

FACULTAD DE ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE

Carrera: Ciclo de licenciatura en Actividad Física y Deporte

Modalidad: Distancia

Materia: Trabajo de Investigación

Año:2018

Título: Educación física y Motivación en estudiantes de escuela secundaria

Estudiante: CORONEL, CARINA MÓNICA

Legajo: 18846

Correo electrónico: caricoronel@gmail.com

Tutora: Mag. Valeria Gómez

Indice

Resumen.....	1
1. Primera Parte: Delimitación teórica del objeto de estudio.....	2
1.1. Área temática, rama y especialidad.....	2
1.2. Tema.....	2
1.3. Introducción.....	2
1.4. Problema.....	3
1.5. Relevancia cognitiva.....	4
1.6. Marco teórico.....	10
1.6.1. Mapa conceptual.....	10
1.6.2. Capítulo 1: La educación física en el nivel secundario-----	11
1.6.2.1. Modelo Tradicional- Breve reseña fundante de la actualidad.....	13
1.6.2.2. Modelo Crítico.....	15
1.6.2.3. Cultura Física y Deporte.....	18
1.6.2.4. Legitimación de la Educación Física.....	20
1.6.3. Capítulo 2: Motivación de los estudiantes en las clases de Educación física en el nivel medio.....	22 24
1.6.3.1. Mapa Conceptual.....	25
1.6.3.2. Teoría de Metas de Logro_ Orientación Motivacional.....	30
1.6.3.3. Motivación Intrínseca: Constructo de Teoría de Autodeterminación.....	35
1.6.3.4. Estado de Flow en la actividad física.....	43
1.6.3.5. Intención futura de práctica de actividad física.....	46
1.7. Objetivos.....	47
2. Segunda Parte: Material y Método.....	47
2.1. Tipo de diseño	48
2.2. Matriz de datos.....	58
2.3. Fuentes de datos.....	61
2.4. Población y muestra	62
2.5. Instrumentos de recolección de datos.....	66
2.6. Plan de actividades en contexto.....	68
2.7. Plan de tratamiento y análisis de los datos.....	68

3. Tercera Parte: Análisis y Conclusiones.....	77
3.1. Exposición de resultados	77
3.1.1. Relaciones entre variables.....	136
3.2. Análisis e interpretación de los datos.....	171
3.3. Conclusiones y sugerencias.....	178
4. Anexos.....	182
4.1. Síntesis e Información de pilotajes.....	182
4.2. Glosario.....	182
4.3. Procedimiento de administración de cuestionario en la muestra	203
Total.....	216
4.4. Cuestionario Motivación en Educación Física (Argentina-2015).....	221
4.5. Carta Presentación a instituciones.....	227
4.6. Información referida a la institución en la que se llevará a cabo la	228
Investigación.....	228
5. Bibliografía.....	229

Resumen

Las clases de educación física en el nivel secundario, sin dudas, son una gran oportunidad para desarrollar el gusto por la realización de actividad física a lo largo de la vida, y así brindar herramientas para disfrutar de las relaciones sociales, favorecer la construcción de la autoestima y evitar enfermedades crónicas. Sin embargo, los estudiantes cada vez se muestran menos motivados para asistir y participar en las clases, sin mencionar la baja legitimidad que se asigna a la materia. Bajo este panorama se decide abordar este problema teniendo en cuenta variables y constructos que se utilizan para estudiarla motivación en el deporte; de esta manera, la motivación intrínseca, las orientaciones motivacionales disposicionales, el *flow* y la intención futura de práctica de actividad física luego de la escuela secundaria, son la columna teórica para este trabajo, utilizando cuestionarios validados a nivel internacional. El diseño de investigación es descriptivo-correlacional, ya que además de conocer el estado de cada variable, es sumamente importante conocer cómo inciden en la intención futura de práctica de actividad. La muestra se realizó en una escuela secundaria de gestión privada, a un total de 91 alumnos, quienes se ofrecieron en forma voluntaria para responder los cuestionarios. Por un lado, se evidencia que la motivación intrínseca, y la orientación motivacional hacia la tarea son predictores de intención futura; y por otro lado, se revelan resultados un tanto alarmantes en función del concepto de *flow* la orientación motivacional hacia el ego. Los resultados invitan a pensar acerca de nuestra labor docente y los criterios de éxito, fracaso, diversión y esfuerzo, entre otros, que explícita o implícitamente proponemos en cada clase; además, nos empuja a pensar los modelos de educación que enmarcan estas teorías, para evitar, o al menos reducir, la falta de motivación en los estudiantes del nivel secundario.

Palabras clave: Escuela secundaria - Educación física - Orientación motivacional – Flow - Motivación intrínseca –Intención de práctica de actividad física y deportiva

1. Primera Parte: Delimitación conceptual del objeto de estudio

1.1. Área temática y rama

Área temática: Educación Física / Psicología

Rama: Educación Física de nivel medio / Psicología cognitiva-educacional

1.2. Tema

La motivación en las clases de educación física del nivel medio

1.3. Introducción

Este trabajo se inscribe en un proyecto de investigación más amplio, que está llevando a cabo un equipo de investigadores de la Facultad de Actividad Física y Deporte. Este equipo desarrolla un proyecto aprobado por la Secretaría Científica de la Universidad de Flores en el marco de un convenio con la Universidad Politécnica de Madrid. Además, el tema se vincula íntimamente con el abordaje paradigmático de la Licenciatura, en relación a su mirada crítica de la Educación Física y en la búsqueda de su conocimiento legitimado, situación que produjo un gran cambio (qué aún sigo procesando) en la concepción que tenía de la materia, ya que brindó un espacio de autocrítica, en tanto yo misma era parte de esa práctica profesional reproductivista.

En relación al tema que se plantea, se presenta el problema de la falta de motivación de los adolescentes por la Educación Física en el nivel medio, ya que es muy difícil que l@s alumn@s concurren a la clase con ganas de participar, y es aún más difícil que sientan que no están perdiendo el tiempo, y que la materia guarda la misma legitimidad e importancia que las otras asignaturas; dicho de otra manera, no se brinda una “producción tangible” en la percepción de los estudiantes del nivel medio. Esta situación se ve alimentada, aún en nuestros días, por los modelos pedagógicos que impiden revertir esta situación, y es así como la situación se repite generación tras generación. Este “recuerdo” o paso por

la actividad así planteada, no promueve que l@s alumn@s continúen con algún tipo de práctica de actividad física al término de la escuela.

Es necesario revertir esta situación para permitir y favorecer un aprendizaje y desarrollo de habilidades que sean significativas para l@s alumn@s, tomando conciencia del uso del propio cuerpo y sintiéndose autores de su propio proceso, produciendo experiencias positivas, y de esta manera favorecer la realización de actividad física al término de la vida escolar. No sólo se presenta como objetivo evitar el aumento del sedentarismo en la población y el aumento de obesidad registrado en jóvenes en nuestro país y en América Latina (Correa Bautista, 2015); (Caporale, 2010) enfermedad que trae aparejada graves problemas de salud a mediano y largo plazo; también es necesario repensar y accionar en función de la creación de ciudadanos que se cuestionen, critiquen y sean partícipes necesarios en el aprendizaje.

Con este aporte se pretende brindar a las instituciones escolares de nivel secundario, información sobre la relevancia de implementar estrategias que mejoren la motivación en las clases de Educación Física y a través de las mismas, favorezcan la continuidad de la realización de actividad física por parte de los adolescentes. Además, proporcionar a docentes y futuros docentes miradas innovadoras en función de la motivación de la clase de educación física, ayudando a l@s alumn@s a promover la reflexión en tanto sujetos históricos y críticos, considerando al cuerpo como un espacio de permanente construcción ideológica.

1.4. Problema

¿Cuáles son las relaciones que se presentan entre la orientación motivacional, la motivación intrínseca y el estado de flow con la intención futura de práctica de actividad física en los estudiantes de educación física del nivel secundario que cursan en el sistema educativo formal argentino en el año 2015?

1.5. Relevancia Cognitiva

Este trabajo cobra relevancia por su carácter pionero y transformador en el campo de la educación física; existen muchos trabajos en el ámbito deportivo que toman las variables protagonistas de nuestra investigación, pero hasta el momento no se han evidenciado trabajos que desarrollen, describan y relacionen las mismas en las clases de educación física. Ahora bien, específicamente en lo que refiere a la comunidad escolar donde se realizó la muestra, el trabajo es muy importante ya que implica conocer el estado de situación del colegio, ya que los únicos datos y relevamientos se reducen a marcas, trofeos, partidos ganados o perdidos y calificaciones. Las variables principales son la motivación intrínseca, la orientación motivacional hacia la tarea, la orientación motivacional hacia el ego, el estado de flow y la intención futura de práctica de actividad física. A continuación se presentan los trabajos que proporcionaron antecedentes y conceptos teóricos para la realización del trabajo con las variables.

Para la variable intención futura de práctica de actividad física, se presenta el trabajo de Moreno, Moreno y Cervelló (2007), El auto concepto físico como predictor de la intención de ser físicamente activo. El objetivo de esta investigación fue comprobar cómo el auto concepto físico puede ser uno de los factores predictores de la intención de ser físicamente activos. La muestra estuvo compuesta por 988 estudiantes de educación física secundaria obligatoria (432 fueron varones y 556 mujeres) 604 practicaban deporte, en edades comprendidas entre 15 y 17 años, a quienes se aplicaron escalas de auto concepto físico y de la intención de ser físicamente activos. Los resultados revelaron que la intención de ser físicamente activo tras la etapa educativa, es predicha por el auto concepto físico. De todas las dimensiones de este constructo, la competencia percibida fue el mayor predictor. Los autores consideran de mucha importancia el rol del docente en este contexto, ya que está en sus manos introducir a los alumnos en esa práctica por medio de las clases de educación física, creando el ambiente y la motivación adecuados que fomenten su continuación en edades posteriores. Además, el docente debe establecer estrategias de intervención en su proceso de enseñanza-aprendizaje para mejorar la percepción de competencia, condición física, fuerza, imagen corporal y autoestima. Los resultados de esta investigación

se corresponden con el trabajo de Trew, Scully, Kremer y Ogle (1999, p. 261) quienes encontraron que l@s adolescentes que eran más activos físicamente mostraban un autoconcepto más elevado. De esta manera, la intención de que un sujeto se mantenga físicamente activo se ve influida por la percepción del autoconcepto físico, ya que este se modifica positivamente a través de la actividad física. El estudio presenta una serie de limitaciones que deberían ser consideradas y subsanadas en estudios posteriores. Como por ejemplo, los rangos de edad de la muestra de estudio deben ser ampliados para obtener resultados más válidos para la población en general.

Cervelló y Santos Rosa (2000) realizaron una investigación en Barcelona, Universidad de Extremadura, sobre la motivación en las clases de educación física: un estudio de la perspectiva de las metas de logro en el contexto educativo. Examinaron las relaciones entre las orientaciones de meta, el clima motivacional percibido, la percepción de habilidad, la preferencia por distintos tipos de evaluación y la valoración que l@s estudiantes le daban a la materia. La muestra fue de 280 alumn@s (153 hombres y 127 mujeres) en edades comprendidas entre 14 y 18 años, pertenecientes a centros de enseñanza media de la comunidad extremeña y que recibían clases de educación física dos veces por semana. Esta muestra ha sido recogida en centros escolares públicos, concertados y privados, cumplimentando los sujetos cuestionarios durante una de las clases de educación física. Los resultados mostraron de forma general, que la orientación a la tarea, la percepción de habilidad y la percepción de un clima motivacional orientado a la tarea, eran buenos predictores de la preferencia por tareas desafiantes, la satisfacción con experiencias de maestría, la diversión, la preferencia por contenidos evaluativos relativos al progreso personal y una alta valoración de la educación física. Por el contrario, la orientación al ego, la percepción de habilidad y un clima motivacional orientado al ego, aparecieron como predictores de la preferencia por tareas fáciles, la satisfacción con el éxito normativo, el aburrimiento, la preferencia por la evaluación del rendimiento comparativo y una menor valoración de la educación física. Siguiendo esta línea, Cecchini, González, López Prado y Brustad (2005) realizaron un trabajo acerca de la relación del clima

motivacional percibido con la orientación de meta, la motivación intrínseca y las opiniones y conductas de fair play. Universidad de Oviedo, España. Este estudio examinó la relación entre el clima motivacional percibido (maestría, ejecución), la orientación de meta (tarea-ego), la motivación intrínseca (diversión, compromiso y entrega en el trabajo, competencia motriz percibida y ansiedad ante el error y las situaciones que producen estrés), las opiniones (juego duro, victoria y divertimento) y comportamientos (faltas de contacto, conductas antideportivas y deportivas) de fair play en deportistas cadetes de la división de la liga española de fútbol. La variable diversión mide el grado de diversión experimentado en la práctica del fútbol, mientras que la variable divertimento mide las opiniones sobre la importancia que se otorga a la diversión en el juego frente a otras circunstancias, como el resultado de la competición. Los instrumentos de recolección de datos fueron cuestionarios y observación para registrar conductas de fair play, se observaron 40 encuentros. Las muestras fueron un total de 82 jugadores cadetes de 8 clubes de la división de la liga española de fútbol seleccionados al azar, con edades comprendidas entre los 14 y 16 años. Las percepciones de un clima de maestría fueron asociadas positivamente a la orientación a la tarea, la diversión, el esfuerzo, la competencia percibida, las opiniones de divertimento y los comportamientos positivos de fair play y negativamente a la ansiedad. El clima de ejecución fue positivamente relacionado al ego, la ansiedad, las opiniones de juego duro y búsqueda de la victoria, con las faltas y conductas anti- fair play. El clima de ejecución emergió como la variable que predice tanto las opiniones como las conductas anti- fair play.

Además, Cervelló, Escartí y Balagué (1999) realizaron un trabajo acerca de 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. Universidad de Valencia y Universidad de Illinois, Chicago. En esta investigación participaron 134 deportistas de competición (90 chicos y 44 chicas), pertenecientes a programas deportivos organizados de atletismo o tenis; cuyas edades oscilaban entre 14 y 18 años. Los principales objetivos de esta investigación han sido, por un lado, comprobar las

propiedades psicométricas de las traducciones españolas para medir la motivación deportiva; y por el otro, analizar las 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, con la finalidad de constatar los supuestos básicos de la teoría con una muestra de deportistas adolescentes. En función del primer objetivo, desde una visión general, los resultados muestran una distribución factorial semejante a los encontrados en muestras americanas. En cuanto al segundo objetivo, los resultados mostraron que existe un patrón motivacional relacionado con la orientación de meta personal, de forma que la orientación a la tarea se ha asociado a un patrón motivacional más adaptativo, mientras que la orientación motivacional al ego se ha relacionado con patrones motivacionales menos adaptativos. En esta línea, una alta orientación al ego se relaciona con una mayor satisfacción con aquellos resultados que informan acerca de la consecución de una mayor aprobación social y éxito normativo y con la creencia de que la posesión de mayor habilidad normativa es una de las causas de éxito en deporte, mientras que una alta y negativa orientación a la tarea se relaciona negativamente con la satisfacción con aquellos resultados que informan acerca de la consecución de experiencias de maestría y aprobación social, con la diversión con la práctica deportiva y con la creencia de que la motivación y el esfuerzo son las causas de éxito en deporte, encontrándose positivamente relacionada con la creencia de que el engaño es una de las causas de éxito en deporte.

Otro trabajo que nos proporcionó información es el de Camacho, Arias, Castiblanco y Riveros (2011) Revisión teórica conceptual de flow: medición y áreas de aplicación. Universidad El Bosque, Bogotá, Colombia. En este trabajo, en primer lugar se describen los antecedentes del flow basados en el triple constructo de motivación, el locus de control, las características del flow, y modelos teóricos que describen el estado de flow. Se suma la revisión de distintos métodos de medición de este estado en los que se destaca el Método de muestreo experimental y las escalas de estado de flow y de flow disposicional. Este trabajo presenta diferentes contextos de aplicación del término flow, ellos son la biodanza,

la educación, la navegación en la red y el área clínica. Específicamente en la biodanza, su autor propone el paralelismo entre ellos, ya que ambos permiten desarrollar la creatividad, brinda retroalimentación inmediata, exige esfuerzo entendido dentro de la necesidad de dificultad que requiere una actividad para que se experimente placer, es una actividad que se hace por sí misma y también interactúa la conciencia, donde desaparece, y la percepción del tiempo queda distorsionada. Por otro lado, el término flow se ha utilizado para investigar como los estudiantes aprenden, qué los hace fluir en clase, cómo aprenden mejor, con el propósito de conocer y luego diseñar estructuras académicas que favorezcan el ámbito educativo. En este punto, el estudio sobre La experiencia del flow en el ámbito educativo, según Mesurado (2010), pone a prueba un modelo teórico del flow en cuanto al interés, la percepción de habilidad y el desafío de la tarea y como éstos ejercen un importante efecto sobre la experiencia óptima en el ámbito educativo. Los resultados revelaron que “la valoración del alumno sobre si la tarea que realiza para él es importante, es una variable que influye con fuerza sobre la percepción de logro en el ámbito educativo” (Mesurado, 2010). El estudio también propone como la percepción del flow en los ámbitos educativos puede llevar a ser experimentada si se brinda más apoyo por parte de los docentes en actividades de relacionamiento positivo con sus pares; y mayor trabajo en grupo, dependiendo de ciertas condiciones externas de la tarea (Whalen y Schooling, 1998). Otro estudio realizado por Shernoff, Csikszentmihalyi, Schneider y Shernoff, (2003), tuvo como objetivo evaluar el compromiso de los estudiantes en cuanto a interés, disfrute y concentración dentro de las actividades llevadas a cabo en clase. El estudio longitudinal fue realizado con 526 estudiantes norteamericanos. El método fue Método de Muestreo de Experiencias. Los resultados mostraron que los alumnos se comprometen más en clase cuando las actividades son de trabajo individual; estos permiten a los estudiantes tener un nivel de balance entre la dificultad de la tarea y las habilidades que poseen, logrando disfrutar de las mismas por el control que perciben sobre ellas. Como consideraciones, sugiere a los maestros desarrollar actividades donde los alumnos tengan la oportunidad de elegir actividades con diferente nivel de exigencia. En relación con la aplicación del flow

en la navegación en la red, brinda información sobre cómo y por qué el navegar en la red puede llegar a ser una actividad de disfrute; sin dudas estos conocimientos pueden favorecer el mercado cibernauta. Además, en el área clínica, según los estudios revisados se evidencia la utilidad del flow como un medio para crear y diseñar técnicas de intervención a la medida del trastorno de la persona, logrando mayor bienestar y eficacia en el tratamiento.

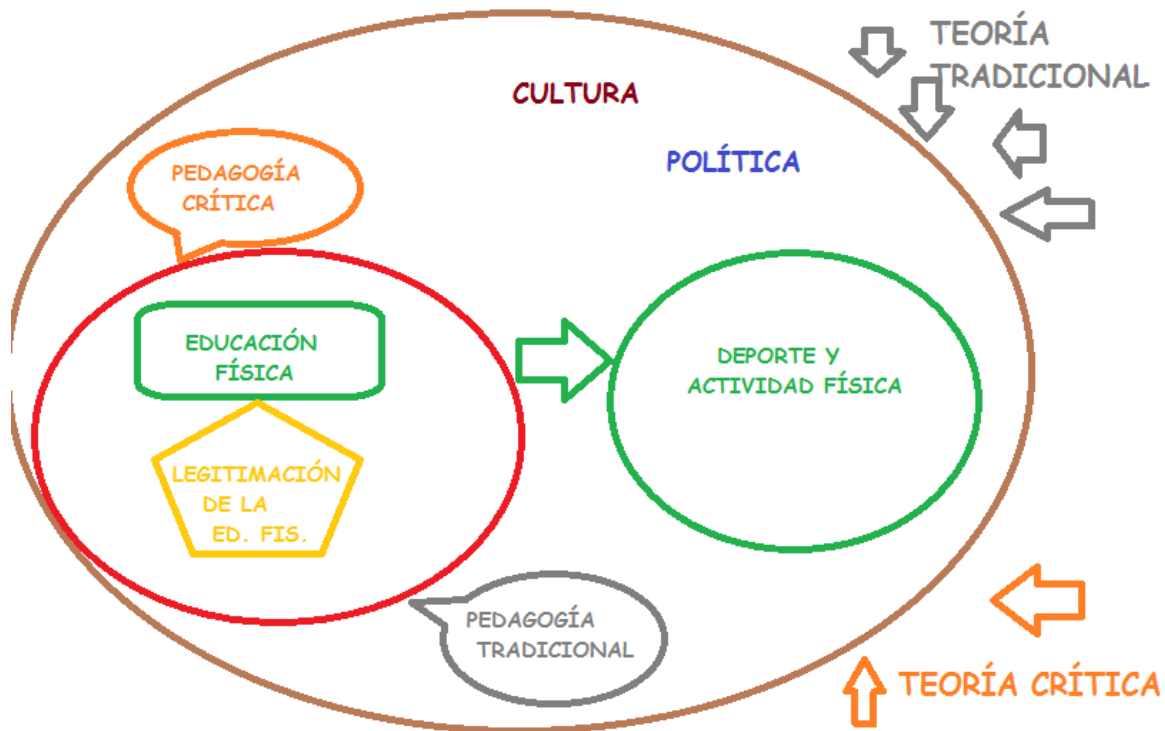
García Calvo (2004) elaboró un trabajo de investigación acerca de La motivación y su importancia en el entrenamiento con jóvenes deportistas. Memoria de Docencia e Investigación. Programa de Motricidad Humana. Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Doctorado 2000-2002. Aquí se trata de relacionar, (en lo que concierne con nuestra propia investigación), los diferentes factores motivacionales que afectan a los jugadores adolescentes de fútbol desde una perspectiva social-cognitiva, empleando como marco la teoría de metas de logro para determinar si existe relación entre la percepción del clima motivacional con el entrenador y los compañeros y el tipo de orientación motivacional disposicional de los jugadores. Además, se buscaron conexiones empíricas entre la teoría de las metas de logro y la teoría de la autodeterminación, para comprobar los puntos comunes de ambas teorías. Se suma el objetivo de conocer las correlaciones existentes entre los climas, la orientación y la implicación con el estado de flow, la satisfacción y la eficacia percibida. La muestra de este estudio está compuesta por 117 jugadores de fútbol que pertenecen a equipos de las localidades de Cáceres, Talayuela y Castuera, de la categoría cadetes, cuyas edades oscilan entre los 14 y 15 años. Los resultados revelaron que la orientación de metas disposicional de los jugadores está en consonancia con el clima motivacional percibido, como ya se observó en otros estudios en el ámbito deportivo (Cervelló y Santos Rosa, 2000, Escartí, Roberts, Cervelló y Guzmán, 1999, Williams, 1994). De este modo, si un jugador percibe un clima motivacional orientado a la tarea tiende a mostrar una mayor orientación a la tarea y a considerar que el éxito jugando al fútbol consiste en mostrar dominio de la tarea y en colaborar con los compañeros para conseguir los objetivos planteados por el entrenador. En el punto opuesto, sucede que la percepción de un clima

motivacional orientado al ego se relaciona positivamente con una mayor orientación motivacional hacia el ego, considerando que se tiene éxito cuando se demuestra mayor capacidad que los demás compañeros del equipo. Asimismo, se observó que el clima del entrenador predice en mayor medida la orientación disposicional que el clima de los compañeros, tanto en ego como en tarea. Los jugadores tienden a adaptar sus orientaciones motivacionales a los criterios de éxito que perciben en su entrenador; es decir, este estudio muestra que existe un proceso de adaptación de las metas de logro disposicionales a las claves de éxito que se perciben en el entorno.

Este trabajo procura aportar un conocimiento respecto a la relación que tienen la orientación motivacional, el estado de flow y la motivación intrínseca de los estudiantes del nivel secundario con la intención futura de práctica de actividad física deportiva al terminar la escuela.

1.6.Marco Teórico

1.6.1. Mapa Conceptual



1.6.2. Capítulo 1: La Educación Física en el nivel secundario

La educación física en el nivel medio atraviesa un camino de reproducción importante actualmente, donde el deportivismo, la búsqueda de resultados desde la acreditación de la marca o habilidad y la repetición son moneda corriente. Así es que las habilidades, técnicas y cuestiones curriculares a las que hay que arribar desde el Diseño Curricular de cada jurisdicción lo requieren.

La educación física escolar tiende y trata en forma explícita al cuerpo biológico, abandonando la atención sobre las formas en las que el cuerpo forma parte de la cultura y en ella de la cultura física, en cómo el cuerpo y la actividad física pueden producir actividades y aprendizajes significativos. Es este el punto más importante que quiero destacar; ya que lo significativo y la significación se entrelazan inseparables, y es inminente la necesidad de posibilitar el desarrollo de las

personas desde la complejidad, personas críticas, con libertad (como expresión de sujeto histórico), y para ello debemos recordar que no es lo mismo moverse que motricidad, ésta tiene significación, y es considerada en cada persona “como el modo de ser de su corporeidad, de la disposición de sí mismo para desempeñarse hábilmente en distintas situaciones, sustentada emocionalmente en su historia y en los vínculos sociales anteriores y actuales, la motivación y el proyecto imaginado, las condiciones de vida sociales, económicas y culturales” (Gómez, 2009.p.42).

De lo anteriormente dicho se encuentra el desafío de “dirimir” si se quiere seguir apostando a un modelo transmisor y reproductor o si realmente se pretende que la escuela cumpla con un rol de transformación social y cultural. En síntesis, planificar, y pensar una educación física emancipadora.

Es imprescindible conocer los orígenes de nuestro comportamiento como actores en nuestra historia, en tanto somos partícipes necesarios en nuestra escolarización y producto de ella, y revelar su impacto en la actualidad.

El modelo tradicional de la educación física aún muestra sus aristas, adaptando sus principios a los cambios políticos y paradigmas en el devenir de la historia, mostrando “moldes” en los cuales formarse y ajustarse predeterminadamente, exponiendo la diferencia como un desajuste en los patrones del “deber ser” (Kirk, 2007)

Pedraz (2007) plantea que desde el análisis sociocultural, la educación física no tiene significación, es sólo enseñanza técnica. Además, expone dos grandes críticas en el área, la primera radica en la escasa o nula pertinencia o significación pedagógica en relación con las reales necesidades; y en segundo lugar, el carácter arbitrario de las estructuras simbólicas y materiales que le dan forma curricular.

En contrapartida, el modelo crítico de la educación física presenta la necesidad de pensarnos desde la diversidad y complejidad, respetando las diferencias, y permitiendo que cada sujeto sea crítico en su construcción y devenir. Por lo que

desde este punto de vista, la escuela juega un papel preponderante por su carácter ideológico y propone una lucha ante modelos hegemónicos (Pedraz, 2013).

A su vez, la cultura y en particular la cultura física son atravesadas por modelos hegemónicos, utilizando como gran bastión de la cultura de consumo al deporte. En base a esta situación es necesario plantearse la necesidad de pensar qué tipo de sujetos serán los que puedan llevar adelante una vida física activa: los que se adapten en función a modas pasajeras de actividad física queriendo reproducir modelos de belleza predeterminados; aquellos que sólo sean movidos por la competencia como fin último; o aquellos que la incorporen como hábito, anclado en el disfrute del tiempo libre y la diversión.

Para lograr que los sujetos adopten el hábito y puedan realizar actividad física durante toda la vida debido a los beneficios ya planteados, es necesario que la escuela sea protagonista en este punto, para ello también es imprescindible que los docentes e investigadores revean el lugar que ocupa la educación física en el sistema educativo, y cómo se tiñe en políticas educativas, por ello, el último apartado trata la legitimación en su propia área y en el sistema (Bracht, 1996).

1.6.2.1. Modelo Tradicional-Breve Reseña fundante de la actualidad

La educación física pertenece al gran conjunto que representa la educación, no es ajena a su funcionalidad, características y objetivos, que carga con una historia que aún impacta sobre el paradigma actual. Hamilton (citado por Kirk, 2007) en su libro "Learning about Education", propone dos conceptos muy diferentes para repensar: ellos son la escolarización y la educación. El primero toma importancia a partir de sus objetivos políticos, deviniendo en institución política, donde los principales temas a tratar se relacionaban, en sus comienzos, con la salvación espiritual, el progreso social y la ciudadanía; el segundo concepto, refiere más a temas de supervivencia. La escolarización se masifica por efecto de la necesidad

provocada por la revolución industrial, y dentro de ese paradigma, el de “producción seriada”, la escolarización cumplió con su función. Kirk (2007) plantea que la escolarización primó sobre la educación desde 1880 hasta nuestros días; y la misma se concentra en la regulación social y en la normalización del cuerpo, entendiendo este enunciado como la resultante de los dos imperativos institucionales de la escolarización: el orden social para la vida en la escuela, y la formación de ciudadanos dóciles y productivos para favorecer la propagación de la raza y la economía. Esto responde a la necesidad de “control de producción”, en tiempo y espacio; lo que presenta una relación con la sociedad disciplinaria de Foucault, con la necesidad de autorregulación, es decir, la gente se controla a sí misma; (se moldean cuerpos humanos para fines específicos y económicos). De esta necesidad de control permanente, las técnicas de disciplina que luego devienen en tecnologías disciplinarias cumplen un rol preponderante; en relación a éstas últimas, se plasman desde tres actividades: formación física, inspección médica y deporte. A lo largo del tiempo, se fueron flexibilizando, ya que contaban en sus comienzos con gran poder e instrucción militar. El deporte y los juegos más las prácticas físicas han sido de suma utilidad en el desarrollo de las identidades, regulando al cuerpo socialmente. A través del deporte se forma la base educativa en escuelas de elite, con el propósito de inculcar cualidades de liderazgo, características de masculinidad y un determinado sentido de clase social y luego de identidad nacional. ¿Cuál es la identidad de esta escolarización? La conducta buena y virtuosa y la separación de clase, género e identidad nacional. A pesar de las propuestas alternativas a lo largo de los años (y siglos), se evidencia la continuidad de los estilos más anclados en la forma general de escolarización, y construye aún identidades aceptadas por la sociedad por medio del trabajo sobre el cuerpo.

Este modelo basa su génesis en la teoría tradicional, la cual presenta la realidad de modo estático y armónico, cuya racionalidad positivista niega la diferencia, en tanto no se ajusta a las determinaciones particulares en cuestión, ya que es su forma de establecer las reglas y preceptos. Esta situación, en relación a la sociedad, reduce hasta la anulación de lo diferente, es así que, como explica

Pedraz “se configura como una reducción de las relaciones humanas y del hombre mismo a meras “cosas”, a meros objetos, independientes de los conflictos, los intereses y los valores de los propios sujetos que las producen sometiéndolos a la unidad, a la regla, y ocultando el carácter ideológico de toda teoría” (Pedraz, 2013p. 315). Además, se limita el conocimiento a una simple copia o reproducción de lo que es dado, sólo con vistas a un dominio técnico, privando la posibilidad de trascender y descubrir otros caminos (ajustándose al que se presenta). Se suma la explotación que realiza el hombre hacia el hombre mismo; y la negación del “ser” en comparación con el “deber ser” como punto trascendental en el devenir histórico.

1.6.2.2. Modelo Crítico

El modelo crítico de la educación física encuentra su fuente en la pedagogía crítica, cuya génesis es la teoría crítica de la sociedad. Sus principios enuncian el rechazo a la teoría tradicional, y en respuesta a este paradigma, la teoría crítica se constituye como una alternativa teórica que afirma la relatividad del conocimiento así como el carácter mediado históricamente del mismo a través de la praxis social en su totalidad, es decir, donde no hay una verdad dada de antemano, pero sí se encuentra una mediación mutua y permanente del sujeto con el objeto donde no hay orden absoluto (Pedraz, 2013, p. 316). En tanto, se construye a partir de interrogaciones permanentes con el objeto de descubrir las contradicciones del propio discurso.

Desde aquí toma forma la pedagogía crítica, reconociendo como primera medida, su carácter político en todo su accionar pedagógico, ya que toma partido, actúa desde una ideología. Esta pedagogía mira la escuela como un campo de luchas simbólicas, sociales, económicas y culturales, que son atravesadas por tres perspectivas fundamentales: histórica, porque se permite cuestionar y desnaturalizar lo que se presenta como sustancial e incuestionable; dialéctica, porque es necesario, dada la constante lucha, el conocimiento de los actores que

juegan y se oponen en permanente diálogo, y por último, la perspectiva negativa, la cual niega la nomología de la pedagogía tradicional (que adscribe a las características de la teoría del mismo nombre anteriormente descrita), es decir, niega la naturaleza psicobiológica y técnico pedagógica, y en su lugar propone una educación racional, crítica y emancipadora.

Desde esta perspectiva, la educación física crítica manifiesta que:

“Como premisa diferencial básica es preciso señalar que frente a la crítica de la educación física, cuyo objetivo específico es transformar la disciplina y sólo genéricamente la sociedad, la educación física crítica solo puede configurarse como tal en tanto que formulación teórico-práctica que trate de impulsar un cambio social concreto a partir de una propuesta educativa sobre el cuerpo que se reconozca a sí misma como acción sociocultural y política cuyos elementos de configuración puedan identificarse como coagentes de la pedagogía crítica” (Pedraz, 2013, p. 318).

De acuerdo a esta postura ideológica, se destaca que primordialmente, no se acepta el estado de cosas como necesario, y desde la perspectiva opuesta, considera la disciplina como una construcción circunstancial y contingente, que responde a su vez, a una construcción histórica ética según las características y las cargas (historicidad) de los cuerpos.

La educación física crítica trata de responder a las expectativas e interés de todos sus participantes, considerando tratar la cultura corporal como patrimonio diferenciado y heterogéneo. En este sentido, Mc Laren (citado en Pedraz, 2013) plantea que las escuelas no son ideológicamente inocentes ni se limitan a reproducir las relaciones e intereses sociales dominantes; sino que producen, además, formas de regulación política y moral íntimamente conectadas con las tecnologías del poder que producen asimetrías en las habilidades de los individuos y grupos para definir y percatarse de sus propias necesidades; es así como la escuela reduce la realidad a formas predeterminadas y unitarias, sin reparar en el proceso heterogéneo y múltiple de la construcción de la subjetividad de los sujetos.

Es a través de este modelo que se pretende devolver las señales que constituyen su propia identidad, y que le fuere quitada u omitida en su ingreso a la escolaridad, ya que, como antes mencionamos, la escuela no es neutra. Además, pretende adecuar el trabajo pedagógico en educación física a las necesidades materiales y culturales de los sujetos en cuestión.

Entonces es imprescindible romper radicalmente con conceptualizaciones básicas del modelo tradicional que responden a perspectivas psicobiológicas o anatómico-fisiológicas, que son el cuerpo-genérico, cuerpo-abstracto, para revertirlo en función del proceso desde el cuerpo-sujeto, reconociendo las relaciones de poder que entran en juego en la construcción de la subjetividad escolar.

