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: Licenciatura en Actividad Física y Deporte

Modalidad: Presencial

Materia: Trabajo de Investigación

Año: 2015

Fecha de entrega: 31 de agosto de 2015

Título: La intención futura de práctica de actividad física/deportiva y su relación con el estado de flow, la orientación motivacional y la motivación intrínseca en l@s estudiantes del nivel secundario.

Estudiante: Ana Laura V. López De Franza

Legajo: 14167

Correo electrónico: analaura.franza@hotmail.com

Tutora: ValeriaGómez

Agradecimientos

Quisiera en este espacio destacar a mis compañer@s. Si bien much@s autores a lo largo de la historia y en múltiples ámbitos mencionan este concepto, desde artistas hasta sindicalistas. Según la Real Academia Española[1], se llama compañero a la persona que se acompaña con otra para algún fin, a cada uno de los individuos de que se compone un cuerpo o una comunidad. Yo, me permito citar un fragmento del poema "Vamos Juntos" de Benedetti M. (1973) que clarifica mis sentimientos:

"… con tu puedo y con mi quiero, vamos juntos compañero,
Compañero, te desvela, la misma suerte que a mí
prometiste y prometí, encender esta candela
(…) la unidad que sirve es, la que nos une en la lucha
con tu puedo y con mi quiero, vamos juntos compañero
la historia tañe sonora, su lección como campana
para gozar el mañana, hay que pelear el ahora
(…) cada cual en su faena, porque en esto no hay suplentes
con tu puedo y con mi quiero, vamos juntos compañero
algunos cantan victoria, porque el pueblo paga vidas
pero esas muertes queridas, van escribiendo la historia
con tu puedo y con mi quiero
vamos juntos compañero"

Agradezco a ell@s, compañer@s soñadores, idealistas, capaces de nunca bajar los brazos por dejar en este mundo lo mejor de cada uno: amor, diálogo, alegría, respeto y libertad.

Son ellos compañer@s de la vida, compañer@s que acompañan, en las buenas y en las malas, sin ellos yo probablemente no sería quien soy, juntos luchamos, juntos jugamos, juntos crecemos y juntos aprendemos.

En primer lugar quiero agradecer a mi compañero de la vida, Leandro, mi esposo, el padre de mis dos hijos, quien cree en todas mis locuras y emprendimientos; también a mis dos bellos hij@s: Maca y Pipi, que con su alegría, inteligencia, creatividad y visión crítica de la vida me hacen reflexionar y repensar día a día mi forma de ver la infancia y la educación y a toda mi familia que supo entender largas horas de estudio para poder terminar esta etapa en mi formación.

[1] http://lema.rae.es/drae/?val=compa%C3%B1ero+

En segundo lugar a mi gran familia, mi grupo Scout San Ignacio de Loyola, donde me desempeño como educadora voluntaria, con niñ@s y jóvenes, enmarcad@s en Scouts de Argentina. Allí, trabajo con personas tan generosas y altruistas que son destino de mi admiración y es innegable que forman parte de mi identidad profesional. Es allí donde, en cada una de las actividades, me siento plena. Me acompañan educadores y educandos, aprendemos haciendo, creemos en la pluralidad, y desarrollamos la singularidad para favorecer la diversidad, para que cada sujeto pueda encontrar qué le gusta, que quiere y sea auténtico y libre.

Y por último, pero no menos importante, a la Universidad de Flores, la casa de estudios que me guió en mi recorrido hacia mi profesión. Casa de estudios que me generó un marco, una estructura, me dio herramientas para empoderarme y sostener una mirada crítica de la educación, promotora de la igualdad y de la lucha por los Derechos Humanos. La Uflo que, no sólo está conformada por cátedras interesantísimas, profundas, serias y novedosas, sino que también son protagonistas de ella mis compañer@s de cursada, l@s docentes y el personal no docente que me guiaron y enseñaron mucho más que conceptos teóricos en mi recorrido. Profesor@s de excelente calidad humana, a los que yo escuchaba como un niño escucha un cuento antes de dormir: con simpatía, admiración y entusiasmo, docentes que me guiaron y ofrecieron experiencias únicas, generando en mí ganas de aprender más, de investigar y de ser motor de emancipación de la corporeidad de los educandos.

Gracias a ell@s... Que como dice Benedetti... son únic@s compañer@s, no hay suplentes, gracias por acompañarme.

Índice

Resumen……..6
Palabras clave……7
1. Primera Parte: Delimitación conceptual del objeto de estudio…….....8
1.1. Área temática, rama y especialidad…….....8
1.2. Tema y Subtema……..8
1.3. Introducción……..8
1.4. Problema……10
1.5. Relevancia cognitiva……10
1.6. Marco teórico……...30
1.6.1. Capítulo 1: La Educación Física en el colegio secundario……..30
1.6.1.1. Introducción……30
1.6.1.2. La Educación física a través de la historia……...31
1.6.1.2.1.La producción de cuerpos normales: origen y funcionalidad……..31
1.6.1.2.2.El sentido de la Educación Física……35
1.6.1.3. La pedagogía emancipadora……..38
1.6.2. Capítulo 2: Motivación de los estudiantes en la clase de educación física de nivel medio……42
1.6.2.1. Orientación motivacional……42
1.6.2.2. Motivación intrínseca……...53
1.6.2.3. Flow……61
1.6.2.4. Intención futura de práctica de actividad física……...69
1.7. Hipótesis…….....71
1.8. Objetivos……72
2. Segunda Parte: Materiales y Método……73
2.1. Tipo de diseño……73
2.2. Diseño del objeto: Matriz de datos……76
2.3. Fuentes de datos……...92
2.4. Instrumentos para la producción de datos……96
2.5. Plan de actividades en contexto……98
2.6. Universo y muestra……99
2.7. Plan de tratamiento y análisis de los datos……..101
2.7.1. Secuencia de actividades……..102
2.7.1.1. Procesamiento de la información……..102
2.7.1.2. Construcción de índices sumatorios de variables complejas……102
2.7.1.2.1. Nivel de Orientación motivacional a la tarea……102
2.7.1.2.2. Nivel de orientación motivacional hacia el ego……103
2.7.1.2.3. Nivel de Flow……104
2.7.1.2.4. Nivel de intención de futura práctica de actividad física-deportiva……107
2.7.1.2.5. Nivel de motivación intrínseca ……108
2.7.1.3. Análisis estadístico de cada variable……108
2.7.1.4. Ilustración de los resultados con gráficos descriptivos……109
2.7.1.5. Análisis de relación de variables……109
3. Tercera Parte: Análisis y conclusiones……110
3.1. Exposición de los datos (o resultados)……110

3.1.1. Variables de Base.....110
3.1.1.1. Año de cursada.....110
3.1.1.2. Calificación de Educación Física del año anterior.....112
3.1.1.3. Gusto por la Educación física.....114
3.1.1.4. Frecuencia semanal con que realiza actividad física extenuante durante más de 15 minutos en el tiempo libre.....116
3.1.1.5. Frecuencia semanal con que realiza actividad física moderada durante más de 15 minutos en el tiempo libre.....119
3.1.1.6. Frecuencia semanal con que realiza actividad física suave durante más de 15 minutos en el tiempo libre.....122
3.1.1.7. Frecuencia semanal con que participa en una actividad física en la que se llegue a sudar en el tiempo libre.....125
3.1.2. Variables Complejas.....128
3.1.2.1. Nivel de orientación motivacional a la tarea.....128
3.1.2.2. Nivel de orientación motivacional al ego.....131
3.1.2.3. Nivel de Flow 134
3.1.2.4. Nivel de intención de futura práctica de actividad física-deportiva...138
3.1.2.5. Nivel de motivación intrínseca 140
3.2. Análisis e interpretación de los datos (o resultados).....143
3.3. Conclusiones y sugerencias.....148
3.4. Discusión.....150
4. Anexos.....154
4.1 Anexo 1: Carta de presentación ante la Institución en la cual se realizó el muestreo.....154
4.2 Anexo Protocolo de pilotaje.....155
4.3 Anexo 3 Distribución de estudiantes de la Institución Secundaria de la provincia de Buenos Aires.....159
4.4 Anexo 4 Protocolo de muestra global.....160
4.5 Anexo 5: Cuestionario Q 1 - A – Motivación en educación.....166
4.6 Anexo 6 Procedimiento para completar la planilla Excel.....172
4.7 Anexo 7: Tabla de datos.....173
5. Bibliografía.....201

Resumen

El objetivo de este trabajo de investigación es, desde una perspectiva teórica crítica de la educación, analizar la relación que existe entre la orientación motivacional, el estado de flow y la motivación intrínseca y la intención de mantener a futuro la práctica de actividad física- deportiva en l@s estudiantes de educación física que cursan el nivel medio del sistema educativo formal argentino.
Nuestro propósito es poder intervenir, en el futuro, en las clases de educación física para lograr una permanencia en la actividad física y deportiva de la población.
Se trata de un estudio descriptivo-relacional, cuantitativo que forma parte una investigación macro simultánea en Argentina, España y Colombia, en la que l@s investigadores administramos el Cuestionario Q 1 - A – Motivación en educación validado en múltiples investigaciones previas. A nivel micro, lo realizamos en una escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires.
La selección de la muestra se encuadra dentro de las muestrasfinalísticas, con la participación de l@s educandos de manera voluntaria. Si bien la institución tiene una oferta educativa en nivel secundario de 6 años, hemos decidido según el criterio de representatividad, que las cuotas de la muestra queden conformadas por los primeros 5 años, de la escuela secundaria en la provincia de Buenos Aires donde se encuentra la institución; y por los dos géneros en los que está dividida la muestra.
Concluimos que existe una relación positiva entre la orientación motivacional a la tarea, la motivación intrínseca y el estado de Flow, con la intención de práctica futura de actividad física –deportiva por parte de l@s estudiantes de nivel medio, ya que sus promedios son congruentes.
Concluimos que existe una relación positiva entre los niveles medio, alto y muy alto de intención de mantener a futuro la práctica de actividad física-deportiva en l@s estudiantes de educación física que cursan en nivel medio de una escuela de la provincia de Buenos Aires del sistema educativo formal argentino (88%) con los niveles medio, alto y muy alto de nivel de orientación motivacional a la tarea(95%).

Existe una relación positiva entre la intención de mantener a futuro la práctica de actividad física-deportiva en l@s estudiantes de educación física que cursan en nivel medio del sistemaeducativo formal argentino (88%) con los niveles medio, alto y muy alto del estado de flow (93%).
Existe una relación positiva entre los niveles medio, alto y muy alto de la intención de mantener a futuro la práctica de actividad física-deportiva en l@s estudiantes (88%) de educación física que cursan en nivel medio con los niveles alto y muy alto de motivación intrínseca (80%).

Palabras clave:

Estudiantes del Nivel Secundario -Educación física- Orientación motivacional al ego-Orientación motivacional a la tarea- Flow - Motivación intrínseca - Intención futura de práctica de actividad física y deportiva

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

1.3. Introducción

Concluyendo la Licenciatura en Actividad física y Deporte en la Universidad de Flores, consideramos necesario cerrar el ciclo de formación de grado ocupando el espacio del Trabajo de Investigación Final con un tema crítico, que dé cuenta del recorrido epistemológico e ideológico de la Educación Física y de nuestro posicionamiento frente al proceso pedagógico de aprendizaje, que evidencia su funcionalidad y relevancia al intervenir en la corporeidad y subjetividad de l@s educandos.

En las escuelas de nivel medio se puede observar la desmotivación de l@s adolescentes, que mediante relevantes porcentajes de ausencia y críticas a los espacios tradicionales, reflejan una falta de compromiso y desconexión entre las prácticas profesionales y l@s educandos.

Creemos que no es una debilidad de l@s estudiantes, es una manifestación clara de la responsabilidad inconclusa de l@s docentes y el sistema educativo. La sociedad, necesita readecuar el sentido de la educación física al contexto y las necesidades de l@s sujetos que están formando su identidad y quienes viven y sienten en sus corporeidades el peso de las clases vetustas, que sólo reproducen y mantienen las diferencias de clase.

Mediante este trabajo de investigación reflejaremos el punto de opresión, el doble discurso que deben soportar las corporeidades de l@s adolescentes, que reciben

prácticas curriculares que pretenden sujetos dóciles y productivos y se les exige que sean sujetos activos, cuando en la realidad son encerrados dentro de colectivos estereotipados, dando cuenta de la lucha de poder, confusión, que existe ente el sujeto individual y el sujeto colectivo (Rozengardt, 2013).

Valoramos la instancia final de la educación secundaria dentro de la educación obligatoria y sistematizada, como un espacio para observar, estudiar y analizar en lo que respecta a la futura adherencia a la práctica físico-deportiva de la vida adulta.

El trabajo de investigación, entonces, intenta conjugar diferentes variables que conviven en las clases de educación física de la escuela media, y que son determinantes para la futura adherencia a la práctica de actividad física continuada en un futuro.

Las prácticas de Actividad física son un derecho[2], de y para, que tod@s puedan garantizarse salud y bienestar.

Nuestro propósito es promover la reflexión crítica de l@s profesor@s de educación física y licenciad@s en Actividad Física y Deporte sobre la motivación en las clases de educación física, ya que ésta se manifiesta en las actitudes de l@s educandos y se relaciona con la intención de realizar actividad física luego de la escolarización obligatoria.

También pretendemos brindar elementos de juicio para que la institución dedicada a la educación secundaria, gestione cambios en las planificaciones y supervisión de las mismas, que cada vez más excluyen, juzgan, jerarquizan y alejan a l@s adolescentes de los patios por tratarse de prácticas poco significativas e impuestas de manera autoritaria, dejando sólo al alumno el lugar de pasividad y frustración.

Por último también pretendemos con esta investigación brindar un aporte que genere una mirada reflexiva en las instituciones de formación docente de educación física, respecto a la relación de las variables analizadas.

[2] Carta Internacional de la Educación Física y del Deporte (UNESCO/1978)

En este trabajo entonces, jerarquizamos aquellas variables que se relacionan con la motivación de los sujetos, para continuar haciendo actividad física al egresar la escuela Secundaria y así tener una población físicamente activa y saludable.

1.4. Problema

¿Qué relación existe entre la orientación motivacional, el flow y la motivación intrínseca y la intención de mantener a futuro la práctica de actividad física-deportiva en l@s estudiantes de educación física que cursan en nivel medio del sistema educativo formal argentino?

1.5. Relevancia cognitiva

Esta investigación cobra relevancia para la comunidad científica, por su carácter transformador y políticamente activo. Pretende estudiar la relación entre las variables para poder intervenir en el futuro en ellas y poder lograr una permanencia en la actividad física y deportiva de la población.

A continuación desarrollamos la relación que observamos entre la teoría crítica de la educación y la orientación motivacional de los estudiantes, luego presentamos y discutimos las investigaciones realizadas hasta el momento que fueron tenidas en cuenta a la hora de realizar el marco teórico,

Boaventura de Sousa Santos (1998, en Rigal, 2011) afirma que la tarea de la teoría crítica postmoderna consiste en crear un nuevo sentido común político y revalorizar el principio de comunidad, las ideas de igualdad, autonomía y solidaridad, sintetizando la subjetividad, ciudadanía y emancipación.

Sostenemos que la escuela, en tanto actor político, debe facilitar la participación activa y crítica en la sociedad para transformarla y transformarse.

Rigal (2011) afirma que los sujetos, en lo más básico, se asumen como sujetos de saber, de poder y de voluntad, estrictamente como actores, sujetos activos, cuya condición de rebeldía no es sólo intelectual, es apasionada, porque refleja el compromiso con la realidad en la que se involucra.

Creemos, por esto, que l@s estudiantes, mediante la desmotivación hacia las clases de Educación física nos están comunicando algo; los vemos como "rebeldes". Sí, lo son, y es liberador que ello ocurra.

Rigal (2011) menciona que la constitución de una subjetividad rebelde, se traduce en conductas con sentido político emancipatorio.

Rigal sostiene que "este calificativo de rebelde atribuido a la subjetividad supone:

- Curiosidad epistémica: capacidad de asombro; de hacerle preguntas a lo dado, cualquiera sea su proveniencia y su contenido.
- Búsqueda de pensamiento de ruptura: disconformidad frente a lo establecido, ya sea en el orden cognitivo como en el institucional o social; ubicarse críticamente frente a la realidad en búsqueda de su superación transformadora.
- Referencia a algún proyecto utópico: entendido como la proyección a un más allá distinto y emancipador (2011:45)".

La presencia absolutizante de la imagen, adquiere un nuevo orden simbólico. Se universaliza mediante el vehículo cultural de la multimedia y cuestiona el sentido y el valor mismo de la escritura y su monopolio en la transmisión de universos culturales (Rigal, 2011).

En este escenario, es donde la escuela debe cumplir una función crítica, sobre todo de la imagen que construyen l@s estudiantes de sí mism@s y de l@s demás.

Castells (1994, en Rigal, 2011) afirma que una especial consideración merece esta función por la importancia que adquiere como respuesta pedagógica a las interpelaciones profundamente epistemológicas que produce la irrupción masiva de lo mediático en el campo de la socialización, que coloca a la escuela compitiendo con sistemas estructurados e institucionalizados mucho más potentes desde el punto de vista de la generación de conocimiento, del procesamiento de la información y de la socialización cultural.

Discutiremos y analizaremos los antecedentes científicos en el tema de nuestra investigación, agrupados de acuerdo a las variables que intervinieron en nuestro estudio (si bien hay antecedentes que comparten variables, los agrupamos acorde a la mayor relevancia en el tema).

En lo que refiere a las variables Orientación motivacional hacia la tarea y hacia el ego, citamos diversos estudios que, al igual que nosotr@s se apoyan en la Teoría de la Meta de Logro, y no sólo analizaron sus dos dimensiones, sino que las relacionaron con el contexto de Logro, el Clima motivacional, las creencias sobre las causas de éxito en el deporte, la satisfacción con los resultados deportivos, la diversión con la práctica deportiva, las opiniones y conductas del fair play, la relación social y la eficacia y satisfacción percibida.

García Calvo (2004) estudió la motivación y su importancia en el entrenamiento con jóvenes deportistas.

El autor intenta descubrir y relacionar los diferentes factores motivacionales que afectan a los jugadores adolescentes de fútbol.

Al igual que nosotr@s, desde una perspectiva social-cognitiva, emplea la teoría de las metas de logro y la teoría de la autodeterminación, y suma otras propias de su trabajo.

García Calvo (2004) se propuso los siguientes objetivos:

- Comprobar si existe relación entre el clima contextual percibido en los entrenamientos en el entrenador y compañeros y la orientación disposicional
- Conocer las relaciones entre el clima situacional percibido en el entrenador y los compañeros durante la competición y la implicación motivacional;
- Estudiar que tipo de relaciones se establecen entre los climas contextuales y la orientación disposicional, respecto a los climas e implicación situacionales,
- Comprobar la existencia de relaciones entre los climas, orientaciones e implicaciones, y el estado de flow disposicional y en competición;

- Ver las relaciones existentes entre la teoría de metas, la motivación intrínseca y el estado de flow respecto a la eficacia percibida y la satisfacción.

García Calvo (2004) gira su trabajo en torno a las siguientes variables: 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.

La U.A, fue diferente, en discrepancia con nuestra investigación, probablemente sea diferente el marco y finalidades de "los jóvenes deportistas" que de l@s estudiantes de educación física de la escuela Secundaria.

García Calvo (2004) concluye que

- La orientación de metas disposicional de los jugadores está en concordancia con el clima motivacional percibido,
- El clima ego del entrenador en competición el que más predice la implicación al ego de los jugadores (este hecho se ve acentuado debido a las circunstancias propias de la competición), mientras que el peso de regresión del clima tarea es menor.
- La orientación disposicional al ego se relacionaría positivamente con el factor tensión de la motivación intrínseca y negativamente los otros tres factores, mientras que la orientación disposicional a la tarea se relacionaría positivamente con diversión, esfuerzo y competencia percibida y negativamente con la tensión. La competencia percibida es un factor que se relaciona positivamente con ambas orientaciones e incluso en mayor medida con la orientación al ego.
- Tanto la orientación a la tarea como la orientación al ego predicen la aparición de un estado de flow disposicional.
- La eficiencia percibida se correlaciona positiva y significativamente con la orientación a la tarea y con el estado de flow disposicional, siendo ambos factores predictores de la eficacia percibida. La eficacia percibida puede ser predicha a partir de los factores de la motivación intrínseca, principalmente por la competencia y la diversión. La satisfacción tras el partido se puede

predecir de forma positiva mediante la implicación a la tarea y el estado de flow en competición y de factores negativa a través de la implicación al ego.

Compararemos los instrumentos de medición de aquellas variables que compartimos en nuestros trabajos.

Para medir la variable orientación de meta disposicional, utilizó el POSQ conformado por 6 ítems que miden la orientación a la tarea y 6 ítems que miden la orientación al ego, aunque reconoce que el otro instrumento más utilizado ha sido el TEOSQ, cuya versión en castellano adaptado al deporte hemos utilizado en nuestra investigación para medir la variable orientación motivacional. Para la variable motivación intrínseca, utilizaron una adaptación del "Intrinsic Motivación Inventory" (Ryan, 1982; Mc Auley, Dunca y Tammen, 1989 en García Calvo, 2004) adaptada al deporte que les compete, el fútbol. Si bien nosotros no utilizamos el mismo instrumento para esta variable, sí coincidimos con García Calvo (2004) en que dejamos de lado los otros factores de la motivación de los que habla la Teoría de la Autodeterminación (como lo son la motivación extrínseca y la amotivación) y sólo medimos la motivación intrínseca; crítica que compartimos con García Calvo (2004) hacia el instrumento elegido.

Para medir el estado de flow durante una competición, García Calvo (2004) ha utilizado la versión traducida al castellano de la "Flow State Scale" ajustada para el deporte y la actividad física (Jackson y Marsh, 1996) y para medir el estado de flow general o disposicional han utilizado la "Dispositional Flow Scale" (Jackson, Thomas, Marsh y Smethurst, 2001 en garcía Calvo, 2004) al igual que nosotros, ya que se refiere a la propensión o facilidad que tiene los sujetos a experimentar el Flow y se redacta en presente continuo.

Peiró Velert y Sanchis Gimeno (2004) estudiaron las propiedades psicométricas de la versión inicial del cuestionario TEOSQ, en su traducción al castellano, aplicado al contexto de la educación física escolar y adaptado a tal efecto, para determinar si constituye un instrumento válido y fiable para utilizar en futuras investigaciones del ámbito de la educación física escolar en el contexto español.

Este antecedente científico aporta confiabilidad al instrumento que hemos utilizado para la recolección de datos.

Concluyeron que los análisis psicométricos confirman la validez y fiabilidad de la versión inicial del TEOSQ adaptado a la educación física en su traducción al castellano. La baja correlación entre los factores demostró la independencia de los mismos y los coeficientes alfa mostraron una consistencia interna aceptable de las dos escalas. Existen diferencias significativas por género de manera tal que los alumnos, en comparación con las alumnas, presentan una mayor orientación al ego.

Al igual que nosotros, los sujetos que participaron de la investigación fueron estudiantes de la escuela secundaria obligatoria de su país (España), de participación voluntaria.

Rescatamos la coherencia conceptual de la recomendación del autor quien sugirió adaptar la pregunta inicial del cuestionario, sustituyendo “deporte” por “educación física”, para asegurarse que los sujetos participantes (en este caso, estudiantes de educación física) entiendan conceptualmente la educación física en un sentido amplio, como una asignatura que abarca diversos contenidos curriculares, y no en un sentido restrictivo como puede ser un currículum predominantemente orientado al deporte.

Méndez-Giménez, Fernández-Río, Cecchini Estrada y González González de Mesa (2013) estudiaron los perfiles motivacionales y sus consecuencias en Educación Física

Al igual que las investigaciones mencionadas, l@s autores también han empleado las teorías de metas de logro y de la autodeterminación para su marco teórico.

Este estudio fue diseñado para investigar los perfiles motivacionales de una muestra de estudiantes españoles de escuela secundaria en las clases de educación física y su relación con los mediadores psicológicos (factores sociales) como la competencia percibida y la relación social y distintos resultados motivacionales, como el esfuerzo, el aburrimiento y la intención de práctica futura.

L@s participantes, al igual que en nuestra investigación, voluntari@s, comprenden edades entre 14 y 19 años. A pesar que coincide el período del sistema educativo, el margen etario de la población de esta investigación es menor al de la nuestra.

Las variables que han estudiado son las metas de aproximación al rendimiento, las metas de aproximación a la maestría, las metas de evitación del rendimiento, las metas de evitación de la maestría, la relación social, la RAI, la competencia percibida, la desmotivación, el esfuerzo, el aburrimiento y las intenciones de práctica futura.

En discordancia con nuestra investigación han elegido disociar los perfiles motivacionales en las variables metas de aproximación al rendimiento, metas de aproximación a la maestría, las metas de evitación del rendimiento, las metas de evitación de la maestría, y medirlas con la versión española del instrumento Escala de metas de Logro 2x2 (AGS) adaptada al contexto de educación física (2X2 AGSPE), en su lugar nosotr@s estudiamos la orientación motivacional.

Para medir los diferentes tipos de motivación postulados por la teoría de la Autodeterminación, utilizaron la Escala de locus percibido de causalidad (PLOC) y calcularon el RAI, Índice de autonomía relativa, ponderando la regulación externa, introyectiva, identificada e intrínseca. Dejando los valores de la desmotivación fuera de éste índice, ya que el RAI se refiere a la medida en que la motivación es autodeterminada y esta última, remite a un estado de falta de toda intención para actuar.

Para medir la variable intención de estar físicamente activo en el futuro, se utilizó un único ítem elaborado por Ntoumanis (2001 en Méndez-Giménez, Fernández-Río, Cecchini Estrada y González González de Mesa, 2013) “Me propongo hacer deporte incluso después de dejar el colegio/instituto” con respuesta en escalas Likert de 5 puntos. Consideramos que es muy reducido considerar la actividad física que podría mantenerse como un hábito proyectando sólo la realización de deporte. Sugerimos que el ítem podría ser reconsiderado, sustituyendo “deporte” por “actividad física”, para asegurarse que l@s estudiantes de educación física se proyecten un sentido amplio de la motricidad.

La variable competencia percibida fue medida mediante 5 ítems de la Subescala de competencia del inventario de motivación intrínseca (IMI, Mc Auley, Duncan y Tammen, 1989 en Méndez-Giménez, Fernández-Río, Cecchini Estrada y González González de Mesa, 2013)

La variable relación social en la clase de educación física fue medida con la escala de Relación, creada por Ntoumanis (2001)

Para medir el esfuerzo y la persistencia, se utilizó la Escala de Persistencia y Esfuerzo, que si bien representan dos constructos teóricamente diferentes, estudios previos (Dweck, 1999; Dweck y Legget, 1988; Xiang y Lee, 2002 en Méndez-Giménez, Fernández-Río, Cecchini Estrada y González González de Mesa, 2013) revelaron que podrían ser empíricamente combinados en uno solo.

Por último, la variable aburrimiento se evaluó mediante la escala obtenida del artículo de Ntoumanis (2001 en Méndez-Giménez, Fernández-Río, Cecchini Estrada y González González de Mesa, 2013) conformada en una herramienta de tres ítems.

El análisis de grupo mostró cuatro perfiles motivacionales: “Metas de maestrías”, “Metas de logro altas”, “Metas de rendimientos”, y “Metas de logro bajas”. El grupo de “metas de logro alta” se mostró como el más autodeterminado, seguido del grupo de “Metas de maestrías”, obteniendo ambos los resultados más positivos en términos de relación, competencia percibida, esfuerzo, e intención de práctica futura. El grupo de “Metas de logro bajas” resulto el más controlado motivacionalmente y junto con el de “Metas de rendimientos”, fueron los más des adaptativos.

Méndez-Giménez, Fernández-Río, Cecchini Estrada y González González de Mesa (2013) sugieren que l@s profesores deberían priorizar las metas de maestrías sin subestimar la promoción asociada de las metas de rendimientos, tanto de aproximación como de evitación, al objeto de satisfacer las necesidades de un mayor número de perfiles de alumnos y estimular consecuencias motivacionales positivas.

Cecchini, González, López Prado y Brustad (2005) estudiaron la relación del clima motivacional percibido con la orientación de meta, la motivación intrínseca y las opiniones y conductas de Fair Play en deportistas cadetes de 1a. División de la Liga Española de Futbol.

La muestra en discordancia con la nuestra, se desarrolla en un ámbito de deporte competitivo, exclusivamente varones, comprendida por sujetos entre los 14 y los 16 años que participaron voluntariamente

Los instrumentos que han utilizado para medir las variables han sido el Cuestionario 2 del Clima Motivacional Percibido en el Deporte (PMCSQ-2; Newton y Duda, 1998 en Cecchini, González, López Prado y Brustad, 2005) para medir las percepciones del clima motivacional.

Para evaluar las disposiciones de meta de logro personales se utilizó el Cuestionario de Percepción de Éxito (POSQ), elaborado por Roberts y Balagué (1989, 1991), instrumento análogo al utilizado por nosotr@s, sólo que el nuestro es específico adaptado a la educación física.

Para medir la motivación intrínseca se han utilizado dos cuestionarios: el Cuestionario de Diversión de los Sujetos con la Práctica Deportiva (CDPD), elaborado por Duda y Nicholls (1992), y el Test de Motivación de Logro en Educación Física (MEF), elaborado por Nishida (1988). y adaptado al español por Ruiz, Graupera y Gutiérrez (2000).

Para evaluar las opiniones y actitudes sobre el fair play en el futbol se ha utilizado la Escala de Actitudes de Fairplay (Cruz, Capdevila, Boixados, Pintanel, Alonso, Mimbrero & Torregosa, 1996).

Cecchini, González, López Prado y Brustad (2005) examinaron cómo la estructura del ambiente influye en que una meta de logro particular sea adoptada; lo que asevera que la perspectiva de meta predominante en un deportista, en un contexto de logro, es el resultado de la interacción entre factores disposicionales y situacionales (Dweck y Leggelt, 1988: Nicholls, 1984, 1989) y nosotros en nuestra investigación sólo observamos la orientación motivacional presente en l@s sujetos.

Para referirse a la estructura de meta situacional han adoptado el término Clima Motivacional (Ames, 1992; Ames y Archer, 1988), referido a las características de la clase. Compuesto por los valores Maestría y Ejecución. El clima motivacional se desarrolla en función de la forma en que los jóvenes se agrupan para aprender,

las técnicas de enseñanza y las creencias del profesor acerca del éxito y del fracaso. Nosotros, sin embargo, conceptualizamos la orientación motivacional

Las percepciones de clima de maestría fueron asociadas positivamente a la orientación a la tarea, a la diversión, el esfuerzo, la competencia percibida, las opiniones de divertimento y los comportamientos positivos de fair play.

Existe un clima de maestría cuando l@s individuos perciben que el esfuerzo, el aprendizaje, el dominio de la tarea y la participación son valorados y enfatizados por el profesor, de acuerdo con Ames (1992), esta estructura de contexto está relacionada con la perspectiva de meta de implicación en la tarea (Cecchini et al, 2005).

Las percepciones de clima de ejecución se relacionaron positivamente con la orientación al ego, la ansiedad, las opiniones de juego duro, búsqueda de la victoria y con las faltas y conductas anti Fair play.

Un clima de ejecución es creado por el profesor cunado los estudiantes perciben que el clima está enfocado a la competición interpersonal, al feedback normativo, a la evaluación pública y a la comparación social; y esta estructura de contexto está relacionada con la perspectiva de meta de implicación al ego.

El clima motivacional, mejor dicho la percepción del clima motivacional, debe provocar un impacto en la motivación intrínseca de l@s deportistas que se implican en contextos de logro.

Cervelló, Escartí y Balagué (1999) estudiaron las propiedades psicométricas de una batería de cuestionarios utilizados previamente en contextos deportivos británicos y norteamericanos para medir: la orientación de metas disposicional, las creencias sobre las causas de éxito en deporte, la satisfacción con los resultados deportivos y la diversión con la práctica deportiva y las relaciones entre la orientación de meta personal y las variables estudiadas.

A diferencia de nuestra muestra, participaron deportistas practicantes de los deportes atletismo o tenis.

El instrumentos que utilizaron para medir la Orientación disposicional de las metas de logro en el contexto deportivo fue el Cuestionario de Percepción de Éxito, el POSQ (Roberts y Balagué 1989, 1991; Roberts, Treasure y Balagué,1998

en Cervelló, Escartí y Balagué,1999). Consta de 12 ítems, 6 miden la Orientación de meta disposicional a la Tarea y 6 la Orientación de meta disposicional al Ego. Este instrumento es una versión anterior al empleado por nosotros, que se ha adaptado a las clases de educación física.

Para medir la variable satisfacción de los sujetos con algunas situaciones que se derivan de los resultados obtenidos en el deporte, se ha administrado el Cuestionario de Satisfacción con los Resultados Deportivos (CSRD) desarrollado por Treasure y Roberts (1994 en Cervelló, Escartí y Balagué,1999)

El Cuestionario de Creencias sobre las Causas que llevan al Éxito en el Deporte (CCCED) es una adaptación al entorno deportivo realizada por Duda y Nicholls (1992 en Cervelló, Escartí y Balagué,1999) para evaluar las creencias de los sujetos sobre las causas que favorecen el éxito en la escuela. Consideramos adecuada la adaptación, ya que inferimos, coincidiendo con los autores que son ámbitos bien diferentes el entorno deportivo y la escuela.

Por último para medir la variable diversión que tienen los sujetos con la práctica deportiva se utilizó el Cuestionario de Diversión de los sujetos con la Práctica Deportiva (CDPD) elaborado por Duda y Nicholls (1992) transformado, ya que fue adaptado a la investigación. Los resultados han mostrado una distribución factorial semejante a las obtenidas con los instrumentos originales y que existe un patrón motivacional relacionado con la orientación de meta personal, en el que la orientación a la tarea, se ha asociado a un patrón motivacional más adaptativo, mientras que la orientación al ego se ha relacionado con patrones motivacionales menos adaptativos.

Debido a las relaciones demostradas, sugerimos para futuras investigaciones relacionar los climas motivacionales percibidos con las variables estudiadas en esta investigación.

Rescatamos algunas recomendaciones referidas a la orientación motivacional en las diferentes investigaciones referenciadas:

Flores, Salguero y Márquez (2008) analizaron los factores situacionales que menciona la Teoría de Metas de Logro en tanto, Clima Motivacional, que influye en cómo interpretan y responden l@s alumn@s en determinados contextos de logro

o situación y afirma, citando a Chen (2001) que se debe unir la motivación con aspectos tales como el entorno de aprendizaje, el curriculum de Educación Física e incluso los factores socioeconómicos dentro y fuera de la escuela.

García Calvo (2004) sugiere (tal como indican Roberts, Treasure y Hall, 1994) un replanteamiento de las formas de intervención, que deberían centrarse no sólo en los deportistas sino también en los agentes sociales directamente relacionados con la experiencia deportiva de éstos, como pueden ser los padres, el entrenador, el profesor de educación física y l@s compañer@s. De esta manera, se debería promocionar con mayor intensidad, un clima motivacional, tanto conceptual como situacional, basado en la dimensión tarea, con todos los beneficios que reporta a los participantes y que han sido demostrados (mayor satisfacción y eficacia percibida, aumento de la diversión y el esfuerzo y consecución de un estado óptimo para la ejecución)

Cecchini, González, López Prado y Brustad (2005) mencionan que es necesario enseñar a los atletas, y nosotros lo hacemos extensivo a tod@s los educandos, a concentrarse en el proceso antes que en el producto, es más necesario desviar la atención del excesivo enfoque en ganar y disuadirlos de usar todos los medios para establecer superioridad sobre los demás.

Basado en los estudios de Elliot y Dweck (1988), Duda (1995) asume que, el foco de l@s sujetos que persiguen el aprendizaje de metas, o que estén involucrados en la tarea (ya sea que perciban su capacidad como alta o baja) está en mejorar la habilidad en el tiempo, no en probar la habilidad en el momento; mientras que l@s sujetos que están implicados en el Yo, se interesen por la competencia demostrada, que significan que uno ha superado a l@s otros, ó ha obtenido el mismo resultado con menor esfuerzo. Debido al énfasis depositado en el dominio de la tarea, y a que las percepciones de competencia demostrada son auto-referentes, la implicación en la tarea fomentará el desarrollo de la habilidad percibida. Por el contrario, la implicación yoica incrementará la probabilidad de sentirse incompetente (especialmente en el caso de aquellos que ya dudan de su capacidad).

Concluimos, luego de el anterior análisis que la Orientación motivacional de cada educando, es coherente con sus puntos de vista, con la filosofía propia acerca de los propósitos que tiene una actividad de logro en sí misma, y con las opiniones en cuanto a lo que es una conducta aceptable dentro del terreno de juego.

En lo que refiere a la variable motivación intrínseca Camacho (2011), Moreno Murcia, Cervelló Gimeno, González-Cutre Coll (2006), Moreno Murcia, Marzo y Martínez Galindo (2011) y García Calvo (2004), coincidiendo con nuestra investigación sostienen que la Teoría de la Autodeterminación, explica cómo la motivación intrínseca influye en las personas para desarrollarse, persistir e incluso competir.

Guzmán, Carratalá, García-Ferriol y Carratalá (2006) estudiaron las propiedades psicométricas de la escala de motivación deportiva Sport Motivation Scale" (SMS), (Pelletier et al., 1995 en Guzmán, Carratalá, García-Ferriol y Carratalá, 2006) que fue creada para medir la motivación intrínseca, extrínseca y amotivación hacia la participación deportiva. Es la escala que hemos utilizado en nuestra investigación en su versión española (Balaguer, Castillo y Duda, 2007).

Los autores (Guzmán, Carratalá, García-Ferriol y Carratalá, 2006) analizaron una versión en castellano, traducida a partir del inglés, con una muestra de deportistas de edades comprendidas entre 12 y 17 años, de educación secundaria, que practicaban un deporte competitivo. Los resultados aportaron un apoyo relativo a la fiabilidad y validez del SMS, similar a la obtenida por otros estudios de la versión inglesa (Martens y Webber, 2002 en Guzmán, Carratalá, García-Ferriol y Carratalá, 2006)).

En discordancia con nuestra muestra, si bien los estudiantes tienen edades similares y concurren a la etapa educativa secundaria, refirieron su análisis a su deporte extra-escolar y no a las clases de educación física.

Guzmán, Carratalá, García-Ferriol y Carratalá (2006) sugieren la posibilidad de emplear una versión reducida de la escala con una única subescala de motivación intrínseca, puesto que en este caso sí se lograron adecuados índices de ajuste de conjunto (Martens y Webber, 2002 en Guzmán, Carratalá, García-Ferriol y Carratalá, 2006).

Coincidimos con su sugerencia, de hecho hemos recortado para nuestro instrumento sólo el análisis de la dimensión motivación intrínseca para estudiar nuestra variable.

Moreno y Martínez (2006) analizaron la importancia de la teoría de la autodeterminación en la práctica física y deportiva, sus fundamentos e implicaciones prácticas. Su objetivo fue revisar los fundamentos, investigaciones, instrumentos de medida y aplicaciones prácticas de la Teoría de la Autodeterminación en la actividad física y el deporte. Dicha teoría es en la que nosotros apoyamos nuestro análisis.

L@s autores (Moreno y Martínez, 2006) compararon diversos instrumentos de medida de la teoría de la autodeterminación en la actividad física y el deporte y coinciden con Guzmán, Carratalá, García-Ferriol y Carratalá (2006) al afirmar que la más utilizada es la Escala de Motivación Deportiva (Sport Motivation Scale, SMS) de Pelletier y cols. (1995) que ha sido utilizada en diversos trabajos sobre los aspectos motivacionales en el deporte de competición así como en Educación Física en sus distintas versiones, siendo buenas las medidas psicométricas obtenidas en los respectivos trabajos (Brière y cols., 1995; Carratalá, 2004; Chantal y cols., 1996; Li y Harper, 1996; Ntoumanis, 2001; Núñez, Martín-Albo, Navarro, y González, 2006; Pelletier y cols., 1995; Piché, 2004; Podlog y Eklund, 2005; Sarrazin y cols., 2002; Vallerand y Loisier, 1994).

Moreno y Martínez (2006) concluyen que la teoría de la autodeterminación representa un modelo de constructo coherente, lógico y válido, avalado todo ello desde el punto de vista científico para su aplicación a las actividades físicas y deportivas.

Moreno Murcia, Cervelló Gimeno, González-Cutre Coll (2006) en su estudio pretendieron establecer relaciones entre los diferentes tipos de motivación que establece la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1980, 1985, 1991) y el flujo disposicional, así como analizar las diferencias existentes en función de una serie de variables sociodemográficas. Para ello emplearon una muestra de deportistas de diversos deportes, con edades comprendidas entre los 12 y 16 años, que respondieron a las versiones españolas de la SMS y la DFS. Los

resultados revelan que el flujo disposicional es predicho por la motivación intrínseca y extrínseca.

Moreno Murcia, Marzo y Martínez Galindo (2011) en su estudio adaptaron y validaron al contexto deportivo español la Escala de Satisfacción de Necesidades Psicológicas Básicas (PNSE) y el Cuestionario de la Regulación Conductual (BRSQ). Proporcionando dos escalas válidas y fiables para evaluar la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y la motivación de los practicantes de actividad física y deportiva. Para ello emplearon una muestra de deportistas españoles, con una media de edad de 14 años.

Observaron una correlación positiva y significativa entre las tres necesidades psicológicas básicas, así como de estas con la motivación intrínseca (hacia el conocimiento, consecución y estimulación), la regulación integrada y la regulación identificada. Por su parte, la necesidad de competencia correlacionó de forma negativa y significativa con la desmotivación, mientras que la necesidad de relación con los demás lo hizo con la desmotivación, la regulación introyectada y la regulación externa.

Duda (1995) cita a Duda, Chi y Newton (1990) quienes han examinado la relación entre Perspectiva de meta y motivación intrínseca, revelando que se establecen relaciones inversamente opuestas. La orientación a la Tarea, se correlaciona con los marcadores de la Diversión, el esfuerzo y la Motivación intrínseca compuesta, mientras que en la Orientación al Yo, se establece una relación inversamente significativa.

Lo último que agregamos como discusión referida a la Motivación intrínseca son las recomendaciones de Moreno Murcia, Cervelló Gimeno y González-Cutre Coll (2006) para promover la Teoría de la Autodeterminación y por ende a mayor autodeterminación, mayor motivación intrínseca: Proporcionar feedback positivo,

con el fin de promover las sensaciones de competencia y autoconfianza en el sujeto, ya que existe una correlación negativa con la motivación extrínseca y la desmotivación, y una correlación positiva con la motivación intrínseca y la conducta auto-determinada (Lutz, Lochbaum y Turnbow, 2003 en Moreno Murcia, Cervelló Gimeno y González-Cutre Coll. 2006); Promover metas orientadas al

proceso y transmitir un clima motivacional implicante a la tarea, ya que los efectos independientes e interactivos de las orientaciones de meta y la competencia percibida facilitan la motivación auto-determinada en el deporte (Boyd, Weinmann y Yin, 2002; Ferrer-Caja y Weiss, 2000; Georgiadis, Biddle, y Chatzisarantis, 2001 y Hassandra, Gordas, y Chroni, 2003 en Moreno Murcia, Cervelló Gimeno y González-Cutre Coll, 2006); Establecer objetivos de dificultad moderada y objetivos realistas, ya que se obtiene el éxito antes, fomentando la sensación de competencia en el alumno, y ayuda a prolongar el tiempo de práctica y consolida las intenciones de ser físicamente activos (Biddle, Soos, y Chatzirasantis, 2002; Hein, Müür, y Koka, 2004; Landry y Solmon, 2004; Liukkonen, Jaakkola, Biddle, y Leskinen, 2003; Maltby y Day, 2001; Matsumoto y Takenaka, 2004; Standage, Duda, y Ntoumanis, 2002; Wilson, Rodgers, Fraser, y Murray, 2004); Implicar a l@s participantes en la elección de los objetivos, Dar posibilidades de elección en las actividades, Explicar el propósito de la actividad; Fomentar la relación social entre los participantes, Utilizar las recompensas y la competición con cuidado, ya que si se aplican de forma inadecuada pueden reducir la motivación y la autonomía, Desarrollar el estado de flujo en los practicantes yConcienciar a los sujetos de que la habilidad es mejorable a través del esfuerzo y el aprendizaje. En fin, constituir en el/la alumn@ una cultura física, que le motive intrínsecamente a practicar actividad física y deporte, fuera del entorno escolar.

Vallerand (1997, 2001 en Moreno Murcia, Marzo, Martínez-Galindo y Conte, 2011) concluye en que la motivación se encuentra directamente relacionada con la conducta, y lo explica a través del modelo jerárquico (modelo que surgió a partir de la teoría de la autodeterminación), que afirma que la motivación está determinada por factores sociales, y sostiene que las percepciones de competencia, autonomía y relación con los demás, median el efecto de los factores sociales sobre la motivación. Camacho (2011) afirma al respecto, que fundamentalmente, la percepción de competencia y capacidad del sujeto ante la realización de la actividad, van a influir directamente sobre la motivación intrínseca (Camacho, 2011).

Entre los estudios que anteceden, respecto a la variable flow, Camacho (2011) realizó una revisión teórica conceptual de flow, en Bogotá, Colombia. El autor recoge los antecedentes teóricos del flow, su definición, su estructura conceptual, tipos y componentes y su relación con el locus de control, logrando igualmente una aproximación a los instrumentos de medición que en este han sido desarrollados e implementados como base e indicador de la utilidad del flow en contextos como en la biodanza, educación la navegación en red y la terapia clínica.

Camacho (2011) concluye que teniendo en cuenta los indicadores del término flow se puede decir que una persona entra en estado de flujo cuando posee las herramientas suficientes y las adecuadas para enfrentar el reto, por lo tanto el reto no puede ser muy superior a las capacidades del individuo y tampoco muy inferior ya que entraría es estado de aburrimiento y desmotivación.

Así mismo, se observó la gran importancia que tiene la dimensión de la motivación en la experiencia del flow ya que es la que hace que un individuo actúe o se comporte de una manera determinada, involucrando la motivación intrínseca, extrínseca y la a motivación (Frederick y Ryan, 1995). Sin embargo para que el estado de flow se experimente no solo interviene la motivación, sino también, el locus de control el cual desempeña el papel de guía necesaria para la realización de la actividad, bien sea por relación directa consigo mismo (locus interno o motivación intrínseca) o con otras variables ajenas a él (locus externo o motivación extrínseca).

