

UFLO

UNIVERSIDAD DE FLORES

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

FACULTAD DE ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE

Carrera: Ciclo de Licenciatura en Actividad Física y Deporte

Modalidad: Distancia

Materia: Trabajo de Investigación

Año: 2019

Título:

Relación entre la Motivación Intrínseca, el Gusto por la Educación Física y la Intención futura de ser físicamente activos/as, de las/os alumnas/os de nivel medio de Argentina.

Estudiante: Mapelli Antonella

Legajo: 20642

Correo electrónico: anto.mapelli25@gmail.com

Tutora: Mag. Valeria Gómez

Agradecimientos

Agradezco profundamente a la Universidad de Flores por abrirme las puertas que me permitieron continuar con mis estudios universitarios a distancia y a todos los profesores de la facultad, pero de manera muy especial a la Mg. Valeria Gómez por ayudarme y guiarme en esta etapa de construcción y aprendizaje. Destaco la paciencia y dedicación para corregir mis elaboraciones en cada tutoría.

Desde el punto de vista emocional, agradezco a mi familia, a mi pareja, y a mis amigas (en especial a una de ellas, Vicky) por estimularme para que siga estudiando, creciendo desde lo personal y por enseñarme que, lo que me propongo es factible con trabajo y esfuerzo.

A todos ellos y de corazón, muchas gracias por acompañarme.

Índice

Resumen	4
1. Primera Parte: Delimitación teórica del objeto de estudio	5
1.1. Área temática, rama y especialidad	5
1.2. Tema y subtema	5
1.3. Introducción	5
1.4. Problema	7
1.5. Marco teórico.....	8
1.6. Relevancia cognitiva.....	44
1.7. Hipótesis	49
1.8. Objetivos	50
2. Segunda Parte: Material y Método	51
2.1. Tipo de diseño	51
2.1.1. Diseño del Objeto: Matrices de datos	53
2.2. Instrumento de producción de datos.....	68
2.3. Cronograma de actividades en contexto.....	73
2.4. Universo y muestra	74
2.5. Plan de tratamiento y análisis de los datos.....	78
2.5.1 Secuencia de actividades.....	79
2.5.1.1 Procesamiento de la información.....	79
2.5.1.2 Construcción de índices sumatorios de variables complejas.....	79
2.5.1.2.1 Nivel de Motivación Intrínseca.....	80
2.5.1.2.2 Nivel de intención de futura práctica física-deportiva	81
2.6 Análisis estadístico de cada variable.....	82
2.6.1 Ilustración de los resultados con gráficos descriptivos.....	83
2.6.2 Análisis de relación de variables.....	83
3. Tercera Parte: Análisis y Conclusiones.....	85
3.1. Exposición de resultados	85
3.1.1 Variable Gusto por la educación física.....	86
3.1.2 Variable Motivación Intrínseca.....	91
3.1.3 Variable: Intención de práctica futura.....	105
3.2. Análisis e interpretación de los datos.....	113
3.2.1 Relación nivel de motivación intrínseca con nivel de intención futura de mantenerse físicamente activo.....	117
3.2.2 Relación entre variable gusto y motivación intrínseca.....	118

3.2.3 Descripción de la variable gusto según cuota sexo.....	118
3.2.4 Relación entre gusto y motivación intrínseca según cuota género y curso.....	119
3.2.5 Relación entre gusto e intención futura de ser físicamente activo según cuota género.....	122
3.2.6 Relación de gusto y motivación intrínseca e intención según cuota curso.....	122
3.2.7 Descripción del comportamiento de los niveles de motivación intrínseca en mujeres y varones a medida que se avanza de año de cursada.....	123
3.3. Conclusiones y sugerencias.....	125
3.4 Reflexión crítica sobre el proceso de investigación realizado.....	130
4. Anexos.....	133
Anexo 1: Carta de presentación.....	133
Anexo 2: Cuestionario utilizado Q1-A - Motivación en educación física	134
Anexo 3: Procedimiento de administración de cuestionarios en la muestra total.....	138
Anexo 4: Información de pilotaje.....	141
Anexo 5: Procedimiento de realización del pilotaje.	143
Anexo 6: Procedimiento para completar la planilla Excel.....	146
Anexo 7: Glosario.....	148
Anexo 8: Tabla de datos.....	154
5. Bibliografía.....	155

Resumen

El presente trabajo de investigación establece relaciones entre las variables: motivación intrínseca, gusto por la educación física e intención futura de ser físicamente activo/a en estudiantes de la escuela secundaria.

El tipo de diseño elegido fue descriptivo-correlacional, ya que se centró en medir cada una de las variables y luego medir la relación entre ellas. Para la recolección de datos se utilizó un cuestionario, denominado: Q1-A Motivación en Educación Física.

La muestra se encuadra dentro de las muestras finalísticas, con participación de manera voluntaria de 6845 alumnas y alumnos, de diferentes localidades de la Argentina (comprendiendo 78 instituciones de 44 localidades), de los cuales 3203 fueron varones y 3282 mujeres, comprendiendo los cursos desde primero a sexto año.

Se concluye que existe una relación positiva entre los niveles alto y muy alto de la motivación intrínseca de los estudiantes de escuelas secundarias con la intención futura de ser físicamente activos. Por otro lado, la variable gusto por la Educación Física, se relaciona de manera positiva con las otras dos: la motivación intrínseca y la intención de práctica futura. También se encontró que el gusto por la educación física alcanza niveles más altos en varones que en mujeres y se mantiene con el correr de los años de cursada.

Palabras clave: Educación Física - Estudiantes de nivel secundario - Motivación Intrínseca - Intención de ser físicamente activos en el futuro – Gusto por la educación física.

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 de nivel secundario.

Subtema: Relación entre las variables motivación intrínseca, gusto por la educación física e intención futura de ser físicamente activo/a en estudiantes.

1.3. Introducción

La elección del tema del trabajo de investigación de final de carrera, tiene relación con dos aspectos. En referencia al primero, la temática se corresponde con una problemática actual, propia del ámbito del profesional de educación física, y tiene que ver con la motivación de los/as alumnos/as (de educación física) en colegios secundarios y su intención de continuar la práctica de actividad física/movimiento en un futuro. Es así, que en términos generales la investigación, junto con las/os investigadores se preguntan lo siguiente: ¿cuál es la relación entre el nivel de motivación intrínseca, el nivel de orientación motivacional al ego, el nivel de orientación motivacional a la tarea y el nivel de flow con la intención de ser físicamente activo en estudiantes de educación física de nivel medio del sistema educativo formal argentino, en el año 2019. El segundo aspecto, tiene que ver con que la Facultad de Actividad Física y Deporte está llevando adelante un proyecto macro, junto con la Universidad Politécnica de Madrid, con la finalidad de realizar un estudio comparativo entre Argentina y España.

A poco tiempo de culminar este camino por la licenciatura, resulta interesante elaborar el trabajo final de investigación, plasmando lo aprendido y aprovechando las herramientas proporcionadas por UFLO, considerando como más importante la habilidad para la práctica

investigativa.

La temática elegida para el desarrollo del trabajo de investigación es un punta pie inicial para re-pensar las prácticas educativas que llevo adelante en la actualidad. Hoy en día trabajo con alumnos/as de nivel secundario y la realidad es que es muy común encontrarme con estudiantes desmotivados, sin ganas de hacer actividad en mis clases. Por eso, me detengo a preguntar ¿qué estoy haciendo para que un/a alumno/a venga “sin ganas” a las clases de educación física?; ¿Los/as alumnos/as son protagonistas activos o pasivos en mis clases? La verdad es que, la respuesta a estas preguntas se orienta al concepto de reproducción, es decir, reproduzco el modelo que he vivenciado en mi transcurso por el sistema educativo. Dado lo expuesto, una posible solución sería investigar sobre la temática que se ha escogido y pensar en que la educación física es la herramienta justa para enseñar a cada alumno/a prácticas y/o actividades que involucren al movimiento y garanticen la práctica, valga la redundancia, de actividad física en un futuro, evitando así enfermedades endémicas.

La práctica de una actividad física o de un deporte a lo largo de nuestras vidas no es un capricho que tienen los profesores de educación física. Al contrario, se trata de un gran desafío, propio de la disciplina, y que tiene que ver con modificar ciertas conductas desarrolladas por profesoras/es para crear sujetos que elijan, con total libertad, realizar actividad física o deporte. Cuando se habla de actividades físico-deportivas se hace referencia a prácticas que las/os adolescentes podrían conocer e incorporar durante las clases de educación física. No se tratará de obligar a cada alumno/a, ni imponer conductas sin conciencia de lo que se hace, sino a que descubran cuál es el sentido de realizar movimiento: qué beneficios ocasiona la práctica de una actividad físico-deportiva y qué consecuencias ocasiona la no práctica de ésta para que, de esta forma, sean ellos/as quienes elijan realizar actividad física-deportiva. Por otro lado, se debe trabajar y analizar sobre los perfiles motivacionales de los estudiantes de nivel secundario, porque hay estudios que demuestran que cuando se trata de promover en los estudiantes conductas que disminuyan el abandono de prácticas físico-deportivas, como así también la práctica de éstas en un futuro, la variable “motivación” se debe tener en cuenta. Se estima esto, sobre todo, por saber que la adolescencia es una edad crítica respecto del abandono de la actividad física, tal como expone Coterón (2014) en su conferencia.

El abordaje de esta problemática se ha establecido desde las teorías de las Metas de Logro (Nicholls, 1989) y de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1985). La problemática es clara: algo está no haciendo o haciendo mal la educación física; al no realizar actividad física, las/os alumnas/os se pierden la posibilidad de experimentar placer, disfrute y bienestar, sea propio y con otras/os. Pero también se observan otras problemáticas (tal vez secundarias) como la obesidad, la cual está incrementando; y el abandono de actividad física en edades determinadas por parte de alumnas/os. De este modo, se considera que es momento de investigar y dar respuestas a este problema.

Propósitos

1. Promover la reflexión crítica en las/os profesoras/es de educación física del nivel medio, de sus intervenciones como docentes en cuanto a la motivación intrínseca de las/os estudiantes sobre la actividad física-deportiva.
2. Concientizar a los Institutos de Formación Docente sobre la importancia de atender a los aspectos motivacionales en las clases de educación física al momento de lograr la continuidad de una práctica física-deportiva futura en las/os alumnas/os.
3. Generar conocimientos que sirvan como herramienta a las/os profesoras/es de educación física para crear situaciones de clases en las cuales incentiven a las/os alumnas/os a ser físicamente activos, a través de la motivación intrínseca y extrínseca (regulación integrada).
4. Aportar elementos de análisis a la comunidad educativa de la educación física con el fin de que las/os profesoras/es de educación física elaboren estrategias concretas para actuar con las/os alumnas/os según los perfiles motivacionales presentes.

1.4. Problema

¿Cuál es la relación entre el nivel de motivación intrínseca, el nivel de orientación motivacional al ego, el nivel de orientación motivacional a la tarea y el nivel de flow, con la

intención de ser físicamente activo en estudiantes de educación física de nivel medio del sistema educativo formal argentino?

El problema que se enuncia en el párrafo anterior es el que se trabaja en la investigación a nivel macro. Este estudio se aboca a un problema conexo más específico:

- ¿Cuál es la relación entre el nivel de motivación intrínseca y el nivel de intención de ser físicamente activo en estudiantes de educación física de nivel medio del sistema educativo formal argentino, en los años 2014, 2015 y 2016?
- ¿Cuál es la relación entre el nivel de gusto por la educación física y los niveles de motivación intrínseca e intención de ser físicamente activo en estudiantes de educación física de nivel medio del sistema educativo formal argentino, en los años 2014, 2015 y 2016?

1.5. Marco teórico

En este capítulo, se tratará de hacer un valioso repaso por las teorías y variables en las cuales se sustenta y fundamenta el trabajo final de investigación. Las teorías a las que se hace referencia son: la teoría de metas de logro (Nicholls, 1989), la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1985) y la teoría del flow (Csikszentmihalyi, 1990).

El desarrollo del marco teórico resulta sumamente importante, porque es aquí donde se pretende aclarar y facilitar la comprensión de las teorías y variables que se trabajan en este estudio para más adelante analizar y discutir los resultados que se han obtenido.

A modo de repaso, vale la pena recordar el tema de estudio: la motivación de los/as alumnos/as (de educación física) en colegios secundarios y su relación con la intención de continuar la práctica de actividad física/deportiva en un futuro. Así, a continuación, se expondrán brevemente cuatro capítulos comenzando con: orientación motivacional; motivación intrínseca; experimentación de flow; e intención de ser físicamente activa/o.

El proyecto de investigación ha seleccionado estos conceptos para fundamentar el trabajo, es decir que las cuatro nociones constituyen el pilar de esta investigación y se

relacionan entre sí. Sin embargo, dicho trabajo tomará como variable principal la de experimentación de flow y a partir de ella, establecerá posibles relaciones con el resto de las variables. Es decir, se trabajará sobre una variable en particular y a partir de ella se desglosarán posibles relaciones con la intención de que las/os docentes conozcan dichas relaciones y trabajen sobre aquello que motiva a las/os estudiantes para generar en ellas/os el estado de flow y por consiguiente, una mayor adherencia a la práctica de actividad física deportiva futura.

1.5.1. Capítulo 1: Orientación Motivacional

El primer capítulo del marco teórico es el encargado de hablar acerca de la orientación motivacional en los sujetos. Aquí se describe una de las teorías compartidas anteriormente: teoría de las metas de logro. El capítulo estará dividido en tres subapartados: el primero describe a la orientación al ego; el segundo describe a la orientación a la tarea; mientras que el tercero desarrolla el concepto de clima motivacional. Se procede entonces con el desarrollo del primero de cuatro capítulos.

Para dar inicio, resulta interesante compartir la cita de Méndez-Giménez, Fernández-Río, Cecchini Estrada y González de Mesa (2012) quienes sostienen 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 entre su alumnado” (p. 29).

Como hemos mencionado, una perspectiva teórica en las que se fundamenta la presente investigación y que colabora en la comprensión de los procesos motivacionales por los que atraviesan alumnas y alumnos de nivel medio es la teoría de las metas de logro (Nicholls, 1984). Se trata de una teoría relevante que en los últimos años ha producido investigaciones tanto en el ámbito educativo como en el deportivo. La idea principal de esta perspectiva es que los individuos somos seres intencionales que nos dirigimos por objetivos, por ende actuamos de forma racional de acuerdo a determinadas metas (Nicholls, 1984).

Para no generar dudas, cuando se habla acerca de una meta, se hace referencia a un determinado fin al que se dirigen las acciones y/o deseos de una persona. Esto da cuenta de

que nuestro accionar está influido por los deseos que tenemos. Ahora bien, la teoría presentada afirma que:

(...) en los contextos de logro existen dos estados de implicación predominantes; una implicación al ego en la que se percibe éxito cuando el rendimiento es superior al de los demás; y una implicación a la tarea en la que el término meta significa mejora de la propia competencia personal (Gómez, Franco y Coterón López, 2015, p. 3).

Cabe aclarar que los estados de implicación mencionados anteriormente, son el resultado de elementos disposicionales o elementos contextuales (Gómez et al., 2015). Si se habla de los primeros, se hace alusión a la orientación motivacional (quien hace referencia al sujeto) mientras que si se habla de los segundos, se hace mención al clima motivacional (el cual hace referencia al contexto). El clima motivacional no corresponde a una variable a estudiar en esta investigación pero se desarrollará en el tercer sub-apartado. Resulta interesante y valioso tratarlo porque se vincula con la motivación intrínseca, por ende ayudaría, a la comprensión de ésta, y a su vez, a comprender mejor las orientaciones disposicionales.

Otro concepto importante a desarrollar es el de la percepción de habilidad porque, de acuerdo a García Calvo (2006) "(...) las concepciones de habilidad llevan a una meta de acción competitiva y/o de maestría" (p. 45). Nicholls (1984) afirma que son dos las concepciones de habilidad según la perspectiva de metas de logro. La percepción de habilidad puede ser relativa al progreso personal, implicada en la orientación a la tarea; o relativa a la demostración de superior capacidad, implicada en la orientación al ego (Cervelló, 2002).

Se plantea a continuación el primero de los tres sub-apartados, el cual hace mención a la orientación motivacional al ego.

1.5.1.1. Orientación motivacional al ego

En este sub-apartado se analizará de forma más profunda la implicancia al ego. Entender de qué trata este tipo de orientación puede ayudar al docente a interpretar lo que cada alumna/o piensa y siente en las clases de educación física, es decir, qué espera conseguir de las actividades que se realicen; qué valor le otorga a esas actividades; qué percepción de habilidad tiene; qué es lo que la/o motiva y que no.

Peiró Velert y Sanchis Gimeno (2004) afirman que: “una orientación de meta al ego implica la utilización de información normativa para definir el éxito y decidir lo bueno o capaz que se es en la realización de actividades concretas” (p. 27). Lo que quieren decir estos autores es que quienes orientan su meta al ego, tienen una concepción de éxito que remite a ser mejor que el resto de las/os compañeras/os, ya sea ganándole o puntuando mejor que cada una/o de éstas/os. Quienes adoptan este tipo de implicación, encuentran motivación demostrando sus habilidades y/o capacidades, es decir, afirmando que son superiores, logrando así un reconocimiento público.

La implicación al ego tiene aspectos positivos, pero también aspectos que resultan ser negativos. Por ejemplo, el hecho de querer ganar o ser la/el mejor es una cualidad positiva en el ámbito del deporte mientras que en el ámbito de la educación física no resulta ser una cualidad negativa pero no forma parte del propósito que persigue la educación. Ahora bien, esta cualidad en las clases de educación física corre el riesgo de volverse negativa si las personas pierden la motivación al no lograr el cometido de ganar o ser mejor que el resto.

Sucede que en la orientación al ego, las personas “(...) tienden a percibir las clases de educación física como un medio para conseguir otras cosas como puede ser la aprobación social, estatus dentro del grupo y recompensas extrínsecas” (Cervelló y Santos-Rosa, 2000, p.53). Esto nos permite analizar el hecho de que para ellas/os el aprendizaje que pudiese ocurrir durante las clases de educación física sea el medio que les permita y facilite el reconocimiento público o el estar extrínsecamente motivados. Esta expresión hace referencia a que, un sujeto encuentra motivación en algo externo como puede ser ganar un trofeo o un viaje, aprobar un examen y el resto de los compañeros no; u obtener la mejor nota de la clase para que el resto de los compañeros la/lo felicite. De todas maneras, este término se desarrollará de forma más profunda en el capítulo número dos de este marco teórico.

De acuerdo a lo que explica la teoría acerca de este tipo de implicación, se puede dilucidar que el hecho de no confiar en la/s capacidad/es de cada una/o y concentrarse en ganar, por sobre progresar en un tarea, puede traer como consecuencia, por ejemplo, el abandono de una práctica física o deportiva, sobre todo porque a estos sujetos no les interesa perder. Tampoco les interesa mejorar el modo de realizar la tarea, por el contrario, les interesa ganar o en consecuencia, ser mejores que el resto sin importar cómo se realizó

la tarea. Para estos sujetos las emociones pueden ir del fracaso al éxito o del éxito al fracaso, prevaleciendo o queriendo prevalecer (para ellas/os) la segunda por sobre la primera, es decir, son sujetos que se sienten identificados con el éxito porque es lo que realmente les interesa sentir. No se interesan por progresar desde el fracaso al éxito sino que siempre deben ser los mejores.

Los autores Cervelló, Escartí y Balagué (1999) hacen mención de un elemento que pareciera no estar implicado en la orientación al ego. El elemento al que se hace referencia es la diversión. Así, los autores afirman lo siguiente: “de la misma forma no consideran la diversión como un elemento importante en el desempeño de la actividad deportiva” (p.18). Esta cita da cuenta que las/os jóvenes con una orientación al ego no se divierten ni gozan al realizar las diversas tareas que desarrollan en la clase de educación física o en el deporte que realicen. Tampoco toman en cuenta acciones tan importantes como el esfuerzo, sacrificio, tolerancia o disciplina. Tal vez el hecho de no tomar en cuenta este tipo de acciones cuando los resultados no se corresponden con las expectativas previas o cuando fracasan es lo que lleva a las/os jóvenes a perder el interés y el sentido por la práctica de actividad física-deportiva.

Coincido con Flores, Salguero y Márquez (2008) en que el papel que desempeñan los/as profesores/as de educación física es muy importante porque son ellos/as quienes interactúan con cada alumna/o y tienen acceso a aquello que cada una/o piensa, siente y necesita de cada tarea que se desarrolla en las clases. Queda claro que no se trata de eliminar la orientación al ego sino, de comprender que existen determinados grados de motivación por lo cual un sujeto puede orientar su conducta e implicarse. Se trata de ayudar a esos sujetos para que todas/os aquellas/os que manejan este tipo de implicación (orientada al ego) comprendan que existe otro tipo de implicación (orientada a la tarea) que también permite ganar, aprender y/o apropiarse de un conocimiento pero sin la necesidad de recompensas externas sino gracias a una mejora de la competencia personal.

En el siguiente sub-apartado se explayará sobre la implicación a la tarea dentro de la teoría de metas de logro.

1.5.1.2. Orientación motivacional a la tarea

La teoría de las Metas de Logro (Nicholls, 1989) hace referencia a otro tipo de implicación, la cual se denomina: orientación de meta a la tarea. Este sub-apartado se encargará de profundizar sobre esta orientación motivacional con el propósito de discernir entre orientación al ego y a la tarea.

La orientación motivacional a la tarea, ha sido definida por los autores Peiró Velert y Sanchis Gimeno (2004), quienes sostienen lo siguiente: “una 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” (p.26). Esta definición nos lleva a pensar en que las/os alumnas/os están motivados de otra manera que en la implicación compartida anteriormente, ya que la motivación para estas/os no depende de ganar o superar al resto sino de lograr mejorías en el desarrollo de las diversas tareas. Incluso se toma al fracaso como parte del proceso de aprendizaje que sirve para seguir avanzando en el desarrollo personal.

Queda claro que cuando una persona está orientada e implicada a la tarea, la finalidad de su accionar tiene que ver con tener un grado de control sobre la tarea que se encuentra realizando. Así progresivamente y logrando ese control sobre la tarea, el sentimiento de competencia comenzará a crecer paulatinamente. La autora Duda (s/f) expone algo similar en su escrito, afirmando que implicarse en la tarea quiere decir que la persona al comienzo está más centrada y orientada en el proceso de aprender y controlar la tarea que en conseguir resultados exitosos. Cabe aclarar que cuando se habla de un resultado exitoso no se hace referencia sólo al hecho de ganar sino también a comprender una tarea para apropiarse del conocimiento de la educación física.

Por otra parte, en este tipo de orientación motivacional se destaca el esfuerzo por parte del sujeto, acción que no es valorada en la orientación al ego. “Consideran que el esfuerzo es una de las causas de éxito en deporte (...)” (Cervelló et al., 1999, p.18). Aquí los autores señalan y dejan en claro que el esfuerzo es muy importante en sujetos implicados en este tipo de orientación motivacional porque colabora a la hora de evaluar la actuación de cada una/o, es decir, un sujeto puede no lograr dominar la tarea que se encuentra realizando pero a la hora de evaluar la actuación, va a priorizar el esfuerzo por sobre el fracaso

(valorando más el proceso que el resultado en sí), ya que sabe que de los errores se aprende.

Así como en esta orientación se encuentra el esfuerzo, también se hace presente la diversión: “(...) y por último, la orientación a la tarea se encuentra relacionada con mayor motivación intrínseca y mayor diversión en la práctica deportiva” (Cervelló et al., 1999, p.9).

El concepto de motivación intrínseca se desarrollará más adelante, cuando se haga referencia a la teoría de la autodeterminación. Con respecto a la diversión, algunos investigadores han determinado que el deseo de diversión es uno de los principales motivos que llevan a los sujetos a implicarse en la práctica física-deportiva (Cox, Smith y Williams, 2008).

Anteriormente se habló que en la orientación al ego, las personas tienden a tomar a la educación física como un medio para acceder y lograr determinadas cosas (estatus, aprobación, etc.). En la orientación a la tarea ocurre algo totalmente diferente, es decir, aquellos/as alumnos/as que en las clases de educación física perciben un entorno o clima que se orienta a la tarea, consideran a la educación física como una actividad que tiene un fin en sí misma. Incluso son alumnos/as que prefieren tareas que sean desafiantes al momento de resolverlas y son de divertirse más durante las clases (Flores et al., 2008).

De acuerdo a lo que Flores et al. (2008) dicen, queda en claro que las tareas que implican desafíos, sí son aceptadas por los sujetos que se orientan hacia la tarea, mientras que no son muy bienvenidas en la orientación al ego porque suponen retos y a las/os alumnas/os orientados al ego no les interesa mejorar, progresar o superar tareas porque no les genera suficiente sentimiento de competencia que les permita afrontar los desafíos. Sin embargo, para las personas orientadas a las tareas, es sumamente importante llevar a cabo actividades desafiantes porque se basan en retos personales y en alcanzar logros que mejoren su desarrollo personal. Lejos está el querer compararse con otra/o compañero/a, al contrario, las personas orientadas a la tarea evalúan su accionar de acuerdo a criterios autorreferenciales (Cervelló et al., 1999) por lo que su competencia va a ser juzgada en base a lo que sientan, piensen y sepan. Tal vez ésta sea la implicación en la que más hincapié habría que hacer durante el desarrollo de las clases de educación física, ya que el hecho de esforzarse y disfrutar con el objetivo de mejorar lo que cada una/o hace es un aprendizaje

que se puede transferir a cualquier aspecto de la vida, no sólo al deporte o a la educación física.

Resulta interesante que las/os profesoras/es de educación física puedan y/o busquen promover una combinación de los dos tipos de orientación motivacional, prevaleciendo la orientación a la tarea por sobre la orientación al ego para evitar la desmotivación en los sujetos ante situaciones donde sean superados o no logren concretar sus expectativas y en consecuencia abandonen la práctica de actividad física-deportiva. No se trata de algo imposible de promover en las clases ya que “varios autores han demostrado que la orientación a la tarea y la orientación al ego son ortogonales entre sí. Por lo que, cuando medimos la orientación motivacional podemos encontrarnos con sujetos que están orientados a la tarea y al ego simultáneamente” (Cervelló et al., 1999, p.9).

1.5.1.3. Clima motivacional

La intención de redactar un tercer sub-apartado tiene que ver con mencionar y explicar una variable que si bien no es el cometido de esta investigación estudiarla, corresponde a un factor contextual que interacciona con el factor disposicional explicado anteriormente: orientación motivacional. Con esto se quiere decir que además de los procesos motivacionales de las/os alumnas/os también son importantes las influencias situacionales que afectan a los mismos.

Ames (1992, citado por Flores et al., 2008, p. 206) afirma que “el concepto de clima motivacional hace referencia a los diferentes ambientes creados por los adultos en un entorno de éxito y se relaciona con la concepción de habilidad y competencia que puede predisponer a utilizar determinadas estrategias de logro”. Esta cita da cuenta que en las clases de educación física, el/la responsable de crear diversos ambientes es el/la profesor/a. Por eso es que, en párrafos anteriores se remarcaba el papel relevante de las/os profesoras/es, pues son quienes proporcionan las herramientas y pueden generar un clima motivacional que atraiga a las/os adolescentes durante el desarrollo de las clases.

Por su parte, García Calvo (2004) hace referencia a los padres, entrenadores y compañeros de un cierto sujeto, a los cuales los califica como -los otros significativos-. Esas personas son quienes influyen, en menor o mayor medida, en la motivación del estudiante.

Es interesante el aporte que hace García Calvo (2004) sobre -los otros significativos- porque claro está que tanto los padres como los/as compañeros/as influyen en el clima motivacional del entorno y, como consecuencia, esto puede incidir o afectar en la motivación del estudiante (entendiendo al clima motivacional como un factor situacional). Sí queda en claro que las personas no tienen el poder de decidir sobre en qué orientación van a poner mayor énfasis, sino que en cada persona predomina una orientación que tiene que ver con lo vivido por ésta, no se trataría de una acción voluntaria sino más bien inconsciente.

Los/as compañeros/as, los padres, van a influenciar en la motivación de cada uno/a pero deben tener en claro que esa influencia no puede limitarlos a la hora de tomar decisiones.

Otro dato que resulta valioso saber es que, “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” (Cecchini, González, López Prado y Brustad, 2005, p.470). De acuerdo a esta cita hay que recalcar que cada profesor/a tiene una percepción distinta acerca de los conceptos de fracaso y de éxito, por lo que allí es donde surgen las diferencias en cuanto a los procesos de enseñanza, pero es digno de mencionar que ellos/as también están orientados al ego y a la tarea por ende habrá clases en donde el clima se oriente hacia el ego y clases en donde el clima se oriente a la tarea, dependiendo del docente y de sus intenciones. Lo que queda claro es que las/os alumnas/os van a percibir un aprendizaje que tenga relación con el clima que acontezca en el patio, aula o gimnasio porque, de acuerdo a la teoría, no quedan dudas de que si un/a docente propicia un clima orientado al ego, ganar es igual a tener éxito; mientras que si un/a docente propicia un clima orientado a la tarea, tener éxito es progresar en la tarea misma, recordando que cada sujeto tiene su ritmo para aprender, incorporar, ejecutar una tarea o un conocimiento.

Otra cuestión importante que se debe aclarar, ya que se ha puesto de manifiesto anteriormente, tiene que ver con la relación existente entre clima motivacional y motivación intrínseca. No se debe olvidar que la estructura del contexto influye en la motivación de las/os alumnas/os, por eso es que Cecchini et al. (2005) sostienen que: “el clima motivacional debe provocar un impacto en la motivación intrínseca de los deportistas que se implican en contextos de logro” (p.470). La cita de Cecchini et al. (2005) hace referencia a que la motivación intrínseca de un/a alumno/a que se implica en contextos de logro puede

ser influenciada por el clima motivacional del aula. Este dato puede ayudar a adentrarnos al siguiente capítulo del marco teórico.

Los tres sub-apartados redactados en este primer capítulo han aportado información importante, por un lado, acerca de los dos tipos de orientación que un sujeto puede vivenciar y manifestar, y por el otro lado, acerca de las influencias del contexto que pueden repercutir en el sujeto.

Se da, de esta manera, por cerrado el primer capítulo, abriendo las puertas del siguiente.

Así como en el primer capítulo se habló acerca de la teoría de las Metas de Logro (Nicholls, 1989), en el siguiente capítulo se hará mención de la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1985). Ambas teorías tienen diferencias pero en algún punto se encuentran relacionadas. Es así que, numerosos estudios desarrollados en el ámbito de la educación física y el deporte señalan que la transmisión de un clima motivacional orientado a la tarea se relaciona de manera positiva con la motivación intrínseca (variable que se enmarca dentro de la Teoría de la Autodeterminación), mientras que un clima motivacional orientado al ego se relaciona de manera negativa con la motivación intrínseca, correlacionándose de manera positiva con la regulación externa y la desmotivación (González Cutré, 2009).

1.5.2. Capítulo 2: Motivación Intrínseca

En el presente capítulo se desarrollará la variable motivación intrínseca. Para hablar de ella y comprenderla aún más, se debe recurrir a la teoría de la autodeterminación, teoría desarrollada por los autores Deci y Ryan (1985). Dicha teoría es la que enmarca la teorización de la variable “motivación intrínseca”, presente en esta investigación.

La teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1985), es una teoría que habla acerca de la motivación humana y de las conductas que se dan en determinados contextos, es decir, de cómo funciona la personalidad de los seres humanos. En simples palabras, “(...) analiza el grado en que las conductas humanas son autodeterminadas, es decir, el grado en

que las personas realizan sus acciones al nivel más alto de reflexión y se comprometen en las mismas” (Gómez, Franco y Coterón López, 2015, p. 3).

Siguiendo con esta teoría, Deci y Ryan (1985) postulan que existen tres tipos de necesidades psicológicas básicas, las cuales constituyen la base para la formación de motivación intrínseca: necesidad de competencia; necesidad de autonomía y necesidad de relacionarse (García Calvo, 2000 y 2002). Es decir que, un ser humano va a orientar su conducta de acuerdo a estas necesidades motivado de forma intrínseca, pero puede suceder también que los seres humanos orienten y dirijan su conducta de acuerdo a otros motivos.

De acuerdo a lo anteriormente explicado, entender esta teoría implica entender los tres conceptos que varían de acuerdo al grado de autodeterminación. De menor a mayor grado de autodeterminación tenemos en primer lugar el concepto de desmotivación; en segundo lugar el de la motivación extrínseca y en tercer lugar, el de motivación intrínseca.

Este último concepto es el que debería prevalecer en las clases de educación física, ya que cuando un individuo se encuentra motivado intrínsecamente, las actividades que lleva a cabo las realiza no sólo por placer sino también por el interés de querer hacer dichas actividades lo mejor posible, entendiendo el por qué de cada una de ellas. Seguramente la motivación extrínseca va a estar latente, porque cuando se trata de motivación no hay extremos, pero el disfrute va a tener que ver con entender la actividad, logrando así apropiarse de un conocimiento y queriendo participar en el resto de las actividades.

Los tres conceptos que se vienen mencionando se desarrollarán detalladamente a continuación cuando se haga referencia a las mini teorías que conforman la Teoría de la Autodeterminación, las cuales son: teoría de la evaluación cognitiva; teoría de la integración orgánica; teoría de las necesidades básicas; y teoría de las orientaciones de casualidad. Dentro de la teoría de la integración orgánica se situarán los conceptos de desmotivación, motivación extrínseca e intrínseca.

Para comprender mejor las teorías que se desarrollarán a continuación, se puede ir adelantando una definición de lo que es la motivación intrínseca. Moreno Murcia y Martínez Camacho (2006) la definen como: “aquella motivación 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” (p.11). Mientras que Vallerand (1997, citado por

Camacho, Arias, Castiblanco y Riveros, 2011) define la motivación intrínseca como la necesidad de explorar por curiosidad y placer el entorno, con sentimientos de autorrealización incluso después de haber alcanzado la meta y sin ninguna necesidad de recibir recompensa externa en forma directa. La actividad se hace bajo un estado mental que no tiene en cuenta el premio. Las definiciones compartidas constituyen la base desde la cual se trabajará a lo largo de esta investigación.

1.5.2.1. Teoría de la Autodeterminación

La Teoría de la Autodeterminación ha evolucionado con el correr de los años a través de cuatro mini teorías, nombradas anteriormente. De las cuatro, la teoría de la integración orgánica es en la que más hincapié se hará porque es la que “(...) establece que la motivación es un continuo caracterizado por diferentes tipos de autodeterminación” (Gómez et al., 2015, p.3). Por ende, es en esta teoría en donde se desarrollan los tres conceptos que se nombraron al comienzo del capítulo y que corresponden con los tres niveles de motivación, siendo de menor a mayor grado: desmotivación, motivación extrínseca y motivación intrínseca. Si bien se hará hincapié en la teoría de la integración orgánica, las tres teorías restantes serán desarrolladas porque contribuyen a la investigación en curso.

A continuación se detallarán las cuatro.

1.5.2.2. Teoría de la evaluación cognitiva

¿De qué trata esta teoría? La teoría de la evaluación cognitiva tiene la finalidad de detallar y diferenciar los factores que explican la variación de la motivación intrínseca (Moreno Murcia y Martínez Camacho, 2006). Se trata de una teoría que hace visible el problema o los problemas que generan las recompensas. Por ejemplo: cuando una persona realiza una actividad motivada/o intrínsecamente y recibe algún tipo de recompensa, esto puede provocar una disminución en la motivación intrínseca inicial ya que tal vez el motivo

por el cual se encuentra haciendo una determinada actividad puede cambiar y/o variar con respecto al motivo inicial.

Comprender un poco más esta teoría implica desarrollar cuatro puntos principales: control, competencia, factores extrínsecos y orientación. Mandigo y Holt (citado por Moreno Murcia y Martínez Camacho, 2006) hablan de características que pronostican el grado de motivación intrínseca que puede tener un/a alumno/a.

