parece alterarse (pasa más lento o más rápido)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Realmente me divierte la experiencia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mis habilidades están al mismo nivel de lo que me exige la situación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Parece que las cosas están sucediendo automáticamente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estoy seguro/a de lo que quiero hacer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sé lo bien que lo estoy haciendo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Puedo mantener mi mente en lo que está sucediendo sin esfuerzo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Siento que puedo controlar lo que estoy haciendo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me da igual cómo los/as otros/as puedan estar evaluándome	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El paso del tiempo parece ser diferente al normal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me gusta lo que experimento con mi ejecución y me gustaría sentirlo de nuevo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Siento que soy lo suficientemente bueno/a para hacer frente a las demandas de la situación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ejecuto automáticamente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sé lo que quiero conseguir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tengo buenos pensamientos de lo que estoy haciendo mientras lo estoy realizando	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tengo una total concentración	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tengo un sentimiento de control total	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me da igual la imagen que doy a los/as demás	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Siento cómo el tiempo pasa rápidamente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La experiencia me deja buena impresión (satisfecho/a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Observación n°0

163

Página 3 / 4



#### 4.4. Anexo 4. Información sobre pilotaje

# 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

### Información sobre el pilotaje

#### Actividad:

Luego de realizar el pilotaje deberán completar los siguientes ítems del modo más claro y preciso posible.

Una vez terminado este documento lo envían por plataforma a la profesora Valeria Gómez.

El archivo de Word deberá denominarse: **Apellido Info Pilotaje (Ej.: Pérez Info Pilotaje)**.

El pilotaje fue realizado el día 20/08/2015. Se realizó con todos los cursos del turno tarde de la institución educativa.

La cantidad de cursos existentes es de 13. (Entre 1° a 6°). Con un total de alumnos/as en el turno tarde de 299.

La totalidad de alumnos/as participantes del pilotaje fue de 26. Por lo que se administró un total de 26 cuestionarios.

**1. Tiempo usado para completar el cuestionario por el primer estudiante que entregó el cuestionario finalizado:**

07'.40''

**2. Tiempo usado para completar el cuestionario por el último estudiante que entregó el cuestionario finalizado:**

26'.38''

**3. Dudas, preguntas, comentarios manifestados por los estudiantes luego de hacer la presentación y saludo inicial:**

- ¿De qué se trata bien la investigación?
- ¿Cómo es la encuesta?
- ¿Hay que hablar?
- Pero yo no sé nada de Educación Física

**4. Dudas, preguntas, comentarios manifestados por los estudiantes mientras se iba completando la primera parte del cuestionario con la guía del administrador (leyendo en voz alta):**

- ¿Qué es 'eficaz'?
- ¿En la calificación del curso anterior pongo la nota que le pondría a E.F?
- ¿Las preguntas repetidas las hacemos igual?

**5. Dudas, preguntas, comentarios manifestados por los estudiantes mientras se completaba el cuestionario de modo autoadministrado por los estudiantes:**

- ¿Qué significa 'ejecuto automáticamente'?
- ¿Cómo me doy cuenta si el ejercicio que realizo es extenuante, moderado o leve si no está en los ejemplos?
- En la que dice el tiempo parece alternarse. ¿A más negativo pasa más lento, y a más positivo pasa más rápido?
- Hay preguntas repetidas, ¿las hago igual?
- En la que dice: "el ejercicio es algo que hago muy bien", es depende el tipo de ejercicio que haga, ¿Cómo sé qué poner?

**6. Dudas, preguntas, comentarios manifestados por los estudiantes al momento de hacer la entrega del cuestionario completo:**

- Cuando las haga el curso, ¿nosotros también tenemos que hacerla otra vez?
- ¿Nos podemos ir ya?

**7. Explicitar problemas, contratiempos o dificultades al realizar la prueba piloto:**

- Inquietud: La utilización de Borra-tinta para corregir alguna respuesta, por parte de los participantes
- Dificultad por parte de alumnos/as en la utilización de algún término
- Dificultad en la comprensión de los ítems

**8. Explicitar cómo se sintió usted al realizar la prueba piloto:**

- Seguro. Tranquilo. Con motivación al ver la respuesta positiva hacia el interés que demostraban los participantes.

#### 4.5. Anexo 5. Planilla de datos Pilotaje

Página 1	Género	Edad	Tipo Centro	Año	Bachillerato orientación EF	Calificación	Gusto	Ejercicio extenuante	Ejercicio moderado	Ejercicio suave	Frecuencia actividad que sude	Autoest1	Autoest2 neg	Autoest3	Autoest4	Autoest5 neg	Autoest6	Autoest7	Autoest8 neg	Autoest9 neg	Autoest10 negComp1
1	1	15	1	4	0	9	5	6	1	0	3	4	1	5	5	4	5	4	3	1	2
2*	2		1	1	0	10	5	4	0	7	3	5	1	1	4	5	5	5	5	1	1
3	2	13	1	2	0	9	5	0	3	5	2	5	1	2	5	4	2	5	5	5	1
4	2	14	1	2	0	8	4	1	3	0	2	3	4	4	2	3	4	3	4	4	5
5	1	12	1	1	0	10	5	7	0	5	3	5	3	1	4	5	5	5	1	2	5
6	1	15	1	2	0	9	5	6	0	0	3	4	5	2	4	5	4	4	5	2	1
7	1	13	1	2	0	8	5	5	1	0	3	4	1	3	5	2	5	4	5	4	2
8	1	16	1	5	0	10	5	4	1	1	2	5	1	4	5	2	5	5	3	5	1
9	1	14	1	3	0	13	5	5	2	1	2	5	2	4	4	2	5	4	4	5	1
10	2	18	1	6	0	9	1	2	5	0	3	4	4	2	2	3	4	3	5	2	2
11	2	13	1	1	0	10	5	3	4	7	2	5	1	4	5	1	5	1	5	2	1
12	1	12	1	1	0	10	5	3	2	2	3	3	2	4	5	1	4	4	2	3	1
13	2	15	1	4	0	9	4	1	2	7	1	2	2	5	3	1	5	5	3	5	4
14	2	14	1	3	0	10	5	3	0	0	2	3	3	5	5	5	5	3	1	1	1
15	2	16	1	5	0	8	4	2	5	0	2	4	2	5	5	1	5	4	2	1	1
16	2	13	1	2	0	9	4	2	3	5	2	1	5	1	2	5	2	1	5	4	5
17	2	18	1	6	0	9	5	0	2	0	1	5	1	4	5	3	5	4	5	3	5
18	1	18	1	6	0	9	5	3	5	2	2	5	4	1	5	2	4	4	5	2	1
19	1	16	1	5	0	9	4	0	0	1	2	4	1	3	5	1	4	5	5	2	1
20	1	15	1	4	0	8	5	6	2	3	2	4	3	4	2	3	4	5	4	2	1

21	1	16	1	5	0	7	4	2	3	2	2	5	3	1	3	4	3	5	1	2	1
22	2	15	1	4	0	7	1	3	5	0	2	3	4	3	3	2	2	3	4	4	4
23	1	16	1	3	0	9	5	1	3	5	2	4	1	4	4	1	4	4	2	5	5
24	2	14	1	3	0	7	4	2	3	7	2	4	3	5	5	1	4	4	4	2	1
25	2	18	1	6	0	9	3	1	6	7	3	3	1	3	5	1	2	2	4	1	1
26	1	18	1	6	0	10	5	6	0	0	3	5	2	4	4	2	2	4	5	1	2

Página 2	Flow_Equ1	Flow_Aut1	Flow_Obj1	Flow_CIFeedb1	Flow_Co ncen1	Flow_Sen tCont1	FlowA utoc1	Flow Dist1	FlowExp Auto1	Flow_Equ2	Flow_Aut2	Flow_Obj2	Flow_CIFeedb2	Flow_Co ncen2	Flow_Sen tCont2	FlowA utoc2	Flow Dist2	FlowExp Auto2	Flow_Equ3
1	4	3	5	4	5	4	5	5	5	4	2	5	5	5	5	3	1	3	3
2*	5	1	5	5	5	5	5	3	5	3	4	4	5	5	5	5	5	3	3
3	5	5	5	5	5	3	5	4	4	3	1	4	3	2	1	2	2	2	2
4	4	5	3	2	3	2	3	5	4	3	4	4	3	5	5	5	4	4	3
5	4	2	5	5	1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5
6	4	4	5	4	5	5	4	2	5	4	4	5	5	4	4	5	2	5	5
7	5	5	4	4	4	5	4	4	5	5	2	5	4	5	4	4	2	4	4
8	5	4	5	4	5	4	5	5	5	4	4	4	4	5	5	5	5	4	5
9	5	4	4	4	5	4	3	5	4	5	4	5	4	4	4	3	1	4	5
10	3	4	5	3	2	3	5	5	1	4	2	4	3	2	4	4	5	3	2
11	5	4	5	4	5	4	5	1	5	5	3	5	4	3	5	3	4	3	1
12	5	3	4	4	3	4	5	3	5	5	3	5	4	4	5	5	3	5	4
13	3	2	5	4	4	3	5	5	4	2	4	4	3	2	3	4	4	5	3
14	5	4	4	4	4	4	4	3	4	3	3	4	4	4	4	2	3	3	5
15	5	3	4	4	4	3	4	4	5	2	1	4	5	4	4	1	5	4	5
16	3	4	5	4	3	1	5	5	4	3	5	3	4	3	1	1	5	5	1
17	5	4	4	5	4	4	5	3	4	4	3	5	4	4	3	3	3	4	4
18	5	4	3	3	3	3	4	5	4	4	3	3	3	4	4	4	4	4	4

19	5	5	5	5	4	4	5	4	4	3	4	4	4	5	5	5	3	3	3
20	4	3	5	2	4	4	4	2	5	4	3	4	4	3	2	4	4	3	5
21	2	3	1	4	5	4	5	3	4	1	1	5	5	5	3	5	3	1	3
22	3	3	3	4	4	3	4	5	1	3	4	4	3	4	4	4	4	4	3
23	4	4	3	4	5	4	5	2	5	4	1	4	4	3	2	1	4	4	1
24	4	4	4	4	5	5	3	2	4	4	4	4	5	4	4	2	4	4	4
25	3	5	5	5	5	4	5	3	4	5	5	5	5	4	4	5	5	3	4
26	4	2	5	4	4	3	5	3	4	4	1	5	4	4	4	1	4	5	4

Págin na 3	Flow_C Objet3	Flow_CIF eedb3	Flow_Co ncen3	Flow_Sen tCont3	FlowAu toc3	FlowD ist3	FlowExp Auto3	Flow_ Equ4	Flow_ Aut4	Flow_C Objet4	Flow_CIF eedb4	Flow_Co ncen4	Flow_Sen tCont4	FlowAu toc4	FlowD ist4	FlowExp Auto4	Au t1	Co mp1	Re l1
1	5	4	5	4	5	5	5	4	4	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5
2*	5	5	5	5	5	5	2	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5
3	2	5	5	3	1	2	5	2	2	5	5	4	2	1	5	5	3	5	1
4	4	5	3	3	2	5	4	5	2	3	3	4	3	4	4	5	5	3	4
5	4	5	5	1	5	5	5	4	5	1	5	5	5	2	5	5	5	5	5
6	5	5	5	4	2	2	4	4	4	5	4	5	4	4	2	4	4	5	5
7	5	4	5	4	2	4	5	5	2	5	4	4	5	4	2	4	4	5	4
8	5	4	5	5	5	5	5	4	4	4	5	5	4	5	5	4	4	5	5
9	4	5	4	3	1	5	4	4	5	4	4	4	1	3	4	3	4	3	4
10	3	2	2	2	5	1	1	2	1	1	4	2	3	5	5	1	2	2	2
11	4	5	5	5	1	1	3	5	5	4	3	5	5	4	5	3	5	3	5
12	5	4	5	4	5	2	4	5	4	5	2	4	3	5	3	5	3	4	5
13	4	5	2	2	4	4	5	2	3	4	2	1	5	2	4	4	2	4	4
14	2	4	2	3	2	3	2	2	3	3	4	3	4	5	5	5	3	4	4
15	5	4	4	2	5	1	1	5	2	4	4	4	2	3	1	2	4	3	5
16	4	2	2	2	1	4	5	1	5	2	1	2	3	1	4	2	4	2	2

17	4	4	4	5	5	5	5	4	4	4	4	4	3	3	4	3	5	4	5
18	3	4	3	1	3	5	3	2	3	1	4	3	2	4	1	2	3	4	4
19	4	3	3	3	4	3	3	4	3	3	3	4	4	5	2	3	3	2	5
20	4	3	1	4	2	4	4	4	3	2	5	5	3	4	3	4	5	3	5
21	3	5	3	5	5	4	5	5	5	3	4	4	5	5	3	5	4	4	5
22	4	1	3	3	3	3	2	3	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3
23	4	4	1	1	2	4	3	4	2	2	4	4	4	5	2	4	4	2	4
24	5	4	5	4	1	4	4	3	4	5	3	5	5	2	4	4	4	4	4
25	5	4	3	3	5	3	5	5	5	4	4	4	4	5	5	5	3	3	5
26	5	4	4	3	1	1	1	2	2	5	1	1	3	3	1	3	1	2	3

<b>Página</b> <b>4</b>	Comp2	Rel2	Aut3	Comp3	Rel3	Aut4	Comp4	Rel4	MI1	MI2	MI3	MI4	IP1	IP2	IP3	IP4	IP5
1	5	5	5	4	5	5	5	5	5	4	3	5	5	5	5	5	5
2*	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	3	3	5	5	5
3	3	1	2	5	1	2	5	1	5	5	5	5	5	5	1	4	3
4	5	3	3	3	3	3	5	4	5	4	4	4	5	4	5	4	3
5	2	5	5	5	5	5	5	4	5	5	4	5	5	5	5	4	5
6	4	4	5	5	4	4	4	2	5	4	4	5	5	5	5	4	5
7	5	4	5	5	5	2	5	4	5	5	2	5	5	5	5	5	5
8	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	3	4	3	5	3	5	4
9	4	3	4	5	3	4	4	3	5	5	4	4	5	4	4	4	4
10	2	5	2	2	5	4	5	3	1	1	1	1	5	3	3	2	4
11	3	5	4	5	5	4	4	5	5	4	3	5	1	5	4	3	4
12	5	4	3	4	5	4	4	3	4	5	3	5	4	5	5	5	5
13	2	3	3	3	4	4	4	2	5	5	4	5	2	4	2	4	2
14	3	5	5	5	5	3	4	5	5	5	5	5	3	5	5	3	5

15	4	5	4	2	5	4	4	5	4	5	1	3	4	4	2	5	1
16	2	5	3	4	2	2	2	1	5	4	5	4	5	2	1	1	1
17	4	5	3	4	5	5	5	5	4	4	4	4	5	3	1	3	1
18	4	5	3	4	5	3	4	5	4	1	4	1	5	5	4	5	4
19	4	4	2	3	4	4	5	4	4	4	4	5	4	1	1	4	1
20	3	4	4	5	2	4	4	3	5	5	5	3	3	4	5	5	4
21	2	3	1	3	3	4	1	1	5	3	4	3	1	3	4	4	1
22	4	3	4	3	2	3	1	4	3	1	1	1	4	4	4	4	4
23	5	3	2	1	4	3	2	5	5	5	4	2	5	2	5	2	4
24	4	5	3	3	5	5	5	5	4	4	4	3	5	4	5	5	2
25	3	5	3	3	5	3	4	5	3	3	4	4	5	5	3	5	5
26	4	5	3	5	4	1	4	4	4	4	4	3	5	2	5	5	5

#### 4.6. Anexo 6. Procedimiento administración del cuestionario muestra total

# UFLO

UNIVERSIDAD DE FLORES

Autorizada provisionalmente por Decreto PEN N° 23611/12/94 conf. Art. 64 inc "C" Ley 24521

---

## FACULTAD DE ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE

### Procedimiento de administración de cuestionarios en la muestra total

Este documento da las indicaciones precisas que todo investigador/a deberá seguir al detalle, durante la realización del trabajo de campo.