Camacho (2011) también analiza varios instrumentos para medir el flow y menciona que, Csikszentmihaly y Larson (1987) desarrollaron el método del muestreo experiencial (MME), para recopilar abundantes datos dentro de un análisis individual de caso. Otro tipo de instrumento utilizado son las escalas de Flow State Scale (FSS) y la escala de disposición al flow (DFS), las cuales abarcan los 9 factores del flow y concluye que se evidencia la necesidad de sintetizar con mayor precisión los 9 factores del flow para que los resultados sean más rigurosos en términos de uso y de validez ecológica. Por lo tanto recomienda

hacer una investigación más exhaustiva en cuanto a los métodos e instrumentos de medición del flow.

Kowall y Fortier (1999 en Camacho 2011), mencionan que el estado de flow se relaciona directa y proporcionalmente con la motivación autodeterminada intrínseca o extrínseca, sin embargo la amotivación no influye directamente sobre este estado, también sostienen que una alta orientación a la tarea genera realmente experiencias de Flow, mientras que la orientación al ego o de motivación extrínseca dificultan lograr ese estado.

Camacho (2011) analiza varios modelos teóricos que describen y conceptualizan el estar en un estado de Flow, que se han ido revisando a lo largo del tiempo, como reflejo del dinamismo de la ciencia: Csikszentmihalyi en 1990, 1992; Csikszentmihalyi, M. y Csikszentmihalyi, I, en 1998, luego Hill en 2001 revisó las teorías de Privette (1983) y Csikzentmihalyi et al. (2005). elaboran el modelo del Flow a partir de las propuestas de Privette (1983). Estas teorías fueron profundizando el conocimiento; partió de que un individuo podía experimentar el estado de Flow con el solo equilibrio entre el desafío y la habilidad, luego se sostuvo que el estado de flujo hace que el individuo repita la conducta que le generó el estado placentero y que es importante el equilibrio entre la habilidad y el desafío, no importa si la actividad es novedosa o no. Le prosigue una teoría que afirma que durante la experiencia óptima, hay una relación más intensa con la diversión y el disfrute que produce y el carácter autotélico de la actividad. Se demuestra una relación directa con la pérdida del sentido del tiempo y del ego, la orientación a la meta y tener una motivación intrínseca, lo que coincide con el modo lúdico (Pavía, 2006) que antes mencionábamos.

A continuación rescatamos las conclusiones recopiladas por Camacho (2011) de las investigaciones que se han realizado en el ámbito educativo, que creemos relevantes como marco de antecedentes teóricos respecto al Flow, ya que dan cuenta de las relaciones que presentan en nuestro trabajo con las variables motivación intrínseca, orientación motivacional de la clase y la intención futura de práctica de actividad física.

El estudio sobre la experiencia del Flow o Experiencia Óptima (Mesurado, 2010 en Camacho, 2011) concluye en que, la valoración que tiene el/la alumn@ sobre si la tarea que realiza es importante, es una variable que influye con fuerza sobre la percepción de logro.

Otro estudio realizado por Shernoff, D., Csikszentmihalyi, Schneider. y Shernoff, E. (2003), citado por Camacho (2011) muestra que l@s estudiantes se comprometen más en clase, cuando las actividades son de trabajo individual; ya que les permite tener un balance entre la dificultad de la tarea y las habilidades que poseen, logrando disfrutar de las mismas por el control que perciben sobre ellas.

Otro estudio, realizado por Csikszentmihaly (2000), citado por Camacho (2011), identificó condiciones que favorecen el Flow en los salones de clase como lo son, altos niveles de desafío frente a las habilidades de l@s estudiantes, falta de disfrute de los estudiantes en las aulas de clase y recomienda hacer énfasis en otras variables del Flow, como la retroalimentación, la claridad en la meta, el sentido de control y autonomía para facilitar más la experiencia óptima en el aula de clase.

Entonces creemos, apoyados en las recomendaciones de diversos autores como Moreno Murcia, Cervelló Gimeno y González-Cutre Coll D (2006), Camacho (2011) y García Calvo (2004) que se hace necesario mayor apoyo por parte de l@s profesor@s, actividades de aprendizaje que involucren actividades de relacionamiento positivo con sus pares, más trabajo en grupo y discusión dependiendo de ciertas condiciones externas de la tarea y desarrollar actividades donde l@s alumn@s tengan la oportunidad de elegir actividades con diferente nivel de exigencia (Camacho, 2011).

Referida a la variable Intención de mantener actividad física- deportiva futura, Moreno Murcia, Cervelló Gimeno y González-Cutre Coll (2006) sostienen que diferentes trabajos muestran que la motivación autodeterminada se relaciona positivamente con un mayor compromiso y adherencia a la práctica deportiva (Kilpatrick, Bartholomew y Riemer, 1999; Oman y McAuley, 1993; Ryan, Frederick, Lepes, Rubio y Sheldom, 1997 en Moreno Murcia, Cervelló Gimeno y González-

Cutre Coll 2006), variable que nosotros conceptualizamos como Intención de mantener actividad física- deportiva futura.

Los antecedentes científicos aportan significativa información sobre la variable contextual clima motivacional percibido, que analiza las acciones y posturas ideológicas de l@s docentes, padres y compañer@s. Sin embargo observamos que existe un área de vacancia en lo que respecta al conocimiento que vincule la orientación motivacional propia de l@s estudiantes de educación física de la escuela secundaria (aunque sí hay antecedentes de deportistas), la motivación intrínseca, el nivel de estado de Flow y su relación con la intención de mantener actividad física en el futuro. Coincidimos con los marcos teóricos de la teoría de metas de logro, teoría de la autodeterminación y Estado de Flow, como hemos descripto anteriormente.

Continuaremos en la línea científica desde una perspectiva social-cognitiva y creemos que este estudio a nivel macro, del que formamos parte es cuantitativamente magnífico para poder comparar las variables estudiadas a nivel internacional, brindando información novedosa.

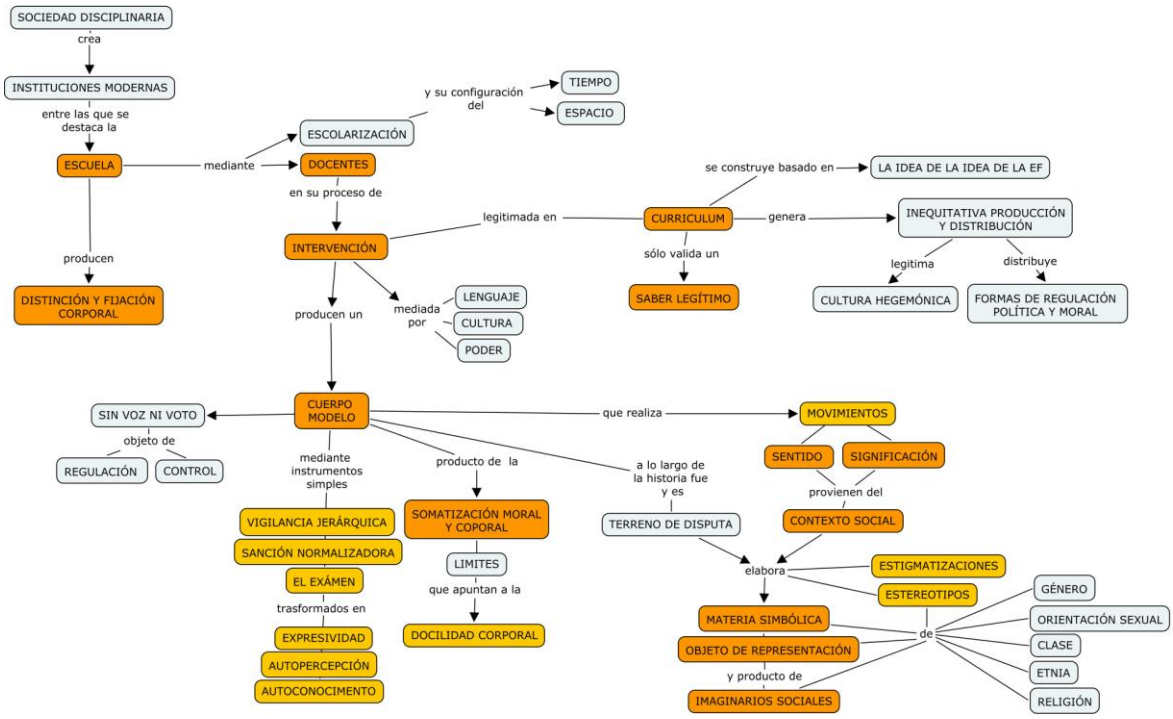
En lo que refiere al conocimiento generado, el presente trabajo realizó una revisión conceptual del rol de la educación física a través de la historia y la importancia que adquiere para l@s estudiantes en la conformación de subjetividad y constitución de su corporeidad, ya que relacionamos las clases con las orientaciones motivacionales y la manifestación de intención de mantener actividad física en el futuro y el nivel de estado de flow experimentado en las mismas.

Este trabajo se propone aportar un conocimiento respecto a la relación que tienen la orientación motivacional, el estado de flow y la motivación intrínseca de l@s estudiantes con la intención de mantener actividad física deportiva en el futuro, consideramos que será relevante para que luego de egresar de la esuela secundaria continúen y/o inicien el hábito para un mayor estado de bienestar.

A su vez si l@s profesores conocen esta relación podrían intentar descubrir y/o conocer qué es lo que realmente motiva a l@s adolescentes para generar en ell@s el estado de flow y una mayor adherencia en el futuro.

1.6. Marco teórico

1.6.1. Capítulo 1: La Educación Física en el colegio secundario



1.6.1.1. Introducción

Teniendo en cuenta que la escuela media está inserta en un dispositivo cargado de ideología, analizaremos, brevemente, su devenir histórico para significar los sentidos y objetos de estudio que fue tomando la Educación Física para proyectar un nuevo sentido emancipador.

La Educación Física a la que nos referiremos, como está explicitado en el título del capítulo, es la Educación Física escolar, en el nivel medio, que claramente se diferencia de otros niveles ya que comprende sujetos adolescentes y a su vez, en Argentina, es el último nivel de cumplimiento obligatorio.

Para establecer el marco teórico y crear un esquema de aprehensión de la investigación, decidimos situar la mirada crítica y epistemológica de y hacia la escuela y la escolarización: cómo surge, para qué; y luego hacia el interior de la misma, analizar qué contenidos crea, cuáles reproduce y cuáles invisibiliza.

Analizaremos, inicialmente, su devenir histórico, para significar los sentidos y objetos de estudio que fue tomando la Educación Física, para proyectar un nuevo sentido emancipador.

Para finalmente, en particular comprender y posicionarnos en el interior de nuestra asignatura, su objeto, que a su vez, también tiene su historicidad, intenciones y sentidos. Para ello desarrollamos el siguiente y segundo apartado: La Educación Física a través de la historia

También nos gustaría conceptualizar que conviven diversas variables dentro del proceso de co-aprendizaje. Para abordar el tema, conceptualizaremos dentro de la tríada didáctica a cada uno de los actores y sus roles: Contenido, docente y educando, que constituyen y se reconfiguran dentro del contexto al cual pertenecen, abordados desde una mirada emancipadora. Para ello desarrollaremos el tercer apartado dentro de este primer capítulo llamado "La Pedagogía emancipadora".

Establecemos aquí nuestro fundamento, nuestra creencia, de la Educación Física en la escuela secundaria, y, así cómo ha ido variando y teniendo diversos sentidos. Debemos resignificarla, para que l@s adolescentes continúen haciendo actividad física, y como educador@s crear ámbitos de libertad, autonomía y experiencias.

1.6.1.2. La Educación física a través de la historia

1.6.1.2.1. La producción de cuerpos normales: origen y funcionalidad

Hemos visto y leído diferentes "educaciones físicas" a lo largo de la historia, una Educación Física que, en su sentido restricto (Bratch, 1992) ha sido la mano ejecutora de los intereses de los diferentes Estados y culturas hegemónicas sobre las corporeidades y motricidades de l@s niñ@s y adolescentes.

Kirk (2007) sostiene que la escuela como institución adquirió su forma contemporánea a fines del s. XIX, pero desde sus inicios se ha caracterizado por reproducir y legitimar las diferencias, ya sea de clase, de género o de etnia, entre otras. Pero sobre todo, han ingresado a sus arcas saberes, que, en tanto que pedagogizados, recontextualizados mediante "la idea de la idea" (Kirk, 2008), se

han legitimado como necesarios para que l@s adolescentes al finalizar su educación cumplan los estándares del “cuerpo normal”.

Las escuelas de masas, surgidas en Escocia en el Siglo XVI, fueron haciéndose más comunes a partir del s. XVII en Gran Bretaña, y representaron el inicio de la diferenciación social y de clases, ya que esta escolarización naciente, comprendía que los niños necesitaban ser educados por el Estado y la Iglesia (de una manera más formal de la que había sido posible anteriormente en sus hogares o lugares de trabajo) pero esto, no implicaba que tod@s debieran ser educad@s en las mismas escuelas: l@s niñ@s de origen más humilde solían asistir a escuelas de aula única y con un solo docente, lo que refleja una sociedad predominantemente rural y con una industria artesanal (Hamilton, 1990).

Recién a finales del s. XIX, efecto de la Revolución Industrial, en Australia y Gran Bretaña se introdujo la escolarización obligatoria para las masas. Así, Hamilton (1990) realiza una analogía entre las fábricas y las escuelas, ya que mientras las primeras elaboran lotes de productos, las segundas con múltiples docentes y aulas producen lotes de niños.

Scharagrodsky (2006) analiza el proceso de creación en la Argentina de las instituciones educativas y de la Educación Física y menciona en su libro “Tras las huellas de la Educación Física escolar argentina. Cuerpo, género y pedagogía 1880-1950” que la Ley 1420, sancionada en el año 1884 ya prescribía los destinos de las mujeres y varones de acuerdo a su biología.

Pineau (1993) sostiene que la escuela, como institución educativa por antonomasia, es la invención acabada de la modernidad. Ésta fue capaz de hacerse cargo de la definición moderna de la educación y consolida a la escuela como forma educativa hegemónica.

En Argentina Romero Brest organizó la formación docente en educación física y creó el primer instituto del área, en la década de 1880, momento histórico en el que se crea el sistema educativo argentino, que si bien representó un enorme salto cualitativo en cuanto al derecho de acceso a la instrucción pública fue antidemocrático y aristocratizante, ya que el normalismo estaba impregnado por la concepción filosófica positivista y fue impulsado por los intereses liberales de la

oligarquía terrateniente y los ideales civilizatorios de Domingo Faustino Sarmiento fijaron la orientación pedagógica del sistema educativo en sus orígenes (Fiori, 2006)

Bracht (1996) en Brasil, sostiene que la institución escolar surge con los sistemas nacionales de enseñanza típicos de la sociedad burguesa emergente de los siglos XVIII y XIX., en el proceso de complejización de la sociedad, como consecuencia del desarrollo de las fuerzas productivas, que determinan una diferenciación de sistemas. Estos sistemas, cumplen, en el conjunto de las relaciones sociales, determinadas funciones: la transmisión del saber social acumulado exigió el surgimiento de una institución para cumplir tal tarea: el sistema educacional.

A pesar de que la educación representó la razón más formal y explícita que los gobiernos dieron para la escolarización obligatoria de las masas, creemos al igual que Kirk (2007) que la escolarización en sí misma, tuvo prioridad sobre el proceso más amplio que era la educación.

La escuela levantando la bandera de la educación ha realizado prácticas que sólo tuvieron como norte la regularización social y la normalización del cuerpo; mediante la imposición del orden social se aseguró el funcionamiento eficaz de sí misma y sus prácticas, mediante la racionalización del tiempo y el espacio, están orientadas a crear ciudadanos dóciles al mismo tiempo que productivos para contribuir a la bonanza de la economía y a la propagación de la raza (Kirk; 2007)

Kirk (2007) sostiene que la sociedad disciplinaria crea a la escuela, en tanto institución política, y mediante ella a la escolarización (que no es lo mismo que educación), basada en dos imperativos; el orden público y la docilidad-utilidad, que logrará produciendo identidades incorporadas.

La escolarización aplica entonces tecnologías disciplinarias que configuran el tiempo y el espacio escolar; y la Educación Física, a lo largo de la historia, para lograr ese objetivo ha creado prácticas especializadas como la formación física y la inspección médica y el deporte.

Scharagrodsky (2007) sostiene que las instituciones modernas, entre las que se destaca la escuela, producen distinción y fijación corporal. Esta intervención que realiza está mediada por el lenguaje, la cultura y el poder, que mediante prácticas

y técnicas atrapan, sujetan y construyen un cuerpo modelo, sin voz ni voto, objeto de regulación y control.

Este cuerpo construido realiza movimientos que no son naturales, que se dan en un determinado tiempo y espacio y su significación y sentido provienen del contexto social. Ha sido y es terreno de disputa ya que es materia simbólica, objeto de representación y producto de imaginarios sociales y elabora estereotipos y estigmatizaciones de género, orientación sexual, clase, etnia y religión, entre otros. Es producto de la somatización moral y corporal, vive los límites que apuntan a la docilidad corporal.

La escuela utiliza instrumentos simples como la vigilancia jerárquica, la sanción normalizadota y el examen para lograr esta docilidad corporal, que en la actualidad son transformados en controles de la expresividad, autopercepción y autoconocimiento.

Kirk (2008) sostiene que la construcción social del discurso pedagógico de la Educación física se genera en tres instancias: Inicialmente el discurso normativo nace bajo una forma no pedagógica en las prácticas sociales y culturales, en el contexto de producción primario, donde se produce el conocimiento y la verdad, formado por el gobierno, científicos, etc., quienes distribuyen formas de conocimiento y consciencia, realizan un trabajo ideológico y operan bajo reglas de distribución reguladas por las relaciones de poder. Luego el discurso normativo se convierte en un discurso recontextualizado, transformado, recortado, seleccionado y reconfigurado en la idea de la idea de la educación física, que se sustenta en valores, creencias y significados de corporalización y produce identidades corporalizadas. Lo que Kirk denomina “la idea de la idea” de la Educación Física se sustenta entre otras dimensiones en la cultura física que enseña las técnicas del cuerpo con una dimensión bio-psico-social y siguen una tradición social (hábitus). Esta idea de la idea ha cambiado a través del tiempo en un proceso lento y ha virado de la gimnástica al deporte, generando las asignaturas escolares, que se pueden observar en el último discurso, el educativo que es el que genera las prácticas escolares y transmiten y reproducen las asignaturas escolares.

Como podemos ver los autores coinciden en que la escuela como institución política tiene y usa el poder para docilizar los cuerpos, para enseñarles una cultura física que responde a la cultura dominante.

1.6.1.2.2. El sentido de la Educación Física

Bracht afirma (1996) que el eje de la Educación física es la práctica pedagógica centrada en el movimiento humano con determinado significado/sentido que, a su vez, le es conferido por el contexto histórico-cultural. En su identidad confluyen relaciones con el medio ambiente, la institución escuela, la institución militar y la institución deporte.

La Educación Física nace prácticamente junto con la escuela de la mano de los métodos gimnásticos y militares (Bracht, 1996).

Pedráz (2007) analiza dos educaciones físicas escolares: una visible y otra invisible. La educación física visible comprende a todos aquellos procesos sistemáticos e intencionales a través de los cuales se transmiten y reproducen modelos de comportamiento corporal y sensibilidad, que adecuan el cuerpo real a un producto social, que genera modelos gestuales y estilos de vida, sostenidos en el orden social dominante.

Esta transmisión la realiza mediante contenidos seleccionados que viraron de la milicia al ortopedismo y posteriormente al deporte.

La educación física visible encuentra su justificación en la cultura física, que es un producto social de cuerpo legítimo y reglas que rigen la distribución de formas de relación corporal con el exterior y consigo mismo. Estas reglas siguen el orden social dominante, realizan un proceso represivo, producen una cultura represiva y no hacen más que legitimar la distinción social y las divisiones corporales. A ésta educación física, Pedráz (2007) la llama Invisible porque la realiza la sociedad, no obstante conviven en ella tensiones dinamizadoras entre las capas sociales que reciben esta educación.

Luego en un escrito posterior, Pedráz (2013) avanza en las dos posturas frente a la Educación física. Sostiene que el sistema educativo es un aparato al servicio de las clases dominantes, que mediante el Curriculum sólo valida saber legítimo y

genera una inequitativa producción y distribución del saber y de los recursos materiales y simbólicos, que legitima una cultura hegemónica, y produce formas de regulación política y moral y asimetrías en las habilidades de l@s individuos para definir y percatarse de sus propias necesidades.

Realizar un análisis introspectivo de nuestra disciplina plantea dos vertientes: realizar una crítica a la Educación física, que se presenta como una Educación física alternativa, pero que sólo son alternativas pedagógicas y que inclusive son serviles al saber legítimo y se presentan como una ilusión didáctica, ya que validan el patrimonio común, indiferenciado y homogéneo con significado unívoco de la cultura corporal.

La segunda vertiente que plantea Pedráz consiste en una Educación Física Crítica, que contiene una verdadera transformación disciplinar, sellada por la Teoría Crítica de la sociedad, basada en un profundo compromiso con la política cultural, necesaria de un cuestionamiento histórico, cuya principal característica es su carácter diverso y dialógico, con principios epistemológicos, metodológicos e ideológicos que confluyen en la Pedagogía Crítica, donde toda acción pedagógica es de carácter político.

Éste es nuestro posicionamiento, ya que sabemos de nuestro poder para reconfigurar a subjetividad de la cultura corporal, ya que cada alumn@ es únic@ y particular y proponemos la identidad diferencial y la adecuación del trabajo a las necesidades materiales culturales, reconociendo el capital cultural previo.

Tener una consideración transformadora de la Educación Física implica diferenciar al educando como ser singular, “considerar las dos dimensiones que se desprenden del triángulo "sujeto, conocimiento, poder": la preocupación por el objeto de la disciplina y sus "dos sujetos": el colectivo profesional y académico y los alumnos, en tanto protagonistas de la democracia y la justicia” (Rozengardt, 2013).

A la Educación Física le falta autonomía (Bracht, 1996), y esto determina los sentidos de las acciones en su interior, ya que la influencia del medio ambiente no fue ni es seleccionada/filtrada por un código propio y “…más de una vez la Educación Física asume los códigos de otra institución (…) lo que indica su

subordinación a los códigos/sentidos de la misma", ya sean militares, deportivas, etc.

Esta situación persiste sobre todo porque (…) es factor de reproducción de las relaciones sociales dominantes, y entonces, solamente serán -los objetivos y contenidos de la Educación Física- radicalmente cuestionados cuando las propias relaciones sociales vigentes lo fueren.

Rozengardt (2013) sostiene que la escuela pretende que el sujeto pedagógico suprima al sujeto social. La escuela es un espacio ecológico, donde se cruzan las culturas y afirma que ésta debe mediar entre la cultura crítica, la académica y la social que mantiene una relación conflictiva con la cultura institucional que se nutren y alientan de los patrones de significación dominantes. La educación física dentro de la escuela, realiza la tematización de un cuerpo objetivo e impersonal, gobernado por factores políticos y de mercado y crean un objeto de conocimiento del cuerpo, el movimiento y los sujetos corporales, sobre la negación de la cultura física, la cultura de movimientos y la experiencia corporal que queda silenciada en colectivos de sexualidad y género. Entonces plantea una educación física alejada del conocimiento, que encuentra su funcionalidad en la tarea del hacer, en lugar de desarrollar su potencialidad liberadora con un objeto de conocimiento complejo, como expresión de cultura y con voluntad de acceso democrático

Valter Bracht (1996) afirma que "no basta ganar autonomía en relación a la institución deportiva y a la institución militar orientándose totalmente a la escuela. Es preciso que el proceso de autonomía pedagógica de la Educación Física comprenda una reflexión crítica del propio papel de la escuela en nuestra sociedad de clases. Esto significa que no sólo una relación crítica (filtro crítico) con el conjunto de las actividades corporales (por Ej. el deporte) debe ser el elemento constituyente del desarrollo de su identidad pedagógica sino, también, una relación crítica con la institución educacional (p. 21)."

Pedráz (2007) en su escrito "El Cuerpo sin Escuela", plantea que la escolarización construye una estructura estructurante (que se autojustifica y legitima para satisfacer sus propios intereses) para la educación física escolar, ya que inscribe la cultura hegemónica, la dominación cultural y la significación social del cuerpo

mediante la racionalidad pedagógica que obliga a la permanencia y la presencia corporal.

La Educación Física escolar, en tanto materia pedagógica de este aparato, convierte al individuo en sujeto pedagógico (coincidiendo con Rozengardt) mediante la imposición curricular de aprendizajes poco significativos y descontextualizados con un sentido dominante de uniformidad, exclusión y homogeneización que producen clasificación ideológica y se reflejan en la fragmentación social y en las brechas de desigualdad. Crea un sujeto pedagógico que cumple el orden escolar en el cuerpo mediante el orden somático de la virtud que valora el autodominio, la quietud y la atención. En su lugar propone una Educación Física voluntaria, que proporcione recursos significativos, útiles y emancipadores, a demanda de las necesidades reales y donde concurran l@s alumn@s interesad@s; coincidimos en que deben ser las clases un espacio de libertad, desde la propuesta y donde la decisión de poner el cuerpo sea del alumn@.

Fiori (2006) analiza el nacimiento de la Educación Física en la Argentina, que ocurre en un contexto de normalismo, positivismo y consolidación del sistema capitalista y como asignatura, toma a su cargo la función social de velar por la formación de los cuerpos. Este nacimiento se produce en una puja de intereses, en el que Romero Brest ha vencido, y crea el modelo fundacional, el Sistema Argentino de Educación Física que responde a las clases dominantes (la burguesía nacional liberal conservadora) que sostenían como finalidad superior el perfeccionamiento de la raza, una educación física metódica, continua y racional orientada a cuatro efectos: higiénico, estético, económico y moral (Pallarola, 2002).

1.6.1.3. La pedagogía emancipadora

El proceso de aprendizaje conformado por la triada didáctica, cuyos componentes son: el docente, el alumno y el conocimiento, que a su vez funcionan dentro de un contexto en forma sistémica e interrelacionada (Baquero y Terigi, 1996), conllevan una relación compleja, una combinación donde el poder circula, pero también

donde éste se impone desde el contexto hegemónico, que imparte su autoridad desde el selecto curriculum como vimos en el apartado anterior. Como todo sistema complejo no puede ser definido si no es analizando sus elementos en relación

Analizaremos cada uno de los componentes, pretendiendo conceptualizarlos desde nuestra óptica subjetiva y parcial, sosteniendo que "todo estudio es un recorte de la realidad (…) porque uno estudia un aspecto de la realidad" (García, 1989, p.556).

Bracht (1996) sostiene que l@s profesor@s desde su formación legitiman la confusión entre el sentido amplio y estricto de la Educación Física; ya que para sí, requieren el derecho de actuación profesional, convirtiéndose en técnicos que dominan y utilizan los saberes tales como el deporte, la danza, los juegos, la gimnasia, etc., como una herramienta de la Educación Física.

También, Follari (2001) analiza la tarea de los educador@s, quienes denominan "sujeto pedagógico", o "sujeto del aprendizaje" a l@s alumn@s, reduciendo y limitando su subjetividad a la actividad de aprender; se l@s valora por su proclividad para esa situación.

L@s educador@s no debemos pretender adaptar l@s sujetos al dispositivo escolar, l@s alumn@s son sujetos que 'entre otras cosas', aprenden, personas con identidad propia, activ@s, creador@s de su futuro, que no existen sólo "para" lo escolar. La identidad de cada un@, se construye a partir del lenguaje del Otro, especialmente de sus progenitores (Lacan, 1980), en nuestro caso, mediante el poder de la palabra, producimos sentido, significación y subjetividad. (Larrosa, 2008)

Nos conocemos y nos construimos mediante la palabra, por eso creemos que el rol del educador es muy importante ya que interpela a l@s educandos. Follari dice que las palabras *"constituyen actos humanos por excelencia, en tanto constituyen la clave para comprender y significar cualquier otro acto"* (Follari, 2001, p.182).

Podemos redefinir nuestro horizonte como forjadores del futuro, transformadores, andamios, para estipular en los hechos la identidad de nuestros alumnos según

los patrones prácticos, discursivos y normativos mediante los cual nos relacionamos con ellos (Follari, 2001).

Peña Maldonado (2008) analiza la obra y el aporte humanista y emancipador de Freire. Sostiene que mediante un proceso de concienciación de sí mismo y del otro, el sujeto asume su papel en la historia en y desde el colectivo, motorizando la acción como principal eje transformador y liberador fundamental a la hora de superar el estado de objetos dominados y asumir el papel de sujetos de la historia, necesitamos afirmar aún que el colectivo al que se refiere Freire reconoce la diversidad y fundamentalmente la autenticidad.

Vygotsky (1988) sostiene que tenemos herramientas (externas) y signos (internos), mediadores en nuestra actividad mediata, racional y que "el dominio de la naturaleza y el de la conducta están sumamente relacionados, puesto que la alteración de la naturaleza por parte del hombre altera, a su vez, la propia naturaleza del hombre" (Vygotsky, 1988:91). Lo traemos a este trabajo porque creemos que este concepto es fundamental para nuestra tarea transformadora que debe comenzar con transformar la Educación Física en un instrumento con potencialidad liberadora. Estamos obligados a girar el objeto hacia el conocimiento en su complejidad, estudiándolo como expresión de la cultura y la voluntad de distribuir el acceso democrático a sus riquezas (Rozengardt; 2013). Y así, emancipar a los sujetos en una dialéctica transformadora.

Scharagrodsky (2006) sostiene que las relaciones de poder- saber que se establecen dentro de la Educación Física, parten de los discursos de l@s docentes que naturalizan, bien biológicamente o bien culturalmente, los estereotipos y las relaciones de poder entre los colectivos de varones y mujeres- y también al interior de cada uno de ellos haciendo poco modificable esta situación y contribuyendo a eternizar cierta subordinación femenina ya que se expresan mediante códigos de género, y arriba ya mencionamos el poder de las palabras, regularizan comportamientos, gestos y actitudes tipificados para niños y otros, diferentes, para las niñas; establecen (consciente o inconscientemente) un deber ser, un comportamiento esperado, que provoca configuraciones masculinas y femeninas, contribuyendo al mantenimiento de cierto "orden sexual" establecido y

por último, las representaciones de género de los docentes, se visualizan mediante el tipo, la didáctica y las normas de la clase.

El espacio donde se comparta el contenido, debe dejar de pretender acumular información, y en su lugar producir sentidos, experiencias.

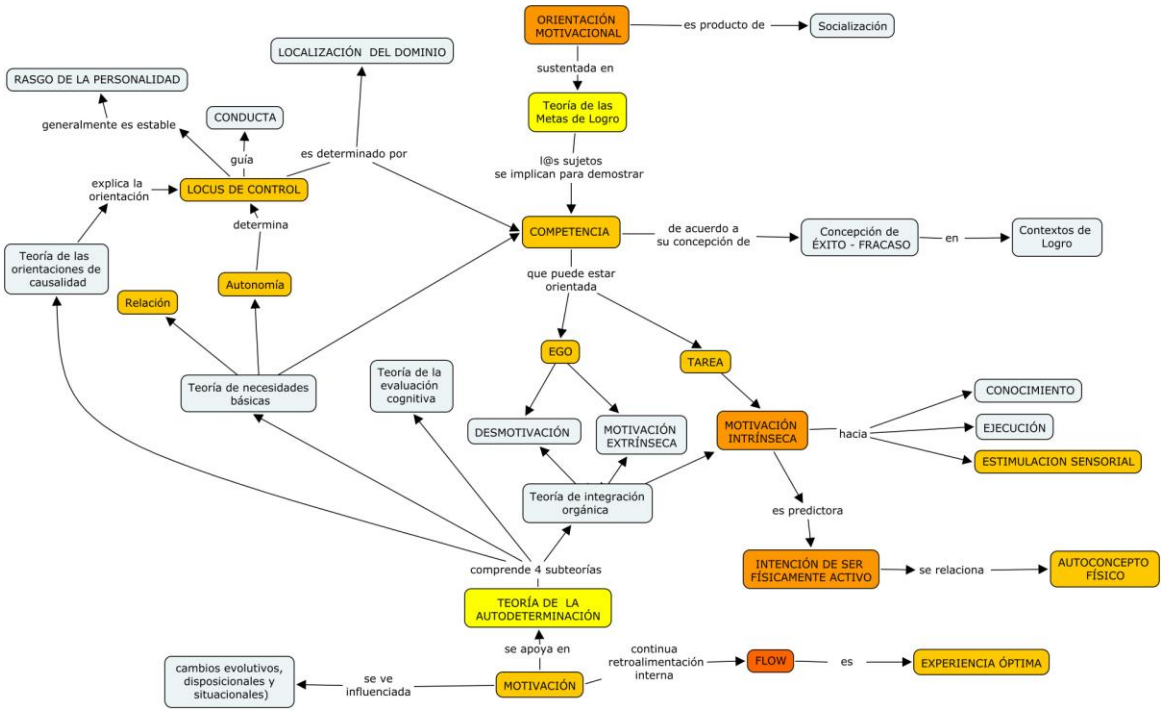
Consideramos a l@s alumn@s sujetos de experiencias (Larrosa, 2002), seres fascinantes que se exponen, la experiencia es lo que nos pasa, lo que nos llega, lo que nos acontece, es un proceso personal, que requiere ponerse en él a prueba, requiere un gesto de interrupción, requiere tiempo, para pararse a pensar, a mirar, a escuchar. Proponemos pensar más despacio, mirar más despacio y escuchar más despacio, pararse a sentir, sentir más despacio, demorarse en los detalles, suspender la opinión, suspender el juicio, suspender la voluntad, suspender el automatismo de la acción, cultivar la atención y la delicadeza, abrir los ojos y los oídos, charlar sobre lo que nos pasa, aprender la lentitud, escuchar a los demás, cultivar el arte del encuentro, callar mucho, tener paciencia, darse tiempo y espacio. La experiencia sólo puede captarse desde una lógica de la pasión, desde una reflexión del sujeto sobre sí mismo en tanto sujeto pasional, que lucha entre las tensiones de libertad y esclavitud, entre placer y dolor.

Encontramos esta finalidad dentro del Diseño Curricular de la Escuela Secundaria que sostiene que "los docentes promoverán experiencias donde los alumnos comprendan y resuelvan situaciones motrices, constituyan grupos y acuerden formas de resolución…. "

Freire (1998) sostiene que la tarea de l@s educadores es algo muy serio, ya que participamos en la formación de l@s sujetos, los perjudicamos o los ayudamos en este proceso, por lo que se requiere de dignidad e integridad ética en nuestra tarea social, comprender la misma como un acto político. Define como las cualidades indispensables del maestro progresista: la humildad, el sentido común, que denomina como "la seguridad insegura de los cautos"; la amorosidad, sin la cual, el trabajo pierde significado y no sólo hacia l@s alumn@s, sino también hacia el proceso de aprendizaje; la valentía de luchar y de amar, de enfrentarse al poder dominante; la tolerancia que nos enseña a aprender de lo diferente, a establecer límites de principios que deben ser respetados. También sostiene que

es indispensable cultivar la decisión, la seguridad, la tensión entre la paciencia y la impaciencia y la alegría de vivir.

1.6.2. Capítulo 2: Motivación de los estudiantes en la clase de educación física de nivel medio



1.6.2.1. Orientación motivacional

Peiró Velert y Sanchis Gimeno (2004) sostienen que es necesario entender cuál es la orientación motivacional de l@s educandos, es decir, conocer el significado y las razones por las cuales se implican y están motivad@s en las clases de educación física; conocer qué esperan conseguir al realizar una actividad, qué valor tiene la misma para ell@s, y cómo definen el éxito y el fracaso en una situación de clase y; Méndez-Giménez, Fernández-Río, Cecchini Estrada y González González de Mesa (2013) agregan que parece determinante conocer los factores que afectan al desarrollo de la motivación en los estudiantes

adolescentes de Educación Física y profundizar en el tipo de actuación del profesor para conseguir resultados motivacionales positivos.

Coincidimos con Cecchini, González, López Prado y Brustad (2005), quienes afirman que, un marco viable para comprender la motivación en los contextos de actividad física procede de la Teoría cognitivo-social de Meta de Logro. Esta teoría examina la motivación desde la perspectiva de metas individuales perseguidas en contextos de logro. La premisa básica de esta teoría, es que l@s sujetos se implican en estos contextos (ya sea una clase, una práctica deportiva o una expresión motriz) con la finalidad de demostrar competencia o habilidad. Sin embargo, la competencia o habilidad, puede interpretarse de modos diferentes en función de la propia orientación de meta personal. Nichols (1984 en Cecchini, González, López Prado y Brustad, 2005)sostiene que existen dos orientaciones de meta o dos concepciones de habilidad diferentes: una concepción de habilidad indiferenciada, donde la habilidad no se diferencia del esfuerzo y se ha interpretado como mejora (orientación hacia la tarea), y una concepción de habilidad diferenciada, donde el esfuerzo y la habilidad están claramente delimitados, y la habilidad se interpreta como capacidad (orientación hacia el ego). En las personas implicadas en la tarea, la demostración de habilidad y la percepción subjetiva de éxito se experimentan a través de la mejora personal, aprendiendo algo nuevo o desafiante, y/o empleando niveles altos de esfuerzo (autorreferencia). En contraste, las personas implicadas en el Ego, utilizan criterios normativos o comparativos, y los sentimientos de competencia están derivados de la demostración de una habilidad superior a la de l@s demás (Nicholls, 1984, 1989 en Cecchini, González, López Prado y Brustad, 2005).

La teoría de las metas de logro (García Calvo, 2004) sostiene que el individuo es percibido como un organismo intencional, dirigido hacia una meta que opera que forma racional (Nicholls, 1984) y asume que l@s individuos en contextos de ejecución, como el deporte y el ejercicio físico, están motivados por la obtención de éxito, consistiendo este éxito en demostrar competencia y habilidad (Dweck, 1986; Maehr y Braskamp, 1986 en García Calvo, 2004). Sin embargo, el significado de habilidad puede variar de una persona a otra, y esta es la principal

diferencia respecto a otras teorías socio cognitivas. La perspectiva de metas de logro, considera que la habilidad orientada al ego, es un constructo que se basa en los procesos de comparación social, donde el individuo juzga su capacidad con relación a otros. El éxito o el fracaso dependen de la valoración subjetiva que resulte de comparar la habilidad propia con la de otros considerados "relevantes". Por otro lado, cuando las acciones de los individuos son orientadas a la tarea, sus actos se dirigen hacia el aprendizaje, hacia una ejecución de maestría, las percepciones de habilidad son autorreferenciales y dependientes del progreso personal. En este caso, el éxito o el fracaso dependen de la valoración subjetiva de si se actuó con maestría, se aprendió, o si se mejora en una tarea.

García Calvo (2004) sostiene que ante una situación de ejecución, el sujeto valora su capacidad para ejecutar la tarea, lo que afectará la adaptatividad o desaptatividad del esfuerzo de ejecución. Luego, las conductas de ejecución adaptativas, que incluyen un conjunto de procesos cognitivos y afectivos, son aquellas que aumentan la probabilidad de realizar una buena ejecución. Contienen búsqueda de desafíos y persistencia efectiva frente al fracaso (Ames, 1992; Ames y Archer, 1988; Noutmanis y Biddle, 1999 en García Calvo 2004). Estas conductas son patrones típicos de sujetos implicados a la tarea.

Los patrones desadaptativos, sin embargo, son aquellos en los que el individuo evita los desafíos, atribuyen el fracaso a la falta de habilidad y reduce la persistencia ante la dificultad. Son comunes de individuos implicados al ego.

Así, la percepción de la habilidad propia se predice para mediar la adopción de conductas de ejecución adaptativas o desadaptativas, dependiendo del clima motivacional percibido y de las propias metas de logro.

Peiró Velert y Sanchis Gimeno (2004) y Flores, Salguero y Márquez (2008) también se basan en la Teoría cognitivo-social de las perspectivas de metas. Postulan que las personas se enfrentan a situaciones de logro, con metas personales encaminadas a querer sentirse competentes, a tener éxito y evitar el fracaso. Estas metas, adoptadas por l@s sujetos, influirán en cómo interpretarán el contexto y respondan a él y mencionan las dos dimensiones de las perspectivas de meta: La Orientación de meta a la Tarea y al Ego.

Peiró Velert y Sanchis Gimeno (2004) conceptualizan que la orientación de meta a la tarea implica una preocupación por el desarrollo personal, el éxito se define en términos de mejora de la competencia personal y las percepciones de capacidad son autorrefenciadas. El alumnado está muy motivado sin necesidad de recompensas externas o amenazas porque la mejor recompensa es el logro en sí mismo. Esta orientación de meta está asociada con patrones motivacionales adaptativos como, por ejemplo, considerar el esfuerzo como el requisito más importante para el éxito, el interés por aprender nuevas habilidades, la búsqueda de tareas que supongan un reto personal, la persistencia ante situaciones difíciles y una escasa preocupación por el fracaso puesto que perciben los errores como parte del proceso de aprendizaje (Duda, 1996; Treasure y Roberts, 1995 en Peiró Velert y Sanchis Gimeno (2004)

Una orientación de meta al ego, sin embargo va a implicar la utilización de información normativa, externa, para definir el éxito y decidir lo bueno o capaz que se es en la realización de actividades concretas, toma a los demás como punto de referencia y considera que el éxito es hacer las cosas mejor que el resto de los compañeros y lo demuestran o bien ganando, puntuando más que el resto de compañeros o realizando una ejecución que se considera buena en base a unos patrones normativos. Están extrínsecamente motivados porque conciben el aprendizaje como un medio para lograr el reconocimiento público de su superioridad (Peiró Velert y Sanchis Gimeno, 2004).

Duda (1995), coincide con los autores Peiró Velert y Sanchis Gimeno (2004) en que, las perspectivas de meta se refieren a cómo l@s alumn@s responden cognitiva y afectivamente a las actividades de la clase (Ames y Ames, 1981; Ames y Archer, 1988; Dweck y Legget, 1988 en Duda, 1995) y demuestra que, las Orientaciones a la Tarea o al Ego, influyen en las atribuciones causales de la ejecución, en las percepciones de competencia, y por consiguiente, en el interés intrínseco, dentro del dominio escolar. Agrega además el autor, que hay estudios (Nicholls et al., 1985; Thorkildsten, 1988 en Duda 1995) que demuestran que las perspectivas de meta, son coherentes con los puntos de vista de las personas, con la filosofía propia acerca de los propósitos que tiene una actividad de logro en

sí misma, y con las opiniones en cuanto a lo que es una conducta aceptable dentro del terreno de juego: La orientación a la Tarea, se ha visto ligada a una adhesión a las dimensiones intrínsecas y a las consecuencias pro-sociales de la experiencia deportiva; por el contrario, una Orientación al Yo, se relaciona positivamente con la Visión de que el Deporte debería formar un espíritu competitivo y el deseo de "destacar en el mundo", al igual que se relaciona negativamente con la creencia de que el deporte fomenta la buena ciudadanía.

En concordancia con los autores mencionados, Cecchini, González, López Prado y Brustad, (2005) analizaron la Orientación motivacional, también basados en la perspectiva de meta de la Teoría de Meta de Logro y la relacionaron con el clima motivacional percibido, la motivación intrínseca y las opiniones y comportamientos de Fair Play. Afirman que el funcionamiento moral en el deporte, se hace visible; ya que la Orientación al Ego puede llevar a incumplir las normas y a comportarse de un modo antideportivo y en aquell@s sujetos que estén implicados en la tarea, es más probable que quieran jugar respetando las reglas y así experimentar una competición justa.

Cervelló, Escartí, y Balagué, (1999) también mencionan estas dos Orientaciones motivacionales, y sostienen que éstas, son el resultado de la reflexión del sujeto sobre la situación en la que se encuentra. La probabilidad de utilizar una u otra orientación, dependerá tanto de factores personales como situacionales. Sin embargo, existen diferencias individuales en la tendencia hacia uno u otro tipo de implicación. Estas disposiciones individuales han sido denominadas como: Orientación al ego y Orientación a la tarea por Nicholls (1989 en Cervelló, Escartí y Balagué, 1999).

L@s sujetos que estén orientados a la Tarea juzgarán su nivel de habilidad teniendo en cuenta su dominio sobre la tarea que está realizando, mientras que aquellos sujetos que tengan Orientación al Ego juzgarán su capacidad para realizar una tarea comparándose con los demás (Cervelló, Escartí y Balagué, 1999)

Diversos estudios citados por Cervelló, Escartí y Balagué (1999) han hallado que la perspectiva de meta personal consistente en una alta orientación al ego, se

relaciona con una mayor satisfacción con resultados que informan acerca de la consecución de una mayor aprobación social y éxito normativo y con la creencia de que poseer mayor habilidad normativa es una de las causas de éxito en deporte. Aquellos deportistas con una alta orientación al ego no consideran la diversión como un elemento importante en el desempeño de la actividad deportiva. Consideran que el éxito en deporte se alcanza a través de la demostración de superior capacidad, restando importancia al esfuerzo ejercido en el desempeño de la tarea. Los problemas aparecen cuando los resultados deportivos no se corresponden con las expectativas previas. Al aparecer los primeros fracasos, est@s deportistas con alta orientación al ego, que cuando se percibían hábiles frente a los demás mostraban altos niveles de motivación, empiezan a declinar en su motivación hacia la práctica deportiva cuando comienzan a fracasar (Lochbaum y Roberts, 1993 en Cervelló, Escartí y Balagué, 1999). Una alta y negativa orientación a la tarea se relaciona negativamente con la satisfacción con aquellos resultados que informan acerca de la consecución de experiencias de maestría y aprobación social, con la diversión con la práctica deportiva y con la creencia de que la motivación y el esfuerzo son las causas de éxito en deporte, encontrándose positivamente relacionada con la creencia de que el engaño es una de las causas de éxito en deporte.

Sin embargo, cuando l@s deportistas poseen una alta orientación a la tarea, utilizan fuentes internas para juzgar su competencia. Consideran que el esfuerzo es una de las causas de éxito en deporte y no consideran que la utilización de trampas sea importante para conseguir el éxito. Se divierten con la práctica deportiva y se sienten satisfech@s cuando consiguen mejorar el dominio de la actividad que están realizando. Este patrón motivacional, cabe considerarlo como adaptativo, puesto que ante las situaciones de fracaso en los resultados, los deportistas responden con un incremento del esfuerzo ejercido y con una mayor persistencia en el desempeño de la actividad. Est@s deportistas ignoran la comparación con sus pares como fuente de información de competencia. Utilizan criterios autorreferenciales para juzgar su competencia, lo cual evita que se sientan poco competentes cuando otros deportistas de su entorno obtienen

mejores resultados deportivos. Cervelló, Escartí y Balagué (1999) han demostrado que existe un patrón motivacional relacionado con la orientación de meta personal, en el que la orientación a la tarea, se ha asociado a un patrón motivacional más adaptativo, mientras que la orientación al ego se ha relacionado con patrones motivacionales menos adaptativos.