- El primer punto hace referencia al control, es decir, al control que un individuo puede ejercer sobre la tarea o actividad que se encuentra realizando. Si el individuo controla esa actividad y, a su vez, la ha elegido libremente, la motivación intrínseca va a mejorar en sus niveles. Pero puede ocurrir que el individuo perciba que el control no lo tiene él sino que proviene desde el exterior, entonces la motivación intrínseca posiblemente disminuirá.
- El segundo punto tiene que ver con la competencia. La motivación intrínseca siempre aumentará cuanto más control y capacidad de elección tenga el individuo en determinado contexto y sobre actividades particulares. Si un individuo no controla cierta tarea, se va a ver poco competente para la actividad que se encuentra realizando y eso va a repercutir en el grado o nivel de motivación intrínseca alcanzado. ¿Por qué? Porque un sujeto puede estar muy motivado al inicio de una actividad pero si no puede controlar la misma, va a comenzar a sentirse incompetente para este tipo de actividades, lo que llevaría a disminuir el grado de motivación intrínseca inicial.
- El tercer punto está relacionado con los factores extrínsecos que se perciben en la realización de las actividades. Puede haber factores que resulten ser informativos y que colaboran para la buena realización de actividades, como por ejemplo: la posibilidad de elección y el feedback positivo (también denominado retroalimentación positiva). El feedback puede entenderse como la información que una persona recibe de todas las fuentes como consecuencia de la realización de una actividad. Por su parte, el feedback positivo produce cambios para que esa persona vuelva a encontrar un equilibrio en la actividad que se encuentra realizando. Es importante facilitar este tipo de retroalimentación para promover sensaciones de autoconfianza en las personas. Pero hay otro tipo de factores extrínsecos que en vez de colaborar de

forma positiva con el desarrollo de las actividades, se perciben como elementos de control y provocan que la motivación intrínseca disminuya sus niveles, ya que no generan en los sujetos sensación de autonomía. Entre esos factores encontramos: las fechas límites, las amenazas o las metas impuestas y presiones (Pardo, 2010).

- El cuarto, y último punto, se conecta con la orientación. Tal y como dicen Halvari, Skjesol y Bagoien (citado por Gómez et al., 2015) “resultados de distintas investigaciones han encontrado que la implicación a la tarea actúa como predictor positivo de la motivación autodeterminada e indicador de la motivación intrínseca”. Esta cita da cuenta de que, si los individuos se orientan hacia la tarea tienen mayores posibilidades de alcanzar un determinado grado de motivación intrínseca porque sienten curiosidad y experimentan placer al realizar una actividad; pero si se encuentran orientados hacia el ego, probablemente experimentarán placer por el mero hecho de recibir una gratificación externa directa (Moreno Murcia y Martínez Camacho, 2006).

1.5.2.3. Teoría de la integración orgánica: El continuo de autodeterminación

Esta teoría es la que explica los diferentes tipos de motivación que se presentan desde la conducta no autodeterminada hasta la conducta autodeterminada. El recorrido de un extremo al otro, es decir, de un tipo de conducta a otra abarca tres tipos de motivación: la desmotivación, la motivación extrínseca y la motivación intrínseca. Cada una de ellas presenta diferencias.

A continuación se procede con la descripción de los tres niveles de motivación propuestos por los autores Deci y Ryan (1985, 2000, 2002).

1. Desmotivación. Hace referencia a un bajo nivel de motivación, tanto intrínseca como extrínseca (Gómez et al., 2015). En este tipo de motivación se hace visible una falta de determinación para actuar y se produce cuando el individuo no valora ni aprecia la actividad que se encuentra realizando. Puede suceder que en esta desmotivación, el individuo no se sienta competente con lo que está realizando o que no le interesen los resultados. Es común que en este tipo de motivación no se persigan objetivos ni

propósitos, lo que lleva a experimentar sentimientos que son más bien negativos como por ejemplo: miedo, frustración, depresión, entre otros.

Palletier et al. (citado por Moreno Murcia y Martínez Camacho, 2006) hacen mención de los diferentes tipos que se observan dentro de la desmotivación. Se nombran en total cuatro tipos. El primer tipo de desmotivación se da por una ausencia de habilidad para desarrollar una tarea o una actividad (desmotivación relacionada con creencias de capacidad o habilidad de las personas). El segundo tipo de desmotivación se da por una falta de confianza por parte de quien ejecuta una tarea, es decir, supone y cree que la estrategia que debe seguir para el logro de la tarea no dará el resultado que se espera alcanzar (desmotivación relacionada con las creencias de cada individuo). El tercer tipo de desmotivación tiene relación con que el individuo no quiere comprometerse con la tarea porque eso le demanda demasiado esfuerzo y no pretende ni tiene la intención de hacerlo, (desmotivación relacionada con las creencias de esfuerzo). Por último, llegamos a un cuarto tipo de desmotivación que se da cuando el individuo considera que el esfuerzo realizado a partir de una tarea un poco complicada no será relevante ni se le dará demasiada importancia/trascendencia (desmotivación relacionada con las creencias de impotencia).

2. Motivación extrínseca. Éste término hace referencia al “desempeño de una actividad a fin de obtener algún resultado esperable y, por lo tanto, contrasta con el de motivación intrínseca que se refiere al hacer una actividad por la satisfacción inherente que ocasiona la actividad por sí misma” (Ryan y Deci, 2000, p. 6). Tal y como los autores la definen, se puede decir que la motivación extrínseca se hace presente en aquellos momentos donde los individuos realizan actividades que no tienen un fin en sí mismas sino que el fin tiene que ver con recompensas o con agentes externos. Dentro de la motivación extrínseca se pueden encontrar la regulación externa, la regulación introyectada, la regulación identificada y la regulación integrada (ordenadas de menor a mayor autodeterminación).

Así como anteriormente se describieron tipos de desmotivación, a continuación se describen las cuatro dimensiones de motivación extrínseca. Deci y Ryan (citado por Moreno, Cervelló y González-Cutré, 2006) afirman que “la menos autodeterminada de

ellas es la regulación externa, en la que el individuo actúa por un incentivo externo” (p. 310). De acuerdo a la definición que dan los autores, se entiende que la conducta se realiza por el mero hecho de obtener una recompensa externa como puede ser el reconocimiento de otros/as, para evitar un castigo o para ganar un premio. Este tipo de regulación presenta diferencias con respecto a la motivación intrínseca ya que no presenta características para ser una conducta autodeterminada. Resulta ser una forma o un tipo muy común de encontrar en el ámbito de la actividad física: “el médico me mandó a hacer actividad física para que no me duela más la espalda”; “voy a educación física porque sino el profesor me pone falta”, etc. Es decir, “esta forma de regulación se caracteriza por tener un locus de control externo” (Moreno Murcia y Martínez Camacho, 2006, p.9).

El segundo tipo de motivación extrínseca recibe el nombre de regulación introyectada. Si bien mantiene algunas características del tipo que se describió anteriormente, la diferencia radica en que en este tipo de motivación, “el individuo ejerce presión sobre sí mismo para regular su comportamiento” (Moreno Murcia y Martínez Camacho, 2006, p.10). Esta cita da cuenta que este tipo de motivación genera en las personas escasos sentimientos con respecto a la práctica de cierta tarea o actividad. También puede suceder que algunas personas realicen cierta tarea o actividad para lograr el reconocimiento social, tal como sucede en la regulación externa.

Hay un tercer tipo, el cual se denomina regulación identificada. En este tipo, la conducta representa una mayor autodeterminación que en la conducta del segundo tipo que se describió. La regulación identificada manifiesta una práctica realizada porque el estudiante sabe lo importante que es la educación física y los beneficios que podría aprovechar de ella (González Cutré, 2009). Por ejemplo, un/a alumno/a que quiere aprender a correr con la técnica adecuada para entrenar en su tiempo libre. Queda claro que el ímpetu de participar en una actividad está dado por beneficios externos.

El último nivel es el que se denomina regulación integrada. En este tipo de regulación ocurre lo mismo que en la regulación identificada, es decir que las tareas se realizan de forma libre (Moreno Murcia y Martínez Camacho, 2006). La idea de integración en este tipo de regulación se da cuando un individuo “(...) evalúa la conducta y actúa en

congruencia con sus valores y sus necesidades” (Moreno Murcia y Martínez Camacho, 2006, p.10). Hay conciencia y coherencia entre lo que uno/a quiere y lo que uno/a hace. Un ejemplo claro de esta cita es una persona que comienza un determinado deporte y encuentra en él un modo de relacionarse fácilmente y formar parte de un grupo de amigos. Esta idea provocará que el deporte se vuelva parte importante e imprescindible en su vida diaria. O aquel estudiante que participa al máximo en todas las clases de educación física porque considera que forma parte de su estilo de vida.

3. Motivación intrínseca. Se trata de un término que representaría el mayor grado de autodeterminación, ya que en este tipo de motivación no existen las recompensas externas, sino que la motivación intrínseca surge ante la posibilidad de experimentar diversión, disfrute, placer, que conlleva el realizar una actividad, es decir, aparece el disfrute por realizar tal o cual actividad (García Calvo, 2000 y 2002). Cabe aclarar que se observa en este tipo de motivación cierto compromiso de un sujeto con la actividad que se propone porque encuentra en ella disfrute y satisfacción, es decir, la actividad es un fin en sí misma (Deci, 1975; Deci y Ryan, 1985). Hellín (2007) manifiesta que la motivación intrínseca “refleja situaciones en que los individuos realizan una actividad para experimentar diversión, aprender cosas nuevas o desarrollar sus competencias” (p.74). Esto nos deja en claro que la participación de un sujeto en determinadas actividades sucede por el sentimiento de satisfacción que obtiene por medio de su participación. Por su parte, Cecchini et al. (2005) agregan que la implicación a la tarea incita la motivación intrínseca mientras que la implicación al ego, por las características que la describen, no sería compatible con la motivación intrínseca. Comprendiendo entonces, el concepto de motivación intrínseca, es momento de compartir los tres tipos que se pueden describir. Para eso hay que citar a autores como Vallerand et al. (1989,1993), quienes hablan de: motivación intrínseca hacia el conocimiento, hacia la ejecución y hacia la estimulación. Con respecto a la primera (motivación intrínseca hacia el conocimiento), hay relación con el conocimiento ya que el sujeto está interesado en una actividad que le genera satisfacción mientras está aprendiendo. Un ejemplo de este tipo puede ser aquel sujeto que participa en las clases de educación física por el placer de aprender más acerca de la actividad física

o de deporte. En relación a la motivación intrínseca hacia la ejecución, el sujeto se involucra en la actividad mientras hace el intento de mejorar o superarse a sí mismo, por ejemplo participar en las clases de educación física por el placer de corregir, aprender o mejorar las habilidades. Y por último, tenemos la motivación intrínseca hacia la estimulación, donde hay un compromiso con la actividad por parte del sujeto para experimentar sensaciones que tengan que ver con sus propios sentidos (Moreno Murcia y Martínez Camacho, 2006), por ejemplo, participar en las clases de educación física por el placer de vivenciar experiencias que resultan ser estimulantes para el sujeto.

Moreno Murcia y Martínez Camacho (2006) aportan que, quienes se encuentran motivados intrínsecamente, mantienen tanto el interés en la actividad como las necesidades de competencia y autorrealización (como por ejemplo resolución de problemas, creatividad) incluso una vez alcanzada la meta, es decir que el compromiso es tan grande que no pierden el interés aun habiendo conseguido alcanzar una meta determinada. Este es un dato importante, porque da cuenta que los sujetos motivados intrínsecamente son curiosos y quieren explorar y experimentar sin recibir nada a cambio. Tal y como lo expresan Cecchini et al. (2005), quienes manifiestan que “(...) los individuos deben estar motivados intrínsecamente cuando ellos se implican en una actividad en ausencia de premios extrínsecos” (p.470).

Por último, merece la pena mencionar al clima motivacional, el cual se desarrolló en el primer capítulo del marco teórico, ya que las influencias situacionales, o mejor dicho del contexto, pueden impactar y contribuir en la motivación intrínseca. Si bien el compromiso y el interés por una actividad dependen del sujeto, el clima que un/a profesor/a puede impartir en sus clases puede repercutir positivamente en la motivación intrínseca de cada sujeto.

1.5.2.4. Teoría de las necesidades básicas

Si bien en apartados anteriores se han nombrado las necesidades psicológicas básicas, en este apartado se retoman y, a su vez, se describe la teoría que las abarca ya

que forma parte de las 4 mini-teorías que conforman la teoría de la autodeterminación (cuya abreviación es: TAD). Resulta importante describir esta teoría porque, en la TAD, las necesidades son los mediadores que diferenciarán el tipo de motivación que posea una persona (García Calvo, 2006). Esta teoría habla de tres necesidades psicológicas básicas: autonomía, competencia y relación.

Deci y Ryan, por su parte (2002, citado por Moreno Murcia y Martínez Camacho, 2006) definen a estas necesidades como “(...) un aspecto natural de los seres humanos que se aplican a todas las personas, sin tener en cuenta el género, grupo o cultura” (p.13).

Se toma a las necesidades como innatas y necesarias para lograr en los sujetos un bienestar adecuado. Tal y como dice Pardo (2010) “estas necesidades especifican las condiciones necesarias para la salud psicológica o bienestar y su satisfacción se asocia con un funcionamiento más efectivo” (p.40). Esto da a entender que, si las necesidades se satisfacen regularmente, entonces las personas se desarrollarán de forma saludable pero si esas necesidades no se satisfacen, los sujetos evidenciarán un mal funcionamiento. Cuando estas necesidades esenciales son frustradas, la motivación y el rendimiento son afectados de diferentes maneras. En otras palabras, la TAD propone mantener un balance entre las tres necesidades esenciales para que las personas funcionen de manera eficaz y se desarrollen de manera saludable (Moreno Murcia y Martínez Camacho, 2006).

Con respecto a la autonomía, la misma se refiere la necesidad de las personas de tomar sus propias decisiones, buscando ser los directores de su propia vida. En relación a la competencia, ésta se refiere al menester humano que se tiene de ejercitar las diversas habilidades y mejorarlas, es decir, se busca controlar lo que se hace, experimentando un dominio sobre esas habilidades. Y por último, tenemos la relación, la cual tiene que ver con la necesidad de conectar con otros seres humanos y tener ese sentimiento de ser socialmente aceptados (Moreno Murcia y Martínez Camacho, 2006). La relación no tiene que ver con resultados, sino más bien con cuestiones que hacen al bienestar de los miembros de un grupo, como por ejemplo la seguridad en las relaciones (estar conectados y preocuparse por los otros).

1.5.2.5. Teoría de las orientaciones de causalidad

Las orientaciones de causalidad se definen como “(...) aspectos relativamente duraderos de las personas que caracterizan el origen de la regulación, y el grado de libre determinación de su conducta” (Moreno Murcia y Martínez Camacho, 2006, p.13). Ahora bien, los autores Deci y Ryan (1985) son quienes describen tres tipos de orientaciones causales: orientación de autonomía, orientación impersonal y orientación de control.

La orientación de autonomía, por su parte, implica regular el comportamiento en relación a los intereses y valores auto-establecidos. Aquellas personas con orientación a la autonomía tienen facilidad a la hora de elegir y regular su/s conducta/s porque en ellas predomina el locus de control interno (este término hace referencia al grado en que un sujeto percibe que el origen de eventos y conductas ocurren principalmente como efecto de sus propias acciones; percepción de que es el propio sujeto quien controla lo que ocurre), por ende organizan su accionar de acuerdo a intereses y metas personales aprovechando así, la facilidad para elegir y regular su conducta (Moreno Murcia y Martínez Camacho, 2006). Suelen relacionarse positivamente con la autoestima, la motivación intrínseca, el bienestar.

La orientación impersonal implica centrarse en indicadores de ineficacia y no comportarse intencionadamente. Las personas con predominio de esta orientación tienden a pensar que no son capaces de regular su conducta de forma íntegra para conseguir la meta que se propusieron, o sea alcanzar los resultados esperados, sintiéndose incompetentes (Moreno Murcia y Martínez Camacho, 2006). Por tanto, la orientación impersonal se asocia a un locus de control externo (percepción de que los eventos no tienen relación con el propio desempeño por ende los eventos no pueden ser controlados por esfuerzo o dedicación propia) y se relacionaría de forma un tanto negativa con el bienestar.

Por último, tenemos a la orientación de control que implica orientarse hacia las directrices que establecen de qué manera comportarse. En este tipo de orientación, los sujetos buscan controlar lo que sucede. Esta orientación se asocia de manera positiva con la auto-conciencia pública y la tendencia a sentirse presionado, no mostrando una relación positiva con el bienestar (Pardo, 2010). “La orientación de control incluye la conducta de las personas en las que existe un control en el entorno o impuesto por ellos mismos” (Almagro, 2012, p.33).

1.5.2.6. La motivación intrínseca y su vinculación con la educación física escolar

De acuerdo a Moreno Murcia y Martínez Camacho (2006) existen ciertas estrategias para mejorar y/o aumentar la motivación intrínseca de los sujetos. Nueve son las estrategias que describen los autores: promover feedback positivo; promover metas orientadas al proceso; establecer objetivos de dificultad moderada; dar posibilidades de elección; explicar el propósito de la actividad; fomentar la relación social; utilizar las recompensas con cuidado; desarrollar el estado de flujo; y concienciar de la necesidad de aprendizaje. A continuación se mencionarán cuatro estrategias, las cuales considero más relevantes al momento de aplicar durante las clases de educación física para lograr conductas autodeterminadas en las/os alumnas/os:

- Promover feedback positivo (se puede definir feedback como aquella información que se suministra como resultado de una acción, centrándose su papel en el control de una conducta, reprogramación de conductas o para su reforzamiento positivo o negativo). Esta estrategia tiene que ver con la retroalimentación positiva, es decir, provocar que el sujeto alcance sensaciones de competencia y de confianza en el mismo. En el caso de un/a profesor/a de educación física, se puede lograr esta estrategia con expresiones sencillas que manifiesten que el sujeto lo está haciendo por la vía correcta. Si se les suministra feedback negativo, lo más probable es que el sujeto no aumente los niveles de autodeterminación (Moreno Murcia y Martínez Camacho, 2006).
- Establecer objetivos de dificultad moderada. Este tipo de estrategia tiene que ver con establecer objetivos realistas y acordes a las habilidades de los sujetos. También resulta valioso incluir a las/os alumnas/os para que sean partícipes en la elección de los objetivos. Esto generará en ellos interés ya que deben realizar sugerencias sobre qué actividades se pueden plantear, por ejemplo. Cuando se hace referencia a dificultad moderada, se habla de ir progresando lentamente en la dificultad de los objetivos ya que si se comienza la actividad con una meta muy difícil, posiblemente el sujeto sienta sentimientos negativos (Moreno Murcia y Martínez Camacho, 2006).

- Dar posibilidades de elección en las actividades. Esta estrategia tiene relación con la anterior con respecto a hacer partícipe a las/os alumnas/os. Genera en los sujetos una sensación de formar parte del proyecto y de la clase y al presentar cada sujeto particularidades, tiene entonces opción de elegir qué cosas realizar o en qué tiempo hacerlo, generando así mayor placer y disfrute en la/s tarea/s (Moreno Murcia y Martínez Camacho, 2006).
- Utilizar las recompensas con cuidado. La estrategia hace referencia a administrar el uso de recompensas ya que si se aplican de manera inadecuada pueden repercutir en la motivación, provocando una disminución de sus niveles. También resulta necesario remarcar el cuidado con respecto a la competencia en edades tempranas ya que podría provocar en los sujetos una disminución en la motivación intrínseca. Remarcar, además, la existencia de otros tipos de incentivos que las recompensas materiales (Moreno Murcia y Martínez Camacho, 2006).

García Calvo (2004) plantea que “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” (p.15). Esta cita da cuenta que no se trata de una tarea sencilla, pero tampoco resulta imposible. Por medio de las estrategias prácticas planteadas anteriormente, tranquilamente se puede comenzar a revisar qué estamos haciendo y cómo lo estamos haciendo. Se trata de re-pensar y re-flexionar y corregir si hace falta.

De esta manera, finaliza el capítulo número dos. A continuación, se dará paso al tercer capítulo de este trabajo, el cual va a desarrollar el flow disposicional, describiendo así los componentes que constituyen el estado de flow, el cual está relacionado con la motivación que puede tener un individuo cuando realiza una tarea. Según los autores Deci y Ryan (1985) la teoría de la Autodeterminación es la base de la formulación del flow ya que, en gran medida, depende de la motivación debido a las tres necesidades que guían el comportamiento humano.

1.5.3. Capítulo 3: Flow Disposicional

El objetivo del presente capítulo es llevar adelante la revisión de un término denominado flow. El término ha sido introducido por el autor Csikszentmihalyi (1990), quien lo considera como el estado de disfrute en que se encuentra un sujeto mientras realiza una actividad determinada.

La experiencia del flow resulta ser satisfactoria y se la ha relacionado con la práctica deportiva por ende, puede ser de gran interés conocer de qué se trata esta experiencia y cómo se puede fomentar para que esté presente durante el desarrollo de las clases de educación física.

El camino a seguir en este capítulo se iniciará con las definiciones correspondientes al término para luego describir las dimensiones del estado y culminar con un análisis, más profundo, acerca del flow en las clases de educación física.

A continuación se describen los aspectos relevantes del estado de flow.

1.5.3.1. Concepto de estado de flow

Como se explicitó en un comienzo, el pionero del término flow ha sido Csikszentmihalyi. Este autor comenzó a estudiar el término y para el año 1975 ya estaba aportando los primeros apuntes sobre esta cuestión (García Calvo, 2000 y 2002). En gran parte de las investigaciones, el concepto de estado de flow se relaciona directamente con el entorno deportivo, enmarcándose en la competición, dejando de lado el entorno educativo, más precisamente, las clases de educación física.

Csikszentmihalyi (1990, citado por Camacho, Arias, Castiblanco y Riveros, 2011) ha definido el término flow 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” (p.99). Resulta interesante la definición del autor porque se deduce que, una persona trabaja a su máxima capacidad sin esfuerzo aparente y sin la presencia de recompensas externas.

Por otro lado, tenemos la definición de Jackson y Roberts (1992, citado por López Torres, 2006) quienes definen el concepto de flow como: “un estado intrínsecamente

disfrutable, que ocurre cuando se percibe un equilibrio entre las competencias o habilidades personales y las demandas de la tarea” (p.157). Mientras que Gómez et al. (2015) entienden al flow como “(...) una experiencia óptima que implica una total absorción la tarea que se está realizando, un estado de concentración y una percepción alterada del tiempo” (p.4).

Con las tres definiciones compartidas, queda claro que en el estado de flow hay tres elementos importantes de destacar: hay presencia de placer, es decir, el flow se relaciona con el disfrute, pero también hay concentración en la tarea correspondiente, por ende el flow se vincula a la concentración. Lo que se deduce es que, en este estado también hay presencia de motivación intrínseca. Con respecto a la motivación intrínseca, los autores Deci y Ryan (1985) plantean que la teoría de la autodeterminación es fundamental en la formulación del flow porque en gran parte depende de la motivación. Es decir, un sujeto no vivenciará un estado de flow si no toma a la actividad como un fin en sí misma o si dicha actividad no le genera placer al momento de realizarla. Durante este estado, la persona siente que tiene el control sobre sus habilidades y la actividad, así como una sensación de actuación sin esfuerzo. Todo esto provoca una experiencia intrínsecamente gratificante, que lleva a la persona a repetir la actividad a menudo para volver a vivir esta experiencia una y otra vez.

Como en el capítulo anterior se desarrolló en profundidad la teoría de autodeterminación, de la cual forman parte los tipos de motivación, se puede así dar paso a la definición del concepto de locus de control, concepto que se reitera a lo largo del trabajo por lo que, para evitar confusiones, resulta apropiado dar una definición. Además se trata de un elemento que funcionará como el eje que direcciona las conductas de los sujetos (Camacho et al., 2011) conformando así una guía para el accionar de un individuo.

Camacho et al. (2011) expresan que al locus de control se lo puede definir como la guía de un sujeto al momento de realizar una tarea. El sujeto puede considerar tres maneras: que la ejecución se relaciona de forma directa con el mismo (por ende se habla de un control interno o también de motivación intrínseca); que la ejecución sea por otras variables que resultan ser ajenas a él (aquí el control ya es externo y la motivación no es interna sino externa); o que ante la falta de intencionalidad, la ejecución sea por desmotivación.

El locus de control puede ser definido como la guía de un individuo a la realización de una actividad o tarea según considere que la ejecución se relaciona directamente con él mismo (control interno o motivación intrínseca), por otras variables ajenas a él (control externo o motivación extrínseca), o por desmotivación ante la falta de intencionalidad. (Camacho, 2011).

Lo que dicen Camacho et al. (2011) es que al momento de realizar una actividad, el locus de control de cada sujeto guiará la/s conducta/s. Por ejemplo, si la conducta es contingente al sujeto, la actividad se realizará por locus de control interno.

Ahora bien, Csikszentmihalyi (1998, citado por Moreno Murcia, Cervelló Gimeno y González-Cutré, 2006) afirma que la capacidad de experimentar el estado de flow puede variar en las personas, ya que existen diferencias individuales y hay personas más propensas que otras al momento de vivenciar este estado. Se dice que quienes están más propensas cuentan con una personalidad autotélica. Éste es un término enunciado por el propio Csikszentmihalyi (1990), y que proviene de los vocablos griegos auto y telos que significan, respectivamente, “en sí mismo” y “finalidad”. Una experiencia autotélica es aquella en la que la recompensa obtenida se deriva del mismo acto de realizar la actividad. Es decir, la atención de quien la experimenta se centra en la actividad en sí misma y no en sus posibles consecuencias (Csikszentmihalyi, 1997).

Por tal motivo, González-Cutré (2009) expone que, por un lado, sería importante fomentar situaciones que lleven a los sujetos a vivenciar estados de flow, mientras que por el otro, hay que educar a los sujetos para que éstos sean capaces de experimentar esos estados en cualquier situación en la que se encuentren, incrementando así su flow disposicional. Posiblemente, cuantas más veces se alcancen esos estados durante el desarrollo de las clases de educación física, más motivados intrínsecamente estarán los alumnos por ende, mayor será su participación en ellas, mayor será el compromiso con las clases y podría aumentar la adherencia a la actividad físico deportiva.

Definido así el concepto de estado de flow, se pasará al siguiente apartado, en el cual se desarrollarán con profundidad las dimensiones del flow.

1.5.3.2. Dimensiones del estado de flow

De acuerdo a Csikszentmihalyi (1990) el estado de flow está compuesto por nueve dimensiones, entre las que encontramos: equilibrio entre habilidad y reto; combinación/unión de la acción y el pensamiento; claridad de objetivos; feedback claro y sin ambigüedades; concentración sobre la tarea que se está realizando; sentimiento de control; pérdida de cohibición o de autoconciencia; transformación en la percepción del tiempo y; experiencia autotélica.

Jackson y Csikszentmihalyi (1999) manifiestan lo siguiente acerca de las dimensiones que componen el estado de flow:

1. Equilibrio entre habilidad y reto. Esta primera variable hace referencia a que haya una simetría entre la habilidad que posee un sujeto y la dificultad que presenta la tarea, ya que la intención es que el sujeto pueda encontrar el estado óptimo. Para lograr este cometido, la tarea no debe ser demasiado difícil porque sino el sujeto sentirá fracaso de antemano, dándose cuenta de que no es posible ejecutarla bien. Además, las habilidades del sujeto no deben ser muy superiores a la tarea a desarrollar porque si no, no sería un reto a lograr, se perdería el interés o mejor dicho atracción (García Calvo, 2000 y 2002). Un ejemplo que suele suceder en las clases de educación física con respecto a esta variable es cuando un/a profesor/a enseña el pase o toque de arriba sin hacer una progresión en la metodología. No es una tarea sencilla de realizar porque es muy técnica entonces si antes de enseñar el pase de arriba no se trabaja con la trayectoria del balón y la posición de los dedos y del cuerpo, difícilmente puedan ejecutar bien el pase de arriba. Por eso es que debe existir el equilibrio entre la habilidad y el reto que se plantea.
2. Combinación/unión de la acción y el pensamiento. La segunda variable habla acerca de la vinculación entre lo que se piensa y lo que se hace, es decir, la vinculación que ocurre entre el cuerpo y la mente tomados como dos aristas que trabajan en conjunto y no por separado. Cuando un sujeto ejecuta una determinada tarea de manera automática lo que gana es tiempo porque no debe pensar en los pasos a seguir para la resolución de la tarea, hay acción-conciencia (García Calvo, 2000 y 2002). García Calvo (2000 y 2002) explica que es mucho más fácil mantener un estado óptimo si un

sujeto ejecuta una tarea de manera automática. Un claro ejemplo de esta variable en una clase de educación física, siguiendo con la temática del golpe de arriba en el vóley, cuando un/a alumno/a realiza un pase de arriba sin pensar en la posición de los pies o de cómo se ubican los dedos al contacto con la pelota, es decir, lo hace bien pero de forma automática, sin pensar en los pasos del gesto técnico.

3. Claridad de objetivos. La tercera variable da cuenta de que es importante tener en claro cuáles son los objetivos que se persiguen. González Cutré (2009) expresa que “para lograr el estado de flow es necesario que se definan las metas de forma clara previamente a la actividad” (p.79). Es decir, un/a alumno/a conseguirá un estado óptimo si distingue lo que tiene que hacer y las fórmulas para cumplir con las metas que persigue, evitando así distracciones y haciendo foco en lo que debe hacer. Por ejemplo, en la clase de educación física se juega un partido de vóley. Las/os jugadoras/es que logren alcanzar un estado óptimo serán aquellas/os que tengan en claro cuáles son los objetivos durante el partido y cuáles podrían ser las estrategias para conseguir esos objetivos, antes de que lo haga el otro equipo y así ganar el partido.
4. Feedback claro y sin ambigüedades. La cuarta variable incluye el concepto de feedback. De acuerdo a González Cutré (2009), el feedback es el conocimiento que reciben los sujetos sobre su actuación. En esta variable se especifica que para alcanzar un estado óptimo de ejecución, el feedback más importante va a ser el feedback kinestésico: la información proviene de los propios movimientos del sujeto. Este tipo de feedback le permite al sujeto saber si lo que está haciendo está bien (generando en él mayor confianza) o si hay algo que se deba cambiar (García Calvo, 2000 y 2002). Resulta importante en este punto, que el sujeto logre interpretar de manera clara y sin ambigüedades todo lo que le proporciona su propio cuerpo, como así también captar las señales que provienen del exterior.
5. Concentración sobre la tarea que se está realizando. Resulta interesante hablar en esta quinta variable acerca del tema de concentración ya que es una pieza fundamental a la hora de realizar una tarea. De acuerdo a lo que plantea el autor, cuando una persona está concentrada en la tarea que debe realizar, no aparecen pensamientos ajenos a esa actividad (García Calvo, 2000 y 2002). Es muy habitual

que se culpe a la concentración cuando el objetivo de una tarea o de una competencia no se cumplen, entonces para alcanzar un estado óptimo en la ejecución es necesario que el sujeto esté pura y exclusivamente concentrado en la tarea que va a hacer y, a su vez, es importante aprender a dejar de lado pensamientos que no ayudan a la resolución de la tarea, irrelevantes (González Cutré, 2009). Por ejemplo, ante la presencia de un examen práctico o teórico de educación física, el estudiante debe concentrarse si quiere realizar el examen de manera correcta y por consiguiente, aprobar. Por ejemplo, si un/a alumno/a tiene que rendir un examen práctico en la clase de educación física, debe poner toda su concentración en eso que tiene que realizar para hacerlo de forma correcta y aprobarlo.

6. Sentimiento de control. La sexta variable tiene que ver con el control. Sentir cierto grado de control sobre la tarea que se encuentra desarrollando contribuirá a un estado psicológico óptimo. Para poder llegar al estado óptimo, deben darse ciertas particularidades (algunas de ellas se nombraron anteriormente). Por ejemplo la primera variable –equilibrio entre habilidad y reto– influye sobre esta particularidad porque si hay un equilibrio entre la tarea que se va a desarrollar y la habilidad, el control por parte del participante aumentará. Lo mismo sucede si se tiene en claro cuáles son los objetivos a cumplir (García Calvo, 2000 y 2002). El sentimiento de control provoca en el adolescente confianza para sentirse capaz de afrontar las tareas desafiantes que se le presenten (González Cutré, 2009).
7. Pérdida de cohibición y autoconciencia. La variable se refiere a la capacidad de mantener bien lejos los pensamientos de temor y las preocupaciones que puedan llegar a surgir. A la hora de realizar una tarea suele suceder que el sujeto que se encuentra realizándola comience a preocuparse sobre la resolución de esa tarea. Entonces, para que haya pérdida de cohibición y autoconciencia y lograr un estado óptimo, deben estar presentes la concentración y la combinación de acción/pensamiento (García Calvo, 2000 y 2002). Si un/a alumno/a puede alejar todo tipo de preocupaciones, seguramente se vuelva audaz al momento de enfrentar una tarea. Por ejemplo si un/a alumno/a durante la clase de educación física debe realizar la actividad de 3 toques (golpe de arriba, golpe de abajo y remate), logrará un estado óptimo si se concentra en la tarea sintiéndose capaz de resolver la tarea y borrando

de su cabeza todos aquellos miedos que de la habilidad pudiesen existir. Por su parte, González Cutré (2009) expone: “el estado de flow libera al individuo de sus preocupaciones y dudas” (p.80).

8. Transformación en la percepción del tiempo. Se trata de una perspectiva que ha generado cierto revuelo en quienes han estudiado al flow porque no se ha descubierto por qué se produce este acontecimiento y cómo sucede realmente, pero es algo muy común de oír. Suele suceder que alumnos/as durante la resolución de una tarea digan: ¡Se me pasó el tiempo volando! Esta expresión manifiesta que la percepción del tiempo que se tiene se ve alterada (García Calvo, 2000 y 2002). Lo que sí deja en claro la perspectiva es que si una persona vuelca toda su concentración en la tarea, puede suceder que en algún momento pierda la noción del tiempo, pasando este muy rápido o muy lento: “parece ser que esta transformación en la percepción del tiempo es el resultado de una total concentración” (González Cutré, 2009, p.80). Parecerá que en las actividades que resulten ser duraderas, el tiempo se pasa volando y en actividades que resulten ser cortas (porque implican velocidad), el tiempo se pasa más lento de lo que realmente sucede (González Cutré, 2009). Un ejemplo claro sería un/a alumno/a que se encuentra muy interesado/a, participando de manera activa en una actividad bastante duradera planteada en la clase de educación física, y para ese/a alumno/a la tarea haya durado unos pocos minutos. Un ejemplo claro sería un/a alumno/a que en un partido de vóley que se encuentra desarrollando en la clase de educación física tiene que realizar un remate para definir el partido. La cuestión se desarrolla en no más de milésimas de segundos pero para quien remata, la percepción de tiempo es bien lenta para darle tiempo de decidir dónde irá el remate y así ganar el partido.
9. Experiencia autotélica. La última variable es una característica que se ha mencionado anteriormente y que ha sido definida y utilizada por Csikszentmihalyi (1990), al igual que el resto de las características que se han nombrado y desarrollado en los apartados anteriores. García Clavo (2000 y 2002) expone que: “autotélica proviene del griego Auto = por sí mismo y Telos = objetivo. Es decir, la tarea o experiencia es un objetivo por sí misma” (p.20). Si un/a alumno/a siente que la actividad que realiza es reconfortante, divertida, o tal vez valiosa, seguramente se encuentre cómodo y

satisfecho para ejecutar la tarea y para repetirla nuevamente (González Cutré, 2009). Por ende cuanto mayor disfrute haya, más probabilidades habrá de alcanzar un estado de flow y así mejorar su rendimiento ya que se trata de una experiencia que tiene un fin en sí misma (González Cutré, 2009).

1.5.3.3. Estado de flow ¿Cómo alcanzarlo?

El autor Jackson (1996) explica que aquellas personas que logren alcanzar el estado de flow durante la práctica de una actividad deportiva, van a lograr obtener altos niveles tanto de logro como de diversión, a tal punto que la experiencia vivida será muy buena siendo el punto de partida o el origen de la motivación de sujetos que estén en el proceso de comprometerse con la actividad física. Digamos que la experiencia resulta tan rica que ocasiona que los sujetos encuentren motivación en la práctica de actividad física y quieran seguir por ese camino.

Es relevante compartir lo que especifican dos autores, Mandigo y Thompson (1998, citado por González-Cutre, 2009) sobre una serie de datos a tener en cuenta, fundamentales para entrenadores y docentes al momento de motivar intrínsecamente a los sujetos para que sean físicamente activos.

Una de las primeras sugerencias tiene relación con el principio de individualización. Cada sujeto tiene un determinado nivel de habilidad, incluso puede ocurrir que algunos tengan niveles similares pero lo ideal sería adaptar las tareas que se desarrollan en las clases de educación física al nivel de habilidad que presenta cada alumno/a ya que esto permitirá que haya un estado de equilibrio entre la tarea y la habilidad, alcanzando el estado de flow. Otra sugerencia que comparten los autores tiene que ver con, propiciar momentos de diversión durante el desarrollo de las clases, así como oportunidades para divertirse. El sujeto que se divierte va a tener mayores chances de alcanzar un estado de flow y como consecuencia, permanecer en la práctica deportiva. Sucede también que, si las clases de educación física son demasiadas estructuradas, será muy difícil para los sujetos alcanzar el estado de flow. En cambio si el profesor o la profesora permite que el sujeto modifique cierta actividad para equilibrarla a su nivel de habilidad, posiblemente se acerque más a un estado de flow. Como última sugerencia se puede mencionar la eliminación de todo aquel

pensamiento que sea negativo ya que predispone de mala manera al sujeto y lo aleja del estado de flow. Por ejemplo, si un sujeto se encuentra realizando la clase de educación física y un/a docente presiona al mismo para que realice bien la actividad, le está contrarrestando el deseo de participar en esa tarea.