Algunas indicaciones son las mismas del documento que usaron para la toma del pilotaje. Pero luego del análisis de la información que todos enviaron sobre su experiencia de pilotaje, más lo que trabajamos en el foro, más los aportes del Mag. Martín Farinola; agregué algunas cuestiones nuevas (están destacadas en rojo).

#### ANTES DEL INICIO

- Se trata de un cuestionario de “autoadministración”, esto significa que es el mismo alumno/a el que debe rellenar individualmente el documento después de haber recibido todas las indicaciones del administrador.
- La administración debe darse en un ambiente tranquilo y acogedor. Es recomendable hacerlo en el aula aunque se puede administrar en el gimnasio, patio, o cualquier lugar que nos indiquen los responsables (equipo directivo y profesores de Educación Física). Debemos asegurarnos de que todos los estudiantes disponen de bolígrafo para completar el cuestionario.
- La persona que administre el cuestionario no debe ser el profesor de la asignatura.** Es importante que quien tome el cuestionario no conozcan, o conozcan muy poco, los estudiantes. Esto servirá para que los estudiantes sean más sinceros en sus respuestas.

#### CONSIGNA EN LAS AULAS

- El/la investigador/a pasará por las aulas de todos los años (de 1° a 5° o de 1° a 6°, según corresponda) para presentar la investigación y preguntar quiénes quieren participar. Se tratará de evitar que esta situación la manejen preceptores,

directivos o docentes, pues es muy importante garantizar que sea voluntaria la participación:

“Hola, mi nombre es XXXXX, soy estudiante de la Universidad de Flores, allí estoy realizando la Licenciatura en Actividad Física y Deporte. En este momento estoy elaborando el trabajo de investigación de final de carrera. Junto con mis compañeros y compañeras de curso estamos desarrollando una investigación en Argentina sobre la motivación por las clases de Educación Física que tienen los alumnos y las alumnas de colegios secundarios. Cada uno toma el mismo cuestionario a estudiantes de la ciudad en que vive.

Necesito que 22 de ustedes, 11 mujeres y 11 varones, menores de 19 años; respondan un cuestionario de forma individual y anónima. Harán esta actividad por única vez.

Sus opiniones nos interesan con fines estadísticos para entender lo que piensan y sienten los adolescentes como ustedes respecto a algunas de sus vivencias en las clases de Educación Física.

Su participación no es obligatoria, todo lo contrario, la idea es que sólo respondan el cuestionario quienes tengan ganas e interés de hacerlo. Responder el cuestionario les demandará entre 15 y 30 minutos, así que para realizar toda la actividad deberán disponer de 40 minutos de su tiempo (desde que salgan de su aula hasta que vuelvan a sus actividades habituales del colegio).

Quienes quieran participar levanten la mano”

**ACLARACIÓN:** Quienes decidieron proponer que participen todos los que quieran, aunque superen los 22 por curso, hagan esa salvedad cuando dan la consigna.

El/la investigador/a acordará momento y lugar para realizar la actividad, repartirá los cuestionarios (y los bolígrafos en caso de que los estudiantes no cuenten con uno cada uno) a los estudiantes.

### **LA ENTREGA DEL CUESTIONARIO**

El/la administrador/a repartirá los cuestionarios (y los bolígrafos en caso de que los estudiantes no cuenten con uno cada uno) a los estudiantes.

El/la administrador/a explicará a los estudiantes el objetivo del cuestionario con el discurso:

“Hola:

Les estoy muy agradecido/a de que hayan aceptado participar hoy completando los cuestionarios que les voy a entregar.

Con el cuestionario que van a completar pretendemos conocer qué piensan de la clase de Educación Física y del papel que juega la actividad física en su vida cotidiana.

La información será utilizada para un proyecto que pretende mejorar las clases de Educación Física. No hay respuestas correctas o incorrectas, y el cuestionario será totalmente anónimo, no tienen que escribir tu nombre.

Les pido por favor que se concentren en lo que se pregunta y que sean lo más sinceros posible. Si tienen alguna duda o no comprenden algo no duden en preguntar. Pueden tomarse el tiempo que necesiten para responder.

La primera parte del cuestionario la iremos completando con mi guía, el resto lo harán solos”

**La primera hoja** del cuestionario será rellena de forma conjunta con el administrador; éste irá leyendo cada apartado aclarando las posibles dudas. El administrador indicará en este caso que:

- ✓ hay que marcar la casilla hombre o mujer según corresponda
- ✓ hay que poner el número de los años que tiene cada uno (Edad)
- ✓ el tipo de colegio (importante que el administrador lo indique, por si algunos estudiantes dudan en esto)
- ✓ el año que está cursando actualmente
- ✓ especificar si cursa bachillerato con orientación en Educación Física o no
- ✓ hay que rodear el número que más se aproxime a la calificación obtenida en el año anterior en Educación Física
- ✓ hay que rodear el número correspondiente según nos guste la Educación Física, siendo 1=nada, 2=poco, 3=normal 4=bastante y 5=mucho.

**Aclaraciones por si surgen dudas:**

Licenciado: Es el nombre con el que se conoce en Latinoamérica al grado académico que se obtiene al terminar una carrera universitaria de entre 4 y 6 años de duración.

Bachillerato con orientación en Educación Física: Según el Ministerio de Educación, es una oferta de Educación Secundaria que se ofrece en algunas provincias. Otras orientaciones de educación secundaria son Cs. Naturales, Economía y Administración, Comunicación, Arte, etc. En ese colegio predominan materias de esa orientación.

Hay que responder con la mayor claridad y precisión posible tantas veces como lo demanden. Es importante hacer sentir cómodos a quienes pregunten, para evitar que se inhiban o se sientan inseguros para responder.

Por último, el administrador dará **instrucciones para rellenar el resto del cuestionario**, leyendo en voz alta el texto situado a continuación:

*“Con este cuestionario pretendemos conocer tu opinión sobre las clases de Educación Física y tu nivel e intención de realizar actividad física. La información que nos aportes puede contribuir a la mejora de formación. Respondé a las siguientes cuestiones marcando lo que más se aproxime a lo que pensás.*

*No hay límite de tiempo para responder. Cada uno lo hará a su ritmo.  
¿Alguien tiene alguna duda?”.*

Si no hay dudas, los alumnos comenzarán a responder.

### **Aclaraciones por si surgen dudas:**

- ¿Qué es una **actividad regular**?: Actividad regular es actividad frecuente.
- ¿Qué significa **tiempo libre**?: El tiempo que la persona no cumple obligaciones y elige voluntariamente en qué ocuparlo (descanso, diversión o desarrollo de su formación). El tiempo en que no vas a la escuela, no estás en un medio de transporte y no hacés tareas en tu casa.
- ¿Qué es **ejercicio extenuante**?: Ejercicios que provocan que la persona se canse en poco tiempo (en menos de pocos minutos). Actividad física en la que el corazón late rápidamente, se entrecorta el habla, se transpira por aumento de la temperatura corporal.
- ¿Qué es **ejercicio moderado**?: Las personas que realizan actividad física moderada normalmente sienten: incremento del ritmo respiratorio, pero sin que les obstaculice la posibilidad de hablar. Aumento del ritmo cardíaco: se puede sentir fácilmente en la muñeca, el cuello o el pecho. Sensación de aumento de la temperatura corporal posiblemente acompañado de sudor en los días calurosos o húmedos. Una sesión de actividad física moderada se puede mantener durante muchos minutos y no provoca fatiga o agotamiento.
- ¿Qué es **ejecución automática**?: Cuando se repite un mismo ejercicio estructurado muchas veces (por ejemplo abdominales). No es necesario pensar para hacerlo.
- En las preguntas sobre actividad física en el tiempo libre los estudiantes preguntaron si consideraban las clases de Educación Física y si consideraban los 7 días de la semana o solo de lunes a viernes. (las clases de Educación Física no deben ser consideradas, ya que “tiempo libre” remite al tiempo en donde no tienen obligaciones, el tiempo en el que ellos pueden elegir qué hacer, tiempo en el que no van a la escuela. Se consideran los siete días de la semana, de hecho en el cuestionario deben marcar de 0 a 7. Cero significa ninguna vez por semana, 1 significa una vez por semana, y así sucesivamente hasta 7 veces por semana).
  - ¿Estas preguntas son fuera del deporte que hacemos? (La respuesta a esta pregunta debe ser “no”. Se refiere a actividades físicas y deportivas extraescolares. Si hacen deporte fuera de la clase de Educación Física, hay que considerarlo como una actividad de tiempo libre).

**Copio a continuación las dudas, preguntas, comentarios manifestados por los estudiantes mientras se completaba el cuestionario de modo**

**autoadministrado (es una síntesis de lo que les envié en el documento anterior sobre la información sobre el pilotaje):**

- Explicar nuevamente la forma de ir avanzando en las afirmaciones para cada expresión resaltada en “negrita”. Algunos preguntaron acerca de la relación de las afirmaciones con cada uno de los cuatro apartados, más precisamente si la afirmación correspondía al último apartado remarcado en “negrita”, o si la tenían que relacionar también con el apartado anterior. (Las afirmaciones remiten a la oración en “negrita” que se encuentra inmediatamente arriba. No refieren a las afirmaciones en “negrita” de los apartados anteriores)
- Dónde deben marcar o cómo señalar la respuesta correcta. (Se debe reiterar lo que está explicado en el margen superior derecho de la primera hoja)
- En las tres primeras preguntas las respuestas son del 0 al 7 ¿por qué? (Porque esos números remiten a la cantidad de días por semana. La escala actual –de 1 a 5- es una escala de satisfacción o acuerdo con las afirmaciones que se van leyendo)
- Qué pasaba si dejaban una afirmación sin contestar o marcar, lo cual yo respondí “cuál es la que te cuesta contestar” y que la idea es “respondan todas las afirmaciones”. (Los cuestionarios incompletos hay que descartarlos luego de su entrega. Por eso es importante chequear que todos los ítems estén respondidos. Si falta alguno, se le pide al estudiante que lo complete. Si no comprende alguna palabra, se le explica brevemente y con precisión)
- ¿Quién hizo el cuestionario? Porque les llamaban la atención las siguientes afirmaciones: “Cuando soy el/la mejor”; “Cuando gano a los demás”. Preguntaron si eran a propósito las afirmaciones como: “Mi atención está completamente enfocada en lo que estoy haciendo”; “Estoy seguro de lo que quiero hacer”; “Siento que puedo controlar lo que estoy haciendo”; “Sé lo que quiero conseguir” y “Estoy totalmente concentrado en lo que estoy haciendo”. Según ellos esas respuestas eran capciosas o a propósito para ver sus respuestas y si responden en todas lo mismo.

(Se les puede contar que es un cuestionario de validez internacional y que a veces se preguntan cuestiones similares de diferente forma para ver luego cómo salen los datos estadísticos. También se les puede decir que son preguntas parecidas, pero que tienen pequeños matices o diferencias semánticas y que es importante que se concentren en esas diferencias para responder).

- Se los notaba muy concentrados para responder el cuestionario, entre ellos no hablaban ni se preguntaban nada. Comentaron: “qué bueno está esto, el tema que al que no le importa no va a venir igual”. (Crear un clima motivacional de interés y concentración es fundamental. Como dije ya varias veces, sólo deben participar de la actividad quienes quieran hacerlo. No se puede obligar a nadie a responder el cuestionario. Tampoco se los puede convencer. Sólo responde y permanece en el lugar, quien así lo desee)
- Preguntas por desconocimiento del significado de palabras o frases:
  - Reconfortante: El ejercicio físico o actividad física mejora y mantiene la aptitud física, salud y bienestar de la persona. Esto es estimulante y reconfortante para el individuo.
  - “Yo siento que tengo más éxito en las clases de Educación Física” (Hay que aclarar que esta frase no tienen significado en sí misma, sino que se va definiendo a partir de los siguientes ítems).
  - El tiempo parece alterarse (esto está aclarado en el cuestionario: “pasa más lento o más rápido”, por ejemplo cuando pasó el tiempo de la clase y uno siente “uy ya terminó, no me di cuenta que pasó tanto tiempo”). Esto remite a una percepción del tiempo, no al tiempo real).
  - ¿Qué son “mis metas”? (Las metas son los objetivos, lo que me propongo. Los españoles usan mucho esa palabra en vez de “objetivos”).
  - Hago gestos correctos sin pensar de forma automática (encuentro aquí un error de tipeo o gramatical en el cuestionario. A mi modo de entender faltaría una coma: Hago gestos correctos sin pensar, de forma automática. No podremos modificar el cuestionario, así que si surge la pregunta lo aclaran).
  - ¿Qué sería “mi forma física”? (Significa estado físico, estado corporal).
  - ¿A qué se refería el ítem que dice: “Después de terminar el colegio quisiera formar parte de un club deportivo de entrenamiento”? ¿Formar parte de un club solamente como jugador o también como técnico? (Esta pregunta indaga la variable “Intención futura de práctica física-deportiva, por lo tanto refiere a integrarse a ir a algún club para entrenar sistemáticamente algún deporte. No remite a integrarse como técnico, directivo, etc.).
  - Habilidades/técnicas, ¿también son los deportes? (Las habilidades y técnicas que se aprenden en las clases de Educación Físicas pueden ser deportivas o pueden ser habilidades motoras y/o técnicas motrices no deportivas. La afirmación incluiría ambas posibilidades).
  - Salir a correr, ¿también cuenta como practicar deportes? (Creo que aquí también hay un error en el cuestionario. A mi modo de entender es un error conceptual, ya que si bien el ítem general es sobre práctica de actividad física-deportiva, esta afirmación puntual sobre el presente usa solo la palabra deporte. No habiendo otra afirmación

sobre la práctica actual de actividad física. Dada esta situación yo diría que salir a correr con sistematicidad, debería incluirse como práctica deportiva).

**AQUÍ HAY QUE AGREGAR LAS PALABRAS QUE SURGIERON EN LA TOMA DE PILOTAJE QUE HICIERON USTEDES (las que estamos trabajando en el foro):**

### **AL FINALIZAR**

Cuando los alumnos vayan finalizando, el/la administrador/a recogerá los cuestionarios asegurándose de que están correctamente completadas todas las hojas y solicitando a los alumnos que completen apartados olvidados en caso de ser necesario.

Finalmente se agradecerá la participación a los estudiantes.

Se les dirá que luego van a poder conocer los resultados de la investigación. Más allá de las respuestas de ellos específicamente, podrán conocer los datos que surgieron de la investigación global que estamos haciendo en UFLO entre todos.

La idea es que cuando tengamos todos los datos de esta investigación científica, los podamos difundir entre directivos, profesores de Educación Física y estudiantes de los colegios. Una investigación es relevante para la sociedad, cuando el conocimiento que se produce, sirve para generar alguna transformación social que mejore las condiciones de vida de las personas. En este caso, tenemos esperanzas de que el conocimiento que produzcamos sirva para que los/as docentes puedan revisar sus prácticas de enseñanzas y los estudiantes de Educación Física de nuestro país se sientan más motivados por realizar actividad física beneficiosa para su salud.

Hay que tener agrupados los cuestionarios por grupos. En caso de que algún alumno haya dejado en blanco los apartados de tipo de colegio y año, el/la administrador/a lo completará adecuadamente en base al resto de cuestionarios. Así mismo, será responsabilidad del/a administrador/a asegurarse que cada cuestionario está identificado con el nombre del colegio en el que se han recabado los datos.

## **4.7. Anexo 7. Glosario de términos**

### **Glosario de términos**

Las palabras que generaron dudas en los estudiantes se definirán de la siguiente manera: definición - definición coloquial - ejemplo - referencia al ítem del cuestionario. Están ordenadas de acuerdo a su orden de aparición en las páginas del cuestionario.