L@s sujetos orientados al ego corren el riesgo de mostrar conductas de inadaptación como, por ejemplo, la resistencia a esforzarse ante actividades que requieren una alta exigencia y la tendencia a evitar actividades que le suponen un reto. El progreso en una tarea no es suficiente para producirle sentimientos de competencia. En este sentido, aquell@s jóvenes orientad@s al Ego cuya percepción de capacidad ante una actividad propuesta sea baja son los más vulnerables, ya que presagian el fracaso, la vergüenza y la ansiedad, así como otras emociones negativas. Con el fin de evitar sufrir estas emociones, intentan por todos los medios no realizar la actividad propuesta, o se esfuerzan lo mínimo o bien, dejan de asistir a las clases (Papaioannou y Kouli, 1999 en Peiró Velert y Sanchis Gimeno, 2004). Entonces probablemente, cuando l@s jóvenes no confíen en su capacidad o competencia, y tuviesen una orientación al ego, abandonarán la práctica física y/o mermarán en su realización, consecuencia de los patrones de inadaptación en contextos de logro (Peiró Velert y Sanchis Gimeno, 2004).

La Orientación motivacional es una manera de ver las cosas, va a influir en la interpretación del contexto, en las respuestas, en las atribuciones causales de la ejecución, en las percepciones de habilidad y competencia, y por consiguiente, en el interés intrínseco, dentro del dominio escolar, por eso, a continuación, desarrollaremos el subapartado de Motivación intrínseca que nos explica la interrelación que existe entre el contexto y la autodeterminación.

García Calvo (2004) afirma que, en los contextos en los que se generen situaciones relacionadas al logro, donde la ejecución y evaluación sea pública, los sujetos sean agrupados según su capacidad, el feedback dado sea normativo, se propiciará un clima que haga que el/la jugador/a-alumn@ se implique al ego. Por otro lado, los escenarios en los que las conductas de logro sean evaluadas en términos de mejora y progreso hacia las metas individuales, enfatizan la

participación, el aprendizaje y la resolución de problemas tienden a fomentar la aparición de criterios de éxito relacionados con la implicación a la tarea (Butler, 1987, 1989).

García Calvo (2004) además cita diversos estudios (Cervelló, Escartí y Guzmán, 1995; Duda y Nicholls, 1992; Duda y Hom, 1993; Ebeck y Becker, 1994; Escartí, Roberts, Cervelló y Guzmán, 1999; Ommundsen, Roberts y Kavussanu, 1998; Peiró, 1995; Pensgard y Roberts, 2002; Píparo, Roberts, Treasure y Hall, 1994) en los que se demuestra que el Clima motivacional orientado al Ego, se correlaciona con la Orientación ó Implicación al Ego de parte del sujeto; y el Clima motivacional orientado a la Tarea lo hace con la Orientación a la Tarea. Por ejemplo, en el estudio de Píparo, Lewthwaite y Hasbrook (1990 en García Calvo 2004) mostraron que los sujetos orientados a la tarea, percibían que sus entrenadores estaban orientados a la tarea.

Cervelló et al, (1995 en García Calvo, 2004) analizaron el poder predictivo que, sobre las orientaciones de metas disposicionales tenían las percepciones de los sujetos sobre los criterios de éxito deportivo de sus otros significativos (entrenador, padre, madre, compañeros de deporte y amigos no pertenecientes al grupo deportivo). Mostraron que la orientación a la tarea de los deportistas, se predecía aceptablemente a través de la percepción de criterios de éxito deportivo orientados a la tarea de los otros significativos. Por su parte, la percepción de criterios de éxito orientados al Ego de los compañeros del grupo deportivo, del entrenador, de los amigos no pertenecientes al grupo deportivo y de la madre, eran los mejores predictores de una orientación disposicional al Ego.

Posteriormente Cervelló y Santos-Rosa (2001 en García Calvo, 2004) demostraron que existían relaciones entre el Clima percibido y la Orientación disposicional en atletas recreacionales.

García Calvo (2004) obtuvo como resultado de su investigación que la satisfacción tras el partido se puede predecir de forma positiva mediante la implicación a la Tarea y el Estado de Flow en Competición y de forma negativa a través de la Implicación al Ego. Resultados similares han sido encontrados por otros autores (Cervelló, Escartí, y Balagué, 1999; Duda y Nicholls, 1992; Treasure,

1993; Walling, Duda y Chi, 1993), lo que confirma la importancia de fomentar los Climas implicantes a la Tarea por parte del entrenador.

Estas investigaciones demuestran que las prácticas físico-deportivas en las que el Clima motivacional es orientado al Ego, se correlacionan con la Orientación ó Implicación al Ego de parte del sujeto; y en aquellas prácticas donde el Clima motivacional es orientado a la Tarea, la correlación reproduce con la Orientación a la Tarea por parte del deportista.

Cervelló y Santos Rosa (2000) mostraron que la orientación a la tarea, la percepción de habilidad y la percepción de un clima motivacional orientados a la tarea eran buenos predictores de la preferencia por tareas desafiantes, la satisfacción con experiencias de maestría, la diversión, la preferencia por contenidos evaluativos relativos al progreso personal y una alta valoración de la educación física, por el contrario, la orientación al ego, la percepción de habilidad y la percepción de un clima motivacional orientado al ego, aparecieron como predictores de la preferencia por tareas fáciles, la satisfacción con el éxito normativo, el aburrimiento, la preferencia por la evaluación del rendimiento comparativo y una menor valoración de la educación física.

Coincidimos con Cecchini, González, López Prado y Brustad (2005), quienes refieren que, mientras algunos investigadores referid@s a las metas de logro, demuestran que las diferencias individuales en orientación de meta personal están relacionadas con diferentes procesos motivacionales, otr@s, se enfocan en las influencias situacionales.

Cervelló, Escartí y Balagué (1999) coinciden con Nicholls (1989), al afirmar que la orientación de meta personal expresa el criterio sobre lo que se entiende como éxito o fracaso, unido a factores como la percepción que tiene la persona de si está demostrando alta o baja habilidad; las distintas variaciones subjetivas de cómo se define el éxito y el fracaso desde la concepción de habilidad (influenciada por cambios evolutivos, disposicionales y situacionales) que se ha adoptado; y la percepción y concepción del sujeto de su capacidad; lo que muestra la forma en que los sujetos perciben y sienten la experiencia deportiva.

Duda (1995) basado en su estudio acerca del dominio deportivo relacionado a las razones del éxito (Duda y Nicholls, 1989) sostiene que l@s estudiantes con una fuerte orientación a la Tarea le atribuyen el éxito en la escuela al trabajo duro, la cooperación, el interés en el progreso personal, y el intento de comprender, en lugar de memorizar; sin embargo, l@s alumn@s que están orientados al Ego, asocian el éxito con la inteligencia, superar a l@s demás y saber cómo impresionar al profesor, lo que sugiere, coincidiendo con Cervelló, Escartí y Balagué (1999) y Nicholls (1989), que la perspectiva de meta de una persona es consistente con sus creencias sobre cómo es causado el éxito deportivo.

Duda (1995) analiza diversas investigaciones respecto a los dos tipos de Orientaciones de metas de la motivación humana y coincide con Nicholls (1984, 1989) en que estas perspectivas de meta son ortogonales y tienen que ver con las formas diferentes de construir el propio nivel de competencia, sin embargo, cita a Dweck (1988) entre otros investigadores, quienes creen que estas dos clases de metas de logro son bipolares, opuestas y no dimensiones independientes; también menciona que las situaciones pueden ser consideradas de mayor o menor implicación en la tarea o en el Yo, dependiendo de las demandas del ambiente social. También menciona como conclusiones de diversos estudios que las orientaciones de meta son el resultado de las experiencias de socialización de la infancia (Nicholls, 1989; Nicholls, Patashnick y Nolen, 1985 en Duda, 1995), coincidiendo con Cecchini, González, López Prado y Brustad (2005)quienes afirman que las orientaciones de meta se desarrollan como resultado de experiencias socializantes (Ames, 1992; Nicholls, 1989). A través de la interacción con padres, profesores y entrenadores (clima motivacional), los jóvenes aprenden lo que es valorado en contextos de logro y adoptan diferentes criterios para el éxito, adoptando por ello diferentes perspectivas de logro (Ames, 1992). En particular, un contacto frecuente con entornos en los que el éxito se define en términos normativos y el foco está en los resultados objetivos de la competición es de esperar que promueva la orientación al ego. Este entorno es típico en altos niveles de la competición deportiva. Una amplia participación en el

deporte competitivo puede reforzar la orientación hacia el ego que, a su vez, puede influir negativamente en el funcionamiento moral.

Duda (1995) afirma que las autoevaluaciones de la habilidad demostrada, el esfuerzo utilizado, y las atribuciones del éxito y de fracaso son afectadas por la perspectiva de meta de un individuo, y supone que, estas cogniciones influyen en el afecto relacionado con el logro, las estrategias y las conductas que se siguen, como pueden ser la ejecución, la elección de la tarea y la persistencia en ella, coincidiendo con García Calvo (2004) analiza las investigaciones que relacionan la Teoría de Metas con la Motivación Intrínseca; éstas demuestran que los propósitos de la orientación a la tarea son más intrínsecos y pro sociales a diferencia de los de la orientación al Ego, que son más extrínsecos, tanto en el ámbito educativo (Cervelló y Santos-Rosa, 2000; Goudas, Biddle y Fox, 1994) como en el ámbito deportivo (Cervelló y Santos-Rosa, 2001; Duda, 1989; Duda, Chi, Newton, Walling y Catley, 1995; Duda, Fox, Biddle y Armstrong, 1992; Duda y Nicholls, 1992; Roberts y Onmundsen, 1996; Trasure, Carpenter y Power, 2000).

Coincidimos con García Calvo (2004) y con Peiró Velert y Sanchis Gimeno (2004) en que estos dos tipos de meta son ortogonales, independientes y que l@s sujetos construyen su concepto de lo que es habilidad en función del resultado de las experiencias de socialización de la infancia, los factores disposicionales, sociales y contextuales. De esta manera, podremos encontrar sujetos que posean una alta orientación a la tarea y al ego, baja en ambas o alta en una y baja en la otra.

Duda (1995) basado en su estudio acerca del dominio deportivo relacionado a las razones del éxito (Duda y Nicholls, 1989) sostiene que l@s estudiantes con una fuerte orientación a la Tarea le atribuyen el éxito en la escuela al trabajo duro, la cooperación, el interés en el progreso personal, y el intento de comprender, en lugar de memorizar; sin embargo, l@s alumn@s que están orientados al Ego, asocian el éxito con la inteligencia, superar a l@s demás y saber cómo impresionar al profesor, lo que sugiere, coincidiendo con Cervelló, Escartí y Balagué (1999).

Cervelló, Escartí y Balagué (1999) afirman que tanto los entrenadores como los profesores de educación física deberían intentar implicar a los deportistas en criterios de análisis del fracaso y el éxito deportivo orientados a la tarea, no sólo como forma de obtener mejores resultados deportivos, sino también para conseguir que la experiencia deportiva sea vivida de una forma plena y satisfactoria. También sugieren que las investigaciones futuras basadas en la perspectiva de metas deberían centrarse en la importancia de los climas motivacionales que crean los adultos significativos del entorno del sujeto y cómo estos climas motivacionales influyen la motivación deportiva (Ames, 1992; Cervelló, Escartí, Guzmán y Roberts, 1998; Lloyd y Fox, 1992).

En nuestro país, García Calvo (2004) menciona que Cervelló, Fenoll, Jiménez, García y Santos-Rosa (2001) mostraron que, tanto la Orientación al Ego como a la Tarea, predecían positivamente el Estado de Flow, aunque además de las orientaciones personales, influían los climas motivacionales.

1.6.2.2. Motivación intrínseca

Para hablar de motivación, creemos necesario primero conceptualizar la misma, que Escartí y Cervelló (1994 en Camacho 2011) definen como "el conjunto de factores personales y sociales que favorecen el inicio de un comportamiento, la persistencia en él o la intensión de abandonarlo"(p. 50).

Moreno y Martínez (2006) sostienen que la Teoría de la Autodeterminaciónrepresenta un modelo de constructo coherente, lógico y válido, base útil para la creación de estrategias y hábitos de práctica física. La Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1985) determina en qué medida las personas se involucran o no libremente en la realización de sus actividades, teniendo en cuenta una serie de mecanismos psicológicos reguladores de la conducta, y buscando en la medida de lo posible una mayor orientación hacia la motivación autodeterminada.

García Calvo (2004), también para su investigación, se apoya en la Teoría de la motivación intrínseca o autodeterminación (Deci y Ryan, 1985), encuadrada en el paradigma social cognitivo (al igual que la teoría de metas de Logro, mencionada

en el apartado Orientación motivacional) y la consideramos relevante para entender la motivación intrínseca.

La Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1985) ha evolucionado durante los últimos treinta años a través de cuatro sub-teorías: la Teoría de la evaluación cognitiva, la Teoría de integración orgánica u organísmica, la Teoría de las orientaciones de causalidad y la Teoría de necesidades básicas, que comparten la meta-teoría organísmico-dialéctica y el concepto de necesidades psicológicas básicas. Cada mini-teoría fue desarrollada para explicar un concepto motivacional (Moreno Murcia, Cervelló Gimeno, González-Cutre Coll, 2006)

Camacho (2011), Moreno Murcia, Cervelló Gimeno, González-Cutre Coll (2006), Moreno Murcia, Marzo y Martínez Galindo (2011) y García Calvo (2004) sostienen que la Teoría de la Autodeterminación, macro teoría de la motivación de la personalidad, explica cómo la motivación intrínseca influye en las personas para desarrollarse, persistir e incluso competir, explica que la motivación y la personalidad rigen el comportamiento humano por tres necesidades psicológicas, sustentados en una sub-Teoría: La Teoría de las Necesidades Básicas (Deci y Ryan, 2002; Ryan y Deci, 2000 en Moreno Murcia, Cervelló Gimeno, González-Cutre Coll, 2006) que sostiene que las necesidades psicológicas básicas: autonomía, competencia y relación, son un aspecto natural de los seres humanos que se aplican a todas las personas, sin tener en cuenta el género, grupo o cultura. En la medida en que las necesidades son satisfechas continuamente, las personas funcionarán eficazmente y se desarrollarán de una manera saludable, pero en la medida en que no se consigan dichas necesidades, las personas mostrarán evidencia de enfermedad o funcionamiento no óptimo. En la Teoría de la Autodeterminación, las necesidades constituyen los mediadores psicológicos influyentes en los tres principales tipos de motivación que a su vez influirán sobre la personalidad, los aspectos afectivos, etc.

La primera necesidad Psicológica Básica es la Competencia; ésta se refiere a sentirse eficaz en algunas de las interacciones continuadas del individuo con el ambiente social y la experimentación de oportunidades para ejercer sus capacidades. La necesidad para la competencia lleva a las personas a buscar

desafíos óptimos para sus capacidades e intentar mantener y mejorar esas habilidades. La competencia no es una habilidad lograda sino un sentido de confianza y efectividad en la acción.

La segunda es la Relación; ésta se identifica con un sentimiento de conexión con l@s otr@s, y de ser aceptado por los otr@s; esta necesidad no tiene relación con el logro de un cierto resultado o con un estado formal, pero sí con las preocupaciones sobre el bienestar, la seguridad y la unidad de los miembros de una comunidad.

Y por último la Autonomía se refiere a ser el origen percibido o la fuente de la propia conducta de uno mismo, al locus interno de causalidad que le permita controlar los resultados y sentirse eficaz por elección, iniciación y actuación, basado en un compromiso autodeterminado. Cuando los sujetos son autónomos, experimentan su conducta como una expresión del ego.

García Calvo (2004) define estas tres necesidades psicológicas básicas, como los pilares básicos para la formación de la motivación intrínseca, es decir, cuando actuamos por estas necesidades, lo hacemos motivados intrínsecamente. Sin embargo, como veremos a continuación, no siempre ocurre esto y en ocasiones nos movemos por otros motivos.

Basados en la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1985 en Moreno Murcia, Cervelló Gimeno; González-Cutre Coll, 2006) definen la motivación como un continuo caracterizado por diferentes niveles de autodeterminación, de tal forma que, de menor a mayor autodeterminación se ordenan la desmotivación, la motivación extrínseca y la motivación intrínseca.

Deci y Ryan (1985 en García Calvo 2004), definen la motivación como un continuo que tiene tres variables con diferentes grados de autodeterminación y lo sustentan con una sub-teoría dentro de la Macro Teoría de la Autodeterminación llamada Teoría de la integración orgánica, que sostiene que el recorrido de un tipo de conducta a otra abarca tres tipos fundamentales de motivación: la desmotivación, la motivación extrínseca y la motivación intrínseca. A su vez, cada uno de estos tipos de motivación tiene su propia estructura y está regulado por el sujeto de forma interna o externa. Cada uno de los tipos de motivación está

determinado por una serie de procesos reguladores, como pueden ser valores, recompensas, autocontrol, intereses, diversión, satisfacción, etc. A continuación se describen los diferentes niveles de motivación propuestos por Deci y Ryan (1985, 2000, 2002 en Moreno Murcia, Cervelló Gimeno, González-Cutre Coll, 2006)

1. El primer grado, que representaría la mayor autodeterminación, es la Motivación Intrínseca, se sustenta en una sub-teoría dentro de la TAD, llamada La Teoría de la Evaluación Cognitiva (Deci y Ryan, 1985 en Moreno Murcia, Cervelló Gimeno; González-Cutre Coll, 2006) que tiene el objetivo de especificar los factores que explican la variabilidad de la motivación intrínseca.

La Teoría de la Evaluación Cognitiva se enfoca hacia las necesidades fundamentales de competencia y autonomía y propone cuatro puntos principales que ayudan a explicar y predecir el nivel de motivación intrínseca de una persona (Mandigo y Holt, 1999). Estos cuatro puntos se pueden resumir de la siguiente forma:

- Cuando los individuos participan en una actividad que han elegido y sobre la que tienen control, mejorará la motivación intrínseca. Pero si existe alguna percepción de control por un factor externo, la motivación intrínseca probablemente disminuirá (Goudas, Biddle, Fox, y Underwood, 1995).
- En relación a la competencia, ésta indica cómo se siente el individuo con respecto a determinados dominios de su vida. Cuando se da a los practicantes mayor control y capacidad de elección dentro del ambiente de la actividad, es probable que la motivación intrínseca aumente (Deci y Olson, 1989; Deci y Ryan, 1985).
- Los factores extrínsecos que se perciben como informativos respecto a la competencia percibida y el feedback positivo, promueven la motivación intrínseca, mientras que los factores extrínsecos que se perciben como elementos de control, o la desmotivación percibida como incompetencia, disminuyen la motivación intrínseca (Mandigo y Holt,1999).
- En los individuos motivados hacia la tarea tendrá una mayor influencia la motivación intrínseca, ya que toman parte en ella por el goce de la actividad, mientras que aquellos con una orientación hacia el ego probablemente no estarán

intrínsecamente motivados, ya que sienten mayor presión y control para mantener su autoestima (Mandigo y Holt, 1999). Los premios tangibles y recompensas, así como las amenazas, las fechas tope, las directivas, las evaluaciones bajo presión y las metas impuestas disminuyen la motivación intrínseca.

La motivación intrínseca, aparece cuando no existen recompensas externas a la hora de realizar una actividad y es realizada por el simple placer que ello conlleva. Se puede definir como aquella relacionada con la necesidad de explorar el entorno, la curiosidad y el placer que se experimenta al realizar una actividad, sin recibir una gratificación externa directa. Un aspecto importante de la conducta intrínsecamente motivada es que el interés por la actividad y las necesidades de competencia y autorrealización subsisten incluso después de haberse alcanzado la meta. Autores como Vallerand y cols. (1989, 1993), plantean que existen tres tipos de motivación intrínseca:

Está formada por 3 dimensiones (Pelletier et al, 1995 en García Calvo 2004), que ayudarían a mejorar nuestra autodeterminación, haciendo la actividad placentera en sí misma: Motivación por aprender habilidades nuevas; Motivación por practicar habilidades ya aprendidas y Motivación por experimentar sensaciones estimulantes y placenteras.

Desde la perspectiva de la Teoría de la Integración Organísmica, tienen una gran importancia los procesos de interiorización y de integración. Las personas interiorizan las distintas regulaciones y las asimilan a través del ego, experimentando mayor autonomía en la acción. Los distintos tipos de regulación constituyen el llamado PLOC (Perceived Locus Of Causality), o locus percibido de causalidad, relacionado con el locus de control (externo o interno). Es normalmente medido a través de los diferentes tipos de razones (los motivos) para comprometerse en la conducta social (Deci y Ryan, 1985; Hagger y Armitage, 2004). Es un indicador de los distintos niveles de autonomía en la conducta.

2. El segundo nivel, dentro del continuo de la teoría de la Autodeterminación lo forma la Motivación Extrínseca. Que representaría un menor grado de autodeterminación. La motivación extrínseca aparece cuando realizamos actividades que no tienen un fin en sí mismas. Según Ryan y Deci (2000) este

constructo está compuesto por 4 dimensiones que están clasificadas de mayor a menor autodeterminación:

2.1 La primera sería la Regulación Integrada y representa las actividades que son realizadas por diferentes motivos a la vez. Estos motivos, a pesar de ser extrínsecos a la actividad, son intrínsecos al participante, pues representan una mejora en su autodeterminación y tienen la capacidad de cubrir las necesidades de autonomía, competencia y relación. Ejemplos de estos motivos pueden ser el realizar una actividad para mejorar la salud, mejorar las relaciones sociales y mejorar el estado físico, ya que varias identificaciones son asimiladas, ordenadas jerárquicamente y puestas en congruencia con otros valores (Ryan y Deci, 2000) y que Vallerand (1997), sostiene que parece no estar presente en jóvenes (Camacho, 2011).

2.2 La segunda dimensión es llamada Regulación Identificada, y tiene las mismas características que la anterior con la salvedad de que en este caso, en lugar de existir diferentes motivos, existe sólo uno. Esta dimensión contribuiría también a una alta autodeterminación, ya que el sujeto se identifica con la importancia que tiene la actividad para sí mismo, aunque la práctica seguiría siendo instrumental (Deci y Ryan, 2000). Un claro ejemplo sería, “practico deporte porque es bueno para la salud” (Camacho, 2011).

2.3 En la tercera dimensión de la motivación extrínseca, se produce un descenso de autodeterminación. Dicha dimensión es nombrada como Regulación Introjected o Interpuesta, y los motivos de participación en una actividad son principalmente el reconocimiento social, las presiones internas o sentimientos de culpa. Se trataría de “deber” o “tener” que hacer algo (Ntoumanis, 2002; Sarrazin, Vallerand, Guillet, Pelletier y Cury, 2002), por ejemplo “me sentiría mal si no me tomase el tiempo necesario para practicar deporte”.

2.4 Por último la cuarta dimensión de motivación extrínseca y que sería la que menor autodeterminación conlleva, es la llamada Regulación Extrínseca. En ella, los principales motivos de práctica están relacionados con la utilización de recompensas o castigos externos. Por ejemplo, pagar dinero o amenazar en caso

de no jugar bien, por ejemplo “practico deporte por demostrar a mis amigos lo bueno que soy” (la recompensa externa es el reconocimiento de los demás).

Camacho (2011) afirma que los factores externos, en la motivación extrínseca, influyen en la búsqueda de mejorar las habilidades y los retos a conseguir, experimentar emociones agradables y premios afectivos.

3. El tercer nivel en el continuo de la Autodeterminación es la Amotivación o Desmotivación y se corresponde con la falta absoluta tanto de motivación intrínseca como de motivación extrínseca. Corresponde al grado más bajo de autodeterminación. Camacho (2011) afirma que los sentimientos que embargan al sujeto son de incompetencia y muy baja controlabilidad y presenta la clasificación en cuatro tipos: La creencia de falta de capacidad/habilidad; la seguridad del sujeto de no lograr los resultados deseados; la creencia de capacidad y esfuerzo, en el que la persona considera que sus capacidades provocarán la necesidad de llevar a cabo un gran esfuerzo para lograr el objetivo y por último la creencia de impotencia, ante la sobrevaloración de la tarea que se tiene que realizar (Pelletier et al., 1998 en Camacho, 2011).

La teoría de las Orientaciones de Causalidad, es otra sub teoría de la Teoría de la Autodeterminación, y sostiene que las orientaciones de causalidad se conceptualizan como aspectos relativamente duraderos de las personas, caracterizan el origen de la regulación, y el grado de libre determinación de su conducta. Deci y Ryan (1985), describen tres tipos de orientaciones causales que guían la regulación de los individuos: la orientación de control, la orientación de autonomía y la orientación impersonal, que a continuación detallaremos:

La orientación de control incluye la conducta de las personas en las que existe un control en el entorno o dentro de ellos mismos. Cuando esto sucede, las personas buscan, seleccionan, o interpretan cómo controlar los sucesos. Cuando predomina esta orientación, las personas realizan la conducta porque ellos piensan que “deben hacerla”. Además, juegan un papel importante las recompensas externas, los plazos para realizar una actividad y la vigilancia para motivarse (Deci y Ryan, 1985).

La orientación de autonomía, incluye a aquellos individuos que tienen un alto grado de capacidad de elección, de iniciación y regulación de la conducta, con un predominio del locus de control interno. Organizan sus acciones basándose en sus metas personales e intereses, y se encuentran intrínsecamente motivados.

La orientación impersonal incluye a las personas que experimentan su conducta más allá del control intencional de la misma. Las personas con predominio de esta orientación tienden a creer que son incapaces de regular su conducta de forma fiable para conseguir los resultados esperados. Los individuos se sienten incompetentes e incapaces para dominar las situaciones. Ellos experimentan las tareas como algo dificultoso y los resultados como algo independiente de la conducta. Creen que el origen del control es desconocido o puede ser el antojo de algún agente externo. La orientación impersonal está a menudo en relación con los sentimientos depresivos o altos grados de ansiedad.

Estos constructos de la motivación son entendidos, cada uno de ellos, dentro de los niveles global, contextual y situacional (Camacho, 2011).

Según los autores de la teoría, cuanta mayor sensación de autodeterminación se tenga, es decir, cuanto más intrínsecamente estemos motivados por la tarea, más posibilidades tendremos de divertirnos, más nos esforzaremos, más competentes nos sentiremos y menos tensos estaremos durante la práctica. Moreno y Martínez (2006) agregan que la motivación autodeterminada está altamente relacionada con la motivación intrínseca, mientras que la motivación extrínseca y sus mecanismos reguladores favorecen conductas no autodeterminadas e incluso caracterizadas por la falta de motivación. Las implicaciones prácticas en el ámbito de la práctica físico-deportiva sugieren la conveniencia de desarrollar estrategias para desarrollar la motivación intrínseca y sus formas de regulación.

Camacho (2011) afirma que los factores externos, en la motivación extrínseca, influyen en la búsqueda de mejorar las habilidades y los retos a conseguir, experimentar emociones agradables y premios afectivos.

Cecchini, González, López Prado y Brustad (2005) afirman que las variaciones en la competencia percibida han sido sugeridas como uno de los procesos psicológicos que están detrás de los cambios en la motivación intrínseca (Deci y

Ryan, 1980), mientras que la implicación motivacional en la tarea alienta la motivación intrínseca; la implicación en el yo, por las características que la definen, es incompatible con la motivación intrínseca, ya que el individuo implicado en el ego percibe el esfuerzo de logro como un medio para un fin, busca una recompensa; a saber, la demostración de una habilidad superior a la de los demás (Nicholls, 1989).

Concluimos este subapartado, dando paso al siguiente, llamado Flow, relacionando, al igual que Camacho (2011), que el individuo logra estar motivado intrínsecamente por su capacidad de autonomía, competencia y relación con el entorno y hay una gran probabilidad que se experimente Flow al realizar acciones en estas condiciones, ya que su locus de control percibirá capacidad de dominio y de eficacia para su realización.

1.6.2.3. Flow

El Flow o Fluir, ha sido definido por Csikszentmihalyi (1996 en Camacho, 2011), en Moreno Murcia, Cervelló Gimeno y González-Cutre Coll (2006) y en García Calvo (2004) como la "experiencia óptima extremadamente disfrutada en la que se experimenta total concentración y disfrute con un alto interés por la actividad" o también 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" (Csikszentmihalyi , 1990:99 en Camacho 2011).

Creemos que hay cierto correlato y coherencia entre el Flow y el modo lúdico Pavía (2006) en tanto ambos, poseen elementos como "absorción total, disfrute y motivación intrínseca" que genera autoconfianza en las propias capacidades, acompañada de alegría y regocijo de parte del sujeto.

Camacho (2011) afirma que la motivación es un factor que determina el adecuado desarrollo del Flow en un individuo, ya que es quien motoriza, o no, la experiencia óptima y explica el funcionamiento del Flow: primero necesita que la atención de la persona seleccione la información de manera tal que, luego la intención pueda utilizarla para ser procesada por la conciencia, quien le dará un sentido a las

acciones que realiza el ser humano, de manera coherente con el sentido de vida de la persona, así podemos pensar en que cada sujeto, en tanto único y particular, seleccionará diferentes informaciones y su conciencia brindará sentido acorde a las metas subjetivas propias.

Camacho (2011) sostiene que el direccionamiento de las conductas de los individuos, que las conceptualiza como locus de control, dan cuenta de teorías, ideologías y valoraciones propias en la génesis del Flow. Este direccionamiento, estas decisiones, ocurrirán motivadas por tres horizontes: uno mismo (control interno o motivación intrínseca), por otras variables ajenas al sujeto (control externo o motivación extrínseca), o por "a-motivación" ante la falta de intencionalidad (Camacho, 2011).

Para el individuo, su locus de control, será determinado por la localización de la competencia percibida para su realización (como pudimos explicar y desarrollar en el apartado Motivación Intrínseca); si la conducta es contingente al individuo se realizará por locus de control interno mientras que aquellas conductas que sean determinadas por el medio, sus recompensas y su valoración estarían determinadas por el locus de control externo (Camacho, 2011).

En general, el Locus de control es constante en el tiempo y se lo considera un rasgo de la personalidad (Paulhus y Crhristie, 1981 en Camacho (2011).

Camacho (2011) de acuerdo con Csikszentmihaly (1999) y Massimini y Carli (1998) define las principales características fenomenológicas de la situación de Flow que tienen un efecto sinérgico en el desarrollo de los niveles de profundidad de la experiencia óptima:

1. Situación de reto o desafío,
2. Focalización de la atención en la acción,
3. Metas claras,
4. Balance entre las oportunidades de acción (desafío) y la capacidad de actuar (habilidad),
5. Exclusión de los contenidos irrelevantes de la conciencia,
6. Retroalimentación sobre la acción,
7. Sentimientos de control,

8. Despreocupación sobre uno mismo,
9. Distorsión en el sentido del tiempo (usualmente las horas pasan como si fueran minutos),
10. Sentimiento de que la actividad es intrínsecamente gratificante.

Mientras que Moreno Murcia, Cervelló Gimeno y González-Cutre Coll (2006) y García Calvo (2004) lo caracterizan compuesto por nueve dimensiones citando a Csikzentmihalyi (1990, 1993).

1. Equilibrio entre habilidad y reto: Para la obtención de una adecuada ejecución, la existencia de equilibrio entre la dificultad de la tarea a la que se enfrenta el sujeto y la habilidad que posee o que percibe para poder realizarla.

2. Combinación/unión de la acción y el pensamiento: Se refiere a la fusión de cuerpo y mente (acción y conciencia), que llevan a realizar la actividad de una manera más fluida, evitando la pérdida de tiempo que se produce cuando primero tenemos que pensar cuales son los movimientos que tenemos que realizar. Un ejemplo de esta característica. es el de un deportista que comienza a practicar una habilidad compleja que nunca ha realizado. En un principio le costará ejecutarla, ya que necesita pensar en cada uno de los pasos que debe dar para completar dicha habilidad. Sin embargo, una vez que vaya adquiriendo práctica, no necesita ser consciente de movimientos que ejecuta, sino que realizará la habilidad de forma automática. Por tanto, cuando ejecutamos de una forma automática, más fácil es mantener un estado psicológico óptimo.

3. Claridad de objetivos: Se refiere a que se considera importante para poder obtener un buen rendimiento tener las metas claras que se persiguen (Roberts, 1992 en García Calvo (2004). Por lo tanto, si un atleta tiene claro cuáles son sus objetivos durante una competición y cuáles son las fórmulas para llevarlos a cabo, su estado psicológico será más favorable que en el caso contrario. Por ejemplo, un defensor de fútbol se sentirá más a gusto durante la práctica si sabe cuales son las características del jugador atacante al que se va a enfrentar y cómo contrarrestarlas.

4. Feedback claro y sin ambigüedades: Esta característica está muy relacionada con la anterior. Dado que, si tenemos claro cuáles son los objetivos a

perseguir y como conseguirlos, es más probable que también sepamos, mientras se realiza la tarea, si el acto motor que estamos llevando a cabo es el correcto o no, para lograr los objetivos propuestos.

El feedback se puede conseguir por diferentes vías, sin embargo, si queremos lograr un estado óptimo de ejecución, el más importante es el feedback kinestésico proveniente de nuestros propios movimientos. Esto nos va a permitir que mientras estamos ejecutando una tarea, recibamos una feedback de la misma, y si este feedback es claro, conciso y sin ambigüedades, nos proporcionará autoconfianza y seguridad en que lo que estamos haciendo está bien y si no es así sabremos en qué nos estamos equivocando y como variarlo. Por lo tanto, esto favorecerá un esto psicológico óptimo par la ejecución, ayudando a conseguir un mejor rendimiento.

5. Concentración sobre la tarea que se está realizando: Esta característica, beneficiosa para el rendimiento, se refiere a que no aparecen pensamientos negativos o ajenos a la propia actividad. Por ejemplo, si un jugador de fútbol falla un gol fácil y se queda pensando en lo que acaba de suceder y en lo mal que se siente por haber errado una ocasión tan clara, es muy probable que cuando tenga la pelota en juego vuelva a tener problemas, pues ha perdido la concentración sobre el partido.

6. Sentimiento de control: Tiene una gran relación con la primera característica, el equilibrio entre habilidad y reto, ya que si se sabe que con la habilidad se puede ejecutar correctamente la actividad propuesta, la percepción de control aumentará. Así mismo, también existe una clara relación entre esta cualidad y tener claros objetivos y un feedback inequívoco, pues nos ayudará a mejorar el control sobre la tarea.

7. Pérdida de cohibición o de autoconciencia: se refiere a la capacidad de mantenerse alejado de preocupaciones y temores sobre la propia habilidad. Esto hace al deportista sentirse más osado y atrevido a la hora de enfrentarse a la tarea que debe realizar. Esta característica se relaciona con la segunda (unión entre acción y pensamiento) y la quinta (Concentración sobre la tarea), ya que son necesarias estas dos particularidades para que se produzca una pérdida de

cohibición y por lo tanto se aproxime al estado de Flow. Por ejemplo, si un atleta tiene que competir y justo antes de la competición está pensando en lo mal que hizo la ejecución en su último entrenamiento, o en toda la gente que está esperando verle hacerlo bien y debido a esto, comienza a tener dudas, es muy probable que a la hora de realizar la tarea no consiga obtener un esta psicológico apropiado y su rendimiento no será el que podría haber obtenido en el caso de haber conseguido desinhibirse de esos pensamientos y de esta forma acercarse a un estado de Flow (García Calvo, 2004).

8. Transformación en la percepción del tiempo: No está muy claro el cómo ni el porqué se produce esto, aunque se baraja la posibilidad de que se deba ala gran concentración sobre la tarea que se está realizando y ala perdida de cohibición, lo que generan que la percepción del tiempo se vea alterada en función de los propios intereses, propiciando una mejor actitud psicológica y por ende un mejor rendimiento. La mente se adaptará a las circunstancias, haciendo que percepción de la duración de la actividad permita una adecuada ejecución.(García Calvo, 2004)

9. Experiencia autotélica: Esta característica se relaciona con la satisfacción intrínseca de la tarea. Es decir, la tarea o experiencia, es un objetivo por sí mismo. Esto se relaciona con la variable de la Motivación intrínseca, que no necesita ninguna recompensa externa (García Calvo, 2004).

García Calvo (2004) menciona que algunos estudios (Jackson 1998, Jackson y Eklund, 2002) consideran la cualidad de equilibrio entre habilidad y reto y la de la experiencia autotélica como las principales para obtener un óptimo Estado de Flow.

Camacho (2011) agrega que la experiencia de Flow ocurre bajo la combinación de condiciones externas e internas, en las que se halla inmerso el sujeto, bajo la capacidad de poder determinar metas, haciendo el desafío ajustable bajo una continua retroalimentación interna teniendo en cuenta las condiciones externas e internas.

García Calvo (2004) menciona las relaciones entre la teoría de Metas, la motivación intrínseca y el Estado de Flow, ya que diversos estudios han destacado

la importancia que parece tener la motivación en la aparición del estado de Flow en competición (Jackson, 1995; Jackson y Marsh, 1996; Vlachopoulos, Karagerorghis y Terry, 2000, Kowall y Fortier, 2000) y Camacho (2011) considera la motivación como el iniciador del estado de Flow.

García Calvo (2004) observa que la eficacia percibida y la satisfacción, se correlacionan positiva y significativamente con la orientación a la tarea y con el estado de Flow disposicional, siendo ambos factores predictores de la eficacia percibida.

Moreno y Martínez (2006) revelaron que el flujo disposicional es predicho por la motivación intrínseca y extrínseca, revelando un mayor poder de predicción la motivación intrínseca. No obstante, resulta llamativo que la motivación extrínseca prediga el flujo disposicional, ya que diferentes trabajos previos relacionan la aparición del estado de flujo con la motivación intrínseca (Csikszentmihalyi, 1990; Jackson et al., 1998; Russell, 2001).

Moreno y Martínez (2006) consideran que la posible explicación de este resultado, es que la motivación extrínseca, siempre y cuando sea autodeterminada, puede dar lugar a experimentar estados de flujo.

García Calvo (2004) demuestra que tanto la orientación a la Tarea como al Ego en l@s jugadores, predicen la aparición de un estado de Flow disposicional, y aunque estos resultados ya han sido hallados en otras investigaciones (Cervelló, Fenoll, Jimenez, Garcia y Santos-Rosa, 2001), la explicación más coherente que encuentra el autor, se basa en las características de la muestra y del contexto en el que se realiza la investigación realizada por García Calvo (2004) ya que se trata de un contexto competitivo (tanto en entrenamientos como en los partidos) y los jugadores no solamente tienen una alta motivación a la tarea, sino también al Ego, pues uno de los principales criterios de éxito consiste en que deben de ser mejores que el rival o que los compañeros. Por esta razón, tiene teóricamente cierta lógica, que para conseguir un Estado Óptimo de Ejecución (Flow), se necesite una alta Orientación al Ego.

Para que el estado de Flow se experimente se combinan la motivación y el locus de control, quienes guiarán la realización de la actividad, bien sea por relación

directa consigo mismo (locus interno o motivación intrínseca) o con otras variables ajenas a él (locus externo o motivación extrínseca). Moreno Murcia, Cervelló Gimeno y González-Cutre Coll D (2006) citan a Csikzentmihalyi (1988), quien considera que existen diferencias individuales respecto a la capacidad de experimentar el estado de flujo, ya que hay personas más propensas, que tienen una "personalidad autotélica", debido tanto a condiciones innatas como al aprendizaje, consideradas como "disposicionalmente" dotadas para la experimentación de Flow en actividades deportivas. Así mismo, hay actividades particulares en las que es más probable que el estado de Flow aparezca (Csikszentmihalyi, 1990). En este sentido, Csikszentmihalyi (1997) y Jackson y Csikszentmihalyi (1999) destacan que el deporte presenta una oportunidad especial para que el estado de Flow tenga lugar, ya que la práctica deportiva está asociada con muchas cualidades positivas, y presenta mayores niveles de implicación, deseo, desafío y placer, que otras actividades. Dado que, en situaciones similares existirán diferencias individuales en la frecuencia e intensidad de las experiencias de Flow, no bastará con fomentar situaciones más conducentes al flujo, para incrementar su flujo disposicional, sino que también es necesario educar a l@s alumn@s para que sean capaces de experimentar Flow, sin tener en cuenta la situación en la que se encuentran (Moreno Murcia, Cervelló Gimeno y González-Cutre Coll D, 2006)

La mejor forma para estar intrínsecamente motivado durante las práctica de actividad física es alcanzar el estado de Flow, y quien consiga alcanzar estado durante la práctica físico-deportiva obtendrá grandes niveles de disfrute, diversión y logro (Moreno Murcia, Cervelló Gimeno y González-Cutre Coll , 2006)

Samaja (1994) sostiene que ninguna dimensión es en sí y por sí misma observable, sino que requiere una cierta operación o esquema de asimilación, entonces analizaremos las dimensiones para poder aprehender y observar la Variable Flow. Para ampliar el conocimiento y la comprensión del Flow como variable, observaremos el concepto y su estructura desde diferentes percepciones y estudios realizados presentados por Camacho (2011).

Algunos autores como Salanova, Martínez, Cifre y Schaufeli (2005 en Camacho 2011), consideran que el Flow está caracterizado por tres dimensiones o estados principales que se describen a continuación:

1. Percepción de metas y retos claros, de feedback percibiendo capacidades y habilidades ajustadas para la acción.
2. La experiencia que se caracteriza por la fusión entre conocimientos y acción, concentración y alto sentido de control y
3. Pérdida de la conciencia de sí mismo y distorsión temporal" (Salanova, Martínez, Cifre y Schaufeli, 2005 en Camacho 2011)

Teniendo en cuenta estas tres dimensiones, Rodríguez, Aguilar y Salanoval (2003 en Camacho (2011) operacionalizan el Flow en tres factores:

1. Competencia percibida: Es la percepción de contar con el conjunto de habilidades, conocimientos y competencias necesarias para desarrollar cualquier tipo de actividad.
2. Absorción: Estado de concentración intensa que experimenta el individuo focalizándola hacia una actividad específica que está realizando en ese momento.
3. Motivación Intrínseca. El valor por sí mismo que tiene una actividad (Rodríguez, Aguilar, Cifre y Salanova, 2003 en Camacho 2011).

En cuanto a las dimensiones del Flow, Chen, Wigand y Nilan (1999 en Camacho 2011) consideran tres dimensiones o estados principales en el Flow: la percepción de la actividad, el contexto, sus habilidades y la intención de meta.

1. Relacionado con percepción de metas y retos, retroalimentación inmediata y la posibilidad de intervenir desde las habilidades los desafíos;
2. El conocimiento y la acción fusionados bajo la concentración y el control
3. La pérdida de la conciencia de sí mismo y la distorsión temporal como resultado de todo ello.

Partiendo de todas estas dimensiones, Mesurado (2008 en Camacho 2011) propone dos factores de experiencia óptima:

1. La calidad afectiva, visible en los altos niveles de concentración y atención enfocada.

2. La activación cognitiva, los sentimientos gratificantes ante la tarea a desarrollar.

Podemos concluir en que todos coinciden en que el Flow contiene como dimensiones: Percepción de metas y retos claros, lo que brinda cierta seguridad, Retroalimentación positiva de capacidades y habilidades ajustadas para la acción, Combinación entre conocimientos y acción, Concentración y alto sentido de control, Pérdida de la conciencia de sí mismo y distorsión temporal, en un estado de absorción, concentración intensa que experimenta el individuo, Focalización hacia una actividad específica que está realizando en ese momento, Motivación Intrínseca y sentimientos de calidez afectiva, sentimientos gratificantes ante la tarea a desarrollar.

Concluimos este subapartado de Flow remarcando la importancia de este estado al ser logrado en las clases de educación física secundaria, asociado al placer, a la percepción de logro y a la autonomía de l@s alumn@s, y damos paso al subapartado de Intención futura de práctica de actividad física para clarificar conceptualmente en qué se apoya la proyección de esta intención.

1.6.2.4. Intención futura de práctica de actividad física

Moreno-Murcia, Marzo, Martínez-Galindo y Conte (2011) sostienen que para poder establecer posibles pautas de intervención sobre cómo conseguir maximizar la adherencia futura de las personas a la actividad físico-deportiva en su tiempo libre o de ocio, es requisito imprescindible conocer las variables que podrían estar interviniendo a la hora de que la persona decida adoptar dicho compromiso y asumirlo e interiorizarlo como hábito de vida saludable (Moreno, Huéscar, y Cervelló, 2011).

Moreno, Moreno y Cervelló (2007) explican que han surgido herramientas para medir la intencionalidad de ser físicamente activo y las relacionan con el autoconcepto físico, toman como marco teórico diversas investigaciones que rescatan los beneficios de la actividad física para la salud y persiguen la finalidad de promover hábitos de vida saludables.

Moreno, Moreno y Cervelló (2007) analizan el modelo de autoconcepto físico, compuesto por 5 dimensiones percibidas: Competencia, fuerza física, atractivo, apariencia o imagen corporal, autoestima y condición física, y lo relacionan con la intención de ser físicamente activo, apoyándose en diversas investigaciones (Hein, Muur y Koka, 2004; Shavelson, Hubner y Stanton, 1976 y Fox y Corbin, 1989). Dicho estudio revela que la intención de ser físicamente activo es predicha por el autoconcepto físico. Mientras que la percepción de la apariencia física es el único factor que se relaciona negativamente con la misma, la competencia percibida, es el principal factor de la intencionalidad de ser físicamente activo. Consideran sumamente importante, en la promoción de la práctica físico-deportiva, al profesor de educación física, quien debe establecer estrategias de intervención en su proceso de enseñanza-aprendizaje para mejorar la percepción de competencia, condición física, fuerza, imagen corporal y autoestima. Debe valorarse su papel en la tarea de introducir al alumno en esa práctica por medio de las clases de educación física, creando el ambiente y la motivación adecuados que fomenten su continuación en edades posteriores

Granero-Gallegos, Baena-Extremera, Sánchez-Fuentes y Martínez-Molina (2014) relacionan el apoyo a la autonomía y la motivación, que juntas, conducen a formas autónomas de motivación en Educación Física, y pueden tener una influencia positiva en los hábitos de actividad física durante el tiempo libre.