Por lo tanto, la educación física crítica en su accionar pedagógico, debe:

- promover la concientización de los usos del cuerpo, del propio y el de los demás
- Generar cuestionamientos permanentes en función de los modos dominantes en la producción del conocimiento del cuerpo.
- Producir códigos e interpretaciones alternativas a las hegemónicas para evitar un único camino en tanto modelos de consumo del cuerpo.
- permitir aprender técnicas y desarrollar habilidades significativas que pueda llevar a la vida después de la escuela.
- “Elaborar estrategias emancipatorias... como actitudes de reconocimiento de lo otro y de los otros que induzcan a la búsqueda de una sociedad más justa y más libre de acuerdo con ideales de emancipación” (Pedraz, 2013, p. 324).

La propuesta para abordar la educación física, es procurar una enseñanza conectada con las necesidades operativas particulares de cada persona, que puedan vincularse con sus experiencias y expectativas reales desde una posición crítica.

Kirk (2013) plantea que el mayor desafío que le es común a todas las asignaturas y deben perseguir es la transferencia del aprendizaje escolar a la vida durante y después de la escuela, y más ampliamente las percepciones de los estudiantes sobre la autenticidad del conocimiento escolar en relación a la vida. Finalmente

está el papel de la escuela como institución de transformación social y cultural, en lugar de la simple transmisión y reproducción.

Según Bracht (1996) la educación física en su sentido más restricto abarca la actividad pedagógica que tiene como tema el movimiento corporal, el mismo tiene lugar dentro de la institución escolar, y a su vez, el movimiento humano le es inmanente, portando un significado que a su vez le es conferido por el contexto histórico y cultural.

Un primer atisbo de cambio podría encontrarse en el discurso Pedagogista de la educación integral, durante la década del 80, deviniendo una educación física humanista, la cual desplaza la prioridad dada por el producto hacia el proceso de enseñanza, introduciendo el proceso de enseñanza no directivo, donde los objetivos de la educación física se sitúan en el plano general de la educación integral, y el contenido es un instrumento para promover las relaciones interpersonales y facilitar el desarrollo de la naturaleza del niño. Bracht (1996) sostiene que esta interpretación mantiene íntima relación con otra que surge a partir del llamado Deporte Para Todos, aun cuando surgió más bien como un movimiento alternativo al deporte de rendimiento que como una crítica a la educación física, el mismo acaba influenciándola. En esta concepción, el objetivo de la educación física se planta en la instrumentalización y movilización del estudiante para ocupar sus horas de ocio con actividades, y para que ocurra de forma autónoma, crítica y creativa, utiliza formas variadas de movimiento corporal, en oposición a las actividades estereotipadas del deporte de alto nivel.

1.6.2.3. Cultura Física y Deporte

La cultura física es el conjunto de saberes, creencias, valores, leyes, reglas, hábitos, prácticas, usos, actitudes, esquemas perceptivos y representativos, sensibilidades, utensilios, aparatos. etc. adquiridos o construidos por el hombre que están directamente determinados por acciones corporales y que, a la vez son

determinantes del comportamiento corporal (de las actividades físicas): muy especialmente todo aquello que contribuye a configurar su cuerpo: su morfología física y su morfología simbólica o representativa. Pertenece a la cultura física o corporal las formas adquiridas de relacionarse corporalmente con el exterior y consigo mismo, de la que no se puede excluir el propio cuerpo material, en tanto que producto social. Existen múltiples aspectos que constituyen el soporte de cada acto y de la propia existencia, por ejemplo: imágenes de vestimenta, modales, hábitos alimenticios, de comunicación no verbal, sexuales, laborales; prácticas de expresión escénica, de recreación y curativas del cuerpo; formas adquiridas de representación del cuerpo propio y el ajeno; modos de comprender la salud física; representación de pudor y vergüenza, manifestación de emociones, representación de belleza y fealdad, formas de vivir el cuerpo y formas en que son ejercidos los poderes sociales (Brozas Poloy Pedraz, 1997, p. 8). Es dentro de esta cultura que la educación física se reproduce, Pedraz y Brozas Polo la definen “como un proceso más o menos intencional y sistemático de transmisión y reproducción de los modelos de comportamiento y sensibilidad corporal” (Brozas Polo y Pedraz, 1997, p. 8); y continúan diciendo que es parte del juego de poderes a través del que se opera un orden social; y a su vez es un proceso represivo que reproduce la cultura represiva. Para llegar al concepto que se quiere presentar es necesario hablar de educación física Invisible, la cual tiene lugar a través de los procesos cotidianos, (con frecuencia menores pero insistentes) y siempre presentes. Presenta muchas reglas solapadas, determinan la cultura dominante, polarizan propiedades y expresiones corporales y las califica, y son, fundamentalmente, mecanismos de legitimación y naturalización de la distinción social. A su vez, la educación física Invisible está configurada por un conjunto de procesos culturales no premeditados; estos procesos motivados por las tensiones diferenciadoras e identificadoras donde las personas quedan en una forma prevista de comportamiento, es lo que Bourdieu (citado en Brozas Polo, Pedraz, 1997), denominó la disposición regulada de los cuerpos, en definitiva ayudan a determinar factores de identificación y distinción de clases sociales. Entonces, ¿qué sucede en la educación física visible? A nivel escolar, se evidencian y

ponderan los conceptos de salud, la capacidad y eficiencia física en relación con el rendimiento deportivo, la actividad física deportivizada, el desarrollo y realización personal en función de los hábitos deportivos. El deporte es el nuevo colonizador de la cultura y cumple con el rol que antes cumplía la iglesia o la escuela. El mismo se inscribe en las escuelas del nivel medio también como habilidades deportivas, y determina una suerte de valorización según el rendimiento de cada alumno, generando una relación muy desdibujada en función de los roles del docente y los alumnos, en tanto se describe como profesor-entrenador y alumno-atleta.

Se ven plasmados claramente los códigos de la institución deportiva como la comparación de rendimientos y marcas, la competencia per se, la ponderación de la victoria y el rendimiento atlético deportivo.

Según Kirk (1992), las prácticas físicas especializadas basadas en el deporte, sólo pretenden construir identidades de género, raza y nación, no encontrando relevancia fuera de la escuela.

En base a esta situación, se realizan cantidad de críticas debido a su falta de significación, ya que es sólo enseñanza técnica. Entre las principales críticas, se expresa la nula o escasa pertinencia y significación pedagógica en relación con necesidades reales, sobre todo con el proyecto de formación emancipadora; y además la crítica radica en el carácter arbitrario de las estructuras simbólicas y materiales que le dan forma curricular.

1.6.2.4. Legitimación de la Educación Física

¿Por qué la educación física en el nivel secundario tiene un lugar de menor importancia en relación a otras materias? Podemos enumerar varias respuestas a esta pregunta, según Bracht (1996), la educación física no logró desarrollar un cuerpo de conocimiento que la distinguiese de la instrucción física militar; además,

su entendimiento como actividad sólo práctica colabora para impedir la reflexión teórica en su interior. El abordaje reproductivista anteriormente descrito no permite la posibilidad de cambio, y se puede agregar que se sustituye la parte lúdica ante el cumplimiento de marcas. En su propio devenir, su identidad y desarrollo fueron totalmente determinados desde afuera; es por ello que como menciona Kirk (2013), la idea de la educación física (en tanto marcación de características generales de una institución, sin recurrir a su esencia trascendental), se ve catapultada y sometida a requerimientos del mercado y políticas educativas inocuas. En nuestro país las leyes educativas otorgan el lugar de “acompañantes” en el desarrollo de los niños y jóvenes, en lugar de brindar conocimientos del movimiento corporal.

Además, sus saberes no se gestaron en la universidad, por lo tanto no son reconocidos por los académicos y no forman parte de la cultura crítica; sus conocimientos provienen de diversos lugares, y sus autores no son productores de las ideas legítimas. En el devenir de la historia, la educación física quedó ligada sólo al “hacer”, antes que a la tarea de enseñar y aprender contenidos explícitos con sus correspondientes dimensiones culturales (Rozengardt, 2003).

Uno de los mayores desafíos, según Kirk (2013), reside en la transferencia del aprendizaje escolar a la vida durante y después de la escuela, y más ampliamente las percepciones de los estudiantes sobre la autenticidad del conocimiento escolar en relación a la vida.

Soares (citado en Bracht 1996), expresa que es preciso examinar atentamente lo que fundamenta cada disciplina curricular y el porqué de su existencia, es preciso captar lo que la definió como tal, a qué necesidad pedagógica vino a atender. En esta línea, y considerando las propuestas que fueron ocupándose del tema en educación física en la escuela, Bracht (1996) propone negarse a la oposición entre Educación por el movimiento y Educación del Movimiento en favor de una unidad dialéctica: Educación por, del y para el movimiento; reconociendo indefectiblemente el factor histórico-cultural del mismo en esta mirada. También expone que la educación física posee un contenido, un saber, cuya transmisión

debe ser asumida como tarea por la escuela. Así, en esta transmisión de este saber y en función de las características de este elemento de la cultura, puede contribuir para con los objetivos de la escuela.

La educación física sólo como actividad, con el objetivo del desarrollo de la aptitud física con vistas a la salud, encontraba su legitimación en su vinculación al mundo del trabajo, por su importancia en la producción de la fuerza de trabajo. Luego el deporte se adueña y se transforma en contenido hegemónico de la educación física, y se suma una línea en dirección al ocio, en relación a la recreación. Kurz y Bento (citados en Bracht, 1996) manifiestan la importancia cuantitativa que el deporte asumió en nuestra sociedad y es considerada ya como un argumento justificador para su tratamiento por la escuela frente a su realidad social.

La alusión a la dimensión cuantitativa del deporte no parece condición suficiente ya que sería necesaria una evaluación del sentido de la función del deporte, sumando una evaluación cualitativa del mismo para nuestra sociedad. Y por otro lado, tampoco puede reducirse a una teoría pedagógica de la educación física de cómo el movimiento se presenta culturalmente en un tiempo y espacio determinados, o sólo aferrarse a un análisis antropológico en relación a las características y códigos que los movimientos corporales y los juegos asumen a partir de su contextualización histórico-cultural (Bracht, 1996). Todas las perspectivas mencionadas no son suficientes por sí solas para brindar el cuerpo teórico. Por ello, la legitimación y el desarrollo de un cuerpo teórico de la educación física que intermedie su relación con el “medio ambiente” es tarea de los que constituimos la educación física, y esta autonomía requiere necesariamente de la investigación pedagógica (Bracht, 1996).

1.6.3. Capítulo 2: Motivación de los estudiantes en las clases de Educación Física de nivel medio

Se observa en la práctica docente diaria, y ha sido respaldado por diversas investigaciones tales como la de García Ferrando, Van Wersch, Trew & Turner, Papaioannou (citados por Lizandra Mora, 2010), la falta de motivación que se produce en los adolescentes para realizar educación física; dichos estudios corroboran que el interés y la participación en la práctica de actividad física disminuye con la edad, señalando que el desinterés y abandono se presenta con mayor probabilidad en la adolescencia, cuando aún la asignatura Educación Física está presente en el currículo. A esta situación se agrega la falta de legitimidad que los jóvenes perciben de la materia, en función a la utilidad que la misma les dejará para su vida.

Bajo esta perspectiva, es muy importante comprender los factores personales y situacionales que determinan la motivación de los adolescentes en el ámbito de la educación física y el deporte, para promover la actividad física como parte del estilo de vida y favorecer el desarrollo de una población sana, propiciando su desarrollo dentro de los parámetros saludables físicos-psicológicos y sociales (Caporale et al, 2010), es decir, adoptar la práctica continuada de actividad física y estilos de vida activos y saludables. Algunos autores, como Sánchez (citado por Jiménez, 2004), abordan la salud desde el ámbito de la educación física, para él, un estilo de vida saludable sería aquel que provocara en el sujeto un óptimo nivel de estrés, una sensación de bienestar, capacidad de disfrute de la vida y tolerancia a los retos del entorno.

Según Isoahola y St Clair (citados por González Cutre, 2009), la motivación es el más importante e inmediato determinante del comportamiento humano, ya que lo dirige, lo regula, le da energía. Entonces, conforme a Kanfer y Sage (citados por González Cutre, 2009), la motivación es un mecanismo psicológico que gobierna la dirección, intensidad y persistencia del comportamiento, la primera refiere a las metas que una persona prefiere seguir; la segunda a cuánto esfuerzo dedica para lograrlas; y la tercera, implica cuánto tiempo continúa en la persecución de las mismas.

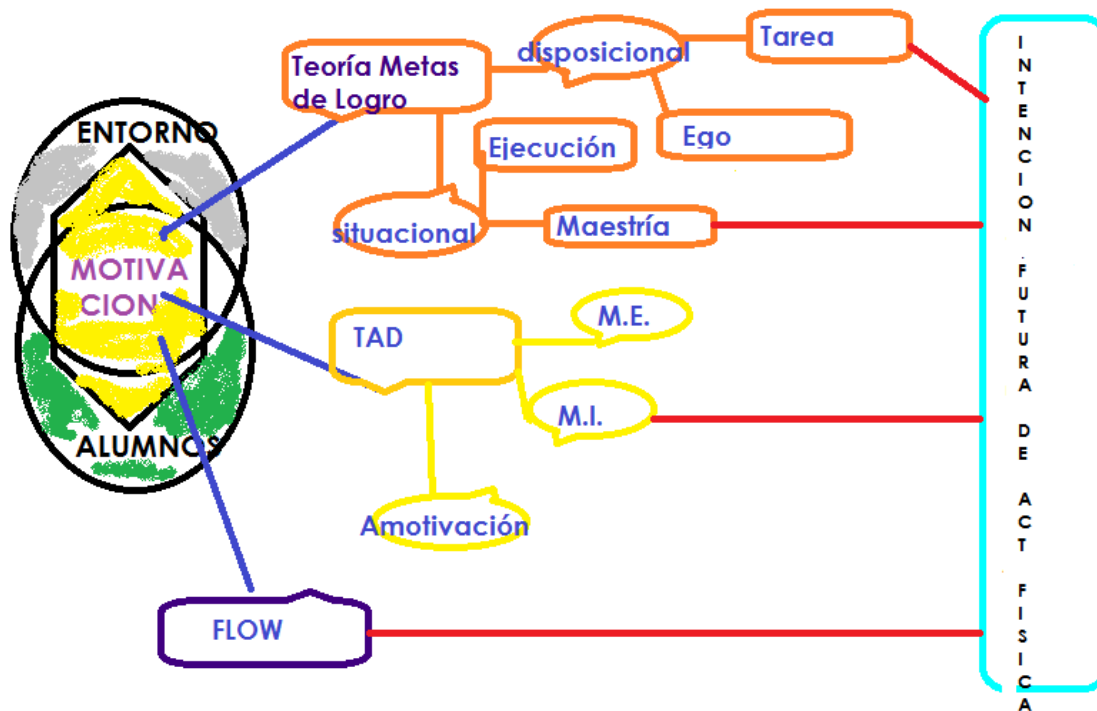
Por ello, resulta imperativo rever y repensar las prácticas e intervenciones docentes actuales que resulten más satisfactorias, ya que, las orientaciones de los alumnos predictoras de la persistencia de los comportamientos (Vallerand, 1992).

Para ello, nuevas miradas en la práctica se asientan sobre la perspectiva social cognitiva de la motivación, cuyo modelo está construido sobre expectativas y valores que los sujetos adjudican a diferentes metas y actividades de ejecución (García Calvo, 2004). Dentro de la visión cognitiva social, existen diferentes teorías que analizan y tratan de comprender como las cogniciones gobiernan la conducta.

En esta línea, existen una serie de teorías consideradas por autores como Teorías de la Motivación, entre ellas, las más utilizadas en entornos educativos y deportivos son: Teoría de la Percepción de Competencia (Harter, 1975, 1978, 1980, 1981), Teoría de la Auto-determinación (Deci y Ryan, 1985, 1991; Ryan y Deci, 2000; Ryan, 1982), Teoría de las Metas de Logro (Ames, 1987; Dweck, 1986; Maehr, 1974; Nicholls, 1978, entre otros), y Teoría Personal de Creencia de Habilidad (Duda, Fox, Biddle, y Armstrong, 1992).

A partir de aquí, se tratará en primer lugar la teoría de metas de logro y la orientación motivacional; en segundo lugar, otra de las teorías importantes que se abordará es la de autodeterminación o TAD; y en tercer lugar, nos acercaremos al concepto de flow en la actividad física (Csikszentmihalyi, 1990). Luego de presentar estas teorías y conceptos, el capítulo finalizará con la presentación de algunos predictores en la intención futura de continuar con la actividad física al término del nivel secundario.

1.6.3.1. Mapa Conceptual



1.6.3.2. Teoría de Metas de Logro_ Orientación Motivacional

Esta teoría examina la motivación desde la perspectiva de metas individuales, que como núcleo central, hace referencia a la creencia de que las metas de un individuo consisten en esforzarse para demostrar competencia o habilidad en los contextos de logro (Nicholls, 1984). Se denomina contextos de logro aquellos en los que los individuos participan, en este caso, el entorno educativo, el deportivo, familiar, y de los que puede recibir influencias para la orientación de sus metas (Nicholls, 1984). Especialmente en Educación Física y Deportes, esta teoría postula que los individuos están motivados por la consecución de éxito, consistiendo en demostrar competencia o habilidad (Cervelló, 2000). Entonces, las orientaciones de meta personales se desarrollan como resultados de factores personales y de las experiencias de socialización en contextos de logro y son promovidas por las interacciones de los jóvenes con sus otros significativos. Los

otros significativos son aquellos que están en constante interacción con los adolescentes, manifestando actitudes y demostrando en sus acciones conductas de logro determinadas (Nicholls, 1989).

La perspectiva de metas de logro no considera que la habilidad sea un constructo unidimensional, así, hay dos perspectivas de logro en función a cómo un individuo construye ese nivel de competencia o habilidad en una situación particular; es decir, existen dos orientaciones de meta o concepciones de habilidad diferentes: una concepción de habilidad indiferenciada, donde la habilidad no se diferencia del esfuerzo y se ha interpretado como mejora denominada orientación hacia la tarea; y una concepción de habilidad diferenciada, donde el esfuerzo y la habilidad están perfectamente delimitados, y la habilidad se interpreta como capacidad denominada orientación hacia el ego; y la meta significa la mejora de la competencia personal (Nicholls, 1984; Nicholls, 1984b).

Ahora bien, la adopción de una orientación u otra va a depender de factores disposicionales y factores situacionales. El factor disposicional hace referencia a las características personales de cada individuo por las que tenderá a ser orientado a la tarea o al ego, también denominado “orientaciones motivacionales”. Mientras, los criterios situacionales hacen referencia a las características del entorno en el que se encuentra el sujeto, que pueden modificar la probabilidad de adoptar un estado particular de implicación, también denominado “Clima motivacional” (Dweck y Leggett, 1988; Nicholls, 1989).

Por un lado, en los individuos con orientación a la tarea, la demostración de habilidad y percepción subjetiva del éxito se viven por medio de la mejora personal, se corresponde con una entidad modificable, mejorable y específica y hace referencia a la preocupación por el aprendizaje, hacia una ejecución de maestría, donde las percepciones de habilidad son auto-referenciales y dependientes del progreso personal y donde el éxito o el fracaso dependen de la valoración subjetiva de si se actuó con maestría, se aprendió o se mejoró en la tarea. En este caso, la conducta de una persona tiene como objetivo la mejora personal de una capacidad y se cree que cuanto mayor sea el esfuerzo mayor

será la mejora que se produzca de esa capacidad, y se tendrá mayor percepción de éxito. Dado que en una perspectiva de orientación a la tarea la capacidad no es fija de antemano y puede verse incrementada con más esfuerzo, el fracaso no se entiende como una falta de competencia, sino como una falta de dominio y aprendizaje.

Por otro lado, los individuos con orientación al ego viven la habilidad utilizando criterios normativos o comparativos; donde el sentimiento de competencia se construye en función de demostrar una habilidad superior a los demás (Cechini, 2005). Se corresponde con una entidad fija, innata y general y hace referencia a los procesos de comparación social, donde el individuo juzga su capacidad en relación a los demás y donde el éxito o el fracaso depende de la valoración subjetiva que resulte de comparar la habilidad propia con la de otros “relevantes”. De esta forma, estas personas se esfuerzan por evitar mostrar una falta de capacidad al compararse con otras. Por ejemplo, ganar una competición o realizar una actividad de un mismo nivel junto a otras personas pero con menor esfuerzo, serían fuentes esenciales de percepción de una alta competencia para una persona orientada al ego (Nicholls, 1984b, 1989).

Otros Teóricos, basados en el trabajo de Nicholls, presentaron distintos conceptos ligeramente diferentes de los dos tipos de metas de logro, (Dweck, 1986; Dweck & Elliot, 1983; Dweck & Legget, 1988), presenta dos clases de metas de logro; la primera se denomina metas de aprendizaje, donde los individuos tratan de aumentar o dominar su competencia y/o algo nuevo. El segundo tipo lo denomina metas de ejecución, donde los individuos tienden a ganar juicios positivos de la propia capacidad o a evitar percepciones negativas de la competencia personal. Difiere en los conceptos presentados por Nicholls (1984), en función al carácter bipolar de que sostiene Dweck (1986), a diferencia de la dimensionalidad independiente propuesta por el primer teórico.

Carol Ames y Jennifer Archer han propuesto los conceptos de maestría y habilidad (Ames & Archer, 1988); el primer tipo de perspectiva de meta supone un interés por ser juzgado capaz, la capacidad es medida en función del éxito obtenido o en el logro de éste con poco esfuerzo y superando a los otros. La segunda

perspectiva se refiere al desarrollo de nuevas destrezas, aquí el proceso de aprendizaje es valorado en sí mismo y el logro es dependiente del esfuerzo. (Duda, 1992).

Nicholls (1989), considera que las orientaciones de meta disposicionales determinarán los objetivos de las personas en contextos de logro, su interés en el desempeño de uno u otro tipo de tareas, la aparición de sentimientos afectivos relacionados con los resultados obtenidos, y se encuentran asociadas, además, a cómo los sujetos estructuran e interpretan, de forma coherente con sus metas de logro, el mundo que les rodea.

La perspectiva de meta de un individuo en un ambiente concreto, tiende a ser función de factores situacionales y “de diferencias individuales en la propensión a los diferentes tipos de implicación...” (Nicholls, 1989); y las diferencias disposicionales en la perspectiva de meta “determinan la probabilidad a priori de adoptar una meta concreta y de desplegar un patrón de conducta particular, y los factores situacionales se suponen potencialmente alterados por esta probabilidad” (Dweck & Legget, 1988).

Además, como se enunciara anteriormente, según la teoría de metas de logro, las orientaciones de meta se desarrollan como resultados de experiencias socializantes, por medio de la interacción con los padres, profesores, entrenadores; los jóvenes aprenden lo que es valorado en contexto de logro y adoptan diferentes criterios para el éxito, adoptando para ello distintas perspectivas de logro (Cechini, 2005). También establece que en el estado motivacional de las personas y en su bienestar pueden influir tanto variables disposicionales (orientación al ego o a la tarea) como variables situacionales (los climas motivacionales).

Al respecto, un postulado de las perspectivas de metas de logro manifiesta que...”las cogniciones que las personas presentan en los entornos de logro, están condicionadas tanto por la orientación de metas como por la percepción del clima motivacional del entorno.” (Nicholls, 1989; Ames, 1992).

Así, las claves que el entorno marca como relevantes pueden modular estas concepciones de lo que se considera habilidad, por lo tanto, se produce un proceso adaptativo consistente en responder a estas claves (Cervelló, Santos Rosa, 2000).

Entonces, en situaciones donde se pondere la competición personal, la evaluación pública, el Feedback normativo y/o el examen de destrezas valoradas, es probable que aparezca la perspectiva de meta con implicación en el ego. En la vereda opuesta, si los ambientes se presentan haciendo énfasis en el aprendizaje, la participación, el dominio de la destreza individual y/o la resolución de problemas se favorecerá la aparición de la perspectiva de meta con implicación en la tarea.

En relación a la Educación Física, los estudiantes que perciben el clima motivacional con orientación a la tarea, tienden a percibir la materia como una actividad con un fin en sí mismo, cuyo foco de atención está centrado en el proceso de aprendizaje; a su vez, prefieren en mayor medida tareas desafiantes y tienden a divertirse más. En cambio, aquellos que perciben el clima motivacional orientado al ego, entienden las clases como un medio para alcanzar o conseguir otros objetivos, como la aprobación social, el status dentro de un grupo o recompensas extrínsecas. (Cervelló y Santos Rosa, 2000).

Según Maehr (1984), el ámbito educativo o deportivo no sólo implica estudiar una determinada asignatura o una determinada habilidad deportiva en un ambiente orientado al rendimiento u orientado a la maestría, sino que los individuos y especialmente los adolescentes, pueden mantener múltiples metas para interactuar con el medio en el que se encuentran, determinando todo ello la motivación hacia la actividad, la fuerza aplicada en la acción y la persistencia y el compromiso del sujeto en la actividad o deporte a realizar.

Parece determinante conocer los factores que afectan el desarrollo de la motivación en los estudiantes de Educación Física y profundizar en el tipo de actuación del profesor para conseguir resultados motivacionales positivos entre su alumnado

1.6.3.3.Motivación Intrínseca: Constructo de La Teoría de Autodeterminación

La Motivación Intrínseca es un constructo que se imprime en la Teoría de la Integración Orgánica, que a su vez se inscribe en una macro teoría denominada Teoría de la Auto Determinación, (TAD) postulada por Edward Deci y Richard Ryan, la cual determina en qué medida las personas se involucran o no libremente en la realización de sus actividades; teniendo en cuenta mecanismos psicológicos reguladores de la conducta, y buscando en la medida de lo posible, una mayor orientación hacia la autodeterminación. Se constituye como un modelo explicativo de la motivación humana que tiene relación con el funcionamiento de la personalidad dentro de los contextos sociales; y analiza en qué grado las conductas humanas son volitivas o auto determinadas voluntariamente (Deci y Ryan, 1985). Además, argumenta que los seres humanos participan en el deporte u otros contextos de logro, alentados por tres necesidades principales: competencia, autonomía y relación (Deci y Ryan, 1985); y conforman los pilares básicos para la formación de la motivación intrínseca.

La TAD es una teoría general de la motivación y la personalidad, que en su evolución desarrolló cuatro mini teorías para explicar conceptos motivacionales enfocados a diferentes problemas, pero todas comparten el concepto de necesidades psicológicas básicas; y para comprender con mayor precisión la manifestación de la Motivación Intrínseca es necesario conocer los conceptos que la rodean, los contextos favorables y desarrollar las sub teorías.

1. Teoría de la Evaluación Cognitiva: tiene como objetivo especificar los factores que explican la variabilidad de la Motivación Intrínseca (MI), y se enfocan hacia las necesidades fundamentales de competencia y autonomía, proponiendo cuatro puntos principales que ayudan a predecir el nivel de MI (Mandigo y Holt, 1999):

- A. Control: en tanto mejora la MI cuando participan de alguna actividad que han elegido y sobre la que tienen control
- B. Competencia: indica cómo se siente el sujeto en relación a determinadas capacidades/habilidades en su vida. La motivación intrínseca aumenta en tanta se percibe mayor capacidad de control y elección (Deci y Ryan, 1985).
- C. Factores extrínsecos: se perciben como informativos respecto a la competencia percibida y el feedback positivo, promueven la motivación intrínseca, mientras que los factores extrínsecos que se perciben como elementos de control, o la desmotivación percibida como incompetencia, disminuyen la motivación intrínseca (Mandigo y Holt, 1999).
- D. Orientación: corresponde al tipo de motivación en función de las metas de logro; los sujetos con orientación a la tarea serán más influenciados por la MI, ya que disfrutan de la actividad. Por otro lado, los sujetos que se ven motivados por la orientación al ego, sienten mayor presión y control para mantener su autoestima (Mandigo y Holt, 1999).

2. Teoría de la Integración Orgánica: detalla las distintas formas de Motivación y los factores contextuales que promueven o entorpecen la interiorización de éstos en la regulación de la conducta (Deci y Ryan, 2000). En primera instancia debe plantearse que la motivación se expresa como un continuo, desde la conducta no –determinada hasta la conducta auto determinada; presentando tres niveles de Motivación:

- a) Desmotivación: implica una falta absoluta de motivación y de intencionalidad para actuar; es el grado más bajo de Autodeterminación y presenta cuatro tipos (Pelletier y et . al, 1998):
 - ❖ En relación a las creencias del sujeto de su capacidad/habilidad para realizar una conducta.

- ❖ En relación a las creencias del sujeto que asegura que su estrategia no dará resultado.
- ❖ En relación a las creencias del sujeto de que se requiere mucha capacidad y esfuerzo para la actividad, y no se quiere implicar.
- ❖ En relación a las creencias de impotencia, ya que el sujeto percibe que el esfuerzo no tendrá gran trascendencia.

b) Motivación Extrínseca: es aquella que está determinada por agentes o factores externos. La actividad es realizada como medio para un fin y no en sí misma; y se presentan cuatro tipos (Deci y Ryan, 1985, 2000, 2002):

- Regulación Externa: representa conductas que se regulan a través de medios externos, por ejemplo, premios o castigos.
- Regulación Introyectada: se refiere a las conductas que están empezando a ser interiorizadas, pero que no son totalmente autodeterminadas; la finalidad es obtener el reconocimiento social o evitar presiones internas y sentimientos de culpabilidad.
- Regulación Identificada: aquí el comportamiento se vuelve más autodeterminado, y los resultados del mismo son muy valorados, éstos se realizan con menos presión, aunque no sea específicamente agradable. Esta regulación es externa porque se lleva a cabo con el fin de lograr objetivos personales y no por su atractivo inherente.
- Regulación Integrada: es la forma de proceso de internalización más autodeterminada. Se refiere a las conductas que se realizan por elección con el fin de armonizar y dar coherencia a las distintas partes del yo.

c) Motivación Intrínseca: se relaciona con la necesidad de explorar el entorno y el placer que se experimenta al realizar una actividad sin recibir gratificación externa directa. Es el desarrollo de la actividad en sí lo que otorga la gratificación, y en este sentido, produce una autorrealización. Aquí, el interés por la actividad, la necesidad de competencia y autorrealización subsisten incluso después de alcanzar el objetivo o meta. Puede clasificarse en tres tipos:

- Motivación Intrínseca hacia el conocimiento: en donde el sujeto se compromete en una actividad por el placer y la satisfacción que experimenta mientras aprende
- Motivación Intrínseca hacia la Ejecución: en donde el sujeto se compromete por el placer mientras intenta superarse a sí mismo.
- Motivación Intrínseca hacia la Estimulación: en donde el sujeto se compromete para experimentar sensaciones asociadas a sus propios sentidos.

Según esta perspectiva, los procesos de interiorización y de integración adquieren gran importancia. Los individuos interiorizan las distintas regulaciones y las asimilan a través del ego, experimentando mayor autonomía en la acción; y los distintos tipos de regulación constituyen el locus percibido de causalidad, relacionado con el locus de control, que puede ser interno o externo; y mide los distintos motivos que se presentan para comprometerse en la conducta social, conformando un indicador de los diferentes niveles de autonomía en la conducta (Deci y Ryan, 1985). Se entiende como locus de control el eje de direccionamiento de las conductas llevadas a cabo por un individuo; es una guía en la realización de una actividad, según se considere que la ejecución se relaciona directamente con él mismo, control interno o motivación intrínseca; o por otras variables externas a él mismo, o por la total falta de intencionalidad (amotivación). Es estable en el tiempo y se considera un rasgo de la personalidad (Paulhus y Christie, 1981).

3) Teoría de la Necesidades Básicas: estas necesidades refieren a algo innato, universal y esencial para la salud y el bienestar. Constituyen mediadores psicológicos que influirán en los tres principales tipos de motivación:

- Competencia: alude a la sensación de sentirse eficaz en alguna de las interacciones continuadas del sujeto con el ambiente social, produciendo sensación de confianza y efectividad en la acción.
- Autonomía: Sentimiento de conexión con los otros, y de ser aceptado y otros. Incluye el bienestar, la seguridad, y unidad de los miembros de la comunidad.
- Relación: Involucra interés e integración de valores

Robert Vallerand (1997), también relaciona la satisfacción de las necesidades psicológicas con el continuo de la automotivación postulando que hay numerosos factores sociales que influyen en la motivación de las personas dependiendo del nivel de satisfacción de autonomía, competencia y relación con los demás. Su primer postulado manifiesta el continuum de autodeterminación, que de menor a mayor nivel del mismo se encuentra ordenado de la siguiente forma: desmotivación, regulación externa, regulación Introyectada, como formas que controlan la motivación; la regulación identificada, regulación integrada y la motivación intrínseca son vistas como formas autodeterminadas. En un segundo postulado Vallerand (1997) propone la siguiente secuencia motivacional: “Factores sociales-mediadores psicológicos-tipos de motivación-consecuencias”; es este sentido quiere significar que los diferentes tipos de motivación se ven influidos por una serie de factores sociales; y la influencia de éstos se ejerce a través de la satisfacción de los tres factores principales o necesidades básicas: autonomía, competencia y relación. El primero se refiere a ser origen de sus acciones y al esfuerzo de expresar su opinión sobre su conducta, el segundo implica sentirse competente y lograr los resultados deseados, en este sentido, la percepción de los individuos de su competencia física tendrá un efecto significativo en su rendimiento, comportamiento, cognición y afecto. Por último,

la relación refiere al esfuerzo de los individuos a ser aceptados por los demás e interactuar eficazmente en un contexto social (Mendez, y cols., 2013).

4) Teoría de las Orientaciones de Causalidad: caracterizan el origen de la regulación y el grado de libre determinación de su conducta. Explica la tendencia que tiene una persona al comportamiento auto determinado en función del origen de las causas que le llevan a tomar decisiones. Presenta tres tipos que guían la regulación de los sujetos:

- ✓ Orientación de Control: implica que existe control en el entorno o en los mismos sujetos, se realiza la conducta porque se cree que se debe hacer; se hace presente una recompensa externa, donde hay plazos para la realización de la actividad, jugando un papel muy importante.
- ✓ Orientación de Autonomía: refiere a un alto grado de capacidad de elección, iniciación y regulación de la conducta, se organiza en base a las metas personales y presenta motivación intrínseca.
- ✓ Orientación Impersonal: los sujetos se sienten incompetentes e incapaces para dominar las situaciones; el origen del control es desconocido o externo (Deci y Ryan, 1985).

Resumiendo, esta teoría trata de demostrar el origen de las fuerzas que hacen que los individuos tengan o no deseo de realizar actividad física; y éstas giran en torno a ver satisfechas sus necesidades psicológicas básicas. Teniendo esto presente quizá sea más fácil comprender los motivos que conducen a las personas a la práctica de actividad física y deporte (Lizandra Mora, 2010).

Para dar el próximo paso, es necesario destacar que esta teoría es la base del siguiente concepto, el Flow, determinando su adecuado desarrollo.