Concluye así este apartado de flow, destacando la importancia de este estado logrado en las clases de educación física en el secundario, asociado al placer, al disfrute y la autonomía de los/as estudiantes y así se da paso al apartado de intención futura de práctica de actividad física buscando esclarecer (conceptualmente) en que se apoya la proyección de esta intención.

1.5.4. Capítulo 4: Intención de ser físicamente activo/a

1.5.4.1. Intención de ser físicamente activo/a

En la actualidad, una de las investigaciones que se ha hecho demuestra que ha disminuido el interés, como así también la participación en actividades deportivas y físicas en la población que atraviesa el período de adolescencia (Almagro, 2012). Hay ciertos autores que sostienen que desde las instituciones educativas se debe fomentar la adquisición y adherencia de algunos hábitos de práctica física o deportiva para implementarlos a lo largo de su vida (Granero-Gallegos, Baena-Extremera, Sánchez-Fuentes y Martínez-Molina, 2014). Lo cierto es que, son varios los factores que se deben tener en cuenta para lograr que las/os adolescentes encuentren motivación al momento de realizar actividad física tanto en las clases de educación física como en su tiempo libre, fuera del colegio.

No se trata de una tarea sencilla de resolver, tal y como dicen Ruiz-Pérez, Ramón-Otero, Palomo-Nieto, Ruiz-Amengual y Navia-Manzano (2014) “conocer cómo perciben los escolares los comportamientos que se consideran saludables sigue siendo un reto” (p.3). Se trata de un reto que puede ser resuelto, en parte, por el papel que las/os docentes desarrollen a lo largo de sus clases. Éstas/os cumplen una función muy importante porque no sólo seleccionan los contenidos sino que también los vuelcan en las aulas (Ruiz-Pérez et

al., 2014), por ende son quienes se encuentran en constante contacto con los adolescentes observando diferentes cuestiones como por ejemplo: las reacciones frente a los contenidos que se aplican o cuáles resultan más llamativos, cuáles menos; si hay contenidos que no se comprenden bien. El docente o la docente pueden indagar un poco más en cada aula para lograr entender como perciben los estudiantes los comportamientos saludables.

El desarrollo del cuarto y último capítulo del marco teórico, tendrá que ver con describir y explicar los factores que influyen de manera positiva en el compromiso y adherencia de jóvenes adolescentes en actividades relacionadas con lo físico y su intención de práctica futura. Por ejemplo, Almagro (2012) explicita que “el entrenamiento y la competición pueden ser contextos ideales para fomentar el compromiso deportivo del adolescente, siempre y cuando el joven deportista alcance una adecuada motivación, ya que ésta es clave para lograr la adherencia a la práctica físico-deportiva” (p.1). Y en la educación física, la enseñanza de deportes; hábitos de vida saludables y la importancia de la práctica regular de actividad podrían contribuir al fomento del compromiso con la actividad física por parte de los adolescentes.

A continuación, se procederá con el análisis de la cuarta y última variable de la investigación: intención de ser físicamente activo/a.

1.5.4.2. ¿Qué factores provocan intención de ser físicamente activos/as?

En el capítulo anterior, se explicaron las dimensiones que colaboran al momento de alcanzar un estado de flow. En este apartado, se desarrollarán aspectos que pueden favorecer y ayudar a los sujetos a encontrar experiencias positivas en la práctica de actividades físico-deportivas que los lleven a tener intenciones de continuar con ese o esos hábito/s en un futuro.

Lo primero que corresponde dejar en claro es que, la intención de los adolescentes de ser físicamente activos/as depende de ciertos elementos que provocan en ellos, hábitos de práctica física-deportiva en los momentos libres. Por ejemplo, en el capítulo anterior se explicó que había ciertas situaciones que propiciaban el alcance de un estado de flow por parte de un sujeto. Precisamente en este capítulo, también ocurre que hay situaciones que pueden favorecer y ayudar al sujeto a encontrar experiencias positivas en la práctica de

actividades físico-deportivas que lo lleven a tener intenciones de continuar en un futuro con ese o esos hábito/s.

Son varios los autores que sostienen la idea que la adolescencia constituye una edad clave para adquirir determinados hábitos. Así por su parte, Cervelló, Escartí y Guzmán (2007, citado por Baena-Extremera y Granero-Gallegos, 2015) expresan que “la adolescencia se presenta como una etapa clave en la adquisición y consolidación de hábitos de práctica de actividad física o, incluso, del abandono de la misma” (p.133). Así también lo hacen Hidalgo-Rasmussen, Ramírez-López e Hidalgo-San Martín (2013, citado por Baena-Extremera, Granero-Gallegos, Ponce de León-Elizondo, Sanz-Arazuri, Valdemoros-San Emeterio y Martínez-Molina, 2015) quienes sostienen que “(...) la adolescencia constituye una etapa clave sobre la que sería necesario trabajar para conseguir cierta consolidación de práctica de actividad física y deportiva (...)” (p.1106). Entonces queda en claro que, el momento oportuno para conseguir que las/os alumnas/os se adhieran a la práctica de actividad física o deportiva es la adolescencia, etapa crítica en donde los sujetos experimentan diversos cambios.

Otro aspecto en el que, de acuerdo a lo leído, varios autores coinciden es que la educación física puede ser el medio por el cual las/os alumnas/os adquieran y adhieran hábitos que tengan que ver con lo saludable. Por ejemplo Baena-Extremera y Granero-Gallegos (2015), González-Cutre (2009) y Baena-Extremera et al. (2015) son algunos de los varios de los autores que expresan la importancia de la asignatura, como así también de las/os docentes de educación física. Sallis, McKenzie, Alcaraz et al. (1997, citado por Moreno, 2007) especifican que “(...) el profesor es el verdadero motor de la motivación físico-deportiva del alumno a fin de que se mantenga activo para el logro de hábitos saludables” (p. 262). Queda en claro que lo anteriormente comentado colabora en la búsqueda de encontrar posibles soluciones para entender por qué los alumnos abandonan la práctica física-deportiva a temprana edad. Tal vez serviría preguntar y preguntarnos: ¿cómo lograr que los estudiantes adquieran hábitos para realizar actividad física en el tiempo libre que disponen? Se podrían realizar muchas preguntas más sobre qué hacer y cómo hacer para que lograr esto, pero se trata de comenzar con una pregunta que sea disparadora para que luego surjan muchas más y que sirvan para encontrar posibles vías, soluciones.

Hay quienes sostienen que hay dos teorías, que se describieron en capítulos anteriores, que pueden aportar valiosa información que conduzca a encontrar posibles respuestas a la pregunta clave. Hablamos de la teoría de las metas de logro y la teoría de la autodeterminación. Con respecto a la primera teoría, es Moreno (2014, citado por Brito Parra, 2015) quien expresa que existen investigaciones que demuestran una relación directa entre una implicación a la tarea y la intención de práctica futura, mientras que en una implicación al ego no ocurriría lo mismo. Con respecto a la segunda teoría, el autor Almagro (2012, citado por Brito Parra, 2015) sostiene que de los tres grados de motivación que desarrolla la teoría, la motivación intrínseca resulta ser la variable que mayor relación puede tener con la intención de ser físicamente activo/a en un futuro. Cabe aclarar que Brito Parra (2015) pone de manifiesto que si bien la teoría del flow ha resultado ser un complemento para las dos teorías, mencionadas al comienzo del párrafo, no se han encontrado estudios que establezcan cierta relación entre el flow y la intención futura de ejercitarse.

Lo que sí queda claro es que, cuando un/a alumno/a se encuentra motivado de manera intrínseca participa de forma activa durante las clases de educación física y esto puede ocasionar que quiera continuar practicando por fuera de la institución durante el tiempo libre que dispone. Suele suceder durante las clases de educación física que alumnas/os no quieren realizar la actividad y las/os docentes piensan que es por cansancio, sin embargo, muy pocas veces nos detenemos a pensar si realmente es por eso o porque no encuentran cierto interés en las clases. Tal vez se trate de re-preguntarnos las prácticas que llevamos adelante porque según Ruiz-Pérez et al. (2014) “(...) a medida que se va ascendiendo en los niveles educativos, aumenta drásticamente el abandono de la práctica de actividades físicas y deportivas, siendo los más activos los escolares de primaria y los más sedentarios los universitarios” (s/p). Contribuiría a la educación física que se investigue acerca de qué es lo que provoca el abandono de la práctica de actividades físicas y deportivas por parte de los adolescentes para intentar frenar el aumento drástico o que el mismo disminuya.

Ocurre también que la satisfacción de las necesidades básicas, de las cuales hablan Moreno Murcia y Martínez Camacho (2006) dan lugar al desarrollo de formas motivacionales más autodeterminadas. Baena-Extremera y Granero-Gallegos (2015) expresan que “cuando se fomenta la autonomía en EF, los alumnos tienen mayor posibilidad de interactuar con el

resto de sus compañeros, se aumentan las relaciones sociales y mejora, igualmente, la motivación” (p.133). Así es como se van entrelazando factores ya que la satisfacción de autonomía, competencia y relación propician de forma positiva a la motivación autodeterminada. Como se ha dicho al comienzo del capítulo, la motivación autodeterminada se relaciona con la intención de practicar actividad física-deportiva.

También resulta necesario compartir lo que dicen Moreno, Moreno y Cervelló (2007). Éstos especifican que han surgido herramientas para medir la intencionalidad de ser físicamente activo y las relacionan con el autoconcepto físico, tomando como marco teórico diversas investigaciones que rescatan los beneficios de la actividad física para la salud y persiguen la finalidad de promover así, hábitos de vida saludables. Moreno et. al (2007) analizan el modelo de autoconcepto físico y especifican que está compuesto por cinco dimensiones (que se pueden percibir): competencia, fuerza física, atractivo, apariencia o imagen corporal, autoestima y condición física y relacionan dicho modelo con la intención de ser físicamente activo, basándose en diferentes investigaciones (Hein, Muur y Koka, 2004; Fox y Corbin, 1989). Lo que ese estudio revela o saca a la luz es que la competencia percibida es el principal factor de la intencionalidad de ser físicamente activo y siendo el/la profesor/a de educación física quien debe crear estrategias de intervención para poder mejorar las cinco dimensiones descritas hace un momento.

A modo de cierre de este marco teórico es necesario dejar en claro que, lo expuesto a lo largo de los cuatro capítulos sirve para comprender y dilucidar la relación que existe entre la orientación motivacional, el estado de flow y la motivación intrínseca de las/os estudiantes de nivel secundario con la intención de mantener la práctica de actividad física deportiva en un futuro. El desarrollo de cada una de las cuatro variables, y su posterior análisis, puede promover la reflexión crítica de las/os profesoras/es sobre la motivación en las clases de educación física ya que ésta se manifiesta por medio de las actitudes de las/os adolescentes y se relaciona con la intención de continuar la práctica de actividad física deportiva una vez culminado el secundario.

Para Granero-Gallegos, Baena-Extremera, Sánchez-Fuentes y Martínez-Molina (2014) es muy importante que desde las escuelas se promocionen ciertos hábitos de práctica física para que en la edad adulta dicho hábitos se sigan llevando a cabo. Los autores manifiestan que para la promoción de práctica física es necesario rescatar la

motivación de las/os adolescentes en relación a la educación física y el deporte, como así también el nivel de diversión, satisfacción o aburrimiento que cada estudiante presente con respecto a la educación física. Tanto la motivación como el nivel de satisfacción, diversión o aburrimiento pueden ser determinantes para el interés y la adherencia a actividades físicas deportivas en un futuro.

1.6. Relevancia cognitiva

El presente trabajo de investigación tiene un enfoque descriptivo-correlacional.

Desde una mirada teórico cognitiva, esta investigación generará discusión y reflexión tanto sobre el conocimiento existente del área investigada, como dentro del ámbito de la educación física (precisamente, en el nivel medio del sistema educativo) porque se describen las variables propuestas (cada una en sus dimensiones particulares) y se las correlaciona. Las discusiones y reflexiones generarán, tal vez, investigaciones en las cuales se estudie solamente la posible relación entre las variables seleccionadas para el estudio, ya que, buscando un poco, hay trabajos de investigación centrados en el deporte y no, precisamente, en la Educación Física.

A continuación, se expondrán algunas de las investigaciones, las cuales han sido seleccionadas de acuerdo a las variables que han intervenido en el estudio.

Para la variable motivación intrínseca, en el estudio de García Calvo (2004), utilizaron una adaptación del “Intrinsic Motivación Inventory” (Ryan, 1982; Mc Auley, Dunca y Tammen, 1989 en García Calvo, 2004) adaptada al deporte fútbol. En este trabajo no se utiliza el mismo instrumento para esta variable, pero se coincide en dejar 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 se mide la motivación intrínseca. 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, explica cómo la motivación intrínseca influye en las personas para desarrollarse, persistir e incluso competir, lo que da relevancia a nuestro estudio correlacional, relación entre motivación intrínseca e intención futura de ser físicamente activo.

Siguiendo con la misma variable, los autores Moreno Murcia y Martínez Camacho (2006) elaboraron una investigación dando a conocer la importancia de la Teoría de la Autodeterminación en prácticas físico-deportivas. Como bien se especificó en el desarrollo del marco teórico, la motivación intrínseca parte de la teoría que mencionan los autores y en este trabajo también se toma y desarrolla tal variable. Moreno Murcia y Martínez Camacho sostienen que, revisando el estado actual de la Teoría de la Autodeterminación se puede

afirmar que esta teoría constituye un modelo de constructo lógico, válido y coherente, que a su vez, se encuentra avalado desde una mirada científica. Los autores afirman, además, que en el área de la educación física son importantes y necesarias investigaciones que posibiliten desarrollar programas de mejora de la motivación intrínseca y de la conducta autodeterminada que lleven a crear hábitos de práctica física en las/os alumnas/os una vez que éstos finalicen la etapa escolar obligatoria.

En relación a estudios del mismo tipo que no tienen que ver con estudiantes de nivel secundario pero sí con el deporte, se encuentra el trabajo del autor García Calvo (2004) quien toma una muestra a deportistas jugadores adolescentes de fútbol, e indaga sobre las variables motivación intrínseca, orientaciones de meta disposicionales, percepción del clima motivacional, estado de flow y medida de la eficacia percibida y de la satisfacción. García Calvo manifiesta cómo la motivación intrínseca influye en las personas ya sea para desarrollarse, como así también persistir e incluso competir, lo que da relevancia al presente trabajo de investigación (estudio correlacional), es decir, en la relación entre motivación intrínseca e intención futura de ser físicamente activo.

Por otro lado, pero siguiendo con la misma variable, está la investigación de Vallerand (1997, 2001 en Moreno Murcia, Marzo, Martínez-Galindo y Conte, 2011) quien concluye en que la motivación se encuentra directamente relacionada con la conducta, y el mismo 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. Mientras que 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).

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. En este punto se sugiere que la palabra deporte lleva a pensar meramente en clubes deportivos y no en la amplia variedad de prácticas de actividad física que puede existir, por tal motivo, en los

ítems se debería diferenciar la intención de ser parte de un club deportivo de la intención futura de practicar actividad física de cualquier índole.

En lo que refiere a esta variable, el autor Brito Parra (2015) realizó un estudio acerca de la motivación y la intención de ser físicamente activo en adolescentes ecuatorianos y españoles. En dicha investigación, el propósito del autor se centró en analizar el papel predictivo de las orientaciones motivacionales, la motivación intrínseca, el flow disposicional y el gusto por la educación física sobre la intención de ser físicamente activo, en una muestra que incluyó a 1571 adolescentes escolarizados con una edad promedio de 13 años. Los resultados de la investigación arrojan que el flow disposicional, la motivación intrínseca y el gusto por la educación física se destacan como principales predictores de la intención de ser físicamente activo.

En este estudio, se ha tomado a las variables: motivación intrínseca e intención de ser físicamente activas/os en el futuro, debido a que, al igual que el autor Brito Parra (2015), y en relación a lo manifestado en el marco teórico de este trabajo, se considera que existe una considerada relación entre ambas variables, razón por la cual resultó interesante estudiar dicha relación en el ámbito de las clases de educación física que las/os estudiantes de escuelas medias encuestados/as cursan de manera obligatoria.

Con respecto a la variable gusto por la educación física, Brito Parra (2015) la incluyó en su estudio, acerca del modelo por la relevancia que los factores actitudinales han mostrado sobre la intención de persistir en la práctica (Escartí y Gutiérrez, 2001; Papaioannou, 2000) y su relación con variables motivacionales como la motivación intrínseca (Grastén, Jaakkola, Liukkonen, Watt, y Yli-Piipari, 2012; Halvari, Skjesol, y Bagoien, 2011) y la orientación motivacional (Langdon, Monsma y Webster, 2009; Papaioannou, Tsigilis, Kosmidou, y Milosis, 2007). En el estudio, al cual se está haciendo referencia, el instrumento para medir el gusto por la educación física, constó de un ítem en el que se preguntó "¿Cuánto te gusta la educación física?". Brito Parra (2015) especifica que la respuesta es cerrada con una escala tipo Likert cuya puntuación oscila entre 1= totalmente en desacuerdo y 5= totalmente de acuerdo. Para este autor, en su estudio, la clase de educación física se presenta como un entorno de relevancia en el que el adolescente puede adquirir hábitos de práctica (González-Cutre, 2009; Moreno, Zomeño, Marín, Cervelló, y Ruiz, 2009). Agrega, además, que las variables actitudinales como el nivel

de satisfacción, gusto por la asignatura o grado de diversión son motivo actual de investigación (Baena-Extremera, Granero-Gallegos, Bracho-Amador, y Pérez-Quero, 2012; García Calvo, Sánchez-Miguel, Leo, Sánchez-Oliva, y Amado, 2012; Granero Gallegos et al., 2014) por su posible relación con el interés del individuo en la práctica deportiva y, en consecuencia, en la adquisición y adherencia de hábitos de ejercicio físico.

Se podría manifestar, además, que este trabajo de investigación tiene la finalidad de aportar conocimientos con respecto a la relación que tiene la motivación intrínseca de las/os estudiantes de escuelas medias del sistema educativo argentino, con la intención de ser físicamente activas/os en el futuro debido a que no se encuentran trabajos de investigación en los cuales se estudie solamente estas dos variables con sus respectivas relaciones pero sí hay investigaciones que estudian relaciones con otras variables. Tampoco hay trabajos que se centren particularmente en la educación física, por el contrario, la mayoría de ellos se centra en el deporte. Por consiguiente, con este estudio se intenta ayudar con la recolección y el análisis de datos que contribuyan al enriquecimiento de una investigación a nivel macro, que comprende los países de Brasil, Colombia, España y Argentina para poder comparar las variables estudiadas y así proponer información valiosa, siendo esto uno de los puntos altos del trabajo de investigación, lo cual justifica el mismo.

Si se habla de garantizar la salud de la población y de prevenir ciertas enfermedades, como las endémicas, uno de los principales factores es el mantenimiento de la práctica de la actividad física-deportiva a lo largo de la vida adulta. Ahora bien, la adolescencia, período vital, es donde se produce un considerable abandono de cualquier práctica física y/o deportiva por parte de la población. ¿Dónde los adolescentes pueden orientar sus conductas hacia la actividad física y su posterior mantenimiento en la vida adulta? Resulta que la clase de educación física es considerada como un entorno primordial donde los adolescentes pueden orientar o re orientar sus conductas hacia la práctica de actividades físicas. Para poder conseguir esto, diferentes líneas de investigación en los últimos tiempos marcan a las variables motivacionales como factores fundamentales a tener en cuenta a la hora de promover actuaciones concretas que reduzcan el abandono de la práctica físico-deportiva en esas edades y ayuden a la adherencia fuera del entorno de la escuela. El abordaje de esta problemática se ha establecido en los últimos tiempos desde las teorías de las Metas de Logro (Nicholls, 1989) y de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1985), y en este trabajo, se

intenta colaborar con la recolección y el análisis de datos que aporten al enriquecimiento de una investigación a nivel macro (que comprende otros países), centrando el objeto de estudio en la autopercepción de las/os estudiantes variando el análisis del clima motivacional (variable contextual que refiere a la intervención del docente) por el de orientación motivacional (da información de la disposición del alumno/a). Así se podrá comparar a nivel macro, perfiles motivacionales de estudiantes.

Esta investigación podrá permitir sentar las bases para futuras investigaciones o estudios que vayan surgiendo de la problemática que aquí se plantea. Y en cuanto a su alcance, podría abrir nuevos caminos para estudios sustantivos que presentes situaciones similares como las que se plantean en esta investigación, siendo un marco de referencia.

En lo que respecta al conocimiento generado, el actual trabajo realizó una revisión conceptual del rol de la educación física a través de la historia y la importancia que adquiere para las/os estudiantes en la conformación tanto de la constitución de la corporeidad como de la subjetividad ya que se relacionan las clases de educación física con las orientaciones motivacionales y la intención de mantener actividad física en el futuro y el nivel de estado de flow en las mismas.

El presente trabajo se propone aportar un conocimiento respecto a la relación que tienen las variables: orientación motivacional, el estado de flow y la motivación intrínseca de estudiantes de nivel secundario, con la intención de mantener la actividad física-deportiva en el futuro. Esto será relevante e importante para que una vez concluida la secundaria las/os estudiantes continúen y/o inicien el hábito para un mejor y mayor estado de bienestar.

1.7. Hipótesis general

Existe relación entre los niveles de motivación intrínseca, los niveles de gusto por la educación física y los niveles de intención de ser físicamente activos

1.7.1. Hipótesis específicas

- La intención de mantener a futuro la práctica de actividad física-deportiva en estudiantes del secundario del sistema educativo formal argentino se relaciona positivamente con los niveles medio, alto y muy alto de motivación intrínseca.
- La intención de mantener a futuro la práctica de actividad física-deportiva en estudiantes del secundario del sistema educativo formal argentino se relaciona positivamente con los niveles bastante y mucho de gusto por la educación física.
- Los niveles alto y muy alto de motivación intrínseca se relacionan de forma positiva con los niveles bastante y mucho de gusto por la educación física en estudiantes del secundario del sistema educativo formal argentino.
- Los niveles de motivación intrínseca, son cada vez más bajos a medida que se avanza de año de cursada en la secundaria.
- Los niveles de motivación intrínseca, de gusto por la educación física y de intención futura de práctica de actividad física-deportiva son más bajos en mujeres que en varones.

1.8. Objetivos

Objetivo General:

Establecer la relación entre la motivación intrínseca, la intención de ser físicamente activos en el futuro y el gusto por la educación física de las/os estudiantes de escuela secundaria de nivel medio.

1.8.1. Objetivos Específicos:

- Identificar el nivel de motivación intrínseca de las/os estudiantes de educación física de nivel secundario.
- Identificar el nivel de intención futura de práctica de actividad física-deportiva de las/os estudiantes de educación física de nivel secundario.
- Establecer la relación de los niveles de motivación intrínseca de mujeres y varones de escuela secundaria con los niveles de gusto por la educación física.
- Establecer la relación de los niveles de intención futura de práctica de actividad física-deportiva de las/os estudiantes de educación física del nivel secundario con los niveles de gusto por la educación física.
- Describir el comportamiento de la variable motivación intrínseca a medida que se avanza de año de cursada en el secundario.
- Describir el comportamiento de las variables (motivación intrínseca, gusto por la educación física e intención futura de práctica de actividad física-deportiva) y de sus relaciones según la cuota sexo y año de cursada (o curso).

2. Segunda Parte: Materiales y Método

2.1. Tipo de diseño

Para comenzar con este punto, es importante aclarar lo que es un diseño de investigación. La tipología hace referencia al alcance que puede llegar a tener una investigación científica (Hernández Sampieri, Batista Lucio y Fernández Collado, 1991). El diseño constituye la estructura de un trabajo científico porque proporciona dirección y a su vez, sistematiza la investigación. De acuerdo a Hernández Sampieri, Batista Lucio y Fernández Collado (1991) el tipo de diseño depende de dos factores, uno tiene que ver con el estado del conocimiento y otro con el enfoque que el investigador le quiera dar.

Precisamente esta investigación es de tipo descriptiva porque está orientada, valga la redundancia, a: “describir el comportamiento de variables, y/o identificar tipos o pautas características resultantes de las combinaciones de valores entre varias de ellas” (Ynoub, 2007, p.82). En simples palabras, la investigación busca describir situaciones y eventos, como por ejemplo, decir como es y cómo se manifiesta determinado fenómeno (Hernández Sampieri, Batista Lucio y Fernández Collado, 1991), precisamente en esta investigación, la motivación intrínseca (y sus posibles relaciones con el estado de flow, orientación motivacional y la intención de ser físicamente activo/a) que se presenta en los/as estudiantes de educación física de nivel secundario. Además, en este tipo de diseño, se trabaja para la producción y examen sistemático de la información. Tal y como exponen Hernández Sampieri, Batista Lucio y Fernández Collado (1991), los diseños descriptivos “se centran en medir con la mayor precisión posible”. En los diseños descriptivos, se analiza el comportamiento de las variables de forma independiente, es decir, se caracteriza cómo se comporta cada variable y se puede estudiar una o varias variables. De lo que tratan es de describir qué valor/es asume cada una en sí misma. También es correlacional ya que se intenta medir el grado de correlación entre dos o más variables (en un contexto en particular). La intención de este tipo de diseño es saber si existe relación entre esas variables para luego determinar cuál es el grado de correlación, por ejemplo, por medio del problema se busca identificar qué tipos de relaciones se establecen entre orientación motivacional, motivación intrínseca y estado de flow con la intención de ser físicamente activo/a.

En este trabajo se intentan medir las posibles relaciones existentes entre la motivación intrínseca e intención de ser físicamente activo/a en un futuro; motivación intrínseca y gusto por la educación física; y, por último, intención de ser físicamente activo/a en un futuro con el gusto por la educación física, para poder determinar cuál sería el grado de correlación entre ellas. También se intenta medir las posibles relaciones de las variables mencionadas según la cuota sexo y año de cursada.

Se concluye entonces que, de acuerdo al estado de arte y tipo de conocimiento a alcanzar, la investigación utiliza un diseño descriptivo-correlacional.

Con respecto al tiempo, se puede confirmar que se trata de un diseño sincrónico. En la investigación se hace un corte transversal al problema y se analizan los datos obtenidos del grupo de personas a las cuales se les administró el cuestionario. Ahora bien, debe quedar claro que el corte transversal hace referencia a la medición de una o varias variables en un momento determinado (en un tiempo único) y no a lo largo del tiempo. Precisamente en esta investigación, se les administró una sola vez el cuestionario al grupo elegido y al no haber inconvenientes, se realizó por única vez y se analizaron los estados específicos que presentaron las variables de estudiantes de diversos colegios de la Argentina durante los años 2014, 2015 y 2016 y, de esta manera, conocer los motivos por los cuales se evidencia una deserción de las/os estudiantes de nivel medio en las clases de educación física para aportar herramientas que permitan mejorar la clases y disminuir dicha deserción.

De acuerdo al contexto de dato, se trata de una investigación de campo (en terreno) ya que la recolección de los datos se ha realizado en el terreno mismo del fenómeno que se ha investigado. De acuerdo a Gómez y Perelló (2006), este tipo de investigación se lleva a cabo en el marco de una situación real determinada, y los datos son obtenidos por recolección e indagación. En esta investigación, se han administrado los cuestionarios en los diversos colegios escuela donde las/os alumnas/os experimentaron con ellas por medio de los cuestionarios y así recolectar datos (en el marco de una situación real determinada).

Por último, y con respecto a la búsqueda de conocimiento, se trata de un diseño de investigación aplicada (práctica) ya que la intención está puesta en que el conocimiento que se obtenga del desarrollo del proceso pueda ser aplicado para contribuir con las/os estudiantes y su intención futura de práctica de actividad física. Su principal objetivo se basa en resolver problemas prácticos. Este tipo de investigación persigue fines directos, su

aplicación es inmediata (Gómez y Perelló, 2006) y está relacionada con la finalidad de la ciencia aplicada.

Los resultados de la investigación podrían posibilitar elementos de juicio a las instituciones de nivel secundario de la Argentina, las cuales podrían tomar esos elementos para gestionar cambios en sus planificaciones.

2.1.1. Diseño del objeto: Matrices 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	R1:1° R2:2° R3:3° R4:4° R5:5° R6:6°			Preguntar al estudiante
Variable	Valores	Indicadores		
		Dimensiones	Valores	Procedimiento

<u>V. 5:</u> Bachillerato con orientación en educación física	<u>R1:</u> Sí <u>R2:</u> No			Preguntar al estudiante
<u>V. 6:</u> Calificación de Educación Física del año anterior	<u>R1:</u> 1 <u>R2:</u> 2 <u>R3:</u> 3 <u>R4:</u> 4 <u>R5:</u> 5 <u>R6:</u> 6 <u>R7:</u> 7 <u>R8:</u> 8 <u>R9:</u> 9 <u>R10:</u> 10			Preguntar al estudiante
<u>V. 7:</u> Gusto por la Educación Física	<u>R1:</u> Nada <u>R2:</u> Poco <u>R3:</u> Normal <u>R4:</u> Bastante <u>R5:</u> Mucho			Preguntar al estudiante
<u>V. 8</u> : Frecuencia semanal con que realiza actividad física extenuante durante más de 15 minutos en el tiempo libre	<u>R1:</u> 0 vez por semana <u>R2:</u> 1 vez por semana <u>R3:</u> 2 veces por semana <u>R4:</u> 3 veces por semana <u>R5:</u> 4 veces por semana <u>R6:</u> 5 veces por semana <u>R7:</u> 6 veces por semana <u>R8:</u> 7 veces por semana			Preguntar al estudiante
Variable	Valores	Indicadores		
		Dimensiones	Valores	Procedimiento
<u>V. 9</u> : Frecuencia semanal con que realiza actividad física moderada durante más	<u>R1:</u> 0 vez por semana <u>R2:</u> 1 vez por semana <u>R3:</u> 2 veces por semana <u>R4:</u> 3 veces por semana <u>R5:</u> 4 veces por semana <u>R6:</u> 5 veces por semana <u>R7:</u> 6 veces por semana <u>R8:</u> 7 veces por semana			Preguntar al estudiante

de 15 minutos en el tiempo libre				
V. 10 : Frecuencia semanal con que realiza actividad física suave durante más de 15 minutos en el tiempo libre	<u>R1</u> : 0 vez por semana <u>R2</u> : 1 vez por semana <u>R3</u> : 2 veces por semana <u>R4</u> : 3 veces por semana <u>R5</u> : 4 veces por semana <u>R6</u> : 5 veces por semana <u>R7</u> : 6 veces por semana <u>R8</u> : 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	<u>R1</u> : Nunca/Raramente <u>R2</u> : A veces <u>R3</u> : A menudo			Preguntar al estudiante

Variable	Valores	Indicadores		
		Dimensiones	Valores	Procedimiento
V. 12: Nivel de orientación motivacional Hacia la	<u>R1</u> : Nulo <u>R2</u> : Bajo <u>R3</u> : Medio <u>R4</u> : Alto <u>R5</u> : Muy Alto	D₁ : 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. D₂ : Nivel de acuerdo manifestado a la sensación de éxito en las clases de educación	R1: Totalmente en desacuerdo R2: En desacuerdo R3: Indiferencia R4: De acuerdo R5: Totalmente de acuerdo *Compartidos por cada una de las	Preguntar al estudiante

tarea		dimensiones	
		<p>física, con respecto al aprendizaje de una nueva habilidad.</p> <p>D₃: Nivel de acuerdo manifestado a la sensación de éxito en las clases de educación física, con respecto al aprendizaje.</p> <p>D₄: 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.</p> <p>D₅: Nivel de acuerdo manifestado a la sensación de éxito en las clases de educación física, en cuanto al trabajo constante.</p> <p>D₆: 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.</p> <p>D₇: 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.</p> <p>D₈: Nivel de acuerdo manifestado a la sensación de éxito en las clases de educación física, con respecto a desarrollar todas las habilidades propias.</p>	

<p>V. 13 Nivel de Orientación motivacional hacia el ego</p>	<p>R1:Nulo R2:Bajo R3: Medio R4: Alto R5:Muy Alto</p>	<p>D₁: Nivel de acuerdo manifestado respecto a ser el/la único/a capaz de realizar el ejercicio. D₂: Nivel de acuerdo manifestado respecto a poder hacer las cosas mejor que el resto de los/las compañero/as. D₃: Nivel de acuerdo manifestado respecto a que los demás no puedan hacer las cosas tan bien como uno. D₄: Nivel de acuerdo manifestado respecto al fracaso de otro/as. D₅: Nivel de acuerdo manifestado respecto a ser el ganador. D₆: Nivel de acuerdo manifestado respecto a obtener la más puntuación más alta. D₇: Nivel de acuerdo manifestado respecto a convertirse en el mejor. D₈: Nivel de acuerdo manifestado respecto a contar con más habilidades que lo/as demás.</p>	<p>R1: Totalmente en desacuerdo R2: En desacuerdo R3: Indiferencia R4: De acuerdo R5: Totalmente de acuerdo</p> <p>*Compartidos por cada una de las dimensiones</p>	<p>Preguntar al estudiante</p>
---	---	---	---	--------------------------------

Variable	Valores	Indicadores				
	<p>R1: Nulo R2: Bajo R3: Medio R4: Alto R5:</p>	<p>Dimensiones</p> <p>D₁ : Equilibrio entre habilidad y reto.</p>	<p>Valores</p> <p>R1:Nulo R2:Bajo R3: Medio R4:</p>	<p>Sub-dimensiones</p> <p>D_{1a}: Nivel de acuerdo manifestado respecto al conocimiento de que en las clases de</p>	<p>Valores*</p> <p>R1: Totalmente en desacuerdo R2: En desacuerdo</p>	<p>Procedimiento</p> <p>Preguntar al estudiante</p>

<p>V.14 Nivel de Estado de Flow</p>	<p>Muy Alto</p>		<p>Alto R5:Mu y Alto</p>	<p>educación física, las habilidades propias le permitirán hacer frente al desafío que se le plantea.</p>	<p>o R3: Indiferencia R4: De acuerdo R5: Totalmente de acuerdo *Compartidos por cada una de las subdimensiones</p>
				<p>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.</p>	
				<p>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.</p>	
				<p>D_{1d}: Nivel de acuerdo manifestado respecto a que, en las clases de educación física, las dificultades</p>	

			están en el mismo nivel que las habilidades propias para superarlas.			
		<p>D₂ : Combinación/ unión de la acción y el pensamiento</p>	<p><u>R1:</u> Nulo</p> <p><u>R2:</u> Bajo</p> <p><u>R3:</u> Medio</p> <p><u>R4:</u> Alto</p> <p><u>R5:</u> Muy Alto</p>	<p>D_{2a}: Nivel de acuerdo manifestado con la realización en las clases de educación física, de gestos correctos de forma automática.</p>	<p>R1: Totalmente en desacuerdo o R2: En desacuerdo o R3: Indiferencia a R4: De acuerdo R5: Totalmente de acuerdo *Compartidos por cada una de las subdimensiones</p>	<p>Preguntar al estudiante</p>
			<p>D_{2b}: Nivel de acuerdo manifestado con la percepción de que las cosas suceden automáticamente en las clases de EF.</p>			
			<p>D_{2c}: Nivel de acuerdo manifestado con que, en las clases de educación física, mi ejecución es automática.</p>			
			<p>D_{2d}: Nivel de acuerdo manifestado respecto a que, en las clases de educación física, la realización de</p>			

			las cosas es espontánea y automática.		
	D₃ : Claridad de objetivos	R1: Nulo R2: Bajo R3: Medio R4: Alto R5: Mu y Alto	D_{3a}: Nivel de acuerdo manifestado respecto al conocimiento claro de lo que se quiere hacer en las clases de EF.	R1: Totalmente en desacuerdo o R2: En desacuerdo o R3: Indiferencia a R4: De acuerdo R5: Totalmente de acuerdo *Compartidos por cada una de las subdimensiones	Preguntar al estudiante
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.		
	D₄ :	R1: Nulo	D_{4a}: Nivel de	R1:	Preguntar al

	<p>Feedback claro y sin ambigüedades</p>	<p>o R2: Bajo R3: Medio R4: Alto R5: Muy Alto</p>	<p>acuerdo manifestado respecto a tener realmente claro cómo se están realizando las ejecuciones en las clases de educación física.</p> <p>D_{4b}: Nivel de acuerdo manifestado respecto a saber lo bien que se está haciendo algo en las clases de educación física</p> <p>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.</p> <p>D_{4d}: Nivel de acuerdo manifestado respecto a la confirmación en la clase de educación física de una muy buena realización.</p>	<p>Totalmente en desacuerdo R2: En desacuerdo R3: Indiferencia R4: De acuerdo R5: Totalmente de acuerdo *Compartidos por cada una de las subdimensiones</p>	<p>estudiante</p>
	<p>D₅ :</p>		<p>D_{5a}: Nivel de</p>	<p>R1:</p>	<p>Preguntar al</p>