Granero-Gallegos, Baena-Extremera, Sánchez-Fuentes y Martínez-Molina (2014) concluyen en su investigación, que l@s alumnos con motivación más alta son l@s que más actividad física practican y, por tanto, l@s que más posibilidades tienen de adquisición y adherencia de hábitos de práctica deportiva en tiempo de ocio y recomiendan que l@s docentes de Educación diseñen y apliquen actividades que fomenten en l@s alumn@s el apoyo a la autonomía, así como la motivación intrínseca, satisfacción e importancia de la asignatura.

Granero-Gallegos, Baena-Extremera, Sánchez-Fuentes y Martínez-Molina (2014) creen que, se debería trabajar para incrementar el interés por la actividad física de aquellos que menos ejercicio practican a la semana en su tiempo de ocio y sostienen que el papel del docente es de gran relevancia, y no solo en la selección

de contenidos, sino también en la manera de tratarlos en el aula. Así, recomiendan trabajar con contenidos no estereotipados tradicionalmente como masculinos y, además, tratarlos metodológicamente de tal manera que se incremente la percepción de autonomía por parte del alumnado, lo cual supondrá, no solo una mayor motivación o satisfacción en las clases, sino más importancia a la Educación Física y una mayor intención de práctica física en tiempo libre, ya que el apoyo a la autonomía adquiere un papel relevante en la Educación Física si se quiere aumentar la motivación y fomentar la adherencia hacia la actividad física de ocio. Quienes no se sientan autónomos en las prácticas de aula y no desarrollen la iniciativa y toma de decisiones, difícilmente van a llevar esa práctica fuera del horario escolar. En este sentido, un aspecto de interés y a tener en cuenta es analizar el contexto del centro educativo (clubes deportivos, actividades extraescolares, montaña, playa, etc.), con la intención de que aquellos contenidos tratados en clase puedan tener continuidad por parte de los adolescentes fuera de éste y el mayor número de horas posible.

1.7. Hipótesis

- La intención de mantener a futuro la práctica de actividad física-deportiva en l@s estudiantes de educación física que cursan en el nivel medio del sistema educativo formal argentino se relaciona positivamente con los niveles medio, alto y muy alto de nivel de orientación motivacional a la tarea.
- La intención de mantener a futuro la práctica de actividad física-deportiva en l@s estudiantes de educación física que cursan en nivel medio del sistemaeducativo formal argentino se relaciona positivamente con los niveles medio, alto y muy alto del estado de flow.
- La intención de mantener a futuro la práctica de actividad física-deportiva en l@s estudiantes de educación física que cursan en nivel medio del sistema educativo formal argentino se relaciona positivamente con los niveles medio, alto y muy alto de motivación intrínseca.

1.8. Objetivos

Objetivos Generales:

- Caracterizar la orientación motivacional, motivación intrínseca, estado de Flow e intención de práctica futura de actividad física-deportiva, manifestadas por los/as alumnos/as de educación física del nivel medio del sistema educativo formal argentino.
- Relacionar las variables orientación motivacional, motivación intrínseca y estado de Flow, con la intención de práctica futura de actividad física – deportiva por parte de l@s estudiantes de nivel medio.

Objetivos Específicos:

- Caracterizar las orientaciones motivacionales de l@s estudiantes de educación física del nivel medio del sistema educativo argentino.
- Describir la orientación motivacional (a la tarea o al ego) que prevalece en las/los estudiantes de Educación Física del nivel medio del sistema educativo argentino.
- Caracterizar el estado de Flow de l@s estudiantes de Educación física del nivel medio del sistema educativo argentino.
- Caracterizar la motivación intrínseca de l@s estudiantes de Educación física del nivel medio.
- Caracterizar la intención de práctica futura de actividad física-deportiva en l@s estudiantes de Educación física del nivel medio.
- Describir la relación presente entre la orientación motivacional a la Tarea y la intención de práctica futura de actividad física y deportiva en l@s estudiantes de Educación Física del nivel medio del sistema educativo argentino.
- Describir la relación presente entre la orientación motivacional al Ego y la intención de práctica futura de actividad física y deportiva en l@s estudiantes de Educación Física del nivel medio del sistema educativo argentino.

- Describir la relación presente entre el estado de flow y la intención de práctica futura de actividad física y deportiva en l@s estudiantes de Educación Física del nivel medio del sistema educativo argentino.
- Describir la relación presente entre la motivación intrínseca y la intención de práctica futura de actividad física y deportiva en l@s estudiantes de Educación Física del nivel medio del sistema educativo argentino.
- Describir la relación presente entre el Gusto por la educación física con la intención de práctica futura de actividad física y deportiva en l@s estudiantes de Educación Física del nivel medio del sistema educativo argentino.
- Describir la relación presente entre la Calificación obtenida el año anterior con el nivel de motivación intrínseca

2. Segunda Parte: Materiales y Método

2.1. Tipo de diseño

Según el estado del arte y los objetivos planteados, se trata de una Investigación Descriptiva correlacional, ya que en el Proyecto se explicita que "el abordaje metodológico será descriptivo predictivo" (Coterón y Gómez, 2014, p.5).

En la conceptualización teórica se sostiene que "…se dirigen a una jerarquización de problemas, se asocian variables y se señalan las líneas generales para la prueba de hipótesis (…) se trata de proporcionar una información sistemática para progresar en el conocimiento del objeto" (Gómez y Perelló, 2006) y en nuestro trabajo de investigación pretendemos "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 (…) para establecer posibles patrones motivacionales que puedan predecir la permanencia futura en la práctica de actividad física en las poblaciones objeto de estudio" (Coterón y Gómez, 2014).

En nuestra investigación correlacional intentamos medir las relaciones existentes entre las variables orientación motivacional, nivel de estado de flow, nivel de

motivación intrínseca y nivel de Intención futura de práctica de actividad física-deportiva.

Hernández Sampieri, Fernández Collado y Batista (1991) afirman que los estudios correlacionales tienen como primer propósito medir las dos o más variables que se pretende ver si están o no relacionadas en los mismos sujetos, en un contexto en particular, nosotr@s a nivel macro situamos el contexto de la investigación, en las escuelas de nivel secundario de la República Argentina y a nivel micro, en la escuela secundaria de Racing Club, en la localidad de Avellaneda, Buenos Aires.

En una segunda instancia, se analiza la correlación entre las variables, y eso ha quedado reflejado en nuestros objetivos ya que en un primer momento caracterizamos las variables manifestadas por los/as alumnos/as de educación física del nivel medio del sistema educativo formal argentino y luego las relacionamos.

El propósito predictivo de esta investigación, se debe a que se podrá "saber cómo se puede comportar un concepto o variable conociendo el comportamiento de otra u otras variables relacionadas" (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Batista, 1991), lo que significa que una varía, cuando la otra también varía (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Batista, 1991), es decir, nos indicarán la posible tendencia que existe en l@s estudiantes, respecto a la intención de permanencia en la actividad física- deportiva, relacionada con las variables estudiadas como la orientación motivacional, el nivel de estado de flow y el nivel de motivación intrínseca.

Según la búsqueda de conocimientos, se trata de Investigación aplicada (práctica): ya que el Proyecto afirma que prevé "…elaborar un informe sobre las conclusiones del estudio y propuesta de líneas de intervención. Esta información sería presentada a las autoridades educativas, e incluida en los planes de formación académica de las respectivas instituciones (…) De este modo los resultados obtenidos, tendrán impacto directo en decisiones que podrían tomarse en relación a programas de materias y/o al plan de estudio del Profesorado Universitario en Educación Física de la Facultad de Actividad Física y Deporte,

UFLO y este tipo de diseño “persigue fines más directos y de aplicación inmediata” (Gómez y Perelló, 2006).

Según el tiempo, se trata de una Investigación sincrónica: ya que al afirmar que “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” (Gómez y Perelló, 2006), se realizó un corte sagital al problema y se lo investigó en ese preciso momento. Se analizaron los estados específicos que presentaron las variables en el colegio de Avellaneda, Buenos Aires, durante el mes de noviembre de 2014.

Según el contexto del dato, se trata de una investigación de campo, en terreno, ya que administramos los cuestionarios en la escuela donde se presentaron las variables y l@s estudiantes manifestaron sus experiencias con las mismas, al realizar los cuestionarios. Gómez y Perelló (2006) afirman que este tipo de diseños se llevan a cabo en el marco de una situación real determinada y los datos se obtienen de la indagación y recolección en el lugar donde se manifiesta la variable.

2.2. Diseño del objeto: Matriz de datos

U.A: Estudiantes de educación física que cursan en nivel medio del sistema educativo formal argentino				
Variable	**Valores**	**Indicadores**		
		Dimensiones	**Valores**	**Procedimiento**
V1: Género	R1: Varón R2: Mujer			Preguntar al estudiante
V2: Edad	R1: 10 R2: 11 R3: 12 R4: 13 R5: 14 R6: 15 R7: 16 R8: 17 R9: 18 R10: 19			Preguntar al estudiante
V. 3: Tipo de gestión de la Institución educativa secundaria en la que cursa	R1: Pública R2: Privada			Preguntar al estudiante
V. 4: Año de cursada	R1:1º R2:2º R3:3º R4:4º R5:5º R6:6º			Preguntar al estudiante

Variable	Valores	Indicadores		
		Dimensiones	Valores	Procedimiento
V. 5: Bachillerato con orientación en educación física	R1: Sí R2: No			Preguntar al estudiante
V. 6: Calificación de Educación Física del año anterior	R1: 1 R2: 2 R3: 3 R4: 4 R5: 5 R6: 6 R7: 7 R8: 8 R9: 9 R10: 10			Preguntar al estudiante
V. 7: Gusto por la Educación Física	R1: Nada R2: Poco R3: Normal R4: Bastante R5: Mucho			Preguntar al estudiante
V. 8 : Frecuencia semanal con que realiza actividad física extenuante durante más de 15 minutos en el tiempo libre	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 al estudiante

Variable	Valores	Indicadores		
		Dimensiones	Valores	Procedimiento
V. 9 : Frecuencia semanal con que realiza actividad física moderada durante más de 15 minutos en el tiempo libre	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 al estudiante
V. 10 : Frecuencia semanal con que realiza actividad física suave durante más de 15 minutos en el tiempo libre	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 al estudiante
V. 11 : Frecuencia semanal con que participa en una actividad física en la que se llegue a sudar en el tiempo libre	R1: Nunca/Raramente R2: A veces R3: A menudo			Preguntar al estudiante

Variable	Valores	Indicadores		
		Dimensiones	**Valores**	**Procedimiento**
<u>V. 12:</u> **Nivel de orientación motivacional Hacia la tarea**	<u>R1</u>:Nulo <u>R2</u>:Bajo <u>R3</u>: Medio <u>R4</u>: Alto <u>R5</u>:Muy Alto	**D_1**: Nivel de acuerdo manifestado a la sensación de éxito en las clases de educación física, con respecto al esfuerzo que se es capaz de realizar para practicar una habilidad. **D_2** Nivel de acuerdo manifestado a la sensación de éxito en las clases de educación física, con respecto al aprendizaje de una nueva habilidad. **D_3**: Nivel de acuerdo manifestado a la sensación de éxito en las clases de educación física, con respecto al aprendizaje. **D_4**: Nivel de acuerdo manifestado a la sensación de éxito en las clases de educación física, con respecto al esfuerzo para el logro de nuevas habilidades. **D_5**: Nivel de acuerdo manifestado a la sensación de éxito en las clases de educación física, en cuanto al trabajo constante. **D_6**: Nivel de acuerdo manifestado a la sensación de éxito en las clases de educación física, con respecto a la intención de práctica, como consecuencia de	R1: Totalmente en desacuerdo R2: En desacuerdo R3: Indiferencia R4: De acuerdo R5: Totalmente de acuerdo *Compartidos por cada una de las dimensiones	Preguntar al estudiante

		un estímulo. **D_7**: Nivel de acuerdo manifestado a la sensación de éxito en las clases de educación física, con respecto a sentirse mejor como consecuencia de haber aprendido un ejercicio/habilidad. **D_8** : Nivel de acuerdo manifestado a la sensación de éxito en las clases de educación física, con respecto a desarrollar todas las habilidades propias.		

V. 13 **Nivel de Orientación motivacional hacia el ego**	R1:Nulo R2:Bajo R3: Medio R4: Alto R5:Muy Alto	**D_1:** Nivel de acuerdo manifestado respecto a ser el/la único/a capaz de realizar el ejercicio. **D_2:** Nivel de acuerdo manifestado respecto a poder hacer las cosas mejor que el resto de los/las compañero/as. **D_3:** Nivel de acuerdo manifestado respecto a que los demás no puedan hacer las cosas tan bien como uno. **D_4:** Nivel de acuerdo manifestado respecto al fracaso de otro/as. **D_5 :** Nivel de acuerdo manifestado respecto a ser el ganador. **D_6:** Nivel de acuerdo manifestado respecto a obtener la más puntuación más alta. **D_7:** Nivel de acuerdo manifestado respecto a convertirse en el mejor. **D_8:** Nivel de acuerdo manifestado respecto a contar con más habilidades que lo/as demás.	R1: Totalmente en desacuerdo R2: En desacuerdo R3: Indiferencia R4: De acuerdo R5: Totalmente de acuerdo *Compartidos por cada una de las dimensiones	Preguntar al estudiante

Variable	Valores	Indicadores				
		Dimensiones	**Valores**	**Sub-dimensiones**	**Valores***	**Procedimiento**
V.14 Nivel de Estado de Flow	R1: Nulo R2: Bajo R3: Medio R4: Alto R5: Muy Alto	**D_1 :** Equilibrio entre habilidad y reto.	R1:Nulo R2:Bajo R3: Medio R4: Alto R5:Muy Alto	**D_{1a}:** Nivel de acuerdo manifestado respecto al conocimiento de que en las clases de educación física, las habilidades propias le permitirán hacer frente al desafío que se le plantea.	R1: Totalmente en desacuerdo R2: En desacuerdo R3: Indiferencia R4: De acuerdo R5: Totalmente de acuerdo *Compartidos por cada una de las sub-dimensiones	Preguntar al estudiante
				D_{1b}: Nivel de acuerdo manifestado respecto al conocimiento de que en las clases de educación física, las habilidades propias están al mismo nivel de lo que exige la situación.		
				D_{1c}: Nivel de acuerdo manifestado respecto a sentir que se es lo suficientemente bueno para hacer frente a las demandas de la situación en las clases de educación física.		
				D_{1d}: Nivel de acuerdo manifestado respecto a que, en las clases de educación física, las		

				dificultades están en el mismo nivel que las habilidades propias para superarlas.		
		D_2 : Combinación/ unión de la acción y el pensamiento	R1: Nulo R2: Bajo R3: Medio R4: Alto R5: Muy Alto	**D_{2a}:** Nivel de acuerdo manifestado con la realización en las clases de educación física, de gestos correctos de forma automática.	R1: Totalmente en desacuerdo R2: En desacuerdo R3: Indiferencia R4: De acuerdo R5: Totalmente de acuerdo *Compartidos por cada una de las sub-dimensiones	Preguntar al estudiante
				D_{2b}: Nivel de acuerdo manifestado con la percepción de que las cosas suceden automáticamente en las clases de EF.		
				D_{2c}: Nivel de acuerdo manifestado con que, en las clases de educación física, mi ejecución es automática.		
				D_{2d}: Nivel de acuerdo manifestado respecto a que, en las clases de educación física, la realización de las cosas es espontánea y automática.		
			R1:Nulo **R2**:Bajo **R3**: Medio	**D_{3a}:** Nivel de acuerdo manifestado respecto al conocimiento claro de lo	R1: Totalmente en	Preguntar al estudiante

		D_3 : Claridad de objetivos	**R4**: Alto **R5**:Muy Alto	que se quiere hacer en las clases de EF.	desacuerdo R2: En desacuerdo R3: Indiferencia R4: De acuerdo R5: Totalmente de acuerdo *Compartidos por cada una de las sub-dimensiones	
				D_{3b}: Nivel de acuerdo manifestado respecto a que, en las clases de EF, se tiene seguridad sobre lo que se quiere hacer.		
				D_{3c}: Nivel de acuerdo manifestado respecto a que, en las clases de educación física se sabe lo que se quiere conseguir.		
				D_{3d}: Nivel de acuerdo manifestado respecto a que, en las clases de educación física, las metas están claramente definidas.		
		D_4 : Feedback claro y sin ambigüedades	**R1**:Nulo **R2**:Bajo **R3**: Medio **R4**: Alto **R5**:Muy Alto	**D_{4a}:** Nivel de acuerdo manifestado respecto a tener realmente claro cómo se están realizando las ejecuciones en las clases de educación física.	R1: Totalmente en desacuerdo R2: En desacuerdo R3: Indiferencia R4: De acuerdo R5: Totalmente	Preguntar al estudiante
				D_{4b}: Nivel de acuerdo manifestado respecto a saber lo bien que se está haciendo algo en las clases de educación física		

				D_{4c}: Nivel de acuerdo manifestado respecto a tener buenos pensamientos de lo que se hace en las clases de educación física, mientras se realiza.	de acuerdo *Compartidos por cada una de las sub-dimensiones	
				D_{4d}: Nivel de acuerdo manifestado respecto a la confirmación en la clase de educación física de una muy buena realización.		
		D_5 : Concentración sobre la tarea que se está realizando.	**R1**:Nulo **R2**:Bajo **R3**: Medio **R4**: Alto **R5**:Muy Alto	**D_{5a}:** Nivel de acuerdo manifestado respecto a que, en las clases de educación física, la atención está completamente enfocada en lo que se está realizando.	R1: Totalmente en desacuerdo R2: En desacuerdo R3: Indiferencia R4: De acuerdo R5: Totalmente de acuerdo *Compartidos por cada una de las sub-dimensiones	Preguntar al estudiante
				D_{5b}: Nivel de acuerdo manifestado respecto a poder mantener la mente en lo que está sucediendo sin esfuerzo durante las clases de educación física.		
				D_{5c}: Nivel de acuerdo manifestado respecto a tener una total		

				concentración en las clases de educación física.		
				D_{5d}: Nivel de acuerdo manifestado respecto a estar totalmente concentrado/a en lo que se está haciendo, en las clases de educación física.		
		D_6 : Sentimiento de control	**R1**:Nulo **R2**:Bajo **R3**: Medio **R4**: Alto **R5**:Muy Alto	**D_{6a}**: Nivel de acuerdo manifestado respecto a tener la sensación de control sobre lo que se está haciendo en las clases de educación física.	R1: Totalmente en desacuerdo R2: En desacuerdo R3: Indiferencia R4: De acuerdo R5: Totalmente de acuerdo *Compartidos por cada una de las sub-dimensiones	Preguntar al estudiante
				D_{6b}: Nivel de acuerdo manifestado respecto al sentimiento de poder controlar, en las clases de educación física, lo que se está haciendo.		
				D_{6c}: Nivel de acuerdo manifestado respecto al sentimiento de control total, en las clases de educación física.		
				D_{6d}: Nivel de acuerdo respecto al sentimiento de control total del propio		

				cuerpo, en las clases de educación física.		
		D_7 : Pérdida de cohibición o de autoconciencia	**R1**:Nulo **R2**:Bajo **R3**: Medio **R4**: Alto **R5**:Muy Alto	**D_{7a}**: Nivel de acuerdo manifestado respecto a que, en las clases de educación física, se le otorga igual importancia a lo que los/as demás puedan estar pensando de uno/a.	R1: Totalmente en desacuerdo R2: En desacuerdo R3: Indiferencia R4: De acuerdo R5: Totalmente de acuerdo *Compartidos por cada una de las sub-dimensiones	Preguntar al estudiante
				D_{7b}: Nivel de acuerdo manifestado respecto a que, en las clases de educación física, se le otorga igual importancia a lo que los demás puedan estar evaluando de uno/a.		
				D_{7c}: Nivel de acuerdo manifestado respecto a que, en las clases de educación física, se le otorga igual importancia a la imagen que se le da a lo/as demás		
				D_{7d}: Nivel de acuerdo manifestado respecto a que, en las clases de educación física, se le otorga igual importancia a lo que los/as demás puedan estar pensando		

				de uno/a.		
		D_8 : Transformación en la percepción del tiempo	**R1**:Nulo **R2**:Bajo **R3**: Medio **R4**: Alto **R5**:Muy Alto	**D_{8a}**: Nivel de acuerdo manifestado respecto a que, en las clases de educación física, el tiempo pareciera alterarse (pasa más lento o más rápido). **D_{8b}**: Nivel de acuerdo manifestado respecto a que, en las clases de educación física, el paso del tiempo parece ser diferente al normal. **D_{8c}**: Nivel de acuerdo manifestado respecto a que, en las clases de educación física, se siente como el tiempo pasa rápidamente. **D_{8d}**: Nivel de acuerdo manifestado respecto que, en las clases de educación física, se pierde la noción normal del tiempo.	R1: Totalmente en desacuerdo R2: En desacuerdo R3: Indiferencia R4: De acuerdo R5: Totalmente de acuerdo *Compartidos por cada una de las sub-dimensiones	Preguntar al estudiante
		D_9 : Experiencia autotélica	**R1**:Nulo **R2**:Bajo **R3**: Medio	**D_{9a}**: Nivel de acuerdo manifestado respecto a que en las clases de educación física, realmente la experiencia resulta divertida.	R1: Totalmente en desacuerdo R2: En desacuerdo	Preguntar al estudiante

			R4: Alto **R5**:Muy Alto	**D_{9b}**: Nivel de acuerdo manifestado respecto a que en las clases de educación física, le gusta lo que experimenta en la ejecución y desea volver a sentirlo. **D_{9c}**: Nivel de acuerdo manifestado respecto a que en las clases de educación física la experiencia deja una impresión satisfactoria. **D_{9d}**: Nivel de acuerdo manifestado respecto a que en las clases de educación física, la experiencia es muy valiosa y reconfortante.	R3: Indiferencia R4: De acuerdo R5: Totalmente de acuerdo *Compartidos por cada una de las sub-dimensiones	
V. 15: Nivel de Motivación intrínseca	**R1:**Nulo **R2:**Bajo **R3:** Medio **R4:** Alto **R5:** Muy alto	**D1:** Nivel de acuerdo manifestado respecto a que la Educación Física es divertida. **D2:** Nivel de acuerdo manifestado respecto al disfrute al aprender nuevas habilidades.	R1:Totalmente en desacuerdo R2: En desacuerdo R3: Indiferencia R4: De acuerdo R5: Totalmente de acuerdo *Compartidos por cada una de las dimensiones			Preguntar al estudiante

		D3: Nivel de acuerdo manifestado respecto a que la Educación Física es estimulante. **D4:** Nivel de acuerdo manifestado con la satisfacción que se siente mientras se aprenden nuevas habilidades/técnicas.		
V. 16: Nivel de Intención futura de práctica de actividad física-deportiva	**R1**:Nulo **R2**:Bajo **R3**: Medio **R4**: Alto **R5**:Muy Alto	**D_1**: Nivel de interés manifestado por el desarrollo de la forma física. **D_2**: Nivel de acuerdo manifestado por la práctica deportiva, al margen de las clases de Educación Física. **D_3**: Nivel de intención manifestada de formar parte de un club deportivo de entrenamiento al terminar el colegio. **D_4**: Nivel de	R1: Totalmente en desacuerdo R2: En desacuerdo R3: Indiferencia R4: De acuerdo R5: Totalmente de acuerdo *Compartidos por cada una de las dimensiones	Preguntar al estudiante

		intención manifestada por mantenerse físicamente activo/a, después de terminar el colegio. **D_5**: Nivel manifestado de prácticas habituales de deporte en el tiempo libre		

2.3. Fuentes de datos

Samaja (1994) afirma que la selección de las fuentes de datos constituye un momento crucial en el diseño de la investigación científica, ya que las vías de acceso a los hechos mismos, plantean problemas de una variadísima gama de asuntos y de distintos niveles de profundidad, la mayor parte de los cuales debieron ponerse en la mesa de discusión durante el proceso de elaboración del marco teórico; esto es lo que analizaremos a continuación, detallando cómo sorteamos las diferentes situaciones.

La investigación se realizó con fuentes de datos primarias, generadas por el equipo de investigación, ya que administramos cuestionarios individuales a l@s estudiantes de educación física del Nivel medio de una escuela, de gestión privada, en Avellaneda, provincia de Buenos Aires.

La Viabilidad de la fuente casi no ha presentado inconvenientes, ya que la escuela ofrece los tres niveles educativos: inicial, primaria y Secundaria; y los estudiantes de nivel medio presentan absoluta coherencia con nuestras unidades de análisis, es decir, fue accesible estudiar en esta escuela nuestro objeto de estudio.

Samaja (1994) afirma que la viabilidad de la fuente de datos radica en lacoherencia teórica de las fuentes respecto de la conceptualización de lasvariables, por ello durante el pilotaje decidimos unificar criterios con l@s investigadores para brindar respuestas a laspreguntas y/o situaciones que pudieran ocurrir para lograr lacohesión conceptual en l@s estudiantes y allí lograr la viabilidad de los datos.

A continuación detallamos las situaciones que se nos presentaron y las decisiones tomadas al respecto para unificar criterios y lograr que los datos sean viables:

- Luego de seleccionar la escuela secundaria donde se realizaría la investigación, se presentó una carta de presentación tipo, compartida por tod@s l@s investigadores de Argentina para dar conocimiento de los objetivos y propósitos de la misma (Se adjunta en el anexo 1).
- La administración de los cuestionarios (tanto pilotaje como muestra global) se realizó con l@s estudiantes de cada uno de los cursos que asistieron

casualmente a la institución, y aceptaron voluntariamente participar del mismo. Si bien no fue factible administrar a todos los cursos el mismo día, para que la muestra tenga validez organizamos 2 encuentros, suficientes para cubrir los 6 cursos de la escuela.

- Elaboramos un protocolo de actuación para el pilotaje y la muestra global (se adjunta en el anexo 2). Conformado por la presentación inicial tipo, replicada en cada un@ de l@s investigadores participantes a nivel macro de esta investigación internacional, respuestas a posibles preguntas, conceptualizaciones y situaciones que se pudieran presentar.
- Si bien se trata de un cuestionario autoadministrado, se decidió que la primera hoja del cuestionario sea rellenada de forma conjunta con l@s investigador@s, para ir aclarando las posibles dudas e indicar el correcto llenado del mismo.

Respecto a la accesibilidad de los datos, si bien el equipo de conducción de la dirección de la institución, profesor@s y estudiantes han presentado muy buenas condiciones de predisposición, la altura del año fue relevante, ya que al tratarse de fines de noviembre, muchos estudiantes no concurrían a las clases de educación física porque ya tenían la asignatura aprobada y sólo concurrían a las mismas, quienes necesitaban recuperar nota o rendir evaluaciones, lo que resultaba en que el alumnado concurrente sólo era del 20 % aproximadamente.

Este problema fue solucionado combinando horarios y espacios donde fuera factible acceder a la población en su totalidad.

Si bien asistían a Educación física en una sede anexa, la administración de los cuestionarios la realizamos en la sede Central, en dos días a todo el alumnado de nivel medio, en horario de Clases de materias teóricas, en el aula de clases, interrumpiendo la misma por aproximadamente 20 minutos, con la aprobación y el permiso de l@s diferentes profesor@s.

Otro problema que surgió fue que, el día del pilotaje, también realizado en la escuela, y no en las clases de educación física, l@s alumn@s para la toma de la muestra, fueron retirados de sus clases por la preceptora, lo que redujo las posibilidades de que haya sido al azar y de manera voluntaria. Este inconveniente

intentó ser subsanado, explicando a l@s doce estudiantes, al momento de comenzar la muestra piloto, la importancia y relevancia del estudio y que la decisión de participar era voluntaria.

Respecto a la factibilidad, la posibilidad de producir la información que se espera obtener, nos hemos encontrado con algunos problemas en nuestra fuente de datos, ya que al momento de tomar la muestra piloto, dos estudiantes manifestaron "nosotros no hacemos educación física" o "siempre nos ponen siete porque no hacemos", o con preguntas como: "_Si dice "yo siento que tengo más éxito en las clases de educación física y yo no participo de las clases de educación física… en qué me baso?" o "_Si dice "En clases de educación física… y yo no participo de las clases de educación física… en qué me baso?". Lo que nos permitió detectar que en la escuela, conviven estudiantes que asisten a las clases de educación física con l@s que no; eximidos de las prácticas por diversas cuestiones (la mayoría por ser deportistas de alto rendimiento).

Nuestra intención era administrar los cuestionarios a todo el alumnado de la escuela, pero en el turno mañana (117 estudiantes), 15 son deportistas federados eximidos y en el turno de la tarde el 100% de la población (33 estudiantes). Se adjunta en el anexo 3 las tablas de distribución de estudiantes de la institución.

Por estas condiciones del contexto, al momento de realizar la administración a la muestra total, les hemos explicado a l@s estudiantes, que nuestro objeto de estudio se encuentra en lo que sucede en las clases de educación física y que quienes estaban eximidos no podían brindarnos esa información por no asistir a las mismas. Aún así, algun@s estudiantes federados, nos han solicitado observar el cuestionario y otr@s llenarlo, lo que les permitimos que hicieran. Esos cuestionarios fueron descartados, ya que aquell@s alumn@s que no concurren a las clases de educación física no responden a las unidades de análisis de nuestra investigación. Lamentablemente quedan fuera de nuestro estudio, y si bien alcanzan el 10 % del alumnado, hubiera sido interesante estudiar las variables en l@s mismos.

Otro inconveniente que tuvimos, fue que algun@s estudiantes respondieron rápido, colocando siempre el mismo número en los ítems a completar, otr@s se

distraían conversando, probablemente porque no les interesaba el tema, algun@s preguntaban acerca de si el mismo tenía incidencia en sus calificaciones y otr@s preguntaban si se l@s iban a mostrar a sus profesor@s de educación física. Este problema lo intentamos subsanar insistiendo en que participen sólo quienes tenían voluntad de hacerlo, resaltando que era anónimo y que la finalidad de la investigación es generar conocimiento para mejorar las prácticas de educación física. Descartamos aquellos cuestionarios que estaban mal completados. La finalidad de esta decisión fue generar mayor factibilidad y confiabilidad en la fuente de datos.

Respecto a los criterios de validez de las fuentes, se han tenido en cuenta los siguientes criterios:

Calidad: Creemos que lo que informa nuestra fuente, intenta reflejar la manifestación efectiva del hecho, es decir, l@s estudiantes expresan su opinión subjetiva en los cuestionarios. Para que ello ocurra de manera confiable, completamos la primer parte de manera colectiva y hemos aclarado todas las dudas necesarias tanto conceptuales como prácticas, generando un momento de reflexión individual, y proponiendo la apertura subjetiva, donde las preguntas eran bienvenidas para el logro de la claridad y calidad de los datos.

Aun así quisiéramos mencionar que vari@s estudiantes se han visto confundidos en varios ítems y manifestaron que “resultaban similares” o que “decían lo mismo”, lo que inferimos, que puede haber alterado la comprensión conceptual y calidad de las respuestas; intentamos subsanarlo explicando que, si bien eran preguntas parecidas, presentan pequeños matices o diferencias semánticas y que es importante que se concentren en esas diferencias para responder (Se adjunta en el anexo 4 el instructivo de la muestra global).

Riqueza: La fuente es muy rica, ya que con la administración de un solo cuestionario, indagamos todas las dimensiones de las cuatro variables centrales de la investigación, sumados a los datos de base que también se recolectaron con la misma administración.

Cantidad: La fuente ha tenido suficiente cobertura de los datos.

Para trabajar con una fuente de datos válida, sólo hubo que organizar un plan para poder cubrir todos los integrantes de la muestra, es decir, el alumnado del turno mañana en su totalidad. El plan constó de dos intervenciones: una para los alumnos de 1º, 2º y 3º año y otra para l@s alumn@s del ciclo superior (4º, 5º y 6º).

Oportunidad: La velocidad con que se pudo disponer de los datos ha sido adecuada a los tiempos de la investigación, en aproximadamente un mes, se ha completado exitosamente el acceso a la fuente. Fue garantida la adquisición de datos en el momento oportuno, antes de que finalice el ciclo lectivo.

La condición de la altura del año, en lo general, presentó ventajas y desventajas. Como se trató de fines de noviembre, presentó la desventaja de que l@s estudiantes prácticamente no concurrían a la asignatura educación física, pero se visualizó la oportunidad de administrar el pilotaje en un solo día, en la Sede Central, retirando dos estudiantes de cada curso de los 6 años y posteriormente tomar la muestra global, en dos oportunidades: una para l@s estudiantes de 1º, 2º y 3º año y otra para l@s del ciclo superior (4º, 5º y 6º).

Economía: La fuente de datos ha producido costos, accesibles a los recursos de la investigación: A continuación se detallan los mismos:

Impresión de 150 cuestionarios: 600 fotocopias

Una caja de 50 biromes.

Concluimos el apartado citando a Samaja (1994), quien afirma que “las fuentes posibles de datos son al diseño de investigación lo que los materiales de construcción al diseño arquitectónico: Condiciones de posibilidad y límites severos (Samaja, 1994: 263)”.

2.4. Instrumentos para la producción de datos

El instrumento de producción de datos ha sido un cuestionario de autoadministración (ver modelo de cuestionario en anexo 5. Lo hemos seleccionado ya que nos ha resultado una herramienta confiable, viable y de práctica administración en el alumnado de nivel medio.

En el cuestionario, todos los aspectos están relacionados, ya que es una unidad y como tal sus componentes se complementan; fundamentalmente la motivación del

respondente, el orden de las preguntas y el tamaño del cuestionario (Padua, 1994).

Como se trata de un cuestionario autoadministrado, está organizado claramente, de manera concreta y explicativa. Organiza primero la información que le brindará significado al entrevistado respecto a la importancia de su contribución; lo que Padua (1994) explicita que también puede realizarse previamente al encuentro con una carta que resalte y explique la importancia y el significado del estudio y su utilidad.

En lo general, las preguntas se presentan juntas en campos de intereses similares, en primer lugar, en las preguntas introductorias,se deben completar cuestiones personales. Se organiza así “motivado por la necesidad de lograr que el entrevistado se relaje y tenga confianza en el entrevistador(Padua, 1994:87)“.

A continuación,se pretende identificar la cantidad y calidad de prácticas físicas que se realiza, qué siente en las clases de educación física y la causalidad de su participación. Para el final se dejan datos más íntimos, la valoración personal respecto a intereses y deseos propios personales.

Con respecto al tamaño del cuestionario, podemos afrmar que se trata de un tamaño medio, ya que no es tan breve como para no compenetrarse en el tema ni tan extenso como para ser abandonado en la realización del mismo, porque "la búsqueda apunta más a la calidad que a la cantidad de las relaciones" (Padua, 1994:89) entre las variables.

El tipo de preguntas que realiza son predominantemente cerradas con múltiples respuestas, ya que establecen las cinco posibles jerarquías de valoración y Padua (1994) las caracteriza por permitir escoger entre varias alternativas. Las respuestas de nuestro instrumento de producción de datos son cerradas y se responden con una escala tipo Likert cuya puntuación oscila entre 1=totalmente en desacuerdo y 5=totalmente de acuerdo.

En lo particular, está conformado por varios cuestionarios validados previamente para medir las orientaciones motivacionales de los/as estudiantes, el estado de Flow, la motivación intrínseca y la intención de práctica de actividad física en el futuro. A continuación detallamos cada uno.

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

A continuación, en el cuestionario, se intenta medir el estado de Flow, 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 tiene los sujetos a experimentar el Flow, así que 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.

En tercer lugar, se encuentra la medición de la variable Motivación intrínseca para la cual se emplearon sólo cuatro ítems de la Escala de Motivación Deportiva en versión española (Balaguer, Castillo y Duda, 2007) que en su versión original está compuesta por 28 ítems que miden la desmotivación, la motivación externa (regulación externa, introyectada e identificada), y la motivación intrínseca (hacia el conocimiento, la estimulación y la ejecución).

Y en cuarto y último lugar, el cuestionario mide la Intencionalidad de ser físicamente activo de l@s estudiantes, mediante la Medida de la Intencionalidad para ser Físicamente Activo (MIFA), compuesto por cinco ítems para medir la intención de ser físicamente activo tras su paso por las instituciones educativas.

2.5. Plan de actividades en contexto

Se trabajó en contexto de terreno. La posición de l@s investigadores no fue interactiva, ya que nuestro estudio no realiza observaciones ni manipulaciones de

variables durante las clases de educación física, como hubiera ocurrido en un estudio cualitativo, sino que recogemos las manifestaciones de l@s estudiantes respecto a las mismas por una cuestión de factibilidad y recursos.

Actividad	Fecha
Primer contacto e intercambios de correos con la Institución vía e-mail.	3 de Noviembre de 2014
Entrega de carta y reunión informativa, de manera personal	5 de Noviembre de 2014
Entrevista con equipo directivo para organizar el cronograma de administraciones	12 de Noviembre
Realización de la Prueba piloto	17 de Noviembre de 2014
Administración del cuestionario a 1º,2º y 3º año	21 de Noviembre de 2014
Administración del cuestionario a 4º, 5º y 6º año	28 de Noviembre de 2014

2.6. Universo y muestra

Samaja (1994) define la muestra como cualquier subconjunto de un universo bien definido y aclara que tiene la misma estructura o composición interna que éste. En nuestra investigación, el universo que deseamos estudiar comprende l@s estudiantes de educación física que cursan el nivel medio del sistema educativo formal argentino.

La muestra, que representa al universo, comprende l@s estudiantes de educación física que cursan en nivel medio en una escuela Secundaria de Avellaneda, provincia de Buenos Aires. Cumple el criterio sustancial, ya que su estructura es análoga a la estructura del universo. Respecto al criterio de representatividad formal, el proyecto macro, del que somos parte, comprende diversas instituciones que conforman la muestra en escuelas secundarias de Argentina con un muestro de 3000 estudiantes; aun así nuestra muestra a nivel micro es de aproximadamente el 3 % de la muestra de la investigación macro, conformada por 91 estudiantes.

La selección de la muestra se encuadra dentro de las muestras no probabilística ó finalistas (Padua, 1994), ya que se ha escogido de manera deliberada la escuela con la participación de l@s sujetos de manera voluntaria (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Lucio Batista, 1991) y se tuvo en cuenta el año y sexo, lo que nos remite a un muestreo "por cuotas" (Padua, 1994).

Las cuotas de la muestra quedan conformadas por los primeros 5 años (ya que el 6 año no cumple el criterio de representatividad al estar conformada la cuota mujeres por una sola estudiante) y por los dos géneros en los que está dividida la muestra.

A continuación se detallan cada una de ellas y gráficos que la representan:

Cuota 1:

1. a Varones de 1er. Año: 11

1. b Mujeres de 1er. Año: 8

Cuota 2:

2. a Varones de 2do. Año: 10

2. b Mujeres de 2do. Año: 12

Cuota 3:

3. a Varones de 3er. Año: 14

3. b Mujeres de 3er. Año: 8

Cuota 4:

4. a Varones de 4to. Año: 8

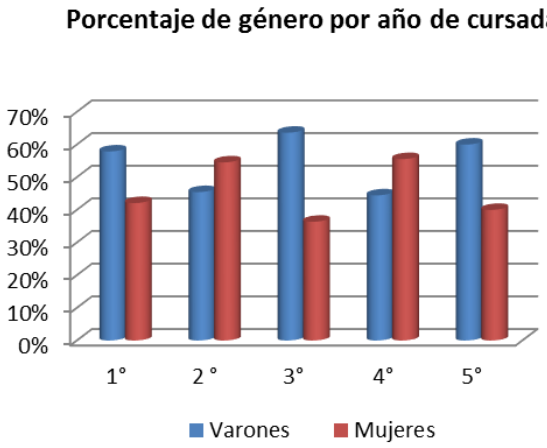
4. b Mujeres de 4to. Año: 10

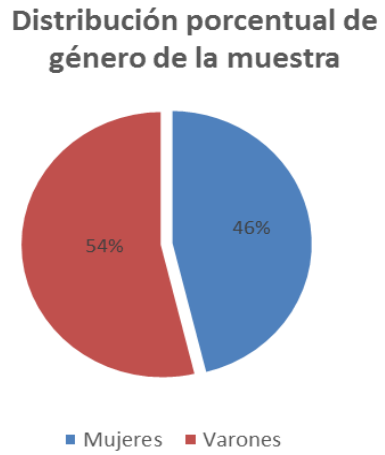
Cuota 5:

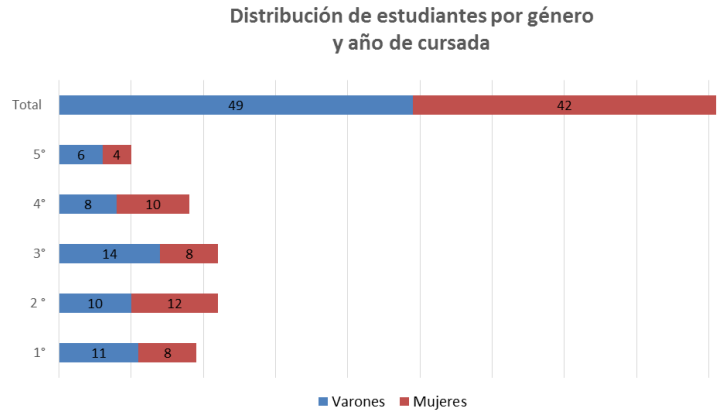
5. a Varones de 5to.Año: 6

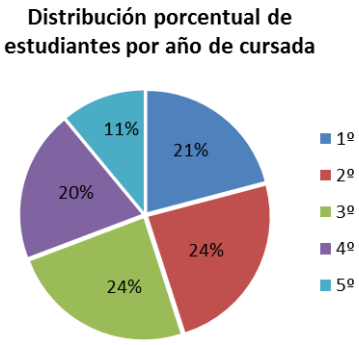
5. b Mujeres de 5to. Año: 4

	1º	**2º**	**3º**	**4º**	**5º**	**Total cuotas Género**
Varones	11	10	14	8	6	**49**
Mujeres	8	12	8	10	4	**42**
Total cuota año	**19**	**22**	**22**	**18**	**10**	**91**









Aún así en la investigación se expusieron los datos del 6º año de cursada, para observar cómo se comportan las variables y que los datos sean tenidos en cuenta en la investigación macro.

2.7. Plan de tratamiento y análisis de los datos

El tratamiento y análisis de los datos se ha centrado principalmente en las variables (Samaja, 1994); es decir, hemos analizado la matriz de datos verticalmente.

Se ha realizado un tratamiento cuantitativo, haciendo el análisis en base a estadística descriptiva.

2.7.1. Secuencia de actividades

2.7.1.1. Procesamiento de la información

Lo hemos realizado mediante la planilla decálculos del programa Excel, producto de Microsoft Office, confeccionada por el equipo de investigación dirigido por Coterón y Gómez. Agrupamos en filas las unidades de análisis y en las columnas los diferentes ítems del cuestionario administrado, correspondiente a cada variable, dimensión o sub-dimensión diseñada en la matriz de datos. (En el anexo 6 se adjunta el manual de procedimiento para completar la planilla Excel y en el anexo 7 se adjunta la planilla con el procesamiento de datos completo).

2.7.1.2. Construcción de índices sumatorios de variables complejas

Se han construido índices sumatorios para todas las variables complejas a fin de poder elaborar un rango que permita relacionarlas, es decir, se transformaron los valores expresados en palabras de opinión (propias de un instrumento de recolección de datos) en valores numéricos que permitieron hacer tratamientos estadísticos.

Transformamos los valores/respuestas de cada dimensión: 1, 2, 3, 4 y 5 (1=totalmente en desacuerdo, 2=en acuerdo, 3=Indiferencia, 4=de acuerdo, 5=totalmente en acuerdo) en una escala de niveles para cada variable conformada por los valores Nulo, Bajo, Medio, Alto y Muy alto. A continuación se detallan los índices sumatorios para cada una de ellas.

2.7.1.2.1. Nivel de Orientación motivacional a la tarea

Para cada U.A se realizó la suma de los valores de las respuestas en el cuestionario referidas todas las dimensiones de esta variable (que comprenden valores del 1 al 5) y, acorde al resultado se encuadran en los diferentes niveles de orientación motivacional a la tarea.

		D_1: Nivel de acuerdo manifestado a la sensación de éxito en las clases de educación física, con respecto al esfuerzo que se es capaz de realizar para practicar una habilidad.

Nivel de orientación motivacional a la tarea	Nulo 8 Bajo 9 a 18 Medio 19 a 28 Alto 29 a 38 Muy alto 39 y 40	**D_2** Nivel de acuerdo manifestado a la sensación de éxito en las clases de educación física, con respecto al aprendizaje de una nueva habilidad.
		D_3: Nivel de acuerdo manifestado a la sensación de éxito en las clases de educación física, con respecto al aprendizaje.
		D_4: Nivel de acuerdo manifestado a la sensación de éxito en las clases de educación física, con respecto al esfuerzo para el logro de nuevas habilidades.
		D_5: Nivel de acuerdo manifestado a la sensación de éxito en las clases de educación física, en cuanto al trabajo constante.
		D_6: Nivel de acuerdo manifestado a la sensación de éxito en las clases de educación física, con respecto a la intención de práctica, como consecuencia de un estímulo.
		D_7: Nivel de acuerdo manifestado a la sensación de éxito en las clases de educación física, con respecto a sentirse mejor como consecuencia de haber aprendido un ejercicio/habilidad.
		D_8: Nivel de acuerdo manifestado a la sensación de éxito en las clases de educación física, con respecto a desarrollar todas las habilidades propias.

2.7.1.2.2. Nivel de orientación motivacional hacia el ego

Para cada U.A se realizó la suma de los valores de las respuestas en el cuestionario referidas todas las dimensiones de esta variable (que comprenden valores del 1 al 5) y, acorde al resultado se encuadran en los diferentes niveles de orientación motivacional al ego.

Nivel de orientación motivacional al ego	Nulo 8 Bajo 9 a 18	**D_1**: Nivel de acuerdo manifestado a la sensación de éxito en las clases de educación física, con respecto al esfuerzo que se es capaz de realizar parapracticar una habilidad.
		D_2 Nivel de acuerdo manifestadoa la sensación de éxito en las clases de educación física, con respecto al aprendizaje de una nueva habilidad.
		D_3: Nivel de acuerdo manifestadoa la sensación de

	Medio 19 a 28 Alto 29 a 38 Muy alto 39 y 40	éxito en las clases de educación física, con respecto al aprendizaje.
		D_4: Nivel de acuerdo manifestado a la sensación de éxito en las clases de educación física, con respecto al esfuerzo para el logro de nuevas habilidades.
		D_5: Nivel de acuerdo manifestado a la sensación de éxito en las clases de educación física,en cuanto al trabajo constante.
		D_6: Nivel de acuerdo manifestado a la sensación de éxito en las clases de educación física, con respecto a la intención de práctica, como consecuencia de unestímulo.
		D_7: Nivel de acuerdo manifestadoa la sensación de éxito en las clases de educación física, con respecto a sentirse mejor como consecuencia de haber aprendido un ejercicio/habilidad.
		D_8 : Nivel de acuerdo manifestado a la sensación de éxito en las clases de educación física, conrespecto a desarrollar todas las habilidades propias.