***Página 1 del cuestionario: tiempo libre, extenuante, moderado, a menudo, indiferente, salir a correr.***

**- Tiempo libre:**

Definición: es aquel tiempo que se dedica a aquellas actividades que no corresponden a su trabajo formal ni a tareas domésticas esenciales.

Definición coloquial: en el caso de los estudiantes, se refiere al horario extra escolar, que no pertenece a una actividad escolar, incluyendo la realización de Educación Física en contra turno

Ejemplo: cuando vas al club a participar de alguna actividad deportiva o realizar actividad física, a correr en la plaza, a la escuela de danzas, etc. Es el tiempo que queda después de ir a la escuela, hacer la tarea, comer, dormir, etc. Es el tiempo que no tienes que hacer nada en forma obligatoria

Ítem: "en una semana, ¿cuántas veces hacés los siguientes ejercicios durante más de 15 minutos en tu tiempo libre?"

**- Extenuante:**

Definición: enflaquecimiento, debilitación de fuerzas materiales. Cansar a alguien o algo hasta el máximo de sus posibilidades. En relación a la actividad física, implica entrenar hasta el máximo de las posibilidades.

Definición coloquial: la palabra hace referencia a que se produce fatiga, cansancio o debilitamiento en la realización de la tarea. Actividad que produce un cansancio extremo.

Ejemplo: cuando practicás algún deporte o actividad física que te resulta completamente agotadora.

Ítem: ¿Cuántas veces haces ejercicio durante más de 15 minutos... "Ejercicio extenuante (el corazón late rápidamente). Por ejemplo jugando al fútbol, al squash, al básquet, haciendo judo, natación fuerte, ciclismo fuerte de larga distancia".

**- Moderado:**

Definición: que guarda un medio entre dos extremos.

Definición coloquial: cuando practicas una actividad física o deporte que se puede mantener durante muchos minutos sin producir fatiga, realizas una actividad de intensidad moderada. Te cansa pero puedes continuar.

Ejemplo: al hacer una actividad, sentís que se incrementa tu ritmo respiratorio pero no te produce por ejemplo, la imposibilidad de hablar.

Ítem: “¿Cuántas veces haces ejercicio durante más de 15 minutos...” Ejercicio moderado (no agotador). Por ejemplo caminar rápido, ciclismo lento, voleibol, natación fácil, baile popular y folclórico.

#### **- A menudo:**

Definición: muchas veces, frecuentemente y con continuación.

Definición coloquial: hacer algo de manera seguida o repetida en el tiempo.

Índice para que sea más específica la respuesta, se propone:

-NUNCA / RARAMENTE (1 DÍA SOBRE 7)

-A VECES (2 DÍAS SOBRE 7)

-A MENUDO (3 O MÁS DÍAS SOBRE 7)

Ejemplo: realizo actividad física 4 veces en la semana, A MENUDO.

Ítem: “En una semana, durante tu tiempo libre, ¿con qué frecuencia participas en una actividad regular en la que llegues a sudar (que tu corazón lata rápidamente)? (Señala una de las tres opciones) Nunca/raramente – A veces – A menudo”.

#### **- Indiferente:**

Definición: que no importa que sea o se haga de una o de otra forma. Que no despierta interés o afecto hacia nada o hacia nadie. Se aplica a la persona que no muestra interés, atracción o repulsión hacia nada o hacia nadie.

Definición coloquial: estado del ánimo en el que da lo mismo cualquier respuesta, que le da igual o le es indistinto. En referencia al cuestionario, es que no le importa estar de acuerdo o en desacuerdo, simplemente no le interesa, (marcarlo como “intermedio” entre un valor y otro no ayudaría a la valoración real en función del “indiferente”).

Ítem: “Por favor, indicá el nivel de acuerdo con cada una de las siguientes afirmaciones teniendo en cuenta tu experiencia...3=indiferente”).

#### **- Salir a correr:**

Definición: salir a correr, ya sea formando parte de un grupo o en forma individual.

Definición coloquial: si la actividad “salir a correr” cumple con cierta sistematicidad/ periodicidad y /o planificación también es una actividad física.

Ejemplo: salir a correr por lo menos dos veces por semana, regularmente.

Ítem: “En una semana ¿cuántas veces haces los siguientes ejercicios durante más de 15 minutos en tu tiempo libre?” Luego las opciones proporcionaron diversas preguntas, entre ellas se presentó en qué opción se encontraba salir a correr y si

se consideraba una actividad física. Si cumple con cierta sistematicidad/ periodicidad y /o planificación también es una actividad física. La respuesta es sí, cuando cumple con cierta periodicidad (2 veces a la semana por ejemplo).

***Página 2 del cuestionario: valioso, fracaso, cualidades, gestos correctos, el tiempo parece alterarse.***

**- Valioso:**

Definición: Que vale mucho o tiene mucha estimación o poder.

Definición coloquial: Que se siente importante, que vale.

Ejemplo: Que te sentís importante, que vales como los demás compañeros. Que sos importante tanto como tus compañeros. EN EL CASO DEL ÍTEM, QUE NO TE SENTÍS MENOS QUE TUS COMPAÑEROS

Ítem: “Me siento una persona tan valiosa como las otras”.

**- Autoestima:**

Definición: valoración positiva que se tiene de uno mismo.

Definición coloquial: se refiere al concepto positivo que se tiene de uno mismo, “cuánto nos queremos y valoramos”; “cuánto nos creemos capaces de hacer o lograr”.

Ejemplo: esta palabra no se encuentra escrita en el cuestionario, pero es muy probable que la utilicemos para responder otras preguntas en la parte del cuestionario que refieren a la autoestima, o como explicación para la pregunta anterior (“me siento una persona tan valiosa como las otras”).

**- Fracaso:**

Definición: mal logro, resultado adverso en una cosa que se esperaba sucediese bien.

Definición coloquial: falta de éxito o que no se logró lo que se propuso.

Ejemplo: que no te salió bien lo que te habías propuesto. Creías que podrías resolverlo o hacerlo, pero no lo lograste, fracasaste. Que no lograste lo que propusiste. Sentís que todo te sale mal y que nunca te saldrá bien. Cuando querés que te salga “algo en particular como el rol adelante, el golpe de manos altas, un lanzamiento” y no te sale como lo esperás, en tiempo y/o forma; entonces sentís que fracasas. Que intentaste algo varias veces y no lograste el resultado esperado. Ítem: “Generalmente me inclino a pensar que soy un fracaso”.

**- Cualidades:**

Definición: elemento o carácter distintivo de la naturaleza de alguien o algo. Que distingue y define a las personas. Características que te diferencian de los otros. En la clase una nueva cualidad, puede ser algo nuevo que se aprende.

Definición coloquial: características favorables que distinguen y definen a las personas. En relación al cuestionario sería algo nuevo que aprendí.

Ejemplo: que adquiriste una nueva cualidad técnica: Que ahora sos más habilidoso en el manejo de la pelota. También puede ser que ahora te caracterizas por jugar más cooperativamente con tus compañeros o demostrás mayor respeto por tus adversarios o por tus propios compañeros. Notar un progreso o adquisición (algo nuevo) en el desempeño de una actividad.

Ítem: pregunta del cuestionario a qué se refiere: "Creo que tengo cualidades nuevas".

#### **- Gestos correctos:**

Definición: movimiento con una intención determinada a través del cuerpo. En referencia a un deporte, se refiere al gesto técnico propio del mismo con economía de movimiento y que se ajusta en tiempo y espacio a la situación de juego. En otras actividades como la danza, gimnasia o acrobacia, refieren a patrones específicos para cumplimentar con los reglamentos pertinentes de cada actividad.

Definición coloquial: el gesto se compone de una serie de movimientos encadenados que se ejecutan con un objetivo final. Actividad motriz que permite realizar una tarea motora de manera adecuada para alcanzar el objetivo propuesto. Movimientos encadenados que se realizan para alcanzar el objetivo propuesto de la forma más adecuada. Movimientos del cuerpo que se realizan para lograr un objetivo determinado; de acuerdo a cómo realicemos ese movimiento será el resultado que vamos a obtener.

Ejemplos: cuando arrojamos una piedra según la precisión con que ejecutemos el movimiento caerá más cerca o más lejos. En este caso estaríamos ante el gesto motriz de lanzar. En un lanzamiento al aro, la secuencia de realizar los pasos, saltar y llevar la pelota con el brazo-mano hacia el aro sería realizar un gesto de lanzamiento. Si conseguís realizar la secuencia de movimientos correctamente, vas a tener más posibilidades de embocar. Cuando realizas un lateral en fútbol lo haces con las manos por encima de la cabeza y no con los pies (gesto motriz de tiro lateral). Cuando en salto en largo saltas con un pie y no con dos (gesto de salto en largo). Las situaciones anteriores, en tanto se realizan sin pensar, como una respuesta automática.

Ítem: "En las clases de Educación Física... Hago los gestos correctos sin pensar de forma automática").

#### **- El tiempo parece alterarse:**

Definición: (alterarse) alteración: cambiar, cambiarse.

Definición coloquial: la sensación del paso del tiempo varía, pasa más lento o más rápido. Esto remite a una percepción del tiempo, no al tiempo real.

Ejemplo: cuando pasó el tiempo de la clase y uno siente “uy ya terminó, no me di cuenta que pasó tanto tiempo”. O por el contrario, se te hace muy larga la clase porque por ejemplo, te aburre o no te interesa.

Ítem: “En las clases de Educación Física... El tiempo parece alterarse (pasa más lento o más rápido)”.

***Página 3 del cuestionario: control, ejecutar, automáticamente, metas, espontánea, reconfortante, el paso del tiempo parece ser diferente al normal.***

#### **- Demandas de la situación**

Definición: solicitud de algo. Exigencia que impone cierta cosa o se deriva de ella.

Definición coloquial: pedido de profesor al alumno para que realice una actividad con determinadas características y/o exigencias específicas.

Ejemplo: cuando realizas cualquier tipo de lanzamiento, la pelota tiene que caer en determinados sectores de la cancha. En un ejercicio de coordinación de saltos con aros debe cumplir con una determinada secuencia.

Ítem: “Siento que soy lo suficientemente bueno/a para hacer frente a las demandas de la situación”.

#### **- Ejecutar:**

Definición: poner por obra algo, desempeñar con arte y facilidad algo, o sea, que requiere especial habilidad.

Definición coloquial: realizar una acción, habilidad o técnica determinada.

Ejemplo: nadar y sentir satisfacción, participar de un juego en la clase o actividad en el cual realizo acciones sin pensarlo y lo disfruto. Realizar el rol adelante sin pensar cómo mover cada parte de mi cuerpo que participa del movimiento. Cuando realizo lo que propone el/la profesor/a sin pensar.

Ítem: “Me gusta lo que experimento con mi ejecución y me gustaría sentirlo de nuevo”; y la conjugación del verbo Ejecuto: “Ejecuto automáticamente”, ambas en página 3.

#### **- Automáticamente:**

Definición: ejecución que funciona por sí sola. Acción corporal o mental que se realiza sin pensar, inconscientemente.

Definición coloquial: acción corporal o mental que se realiza sin pensar, inconscientemente, o sea cuando no tenés que pensar cómo hacerlo, porque ya es parte de tu habilidad, ya es conocido.

Ejemplo: cuando andás en bicicleta, no tenés que pensar cómo mover los pies, cómo agarrarte del manubrio, doblar, etc. Te sale automáticamente.

Ítem: En las clases de Educación Física... “Hago gestos correctos sin pensar, de forma automática.” “Hago cosas espontánea y automáticamente”.

#### **- Metas:**

Definición: fin a que se dirigen las acciones o deseos de alguien.

Definición coloquial: se refiere a los objetivos a cualquier plazo que alguien se proponga.

Ejemplo: voy a practicar tal o cual habilidad o técnica porque quiero participar en el equipo; o quiero aprender algo porque me gusta o me servirá en el futuro para otra cosa. Este año quiero aprender el golpe de manos bajas. El mes que viene quiero bajar el tiempo, corriendo los 100 metros más rápido.

Ítem: “Mis metas están claramente definidas”.

#### **- Espontánea:**

Definición: voluntario, de propio impulso, que se produce aparentemente sin causa. Que se realiza por propia voluntad, sin estar coaccionado u obligado a ello. Se aplica a la persona que se comporta dejándose llevar por sus impulsos naturales y sin reprimirse por consideraciones dictadas por la razón.

Definición coloquial: acción voluntaria o de iniciativa propia, surge en un determinado momento en reacción o respuesta de algún estímulo. Actividad que realizo sin pensar, donde nadie me dice lo que debo o cómo debo hacerlo.

Ejemplo: sin que nadie me lo diga o sin pensarlo mucho, me doy cuenta que tengo que correr más rápido o estar más atento para recibir un buen pase. Cuando practicás algún deporte con pelota y perdés la posesión de la misma, de forma espontánea intentas recuperarla. Ante alguna situación que se me presenta la resuelvo prácticamente sin darme cuenta, por ejemplo al tirar al arco hacia un lugar u otro respecto a donde está el arquero, sin haberlo pensado tanto.

Ítem: “En las clases de Educación Física... Hago las cosas espontánea y automáticamente”.

#### **- Reconfortante:**

Definición: que devuelve la fuerza, el bienestar o el ánimo perdido.

Definición coloquial: actividad en la que sentimos que recuperamos la energía. Cuando realizamos un ejercicio y recuperamos el estado de bienestar al realizarlo. Actividad que me otorga en cierta manera placer al realizarla porque me permite volver al estado de bienestar deseado.

Ejemplo: cuando estás jugando al vóley y te sentís con fuerzas y ánimo de continuar realizándolo. Cuando la experiencia, ejercicio o actividad que estoy realizando me resulta beneficiosa y agradable.

Ítem: “Encuentro la experiencia muy valiosa y reconfortante”.

### **- El paso del tiempo parece ser diferente al normal:**

Definición: normal: se aplica a todo aquello que se halla en su estado natural, a todo aquello que sirve como norma o regla, a todo aquello que se ajusta a normas fijadas de antemano; a todo aquello que es común, usual o frecuente. También se aplica a las situaciones que son estadísticamente rutinarias o muy similares a la rutina. Se considera normal todo aquello que no se sale de lo establecido. También se califica como normal todo aquello que se encuentra en su medio natural: lo que se toma como norma o regla, aquello que es regular y ordinario.

Definición coloquial: percepción que se tiene del tiempo, no se refiere al tiempo real. El tiempo que transcurre no se asemeja al normal, parece ser distinto. Puede ser más rápido o más lento según lo que percibo.

Ejemplo: hoy para mí la clase de Educación Física fue más de una hora, no se pasaba más el tiempo, será porque a mí no me gusta la gimnasia deportiva. Los ejemplos estarían supeditados al grado de interés por realizar algo o no.

Ítem: “el paso del tiempo parece ser diferente al normal”. Es para destacar que en general los ítems que incluyen la percepción del tiempo y que los/as alumnos/as las leyeron como “repetidas” son preguntas de CONTROL.

### **- Control:**

Definición: Significa comprobación, inspección, fiscalización o intervención. Actividad orientada a la organización, hacia el cumplimiento de los objetivos propuestos bajo mecanismos de medición cualitativos y cuantitativos. Mecanismo que permite corregir posibles desviaciones, a fin de lograr el cumplimiento de los objetivos. El control se entiende no como un proceso netamente técnico de seguimiento, sino también como un proceso informal donde se evalúan factores culturales, organizativos, humanos y grupales.

Definición coloquial: Sensación de seguridad en relación a lo que estoy haciendo, de manejar la situación, mi cuerpo, mis acciones, etc. Dominar lo que estoy haciendo. Que la actividad que estoy realizando se está llevando a cabo según como esperaba que fuera. Siento que nada sale de lo planeado y soy eficaz al hacerlo.