1.6.3.4.Estado de Flow en la Actividad Física

El estado de Flow o Fluir se define como un estado psicológico óptimo para realizar o ejecutar alguna actividad. El término fue introducido por Mihaly Csikszentmihalyi en 1990, quien lo definió en primera instancia como “estado en el

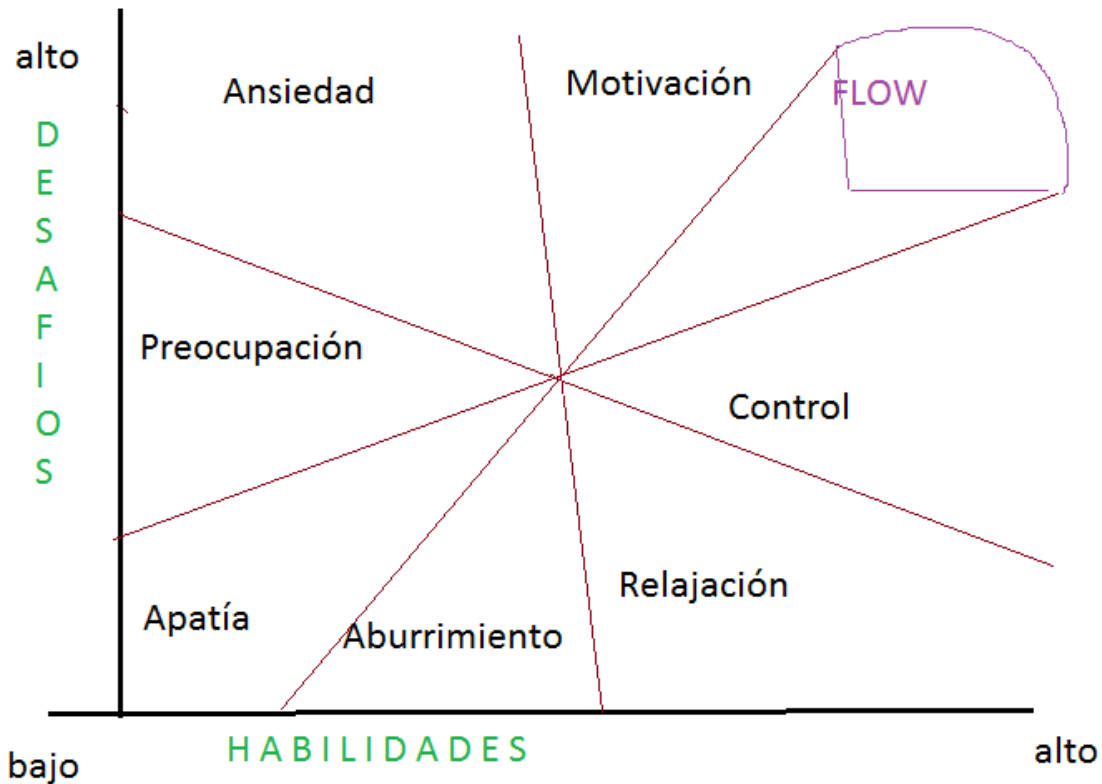
que la persona se encuentra completamente absorta en una actividad para su propio placer y disfrute, durante el cual el tiempo vuela y las acciones , pensamientos y movimientos se suceden unas a otras, sin pausa” (Csikszentmihalyi,1990,p. 99). Luego de unos años, ofrece una segunda definición completando la primera en la que dice es una “experiencia óptima extremadamente disfrutada en la que se experimenta total concentración y disfrute con alto interés por la actividad” (Csikszentmihalyi, 1996, p. 86).

Csikszentmihalyi (2004), cuenta en una charla TED, que luego de haber realizado más de 8000 entrevistas a diferentes personas, desde monjes dominicanos, monjas ciegas, escaladores del Himalaya, pastores de Navajo, gente que realmente disfruta de su trabajo, sin importar su educación o cultura, se encuentran 7 condiciones que aparecen cuando una persona está en estado de Flow. Cuando estas condiciones están presentes, aquello que se está haciendo se convierte en valioso en sí mismo.

- 1- Completamente involucrado en lo que se está haciendo-concentrado, atento
- 2- Sensación de éxtasis- de estar afuera de la realidad cotidiana
- 3- Gran claridad interna- saber lo que necesita hacer y lo bien que se está haciendo
- 4- Saber que la actividad es realizable- que nuestras habilidades son adecuadas
- 5- Sensación de serenidad, sin preocuparse por uno mismo, con la sensación de crecimiento más allá de los límites del ego
- 6- Pérdida de la noción de tiempo, totalmente concentrado en el presente, las horas parecen minutos
- 7- Motivación intrínseca- todo aquello que produce “estado de fluidez” tiene su propia recompensa.

En unos estudios realizados se ha representado la vida diaria de personas en un simple esquema, se utilizaron como instrumentos de medición unos seguidores electrónicos que sonaban 10 veces al día, momento en que las personas debían

decir que estaban haciendo, como se sentían, donde estaban, qué estaban pensando; y dos variables que se midieron fueron la cantidad de desafíos que esas personas experimentaban en ese momento y la cantidad de habilidades que sentían que tenían en esos momentos. De esa manera, se pudo establecer un promedio de cada persona el cual está en el centro del esquema, representando cuál sería el nivel de desafío y habilidad, este punto implica el inicio, a partir de aquí se dispara. Si se conoce cuál es ese “set point” o punto de inicio, se puede establecer precisamente cuándo se está en estado de flow, y podría ser cuando los desafíos son mayores que el promedio y las habilidades son más altas que el promedio de otras personas. Pero para cada persona será distinto de acuerdo al área en donde manifieste su interés o talento, o lo que realmente quiere hacer. Las otras áreas se convierten cada vez menos en positivas; la motivación es buena porque se encuentra sobre-desafiado; pero puede moverse en flow bastante fácil a través del desarrollo de un poco más de habilidad. De esta manera, la motivación es el área donde muchas personas aprenden, son empujadas de su zona de confort. El Control es también un buen lugar para estar, porque la persona se siente confortable, segura, pero no muy entusiasmada o emocionada, ya que no es muy desafiante. Si se quiere entrar al flow desde el control hay que incrementar los desafíos, Control y Motivación conforman dos áreas complementarias del flow, desde ellas se puede arribar fácilmente a este estado. Las otras combinaciones de desafío y habilidad, son menos óptimas, la Relajación es buena, pero el poco interés se convierte en aversivo. La Apatía es realmente negativa, no se siente que se está haciendo algo usando la habilidad y no es desafiante en ningún sentido.



En lo que refiere a la actividad física y Deportes, el autor enuncia que es el “estado psicológico óptimo que permite al deportista afrontar una tarea motriz con las mejores condiciones psíquicas posibles” (Csikszentmihalyi, 1990-1993).

Este modelo presenta 9 características o dimensiones que definen la situación de flujo:

1. Equilibrio entre habilidad y reto (Challenge -Skills Balance): se refiere a la proporción armónica entre la dificultad de la tarea y la habilidad que posee el sujeto o la que es percibida. Es muy importante para la obtención de una adecuada ejecución que exista un equilibrio entre la dificultad de la tarea a la que el sujeto se enfrenta, implica el desafío que supone llevarla a cabo y la habilidad que se posee o se percibe para poder llevarla a cabo. Si se enfrenta una tarea con alta percepción de dificultad, probablemente el sentimiento no es óptimo para realizarla y consecuentemente trae aparejada la sensación de fracaso a priori. En cambio, si la habilidad que se

percibe es superior a la dificultad de la tarea a realizar, no se considera un desafío o reta para llevarla a cabo.

2. Combinación/Unión de la acción y el pensamiento (Action- Awareness merging): implica que es más fácil ejecutar una tarea automáticamente que tener que pensar cuáles son los movimientos que hay que realizar; la fusión cuerpo-mente brinda fluidez evitando la pérdida de tiempo, consecuentemente se produce una ejecución automática, donde es más fácil mantener el estado psicológico óptimo. Un ejemplo muy claro de esta situación se presenta al aprender alguna técnica nueva, donde en las primeras prácticas, se piensa en la manera de realizarla eficaz y eficientemente, hasta que se incorpora y es apropiada, es decir, se automatiza, y en una situación de juego, optimiza los tiempos de resolución, por ejemplo.
3. Claridad de objetivos (Clear Goals): favorecen el buen rendimiento; además, en competencia son sumamente necesarios para sostener un estado psicológico favorable. Esto es, si un individuo conoce sus objetivos y cómo llevarlos adelante, sin duda su performance en gestos técnicos o en situación de juego se verán favorecidas.
4. Feedback claro y sin ambigüedades (Unambiguous Feedback): se relaciona con los objetivos claros en tanto es necesario saber si el acto motor es correcto o no para lograr los objetivos; plantea un Feedback kinestésico proveniente de nuestro propio cuerpo, en este sentido, la claridad y precisión generan autoconfianza y seguridad en tanto lo que se realiza sea adecuado, y si no lo es, brinde la oportunidad de cambiarlo.
5. Concentración sobre la tarea que se realiza (Concentration on the task at hand): implica que no aparezcan pensamientos negativos o ajenos a la actividad que puedan interferir en el estado óptimo o de flow; la concentración es sumamente importante, ya que en altos niveles de ejecución es determinante de los rendimientos de los atletas.
6. Sentimiento de Control (Sense of control): la percepción del control estará determinada en gran medida por la armonía entre la habilidad y el desafío

planteado, y a su vez, los objetivos claros, estas particularidades ya han sido mencionadas anteriormente y colaboran en esta situación. Esto implica que si se conoce que con la habilidad se puede ejecutar correctamente la tarea propuesta, la percepción aumentará. Los objetivos y un feedback inequívoco ayudan a mejorar el control en la actividad.

7. Pérdida de Cohibición o de autoconciencia (Loss of self consciousness: se refiere a la capacidad de mantenerse alejado de preocupaciones y temores acerca de la propia habilidad. Para perder la cohibición son sumamente necesarias la ejecución automática y mantener pensamientos positivos y de autoconfianza para llegar al estado de flow.
8. Transformación en la percepción del tiempo (Transformation of time): la concentración en la tarea y la pérdida de cohibición producen una alteración en favor del propio interés, aumentando el rendimiento. Esta característica aún no está confirmada, ya que se desconocen los procesos del mismo. En general, las actividades de larga duración presentan una distorsión en la percepción del tiempo, viviéndose como rápida, como modo de compensación al esfuerzo prolongado en el tiempo. Por otro lado, en actividades de corta duración, explosivas o muy rápidas, se evidencia la percepción del tiempo como lenta.
9. Experiencia Autotélica (Autotelic experience): se refiere a la satisfacción intrínseca de la tarea, y dicha tarea o experiencia es el objetivo por sí misma. Esta característica está en íntima relación con TAD (Teoría de Auto Determinación), la cual enuncia, a grandes rasgos, que una tarea es más fácil de realizar cuando se siente satisfacción simplemente por el acto de ejecutarla sin ninguna recompensa externa. Esta particularidad favorece la predisposición psicológica para afrontar la ejecución de la tarea. En síntesis, si un sujeto disfruta intrínsecamente de la actividad que realiza, su rendimiento se verá mejorado notablemente.

De todas maneras, existen 3 modelos que describen el estado de flow, el primero fue presentado por su autor, quien sugiere que un individuo podría experimentar dicho estado con el sólo equilibrio entre el desafío y la habilidad (Csikszentmihalyi,

Csikszentmihalyi, 1998); además agrega que en este estado de flujo, el sujeto repite la conducta que le originó el estado placentero (Csikszentmihalyi, 1992). Este modelo destaca la importancia entre la habilidad y el desafío, sin importar la novedad de la actividad a realizar o ejecutar. Por otro lado, Karen Hill (2001) revisió e interpretó las dimensiones del flow propuestas por Gayle Privette en 1983 y Csikszentmihalyi et al. (2005) donde elabora el modelo de flow a partir de las propuestas de Privette; aquí manifiesta una relación más intensa con la diversión durante la experiencia que se relaciona con el disfrute que produce y el carácter autotélico de la actividad (Arias, et al. 2011). También muestra una relación directa con la sensación de pérdida del sentido del tiempo, la orientación a la meta y la motivación intrínseca.

Una tercera propuesta se basa en el modelo de Csikszentmihalyi et al. (2005), y las dimensiones fueron interpretadas y organizadas por Karen Hill (2001). Este modelo presenta limitaciones debido al carácter de listado que presenta, enunciando sus dimensiones independientemente, con falta de conexión entre las mismas, y en realidad, el estado de Flow infiere una sinergia en los niveles más profundos de la experiencia óptima.

Salanova, Martínez, Cifré y Schaufel (2005) consideran que el proceso de Flow está caracterizado por tres dimensiones:

1. Percepciones de metas y retos claros, con la percepción de las capacidades y habilidades acordes a la acción.
2. Experiencia caracterizada por la fusión entre conocimiento y acción, concentración y alto sentido de control.
3. Pérdida de la conciencia de sí mismo y sentido temporal.

En base a este modelo, Rodríguez, Aguilar y Salanova (2003), ordenan el flow en tres dimensiones muy importantes:

1. Competencia Percibida: “Percepción de contar con el conjunto de habilidades, conocimientos y competencias necesarias para desarrollar cualquier tipo de actividad” (Rodríguez et al. 2003)

2. Absorción: estado de concentración intensa que experimenta un individuo centrando la atención en una actividad específica.
3. Motivación Intrínseca: hace referencia al valor de la realización de una actividad por sí misma.

Con lo expuesto, queda claro que, si bien, varios autores dejaron su aporte al modelo planteado por Mihaly Csikszentmihalyi en 1990, se evidencian tres elementos en común, ellos son, la total concentración en la actividad, el disfrute de la misma, y la motivación intrínseca, donde la tarea es motivada por el placer.

Para Mihaly Csikszentmihalyi (2000), existen términos relevantes dentro del concepto del Flow, el primero es la conciencia, la cual interpreta fenómenos que pasan alrededor y que se pueden controlar. La intención, en tanto es la energía o fuerza que mantiene en forma ordenada la información adquirida por la conciencia; la atención es la encargada de seleccionar señales de información para ser procesador por la atención. Cerrando el círculo, se encuentra la participación que se da cuando la experiencia óptima adquiere un grado de maestría; y la personalidad, la cual se refuerza al superar un desafío ya que el sujeto se siente más capaz.

En base a estos constructos, el estado de flow se da si la atención selecciona información de tal modo que la intención pueda utilizarla para ser procesada por la conciencia que a su vez le dará un sentido a las acciones que realiza el ser humano; donde la conciencia es congruente con las metas que cada sujeto se traza (Camacho et al. 2011).

Entonces, teniendo en cuenta los indicadores de este concepto, se puede decir que una persona entra en estado de flujo cuando posee las herramientas suficientes y adecuadas para enfrentar el desafío, por lo tanto, este no puede ser muy superior a las capacidades del individuo y tampoco muy inferior, ya que el aburrimiento y la desmotivación se harían presentes. El desafío, al igual que las herramientas y las aptitudes de la persona van aumentando progresivamente (Camacho et al. 2011).

1.6.3.5. Intención futura de práctica de actividad física

Existen diversos factores sociales que influyen en la motivación de las personas hacia la práctica de actividad física, entre los que se destacan la relación con los padres y el resto de la familia y otras personas significativas, el apoyo que reciban de ellos, la educación y los valores que les hayan transmitido. También se destaca el papel de los profesores en la orientación que les den a sus clases, el ambiente que se cree en el aula, la relación con los compañeros, así como también, aunque de manera menos directa, los medios de comunicación y los valores socioculturales del contexto (Hassandra et al, 2003). Además, las experiencias que hayan vivido en la escuela y fuera de ella, las interacciones con la familia y su entorno y aquellas actividades que desarrollan en su tiempo de ocio, son determinantes en la intención de seguir realizando práctica física en el presente y en el futuro (Green et al., 2005).

Por esto es determinante el papel que juega el docente en este contexto, ya que está en sus manos introducir a l@s alumn@s en esa práctica por medio de las clases de Educación Física, creando el ambiente y la motivación adecuados para fomentar su continuación; y es el docente el verdadero motor de la motivación físico deportiva a fin de que se mantenga activ@ para el logro de hábitos saludables (Sallis, McKenzie, Alcaraz y cols. 1997).

Han surgido algunos elementos para medir la intencionalidad de ser físicamente activo (Hein y Koka, 2004); mostrando dos conceptos muy importantes como la competencia percibida y la percepción de la condición física en la práctica de la actividad físico deportiva. A su vez, se presenta un modelo de autoconcepto multidimensional que consta de otros dos aspectos: la percepción de fuerza física y la percepción de atractivo, apariencia o imagen corporal (Shavelson, Hubner y Stanton; 1976); (Fox y Corbin; 1989).

De esta manera, el autoconcepto físico queda compuesto por los cuatro conceptos mencionados, sumando un quinto elemento: la percepción de autoestima (Moreno y Cervelló, 2007).

De acuerdo a estas investigaciones, la percepción de la condición física se manifiesta como el predictor más confiable en la conducta del ejercicio físico (Fox y Corbin, 1989), destacando la importancia de la competencia percibida.

Según Moreno y Cervelló (2007), el autoconcepto físico tendrá un efecto directo en la intención de seguir practicando actividad física deportiva, siendo éste el resultado de varias interacciones sociales y personales, es decir que su configuración está influida por núcleos sociales propios del sujeto. Esta idea se ve reforzada por estudios anteriores que demostraron que aquellos individuos con intención de mantener una vida físicamente activa obtienen mejores resultados en sus niveles de salud física y psicológica que los sedentarios (Block y Vogler; 1994).

Otros estudios (Papaioannou, 1995, 1998) mencionados por Cervelló y Santos Rosa (2000), mencionan que la orientación de metas, la percepción de criterios de éxito y la percepción de habilidad son buenos predictores de las siguientes variables:

- Satisfacción de clases
- Diversión
- Preferencia por tareas de distinto grados de dificultad
- Preferencia por tipo de contenidos evaluativos que utiliza @l docente
- Valoración que los estudiantes hacen de la asignatura

A su vez, estas variables estarán determinadas por el modo en que el docente implícita o explícitamente presenta sus criterios de éxito a l@s estudiantes, determinando las consecuencias cognitivas que éstos muestran. En este sentido, los objetivos que se marcan como prioritarios consisten en fomentar la implicación activa de l@s estudiantes durante las clases, favorecer la percepción del esfuerzo personal, mejorar la ejecución desde un punto de vista referencial y fomentar la

aparición de componentes cooperativos en el transcurso de la clase (Cervelló y Santos Rosa, 2000).

En relación a los grados de dificultad, la orientación a la tarea y la percepción de criterios de éxito orientados a la tarea predicen la preferencia por tareas desafiantes, y sin dudas, unos conceptos muy importantes aún no mencionados específicamente son la diversión y el aburrimiento; cuyos principales predictores son la percepción de habilidad autorreferencial, la percepción del criterio de éxito del docente y la percepción de orientación a la tarea (Cervelló y Santos Rosa, 2000).

Además, para favorecer la práctica futura de actividad física, se debe obtener una adecuada retroalimentación positiva que permita generar percepciones de competencia y autoconfianza que aumenten los niveles de autodeterminación y motivación intrínseca. Es sumamente importante dirigir las metas al proceso en cuestión y partir de objetivos moderados y realistas de carácter progresivo, donde los estudiantes puedan tener participación en la determinación de los objetivos a alcanzar, favoreciendo su autonomía, con la permanente presencia de las relaciones sociales (Camacho, 2011).

En síntesis, luego de este extenso recorrido por el capítulo 2, se manifiesta que La Teoría de auto determinación, la Teoría de Metas de Logro y el concepto de Flow se complementan, ya que identifican distintas fuentes de motivación cualitativas, revelando cómo afectan a las personas, en este caso estudiantes del nivel secundario, en su experimentación e implicancia en la actividad física.

1.7. Objetivos

Objetivo General:

Establecer las relaciones que se presentan entre la orientación motivacional, la motivación intrínseca y el estado de Flow en las clases de educación física en I@s estudiantes del nivel secundario con la intención futura de práctica de actividad física.

- OED1: Identificar el nivel de orientación motivacional, hacia la tarea y hacia el ego, en las clases de educación física del nivel secundario.
- OED2: Identificar el nivel de la motivación intrínseca en las clases de educación física del nivel secundario
- OED3: Identificar el nivel de Flow que se presenta en las clases de educación física del nivel secundario (
- OED4: Identificar el nivel de intención futura de práctica de actividad física que se manifiestan en I@s estudiantes del nivel secundario.

- OEC1: Establecer la relación del nivel de orientación motivacional con el nivel de intención futura de práctica de actividad física en I@s estudiantes del nivel secundario.
- OEC2: Relacionar el nivel de motivación intrínseca de los estudiantes del nivel secundario con la intención futura de práctica de actividad física.
- OEC3: Determinar el nivel del estado de Flow en I@s estudiantes del nivel secundario con el nivel de intención futura de práctica de actividad física.

2. Segunda Parte: Material y Método

2.1. Tipo de diseño

La estrategia metodológica de esta investigación según el estado de arte y los objetivos de la misma fue descriptiva- correlacional. Pretendió medir el nivel de acuerdo que manifiestan la orientación motivacional hacia el ego, la orientación motivacional orientada a la tarea, el nivel de flow, la motivación intrínseca y la intención futura de actividad física, en alumnos del nivel secundario.

Es también correlacional ya que, coherente con los objetivos y el problema de este trabajo, analiza las relaciones entre las variables antes mencionadas, esto es, cómo se comporta una variable conociendo el comportamiento de otra u otras variables; se analiza el comportamiento de éstas en función de la intención futura de práctica de actividad física. Hernández Sampieri, Fernández Collado, y Baptista Lucio (1991), enuncia que si dos variables están correlacionadas y se conoce la correlación, se tiene bases para predecir, con mayor o menor exactitud, el valor aproximado que tendrá un grupo de personas en una variable, sabiendo qué valor tiene la otra variable.

En relación a la búsqueda de conocimientos, la investigación es aplicada porque busca generar conocimiento para ser aplicado en las prácticas profesionales que se desarrollen en instituciones educativas del nivel secundario argentino. La intención es que los docentes de este nivel conozcan las variables que inciden en la intención futura de actividad física, y por lo tanto, lo pongan en práctica. El estudio se realizó como trabajo de campo, dado que los datos fueron directamente recogidos a través de la indagación en la misma institución educativa a los alumnos del nivel secundario.

Y por último, corresponde a un estudio de tipo sincrónico, según el tiempo, ya que no presenta seguimiento alguno en el tiempo, sino que aquí interesa conocer el “estado” de determinado fenómeno en un momento determinado, la muestra fue realizada en noviembre de 2015, anteriormente se realizó una prueba piloto a 20

alumn@s para obtener datos precisos acerca del tiempo de duración de las entrevistas y comprensión de las preguntas del cuestionario, de esta manera optimizamos el tiempo y aseguramos la veracidad del dato.

2.2. Diseño del objeto: Matriz de datos

UNIDAD DE ANÁLISIS DE NIVEL SUPRAUNITARIO: Establecimientos educativos del nivel secundario del sistema escolar argentino

Variable 1: Gestión

Valores: Pública/Privada

Procedimiento: Preguntar

Variable 2: Bachillerato con orientación a la educación física

Valores: SI/NO

Procedimiento: Preguntar

UNIDAD de ANÁLISIS DE NIVEL de ANCLAJE: Estudiantes del nivel medio del sistema escolar argentino

Variable 1: Sexo

Valores: Hombre/ Mujer

Procedimiento: Preguntar

Variable 2: Edad

Valores: 12/13/14/15/16/17/18/19 años

Procedimiento: Preguntar

Variable 3: Año de cursada

Valores: 1°/2°/3°/4°/5° año

Procedimiento: Preguntar

Variable 4: Calificación en Educación Física año anterior

Valores: 1/2/3/4/5/6/7/8/9/10

Procedimiento: Preguntar

Variable 5: Gusto por la actividad física

Valores: nada/ poco /normal /bastante /mucho

Procedimiento: Preguntar

Variable 6: Frecuencia semanal de realización de ejercicio en el tiempo libre

Dimensión 1: Cantidad de días que realiza ejercicio EXTENUANTE en la semana en el tiempo libre

Valores: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7

Procedimiento: Preguntar

Dimensión 2: Cantidad de días que realiza ejercicio MODERADO en la semana en el tiempo libre

Valores: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7

Procedimiento: Preguntar

Dimensión 3: Cantidad de días que realiza ejercicio SUAVE en la semana en el tiempo libre

Valores: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7

Procedimiento: Preguntar

Variable 7: Frecuencia semanal en que realiza ejercicio en el que llegue a sudar en su tiempo libre

Valores: Nunca/raramente, A veces, A menudo

Procedimiento: Preguntar

Variable 8: Nivel de experimentación del Flow

Valores: Muy alto/ Alto/ Medio/ Bajo/ Nulo

Dimensión 1: Nivel de equilibrio entre habilidad y reto

Valores: Muy alto/ Alto/ Medio/ Bajo/ Nulo

Sub-dimensión 1: Nivel de acuerdo en que la habilidad permite hacer frente al desafío planteado

Valores: Totalmente de acuerdo/ De acuerdo/ Indiferente/ En desacuerdo/ Totalmente en desacuerdo

Procedimiento: Preguntar

Sub-dimensión 2: Nivel de acuerdo en que si las habilidades se equiparan a la exigencia de la situación

Valores: Totalmente de acuerdo/ De acuerdo/ Indiferente/ En desacuerdo/
Totalmente en desacuerdo

Procedimiento: Preguntar

Sub-dimensión 3: Nivel de acuerdo en que si es capaz de hacer frente a las demandas de la situación

Valores: Totalmente de acuerdo/ De acuerdo/ Indiferente/ En desacuerdo/
Totalmente en desacuerdo

Procedimiento: Preguntar

Sub-dimensión 4: Nivel de acuerdo en que si las habilidades están a la altura de las exigencias de la situación.

Valores: Totalmente de acuerdo/ De acuerdo/ Indiferente/ En desacuerdo/
Totalmente en desacuerdo

Procedimiento: Preguntar

Dimensión 2: Nivel de combinación entre la unión de la acción y el pensamiento

Valores: Muy alto/ Alto/ Medio/ Bajo/ Nulo

Sub-dimensión 1: Nivel de acuerdo en la realización correcta de los gestos de forma automática

Valores: Totalmente de acuerdo/ De acuerdo/ Indiferente/ En desacuerdo/
Totalmente en desacuerdo

Procedimiento: Preguntar

Sub-dimensión 2: Nivel de acuerdo en que las cosas están sucediendo automáticamente

Valores: Totalmente de acuerdo/ De acuerdo/ Indiferente/ En desacuerdo/
Totalmente en desacuerdo

Procedimiento: Preguntar

Sub-dimensión 3: Nivel de acuerdo en que la ejecución es automática

Valores: Totalmente de acuerdo/ De acuerdo/ Indiferente/ En desacuerdo/
Totalmente en desacuerdo

Procedimiento: Preguntar

Sub-dimensión 4: Nivel de acuerdo en que las cosas se hacen espontánea y automáticamente

Valores: Totalmente de acuerdo/ De acuerdo/ Indiferente/ En desacuerdo/
Totalmente en desacuerdo

Procedimiento: Preguntar

Dimensión 3: Nivel de claridad en los objetivos

Valores: Muy alto/ Alto/ Medio/ Bajo/ Nulo

Sub-dimensión 1: Nivel de acuerdo en cuanto al conocimiento de lo que se quiere hacer

Valores: Totalmente de acuerdo/ De acuerdo/ Indiferente/ En desacuerdo/
Totalmente en desacuerdo
Procedimiento: Preguntar

Sub-dimensión 2: Nivel de acuerdo en la seguridad de lo que se quiere hacer
Valores: Totalmente de acuerdo/ De acuerdo/ Indiferente/ En desacuerdo/
Totalmente en desacuerdo
Procedimiento: Preguntar

Sub-dimensión 3: Nivel de acuerdo con lo que se quiere conseguir
Valores: Totalmente de acuerdo/ De acuerdo/ Indiferente/ En desacuerdo/
Totalmente en desacuerdo
Procedimiento: Preguntar

Sub-dimensión 4: Nivel de acuerdo en que las metas están claramente definidas
Valores: Totalmente de acuerdo/ De acuerdo/ Indiferente/ En desacuerdo/
Totalmente en desacuerdo
Procedimiento: Preguntar

Dimensión 4: Nivel de Feedback

Valores: Muy alto/ Alto/ Medio/ Bajo/ Nulo

Sub-dimensión 1: Nivel de claridad de cómo se lo está haciendo
Valores: Totalmente de acuerdo/ De acuerdo/ Indiferente/ En desacuerdo/
Totalmente en desacuerdo
Procedimiento: Preguntar

Sub-dimensión 2: Nivel de acuerdo de lo bien que se lo está haciendo
Valores: Totalmente de acuerdo/ De acuerdo/ Indiferente/ En desacuerdo/
Totalmente en desacuerdo
Procedimiento: Preguntar

Sub-dimensión 3: Nivel de acuerdo de los buenos pensamientos de lo que se está realizando mientras se realiza
Valores: Totalmente de acuerdo/ De acuerdo/ Indiferente/ En desacuerdo/
Totalmente en desacuerdo
Procedimiento: Preguntar

Sub-dimensión 4: nivel de acuerdo de la confirmación de que en clases se está realizando muy bien
Valores: Totalmente de acuerdo/ De acuerdo/ Indiferente/ En desacuerdo/
Totalmente en desacuerdo
Procedimiento: Preguntar

Dimensión 5: Nivel de concentración sobre la tarea que se está realizando

Valores: Muy alto/ Alto/ Medio/ Bajo/ Nulo

Sub-dimensión 1: Nivel de acuerdo en que la intención está completamente en lo que se está haciendo

Valores: Totalmente de acuerdo/ De acuerdo/ Indiferente/ En desacuerdo/ Totalmente en desacuerdo

Procedimiento: Preguntar

Sub-dimensión 2: Nivel de acuerdo en que sí se puede mantener la mente en lo que está sucediendo sin esfuerzo

Valores: Totalmente de acuerdo/ De acuerdo/ Indiferente/ En desacuerdo/ Totalmente en desacuerdo

Procedimiento: Preguntar

Sub-dimensión 3: Nivel de acuerdo en si hay concentración total

Valores: Totalmente de acuerdo/ De acuerdo/ Indiferente/ En desacuerdo/ Totalmente en desacuerdo

Procedimiento: Preguntar

Sub-dimensión 4: Nivel de acuerdo en la concentración total de lo que se está haciendo

Valores: Totalmente de acuerdo/ De acuerdo/ Indiferente/ En desacuerdo/ Totalmente en desacuerdo

Procedimiento: Preguntar

Dimensión 6: Nivel de sentimiento de control

Valores: Muy alto/ Alto/ Medio/ Bajo/ Nulo

Sub-dimensión 1: Nivel de acuerdo con la sensación de control de lo que se está haciendo

Valores: Totalmente de acuerdo/ De acuerdo/ Indiferente/ En desacuerdo/ Totalmente en desacuerdo

Procedimiento: Preguntar

Sub-dimensión 2: Nivel de acuerdo con la sensación de poder controlar lo que se está haciendo

Valores: Totalmente de acuerdo/ De acuerdo/ Indiferente/ En desacuerdo/ Totalmente en desacuerdo

Procedimiento: Preguntar

Sub-dimensión 3: Nivel de acuerdo con el sentimiento de control total

Valores: Totalmente de acuerdo/ De acuerdo/ Indiferente/ En desacuerdo/ Totalmente en desacuerdo

Procedimiento: Preguntar

Sub-dimensión 4: Nivel de acuerdo con el control total del cuerpo

Valores: Totalmente de acuerdo/ De acuerdo/ Indiferente/ En desacuerdo/ Totalmente en desacuerdo

Procedimiento: Preguntar

Dimensión 7: Nivel de pérdida de cohibición o de autoconciencia

Valores: Muy alto/ Alto/ Medio/ Bajo/Nulo

Sub-dimensión 1: Nivel de acuerdo en que la percepción de lo que el/la otro/a piensa da igual

Valores: Totalmente de acuerdo/ De acuerdo/ Indiferente/ En desacuerdo/ Totalmente en desacuerdo

Procedimiento: Preguntar

Sub-dimensión 2: Nivel de acuerdo en que la evaluación del /la otro/a da igual

Valores: Totalmente de acuerdo/ De acuerdo/ Indiferente/ En desacuerdo/ Totalmente en desacuerdo

Procedimiento: Preguntar

Sub-dimensión 3: Nivel de acuerdo en que da igual la imagen que se muestra a los demás

Valores: Totalmente de acuerdo/ De acuerdo/ Indiferente/ En desacuerdo/ Totalmente en desacuerdo

Procedimiento: Preguntar

Sub-dimensión 4: Nivel de acuerdo en que lo que otros/as puedan pensar da igual

Valores: Totalmente de acuerdo/ De acuerdo/ Indiferente/ En desacuerdo/ Totalmente en desacuerdo

Procedimiento: Preguntar

Dimensión 8: Nivel de transformación en la percepción del tiempo

Valores: Muy alto/ Alto/ Medio/ Bajo/ Nulo

Sub-dimensión 1: Nivel de acuerdo en que el tiempo parece alterarse

Valores: Totalmente de acuerdo/ De acuerdo/ Indiferente/ En desacuerdo/ Totalmente en desacuerdo

Procedimiento: Preguntar

Sub-dimensión 2: Nivel de acuerdo en que el paso del tiempo parece ser diferente al normal

Valores: Totalmente de acuerdo/ De acuerdo/ Indiferente/ En desacuerdo/ Totalmente en desacuerdo

Procedimiento: Preguntar

Sub-dimensión 3: Nivel de acuerdo en que parece que el tiempo pasa rápidamente

Valores: Totalmente de acuerdo/ De acuerdo/ Indiferente/ En desacuerdo/ Totalmente en desacuerdo

Procedimiento: Preguntar

Sub-dimensión 4: Nivel de acuerdo en la pérdida de la noción normal del tiempo

Valores: Totalmente de acuerdo/ De acuerdo/ Indiferente/ En desacuerdo/ Totalmente en desacuerdo

Procedimiento: Preguntar

Dimensión 9: Nivel de experiencia Autotélica

Valores: Muy alto/ Alto/ Medio/ Bajo/Nulo

Sub-dimensión 1: Nivel de acuerdo con la diversión de la experiencia

Valores: Totalmente de acuerdo/ De acuerdo/ Indiferente/ En desacuerdo/
Totalmente en desacuerdo

Procedimiento: Preguntar

Sub-dimensión 2: Nivel de acuerdo con el gusto de la experiencia de la ejecución y de sentirlo nuevamente

Valores: Totalmente de acuerdo/ De acuerdo/ Indiferente/ En desacuerdo/
Totalmente en desacuerdo

Procedimiento: Preguntar

Sub-dimensión 3: Nivel de acuerdo de la buena impresión que deja la experiencia

Valores: Totalmente de acuerdo/ De acuerdo/ Indiferente/ En desacuerdo/
Totalmente en desacuerdo

Procedimiento: Preguntar

Sub-dimensión 4: Nivel de acuerdo con lo valioso y reconfortante de la experiencia

Valores: Totalmente de acuerdo/ De acuerdo/ Indiferente/ En desacuerdo/
Totalmente en desacuerdo