2.7.1.2.3. Nivel de Flow

Para cada U.A se realizó la suma de los valores de las respuestas en el cuestionario referidas a todas las sub-dimensiones de esta variable (que comprenden valores del 1 al 5) y, esa suma se jerarquizó en una segunda instancia en los niveles nulo, bajo, medio alto y muy alto para nivelar cada subdimensión, siendo puntuadas de 1 a 5 para un posterior análisis. Estos valores de cada dimensión luego se suman para conformar el valor adquirido en la variable nivel de flow.

Nivel de Flow	Nulo: 9 Bajo: 10 a 20	**D_1** : Equilibrio entre habilidad y reto.	Nulo: 1 Bajo: 2 Medio: 3 Alto: 4 Muy Alto: 5	D_{1a}: Nivel de acuerdo manifestado respecto al conocimiento de que en las clases de educación física, las habilidades propias le permitirán hacer frente al desafío que se le plantea.	Nulo 4 Bajo 5-9 Medio 10-14 Alto 15-19 Muy alto 20
				D1b: Nivel de acuerdo manifestado respecto al conocimiento de que en las clases de educación física, las habilidades propias están al mismo nivel de lo que exige la situación.	
				D1c: Nivel de acuerdo manifestado respecto a sentir que se es lo suficientemente bueno para hacer frente a las demandas de la	

	Medio: 21 a 31 Alto: 32 a 42 Muy Alto: 43 a 45			situación en las clases de educación física.	
				D1d: Nivel de acuerdo manifestado respecto a que, en las clases de educación física, las dificultades están en el mismo nivel que las habilidades propias para superarlas.	
		D_2: Combinación/ unión de la acción y el pensamiento	Nulo: 1 Bajo: 2 Medio: 3 Alto: 4 Muy Alto: 5	D2a: Nivel de acuerdo manifestado con la realización en las clases de educación física, de gestos correctos de forma automática.	Nulo 4 Bajo 5-9 Medio 10-14 Alto 15-19 Muy alto 20
				D2b: Nivel de acuerdo manifestado con la percepción de que las cosas suceden automáticamente en las clases de EF.	
				D2c: Nivel de acuerdo manifestado con que, en las clases de educación física, mi ejecución es automática.	
				D2d: Nivel de acuerdo manifestado respecto a que, en las clases de educación física, la realización de las cosas es espontánea y automática.	
		D_3: Claridad de objetivos	Nulo: 1 Bajo: 2 Medio: 3 Alto: 4 Muy Alto: 5	D3a: Nivel de acuerdo manifestado respecto al conocimiento claro de lo que se quiere hacer en las clases de EF.	Nulo 4 Bajo 5-9 Medio 10-14 Alto 15-19 Muy alto 20
				D3b: Nivel de acuerdo manifestado respecto a que, en las clases de EF, se tiene seguridad sobre lo que se quiere hacer.	
				D3c: Nivel de acuerdo manifestado respecto a que, en las clases de educación física se sabe lo que se quiere conseguir.	
				D3d: Nivel de acuerdo manifestado respecto a que, en las clases de educación física, las metas están claramente definidas.	
		D_4: Feedback claro y sin ambigüedades	Nulo: 1 Bajo: 2 Medio: 3 Alto: 4 Muy Alto: 5	D4a: Nivel de acuerdo manifestado respecto a tener realmente claro cómo se están realizando las ejecuciones en las clases de educación física.	Nulo 4 Bajo 5-9 Medio 10-14 Alto 15-19 Muy alto 20
				D4b: Nivel de acuerdo manifestado respecto a saber lo bien que se está haciendo algo en las clases de educación física	
				D4c: Nivel de acuerdo manifestado respecto a tener buenos pensamientos de lo que se hace en las clases de educación física, mientras se realiza.	
				D4d: Nivel de acuerdo manifestado respecto a la confirmación en la clase de educación física de una muy buena realización.	
		D_5: Concentración	Nulo: 1 Bajo: 2 Medio: 3	D5a: Nivel de acuerdo manifestado respecto a que, en las clases de educación física, la atención está completamente enfocada en lo que	Nulo 4 Bajo 5-9 Medio

		sobre la tarea que se está realizando	Alto: 4 Muy Alto: 5	se está realizando.	10-14 Alto 15-19 Muy alto 20
				D5b: Nivel de acuerdo manifestado respecto a poder mantener la mente en lo que está sucediendo sin esfuerzo durante las clases de educación física.	
				D5c: Nivel de acuerdo manifestado respecto a tener una total concentración en las clases de educación física.	
				D5d: Nivel de acuerdo manifestado respecto a estar totalmente concentrado/a en lo que se está haciendo, en las clases de educación física.	
		D_6: Sentimiento de control	Nulo: 1 Bajo: 2 Medio: 3 Alto: 4 Muy Alto: 5	D6a: Nivel de acuerdo manifestado respecto a tener la sensación de control sobre lo que se está haciendo en las clases de educación física.	Nulo 4 Bajo 5-9 Medio 10-14 Alto 15-19 Muy alto 20
				D6b: Nivel de acuerdo manifestado respecto al sentimiento de poder controlar, en las clases de educación física, lo que se está haciendo.	
				D6c: Nivel de acuerdo manifestado respecto al sentimiento de control total, en las clases de educación física.	
				D6d: Nivel de acuerdo respecto al sentimiento de control total del propio cuerpo, en las clases de educación física.	
		D_7: Pérdida de cohibición o de autoconciencia	Nulo: 1 Bajo: 2 Medio: 3 Alto: 4 Muy Alto: 5	D7a: Nivel de acuerdo manifestado respecto a que, en las clases de educación física, se le otorga igual importancia a lo que los/as demás puedan estar pensando de uno/a.	Nulo 4 Bajo 5-9 Medio 10-14 Alto 15-19 Muy alto 20
				D7b: Nivel de acuerdo manifestado respecto a que, en las clases de educación física, se le otorga igual importancia a lo que los demás puedan estar evaluando de uno/a.	
				D7c: Nivel de acuerdo manifestado respecto a que, en las clases de educación física, se le otorga igual importancia a la imagen que se le da a lo/as demás	
				D7d: Nivel de acuerdo manifestado respecto a que, en las clases de educación física, se le otorga igual importancia a lo que los/as demás puedan estar pensando de uno/a.	
		D_8: Transformación en	Nulo: 1 Bajo: 2 Medio: 3 Alto: 4	D8a: Nivel de acuerdo manifestado respecto a que, en las clases de educación física, el tiempo pareciera alterarse (pasa más lento o más rápido).	Nulo 4 Bajo 5-9 Medio 10-14

		la percepción del tiempo	Muy Alto: 5	D8b: Nivel de acuerdo manifestado respecto a que, en las clases de educación física, el paso del tiempo parece ser diferente al normal.	Alto 15-19 Muy alto 20
				D8c: Nivel de acuerdo manifestado respecto a que, en las clases de educación física, se siente como el tiempo pasa rápidamente.	
				D8d: Nivel de acuerdo manifestado respecto que, en las clases de educación física, se pierde la noción normal del tiempo.	
		D_9: Experiencia autotélica	Nulo: 1 Bajo: 2 Medio: 3 Alto: 4 Muy Alto: 5	D9a: Nivel de acuerdo manifestado respecto a que en las clases de educación física, realmente la experiencia resulta divertida	Nulo 4 Bajo 5-9 Medio 10-14 Alto 15-19 Muy alto 20
				D9b: Nivel de acuerdo manifestado respecto a que en las clases de educación física, le gusta lo que experimenta en la ejecución y desea volver a sentirlo.	
				D9c: Nivel de acuerdo manifestado respecto a que en las clases de educación física la experiencia deja una impresión satisfactoria.	
				D9d: Nivel de acuerdo manifestado respecto a que en las clases de educación física, la experiencia es muy valiosa y reconfortante.	

2.7.1.2.4. Nivel de intención de futura práctica de actividad física-deportiva

Para cada U.A se realizó la suma de los valores de las respuestas en el cuestionario referidas todas las dimensiones de esta variable (que comprenden valores del 1 al 5) y, acorde al resultado se encuadran en los diferentes niveles de intención de futura práctica de actividad física

Nivel de intención de futura práctica de actividad física	Nulo 5 Bajo 6 a 11 Medio 12 a 17 Alto 18 a 23 Muy alto 24 y 25	**D_1**: Nivel de interés manifestado por el desarrollo de la forma física.
		D_2: Nivel de acuerdo manifestado por la práctica deportiva, al margen de las clases de Educación Física.
		D_3: Nivel de intención manifestada de formar parte de un club deportivo de entrenamiento al terminar el colegio.
		D_4: Nivel de intención manifestada por mantenerse físicamente activo/a, después de terminar el colegio.

		D_5: Nivel manifestado de prácticas habituales de deporte en el tiempo libre

2.7.1.2.5. Nivel de motivación intrínseca

Para cada U.A se realizó la suma de los valores de las respuestas en el cuestionario referidas todas las dimensiones de esta variable (que comprenden valores del 1 al 5) y, acorde al resultado se encuadran en los diferentes niveles de motivación intrínseca.

Nivel de motivación intrínseca	Nulo 4 Bajo 5 a 9 Medio 10 a 14 Alto 15 a 19 Muy alto 20	**D_1**: Nivel de acuerdo manifestado respecto a que la Educación Física es divertida.
		D_2: Nivel de acuerdo manifestado respecto al disfrute al aprender nuevas habilidades.
		D_3: Nivel de acuerdo manifestado respecto a que la Educación Física es estimulante.
		D_4:Nivel de acuerdo manifestado con la satisfacción que se siente mientras se aprenden nuevas habilidades/técnicas

2.7.1.3. Análisis estadístico de cada variable

Todas las variables fueron analizadas de modo general en toda la muestra y también en las cuotas definidas en la misma. Se han realizado tablas de frecuencia porcentual (1 para cada cuota) y se extrajeron las medidas estadísticas moda y media.

Luego de realizar las sumatorias de cada U.A se procedió a ubicar ese resultado dentro de los niveles /valores de la misma; con la finalidad de obtener sólo uno de 5 niveles y así poder obtener el promedio y la moda de los valores de cada variable.

Para obtener datos más fieles dejamos un decimal en el promedio y la moda la efectuamos sobre los niveles de cada U.A.

El análisis de cada variable de la matriz de datos “informa” sobre el comportamiento de nuestra población respecto de uno de sus aspectos

relevantes. Es, en términos de la estadística, “una población de mediciones” y, como tal, determina una distribución de frecuencias mediante el promedio y la moda, para de ese modo, inferir un conocimiento sobre la población como conjunto (Samaja; 1994).

2.7.1.4. Ilustración de los resultados con gráficos descriptivos

Utilizamos gráficos de barras para cada representar la moda y la media de cada variable en cada una de las cuotas.

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

Para poder realizar las tablas y gráficos, transformamos los valores “Nulo, bajo, medio, alto y muy alto” de las variables complejas. Ya que éstos no nos permitenestablecer cálculos entre sí, promedios o modas, por ser palabras, entonces, en los ejes verticales “Y” ubicamos los diferentes niveles de cada variable, donde nulo se observa como 1, bajo como 2, medio como 3, alto como 4 y muy alto es 5.

2.7.1.5. Análisis de relación de variables

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

- Nivel de orientación motivacional a la tarea con la intención de práctica futura de actividad física y deportiva en l@s estudiantes de Educación Física del nivel medio del sistema educativo argentino.
- Nivel de orientación motivacional al ego con la intención de práctica futura de actividad física y deportiva en l@s estudiantes de Educación Física del nivel medio del sistema educativo argentino.
- Nivel de motivación intrínseca con la intención de práctica futura de actividad física y deportiva en l@s estudiantes de Educación Física del nivel medio del sistema educativo argentino.

- Nivel de estado de Flow con la intención de práctica futura de actividad física y deportiva en l@s estudiantes de Educación Física del nivel medio del sistema educativo argentino.
- Gusto por la educación física con la intención de práctica futura de actividad física y deportiva en l@s estudiantes de Educación Física del nivel medio del sistema educativo argentino.
- Calificación obtenida el año anterior con el nivel de motivación intrínseca

3. Tercera Parte: Análisis y conclusiones

3.1. Exposición de los datos (o resultados)

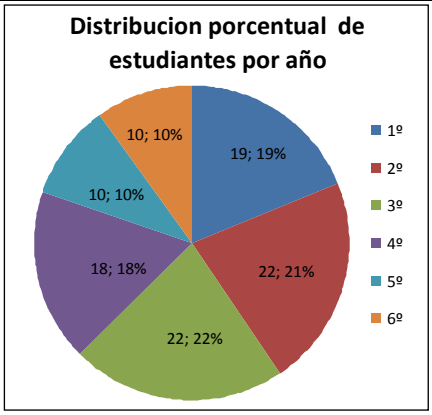
3.1.1. Variables de Base

A continuación describiremos cómo se han comportado las variables de base:

3.1.1.1. Año de cursada

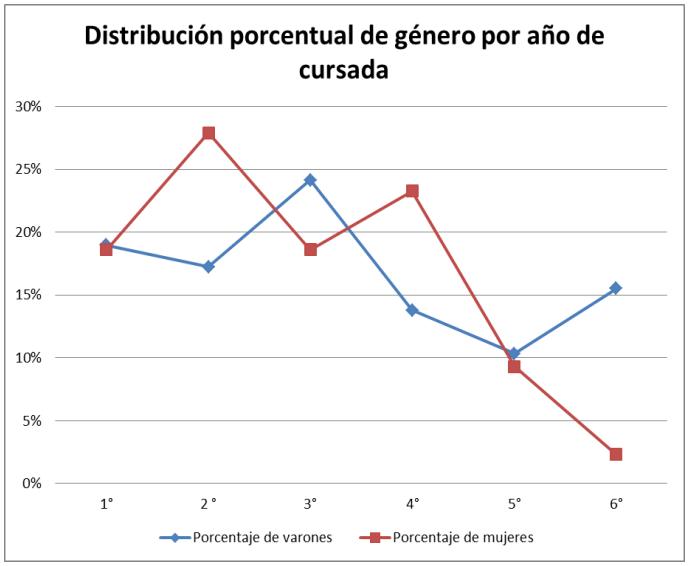
El 19% de l@s estudiantes de la escuela secundaria asiste a 1º año, el 22% cursa el 2º año, otro 22% cursa el 3º año, el 18% asiste al 4º año, el 10% asiste al 5º año y el restante 10% cursa el 6% año. Estos datos se pueden observar en la siguiente tabla y gráfico:

Tabla de frecuencia porcentual de año		
1º	19	19%
2º	22	22%
3º	22	22%
4º	18	18%
5º	10	10%
6º	10	10%
Total	101	100%



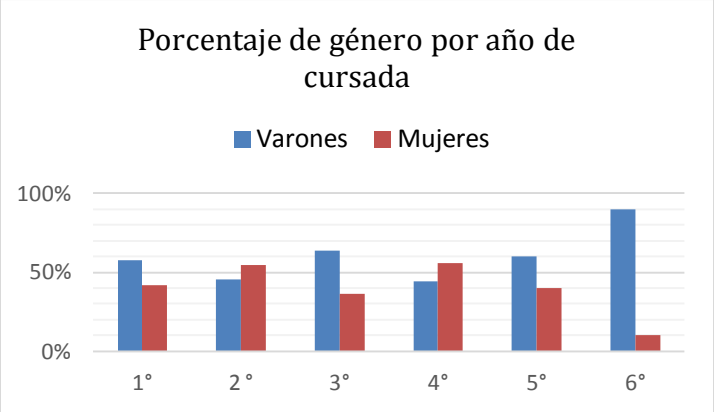
Del total de varones, el 19% se encuentra en 1° año, el 17% en segundo, el 24% cursa el 3° año, el 14% se encuentra en 4° año, el 10 % en 5° año y el 16% en 6° año; y del total de mujeres, el 19% se encuentra en 1° año, el 28% en 2° año, el 19% en 3° año, el 23% de ellas en 4° año, el 9% en 5° año y el restante 2% asiste a 6° año. A continuación se presentan la tabla porcentual y el gráfico que representa dicha información:

	Porcentaje de varones	Porcentaje de mujeres
1°	19%	19%
2 °	17%	28%
3°	24%	19%
4°	14%	23%
5°	10%	9%
6°	16%	2%
	100%	100%



En cada año de cursada los porcentajes de género se distribuyen de la siguiente manera: En primer año, el 58% son varones, mientras que el 42% son mujeres, en segundo año, el 45% son varones, mientras que el 55% son mujeres; en tercer año el 64% son varones y el 36% son mujeres, en cuarto año el porcentaje de varones es de 44% y el de mujeres corresponde al 56%; en quinto año el 60% de estudiantes son mujeres y el 40 % son varones y en sexto año se produce la diferencia porcentual más grande ya que el 90% son varones y el 10% son mujeres.

En el siguiente gráfico podemos observar cómo se distribuye la frecuencia porcentual de cada cuota de género en cada año de cursada.

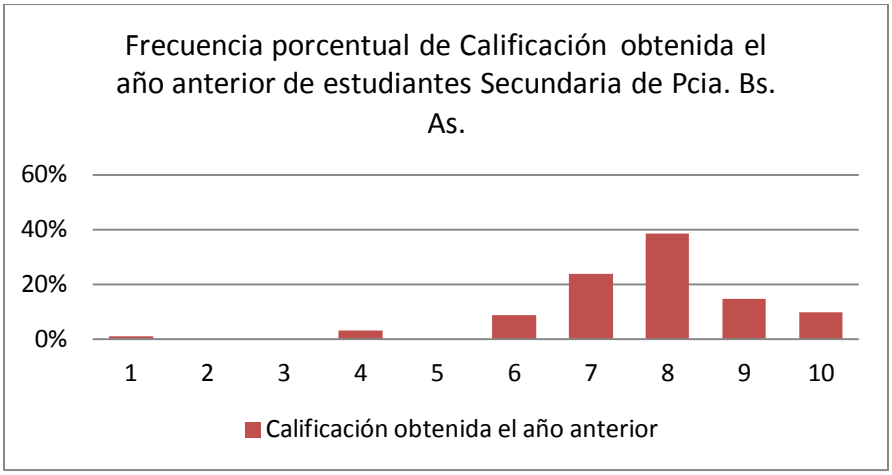


3.1.1.2. Calificación de Educación Física del año anterior

La variable Calificación obtenida el año anterior se ha comportado de la siguiente manera en el total de la muestra:

Sólo el 1% ha manifestado obtener un 1 como calificación anual del año anterior, nadie ha manifestado recibir calificaciones de 2, 3 ni 5; el 3% ha obtenido un 4, el 9 % ha obtenido un 6, el 7 como calificación ha sido obtenido por un 24%, mientras que el 39% ha obtenido un 8, el 15% de l@s estudiantes de la escuela secundaria ha manifestado obtener un 9 y el restante 10% ha obtenido como calificación anual un 10. Dicha información se ve representada en la siguiente tabla porcentual y su gráfico.

Calificación	Frecuencia absoluta	Porcentaje muestra
1	1	1%
2	0	0%
3	0	0%
4	3	3%
5	0	0%
6	9	9%
7	24	24%
8	39	39%
9	15	15%
10	10	10%
Total	101	100%

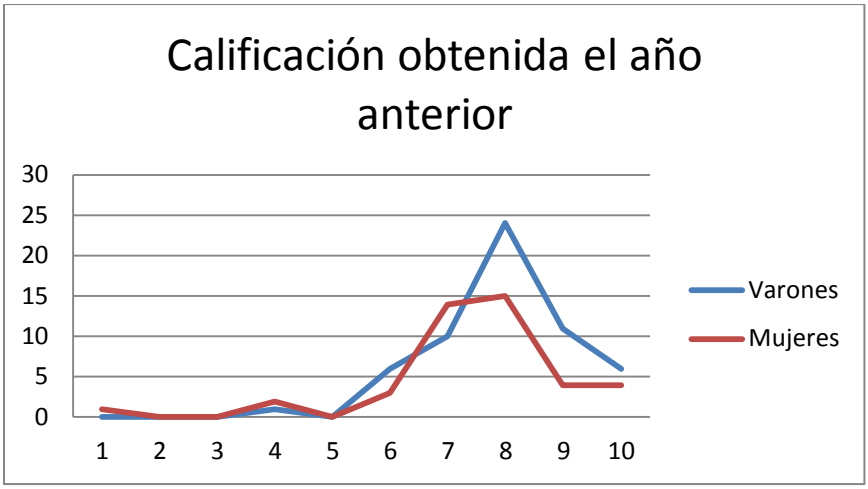


La moda en ambos géneros ha sido de 8.

El promedio de calificación entre los varones ha sido de 5,8; mientras que el de las muejres ha sido de 4,3.

Si observamos en el siguiente cuadro podremos comparar cómo la variable calificación obtenida el año anterior se comporta en las cuotas varones y mujeres.

Calificación obtenida el año anterior		
	Varones	Mujeres
1	0	1
2	0	0
3	0	0
4	1	2
5	0	0
6	6	3
7	10	14
8	24	15
9	11	4
10	6	4



3.1.1.3. Gusto por la Educación física

L@s estudiantes de la escuela secundaria han manifestado su gusto por la educación física: un 6% afirma que no le gusta nada, un 7% que le gusta poco, un 20% que su gusto es normal, un 29% que le gusta bastante y el restante 38% de la muestra que les gusta mucho. A continuación presentamos el gráfico y la tabla que representan esta información:

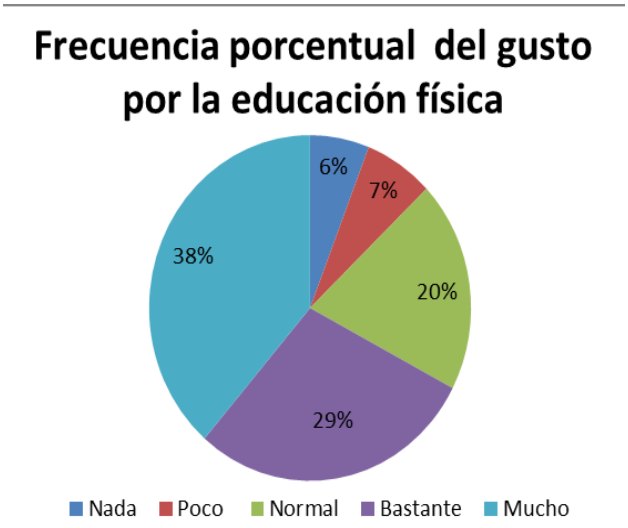
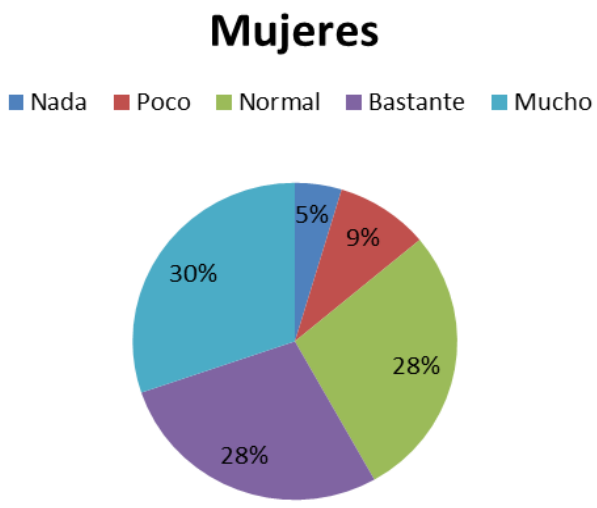


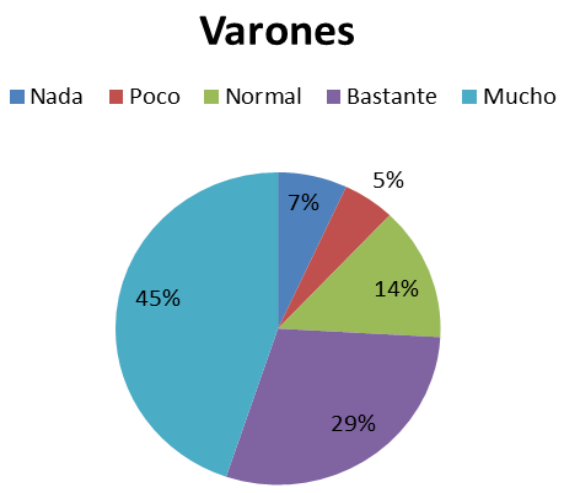
Tabla de frecuencia absoluta y porcentual de la Variable Gusto por la Educación física		
Nada	6	6%
Poco	7	7%
Normal	20	20%

Bastante	29	29%
Mucho	39	39%
Total	101	100%

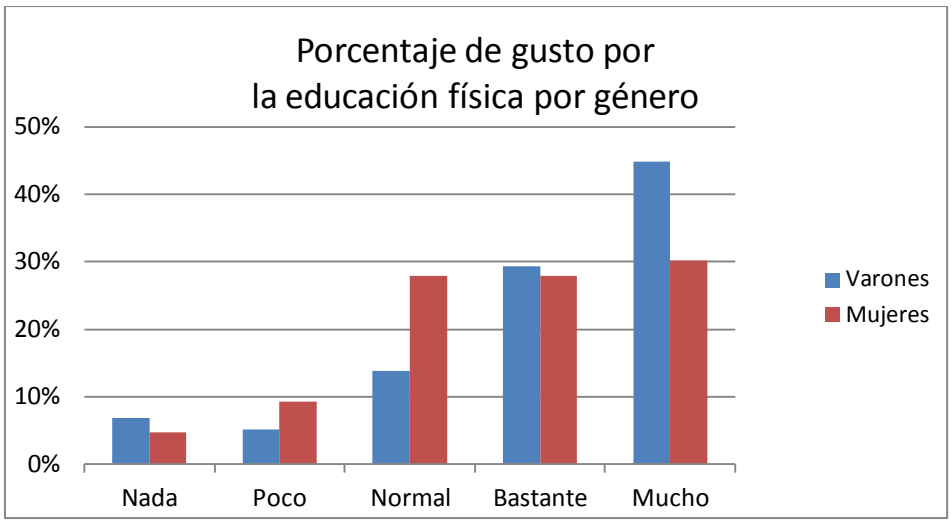
Las estudiantes de nivel medio manifestaron su gusto por la educación física, al 5% de ellas no le gusta nada, al 9% les gusta poco, mientras que el 28% manifestó que su gusto es normal, el otro 28% expresó que les gusta bastante y el 30% que les gusta mucho; mientras que un 7% de los varones manifestaron que no les gusta nada, un 5% que les gusta poco, un 14% manifiesta que su gusto es normal, el 29 % que les gusta bastante la educación física y el 45% restante manifiesta que les gusta mucho.

Porcentaje por género		
	Varones	Mujeres
Nada	7%	5%
Poco	5%	9%
Normal	14%	28%
Bastante	29%	28%
Mucho	45%	30%



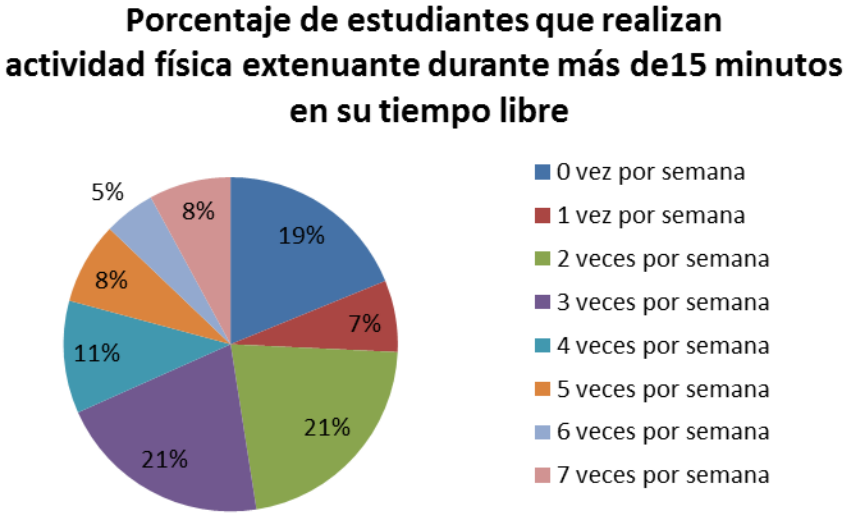


En el siguiente gráfico se puede comparar cómo se comporta la variable gusto por la educación física según los porcentajes por género



3.1.1.4. Frecuencia semanal con que realiza actividad física extenuante durante más de 15 minutos en el tiempo libre

El 19% de l@s estudiantes no realiza actividad física extenuante durante más de 15 minutos, el 7% lo hace 1 vez por semana, 21% la realiza 2 veces por semana, otro 21% la realiza 3 veces por semana, el 11% la realiza 4 veces por semana, el 8% la realiza 5 veces por semana, el 5% la realiza 6 veces por semana y el restante 8% lo hace 7 veces por semana. Este detalle lo podemos observar en el siguiente gráfico:

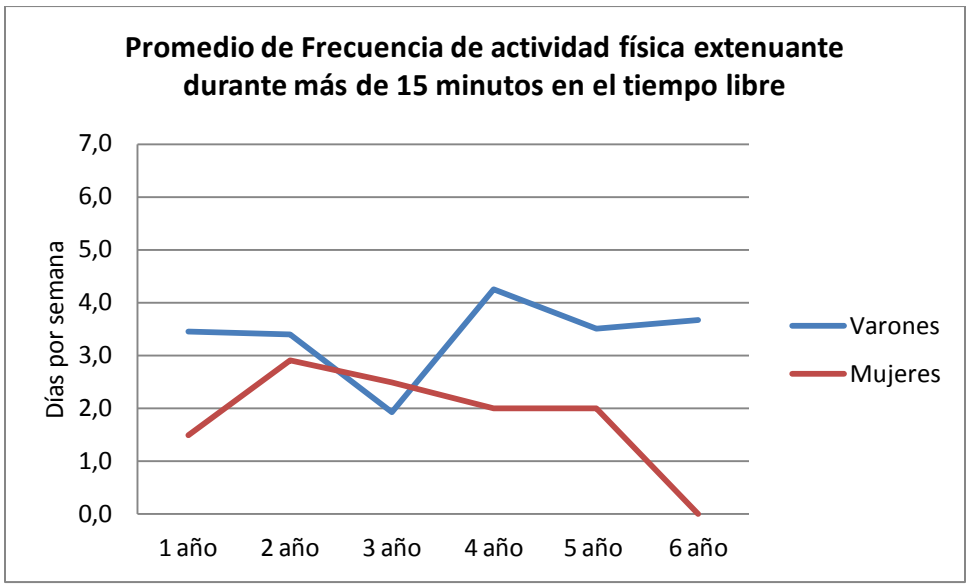


El promedio de varones de primer año que realizan actividad física extenuante en su tiempo libre es de 3,5 veces por semana mientras que el promedio de mujeres

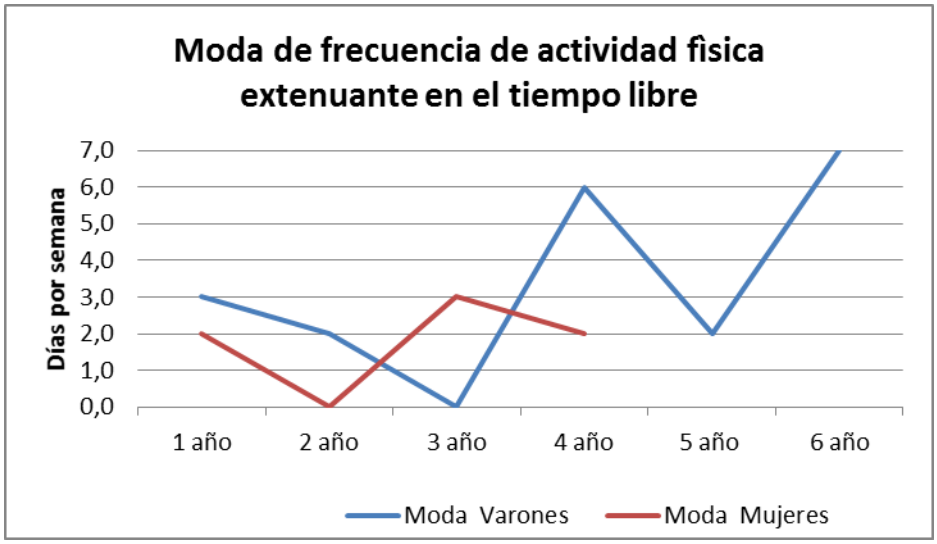
del mismo año es de 1,5 veces por semana; en segundo año el promedio de varones es de 3,4 veces por semana mientras que en las mujeres se observa 2,9 veces por semana de promedio; en 3° año el promedio masculino es de 1,9 veces por semana, mientras que las mujeres del mismo año manifestaron como promedio que realizaban este tipo de práctica 2,5 veces por semana como promedio; en 4° año los varones manifestaron que la realizaban 4,3 veces por semana de promedio y las mujeres 2 veces por semana; el promedio de los varones de 5° año manifestaron que realizan actividad física extenuante en su tiempo libre 3,5 veces por semana, mientras que las mujeres lo hacen 2 veces por semana; por último los estudiantes de 6° año obtuvieron un promedio de 3,7 veces por semana de frecuencia semanal de actividad física extenuante durante más de 15 minutos mientras que la única mujer del mismo año no realiza este tipo de actividad.

Esta información se puede observar en el siguiente gráfico y tabla:

Promedio		
	Varones	Mujeres
1 año	3,5	1,5
2 año	3,4	2,9
3 año	1,9	2,5
4 año	4,3	2,0
5 año	3,5	2
6 año	3,7	0,0



La moda presente en cada año de cursada se puede observar en el siguiente gráfico:



En 1° año la moda masculina ha sido de 3 días a la semana, en 2° año de 2 veces por semana, en 3° año de 0 veces por semana, en 4° año de 6 veces por semana, en 5° año la moda presente fue de 2 veces por semana y en 6° año de 7 veces por semana.

Sin embargo en las mujeres de 1° y 4° año la moda ha sido de 2 días, en 2° y 6° la moda obtenida fue de 0 días, en 3º año la moda obtenida fue de 3 días a la

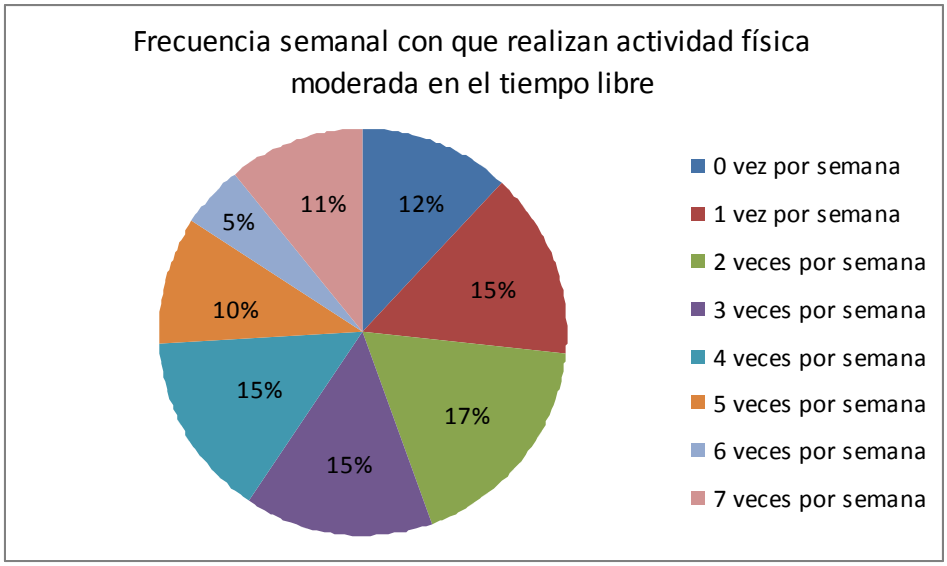
semana y en 5° año no se pudo obtener moda por no repetirse ningún valor. A continuación presentamos la tabla que detalla esta información:

Moda		
	Varones	Mujeres
1 año	3,0	2,0
2 año	2,0	0,0
3 año	0,0	3,0
4 año	6,0	2,0
5 año	2,0	
6 año	7,0	0,0

3.1.1.5. Frecuencia semanal con que realiza actividad física moderada durante más de 15 minutos en el tiempo libre

El 12% de l@s estudiantes que participaron en la muestra no realiza actividad física moderada durante más de 15 minutos semanalmente, el 15% lo hace 1 vez por semana, 18% la realiza 2 veces por semana, 15% la realiza 3 veces por semana, otro 15% la realiza 4 veces por semana, el 10% la realiza 5 veces por semana, el 5% la realiza 6 veces por semana y el restante 11% lo hace 7 veces por semana. Este detalle lo podemos observar en la siguiente tabla representada en su gráfico:

0 vez por semana	12%
1 vez por semana	15%
2 veces por semana	18%
3 veces por semana	15%
4 veces por semana	15%
5 veces por semana	10%
6 veces por semana	5%
7 veces por semana	11%

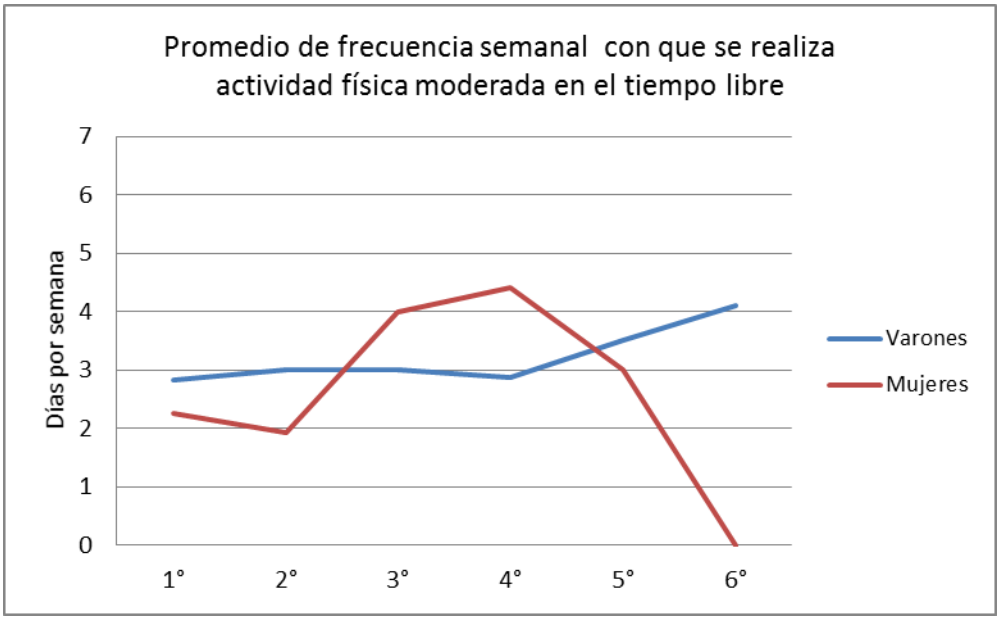


A continuación podemos observar cómo se comporta el promedio de frecuencia semanal de actividad física moderada en los diferentes años de cursada y en ambos géneros:

Promedio	Varones	Mujeres
1°	2,8	2,3
2°	3,0	1,9
3°	3,0	4,0
4°	2,9	4,4
5°	3,5	3,0
6°	4,1	0,0

En 1° año el promedio de varones manifestó que realiza actividad física moderada durante más de 15 minutos en su tiempo libre 2,8 días a la semana, mientras que las mujeres del mismo año dijeron que la realizan 2,3 días a la semana; en 2° año los varones manifestaron que su promedio es de 3 días a la semana mientras que las mujeres 1,9 días por semana; en 3° año para los varones el promedio de la frecuencia moderada manifestada fue de 3 días y para las mujeres de 4 días; en 4° el promedio de los varones realizan actividad física moderada 2,9 días a la semana, mientras que las mujeres 4,4 días de promedio; en 5° año los varones manifestaron que su frecuencia semanal de actividad física moderada en el tiempo libre es de 3,5 días mientras que las mujeres del mismo año 3 días y por último en 6° año los varones 4,1 días a la semana de promedio realizan actividad física

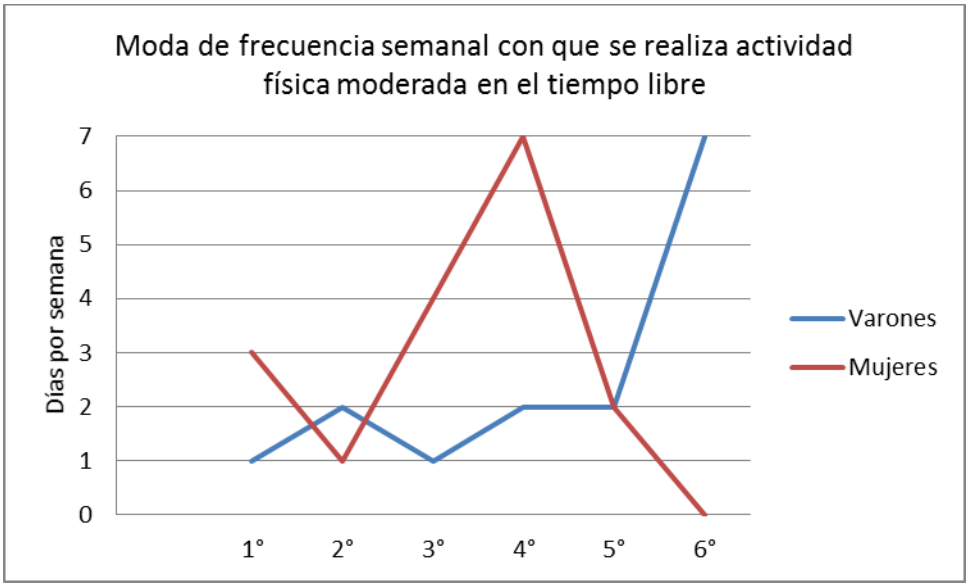
moderada en su tiempo libre por más de 15 minutos mientras que la única mujer de 6º año ningún día a la semana. El siguiente gráfico representa dicha información.



En 1° año la moda de varones manifestó que realiza actividad física moderada durante más de 15 minutos en su tiempo libre 1 día a la semana, mientras que las mujeres del mismo año obtuvieron como moda 3 días a la semana; en 2° año los varones obtuvieron una moda de 2 días a la semana mientras que las mujeres del mismo año de 1 día por semana; en 3° año los varones manifestaron una moda de 1 día y las mujeres de 4 días; en 4° año los varones obtuvieron una moda de 2 días a la semana, mientras que las mujeres de 7 días; en 5° año los varones manifestaron una moda de frecuencia semanal de actividad física moderada en el tiempo libre de 2 días al igual que las mujeres y por último en 6° año los varones obtuvieron una media de 7 días a la semana mientras que la única mujer de 6º año ningún día a la semana. La siguiente tabla y gráfico representan dicha información:

Moda	Varones	Mujeres
1°	1,0	3,0
2°	2,0	1,0
3°	1,0	4,0
4°	2,0	7,0

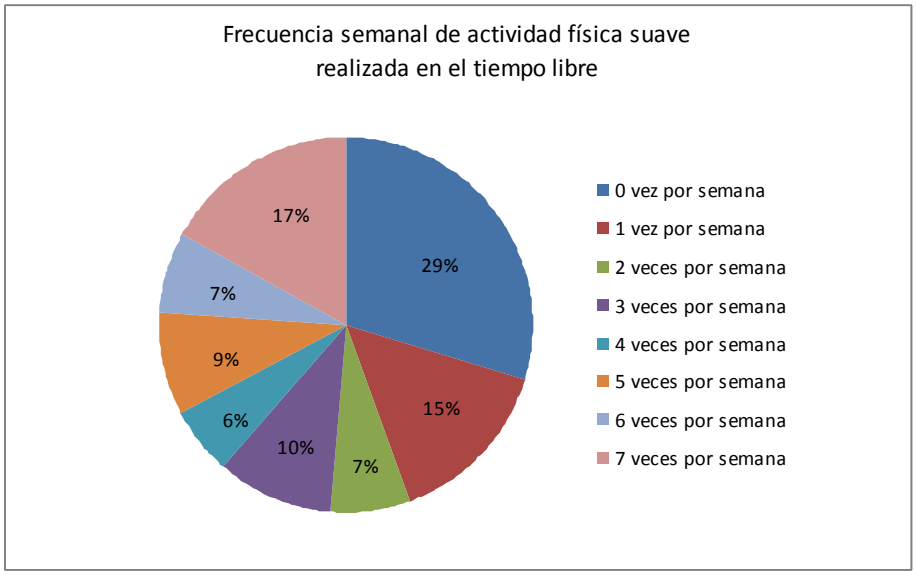
5°	2,0	2,0
6°	7,0	0,0



3.1.1.6. Frecuencia semanal con que realiza actividad física suave durante más de 15 minutos en el tiempo libre

El 30 % de l@s estudiantes que participaron en la muestra no realiza actividad física suave durante más de 15 minutos semanalmente, el 15% lo hace 1 vez por semana, 7% la realiza 2 veces por semana, 10% la realiza 3 veces por semana, el 6% la realiza 4 veces por semana, el 9% la realiza 5 veces por semana, el 7% la realiza 6 veces por semana y el restante 17% lo hace 7 veces por semana. Este detalle lo podemos observar en la siguiente tabla representada en su gráfico:

Frecuencia porcentual	
0 vez por semana	30%
1 vez por semana	15%
2 veces por semana	7%
3 veces por semana	10%
4 veces por semana	6%
5 veces por semana	9%
6 veces por semana	7%
7 veces por semana	17%

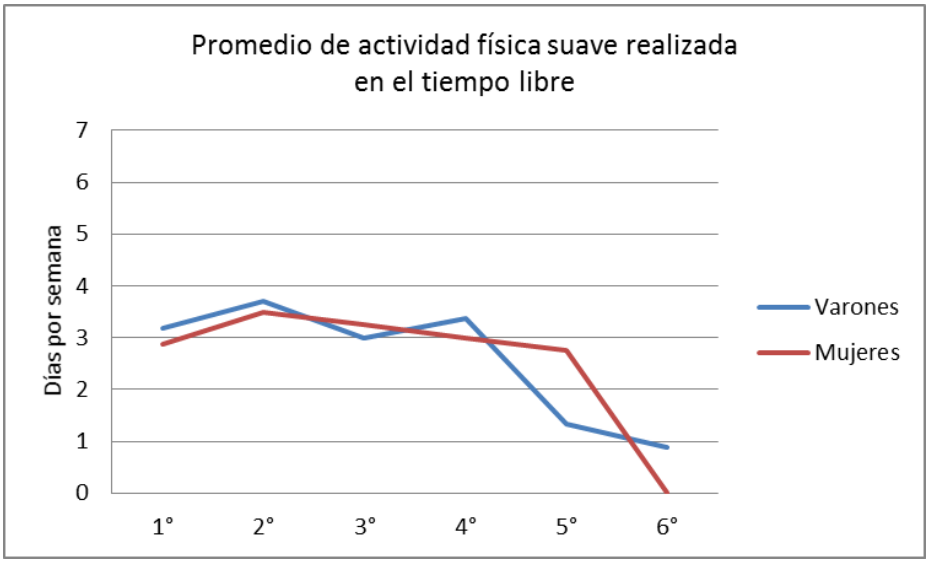


A continuación podemos observar cómo se comporta el promedio de frecuencia semanal de actividad física suave en los diferentes años de cursada y en ambos géneros:

Promedio	Varones	Mujeres
1°	3,2	2,9
2°	3,7	3,5
3°	3,0	3,3
4°	3,4	3,0
5°	1,3	2,8
6°	0,9	0,0

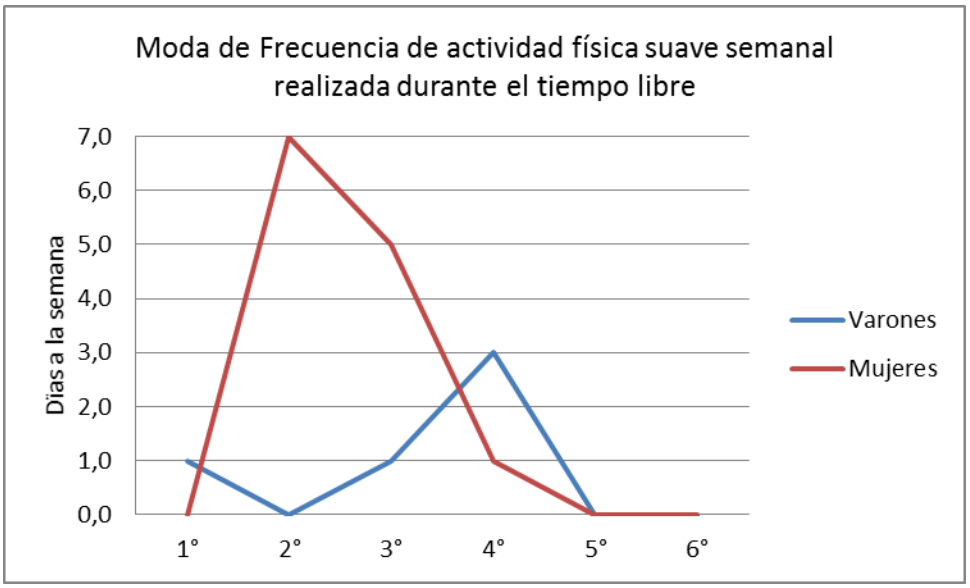
En 1° año el promedio de varones manifestó que realiza actividad física suave durante más de 15 minutos en su tiempo libre 3,2 días a la semana, mientras que las mujeres del mismo año dijeron que la realizan 2,9 días a la semana; en 2° año los varones manifestaron que 3,7 días a la semana mientras que las mujeres 3,5 días por semana; en 3° año para los varones el promedio de la frecuencia moderada manifestada fue de 3 días y para las mujeres de 3,3 días; en 4° el promedio de los varones realizan actividad física moderada 3,4 días a la semana, mientras que las mujeres 3 días de promedio; en 5° año los varones manifestaron que su frecuencia semanal de actividad física moderada en el tiempo libre es de 1,3 días mientras que las mujeres del mismo año 2,8 días y por último en 6° año

los varones 0,9 días a la semana de promedio realizan actividad física moderada en su tiempo libre por más de 15 minutos mientras que la única mujer de 6º año ningún día a la semana. El siguiente gráfico representa dicha información.