Ejemplo: al realizar una actividad, sentís que tenés dominio total sobre ella, te sentís con seguridad de que lo que estás haciendo en ese momento lo estás haciendo bien. No tenés dudas. El control del cuerpo se encuentra íntimamente ligado al correcto funcionamiento y dominio de la tonicidad. Por ello, la ejecución de un acto motor voluntario es imposible si no se tiene control sobre la tensión de los músculos que intervienen en los movimientos. El dominio corporal se consigue cuando tenemos control sobre todos los elementos que intervienen en la elaboración del esquema corporal, es decir, sobre: tonicidad, esquema postural, control respiratorio, lateralización, estructuración espacio-temporal y control motor práxico.

Ítem: Siento un control total de mi cuerpo, tengo un sentimiento de control total, siento que puedo controlar lo que estoy haciendo (página 3); tengo una sensación de control sobre lo que estoy haciendo (página 2).

***Página 4 del cuestionario: eficazmente, estimulante, forma física, formar parte de un club de entrenamiento, progresión.***

**- Eficazmente:**

Definición: eficaz: que produce el efecto esperado o que va bien para una determinada cosa. Es la capacidad de poder alcanzar un objetivo o propósito que se ha propuesto, de poder lograr el efecto esperado sobre algo determinado.

Definición coloquial: lograr que los ejercicios o actividades que realizo en la clase de Educación Física, cumplan con el objetivo que me propuse. Conseguir un resultado determinado.

Ejemplo: cuando realizas el saque en voleibol, la pelota pasa al campo contrario y cae en el lugar que querías. Cuando pateás la pelota, lográs pegarle bien y se dirige al lugar donde vos querías.

Ítem: “En las clases de Educación Física... Realizo los ejercicios eficazmente”.

**- Estimulante:**

Definición: estimular: hacer que alguien quiera hacer algo o hacerlo en mayor medida.

Definición coloquial: es algo que invita/incita/anima a realizar algo porque nos produce algún interés. Es realizar una actividad que nos gusta y da placer. Realizar una actividad que nos motive, y que el hacerlo produzca placer en quien lo realiza.

Ejemplo: Realizás la clase de Educación Física porque te gusta, te anima a hacer actividad física. Participar de la clase porque es excitante, divertida, contagia hacerla.

Ítem: “Participo de la clase de Educación Física... porque la Educación Física es estimulante.

### **-Mi forma física:**

Definición: propio estado corporal/físico.

Definición coloquial: interés en el desarrollo del estado corporal / físico en general, o sea, me importa mejorar mi estado físico general.

Ejemplo: cómo se desempeña el cuerpo en función a su resistencia, fuerza o las cualidades físicas en función del deporte, técnica, habilidad (y la vida cotidiana). Por ejemplo, practicar alguna actividad físico/deportiva para mantenerme ágil, dentro de los percentiles de salud adecuados, con un ritmo de vida saludable, que produce sensación de bienestar y armonía entre en interior y exterior de una persona

Ítem: “Me interesa el desarrollo de mi forma física”.

### **- Formar parte de un club deportivo de entrenamiento:**

Definición: club dedicado a la práctica del deporte. Algunos clubes poseen equipos que entrenan sistemáticamente y compiten en torneos oficiales (federados) y otros solamente en forma lúdica/recreativa.

Definición coloquial: los clubes deportivos son los que ofrecen actividades relacionadas a algún deporte en especial (básquet, fútbol, handball, voley, etc.) con horarios de entrenamientos específicos, generalmente por categorías divididas en edades, con una actividad sistemática muchas veces orientada hacia la participación de un torneo / competencia.

Ejemplo: una vez terminado de cursar el colegio, concurrir a un club deportivo a practicar un deporte sistemáticamente (que se entrene semanalmente más allá de jugar o no una competencia federada).

Ítem: Después de terminar el colegio quisiera formar parte de un club deportivo de entrenamiento.

### **- Progresión:**

Definición: concepto que se emplea para nombrar al avance o el desarrollo de algo. Una progresión puede asociarse al progreso o a una secuencia.

Definición coloquial: mejorar, perfeccionar, avanzar como por ejemplo en la condición física alcanzando resultados positivos. Avance paso a paso, paulatino. De un estado inicial ver una mejora o perfeccionamiento.

Ejemplo: sentir que se avanzó o evolucionó de manera que se consiguieron los objetivos propuestos. Siento que mejoré mi saque en vóley y logro pasar todas las pelotas por encima de la red.

Ítem: siento que he tenido una gran progresión con respecto al objetivo final que me he propuesto.

#### **4.8. Anexo 8. Cuestionario Muestra total**



**Yo siento que tengo más éxito en las clases de Educación Física...**

	1	2	3	4	5
Cuando soy el/la único/a capaz de realizar el ejercicio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cuando soy capaz de esforzarme en la práctica de una habilidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cuando lo puedo hacer mejor que mis compañeros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cuando aprendo una nueva habilidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cuando los/as otros/as no lo pueden hacer tan bien como yo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cuando puedo hacer algo que no sabía hacer antes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cuando los/as demás fracasan y yo no	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cuando aprendo una habilidad nueva gracias a mi esfuerzo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cuando gano a los demás	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cuando trabajo mucho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cuando consigo la puntuación más alta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cuando algo hace que yo quiera practicar más	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cuando soy el/la mejor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cuando aprender un ejercicio/habilidad me hace sentir mejor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cuando tengo más habilidad que los demás	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cuando puedo sacar lo mejor de mí mismo/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**En clases de Educación Física...**

	1	2	3	4	5
Sé que mis habilidades me permitirán hacer frente al desafío que se me plantea	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hago los gestos correctos sin pensar de forma automática	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conozco claramente lo que quiero hacer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tengo realmente claro cómo lo estoy haciendo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	1	2	3	4	5
Mi atención está completamente enfocada en lo que estoy haciendo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tengo una sensación de control sobre lo que estoy haciendo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me da igual lo que los/as otros/as puedan estar pensando de mí	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El tiempo parece alterarse (pasa más lento o más rápido)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Realmente me divierte la experiencia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mis habilidades están al mismo nivel de lo que me exige la situación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Parece que las cosas están sucediendo automáticamente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estoy seguro/a de lo que quiero hacer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sé lo bien que lo estoy haciendo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Puedo mantener mi mente en lo que está sucediendo sin esfuerzo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Siento que puedo controlar lo que estoy haciendo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me da igual cómo los/as otros/as puedan estar evaluándome	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El paso del tiempo parece ser diferente al normal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me gusta lo que experimento con mi ejecución y me gustaría sentirlo de nuevo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Siento que soy lo suficientemente bueno/a para hacer frente a las demandas de la situación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ejecuto automáticamente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sé lo que quiero conseguir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tengo buenos pensamientos de lo que estoy haciendo mientras lo estoy realizando	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tengo una total concentración	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tengo un sentimiento de control total	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me da igual la imagen que doy a los/as demás	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Siento cómo el tiempo pasa rápidamente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La experiencia me deja buena impresión (satisfecho/a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Observación n°0

163

Página 3 / 4



## 4.9. Anexo 9. Procedimiento carga de datos en Excel

# 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

#### Procedimiento para completar la planilla Excel

##### ANTES DE COMENZAR LA CARGA DE DATOS

- Numerar los cuestionarios en lápiz en el margen superior derecho de la primera hoja.
- Ese número será el que le corresponderá a ese sujeto en la planilla Excel cuando se carguen los datos.

##### CARGA DE DATOS A LA PLANILLA EXCEL

1° Cada sujeto entrevistado estará en una línea de la planilla.

2° Las variables de edad, curso, calificación, gusto por la Educación Física, ejercicio extenuante, ejercicio moderado, ejercicio suave y actividad con la que llegue a sudar se pasarán a Excel introduciendo en la casilla correspondiente el mismo número que el sujeto indicó en el cuestionario.

3° Todas las variables a partir de la segunda hoja del cuestionario también serán introducidas en el archivo de Excel indicando en cada casilla el número (1, 2, 3, 4 o 5) que el sujeto señaló en el cuestionario.

4° El resto de variables, para poder trabajar con ellas, están codificadas de la siguiente manera (introduciremos en el archivo Excel el numerito correspondiente a la casilla que hayan marcado los estudiantes):

Género:

0 = Hombre

1 = Mujer

Centro:

0 = Público

1 = Privado

2 = Concertado

Actividad con la que llegue a sudar:

0 = Nunca /raramente

1 = A veces

2 = A menudo

#### 4.10. Anexo 10. Planilla de datos. Muestra total

Pág. 1	Sexo	Edad	Año	Calificación	Gusto	Ejercicio extenuante	Ejercicio moderado	Ejercicio suave	Frecuencia actividad que sude	Autoes t1	Autoes t2 neg	Autoes t3	Autoes t4	Autoes t5 neg	Autoes t6	Autoes t7	Autoes t8 neg	Autoes t9 neg	Autoest 10 negComp1	Flow_Equ1
1	1	12	1	1	4	0	0	0	1	3	1	4	4	1	1	5	4	2	2	5
2	1	12	1	10	5	0	3	7	1	1	1	2	1	2	5	5	3	5	1	1
3	1	11	1	9	5	2	7	7	1	3	2	4	5	2	2	5	4	3	5	3
4	1	12	1	10	5	0	2	2	1	5	1	4	5	2	5	4	5	5	5	4
5	1	12	1	10	5	2	2	1	1	3	1	5	1	3	5	3	5	5	1	5
6	1	13	1	8	5	2	7	7	1	5	1	5	4	5	4	3	5	1	5	5
7	1	12	1	8	5	0	2	0	1	5	1	2	2	1	2	5	1	1	1	1
8	1	13	1	9	5	0	7	7	1	5	1	3	5	1	2	5	4	5	5	4
9	1	12	1	9	3	0	7	7	1	5	1	5	4	2	2	4	1	4	5	4
10	1	12	1	9	4	3	7	7	1	5	1	3	4	1	5	4	4	1	2	4
11	0	12	1	8	5	7	6	7	2	5	1	5	3	4	5	4	5	3	2	5
12	0	12	1	10	5	7	0	0	2	5	1	3	4	4	1	1	5	3	4	5
13	0	12	1	10	5	7	4	0	2	5	1	5	4	4	5	4	5	1	1	5
14	0	12	1	8	5	5	0	3	2	4	1	3	3	1	4	1	5	1	1	2
15	0	13	1	9	5	7	5	7	1	5	1	5	3	4	5	4	5	3	3	2
16	0	12	1	9	4	3	2	0	0	5	1	4	5	1	5	5	5	2	1	4
17	0	12	1	10	5	3	7	0	1	4	1	4	4	2	3	4	5	3	1	4
18	0	13	1	7	2	0	0	3	1	1	2	3	5	3	5	4	5	1	5	4
19	0	12	1	10	5	7	6	5	1	5	1	1	1	3	5	5	5	2	3	2
20	0	12	1	10	5	7	2	0	2	5	1	3	1	3	2	1	1	5	1	5
21	1	13	2	8	4	2	0	7	1	4	1	5	4	5	5	4	5	4	5	4
22	1	13	2	9	4	2	7	6	1	4	1	5	4	5	5	4	5	4	5	4
23	1	13	2	10	5	2	2	1	1	3	2	5	4	4	5	5	5	5	3	5
24	1	13	2	8	4	2	0	7	1	3	1	5	4	5	5	4	5	4	5	4
25	1	13	2	8	1	1	0	0	1	4	1	2	3	5	5	3	2	1	1	4

26	1	13	2	9	5	2	0	7	1	1	5	4	5	5	4	5	4	5	1	3
27	1	13	2	9	5	2	4	7	1	3	2	5	4	4	5	5	5	5	3	5
28	1	13	2	10	5	3	3	0	1	4	2	5	3	2	4	4	3	3	3	3
29	1	13	2	8	4	5	7	2	2	5	2	3	4	1	5	5	2	2	1	5
30	1	14	2	9	5	2	4	3	1	5	2	4	4	5	5	5	5	4	1	2
31	0	13	2	9	4	0	1	1	1	5	2	3	4	2	4	3	4	2	1	4
32	0	14	2	9	5	0	1	3	1	4	1	4	1	2	5	5	5	4	5	2
33	0	13	2	10	5	7	5	7	2	5	4	4	4	4	3	5	5	5	3	4
34	0	13	2	9	5	3	0	0	1	4	1	4	4	1	5	5	3	2	1	4
35	0	14	2	9	5	2	2	7	1	4	5	4	5	2	5	2	5	5	4	4
36	0	13	2	9	5	0	1	2	1	3	1	2	3	2	4	4	4	5	4	5
37	0	13	2	9	4	6	1	0	1	3	1	4	5	4	5	3	5	5	1	5
38	0	13	2	9	4	5	2	0	1	3	1	4	4	5	4	4	4	4	1	4
39	0	15	2	9	5	5	3	2	1	4	2	4	5	4	4	4	4	3	2	4
40	0	15	2	4	2	1	0	2	2	5	1	2	2	1	5	5	3	2	3	3
41	1	14	3	6	3	4	3	0	1	1	1	4	2	1	5	5	2	1	1	5
42	1	14	3	9	5	5	2	1	2	4	1	5	5	5	5	4	5	1	1	5
43	1	14	3	7	5	0	7	6	1	3	1	4	2	5	1	1	2	4	5	5
44	1	14	3	8	4	2	7	7	1	5	4	5	5	1	4	4	2	4	3	4
45	1	14	3	9	5	3	4	6	1	1	3	4	3	2	4	5	2	5	3	4
46	1	15	3	8	4	1	0	4	0	3	2	4	3	3	4	4	3	4	2	3
47	1	14	3	9	3	2	7	0	1	3	1	3	2	4	2	5	1	2	2	2
48	1	15	3	7	1	0	0	7	0	3	2	4	5	1	2	3	5	1	1	5
49	1	14	3	10	4	2	2	1	1	4	3	3	5	4	4	5	4	5	4	4
50	1	14	3	6	4	0	2	7	1	3	1	4	5	3	5	5	4	4	4	4
51	0	14	3	10	5	4	3	2	2	4	1	3	4	4	4	4	4	1	1	3
52	0	14	3	9	4	4	1	0	1	3	1	5	5	2	5	5	2	5	1	5
53	0	15	3	10	5	4	3	6	1	3	2	4	4	1	5	3	4	2	1	3
54	0	16	3	10	5	5	7	7	2	5	1	4	4	4	5	1	5	4	1	5
55	0	15	3	8	5	6	5	5	2	4	2	3	4	2	4	4	4	4	2	4
56	0	14	3	9	5	5	0	0	2	5	1	3	5	3	5	4	1	1	1	5
57	0	15	3	9	4	0	7	0	1	4	1	4	5	3	5	5	4	3	4	4
58	0	14	3	9	5	5	1	0	1	3	1	2	5	4	5	5	2	5	1	5
59	0	15	3	10	4	0	3	5	0	3	1	5	4	3	5	4	2	4	1	5
60	0	14	3	8	5	3	6	0	1	1	1	3	3	4	4	1	5	3	1	5
61	1	15	4	9	4	3	2	1	1	4	2	4	4	3	4	4	3	4	2	4