Procedimiento: Preguntar

Variable 9: Nivel de orientación motivacional hacia el ego

Valores: Muy alto/ Alto/ Medio/ Bajo/Nulo

Dimensión 1: Nivel de acuerdo en que se es capaz de ser el único en realizar el ejercicio

Valores: Totalmente de acuerdo/ De acuerdo/ Indiferente/ En desacuerdo/
Totalmente en desacuerdo

Procedimiento: Preguntar

Dimensión 2: Nivel de acuerdo en que el éxito radica en poder hacer todo mejor que los/as demás compañeros/as

Valores: Totalmente de acuerdo/ De acuerdo/ Indiferente/ En desacuerdo/
Totalmente en desacuerdo

Procedimiento: Preguntar

Dimensión 3: Nivel de acuerdo en que el éxito consiste en que los/as compañeros/as no alcancen el mismo nivel de habilidad

Valores: Totalmente de acuerdo/ De acuerdo/ Indiferente/ En desacuerdo/
Totalmente en desacuerdo

Procedimiento: Preguntar

Dimensión 4: Nivel de acuerdo en que el éxito se encuentra ligado al fracaso de los demás

Valores: Totalmente de acuerdo/ De acuerdo/ Indiferente/ En desacuerdo/
Totalmente en desacuerdo
Procedimiento: Preguntar

Dimensión 5: Nivel de acuerdo en que el éxito reside en ganarle a los demás
Valores: Totalmente de acuerdo/ De acuerdo/ Indiferente/ En desacuerdo/
Totalmente en desacuerdo
Procedimiento: Preguntar

Dimensión 6: Nivel de acuerdo en que el éxito se logra cuando se obtiene la puntuación más alta
Valores: Totalmente de acuerdo/ De acuerdo/ Indiferente/ En desacuerdo/
Totalmente en desacuerdo
Procedimiento: Preguntar

Dimensión 7: Nivel de acuerdo en que el éxito es ser el/la mejor
Valores: Totalmente de acuerdo/ De acuerdo/ Indiferente/ En desacuerdo/
Totalmente en desacuerdo
Procedimiento: Preguntar

Dimensión 8: Nivel de acuerdo en que el éxito se encuentra en comparación de la habilidad propia de los/as demás compañeros/as
Valores: Totalmente de acuerdo/ De acuerdo/ Indiferente/ En desacuerdo/
Totalmente en desacuerdo
Procedimiento: Preguntar

Variable 10: Nivel de orientación motivacional hacia la tarea

Valores: Muy alto/ Alto/ Medio/ Bajo/Nulo

Dimensión 1: Nivel de acuerdo en la capacidad de esforzarse ante la práctica de una actividad
Valores: Totalmente de acuerdo/ De acuerdo/ Indiferente/ En desacuerdo/
Totalmente en desacuerdo
Procedimiento: Preguntar

Dimensión 2: Nivel de acuerdo en que el éxito radica en aprender una nueva actividad
Valores: Totalmente de acuerdo/ De acuerdo/ Indiferente/ En desacuerdo/
Totalmente en desacuerdo
Procedimiento: Preguntar

Dimensión 3: Nivel de acuerdo en que el éxito consiste en adquirir nuevas habilidades

Valores: Totalmente de acuerdo/ De acuerdo/ Indiferente/ En desacuerdo/
Totalmente en desacuerdo
Procedimiento: Preguntar

Dimensión 4: Nivel de acuerdo en que el éxito se encuentra en aprender una habilidad a través del propio esfuerzo

Valores: Totalmente de acuerdo/ De acuerdo/ Indiferente/ En desacuerdo/
Totalmente en desacuerdo
Procedimiento: Preguntar

Dimensión 5: Nivel de acuerdo en que el éxito radica en trabajar mucho

Valores: Totalmente de acuerdo/ De acuerdo/ Indiferente/ En desacuerdo/
Totalmente en desacuerdo
Procedimiento: Preguntar

Dimensión 6: Nivel de acuerdo en que el éxito se logre al querer practicar más

Valores: Totalmente de acuerdo/ De acuerdo/ Indiferente/ En desacuerdo/
Totalmente en desacuerdo
Procedimiento: Preguntar

Dimensión 7: Nivel de acuerdo en sentir el éxito al aprender una nueva habilidad

Valores: Totalmente de acuerdo/ De acuerdo/ Indiferente/ En desacuerdo/
Totalmente en desacuerdo
Procedimiento: Preguntar

Dimensión 8: Nivel de acuerdo en encontrar el éxito al desarrollar el máximo potencial

Valores: Totalmente de acuerdo/ De acuerdo/ Indiferente/ En desacuerdo/
Totalmente en desacuerdo
Procedimiento: Preguntar

Variable 11: Nivel de experimentación de la motivación intrínseca

Valores: Muy alto/ Alto/ Medio/ Bajo/Nulo

Dimensión 1: Nivel de acuerdo en participar en la clase porque es divertida

Valores: Totalmente de acuerdo/ De acuerdo/ Indiferente/ En desacuerdo/
Totalmente en desacuerdo
Procedimiento: Preguntar

Dimensión 2: Nivel de acuerdo en participar en la clase porque se disfruta aprendiendo nuevas habilidades

Valores: Totalmente de acuerdo/ De acuerdo/ Indiferente/ En desacuerdo/
Totalmente en desacuerdo

Procedimiento: Preguntar

Dimensión 3: Nivel de acuerdo en participar porque la educación física es estimulante

Valores: Totalmente de acuerdo/ De acuerdo/ Indiferente/ En desacuerdo/
Totalmente en desacuerdo

Procedimiento: Preguntar

Dimensión 4: Nivel de acuerdo, en particular, por la satisfacción que se siente mientras se aprenden nuevas habilidades/técnicas

Valores: Totalmente de acuerdo/ De acuerdo/ Indiferente/ En desacuerdo/
Totalmente en desacuerdo

Procedimiento: Preguntar

Variable 12: Nivel de intención de ser físicamente activo

Valores: Muy alto/ Alto/ Medio/ Bajo/Nulo

Dimensión 1: Nivel de acuerdo en el interés por el desarrollo de la forma física

Valores: Totalmente de acuerdo/ De acuerdo/ Indiferente/ En desacuerdo/
Totalmente en desacuerdo

Procedimiento: Preguntar

Dimensión 2: Nivel de acuerdo en el gusto por la práctica deportiva fuera del horario escolar

Valores: Totalmente de acuerdo/ De acuerdo/ Indiferente/ En desacuerdo/
Totalmente en desacuerdo

Procedimiento: Preguntar

Dimensión 3: Nivel de acuerdo en formar parte de un club deportivo o de entrenamiento al finalizar la escuela

Valores: Totalmente de acuerdo/ De acuerdo/ Indiferente/ En desacuerdo/
Totalmente en desacuerdo

Procedimiento: Preguntar

Dimensión 4: Nivel de acuerdo en el gusto por mantenerse físicamente activo al terminar la escuela

Valores: Totalmente de acuerdo/ De acuerdo/ Indiferente/ En desacuerdo/
Totalmente en desacuerdo

Procedimiento: Preguntar

Dimensión 5: Nivel de acuerdo por la práctica habitual de un deporte en el tiempo libre

Valores: Totalmente de acuerdo/ De acuerdo/ Indiferente/ En desacuerdo/
Totalmente en desacuerdo

Procedimiento: Preguntar

2.3.Fuente de datos

Se trabajó con una fuente de datos primaria ya que se administró un cuestionario a l@s alumn@s de la escuela seleccionada correspondiente al nivel secundario, por ello, los datos fueron originalmente producidos por la investigación, produciendo información.

La elección de la fuente de datos requiere de tres condiciones esenciales:

a) la factibilidad de los datos, en referencia a la capacidad social de actuar y transformar el orden real que se investiga, en este sentido, l@s alumn@s contestaron voluntariamente el cuestionario en un aula destinada para tal fin. Previamente a la toma del cuestionario, visité cada año para contarles y brindarles información acerca de la investigación; l@s invité a participar voluntariamente del cuestionario, y de hecho, tod@s manifestaron su voluntad para participar. En primer lugar se realizó una prueba piloto o pilotaje para chequear y evaluar posibles problemas en la comprensión del cuestionario, y en la dinámica y organización en la muestra total. Como resultado del mismo la profesora Valeria Gómez realizó una Síntesis de Información sobre pilotaje, que reunía soluciones y respuestas a todas las dudas y problemas que se presentaron en el contexto de pilotaje de cada futuro investigador (ver anexo 1). Luego, junto con otr@s compañer@s, se realizó un Glosario (ver anexo 2) que presentaba la unificación de criterios en función de palabras que habían sido o causado interrogantes, desconocimiento y/o dudas en l@s estudiantes. Esta situación ayudó a solucionar y prevenir cuestiones en la toma de la muestra total.

b) la viabilidad de los datos, Samaja (1994) sostiene que la evaluación de las fuentes está centrada en la “viabilidad”, esto es, la coherencia entre el hecho a producir y las condiciones esenciales, es decir, si con estas fuentes de datos, la investigación podrá cumplir sus objetivos, implica la coherencia de los objetivos

con la investigación, y en este caso, el conocimiento de los perfiles motivacionales en la intención futura de práctica de actividad física en l@s adolescentes manifestado en el cuestionario

c) la accesibilidad de los datos, en tanto la posibilidad de acceder a los conocimientos y su empleo, esto dio cuenta a la hora de permitirnos ingresar al establecimiento con total libertad, a través de una carta de presentación, información de la investigación y la promesa de brindar el conocimiento que produzca la investigación. En mi caso particular, el pilotaje se realizó en la escuela donde trabajo todos los días por lo que esta condición se presentó con absoluta naturalidad y rapidez. Es para destacar que el rector del nivel secundario se mostró muy interesado en el material y me pidió que le acercase más cantidad de material del marco teórico para ampliar el conocimiento.

Por otro lado, siguiendo la línea de Samaja (1994), se tuvieron en cuenta cinco criterios al momento de decidir la utilización de una fuente:

1- Calidad de los datos que proporciona: el cuestionario destinado a l@s alumn@s refleja lo que se quiere conocer, aun cuando se percibieron algunas preguntas como reiterativas, esta situación se evidenció en relación a las preguntas concernientes a la percepción del tiempo, por ejemplo: “El paso del tiempo parece ser diferente al normal” y “pierdo la noción del tiempo” De todas maneras, el carácter de “voluntario” proporcionó la intención y compromiso en la sinceridad de las respuestas. Además, en cada toma, se tuvo en cuenta lo sucedido en la instancia del pilotaje y las recomendaciones presentadas en el documento de Procedimiento de administración de cuestionario de muestra total(ver anexo 3); fueron chequeados los cuestionarios luego de su finalización para constatar si estaban completos o si eran legibles.

2-Riqueza de los datos que proporciona: la riqueza radica en la cantidad de variables y sus respectivas dimensiones, sin descuidar la coherencia o la posibilidad de la ambigüedad de la información. El cuestionario responde a los distintos perfiles motivacionales descritos en el marco teórico, y fue realizado específicamente para este estudio.

3- Cobertura de datos: presentó, en primera instancia, el problema de la cantidad solicitada para cumplir con la muestra total; ya que el número requerido para el trabajo de investigación era de 100 alumn@s, divididos en 5 cursos de 1° a 5° año, presentando 20 personas para cada año, separados en 10 varones y 10 mujeres. En 2° año el número total de varones era 6; por lo que se tuvo en cuenta la totalidad de la muestra en este sentido. En 4° año, el total de alumn@s era de 18, divididos en 9 varones y 9 mujeres, aquí la muestra se conformó con 8 alumn@s de cada sexo debido a las ausencias por viaje; por este motivo no se insistió en la convocatoria para la realización del cuestionario. En 5° año, la situación es parecida a los años anteriores, ya que el total de alumn@s es de 23, divididos en 9 mujeres y 14 varones; por este motivo se tuvo en cuenta la totalidad de la muestra en las mujeres y sólo 10 para los varones. En 1° y 3° año, los números totales en cada año permitieron cumplir con la cantidad solicitada; en 3° año se presentó la situación de un cambio de hora cátedra, por lo que las 2 primeras hojas fueron respondidas en un aula y luego se trasladaron a otra aula para finalizar el cuestionario. Cabe destacar que el cuestionario fue tomado en las semanas de exámenes, por lo que las ausencias fueron mínimas.

4-Oportunidad de la información que proporciona: se refiere a pensar cuánto tiempo llevará reunir los datos. Específicamente, el pilotaje demostró que el cuestionario fue contestado entre 21 y 29 minutos (como menor y mayor tiempo respectivamente). Como describí anteriormente, previamente a la toma del cuestionario, visité cada año para contarles acerca de la investigación y los invité a participar voluntariamente en el cuestionario, lo que me tomó más tiempo en años superiores como 3°, 4° y 5° año que en 1° y 2° año, ya que se presentaron preguntas a nivel personal (por qué seguía estudiando, acerca de la existencia de una licenciatura en actividad física, y si me gustaba mi trabajo); considero sumamente necesario este tiempo dedicado a la explicación para asegurar que tod@s aquell@s alumn@s que quisiesen participar, tuvieran la información necesaria. En instancias de la muestra total, volví a pasar por las aulas para preguntar quién quería tomar parte en la misma, y recibí una respuesta afirmativa

de casi el 100% de l@s estudiantes, en esta ocasión, el cuestionario fue contestado en 22 minutos y 30 minutos como máximo.

5- Economía de datos: los cuestionarios conforman la fuente de datos en esta investigación, cada cuestionario presentó cuatro hojas en la instancia de pilotaje; y cinco hojas en la muestra total, lo cual demandó un costo accesible a los recursos de la investigación.

2.4. Población y muestra

Según Padua (1993), el “universo” o la “población” técnicamente se refiere al conjunto total de elementos que constituyen un área de interés analítico, y en vista de nuestro problema de investigación, el objetivo de la investigación que se lleva a cabo es el de comparar distintos perfiles motivacionales en l@s adolescentes de Argentina, y debe recordarse que esta investigación es a nivel micro, ya que se inscribe en una investigación macro que involucra los países Colombia y España, para conocer si hay patrones comunes o diferencias y considerarlas al momento de realizar intervenciones docentes en las clases de educación física para propiciar la intención futura de actividad física. Dada nuestra localización geográfica, nuestro universo es estudiantes de educación física del nivel secundario del sistema escolar argentino que comprendan entre 13 y 19 años.

Según Hernández Sampieri, Fernández Collado, y Baptista Lucio(1991) en función de la unidad de análisis supraunitaria, la muestra es no probabilística o dirigida, ya que la escuela en donde se realizó el trabajo de investigación fue seleccionada de forma arbitraria e informal, es la escuela donde trabajo actualmente.

Dentro de la escuela seleccionada, la muestra es no probabilística o dirigida, ya que la misma no depende de la probabilidad, sino de razones relacionadas con características de la investigación; es además del tipo voluntario debido a que los participantes fueron invitados y participaron en forma voluntaria (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio,1991).Según Padua (1993)el

muestreo es estratificado, conveniente cuando el universo puede ser dividido en categorías, estratos o grupos, que por razones teóricas o empíricas presentan diferencias entre ellos; y cada uno presenta un interés analítico. Los estratos de la población se presentan según cursos 1°, 2°, 3°, 4° y 5° año en primera instancia, y por sexo en segunda instancia.

Según Padua (1993) este muestreo corresponde al tipo no probabilístico, por cuotas, en este caso la cuota está fijada por la cantidad de individuos a evaluar, con determinadas características, como el sexo, la edad, y el año de cursada la escuela secundaria. Se seleccionó y entrevistó a alumn@s con un cuestionario hasta completar el máximo posible de la cuota requerida. Padua (1993) enuncia que de alguna forma se asemejan a la muestra estratificada, donde cada estrato presenta un interés analítico.

De acuerdo a los dos grandes grupos de criterios para evaluar la representatividad de una muestra que presenta Samaja (1994), desde un criterio sustancial, la muestra es representativa en tanto se puede realizar una analogía entre universo y muestra, en este caso, el total de población escolar en la escuela secundaria es 131, y la muestra es de 91 alumn@s, y presentan la misma estructura: adolescentes del nivel secundario entre 13 y 19 años. Esto es, la estructura demográfica del universo es similar a la estructura demográfica de la muestra. El segundo criterio se denomina formal y es válido solo para muestras aleatorias, el cual no es utilizado en este trabajo.

2.5. Instrumentos de recolección de datos

El dispositivo material para llevar a cabo la investigación es el cuestionario, el cual ha sido formulado específicamente para este trabajo compuesto por ítems correspondientes a diferentes herramientas validadas al contexto español para medir las orientaciones motivacionales de l@s alumn@s, la motivación intrínseca, la predisposición a experimentar flow y la intención futura de práctica de actividad

física. Como primeras variables, se encuentran las relacionadas con información personal, como la edad, el sexo, año que cursa; y además, otras variables como el gusto por la educación física y la calificación en el año anterior. También se miden otras variables, como la actividad física en tiempo de ocio y el nivel de autoestima, el cual no formará parte en nuestra investigación, sólo se tomará la información para la investigación a nivel macro (ver anexo 4). A continuación se detalla información referente a las variables mencionadas en el primer párrafo.

- Actividad física en tiempo de ocio

En la primera, se pregunta a los participantes cuántas veces a la semana realizan actividad suave, moderada, o vigorosa; mientras que en la segunda se les pregunta con qué frecuencia participan en actividades en las que lleguen a sudar.

- Disposición a experimentar Flow

Se utiliza la Escala del Estado de Flow (Jackson y Marsh, 1996) en su versión española (García, Jiménez, Santos-Rosa, Reina y Cervelló, 2008). Esta herramienta mide la disposición a experimentar el estado de flow a partir de los siguiente nueve factores: equilibrio reto-habilidad, automatismo, claridad de objetivos, claridad en el feedback, concentración, sentimiento de control, pérdida de la auto-conciencia, distorsión del tiempo y experiencia autotélica. Está compuesta por 36 ítems (cuatro ítems para cada uno de los nueve factores motivacionales mencionados). Las respuestas a dicho cuestionario son cerradas y se responden con una escala tipo Likert cuya puntuación oscila entre 1= totalmente en desacuerdo y 5= totalmente de acuerdo.

- Orientación motivacional (al ego/a la tarea)

Mide la orientación motivacional, conformado por 16 ítems. Se basa en el TEOSQ adaptado a la Educación Física. Peiró Velert y Sanchis Gimeno (2004) analizaron las propiedades psicométricas del TEOSQ (Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire) como un instrumento para medir las orientaciones de meta adaptado a la educación física y fue considerado un instrumento muy consistente y útil para medir las diferencias individuales en las perspectivas de meta en este

contexto (para más detalles véase Duda y Whitehead, 1998). Y cada dimensión de la variable, queda conformada por ocho indicadores.

- Motivación intrínseca

Se utiliza el factor “motivación intrínseca” del Perceived Locus of Causality (PLOC; Goudas et al., 1994). Se trata de 4 ítems para medir la motivación intrínseca que se responden con una escala tipo Likert cuya puntuación oscila entre 1=totalmente en desacuerdo y 5=totalmente de acuerdo.

- Intención de ser físicamente activo

Se utiliza la Medida de la Intencionalidad para ser Físicamente Activo (Hein, Müür, y Koka, 2004) en su versión española (Moreno, Moreno y Cervelló, 2007). Está compuesta de cinco ítems para medir la intención del sujeto de ser físicamente activo tras su paso por las diversas instituciones educativas. Las respuestas a dicho cuestionario son cerradas y se responden con una escala tipo Likert cuya puntuación oscila entre 1=totalmente en desacuerdo y 5=totalmente de acuerdo.

Padua (1993) propone ciertas pautas para la realización de un cuestionario que lo relaciona estrechamente con la motivación del entrevistado; esta última depende de la explicación adecuada y óptima del objetivo de estudio, quién lo patrocina, el tipo de preguntas que presenta, la disponibilidad del sujeto y la duración de la entrevista. Pero sostiene que la motivación del entrevistado está en directa relación con el cuestionario en sus puntos clave como el orden de las preguntas y el tamaño del cuestionario. En esta ocasión, el mismo fue percibido como extenso por parte de los estudiantes, constaba de 5 hojas con un total de 94 preguntas, ordenadas según las variables. La mayor motivación para la realización radicó en la ganas de querer cambiar y/o mejorar la asignatura.

El objetivo de estudio fue expuesto en primer lugar, ante el rector de la escuela en cuestión, previo envío de una carta formal solicitando una entrevista y describiendo el objetivo de la investigación. En segundo lugar, antes del pilotaje y

la toma de la muestra total, se explicó a los estudiantes en qué consistía la investigación, su utilidad, y el carácter de anonimato y voluntariedad de la misma. El trabajo fue realizado en la escuela donde trabajo hace muchos años, de hecho, l@s estudiantes de 5° año fueron mis alumn@s en su etapa de Jardín de infantes; por lo que aún mantenemos contacto en cada evento que presenta la institución, y hace que la relación sea emotiva y afectuosa, favoreciendo la confianza mutua y ganas de participar en el trabajo. La disponibilidad de l@s estudiantes y directivos fue muy buena.

En cuanto al tipo de preguntas, las mismas fueron cerradas de respuestas múltiples, según Padua (1993), este tipo tiene más posibilidades de respuestas que la pregunta cerrada con dos alternativas y brinda la oportunidad de ampliar la información, y a su vez, es más fácil de analizar y codificar. Se utilizó la escala de Likert para las respuestas, donde 1 es igual a estar totalmente en desacuerdo; 2 es igual a estar en desacuerdo; 3 es indiferente; 4 es igual a estar de acuerdo y 5 es igual a estar totalmente de acuerdo. Solamente tres preguntas fueron cerradas con dos alternativas: el sexo, el tipo de gestión del colegio y si cursaba el bachillerato con orientación en educación física.

El orden que presenta el cuestionario es coherente con el objetivo que busca cada variable; así se puede ver que en la primera hoja se encuentran las preguntas más personales y aquellas que miden la actividad física en tiempo de ocio (7 para las primeras y 4 para las segundas). En la hoja 2, las 10 primeras preguntas responden a la autoestima (variable que no se trabajará en este trabajo, sólo se toma para ser enviada a la investigación macro), y también comienzan los ítems referentes a la variable del Flow (36 preguntas en total), que terminan al final de la hoja 3. En la hoja 4 se encuentran las preguntas correspondientes a motivación intrínseca (4 en total) e Intención futura de actividad física (5 en total); en esta hoja también se encuentran 12 preguntas referentes a otra variable que no se utilizará en este trabajo. La hoja 5 presenta las preguntas en función a las orientaciones motivacionales hacia el ego y hacia la tarea (8 para cada una).

La duración de las entrevistas fue notificada antes de comenzar la muestra total; donde se pidieron 30 minutos para realizar el cuestionario, esta situación se dio en

la toma de la muestra total, ya que en la prueba piloto o pilotaje, se consideró que sólo tomaría alrededor de 20 minutos, por lo que se tuvo que actualizar el tiempo solicitado. Según Padua (1993) es difícil determinar cuándo un cuestionario es demasiado extenso o demasiado corto en función de la información que se quiere extraer.

2.6. Plan de actividades en contexto

Siguiendo lo expuesto por Samaja (1994), en relación a las previsiones que debieron tomarse para llevar a cabo la recolección de la información, el trabajo fue de terreno, ya que me acerqué al edificio del nivel secundario (locus habitual), visité a l@s alumn@s para contarles acerca de la investigación y administrar el cuestionario. En cuanto a mi intervención, ha sido interactiva, en el terreno de la escuela, contestando las preguntas que surgieron, tanto en el pilotaje como en la administración del cuestionario a la muestra total. En ambas situaciones, la primera hoja del cuestionario fue contestada en forma individual por l@s estudiantes, y fue leyéndose ítem por ítem para disipar dudas. A partir de la segunda hoja y hasta el final del cuestionario, cada estudiante contestó las preguntas en forma individual y en silencio; por lo que según Samaja (1994), corresponde al tipo no interactivo y de terreno.

Para comenzar con las actividades, se envió una carta formal (ver anexo 5) a las autoridades del colegio elegido para contar el objetivo del estudio y solicitar entrevista para ampliar la información. En mi caso particular, esta situación se dio rápidamente ya que trabajo en esa institución. Concretada la entrevista y la aprobación por parte de la escuela, se envió los datos correspondientes a la misma con el nombre, información básica de sus autoridades y cantidad de alumnos (ver anexo 6).

Luego se concertó fecha y el lugar para realizar el pilotaje a 10 alumn@s, una mujer y un varón de cada año. Este cuestionario no presentó la hoja

correspondiente a la variable orientación motivacional. Una vez finalizada, se envió un informe con las preguntas y dudas que se presentaron tanto de parte de l@s estudiantes como del estudiante/investigador/a. Esta información fue recopilada por la Licenciada Valeria Gómez, quien armó una guía para responder y prever con los mismos criterios, todos los cuadros de situación presentados (y potenciales) (ver anexo 1).

Estas actividades de contextosirvieron para poder prever y disponer de mecanismos los más fieles posibles para registrar datos, y así obtener registros fieles a lo ocurrido.

La muestra total fue tomada en distintas fechas para cada año/curso, ya que coincidió con los exámenes finales por el período del ciclo lectivo. Para ello, se agregó una quinta hoja correspondiente a la variable orientaciones motivacionales hacia el ego y hacia la tarea.

A continuación se presenta el siguiente cuadro explicando el Cronograma de actividades

ACTIVIDADES	FECHA
Concertación de entrevista y entrega de carta de presentación	03 al 14/08/15
Realización de entrevista con directivos de la institución y programación de fechas para prueba de pilotaje	10 al 21/08/15
Envío de la información requerida por la profesora: nombre de la institución, nombre de los/as directivos/as, mail y teléfono de contacto, y cantidad de cursos y estudiantes por curso	22/8/2015
Realización del pilotaje	31/8/2015
Elaboración grupal de glosario para unificar criterios en la toma de la muestra total	6/11/2015
Administración de muestra total	
1° y 2° año	17/11/2015
3° y 4° año	18/11/2015
5° año	23/11/2015

2.7. Plan de tratamiento y análisis de los datos

Samaja (1994), enuncia que el tratamiento y análisis de los datos debe anticipar qué cosas haremos para reformular la experiencia natural que presentan nuestros fenómenos de interés, esto es, traducirla a “datos”; y luego, determinar cómo serán cartografiados en función del marco teórico. Entonces, se incluye la previsión de la realización de las tareas que implica procesar la información, tal y cómo la producirán los instrumentos que se apliquen.

Este trabajo presenta un análisis centrado en la variable, ya que, según Samaja (1994), cada variable de la matriz de datos da cuenta sobre el comportamiento de nuestra población respecto de uno de sus aspectos relevantes. El tratamiento y análisis de los datos se hace mediante los procedimientos de la estadística descriptiva, la cual nos permite caracterizar las distribuciones de frecuencias mediante frecuencias relativas, medidas de posición y medidas de variabilidad, y así poder inferir u conocimiento sobre la población como conjunto. La media, moda y frecuencia porcentual serán los procedimientos a trabajar.

En relación a la construcción de las variables, y con el objetivo de sintetizar la información para construir un único valor de la misma, se realizó un índice sumatorio. A cada valor de las dimensiones y a cada valor de las variables se le otorga un puntaje, y sumando el puntaje de las dimensiones se obtiene el puntaje que determina el valor de la variable.

Para realizar el análisis de las cinco variables principales, sus dimensiones y subdimensiones se construyó un índice sumatorio para poder inferir el valor de cada variable, producto de una combinación de puntajes adjudicados y consensuados por el grupo de estudiantes, tratando de mantener coherencia matemática. Por otro lado, los índices correspondientes a las variables más simples como género y tipo de bachillerato fueron otorgados previamente dado que pertenecen a la investigación macro del tema.

Los índices para cada variable principal son los siguientes:

Variable	Valores	Puntaje	Dimensiones	Valores	Puntaje
Nivel de experimentación de motivación intrínseca	Nulo Bajo Medio Alto Muy alto	4--5 6--9 10--14 15--18 19--20	Nivel de acuerdo de participar en la clase porque es divertida	Totalmente en desacuerdo	1
				En desacuerdo	2
				Indiferente	3
				De acuerdo	4
				Totalmente de acuerdo	5
	Nivel de acuerdo en participar de las clases porque se disfruta aprendiendo nuevas habilidades	Totalmente en desacuerdo	1		
			En desacuerdo	2	
			Indiferente	3	
			De acuerdo	4	
			Totalmente de acuerdo	5	
	Nivel de acuerdo en participar porque la educación física es estimulante	Totalmente en desacuerdo	1		
			En desacuerdo	2	
			Indiferente	3	
			De acuerdo	4	
			Totalmente de acuerdo	5	
	Nivel de acuerdo, en particular, por la satisfacción que se siente mientras se aprenden nuevas habilidades/técnicas	Totalmente en desacuerdo	1		
En desacuerdo			2		
Indiferente			3		
De acuerdo			4		
Totalmente de acuerdo			5		

Variable	Valores	Puntaje	Dimensiones	Valores	Puntaje
Nivel de intención de ser físicamente activo	Nulo Bajo Medio Alto Muy alto	5--6 7--12 13--17 18--23 24--25	Nivel de acuerdo en el interés por el desarrollo de la forma física	Totalmente en desacuerdo	1
				En desacuerdo	2
				Indiferente	3
				De acuerdo	4
				Totalmente de acuerdo	5
		Nivel de acuerdo en el gusto por la práctica deportiva fuera del horario escolar	Totalmente en desacuerdo	1	
				En desacuerdo	2
				Indiferente	3
				De acuerdo	4
				Totalmente de acuerdo	5
		Nivel de acuerdo en formar parte de un club deportivo o de entrenamiento al terminar la escuela secundaria	Totalmente en desacuerdo	1	
				En desacuerdo	2
				Indiferente	3
				De acuerdo	4
				Totalmente de acuerdo	5

			Nivel de acuerdo en el gusto por mantenerse físicamente activo al término de la escuela	Totalmente en desacuerdo	1
				En desacuerdo	2
				Indiferente	3
				De acuerdo	4
				Totalmente de acuerdo	5
			Nivel de acuerdo por la práctica habitual de un deporte en el tiempo libre	Totalmente en desacuerdo	1
				En desacuerdo	2
				Indiferente	3
				De acuerdo	4
				Totalmente de acuerdo	5

Variable	Valores	Puntaje	Dimensiones	Valores	Puntaje	
Nivel de orientación motivacional hacia la tarea	Nulo	8--9	Nivel de acuerdo en la capacidad de esforzarse ante la práctica de una actividad	Totalmente en desacuerdo	1	
	Bajo	10--19		En desacuerdo	2	
	Medio	20--28		Indiferente	3	
	Alto	29--38		De acuerdo	4	
	Muy alto	39--40		Totalmente de acuerdo	5	
				Nivel de acuerdo en que el éxito radica en aprender una nueva actividad	Totalmente en desacuerdo	1
					En desacuerdo	2
					Indiferente	3
					De acuerdo	4
					Totalmente de acuerdo	5
				Nivel de acuerdo en que el éxito consiste en adquirir nuevas habilidades	Totalmente en desacuerdo	1
					En desacuerdo	2
					Indiferente	3
					De acuerdo	4
					Totalmente de acuerdo	5
				Nivel de acuerdo en que el éxito se encuentra en aprender una habilidad a través del propio esfuerzo	Totalmente en desacuerdo	1
					En desacuerdo	2
					Indiferente	3
					De acuerdo	4
					Totalmente de acuerdo	5
				Nivel de acuerdo en que el éxito radica en trabajar mucho	Totalmente en desacuerdo	1
					En desacuerdo	2
					Indiferente	3
					De acuerdo	4
					Totalmente de acuerdo	5
				Nivel de acuerdo en que el éxito se logra al querer practicar más	Totalmente en desacuerdo	1
					En desacuerdo	2
					Indiferente	3
				De acuerdo	4	

				Totalmente de acuerdo	5
			Nivel de acuerdo en sentir el éxito al aprender una nueva habilidad	Totalmente en desacuerdo	1
				En desacuerdo	2
				Indiferente	3
				De acuerdo	4
				Totalmente de acuerdo	5
			Nivel de acuerdo en encontrar el éxito al desarrollar el máximo potencial	Totalmente en desacuerdo	1
				En desacuerdo	2
				Indiferente	3
				De acuerdo	4
				Totalmente de acuerdo	5

Variable	Valores	Puntaje	Dimensiones	Valores	Puntaje	
Nivel de orientación motivacional hacia el ego	Nulo	8--9	Nivel de acuerdo en que se es capaz de ser el único/a en realizar el ejercicio	Totalmente en desacuerdo	1	
	Bajo	10--19		En desacuerdo	2	
	Medio	20--28		Indiferente	3	
	Alto	29--38		De acuerdo	4	
	Muy alto	39--40		Totalmente de acuerdo	5	
				Nivel de acuerdo en que el éxito radica en poder hacer todo mejor que los/as demás compañeras/os	Totalmente en desacuerdo	1
					En desacuerdo	2
					Indiferente	3
					De acuerdo	4
					Totalmente de acuerdo	5
				Nivel de acuerdo en que el éxito consiste en que los/as compañeros/as no alcancen el mismo nivel de habilidad	Totalmente en desacuerdo	1
					En desacuerdo	2
					Indiferente	3
					De acuerdo	4
					Totalmente de acuerdo	5
				Nivel de acuerdo en que el éxito se encuentra ligado al fracaso de los demás	Totalmente en desacuerdo	1
					En desacuerdo	2
					Indiferente	3
					De acuerdo	4
					Totalmente de acuerdo	5
				Nivel de acuerdo en que el éxito reside en ganarle a los/as demás	Totalmente en desacuerdo	1
					En desacuerdo	2
					Indiferente	3
					De acuerdo	4
			Totalmente de acuerdo		5	
			Nivel de acuerdo en que el éxito se logra cuando se obtiene la puntuación más alta	Totalmente en desacuerdo	1	
				En desacuerdo	2	

						Indiferente	3
						De acuerdo	4
						Totalmente de acuerdo	5
			Nivel de acuerdo en que el éxito es ser el/la mejor			Totalmente en desacuerdo	1
						En desacuerdo	2
						Indiferente	3
						De acuerdo	4
						Totalmente de acuerdo	5
			Nivel de acuerdo en que el éxito se encuentra en comparación de la habilidad propia de los/as demás compañeros/as			Totalmente en desacuerdo	1
						En desacuerdo	2
						Indiferente	3
						De acuerdo	4
						Totalmente de acuerdo	5