En 1° año la moda de varones manifestó que realiza actividad física suave durante más de 15 minutos en su tiempo libre 1 día a la semana, mientras que las mujeres del mismo año obtuvieron como moda 0 días a la semana; en 2° año los varones obtuvieron una moda de 0 días a la semana mientras que las mujeres del mismo año de 7 días por semana; en 3° año los varones manifestaron una moda de 1 día y las mujeres de 5 días; en 4° año los varones obtuvieron una moda de 3 días a la semana, mientras que las mujeres de 1 día; en 5° año los varones manifestaron una moda de frecuencia semanal de actividad física suave en el tiempo libre de 0 días al igual que las mujeres y por último en 6° año los varones obtuvieron una moda de 0 días a la semana al igual que la única mujer del mismo año de cursada. La siguiente tabla y gráfico representan dicha información:

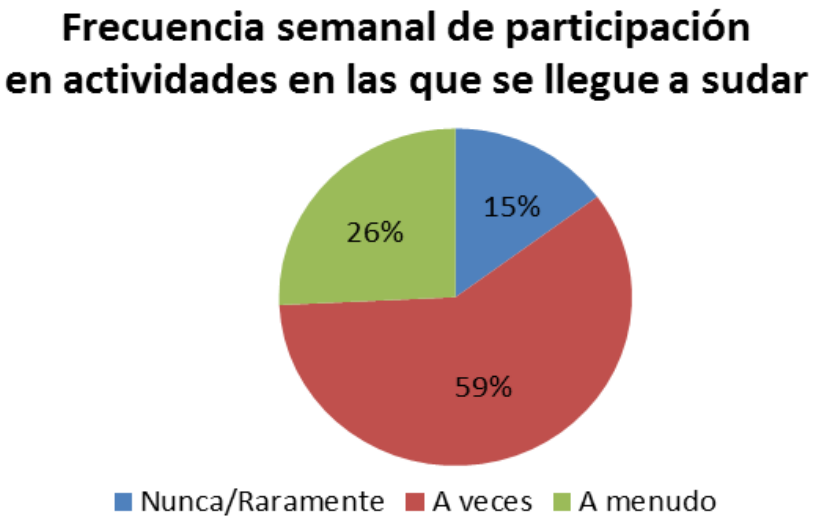
Moda	Varones	Mujeres
1°	1,0	0,0
2°	0,0	7,0
3°	1,0	5,0
4°	3,0	1,0
5°	0,0	0,0
6°	0,0	0,0



3.1.1.7. Frecuencia semanal con que participa en una actividad física en la que se llegue a sudar en el tiempo libre

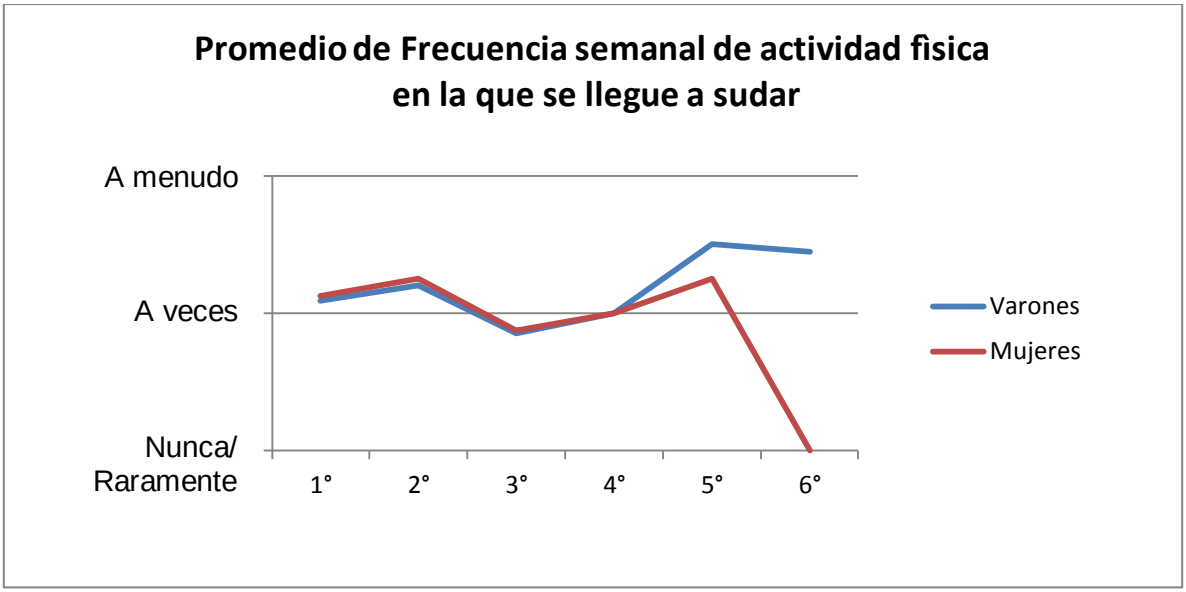
Un 15% del total de la muestra ha manifestado que nunca/ raramente participa en una actividad física en la que se llegue a sudar en el tiempo libre semanalmente; un 59% que lo hace a veces y el restante 26% que lo hace a menudo. En la siguiente tabla y gráfico se puede observar esta información:

Nunca/Raramente	15%
A veces	59%
A menudo	26%



En 1° año el promedio de varones y mujeres manifestó que participa en una actividad física en la que se llegue a sudar en su tiempo libre semanalmente 1,1 días a la semana, en 2° año el promedio de los varones manifestaron que 1,2 días a la semana mientras que las mujeres 1,3 días por semana; en 3° año para los varones el promedio de la frecuencia semanal con que participa en una actividad física en la que se llegue a sudar en el tiempo libre manifestada fue de 0.9 para ambos géneros; en 4° de 1 día; en 5° año el promedio de los varones manifestaron que su frecuencia semanal de participación en una actividad en la que se llegue a sudar es de 1,5 días mientras que en las mujeres del mismo año el cálculo fue de 1,3 días y por último en 6° año los varones 1,4 días a la semana de promedio mientras que la única mujer de 6º año ningún día a la semana. La siguiente tabla y gráfico representan dicha información.

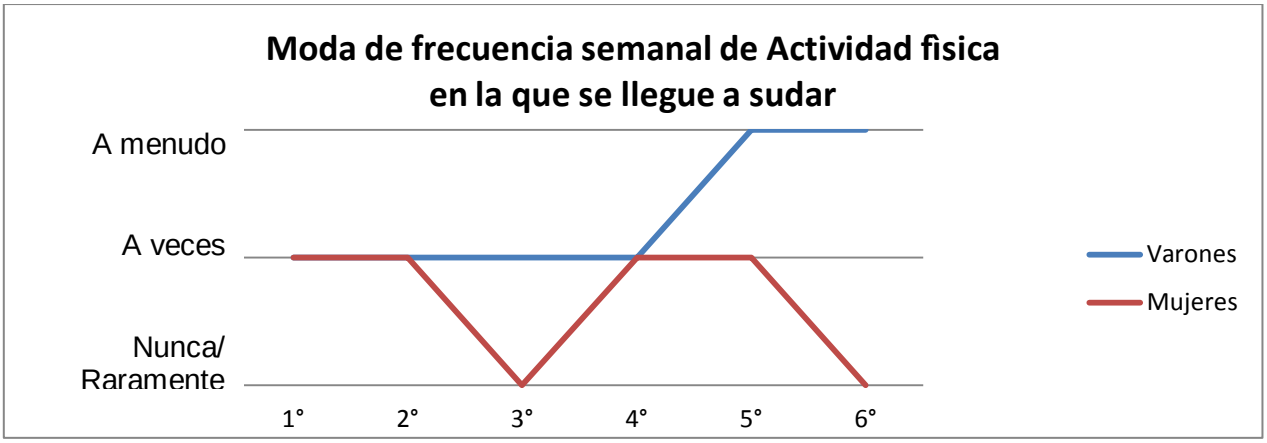
Promedio	Varones	Mujeres
1°	1,1	1,1
2°	1,2	1,3
3°	0,9	0,9
4°	1,0	1,0
5°	1,5	1,3
6°	1,4	0,0



En 1°, 2º y 4º año la moda de varones y mujeres que participa en una actividad física en la que llegue a sudar semanalmente es de A veces; en 3º también pero sólo en los varones mientras que las mujeres obtuvieron una moda de Nunca/raramente; en 5º y 6º año los varones obtuvieron una moda de A menudo, las mujeres de 5º año de a veces día y la de 6º año de Nunca/ raramente en frecuencia semanal de actividad física en la que lleguen a sudar en su tiempo libre.

La siguiente tabla y gráfico representan dicha información:

Moda	Varones	Mujeres
1°	1,0	1,0
2°	1,0	1,0
3°	1,0	0,0
4°	1,0	1,0
5°	2,0	1,0
6°	2,0	0,0



3.1.2. Variables Complejas

A continuación describiremos cómo se han comportado las variables complejas:

Al igual que en las anteriores, hemos representado los datos en gráficos y tablas; en ellos se pueden observar el comportamiento de cada variable y el nivel alcanzado por cada una de las cuotas.

Como mencionamos en el sub apartado construcción de índices sumatorios de variables complejas observarán que en el eje vertical “Y” ubicamos los diferentes niveles de cada variable, donde nulo se observa como 1, bajo como 2, medio como 4, alto como 4 y muy alto es 5.

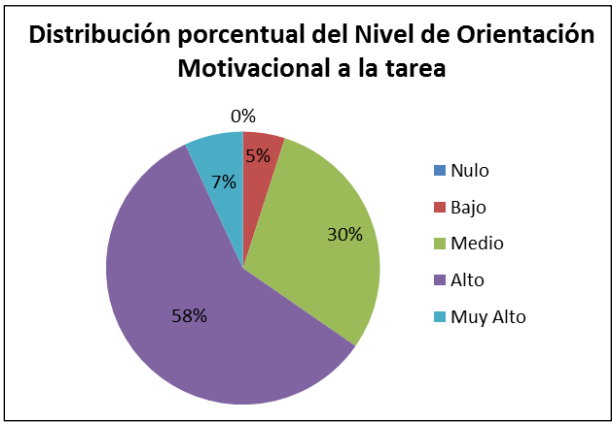
Como la sumatoria arroja valores que quedan comprendidos en rangos, se procedió a ubicar los valores dentro de esos rangos y luego se realizaron los cálculos estadísticos.

3.1.2.1. Nivel de orientación motivacional a la tarea

Del total de la muestra, el 7% de l@s estudiantes de la escuela secundaria manifestó que su Nivel de Orientación motivacional a la tarea es muy alto, un 58% que su nivel es alto, un 30% presenta un nivel medio de orientación motivacional a la tarea, un 5% refiere que su nivel motivacional orientado a la tarea es bajo y el

porcentaje alcanzado por el nivel de Orientación motivacional a tarea Nulo es o%. A continuación presentamos la tabla y el gráfico que representan esta información:

Frecuencia Porcentual	
Nulo	0%
Bajo	5%
Medio	30%
Alto	58%
Muy Alto	7%
	100%

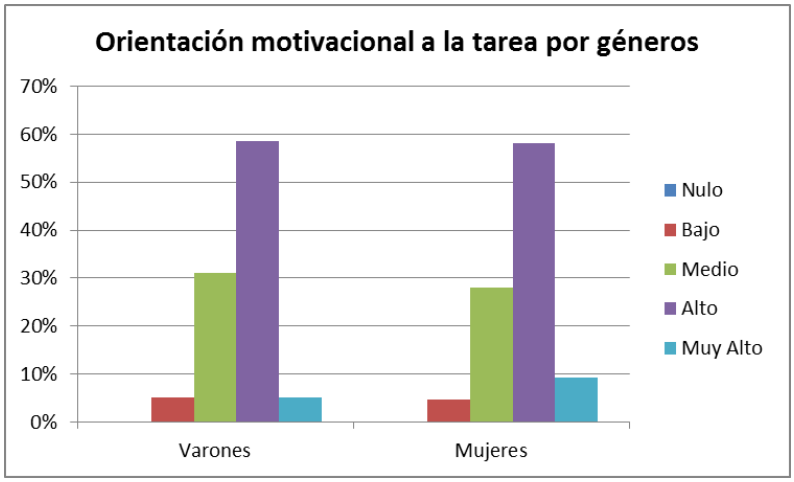


Del total de los varones, el 0% obtuvo un nivel nulo de orientación motivacional a la tarea, el 5% de ellos un nivel bajo, el 31% manifestó un nivel medio de orientación motivacional a la tarea, un 59% reveló que tenía un nivel alto y el restante 5% un nivel muy alto.

Del total de las mujeres, el 0% obtuvo un nivel nulo de orientación motivacional a la tarea, el 5% de ellas un nivel bajo, el 28% manifestó un nivel medio de orientación motivacional a la tarea, un 58% reveló que tenía un nivel alto y el restante 9% un nivel muy alto. Esta información se puede ver representada en la siguiente tabla y gráfico.

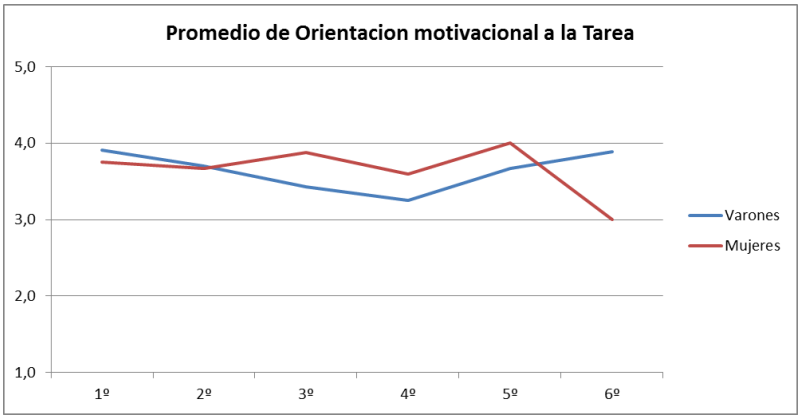
Frecuencia Porcentual varones y mujeres hacia la tarea		
	Varones	Mujeres
Nulo	0%	0%
Bajo	5%	5%

Medio	31%	28%
Alto	59%	58%
Muy Alto	5%	9%



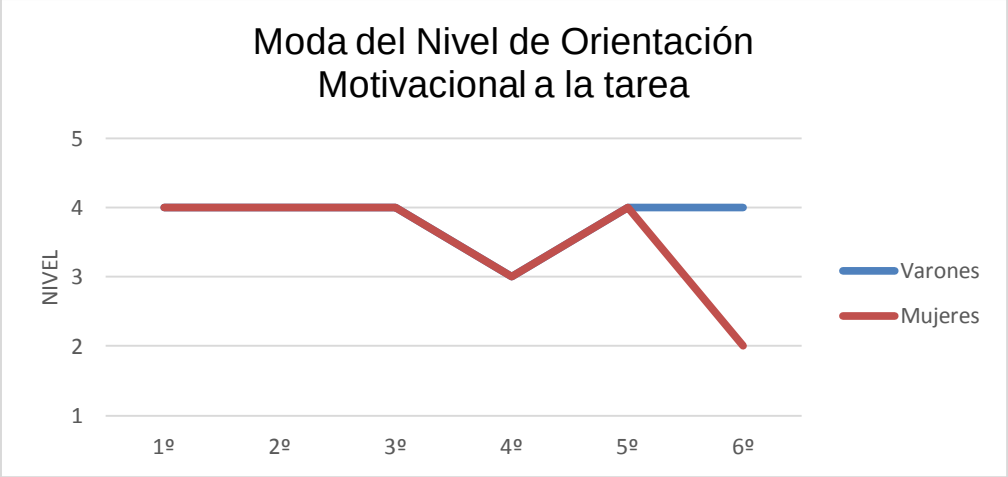
El promedio de niveles en Orientación motivacional a la tarea en casi toda la muestra es de un nivel medio, excepto las mujeres de 4° año que obtuvieron un promedio de alto. Aun así puede observarse a continuación el gráfico y la tabla que representan la variación presente en cada cuota.

	Promedio			
	Varones	Nivel	**Mujeres**	Nivel
1º	3,9	Medio	3,8	Medio
2º	3,7	Medio	3,7	Medio
3º	3,4	Medio	3,9	Medio
4º	3,3	Medio	3,6	Medio
5º	3,7	Medio	4,0	Alto
6º	3,9	Medio	3,0	Medio



La moda presente en ambos géneros en 1°, 2°,3° y 5° año de la escuela de Avellaneda, provincia deBuenos Aires, fue de Nivel Alto en la orientación motivacional a la tarea y en 4° fue de nivel medio. Sin embargo en 6° año las mujeres obtuvieron una moda de bajo y los varones de nivel Alto. Esta información se puede ver representada en la tabla y grafico que a continuación se presentan:

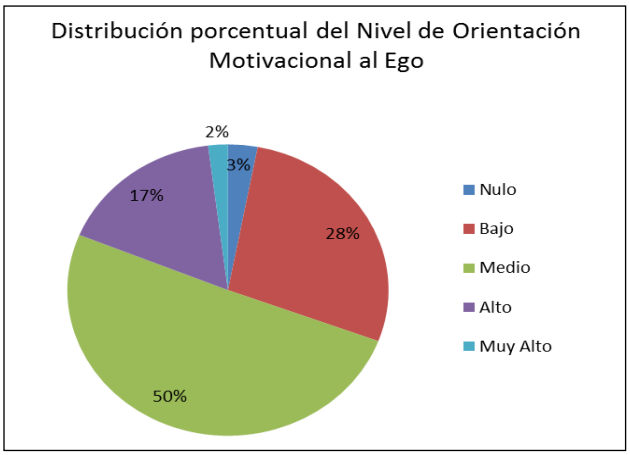
Moda tarea				
	Varones	Nivel	**Mujeres**	Nivel
1º	4	Alto	4	Alto
2º	4	Alto	4	Alto
3º	4	Alto	4	Alto
4º	3	Medio	3	Medio
5º	4	Alto	4	Alto
6º	4	Alto	2	Bajo



3.1.2.2. Nivel de orientación motivacional al ego

El 3% de l@s estudiantes de la escuela secundaria posee un nivel nulo de orientación motivacional al ego, un 28% presenta un nivel bajo, un 50% de l@s estudiantes poseen un nivel medio, un 17% un nivel alto y sólo el 2% un nivel muy alto de Nivel de orientación motivacional al ego. A continuación presentamos el gráfico y tabla que representan dicha información.

Nulo	3%
Bajo	28%
Medio	50%
Alto	17%
Muy Alto	2%
	100%

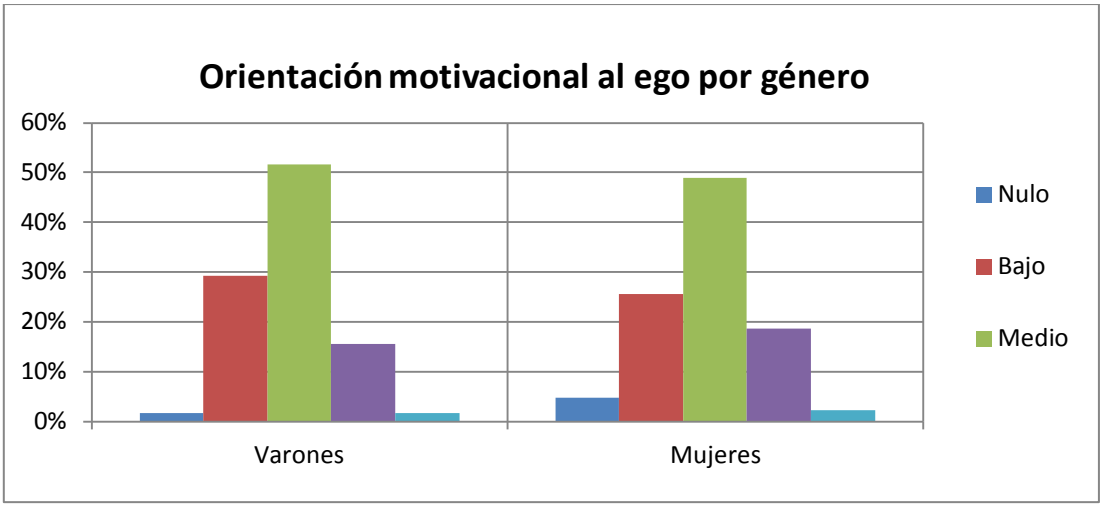


Del total de los varones, el 2% obtuvo un nivel nulo de orientación motivacional al ego, el 29% de ellos un nivel bajo, el 52% manifestó un nivel medio de orientación motivacional al ego, un 16% reveló que tenía un nivel alto y el restante 2% un nivel muy alto.

Del total de las mujeres, el 5% obtuvo un nivel nulo de orientación motivacional al ego, el 26% de ellas un nivel bajo, el 49% manifestó un nivel medio de orientación motivacional al ego, un 19% reveló que tenía un nivel alto y el restante 2% un nivel muy alto, al igual que los varones.

Información que se ve representada en el siguiente gráfico y tabla:

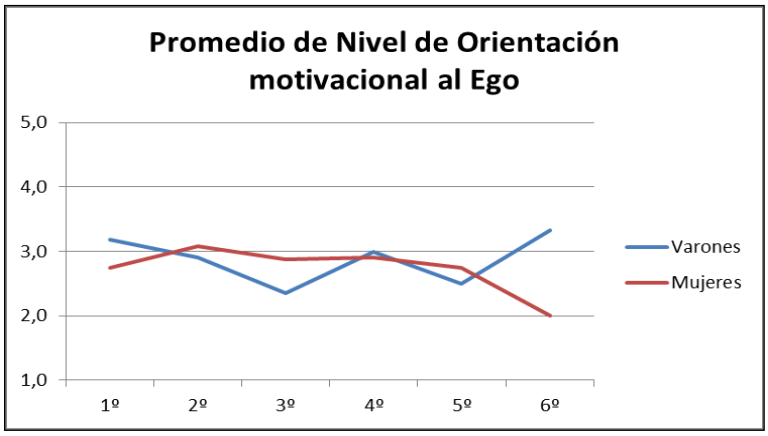
Porcentaje por género Ego		
	Varones	Mujeres
Nulo	2%	5%
Bajo	29%	26%
Medio	52%	49%
Alto	16%	19%
Muy Alto	2%	2%



En 1°, 2°, 3, 4° y 5° año, el promedio de estudiantes mujeres fue de un nivel medio de Orientación motivacional al ego, nivel que decayó a bajo en el 6° año.

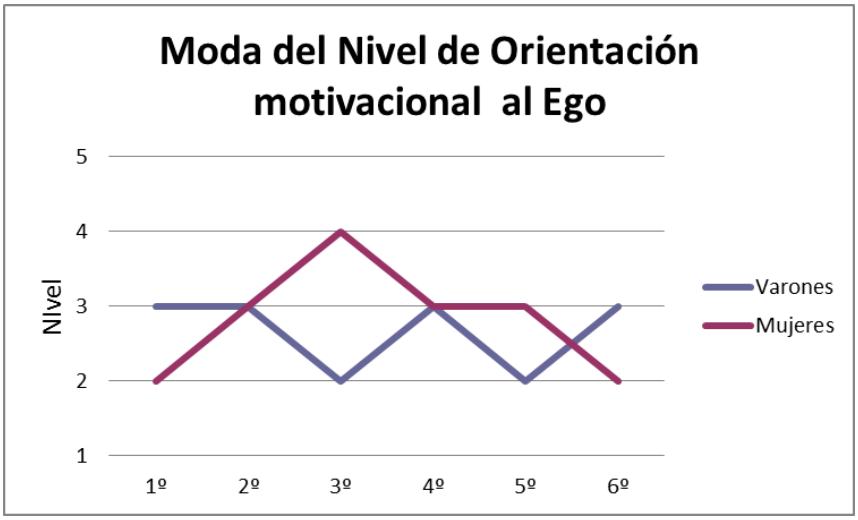
Los varones obtuvieron un promedio de nivel de Orientación motivacional al ego bajo sólo en 3° año y en los restantes: 1°, 2°, 4°, 5° y 6° esta variable se presentó en un nivel medio. La siguiente tabla y gráfico representan dicha información:

Promedio de Nivel de Orientación motivacional al Ego				
	Varones	Nivel	**Mujeres**	Nivel
1º	3,2	Medio	2,8	Bajo
2º	2,9	Bajo	3,1	Medio
3º	2,4	Bajo	2,9	Bajo
4º	3,0	Medio	2,9	Bajo
5º	2,5	Bajo	2,8	Bajo
6º	3,3	Medio	2,0	Bajo



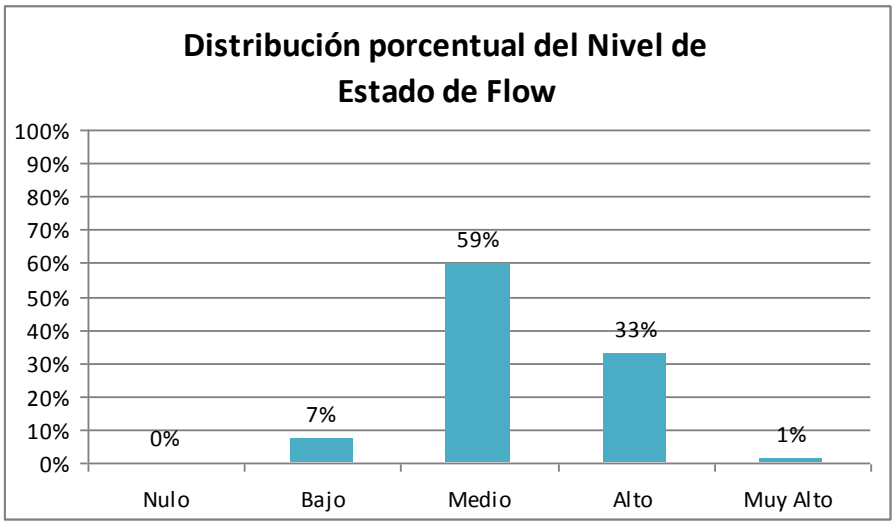
La moda en los varones de la muestra ha sido de Nivel Medio en Orientación motivacional al ego en 1°, 2°, 4° y 6° año, mientras que en los años 3° y 5° ha sido de Nivel bajo de Orientación motivacional al ego. En las mujeres la moda del nivel bajo de orientación motivacional al ego se presenta en 1°año, el nivel medio se visualiza en 2° 4° y 5° año, mientras que en 3° año la moda en las mujeres fue de alto y en 6° año de nivel bajo. La siguiente tabla y gráfico representan dicha información:

	Moda	Ego		
	Varones		**Mujeres**	
1º	3	Medio	2	Bajo
2º	3	Medio	3	Medio
3º	2	Bajo	4	Alto
4º	3	Medio	3	Medio
5º	2	Bajo	3	Medio
6º	3	Medio	2	Bajo



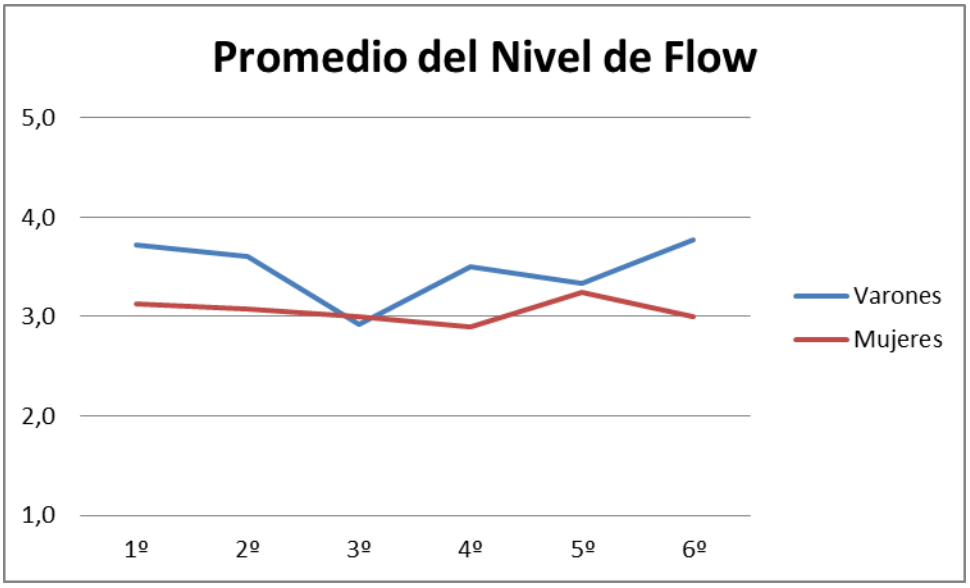
3.1.2.3. Nivel de Flow

El 59% de l@s estudiantes de la muestra manifiesta un nivel de estado de flow medio, un 33% obtiene un nivel alto de estado de flow, un 7% un nivel bajo de estado de Flow, un 1% un nivel muy alto y sin embargo para el nivel nulo de estado de Flow no han surgido porcentajes. En el siguiente gráfico se pueden visualizar los porcentajes:



El promedio obtenido en la muestra ha sido de nivel medio, excepto en las cuotas de 3° año varones y 4° año mujeres que alcanzaron un nivel bajo en estado de flow.

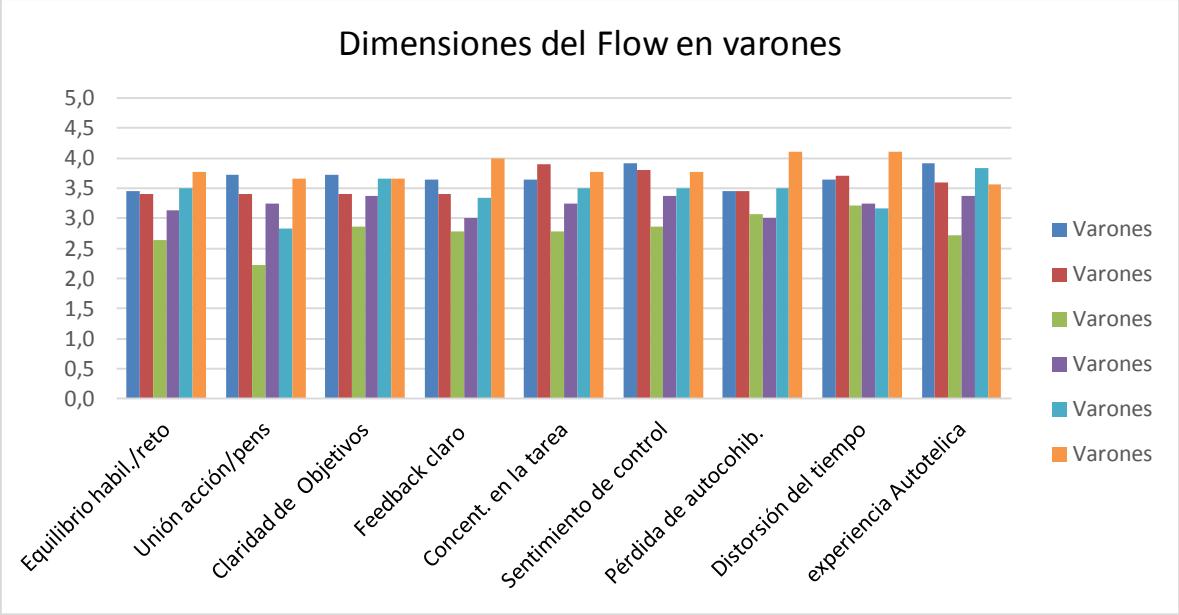
Promedio del nivel de flow				
	Varones	Nivel	**Mujeres**	Nivel
1º	3,7	Medio	3,1	Medio
2º	3,6	Medio	3,1	Medio
3º	2,9	Bajo	3,0	Medio
4º	3,5	Medio	2,9	Bajo
5º	3,3	Medio	3,3	Medio
6º	3,8	Medio	3,0	Medio

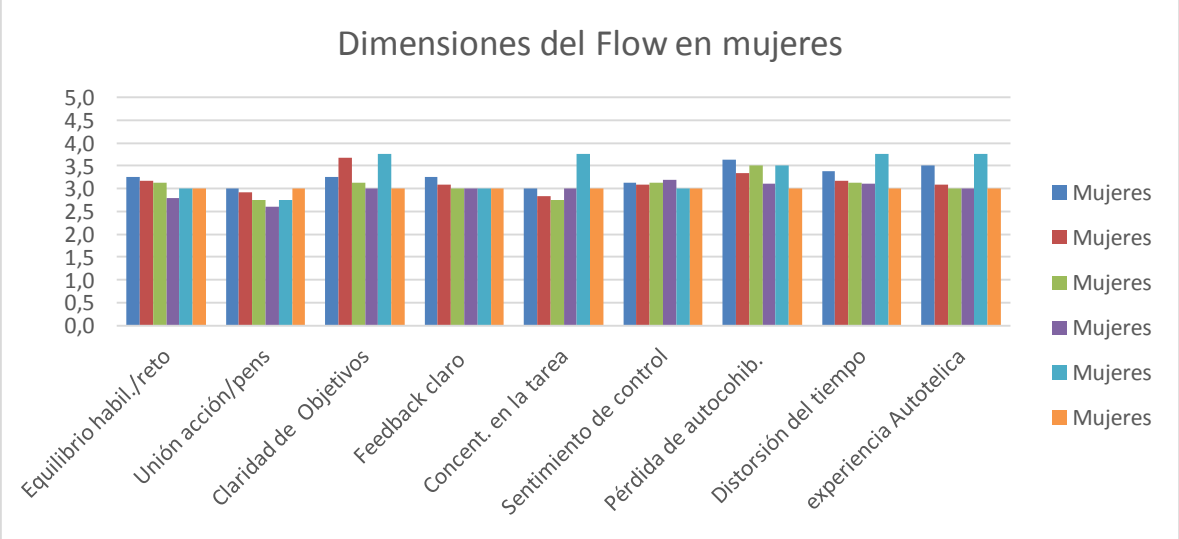


Los promedios de cada dimensión acentúan las diferencias entre las cuotas por año de cursada y por género en el estado de flow.

A continuación se pueden observar las representaciones en lo gráficos y tablas correspondientes:

		Equilibrio	Unión acción/ Pens	Claridad de Objetivos	Feedback claro	Concent. en la tarea	Sentimiento de control	Pérdida de autocohib.	Distorsión del tiempo	Experiencia Autotelica
V	1º	3,5	3,7	3,7	3,6	3,6	3,9	3,5	3,6	3,9
V	2º	3,4	3,4	3,4	3,4	3,9	3,8	3,4	3,7	3,6
V	3º	2,6	2,2	2,9	2,8	2,8	2,9	3,1	3,2	2,7
V	4º	3,1	3,3	3,4	3,0	3,3	3,4	3,0	3,3	3,4
V	5º	3,5	2,8	3,7	3,3	3,5	3,5	3,5	3,2	3,8
V	6º	3,8	3,7	3,7	4,0	3,8	3,8	4,1	4,1	3,6
M	1º	3,3	3,0	3,3	3,3	3,0	3,1	3,6	3,4	3,5
M	2º	3,2	2,9	3,7	3,1	2,8	3,1	3,3	3,2	3,1
M	3º	3,1	2,8	3,1	3,0	2,8	3,1	3,5	3,1	3,0
M	4º	2,8	2,6	3,0	3,0	3,0	3,2	3,1	3,1	3,0
M	5º	3,0	2,8	3,8	3,0	3,8	3,0	3,5	3,8	3,8
M	6º	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0

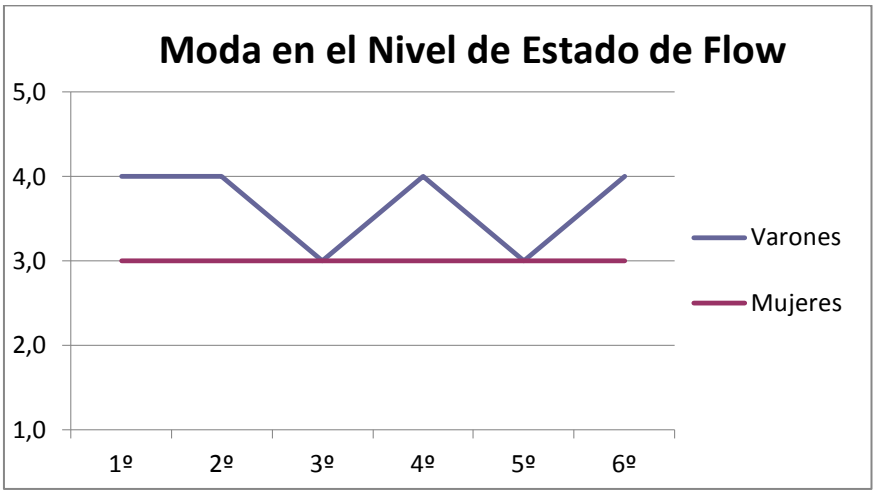




La moda obtenida en las mujeres de la muestra fue de un nivel medio de estado de flow, al igual que los varones de 3° y 5° año; mientras que los varones de 1°, 2°, 4° y 6° año obtuvieron una moda de nivel alto de estado de flow.

Moda del nivel de flow				
	Varones	Nivel	**Mujeres**	Nivel
1º	4,0	Alto	3,0	Medio
2º	4	Alto	3,0	Medio

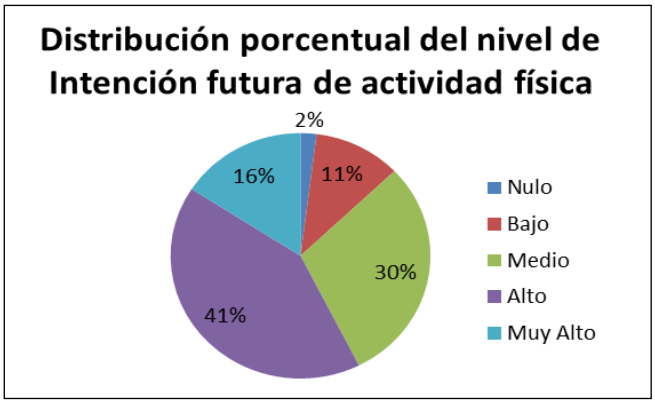
3º	3,0	Medio	3,0	Medio
4º	4,0	Alto	3,0	Medio
5º	3,0	Medio	3,0	Medio
6º	4,0	Alto	3,0	Medio



3.1.2.4. Nivel de intención de futura práctica de actividad física-deportiva

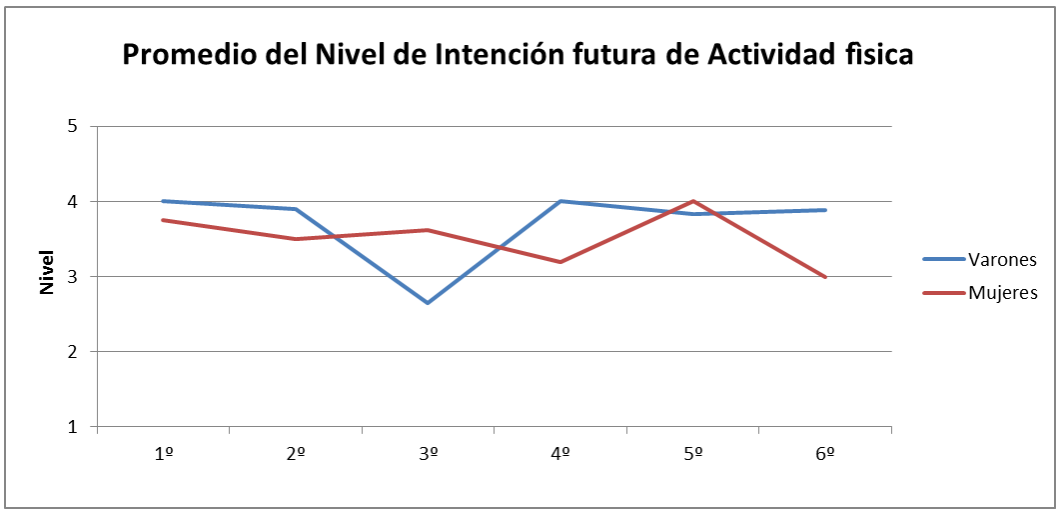
Del total de la muestra, el 2% manifiesta tener una intención futura de realizar actividad física-deportiva, el 11% un nivel bajo de intención, el 30% un nivel medio, un 42% un nivel alto y el restante 16% manifiesta su intención futura de práctica física-deportiva de un nivel muy alto.