62	1	16	4	7	1	3	4	1	1	4	1	4	3	4	3	5	5	3	3	2
63	1	15	4	7	4	5	5	1	1	5	1	4	5	5	1	5	1	1	1	5
64	1	16	4	6	1	0	0	0	1	5	2	1	5	2	5	5	2	2	1	3
65	1	17	4	9	5	2	4	3	0	4	1	4	5	4	5	5	3	1	1	3
66	1	14	4	9	5	1	4	6	0	3	3	3	2	4	2	3	5	4	3	3
67	1	15	4	9	5	0	4	5	0	3	3	4	3	4	3	4	3	4	4	4
68	1	15	4	6	3	0	0	2	0	3	4	2	4	3	4	4	3	4	3	1
69	1	16	4	7	4	6	7	1	0	5	1	4	5	4	4	4	1	1	1	3
70	1	14	4	7	3	2	4	3	1	4	2	5	5	1	4	4	2	1	2	5
71	0	15	4	10	5	5	1	7	2	4	2	4	5	4	4	4	5	2	1	4
72	0	16	4	10	5	3	1	7	1	4	3	4	2	2	4	4	4	4	3	4
73	0	15	4	10	5	6	1	7	2	4	1	4	3	3	4	5	4	4	3	5
74	0	16	4	9	5	5	2	1	2	5	2	4	5	4	5	3	5	4	1	4
75	0	16	4	10	5	4	5	7	2	2	1	3	3	2	3	4	5	3	4	2
76	0	16	4	9	5	2	0	0	0	3	4	1	3	4	5	5	4	5	3	4
77	0	15	4	8	3	1	2	1	1	4	1	3	4	2	4	3	4	2	1	4
78	1	17	5	7	3	0	3	5	0	5	3	1	2	3	3	2	1	3	1	3
79	1	16	5	4	2	0	0	3	0	4	5	1	2	5	3	3	3	4	4	1
80	1	17	5	1	3	0	2	3	1	4	2	4	2	3	5	5	2	4	4	3
81	1	16	5	10	5	4	2	6	2	5	2	4	3	1	4	4	4	2	1	4
82	1	16	5	7	1	0	5	6	1	4	1	3	4	3	3	3	4	2	2	4
83	1	16	5	9	2	0	2	4	1	5	1	4	5	1	5	5	1	1	1	2
84	1	16	5	8	4	0	3	7	0	5	2	3	5	2	1	3	5	5	4	3
85	1	16	5	7	2	0	0	2	1	1	1	1	1	1	4	4	4	4	1	4
86	1	16	5	10	2	0	0	0	1	3	2	2	2	4	4	3	4	4	3	3
87	1	17	5	8	5	0	5	1	0	5	1	4	5	3	5	5	5	1	1	5
88	0	15	5	9	4	1	0	1	1	3	1	2	4	1	5	1	2	4	4	4
89	0	16	5	10	5	1	3	7	1	4	2	4	4	1	5	4	3	2	2	4
90	0	18	5	8	4	4	2	7	1	5	1	4	4	2	5	4	4	4	1	4
91	0	17	5	9	5	2	7	6	1	5	1	4	4	4	2	5	5	3	1	4
92	0	16	5	10	5	5	6	0	1	4	3	4	4	1	5	4	5	3	3	5
93	0	17	5	8	3	3	5	0	1	4	3	4	2	5	2	3	5	5	3	3
94	0	17	5	4	4	0	0	0	1	5	1	4	5	4	5	5	2	1	1	4
95	0	16	5	10	3	4	0	0	2	5	1	3	4	3	5	5	1	1	1	4
96	0	17	5	10	5	3	7	5	1	5	1	4	5	1	5	4	4	3	1	4
97	0	16	5	9	4	3	7	6	1	5	1	4	5	1	5	4	2	4	2	4

98	1	18	6	10	5	3	2	2	1	5	4	4	5	1	3	3	5	4	1	4
99	1	18	6	8	5	5	3	0	2	4	1	3	2	3	4	5	1	3	3	4
100	1	17	6	9	4	5	1	0	2	5	4	1	1	2	3	2	5	3	4	1
101	1	17	6	8	4	2	7	6	1	5	1	2	5	3	4	4	3	1	3	4
102	1	16	6	8	3	2	7	7	0	5	1	3	5	4	5	5	4	5	3	3
103	1	18	6	9	4	0	5	5	1	4	5	5	3	5	2	2	5	5	5	3
104	1	17	6	4	3	5	3	0	2	3	1	4	3	2	4	4	3	1	1	3
105	0	17	6	10	5	6	2	1	2	4	1	4	5	1	4	5	3	1	1	5
106	0	16	6	9	4	3	0	0	1	4	2	3	4	4	4	3	4	4	2	2
107	0	16	6	10	5	5	2	2	2	4	3	4	5	2	4	2	3	2	1	4
108	0	16	6	10	5	6	7	0	2	4	1	4	4	2	4	4	2	1	1	5
109	0	17	6	10	5	5	2	0	2	3	2	3	4	3	5	4	3	2	1	4
110	0	18	6	9	5	3	0	0	1	4	1	4	5	1	5	5	1	1	1	5
111	0	18	6	9	5	3	3	1	1	5	4	3	5	2	4	5	5	1	1	5
112	0	16	6	10	5	0	0	0	1	4	1	3	5	1	4	4	1	1	1	4
113	0	17	6	10	4	5	0	0	1	3	2	4	3	1	3	1	1	2	2	2
114	0	17	6	9	3	0	0	0	1	4	2	4	5	1	5	4	4	5	3	4

På g. 2	Flow_Aut 1	Flow_CIObje t1	Flow_C IFeedb 1	Flow_Conce n1	Flow_S entCont 1	Flow Auto c1	Flow Dist 1	FlowE xpAut o1	Flow_Equ 2	Flow_Aut 2	Flow_C IObje t2	Flow_C IFeedb 2	Flow_Conce n2	Flow_S entCont 2	Flow Auto c2	Flow Dist 2	FlowE xpAut o2	Flow_Equ 3	Flow_Aut 3	Flow_C IObje t3
1	1	5	5	4	1	5	4	5	4	3	5	5	1	5	1	4	1	4	3	5
2	5	1	5	3	4	5	1	5	4	2	1	1	3	2	5	4	1	2	1	5
3	3	5	4	4	4	1	5	5	4	4	4	3	3	4	1	3	4	4	4	5
4	5	5	4	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	4	5	5	4	5	4	5
5	4	5	5	5	4	1	3	5	3	4	5	5	3	5	1	1	5	4	1	5
6	1	3	4	5	2	5	5	4	5	4	5	5	4	3	5	3	5	5	4	1
7	3	4	5	3	1	5	3	5	3	1	5	5	3	4	5	5	1	3	1	5
8	1	5	4	3	5	5	5	5	4	4	5	4	4	5	5	1	5	5	4	5
9	2	4	4	2	2	5	5	4	2	5	5	4	2	2	5	5	5	5	4	4
10	1	5	4	4	5	5	5	2	3	4	4	2	4	5	1	3	2	4	3	4
11	3	4	5	4	3	1	1	5	3	3	5	4	5	4	5	1	5	3	5	4

12	1	5	3	4	5	5	5	5	3	3	5	4	5	5	5	1	5	4	5	5
13	3	5	5	5	3	5	3	5	4	2	5	4	5	5	4	3	3	5	5	5
14	1	5	4	5	5	3	3	5	5	5	5	5	5	5	2	3	4	5	1	5
15	3	5	5	4	3	1	5	5	3	3	5	4	5	4	5	1	5	4	5	5
16	1	4	5	5	1	5	3	5	2	1	4	3	2	4	4	1	3	5	4	4
17	5	3	3	4	2	3	1	5	3	4	5	3	4	3	5	4	3	2	4	4
18	5	5	5	4	5	5	3	5	2	2	3	4	3	2	3	4	5	2	3	4
19	4	5	5	4	5	3	5	4	4	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
20	1	5	3	5	5	1	1	5	5	1	5	5	5	5	1	1	5	1	5	5
21	3	4	5	5	5	5	4	3	4	5	5	5	4	3	3	5	4	5	2	4
22	3	5	5	4	4	4	3	5	4	3	4	4	3	5	5	5	5	3	4	5
23	2	5	5	4	4	5	5	5	4	3	5	4	1	3	1	3	5	3	4	5
24	3	4	5	4	4	5	3	4	4	3	4	4	4	5	4	3	4	4	3	4
25	3	4	2	4	2	5	3	4	2	5	5	3	4	4	5	3	3	5	3	5
26	4	5	4	4	5	4	3	4	3	4	4	5	3	3	5	4	5	3	4	5
27	2	5	5	4	4	5	5	5	4	3	5	4	1	3	1	3	5	3	4	5
28	5	4	5	4	3	5	3	5	4	3	5	4	3	4	5	3	5	3	5	5
29	4	5	5	5	5	5	4	5	3	5	5	4	4	5	5	5	3	3	3	5
30	2	5	5	2	5	2	2	5	5	2	5	2	5	5	2	2	5	2	3	5
31	5	4	5	4	4	1	3	4	3	1	4	4	4	4	1	3	4	4	2	4
32	3	4	5	4	2	5	5	3	5	5	4	5	4	4	4	5	2	5	3	4
33	4	5	4	4	5	5	4	4	4	5	5	4	4	5	4	5	5	4	4	4
34	4	5	5	3	4	5	5	4	5	5	5	5	4	5	4	5	5	2	5	5
35	2	5	5	5	5	5	5	5	5	2	5	5	5	5	2	4	5	5	2	5
36	2	1	3	5	4	3	4	3	5	2	4	5	3	5	2	3	4	5	3	5
37	1	3	3	5	4	3	4	3	4	3	5	4	3	5	3	4	4	5	4	4
38	1	3	3	4	4	4	3	4	4	3	4	4	3	4	4	4	4	4	3	4
39	5	4	4	4	5	4	3	4	4	3	4	4	4	4	4	5	3	4	3	4
40	2	5	4	3	2	4	3	3	4	3	4	3	2	4	2	3	3	4	5	5
41	3	5	4	4	4	5	3	3	4	3	5	4	3	4	5	3	3	4	3	4
42	1	5	4	5	5	5	4	4	5	5	5	5	5	5	1	5	5	5	5	5
43	5	4	4	2	5	4	3	4	1	2	4	2	5	1	4	1	4	5	4	5
44	4	5	4	3	4	5	4	5	4	3	4	4	5	5	4	5	4	3	5	5
45	3	5	4	3	4	5	5	5	3	2	5	4	3	4	5	2	3	4	3	4
46	3	4	2	2	2	4	4	3	3	3	4	2	4	4	4	4	4	3	4	4

47	3	2	2	3	3	5	1	3	2	3	3	2	3	3	1	3	2	1	2	2
48	4	1	4	4	4	3	1	5	4	4	4	4	1	2	3	4	5	4	3	5
49	2	4	4	3	3	5	5	4	3	4	4	4	4	4	3	5	3	3	4	4
50	3	5	3	5	5	1	5	3	3	5	5	4	4	3	1	5	5	3	2	5
51	4	4	4	4	3	3	4	5	4	4	4	3	3	4	4	3	3	4	3	3
52	1	5	3	5	5	3	5	4	5	3	5	4	5	5	3	5	5	5	5	5
53	4	4	5	4	3	5	5	5	4	5	5	5	5	4	3	1	3	5	4	4
54	4	5	4	5	5	5	1	5	4	3	5	4	4	5	5	1	5	1	1	5
55	4	3	2	3	3	4	4	4	4	4	2	2	3	4	2	2	3	4	4	4
56	5	4	3	4	3	5	3	5	3	5	4	4	5	5	4	5	4	3	5	5
57	4	3	5	3	4	5	4	4	4	3	3	4	4	3	5	3	5	4	4	5
58	1	3	3	5	5	5	5	4	5	3	5	4	3	3	5	5	5	3	4	5
59	4	3	4	3	4	5	4	5	5	1	5	5	4	4	5	3	2	5	5	5
60	4	4	5	5	4	3	3	5	5	3	4	3	3	5	3	2	4	4	3	4
61	3	4	4	3	3	5	3	5	3	4	4	4	3	4	4	4	5	4	3	4
62	4	5	3	4	4	5	4	2	3	5	5	4	4	3	3	3	1	5	4	5
63	5	4	5	5	5	5	1	1	5	1	5	5	5	4	4	1	3	5	1	5
64	4	3	2	2	4	5	3	3	2	3	4	4	4	4	4	4	2	3	3	4
65	3	4	4	3	4	4	5	4	3	4	5	4	3	1	4	4	3	3	5	4
66	1	4	1	3	2	3	5	2	3	5	4	2	4	2	3	5	3	2	3	5
67	2	4	3	2	3	3	4	4	3	3	4	3	4	4	4	3	4	3	3	4
68	2	4	2	4	2	5	4	3	1	3	4	2	4	2	5	4	1	1	1	4
69	4	5	5	4	4	5	4	4	3	3	4	4	4	3	5	4	3	3	3	5
70	5	5	5	3	4	5	5	4	4	5	4	4	4	4	1	3	4	4	4	4
71	3	4	4	4	4	4	3	5	4	3	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4
72	3	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
73	4	5	5	4	4	3	3	5	4	4	5	4	4	4	4	3	4	4	2	5
74	5	4	4	5	5	4	4	4	2	2	4	4	3	4	1	2	4	5	4	4
75	3	2	2	3	2	1	3	4	3	2	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3
76	2	5	4	5	4	3	5	4	4	5	5	5	4	5	3	4	4	5	2	5
77	4	3	4	3	3	5	3	3	4	3	4	3	4	3	5	2	4	3	3	4
78	3	3	4	4	3	5	5	5	3	4	3	5	3	5	5	3	3	4	5	5
79	4	3	2	2	2	1	5	1	2	1	1	1	2	2	5	5	1	1	3	2
80	4	4	3	4	4	5	4	5	2	4	4	4	2	4	4	5	2	4	3	4
81	4	5	4	5	4	5	4	5	4	4	5	4	4	4	3	4	3	4	4	4
82	4	4	4	3	3	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4

83	5	5	2	1	2	2	4	5	3	2	5	3	3	4	4	4	1	3	4	4
84	4	1	1	3	4	5	3	5	4	5	5	5	5	5	5	3	3	3	4	4
85	1	4	2	2	4	4	1	4	2	2	4	2	4	4	4	1	4	4	2	4
86	3	3	2	2	3	4	4	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3
87	4	5	4	4	5	5	5	5	5	3	5	4	5	5	3	4	4	4	3	5
88	3	4	3	4	4	5	3	4	3	3	4	4	4	4	3	3	4	2	3	4
89	4	3	4	5	5	4	3	5	2	4	4	3	4	4	3	3	4	4	4	3
90	4	3	2	5	4	5	5	3	4	2	5	4	5	5	5	3	3	4	5	
91	2	4	4	4	4	5	3	5	4	3	4	2	5	4	5	3	4	4	4	4
92	2	4	3	4	3	5	5	4	3	3	5	3	1	4	1	5	4	4	5	4
93	4	5	5	4	3	5	5	5	2	5	5	3	5	1	5	4	5	4	3	5
94	4	5	4	3	4	5	3	3	1	1	5	5	5	5	1	3	4	3	5	
95	3	5	4	4	3	5	1	3	4	4	4	4	5	4	5	1	2	3	4	4
96	3	4	4	3	2	2	4	5	4	4	5	4	3	4	1	3	5	4	4	4
97	5	3	4	4	5	4	2	5	3	5	5	5	5	4	1	4	3	2	5	5
98	1	5	3	2	2	5	5	5	3	2	4	3	2	1	1	2	5	4	3	5
99	1	5	5	4	4	5	3	5	3	4	5	5	3	5	5	1	4	5	3	3
100	3	2	3	4	2	5	5	3	1	4	2	3	2	1	1	5	1	2	1	3
101	2	5	4	4	5	5	4	5	4	3	5	4	4	4	5	3	4	4	3	4
102	2	4	1	1	1	5	33	3	3	1	3	3	5	1	3	1	3	4	4	5
103	4	4	5	3	4	2	5	4	3	4	4	4	5	5	2	4	5	3	3	4
104	3	2	3	2	2	4	4	4	4	3	2	3	4	4	4	4	4	4	3	2
105	5	5	4	4	3	5	5	5	4	3	5	5	4	4	5	3	3	5	5	4
106	3	4	3	2	3	4	3	4	2	3	4	3	2	2	4	3	4	3	3	4
107	4	4	4	3	4	4	2	5	3	1	4	4	4	4	5	2	3	3	4	5
108	4	4	4	5	5	5	4	4	4	4	5	4	5	4	5	5	5	5	4	5
109	3	4	4	4	4	5	3	3	4	3	5	2	4	4	5	3	3	4	2	4
110	4	5	5	5	5	5	3	5	5	3	5	5	5	5	5	3	3	5	5	5
111	2	5	5	2	3	5	3	5	5	4	2	2	3	1	4	5	5	3	5	2
112	4	3	3	3	4	4	4	3	3	3	4	3	3	4	4	5	3	3	4	4
113	2	2	3	2	1	3	1	1	5	5	5	4	4	1	5	5	4	4	4	4
114	2	5	3	1	3	5	5	5	3	2	4	3	2	2	4	5	2	2	2	3