Variable	Valores	Puntaje	Dimensiones	Valores	Puntaje	Subdimens.	Valores	Puntaje
Nivel de Experiencia de FLOW	Nulo	36-45	Nivel de equilibrio entre habilidad y reto	Nulo	4--5	Nivel de acuerdo en que la habilidad permite hacer frente al desafío planteado	Totalmente en desac	1
	Bajo	46-87		Bajo	6--9		En desacuerdo	2
	Medio	88-128		Medio	10--14		Indiferente	3
	Alto	129-170		Alto	15-18		De acuerdo	4
	Muy alto	171-180		Muy alto	19-20		Totalmente de acuerdo	5
						Nivel de acuerdo en que si las habilidades se equiparan a las exigencias de la situación	Totalmente en desac	1
							En desacuerdo	2
							Indiferente	3
							De acuerdo	4
						Nivel de acuerdo en que si es capaz de hacer frente a las demandas de la situación	Totalmente de acuerdo	5
							Totalmente en desac	1
							En desacuerdo	2
							Indiferente	3
						Nivel de acuerdo en que si las demandas están a la altura de la situación	De acuerdo	4
							Totalmente de acuerdo	5
							Totalmente en desac	1
				En desacuerdo	2			
			Nivel de combinación entre la unión de la acción y el pensamiento	Nulo	4--5	Nivel de acuerdo en la realización correcta de los gestos de forma automática	Indiferente	3
				Bajo	6--9		De acuerdo	4
				Medio	10--14		Totalmente en desac	1
				Alto	15-18		En desacuerdo	2

			Muy alto	19-20		Totalmente de acuerdo	5
					Nivel de acuerdo en que las cosas están sucediendo automáticamente	Totalmente en desacuerdo En desacuerdo Indiferente De acuerdo Totalmente de acuerdo	1 2 3 4 5
					Nivel de acuerdo en que la ejecución es automática	Totalmente en desacuerdo En desacuerdo Indiferente De acuerdo Totalmente de acuerdo	1 2 3 4 5
					Nivel de acuerdo en que las cosas se hacen automática y espontáneamente	Totalmente en desacuerdo En desacuerdo Indiferente De acuerdo Totalmente de acuerdo	1 2 3 4 5
		Nivel de claridad en los objetivos	Nulo Bajo Medio Alto Muy alto	4--5 6--9 10--14 15-18 19-20	Nivel de acuerdo en cuanto al conocimiento de lo que se quiere hacer	Totalmente en desacuerdo En desacuerdo Indiferente De acuerdo Totalmente de acuerdo	1 2 3 4 5
					Nivel de acuerdo en la seguridad de lo que se quiere hacer	Totalmente en desacuerdo En desacuerdo Indiferente De acuerdo Totalmente de acuerdo	1 2 3 4 5
					Nivel de acuerdo con lo que se quiere conseguir	Totalmente en desacuerdo En desacuerdo Indiferente De acuerdo Totalmente de acuerdo	1 2 3 4 5
					Nivel de acuerdo en que las metas están claramente definidas	Totalmente en desacuerdo En desacuerdo Indiferente De acuerdo Totalmente de acuerdo	1 2 3 4 5
		Nivel de Feedback	Nulo Bajo Medio Alto Muy alto	4--5 6--9 10--14 15-18 19-20	Nivel de claridad de cómo se lo está haciendo	Totalmente en desacuerdo En desacuerdo Indiferente De acuerdo Totalmente de acuerdo	1 2 3 4 5
					Nivel de acuerdo de lo bien que se lo	Totalmente en desacuerdo	1

			está haciendo	En desacuerdo Indiferente De acuerdo Totalmente de acuerdo	2 3 4 5
			Nivel de acuerdo de los buenos pensamientos de lo que se está realizando mientras se realiza	Totalmente en desac En desacuerdo Indiferente De acuerdo Totalmente de acuerdo	1 2 3 4 5
			Nivel de acuerdo de que las clases se están realizando muy bien	Totalmente en desac En desacuerdo Indiferente De acuerdo Totalmente de acuerdo	1 2 3 4 5
Nivel de concentración sobre la tarea que se está realizando	Nulo	4--5	Nivel de acuerdo en que la intención	Totalmente en desac	1
	Bajo	6--9	está completamente en lo que se	En desacuerdo	2
	Medio	10--14	está haciendo	Indiferente	3
	Alto	15-18		De acuerdo	4
	Muy alto	19-20		Totalmente de acuerdo	5
			Nivel de acuerdo en que sí se puede mantener la mente sin esfuerzo en lo que se está haciendo	Totalmente en desac En desacuerdo Indiferente De acuerdo Totalmente de acuerdo	1 2 3 4 5
			Nivel de acuerdo en que sí hay concentración total	Totalmente en desac En desacuerdo Indiferente De acuerdo Totalmente de acuerdo	1 2 3 4 5
			Nivel de acuerdo en la concentración total de lo que se está haciendo	Totalmente en desac En desacuerdo Indiferente De acuerdo Totalmente de acuerdo	1 2 3 4 5
Nivel de sentimiento de control	Nulo	4--5	Nivel de acuerdo con la sensación de	Totalmente en desac	1
	Bajo	6--9	control de lo que se está haciendo	En desacuerdo	2
	Medio	10--14		Indiferente	3
	Alto	15-18		De acuerdo	4
	Muy alto	19-20		Totalmente de acuerdo	5
			Nivel de acuerdo con la sensación de poder controlar lo que se está	Totalmente en desac En desacuerdo	1 2

			haciendo	Indiferente De acuerdo Totalmente de acuerdo	3 4 5
			Nivel de acuerdo con el sentimiento de control total	Totalmente en desac En desacuerdo Indiferente De acuerdo Totalmente de acuerdo	1 2 3 4 5
			Nivel de acuerdo con el control total del cuerpo	Totalmente en desac En desacuerdo Indiferente De acuerdo Totalmente de acuerdo	1 2 3 4 5
Nivel de pérdida de cohibición o de autoconciencia	Nulo	4--5	Nivel de acuerdo en que lo que el/la otro/a piensa de igual	Totalmente en desac	1
	Bajo	6--9		En desacuerdo	2
	Medio	10--14		Indiferente	3
	Alto	15-18		De acuerdo	4
	Muy alto	19-20		Totalmente de acuerdo	5
			Nivel de acuerdo en que la evaluación del /la otro/a da igual	Totalmente en desac En desacuerdo Indiferente De acuerdo Totalmente de acuerdo	1 2 3 4 5
			Nivel de acuerdo en que da igual la imagen que se muestra a los demás	Totalmente en desac En desacuerdo Indiferente De acuerdo Totalmente de acuerdo	1 2 3 4 5
			Nivel de acuerdo en que lo que otros/as puedan pensar da igual	Totalmente en desac En desacuerdo Indiferente De acuerdo Totalmente de acuerdo	1 2 3 4 5
Nivel de transformación en la percepción del tiempo	Nulo	4--5	Nivel de acuerdo en que el tiempo parece alterarse	Totalmente en desac	1
	Bajo	6--9		En desacuerdo	2
	Medio	10--14	Indiferente	3	
	Alto	15-18	De acuerdo	4	
	Muy alto	19-20	Totalmente de acuerdo	5	
			Nivel de acuerdo en que el paso del tiempo parece ser diferente al normal	Totalmente en desac En desacuerdo Indiferente De acuerdo	1 2 3 4

						Totalmente de acuerdo	5	
					Nivel de acuerdo en que parece que el tiempo pasa rápidamente	Totalmente en desacuerdo En desacuerdo Indiferente De acuerdo Totalmente de acuerdo	1 2 3 4 5	
					Nivel de acuerdo en la pérdida de la noción normal del tiempo	Totalmente en desacuerdo En desacuerdo Indiferente De acuerdo Totalmente de acuerdo	1 2 3 4 5	
			Nivel de experiencia autotética	Nulo Bajo Medio Alto Muy alto	4--5 6--9 10--14 15-18 19-20	Nivel de acuerdo con la diversión de la experiencia	Totalmente en desacuerdo En desacuerdo Indiferente De acuerdo Totalmente de acuerdo	1 2 3 4 5
						Nivel de acuerdo con el gusto de la experiencia de la ejecución y de sentirlo nuevamente	Totalmente en desacuerdo En desacuerdo Indiferente De acuerdo Totalmente de acuerdo	1 2 3 4 5
						Nivel de acuerdo de la buena impresión que deja la experiencia	Totalmente en desacuerdo En desacuerdo Indiferente De acuerdo Totalmente de acuerdo	1 2 3 4 5
						Nivel de acuerdo con lo valioso y reconfortante de la experiencia	Totalmente en desacuerdo En desacuerdo Indiferente De acuerdo Totalmente de acuerdo	1 2 3 4 5

3. Tercera Parte: Análisis y Conclusiones

3.1 Exposición de resultados

A continuación se exponen los datos de las variables en el orden presentado en la matriz de datos. El colegio fue del tipo de gestión privada y no posee Bachillerato con orientación a la educación física. La variable sexo se presenta con el 51,6% de población femenina y 47, 2% de población masculina, y el promedio es de 15 años y 4 meses. La variable año en curso se presenta con una muestra total de 91 alumna@s, distribuidos de la siguiente forma:

Curso	Varones	Mujeres
1	10	10
2	6	10
3	10	10
4	8	8
5	10	9
Total	44	47

La selección representa el 70% de la cantidad total de alumnos.

La variable calificación en la materia educación física en el curso anterior presenta un promedio general de 7,90. En los alumna@s de primero y segundo año, los promedios totales dan como resultado 8 puntos; en tercero, cuarto y quinto año, los promedios totales son de 7. La moda en general, en cada uno de los cursos y en cada sexo es 8.

Curso	Varones	Mujeres	Prom Total
1	8,3	8	8,15
2	8,3	7,9	8,06
3	7,4	8,3	7,85
4	7,5	7,37	7,43
5	8,1	7,77	7,94

Tabla 1: Distribución porcentual de la calificación en educación física en el año anterior por año y sexo

V	M	Total	Calific.
			1 Año
0%	10%	5%	6
30%	10%	20%	7
30%	50%	40%	8
20%	30%	25%	9
20%	0%	10%	10
			2 Año
0%	10%	6%	6
17%	20%	19%	7
33%	50%	44%	8
50%	10%	25%	9
0%	10%	6%	10
			3 Año
10%	0%	5%	5
20%	0%	10%	6
0%	20%	10%	7
60%	50%	55%	8
10%	10%	10%	9
0%	20%	10%	10
			4 Año
13%	13%	13%	6
38%	38%	38%	7
38%	50%	44%	8
13%	0%	6%	9
			5 Año
0%	11%	5%	6
10%	11%	11%	7
70%	67%	68%	8
20%	11%	16%	9

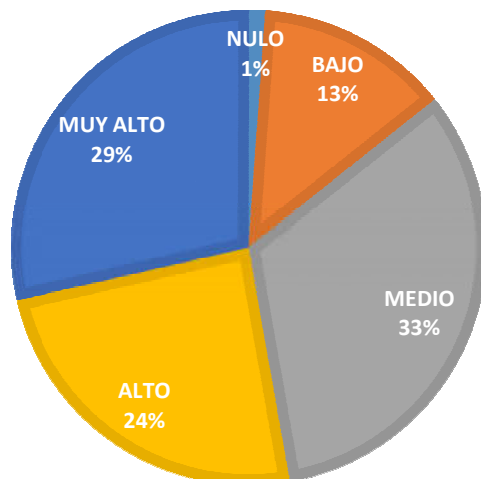
La variable gusto por la educación física revela una moda general de 3, y un promedio de 3,65, esto significa un valor medio. Se obtuvieron los siguientes resultados por curso y sexo: en primer año, el 80 % de los varones manifestaron un valor muy alto con respecto al gusto por la educación física, y corresponde un 10 % al valor medio y al valor alto respectivamente. En las mujeres, los valores

reflejaron que un 40% presentan un gusto alto por la educación física, un 20 % manifiesta un valor muy alto y un valor medio por la materia, y por último, el 10% corresponde a los valores nulo y bajo respectivamente. En segundo año, el 50% de los varones manifestaron un valor muy alto, el 33% presentó un valor alto y el 17% restante un valor medio. Por otro lado, el 60 % de las mujeres declararon un valor medio por el gusto de la materia, el 30% declaró un valor bajo y el 10% un valor alto. En tercer año, el 60% de las mujeres presentaron un valor alto y el 40% un valor muy alto; en relación a los varones, el 10% mostró un valor bajo por el gusto de la materia, el 40% un valor medio, el 20% un valor alto y el 30% un valor muy alto. En cuarto año, el 38% de los varones reveló un valor bajo, el 13% presentó un valor medio y alto respectivamente y el 38% manifestó un valor muy alto por el gusto por la educación física. Las mujeres revelaron que el 13% responden a un valor muy alto y a un valor bajo, el 50% reveló un valor medio y el 25% un valor alto. En quinto año, el 60% de los varones presentó un valor medio, el 30% un valor alto y el 10% un valor muy alto en relación al gusto por la educación física. Las mujeres revelaron que un 33% le otorgó un valor bajo, el 56% un valor medio y el 11% un valor muy alto al gusto por la materia. La distribución porcentual general acerca del gusto por la educación física se refleja en el siguiente gráfico:

Gráfico N° 1: Porcentaje de los valores obtenidos de la muestra en forma general acerca del gusto por la educación física

DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL ACERCA DEL GUSTO POR LA EF

■ NULO ■ BAJO ■ MEDIO ■ ALTO ■ MUY ALTO



La variable frecuencia semanal en que se realiza ejercicio extenuante en su tiempo libre presenta una moda general de 0 veces por semana y un promedio general de 2, 54, es decir, dos veces y media por semana. La distribución porcentual de esta variable en cada año y por sexos es la siguiente:

Tabla 2: Porcentajes por año y género que realizan ejercicio físico extenuante, con determinación de la periodicidad semanal.

Ejercicio físico extenuante			
Etiquetas de fila	Masc.	Fem.	Total
1º año			
0 vez x semana	10%	70%	40%
1 vez x semana	10%	0%	5%
2 veces x semana	0%	10%	5%
3 veces x semana	60%	10%	35%
4 veces x semana	20%	0%	10%
5 veces x semana	0%	10%	5%
2º año			

0 vez x semana		60%	38%
1 vez x semana		10%	6%
2 veces x semana	17%	20%	19%
3 veces x semana	17%	0%	6%
4 veces x semana	33%	10%	19%
5 veces x semana	33%	0%	13%
3° año			
0 vez x semana		10%	5%
1 vez x semana		10%	5%
2 veces x semana		30%	15%
3 veces x semana	40%	0%	20%
4 veces x semana	30%	10%	20%
5 veces x semana	20%	30%	25%
6 veces x semana	10%	10%	10%
4° año			
0 vez x semana		38%	19%
1 vez x semana	25%	0%	13%
2 veces x semana	0%	13%	6%
3 veces x semana	38%	13%	25%
4 veces x semana	13%	25%	19%
5 veces x semana	13%	13%	13%
6 veces x semana	13%	0%	6%
5° año			
0 vez x semana	10%	11%	11%
1 vez x semana	10%	44%	26%
2 veces x semana	10%	22%	16%
3 veces x semana	20%	11%	16%
4 veces x semana	30%	0%	16%
5 veces x semana	20%	11%	16%

La variable frecuencia semanal en que se realiza ejercicio moderado en su tiempo libre presenta una moda general de 3 veces por semana y un promedio general de 2,60, es decir, dos veces y media por semana. La distribución porcentual de esta variable en cada año y por sexos es la siguiente:

Tabla 3: Porcentajes por año y género que realizan ejercicio físico moderado, con determinación de la periodicidad semanal.

Ejercicio físico moderado			
Etiquetas de fila	Masc.	Fem.	Total
1° año			
0 vez x semana	50%	30%	40%
1 vez x semana	0%	20%	10%
2 veces x semana	40%	30%	35%
3 veces x semana	0%	10%	5%
4 veces x semana	10%	0%	5%
7 veces x semana	0%	10%	5%
2° año			
0 vez x semana	17%	30%	25%
1 vez x semana	17%	30%	25%
2 veces x semana	17%	0%	6%
3 veces x semana	0%	30%	19%
4 veces x semana	17%	10%	13%
6 veces x semana	17%	0%	6%
7 veces x semana	17%	0%	6%
3° año			
0 vez x semana	20%	20%	20%
1 vez x semana	20%	10%	15%
2 veces x semana	20%	10%	15%
3 veces x semana	10%	20%	15%
4 veces x semana	0%	10%	5%
5 veces x semana	10%	10%	10%
6 veces x semana	10%	10%	10%
7 veces x semana	10%	10%	10%
4° año			
0 vez x semana	13%		6%
1 vez x semana	0%	13%	6%
2 veces x semana	25%	13%	19%
3 veces x semana	25%	50%	38%
4 veces x semana	13%	0%	6%
5 veces x semana	0%	13%	6%
6 veces x semana	25%	13%	19%
5° año			
0 vez x semana		22%	11%
1 vez x semana	10%	0%	5%
2 veces x semana	10%	11%	11%
3 veces x semana	20%	56%	37%
4 veces x semana	20%	0%	11%
5 veces x semana	30%	0%	16%

6 veces x semana	10%	11%	11%
------------------	-----	-----	-----

La variable frecuencia semanal en que se realiza ejercicio suave en su tiempo libre presenta una moda general de 0 veces por semana y un promedio general de 2,35, es decir, dos veces y media por semana. La distribución porcentual de esta variable en cada año y por sexos es la siguiente:

Tabla 4: Porcentajes por año y género que realizan ejercicio físico suave, con determinación de la periodicidad semanal.

Ejercicio Físico Suave			
Etiquetas de fila	Masc	Fem	Total
1° año			
0 vez x semana	90%	60%	75%
1 vez x semana	0%	20%	10%
2 veces x semana	10%	20%	15%
2° año			
0 vez x semana	50%	30%	38%
1 vez x semana	0%	10%	6%
2 veces x semana	33%	20%	25%
3 veces x semana	0%	20%	13%
4 veces x semana	0%	10%	6%
5 veces x semana	0%	10%	6%
7 veces x semana	17%	0%	6%
3° año			
0 vez x semana	30%	50%	40%
1 vez x semana	10%	0%	5%
2 veces x semana	0%	20%	10%
3 veces x semana	10%	0%	5%
4 veces x semana	0%	10%	5%
5 veces x semana	0%	10%	5%
6 veces x semana	10%	0%	5%
7 veces x semana	40%	10%	25%
4° año			
0 vez x semana	38%	25%	31%
2 veces x semana	13%	13%	13%
5 veces x semana	13%	25%	19%
6 veces x semana	13%	13%	13%

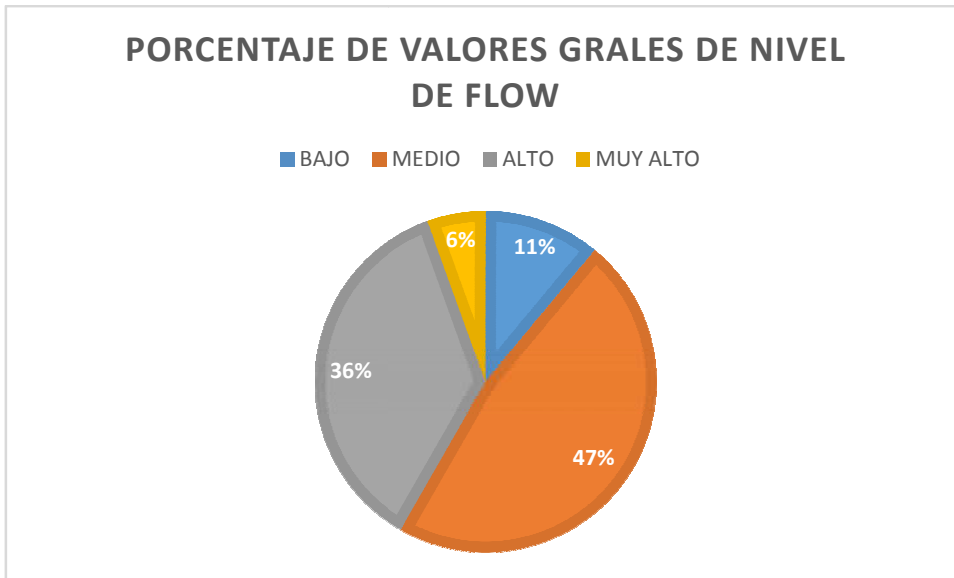
7 veces x semana	25%	25%	25%
5° año			
0 vez x semana	10%	11%	11%
1 vez x semana	20%	22%	21%
2 veces x semana	10%	11%	11%
3 veces x semana	10%	11%	11%
4 veces x semana	10%	22%	16%
5 veces x semana	40%	11%	26%
7 veces x semana	0%	11%	5%

En la variable frecuencia de realización de actividad física en la que se llegue a sudar, la moda total indica que se realiza a menudo, con un promedio de 1,48, es decir, un valor que indica el punto medio entre a veces y a menudo. Ampliando estos datos, la moda en varones de primero a cuarto año indica que realizan actividad en la que lleguen a sudar a menudo; y en quinto año, solo a veces. En las mujeres se evidencia que sólo en cuarto año se realiza a menudo este tipo de actividad, y en los años restantes, sólo a veces.

Siguiendo el orden presentado en la Matriz de datos, la primera variable compleja que se presenta es la referida al nivel de experimentación del flow, los resultados son los siguientes:

La moda total obtenida es 3, y un promedio total de 3,27, los cuales refieren a un valor medio en función al nivel de experimentación del flow. El porcentaje de valores generales totales se evidencian en el siguiente gráfico:

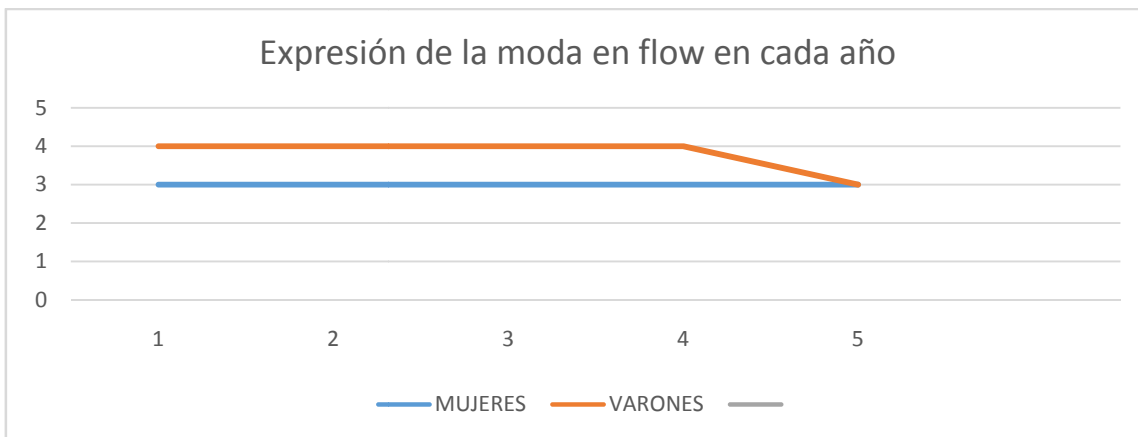
Grafico 2: Distribución porcentual total del nivel de experimentación del flow



No se registran nullos en algún estrato (sexo o año), el 11% describe un nivel bajo, el 47% manifiesta un nivel medio, el 36% indica un nivel alto y el 6% manifiesta un nivel muy alto del nivel de experimentación del flow.

La expresión de la moda en función del género en cada año es el siguiente:

Gráfico 3: Expresión de la moda en el nivel de experimentación de flow en todos los años/cursos

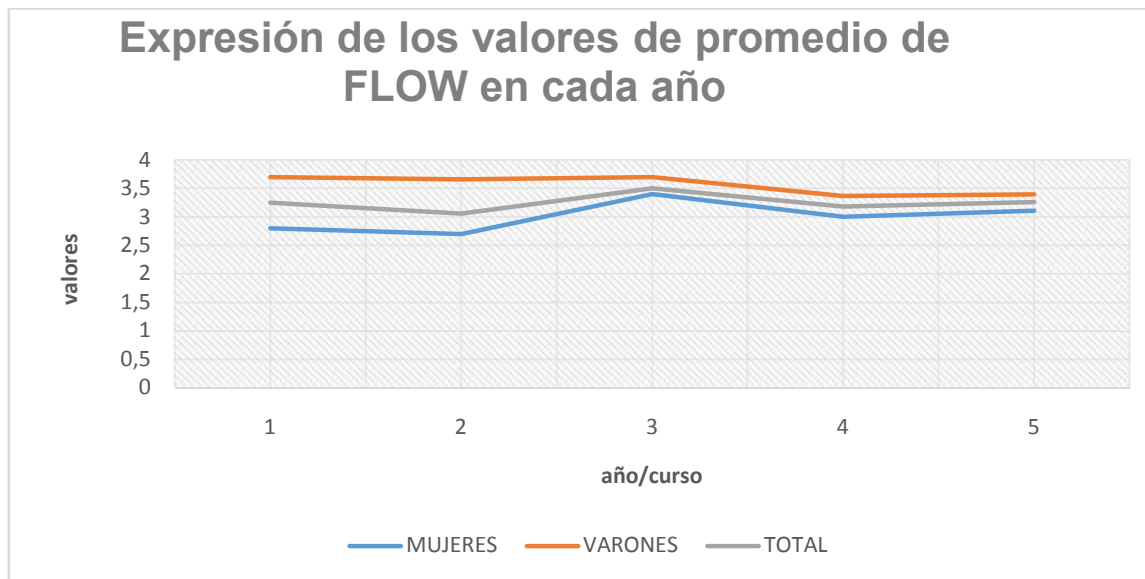


Los varones expresan un nivel alto de 1° a 4° año, y en 5° año desciende a un nivel medio el nivel de experimentación de flow; su vez, las mujeres expresan un

nivel medio, y el mismo nivel medio se repite en función del total de la moda a lo largo de todos los años de secundaria.

Por otro lado, el promedio en función del género en cada año muestra que las mujeres presentan un número que refiere a un bajo nivel de experimentación del flow en 1° y 2° año; este número aumenta a un nivel medio en los años subsiguientes. Este comportamiento no se manifiesta en las expresiones referidas a los varones, donde mantiene a lo largo de los años un promedio de nivel medio de experimentación del flow. Si se tiene en cuenta el promedio total, se evidencia el mismo comportamiento manifestado en los varones, ya que se mantiene un nivel medio de experimentación del flow a lo largo de los años.

Gráfico 4: Expresión de los promedios en el nivel de experimentación de flow en todos los años/cursos



Esta variable presenta 9 dimensiones, y las mismas, a su vez, proponen 4 subdimensiones; los resultados se exponen a continuación:

Cuadro 1: valores de la Dimensión 1 y sus subdimensiones

D i m e n s i ó n 1	MODA: 4								PROMEDIO: 3,46								AÑO
	Gral	4	V	4	M	4			Gral	3,6	V	3,9	M	3,2			1°
	Sub 1		Sub 2		Sub 3		Sub 4		Sub 1		Sub 2		Sub 3		Sub 4		
	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	
	4	3	4	3	4	3	3	3	4,1	3,1	4,1	3	3,8	3,3	3,5	3	
	Gral	3	V	3	M	2			Gral	3,1	V	3,6	M	2,8			2°
	Sub 1		Sub 2		Sub 3		Sub 4		Sub 1		Sub 2		Sub 3		Sub 4		
	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	
	5	2	5	2	3	2	5	3	4,2	2,7	4,33	2,9	3,8	2,2	3,6	3	
	Gral	3	V	4	M	4			Gral	3,7	V	3,9	M	3,4			3°
Sub 1		Sub 2		Sub 3		Sub 4		Sub 1		Sub 2		Sub 3		Sub 4			
V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M		
5	3	4	3	4	4	4	3	4,3	3,8	4	3,3	3,8	3,6	3,9	3		
Gral	3	V	4	M	3			Gral	3,7	V	4	M	3,8			4°	
Sub 1		Sub 2		Sub 3		Sub 4		Sub 1		Sub 2		Sub 3		Sub 4			
V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M		
4	4	4	4	5	4	3	4	3,9	4,1	3,75	3,4	4,1	3,3	3,6	3		
Gral	4	V	3	M	4			Gral	3,3	V	3,2	M	3,3			5°	
Sub 1		Sub 2		Sub 3		Sub 4		Sub 1		Sub 2		Sub 3		Sub 4			
V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M		
3	4	2	3	3	4	2	4	3,3	3,6	2,9	3,1	3,2	3,8	3	4		

La dimensión 1 refiere al equilibrio entre habilidad y reto, esto es que, para la obtención de la adecuada ejecución, debe existir un equilibrio entre la tarea que se enfrenta y la dificultad de la misma, es decir, el desafío que supone llevarla a cabo, y la habilidad que se posee o percibe para realizarla. Aquí, la moda general es 4, el cual implica un valor de nivel alto, y el promedio es de 3,46, que refiere a un valor de nivel medio. Los valores generales de la moda por año en 1° y 5° año indican un nivel alto, en tanto en 2°, 3° y 4° año se expresan valores de nivel medio. Específicamente en varones, se evidencia que en 1°, 3° y 4° año los valores expresan un nivel alto y en 3° y 5° año valores de nivel medio. En las mujeres de 1°, 3° y 5° año, la moda indica valores de nivel alto, en 2° año se expresa un valor de nivel bajo y en 4° año un valor de nivel medio. Por otro lado, en las mujeres, los valores generales del promedio por año indican valores de nivel medio. Específicamente en varones y mujeres los valores de los promedios

se repiten, indicando un nivel medio para ambos sexos y año, salvo el caso de las mujeres de 2° año cuyo valor expresado refiere a un nivel bajo. Esta dimensión presenta 4 sub-dimensiones:

La sub-dimensión 1 refiere al nivel de acuerdo en que en las clases de educación física las habilidades propias le permitirán hacer frente al desafío que se plantea, el promedio de los varones por año expresa valores de nivel alto en 1°, 2° y 3°, y desciende gradualmente en 4° y 5° año a valores de nivel medio. En 1°, 3° y 5° año, las mujeres manifiestan un promedio de nivel medio; en 2° año exponen un valor de nivel bajo y en 4° un valor de nivel alto. La moda refleja que en los varones de 1° y 4° año los valores expresados refieren a un nivel alto; en 2° y 3° a un nivel muy alto, y desciende en 5° a un valor de nivel medio. En tanto, en las mujeres, en 1° y 3° año, los resultados indican valores de nivel medio, en 2° año refieren a un nivel bajo y en 4° y 5° expresan valores de nivel alto.

La sub-dimensión 2 refiere al nivel de acuerdo en que si las habilidades se equiparan a la exigencia de la situación; el promedio de los varones por año expresa valores de nivel alto en 1°, 2° y 3°, y desciende gradualmente en 4° y 5° año a valores de nivel medio. En 1°, 3°, 4° y 5° año, las mujeres manifiestan un promedio de nivel medio; y en 2° año exponen un valor de nivel bajo. La moda refleja que en los varones de 1°, 2°, 3° y 4° año los valores expresados refieren a un nivel alto; y desciende en 5° a un valor de nivel bajo. En tanto, en las mujeres, en 1°, 3° y 5° año, los resultados indican valores de nivel medio, en 2° año refieren a un nivel bajo y en 4° se expresan valores de nivel alto.

La sub-dimensión 3 refiere al nivel de acuerdo en que si es capaz de hacer frente a las demandas de la situación; el promedio de los varones por año expresa valores de nivel medio en 1°, 2°, 3° y 4°, y aumenta hacia un nivel alto en 4° año. En 1°, 3°, 4° y 5° año, las mujeres manifiestan un promedio de nivel medio; y en 2° año exponen un valor de nivel bajo. La moda refleja que en los varones de 1° y 3° año los valores expresados refieren a un nivel alto; en 2° y 5° a un nivel medio, y asciende en 4° a un valor de nivel muy alto. En tanto, en las mujeres, en 1° año, los

resultados indican valores de nivel medio, en 2° año refieren a un nivel bajo y en 3°, 4° y 5° expresan valores de nivel alto.

La Sub-dimensión 4 refiere al nivel de acuerdo en que si las habilidades están a la altura de las exigencias de la situación; el promedio de los varones por año expresa valores de nivel medio en todos los años. A su vez, las mujeres manifiestan un promedio de nivel medio en 1°, 2°, 3° y 4° año; y en 5° año expone un valor de nivel alto. La moda refleja que en los varones de 1° y 4° año los valores expresados refieren a un nivel medio; en 2° año a un nivel muy alto; en 3° año expone un nivel alto; y desciende en 5° año a un valor de nivel bajo. En tanto, en las mujeres, en 1°, 2° y 3° año, los resultados indican valores de nivel medio, y en 4° y 5° expresan valores de nivel alto.

Cuadro 2: valores de la Dimensión 2 y sus subdimensiones

D i m e n s i ó n 2	MODA: 3								PROMEDIO: 3,16								AÑO
	Gral	3	V	3	M	3			Gral	3,1	V	3,3	M	2,9			
	Sub 1		Sub 2		Sub 3		Sub 4		Sub 1		Sub 2		Sub 3		Sub 4		
	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	
	4	3	4	1	4	3	3	4	3,6	2,5	3,2	2,8	3,7	3,1	3,3	3	
	Gral	3	V	3	M	2			Gral	3,1	V	3,6	M	2,7			
	Sub 1		Sub 2		Sub 3		Sub 4		Sub 1		Sub 2		Sub 3		Sub 4		
	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	
	3	2	5	2	5	2	4	2	3,6	2,6	3,6	2,5	3,6	2,3	3,5	2,6	
	Gral	3	V	3	M	3			Gral	3,2	V	3,4	M	3			
	Sub 1		Sub 2		Sub 3		Sub 4		Sub 1		Sub 2		Sub 3		Sub 4		
	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	
	4	4	4	2	4	4	3	3	3,4	3,3	3,4	2,7	3,6	3,4	3,4	2,9	
	Gral	3	V	4	M	3			Gral	3,3	V	3,6	M	3			
	Sub 1		Sub 2		Sub 3		Sub 4		Sub 1		Sub 2		Sub 3		Sub 4		
	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	
	4	3	4	2	4	2	4	2	4,1	3,2	3,3	3,1	4	3,1	3,8	2,8	
	Gral	3	V	3	M	3			Gral	3,2	V	2,9	M	3,44			
	Sub 1		Sub 2		Sub 3		Sub 4		Sub 1		Sub 2		Sub 3		Sub 4		
	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	
	3	3	3	4	3	3	4	3	2,6	3,3	3,1	3,4	2,8	3,4	3,4	3,3	

La dimensión 2 refiere al nivel de combinación entre la unión de la acción y el pensamiento, esto es, la realización de un movimiento evitando pensar cual será la ejecución adecuada para luego llevarlo a cabo. Entonces, cuando se ejecuta de manera automática, se genera con mayor facilidad el estado óptimo de realización

del movimiento en cuestión. Aquí, la moda general es 3 y el promedio es de 3,16, que refieren a un valor de nivel medio. Los valores generales de la moda indican un nivel medio en todos los años; por otro lado, los varones expresan valores de nivel medio en 1°, 2°, 3° y 5° año y valor de nivel alto en 4° año. En tanto en las mujeres, en 2° año se expresa un valor de nivel bajo y se expresan valores de nivel medio en los demás años. Por otro lado, los valores generales del promedio por año indican valores de nivel medio en todos los años. En tanto, en varones, se observan valores de nivel medio de 1° a 4° año, salvo en 5° año que se observa un valor de nivel bajo. Los valores de los promedios en mujeres indican niveles bajos en 1° y 2° año, y valores de nivel medio en 3°, 4° y 5° año. Esta dimensión presenta 4 sub-dimensiones:

La sub-dimensión 1 refiere al nivel de acuerdo en la realización correcta de los gestos de forma automática; el promedio de los varones por año expresa valores de nivel medio en 1°, 2° y 3°; asciende en 4° a un valor de nivel alto, y desciende a un valor de nivel bajo en 5° año. En 1° y 2° año, las mujeres manifiestan un promedio de nivel bajo; y en 3°, 4° y 5° año exponen un valor de nivel medio. La moda refleja que en los varones de 1°, 3° y 4° año los valores expresados refieren a un nivel medio; y en 2° y 5° año expresan valores de nivel medio. En tanto, en las mujeres, en 1°, 4° y 5° año, los resultados indican valores de nivel medio, en 2° año refieren a un nivel bajo y en 4° año se expresa un valor de nivel alto.