Intención futura de actividad	
Nulo	2%
Bajo	11%
Medio	30%
Alto	42%
Muy Alto	16%
	100%



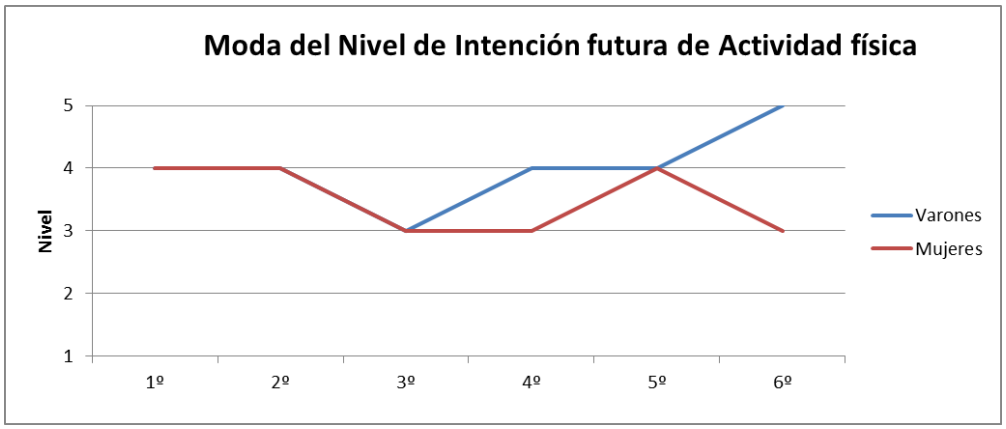
Los varones de la muestra manifestaron que tienen un promedio de nivel bajo en 3º año, un promedio de nivel medio en los años 2º, 5º y 6º y un nivel alto en los años 1º y 4º de intención futura de actividad física y deporte; mientras que las mujeres de la muestra obtuvieron un promedio de nivel medio en los años 1º, 2º 3º, 4º y 6º y un promedio de nivel alto en 5º año. Esta información se puede observar en la siguiente tabla y gráfico:

Promedio del nivel de intención futura				
	Varones	Nivel	**Mujeres**	Nivel
1º	4,0	Alto	3,8	Medio
2º	3,9	Medio	3,5	Medio
3º	2,6	Bajo	3,6	Medio
4º	4,0	Alto	3,2	Medio
5º	3,8	Medio	4,0	Alto
6º	3,9	Medio	3,0	Medio



La moda obtenida en la muestra ha sido de un nivel alto en la intención futura de actividad física-deportiva en los años 1º, 2º y 5º y de nivel medio en 3º año, en ambos géneros, sin embargo en 4º año fue de nivel alto para varones y de nivel medio para las mujeres y en 6º año de nivel muy alto para varones y de nivel medio para mujeres. En la siguiente tabla y gráfico se puede observar dicha información:

	Moda			
	Varones	Nivel	**Mujeres**	Nivel
1º	4	Alto	4	Alto
2º	4	Alto	4	Alto
3º	3	Medio	3	Medio
4º	4	Alto	3	Medio
5º	4	Alto	4	Alto
6º	5	Muy alto	3	Medio

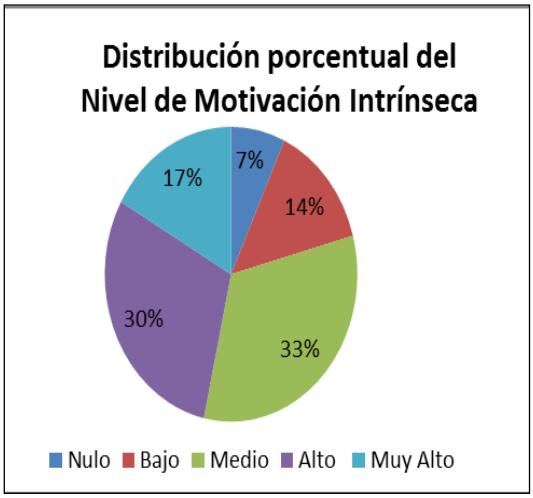


3.1.2.5. Nivel de motivación intrínseca

El 7% del total de la muestra presenta un nivel nulo de motivación intrínseca, un 14% de l@s estudiantes manifiesta un nivel bajo, un 33% de ell@s tiene un nivel medio, un 30% presenta un nivel alto en motivación intrínseca y el restante 17% manifiesta un nivel muy alto de la misma variable. A continuación presentamos una tabla y gráfico que representan dicha información:

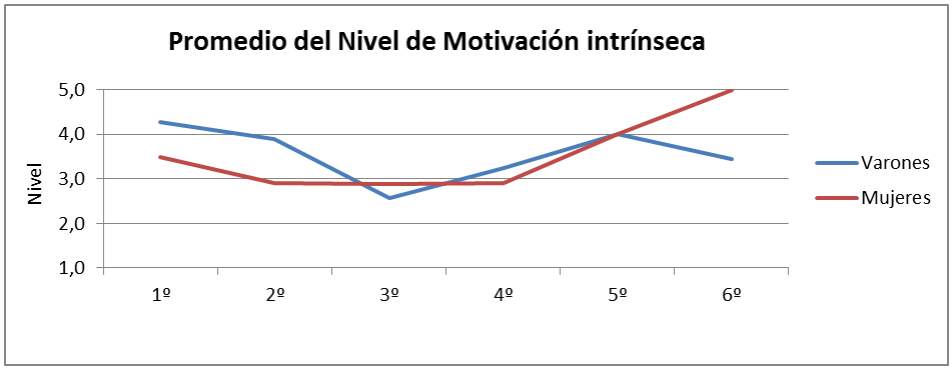
Nulo	7%

Bajo	14%
Medio	33%
Alto	30%
Muy Alto	17%
	100%



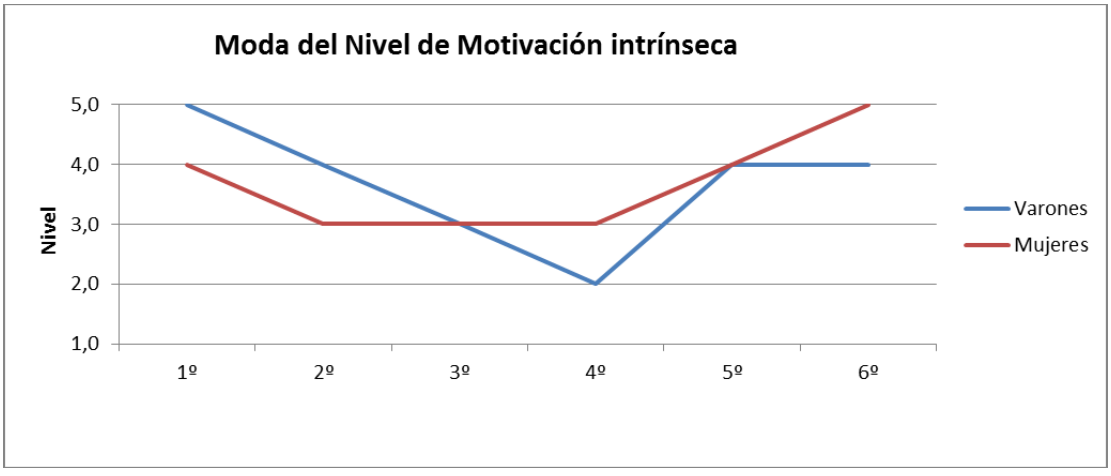
En los varones, el promedio obtenido del nivel de motivación intrínseca fue en 1º año de alto, en 2º nivel medio, en 3º se obtuvo un nivel bajo de promedio, en 4º un nivel medio, en 5º un nivel alto y en 6º un nivel medio como promedio de nivel de motivación intrínseca. Mientras que las mujeres de la muestra obtuvieron en 1º año un promedio de nivel medio, en 2º, 3º y 4º un promedio de nivel bajo y en 5º el promedio ascendió a un nivel alto y en 6º por último el promedio obtenido fue de nivel muy alto. A continuación se presentan una tabla y gráfico que representan dicha información:

Promedio del nivel de motivación intrínseca				
	Varones	Nivel	**Mujeres**	Nivel
1º	4,3	Alto	3,5	Medio
2º	3,9	Medio	2,9	Bajo
3º	2,6	Bajo	2,9	Bajo
4º	3,3	Medio	2,9	Bajo
5º	4,0	Alto	4,0	Alto
6º	3,4	Medio	5,0	Muy alto



La moda presente en los varones de 1º año fue de Nivel muy alto en motivación intrínseca, en los jóvenes de 2° año la moda obtenida fue de un nivel alto, en 3° de un nivel medio, en 4° de un nivel bajo y en 5° y 6° se obtuvo una moda de nivel alto. Mientras que en las mujeres de la muestra se obtuvo una moda de nivel alto para las estudiantes de 1° y 5° año, una moda de nivel medio en 2°, 3° y 4° y de nivel muy alto en 6° año. A continuación se exponen la tabla y gráfico que representa dicha información:

	Moda			
	Varones	Nivel	Mujeres	Nivel
1º	4,0	Muy alto	3,0	Alto
2º	3	Alto	2,0	Medio
3º	2,0	Medio	2,0	Medio
4º	1,0	Bajo	2,0	Medio
5º	3,0	Alto	3,0	Alto
6º	3,0	Alto	4,0	Muy alto

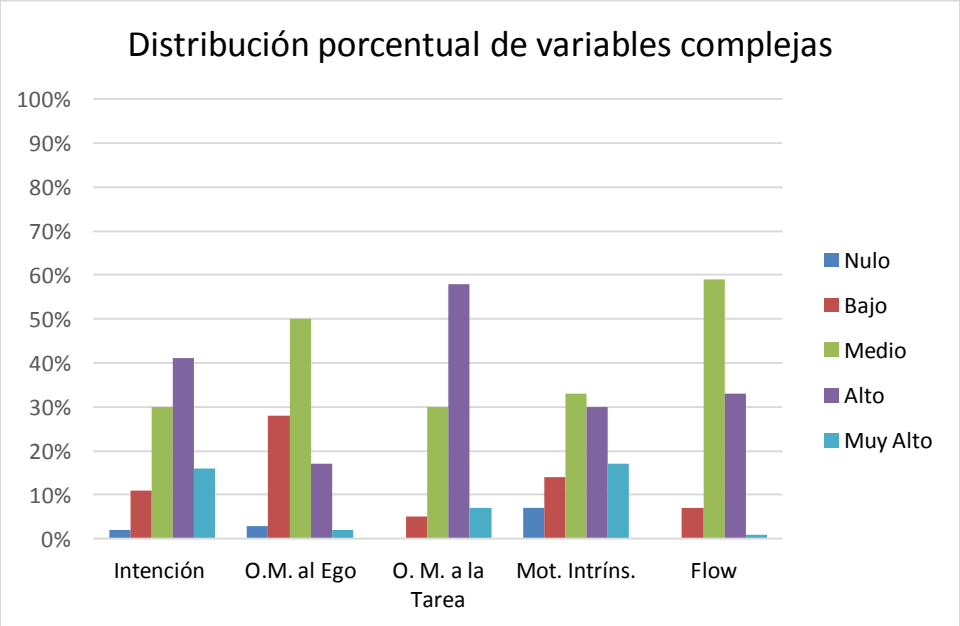


3.2. Análisis e interpretación de los datos (o resultados)

Luego de caracterizar los datos por variable, de manera separada, hemos realizado una interpretación relacionándolos con el marco teórico y entre sí.

A continuación se presenta una tabla que representa las diferentes distribuciones porcentuales de las variables complejas.

Distribución porcentual					
	Intención	O.M. al Ego	O. M. a la Tarea	Mot. Intrínseca	Flow
Nulo	2%	3%	0%	7%	0%
Bajo	11%	28%	5%	14%	7%
Medio	30%	50%	30%	33%	59%
Alto	41%	17%	58%	30%	33%
Muy Alto	16%	2%	7%	17%	1%
	100%	100%	100%	101%	100%



La orientación motivacional de los estudiantes de la escuela secundaria que ha participado en la investigación se manifiesta con un mayor porcentaje hacia la tarea que al ego, ya que en la muestra el 50% se caracteriza por un nivel medio de orientación motivacional al ego y un 58% de la muestra refiere un nivel alto de

orientación motivacional a la tarea. Encontramos una explicación coherente en los análisis de Duda (1995) que coincide con Nicholls (1984, 1989) en que las orientaciones motivacionales son ortogonales, dimensiones independientes, que tienen que ver con las diferentes formas de construir el propio nivel de competencia ante diferentes situaciones; que pueden ser consideradas de mayor o menor implicación en la tarea o en el ego, dependiendo de las demandas del ambiente social, lo que justifica que la muestra obtenga porcentajes elevados en ambas orientaciones motivacionales.

Si bien consideramos ambas dimensiones independientes, los niveles medio, alto y muy alto de orientación motivacional al ego suman el 69% de la muestra y los niveles bajo y nulo de la misma variable suman un 31%, lo que pone de manifiesto (así como afirmamos en el marco teórico) que la escuela como institución política responde a la cultura dominante… ya que un contacto frecuente con entornos en los que el éxito se define en términos normativos y el foco está en los resultados objetivos de la competición es de esperar que promuevan la orientación al ego que, a su vez, puede influir negativamente en el funcionamiento moral.

Peiró Velert y Sanchis Gimeno (2004) concluyeron que existen diferencias significativas por género de manera tal que los alumnos, en comparación con las alumnas, presentan una mayor orientación al ego, sin embargo en nuestra investigación los niveles alcanzados no presentan diferencia significativa en ambos géneros.

Los niveles medio, alto y muy alto de orientación motivacional a la tarea suman 95% en la muestra de la escuela de la provincia de Buenos Aires. García Calvo (2004) demuestra que los propósitos de la orientación a la tarea son más intrínsecos y pro sociales a diferencia de los de la orientación al Ego, que son más extrínsecos, Lo que explica una relación positiva con los niveles medio, alto y muy alto de motivación intrínseca del 80%.

El promedio de la orientación motivacional a la tarea mantiene un nivel medio en todas las cuotas de la muestra, excepto en las mujeres de 5º.

Las personas interiorizan las distintas regulaciones y las asimilan a través del ego, experimentando mayor autonomía en la acción, lo que explica que también en las orientaciones motivacionales al ego se desarrolle la Motivación intrínseca.

Y al igual que en la orientación motivacional al ego, la variable orientación motivacional a la tarea no presenta diferencias significativas entre ambos géneros.

En nuestra investigación, la motivación intrínseca en los niveles medio, alto y muy alto de la muestra han alcanzado un 80%, la suma de los mismos niveles de la orientación motivacional al ego expresa un 69% y la misma sumatoria de la orientación motivacional a la tarea resulta en un 95%, lo que concuerda en cierta medida con Duda, Chi y Newton (1990 en Duda,1995) quienes revelan que se establecen relaciones inversamente opuestas entre esta variables, ya que la orientación a la Tarea, se correlaciona con los marcadores de la Diversión, el esfuerzo y la motivación intrínseca compuesta, mientras que en la orientación al yo, se establece una relación inversamente significativa.

La diferencia entre los porcentajes obtenidos en nuestra muestra entre la orientación motivacional a la tarea y al ego puede ser explicada teóricamente en que los factores extrínsecos que se perciben como informativos respecto a la competencia percibida y el feedback positivo, promueven la motivación intrínseca, mientras que los factores extrínsecos que se perciben como elementos de control, o la desmotivación percibida como incompetencia, disminuyen la motivación intrínseca (Mandigo y Holt,1999), entonces en los individuos motivados hacia la tarea tendrá una mayor influencia la motivación intrínseca, ya que toman parte en ella por el goce de la actividad, mientras que aquellos con una orientación hacia el ego probablemente no estarán intrínsecamente motivados, ya que sienten mayor presión y control para mantener su autoestima (Mandigo y Holt, 1999).

La relación presente entre los niveles medio, alto y muy alto de motivación intrínseca y de intención de práctica futura de actividad física y deportiva en l@s estudiantes de Educación Física del nivel medio del sistema educativo argentino es positiva, ya que en ambas variables se suman porcentajes que superan el 80%.

Los niveles medio, alto y muy alto de estado de flow de la muestra suman un 93% entre l@s estudiantes de la muestra lo que tiene una relación positiva con la suma de los mismos niveles de intención futura de actividad física deportiva que suman 88 %.

Granero-Gallegos, Baena-Extremera, Sánchez-Fuentes y Martínez-Molina (2014) concluyen en su investigación, que l@s estudiantes con motivación más alta son l@s que más actividad física practican y, por tanto, l@s que más posibilidades tienen de adquisición y adherencia de hábitos de práctica deportiva en tiempo de ocio, y García Calvo (2004) y Cervelló, Fenoll, Jiménez, García y Santos-Rosa (2001) demuestran que tanto la orientación a la Tarea como al Ego en l@s jugadores, predicen la aparición de un estado de Flow disposicional, lo que se puede ver reflejado en que la suma de estudiantes que realizan actividad física en la que se llegue a sudar en el tiempo libre, con frecuencia semanal de a veces y a menudo suman 85% y se correlaciona positivamente con el 80% de la suma de los mismos niveles de motivación intrínseca de la muestra y con el porcentaje obtenido en el estado de flow.

Los niveles bajo y nulo de estado de flow manifestado por l@s estudiantes en la escuela secundaria suman un 7%, distribuyendo el 93% restante en los niveles medio, alto y muy alto de estado de flow, lo que confirma lo que explica García Calvo (2004) al concluir que tanto la orientación a la tarea como la orientación al ego predicen la aparición de un estado de flow disposicional.

Existe una relación positiva entre el nivel medio de flow y el nivel alto de orientación motivacional a la tarea, ya que cuando los individuos participan en una actividad que han elegido y sobre la que tienen control, mejorará la motivación intrínseca. Pero si existe alguna percepción de control por un factor externo, la motivación intrínseca probablemente disminuirá (Goudas, Biddle, Fox, y Underwood, 1995) Relacionamos, al igual que Camacho (2011) y Goudas, Biddle, Fox, y Underwood (1995), que el individuo logra estar motivado intrínsecamente por su capacidad de autonomía, competencia y relación con el entorno y hay una gran probabilidad que se experimente Flow al realizar acciones en estas

condiciones, ya que su locus de control percibirá capacidad de dominio y de eficacia para su realización.

El 97% de la calificación de educación física obtenida el año anterior se ha distribuido en los valores 6, 7,8, 9 y 10, encontramos una relación significativa con los niveles medio, alto y muy alto de orientación motivacional a la tarea que suman un 93 %.

La intención de futura práctica de actividad física deportiva suma en los niveles medio, alto y muy alto un 88%, con una relación positiva con el estado de flow de los mismos niveles (93%) y con la motivación intrínseca (80%), Moreno, Moreno y Cervelló (2007) explican que la competencia percibida, es el principal factor de la intencionalidad de ser físicamente activo, lo que justificaría la relación positiva, ya que en el estado de flow se valora entre sus indicadores el sentimiento de control, una experiencia autotélica, la claridad de objetivos, la concentración sobre la tarea que se está realizando, la claridad de objetivos, el feedback claro y sin ambigüedades, la pérdida de cohibición o de autoconciencia y la combinación/unión entre la acción y el pensamiento

El gusto por la educación física arroja valores similares entre géneros ya que la suma de los niveles normal, bastante y mucho de los varones suman 88% y las mujeres suman 86%; pero, hay una diferencia marcada en cuanto los valores de los niveles, ya que el 45% de los varones manifiesta que les gusta mucho la educación física y el 30% de las mujeres manifiesta que les gusta mucho. Dando una diferencia significativa en el gusto por la asignatura en los varones.

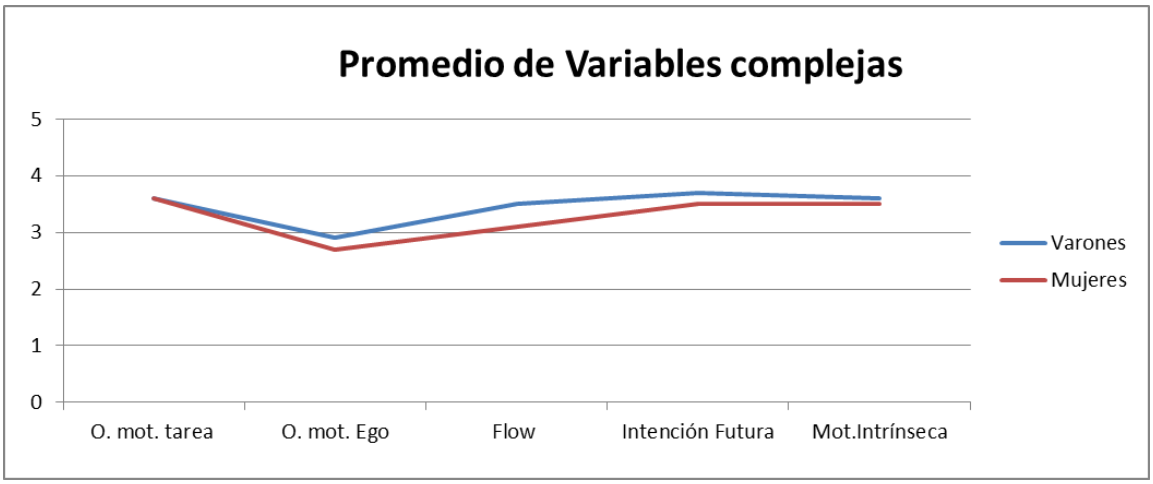
El 87% de l@s estudiantes manifiestan que les gusta normal, bastante y mucho la educación física y el mismo porcentaje manifestó que su intención futura de actividad física es media alta y muy alta, por lo que encontramos una relación positiva entre estas variables.

La calificación obtenida el año anterior suma un 88 % entre los valores 7 y 10, valores con los que se aprueba la asignatura y los niveles medio, alto y muy alto de motivación intrínseca suman un 80%, por lo que afirmamos que encontramos una relación positiva entre estas dos variables.

La distribución porcentual de la orientación motivacional al ego y a la tarea en ambos géneros no presentan diferencias considerables en su distribución porcentual; pero sí, resultan significativas las comparaciones del promedio y la moda que en los varones tiene mayor nivel que las mujeres.

La actividad física realizada en el tiempo libre arroja un promedio de entre 2 y 3 días, al igual que la actividad física en la que se llegue a sudar que arroja un promedio de a veces.

En los promedios generales de toda la escuela secundaria de las variables complejas se observa una muy leve superioridad de los varones.



3.3. Conclusiones y sugerencias

La orientación motivacional a la tarea en los niveles medio, alto y muy alto de l@s estudiantes suma un 95% y la orientación motivacional al ego suma en los mismos niveles 69%.

Se observa un mayor porcentaje hacia la tarea que al ego

La motivación intrínseca de la muestra suma en sus niveles medio, alto y muy alto un 80%.

El estado de Flow obtuvo una distribución porcentual de un 93% en la suma de los niveles medio, alto y muy alto.

La intención de práctica futura de actividad física-deportiva suma en los niveles medio, alto y muy alto un 88%.

Creemos que hay una relación positiva entre los promedios de la orientación motivacional a la tarea, la motivación intrínseca y el estado de Flow, con la intención de práctica futura de actividad física –deportiva por parte de l@s estudiantes de nivel medio, ya que se puede observar en el gráfico cómo la curva desciende en la Orientación motivacional al ego.

Concluimos que existe una relación positiva entre los niveles medio, alto y muy alto de intención de mantener a futuro la práctica de actividad física-deportiva en l@s estudiantes de educación física que cursan en nivel medio de una escuela de la provincia de Buenos Aires del sistema educativo formal argentino (88%) con los niveles medio, alto y muy alto de nivel de orientación motivacional a la tarea.(95%)

Existe una relación positiva entre la intención de mantener a futuro la práctica de actividad física-deportiva en l@s estudiantes de educación física que cursan en nivel medio del sistemaeducativo formal argentino (88%) con los niveles medio, alto y muy alto del estado de flow (93%).

Existe una relación positiva entre los niveles medio, alto y muy alto de la intención de mantener a futuro la práctica de actividad física-deportiva en l@s estudiantes (88%) de educación física que cursan en nivel medio con los niveles alto y muy alto de motivación intrínseca (80%).

Para finalizar sugerimos un posterior análisis donde se correlacione el estado de Flow con el modo Lúdico definido por Pavía (2006) como un modo subjetivo de jugar. Observamos la relación en tanto ambos son estados subjetivos de "vivir" la experiencia. No se dan "naturalmente" sino que en su construcción intervienen factores diversos.

El modo lúdico también se caracteriza por estado de absoluta absorción en la experiencia, distorsión temporal, sentimiento autotélico. En concordancia con la relación inferimos que existiría una relación entre lo que Pavía (2006) conceptualiza como "permiso y confianza" con la variable clima motivacional percibido que han analizado diversos autores (García Calvo, 2004; Moreno Murcia, Cervelló Gimeno y González-Cutre Coll)

También consideramos coherente a nuestra posición teórica crítica, afirmar que muestro análisis, al ser cuantitativo y utilizar un cuestionario cerrado deja fuera del

objeto de estudio aquellos valores subjetivos y singulares que podrían aparecer en un instrumento cualitativo como lo sería una entrevista u observaciones de clases, aunque afirmamos que sería de una factibilidad muy compleja.

Este trabajo arroja sugerencias práctico sociales que se justifican desde la conceptualización de nuestro objeto de estudio y es coherente con la teoría crítica postmoderna de educación a la que hace referencia Rigal (2011). A continuación se detallan las mismas:

A l@s profesores de educación física, profesor@s de futur@s profesor@s y a tod@s aquell@s que desarrollen políticas educativas:

- Generar en l@s futor@s profesionales una consciencia crítica de la educación y del rol de la escuela en tanto actor político motor de la transformación social.
- Problematizar sobre la legitimación hegemónica de ciertas prácticas que reproducen estereotipos y peor aún, los alientan, generando en los l@s estudiantes sentimientos negativos de incompetencia, que corresponden a la orientación motivacional al ego y por ende tienden a generar conductas motrices desaptativas que ante el no éxito interrumpen la actividad física deportiva.
- Generar, alentar y desarrollar prácticas físicas abiertas a la construcción grupal, flexibles; para que l@s educandos las puedan transformar y aprehender, puedan comprender que son motor de cambio y protagonistas de sus prácticas.
- Posicionarse en las prácticas docentes desde un rol de humildad y aprendizaje, con un marcado liderazgo que genere espacios de libertad, que permitan la curiosidad y que generen la confianza y el permiso (Pavía, 2006) para que l@s educandos sean rebeldes (Rigal, 2011).

3.4. Discusión

Durante el proceso de investigación, al incorporarse Colombia a la investigación macro, nos ha ocurrido que, para tener cohesión en los criterios a nivel

internacional, se decidió analizar la variable orientación motivacional, cuando en el primer proyecto se trataba de la variable Clima Motivacional, cambiando la relevancia y marco teórico de la investigación, ya que en un principio se estudiaba la percepción del clima motivacional del sujeto en las clases y cómo esta se relacionaba con la intención futura de mantener actividad física- deportiva, la motivación intrínseca y el estado de Flow, otorgándole un lugar relevante al contexto como factor influyente en las demás variables, y luego se analiza la Orientación motivacional, variable que nace del sujeto y que está íntimamente relacionada con el contexto y las clases, con el clima que se percibe en las clases, aunque ahora queda en un segundo plano, ya que las relaciones partirán de la Orientación motivacional del sujeto y no del clima motivacional percibido. García Calvo (2004) relaciona el estado de Flow, tanto disposicional, como situacional, con los climas percibidos en entrenamientos y competición respectivamente, lo que da una importancia de dichos climas en la consecución del estado de Flow (García Calvo, 2004).

En el proyecto macro del que somos parte, se explicita que "se 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" (Coterón y Gómez, 2014, p. 5)sugerimos que se podría pretender conocer las variables presentes en la clase de Educación Física que son percibidas como determinantes por los estudiantes para promover su intención de *adherir* y/o mantener una práctica física continuada en un futuro, ya que partimos de la base inclusiva de integrar también a quienes no realizan actividad física ni deportiva.

Respecto al instrumento de recolección de datos hemos encontrado algunos detalles que a continuación detallamos para una futura revisión:

- La variable "género" es subjetiva, existen muchos más géneros que hombre y mujer. En la Argentina desde el año 2012 está en vigencia la Ley 26.743 que establece el Derecho a la Identidad de Género y entiende "por identidad de género a la vivencia interna e individual del género tal como cada persona la siente, la cual puede corresponder o no con el sexo

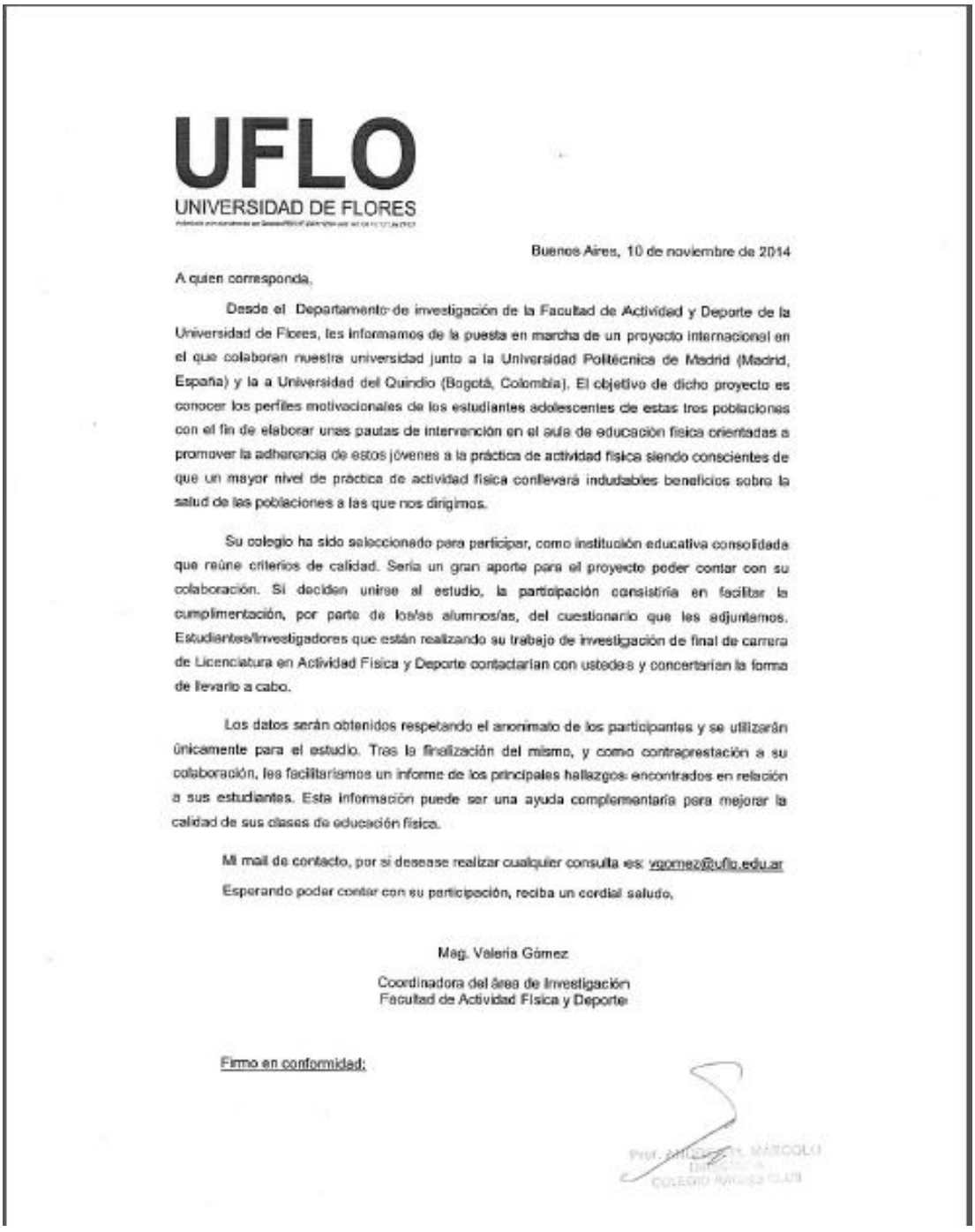
asignado al momento del nacimiento, incluyendo la vivencia personal del cuerpo". Proponemos acorde a nuestra perspectiva teórica crítica que esta variable no sea tenida en cuenta, ya que sólo encierra las U.A dentro de colectivos estereotipados. En su defecto el concepto correcto al que se refiere es "sexo", que nada tiene que ver con la identidad y corporeidad construida desde la identidad de l@s sujetos.

- En el ítem "Hago los gestos correctos sin pensar de forma automática" creemos que haría falta una coma "Hago los gestos correctos sin pensar, de forma automática" para que se comprenda la intención del indicador.
- El ítem "Me da igual lo que lo/as otr@s puedan estar pensando de mí" se repite.
- Consideramos que el ítem "Mis metas están claramente definidas" es ambiguo, ya que plantea la posibilidad de respuesta tanto si las metas son propias o externas, impuestas por el contexto.
- Consideramos que el ítem "Al margen de las clases de educación física, me gusta practicar deporte" es acotado ya que refiere a la variable intención futura de actividad física y deportiva y sólo menciona esta última, al igual que "Habitualmente practico deporte en mi tiempo libre".

Si bien coincidimos con la sugerencia de Guzmán, Carratalá, García-Ferriol y Carratalá (2006), y hemos recortado para nuestro instrumento de recolección de datos sólo el análisis de la dimensión motivación intrínseca, sugerimos para futuras investigaciones que sean tenidas en cuenta las tres dimensiones de la variable motivación ya que creemos que tanto la amotivación como la motivación extrínseca también deberían ser tenidas en cuenta al relacionarse con las variables de nuestra investigación, ya que, Deci y Ryan, 1985 en Moreno Murcia, Cervelló Gimeno; González-Cutre Coll, 2006 definen la motivación como un continuo caracterizado por diferentes niveles de autodeterminación, de tal forma que, de menor a mayor autodeterminación se ordenan la desmotivación, la motivación extrínseca y la motivación intrínseca, conformada como un todo causante de las acciones e inacciones de los sujetos.

4. Anexos

4.1 Anexo 1: Carta de presentación ante la Institución en la cual se realizó el muestreo.



UFLO
UNIVERSIDAD DE FLORES

Buenos Aires, 10 de noviembre de 2014

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

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:

4.2 Anexo Protocolo de 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

Procedimiento de realización del pilotaje

CONDICIONES PREVIAS

- Imprimir 15 cuestionarios en simple fas, es decir en cuatro hojas. Abrochar las cuatro hojas.
- Llevar los 15 cuestionarios junto con 15 biromes el día de la realización del pilotaje (se llevan algunos cuestionarios y bolígrafos demás por si es necesario reemplazar alguno durante la prueba piloto)
- El cuestionario se administrará a 10 estudiantes (2 de primer año, 2 de segundo año, 2 de tercer año, 2 de cuarto año, 2 de quinto año). En las instituciones que hay sexto año, se sumarán 2 adolescentes más al grupo para prueba piloto (sumando 12 estudiantes en total).
- En lo posible la mitad de los estudiantes deberían ser mujeres y la mitad varones (una mujer y un varón de cada curso)
- La selección de los estudiantes sería "casual" (Padua, 1994) de "sujeto voluntario" (Hernández Sampieri, Batista y Fernández Collado, 1991). Es decir alumnos que casualmente asistan el día que se realizará el pilotaje y que acepten voluntariamente participar del evento.

PRESENTACIÓN INICIAL

 Una vez que haya ingresado al aula, patio, SUM, o cualquier otro lugar ´del colegio; saludará y se presentará ante los 10 estudiantes que participarán de esta prueba piloto de la administración del cuestionario. El modo será el siguiente:

> "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,
El cuestionario será anónimo porque 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.
Les estoy muy agradecido/a de que hayan aceptado participar hoy completando los cuestionarios que les voy a entregar."

LA ENTREGA DEL CUESTIONARIO

 El/la administrador/a repartirá los cuestionarios (y los bolígrafos en caso de que l@s estudiantes no cuenten con uno cada uno) a l@s estudiantes

 El/la administrador/a explicará a l@s estudiantes el objetivo del cuestionario con el discurso:

"Como les decía recién, 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.
La primera parte del cuestionario la iremos completando con mi guía, el resto lo harán solos"

COMIENZO DE ADMINISTRACIÓN DEL CUESTIONARIO

 E/a administrador enciende el cronómetro y comienza a leer los ítems de la primera parte del cuestionario uno a uno, cotejando con la mirada general al grupo que todos vayan completando su cuestionario.

Recuerden que:
 La primera hoja del cuestionario será rellenada 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.

 Por último, el/la administrador/a 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. Cuando finalizan me acercan el cuestionario completo.*
> *¿Alguien tiene alguna duda?*"

Si no hay dudas, l@s alumn@s comenzarán a responder.

AL FINALIZAR

 Con la entrega del primer cuestionario, el administrador registrará el tiempo que marca el cronómetro. (No se debe apagar el cronómetro)

 Cuando l@s alumn@s vayan finalizando, el/la administrador/a recogerá cada cuestionario asegurándose de que están correctamente completadas todas las hojas y solicitando a l@s alumn@s que completen apartados olvidados en caso de ser necesario.

 Con la entrega del último cuestionario, se registra el tiempo cronometrado y se apagará el cronómetro.

 Finalmente se agradecerá la participación a l@s estudiantes.
 Una vez que l@s estudiantes se retiraron del lugar, el administrador deberá completar con el mayor detalle y precisión posible, los siguientes ítems:

1. Tiempo usado para completar el cuestionario por el primer estudiante que entregó el cuestionario finalizado:

2. Tiempo usado para completar el cuestionario por el último estudiante que entregó el cuestionario finalizado:

3. Dudas, preguntas, comentarios manifestados por l@s estudiantes luego de hacer la presentación y saludo inicial:

4. Dudas, preguntas, comentarios manifestados por l@s estudiantes mientras se iba completando la primer parte del cuestionario con la guía del administrador (leyendo en vos alta):

5. Dudas, preguntas, comentariosmanifestados por l@s estudiantes mientras se completaba el cuestionario de modo autoadministrado por l@s estudiantes:

6. Dudas, preguntas, comentarios manifestados por l@s estudiantes al momento de hacer la entrega del cuestionario completo:

7. Explicitar problemas, contratiempos o dificultades al realizar la prueba piloto:

8. Explicitar cómo se sintieron al realizar la prueba piloto:

ESTOS DATOS ME LOS TENDRÁN QUE ENVIAR AL DÍA SIGUIENTE DE REALIZAR LA PRUEBA PILOTO. DEBEN PRESENTARLOS EN UN DOCUMENTO DE WORD (NO EN EL CUERPO DEL MAIL)

4.3 Anexo 3 Distribución de estudiantes de la Institución Secundaria de la provincia de Buenos Aires

Años/Cursos Turno Mañana	**Total de estudiantes**	**Deportistas federados[3]**	**Estudiantes participantes[4]**
1ero.	20	-	19
2do	26	4	22
3ero.	27	5	22
4to. A	21	3	18
5to. A	13	3	10
6to. A	10		10
Total	**117**	**15**	**101**

Años/Cursos Turno Tarde	**Total de estudiantes**	**Deportistas federados[5]**	**Estudiantes participantes**
1ero.			0
2do			0
3ero.			0
4to. A	14	14	0
5to. A	7	7	0
6to. A	12	12	0
Total	**33**	**33**	**0**

La muestra que participó en la instigación es de 101 estudiantes.

[3]No pertenecen a la muestra
[4]Sólo los que participan, hubo un estudiante que no participó.
[5]No pertenecen a la muestra

4.4 Anexo 4 Protocolo de muestra global

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 de administración de cuestionarios en la muestra total

Este documento da las indicaciones precisas que tod@ 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 tod@s 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 que todos l@s 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 quienes 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.
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 10 y 20 minutos, así que para realizar toda la actividad deberán disponer de 30 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"

 El/la investigador/a acordará momento y lugar para realizar la actividad. Repartirá los cuestionarios (y los bolígrafos en caso de que l@s estudiantes no cuenten con uno cada uno) a l@s estudiantes

LA ENTREGA DEL CUESTIONARIO

 El/la administrad@r repartirá los cuestionarios (y los bolígrafos en caso de que l@s estudiantes no cuenten con uno cada uno) a l@s estudiantes

 El/la administrad@ explicará a l@s 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 rellenada 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 los que 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, l@s alumn@s 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 pude 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).
- 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 ell@s 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)
- En las tres primeras preguntas las respuestas son del 0 al 7 ¿por qué? Porque esos número remiten a la cantidad de días por semana.
- ¿Qué pasa si dejo una afirmación sin contestar o marcar? 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? (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)
- Crear un clima motivacional de interés y concentración es fundamental. 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 posibles surgidas por desconocimiento del significado de palabras o frases:

- Estimulante (Refiere a la página 4 del cuestionario la oración: “Participo en esta clase de Educación Física porque la Educación Física es estimulante”).
- 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” Esta frase no tienen significado en sí misma, sino que se va definiendo a partir de los siguientes ítems.
- El tiempo parece alterarse. Esto remite a una percepción del tiempo, no al tiempo real.
- ¿Qué son “mis metas”? Las metas son los objetivos, lo que me propongo.
- Hago gestos correctos sin pensar de forma automática Faltaría una coma: Hago gestos correctos sin pensar, de forma automática. No podremos modificar el cuestionario, así que si surge la pregunta se aclara la pronunciación gramatical.
- ¿Qué sería “mi forma física”? Significa el estado físico, estado corporal.
- ¿A qué se refiere 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? Refiere a integrarse 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 incluye ambas posibilidades.
- Salir a correr, ¿también cuenta como practicar deportes? Se observa un error en el cuestionario. 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, salir a correr con sistematicidad, debería incluirse como práctica deportiva.

AL FINALIZAR

 Cuando l@s alumn@s vayan finalizando, el/la administrad@r recogerá los cuestionarios asegurándose de que están correctamente completadas todas las hojas y solicitando a l@s alumn@s que completen apartados olvidados en caso de ser necesario.

 Finalmente se agradecerá la participación a l@s estudiantes y se les dirá que luego van a poder conocer los resultados de la investigación global, que

comprende a diferentes escuelas de nivel medio en Argentina, España y Colombia.
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 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 administrad@r lo completará adecuadamente en base al resto de cuestionarios. Así mismo, será responsabilidad del/a administrad@r asegurarse que cada cuestionario está identificado con el nombre del colegio en el que se han recabado los datos.

4.5 Anexo 5: Cuestionario Q 1 - A – Motivación en educación

MOTIVACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA (Q1-A)

Marcar con una X en el recuadro BIEN ☒ MAL ☒ ☐ ●

Género Hombre ☐ Mujer ☐ **Edad** 10 ☐ 11 ☐ 12 ☐ 13 ☐ 14 ☐ 15 ☐ 16 ☐ 17 ☐ 18 ☐ 19 ☐

Colegio Público ☐ Privado ☐ **Año** 1º ☐ 2º ☐ 3º ☐ 4º ☐ 5º ☐ 6º ☐

¿Cursas el bachillerato con orientación en educación física? ☐ Sí ☐ No

Calificación Educación Física curso anterior 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10 ☐

¿Cuánto te gusta la Educación Física? 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

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. Respondé a las siguientes cuestiones:

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)

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 ☐
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 ☐
Ejercicio suave (esfuerzo mínimo). Por ejemplo yoga, tiro con arco, pesca, bolos, golf, caminar fácil.	0 ☐	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐	6 ☐	7 ☐

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)

Nunca/raramente ☐ A veces ☐ A menudo ☐

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:

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

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.
GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

Yo siento que tengo más éxito en las clases de Educación Física...

	1	2	3	4	5
Cuando soy el/la única/o capaz de realizar el ejercicio	☐	☐	☐	☐	☐
Cuando soy capaz de esforzarme en la práctica de una habilidad	☐	☐	☐	☐	☐
Cuando lo puedo hacer mejor que mis compañeros/as	☐	☐	☐	☐	☐
Cuando aprendo una nueva habilidad	☐	☐	☐	☐	☐
Cuando los/as otros/as no lo pueden hacer tan bien como yo	☐	☐	☐	☐	☐
Cuando puedo hacer algo que no sabía hacer antes	☐	☐	☐	☐	☐
Cuando los/as demás fracasan y yo no	☐	☐	☐	☐	☐
Cuando aprendo una habilidad nueva gracias a mi esfuerzo	☐	☐	☐	☐	☐
Cuando gano a los demás	☐	☐	☐	☐	☐
Cuando trabajo mucho	☐	☐	☐	☐	☐
Cuando consigo la puntuación más alta	☐	☐	☐	☐	☐
Cuando algo hace que yo quiera practicar más	☐	☐	☐	☐	☐
Cuando soy el/la mejor	☐	☐	☐	☐	☐
Cuando aprender un ejercicio/habilidad me hace sentir mejor	☐	☐	☐	☐	☐
Cuando tengo más habilidad que los demás	☐	☐	☐	☐	☐
Cuando puedo sacar lo mejor de mí mismo/a	☐	☐	☐	☐	☐

En clases de Educación Física...

	1	2	3	4	5
Sé que mis habilidades me permitirán hacer frente al desafío que se me plantea	☐	☐	☐	☐	☐
Hago los gestos correctos sin pensar de forma automática	☐	☐	☐	☐	☐
Conozco claramente lo que quiero hacer	☐	☐	☐	☐	☐
Tengo realmente claro cómo lo estoy haciendo	☐	☐	☐	☐	☐

	1	2	3	4	5
Mi atención está completamente enfocada en lo que estoy haciendo	☐	☐	☐	☐	☐
Tengo una sensación de control sobre lo que estoy haciendo	☐	☐	☐	☐	☐
Me da igual lo que los/as otros/as puedan estar pensando de mí	☐	☐	☐	☐	☐
El tiempo parece alterarse (pasa más lento o más rápido)	☐	☐	☐	☐	☐
Realmente me divierte la experiencia	☐	☐	☐	☐	☐
Mis habilidades están al mismo nivel de lo que me exige la situación	☐	☐	☐	☐	☐
Parece que las cosas están sucediendo automáticamente	☐	☐	☐	☐	☐
Estoy seguro/a de lo que quiero hacer	☐	☐	☐	☐	☐
Sé lo bien que lo estoy haciendo	☐	☐	☐	☐	☐
Puedo mantener mi mente en lo que está sucediendo sin esfuerzo	☐	☐	☐	☐	☐
Siento que puedo controlar lo que estoy haciendo	☐	☐	☐	☐	☐
Me da igual cómo los/as otros/as puedan estar evaluándome	☐	☐	☐	☐	☐
El paso del tiempo parece ser diferente al normal	☐	☐	☐	☐	☐
Me gusta lo que experimento con mi ejecución y me gustaría sentirlo de nuevo	☐	☐	☐	☐	☐
Siento que soy lo suficientemente bueno/a para hacer frente a las demandas de la situación	☐	☐	☐	☐	☐
Ejecuto automáticamente	☐	☐	☐	☐	☐
Sé lo que quiero conseguir	☐	☐	☐	☐	☐
Tengo buenos pensamientos de lo que estoy haciendo mientras lo estoy realizando	☐	☐	☐	☐	☐
Tengo una total concentración	☐	☐	☐	☐	☐
Tengo un sentimiento de control total	☐	☐	☐	☐	☐
Me da igual la imagen que doy a los/as demás	☐	☐	☐	☐	☐
Siento cómo el tiempo pasa rápidamente	☐	☐	☐	☐	☐
La experiencia me deja buena impresión (satisfecho/a)	☐	☐	☐	☐	☐

	1	2	3	4	5
Las dificultades y mis habilidades para superarlas están a un mismo nivel	☐	☐	☐	☐	☐
Hago las cosas espontánea y automáticamente	☐	☐	☐	☐	☐
Mis metas están claramente definidas	☐	☐	☐	☐	☐
Puedo confirmar que en clase lo estoy haciendo muy bien	☐	☐	☐	☐	☐
Estoy totalmente concentrado/a en lo que estoy haciendo	☐	☐	☐	☐	☐
Siento un control total de mi cuerpo	☐	☐	☐	☐	☐
Me da igual lo que otros/as puedan estar pensando de mí	☐	☐	☐	☐	☐
Pierdo la noción normal del tiempo	☐	☐	☐	☐	☐
Encuentro la experiencia muy valiosa y reconfortante	☐	☐	☐	☐	☐

Participo en esta clase de Educación Física...

	1	2	3	4	5
Porque la Educación Física es divertida	☐	☐	☐	☐	☐
Porque disfruto aprendiendo nuevas habilidades	☐	☐	☐	☐	☐
Porque la Educación Física es estimulante	☐	☐	☐	☐	☐
Por la satisfacción que siento mientras aprendo nuevas habilidades/técnicas	☐	☐	☐	☐	☐

Respecto a tu intención de practicar alguna actividad físico-deportiva...