		<p>Concentración sobre la tarea que se está realizando.</p>	<p>R1: Nulo R2: Bajo R3: Medio R4: Alto R5: Muy Alto</p>	<p>acuerdo manifestado respecto a que, en las clases de educación física, la atención está completamente enfocada en lo que se está realizando.</p> <p>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.</p> <p>D_{5c}: Nivel de acuerdo manifestado respecto a tener una total concentración en las clases de educación física.</p> <p>D_{5d}: Nivel de acuerdo manifestado respecto a estar totalmente concentrado/a en lo que se está haciendo, en las clases de</p>	<p>Totalmente en desacuerdo R2: En desacuerdo R3: Indiferencia R4: De acuerdo R5: Totalmente de acuerdo *Compartidos por cada una de las subdimensiones</p>	<p>estudiante</p>
--	--	--	---	---	--	-------------------

		educación física.			
	<p style="text-align: center;">D₆ : Sentimiento de control</p>	<p>R1: Nul o R2: Baj o R3: Medio R4: Alto R5: Mu y Alto</p>	<p>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.</p>	<p style="text-align: center;">R1: Totalmente en desacuerdo o R2: En desacuerdo o R3: Indiferencia a R4: De acuerdo R5: Totalmente de acuerdo *Compartidos por cada una de las subdimensiones</p>	<p style="text-align: center;">Preguntar al estudiante</p>
<p>D_{6b}: Nivel de acuerdo manifestado respecto al sentimiento de poder controlar, en las clases de educación física, lo que se está haciendo.</p>					
<p>D_{6c}: Nivel de acuerdo manifestado respecto al sentimiento de control total, en las clases de educación física.</p>					
<p>D_{6d}: Nivel de acuerdo respecto al sentimiento de control total del propio cuerpo, en las clases de educación física.</p>					

		<p style="text-align: center;">D₇ : Pérdida de cohibición o de autoconciencia</p>	<p>R1:Nul o R2:Baj o R3: Medio R4: Alto R5:Mu y Alto</p>	<p>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.</p> <p>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.</p> <p>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</p> <p>D_{7d}: Nivel de acuerdo manifestado</p>	<p>R1: Totalmente en desacuerdo o R2: En desacuerdo o R3: Indiferencia a R4: De acuerdo R5: Totalmente de acuerdo *Compartidos por cada una de las subdimensiones</p>	<p>Preguntar al estudiante</p>
--	--	--	---	--	---	--------------------------------

		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.		
	<p>D₈ : Transformación en la percepción del tiempo</p>	<p>R1: Nulo R2: Bajo R3: Medio R4: Alto R5: Muy Alto</p>	<p>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).</p>	<p>R1: Totalmente en desacuerdo o R2: En desacuerdo o R3: Indiferencia a R4: De acuerdo R5: Totalmente de acuerdo *Compartidos por cada una de las subdimensiones</p>
			<p>D_{8b}: Nivel de acuerdo manifestado respecto a que, en las clases de educación física, el paso del tiempo parece ser diferente al normal.</p>	
			<p>D_{8c}: Nivel de acuerdo manifestado respecto a que, en las clases de educación física, se</p>	

Preguntar al estudiante

			<p>siente como el tiempo pasa rápidamente.</p> <p>D_{8d}: Nivel de acuerdo manifestado respecto que, en las clases de educación física, se pierde la noción normal del tiempo.</p>		
		<p>D₉ : Experiencia autotélica</p>	<p>R1: Nulo R2: Bajo R3: Medio R4: Alto R5: Muy Alto</p> <p>D_{9a}: Nivel de acuerdo manifestado respecto a que en las clases de educación física, realmente la experiencia resulta divertida.</p> <p>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.</p> <p>D_{9c}: Nivel de acuerdo manifestado respecto a que en las clases de educación</p>	<p>R1: Totalmente en desacuerdo o R2: En desacuerdo o R3: Indiferencia a R4: De acuerdo R5: Totalmente de acuerdo *Compartidos por cada una de las subdimensiones</p>	<p>Preguntar al estudiante</p>

			<p>física la experiencia deja una impresión satisfactoria.</p> <p>D_{9d}: Nivel de acuerdo manifestado respecto a que en las clases de educación física, la experiencia es muy valiosa y reconfortante.</p>	
<p>V. 15: Nivel de Motivación intrínseca</p>	<p>R1:Nu lo R2:Ba jo R3: Medio R4: Alto R5: Muy alto</p>	<p>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. 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.</p>	<p>R1:Totalmente en desacuerdo R2: En desacuerdo R3: Indiferencia R4: De acuerdo R5: Totalmente de acuerdo *Compartidos por cada una de las dimensiones</p>	<p>Preguntar al estudiante</p>
<p>V. 16: Nivel de</p>	<p>R1:Nu lo</p>	<p>D₁: Nivel de interés</p>	<p>R1: Totalmente en desacuerdo R2: En desacuerdo</p>	<p>Preguntar al estudiante</p>

<p>Intención futura de práctica de actividad física-deportiva</p>	<p>R2: Bajo R3: Medio R4: Alto R5: Mucho y Alto</p>	<p>manifestado por el desarrollo de la forma física. D₂: Nivel de acuerdo manifestado por la práctica deportiva, al margen de las clases de Educación Física. D₃: Nivel de intención manifestada de formar parte de un club deportivo de entrenamiento al terminar el colegio. D₄: Nivel de intención manifestada por mantenerse físicamente activo/a, después de terminar el colegio. D₅: Nivel manifestado de prácticas habituales de deporte en el tiempo libre.</p>	<p>R3: Indiferencia R4: De acuerdo R5: Totalmente de acuerdo *Compartidos por cada una de las dimensiones</p>	
--	--	---	--	--

2.2. Instrumentos para la producción de datos

El instrumento de producción de datos ha sido un cuestionario de autoadministración (ver modelo de cuestionario en anexo 2). Se ha seleccionado ya que ha resultado ser una herramienta viable, confiable y de práctica administración para las/os adolescentes de nivel medio. La recolección de datos se ha realizado en el contexto de campo para que la

información sea obtenida directamente por la investigadora mediante dicho instrumento. Según Ynoub (2007) el instrumento “es el dispositivo material que se usa para aplicar o administrar los indicadores seleccionados en instancias anteriores a la investigación” (p. 103).

Padua (1994) sostiene que revisar los aspectos más técnicos de la construcción del cuestionario puede colaborar a la minimización de los errores en el registro de datos. Precisamente, en este cuestionario, todos los aspectos se encuentran relacionados. Se trata de una unidad cuyos componentes se complementan con ítems que se relacionan a las unidades de análisis, como así también, a las variables y dimensiones.

Además, según el mismo autor, el respondente puede manifestar altos o bajos niveles de motivación al momento de contestar las preguntas, dependiendo de factores tales como el tipo de preguntas, la apariencia del entrevistador, etc. Si bien estos factores hacen referencia al cuestionario como proceso, hay dos factores muy importantes que tienen que ver con el cuestionario como unidad y son: el orden de las preguntas y el tamaño (en términos de tiempo) del cuestionario (Padua, 1994). Se debe explicitar, además, que se trata de un cuestionario auto-administrado, el cual está organizado de manera concreta y explicativa. Dicho cuestionario organiza primero la información que propondrá significado a la persona entrevistada con respecto a lo importante que resulta su contribución para esta investigación.

Por otro lado, se remarca que los cuestionarios fueron administrados por una profesora de educación física y los respondentes son alumnas y alumnos de 3° año del secundario que quisieron, a voluntad, responder las preguntas. Con respecto al contexto, se llevó a cabo en el gimnasio donde realizan educación física ya que en ese horario estaba ocupado por ellas/os solamente. Y en relación al tiempo, los cuestionarios no tardaron más de 30 minutos en responderse, incluido el cuestionario a la docente a cargo (el cual era más largo). Por supuesto que las y los alumnos sabían de antemano el tiempo aproximado que iban a tardar, algunos/as más y otros/as menos.

En general, y como plantea Padua (1994), las preguntas del cuestionario se presentan reunidas en campos de intereses análogos. Precisamente, las primeras preguntas hacen referencia a información personal (como la edad, género, año que cursa, calificación, etc.) para que el entrevistado o la entrevistada logre relajarse y así poder cooperar con el

cuestionario. Además, cada grupo de preguntas está encabezado por un título con letra negrita (sirviendo de guía para quienes responden).

Las siguientes preguntas tienen que ver con detallar la calidad y la cantidad de actividad físico-deportiva que la/el adolescente realiza a la semana (fuera de la clase de educación física); lo que siente durante las clases de educación física (por ejemplo si se siente cómodo/a); motivos por los cuales participa de las clases. Las últimas preguntas ofrecen datos que tienen que ver con la valoración personal que las/os adolescentes hacen con respecto a los intereses y deseos propios.

Además del orden de las preguntas, también se puede hablar acerca del tamaño del cuestionario. Se trató de un cuestionario de tamaño mediano, el cual favoreció a que las/os alumnas/os no lo abandonaran puesto que “un cuestionario demasiado largo, por otro lado, no es aconsejable ya que podría ser difícil mantener en un nivel adecuado el interés del entrevistado” (Padua, 1994, p.89). Con respecto a las preguntas, se trataron de preguntas cerradas, o también llamadas precodificadas (Ynoub, 2013) con múltiples respuestas ya que cada una de ellas presentaba cinco jerarquías de valoración para responder, es decir, eran varias las alternativas para escoger (Padua, 1994). Las respuestas del instrumento de producción de datos han sido cerradas y se han respondido con una escala tipo Likert (tipo de instrumento de medición o de recolección de datos que se dispone en investigaciones sociales para medir actitudes) donde la puntuación corresponde a:

1= totalmente en desacuerdo

2= en desacuerdo

3= indiferente

4= de acuerdo

5= totalmente de acuerdo

Nuestro cuestionario se realiza de la siguiente manera (Anexo 5).

Cuestionario Piloto: una vez confirmado el cuestionario se procede a la aplicación del mismo a un grupo experimental con la finalidad de comprobar si la extensión es correcta, si hay que corregir el modo en el que se presentan las preguntas o el orden de las mismas, entre otras cuestiones. Realizar la prueba piloto debe colaborar a recoger todo tipo de información, en especial las reacciones de los encuestados para poder luego optimizar la forma definitiva del cuestionario y aplicarlo en la muestra total.

En esta investigación, se realizó en primer lugar una prueba piloto en la que se convocaron a dos alumnas/os, en lo posible un varón y una mujer, de cada año (del nivel medio: 1°, 2°, 3°, 4°, 5° y 6° año) de la escuela secundaria sobre la que se hizo el trabajo, obteniendo así un total de 12 estudiantes. La selección de esos 12 estudiantes fue casual (Padua, 1994) de sujeto voluntario (Hernández Sampieri, Batista Lucio y Fernández Collado, 1991), es decir, los sujetos asistieron casualmente ese día en que se realizó el pilotaje y aceptaron voluntariamente participar del mismo, sin obligación. Si bien el cuestionario fue de autoadministración, en la primer parte, los y las estudiantes debieron completar determinada información requerida (edad, año de cursada, si el colegio es privado o público, etc), y esto, lo realizaron con la ayuda de la persona que encabezaba la prueba piloto.

Luego de realizar el pilotaje, se concluyó que algunos ítems se podrían aclarar antes de que los estudiantes respondan, durante las consignas, para que los mismos entiendan ciertas cuestiones y estén más tranquilos a la hora de responder. Algunos de los ítems a los que se hace referencia tienen que ver con avisarles el tiempo en que podría llevarles completar el cuestionario, que pregunten las dudas o inquietudes y no que respondan por responder, que el cuestionario debe responderse por completo si no se descarta, que es individual y no obligatorio, etc. Al realizar el pilotaje, se encontraron falencias, una de ellas tiene que ver con el significado de algunas palabras en las preguntas del cuestionario. Esta falencia derivó a que se confeccione un glosario (el mismo se presenta en el anexo N° 6). Por otro lado, algunos/as alumnos/as manifestaron que las preguntas se repetían.

Además de lo relatado también se puede compartir que durante la prueba piloto se evidenció un buen clima para realizar la actividad, ya sea por parte de los alumnos como por parte de la docente que acompañaba a los mismos.

Se debe subrayar que, en lo particular, el cuestionario está constituido por algunos cuestionarios validados previamente para medir las variables correspondientes a las orientaciones motivacionales, el estado de flow, la motivación intrínseca y la intención de realizar actividad física en el futuro. Se detalla a continuación de qué manera está establecido el cuestionario.

La primera hoja del cuestionario examina sobre las variables socio demográficas como: género, edad, colegio, curso. También se indaga sobre la calificación en educación física en el año anterior; la práctica de alguna actividad físico-deportiva fuera de la clase de

educación física y el nivel de la misma. Luego de estas variables, y a modo de información, se aclara la escala del cuestionario y se especifica que no hay límite de tiempo, no hay respuestas correctas o incorrectas y se agradece la colaboración.

Precisamente en el cuestionario y haciendo referencia a la orientación motivacional, la misma está conformada por diez ítems. Se basa en el Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire, cuyas siglas son: TEOSQ (versión española) adaptado a la Educación Física. Este ha sido considerado un instrumento muy útil para medir diferencias individuales en las perspectivas de meta que se llevan a cabo en el contexto preciso de la educación física (Peiró Velert y Sanchis Gimeno, 2004). Cabe aclarar que las respuestas que corresponden a dicho cuestionario son cerradas.

Con respecto al estado de Flow, el mismo se intenta medir por medio de la Escala de Disposición al Flow, cuyo nombre en inglés es Dispositional Flow Scale de Jackson, Thomas, Marsh y Smethurt (2001) en García Calvo (2000 y 2002). El estado de Flow está conformado por doce ítems, lo que nos lleva a pensar que no se han podido evaluar las nueve dimensiones del Flow. Tal y como sostienen sus autores, en esta escala se les pide a los destinatarios que plasmen sus sensaciones de una manera general por medio de respuestas cerradas.

En el cuestionario, para la medición de la variable de motivación intrínseca, se utilizaron cuatro ítems de la Escala de Motivación Deportiva en versión española (Balaguer, Castillo y Duda, 2007) que en su versión original está compuesta por veintiocho ítems en los que se indaga sobre la desmotivación, la motivación externa (regulación externa, introyectada e identificada), y la motivación intrínseca (hacia el conocimiento, la ejecución y la estimulación), pero aquí se han utilizado solamente cuatro para medir dicha variable. Cabe remarcar que las preguntas son cerradas y se responden bajo la escala tipo Likert (descripta más arriba).

Por último se encuentra la variable intención de práctica futura. El cuestionario mide la Intencionalidad de ser físicamente activo de las y los estudiantes, mediante la Medida de la Intencionalidad para ser físicamente activo. Se trata de una herramienta que mide la intención de cada estudiante de ser físicamente activo/a tras su paso por el sistema educativo (Coterón López y Brito Parra, 2015). La versión original de esta herramienta se

compone de cinco ítems, al igual que este cuestionario. Nuevamente hay que aclarar que las respuestas son de tipo cerradas.

2.3. Cronograma de actividades en contexto

Se trabajó en contexto de terreno. La posición de las/os investigadoras/es no fue interactiva ya que el propósito estuvo puesto en recoger las manifestaciones de las y los estudiantes respecto de las variables que se les presentaron por medio de los cuestionarios. Si se hubiese tratado de un estudio cualitativo, posiblemente se hubiesen hecho manipulaciones de variables durante las clases de educación física, es decir, las/os investigadores se hubiesen implicado en la producción de sus datos. De acuerdo a Rubio y Varas (2004), la participación de las/os investigadoras/es ha sido pasiva ya que han interactuado con el medio pero tratando de mantener el máximo de objetividad y no tomando partido.

Actividad	Fecha
Primer contacto e intercambios de correos con la Institución vía e-mail.	2 de Mayo de 2016
Entrega de carta y reunión informativa, de manera personal.	6 de Mayo de 2016
Entrevista con equipo directivo para organizar el cronograma de administraciones.	1 de Junio de 2016
Realización de la Prueba piloto a 10 estudiantes de la escuela (un varón y una mujer de 1°, 2°, 3°, 4° y 5° año).	27 de Julio de 2016

2.4. Universo y muestra

Padua (1979) define universo o población como el “conjunto total de elementos que constituyen un área de interés analítico” (p. 63). Mientras que la muestra la define como un subconjunto del conjunto total que es el universo o población, es decir, se trata de una parte que tiene la misma estructura y composición interna que el conjunto total del cual forma parte. Por su parte, Hernández Sampieri, Batista Lucio y Fernández Collado (2003) afirman que “la muestra es, en esencia, un subgrupo de la población” (p. 175).

En esta investigación, el universo que se desea estudiar comprende a las y los estudiantes de educación física que cursan el nivel medio del sistema educativo formal argentino que asistieron a clases durante los años: 2014, 2015 y 2016. Cabe aclarar que la muestra comprende precisamente 6485 estudiantes de ambos sexos, de entre 12 y 18 años de edad, que asisten a clases de educación física en instituciones educativas de 13 provincias (comprendiendo 78 instituciones en 44 ciudades) de la Argentina, entre las cuales encontramos a: Buenos Aires, La Pampa, Córdoba, Santa Fe, Entre Ríos, Misiones, Corrientes, Formosa, Chaco, Santa Cruz, Chubut, San Luis y Tierra del Fuego.

La selección de la muestra cumple con el criterio sustancial debido a que su estructura es semejante a la estructura del universo.

La selección de la muestra se encuadra dentro de las muestras no probabilísticas o finalistas (Padua, 1979) ya que, por un lado, no se conocen las probabilidades de cada individuo o elemento de ser incluidos en la muestra debido a que todo depende de las características de la investigación; y por el otro, la escuela se ha elegido de manera deliberada con la participación de las/os sujetos de manera voluntaria (sujetos voluntarios), con la posibilidad de elegir si responder el cuestionario o no (Hernández Sampieri, Batista Lucio y Fernández Collado, 1991). Cada investigador que ha integrado el equipo de investigación en estos años eligió una institución educativa de acuerdo a las posibilidades de accesibilidad personal a la misma. Este tipo de selección muestral se define, de acuerdo a la clasificación de Ynoub (2014) como incidental o casual.

Por otro lado, para poder definir la cantidad de estudiantes que integrarían la muestra correspondiente a cada institución educativa, hubo que determinar la muestra, es así que se decidió organizar a los sujetos que conformarían la muestra de acuerdo a cuotas, y este tipo

de muestreo se utiliza cuando se intenta comparar varios grupos entre sí de acuerdo a algún criterio de selección en especial (Padua, 1994). De esta manera, se establecen cuotas, precisamente en este caso para poder establecer y determinar la muestra que conformaría a cada institución y así poder definir la cantidad de estudiantes que la integrarían. Se resolvió organizarlos por medio de dos cuotas: una fue el sexo o género (femenino – masculino), mientras que la otra fue año de cursada (de primero a sexto año).

Para realizar el pilotaje, se sortearon a las/os estudiantes de acuerdo a las dos cuotas planteadas, incluyendo doce mujeres y doce varones de cada año de cursada (primero, segundo tercero, cuarto, quinto y sexto año, este último sólo para las escuelas que tenían sexto año). Además, no se obligó a nadie a participar sino que se organizó el muestreo por participación voluntaria de cada uno de los sujetos.

A continuación se detallan cada una de las cuotas y los gráficos que las representan:

Cuota 1:

- 1. a Varones de 1er. Año: 572 alumnos
- 1. b Mujeres de 1er. Año: 575 alumnas

Cuota 2:

- 2. a Varones de 2do. Año: 575 alumnos
- 2. b Mujeres de 2do. Año: 596 alumnas

Cuota 3:

- 3. a Varones de 3er. Año: 562 alumnos
- 3. b Mujeres de 3er. Año: 616 alumnas

Cuota 4:

- 4. a Varones de 4to. Año: 572 alumnos
- 4. b Mujeres de 4to. Año: 579 alumnas

Cuota 5:

- 5. a Varones de 5to. Año: 569 alumnos

5. b Mujeres de 5to. Año: 557 alumnas

Cuota 6:

6. a Varones de 5to.Año: 353 alumnos

6. b Mujeres de 5to. Año: 359 alumnas

Género	Año						Total cuotas
	1°	2°	3°	4°	5°	6°	Género
Varones	562	575	562	572	569	353	3203
Mujeres	575	596	616	579	557	359	3282
Total cuota año	1147	1171	1178	1151	1126	712	6485

De una muestra total de 6485 alumnas y alumnos, se pueden establecer los siguientes porcentajes: el 17,69 % de las/os estudiantes de las escuelas secundarias asiste a 1° año, el 18,06% transita el 2° año, el 18,16% cursa 3° año, el 17,75 % asiste a 4° año, el 17,36 % cursa 5° año, mientras que solamente el 10,98% asiste a 6° año.

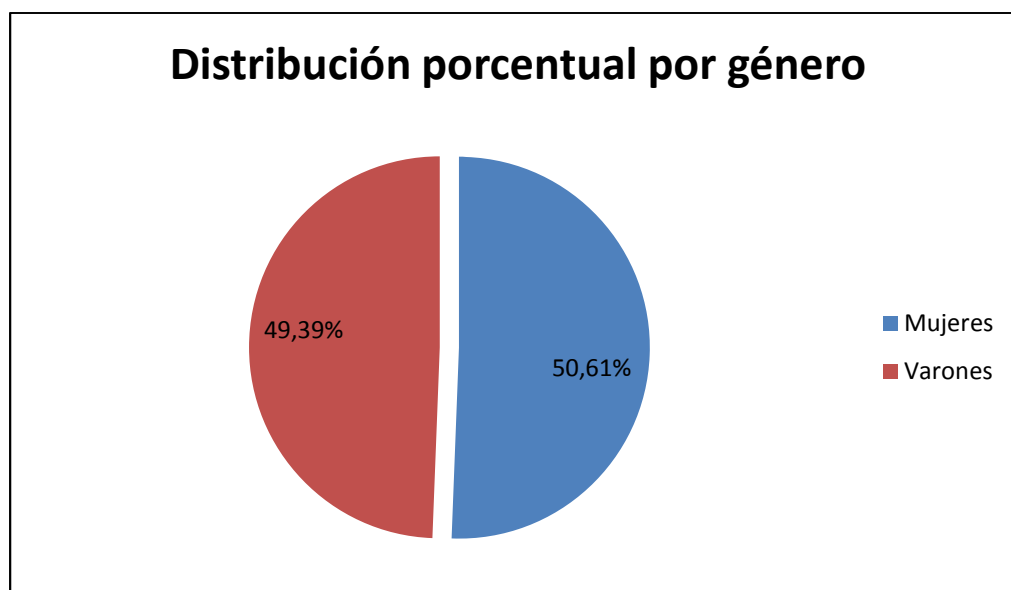
Los datos descriptos se pueden observar en la siguiente tabla y gráfico:

Cantidad alumnos/as x año		Porcentaje
1 AÑO	1147	17,69%
2 AÑO	1171	18,06%
3 AÑO	1178	18,16%
4 AÑO	1151	17,75%
5 AÑO	1126	17,36%
6 AÑO	712	10,98%
TOTAL	6485	100,00%

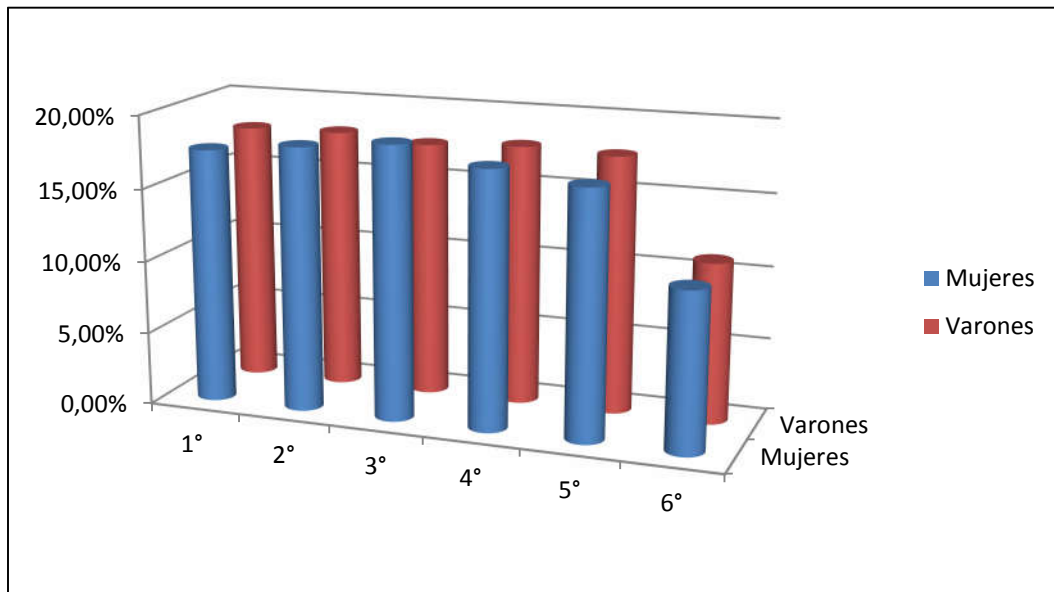
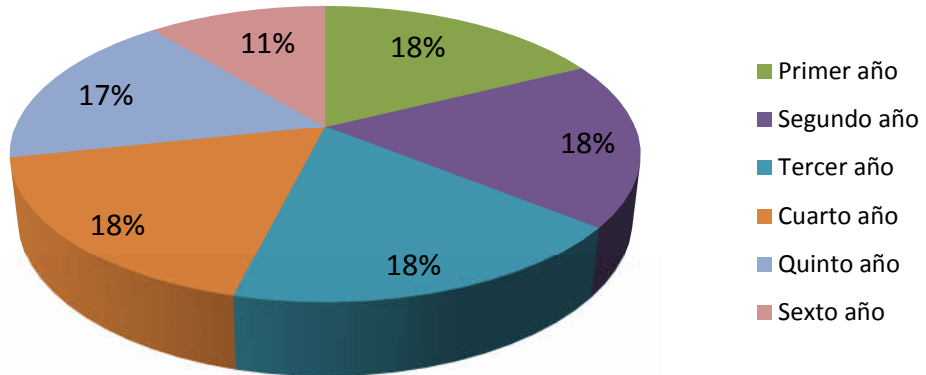
Del total de varones, el 17,85 % se encuentra en 1° año, el 17,95 % en 2° año, el 17,54 % en 3° año, el 17,85 % en 4° año, el 17,64 % en 5° año y el 11,02 % en 6° año. Por el lado de las mujeres, del total de ellas, el 17,51 % se encuentra en 1° año, el 18,15 % en 2° año, el 18,76 % en 3° año, el 17,64 % en 4° año, el 16,97 % en 5° año, mientras que el 10.93 % se encuentra en 6° año. El total de varones es de 3203 alumnos y el total de mujeres es de 3282 alumnas.

A continuación, se describen en tabla y gráfico los valores mencionados:

Año	Porcentaje varones	Porcentaje mujeres
1°	17,85 %	17,51 %
2°	17,95 %	18,15 %
3°	17,54 %	18,76 %
4°	17,85 %	17,64 %
5°	17,64 %	16,93 %
6°	11,02 %	10,93 %



Distribución de estudiantes por año de cursado



2.5. Plan de tratamiento y análisis de los datos

De acuerdo al autor Samaja (1994), se estaría, en este momento de la investigación, abordando la fase seis: tratamiento y análisis de datos. Esta fase tiene como finalidad

discutir e interpretar los datos a la luz del plan de análisis y de las hipótesis formuladas. La fase a la que estamos haciendo referencia cuenta con varios momentos, entre ellos encontramos uno que alude a discutir y analizar lo que se observa en las tablas, gráficos y demás instrumentos de presentación de datos.

El tratamiento y análisis de los datos se ha centrado principalmente en las variables (Samaja, 1994), realizando un análisis vertical de la matriz de datos.

Se ha realizado un tratamiento cuantitativo, haciendo el análisis en base a estadística descriptiva. La muestra se ha analizado en general y por cuotas (sexo y año de cursada).

2.5.1. Secuencia de actividades

2.5.1.1. Procesamiento de la información

El procesamiento de la información se ha realizado mediante la planilla de cálculos de Excel. Dicha planilla ha sido confeccionada por el equipo de investigación dirigido por Gómez y Coterón (en el anexo N° 7 se adjunta el manual de procedimiento para completar la planilla Excel).

Se han agrupado en filas las unidades de análisis y en columnas los diferentes ítems del cuestionario administrado a cada alumno/a, correspondiente a cada variable, dimensión o sub-dimensión diseñada en la matriz de datos.

2.5.1.2. Construcción de índices sumatorios de variables complejas

Se han construido índices sumatorios (los cuales son el resultado de una combinación de puntajes adjudicados arbitrariamente) para todas las variables complejas a fin de poder elaborar un rango lo cual permita relacionarlas. Así es como se han transformado los valores expresados en palabras de opinión, en valores numéricos que han permitido hacer tratamientos estadísticos.

Se elaboró la transformación de las 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 las variables complejas (nivel de motivación intrínseca y nivel de intención futura de práctica de actividad física):

2.5.1.2.1. Nivel de Motivación intrínseca

Para cada U.A se realizó la suma de los valores de las respuestas en el cuestionario referidas a 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. Según el puntaje: Muy alto: 20, Alto: 15-19, Medio: 10-14, Bajo: 5-9, Nulo: 4.

Variable	Valores	Puntaje	Sub-Dimensiones	Valores	Puntaje
V13.Nivel de motivación intrínseca	R1. Muy alto	20	-Nivel de acuerdo manifestado respecto al sentir a la E.F. divertida.	R1: Totalmente en desacuerdo	1
	R2. Alto	15 - 19	-Nivel de acuerdo manifestado respecto al disfrutar aprendiendo nuevas habilidades.	R2: En desacuerdo	2
				R3: Indiferente	3
			-Nivel de acuerdo manifestado respecto al sentir a la E.F. estimulante.	R4: De acuerdo	4

	R3. Medio	10 - 14	-Nivel de acuerdo manifestado respecto al sentir satisfacción al aprender nuevas habilidades/técnicas	R5: Totalmente de acuerdo	5
	R4. Bajo	5 - 9			
	R5. Nulo	4			

2.5.1.2.2. Nivel de intención futura de práctica de actividad física

Para cada U. A. se realizó la suma de los valores de las respuestas del cuestionario referidas a cada sub dimensión de cada variable, (valores que comprenden del 1 al 5) y, acorde al resultado se encuadran en los diferentes niveles de intención futura de práctica de actividad física. Según el puntaje; Muy Alto: 24-25, Alto: 18-23, Medio: 12-17, Bajo: 6-11, Nulo: 5.

Variable	Valores	Puntaje	Sub-Dimensiones	Valores	Puntaje
V14. Nivel de Intención práctica futura	R1. Muy alto	24 - 25	-Nivel de acuerdo manifestado respecto al interés del desarrollo de su forma física.	R1: Totalmente en desacuerdo	1
			-Nivel de acuerdo manifestado respecto al gusto por practicar deporte.	R2: En desacuerdo	

	R2. Alto	18 - 23	-Nivel de acuerdo manifestado por querer formar parte de un club deportivo, luego de finalizar el colegio.		2
				R3: Indiferente	3
				R4: De acuerdo	4
	R3. Medio	12 - 17	-Nivel de acuerdo manifestado respecto a querer mantenerse físicamente activo/a luego de finalizar el colegio.		5
	R4. Bajo	6 - 11	- Nivel de acuerdo manifestado respecto a la práctica habitual de deporte en su tiempo libre	R5: Totalmente de acuerdo	
R5. Nulo	5				

2.6. Análisis estadístico de cada variable

Todas las variables de la investigación han sido analizadas de modo general en toda la muestra, como así también en las cuotas definidas en la misma. Las medidas estadísticas moda y media se han extraído por la realización de tablas de frecuencia porcentual, elaborando una tabla por cuota.

Para cada unidad de análisis se han sumado los puntajes obtenidos en cada dimensión de la variable y se ha plasmado el resultado (de esa suma) en la

columna denominada "Puntaje". Esto nos ha permitido entonces obtener el valor de la variable para cada unidad de análisis. Luego de este procedimiento se ha continuado con la obtención de la frecuencia porcentual, moda y media para cada dimensión y para cada variable. Las medidas obtenidas han sido para la muestra completa a nivel general y por cuotas.

Analizar cada variable de la matriz de datos nos permite obtener información sobre el comportamiento del universo estudiado respecto de uno de sus aspectos relevantes.

2.6.1. Ilustración de los resultados con gráficos descriptivos

Para representar las frecuencias porcentuales, la moda y la media del comportamiento de cada variable, se utilizaron gráficos de barras, tortas y líneas.

Con anterioridad a la realización de las tablas y los gráficos correspondientes, se tuvieron que transformar los valores "Nulo, Bajo, Medio, Alto y Muy Alto" de las variables complejas porque al ser palabras no permiten establecer cálculos entre sí, promedios o modas. Por tal motivo, se estableció diferentes niveles para dichos valores, es así que en los ejes verticales se ubican los diferentes niveles de cada variable: nulo se observa como 1, bajo como 2, medio como 3, alto como 4 y muy alto como 5.

2.6.2. Análisis de relación de variables

De acuerdo con lo propuesto en los objetivos de la investigación, se analizan coherentemente las relaciones generales de toda la muestra entre las siguientes variables complejas:

- ✓ Nivel de motivación intrínseca con la intención de ser físicamente activo/a en el futuro en las/os estudiantes de educación física del nivel medio del sistema educativo formal argentino.

- ✓ Relación entre gusto por la educación física con el nivel de motivación intrínseca en las/os estudiantes de educación física del nivel medio del sistema educativo formal argentino.

- ✓ Relación entre gusto por la educación física con el nivel de intención de ser físicamente activo/a en el futuro en las/os estudiantes de educación física del nivel medio del sistema educativo formal argentino.

3. Tercera Parte: Análisis y conclusiones

3.1. Exposición de los datos

En este apartado se expone, en primer lugar, el comportamiento de las tres variables que se estudian para el problema conexo: gusto por la educación física, nivel de motivación intrínseca y nivel de intención futura de actividad físico-deportiva. Los datos sobre las variables se presentan de forma narrada y después mediante tablas y gráficos con la finalidad de poder observar el comportamiento de cada una y el nivel alcanzado por cada una de las cuotas (género y año de cursado).

Además, se pueden ver datos que tienen relación con la frecuencia porcentual, la moda de la muestra total y el promedio general de cada una de las variables.

Finalmente se realizan las correlaciones entre ellas, exponiéndolas por medio de tablas y gráficos.

A continuación se presenta una tabla que representa las diferentes distribuciones porcentuales obtenidas en las variables complejas:

Distribución porcentual de variables complejas			
	Intención futura de práctica de act. física	Gusto por la educación física	Motivación Intrínseca
Nulo – Nada	0%	3%	2,42%
Bajo – Poco	5%	5%	6,26%
Medio	21%	18%	27,23%
Alto – Bastante	49%	31%	48,80%
Muy Alto – Mucho	25%	43%	15,28%
	100%	100%	100%

Los porcentajes más altos obtenidos en la muestra en general, se observan en el nivel Alto – Bastante de las variables complejas motivación intrínseca (48,80%) e intención futura de práctica de actividad físico deportiva (49%). El nivel Muy Alto – Mucho de representación en la muestra en general alcanza un 43% en gusto por la educación física, siendo el 25% para la intención futura de práctica de actividad físico deportiva y el 15,28% para la

motivación intrínseca. Estos últimos datos manifiestan una relación positiva en el sentido de nuestra investigación e hipótesis.

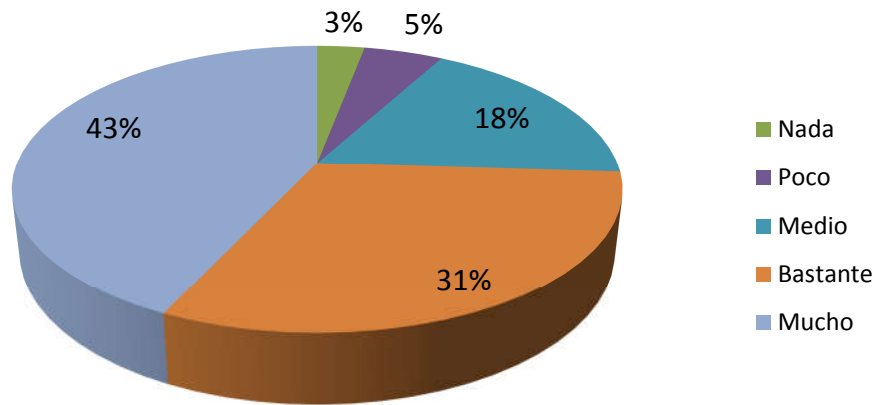
3.1.1. Variable: Gusto por la educación física

Las y los estudiantes que completaron los cuestionarios en la muestra, han manifestado los siguientes porcentajes en relación con el gusto por la actividad física. Un 3% de las/os estudiantes afirma que le gusta nada, el 5% que su gusto es poco, el 18% de las/os estudiantes le gusta normal o medio, el 31% le gusta bastante mientras que el 43% del total de estudiantes le gusta mucho.