La sub-dimensión 2 refiere al nivel de acuerdo en que las cosas están sucediendo automáticamente; el promedio de los varones por año expresa valores de nivel medio en todos los años. Por otro lado, se evidencia que las mujeres manifiestan un promedio de nivel medio en 4° y 5° año; y valores de nivel bajo en 1°, 2° y 3° año. La moda refleja que en los varones de 1°, 3° y 4° año los valores expresados refieren a un nivel alto; en 5° presenta un valor de nivel medio, y en 2° se evidencia un valor de nivel muy alto. En tanto, en las mujeres, se presentan valores de nivel bajo en 2° 3° y 4° año, en 1° año se registra un valor de nivel nulo; y en 5° año refieren a un nivel alto.

La sub-dimensión 3 refiere al nivel de acuerdo en que la ejecución es automática;

el promedio de los varones por año expresa valores de nivel medio en 1°, 2°, 3°; en 4° año presenta un valor de nivel alto y un valor de nivel bajo en 5° año. Las mujeres manifiestan un promedio de nivel medio en 1°, 3°, 4° y 5° año; y en 2° año expone un valor de nivel bajo. La moda refleja que en los varones de 1°, 2° y 4° año los valores expresados refieren a un nivel alto; en 2° año a un valor de nivel muy alto, y en 5° año a un valor de nivel medio. En tanto, en las mujeres, en 1° y 5° año, los resultados indican valores de nivel medio, en 2° y 4° año refieren a un nivel bajo y en 3° año expresa un valor de nivel alto.

La Sub-dimensión 4 refiere al nivel de acuerdo en que las cosas se hacen espontánea y automáticamente; el promedio de los varones por año expresa valores de nivel medio en todos los años. A su vez, las mujeres manifiestan un promedio de nivel medio en 1° y 5°; y en 2°, 3° y 4° año se exponen valores de nivel bajo. La moda refleja que en los varones de 1° y 3° año los valores expresados refieren a un nivel medio; y en 2°, 4° y 5° año expresan valores de nivel alto. En tanto, en las mujeres, en 3° y 5° año, los resultados indican valores de nivel medio, en 2° y 4° año expresan valores de nivel bajo; y en 1° año se evidencia un valor de nivel alto.

Cuadro 3: valores de la Dimensión 3 y sus subdimensiones

	MODA: 4								PROMEDIO:3,61								AÑO
	Gral	4	V	5	M	4			Gral	3,7	V	4,1	M	3,3			
D i m e n s i ó n 3	Sub 1		Sub 2		Sub 3		Sub 4		Sub 1		Sub 2		Sub 3		Sub 4		
	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	
	5	4	5	4	5	3	4	3	4,2	3,5	4,2	3,2	4,3	3,4	4,1	3	
	Gral	4	V	4	M	4			Gral	3,4	V	3,66	M	3,2			1°
	Sub 1		Sub 2		Sub 3		Sub 4		Sub 1		Sub 2		Sub 3		Sub 4		
	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	
	5	3	4	3	3	4	3	2	3,66	3,4	3,83	3,3	3,5	3,6	3,5	2,9	
	Gral	3	V	4	M	3			Gral	3,9	V	3,8	M	3,9			2°
	Sub 1		Sub 2		Sub 3		Sub 4		Sub 1		Sub 2		Sub 3		Sub 4		
	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	
	3	3	4	3	4	4	4	3	3,3	3,5	4	3,8	3,9	4,1	3,8	4	
	Gral	3	V	4	M	3			Gral	3,5	V	3,87	M	3,12			3°
	Sub 1		Sub 2		Sub 3		Sub 4		Sub 1		Sub 2		Sub 3		Sub 4		
	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	
	5	3	4	4	4	4	4	4	3,87	3	4,25	3,12	4	3,37	3,37	3,1	
	Gral	3	V	4	M	3			Gral	3,6	V	3,5	M	3,66			4°
Sub 1		Sub 2		Sub 3		Sub 4		Sub 1		Sub 2		Sub 3		Sub 4			
V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M		
4	4	4	4	3	4	4	3	3,7	3,3	3,7	3,66	3,7	4	3,8	3,4		
																5°	

La dimensión 3 refiere al nivel de claridad en los objetivos, en función de adquirir un estado psicológico óptimo a la hora de competir o realizar alguna actividad, y de esta forma obtener un buen rendimiento. Aquí, la moda general es 4, el cual refiere a un valor de nivel alto, y el promedio es de 3,61, que indica un valor de nivel medio. Los valores generales de la moda en 1° y 2° año indican valores de nivel alto; y en 3°,4° y 5° año se expresan valores de nivel medio. En tanto, en varones, se evidencian valores de nivel alto en 2°,3°,4° y 5° año, y 1° año expresa un valor de nivel muy alto. Los valores de la moda en mujeres en 1° y 2° año indican valores de nivel alto; y en 3°,4° y 5° año se expresan valores de nivel medio. Por otro lado, los valores generales del promedio por año indican valores de nivel medio en todos los años. En tanto, en varones, se observan valores de nivel medio de 2° a 5° año; y en 1° año se observa un valor de nivel alto. Los valores de los promedios en mujeres indican valores de nivel medio en todos los años. Esta dimensión presenta 4 sub-dimensiones:

La sub-dimensión 1 refiere al nivel de acuerdo en cuanto al conocimiento de lo que se quiere hacer; el promedio de los varones por año expresa valores de nivel medio en 2°, 3°, 4° y 5° año; y asciende en 1° año a un valor de nivel alto. Las

mujeres manifiestan un promedio de nivel medio en todos los años. La moda refleja que en los varones de 1°, 2° y 4° año los valores expresados refieren a un nivel muy alto; en 3° año evidencia un valor de nivel medio y en 5° año expresa un valor de nivel alto. En tanto, en las mujeres, en 1° y 5° año, los resultados indican valores de nivel alto; y en 2°, 3° y 4° año refieren a valores de nivel medio.

La sub-dimensión 2 refiere al nivel de acuerdo en la seguridad de lo que se quiere hacer; el promedio de los varones por año expresa valores de nivel medio en 2° y 5° año; mientras que en 1°, 3° y 4° año se expresan valores de nivel alto. Por otro lado, se evidencia que las mujeres manifiestan promedios con valores de nivel medio en todos los años. La moda refleja que en los varones de 2°, 3°, 4° y 5° año los valores expresados refieren a un nivel alto; y en 1° año se presenta un valor de nivel muy alto. En tanto, en las mujeres, se presentan valores de nivel alto en 1°, 4° y 5° año; y presenta valores de nivel medio en 2° y 3° año.

La sub-dimensión 3 refiere al nivel de acuerdo con lo que se quiere conseguir; el promedio de los varones por año expresa valores de nivel medio en 2°, 3° y 5° año; y presenta valores de nivel medio en 2° y 3° año. Las mujeres manifiestan un promedio de nivel medio en 1°, 2° y 4° año; en 3° y 5° año se exponen valores de nivel alto. La moda refleja que en los varones de 3° y 4° año los valores expresados refieren a un nivel alto; en 1° año a un valor de nivel muy alto, y en 5° año a un valor de nivel medio. En tanto, en las mujeres, de 2° a 5° año, los resultados indican valores de nivel alto; y en 1° año se expresa un valor de nivel medio.

La Sub-dimensión 4 refiere al nivel de acuerdo en que las metas están claramente definidas; el promedio de los varones por año expresa valores de nivel medio de 2° a 5° año; y expresa un valor de nivel alto en 1° año. A su vez, las mujeres manifiestan un promedio de nivel medio en 1°, 4° y 5° año; en 2° año se expone un valor de nivel bajo; y en 3° año un valor de nivel alto. La moda refleja que en los varones de 1°, 3°, 4° y 5° año los valores expresados refieren a un nivel alto; y en 2° año expresa un valor de nivel medio. En tanto, en las mujeres, en 1°, 3° y 5° año, los resultados indican valores de nivel medio, en 2° se expresa un valor de nivel bajo; y en 4° año se evidencia un valor de nivel alto.

Cuadro 4: valores de la Dimensión 4 y sus subdimensiones

D i m e n s i ó n 4	MODA: 3								PROMEDIO: 3,32								AÑO
	Gral	3	V	3	M	3			Gral	3,3	V	3,6	M	2,9			
	Sub 1		Sub 2		Sub 3		Sub 4		Sub 1		Sub 2		Sub 3		Sub 4		
	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	
	5	4	4	3	4	2	4	2	4	3	3,9	2,8	3,9	2,9	3,7	3,1	
	Gral	3	V	4	M	2			Gral	3,1	V	3,5	M	2,8			
	Sub 1		Sub 2		Sub 3		Sub 4		Sub 1		Sub 2		Sub 3		Sub 4		
	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	
	4	2	5	2	4	2	4	2	3,83	2,7	3,83	2,7	3,83	2,8	3	2,2	
	Gral	4	V	4	M	3			Gral	3,6	V	3,7	M	3,5			
	Sub 1		Sub 2		Sub 3		Sub 4		Sub 1		Sub 2		Sub 3		Sub 4		
	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	
	4	3	4	4	4	3	3	4	3,8	3,5	3,8	3,6	3,8	3,63	3,5	3,5	
	Gral	3	V	4	M	3			Gral	3,4	V	3,75	M	3			
	Sub 1		Sub 2		Sub 3		Sub 4		Sub 1		Sub 2		Sub 3		Sub 4		
	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	
	4	3	4	4	4	4	4	3	3,62	3,1	4	3	3,62	3,25	3,25	2,8	
	Gral	3	V	3	M	3			Gral	3,3	V	3,4	M	3,22			
	Sub 1		Sub 2		Sub 3		Sub 4		Sub 1		Sub 2		Sub 3		Sub 4		
	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	
	4	3	4	4	4	3	3	3	3,7	3,3	3,4	3,55	3,8	3,44	3,4	3,1	

La dimensión 4 refiere al nivel de Feedback, en función de la claridad de la respuesta kinestésica de los movimientos, con el objetivo de lograr un estado óptimo de ejecución. Aquí, la moda general es 3, y el promedio es de 3,32, que indican valores de nivel medio. Los valores generales de la moda en 1°, 2°, 4° y 5° año indican valores de nivel medio; y en 4° año se expresa un valor de nivel alto. En tanto, en varones, se evidencian valores de nivel alto en 2°, 3° y 4° año, y en 1° y 5° año se expresan valores de nivel medio. Los valores de la moda en mujeres en 1°, 3°, 4° y 5° año indican valores de nivel medio; y en 2° año se expresa un valor de nivel bajo. Por otro lado, los valores generales del promedio por año indican valores de nivel medio en todos los años. Estos valores se repiten en los varones; y los valores de los promedios en mujeres indican valores de nivel medio en 3°, 4° y 5° año; y expresan valores de nivel bajo en 1° y 2° año. Esta dimensión presenta 4 sub-dimensiones:

La sub-dimensión 1 refiere al nivel de acuerdo en el nivel de claridad de cómo se lo está haciendo; el promedio de los varones por año expresa valores de nivel medio de 2° a 5° año; y asciende en 1° año a un valor de nivel alto. Las mujeres manifiestan un promedio de nivel medio en 1°, 3°,4° y 5° año; y expresa un valor de nivel bajo en 2° año. La moda refleja que en los varones de 2° a 5° año los valores expresados refieren a un nivel alto; y en 1° año evidencia un valor de nivel muy alto. En tanto, en las mujeres, en 3°, 4° y 5° año, los resultados indican valores de nivel medio; en 1° año se expresa un valor de nivel alto y en 2° año, refiere a un valor de nivel bajo.

La sub-dimensión 2 refiere al nivel de acuerdo de lo bien que se lo está haciendo; el promedio de los varones por año expresa valores de nivel medio en 1°,2°,3° y 5° año; mientras que en 4° año expresa un valor de nivel alto. Por otro lado, se evidencia que las mujeres manifiestan promedios con valores de nivel medio en 3°, 4° y 5° año, y en presenta valores de nivel bajo en 1° y 2° año. La moda refleja que en los varones de 1°, 3°, 4° y 5° año los valores expresados refieren a un nivel alto; y en 2° año se presenta un valor de nivel muy alto. En tanto, en las mujeres, se presentan valores de nivel alto en 3°,4° y 5° año; y presenta un valor de nivel medio en 1° año y un valor de nivel bajo en 2° año.

La sub-dimensión 3 refiere al nivel de acuerdo de los buenos pensamientos de lo que se está realizando mientras se realiza; el promedio de los varones por año expresa valores de nivel medio en todos los años. Las mujeres manifiestan un promedio de nivel medio en 3°,4° y 5° año; y en 1° y 2° año se exponen valores de nivel bajo. La moda refleja valores de nivel alto en todos los años. En tanto, en las mujeres, en 3° y 5° año, los resultados indican valores de nivel medio; en 1° y 2° año expresan valores de nivel bajo; y en 4° año se expresa un valor de nivel alto.

La Sub-dimensión 4 refiere al nivel de acuerdo de la confirmación de que en clases se está realizando muy bien; el promedio de los varones por año expresa valores de nivel medio en todos los años. A su vez, las mujeres manifiestan un promedio de nivel medio en 1°, 3° y 5° año; y en 2° y 4° año se exponen valores de nivel bajo. La moda refleja que en los varones de 1°, 2° y 4° año los valores expresados refieren a un nivel alto; y en 3°y 5° año se expresan valores de nivel

medio. En tanto, en las mujeres, en 4° y 5° año, los resultados indican valores de nivel medio, en 1° y 2° año se expresan valores de nivel bajo; y en 3° año se evidencia un valor de nivel alto.

Cuadro 5: valores de la Dimensión 5 y sus subdimensiones

D i m e n s i ó n	MODA: 3								PROMEDIO: 3,19								AÑO
	5	Gral	4	V	4	M	2			Gral	3,1	V	3,8	M	2,3		
Sub 1			Sub 2		Sub 3		Sub 4		Sub 1		Sub 2		Sub 3		Sub 4		
V		M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	
4		3	4	2	4	2	4	2	4,1	2,8	3,5	2,2	3,9	2,1	3,7	2,5	
Gral		4	V	4	M	3			Gral	3,3	V	4	M	2,8			2°
Sub 1			Sub 2		Sub 3		Sub 4		Sub 1		Sub 2		Sub 3		Sub 4		
V		M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	
3		4	5	2	4	2	4	2	4	3	4,16	2,8	4	2,6	4	2,7	
Gral		3	V	3	M	3			Gral	3,3	V	3,4	M	3,2			3°
Sub 1			Sub 2		Sub 3		Sub 4		Sub 1		Sub 2		Sub 3		Sub 4		
V		M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	
4		4	4	4	3	2	4	5	3,6	3,5	3,5	3,1	3,2	3,2	3,7	3,6	
Gral		3	V	3	M	3			Gral	3,2	V	3,25	M	3,12			4°
Sub 1			Sub 2		Sub 3		Sub 4		Sub 1		Sub 2		Sub 3		Sub 4		
V		M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	
3		4	4	4	3	3	4	4	3	3,5	3,75	3	3	2,75	3,12	3,3	
Gral	3	V	3	M	3			Gral	3,2	V	3,2	M	3,22			5°	
Sub 1		Sub 2		Sub 3		Sub 4		Sub 1		Sub 2		Sub 3		Sub 4			
V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M		
3	3	3	4	2	2	3	3	3,3	3,1	3,2	3,33	2,8	2,77	3,2	3,1		

La dimensión 5 refiere al nivel de concentración sobre la tarea que se está realizando. Aquí, la moda general es 3, y el promedio es de 3,19, que indican valores de nivel medio. Los valores generales de la moda en 1° y 2° año indican valores de nivel alto; y en 3°, 4° y 5° año se expresan valores de nivel medio. Estos valores se repiten en varones en los mismos años. Los valores de la moda en mujeres arrojan que, en 1° año se presenta un valor de nivel bajo; y de 2° a 5° año se expresan valores de nivel medio. Por otro lado, los valores generales del promedio por año indican valores de nivel medio en todos los años. En tanto, en varones, se observan valores de nivel medio en 1°, 3°, 4° y 5° año; y en 2° año se observa un valor de nivel alto. Los valores de los promedios en mujeres indican

valores de nivel medio en 3°, 4° y 5° año; y presentan valores de nivel bajo en 1° y 2° año. Esta dimensión presenta 4 sub-dimensiones:

La sub-dimensión 1 refiere al nivel de acuerdo en que la intención está completamente en lo que se está haciendo; el promedio de los varones por año expresa valores de nivel medio en 3°, 4° y 5° año; y presenta valores de nivel alto en 1° y 2° año. Las mujeres manifiestan un promedio de nivel medio de 2° a 5° año, y presenta un valor de nivel bajo en 1° año. La moda refleja que en los varones de 2°, 4° y 5° año los valores expresados refieren a un nivel medio; y en 1° y 3° año evidencian valores de nivel alto. En tanto, en las mujeres, en 1° y 5° año, los resultados indican valores de nivel medio; y en 2°, 3° y 4° año refieren a valores de nivel alto.

La sub-dimensión 2 refiere al nivel de acuerdo en que sí se puede mantener la mente en lo que está sucediendo sin esfuerzo; el promedio de los varones por año expresa valores de nivel medio en 1°, 3°, 4° y 5° año; mientras que en 2° año se expresa un valor de nivel alto. Por otro lado, se evidencia que las mujeres manifiestan promedios con valores de nivel medio en 3°, 4° y 5° año, y presenta valores de nivel bajo en 1° y 2° año. La moda refleja que en los varones de 1°, 3° y 4° año los valores expresados refieren a un nivel alto; en 2° año se presenta un valor de nivel muy alto y en 5° año se evidencia un valor de nivel medio. En tanto, en las mujeres, se presentan valores de nivel alto en 3°, 4° y 5° año; y presenta valores de nivel bajo en 1° y 2° año.

La sub-dimensión 3 refiere al nivel de acuerdo en si hay concentración total; el promedio de los varones por año expresa valores de nivel medio en 1°, 3° y 4° año; presenta un valor de nivel bajo en 5° año y un valor de nivel alto en 2° año. Las mujeres manifiestan un promedio de nivel bajo en 1°, 2°, 4° y 5° año; y en 3° año se expone un valor de nivel medio. La moda refleja en los varones de 1° y 2° año valores que refieren a un nivel alto; en 3° y 4° año a un valor de nivel medio, y en 5° año a un valor de nivel bajo. En tanto, en mujeres, se evidencian valores de nivel bajo en 1°, 2°, 3 y 5° año, y 4° año presenta un valor de nivel medio.

La Sub-dimensión 4 refiere al nivel de acuerdo en la concentración total de lo que se está haciendo; el promedio de los varones por año expresa valores de nivel

medio en 1°, 3°, 4° y 5° año; y expresa un valor de nivel alto en 2° año. A su vez, las mujeres manifiestan un promedio de nivel medio en 3°, 4° y 5° año; y en 1° y 2° año presentan valores de nivel bajo. La moda en los varones de 1° a 4° año refleja valores de nivel alto, y en 5° año los valores expresados refieren a un nivel medio. En tanto, en las mujeres, en 1° y 2° año, los resultados indican valores de nivel bajo, en 3° se expresa un valor de nivel muy alto, en 4° año se evidencia un valor de nivel alto; y en 5° año se encuentra un valor de nivel medio.

Cuadro 6: valores de la Dimensión 6 y sus subdimensiones

D i m e n s i ó n 6	MODA: 3								PROMEDIO: 3,37								AÑO
	Gral	3	V	4	M	3			Gral	3,4	V	3,7	M	3			
	Sub 1		Sub 2		Sub 3		Sub 4		Sub 1		Sub 2		Sub 3		Sub 4		
	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	
	4	3	4	3	4	3	4	3	3,8	3,2	3,9	3,2	3,9	2,6	4	3,2	
	Gral	3	V	3	M	3			Gral	3,7	V	3,66	M	2,9			2°
	Sub 1		Sub 2		Sub 3		Sub 4		Sub 1		Sub 2		Sub 3		Sub 4		
	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	
	4	2	5	4	4	2	5	2	3,83	2,8	4	3,2	3,33	2,5	4,16	2,8	
	Gral	4	V	4	M	3			Gral	3,5	V	3,6	M	3,3			3°
	Sub 1		Sub 2		Sub 3		Sub 4		Sub 1		Sub 2		Sub 3		Sub 4		
	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	
	4	4	4	4	4	2	4	3	3,8	3,8	3,9	3,3	3,5	3,1	3,6	3,3	
	Gral	4	V	4	M	4			Gral	3,5	V	3,37	M	3,25			4°
	Sub 1		Sub 2		Sub 3		Sub 4		Sub 1		Sub 2		Sub 3		Sub 4		
	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	
	4	4	4	4	4	3	4	4	3,5	3,6	4	3,5	3,75	3	3,75	3,1	
	Gral	3	V	3	M	3			Gral	3,7	V	3,4	M	3,33			5°
	Sub 1		Sub 2		Sub 3		Sub 4		Sub 1		Sub 2		Sub 3		Sub 4		
	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	
	3	4	4	4	3	4	4	2	3,2	3,7	3,5	3,77	3,2	3	3,4	3,1	

La dimensión 6 refiere al nivel de sentimiento de control, referido al hecho de que con la habilidad se puede ejecutar correctamente la actividad propuesta, y por consiguiente la percepción de control aumenta. Aquí, la moda general es 3, y el promedio es de 3,37, que indican valores de nivel medio. Los valores generales de la moda en 1°, 2° y 5° año indican valores de nivel medio; y en 3° y 4° año se expresan valores de nivel alto. En varones, en 1°, 3° y 4° año se expresan valores de nivel alto y en 2° y 5° año se expresan valores de nivel medio. Los valores de la

moda en mujeres en 1°, 2°, 3° y 5° año indican valores de nivel medio; y en 4° año se expresa un valor de nivel alto. Por otro lado, los valores generales del promedio por año indican valores de nivel medio en todos los años. Esta situación se repite en los valores en varones. Los valores de los promedios en mujeres indican valores de nivel medio en 1°, 3°, 4° y 5° año; y en 2° año se expone un valor de nivel bajo. Esta dimensión presenta 4 sub-dimensiones:

La sub-dimensión 1 refiere al nivel de acuerdo con la sensación de control de lo que se está haciendo; el promedio de los varones, por año, expresa valores de nivel medio en todos los años. Las mujeres manifiestan un promedio de nivel medio en 1°, 3°, 4° y 5° año, y presenta un valor de nivel bajo en 2° año. La moda refleja que, en los varones, de 1° a 4° año, los valores expresados refieren a un nivel alto, y en 5° año se evidencia un valor de nivel medio. En tanto, en las mujeres, de 3° a 5° año, los resultados indican valores de nivel alto, en 2° se presenta un valor de nivel bajo y en 1° año se evidencia un valor de nivel medio.

La sub-dimensión 2 refiere al nivel de acuerdo con la sensación de poder controlar lo que se está haciendo; el promedio de los varones por año expresa valores de nivel medio en 1°, 3° y 5° año; mientras que en 2° y 4° año se expresan valores de nivel alto. Por otro lado, se evidencia que las mujeres manifiestan promedios con valores de nivel medio en todos los años. La moda refleja que en los varones de 1°, 3°, 4° y 5° año los valores expresados refieren a un nivel alto; y en 2° año se presenta un valor de nivel muy alto. En tanto, en las mujeres, se presentan valores de nivel alto de 2 a 5° año; y se presenta un valor de nivel medio en 1° año.

La sub-dimensión 3 refiere al nivel de acuerdo con el sentimiento de control total; el promedio de los varones por año expresa valores de nivel medio en todos los años. Las mujeres manifiestan un promedio con valores de nivel bajo en 1° y 2° año; y presenta valores de nivel medio en 3°, 4° y 5° año. La moda refleja en los varones de 1° a 4° año valores que refieren a un nivel alto; y en 5° año presenta un valor de nivel medio. En tanto, en mujeres, se evidencian valores de nivel bajo en 2° y 3° año, se presentan valores de nivel medio en 1° y 4° año, y un valor alto en 5° año.

La Sub-dimensión 4 refiere al nivel de acuerdo con el control total del cuerpo; el promedio de los varones por año expresa valores de nivel medio en 3°,4° y 5° año; y expresan valores de nivel alto en 1°y 2° año. A su vez, las mujeres manifiestan un promedio de nivel medio en 1°,3°, 4° y 5°año; y en 2°año presenta un valor de nivel bajo. La moda en los varones en 1°,3°,4°y 5° año refleja valores de nivel alto, y en 2°año el valor expresado refiere a un nivel muy alto. En tanto, en las mujeres, en 1° y 3°año, los resultados indican valores de nivel medio, en 4° se expresa un valor de nivel alto, y en 2° y 5°año se evidencian valores de nivel bajo.

Cuadro 7: valores de la Dimensión 7 y sus subdimensiones

D i m e n s i ó n 7	MODA: 3								PROMEDIO: 3,06								AÑO
	Gral	3	V	3	M	3			Gral	2,9	V	3,2	M	2,6			
	Sub 1		Sub 2		Sub 3		Sub 4		Sub 1		Sub 2		Sub 3		Sub 4		
	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	
	2	2	4	3	3	2	2	1	3,2	2,5	3,2	2,6	2,9	2,7	3,1	2,6	
	Gral	2	V	4	M	2			Gral	2,8	V	3,33	M	2,5			
	Sub 1		Sub 2		Sub 3		Sub 4		Sub 1		Sub 2		Sub 3		Sub 4		
	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	
	3	2	2	2	4	3	4	1	3	2,6	3,16	2,5	3,5	2,5	3,33	2,2	
	Gral	3	V	3	M	4			Gral	3,2	V	3,5	M	2,9			
Sub 1		Sub 2		Sub 3		Sub 4		Sub 1		Sub 2		Sub 3		Sub 4			
V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M		
5	4	4	4	4	2	5	3	3,7	3,2	3,1	2,8	3,5	3	3,4	3		
Gral	3	V	4	M	3			Gral	3,2	V	3,37	M	3				
Sub 1		Sub 2		Sub 3		Sub 4		Sub 1		Sub 2		Sub 3		Sub 4			
V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M		
4	3	4	3	4	2	4	2	3,25	3	3,5	3,25	3,37	3,11	3,5	2,8		
Gral	4	V	4	M	2			Gral	3,2	V	3,2	M	3,22				
Sub 1		Sub 2		Sub 3		Sub 4		Sub 1		Sub 2		Sub 3		Sub 4			
V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M		
4	2	2	3	4	4	4	2	3,4	3,2	3	3	3,1	3,11	3,1	3,3		

La dimensión 7 refiere al nivel de pérdida de cohibición o de autoconciencia, se refiere a la capacidad de mantenerse alejado de preocupaciones y temores sobre la propia habilidad. Aquí, la moda general es 3, y el promedio es de 3,06, que indican valores de nivel medio. Los valores generales de la moda en 1°, 3° y 4° año indican valores de nivel medio; en 2° año se expresa un valor de nivel bajo, y en 5° año se presenta un valor de nivel alto. En varones, en 1° y 3°año se

expresan valores de nivel medio, y en 2°, 4° y 5° año se expresan valores de nivel alto. Los valores de la moda en mujeres en 1° y 4° año indican valores de nivel medio, en 2° y 5° año se expresan valores de nivel bajo, y en 3° año se expresa un valor de nivel alto. Por otro lado, los valores generales del promedio por año indican valores de nivel medio en 3°, 4° y 5° año, y valores de nivel bajo en 1° y 2° año. En tanto, en varones, se observan valores de nivel medio en todos los años. Los valores de los promedios en mujeres indican valores de nivel bajo en 1°, 2° y 3° año; y presentan valores de nivel medio en 4° y 5° año. Esta dimensión presenta 4 sub-dimensiones:

La sub-dimensión 1 refiere al nivel de acuerdo en que la percepción de lo que el/la otro/a piensa da igual; el promedio de los varones por año expresa valores de nivel medio en todos los años. Las mujeres manifiestan un promedio de nivel medio de 3° a 5° año, y presentan valores de nivel bajo en 1° y 2° año. La moda refleja que en los varones de 4° y 5° año los valores expresados refieren a un nivel alto; en 3° año se evidencia un valor de nivel muy alto; y en 1° año se expresa un valor de nivel bajo. En tanto, en las mujeres, en 1°, 2° y 5° año, los resultados indican valores de nivel bajo; en 3° año se evidencia un valor de nivel alto, y un valor de nivel medio en 4° año.

La sub-dimensión 2 refiere al nivel de acuerdo en que la evaluación del /la otro/a da igual; el promedio de los varones por año expresa valores de nivel medio en todos los años. Por otro lado, se evidencia que las mujeres manifiestan promedios con valores de nivel medio en 4° y 5° año, y presenta valores de nivel bajo en 1°, 2° y 3° año. La moda refleja que en los varones de 1°, 3° y 4° año los valores expresados refieren a un nivel alto; y en 2° y 5° año se presentan valores de nivel bajo. En tanto, en las mujeres, se presentan valores de nivel medio en 1°, 4° y 5° año; se presenta un valor de nivel bajo en 2° año, y valor de nivel alto en 3° año.

La sub-dimensión 3 refiere al nivel de acuerdo en que da igual la imagen que se muestra a los demás; el promedio de los varones por año expresa valores de nivel medio de 2° a 5° año; y presenta un valor de nivel bajo en 1° año. Las mujeres manifiestan un promedio de nivel bajo en 1° y 2° año; y valores de nivel medio en 3°, 4° y 5° año. La moda refleja en los varones de 2° a 5° año valores que refieren a

un nivel alto; y en 1° año a un valor de nivel medio. En tanto, en mujeres, se evidencian valores de nivel bajo en 1°,3 y 4° año, un valor de nivel medio en 2°; y 5° año presenta un valor de nivel alto.

La Sub-dimensión 4 refiere al nivel de acuerdo en que lo que otros/as puedan pensar da igual; el promedio de los varones expresa valores de nivel medio en todos los años. A su vez, las mujeres manifiestan un promedio de nivel medio en 3° y 5° año; y en 1°, 2° y 4° año presentan valores de nivel bajo. La moda en los varones de 1° año refleja un valor de nivel bajo, en tanto en 2°,4° y 5° año se evidencian valores de nivel alto; y en 3° el valor refiere a un nivel muy alto. Los resultados de las mujeres en 1° y 2° año indican valores de nivel muy bajo, en 4° y 5° año los valores refieren a niveles bajos, y en 3° año se expresan valores de nivel medio.

Cuadro 8: valores de la Dimensión 8 y sus subdimensiones

D i m e n s i ó n 8	MODA: 3								PROMEDIO: 3,54								AÑO
	Gral	4	V	4	M	3			Gral	3,5	V	4,2	M	3,5			
	Sub 1		Sub 2		Sub 3		Sub 4		Sub 1		Sub 2		Sub 3		Sub 4		
	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	
	5	4	4	3	5	4	4	3	4,5	3,7	4,1	3,2	4,3	3,6	4	3,4	
	Gral	3	V	5	M	3			Gral	3,4	V	3,5	M	3,3			2°
	Sub 1		Sub 2		Sub 3		Sub 4		Sub 1		Sub 2		Sub 3		Sub 4		
	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	
	5	4	5	4	5	4	3	3	3,5	3,7	3,5	3,2	3,83	3,1	3,33	3,1	
	Gral	3	V	3	M	3			Gral	3,4	V	3,4	M	3,4			3°
	Sub 1		Sub 2		Sub 3		Sub 4		Sub 1		Sub 2		Sub 3		Sub 4		
	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	
	3	3	3	4	4	3	3	4	3,5	3,7	3,7	3,3	3,5	3,2	3,2	3,8	
	Gral	3	V	3	M	4			Gral	3,6	V	3,37	M	3,75			4°
	Sub 1		Sub 2		Sub 3		Sub 4		Sub 1		Sub 2		Sub 3		Sub 4		
	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	
	3	4	4	4	3	2	3	4	3,37	4,3	3,5	4	3,25	2,87	3,12	4	
	Gral	3	V	3	M	5			Gral	3,5	V	3,5	M	3,55			5°
	Sub 1		Sub 2		Sub 3		Sub 4		Sub 1		Sub 2		Sub 3		Sub 4		
	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	
	4	4	4	4	3	4	3	4	4	3,9	3,8	3,66	3,1	3,11	3,5	3,6	

La dimensión 8 refiere al nivel de transformación en la percepción del tiempo. Aquí, la moda general es 3, y el promedio es de 3,54, que indican valores de nivel medio. Los valores generales del promedio, en varones y en mujeres expresan

valores de nivel medio en todos los años, se destaca únicamente el valor que se manifiesta en mujeres de 1° año, expresando un nivel alto. Por otro lado, los valores generales de la moda por año indican valores de nivel medio de 2° a 5° año, y un valor de nivel alto en 1° año. En tanto, en varones, se observan valores de nivel medio en 3°, 4° y 5° año, un valor de nivel alto en 1° año, y un valor de nivel muy alto en 2° año. Los valores de la moda en mujeres indican valores de nivel medio en 1°, 2° y 3° año; un valor de nivel alto en 4° año; y un valor de nivel muy alto en 5° año. Esta dimensión presenta 4 sub-dimensiones:

La sub-dimensión 1 refiere al nivel de acuerdo en que el tiempo parece alterarse; el promedio de los varones por año expresa valores de nivel medio en 2°, 3° y 4° año; y valores de nivel alto en 1° y 5° año. Las mujeres manifiestan un promedio de nivel medio en 1°, 2°, 3° y 5° año, y presenta un valor de nivel alto en 5° año. La moda refleja que en los varones de 1° y 2° año los valores expresados refieren a un nivel muy alto; en 3° y 4° año se evidencian valores de nivel medio; y en 5° año se expresa un valor de nivel alto. En tanto, en las mujeres, en 1°, 2°, 4° y 5° año, los resultados indican valores de nivel alto; y en 3° año se evidencia un valor de nivel medio.

La sub-dimensión 2 refiere al nivel de acuerdo en que el paso del tiempo parece ser diferente al normal; el promedio de los varones por año expresa valores de nivel medio de 2° a 5° año; y en 1° año expresa un valor de nivel alto. Por otro lado, se evidencia que las mujeres manifiestan promedios con valores de nivel medio en 1°, 2°, 3° y 5° año, y presenta un valor de nivel alto en 4° año. La moda refleja que en los varones de 1°, 4° y 5° año los valores expresados refieren a un nivel alto; en 2° año se presenta un valor de nivel muy alto; y en 3° año, un valor de nivel medio. En tanto, en las mujeres, se presentan valores de nivel alto de 2° a 5° año; y se presenta un valor de nivel medio en 1° año.