Pág. 3	Flow_CIF eedb 3	Flow_C oncen3	Flow_Se ntCont3	FlowA utoc3	Flow Dist3	FlowEx pAuto3	Flow_ Equ4	Flow_ Aut4	Flow_Cl Objet4	Flow_Cl Feedb4	Flow_C oncen4	Flow_Se ntCont4	FlowA utoc4	Flow Dist4	FlowEx pAuto4	A ut 1	Co mp 1	Rel 1	A ut 2	Co mp 2
1	5	1	5	5	1	5	5	5	4	3	5	5	5	5	5	5	5	5	4	1
2	1	5	3	5	1	2	4	5	3	2	2	4	2	5	3	5	4	3	2	3
3	5	4	5	4	4	5	4	3	5	3	5	5	3	1	5	5	3	5	3	5
4	4	5	5	4	5	5	4	5	5	4	5	5	4	5	5	5	5	4	5	5
5	5	5	3	5	5	3	5	3	3	3	5	5	1	3	3	5	3	5	3	5
6	4	4	4	5	5	4	3	4	4	5	5	1	5	5	5	5	4	5	5	4
7	5	2	3	5	3	2	4	1	1	2	5	1	5	2	4	1	4	5	1	3
8	5	5	5	5	5	4	5	3	5	3	5	5	5	1	4	5	4	5	4	5
9	5	4	4	5	4	5	4	4	4	4	4	4	5	4	5	5	4	4	4	4
10	2	3	4	5	2	3	3	2	5	3	4	3	5	5	4	5	5	5	4	3
11	5	3	3	4	2	4	3	5	4	4	4	4	3	4	5	5	3	5	4	4
12	4	5	4	5	5	5	4	5	4	4	5	5	5	4	5	5	3	5	4	5
13	4	4	5	4	3	5	3	2	4	5	5	4	4	3	3	3	2	1	3	3
14	5	4	5	1	2	5	5	5	2	2	4	5	1	3	3	5	5	5	3	5
15	5	3	3	4	4	5	4	5	4	4	3	5	2	3	5	5	3	5	4	5
16	5	5	4	1	3	4	4	2	2	3	5	5	5	3	4	3	4	4	4	3
17	5	3	3	4	2	3	4	4	3	3	2	5	1	1	3	5	3	3	4	5
18	2	3	2	1	1	3	2	3	1	2	3	4	5	3	2	3	5	5	2	3

19	3	4	5	5	5	5	5	5	3	3	4	2	4	3	4	5	5	5	5	5	
20	5	4	3	3	1	5	4	3	1	4	2	3	1	1	2	5	4	5	5	3	
21	5	3	4	5	5	5	4	4	5	5	5	5	5	4	4	4	3	5	5	4	
22	5	4	3	5	5	5	5	4	4	4	5	4	4	4	4	3	5	5	2	3	
23	5	5	4	4	4	5	2	5	3	4	5	4	5	5	5	4	5	4	4	4	
24	4	4	4	5	3	3	5	3	3	4	4	3	5	3	3	4	3	3	4	3	
25	4	3	4	5	2	4	3	4	5	4	3	4	5	4	1	5	3	4	4	3	
26	3	3	5	5	5	4	4	5	4	5	5	5	5	5	4	5	4	5	5	3	
27	5	5	4	4	5	5	2	5	3	4	5	4	5	5	5	5	4	5	4	4	
28	4	4	5	3	5	3	4	3	5	3	4	4	4	5	5	4	4	5	4	4	
29	4	5	5	5	5	3	5	5	3	3	5	5	5	5	4	5	4	5	4	4	
30	5	2	5	5	5	2	5	5	2	2	2	5	5	2	2	2	5	5	5	5	
31	4	5	4	4	3	4	3	3	4	4	4	5	3	1	4	4	4	3	3	4	
32	5	5	1	4	3	5	5	4	3	5	5	5	5	5	4	4	5	5	4	1	
33	5	4	4	4	4	5	4	4	4	5	4	5	5	5	4	4	4	5	4	4	
34	5	5	4	1	5	4	5	4	5	5	5	5	1	4	5	5	4	5	5	5	
35	5	5	2	5	2	4	5	5	1	3	5	4	5	5	4	3	5	5	2	3	
36	1	2	4	1	3	3	4	4	2	1	2	4	2	2	3	4	3	4	3	4	3
37	3	4	5	3	3	4	4	3	5	3	4	4	3	3	4	4	4	3	3	4	
38	4	4	3	3	3	4	4	3	3	4	4	3	3	3	4	4	4	4	3	4	
39	4	4	3	4	4	3	5	4	3	4	4	4	4	3	4	4	4	4	3	4	
40	5	5	5	5	5	5	5	3	5	3	3	5	1	3	4	1	3	4	4	3	
41	5	4	3	5	3	3	3	4	5	3	3	4	5	3	3	4	4	3	3	3	
42	5	5	5	1	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	
43	4	2	1	5	4	4	3	2	5	5	4	5	5	2	5	5	5	1	5	4	
44	4	3	3	4	2	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	2	4	4	
45	4	5	2	5	3	4	3	5	5	4	5	3	5	2	4	5	4	5	3	3	
46	4	4	4	4	2	4	4	4	4	2	2	4	4	3	2	4	3	4	2	3	
47	3	3	2	1	2	2	3	1	2	3	4	2	5	2	1	3	2	5	2	3	
48	1	4	1	1	4	4	4	2	4	4	5	2	2	5	3	4	3	1	3	4	
49	4	2	2	5	5	5	3	4	3	4	5	4	5	2	2	3	4	2	2	2	
50	4	5	4	5	3	3	5	4	5	3	5	3	1	3	5	5	4	1	2	2	
51	4	4	4	4	3	3	3	4	4	5	4	4	3	3	4	4	4	3	4	4	
52	5	3	4	4	4	4	5	3	4	3	3	4	4	2	4	4	3	4	5	5	
53	4	5	4	5	5	4	4	4	3	4	5	5	4	5	4	5	3	5	4	5	
54	5	4	3	5	1	3	4	4	5	4	5	4	5	5	1	4	4	5	5	3	

55	3	3	4	2	3	4	4	4	2	3	3	2	4	2	3	2	4	4	4	4	
56	4	2	5	5	5	3	3	5	5	5	3	4	5	3	4	5	5	5	4	4	
57	5	2	3	5	3	4	5	3	2	5	4	3	5	5	4	4	4	5	4	3	
58	4	4	3	5	1	5	3	4	4	3	4	3	5	3	5	4	3	4	3	4	
59	4	4	4	5	2	5	4	4	4	5	5	4	5	3	4	3	4	4	1	4	
60	5	5	4	3	5	3	4	4	4	4	4	5	3	5	3	4	4	4	3	2	
61	5	4	3	3	4	5	4	3	4	5	4	4	5	5	5	4	4	4	3	3	
62	5	3	5	5	5	4	4	5	5	5	3	1	5	3	5	1	1	3	1	1	
63	5	4	5	1	3	4	4	1	4	4	5	5	5	1	4	4	4	5	5	2	
64	4	3	4	4	2	3	3	4	3	4	4	2	5	1	3	2	1	4	4	2	
65	4	5	2	5	3	4	4	5	4	5	4	3	5	2	3	1	5	5	1	1	
66	4	3	4	3	5	2	3	4	2	4	3	2	4	4	4	4	3	2	4	4	
67	3	4	3	3	2	4	3	4	3	4	4	3	4	3	3	3	4	4	4	3	
68	3	1	2	5	4	1	2	1	4	1	4	3	5	4	3	1	1	3	1	1	
69	5	3	3	5	5	4	4	3	3	3	4	3	5	3	3	4	4	2	2	4	
70	3	3	3	1	4	4	4	4	3	3	3	3	1	4	4	3	4	4	4	3	
71	4	4	4	4	4	3	5	4	3	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	
72	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	
73	5	5	4	3	5	4	5	4	2	5	5	5	4	4	4	5	4	5	4	5	
74	5	3	3	2	2	4	4	5	2	4	5	4	4	4	2	4	5	5	4	3	4
75	2	3	3	4	4	3	4	4	4	3	4	4	3	4	4	3	4	4	4	3	
76	5	4	4	3	5	4	4	3	4	5	5	4	3	4	4	4	4	5	5	4	
77	4	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	3	5	3	4	2	3	4	3	3	
78	3	4	3	5	3	5	2	4	2	5	5	5	5	3	5	1	3	3	4	3	
79	2	3	1	1	1	1	2	2	1	1	3	1	1	4	1	1	2	1	1	2	
80	3	2	3	5	4	3	4	3	3	4	4	3	5	4	4	4	3	4	4	4	
81	4	4	4	3	4	4	4	4	5	4	4	5	3	4	5	2	4	5	2	4	
82	4	3	3	4	4	3	3	4	3	3	3	4	4	4	3	2	3	4	2	4	
83	3	2	2	2	2	1	2	2	5	2	2	2	4	2	1	2	4	4	2	2	
84	2	4	3	5	3	5	4	5	5	3	4	4	5	3	5	3	4	5	3	2	
85	4	2	4	4	1	4	4	2	2	2	4	2	4	4	1	4	4	4	2	2	2
86	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	3	3	3	3	3	3	3	
87	5	5	4	4	3	4	4	4	5	4	5	5	5	5	4	3	4	3	2	4	
88	4	3	3	4	3	3	4	3	2	4	4	4	4	3	4	3	4	4	3	3	
89	4	4	5	3	3	4	2	4	3	2	4	5	4	3	4	4	5	4	3	3	
90	2	4	2	5	4	3	4	4	1	2	3	4	5	4	4	3	3	5	4	5	

91	5	4	3	3	3	4	5	5	4	3	4	4	3	3	5	3	4	4	3	4
92	3	4	3	1	5	5	3	4	2	4	4	4	5	4	4	4	5	5	4	2
93	4	2	1	5	5	5	5	5	5	3	2	3	5	4	5	4	3	5	4	4
94	4	3	3	5	3	4	1	3	5	4	4	4	5	2	3	3	1	5	4	4
95	3	3	4	4	1	3	4	4	2	3	3	4	5	1	1	2	2	4	4	5
96	5	4	4	2	4	5	4	4	4	5	4	3	4	5	4	5	4	2	4	4
97	3	3	4	2	5	5	4	5	2	3	5	5	2	4	4	4	5	3	4	5
98	4	5	5	5	4	5	4	3	4	5	5	5	5	4	3	4	3	3	3	2
99	5	4	4	5	5	5	4	3	3	3	4	4	5	1	5	4	5	5	3	4
100	1	2	5	3	4	2	5	2	3	4	3	4	3	4	2	2	3	3	4	3
101	4	5	4	4	5	4	3	3	5	4	3	4	4	4	5	3	4	4	4	3
102	5	3	3	3	5	5	5	5	3	4	5	5	5	5	3	4	3	5	1	5
103	4	3	3	2	4	5	3	4	4	4	4	5	1	4	5	3	4	5	2	3
104	3	2	2	4	4	4	3	4	2	3	2	3	4	4	2	1	2	2	1	3
105	4	4	4	2	4	3	4	5	5	5	5	2	3	3	5	5	4	4	3	5
106	2	2	2	4	4	3	2	3	4	2	2	2	4	3	3	3	4	3	2	4
107	4	3	4	5	2	4	4	4	4	5	2	4	5	2	4	5	4	4	3	4
108	5	5	5	5	5	4	4	4	4	4	4	4	5	4	5	4	4	4	4	5
109	3	2	2	4	3	4	2	2	3	4	2	4	4	3	4	4	4	4	2	4
110	5	5	5	5	3	4	5	5	5	5	5	5	5	4	2	5	5	5	5	4
111	4	2	5	5	3	2	3	2	3	5	3	1	3	3	4	5	3	5	3	4
112	4	2	2	4	4	4	4	4	4	4	3	2	4	2	2	3	3	4	3	4
113	5	4	4	3	3	4	3	5	3	5	4	2	4	5	3	5	5	5	5	5
114	1	2	2	4	3	4	1	2	3	2	3	2	4	3	4	2	4	4	3	3

Pág. 4	Rel2	Aut3	Comp3	Rel3	Aut4	Comp4	Rel4	MI1	MI2	MI3	MI4	IP1	IP2	IP3	IP4	IP5	Ego1	Tarea1	Ego2	Tarea2
1	5	5	4	1	5	5	3	5	5	4	1	5	5	5	5	4	5	3	5	5
2	2	4	1	5	3	2	4	1	3	4	5	1	4	3	4	5	5	4	3	4

3	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	3	5	3	5
4	4	5	5	4	5	5	4	5	5	4	5	5	4	5	5	1	5	5	5	5	5
5	5	5	5	5	5	5	3	5	5	5	5	5	5	3	5	5	3	5	3	5	5
6	1	4	4	5	4	5	5	5	5	4	4	5	5	5	4	5	5	4	1	3	3
7	4	5	3	2	1	3	2	5	3	4	2	2	3	2	5	3	3	5	3	1	1
8	3	1	4	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	4	5	5	4	4	4
9	5	4	5	4	4	5	5	5	5	4	4	5	4	5	4	1	5	4	5	5	5
10	4	4	3	2	3	4	5	4	5	4	5	4	5	2	3	4	5	5	5	5	5
11	3	4	4	3	3	3	2	5	5	4	5	5	5	5	5	3	4	3	5	4	4
12	4	5	5	5	4	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	4	3	5	5
13	4	3	2	5	4	5	3	5	5	4	3	5	5	4	5	4	3	5	4	5	5
14	3	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
15	4	3	4	4	2	2	3	5	5	5	5	5	5	5	4	4	4	3	5	5	5
16	4	3	2	5	4	5	5	3	4	2	4	5	3	4	4	1	3	5	4	4	4
17	4	4	3	5	4	3	4	5	5	4	3	4	5	4	4	5	4	5	2	4	4
18	5	2	4	5	1	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	1	2	5	1	5	5
19	4	3	2	4	4	4	5	3	4	5	4	5	5	5	4	4	1	3	5	5	5
20	3	2	4	2	1	4	5	5	4	5	2	4	5	4	5	4	5	4	5	3	3
21	5	4	5	4	5	5	4	4	5	4	4	4	4	1	5	1	1	3	1	4	4
22	5	3	4	5	4	5	5	5	4	3	2	5	4	1	3	2	4	5	5	5	5
23	5	4	4	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	3	3	4	4
24	4	3	4	4	4	4	5	4	5	4	4	4	4	1	2	3	3	5	4	5	5
25	4	3	1	2	5	4	4	1	2	3	4	3	1	1	2	2	2	3	3	3	3
26	4	5	4	5	4	5	3	5	5	5	4	3	5	1	5	4	4	5	4	5	5
27	5	4	4	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	3	3	4	4
28	3	4	4	5	4	4	5	5	4	5	4	4	5	5	4	4	2	5	4	4	4
29	5	4	5	5	4	5	4	3	3	4	5	4	3	3	4	5	1	3	3	2	2
30	5	5	2	5	5	5	5	5	5	2	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
31	2	3	4	2	1	3	2	4	5	3	4	4	3	3	4	3	5	4	5	5	5
32	2	2	4	4	4	4	2	4	5	5	5	2	3	5	5	5	5	5	5	5	5
33	4	5	4	4	4	4	4	5	5	5	5	4	4	5	5	4	5	4	5	5	5
34	4	5	5	3	4	4	5	5	3	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	3	3
35	3	4	4	2	2	5	3	5	3	4	3	5	4	5	5	5	5	4	5	5	5
36	2	4	3	3	4	2	5	5	5	4	5	5	5	5	4	4	5	4	5	5	5
37	4	5	4	3	3	4	3	4	3	4	4	5	5	5	5	5	3	4	3	4	4