A continuación se presenta la tabla y el gráfico que representan los valores mencionados.

Tabla de frecuencia absoluta y porcentual total de la variable: Gusto por la educación física		
Nada	200	3%
Poco	323	5%
Medio	1176	18%
Bastante	1995	31%
Mucho	2791	43%
Total	6485	100%

Frecuencia porcentual de gusto por la educación física



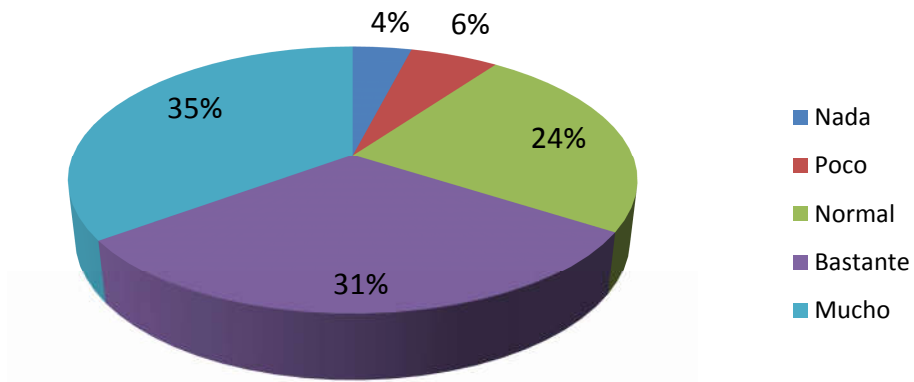
De acuerdo a la cuota género, las mujeres manifestaron su gusto por la actividad física en los siguientes porcentajes, un 4% les gusta nada, un 6% les gusta poco, un 24% les gusta normal, un 31% les gusta bastante mientras que el 35% restante manifestaron que les gusta mucho.

Por el lado de los varones, manifestaron los siguientes porcentajes: un 2% les gusta nada, un 3% les gusta poco, un 13% mostraron que su gusto es normal o medio, un 30% les gusta bastante y el 51% restante de los estudiantes les gusta mucho.

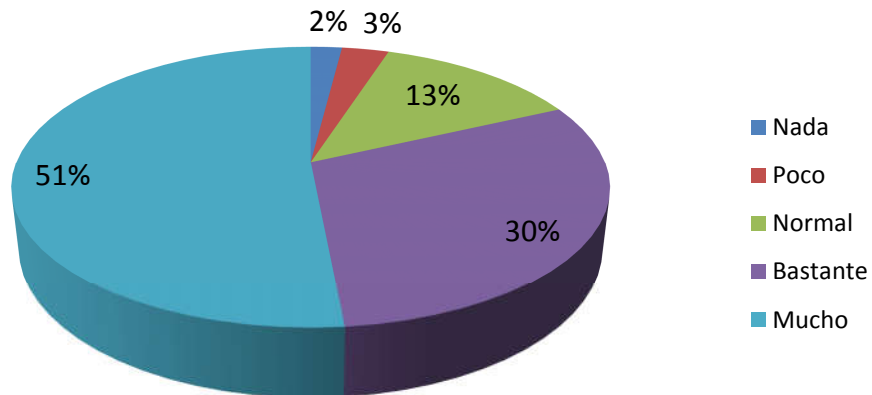
La siguiente tabla y los respectivos gráficos representan los datos mencionados.

Tabla de porcentajes según el género		
Nivel	Mujeres	Varones
Nada	4%	2%
Poco	6%	3%
Normal	24%	13%
Bastante	31%	30%
Mucho	35%	51%

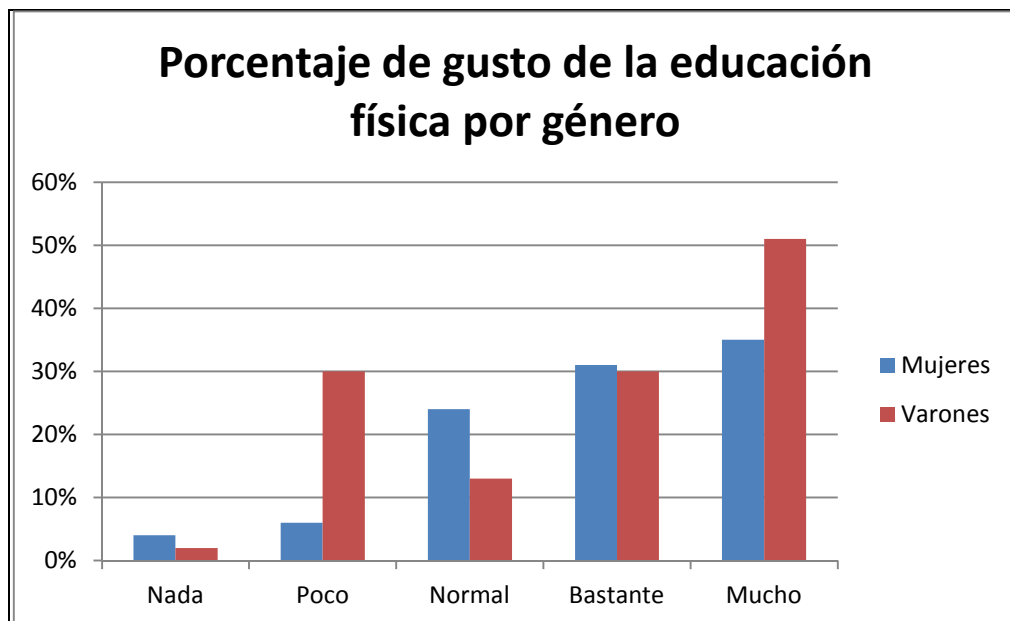
Gusto por la educación física: mujeres



Gusto por la educación física: varones



En el siguiente gráfico, se puede observar y comparar cómo se comporta la variable gusto por la educación física de acuerdo a los porcentajes por género.

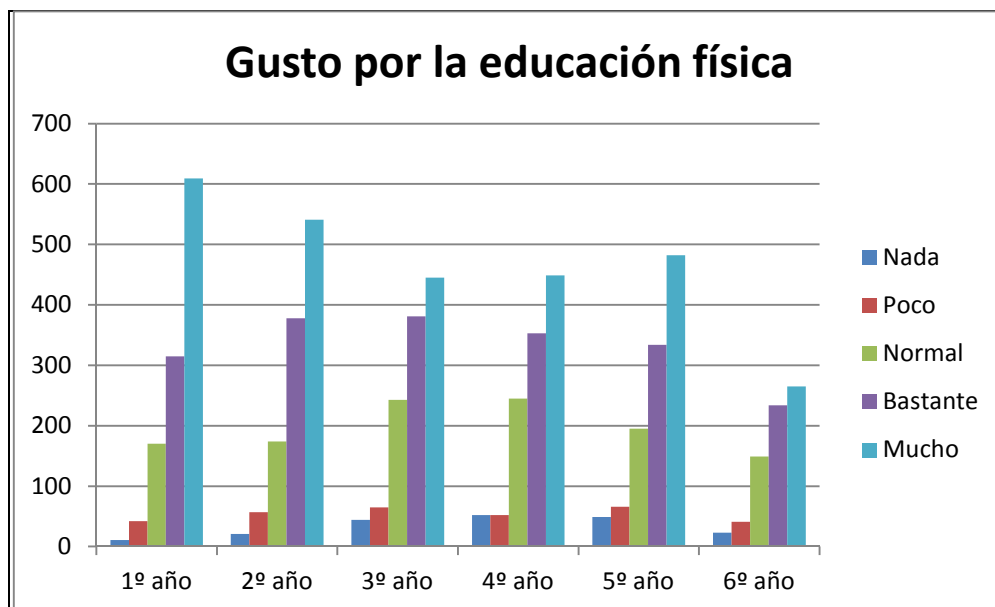


En los siguientes gráficos y tablas se observa el comportamiento de la variable gusto por la educación física en relación con la cuota curso.

Un 80% de las y los estudiantes de primer año manifestaron que les gusta bastante y mucho la educación física. Las/os estudiantes de segundo año manifestaron un promedio de 78% de gusto por la actividad física entre bastante y mucho. En tercer año el promedio de gusto por la educación física entre bastante y mucho fue de 70%. En cuarto año el promedio fue de 69%, en quinto año el promedio fue de 72%, mientras que en sexto año el promedio de las y los estudiantes fue de 70%.

A continuación se comparte la tabla y el gráfico correspondiente.

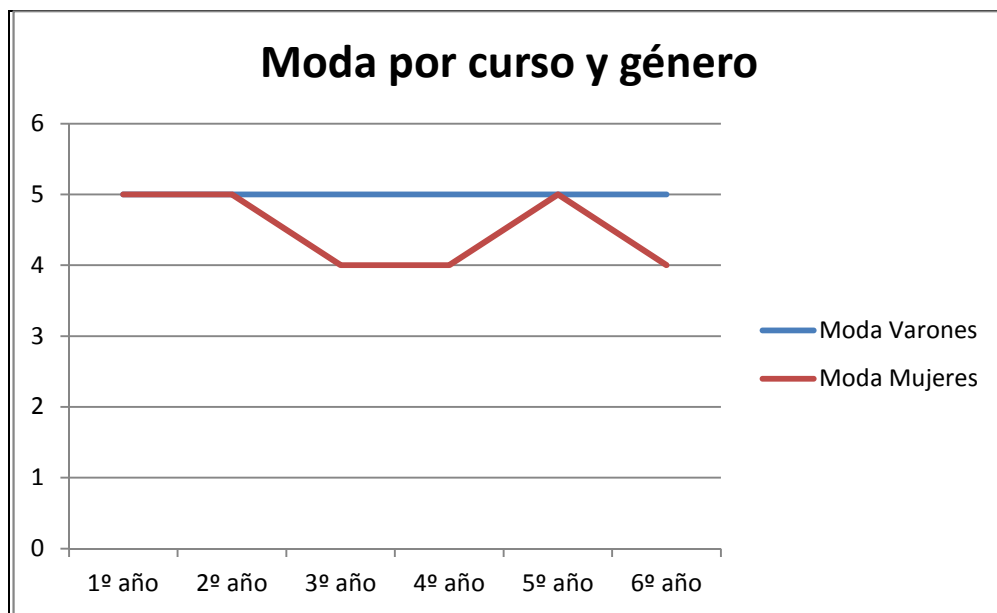
Gusto por la EF	1º año	2º año	3º año	4º año	5º año	6º año
Nada	11	21	44	52	49	23
Poco	42	57	65	52	66	41
Normal	170	174	243	245	195	149
Bastante	315	378	381	353	334	234
Mucho	609	541	445	449	482	265



Con respecto a la moda de cada curso, se puede compartir que en primero, segundo, tercero, cuarto, quinto y sexto año la moda para los varones fue de 5, mucho. Por el lado de las mujeres, en primero, segundo y quinto año la moda fue de 5, mucho, mientras que en tercero, cuarto y sexto año la moda fue de 4, bastante.

A continuación se comparte la tabla y gráfico correspondiente.

Moda		
Año	Varones	Mujeres
1º año	5	5
2º año	5	5
3º año	5	4
4º año	5	4
5º año	5	5
6º año	5	4

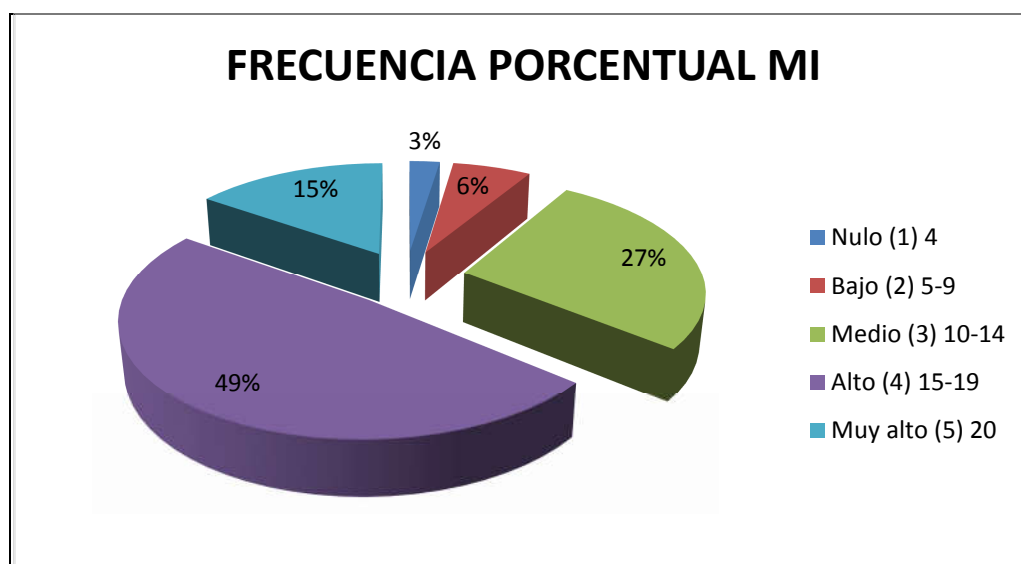


3.1.2. Variable: Motivación intrínseca

En el análisis de la variable motivación intrínseca, se pudo evidenciar de modo general (total de la muestra: 6485 alumnos y alumnas), que un 2,42% de las/os estudiantes posee un nivel de motivación intrínseca nulo, un 6,26% posee un nivel de motivación intrínseca bajo, un 27,23% manifiesta un nivel de motivación intrínseca medio, un 48,80% posee un nivel de motivación intrínseca alto, mientras que, un 15,28% de las y los estudiantes manifiestan un nivel de motivación intrínseca muy alto. Por otro lado, la moda de la muestra total fue 4, y el promedio de 15,283423 %.

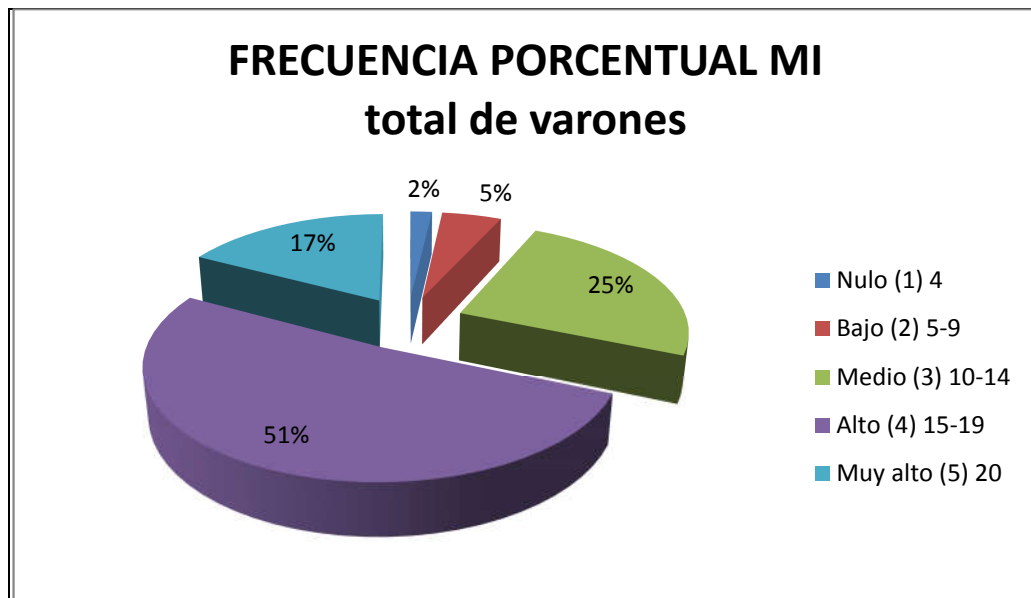
A continuación, se pueden evidenciar dichos resultados con una tabla y un gráfico de torta:

Tabla de frecuencia absoluta y porcentual de motivación intrínseca		
Nivel	Frecuencia absoluta	Frecuencia porcentual
Nulo (1)	157	2,42 %
Bajo (2)	406	6,26 %
Medio (3)	1766	27,23 %
Alto (4)	3165	48,80 %
Muy alto (5)	991	15,28 %
Total de la muestra	6485	100%



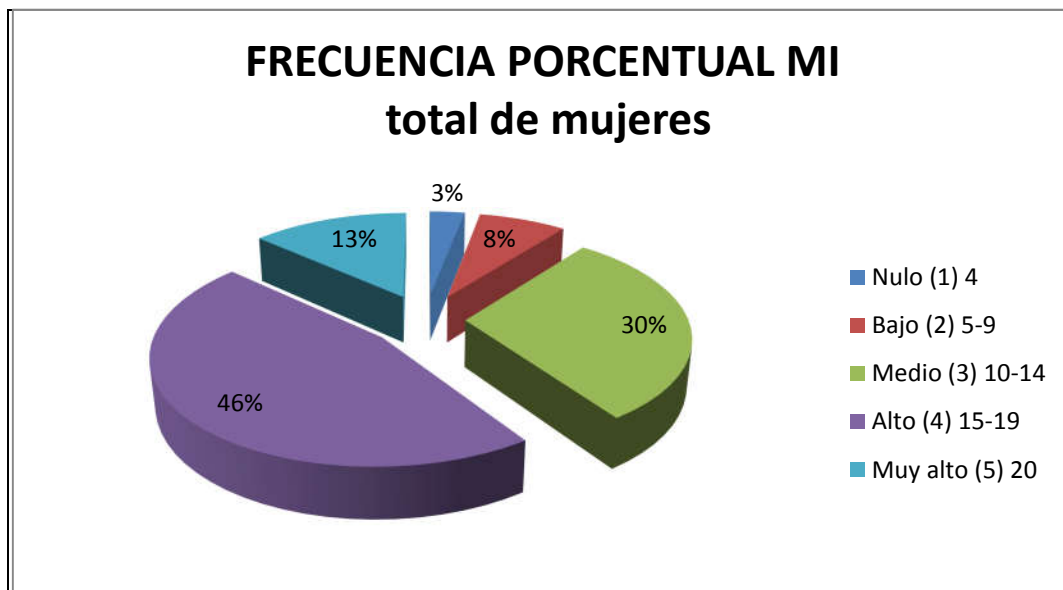
Por otro lado, se analizó también, la frecuencia porcentual según el sexo: femenino y masculino. El 1,81% de los varones, posee una motivación intrínseca nula; el 5% de los varones tiene una motivación intrínseca baja; el 24,64% tiene un nivel de medio de motivación intrínseca; el 51,42% tiene un nivel de motivación intrínseca alto, y el 17,23% de los varones restantes tiene un nivel muy alto de motivación intrínseca.

Los datos se pueden ver reflejados en el siguiente gráfico:



Con respecto a las mujeres, el 3,02% posee una motivación intrínseca nula; el 7,50% de las mujeres tiene una motivación intrínseca baja; el 29,86% tiene un nivel medio de motivación intrínseca; el 46,25% tiene un nivel de motivación intrínseca alto, mientras que, el 13,38% restante de las mujeres tiene un nivel muy alto de motivación intrínseca.

Los datos se pueden ver representados en el siguiente gráfico:



A continuación, se presentará una tabla en la cual se evidenciarán los resultados expuestos anteriormente sobre la frecuencia porcentual de la motivación intrínseca de los varones y las mujeres:

Valor	Varones	Frecuencia porcentual	Mujeres	Frecuencia porcentual
NULO	58	1,81%	99	3,02%
BAJO	160	5%	246	7,50%
MEDIO	786	24,54%	980	29,86%
ALTO	1647	51,42%	1518	46,25%
MUY ALTO	552	17,23%	439	13,38%
Total	3203	100%	3282	100%

Analizando la frecuencia porcentual de la motivación intrínseca tanto en varones como en mujeres por cada año de estudio se pueden obtener algunos de los siguientes resultados.

El 2% de los estudiantes varones de primer año tienen un nivel nulo de motivación intrínseca, el 3% de los estudiantes tienen un nivel de motivación intrínseca bajo, el 20% de los varones posee un nivel medio de motivación intrínseca, el 54% de ellos tiene un nivel de motivación intrínseca alto mientras que el 21% restante de los varones de primer año tiene un nivel de motivación intrínseca muy alto.

Con respecto a los varones de segundo año, ninguno de ellos posee un nivel de motivación intrínseca nulo, el 3% posee un nivel bajo de motivación intrínseca, un 25% de los estudiantes de este año tiene un nivel medio de motivación intrínseca, el 55% de los estudiantes tiene un nivel alto de motivación intrínseca y el 17% de los varones que restan de segundo año tiene un nivel muy alto.

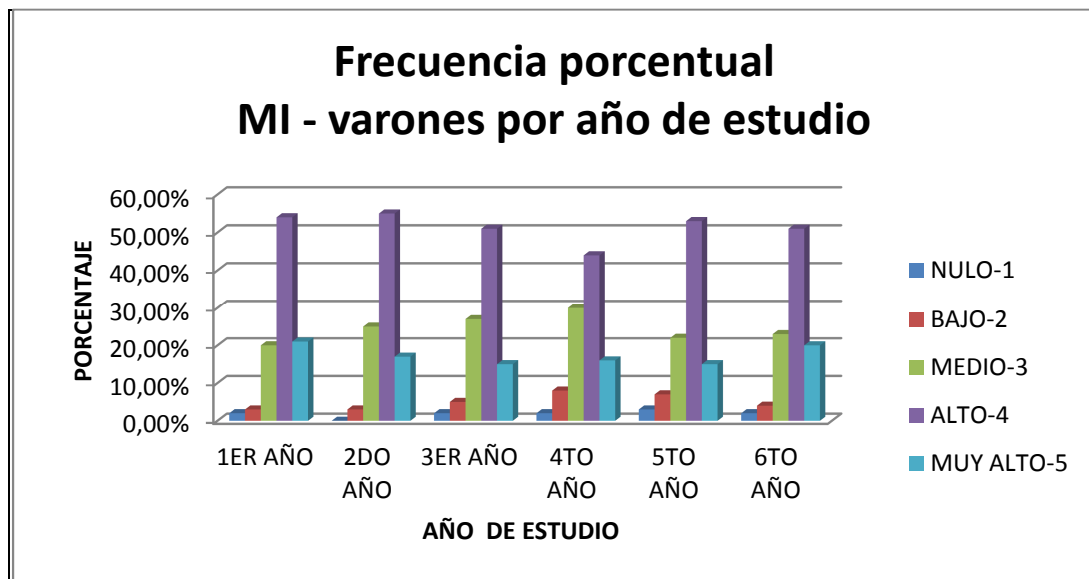
De acuerdo a los varones de tercer año, un 2% tiene un nivel nulo de motivación intrínseca, el 5% de ellos posee un nivel bajo de motivación intrínseca, el 27% de los varones del corriente año tiene un nivel medio de motivación intrínseca, el 51% de los estudiantes posee un nivel de motivación intrínseca alto, mientras que el 15% de los varones de tercer año tiene un nivel muy alto de motivación intrínseca.

El 2% de los alumnos varones de cuarto año tiene un nivel nulo de motivación intrínseca, un 8% de los alumnos posee un nivel de motivación intrínseca bajo, el 30% de varones de cuarto año posee un nivel medio de motivación intrínseca, el 44% de los estudiantes varones tiene un nivel alto y el 16% restante de los varones de cuarto año posee un nivel muy alto de motivación intrínseca.

Entre los alumnos varones de quinto año hay un 3% que posee un nivel nulo de motivación intrínseca, un 7% de los alumnos tiene un nivel de motivación intrínseca bajo, el 22 % de ellos tiene un nivel medio, un 53% de los varones del quinto año posee un nivel alto de motivación intrínseca y el 16% que resta posee un nivel muy alto.

De acuerdo a los varones del último año de la muestra, sexto año, hay un 2% de estudiantes que posee un nivel nulo de motivación intrínseca, un 4% tiene un nivel de motivación bajo, el 23% de los varones tiene un nivel medio, un 51% de los estudiantes posee un nivel alto, mientras que, el 20% restante de los varones de sexto año tiene un nivel muy alto de motivación intrínseca.

Se presentará, a continuación, los resultados descriptos líneas arriba en un gráfico y una tabla.



Frecuencia porcentual motivación intrínseca /varones por año de estudio						
VALOR VARIABLE	1ER AÑO	2DO AÑO	3ER AÑO	4TO AÑO	5TO AÑO	6TO AÑO
NULO -1	2%	0%	2%	2%	3%	2%
BAJO -2	3%	3%	5%	8%	7%	4%
MEDIO -3	20%	25%	27%	30%	22%	23%
ALTO-4	54%	55%	51%	44%	53%	51%
MUY ALTO-5	21%	17%	15%	16%	15%	20%
TOTALES	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Por el lado de las mujeres y la frecuencia porcentual de motivación intrínseca se puede observar que el 2% de las alumnas de primer año, tiene un nivel nulo de motivación intrínseca, un 5% de las mujeres tiene un nivel de motivación intrínseca bajo; el 24% tiene un nivel medio, el 49% posee un nivel de motivación intrínseca alto y, el 20% restante de las mujeres de primer año tiene un nivel de motivación intrínseca muy alto.

Con respecto a las mujeres de segundo año, el 2% de ellas posee un nivel de motivación intrínseca nulo, el 7% tiene un nivel bajo de motivación intrínseca, un 27% de las alumnas posee un nivel medio, el 51% tiene un nivel de motivación intrínseca alto y el 13% restante de mujeres de segundo año tiene un nivel muy alto.

El 3% de las mujeres de tercer año tiene un nivel de motivación intrínseca nulo, un 9% tiene un nivel bajo, el 34% de las alumnas tiene un nivel medio de motivación intrínseca, el 44% de las mujeres tiene un nivel alto mientras que el 10% restante de las mujeres de tercer año tiene un nivel de motivación intrínseca muy alto.

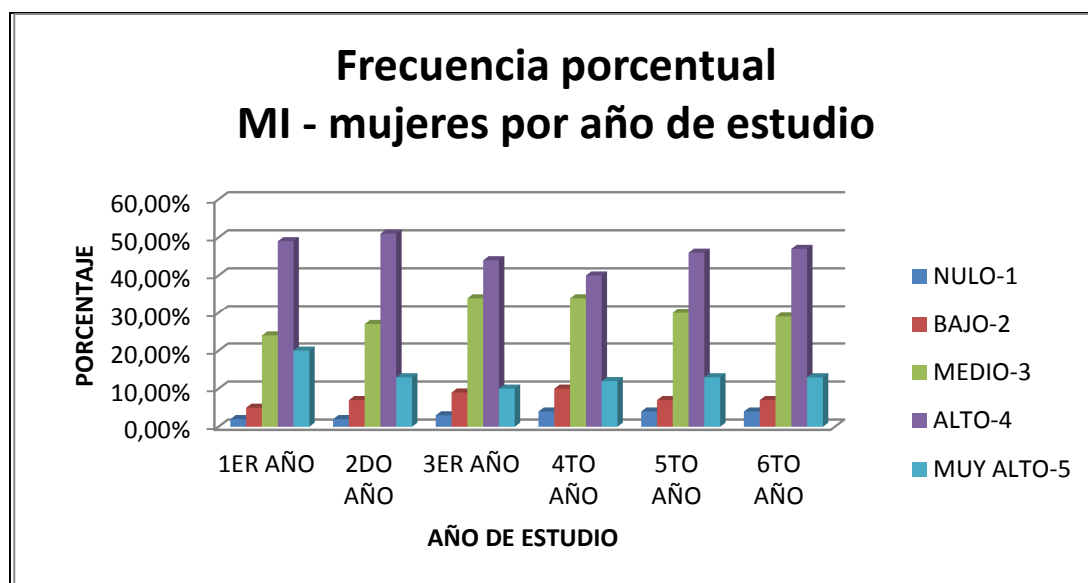
En el cuarto año, el 4% de las mujeres tiene un nivel de motivación intrínseca nulo, el 10% posee un nivel de motivación intrínseca bajo, el 34% de las mujeres tiene un nivel medio de motivación intrínseca, un 40% tiene un nivel alto de motivación intrínseca, y el 12% restante de las alumnas de cuarto año tiene un nivel muy alto de motivación intrínseca.

En el anteúltimo año, es decir, quinto, se encuentra que un 4% de las estudiantes tiene un nivel de motivación intrínseca nulo, un 7% tiene un nivel de motivación intrínseca bajo mientras que el 30% tiene un nivel medio de motivación intrínseca, el 46% de las

mujeres posee un nivel alto de motivación intrínseca y el 13% restante de las alumnas de quinto año tiene un nivel de motivación intrínseca muy alto.

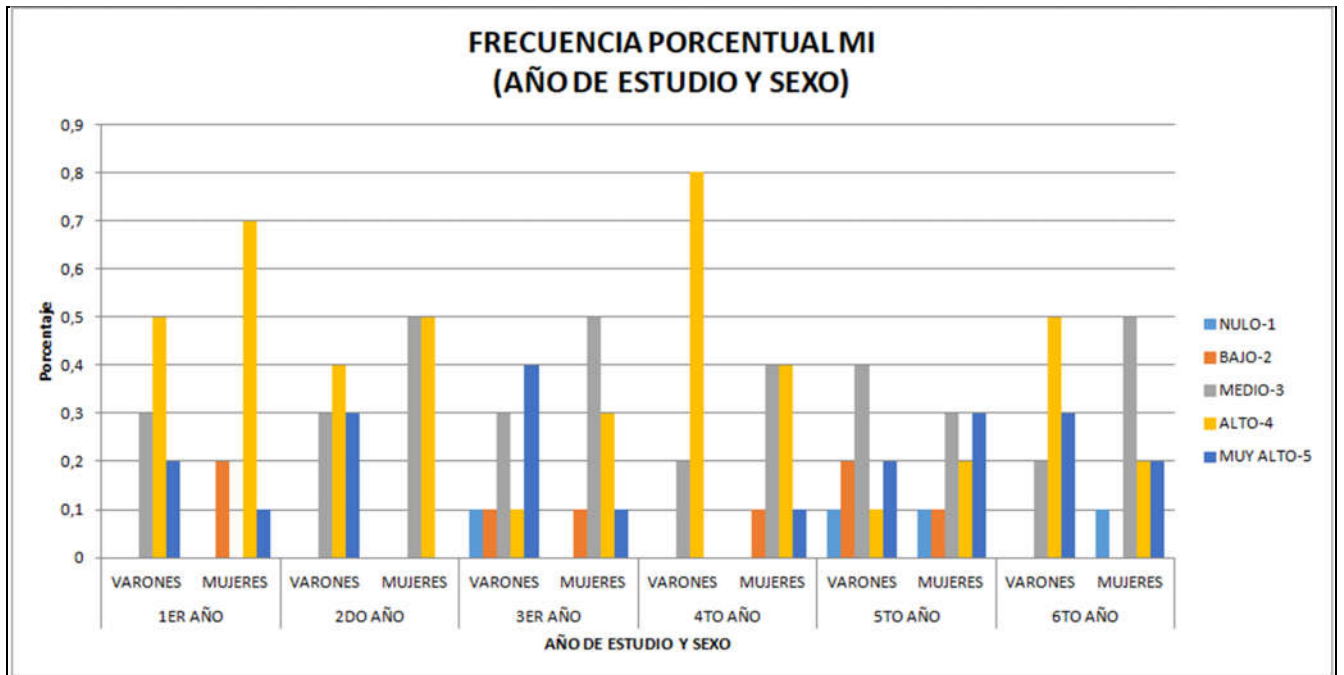
El 4% de las alumnas que transitan sexto año tiene un nivel de motivación intrínseca nulo, un 7% de mujeres tiene un nivel bajo de motivación intrínseca, el 29% posee un nivel de motivación intrínseca medio mientras que el 47% tiene un nivel alto y el 13% restante de las estudiantes de sexto año posee un nivel muy alto de motivación intrínseca.

Se presentan a continuación, los resultados expuestos en un gráfico y en una tabla:



Frecuencia porcentual motivación intrínseca /mujeres por año de estudio						
VALOR VARIABLE	1ER AÑO	2DO AÑO	3ER AÑO	4TO AÑO	5TO AÑO	6TO AÑO
NULO -1	2%	2%	3%	4%	4%	4%
BAJO -2	5%	7%	9%	10%	7%	7%
MEDIO -3	24%	27%	34%	34%	30%	29%
ALTO -4	49%	51%	44%	40%	46%	47%
MUY ALTO-5	20%	13%	10%	12%	13%	13%
TOTALES	100%	100%	100%	100%	100%	100%

El siguiente gráfico resume la frecuencia porcentual de las cuotas de sexo y año de cursado, por ende, resulta interesante compartirlo:

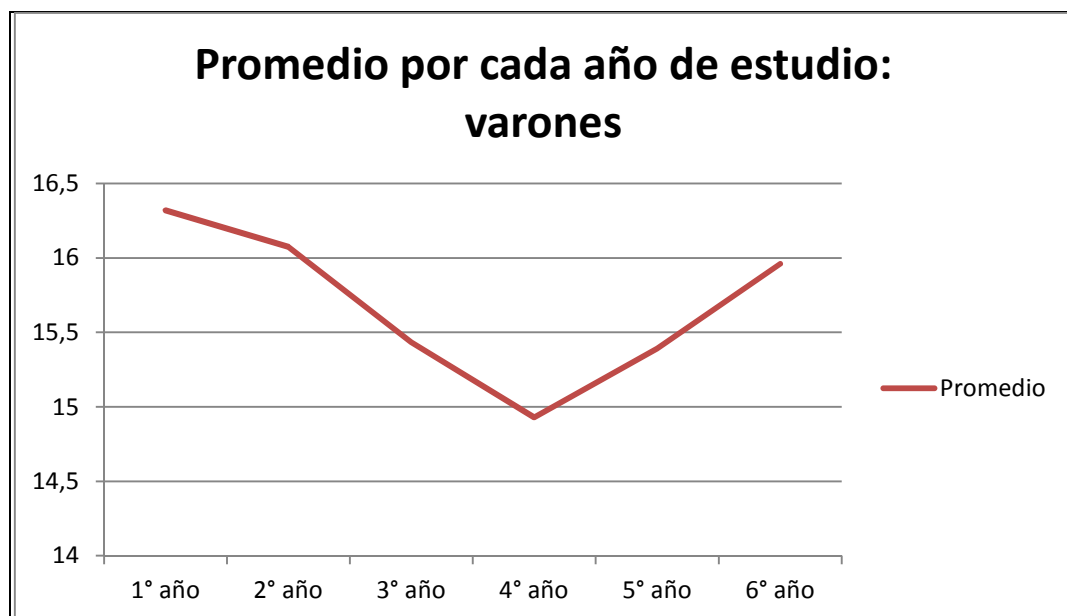


Expuestos los resultados de frecuencia porcentual por las cuotas de sexo y de año de cursado, se pueden detallar a continuación datos de acuerdo al promedio. Se presentarán luego, los resultados representados en tabla y gráfico.

Con respecto al promedio de los varones de primer año, el mismo fue de 16,3199301, para los varones de segundo año el promedio fue de 16,0747826, en tercer año fue de 15,4341637, en cuarto año los varones tuvieron un promedio de 14,9300699, en quinto año el promedio fue de 15,3919156, mientras que en sexto año los varones tuvieron un promedio de 15,9660057.

Los datos mencionados se pueden observar en la siguiente tabla y gráfico:

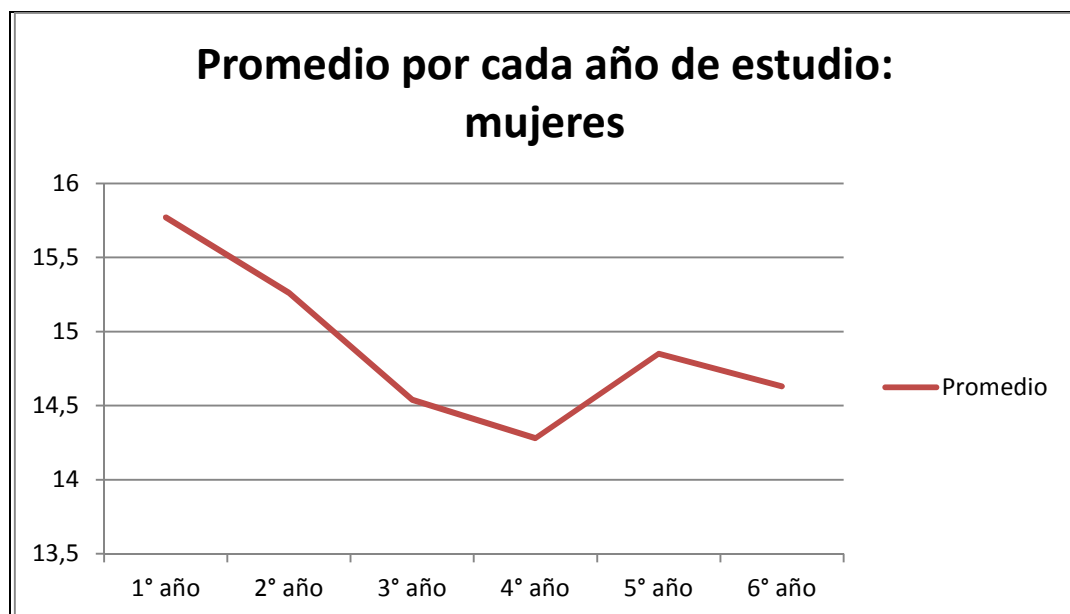
Varones	Promedio	Nivel
1° año	16,31	Alto
2° año	16,07	Alto
3° año	15,43	Alto
4° año	14,93	Alto
5° año	15,39	Alto
6° año	15,96	Alto



Por el lado de las mujeres, el promedio en primer año es de 15,7756522, las alumnas de segundo año tuvieron un promedio de 15,2667785, en tercer año el promedio fue de 14,5438312, en cuarto año fue de 14,2849741, en quinto año las mujeres tuvieron un promedio de 14,8509874, y en sexto año el promedio fue de 14,637883.