La sub-dimensión 3 refiere al nivel de acuerdo en que parece que el tiempo pasa rápidamente; el promedio de los varones por año expresa valores de nivel medio de 2° a 5° año; y presenta un valor de nivel alto en 1° año. Las mujeres manifiestan un promedio de nivel medio en 1°, 2°, 3° y 5° año; y en 4° año se evidencia un valor

de nivel bajo. La moda refleja en los varones de 1° y 2° año valores que refieren a un nivel muy alto; en 3° año a un valor de nivel alto; y en 4° y 5° año refieren a valores de nivel medio. En tanto, en mujeres, se evidencia un valor de nivel bajo en 4° año, un valor de nivel medio en 3° año; y se presentan valores de nivel alto en 1°, 2° y 5° año.

La Sub-dimensión 4 refiere al nivel de acuerdo en la pérdida de la noción normal del tiempo; el promedio de los varones expresa valores de nivel medio de 2° a 5° año; y se evidencia un valor de nivel alto en 1° año. A su vez, las mujeres manifiestan un promedio de nivel medio en 1°, 2°, 3° y 5° año; y en 4° año se presenta un valor de nivel alto. La moda en los varones de 1° año refleja un valor de nivel alto, en tanto de 2° a 5° año se evidencian valores de nivel medio. Los resultados de las mujeres en 1° y 2° año indican valores de nivel medio; y en 3°, 4° y 5° año los valores refieren a niveles altos.

Cuadro 9: valores de la Dimensión 9 y sus subdimensiones

D i m e n s i ó n 9	MODA: 4								PROMEDIO: 3,52								AÑO	
	Gral	4	V	4	M	2	Gral	3,5	V	3,9	M	3,1	Gral	3,5	V	3,9		M
	Sub 1		Sub 2		Sub 3		Sub 4		Sub 1		Sub 2		Sub 3		Sub 4			
	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M
	5	2	4	4	4	2	4	2	4,6	3,4	4	3,3	4	3,1	4,2	3		
	Gral	4	V	4	M	3			Gral	3,4	V	4,16	M	3				
	Sub 1		Sub 2		Sub 3		Sub 4		Sub 1		Sub 2		Sub 3		Sub 4			
	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M
	4	2	4	3	4	3	4	3	4,16	2,9	3,83	2,9	4,33	2,9	4	2,8		
	Gral	3	V	3	M	3			Gral	3,7	V	3,7	M	3,5				
	Sub 1		Sub 2		Sub 3		Sub 4		Sub 1		Sub 2		Sub 3		Sub 4			
	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M
	5	4	4	3	4	3	3	3	4,1	4	4,2	3,5	4,3	3,3	3,7	3,9		
	Gral	3	V	4	M	3			Gral	3,4	V	3,5	M	3,25				
	Sub 1		Sub 2		Sub 3		Sub 4		Sub 1		Sub 2		Sub 3		Sub 4			
	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M
	2	3	4	4	2	3	4	4	3,37	3,4	3,5	3,5	3,5	3,12	3,25	3,5		
	Gral	4	V	4	M	3			Gral	3,6	V	3,7	M	3,55				
	Sub 1		Sub 2		Sub 3		Sub 4		Sub 1		Sub 2		Sub 3		Sub 4			
	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M
	3	3	4	4	4	3	4	3	3,7	3,6	3,6	3,66	3,4	3,12	3,9	3,5		

La dimensión 9 refiere al nivel de experiencia Autotética. Aquí, la moda general es 4, el cual responde a un valor de nivel alto; y el promedio es de 3,52, que indica un valor de nivel medio. Los valores generales del promedio, en varones y en mujeres expresan valores de nivel medio en todos los años, se destaca únicamente el valor que se manifiesta en mujeres de 2º año, expresando un nivel alto. Por otro lado, los valores generales de la moda por año indican valores de nivel medio en 3º y 4º año, y un valor de nivel alto en 1º año. En tanto, en varones, se observa un valor de nivel medio en 3º año; y valores de nivel alto en 1º, 2º, 4º y 5º año. Los valores de la moda en mujeres indican valores de nivel medio de 2º a 5º año; y un valor de nivel bajo en 1º año. Esta dimensión presenta 4 sub-dimensiones:

La sub-dimensión 1 refiere al nivel de acuerdo con la diversión de la experiencia; el promedio de los varones por año expresa valores de nivel medio 4º y 5º año; y valores de nivel alto en 1º, 2º y 3º año. Las mujeres manifiestan un promedio de nivel medio en 1º, 4º y 5º año, presenta un valor de nivel alto en 3º año y un valor de nivel bajo en 2º año. La moda refleja que en los varones de 1º y 3º año los valores expresados refieren a un nivel muy alto; en 5º año se evidencia un valor de nivel medio; en 2º año se expresa un valor de nivel alto; y por último, en 4º año se expresa un valor de nivel bajo. En tanto, en las mujeres, en 4º y 5º año, los resultados indican valores de nivel medio; en 3º año se evidencia un valor de nivel alto; y en 1º y 2º año se expresan valores de nivel bajo.

La sub-dimensión 2 refiere al nivel de acuerdo con el gusto de la experiencia de la ejecución y de sentirlo nuevamente; el promedio de los varones por año expresa valores de nivel medio en 2º, 4º y 5º año; y en 1º y 3º año se presentan valores de nivel alto. Por otro lado, se evidencia que las mujeres manifiestan promedios con valores de nivel medio en 1º, 3º, 4º y 5º año, y presenta un valor de nivel bajo en 2º año. La moda refleja que, en los varones de todos los años, los valores expresados refieren a un nivel alto. En tanto, en las mujeres, se presentan valores de nivel alto en 2º, 4º y 5º año; y expresan valores de nivel medio en 2º y 3º año.

La sub-dimensión 3 refiere al nivel de acuerdo de la buena impresión que deja la experiencia; el promedio de los varones por año expresa valores de nivel medio en 4º y 5º año; y presentan valores de nivel alto en 1º, 2º y 3º año. Las mujeres

manifiestan un promedio de nivel medio en 1°, 3°,4° y 5° año; y en 2° año se evidencia un valor de nivel bajo. La moda refleja en los varones de 1°, 2°,3° y 5° año valores que refieren a un nivel alto; y en 3° año a un valor de nivel bajo. En tanto, en mujeres, se evidencia un valor de nivel bajo en 1° año, un; y se presentan valores de nivel medio de 2° a 5° año.

La Sub-dimensión 4 refiere al nivel de acuerdo con lo valioso y reconfortante de la experiencia; el promedio de los varones expresa valores de nivel medio de 3° a 5° año; y se evidencian valores de nivel alto en 1° y 2° año. A su vez, las mujeres manifiestan un promedio de nivel medio en 1°,3°,4° y 5° año; y en 2° año se presenta un valor de nivel bajo. La moda en los varones de 3° año refleja un valor de nivel medio, en tanto en 1°,2°,4° y 5° año se evidencian valores de nivel alto. Los resultados de las mujeres en 2°,3° y 5° año indican valores de nivel medio; en 1° el valor refiere a un nivel bajo y en 4° año a un nivel alto.

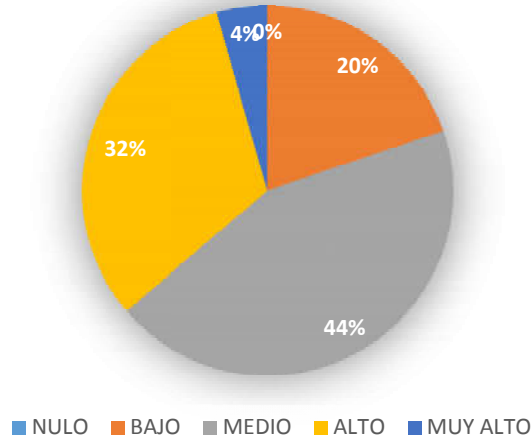
La próxima variable compleja que se presenta es la orientación motivacional, que fue dividida en orientación motivacional hacia el ego y orientación motivacional hacia la tarea para su mejor desarrollo.

Orientación motivacional hacia el ego

La moda total obtenida es 3, y el promedio total es 3,28, los cuales refieren a un valor medio en función al nivel de orientación motivacional hacia el ego. El porcentaje de valores generales totales se evidencian en el siguiente gráfico:

Gráfico 5: Distribución porcentual total de la variable orientación motivacional hacia el ego

Porcentaje de valores grales. de nivel de OME

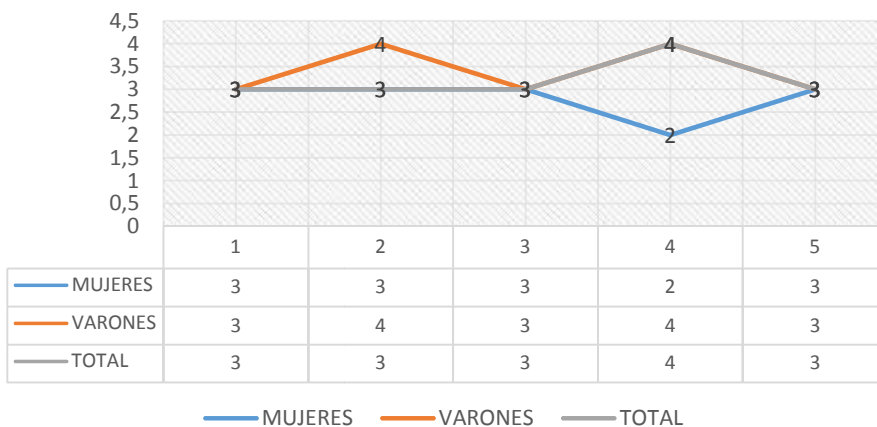


No se registran nulos en algún estrato (sexo o año), el 20% describe un nivel bajo, el 44% manifiesta un nivel medio, el 32% indica un nivel alto y el 4% manifiesta un nivel muy alto de orientación motivacional hacia el ego.

La expresión de la moda en función del género en cada año es el siguiente:

Gráfico 6: Expresión de la moda en la orientación motivacional hacia el ego en todos los años/cursos

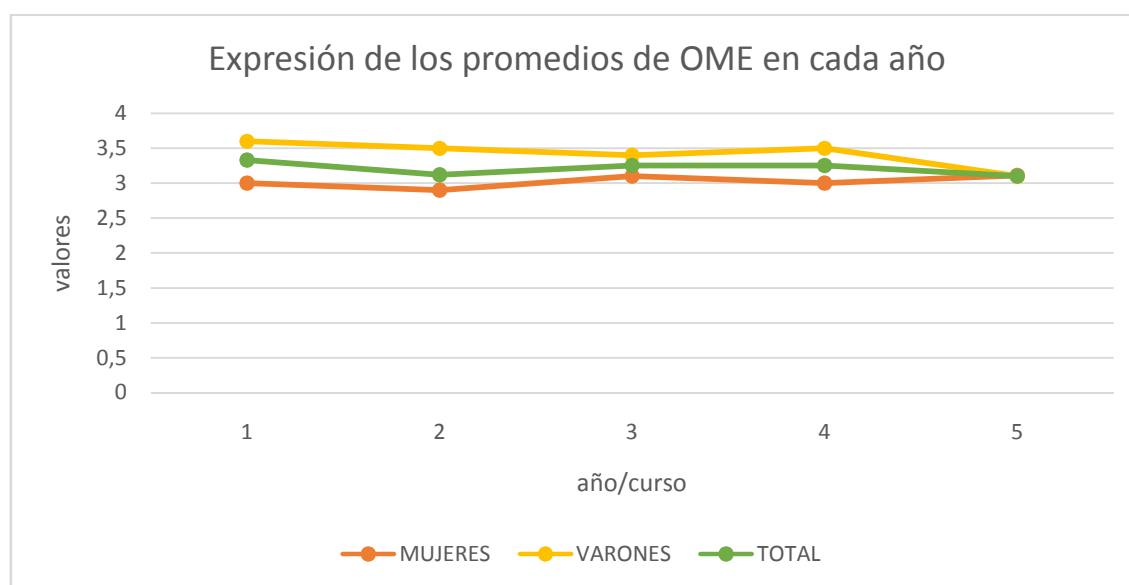
Expresión de la moda de OME en cada año



Los varones expresan un nivel alto en 2° y 4° año, y en 1°, 3° y 5° año desciende a un nivel medio la orientación motivacional hacia el ego; su vez, las mujeres expresan un nivel medio en 1°, 2°, 3° y 5° año, y se presenta un nivel bajo en 4° año. En función del total de la moda a lo largo de todos los años de secundaria, se evidencia un valor de nivel alto en 4° año, y valores de nivel medio en los demás años de secundario.

Por otro lado, el promedio en función del género en cada año muestra que las mujeres de 2° año presentan un valor que refiere a un bajo nivel bajo de orientación motivacional hacia el ego, y se evidencia un valor de nivel medio en los demás años. En tanto, los varones mantienen a lo largo de los años del secundario, un promedio de nivel medio en la orientación motivacional hacia el ego. En cuanto al promedio total, se evidencia el mismo comportamiento manifestado en los varones, ya que se mantiene un nivel medio a lo largo de los años.

Gráfico 7: Expresión del promedio en la orientación motivacional hacia el ego en todos los años/cursos



Esta variable presenta 8 dimensiones y los resultados se exponen a continuación:

La Dimensión 1 refiere al nivel de acuerdo en que se es capaz de ser el único en realizar el ejercicio, se observa que los promedios generales refieren a un nivel medio en todos los años; los valores de promedio en varones indican un nivel alto en 2° y 4° año, y manifiestan valores de nivel medio en 1°, 3° y 5° año. Las mujeres revelan valores de nivel medio de 1° a 3° año, y valores de nivel bajo en 4° y 5° año. La moda general en esta dimensión expone valores de nivel alto en 1° y 2° año, valores de nivel muy alto en 3° y 4° año, y un valor de nivel medio en 5° año. Los valores expresados en varones indican un nivel alto en 1° y 5° año; y valores de nivel muy alto en 2°, 3° y 4° año. Asimismo, las mujeres presentan valores de nivel alto en 1° y 2° año; valores de nivel medio en 3° y 5° año; y un valor de nivel bajo en 4° año.

D 1	PROMEDIO			MODA			AÑO
	TOTAL	V	M	TOTAL	V	M	
	3,5	3,6	3,4	4	4	4	1°
	3,62	4,33	3,2	4	5	4	2°
	3,5	3,8	3,2	5	5	3	3°
	3,5	4,25	2,75	5	5	2	4°
	3,15	3,4	2,88	3	4	3	5°

Tabla 5: Expresiones de la moda y promedio por año de la dimensión 1 de orientación motivacional hacia el ego

La dimensión 2 refiere al nivel de acuerdo en que el éxito radica en poder hacer todo mejor que los/as demás compañeros/as, se observa que los promedios generales refieren a un nivel medio en todos los años; los valores de promedio en varones indican un nivel alto en 4° año, y manifiestan valores de nivel medio en 1°, 2°, 3° y 5° año. Las mujeres revelan valores de nivel medio en todos los años. La moda general en esta dimensión expone valores de nivel alto en 2° y 3° año, y valores de nivel medio en 1°, 4° y 5° año. Los valores de la moda expresados en

varones indican un nivel alto en 1° y 3° año; valores de nivel medio en 4° y 5° año; y un valor de nivel muy alto en 2° año. Las mujeres presentan valores de la moda de nivel alto en 2° y 3° año; valores de nivel medio en 4° y 5° año; y un valor de nivel bajo en 1° año.

D2	PROMEDIO			MODA			AÑO
	TOTAL	V	M	TOTAL	V	M	
	3,35	3,7	3	3	4	2	1°
	3,5	3,83	3,3	4	5	4	2°
	3,5	3,9	3,1	4	4	4	3°
	3,68	4	3,37	3	3	3	4°
	3,26	3,2	3,33	3	3	3	5°

Tabla 6: Expresiones de la moda y promedio por año de la dimensión 2 de orientación motivacional hacia el ego

La dimensión 3 refiere al nivel de acuerdo en que el éxito consiste en que los/as compañeros/as no alcancen el mismo nivel de habilidad, se observa que los promedios generales refieren a un nivel bajo en 2° año y a un nivel medio en los demás años. Los valores de promedio en varones indican un nivel medio en todos los años. Las mujeres revelan valores de promedio de nivel medio en 3° a 4° año, y valores de nivel bajo en 1°, 2° y 5° año. La moda general en esta dimensión expone valores de nivel medio en 3°, 4° y 5° año, un valor de nivel bajo en 1° año; y un valor de nivel nulo en 2° año. Los valores expresados en varones indican un nivel alto en 1°, 2° y 4° año; y valores de nivel medio en 3° y 5° año. Asimismo, las mujeres presentan valores de nivel medio en 3° y 4° año; valores de nivel bajo en 1° y 5° año; y un valor de nivel nulo en 2° año.

D 3	PROMEDIO			MODA			AÑO
	TOTAL	V	M	TOTAL	V	M	
	3,05	3,3	2,8	2	4	2	1°
	2,87	3,16	2,7	1	4	1	2°
	3	3	3	3	3	3	3°
	3,5	3,75	3,25	3	4	3	4°
	3,1	3,3	2,88	3	3	2	5°

Tabla 7: Expresiones de la moda y promedio por año de la dimensión 3 de orientación motivacional hacia el ego

La dimensión 4 refiere al nivel de acuerdo en que el éxito se encuentra ligado al fracaso de los demás, se observa que los promedios generales refieren a un nivel bajo en todos los años; sólo en 1° año se evidencia un valor de nivel medio. Los varones manifiestan valores de promedio de nivel medio en 1°, 3° y 5° año; y valores de nivel bajo en 2° y 4° año. Las mujeres revelan valores de promedio de nivel bajo en todos los años. La moda general en esta dimensión expone valores de nivel alto en 1° año; valores de nivel medio en 2° y 3° año; un valor de nivel bajo en 5° año y un valor de nivel nulo en 4° año. Los valores de la moda expresados en varones indican un nivel alto en 4° año; valores de nivel nulo en 2° y 4° año; y un valor de nivel bajo en 5° año. Las mujeres presentan valores de la moda de nivel medio en 1°, 2° y 3° año; un valor de nivel nulo en 4° año; y un valor de nivel bajo en 5° año.

D 4	PROMEDIO			MODA			AÑO
	TOTAL	V	M	TOTAL	V	M	
	3,15	3,5	2,8	5	2	3	1°
	2,18	2,66	2,5	3	1	3	2°
	2,95	3,1	2,8	3	4	3	3°
	2,56	2,87	2,25	1	1	1	4°
	2,89	3	2,77	2	3	2	5°

Tabla 8: Expresiones de la moda y promedio por año de la dimensión 4 de orientación motivacional hacia el ego

La dimensión 5 refiere al nivel de acuerdo en que el éxito reside en ganarle a los demás, se observa que los promedios generales refieren a un nivel medio en todos los años. Los valores de promedio en varones indican un nivel medio en 3°, 4° y 5° año; un valor de nivel bajo en 2° año y un valor de nivel alto en 1° año. Las mujeres revelan valores de promedio de nivel medio en todos los años, sólo en 3° año se observa un valor de nivel bajo. La moda general en esta dimensión expone valores de nivel medio en 1°, 2°, 3° y 4° año; y un valor de nivel muy alto en 5° año. Los valores expresados en varones indican un nivel alto en 3° y 4° año; un valor de nivel medio en 5° año; y un valor de nivel muy alto en 5° año. Asimismo, las mujeres presentan valores de nivel medio en 1°, 2°, 3° y 4° año; y un valor de nivel muy alto en 5° año.

D 5	PROMEDIO			MODA			AÑO
	TOTAL	V	M	TOTAL	V	M	
	3,55	4,1	3	3	5	3	1°
	3	2,5	3,3	3	1	3	2°
	3,1	3,4	2,8	3	4	3	3°
	3,31	3,37	3,25	3	4	3	4°
	3,26	3,1	3,44	5	3	5	5°

Tabla 9: Expresiones de la moda y promedio por año de la dimensión 5 de orientación motivacional hacia el ego

La dimensión 6 refiere a un nivel de acuerdo en que el éxito se logra cuando se obtiene la puntuación más alta, se observa que los promedios generales refieren a un nivel medio en todos los años; sólo en 1° año se evidencia un valor de nivel alto. Los varones manifiestan valores de promedio de nivel medio en 3°, 4° y 5° año; y valores de nivel alto en 1° y 2° año. Las mujeres revelan valores de

promedio de nivel bajo en 3° año; y valores de nivel medio en 1°, 2°, 4° y 5° año. La moda general en esta dimensión expone valores de nivel alto en todos los años, solo se evidencia un valor de nivel medio en 4° año. Los valores de la moda expresados en varones indican un nivel alto en 3° y 5° año; valores de nivel alto en 1° y 4° año; y un valor de nivel medio en 2° año. Las mujeres presentan valores de la moda de nivel medio en 1° y 4° año; un valor de nivel bajo en 2° año; y valores de nivel alto en 3° y 5° año.

D 6	PROMEDIO			MODA			AÑO
	TOTAL	V	M	TOTAL	V	M	
	4,2	4,6	3,8	4	5	3	1°
	3,62	4	3,4	4	3	2	2°
	3,15	3,4	2,9	4	4	4	3°
	3,56	3,75	3,37	3	5	3	4°
	3,57	3,4	3,77	4	4	4	5°

Tabla 10: Expresiones de la moda y promedio por año de la dimensión 5 de orientación motivacional hacia el ego

La dimensión 7 refiere al nivel de acuerdo en que el éxito es ser el/la mejor, se observa que los promedios generales refieren a un nivel medio en todos los años; sólo en 5° año se evidencia un valor de nivel bajo. Los varones manifiestan valores de promedio de nivel medio en todos los años, sólo en 5° año se evidencia un valor de nivel bajo, igual situación que en los valores generales del promedio. Las mujeres revelan valores de promedio de nivel medio en 2°, 4° y 5° año; y valores de nivel bajo en 1° y 3° año. La moda general en esta dimensión expone valores de nivel alto en 2° y 3° año; valores de nivel medio en 4° y 5° año y un valor de nivel muy alto en 1° año. Los valores de la moda expresados en varones indican un nivel muy alto en 1°, 2° y 4° año; un valor de nivel alto en 3° año; y un valor de nivel medio en 5° año. Las mujeres presentan valores de la moda de nivel

medio en 1°, 4° y 5° año; un valor de nivel alto en 2° año; y un valor de nivel nulo en 3° año.

D 7	PROMEDIO			MODA			AÑO
	TOTAL	V	M	TOTAL	V	M	
	3,25	3,7	2,8	5	5	3	1°
	3,31	3,83	3	4	5	4	2°
	3,05	3,5	2,6	4	4	1	3°
	3,18	3,75	3	3	5	3	4°
	2,94	2,8	3,11	3	3	3	5°

Tabla 11: Expresiones de la moda y promedio por año de la dimensión 7 de orientación motivacional hacia el ego

La dimensión 8 refiere al nivel de acuerdo en que el éxito se encuentra en comparación de la habilidad propia de los/as demás compañeros/as, se observa que los promedios generales refieren a un nivel medio en todos los años. Los varones manifiestan valores de promedio de nivel medio en 1°, 3°, 4° y 5° año; y un valor de nivel alto en 2° año. Las mujeres revelan valores de promedio de nivel bajo en 2° y 3° año; y valores de nivel medio en 1°, 4° y 5° año. La moda general en esta dimensión expone valores de nivel alto en 3°, 4° y 5° año, un valor de nivel bajo en 2° año y un valor de nivel alto en 1° año. Los valores de la moda expresados en varones indican un nivel muy alto en 1° y 2° año; y valores de nivel alto en 3°, 4° y 5° año. Las mujeres presentan valores de la moda de nivel medio en 1° y 5° año; un valor de nivel bajo en 2° año; y valores de nivel alto en 3° y 5° año.

D 8	PROMEDIO			MODA			AÑO
	TOTAL	V	M	TOTAL	V	M	
	3,4	3,7	3,1	5	5	3	1°
	3,18	4	2,7	2	5	2	2°
	3,15	3,5	2,8	4	4	4	3°

	3,56	3,87	3,25	4	4	4	4°
	3,36	3,3	3,44	4	4	3	5°

Tabla 12: Expresiones de la moda y promedio por año de la dimensión 8 de orientación motivacional hacia el ego.

El siguiente cuadro expone los valores generales de cada dimensión, donde se evidencian valores de nivel medio en los promedios totales (esto es, tomando en cuenta los valores de mujeres y varones), sólo en la dimensión 4 se expone un valor de nivel bajo. Asimismo, y con mayor detalle, los valores de promedio en varones exponen un nivel medio en todas las dimensiones, sólo en la dimensión 3 se presenta un valor de nivel bajo. En las mujeres, se presentan valores de nivel bajo en las dimensiones 2,3 y 6; y en las demás se presentan valores de nivel medio. Por otro lado, la moda en general, expresa valores de nivel alto en la dimensión 1,6,7 y 8; y valores de nivel medio en las dimensiones 2,3,4 y 5. Los valores de la moda en varones muestra un nivel alto en las dimensiones 1,2,4,5,6 y 7; un valor de nivel medio en la dimensión 3 y un valor de nivel muy alto en la dimensión 8. Las mujeres exponen valores de nivel alto en las dimensiones 5 y 8; en las demás se evidencian valores de nivel alto.

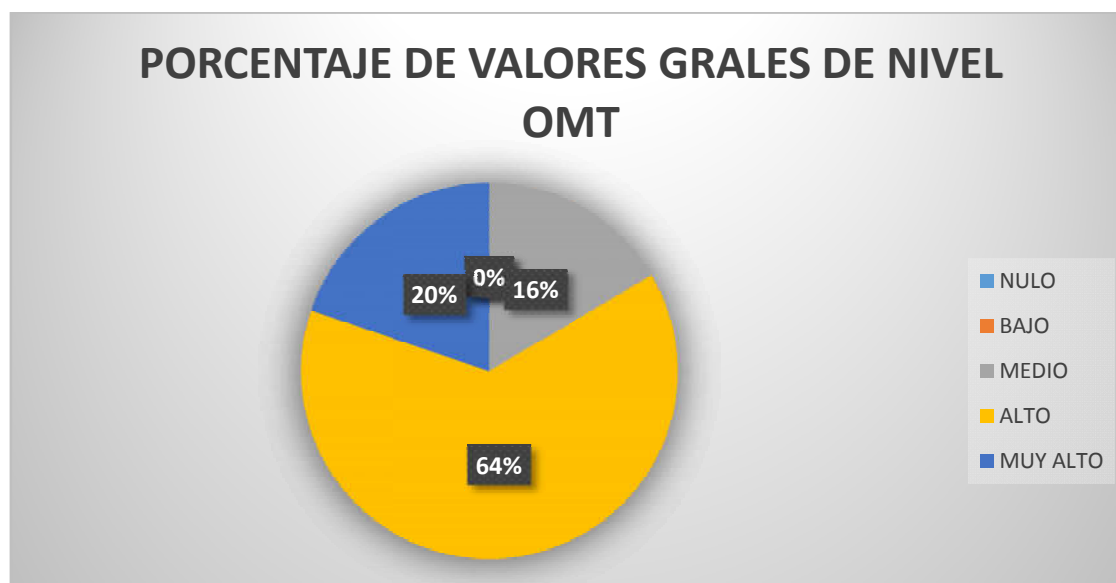
DIMENS.	PROMEDIO		MODA		TOTALES	
	V	M	V	M	Moda	Promedio
1	3,7	3,21	4	3	4	3,45
2	3,29	2,91	4	3	3	3,45
3	2,93	2,63	3	3	3	3,09
4	3,36	3,14	4	3	3	2,78
5	3,81	3,44	4	4	3	3,25
6	3,4	2,89	4	3	4	3,62
7	3,63	3,04	4	3	4	3,14
8	3,81	3,1	5	4	4	3,32

Tabla 13: Expresión de la moda y el promedio en cada dimensión de la orientación motivacional hacia el ego

Orientación motivacional hacia la tarea

La moda total obtenida es 4, y el promedio total es 4,03, los cuales refieren a un valor alto en función al nivel de orientación motivacional hacia la tarea. El porcentaje de valores generales totales se evidencian en el siguiente gráfico:

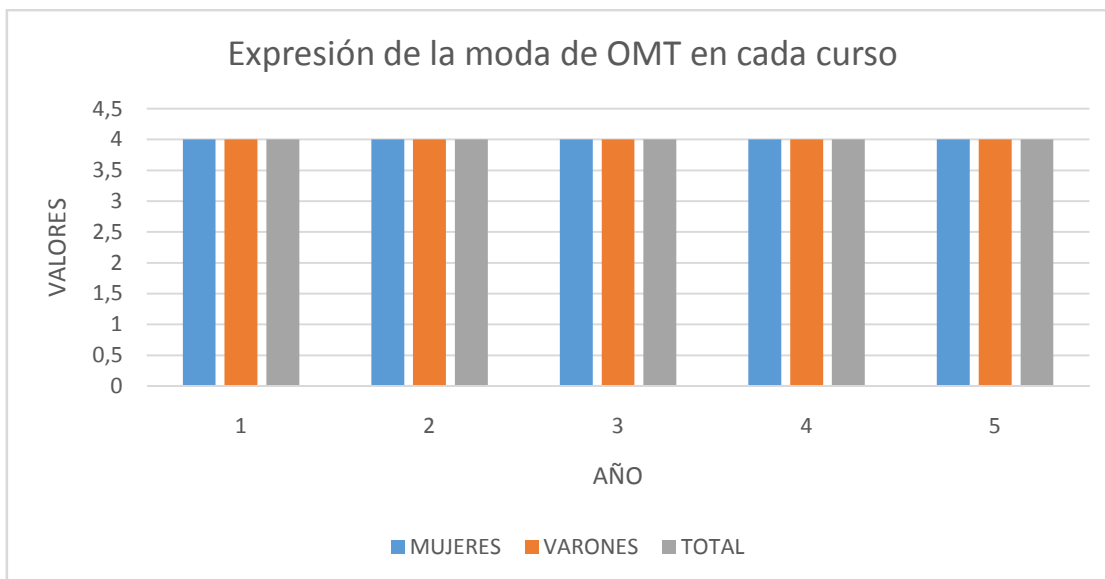
Gráfico 8: Distribución porcentual total de la variable orientación motivacional hacia la tarea



No se registran nulos ni valores de nivel bajo en algún estrato (sexo o año), el 20% describe un nivel muy alto, el 16% manifiesta un nivel medio, y el 64% indica un nivel alto de orientación motivacional hacia la tarea.

La expresión de la moda en función del género en cada año es el siguiente:

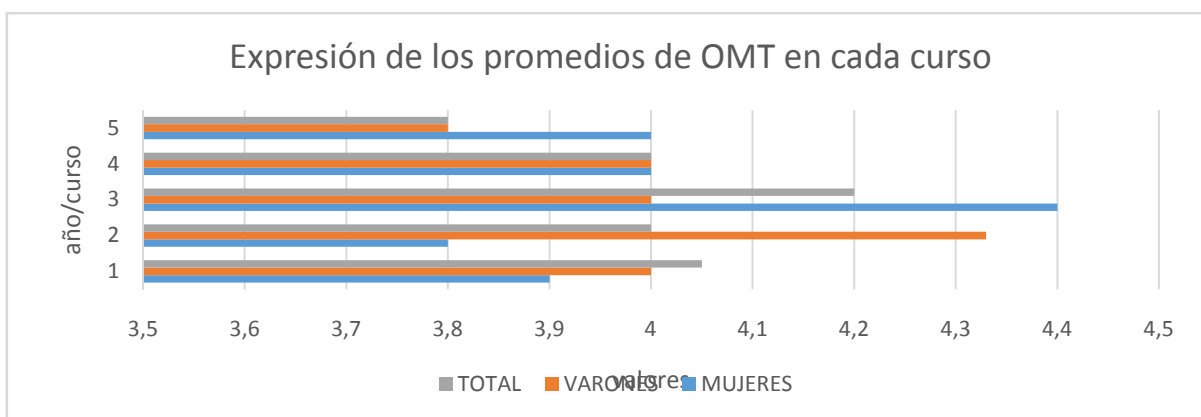
Gráfico 9: Expresión de la moda en la orientación motivacional hacia la tarea en todos los años/cursos



Se presenta valores que refieren a un nivel alto de orientación motivacional hacia la tarea en varones, mujeres y en los totales en todos los años de secundaria.

Por otro lado, el promedio en función del género en cada año muestra que las mujeres de 1° y 2° año presentan un valor que refiere a un bajo nivel medio de orientación motivacional hacia la tarea, y se evidencia un valor de nivel alto en los demás años. En tanto, los varones presentan en casi todos los años del secundario, un promedio de nivel alto en la orientación motivacional hacia la tarea; y en 5° año se evidencia un nivel medio. En cuanto al promedio total, se evidencia el mismo comportamiento manifestado en los varones.

Gráfico10: Expresión del promedio en la orientación motivacional hacia el ego en todos los años/cursos



Esta variable presenta 8 dimensiones y los resultados se exponen a continuación:

La dimensión 1 refiere al nivel de acuerdo en la capacidad de esforzarse ante la práctica de una actividad, se observa que los promedios generales refieren a un nivel alto en casi todos los años; y en 5° año se evidencia un valor de nivel medio. Los valores de promedio en varones indican la misma situación que los valores de los promedios generales; y las mujeres revelan valores de nivel medio en 1° y 2° año; y valores de nivel alto en 3°, 4° y 5° año. La moda total, en varones y en mujeres presentan valores que refieren a un nivel alto; sólo se diferencia el valor que se evidencia en 2° año varones, reflejando un valor de nivel muy alto.

D1	PROMEDIO			MODA			AÑO
	TOTAL	V	M	TOTAL	V	M	
	4,05	4,2	3,9	4	4	4	1°
	4,18	4,66	3,9	4	5	4	2°
	4,35	4,4	4,3	4	4	4	3°
	4,06	4	4,12	4	4	4	4°
	3,94	3,9	4	4	4	4	5°

Tabla 14: Expresiones de la moda y promedio por año de la dimensión 1 de orientación motivacional hacia la tarea

La dimensión 2 refiere al nivel de acuerdo en que el éxito radica en aprender una nueva actividad, se observa que los promedios generales refieren a un nivel alto en 1° y 5° año; y valores de nivel medio en 2°, 3° y 4° año. Los valores de promedio en varones indican valores de nivel alto en 1° y 2° año; y en 3°, 4° y 5° año se presentan valores de nivel medio. Las mujeres revelan valores de nivel medio en 1° y 2° año; y valores de nivel alto en 3°, 4° y 5° año. La moda total, en varones y en mujeres presentan valores que refieren a un nivel alto; sólo se diferencia el valor que se evidencia en 5° año mujeres, reflejando un valor de nivel muy alto.