38	4	3	4	4	3	4	4	4	4	4	3	4	4	5	4	4	3	4	3	4
39	5	4	3	4	4	4	4	5	5	5	5	4	4	4	4	5	4	3	4	4
40	3	1	2	2	2	4	1	3	4	3	5	5	5	5	5	3	5	5	4	4
41	3	3	4	3	4	3	3	4	4	5	3	4	4	2	5	4	4	5	4	4
42	5	5	5	1	4	5	3	5	5	5	5	5	5	3	1	5	4	5	5	5
43	5	5	1	4	5	2	4	5	5	4	3	5	3	5	5	1	1	5	3	5
44	5	3	4	3	2	4	4	4	2	4	3	5	4	2	4	2	4	4	4	2
45	5	3	2	1	4	3	5	5	5	3	5	5	4	5	5	2	3	5	4	4
46	3	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	4	2	3	3	3	4	2	4
47	4	2	1	4	3	4	5	2	3	2	3	2	1	3	5	3	2	1	5	3
48	2	3	2	2	1	3	1	1	3	1	3	5	2	4	3	2	1	3	1	3
49	2	3	4	2	4	4	2	4	4	3	4	4	4	4	4	2	2	4	4	4
50	3	4	1	2	1	5	2	5	5	4	3	5	4	3	5	5	5	3	5	3
51	5	4	5	4	4	4	5	5	5	4	5	5	5	5	5	4	4	3	4	4
52	5	4	5	5	5	4	5	5	3	5	5	5	5	3	4	3	3	5	4	5
53	5	4	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5	5	4	4	5	5	4	3	4
54	5	4	4	4	4	5	5	5	5	4	5	4	4	5	5	5	4	4	5	4
55	4	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	5	5	4	4	4	2	4
56	5	4	3	5	3	5	5	4	4	3	1	5	5	3	5	5	3	4	1	3
57	5	4	3	4	4	5	4	5	3	5	4	5	3	2	4	1	4	5	4	4
58	4	3	4	5	2	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	1	5	5	3
59	3	2	4	3	4	5	4	4	2	4	4	5	5	5	5	5	3	3	4	5
60	4	3	5	5	3	5	4	5	5	5	5	5	5	4	3	3	3	5	2	5
61	4	3	4	4	3	4	5	5	5	4	5	5	5	5	4	4	3	4	4	4
62	5	1	1	5	1	3	5	1	3	1	1	5	4	3	5	1	5	3	5	5
63	5	5	4	4	1	5	4	4	5	3	4	5	4	3	5	1	3	5	3	5
64	5	1	1	1	5	4	5	1	1	1	1	4	1	1	3	1	3	4	3	4
65	4	2	2	3	4	4	4	5	5	4	4	4	4	5	5	3	2	4	3	5
66	4	2	2	3	4	4	4	4	2	2	2	4	4	2	4	2	4	4	4	2
67	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4	2	2	4	4	4
68	3	1	1	3	3	1	3	1	1	1	1	3	2	1	3	1	3	4	3	4
69	4	4	3	3	4	4	2	3	3	4	4	4	4	3	3	3	4	4	3	3
70	4	3	3	4	4	4	5	4	4	4	3	5	5	5	5	4	3	4	2	4
71	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	4	5	4	4	4	4
72	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4
73	3	5	5	4	4	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	4	5

74	4	5	5	4	4	4	3	5	5	5	5	4	5	4	4	5	4	5	4	4
75	4	4	4	5	4	4	5	4	4	5	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4
76	5	4	5	4	3	5	5	5	5	5	4	5	5	4	5	5	3	5	3	5
77	2	2	2	2	4	4	4	3	3	3	3	4	3	2	3	2	1	4	1	3
78	4	5	4	3	4	3	4	3	3	4	3	4	2	2	4	5	1	4	1	3
79	4	1	1	3	2	2	4	1	1	1	1	1	4	4	3	2	1	3	1	2
80	5	3	4	5	4	4	5	3	4	4	4	2	3	2	4	1	3	4	5	3
81	5	3	5	5	4	5	5	4	5	5	5	4	5	4	5	5	5	4	3	4
82	4	2	3	2	2	4	4	3	4	4	4	4	3	2	3	1	3	4	3	4
83	5	2	2	5	2	4	5	1	1	1	1	4	1	1	1	1	1	1	1	1
84	5	3	4	5	3	4	5	4	5	5	5	5	1	1	5	5	1	5	1	5
85	4	2	2	4	2	2	4	2	2	2	2	2	2	2	4	2	2	4	2	4
86	3	2	2	3	3	3	3	1	1	1	1	1	1	3	3	1	1	4	4	3
87	4	4	3	3	4	4	4	4	5	4	5	4	4	3	4	2	2	5	2	5
88	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	3	2	2	4	2	4
89	4	2	4	4	3	4	5	5	4	3	4	4	5	5	4	2	3	4	3	4
90	5	4	5	5	3	5	5	5	4	4	4	4	4	3	5	3	3	4	5	4
91	4	4	4	4	3	4	4	5	5	5	3	3	4	2	4	4	2	4	2	4
92	5	5	5	5	4	5	5	5	4	3	4	5	5	4	5	1	3	4	4	4
93	5	4	3	1	4	5	5	4	5	5	4	5	5	3	4	4	3	4	2	4
94	3	3	2	5	1	2	5	2	1	1	1	4	2	3	5	1	1	3	1	2
95	5	3	5	4	4	5	5	4	3	4	3	5	5	5	5	5	3	3	5	3
96	5	4	5	1	4	5	3	5	5	5	5	5	5	3	5	3	4	4	5	4
97	5	3	4	5	3	5	5	4	5	5	3	5	4	1	5	2	4	5	3	4
98	5	4	3	5	5	5	5	2	3	2	3	5	5	2	5	2	5	5	5	5
99	5	1	5	5	2	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	2	4
100	4	3	2	2	3	5	5	3	4	4	3	5	3	1	3	5	2	4	1	4
101	4	3	3	4	3	4	5	3	3	4	5	3	4	4	4	1	2	3	4	4
102	5	4	4	5	1	3	5	1	5	3	3	5	5	2	5	2	5	5	5	5
103	5	3	3	5	5	5	5	4	5	5	3	5	5	4	5	4	4	5	5	5
104	3	2	3	3	1	3	3	2	2	2	2	4	4	1	4	5	3	3	4	4
105	5	4	5	5	3	5	4	5	4	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	4
106	4	2	2	3	4	2	3	3	4	3	4	4	3	3	5	4	4	4	4	4
107	4	4	4	4	5	5	4	4	4	5	4	5	5	5	4	4	2	4	2	4
108	4	4	5	4	4	4	4	5	4	4	3	5	5	5	5	5	4	5	5	4
109	4	3	4	4	3	4	4	4	5	3	4	4	5	4	5	5	2	4	3	4

110	1	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	1	5
111	5	2	5	5	3	5	5	5	5	4	4	5	5	3	5	5	5	4	5	3
112	4	3	2	4	2	3	4	3	3	4	4	3	3	1	1	1	4	4	4	5
113	1	1	4	4	3	5	4	5	5	4	5	4	5	5	3	4	5	4	1	4
114	5	3	2	3	4	5	5	3	3	3	4	4	4	1	2	1	4	4	5	5

Pág. 5	Ego3	Tarea3	Ego4	Tarea4	Ego5	Tarea5	Ego6	Tarea6	Ego7	Tarea7	Ego8	Tarea8
1	5	1	3	5	5	1	5	5	5	3	2	5
2	3	5	2	5	3	4	3	5	2	4	3	5
3	3	5	2	5	4	4	3	3	2	5	3	5
4	4	5	4	5	5	5	5	5	4	5	4	5
5	5	3	3	5	3	5	5	5	1	5	1	5
6	1	5	5	5	4	5	5	5	4	5	4	4
7	5	4	2	4	1	5	1	4	3	4	5	3
8	5	5	4	5	4	5	5	5	5	4	5	5
9	4	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5
10	5	5	1	5	1	5	4	4	5	5	1	5
11	5	5	4	4	5	4	5	5	5	4	4	5
12	5	4	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5
13	4	4	3	4	3	5	4	5	4	5	4	4
14	1	4	1	5	4	5	5	5	5	5	5	5
15	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	4	5
16	3	5	3	2	5	5	5	5	5	5	5	4
17	1	5	1	5	3	4	5	5	3	5	4	5
18	5	5	4	5	1	1	5	5	1	5	4	5
19	5	5	5	5	4	4	4	4	4	5	2	4
20	3	1	3	3	2	3	4	3	3	5	3	2
21	2	5	3	5	5	4	5	4	4	5	5	5
22	5	4	5	5	3	3	4	4	4	4	5	5
23	2	5	1	5	4	5	5	5	4	5	4	5
24	3	5	5	4	4	4	4	5	4	5	4	5
25	4	2	3	2	4	1	4	5	4	3	5	3

26	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	
27	2	5	1	5	4	5	5	5	3	5	4	5	
28	3	4	4	5	4	4	5	4	4	3	4	5	
29	3	4	5	3	4	5	3	4	5	4	3	5	
30	5	5	5	5	5	2	5	5	5	5	5	5	
31	2	5	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	
32	2	5	1	5	5	5	5	3	4	4	5	4	
33	4	5	3	4	5	5	5	5	5	4	4	5	
34	5	5	5	4	5	3	5	4	5	4	5	5	
35	5	5	2	5	4	5	5	5	5	5	5	5	
36	2	5	3	3	4	2	5	3	5	5	4	3	
37	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	5	
38	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	
39	2	4	2	4	2	4	4	5	5	5	4	5	
40	3	5	3	5	5	5	5	5	3	5	5	4	
41	4	3	4	4	4	4	4	4	5	3	3	4	
42	5	3	3	5	4	5	5	5	3	5	4	4	
43	2	5	5	5	3	2	2	1	4	2	4	3	5
44	4	5	4	4	2	4	4	4	2	3	4	4	
45	5	5	5	5	5	1	4	5	4	4	1	4	
46	2	4	2	4	2	3	3	3	3	4	3	3	
47	1	3	1	2	4	5	2	4	1	4	1	4	
48	5	4	5	5	5	1	5	1	5	3	4	4	
49	3	4	2	4	4	4	4	3	4	4	4	4	
50	3	5	5	3	3	3	5	5	3	5	3	5	
51	4	4	3	5	4	5	5	4	4	5	4	4	
52	4	3	4	4	5	3	4	3	4	4	4	4	
53	5	5	5	5	4	3	4	5	5	4	5	5	
54	5	5	1	5	3	4	4	5	1	4	3	5	
55	2	4	2	4	2	4	3	2	4	4	4	4	
56	1	4	1	4	2	2	2	1	1	3	2	5	
57	3	4	4	3	5	5	4	5	5	4	4	4	
58	3	5	5	5	3	5	3	5	5	5	5	5	
59	4	5	2	4	4	4	3	5	3	4	4	5	
60	3	5	3	5	3	4	5	5	4	5	3	5	
61	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4	

62	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
63	3	5	3	5	5	4	5	4	4	3	4	5
64	2	5	1	4	3	4	3	4	1	3	2	4
65	3	5	3	4	1	4	4	5	1	4	2	5
66	3	2	2	2	2	4	4	4	2	4	2	5
67	3	4	4	4	3	4	3	4	3	4	3	4
68	3	4	1	4	1	3	1	4	1	4	1	3
69	4	5	4	5	4	5	5	5	4	4	4	5
70	2	4	1	5	1	5	2	5	1	5	1	5
71	4	4	3	4	2	4	3	4	3	4	3	4
72	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
73	5	5	4	5	5	3	5	4	5	5	5	5
74	3	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4	4
75	4	3	3	4	4	4	4	4	4	5	3	4
76	2	5	3	5	4	5	5	5	3	5	5	5
77	1	4	1	4	1	3	2	4	1	4	1	4
78	2	4	1	3	1	3	1	5	1	4	1	5
79	1	4	3	2	2	3	3	3	2	3	2	4
80	2	4	1	4	3	4	3	4	3	3	3	4
81	4	5	3	4	3	5	4	5	3	4	4	5
82	2	4	2	4	2	4	2	4	2	4	2	4
83	1	4	1	1	1	1	4	1	1	4	1	1
84	1	5	1	5	1	5	1	5	1	5	1	5
85	2	4	2	4	2	4	2	4	2	4	2	4
86	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
87	1	5	1	5	1	5	1	4	1	4	1	5
88	1	4	1	5	2	5	3	4	2	5	3	5
89	2	5	2	5	3	4	4	5	3	4	3	5
90	4	4	3	4	3	3	4	3	2	4	3	4
91	2	4	2	4	2	4	3	4	2	4	4	4
92	2	1	1	4	1	5	5	3	5	5	5	5
93	2	4	3	5	3	4	4	5	1	4	1	4
94	1	4	4	4	5	5	5	3	1	5	5	5
95	4	5	4	5	5	2	4	1	3	5	4	5
96	3	3	3	5	5	4	3	4	3	5	5	5
97	5	5	2	3	4	5	5	5	2	5	5	4

98	2	5	1	5	4	5	5	5	5	5	5	5
99	4	5	5	5	1	5	4	5	1	5	1	5
100	2	5	2	4	2	4	3	4	2	4	1	5
101	2	4	1	3	2	2	3	2	2	3	3	3
102	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
103	3	5	4	3	5	5	5	5	5	5	4	5
104	3	4	3	4	3	3	4	4	3	3	3	3
105	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
106	3	4	3	4	4	3	3	5	3	5	4	4
107	2	4	2	5	3	4	2	4	3	4	2	5
108	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	5
109	2	4	3	4	3	3	3	4	2	4	3	4
110	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
111	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5
112	4	5	4	4	4	3	4	4	4	4	3	5
113	3	4	5	4	4	3	4	1	5	4	3	5
114	5	5	5	5	5	3	4	5	3	5	2	5