Los datos se pueden observar en la siguiente tabla y gráfico correspondiente:

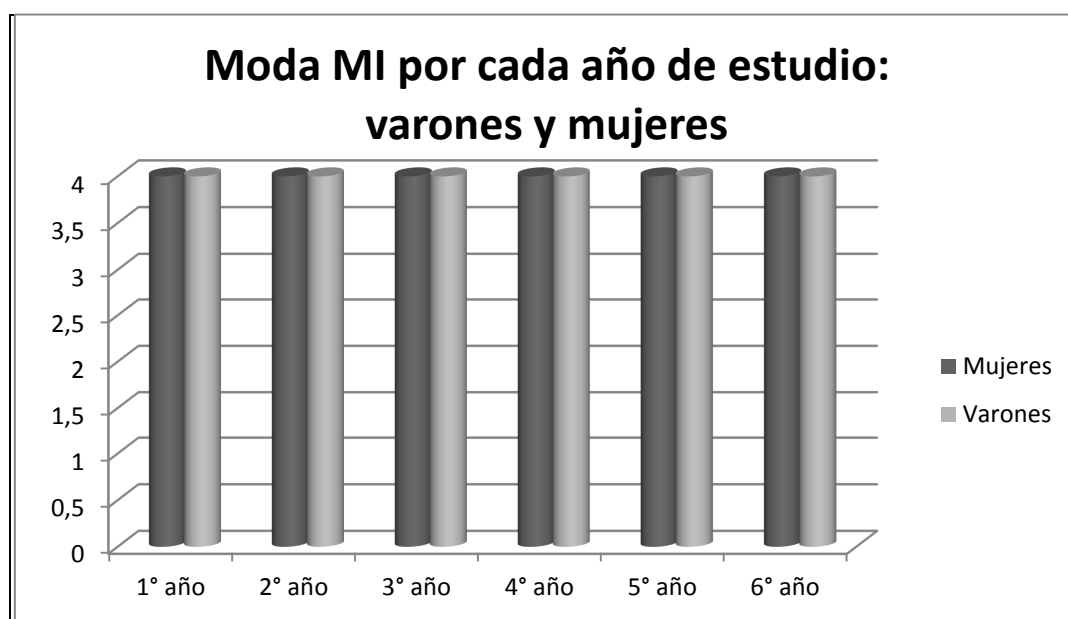
Mujeres	Promedio	Nivel
1° año	15,77	Alto
2° año	15,26	Alto
3° año	14,54	Alto
4° año	14,28	Alto
5° año	14,85	Alto
6° año	14,63	Alto



Con respecto a la moda, se analizó la misma y en primer año, segundo año, tercer año, cuarto año, quinto y sexto año, tanto para las mujeres como para los varones, la moda fue de 4. Esto quiere decir que, dicha moda se encuentra en un nivel ALTO de motivación intrínseca.

Se representará en la siguiente tabla y gráfico los valores para una mejor comprensión de los mismos:

Moda MI	Mujeres	Varones
1° año	4	4
2° año	4	4
3° año	4	4
4° año	4	4
5° año	4	4
6° año	4	4



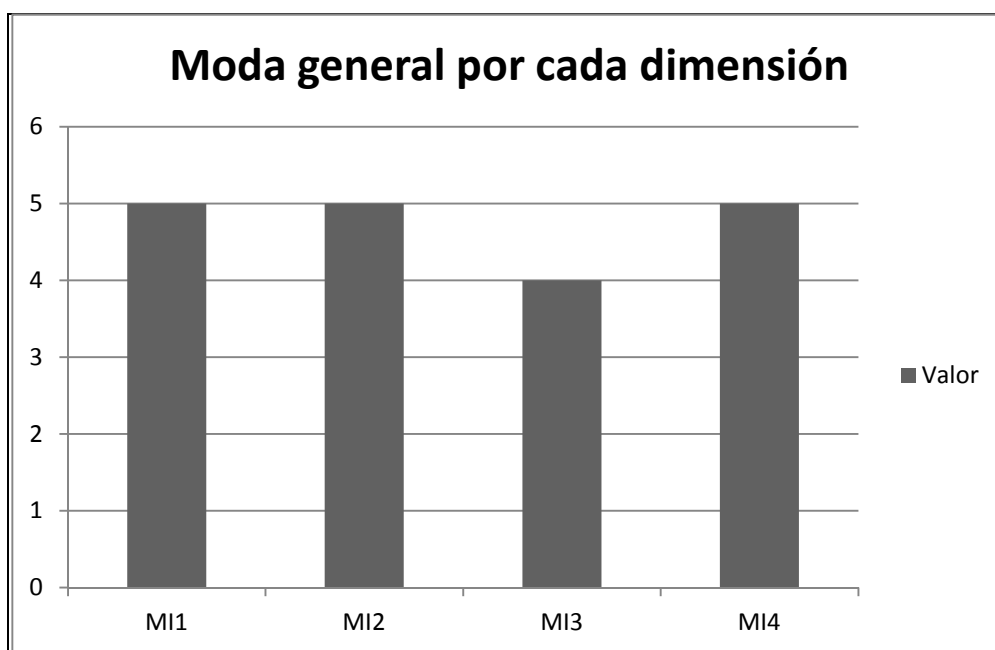
Por otro lado, se analizó la moda y el promedio de acuerdo a cada dimensión de la variable motivación intrínseca, sin discriminar por cuota de sexo y de curso. Las dimensiones son las siguientes: “participación porque la Educación Física es divertida” (MI1); “participación por disfrute al aprender nuevas habilidades” (MI2); “participación porque la Educación Física es estimulante” (MI3); “participación por la satisfacción mientras se aprende nuevas habilidades/técnicas” (MI4).

Con respecto a la moda general, la misma fue de 5 para la dimensión 1: “participación porque la Educación Física es divertida”. Para la dimensión 2: “participación por disfrute al aprender nuevas habilidades”, la moda fue también de 5. A la dimensión 3: “participación porque la Educación Física es estimulante” le correspondió una moda de 4, mientras que

para la dimensión 4: “participación por la satisfacción mientras se aprende nuevas habilidades/técnicas” la moda fue de 5.

Se puede observar lo anteriormente mencionado en la siguiente tabla:

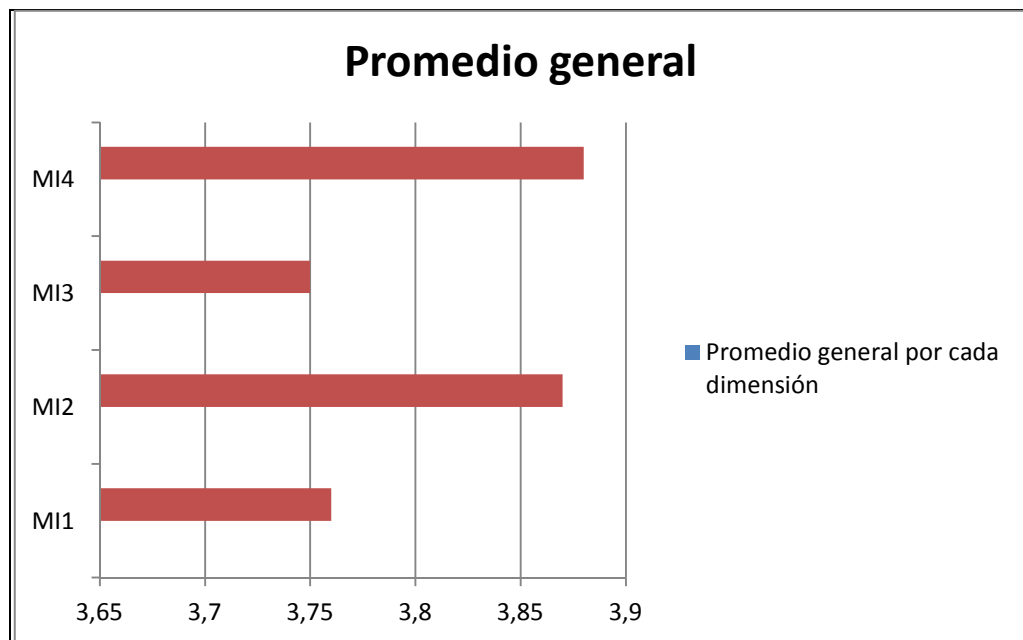
Moda MI	Valor
MI1	5
MI2	5
MI3	4
MI4	5



En cuanto al promedio general para MI1, el mismo fue de 3,76222051, para la MI2 el promedio fue de 3,876638396. En la MI3 el promedio fue de 3,759907479. Y por último, el promedio de la MI4 fue de 3,884656901.

Los datos se pueden observar a continuación en la siguiente tabla y gráfico de barras:

	MI1	MI2	MI3	MI4
Promedio general por cada dimensión	3,76	3,87	3,75	3,88



En relación al nivel general de frecuencia porcentual para cada dimensión de la motivación intrínseca, se puede expresar que el 9,11% de la dimensión 1 (MI1) tiene un nivel nulo, el 8,10% tiene un nivel bajo, el 16,48% un nivel medio, el 30,07% posee un nivel alto, mientras que el 36,24% restante tiene un nivel muy alto.

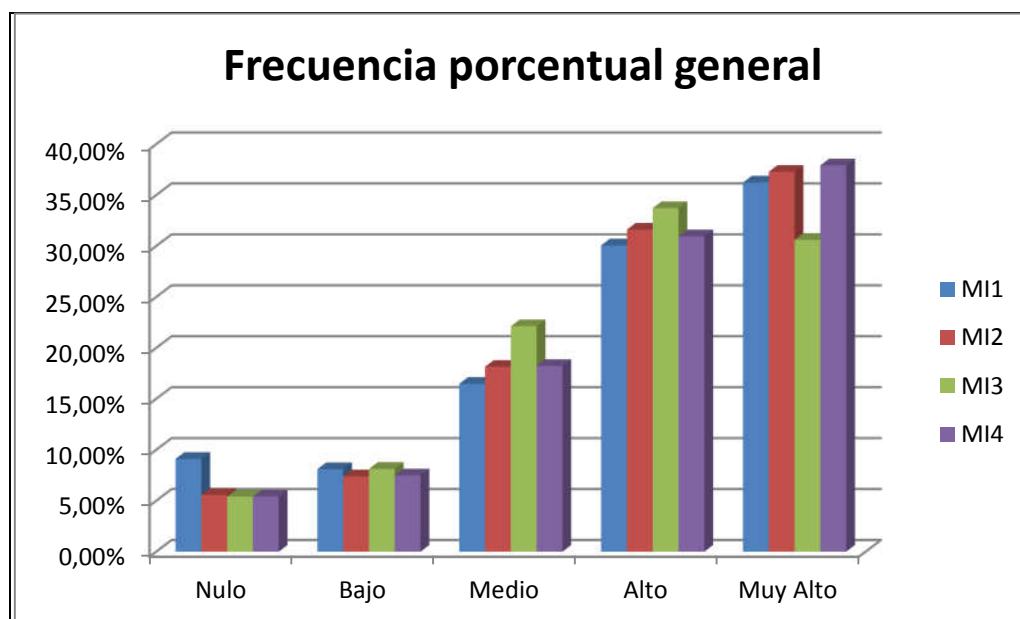
Respecto a la dimensión 2 (MI2), el 5,57% tiene un nivel nulo de MI2, el 7,39% tiene un nivel bajo, el 18,15% tiene un nivel medio, el 31,61% tiene un nivel alto, y el 37,29% restante tiene un nivel muy alto de MI2.

En la dimensión 3 (MI3), el 5,41% tiene un nivel nulo de MI3, el 8,13% tiene un nivel bajo, el 22,13% tiene un nivel medio, el 33,72% tiene un nivel alto, mientras que el 30,61% restante tiene un nivel muy alto de MI3.

Por último, en la dimensión 4 (MI4), el 5,41 tiene un nivel nulo de MI4, el 7,49% tiene un nivel bajo, el 18,23% tiene un nivel medio, el 30,95% tiene un nivel alto, y el 37,92% tiene un nivel muy alto de MI4.

A continuación se pueden ver reflejados los resultados expuestos anteriormente en la siguiente tabla y el gráfico correspondiente:

Frecuencia porcentual general	Nulo	Bajo	Medio	Alto	Muy Alto
MI1	9,11%	8,10%	16,48%	30,07%	36,24%
MI2	5,57%	7,39%	18,15%	31,61%	37,29%
MI3	5,41%	8,13%	22,13%	33,72%	30,61%
MI4	5,41%	7,49%	18,23%	30,95%	37,92%

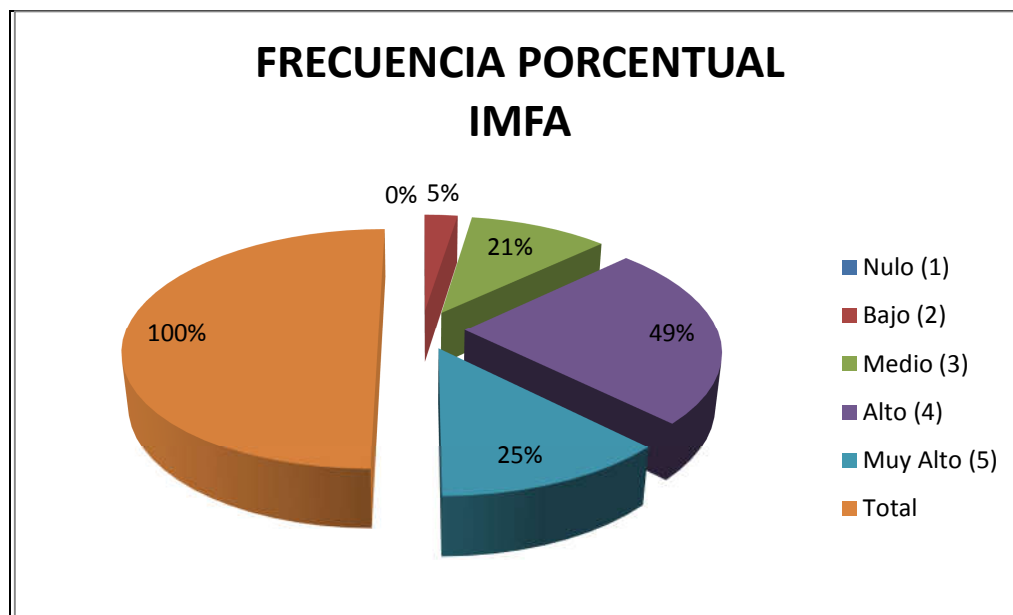


3.1.3. Variable Intención futura de ser físicamente activo/a (IMFA)

En el análisis de la variable intención futura de ser físicamente activo/a, se pudo evidenciar de modo general (6485 alumnas y alumnos) que un 0% de las/os estudiantes que han sido encuestadas/os no tiene intención futura de ser físicamente activos. El 5% posee un nivel bajo de intención y un 21% de las/os estudiantes un nivel medio. El 49% tiene un nivel alto de intención mientras que el 25% restante un nivel muy alto. Por otro lado, la moda de la muestra fue 4 y el promedio de 19,8462606%.

A continuación se pueden evidenciar dichos resultados con una tabla y un gráfico de torta:

Tabla de frecuencia porcentual de IMFA			
Valores	Frecuencia porcentual	Moda	Promedio
Nulo (1)	0%	4	19,84%
Bajo (2)	5%		
Medio (3)	21%		
Alto (4)	49%		
Muy Alto (5)	25%		
Total	100%		

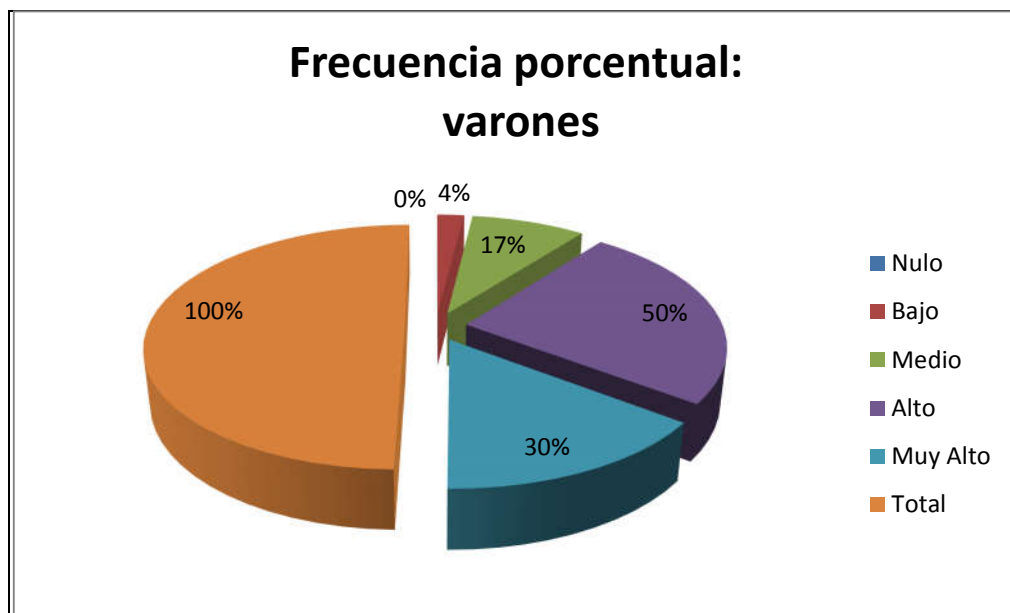


Por otro lado, se analizó también la frecuencia porcentual de acuerdo a las cuotas de sexo: varones y mujeres.

Con respecto a los varones, el 0% de ellos tiene un nivel nulo de intención futura de ser físicamente activos/os, el 4% de los varones tiene un nivel bajo y el 17% un nivel medio. El 50% de los varones tiene un nivel alto de intención y el 30% restante tiene un nivel muy alto de intención futura de ser físicamente activos/as.

Los resultados pueden observarse en la siguiente tabla y gráfico:

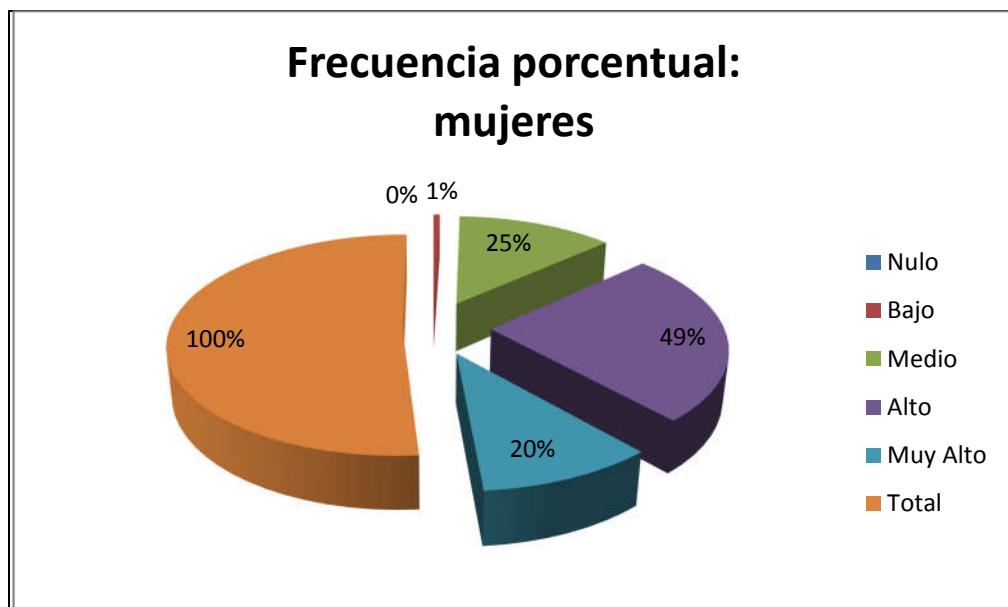
Valor	Frecuencia porcentual: varones
Nulo	0%
Bajo	4%
Medio	17%
Alto	50%
Muy Alto	30%
Total	100%



Por el lado de las mujeres, el 0% de ellas tiene un nivel nulo de intención de ser físicamente activas, el 1% de las mujeres tiene un nivel bajo mientras que el 25% tiene un nivel medio. El 49% de las mujeres tiene un nivel alto, y el 20% restante posee un nivel muy alto.

Los resultados se pueden observar en la siguiente tabla y el correspondiente gráfico:

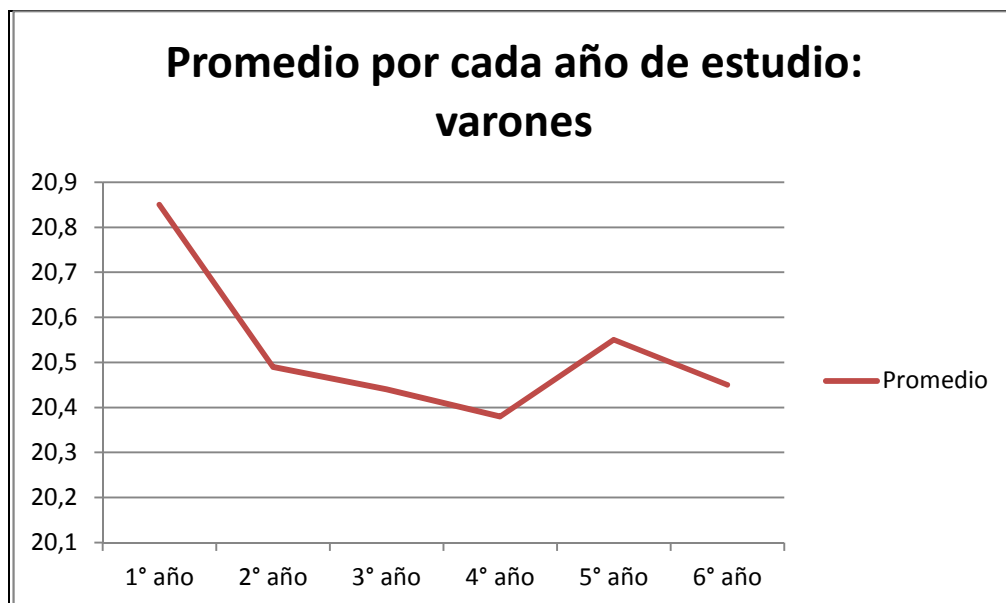
Valor	Frecuencia porcentual: mujeres
Nulo	0%
Bajo	1%
Medio	25%
Alto	49%
Muy Alto	20%
Total	100%



Por el lado del promedio, se puede discriminar de acuerdo a las cuotas de sexo y de año de cursado. Con respecto a los varones, en primer año el promedio ha sido de 20,85%, en segundo año fue de 20,49%, en tercer año el promedio de los varones ha sido de 20,44% y en cuarto año de 20,38%. En quinto año fue de 20,55% y finalmente en sexto año, el promedio de los varones fue de 20,45%.

A continuación se pueden ver los resultados en tabla y gráfico:

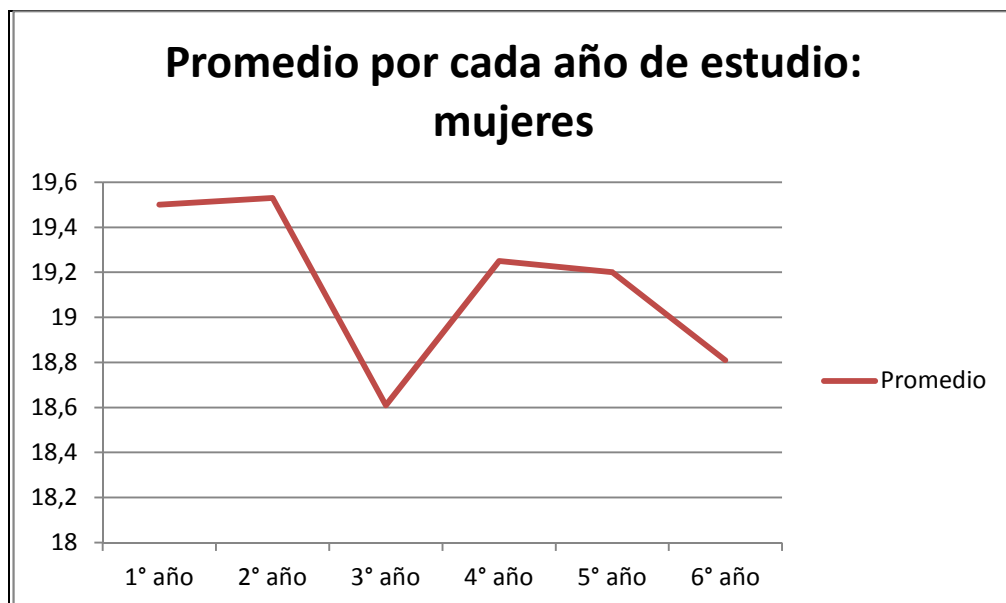
Varones	Promedio	Nivel
1° año	20,85	Alto
2° año	20,49	Alto
3° año	20,44	Alto
4° año	20,38	Alto
5° año	20,55	Alto
6° año	20,45	Alto



El promedio de las mujeres de primer año fue de 19,50%, en segundo año fue de 19,53%, en tercer año el promedio ha sido de 18,61% mientras que en cuarto año fue de 19,25%. En quinto y sexto año el promedio de las mujeres fue de 19,20% y 18,81% respectivamente.

Los resultados se pueden observar a continuación:

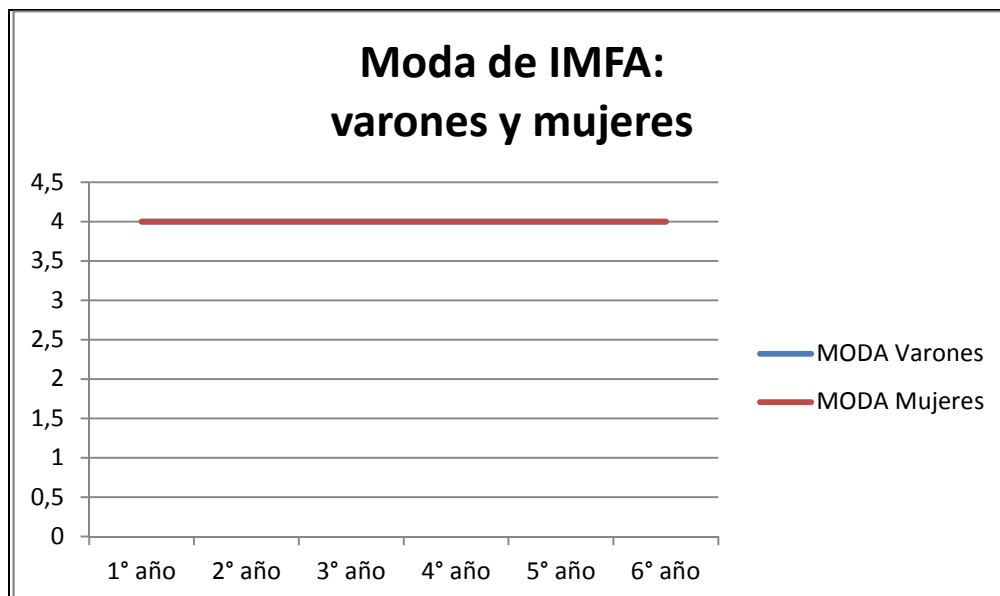
Mujeres	Promedio	Nivel
1º año	19,50	Alto
2º año	19,53	Alto
3º año	18,61	Alto
4º año	19,25	Alto
5º año	19,20	Alto
6º año	18,81	Alto



Respecto a la moda de la variable intención de ser físicamente activo/a, la misma ha sido igual tanto en varones como en mujeres. En primero, segundo, tercero, cuarto, quinto y sexto año la moda ha sido de 4, lo que quiere decir que está en un nivel ALTO.

Los datos que han sido mencionados pueden observarse en la siguiente tabla y su respectivo gráfico:

MODA		
Año	Varones	Mujeres
1º año	4	4
2º año	4	4
3º año	4	4
4º año	4	4
5º año	4	4
6º año	4	4



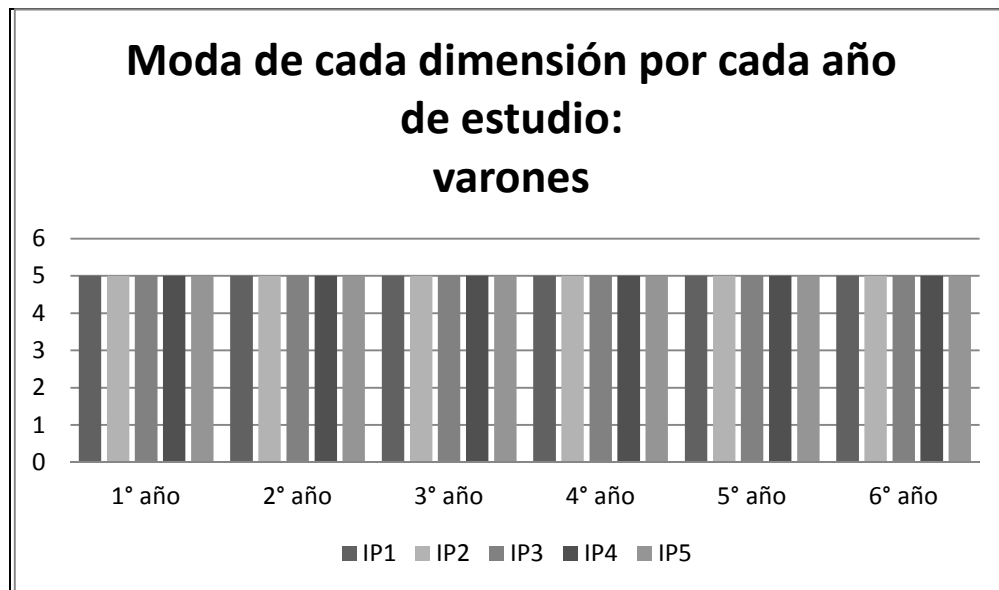
Además de todo lo analizado anteriormente, también se estudió la moda por sexo y año de cursado de cada dimensión de la variable intención de ser físicamente activo/a en el futuro.

Las dimensiones a las que se hace referencia son las siguientes: *“interés por el desarrollo de la forma física”* (IP1); *“al margen de las clases de educación física gusto por practicar deporte”* (IP2); *“después de terminar el colegio interés por formar parte de un club deportivo”* (IP3); *“después de terminar el colegio gusto por mantenerse físicamente activo/a”* (IP4); *“habitualmente práctica deporte en el tiempo libre”* (IP5).

Los resultados arrojaron que la moda en los varones de primero, segundo, tercero, cuarto, quinto y sexto año es 5 para todas las dimensiones.

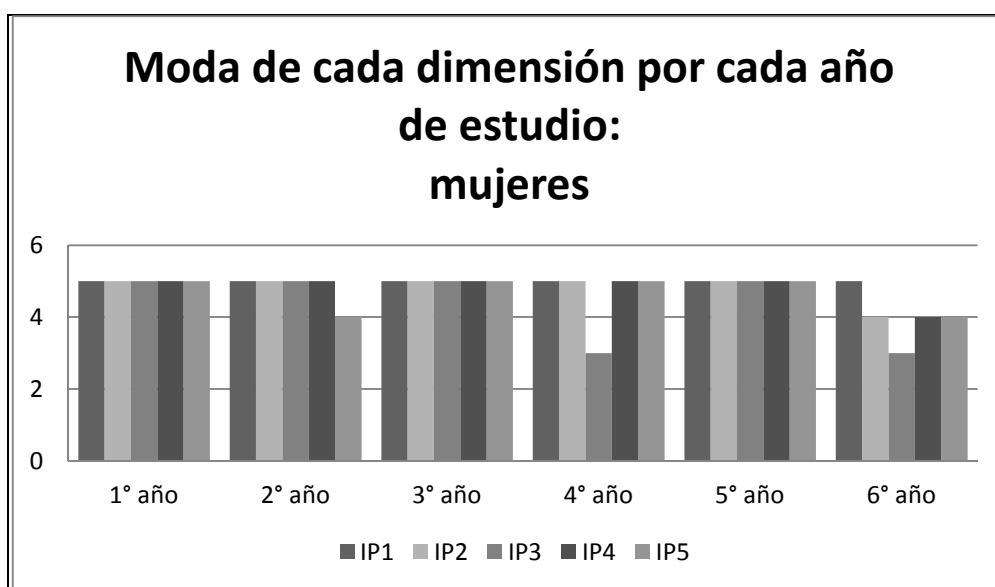
A continuación se puede observar la tabla y el gráfico que representan los resultados obtenidos:

Moda varones					
Año	IP1	IP2	IP3	IP4	IP5
1° año	5	5	5	5	5
2° año	5	5	5	5	5
3° año	5	5	5	5	5
4° año	5	5	5	5	5
5° año	5	5	5	5	5
6° año	5	5	5	5	5



Por el lado de las mujeres, se obtuvo que la moda de primero, tercero y quinto año fue de 5, en las cinco dimensiones, mientras que en segundo año fue 5 para todas las dimensiones menos para la dimensión IP4 que obtuvo 4. En cuarto año todas las dimensiones resultaron ser de 5, excepto la dimensión IP3 que obtuvo un valor de 3. Por último, en sexto año, la dimensión IP1 fue de 5, la dimensión IP2, IP4 e IP5 fue de 4 mientras que IP3 obtuvo un valor de 3.

Moda mujeres					
Año	IP1	IP2	IP3	IP4	IP5
1° año	5	5	5	5	5
2° año	5	5	5	5	4
3° año	5	5	5	5	5
4° año	5	5	3	5	5
5° año	5	5	5	5	5
6° año	5	4	3	4	4



3.2. Análisis e interpretación de los datos

El análisis de relación entre variables se realizó de manera coherente con respecto a lo que se había estipulado en los objetivos del trabajo de investigación. Se describió el comportamiento de las variables complejas y sus dimensiones, también en relación a las cuotas de género y de año de cursada. Las relaciones que se establecieron entre las variables en este trabajo fueron las siguientes:

- Relación entre la motivación intrínseca y la intención de ser físicamente activos de las/os estudiantes de educación física del nivel secundario del sistema educativo formal argentino.
- Relación entre el gusto por la educación física y el nivel de motivación intrínseca, y también según el género y el curso.
- Relación entre el gusto por la educación física y el nivel de intención de ser físicamente activos, y también según el género y curso.
- El nivel de las variables complejas de acuerdo a sus dimensiones.

Por otro lado, se llevó a cabo también un estudio, por separado, de una de las variables de este trabajo de investigación:

- Descripción del comportamiento de los niveles de motivación intrínseca en mujeres y varones a medida que se avanza de año de cursada en la escuela secundaria.

3.2.1. Relación entre el nivel de motivación intrínseca con el nivel de intención de ser físicamente activos de las/os estudiantes de educación física del nivel secundario.

Por el lado de la motivación intrínseca, la moda general de esta variable dio como resultado 4 (alto), mientras que la moda general de la variable intención de ser físicamente activo, dio también como resultado 4 (alto). En base a estos resultados, se podría deducir que existe una relación positiva entre ambas variables. Por otro lado, y teniendo en cuenta la frecuencia porcentual de los niveles alto y muy alto de las dos variables (los cuales representarían al mayor porcentaje de las/os estudiantes: el 64% de estudiantes para motivación intrínseca, y el 74% de estudiantes para intención futura de ser físicamente activo) en la variable motivación intrínseca un 49% de estudiantes tiene un nivel alto de MI,

mientras que un 15% de las/os estudiantes tiene un nivel muy alto de motivación intrínseca. Con respecto a la intención futura de ser físicamente activos, al igual que en la variable MI, un 49% de las y los estudiantes tiene un nivel alto de intención futura de ser físicamente activos, mientras que un 25% presenta un nivel muy alto.