	1	2	3	4	5
Me interesa el desarrollo de mi forma física	☐	☐	☐	☐	☐
Al margen de las clases de Educación Física, me gusta practicar deporte	☐	☐	☐	☐	☐
Después de terminar el colegio quisiera formar parte de un club deportivo de entrenamiento	☐	☐	☐	☐	☐
Después de terminar el colegio me gustaría mantenerme físicamente activo/a	☐	☐	☐	☐	☐
Habitualmente practico deporte en mi tiempo libre	☐	☐	☐	☐	☐

	1	2	3	4	5
Las dificultades y mis habilidades para superarlas están a un mismo nivel	☐	☐	☐	☐	☐
Hago las cosas espontánea y automáticamente	☐	☐	☐	☐	☐
Mis metas están claramente definidas	☐	☐	☐	☐	☐
Puedo confirmar que en clase lo estoy haciendo muy bien	☐	☐	☐	☐	☐
Estoy totalmente concentrado/a en lo que estoy haciendo	☐	☐	☐	☐	☐
Siento un control total de mi cuerpo	☐	☐	☐	☐	☐
Me da igual lo que otros/as puedan estar pensando de mí	☐	☐	☐	☐	☐
Pierdo la noción normal del tiempo	☐	☐	☐	☐	☐
Encuentro la experiencia muy valiosa y reconfortante	☐	☐	☐	☐	☐

Participo en esta clase de Educación Física...

	1	2	3	4	5
Porque la Educación Física es divertida	☐	☐	☐	☐	☐
Porque disfruto aprendiendo nuevas habilidades	☐	☐	☐	☐	☐
Porque la Educación Física es estimulante	☐	☐	☐	☐	☐
Por la satisfacción que siento mientras aprendo nuevas habilidades/técnicas	☐	☐	☐	☐	☐

Respecto a tu intención de practicar alguna actividad físico-deportiva...

	1	2	3	4	5
Me interesa el desarrollo de mi forma física	☐	☐	☐	☐	☐
Al margen de las clases de Educación Física, me gusta practicar deporte	☐	☐	☐	☐	☐
Después de terminar el colegio quisiera formar parte de un club deportivo de entrenamiento	☐	☐	☐	☐	☐
Después de terminar el colegio me gustaría mantenerme físicamente activo/a	☐	☐	☐	☐	☐
Habitualmente practico deporte en mi tiempo libre	☐	☐	☐	☐	☐

4.6 Anexo 6 Procedimiento para completar la planilla 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

1º Cada sujeto entrevistado estará en una línea de la planilla
2º 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.
3º Todas las variables a partir de Ego1 también serán introducidas en el archivo de Excel indicando en cada casilla el número (1, 2 ,3 ,4 ó 5) que el sujeto señaló en el cuestionario.
4º 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
2 = A veces
2 = A menudo

4.7 Anexo 7: Tabla de datos

Género	Edad	Tipo de centro	Curso	Calificacion	Gusto	EjercicioExtenuante
0	13	1	1	8	4	3
0	13	1	1	9	4	3
1	14	1	2	10	3	3
1	13	1	2	8	3	3
0	14	1	3	8	4	0
1	15	1	3	4	3	0
0	15	1	4	8	5	2
1	16	1	4	7	4	2
0	16	1	5	8	5	6
1	16	1	5	7	3	1
0	13	1	1	9	5	3
0	13	1	1	9	5	5
1	13	1	1	7	1	0
0	13	1	1	8	4	0
1	13	1	1	4	4	4
0	12	1	1	9	5	7
1	13	1	1	8	5	0
1	14	1	1	8	4	0
0	13	1	1	8	5	7
1	12	1	1	1	5	2
0	14	1	1	9	4	4
1	13	1	1	9	5	2
1	13	1	1	10	5	2
0	13	1	1	9	5	3
0	13	1	1	9	5	4
1	14	1	1	6	5	2
0	13	1	1	7	1	1
0	14	1	2	6	3	2
1	13	1	2	8	4	0
0	14	1	2	8	4	2
0	13	1	2	8	4	4
1	14	1	2	8	5	7
1	14	1	2	7	2	0
1	14	1	2	7	3	2
1	14	1	2	8	3	3
0	13	1	2	10	5	1
1	14	1	2	7	4	5
1	14	1	2	9	4	7
1	14	1	2	8	3	0

1	14	1	2	8	2	0
0	14	1	2	8	4	6
0	13	1	2	7	3	2
0	14	1	2	8	4	3
0	14	1	2	8	4	3
0	14	1	2	10	4	7
0	14	1	2	9	5	4
1	14	1	2	10	4	5
0	15	1	3	6	1	0
0	14	1	3	8	3	0
1	15	1	3	8	1	7
0	14	1	3	7	2	2
0	14	1	3	8	1	0
0	15	1	3	6	1	3
0	15	1	3	6	3	1
1	15	1	3	8	3	3
0	15	1	3	9	3	1
1	15	1	3	8	4	2
1	15	1	3	7	4	3
0	15	1	3	7	4	5
0	15	1	3	8	4	3
0	15	1	3	8	3	3
0	15	1	3	10	3	4
1	15	1	3	7	3	0
1	15	1	3	7	5	3
1	16	1	3	6	4	2
0	15	1	3	8	4	2
0	15	1	3	10	5	3
1	16	1	4	7	4	2
0	16	1	4	7	5	5
1	16	1	4	6	2	2
0	16	1	4	6	4	4
1	16	1	4	10	5	3
1	16	1	4	7	3	2
0	16	1	4	7	3	3
1	16	1	4	9	4	1
1	16	1	4	8	3	4
1	16	1	4	8	5	4
0	15	1	4	7	5	6
1	15	1	4	7	3	0
1	17	1	4	7	5	0

0	16	1	4	8	5	6
0	18	1	4	8	5	2
0	16	1	4	6	4	6
1	18	1	5	8	5	5
0	18	1	5	10	4	2
0	17	1	5	8	5	3
1	18	1	5	9	5	0
0	18	1	5	8	5	3
1	18	1	5	7	5	2
0	18	1	5	7	5	2
0	18	1	5	9	5	5
0	19	1	6	8	5	3
0	18	1	6	8	2	7
0	19	1	6	7	5	1
1	19	1	6	8	2	0
0	19	1	6	8	5	2
0	18	1	6	9	2	0
0	19	1	6	8	5	5
0	19	1	6	7	5	4
0	19	1	6	4	5	4
0	19	1	6	10	5	7

EjercicioModerado	EjercicioSuave	*ActividadSudar*	Ego1	Tarea1	Ego2	Tarea2
5	5	1	3	4	3	4
1	6	1	4	4	5	4
1	7	1	2	4	3	5
2	7	2	4	4	5	5
1	3	0	2	3	3	4
2	5	0	5	3	2	2
2	7	1	3	4	3	4
6	1	1	3	5	1	4
6	0	2	5	5	2	1
2	0	1	2	3	2	4
1	7	1	4	4	5	4
0	0	1	2	3	1	5
0	1	0	3	3	3	4
7	1	0	1	4	4	4
2	4	1	1	3	1	1
1	2	2	5	4	4	4
0	3	1	1	4	1	3
3	7	2	3	3	3	3

3	1	1	3	3	5	5
3	6	1	3	4	4	5
5	7	1	4	4	5	5
3	0	1	4	5	3	4
4	2	2	5	5	5	4
3	4	2	4	5	2	2
4	1	2	3	4	3	5
3	0	1	5	3	2	5
1	1	0	5	4	4	4
2	2	0	1	4	1	3
4	7	1	3	5	3	4
1	0	1	3	4	3	5
0	5	1	3	3	4	4
2	0	2	5	5	5	5
1	3	1	2	2	2	2
0	1	1	4	2	1	4
3	3	1	1	4	1	4
3	0	1	3	5	3	5
4	5	1	3	3	4	4
0	0	2	2	4	4	4
1	4	1	3	5	3	5
0	0	0	3	5	5	4
5	6	2	5	5	5	4
2	6	1	2	2	2	3
4	0	1	3	4	4	4
2	5	1	3	3	4	3
7	7	2	2	4	2	4
4	6	2	5	4	4	4
5	5	2	3	4	4	4
1	1	1	3	2	1	2
2	0	1	2	4	1	2
3	6	2	4	3	5	5
5	5	1	2	4	4	5
0	0	0	1	3	2	2
1	2	0	1	4	1	3
0	1	1	5	3	3	2
6	0	0	1	5	1	5
7	0	1	3	2	3	4
4	0	1	4	3	2	5
4	2	0	1	3	3	3
5	5	1	4	4	4	3

3	1	1	1	4	3	4
3	3	1	2	2	2	2
7	7	1	1	4	2	3
7	7	1	1	3	3	4
5	5	2	1	3	1	4
1	1	1	3	4	4	5
1	7	2	1	2	2	2
6	7	1	3	5	3	5
4	7	1	4	2	1	4
4	7	1	4	4	4	4
1	1	0	2	2	3	2
2	3	1	3	3	2	3
2	1	1	3	2	5	2
7	0	1	2	4	4	3
3	3	0	2	2	3	2
1	0	1	1	3	2	5
5	6	1	2	4	2	2
4	4	1	4	4	3	5
4	2	2	5	4	3	5
7	7	1	1	3	3	4
7	3	2	1	3	1	4
4	3	1	1	5	1	1
2	0	1	3	3	5	4
2	2	1	3	4	4	4
3	4	2	3	4	3	5
0	1	2	3	4	4	3
7	7	1	3	4	3	4
5	7	1	1	4	2	3
4	0	1	3	5	2	4
2	0	1	3	3	3	5
2	0	1	3	3	3	5
2	0	2	2	4	2	4
6	0	1	2	4	3	5
7	4	2	3	5	3	5
3	0	1	1	4	3	5
0	0	0	5	3	3	3
0	0	2	4	3	4	3
5	0	0	3	3	4	4
2	1	2	3	4	5	4
4	0	1	3	4	3	4
3	3	2	4	4	5	2

7	0	2	5	5	5	5

Ego3	Tarea3	Ego4	Tarea4	Ego5	Tarea5	Ego6
3	4	3	5	4	4	5
4	5	2	5	3	5	5
5	5	2	5	4	5	5
5	5	3	5	4	5	4
2	4	2	4	3	4	4
5	5	4	3	5	2	4
3	4	3	4	3	4	4
1	5	1	5	2	5	2
1	5	1	5	1	5	1
3	4	2	5	4	3	4
3	5	2	3	4	5	4
2	5	1	4	1	4	2
3	3	3	3	3	3	3
4	2	1	3	5	3	3
4	3	1	1	1	1	2
3	5	3	4	3	4	3
1	4	1	5	2	5	2
3	3	3	5	2	1	1
4	5	2	5	5	3	3
4	4	4	5	2	2	2
4	4	4	5	4	4	5
2	4	3	5	3	1	4
5	5	5	5	5	5	5
1	3	2	4	2	4	1
1	5	3	4	4	5	4
1	5	1	5	1	2	1
4	5	4	4	4	4	4
1	1	1	4	1	4	1
3	5	2	3	4	4	4
3	4	4	5	4	4	3
2	3	4	3	4	4	4
1	5	1	5	1	4	4
2	2	2	2	2	2	2
2	3	4	2	2	1	3
1	5	1	5	3	5	3
4	5	3	5	3	5	5
3	4	5	4	4	4	3
2	5	2	5	2	4	4
5	5	3	5	3	5	5

4	4	1	5	2	4	4
4	5	3	5	4	4	5
2	4	2	4	2	4	2
3	4	4	4	3	3	3
4	3	3	3	3	4	2
3	5	2	5	2	5	5
2	4	2	4	4	2	5
4	4	4	4	2	4	4
1	3	1	3	1	2	1
1	5	2	5	4	1	3
3	3	3	5	4	4	4
5	5	2	5	2	4	5
3	3	1	3	2	3	3
1	2	1	1	4	1	3
3	3	3	4	4	3	3
1	5	1	5	1	3	1
1	2	3	2	1	4	3
3	5	2	5	2	3	5
3	4	3	4	3	3	3
4	3	3	4	3	4	3
1	5	1	4	3	3	4
2	3	2	4	2	2	2
2	4	1	5	3	4	5
3	4	4	5	3	2	4
1	5	1	4	1	5	1
2	5	3	5	5	5	4
1	3	1	2	1	2	2
3	5	3	4	3	5	1
2	3	4	2	2	1	3
4	4	2	2	3	2	4
3	3	4	2	2	2	3
4	2	2	3	2	3	3
3	2	4	5	5	5	4
2	4	2	4	3	4	3
2	2	3	2	2	3	2
1	5	1	3	1	3	1
2	4	3	4	4	4	4
2	5	4	5	5	5	4
2	4	2	5	1	4	3
3	5	4	5	3	2	5
2	4	1	3	2	3	5

1	5	1	1	5	1	5
2	3	2	3	4	3	4
3	4	2	5	4	3	4
3	5	3	5	3	5	4
3	2	2	3	4	4	3
5	5	4	5	3	5	3
3	5	1	4	3	4	3
2	4	1	4	1	4	4
3	3	4	3	4	3	2
3	3	2	3	2	4	3
2	4	2	4	4	4	2
2	5	2	4	3	5	4
3	5	3	4	3	4	1
3	5	3	5	3	5	4
3	3	1	5	1	3	1
3	4	4	4	5	5	5
4	3	2	2	3	4	5
3	5	4	4	3	4	3
3	5	5	5	4	3	4
3	2	4	3	3	3	3
5	5	5	5	5	5	5

Tarea6	Ego7	Tarea7	Ego8	Tarea8	Equilibrio1	Automat1
4	4	5	3	4	4	4
4	3	3	2	5	4	4
4	3	5	4	5	2	4
4	5	5	4	5	4	2
4	3	4	2	4	3	2
5	5	3	4	4	3	3
4	3	4	3	4	4	3
4	1	5	2	5	4	3
5	1	5	1	5	4	3
3	2	3	3	4	3	3
3	3	5	4	3	4	4
5	1	5	2	5	3	3
3	3	3	3	3	2	2
4	5	1	5	4	3	4
1	2	3	4	5	1	2
5	3	5	3	4	4	4
5	1	5	2	5	5	5
5	1	5	2	5	3	2

5	3	3	4	5	2	5
4	4	4	4	4	4	2
4	4	4	4	4	4	4
3	2	5	3	4	5	4
5	5	5	4	5	4	5
4	2	3	2	5	4	3
5	3	4	3	5	4	4
5	4	5	1	5	4	1
4	3	3	4	4	4	4
1	1	4	1	4	3	1
4	4	5	2	5	4	2
4	3	4	3	5	4	3
4	4	3	2	2	2	2
3	1	5	2	5	5	5
2	2	2	2	2	1	2
4	2	1	2	2	2	2
5	2	5	2	5	3	1
5	3	5	4	5	5	5
3	4	3	3	3	2	3
5	3	5	4	5	5	2
5	5	4	5	3	3	2
4	2	4	3	5	5	4
4	4	4	4	5	5	5
4	2	4	2	4	2	2
3	3	3	3	4	3	3
2	3	2	2	2	4	2
5	2	5	2	5	5	5
2	5	4	4	2	5	5
4	2	2	4	4	2	2
3	1	3	1	3	1	2
5	1	4	1	4	4	1
5	5	4	3	5	4	1
3	3	5	3	5	4	2
3	2	3	3	3	1	1
1	1	1	1	1	5	1
3	3	3	3	3	3	2
3	1	5	1	5	3	3
2	1	4	2	3	2	1
5	3	4	3	4	3	3
3	3	3	3	3	3	3
4	3	4	3	4	5	5

3	4	4	1	4	4	3
4	2	4	2	4	4	4
1	1	3	2	5	3	2
4	3	4	3	5	3	1
5	1	5	1	1	5	3
5	4	5	5	5	5	3
3	1	1	1	2	1	1
5	1	5	3	5	1	3
4	2	1	2	2	2	2
2	5	2	5	2	2	4
2	4	4	3	2	2	2
3	4	4	3	4	3	3
3	3	4	4	5	3	4
5	2	4	3	4	4	3
3	2	3	4	4	3	4
1	1	3	1	2	2	2
4	2	5	2	5	3	2
5	5	5	5	5	3	2
4	3	4	4	5	5	4
5	3	4	3	5	3	1
2	3	2	3	3	2	3
1	3	1	1	1	1	3
5	3	3	3	3	3	4
4	4	5	4	4	4	3
5	4	5	3	5	3	3
4	3	2	3	5	4	3
5	3	4	3	5	3	3
3	3	4	1	4	4	1
5	3	5	2	4	5	3
4	3	4	4	3	4	4
3	3	4	3	1	1	2
4	2	4	2	4	4	2
4	2	4	3	5	5	4
1	1	5	5	4	5	5
4	2	4	3	5	4	3
1	1	3	1	5	5	3
3	5	4	4	4	3	4
4	3	3	3	5	4	3
4	3	4	4	5	3	3
4	3	5	4	5	4	5
3	3	3	3	3	2	3

5	5	5	5	5	5	5

Objet1	Feedb1	Concent1	Sent.Contr1	Pérdida1	Distors1	Autotel1
4	5	4	4	3	2	4
4	3	4	4	1	4	4
5	3	4	5	5	5	2
3	4	1	4	4	5	3
3	3	4	3	4	4	3
2	3	2	3	1	5	3
4	4	4	4	5	3	4
5	5	5	4	2	3	4
5	5	5	4	5	5	5
4	4	4	3	4	3	4
4	2	4	3	4	5	3
5	3	4	3	5	3	5
1	2	2	2	3	2	1
3	4	3	5	4	5	3
1	1	1	2	3	2	1
4	4	3	3	4	5	5
3	3	4	2	5	1	5
4	5	5	3	5	5	5
3	2	3	3	3	3	2
2	2	4	3	4	3	4
4	4	4	4	5	5	5
3	5	5	4	2	4	3
5	5	4	5	5	5	5
4	4	2	4	5	4	4
3	5	5	4	5	5	5
5	5	5	3	4	5	1
4	4	4	4	2	3	4
1	4	3	3	4	2	4
5	3	2	2	1	5	4
4	3	4	4	4	3	5
2	2	2	3	2	2	4
5	5	4	3	5	5	4
2	1	1	2	1	5	2
1	1	2	2	3	2	1
5	5	5	5	4	5	5
5	4	5	5	3	5	5
3	3	3	3	2	1	3
5	3	5	2	5	3	5
4	4	2	4	5	4	2

4	4	4	3	3	3	3
5	5	5	4	5	4	3
2	2	4	3	3	3	2
4	2	3	4	4	3	4
3	3	3	3	3	4	4
5	5	5	5	5	4	5
4	4	4	4	2	5	4
2	2	2	2	2	4	4
2	3	3	3	3	4	3
1	2	1	1	2	5	2
3	4	4	4	4	5	1
3	2	2	3	5	5	4
3	2	3	3	5	3	4
1	1	1	1	1	5	1
2	2	3	3	5	4	4
3	3	2	4	4	1	2
3	3	2	3	2	4	2
3	3	4	3	4	4	4
3	3	4	3	3	3	3
4	4	4	4	2	2	3
3	4	4	3	2	3	3
4	4	4	4	4	2	4
4	2	1	2	5	3	3
4	3	2	3	5	5	2
3	3	3	3	4	3	4
4	2	4	2	4	4	2
1	3	1	2	5	4	2
1	3	3	3	5	5	1
1	1	2	2	3	2	1
4	4	4	4	4	4	2
3	3	2	3	3	4	4
3	4	4	4	4	5	5
2	4	5	3	4	3	5
4	3	3	3	4	2	3
3	4	3	3	3	3	3
1	3	2	2	1	2	2
3	3	2	3	5	4	3
4	4	4	4	2	2	2
3	4	4	3	4	3	4
4	3	2	3	5	5	3
1	1	4	3	2	4	5

1	3	2	2	2	3	4
5	4	4	4	3	3	3
3	4	4	4	4	4	4
4	2	4	4	5	5	5
4	2	3	3	4	4	4
4	4	4	5	5	3	4
4	4	5	1	5	3	5
4	2	5	4	2	4	5
3	4	4	3	3	4	5
3	4	3	2	2	3	3
4	2	4	4	4	3	4
5	5	4	5	4	4	5
5	5	3	2	4	5	4
4	3	4	4	5	2	2
5	5	3	3	3	3	3
4	3	3	3	4	3	4
4	3	4	4	5	5	3
4	5	5	5	3	4	4
5	4	5	5	5	5	5
5	3	3	3	2	3	5
5	5	5	5	5	5	5

Equilibrio2	Automat2	Objet2	Feedb2	Concent2	Sent.Contr2	Pérdida2
4	3	4	4	4	4	3
4	4	4	4	4	3	4
5	5	5	2	2	5	5
2	2	2	3	2	4	4
4	3	3	3	3	2	4
2	3	3	2	3	2	1
4	4	4	3	3	4	4
3	3	4	1	1	4	5
5	1	5	3	1	5	3
4	2	4	4	3	3	4
5	5	5	5	3	4	2
3	2	4	3	4	4	5
2	2	2	2	2	2	2
3	4	3	5	2	5	5
2	1	1	2	1	3	3
4	4	4	4	3	3	3
5	1	4	4	1	5	3
2	3	5	2	5	3	5
4	4	2	3	3	4	3

2	2	2	2	2	2	2
4	4	5	5	4	5	4
5	2	3	2	4	2	3
5	5	5	5	5	5	5
2	4	4	4	2	4	5
5	4	5	5	1	5	3
5	2	5	3	3	5	5
4	3	4	3	3	4	4
2	3	4	4	4	4	3
4	4	5	4	4	3	5
4	3	5	4	4	4	3
4	2	2	2	3	4	3
3	4	5	1	1	4	2
2	3	2	1	1	2	2
1	2	2	3	2	2	3
3	4	5	5	5	5	1
5	3	4	5	3	3	2
3	4	4	4	3	3	4
3	2	5	2	3	4	2
4	2	4	4	5	5	4
4	3	4	4	4	4	4
4	3	4	4	5	4	3
2	2	3	3	2	2	3
3	3	4	4	4	4	4
4	3	3	3	4	4	3
5	5	5	5	5	5	5
3	3	4	2	4	4	4
2	2	3	4	4	3	3
2	2	3	4	3	3	3
1	1	2	1	1	1	2
4	2	4	4	5	4	1
2	2	4	2	1	4	2
2	2	3	2	2	3	5
3	1	1	1	1	1	1
2	2	2	3	2	3	5
3	1	1	1	1	3	5
4	3	1	3	4	2	3
3	3	3	3	3	3	3
3	2	4	3	3	3	4
3	4	4	3	3	3	4
3	2	4	3	4	4	2

2	2	4	2	4	4	4
4	1	2	3	4	5	1
2	1	5	2	1	2	4
4	3	3	2	2	2	2
3	2	2	2	2	2	4
4	1	3	2	4	3	5
1	1	1	1	1	1	1
1	1	2	2	3	2	2
2	3	2	2	2	2	2
3	2	2	3	4	4	3
5	5	3	4	3	4	3
3	5	4	5	3	5	3
3	3	4	3	3	4	4
3	3	3	3	3	3	3
3	1	1	3	3	2	1
4	2	3	3	3	3	4
2	2	3	3	4	3	2
4	3	5	4	4	5	3
2	1	5	2	1	2	5
4	3	2	3	3	4	2
5	4	3	2	1	2	3
3	3	4	4	4	4	2
4	4	4	4	4	4	4
5	4	4	3	4	4	4
3	2	4	3	2	3	3
4	4	5	5	4	5	5
1	1	5	4	1	4	1
4	4	4	3	4	4	1
3	2	4	3	4	2	5
4	1	2	3	4	1	2
2	2	4	3	3	4	2
5	4	4	5	5	5	3
4	1	3	3	4	4	5
3	3	4	3	2	5	5
3	3	3	3	4	3	3
4	4	4	3	3	4	4
2	4	3	4	3	4	5
5	4	4	5	4	4	3
3	4	4	4	5	4	5
3	2	4	3	3	1	5
5	5	5	5	5	5	5

Distors2	Autotel2	Equilibrio3	Automat3	Objet3	Feedb3	Concent3
2	4	3	4	4	4	4
4	4	4	4	4	4	4
4	2	5	2	4	4	2
5	2	5	1	3	3	1
4	3	2	3	2	3	3
5	3	1	2	3	2	1
3	5	3	3	4	4	4
3	2	2	3	2	3	5
1	5	3	3	5	5	4
5	3	2	3	4	3	4
4	3	4	4	3	3	5
5	5	3	4	5	4	5
1	2	2	2	1	2	2
1	4	3	3	4	4	2
3	4	3	4	4	5	1
5	4	4	4	3	3	3
1	5	4	1	4	4	3
5	3	3	3	5	5	2
5	5	3	3	5	4	3
3	4	2	2	2	3	4
4	5	4	4	5	5	5
4	3	3	4	2	4	1
5	5	5	5	5	5	5
3	1	1	3	5	4	4
5	5	3	3	3	5	5
5	5	5	5	5	5	5
4	4	4	4	4	4	4
2	2	4	4	4	4	4
2	3	3	2	5	4	2
4	5	4	3	5	5	5
4	2	3	2	2	3	2
3	1	4	5	5	5	2
4	2	2	3	2	2	2
2	1	2	1	3	1	2
1	3	1	5	5	5	5
5	5	4	5	4	3	5
4	2	2	2	4	3	3
1	5	4	3	5	5	4
3	3	3	2	4	3	3
3	3	4	3	3	4	2

3	4	4	4	4	5	5
2	3	2	3	2	3	2
4	4	4	3	3	2	4
3	4	4	3	3	3	4
5	4	4	5	5	4	5
4	5	3	3	5	4	4
2	4	4	3	3	3	4
4	1	1	1	5	3	3
5	2	1	1	2	4	3
2	1	4	4	4	4	4
5	2	2	1	2	4	2
3	3	1	1	3	3	3
5	1	3	1	1	1	1
4	2	2	2	3	3	3
1	2	3	2	1	2	3
5	3	2	3	4	3	2
4	3	3	3	3	3	3
3	3	4	3	4	4	3
3	3	3	4	4	4	4
3	3	3	3	4	4	4
3	3	3	4	4	4	4
1	3	2	2	2	3	1
5	1	3	3	5	3	1
3	4	1	2	2	4	4
2	5	2	2	4	4	3
4	1	2	3	1	2	2
1	2	5	3	5	1	1
3	2	1	2	1	3	1
4	3	2	2	4	2	2
3	2	2	2	2	2	2
4	3	3	3	4	4	4
5	3	4	4	5	3	3
2	4	3	4	4	4	3
3	3	3	3	3	3	3
1	1	1	1	2	2	4
4	2	4	3	4	3	2
3	4	4	1	4	4	4
4	3	3	3	4	4	4
5	2	3	3	5	3	1
3	5	2	2	3	2	3
4	5	1	1	2	2	2

3	3	3	4	4	3	2
4	4	4	4	4	4	4
5	5	4	3	4	4	4
3	3	4	2	2	3	3
3	5	4	4	4	3	5
3	3	3	1	3	1	4
5	2	4	4	2	4	4
4	3	3	4	4	3	4
3	4	3	3	3	3	2
2	4	4	2	4	4	3
4	5	5	4	5	5	5
5	5	3	3	5	5	5
5	2	2	2	4	3	2
3	3	3	3	3	3	3
3	3	4	3	3	4	4
5	2	4	3	3	4	4
3	3	4	4	4	4	5
5	4	4	4	5	5	5
3	2	4	2	1	5	1
5	5	5	5	5	5	5

Sent.Contr3	Pérdida3	Distors3	Autotel3	Equilibrio4	Automat4	Objet4
4	4	3	5	4	4	4
4	4	4	4	3	4	3
2	5	2	4	2	2	5
2	4	1	2	1	2	3
3	2	2	3	3	2	3
5	3	5	2	1	2	2
4	4	4	4	4	4	4
4	4	3	5	5	5	4
1	3	4	5	5	4	5
3	2	2	3	2	4	3
5	5	5	5	1	5	4
5	4	4	5	4	4	5
2	3	1	2	2	1	1
4	2	5	3	3	3	4
4	3	4	2	5	3	2
3	3	5	4	4	3	4
4	5	1	5	5	3	4
5	5	5	5	1	3	3
4	3	3	4	2	4	4

2	2	2	4	2	2	2
4	5	5	5	4	5	4
2	2	4	3	5	5	5
5	5	5	4	5	4	5
4	5	2	3	2	4	3
5	1	5	5	5	5	5
3	3	3	5	2	4	2
4	4	4	4	4	4	4
4	4	4	4	4	4	4
2	4	4	4	4	4	5
5	2	5	5	4	4	5
5	3	2	2	4	4	3
2	4	4	1	5	5	5
2	2	1	2	1	3	2
2	4	2	1	2	1	1
1	3	4	5	4	5	5
4	3	5	4	4	5	4
3	4	4	3	4	4	4
3	2	4	5	4	3	4
4	4	3	3	4	3	5
3	2	3	3	3	3	3
4	4	4	4	4	5	4
3	2	3	2	2	3	2
4	4	4	4	3	2	2
4	4	3	3	3	3	4
5	5	4	4	5	5	5
4	2	5	4	3	2	4
4	4	4	3	4	4	4
3	4	2	2	3	2	3
3	2	5	4	2	1	1
3	1	1	4	5	3	2
2	3	5	3	2	2	2
3	5	1	3	2	1	3
1	1	1	2	2	1	1
3	5	2	3	2	2	2
2	1	2	3	1	2	3
3	4	3	2	3	2	3
3	4	4	5	3	3	3
4	4	3	4	4	3	4
4	3	4	3	4	4	4
3	3	2	4	3	3	4

4	4	4	3	3	4	4
1	3	1	3	3	1	2
3	5	1	2	3	2	3
3	5	4	4	4	3	2
3	3	3	5	5	3	3
2	3	1	1	2	2	2
2	3	4	5	1	2	3
2	2	4	4	1	2	1
3	1	2	2	3	2	1
1	2	2	2	2	2	2
4	3	3	4	3	4	3
4	3	5	4	4	3	5
2	4	2	3	4	2	4
3	3	3	3	3	3	3
1	1	1	1	3	2	4
4	5	2	3	5	3	4
4	2	3	4	2	2	2
4	3	4	5	4	3	5
3	5	1	2	3	2	3
5	4	2	4	2	5	3
2	3	2	3	1	2	3
2	3	3	3	3	3	3
4	4	4	4	4	4	4
4	3	5	5	4	4	4
2	2	3	4	3	2	4
5	5	4	5	4	4	5
1	1	3	4	1	3	3
4	1	5	5	3	2	4
3	5	5	3	3	4	2
3	3	3	3	3	5	5
4	5	3	4	3	2	4
5	4	5	5	3	4	5
3	4	5	3	3	3	3
2	4	4	4	3	4	2
3	3	3	3	3	3	3
3	3	3	3	3	4	3
3	5	5	2	5	2	3
4	3	4	5	5	4	4
5	5	5	5	4	5	4
3	3	4	1	1	5	3
5	5	5	5	5	5	5

Feedb4	Concent4	Sent.Contr4	Pérdida4	Distors4	Autotel4	MI1
3	4	4	2	2	4	3
4	3	4	1	1	4	5
3	3	3	5	4	3	3
1	3	3	3	3	3	2
3	4	3	3	4	3	3
2	1	1	1	5	2	1
3	4	4	4	3	4	5
5	4	3	2	3	4	4
4	5	4	4	1	5	5
3	4	3	5	4	3	2
5	5	5	3	3	5	5
3	5	4	5	5	4	4
2	2	2	3	1	1	1
2	3	5	4	2	3	3
3	4	4	5	3	3	3
2	3	3	3	3	3	5
4	3	2	5	5	4	4
2	1	3	5	4	4	1
3	4	5	5	4	5	5
2	3	2	2	3	4	4
5	4	5	5	4	4	5
3	4	2	5	4	5	1
5	5	5	5	5	5	5
4	4	5	5	2	3	4
4	5	5	4	5	5	5
3	5	4	2	4	5	5
4	4	4	4	4	4	4
3	4	4	4	4	4	3
3	1	3	4	2	3	3
4	4	3	3	4	4	5
2	2	2	3	3	3	3
3	1	1	5	5	1	5
1	2	2	2	2	2	2
1	2	1	2	1	2	1
5	5	5	2	5	5	5
5	3	4	2	5	5	5
3	3	3	4	4	3	3
4	4	4	5	3	5	3
3	3	5	5	3	2	1
4	4	2	3	2	3	3

4	5	4	4	4	4	4
3	4	4	4	4	4	3
3	4	4	4	4	4	5
4	5	2	2	4	3	3
5	5	5	5	5	5	5
4	4	5	2	4	4	5
3	4	4	4	3	4	4
1	3	2	3	2	3	1
3	2	1	2	5	2	2
4	4	4	4	1	3	1
1	2	4	3	5	3	4
3	3	2	5	2	3	2
1	1	1	1	1	1	1
2	2	3	5	3	1	3
4	3	2	2	4	3	2
4	3	2	3	4	3	2
3	3	3	4	4	5	3
4	3	3	4	4	4	4
4	4	4	4	4	4	4
4	3	3	2	2	3	3
3	4	4	3	4	4	3
3	1	5	5	1	2	2
3	1	3	3	1	1	1
3	3	2	5	2	5	5
4	3	3	4	4	2	2
2	1	2	1	2	1	1
4	5	4	3	2	1	1
1	1	2	1	2	1	2
1	2	4	2	2	2	2
2	2	2	2	4	1	1
4	3	4	3	4	4	4
3	5	4	5	3	5	3
2	2	3	4	4	3	4
3	3	3	3	3	3	2
2	4	1	1	1	1	1
2	2	4	5	3	3	3
2	3	4	2	3	4	4
2	4	3	4	3	4	5
3	1	3	5	4	4	1
4	3	5	5	5	4	5
2	3	3	1	1	1	1

3	3	4	2	3	3	4
4	4	4	4	4	4	4
4	4	3	3	5	5	4
4	3	2	5	3	3	4
4	5	5	5	4	5	4
3	4	3	1	3	4	4
3	4	4	1	4	5	5
4	3	4	3	4	3	5
3	2	3	3	3	2	5
3	4	4	4	3	4	4
5	5	5	4	4	5	5
4	5	4	5	5	1	1
2	3	2	5	4	4	4
3	3	3	3	3	3	5
3	4	4	4	4	3	4
4	4	4	5	5	3	1
4	4	4	3	3	5	4
3	5	4	5	5	5	5
4	2	5	1	3	1	5
5	5	5	5	5	5	5

MI2	MI3	MI4	Intención1	Intención2	Intención3
4	3	4	4	4	3
5	5	5	5	5	5
4	3	3	4	5	1
3	1	1	5	5	3
3	3	3	4	3	3
2	3	2	5	1	4
5	5	5	3	5	3
5	3	4	4	4	2
5	5	5	5	5	5
3	2	3	2	3	4
5	5	5	4	3	5
5	5	5	5	5	5
1	1	1	2	2	2
3	2	2	2	3	1
4	4	4	5	5	4
5	5	5	4	5	5
5	5	5	5	5	4
3	3	5	1	5	5
5	5	5	4	5	5

4	4	4	5	4	2
5	5	5	5	5	5
3	5	5	3	2	4
5	5	5	5	5	4
4	2	3	4	5	4
5	5	5	5	5	4
3	5	5	5	3	5
4	4	3	3	3	3
4	4	4	3	2	2
3	4	2	5	3	4
5	4	5	5	4	5
4	2	2	2	2	3
5	5	5	3	5	5
2	2	2	4	4	1
1	1	1	2	2	1
4	4	4	5	1	1
5	5	3	3	5	5
3	3	4	4	4	4
4	4	5	5	5	5
1	1	1	4	2	2
3	3	3	4	3	2
4	4	5	4	5	5
3	2	2	2	2	3
5	5	5	4	4	4
3	4	4	3	4	4
5	5	5	5	5	5
5	5	4	5	5	4
4	4	4	4	4	4
2	1	1	1	1	1
3	2	4	4	5	5
1	3	2	5	5	5
4	3	1	3	1	1
2	3	3	2	1	1
1	1	1	3	3	1
2	3	3	1	1	1
3	4	3	2	3	4
3	4	3	3	4	3
3	3	4	4	4	3
4	4	2	3	3	3
4	4	4	4	4	4
3	3	4	4	4	2

3	3	3	3	3	3
2	2	2	3	3	1
2	4	2	5	1	1
5	5	5	5	5	5
3	4	4	5	5	5
1	1	1	3	4	1
2	1	2	4	4	3
1	1	1	1	2	2
2	3	2	4	4	4
1	1	1	2	1	1
3	4	4	4	3	4
4	5	3	4	5	3
4	3	3	4	3	2
2	2	2	3	3	3
5	1	1	5	3	5
3	3	3	5	4	2
4	4	5	5	5	2
4	4	5	5	5	4
4	4	1	5	3	1
1	3	2	1	5	3
3	3	2	5	4	3
3	4	3	5	5	5
4	4	4	4	4	4
4	3	4	5	5	5
4	5	4	4	4	3
5	5	5	5	5	4
4	4	4	4	4	3
4	3	4	5	5	4
5	5	5	5	5	4
5	4	4	1	2	3
3	3	3	3	4	5
5	5	5	5	5	5
1	1	1	5	5	5
3	4	2	5	3	1
5	5	5	3	3	3
3	3	3	3	4	4
2	1	2	5	2	1
5	4	5	4	4	3
4	3	4	4	4	2
4	5	1	3	2	4
5	5	5	5	5	5

Intención4	Intención5
4	5
3	4
4	4
4	5
3	3
5	1
4	2
5	2
5	5
3	3
2	3
5	4
2	2
1	2
4	5
4	5
5	4
3	5
5	5
4	4
5	5
5	5
3	4
4	5
5	5
5	3
3	3
2	2
5	3
5	5
2	3
5	5
4	2
2	1
5	5
4	3
3	2
5	5
5	1
4	1

5	5
4	2
4	4
4	5
5	5
5	4
4	4
1	1
4	1
3	5
5	1
2	1
2	2
1	1
3	2
2	3
3	4
3	3
4	4
3	2
3	2
3	4
4	3
5	4
5	3
4	4
1	5
1	2
4	4
1	1
4	4
5	3
4	2
3	3
5	3
4	2
5	5
5	5
5	1
5	4
3	4

5	5
4	4
5	5
3	5
5	4
4	4
5	4
5	3
3	2
4	5
5	5
5	5
5	3
3	3
4	4
2	1
5	5
4	5
2	1
5	5

5. Bibliografía

Baquero, R. y Terigi, F. (1996). Enbúsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. En: *Dossier Apuntes pedagógicos*. Revista Apuntes 2. Buenos Aires: UTE/ CTERA

Bratch, V. (1992).*Educación Física y Aprendizaje Social*. Cap. 1 (15-25) 1°edición en español. Córdoba. Editorial Vélez Sarsfield. 1996

Camacho, C., Arias D., Castiblanco A. y Riveros M. (2011). Revisión Teórica conceptual de Flow: Medición y áreas de aplicación. En *Cuadernos Hispanoamericanos de psicología*, Vol. 11 nº 1. Pp. 48-63.

Cervelló, E., Escartí, 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 1999. Vol. 8, núm. 1, pp. 7-19 ISSN: 1132-239x, Federación Española de Asociaciones de Psicología del Deporte. Universitat de les Illes Balears

Cervelló E. y Santos-Rosa F. (2000). Motivación en las Clases de Educación Física: Un estudio de la perspectiva de las metas de logro en el contexto educativo. Revista de Psicología del Deporte. Vol. 9, núm. 1-2, pp. 51-70. ISSN: 1132-239x. Universitat de les Illes Balears. Universitat Autónoma de Barcelona

Cecchini J.A, González, C., López Prado, J. y Brustad, R. J. (2005).Relación del clima motivacional percibido con la orientación de meta, la motivación intrínseca y las opiniones y conductas de Fair Play. Revista Mexicana de Psicología, 22(2) 469-479.

Coterón y Gómez (2014). Proyecto: Análisis de los perfiles motivacionales del estudiante de educación física en secundaria y su relación con la intención de práctica futura.

Duda J. (1995).Motivación en el Deporte y el Ejercicio

Diseño curricular de Educación Física de la educación secundaria de la ciudad autónoma de Buenos Aires. Recuperado de: http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/pdf/media/ef_contenidos_nivel-medio.pdf (15/09/14)

Fiori N. (2006). Ficha de cátedra N° 2 Enrique Romero Brest y el sistema argentino de educación física. Cátedra. Teoría de la Cultura Física I. Facultad de Actividad física y deporte. Universidad de Flores.

Flores, Salguero y Márquez (2008). Relación de género, curso y tipo de colegio con el clima motivacional percibido en la Educación Física escolar en estudiantes colombianos. Revista de Educación 347, Septiembre-Diciembre, pp. 203- 227. Universidad de León Departamento de Educación Física y Deportiva. León, España.

Follari, R., (2001).El Sujeto en lo escolar. Revista Educacao e Filosofia-v.15 nº30, jul./dez. 2001. Pp. 179-189.

Freire, P. (1998). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo Veintiuno.

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

García R. (1989). Dialéctica de la integración en la investigación interdisciplinaria. Trabajo presentado en las IV Jornadas de Atención Primaria de la Salud y I de Medicina Social, Abril, Buenos Aires.

Granero-Gallegos A., Baena-Extremera A., Sánchez-Fuentes J.A. y Martínez-Molina M. (2014). Perfiles motivacionales de apoyo a la autonomía, autodeterminación, satisfacción, importancia de la educación física e intención de práctica física en tiempo libre Cuadernos de Psicología del Deporte, Vol. 14, 2, pp. 59-70 Universidad de Murcia. Murcia, España. ISSN edición impresa: 1578-8423

Gómez, V. y Perelló, G. (2006). Tipos de diseño. Material de uso interno de la cátedra. Facultad de Actividad Física y Deporte, UFLO. Inédito

Guzmán, Carratalá, García-Ferriol y Carratalá (2006). Propiedades psicométricas de una escala de motivación deportiva. Journal of Human Movement 16, 85-98

Hamilton, D. (1990).*Learning About education: An Unfinished Curriculum Milton Keynes: Open University Press.*

Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista (1991).*Metodología de la Investigación*, México, Mc Graw Hill.

Información Legislativa. Infoleg. Ministerio de Economía y Finanzas públicas Ley 26.743 http://www.infoleg.gov.ar/infolegInternet/anexos/195000-199999/197860/norma.htm

Kirk, D. (2007). Con la escuela en el cuerpo, cuerpos escolarizados: la construcción de identidades inter/nacionales en la sociedad post- disciplinaria Ágora para la EF y el Deporte, nº 4-5, 2007, 39-56

Lacan, J. (1980).*Escritos 1*, México, Siglo XXI

Larrosa, J (2002). Experiencia y Pasión. En, Entre las lenguas, Lenguaje y Educación después de Babel, Barcelona, Laertes, 2003, pp. 165-178

Méndez-Giménez, Fernández-Río, Cecchini Estrada y González González de Mesa (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, núm 1, pp 29-38. ISSN: 1132-239X. Universitat de les Illes Balears. Universitat Autónoma de Barcelona

Moreno-Murcia, J.A.; Marzo, J.C.; Martínez-Galindo, C.; Conte, L. (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. RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte, 26(7), 355-369. http://www.cafyd.com/REVISTA/02602.pdf

Moreno, J.A.; Moreno, R.; Cervelló E. (2007). El autoconcepto físico como predictor de la intención de ser físicamente activo. Psicología y Salud, Vol. 17, Num. 2: 261-267, jul-dic 2007. http://www.um.es/univefd/PS.pdf

Moreno Murcia, J. A; Cervelló Gimeno E,; González-Cutre Coll D. (2006). Motivación autodeterminada y flujo disposicional en el deporte. En Anales de psicología 2006, vol. 22, nº 2 (diciembre), 310-317

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

Padua J. (1994) *Técnicas de investigación aplicadas a las ciencias sociales.* El Colegio de México

Pallarola, D. (2002). "Positivismo, normalismo y Educación física en Argentina" http://www.efdeportes.com/ Revista Digital - Buenos Aires - Año 8 - N° 52 - Septiembre de 2002 (extraído el 15/09/14)

Pavía, V (2006).*Jugar de un modo lúdico El juego desde la perspectiva del jugador* Edición, 1ª ed. Publicación, Buenos Aires: Noveduc, 2006. 143 p.

Pedráz (2013). Crítica de la educación física y Educación Física Crítica en España. Estado (crítico) de la cuestión. En Movimiento. Porto Alegre, v. 19, n 01, p. 309-329, jan/mar de 2013.

Pedráz (2007). El cuerpo sin escuela: Proyecto de supresión de la Educación Física escolar y qué hacer con su detritus. Ágora para la EF y el Deporte, nº 4-5, 2007, 57-90

Pedráz (1997). La disposición regulada de los cuerpos. Propuesta de un debate sobre la cultura física popular y los juegos tradicionales – en Apunts. Educación Física y deportes. 1997. nº 48, p. 6-16

Peiró Velert y Sanchis 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. Revista de Psicología del Deporte.Vol. 13, núm. 1, pp. 25-39 ISSN: 1132-239X Universitat de les Illes Balears. Universitat Autónoma de Barcelona

Peña Maldonado, A. (2008). Aportes de Paulo Freire al pensamiento emancipador y humanista latinoamericano del siglo XX en Diálogo de Saberes nº 1 enero-abril- 2008 Caracas. Pp.24-42 UBV Sede Caracas alicesocorro2000@yahoo.es

Pineau, P. (1993) Porqué triunfó la escuela o la modernidad dijo: "esto es educación y la escuela dijo: Yo me ocupo" en AA. VV (1993) *La escuela como máquina de educar.* Ed. Paidós. 2001, Buenos Aires .

Rigal, L (2011).Lo implícito y lo explícito en los componentes pedagógicos de las teorías críticas en educación en La mirada pedagógica para el siglo XXI: teorías, temas y prácticas en cuestión. Reflexiones de un encuentro. pp 40-50. Compilado por Flora Hillert, María José Ameijeiras, Nora Graziano. Ed. UBA, CLACSO.http://bvsde.org.ni/clacso/publicaciones/UBA-lamiradapedagogicaparaelsigloXXI.pdf

Rozengardt, D. (2013). La Educación Física y el conocimiento, una relación problemática. 10º Congreso Argentino y 5º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias La Plata, 9 al 13 de septiembre de 2013 ISSN 1853-7316. Web: http://congresoeducacionfisica.fahce.unlp.edu.ar

Samaja (1994).*Epistemología y metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica,*Buenos Aires: EUDEBA.

Scharagrodsky, Pablo (2007). El cuerpo en la Escuela. Programa de capacitación multimedial. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Vygotsky, L. S., (1988) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, México 13 DF, Editorial Grijalbo, 1988.