## 5. Bibliografía

- Airasca, D. (2011). *Actividad física para la salud. Apuntes de cátedras*. Grupo de Estudio 757. Rosario.
- Almagro Torres (2012). *Factores motivacionales relacionados con la adherencia a la práctica deportiva competitiva en adolescentes*. Tesis doctoral presentada en Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Huelva. Huelva, España.
- Anexo único propuesta curricular para los centros de Educación Física. Corresponde al expediente n° 5801-4.367.409/09. Extraído de la base de datos del Ministerio General de Cultura y Educación. Buenos Aires, la provincia.
- Biasizzo, C., Brusa, M. (2012). *Deserción deportiva en la adolescencia*. Trabajo presentado en la Licenciatura de Actividad Física y deportes. UAI Sede Rosario.
- Bolívar, C. (1976). *El sentido común, el deporte y la pedagogía liberadora*. Educación Física y deportes, vol. 8. p. 1-2. Medellín, Colombia.
- Bracht, V. (1996). *Educación Física y aprendizaje social*. Córdoba: Vélez Sarfield.
- Bracht, V., De Almeida Faria, B. y Machado, T. (2012). *A inovação e o desinvestimento pedagógico na educação física escolar: uma leitura a partir de teoria do reconhecimento social-motriz*, vol. 18 n. 1, p.120-129. Extraído el 8 de mayo de 2015 de <http://dx.doi.org/10.1590/s1980-65742012000100013>
- Camacho, C., Arias, M., Castiblanco, A. y Riveros, M. (2011). *Revisión teórica conceptual del Flow: medición y áreas de aplicación*. Universidad El Bosque. Cuadernos hispanoamericanos de psicología, vol. 11, núm. 1, p. 48-63.
- Carbone, J. (2011). *Relación existente entre la valoración de la alimentación y hábitos alimentarios de los adolescentes*. Trabajo presentado en la UAI. Rosario.
- Cardozo, Y., Cardozo, T. y Tanco, C. (2005). *El sueño americano*. Agarrate Catalina. Repertorio 2005.
- Cecchini, J., González C., López Prado 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, núm. 2, p. 469-479, México.
- Cervelló, E., Escarti, A. y Balagué, G. (1999). *Relaciones entre la orientación de Meta Disposicional y la satisfacción con los resultados deportivos, las creencias sobre las causas de éxito en deporte y la diversión con la práctica deportiva*. Revista de psicología del deporte, Vol. 8, núm. 1. p. 7-19.
- Cervelló, E. y Santos Rosa, F. (2000). *Motivación en las clases de Educación Física: un estudio de las perspectivas de las metas de logro en el contexto educativo*. Revista de psicología del deporte. Vol. 9, núm 1. p. 51-70.
- Chaverra Fernández, B. (2009). *Juego y deporte: reflexiones conceptuales hacia la inclusión*. Ed. Funámbulos, Medellín.
- Chaves, M. (2005). *Juventud negada y negativizada: representaciones y formaciones discursivas vigentes en la argentina contemporánea, última década*. Revista Electrónica Cidpa n°23, p. 9-32.
- Deci y Ryan. (2000). *Self-Determination Theory*. Extraído el 16 de mayo de 2015 de [http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000\\_RyanDeci\\_SpanishAmPsych.pdf](http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SpanishAmPsych.pdf)

- Díaz Hernández, N. (2008). *El efecto de la Educación Física en la motivación del estudiante hacia la Actividad física*. Tesis de maestría. Cupey, Puerto Rico.
- Documento Orientación Educativa. (2014). *La juventud hoy, el impacto de los cambios en las subjetividades de los jóvenes y la construcción de sus proyectos futuros*- Mod. 4. Extraído de la base de datos de la Subsecretaría de coordinación académica, secretaría de asuntos académicos. Universidad de Buenos Aires.
- Duda, J. L. (1995). *Motivación en los escenarios deportivos. Un planteamiento de perspectiva de meta*. (n.n)
- Expósito González., Fernández Ozcorta., Almagro y Sáenz-López (2012). *Validación de la escala medida de la intencionalidad para ser físicamente activo adaptada al contexto universitario*. Cuadernos de Psicología del Deporte - vol.12 no°2 Murcia dic. 2012. Universidad de Huelva Extraído el 21 de noviembre de 2015 de de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3749560>.
- Fernández Marín, Javato, Pérez Nieto y Gonzalez Ordi (2011). *Evaluación del flujo psicológico: estudio comparativo entre dos escalas de medida* – Revista electrónica edupsykhé, 2011, vol. 10, no. 1, p. 75-96.
- Ferriz, González-Cutre y Sicilia (2015). *Revisión de la Escala del Locus Percibido de Causalidad (PLOC) para la Inclusión de la Medida de la Regulación Integrada en Educación Física* Revista de Psicología del Deporte 2015. Vol. 24, núm. 2, p. 329- Extraído el 21 de noviembre de 2015 de file:///C:/Users/Pablo/Downloads/fotos%20colonia/1390-6474-2-PB%20(1).pdf.
- Flores J., Salguero A y Márquez S. (2008). *Relación de género, curso y tipo de colegio con el clima motivacional percibido en la Educación Física escolar en estudiantes colombianos*. Revista de Educación, Vol. 347. p. 203-227.
- Follari, R. A. (2001). *El sujeto en lo escolar* - praxis educativa, vol 5, n° 5.
- Galak E. (2009). *De la Educación Física a la educación corporal. Definiciones conceptuales y propuestas para pensarlas desde la sociología de Pierre Bourdieu*. Trabajo presentado en Expomotricidad 2009 en CONICET/UNLP-CIMeCS. La Plata, Argentina.
- Galak, E. y Varea, V. (2013). *Cuerpo y Educación Física. Perspectivas latinoamericanas para pensar la educación de los cuerpos*. Ed. Biblos, El propio cuerpo. Argentina.
- Crisorio, R. (2000) “¿Qué investigar? ¿Para qué Educación Física?”. Conferencia dictada en el Séptimo Congreso de la Co.P.I.F.E.F., Comisión Permanente de Instituciones Formadoras en Educación Física, Córdoba.
- García Calvo, T. (2004). *La motivación y su importancia en el entrenamiento con jóvenes deportista*. Tesis doctoral.: Facultad de Ciencias del Deporte, Universidad de Extremadura.
- García Calvo, T. (2006). *Motivación y comportamiento adaptativos en jóvenes futbolistas*. Tesis doctoral presentada en Universidad de Extremadura. España.
- Giraldes, M. (2014). *Actividad física y educación*. Boletín electrónico Redaf. Año iii, n° 64.
- Giraldes, M. (2014). *La Educación Física que viene*. Extraído el 8 mayo de 2015 de <http://g-se.com/es/org/mariano-giraldes-educacion-corporal/blog/la-educacion-fisica-que-viene>
- Girón, F. (2014). *Proyecto de cátedra “Corporeidad y Motricidad en la Educación Primaria”*. Instituto Superior Formación Docente y Técnica n° 20. Junín.
- Gómez, J. (2005). *La Educación Física y su contenido*. Extraído de la base de datos del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de La Nación. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Áreas curriculares – Educación Física.
- Gómez, L. (2014). *Educación Física. Algunas reflexiones para compartir*. UFLO (en prensa).

- Gómez, V. (2014). *Programa de la materia Trabajo de Investigación*. Universidad de Flores, Ciclo de Licenciatura en Actividad Física y Deporte.
- González Cutre, D. (2009). *Motivación, creencias implícitas de habilidad, competencia percibida y flow disposicional en clases de Educación Física*. Tesis doctoral presentada en Universidad de Almería, España.
- Grasso, A. (2008). *La palabra corporeidad en el diccionario de Educación Física*. Extraído el 8 de enero de 2013 de Portal deportivo. Año 1 Vol. nº 4. <http://www.portaldeportivo.cl/articulos/FE.0008.pdf>
- Guzmán, J. F., Carratalá, E., García Ferriol, Á y Carratalá, V. (2006). *Propiedades psicométricas de una escala de motivación deportiva. Motricidad*. European Journal of human movement. vol. 16, p. 85-98.
- Hernández Sampieri, R., Baptista Lucio P., y Fernández Collado C. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw - Hill Interamericana de México.
- Jimenez Castuera. (2004). *Motivación, trato de igualdad, comportamiento de disciplina y estilos de vida saludables en estudiantes de Educación Física en secundaria*. Tesis doctoral presentada en Facultad de Ciencias y Deporte. Universidad de Extremadura. España.
- Kirk, D. (2007). *Con la escuela en el cuerpo, cuerpos escolarizados: la construcción de identidades internacionales en la sociedad postdisciplinaria*. - Ágora para la E.F. y el deporte, nº 4-5, p. 39-56.
- Kirk, D. (2010). *Los futuros de la Educación Física: la importancia de la cultura física y de la "idea de la idea" de Educación Física*". Revista In&EF Innovación en Educación Física, 1-13. <http://www.innovaef.cat/es>. Número 1. Semestre 2. Obtenido de <http://www.innovaef.cat/es>. Número 1. Semestre 2.
- Lagardera, F. (2009). *Ejercicio físico sostenible: una vía de conocimiento hacia el bienestar y la felicidad*. Rev. Electrónica Citius, Altius, Fortius, vol 2, nº 2, p. 71-99.
- Lagardera, F. (2011). *Vivir en bienestar*. Trabajo presentado en Conferencia en INEFC de la universidad de Lleida.
- Lagardera, F; Masciano. (2014). *Un rayo de luz en el lado oculto de la Educación Física. La pedagogía de las conductas motrices en el gimnasio Olimpia de Chivilcoy*. rev. Ib. Cc. Act. Fis. Dep.
- Le Breton, D. (1995). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Ed. Nueva Visión. Buenos Aires.
- Le Breton, D. (2002). *La sociología del cuerpo*. - Ed. Nueva Visión. Buenos Aires.
- Lizandra Mora, J. (s.f). *Estudio sobre la motivación hacia la actividad física en adolescentes españoles: una aproximación cualitativa*. Trabajo final de Master, presentado en la Universidad de Valencia.
- López Pastor, V. (s.f.) *Revisión del modelo tradicional de evaluación – calificación en Educación Física y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida*. - - Apuntes de cátedra. Facultad de Actividad Física y Deportes. UFLO.
- López Torres, M. (2006). *Características y relaciones de "flow", ansiedad y estado emocional con el rendimiento deportivo en deportistas de elite*. Tesis doctoral presentada en Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona, España.
- Marcos Pardo, P. (2010). *Motivación en el ejercicio físico acuático: relación con la valoración, autonomía y el disfrute del practicante*. Tesis doctoral presentada en la Universidad Miguel Hernández de Elche. España.
- Margulis, M. y Urresti, M. (s.f). *La construcción social de la condición de juventud*. Extraído el 10 de mayo de 2015 de la base de datos de la Universidad de La Plata.

- Méndez Giménez, A., Fernández Río, J., Cecchini, J. y González de Mesa, C. (2013). *Perfiles motivacionales y sus consecuencias en Educación Física. Un estudio complementario de metas de logro 2x2 y autodeterminación*. Revista de Psicología del Deporte. Vol. 22, N° 1, p. 29-38.
- Moreno J., Marzo, J., Martínez Galindo, C. (2011). *Validación de la Escala de "Satisfacción de las necesidades psicológicas Básicas" y del cuestionario de la "regulación conductual en el deporte" al contexto español*. Rev. Int. Cienc. Deporte. Vol. VII. Año VII. N° 26. P. 355-369.
- Moreno Murcia, J., Cervelló, E.; González Cutre, D. (2006). *Motivación autodeterminada y flujo disposicional en el deporte*. Anales de Psicología. Vol. 22, n° 2. p. 310-317.
- Moreno Murcia, J., Moreno, R. y Cervelló, E. (2007). *El autoconcepto físico como predictor de la intención de ser físicamente activo*. Psicología y salud, vol. 17, núm. 002. p. 261-267.
- Núcleos de aprendizajes prioritarios. Educación Física. Ciclo básico educación secundaria. 1° y 2° / 2° y 3° años. Ministerio de Educación República Argentina. Buenos Aires, octubre de 2011.
- Nuviala Nuviala, A. y Nuviala Nuviala, R. (2005). *Abandono y continuidad de la práctica deportiva escolar organizada desde la perspectiva de los técnicos de una comarca aragonesa*. Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte vol. 5 (19) p. 295-307. Extraído el 14 de mayo de 2015 de <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista20/artabandono15.htm>
- Olivera Betrán. (2006). *Hacia una nueva comprensión del deporte. Factores endógenos y exógenos*. Revista Apunts. Educación Física y deportes. 4° Trimestre 2006. Num. 86.
- Orellana, L. (2001). *Estadística Descriptiva* Extraído el 20 de mayo de 2016 de [http://www.hacienda.go.cr/cifh/sidovih/cursos/material\\_de\\_apoyo-F-C-CIFH/1MaterialdeapoyocursosCIFH/4Estad%C3%ADsticaBasica/Estadisticadescriptiva-LillianaOrellana.pdf](http://www.hacienda.go.cr/cifh/sidovih/cursos/material_de_apoyo-F-C-CIFH/1MaterialdeapoyocursosCIFH/4Estad%C3%ADsticaBasica/Estadisticadescriptiva-LillianaOrellana.pdf)
- Padua, J. (1994). *Técnicas de investigación aplicadas a las ciencias sociales*. Ed. Fondo de Cultura Económica (1ª reimpr. en Chile), cap. 3.
- Paredes Ortiz, J. (2013). *Desde la corporeidad a la cultura*. Departamento de Ciencias de la Salud y del Deporte Universidad Católica de Murcia. Extraído el 27 de enero de 2013 de <http://www.efdeportes.com/> Revista Digital - Buenos Aires - Año 9 - N° 62.
- Parlebas, Pierre P. (2001). *Juegos, deportes y sociedad. Léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Editorial Paidotribo.
- Peiró Velert y Sanchiz Gimeno (2004). *Las propiedades psicométricas de la versión inicial del cuestionario de orientación a la tarea y al ego (TEOSQ) adaptado a la Educación Física en su traducción al castellano*. Extraído el 25 de noviembre de 2015 de <http://ddd.uab.cat/pub/revpsidep/19885636v13n1/19885636v13n1p25.pdf>. Revista de psicología del deporte 2004. Vol. 13, núm. 1, pp. 25-39 ISSN: 1132-239x.
- Pérez Ramírez, C. (1993). *Evolución histórica de la Educación Física.*, Revista electrónica. Apunts, Educación Física/esports, vol. 33 p. 24-38. Extraído el 11 de mayo de 2015 desde <http://www.revista-apunts.com/es/hemeroteca?article=920>
- Propuesta curricular para los centros de Educación Física, anexo único. Corresponde al expediente n° 5801-4.367.409/09. Extraído de la base de datos del Ministerio General de Cultura y Educación. Buenos Aires, la provincia. <Http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacionfisica/cef/anexounicor es301.pdf>
- Rodolfo, R. (1999). *El niño y el significante*. Buenos Aires. Editorial Paidós.

- Rozengardt, Rodolfo. (2013). *La Educación Física y el conocimiento, una relación problemática*. Extraído el 10 de mayo de 2015 de <http://congresoeducacionfisica.fahce.unlp.edu.ar>
- Samaja, J. (1994). *Epistemología y metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Scharagrodsky, P. A. (2004). *Juntos pero no revueltos: la Educación Física mixta en clave de género*. Cuadernos de pesquisa, vol. 34, n. 121. p. 59. Universidad Nacional de La Plata.
- Schnaidler, R. (2015). *La prácticas evaluativas en el marco de la Educación Física escolar (el relato de una experiencia de tipo investigativa)*. Facultad de Actividad Física y Deportes – Universidad de Flores – Sede Comahue.
- Sicilia, A. y Fernández Balboa J. M. (s.f). *La otra cara de la enseñanza. La Educación Física desde una perspectiva crítica*. Capítulo IV.- Apuntes de cátedra. Lic. Actividad física y deporte. UFLO. (2015).
- Tenti Fanfani, E. (2000). *Culturas juveniles y cultura escolar*. Extraído de la base de datos de IIPE/UNESCO, Sede Regional Buenos Aires.
- Vicente Pedr az, M. (1997). *La disposición regulada de los cuerpos. Propuesta de un debate sobre la cultura física popular y los juegos tradicionales*. Apuntes Educación Física y deporte, vol. 48 p. 6-19.
- Vicente Pedr az, M. (2007). *El cuerpo sin escuela: proyecto de supresión de la Educación Física escolar y qué hacer con su detritus*.  gora para la E.F. y el deporte, n  4-5, p. 57-90.
- Vicente Pedr az, M. (2013). *Crítica de la Educación Física y Educación Física. Crítica en España. Estado (crítico) de la cuestión*. Revista electrónica Movimientos, vol. 19, n. 01, p. 309-329. Extraído el 10 de mayo de 2015 de <http://seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/35661/24012>
- Ynoub, R. (2014). Los objetivos como producto o resultados de la investigación. En *Cuestión de método. Aportes para una metodología crítica*. México: CENGAGE Learning.