De acuerdo a estos resultados compartidos, se podría pensar que la relación entre ambas variables es positiva, ya que el nivel alto para ambas variables representa el mismo resultado (49%) y el nivel muy alto tiene solamente una diferencia del 10% ya que la MI sacó un 15% y la IMFA un porcentaje del 25%.

En base a los resultados mencionados se puede afirmar lo que manifiesta el autor Almagro (como se citó en Brito Parra, 2015) acerca de que la motivación intrínseca es la variable que mayor relación tiene con la intención futura de ser físicamente activo. Se podría inferir que algunas de las variables que se han considerado importantes para la intención de práctica de actividad física, como la competencia, la satisfacción y la diversión (las cuales se relacionan íntimamente con la motivación intrínseca) se encuentran presentes en las clases de educación física de los/as estudiantes encuestados, ya que los/as mismos/as presentan un nivel muy alto tanto de motivación intrínseca como de su intención de ser físicamente activo en el futuro (Baena Extremera, Granero Gallegos, Elizondo, Arazuri, San Emeterio y Molina, 2016).

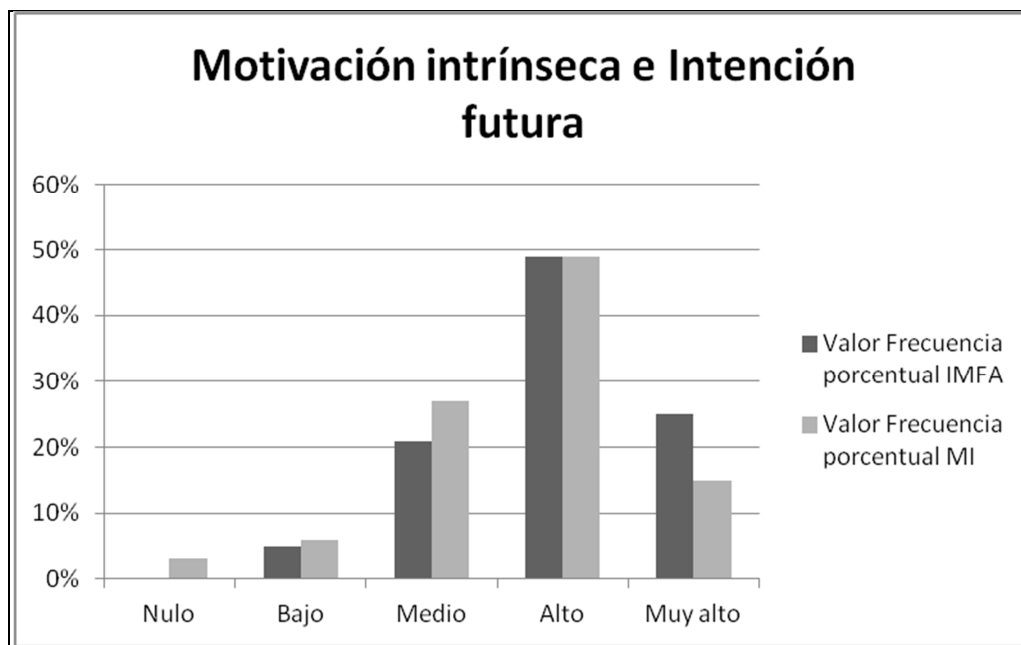
También se podría citar a García Calvo (2004), quien expresa que cuanto más intrínsecamente estén las/os alumnas/os motivados por la tarea, más posibilidades tendrán de divertirse, más se esforzarán, menos tensos estarán y más competentes se sentirán durante la práctica (relación intrínseca con la motivación intrínseca). La relación también es afirmada por Moreno Murcia y Martínez Camacho (2006) quienes manifiestan que aquellas personas que están motivados intrínsecamente mantienen un interés claro en la actividad y muestran un compromiso significativo, incluso cuando ya han alcanzado una meta específica. Escartí y Cervelló (1994 en Camacho 2011) definen a la motivación en general como “el conjunto de factores personales y sociales que favorecen el inicio de un comportamiento, la persistencia en él o la intención de abandonarlo”. Granero-Gallegos, Baena-Extremera, Sánchez-Fuentes y Martínez-Molina (2014) concluyen en su investigación, que los/as estudiantes con motivación más alta son los/as que más actividad

física practican y, por tanto, los/as que más posibilidades tienen de adquisición y adherencia de hábitos de práctica deportiva en tiempo de ocio.

Las y los alumnas/os encuestados presentan niveles altos y muy altos de motivación intrínseca y de intención futura de ser físicamente activos por ende algunas de las variables mencionadas, las cuales se relacionan íntimamente con la motivación intrínseca, se encuentran presentes en las clases de educación física.

A continuación se puede observar la tabla y el gráfico que representan los resultados obtenidos:

Valor de moda	IMFA	MI	Valor	IMFA	MI
			Frecuencia porcentual		
Alto	4	4	Nulo	0%	3%
			Bajo	5%	6%
			Medio	21%	27%
			Alto	49%	49%
			Muy alto	25%	15%



3.2.2. Relación entre variable gusto por la educación física y nivel de motivación intrínseca de las/os estudiantes de educación física del nivel secundario.

Quando se analiza la relación entre estas dos variables se revela que el total de encuestados manifiestan (en un valor cercano a la mitad) que mucho es el gusto por la educación física, con un 43%. Si se suman los niveles bastante (corresponde al 31%) y mucho, se obtiene un 74% del grupo total de estudiantes. Con respecto a la moda, en varones prevalece una moda muy alta (5) mientras que en las mujeres se reparte una moda alta (4) y una muy alta (5). Por el lado de la motivación intrínseca, esta variable obtuvo una moda alta (4) y sumando los resultados de los niveles alto y muy alto se obtiene un porcentaje de 64% del grupo total de estudiantes. Existe una diferencia entre los porcentajes de los dos niveles más altos de ambas variables que corresponde a 10%. De esta manera, si bien la diferencia entre las variables existe, la misma no permite catalogar esta relación como negativa.

Al respecto, Moreno Murcia y Martínez Camacho (2006) hacen referencia a la motivación intrínseca hacia la estimulación y especifican que en ella hay un compromiso con la actividad por parte del sujeto para experimentar sensaciones que tengan que ver con sus propios sentidos, por ejemplo: participar en las clases de educación física por el placer de

vivenciar experiencias que resultan ser estimulantes para el sujeto. Dicho esto, se puede concluir que si bien existe una diferencia notable de 10 puntos entre ambas variables, los valores altos del gusto por la educación tienen que ver con la motivación intrínseca de cada sujeto y cuanto más intrínsecamente motivado esté el sujeto más comprometido en la tarea va a estar por ende los valores de gusto por la educación física se van a manifestar de manera positiva, es decir, esta dimensión puede colaborar de manera positiva con el gusto por la educación física.

A continuación se puede observar la tabla que representa los resultados obtenidos:

Valor Frecuencia porcentual	MI	Valor Frecuencia porcentual	GPEF
Nulo	3%	Nada	3%
Bajo	6%	Poco	5%
Medio	27%	Medio	18%
Alto	49%	Bastante	31%
Muy alto	15%	Mucho	43%
Total	100%	Total	100%

3.2.3. Descripción de la variable gusto por la educación física según la cuota sexo.

La moda del gusto por la educación física en los varones de todos los cursos fue mucho, mientras que por el lado de las mujeres las respuestas fueron repartidas, la mitad de ellas respondieron bastante, mientras que la otra mitad de las estudiantes respondió mucho. Por el lado de los varones, el porcentaje de moda es de un 51% y para las mujeres, el porcentaje es de 35% solamente. La suma del gusto bastante y mucho por el lado de los varones fue del 82% del total de alumnos, y por el lado de las mujeres, la suma de los porcentajes que respondieron bastante y mucho es del 66%.

A raíz de estos resultados se puede observar que se establece una diferencia significativa en el gusto por la educación física entre los varones y las mujeres, siendo dicha diferencia a favor en los varones.

3.2.4. Relación entre gusto por la educación física y motivación intrínseca según cuota género y curso.

La moda de la variable motivación intrínseca resultó, tanto para las mujeres como para los varones de cada uno de los cursos desde primero a sexto año, alta (con un nivel 4). También puede observarse que la frecuencia porcentual de la moda de la motivación intrínseca para los varones fue del 51,42%, mientras que para las mujeres fue del 46,25%. El gusto por la educación física en el nivel mucho, fue la moda en ambos géneros. El porcentaje de la moda del gusto por la educación física en los varones encuestados fue del 51%, mientras que por el lado de las mujeres, el porcentaje solamente llegó al 35%.

A continuación se puede observar una tabla que representa los datos mencionados.

	Moda	Varones	Mujeres
Motivación intrínseca	Alto	51,42%	46,25%
Gusto por la EF	Mucho	51%	35%

Con respecto a la cuota género, puede decirse que los porcentajes presentan similitudes entre las dos variables salvo algunos niveles. Son los varones quienes presentan porcentajes altos tanto de motivación intrínseca como de gusto por la educación física. Un 51,42% del grupo total de estudiantes varones manifiesta un nivel alto de motivación intrínseca, mientras que un 51 % revela que mucho es el gusto por la educación física. Las mujeres, por su parte, tienen porcentajes más altos que los varones en niveles como normal y poco.

A continuación se puede observar la tabla que representa los valores de los cuales se está hablando:

Tabla de porcentajes según el género					
GPEF			MI		
Nivel	Mujeres	Varones	Valor	Varones	Mujeres
Nada	4%	2%	NULO	1,81%	3,02%
Poco	6%	3%	BAJO	5%	7,50%
Normal	24%	13%	MEDIO	24,54%	29,86%
Bastante	31%	30%	ALTO	51,42%	46,25%
Mucho	35%	51%	MUY ALTO	17,23%	13,38%

En relación a la cuota curso, los porcentajes obtenidos dan de que hablar. Por un lado se puede observar que en primer año los niveles de motivación intrínseca y de gusto por la educación física son altos: el 80% del grupo total de estudiantes manifestó que bastante y mucho es el gusto por la educación física, mientras que un 49% de mujeres y un 54% de varones manifestaron un nivel alto de motivación intrínseca. Ya en cuarto año los niveles descienden varios puntos en las dos variables tanto en mujeres como en varones, un 69% de las/os estudiantes manifiestan que bastante y mucho es el gusto por la educación física, mientras que un 40 y un 44% en mujeres y varones respectivamente manifiestan un nivel alto de motivación intrínseca. En el último año, sexto, puede observarse que el porcentaje de gusto por la educación física está por debajo del porcentaje que presenta el primer año, siendo éste de 70% (mientras que primero tiene un porcentaje de 80%) pero los niveles de motivación intrínseca son similares y la diferencia es escasa (unos 2 o 3 puntos), siendo el 47% el porcentaje de las mujeres y el 51% el porcentaje de los varones. Cabe remarcar también que el segundo año de las mujeres y de los varones corresponde el año donde mayor son los porcentajes de motivación intrínseca (nivel alto), 51% en las mujeres y 55% en los varones.

De acuerdo a todos los resultados adquiridos, puede decirse que los estudiantes se sienten motivados intrínsecamente en la clase de educación física y eso se relaciona con niveles altos de gusto por la misma mostrando así, una relación positiva. Por otro lado, cabe remarcar que se establece una diferencia entre ambos géneros resultando los varones con mayor gusto que las mujeres, pero es para destacar que las mujeres, a pesar de obtener un

menor porcentaje de gusto por la educación física que los varones (11% de diferencia), lograron casi igual motivación intrínseca que ellos.

El autor Granero Gallegos (2014) realizó un estudio en el cual incorpora la variable de género para analizar los perfiles motivacionales en educación física de alumnos de educación secundaria y establece y diferencia dos perfiles, un primer perfil denominado “alta motivación” (a los que practican actividad física más de tres horas/semana) asociado a los varones, y un segundo perfil denominado “baja motivación” (a los que practican menos de tres horas/semana) asociado sobre todo a mujeres. Si se compara el estudio de Granero Gallegos con este trabajo de investigación, se puede decir que el mismo no coincide en esa relación con sus resultados obtenidos.

Tabla de porcentajes según el curso				
Variabes	1° año	2° año	4° año	6° año
Gusto por la educación física (bastante y mucho)	80%	78%	69%	70%
Motivación intrínseca (alto)	49% para las mujeres. 54% para los varones.	51% para las mujeres. 55% para los varones.	40% para las mujeres. 44% para los varones.	47% para las mujeres. 51% para los varones.

3.2.5. Relación entre variable gusto e intención futura de ser físicamente activa/o según cuota género.

Analizando el gusto y el nivel de intención futura de ser físicamente activo/a, como se ha dicho anteriormente, resultó la moda alta y el gusto mucho, con lo cual se afirma una relación positiva entre ambas variables. Cabe destacar que la frecuencia porcentual de la intención futura en varones fue del 50% y en las mujeres del 49%, mientras que el gusto por la educación física en el nivel mucho que fue la moda, en varones fue del 51% y en mujeres del 35%. Con estos resultados se establece una amplia diferencia entre las mujeres y los varones sobre el gusto, teniendo estos últimos mayor porcentaje, sin embargo en cuanto a la intención futura de ser físicamente activos/as el porcentaje de mujeres y varones es similar. De esta manera, se podría inferir que, a pesar de que las mujeres tienen menor gusto por la educación física (un 16% menos que los varones), ellas obtienen el nivel alto de intención futura de ser físicamente activas/os, al igual que los varones.

A continuación se comparte una tabla que representa los datos ya mencionados.

	Moda	Varones	Mujeres
Intención futura	Alto	50%	49%
Gusto por la EF	Mucho	51%	35%

3.2.6. Relación de gusto por la educación física, motivación intrínseca e intención futura de ser físicamente activo según la cuota curso.

Se ha podido observar que en todos los cursos de primero a sexto año, la moda resultó mucho por el gusto por la educación física y el nivel de motivación intrínseco y el de intención futura fue alto, reflejando de esta manera, una relación positiva entre ambas variables en relación con el gusto por la educación física, es decir que, como se ha establecido anteriormente, esta relación positiva no se modifica dependiendo del año de cursado según la moda.

3.2.7. Descripción del comportamiento de los niveles de motivación intrínseca en mujeres y en varones a medida que se avanza de año de cursada en el nivel secundario.

La moda de la motivación intrínseca tanto para las mujeres como para los varones de primero, segundo, tercero, cuarto, quinto y sexto año, fue de 4, lo que simboliza que la moda está en un nivel alto de motivación intrínseca para los dos sexos en cada año de estudio. Por otro lado, el promedio de motivación intrínseca de las mujeres de primer año fue de 15,77 (alto), para las mujeres de segundo año fue de 15,26 (alto), para las mujeres de tercer año el promedio fue de 14,54 (alto), para las de cuarto año fue de 14,27 (alto), para las mujeres de quinto año fue de 14,85 (alto), mientras que para las mujeres del último año, de sexto, el promedio fue de 14,63 (alto). En cuanto al promedio de motivación intrínseca de los varones, primer año obtuvo un promedio de 16,31 (alto), para los varones de segundo año fue de 16,07 (alto), para los varones de tercer año el promedio fue de 15,43 (alto), para los varones de cuarto año fue de 14,93 (alto), para los varones de quinto año fue de 15,39, y por último, para los varones de sexto año el promedio fue de 15,96 (alto).

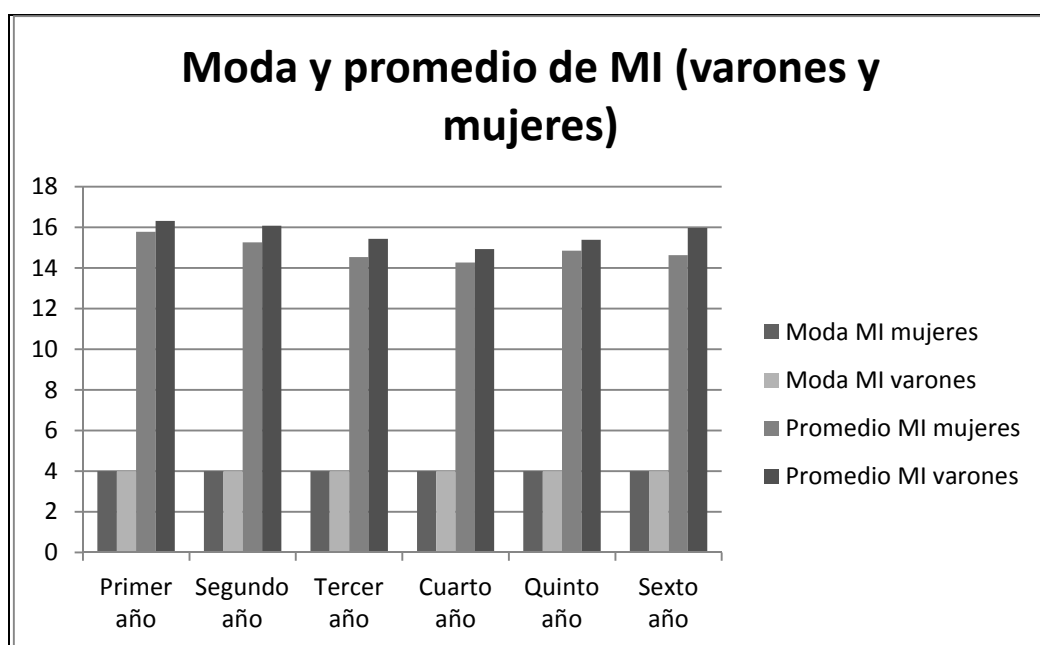
De acuerdo a los resultados expuestos, se podría concluir que los niveles de motivación intrínseca se mantienen altos tanto en las mujeres como en los varones y, a su vez, en cada año de estudio (de primero a sexto). De todas maneras, no habría que pasar por alto que los porcentajes para las mujeres son más bajos que los porcentajes de los varones, en todos los años de estudio.

Teniendo en cuenta los resultados mencionados se podría inferir que las y los alumnas/os están motivados intrínsecamente debido a que se implican en una actividad en donde no hay presencia de premios que emanen del exterior (Deci y Ryan, citado en García Calvo, 2004), y además, se puede deducir que el compromiso y la diversión son factores que están presentes en las clases de educación física, y éstos podrían ser otro motivo para que las y los alumnas/os tengan un nivel de motivación intrínseca alto (Cecchini, González, López Prado y Brustad, 2005). Se podría decir también que las y los estudiantes encuestados tienen la necesidad de explorar por curiosidad y placer el entorno, con sentimientos de autorrealización incluso después de haber alcanzado la meta y sin ninguna necesidad de recibir recompensa externa en forma directa (Vallerand, 1997, citado por

Camacho, Arias, Castiblanco y Riveros, 2011). Algunos de estos factores mencionados podrían ser motivos por los cuales su motivación intrínseca se encuentra en un nivel alto.

A continuación se pueden observar los resultados en la siguiente tabla y gráfico de barras.

Años de estudio	Moda MI mujeres	Moda MI varones	Promedio MI mujeres	Promedio MI varones
Primer año	4	4	15,77	16,31
Segundo año	4	4	15,26	16,07
Tercer año	4	4	14,54	15,43
Cuarto año	4	4	14,27	14,93
Quinto año	4	4	14,85	15,39
Sexto año	4	4	14,63	15,96



3.3. Conclusiones y sugerencias

En el presente apartado, se expone una síntesis de los resultados obtenidos en este trabajo de investigación de acuerdo a los objetivos planteados, para luego presentar las conclusiones a las cuales se ha llegado.

Esta investigación buscó describir y correlacionar las siguientes variables: motivación intrínseca (MI) e intención futura de ser físicamente activo (IMFA), y la variable de gusto por la educación física y correlacionarlas. Además se pudo cumplir con el objetivo de describir el comportamiento de estas variables según la cuota de género y de curso.

Se comenzará con el objetivo general de relacionar a la variable motivación intrínseca con la variable intención futura de ser físicamente activo.

La moda de la motivación intrínseca fue de 4, lo que refleja un resultado alto, al igual que la variable intención futura de ser físicamente activo, la cual también obtuvo una moda de 4 (alta). Además, teniendo en cuenta los niveles alto y muy alto de MI e IMFA (los cuales representan al mayor porcentaje de las/os estudiantes para cada variable), para MI el 49% de las/os estudiantes tiene un nivel alto de motivación intrínseca, mientras que un 15% tiene un nivel muy alto de motivación intrínseca. Para IMFA, del mismo modo que para MI, el 49% de las y los estudiantes tiene un nivel alto de intención futura de ser físicamente activos, mientras que el 25% de las/os estudiantes tiene un nivel muy alto de IMFA. En base a estos resultados, se concluye que la relación entre MI e IMFA es positiva, pudiéndose de este modo afirmar que ambas variables presentan una relación fuerte, debido a que si las y los estudiantes están motivados intrínsecamente durante sus clases de educación física, su intención de ser físicamente activos en el futuro aumentará (Almagro, citado en Brito Parra, 2015).

Las afirmaciones en base a la relación entre variables puede generar la duda de si realmente en un futuro las y los estudiantes encuestados para esta investigación, serán físicamente activos. Esto lleva a pensar que este estudio puede abrir paso a otra/s investigación/es.

Respecto a las hipótesis de la investigación, se puede afirmar entonces que la primera hipótesis (específica), en la que se afirma que los niveles alto y muy alto de

motivación intrínseca en las/os estudiantes de educación física que cursan el nivel medio del sistema formal argentino, se relacionan positivamente con los niveles alto y muy alto de intención futura de ser físicamente activos, tiene un apoyo empírico.

Con respecto al primer objetivo específico, el mismo tiene que ver con “identificar el nivel de motivación intrínseca de las/os estudiantes de educación física de nivel secundario”.

La motivación intrínseca mostró un nivel alto (su moda fue de 4), ésta supone que las y los estudiantes se comprometen en las acciones dentro de la clase de educación física con un sentido de elección (Deci y Ryan, 1985), no siendo así para un 9% que respondió motivación intrínseca bajo o nulo, siendo mayor porcentaje para las mujeres en este valor que los varones. En cuanto a las dimensiones de esta variable, la relacionada con la diversión (MI1) en los varones dio muy alto (5) para todos los cursos, mientras que para las mujeres, en los primero cursos (primero, segundo y tercer año) dio muy alto pero para los últimos cursos (cuarto, quinto y sexto año) dio alto (moda 4), lo que lleva a pensar que la “diversión” en la mujeres año a año podría estar siendo menos motivante. Por otro lado, en esta misma dimensión resultó valor nulo con mayor frecuencia absoluta para las mujeres que para los varones, con lo cual se deduce que los varones se divierten más que las mujeres durante las clases de educación física.

Para las dimensiones MI2 y MI3 que hacen referencia al disfrute y a la educación física como estimulante, se repartieron los valores entre muy alto y alto para varones y mujeres en todos los años de cursado, mientras que para la dimensión MI4, que hace referencia a la satisfacción de aprender, todos los cursos y ambos géneros respondieron muy alto, salvo sexto año de mujeres que respondió alto. En base a lo expuesto, se puede deducir que tanto la diversión como la satisfacción de aprender habilidades nuevas juegan un rol fundamental dentro de la motivación intrínseca ya sea para las mujeres como para los varones. Serviría compartir que al momento de planificar las clases de educación física en función de favorecer una mayor motivación intrínseca sería importante entonces tener en cuenta estas dos dimensiones.

Respecto a la hipótesis expuesta, acerca de que los niveles de motivación intrínseca en mujeres son más bajos que en varones, se puede decir que la hipótesis tiene apoyo empírico porque, como se mencionó anteriormente, los porcentajes para las mujeres son

más bajos que los porcentajes de los varones, en todos los años de estudio (aunque la diferencia es mínima, los varones encabezan siempre los porcentajes). Se observa una disminución paulatina del valor de la moda a medida que pasan a los años cursados, ya que los superiores resultan niveles inferiores a los que resultan en los primeros años; no comportándose de esta manera para los varones que en todos los años de cursado mantiene el valor de la moda. En este caso, sería interesante que se inicien investigaciones que profundicen sobre esta “cuestión” para, por un lado, saber el por qué: razones y motivos, y por el otro, para lograr, en un futuro, que tanto mujeres como varones puedan mantener los mismos niveles de MI.

Otro de los objetivos específicos se basa en “identificar el nivel de intención futura de ser físicamente activo de las/os estudiantes de educación física de nivel secundario”.

Se pudo encontrar que la intención futura dio alto (moda 4) con un porcentaje de 49% y 50% para mujeres y varones respectivamente. No se observaron respuestas nulas pero sí nivel bajo, lo que en alguna medida dice que todos/as tienen aunque sea baja intención futura de ser físicamente activo. En cuanto a las dimensiones que hacen referencia a la actividad deportiva, las cuales serían tres de las cinco dimensiones, IP2, IP3 e IP5, los valores que proporcionó en los varones fue muy alto (moda 5), mientras que el de las mujeres fue medio, alto y muy alto. Con respecto al resto de las dimensiones, las cuales se refieren a la forma física y a mantenerse activo, IP1 e IP4, en los varones y en las mujeres fue muy alto (moda 5), salvo en el caso de sexto año de mujeres que dio alto (moda 4). Se podría decir que la intención futura de ser físicamente activo en las mujeres está más relacionado “con lo físico” que “con lo deportivo”, no advirtiéndose esto en los varones.

La relación entre ambas variables complejas es positiva ya que se obtuvo un 74% en los niveles alto y muy alto de motivación intrínseca y un 64% en la intención futura de mantenerse físicamente activo en las y los estudiantes de educación física.

Por el lado de la variable gusto por la educación física, resultó la moda mucho (5) para varones y mujeres. Si se relaciona esta variable con la motivación intrínseca se puede dilucidar que en esta variable las mujeres lograron el valor mucho (5) y en porcentaje igual al de los varones. A pesar de que las mujeres obtuvieron menor porcentaje en el gusto por la educación física (35%) que los varones, ellas obtienen el mismo nivel y el mismo porcentaje

en la variable motivación intrínseca. De esta manera, resulta interesante destacar que, mientras en los varones ambas variables presentan una relación con porcentajes similares entre sí (el valor es alto, 51% y 50% gusto y motivación respectivamente), en las mujeres la relación entre estas variables en la moda es 35% y 49%, y a pesar de que a ellas les gusta en menor porcentaje la educación física, logran igualar a los varones en la motivación intrínseca.

Por otro lado, y siguiendo con la variable gusto por la educación física, se indagó que quienes respondieron entre poco y nada (nivel 1 y 2) fueron un 8% y que si se lo relaciona con la motivación intrínseca, de ese 8%, el 12 % de ellos respondieron con un nivel de motivación intrínseca alto y muy alto.

La hipótesis que especifica que los niveles alto y muy alto de motivación intrínseca están relacionados positivamente con el nivel mucho del gusto por la educación física, tendría sustento empírico porque, como se dijo anteriormente, si bien las mujeres lograron menor porcentaje de gusto por la educación física, obtienen el mismo nivel y el mismo porcentaje de motivación intrínseca que los varones y la moda es considerada mucho tanto en varones como en mujeres, por lo que la hipótesis confirma lo que realmente ocurre con las y los estudiantes encuestados.

Siguiendo con los objetivos específicos de la investigación, se puede encontrar el que busca “describir al comportamiento de los niveles de motivación intrínseca tanto de varones como de mujeres a medida que se avanza de año de estudio”.

La moda de MI tanto para las mujeres como para los varones de primero, segundo, tercero, cuarto, quinto y sexto año, fue de 4 (alta). Tomando los promedios de cada año de estudio de las mujeres y de los varones, todos coinciden en un nivel alto. De acuerdo a los resultados, se puede concluir que los niveles de motivación intrínseca tanto de los varones como de las mujeres para cada año de estudio, se mantienen en un nivel alto. De todos modos, se nota una diferencia entre los promedios de las mujeres y de los varones que, si bien para ambos sexos los resultados coinciden en un nivel alto, los promedios para todas las mujeres de cada año de estudio son más bajos que los promedios de todos los varones de cada año de estudio.

Se puede afirmar que, de acuerdo a los resultados arrojados, que la motivación intrínseca se mantuvo alta en varones y en mujeres en cada año de cursada. Definitivamente las y los estudiantes han experimentado placer y disfrute durante las clases de educación física para lograr que los niveles se mantengan en ciertos puntos.

Respecto a la hipótesis que se expuesta, acerca de que los niveles de motivación intrínseca en mujeres y varones son cada vez más bajos a medida que se avanza de año de cursada en el colegio secundario, se puede decir que, en relación a las conclusiones a las que se llegó, la hipótesis no tiene un apoyo empírico ya que la motivación intrínseca de las y los estudiantes (varones y mujeres), se mantiene alta en todos los años de estudio (primero, segundo, tercero, cuarto, quinto y sexto año).

De acuerdo a los resultados obtenidos, se podría proponer una ampliación de este trabajo, como por ejemplo, realizando un seguimiento que recolecte información de las y los estudiantes encuestados que ya finalizaron la etapa escolar para saber si estos continúan con la práctica de actividad física o deportiva o se convierten en sedentarios, abandonando todo tipo de práctica. En este estudio la investigación se enfocó a estudiar solamente las y los alumnas/os en las clases de educación física, e incluso solo dos variables con respecto a la intención futura de ser físicamente activo pero en otras investigaciones, se podría sugerir estudiar a directivos, profesores, el entorno familiar, la/s orientación/es que tiene la clase, entre otras, ya que se considera que la motivación intrínseca está influida por diversos factores. Incorporar otras variables sería una buena manera de ampliar el estudio sobre el tema y así recaudar más información.

Como se mencionó previamente en la introducción se espera que las y los docentes de educación física, como así también licenciados, reflexionen cómo el posicionamiento pedagógico y la orientación que cada docente le dé a su clase, puede llegar a influir y afectar en la motivación de las y los estudiantes durante las clases de educación física, y por consiguiente, sobre la práctica futura de actividad (física o deportiva) que le garantice una vida saludable.

Para finalizar con este apartado, se deja en claro que sería interesante comenzar a generar cambios en las planificaciones procurando que las mismas sean elaboradas a partir de las necesidades que presentan las y los estudiantes del nivel medio del sistema formal

argentino, respetando que cada alumna/o es un ser distinto, es decir, respetando las individualidades y promoviendo la creatividad y el disfrute por las actividades. Como así también, que el aporte que produzca esta investigación llegue a los institutos de formación docente de educación física ya que los profesorado son los agentes más importantes en los cuales se reflexiona, se critica y se piensa.

3.4. Reflexión crítica sobre el proceso de investigación realizado.

En este apartado se explican las diferentes dificultades que se presentaron en el proceso de realización del trabajo de investigación, indicando alternativas a tener en cuenta para futuras investigaciones.

En primer lugar se debe remarcar que al ser este trabajo parte de una investigación macro, se han sufrido modificaciones desde España, luego de la realización del pilotaje. Al cambiarse los instrumentos de recolección de datos, el pilotaje se realizó con un cuestionario y luego el mismo fue reformado. Para solucionar esta situación, se decidió trabajar con los datos recopilados por un grupo de investigadores de años anteriores (2013, 2014 y 2015) de diferentes puntos de la Argentina, quienes habían utilizado el mismo instrumento de recolección de datos que se utilizó en la realización de la prueba piloto.

También es importante remarcar, ya que podría colaborar para investigaciones futuras, que las encuestas de este trabajo se realizaron con los nuevos instrumentos de recolección de datos enviados desde España. La base de datos con la que se trabajó cuenta con 6485 unidades de análisis y es por ello que se ha modificado estudiar y analizar solamente dos de las variables planteadas al inicio de este trabajo de investigación. Para lograr coherencia en dicho trabajo, también el objetivo general, los objetivos específicos y las hipótesis sufrieron modificaciones.

En la prueba piloto se encontraron algunas dificultades de las/os alumnas/os relacionadas a la comprensión de ciertas palabras expresadas en los cuestionarios, como por ejemplo la palabra “extenuante” o “indiferente”. Por tal motivo, se decidió realizar un glosario como anexo, con todos aquellos términos que presentaron dificultades durante el

desarrollo del pilotaje, o que pudieran ser dudosas de comprensión y así, las/os alumnas/os completarían el cuestionario con un mismo criterio.

Ocurrió, además, que algunas/o estudiantes respondieron rápido el cuestionario, colocando siempre el mismo número de respuesta en los ítems a completar. En este caso, se decidió que los cuestionarios con respuestas repetidas fueran anulados para optimizar y dar confiabilidad a la fuente de datos.

En algunos casos las/os estudiantes preguntaban acerca de que si el cuestionario tenía incidencia en sus calificaciones, o si se iban a mostrar los cuestionarios a sus profesores de educación física. Por lo que insistió 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.

Por otro lado, en base a la prueba piloto, también se tomó la decisión de aclarar el tiempo que les llevaría completar los cuestionarios. La aclaración a las/os alumnas/os fue previo a la entrega de los mismos.

Con respecto al instrumento de datos utilizado, la variable “género” es subjetiva, existen muchos más géneros que hombre y mujer, por ejemplo, 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”. Se propone, acorde a la 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 no tiene que ver con la identidad y corporeidad construida desde la identidad de los sujetos.

Por otro lado, sería interesante incorporar en las preguntas del cuestionario no sólo la opción deporte sino también la opción de actividad física ya que algunas disciplinas, como correr, gimnasio, trekking, bicicleta, entre otras, son habituales actualmente en nuestra comunidad y no entrarían en la categoría de deportes. Debido a esto, varias de las dimensiones que aparecen en el cuestionario deberían ser modificadas, agregándoles “actividad física”. Por ejemplo en la segunda dimensión de la variable intención futura dice: “al margen de la educación física me gusta practicar deporte”, acá se podría agregar “u otra

actividad física” entonces da la opción de que la respuesta sea un poco más amplia y englobe otro tipo de actividades que no sean solamente deportes. De esta manera, varios ítems más deberían ser modificados ya que la variable menciona a la intención futura de practicar tanto deportes como actividades físicas.

4. Anexos

Anexo 1: Carta de presentación



Parana, de 5 de Mayo de 2016

A quien corresponda,

Desde el Departamento de investigación de la Facultad de Actividad y Deporte de la Universidad de Flores, les informamos de la puesta en marcha de un proyecto internacional en el que colaboran nuestra universidad junto a la Universidad Politécnica de Madrid (Madrid, España) y la 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 desee 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:

Anexo 2: Cuestionario utilizado Q1- A – Motivación en educación física

MOTIVACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA (Q1-A)				Marcar con una X en el recuadro		BIEN	<input checked="" type="checkbox"/>	MAL	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
Género	Hombre	Mujer	Edad	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Colegio	Público	Privado	Año	1º	2º	3º	4º	5º	6º				
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Cursas el bachillerato con orientación en educación física?				<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No									
Calificación Educación Física curso anterior				1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Cuánto te gusta la Educación Física?				1	2	3	4	5					
				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					
<p>Con este cuestionario pretendemos conocer tu opinión sobre las clases de Educación Física y tu nivel e intención de realizar actividad física. La información que nos aportes puede contribuir a la mejora de tu formación. Responde a las siguientes cuestiones:</p> <p>En una semana, ¿cuántas veces haces los siguientes ejercicios durante más de 15 minutos en tu tiempo libre? (Escribe el número que consideres en cada apartado)</p> <p>Ejercicio extenuante (el corazón late rápidamente). Por ejemplo jugando al fútbol, al squash, al básquet, haciendo judo, natación fuerte, ciclismo fuerte de larga distancia.</p> <p>Ejercicio moderado (no agotador). Por ejemplo caminar rápido, ciclismo lento, voleibol, natación fácil, baile popular y folclórico.</p> <p>Ejercicio suave (esfuerzo mínimo). Por ejemplo yoga, tiro con arco, pesca, bolos, golf, caminar fácil.</p>													
				0	1	2	3	4	5	6	7		
				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
				0	1	2	3	4	5	6	7		
				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
				0	1	2	3	4	5	6	7		
				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
<p>En una semana, durante tu tiempo libre, ¿con qué frecuencia participas en una actividad regular en la que llegues a sudar (que tu corazón lata rápidamente)? (Señala una de las tres opciones)</p> <p>Nunca/raramente <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> A menudo <input type="checkbox"/></p> <p>Por favor, indica el nivel de acuerdo con cada una de las siguientes afirmaciones teniendo en cuenta tu experiencia. La escala de este cuestionario es:</p> <p>1 = Totalmente en desacuerdo 2 = En desacuerdo 3 = Indiferente 4 = De acuerdo 5 = Totalmente de acuerdo</p> <p>Es confidencial y no hay respuestas correctas o incorrectas. Contesta con sinceridad. No hay límite de tiempo. Contesta con tranquilidad. Asegurate de que no dejes ninguna afirmación sin contestar.</p> <p>GRACIAS POR TU COLABORACIÓN</p>													
Observación nº3				183				Página 1.1.4					

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

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

En clases de Educación Física...

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

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

Participo en esta clase de Educación Física...

	1	2	3	4	5
Porque la Educación Física es divertida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Porque disfruto aprendiendo nuevas habilidades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Porque la Educación Física es estimulante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Por la satisfacción que siento mientras aprendo nuevas habilidades/técnicas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

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

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

Anexo 3: Procedimiento de administración de cuestionarios en la muestra total



A tener en cuenta:

Para garantizar la calidad de la investigación es imprescindible que los cuestionarios se administren siguiendo las mismas pautas en todos los centros y países. Por ello, es imprescindible configurar un grupo de administradores de reciban la formación adecuada para garantizar la validez de los datos recogidos.

A continuación se muestra el resumen del proceso.

Formación del equipo administrador de cuestionarios

Se reunirá al equipo de administradores y se realizará el siguiente procedimiento:

X Leerlo detenidamente juntos y solventar cualquier duda que pueda surgir al respecto.

X Leer detenidamente el siguiente apartado “Procedimiento de administración” y hacer un simulacro como si estuviesen pasando los cuestionarios en un grupo. Cada administrador se dirigirá a sus compañeros como si fuesen los alumnos.

x Una vez terminada la ronda, todos tendremos claro el protocolo a seguir. x

Es importante que tras esta formación los administradores se sientan totalmente preparados para dar la información adecuada antes de pasar el cuestionario, solventar cualquier duda que pueda surgir entre el alumnado y actuar correctamente tras la recolecta de los cuestionarios.

Procedimiento de administración

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 con antelación que todos los niños disponen de bolígrafo o lapicero para completar el cuestionario.

La persona que administre el cuestionario no debe ser el profesor de la asignatura. Es importante que sean personas a las que se ha formado específicamente y que no conozcan, o conozcan muy poco, los estudiantes.

A tener en cuenta:

Para garantizar la calidad de la investigación es imprescindible que los cuestionarios se administren siguiendo las mismas pautas en todos los centros y países. Por ello, es imprescindible configurar un grupo de administradores de reciban la formación adecuada para garantizar la validez de los datos recogidos. A continuación se muestra el resumen del proceso.

La entrega

El administrador explicará a los alumnos el objetivo del cuestionario con el discurso aproximado: “Hola chicos: Con el cuestionario que vais a rellenar pretendemos conocer qué pensáis de la clase de Educación Física y del papel que juega la actividad física en vuestra 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 tenéis que escribir vuestro nombre. Os pedimos por favor que os concentréis en lo que se pregunta y seáis lo más sinceros posible. Si tenéis alguna duda o no comprendéis algo no dudéis en preguntar”

La información socio demográfica 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 - poner el número de los años que tiene cada uno - el tipo de centro (importante que el administrador lo indique, por si algunos estudiantes dudan en esto) - el curso y clase
- hay que rodear el número que más se aproxime a la calificación obtenida el curso anterior en educación física (en caso de no recordar, que pongan la que creen que tuvieron)
- indicar si se practica actividad física ajena a la EF: que sea regular (continua) y al menos dos veces por semana
- a la última pregunta solo responden los que practican actividad ajena

Por último, el administrador dará instrucciones para rellenar el resto del cuestionario, leyendo en voz alta el texto sobre cómo marcar las respuestas, e indicando que marquen aquellas que más se aproximen a lo que piensan. Si no hay dudas, los alumnos comenzarán a responder, no existiendo límite de tiempo.

Al finalizar

Cuando los alumnos vayan finalizando, el administrador recogerá los cuestionarios asegurándose de que están correctamente completadas todas las hojas y preguntas y solicitando a los alumnos que completen apartados olvidados en caso de ser necesario.

Finalmente se agradecerá la participación a los alumnos.

Hay que tener agrupados los cuestionarios por grupos. En caso de que algún alumno haya dejado en blanco los apartados de tipo de centro curso o grupo, el administrador lo completará adecuadamente en base al resto

de cuestionarios. Así mismo, será responsabilidad del administrador asegurarse que cada cuestionario está identificado con el nombre del centro en el que se han recabado los datos.

Anexo 4: Información del pilotaje



FACULTAD DE ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE

Información sobre el pilotaje

Actividad:

Luego de realizar el pilotaje deberán completar los siguientes ítems del modo más claro y preciso posible. Una vez terminado este documento lo envían por plataforma a la profesora Valeria Gómez.

El archivo de Word deberá denominarse: Apellido Info Pilotaje (Ej: Pérez Info Pilotaje)

1. Tiempo usado para completar el cuestionario por el primer estudiante que entregó el cuestionario finalizado: 18 minutos
2. Tiempo usado para completar el cuestionario por el último estudiante que entregó el cuestionario finalizado: 25 minutos
3. Dudas, preguntas, comentarios manifestados por l@s estudiantes luego de hacer la presentación y saludo inicial:
 - Qué bueno, nunca me preguntaron sobre la Educación Física.
 - ¿Va con nombre?
 - ¿mis otros compañeros pueden hacer la encuesta también?
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):
 - “No me acuerdo bien la nota pero era buena...”
 - ¿Somos público o privado?
 - “En la primaria te ponían bueno, muy bueno o excelente...”
5. Dudas, preguntas, comentarios manifestados por l@s estudiantes mientras se completaba el cuestionario de modo autoadministrado por l@s estudiantes:
 - “Nunca me puse a pensar todo esto...”
 - “...Este año tengo otro profe y la clase esta mas buena...”
 - ...”Hay preguntas que parecen iguales pero están al revés...”
 - ¿Puede ser que sea lo mismo?
 - ¿Qué quiere decir eficacia?
 - ¿Qué significa de forma automática?
 - ¿Qué significa que la Educación física es estimulante?
 - ...¿Por qué dice después de terminar el colegio quisiera formar parte de un club deportivo de entrenamiento?...”Yo ya voy ahora al club, no hay que esperar terminar el colegio...” (alumno de 6to).

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

No hubo muchas dudas ni preguntas, solo les agradecí por la tarea y por su tiempo. Ellos/as también agradecieron y un estudiante dijo que estaba bueno lo que habían hecho.

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

- Tuve que hacer la prueba piloto en dos turnos porque la escuela funciona con el ciclo básico unificado a la tarde y el ciclo orientado a la mañana. Pero fue interesante porque al ser solo seis alumnos en un momento y luego seis en otro permitió más el diálogo y la explicación.
- Realmente en la escuela no tuve problemas con los directores de curso ni profesores, todos/as fueron muy cordiales para que pueda realizar el trabajo.
- Me facilitaron dos lugares para realizar la tarea, el departamento de educación física por la mañana y la sala de directores de curso por la tarde.
- Cuando pregunté quienes podrían responder a una encuesta de Educación física en los cursos muchos estudiantes querían hacerlo. Les dije que esto era solo una prueba y tal vez luego puedan participar.
- En el caso de los/as estudiantes de primer año, la calificación del año anterior no es con número sino con letra, B, MB, E... etc. Por lo que les indiqué que si era un bueno podía ser un 7, muy bueno 8-9 y excelente 10.

Explicitar cómo se sintió usted al realizar la prueba piloto:

Anexo 5: Procedimiento de realización de pilotaje



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:
 - Tiempo usado para completar el cuestionario por el primer estudiante que entregó el cuestionario finalizado:
 - Tiempo usado para completar el cuestionario por el último estudiante que entregó el cuestionario finalizado:
 - Dudas, preguntas, comentarios manifestados por l@s estudiantes luego de hacer la presentación y saludo inicial:
 - 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):
 - Dudas, preguntas, comentarios manifestados por l@s estudiantes mientras se completaba el cuestionario de modo autoadministrado por l@s estudiantes:
 - Dudas, preguntas, comentarios manifestados por l@s estudiantes al momento de hacer la entrega del cuestionario completo:
 - Explicitar problemas, contratiempos o dificultades al realizar la prueba piloto:
 - 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)

Anexo 6: Procedimiento para completar la planilla Excel



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 (el primer cuestionario se numera con 2 pues el número 1 de las filas está cubierto por la denominación de cada variable –edad, año, etc.-).
- Ese número será el que le corresponderá a ese sujeto en la planilla excel cuando se carguen los datos.

CARGA DE DATOS A LA PLANILLA EXCEL

1° Cada sujeto entrevistado estará en una línea de la planilla

2° Las variables de edad, curso (año), 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 (no se deben escribir palabras o símbolos –ej_ 1ro o 1°-).**

3° Los datos de cada una de las variables complejas 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.

4° El resto de variables, para poder trabajar con ellas, están codificadas de la siguiente manera (introduciremos en el archivo Excel el numero correspondiente a la casilla que hayan marcado los estudiantes):

Género:

0 = Hombre

1 = Mujer

Centro:

0 = Público

1 = Privado

Actividad con la que llegue a sudar:

0 = Nunca /raramente

1 = A veces

2 = A menudo

Bachillerato con orientación en Educación Física

0 = No

1 = Si

Aclaraciones:

- No se pueden agregar columnas, ni modificar nada de la estructura de la planilla excell.

- Deben quedar completos todos los ítems por cuestionario. Si a algún cuestionario le falta algún ítem o está confuso porque el/la estudiante borró, tachó, marcó doble, etc. y no se puede comprender claramente la opción elegida; se deberá descartar ese cuestionario.

Anexo 7: Glosario

Glosario

Las palabras que generaron dudas en l@s estudiantes se definirán de la siguiente manera: definición - definición coloquial - ejemplo - referencia al ítem del cuestionario.

Están ordenadas de acuerdo a su orden de aparición en las páginas del cuestionario.

Página 1 del cuestionario: Tiempo libre, extenuante, moderado, a menudo, indiferente, "salir a correr"

- Tiempo libre:

Definición: Es aquel tiempo que se dedica a aquellas actividades que no corresponden a su trabajo formal ni a tareas domésticas esenciales.

Definición coloquial: En el caso de l@s estudiantes, se refiere al horario extra escolar, que no pertenece a una actividad escolar, incluyendo la realización de Educación Física en contra turno

Ejemplo: Cuando vas al club a participar de alguna actividad deportiva o realizar actividad física, a correr en la plaza, a la escuela de danzas, etc. Es el tiempo que queda después de ir a la escuela, hacer la tarea, comer, dormir, etc. Es el tiempo que no tienes que hacer nada en forma obligatoria

Ítem: "En una semana, ¿cuántas veces hacés los siguientes ejercicios durante más de 15 minutos en tu tiempo libre?"

- Extenuante:

Definición: Enflaquecimiento, debilitación de fuerzas materiales. Cansar a alguien o algo hasta el máximo de sus posibilidades.

En relación a la actividad física, implica entrenar hasta el máximo de las posibilidades.

Definición coloquial: La palabra hace referencia a que se produce fatiga, cansancio o debilitamiento en la realización de la tarea. Actividad que produce un cansancio extremo.

Ejemplo: Cuando practicás algún deporte o actividad física que te resulta completamente agotadora.

Ítem: ¿Cuántas veces haces ejercicio durante más de 15 minutos... "Ejercicio extenuante (el corazón late rápidamente). Por ejemplo jugando al fútbol, al squash, al básquet, haciendo judo, natación fuerte, ciclismo fuerte de larga distancia") – página 1

- Moderado:

Definición: Que guarda un medio entre dos extremos

Definición coloquial: Cuando practicas una actividad física o deporte que se puede mantener durante muchos minutos sin producir fatiga, realizas una actividad de intensidad moderada. Te cansa pero puedes continuar.

Ejemplo: Al hacer una actividad, sentís que se incrementa tu ritmo respiratorio pero no te produce por ejemplo, la imposibilidad de hablar.

Ítem: ¿Cuántas veces hacés ejercicio durante más de 15 minutos... "Ejercicio moderado (no agotador). Por ejemplo caminar rápido, ciclismo lento, voleibol, natación fácil, baile popular y folclórico). Página 1

- A menudo:

Definición: Muchas veces, frecuentemente y con continuación.

Definición coloquial: hacer algo de manera seguida o repetida en el tiempo.

Índice para que sea más específica la respuesta, se propone:

-NUNCA / RARAMENTE (1 DÍA SOBRE 7),

-A VECES (2 DÍAS SOBRE 7)

-A MENUDO (3 O MÁS DÍAS SOBRE 7)

Ejemplo: Realizo actividad física 4 veces en la semana, A MENUDO

Ítem: "En una semana, durante tu tiempo libre, ¿con qué frecuencia participás en una actividad regular en la que llegues a sudar (que tu corazón lata rápidamente? (Señala una de las tres opciones) Nunca/raramente – A veces – A menudo – página 1

- Indiferente:

Definición: Que no importa que sea o se haga de una o de otra forma. Que no despierta interés o afecto hacia nada o hacia nadie. Se aplica a la persona que no muestra interés, atracción o repulsión hacia nada o hacia nadie.

Definición coloquial: Estado del ánimo en el que da lo mismo cualquier respuesta, que le da igual o le es indistinto. En referencia al cuestionario, es que no le importa estar de acuerdo o en desacuerdo, simplemente no le interesa, (marcarlo como “intermedio” entre un valor y otro no ayudaría a la valoración real en función del “indiferente”)

Item: “Por favor, indicá el nivel de acuerdo con cada una de las siguientes afirmaciones teniendo en cuenta tu experiencia...3=indiferente.”– página 1

- “Salir a correr”

Definición: Salir a correr, ya sea formando parte de un grupo o en forma individual.

Definición coloquial: Si la actividad “salir a correr” cumple con cierta sistematicidad/ periodicidad y /o planificación también es una actividad física.

Ejemplo: Salir a correr por lo menos dos veces por semana, regularmente.

Item: “En una semana ¿cuántas veces haces los siguientes ejercicios durante más de 15 minutos en tu tiempo libre? Luego las opciones proporcionaron diversas preguntas, entre ellas se presentó en qué opción se encontraba salir a correr y si se consideraba una actividad física (página 1).

Si cumple con cierta sistematicidad/ periodicidad y /o planificación también es una actividad física.

La respuesta es sí, cuando cumple con cierta periodicidad (2 veces a la semana por ejemplo)

Página 2 del cuestionario: Valioso, fracaso, cualidades, “gestos correctos”, “el tiempo parece alterarse”.

- Valioso: **Definición:** Que vale mucho o tiene mucha estimación o poder

Definición coloquial: Que se siente importante, que vale.

Ejemplo: Que te sentís importante, que vales como los demás compañeros. Que sos importante tanto como tus compañeros. EN EL CASO DEL ITEM, QUE NO TE SENTÍS MENOS QUE TUS COMPAÑER@S

Item: “Me siento una persona tan valiosa como las otras”– página 2

- Autoestima:

Definición: Valoración positiva que se tiene de uno mismo

Definición coloquial: Se refiere al concepto positivo que se tiene de uno mismo, “cuánto nos queremos y valoramos”; “cuánto nos creemos capaces de hacer o lograr”.

Ejemplo: Esta palabra no se encuentra escrita en el cuestionario, pero es muy probable que la utilicemos para responder otras preguntas en la parte del cuestionario que refieren a la autoestima, o como explicación para la pregunta anterior (“me siento una persona tan valiosa como las otras”)

- Fracaso:

Definición: Mal logro, resultado adverso en una cosa que se esperaba sucediese bien.

Definición coloquial: Falta de éxito o que no se logró lo que se propuso.

Ejemplo: Que no te salió bien lo que te habías propuesto. Creías que podrías resolverlo o hacerlo, pero no lo lograste, fracasaste. Que no lograste lo que te propusiste. Sentís que todo te sale mal y que nunca te saldrá bien. Cuando querés que te salga “algo en particular como el rol adelante, el golpe de manos altas, un lanzamiento” y no te sale como lo esperás, en tiempo y/o forma; entonces sentís que fracasas. Que intentaste algo varias veces y no lograste el resultado esperado.

Item: “Generalmente me inclino a pensar que soy un fracaso” (página 2)

- Cualidades:

Definición: Elemento o carácter distintivo de la naturaleza de alguien o algo. Que distingue y define a las personas. Características que te diferencian de los otros. En la clase una nueva cualidad, puede ser algo nuevo que se aprende

Definición coloquial: Características favorables que distinguen y definen a las personas. En relación al cuestionario sería algo nuevo que aprendí.

Ejemplo: Que adquiriste una nueva cualidad técnica: Que ahora sos más habilidoso/a en el manejo de la pelota. También puede ser que ahora te caracterizas por jugar más cooperativamente con tus compañeros/as

o demostrarás mayor respeto por tus adversarios o por tus propios/as compañeros/as. Notar un progreso o adquisición (algo nuevo) en el desempeño de una actividad.

Ítem: Pregunta del cuestionario a que se refiere: “Creo que tengo cualidades nuevas” –página 2

- Gestos correctos:

Definición: Movimiento con una intención determinada a través del cuerpo. En referencia a un deporte, se refiere al gesto técnico propio del mismo con economía de movimiento y que se ajusta en tiempo y espacio a la situación de juego. En otras actividades como la danza, gimnasia o acrobacia, refieren a patrones específicos para cumplimentar con los reglamentos pertinentes de cada actividad.

Definición coloquial: El gesto se compone de una serie de movimientos encadenados que se ejecutan con un objetivo final.

Actividad motriz que permite realizar una tarea motora de manera adecuada para alcanzar el objetivo propuesto

Movimientos encadenados que se realizan para alcanzar el objetivo propuesto de la forma más adecuada.

Movimientos del cuerpo que se realizan para lograr un objetivo determinado; de acuerdo a cómo realicemos ese movimiento será el resultado que vamos a obtener.

Ejemplos: Cuando arrojamos una piedra según la precisión con que ejecutemos el movimiento caerá más cerca o más lejos. En este caso estaríamos ante el gesto motriz de lanzar

En un lanzamiento al aro, la secuencia de realizar los pasos, saltar y llevar la pelota con el brazo-mano hacia el aro sería realizar un gesto de lanzamiento. Si conseguís realizar la secuencia de movimientos correctamente, vas a tener más posibilidades de embocar

Cuando realizas un lateral en fútbol lo haces con las manos por encima de la cabeza y no con los pies (gesto motriz de tiro lateral). Cuando en salto en largo saltas con un pie y no con dos (gesto de salto en largo).

Las situaciones anteriores, en tanto se realizan sin pensar, como una respuesta automática.

Ítem: “En las clases de Educación Física... “Hago los gestos correctos sin pensar de forma automática.”) – página 2

- Control:

Definición: Comprobación, inspección, fiscalización o intervención. Mecanismo que permite corregir posibles desviaciones, a fin de lograr el cumplimiento de los objetivos.

Definición coloquial: Sensación de seguridad en relación a lo que estoy haciendo, de manejar la situación, mi cuerpo, mis acciones, etc. Que la actividad que estoy realizando se está llevando a cabo según como esperaba que fuera. Siento que nada sale de lo planeado y soy eficaz al hacerlo.

Ejemplo: Al realizar una actividad, sentís que tenés dominio total sobre ella, te sentís con seguridad de que lo que estás haciendo en ese momento lo estás haciendo bien. No tenés dudas.

Ítem: “tengo una sensación de control sobre lo que estoy haciendo (página 2).”Siento un control total de mi cuerpo, tengo un sentimiento de control total, siento que puedo controlar lo que estoy haciendo (página 3)

- El tiempo parece alterarse:

Definición: (alterarse) Alteración: cambiar, cambiarse

Definición coloquial: La sensación del paso del tiempo varía, pasa más lento o más rápido. Esto remite a una percepción del tiempo, no al tiempo real.

Ejemplo: Cuando pasó el tiempo de la clase y uno siente “uy ya terminó, no me dí cuenta que pasó tanto tiempo”. O por el contrario, se te hace muy larga la clase porque por ejemplo, te aburre o no te interesa

Ítem: “En las clases de Educación Física... El tiempo parece alterarse (pasa más lento o más rápido)”– página 2

Página 3 del cuestionario: Ejecutar, automáticamente, metas, espontánea, reconfortante, “el paso del tiempo parece ser diferente al normal”

- Demandas de la situación

Definición: Solicitud de algo. Exigencia que impone cierta cosa o se deriva de ella.

Def. coloquial: Pedido de profesor al alumno para que realice una actividad con determinadas características y/o exigencias específicas.

Ejemplo: Cuando realizas cualquier tipo de lanzamiento, la pelota tiene que caer en determinados sectores de la cancha. En un ejercicio de coordinación de saltos con aros debe cumplir con una determinada secuencia.

Ítem: “Siento que soy lo suficientemente bueno/a para hacer frente a las demandas de la situación” (Página 3)

- Ejecutar:

Definición: Poner por obra algo, desempeñar con arte y facilidad algo, o sea, que requiere especial habilidad.

Definición coloquial: Realizar una acción, habilidad o técnica determinada

Ejemplo: Nadar y sentir satisfacción, participar de un juego en la clase o actividad en el cuál realizo acciones sin pensarlo y lo disfruto. Realizar el rol adelante sin pensar cómo mover cada parte de mi cuerpo que participa del movimiento. Cuando realizo lo que propone el/la profesor/a sin pensar.

Ítem: “me gusta lo que experimento con mi ejecución y me gustaría sentirlo de nuevo”; y la conjugación del verbo Ejecuto: “Ejecuto automáticamente, ambas en página 3

- Automáticamente:

Definición: Ejecución que funciona por sí sola. Acción corporal o mental que se realiza sin pensar, inconscientemente.

Definición coloquial: Acción corporal o mental que se realiza sin pensar, inconscientemente, o sea cuando no tenés que pensar cómo hacerlo, porque ya es parte de tu habilidad, ya es conocido.

Ejemplo: Cuando andás en bicicleta, no tenés que pensar cómo mover los pies, cómo agarrarte del manubrio, doblar, etc. Te sale automáticamente.

Ítem: En las clases de educación física... “Hago gestos correctos sin pensar, de forma automática.” Hago cosas espontánea y automáticamente” – página 3

- Metas:

Definición: Fin a que se dirigen las acciones o deseos de alguien

Definición coloquial: Se refiere a los objetivos a cualquier plazo que alguien se proponga;

Ejemplo: Voy a practicar tal o cual habilidad o técnica porque quiere participar en el equipo; o quiero aprender algo porque me gusta o me servirá en el futuro para otra cosa. Este año quiero aprender el golpe de manos bajas. / El mes que viene quiero bajar el tiempo, corriendo los 100 metros más rápido.

Ítem: “Mis metas están claramente definidas”. Página 3

- Espontánea:

Definición: Voluntario, de propio impulso, que se produce aparentemente sin causa. Que se realiza por propia voluntad, sin estar coaccionado u obligado a ello. Se aplica a la persona que se comporta dejándose llevar por sus impulsos naturales y sin reprimirse por consideraciones dictadas por la razón.

Definición coloquial: Acción voluntaria o de iniciativa propia, surge en un determinado momento en reacción o respuesta de algún estímulo. Actividad que realizo sin pensar, donde nadie me dice lo que debo o como debo hacerlo.

Ejemplo: Sin que nadie me lo diga o sin pensarlo mucho, me doy cuenta que tengo que correr más rápido o estar más atento para recibir un buen pase.

Cuando practicás algún deporte con pelota y perdés la posesión de la misma, de forma espontánea intentas recuperarla.

Ante alguna situación que se me presenta la resuelvo prácticamente sin darme cuenta, por ejemplo al tirar al arco hacia un lugar u otro respecto a donde está el arquero, sin haberlo pensado tanto.

Ítem: “En las clases de Educación Física... “Hago las cosas espontánea y automáticamente”) – página 3

- Reconfortante:

Definición: Que devuelve la fuerza, el bienestar o el ánimo perdidos.

Definición coloquial: Actividad en la que sentimos que recuperamos la energía. Cuando realizamos un ejercicio y recuperamos el estado de bienestar al realizarlo. Actividad que me otorga en cierta manera placer al realizarla porque me permite volver al estado de bienestar deseado.

Ejemplo: Cuando estás jugando al vóley y te sentís con fuerzas y ánimo de continuar realizándolo.

Cuando la experiencia, ejercicio o actividad que estoy realizando me resulta beneficiosa y agradable.

Ítem: “Encuentro la experiencia muy valiosa y reconfortante” Página 3.

- “El paso del tiempo parece ser diferente al normal”:

Definición: Normal: Se aplica a todo aquello que se halla en su estado natural, a todo aquello que sirve como norma o regla, a todo aquello que se ajusta a normas fijadas de antemano; a todo aquello que es común, usual o frecuente. También se aplica a las situaciones que son estadísticamente rutinarias o muy similares a la rutina. Se considera normal todo aquello que no se sale de lo establecido. También se califica como normal todo aquello que se encuentra en su medio natural: lo que se toma como norma o regla, aquello que es regular y ordinario.

Definición coloquial: Percepción que se tiene del tiempo, no se refiere al tiempo real. El tiempo que transcurre no se asemeja al normal, parece ser distinto. Puede ser más rápido o más lento según lo que percibo.

Ejemplo: Hoy para mí la clase de educación física fue más de una hora, no se pasaba más el tiempo, será porque a mí no me gusta la gimnasia deportiva. Los ejemplos estarían supeditados al grado de interés por realizar algo o no.

Ítem: “el paso del tiempo parece ser diferente al normal” (página 3). Es para destacar que en general los ítems que incluyen la percepción del tiempo y que los/as alumnos/as las leyeron como “repetidas” son de CONTROL.

- Control:

Definición: Significa comprobación, inspección, fiscalización o intervención. Actividad orientada a la organización, hacia el cumplimiento de los objetivos propuestos bajo mecanismos de medición cualitativos y cuantitativos. Mecanismo que permite corregir posibles desviaciones, a fin de lograr el cumplimiento de los objetivos. El control se entiende no como un proceso netamente técnico de seguimiento, sino también como un proceso informal donde se evalúan factores culturales, organizativos, humanos y grupales.

Definición coloquial: Sensación de seguridad en relación a lo que estoy haciendo, de manejar la situación, mi cuerpo, mis acciones, etc. Dominar lo que estoy haciendo.

Ejemplo: El control del cuerpo se encuentra íntimamente ligado al correcto funcionamiento y dominio de la tonicidad. Por ello, la ejecución de un acto motor voluntario es imposible si no se tiene control sobre la tensión de los músculos que intervienen en los movimientos. El dominio corporal se consigue cuando tenemos control sobre todos los elementos que intervienen en la elaboración del esquema corporal, es decir, sobre: tonicidad, esquema postural, control respiratorio, lateralización, estructuración espacio-temporal y control motor práxico.

Ítem: Siento un control total de mi cuerpo, tengo un sentimiento de control total, siento que puedo controlar lo que estoy haciendo (página 3); tengo una sensación de control sobre lo que estoy haciendo (página 2).

Página 4 del cuestionario: eficazmente, estimulante, forma física, formar parte de un club de entrenamiento, progresión.

- Eficazmente:

Definición: EFICAZ: Que produce el efecto esperado o que va bien para una determinada cosa. Es la capacidad de poder alcanzar un objetivo o propósito que se ha propuesto, de poder lograr el efecto esperado sobre algo determinado.

Definición coloquial: Lograr que los ejercicios o actividades que realizo en la clase de Educación Física, cumplan con el objetivo que me propuse.

Conseguir un resultado determinado.

Ejemplo: Cuando realizas el saque en voleibol, la pelota pasa al campo contrario y cae en el lugar que querías. Cuando pateas la pelota, logras pegarle bien y se dirige al lugar donde vos querías

Ítem: “En las clases de Educación Física... “Realizo los ejercicios eficazmente” – página 4

- Estimulante:

Definición: Estimular: hacer que alguien quiera hacer algo o hacerlo en mayor medida

Definición coloquial: Es algo que invita/incita/anima a realizar algo porque nos produce algún interés. Es realizar una actividad que nos gusta y da placer.

Realizar una actividad que nos motive, y que el hacerlo produzca placer en quien lo realiza.

Ejemplo: Realizás la clase de educación física porque te gusta, te anima a hacer actividad física. Participar de la clase porque es excitante, divertida, contagia hacerla.

Ítem: “Participo de la clase de educación física... porque la educación física es estimulante” – página 4

“Mi forma física”:

Definición: Propio estado corporal/físico

Definición coloquial: Interés en el desarrollo del estado corporal / físico en general, o sea, me importa mejorar mi estado físico general.

Ejemplo: Cómo se desempeña el cuerpo en función a su resistencia, fuerza o las cualidades físicas en función del deporte, técnica, habilidad (y la vida cotidiana).

Por ejemplo, practicar alguna actividad físico/deportiva para mantenerme ágil, dentro de los percentiles de salud adecuados, con un ritmo de vida saludable, que produce sensación de bienestar y armonía entre en interior y exterior de una persona

Ítem: "Me interesa el desarrollo de mi forma física" - Página 4

- Formar parte de un club deportivo de entrenamiento:

Definición: Club dedicado a la práctica del deporte. Algunos clubes poseen equipos que entrenan sistemáticamente y compiten en torneos oficiales (federados) y otros solamente en forma lúdica/recreativa.

Definición coloquial: Los clubes deportivos son los que ofrecen actividades relacionadas a algún deporte en especial (básquet, fútbol, handball, voley, etc.) con horarios de entrenamientos específicos, generalmente por categorías divididas en edades, con una actividad sistemática muchas veces orientada hacia la participación de un torneo / competencia.

Ejemplo: Una vez terminado de cursar el colegio, concurrir a un club deportivo a practicar un deporte sistemáticamente (que se entrene semanalmente más allá de jugar o no una competencia federada)

Ítem: Después de terminar el colegio quisiera formar parte de un club deportivo de entrenamiento (Página 4).

Anexo 8: Tabla de datos

Por la extensión de este anexo, la tabla de datos solo se presenta en la versión digital del trabajo.

5. Bibliografía

- Almagro, B. (2012). *Factores motivacionales relacionados con la adherencia a la práctica deportiva competitiva en adolescentes*. (Tesis doctoral). Huelva: Universidad de Huelva.
Recuperado de:
http://educa.uflo.edu.ar/archivos/810/Almagro_2012_Tesis_doctoral.pdf
- Ames, C. (1992). Achievement goals, motivational climate, and motivational processes. En G. C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 161-176). Champaign, Illinois: Human Kinetics.
- Baena Extremera, A. y Granero Gallegos, A. (2016). Perfil de adolescentes para ser activos. Factores psicológicos relacionados con las clases de educación física como predictores de la intención de la práctica de actividad física en el tiempo libre en estudiantes. *Revista Ciência & Saúde Coletiva*, Vol. (21), pp. 1105-1112. Brasil: ABRASCO.
- Baena Extremera, A. y Granero Gallegos, A. (2015). Educación física e intención de práctica física en tiempo libre. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 17(3), pp.132-144. Recuperado de:
<http://redie.uabc.mx/vol17no3/contenido-baena-granero.html>. México: Instituto de Investigación y desarrollo Educativo.
- Balaguer, I., Castillo, I., Duda, I. (2008). Apoyo a la autonomía, satisfacción de las necesidades, motivación y bienestar en deportistas de competición: un análisis de la teoría de la autodeterminación. *Revista de Psicología del deporte*, Vol. (17), número 1, pp. 123-139. Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears.
- Brito Parra, J. (2015). *Motivación e intención de ser físicamente activo en adolescentes ecuatorianos y españoles*. (Trabajo de Máster). Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid.
- 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 n° 1), pp. 48-63. Bogotá: Universidad del Bosque.
- 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*, Vol. (22, n°2) pp.469-479. México: Sociedad Mexicana de Psicología A. C.

- Cervelló, E. M. (2002). Abandono deportivo: Propuestas para favorecer la adherencia a la práctica deportiva. En J. Dosil (Ed.), *Psicología y rendimiento deportivo* (pp. 175-188). Ourense, España: Gersam.
- Cervelló, E. M., 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*, Vol. (8, n° 1), pp. 7-19 ISSN: 1132-239x. España: Universitat de les Illes Balears.
- Cervelló, E. M., Escartí, A., Guzmán, J. F. (2006). *El abandono del deporte en jóvenes desde la Teoría de las metas de logro*. España: Psicothema, Manuscrito en Revisión.
- Cervelló, E. M. 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, n° 1-2), pp. 51-70. ISSN: 1132-239x. España: Universitat de les Illes Balears. Universitat Autònoma de Barcelona
- Coterón López, J. y Gómez, V. (2014). *Proyecto: Análisis de los perfiles motivacionales del estudiante de educación física en secundaria y su relación con la intención de práctica futura*. Buenos Aires: UFLO.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper & Row.
- Csikszentmihályi, M. (2015) *El flujo*. Entrevista de Jeffrey Mishlove, Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=Tp9qbhferaU>
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum.
- Deci, E. I. & Ryan, R. M. (1985) *The empirical exploration of intrinsic motivation processes*. (Vol.13, pp 39-80). New York: New York University.
- Duda, J. J. (1995). Motivación en los escenarios deportivos: Un planteamiento de perspectivas de meta. En G. Roberts (Ed.). *Motivación en el deporte y el ejercicio* (pp. 85 – 122). España: Desclée de Brouwer.
- Flores, J., Salguero, A. y Márquez, S. (2008). Relación de género, curso y tipo de colegio con el clima motivacional percibido en la Educación Física escolar en estudiantes colombianos. *Revista de Educación* n° 347, Septiembre-Diciembre, pp. 203- 227. León: Universidad de León, Departamento de Educación Física y Deportivo.

- Fox, K. R., y Corbin, C. D. (1989). The Physical Self-Perception Profile: Development and preliminary validation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, Vol. (11), pp. 408-430.
- García Calvo, T. (2004). *La motivación y su importancia en el entrenamiento con jóvenes deportistas*. Madrid: C.V. Ciencias del Deporte.
- García Calvo, T. (2006). *Motivación y comportamientos adaptativos en jóvenes futbolistas*. (Tesis doctoral). Extremadura: Universidad de Extremadura.
- González Cutré, D. (2009). *Motivación, creencias implícitas de habilidad, competencia percibida y flow disposicional en las clases de educación física*. (Trabajo de grado). Almería: Universidad de Almería.
- Gómez, V. y Perelló, G. (2006). *Tipos de diseño*. Material de uso interno de la cátedra. Facultad de Actividad Física y Deporte, UFLO. Inédito.
- 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. España: Universidad de Murcia.
- Hellín Rodríguez, G. (2007). *Motivación, autoconcepto físico, disciplina y orientación disposicional en estudiantes de educación física*. (Tesis doctoral). Recuperado de <http://www.cafyd.com/tesisgloria/tesis13gloriahellin.pdf>. España: Universidad de Murcia.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Batista Lucio, P. (1991). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Jackson, S. A., y Roberts, G. C. (1992). *Positive performance states of athletes: Toward a conceptual understanding of peak performance*. *The Sport Psychologist*, Vol. (6), pp. 156-171.
- Jackson, S. A. (1996). Toward a conceptual understanding of the flow experience in elite athletes. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, Vol. (67), pp. 76-90.
- Jackson, S. A., Thomas, P. R., Marsh, H. W., y Smethurst, C. J. (2001). Relationships between flow, self-concept, psychological skills, and performance. *Journal of Applied Sport Psychology*, Vol. (13), pp. 129-153.

- Mandigo, J.L y Thompson, L.P. (1998). Van con su flujo: Cómo la teoría de flujo puede ayudar a los profesionales a motivar intrínsecamente a los niños a ser físicamente activos. *Physical Educator*, Vol. (55, 3).
- Méndez Giménez, A., Fernández Río J., Cecchini Estrada, J. A. & González González de Mesa, C. (2013). Perfiles motivacionales y sus consecuencias en Educación Física. Un estudio complementario de metas de Logro 2x2 y autodeterminación. *Revista de Psicología del Deporte*. Vol. (22, n° 1), pp. 29-38. ISSN: 1132-239X.
- 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*, Vol. (26), pp. 355-369. Recuperado de <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, n° 2), pp. 261-267. Recuperado de <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. *Anales de Psicología*, Vol. (22, n° 2), pp. 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*, Vol. (6, n° 2), pp. 39-54. España: Universidad de Murcia.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice and performance. *Psychological Review*, Vol. (91), pp. 328-346.
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA, US: Harvard University Press.
- Padua, J. (1994). *Metodología de la investigación aplicada*. Apuntes y Aplicaciones. C.E.C.S.
- Peiró Velert, C. y Sanchis Gimeno, J.R. (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, n° 1), pp. 25-39 ISSN: 1132-239X.

- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, Vol. (55), pp. 68-78.
- Ruiz-Pérez, L.M.; Ramón-Otero, I.; Palomo-Nieto, M.; Ruiz-Amengual, A. & J.A Navia-Manzano (2014). La Intención de Practicar en el Futuro en Escolares Adolescentes. *Journal Kronos*. Recuperado de <http://q-se.com/es/actividad-fisica-y-entrenamiento-en-ninos-y-adolescentes/articulos/la-intencion-de-practicar-en-el-futuro-en-escolares-adolescentes-1747>
- Samaja, J. (1994). *Epistemología y metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. En M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 271-360). New York, Estados Unidos: Academic Press.
- Ynoub, R. (2014). El diseño de la investigación: una cuestión de estrategia. En *Cuestión de método. Aportes para una metodología crítica*. Tomo II. México: Cengage Learning. Inédito
- Ynoub, R. (2014). *Cuestión de método. Aportes para una metodología crítica*. Tomo I. México: Cengage Learning.