D2	PROMEDIO			MODA			AÑO
	TOTAL	V	M	TOTAL	V	M	
	4,15	4,5	3,8	4	4	4	1°
	3,93	4,16	3,8	4	4	4	2°
	3,95	3,7	4,2	4	4	4	3°
	3,81	3,62	4	4	4	4	4°
	4,05	3,9	4,22	4	4	5	5°

Tabla 15: Expresiones de la moda y promedio por año de la dimensión 2 de orientación motivacional hacia la tarea

La dimensión 3 refiere a un nivel de acuerdo en que el éxito consiste en adquirir nuevas habilidades, se observa que los promedios generales refieren a un nivel alto en todos los años; y la misma situación se observa en los promedios que presentan las mujeres en todos los años de secundaria. Los valores de promedio en varones indican valores de nivel alto en 1° y 2°, 4° y 5° año; y presenta un valor de nivel medio en 3° año. La moda total presenta valores que refieren a un nivel alto en 1°, 4° y 5° año; y valores de nivel muy alto en 2° y 3° año. Los varones manifiestan valores de nivel alto en casi todos los años, sólo se destaca 3° año con un valor de nivel muy alto. Asimismo, las mujeres expresan valores de nivel muy alto en 2°, 3° y 5° año; y valores de nivel alto en 1° y 4° año.

D3	PROMEDIO			MODA			AÑO
	TOTAL	V	M	TOTAL	V	M	
	4,4	4,3	4,5	4	4	4	1°
	4,31	4,33	4,3	5	4	5	2°
	4,2	3,9	4,5	5	5	5	3°
	4,31	4,12	4,5	4	4	4	4°
	4,21	4	4,44	4	4	5	5°

Tabla 16: Expresiones de la moda y promedio por año de la dimensión 3 de orientación motivacional hacia la tarea

La dimensión 4 refiere al nivel de acuerdo en que el éxito se encuentra en aprender una habilidad a través del propio esfuerzo, se observa que los promedios generales y los promedios de varones y mujeres expresan un nivel alto en todos los años del secundario. La moda total presenta valores que refieren a un nivel alto en 1°, 2°, 4° y 5° año; y un valor de nivel muy alto en 3° año. Los varones manifiestan valores de nivel alto en 2°, 4° y 5° año; y valores de nivel muy alto en 1° y 3° año. Asimismo, las mujeres expresan valores de nivel alto en 1°, 2°, 4° y 5° año; y un valor de nivel muy alto en 3° año.

D 4	PROMEDIO			MODA			AÑO
	TOTAL	V	M	TOTAL	V	M	
	4,5	4,6	4,4	4	5	4	1°
	4,31	4,5	4,2	4	4	4	2°
	4,3	4	4,6	5	5	5	3°
	4,25	4,25	4,25	4	4	4	4°
	4,05	4,33	4,33	4	4	4	5°

Tabla 17: Expresiones de la moda y promedio por año de la dimensión 4 de orientación motivacional hacia la tarea

La dimensión 5 refiere al nivel de acuerdo en que el éxito radica en trabajar mucho, se observa que los promedios generales y los promedios de varones y mujeres expresan un nivel alto en todos los años del secundario; sólo difieren las mujeres de 1° año y los varones de 5° año, quienes presentan valores de nivel medio. La moda total presenta valores que refieren a un nivel muy alto en 1°, 2°, 3° y 4° año; y un valor de nivel muy alto en 5° año. Los varones manifiestan valores de nivel alto en 3° y 5° año; y valores de nivel muy alto en 1°, 2° y 4° año. Asimismo, las mujeres expresan valores de nivel alto en 1°, 2°, y 5° año; y valores de nivel muy alto en 3° y 5° año.

D5	PROMEDIO			MODA			AÑO
	TOTAL	V	M	TOTAL	V	M	
	4,15	4,5	3,8	5	5	4	1°
	4,31	4,83	4	5	5	4	2°
	4,45	4,2	4,7	5	4	5	3°
	4,18	4,5	3,87	5	5	5	4°
	4	3,8	4,22	4	4	4	5°

Tabla 18: Expresiones de la moda y promedio por año de la dimensión 5 de orientación motivacional hacia la tarea

La dimensión 6 refiere al nivel de acuerdo en que el éxito se logre al querer practicar más, se observa que los promedios generales refieren a un nivel alto en 1°, 3° y 4° año; y expresa valores de nivel medio en 2° y 5° año. Los valores de promedio en varones indican un nivel alto de 1° a 4° año; y un nivel medio en 5° año. Las mujeres revelan valores de nivel medio en 2° año; y valores de nivel alto en 1°, 3°, 4° y 5° año. La moda total describe un nivel alto en todos los años, sólo se destaca 4° año con un valor de nivel muy alto. Los varones indican valores de nivel muy alto en 2° y 4° año; y valores de nivel alto en 1°, 3° y 5° año. Las mujeres presentan valores que refieren a un nivel alto; sólo se diferencia el valor que se evidencia en 2° año, reflejando un valor de nivel medio.

D6	PROMEDIO			MODA			AÑO
	TOTAL	V	M	TOTAL	V	M	
	4,2	4,2	4	4	4	4	1°
	3,93	4,5	3,6	4	5	3	2°
	4,1	4	4,2	4	4	4	3°
	4,25	4,37	4,12	5	5	4	4°
	3,57	3,1	4,11	4	4	4	5°

Tabla 19: Expresiones de la moda y promedio por año de la dimensión 6 de orientación motivacional hacia la tarea

La dimensión 7 refiere al nivel de acuerdo en sentir el éxito al aprender una nueva habilidad, se observa que los promedios generales refieren a un nivel alto en 1°, 3° y 5° año; y expresan valores de nivel medio en 2° y 4° año. Los valores de promedio en varones indican un nivel alto de 1°, 2° y 3° año; y un nivel medio en 4° y 5° año. Las mujeres revelan valores de nivel medio en 2° y 4° año; y valores de nivel alto en 1°, 3°, y 5° año. La moda total describe un nivel alto en todos los años, sólo se destaca 3° año, con un valor de nivel muy alto. Los varones indican valores de nivel muy alto en 2° y 4° año; y valores de nivel alto en 1°, 3° y 5° año. Las mujeres presentan valores que refieren a un nivel alto en 1°, 2° y 4° año; y expresan valores de nivel muy alto en 3° y 5° año.

D7	PROMEDIO			MODA			AÑO
	TOTAL	V	M	TOTAL	V	M	
	4,2	4,2	4	4	4	4	1°
	3,87	4,33	3,6	4	5	4	2°
	4,2	4	4,4	5	4	5	3°
	3,87	3,87	3,87	4	5	4	4°
	4,15	3,9	4,44	4	4	5	5°

Tabla 20: Expresiones de la moda y promedio por año de la dimensión 7 de orientación motivacional hacia la tarea

La dimensión 8 refiere al nivel de acuerdo en encontrar el éxito al desarrollar el máximo potencial, se observa que los promedios generales y los promedios de mujeres expresan un nivel alto en todos los años del secundario. El promedio en los varones indica valores de nivel alto en 1°, 4° y 5° año; un valor de nivel medio en 3° año; y un valor de nivel muy alto en 2° año. La moda total y la moda en varones y mujeres presentan valores que refieren a un nivel muy alto en todos los años; sólo difiere el valor de nivel alto que se expresa en las mujeres de 3° año.

8	PROMEDIO			MODA			AÑO
	TOTAL	V	M	TOTAL	V	M	
	4,65	4,8	4,5	5	5	5	1°
	4,56	5	4,3	5	5	5	2°
	4,1	3,7	4,5	5	5	4	3°
	4,43	4,25	4,62	5	5	5	4°
	4,42	4,2	4,66	5	5	5	5°

Tabla 21: Expresiones de la moda y promedio por año de la dimensión 8 de orientación motivacional hacia la tarea

El próximo cuadro expone los valores generales de cada dimensión, donde se evidencian valores de nivel alto en los promedios totales, sólo en la dimensión 2 se expone un valor de nivel medio. De igual manera, los valores de promedio en varones exponen un nivel alto en todas las dimensiones, sólo en la dimensión 2 se presenta un valor de nivel medio. En las mujeres, los promedios presentan valores de nivel alto en todas dimensiones. Por otro lado, la moda en general, expresa valores de nivel alto en casi todas las dimensiones, se diferencian con niveles muy altos las dimensiones 5 y 8. Los valores de la moda en varones exponen el mismo comportamiento que en la moda total; y las mujeres describen valores de nivel muy alto en las dimensiones 3 y 8; en las demás se evidencian valores de nivel alto.

DIMENS.	PROMEDIO		MODA		TOTALES	
	V	M	V	M	Moda	Promedio
1	4,2	4,04	4	4	4	4,12
2	3,97	4	4	4	4	3,98
3	4,11	4,44	4	5	4	4,28
4	4,2	4,36	4	4	4	4,28
5	4,31	4,12	5	4	5	4,21

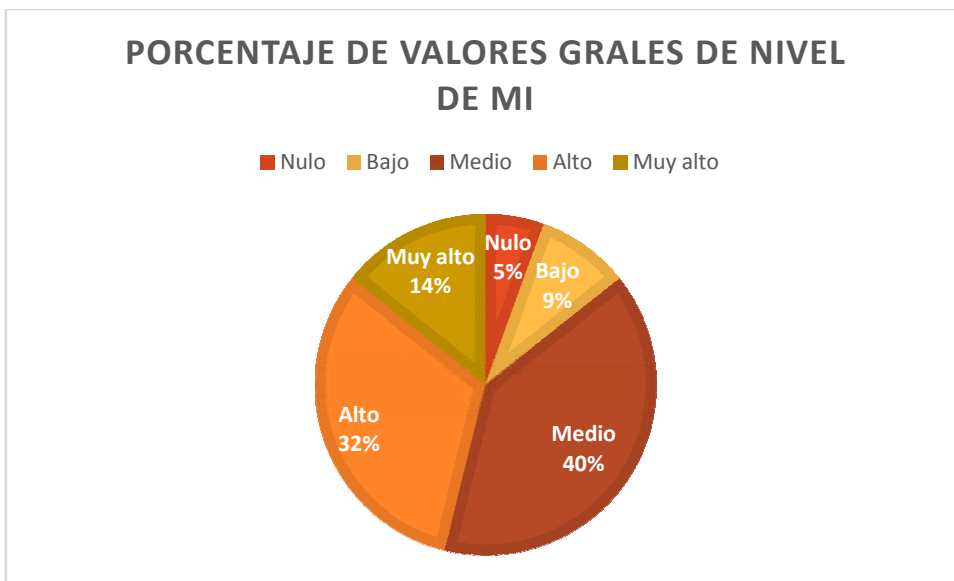
6	4,04	4	4	4	4	4,02
7	4,09	4,06	4	4	4	4,07
8	4,34	4,51	5	5	5	4,42

Tabla 22: Expresión de la moda y el promedio en cada dimensión de la orientación motivacional hacia la tarea.

Motivación Intrínseca

La siguiente variable compleja que se presenta es el nivel de experimentación de la motivación intrínseca. La moda total obtenida es 3 y el promedio total es 3,40, que refieren a un valor de nivel medio. El porcentaje de valores generales totales se evidencian en el siguiente gráfico:

Gráfico 8: Distribución porcentual total de la variable Intención de ser físicamente activo.



El 9% describe un nivel bajo, el 40% manifiesta un nivel medio, el 32% indica un nivel alto, el 14% manifiesta un nivel muy alto, y el 7 % indica un nivel nulo de nivel de experimentación de la motivación intrínseca.

La expresión de la moda en función del género en cada año indica que los varones expresan un nivel muy alto en 1° y 3° año; valores de nivel medio en 4° y 5° año; y un valor de nivel alto en 2° año. Por otro lado, las mujeres describen valores de nivel medio en casi todos los años, sólo se difiere 3° año, con un valor de nivel alto. En función del total de la moda a lo largo de todos los años de secundaria, se evidencia el mismo comportamiento de los valores expresados en la moda de las mujeres.

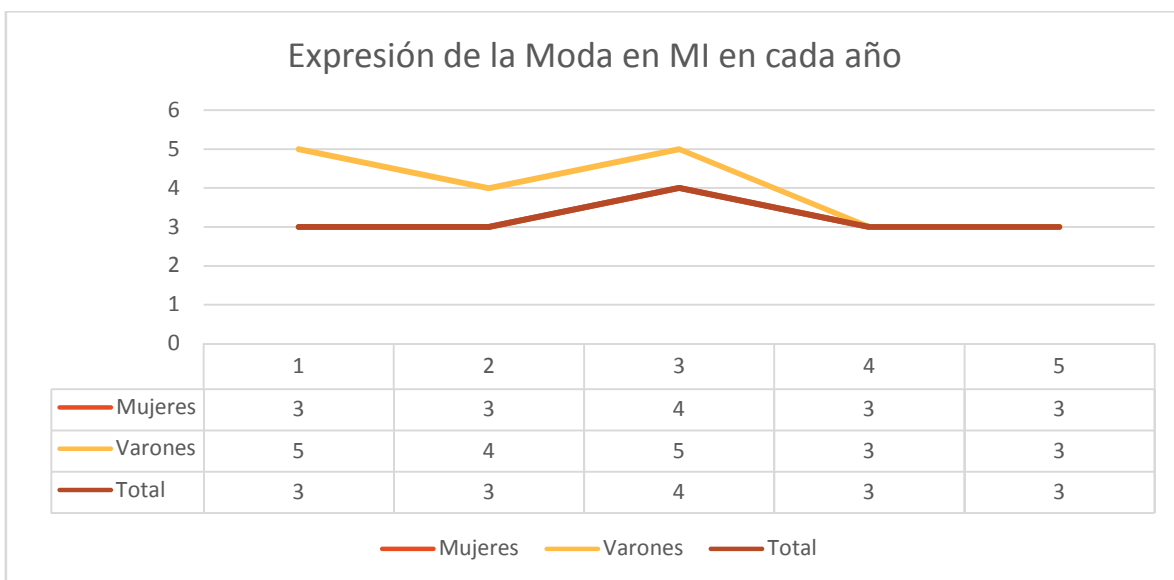


Gráfico 9: Expresión de la moda en la experimentación de la motivación intrínseca en todos los años/cursos

Por otro lado, el promedio en función del género en cada año muestra que las mujeres de 1°, 3° y 4° año presentan un valor que refiere a un bajo nivel medio de nivel de experimentación de motivación intrínseca; y valores de nivel bajo en 2° y 5° año. En tanto, los varones evidencian valores de nivel alto en 1° y 2° año; y

valores de nivel medio en 3°, 4° y 5° año. En cuanto al promedio total, se evidencian valores de nivel medio en todos los años.

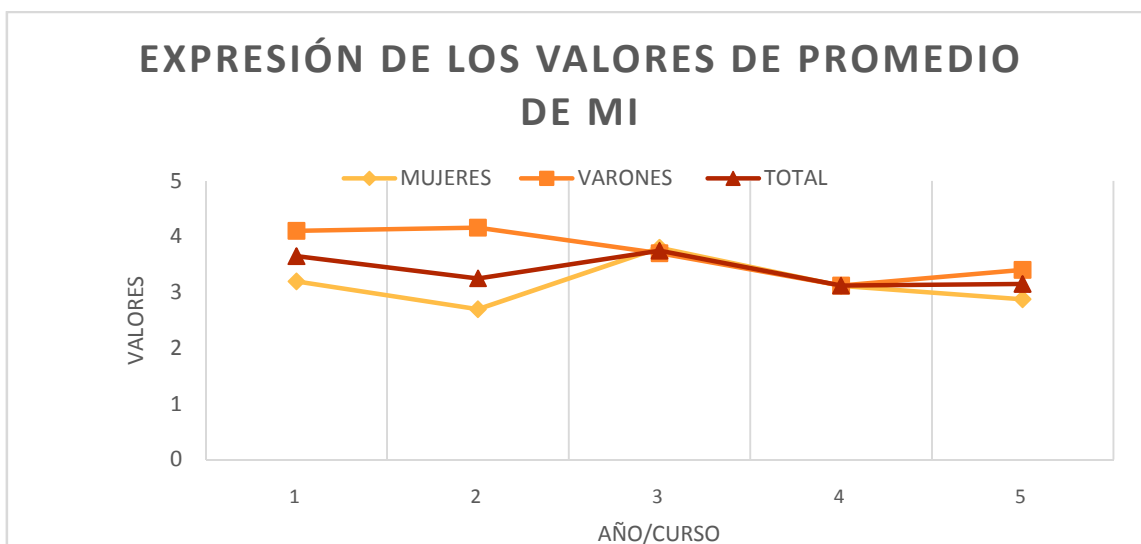


Gráfico 10: Expresión del promedio en la experimentación de la motivación intrínseca en todos los años/cursos

Esta variable presenta 4 dimensiones, los resultados se exponen a continuación:

La dimensión 1 refiere al nivel de acuerdo en participar en la clase porque es divertida, se observa que los promedios generales refieren a un nivel medio en 1°, 3° y 5° año; y valores de nivel bajo en 2° y 4° año. Los promedios en varones indican un nivel alto en 1° y 2° año, valores de nivel medio en 3° y 5° año, y un valor de nivel bajo en 4° año. Las mujeres revelan valores de nivel medio en 1°, 3° y 4° año; y valores de nivel bajo en 2° y 5° año. La moda general en esta dimensión expone un valor de nivel muy alto en 3° año; valores de nivel alto en 1° y 5° año, un valor de nivel bajo en 2° año y un valor de nivel medio en 3° año. Los valores presentados en varones indican valores de nivel muy alto de 1° a 3° año, un valor de nivel medio en 4° año, y un valor de nivel alto en 5° año. Las mujeres presentan valores de nivel medio en 4° y 5° año, valores de nivel alto en 1° y 3° año; y un valor de nivel bajo en 2° año.

D1	PROMEDIO			MODA			AÑO
	TOTAL	V	M	TOTAL	V	M	
	3,7	4,1	3,3	4	5	4	
2,93	4	2,3	2	5	2	2°	
3,7	3,7	3,7	5	5	4	3°	
2,75	2,5	3	3	3	3	4°	
3,05	3,3	2,77	4	4	3	5°	

Tabla 23: Expresiones de la moda y promedio por año de la dimensión 1 de la experimentación de la motivación intrínseca

La dimensión 2 refiere al nivel de acuerdo en participar en la clase porque se disfruta aprendiendo nuevas habilidades, se observa que los promedios generales refieren a un nivel medio en todos los años. Los promedios en varones indican un nivel alto en 1° y 2° año; y valores de nivel medio en 3°, 4° y 5° año. Las mujeres revelan valores de nivel medio en 1° y 4° año; valores de nivel bajo en 2° y 5° año, y un valor de nivel alto en 3° año. La moda general en esta dimensión expone un valor de nivel medio en 3° año; y valores de nivel alto en los demás años. Los valores presentados en varones indican valores de nivel muy alto en 4° año, un valor de nivel medio en 5° año, y valores de nivel alto en 1°, 2° y 3° año. Las mujeres presentan valores de nivel alto en 3°, 4° y 5° año; un valor de nivel medio en 1° año y un valor de nivel bajo en 2° año.

D2	PROMEDIO			MODA			AÑO
	TOTAL	V	M	TOTAL	V	M	
	3,9	4,3	3,5	4	4	3	
3,37	4,5	2,7	4	4	2	2°	
3,95	3,8	4,1	4	4	4	3°	
3,31	3,37	3,25	4	5	4	4°	
3,1	3,6	2,55	3	3	4	5°	

Tabla 24: Expresiones de la moda y promedio por año de la dimensión 2 de la experimentación de la motivación intrínseca

La dimensión 3 refiere al nivel de acuerdo en participar porque la educación física es estimulante, se observa que los promedios generales refieren a un nivel medio

en todos los años. Los promedios en varones indican un nivel alto en 1° y 2° año; y valores de nivel medio en 3°, 4° y 5° año. Los promedios en mujeres revelan valores de nivel medio en 1°, 4° y 5° año; un valor de nivel bajo en 2° año y un valor de nivel alto en 3° año. La moda general en esta dimensión expone un valor de nivel muy alto en 1° año; valores de nivel alto en 3°, 4° y 5° año; y un valor de nivel medio en 2° año. Los valores presentados en varones indican valores de nivel muy alto de 1° a 4° año; y un valor de nivel alto en 5° año. Las mujeres presentan valores de nivel alto en 3°, 4° y 5° año; un valor de nivel medio en 1° año y un valor de nivel bajo en 2° año.

D 3	PROMEDIO			MODA			AÑO
	TOTAL	V	M	TOTAL	V	M	
	3,55	4,1	3	5	5	3	1°
	3,5	4,5	2,9	3	5	2	2°
	3,85	3,7	4	4	5	4	3°
	3,31	3,25	3,37	4	5	4	4°
	3,42	3,4	3,44	4	4	4	5°

Tabla 25: Expresiones de la moda y promedio por año de la dimensión 3 de la experimentación de la motivación intrínseca.

La dimensión 4 refiere al nivel de acuerdo, en particular, por la satisfacción que se siente mientras se aprenden nuevas habilidades/técnicas, se observa que los promedios generales refieren a un nivel medio en todos los años. Los promedios en varones indican un nivel alto en 1° y 2° año; y valores de nivel medio en 3°, 4° y 5° año. Las mujeres revelan valores de nivel medio en 1°, 4° y 5° año; un valor de nivel bajo en 2° año y un valor de nivel alto en 3° año. La moda general en esta dimensión expone un valor de nivel alto en todos los años. Los valores presentados en varones indican valores de nivel muy alto en 2° y 4° año; y valores de nivel alto en 1°, 3° y 5° año. Las mujeres presentan valores de nivel alto de 2° a 5° año; y un valor de nivel medio en 1° año.

D 4	PROMEDIO			MODA			AÑO
	TOTAL	V	M	TOTAL	V	M	
	3,65	4,3	3	4	4	3	1°
3,5	4,66	2,8	4	5	4	2°	
3,95	3,9	4	4	4	4	3°	
3,37	3,62	3,12	4	5	4	4°	
3,36	3,6	3,11	4	4	4	5°	

Tabla 26: Expresiones de la moda y promedio por año de la dimensión 4 de la experimentación de la motivación intrínseca

La siguiente exposición de resultados da cuenta de los valores generales de cada dimensión, donde se evidencian valores de nivel medio en los promedios totales, en varones y en mujeres en todas las dimensiones. Por otro lado, la moda en general, en varones y en mujeres expresan valores de nivel alto en todas las dimensiones.

Dimensión	PROMEDIO		MODA		TOTALES	
	V	M	V	M	Moda	Promedio
1	3,52	3,02	4	4	4	3,26
2	3,88	3,23	4	4	4	3,54
3	3,75	3,34	4	4	4	3,53
4	3,97	3,21	4	4	4	3,58

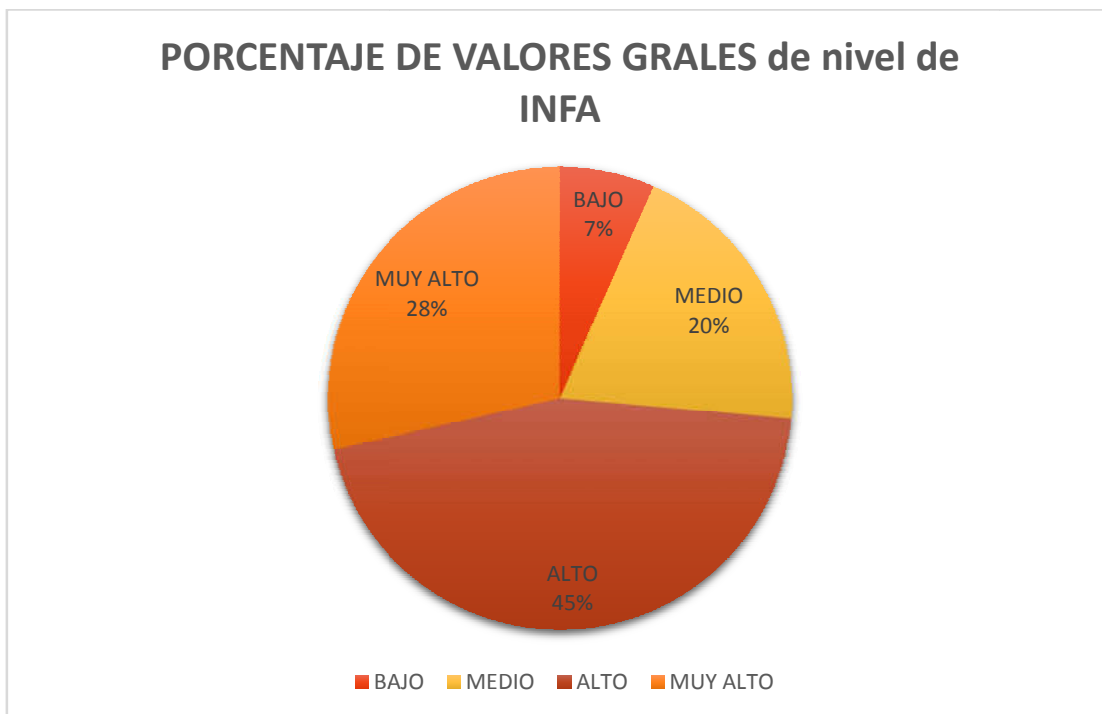
Tabla 27: Expresión de la moda y el promedio en cada dimensión de la orientación motivacional hacia la tarea.

Intención de ser físicamente activo

La última variable compleja que se presenta es la intención de ser físicamente activo. La moda total obtenida es 4, que indica un nivel alto; y el promedio total es

3,95, el cual refiere a un valor de nivel medio. El porcentaje de valores generales totales se evidencian en el siguiente gráfico:

Gráfico 11: Distribución porcentual total de la variable Intención de ser físicamente activo.



No se registran nullos en algún estrato (sexo o año), el 7% describe un nivel bajo, el 20% manifiesta un nivel medio, el 45% indica un nivel alto y el 28% manifiesta un nivel muy alto de intención de ser físicamente activo.

La expresión de la moda en función del género en cada año indica que los varones expresan un nivel alto en 1°, 2°, 4° y 5° año; y un valor de nivel muy alto en 3° año. Por otro lado, las mujeres describen valores de nivel alto en casi todos los años, sólo se difiere 2° año, con un valor de nivel medio. En función del total de la moda a lo largo de todos los años de secundaria, se evidencia un valor de nivel alto en casi todos los años, la diferencia se encuentra en 3° año, donde se expresa un valor de nivel medio.

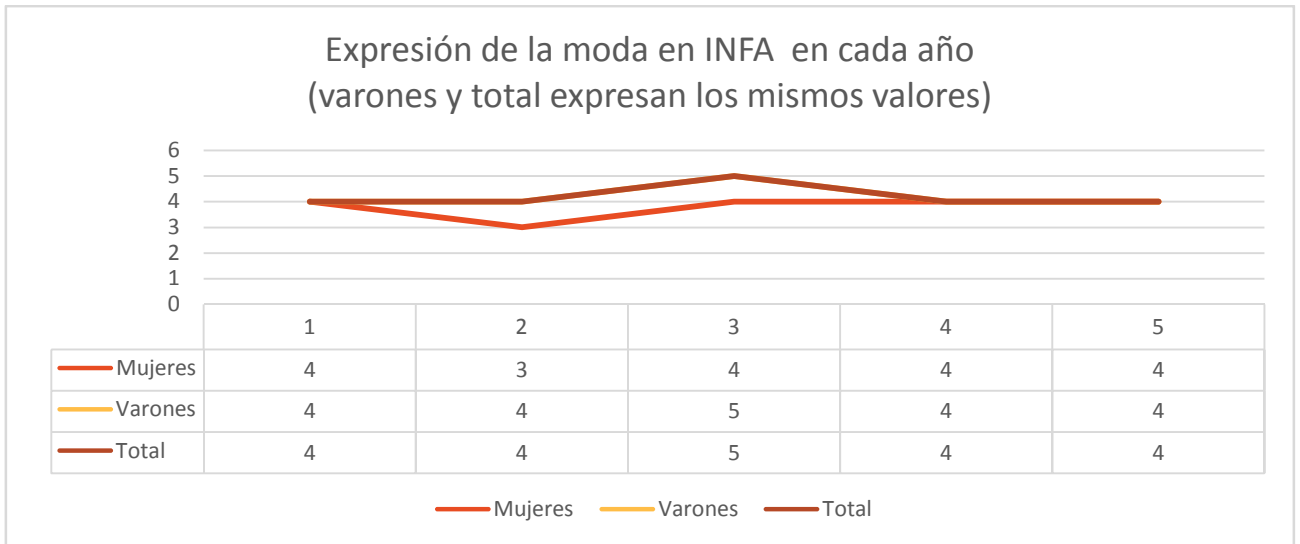


Gráfico 12: Expresión de la moda en la Intención de ser físicamente activo en todos los años/cursos

Por otro lado, el promedio en función del género en cada año muestra que las mujeres de 2° año presentan un valor que refiere a un bajo nivel bajo de intención de ser físicamente activas; se evidencia un valor de nivel medio en 1° año y valores de nivel alto en 3°, 4° y 5° año. En tanto, los varones evidencian valores de nivel alto desde 1° a 4° año; y un valor de nivel medio en 5° año. En cuanto al promedio total, se evidencian valores de nivel alto en 1°, 3° y 4° año; y valores de nivel medio en 2° y 5° año.

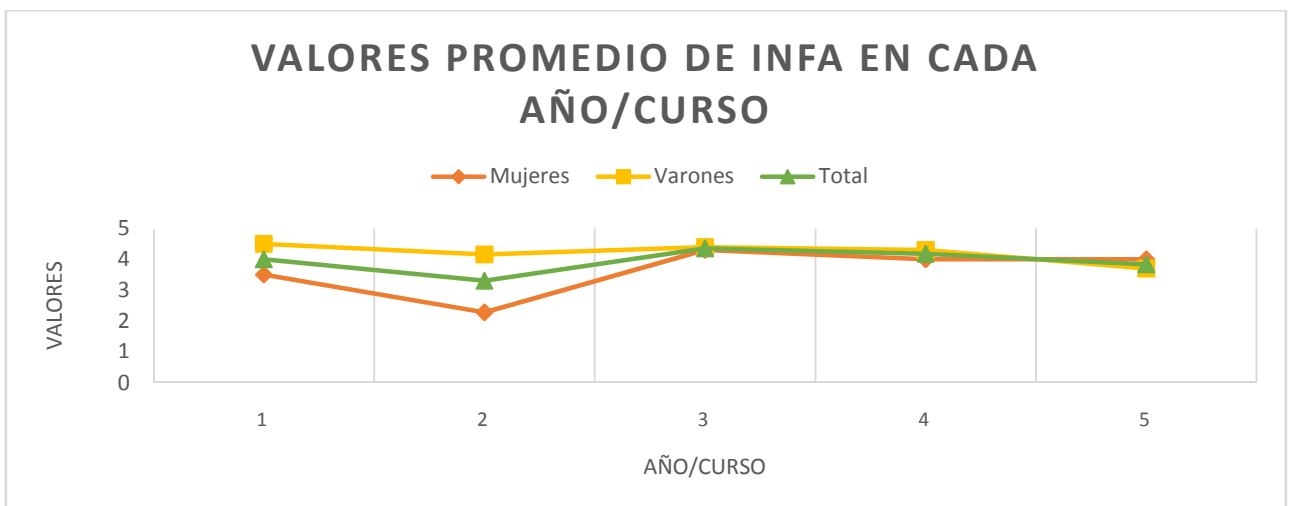


Gráfico 13: Expresión del promedio en la Intención de ser físicamente activo en todos los años/cursos

Esta variable presenta 5 dimensiones y los resultados se exponen a continuación:

La dimensión 1 refiere al nivel de acuerdo en el interés por el desarrollo de la forma física, se observa que los promedios generales refieren a un nivel alto en todos los años; los valores de promedio en varones indican un nivel alto de 1° a 4° año, y manifiesta un valor de nivel medio en 5° año. Las mujeres revelan valores de nivel alto en 1°, 3°, 4° y 5° año, y un valor de nivel medio en 2° año. La moda general en esta dimensión expone valores de nivel muy alto de 1° a 4° año; y un valor de nivel alto en 5° año. Los valores presentados en varones indican el mismo comportamiento que los expresados en la moda total. Las mujeres presentan valores de nivel alto en 1° y 2° año; y valores de nivel muy alto en 3°, 4° y 5° año.

D 1	PROMEDIO			MODA			AÑO
	TOTAL	V	M	TOTAL	V	M	
	4,4	4,6	4,2	5	5	4	1°
	4,35	4,83	3,9	5	5	4	2°
	4,45	4,3	4,6	5	5	5	3°
	4,68	4,87	4,5	5	5	5	4°
	4,05	3,9	4,22	4	4	5	5°

Tabla 28: Expresiones de la moda y promedio por año de la dimensión 1 de la intención de ser físicamente activo.

La dimensión 2 refiere al nivel de acuerdo en el gusto por la práctica deportiva fuera del horario escolar, se observa que los promedios generales refieren a un nivel alto en 3°, 4° y 5° año; y valores de nivel medio en 1° y 2° año. Los promedios en varones indican un nivel alto en todos los años; sólo difiere 2° año, con un valor de nivel muy alto. Las mujeres revelan valores de nivel alto en 3°, 4° y 5° año, un valor de nivel medio en 1° año; y un valor de nivel bajo en 2° año. La moda general en esta dimensión expone valores de nivel muy alto de 2° a 5° año; y un valor de nivel alto en 1° año. Los valores presentados en varones indican valores de nivel muy alto en todos los años. Las mujeres presentan valores de nivel alto

en 1° y 4° año, valores de nivel muy alto en 3° y 5° año; y un valor de nivel bajo en 2° año.

D 2	PROMEDIO			MODA			AÑO
	TOTAL	V	M	TOTAL	V	M	
	3,9	4,4	3,4	4	5	4	
3,62	5	2,8	5	5	2	2°	
4,45	4,5	4,4	5	5	5	3°	
4,31	4,62	4	5	5	4	4°	
4,1	4	4,22	5	5	5	5°	

Tabla 29: Expresiones de la moda y promedio por año de la dimensión 2 de la intención de ser físicamente activo.

La dimensión 3 refiere al nivel de acuerdo en formar parte de un club deportivo o de entrenamiento al finalizar la escuela, se observa que los promedios generales refieren a un nivel alto en 3° año; un valor de nivel bajo en 2° año y valores de nivel medio en 1°, 4° y 5° año. Los promedios en varones indican un nivel alto en 1° y 4° año; un valor de nivel bajo en 2° año y valores de nivel medio en 4° y 5° año. Las mujeres revelan valores de nivel bajo en 1°, 2° y 4° año, un valor de nivel medio en 5° año; y un valor de nivel alto en 5° año. La moda general en esta dimensión expone un valor de nivel muy alto en 3° año, valores de nivel bajo en 1° y 4° año, un valor de nivel alto en 5° año; y un valor de nivel nulo en 2° año. Los valores presentados en varones indican valores de nivel muy alto en 1°, 3° y 4° año; y valores de nivel medio en 2° y 5° año. Las mujeres presentan valores de nivel muy alto en 1°, 3° y 4° año, un valor de nivel alto en 5° año; y un valor de nivel nulo en 2° año.

D 3	PROMEDIO			MODA			AÑO
	TOTAL	V	M	TOTAL	V	M	
	3,5	4,3	2,7	2	5	5	
2,25	2,5	2,1	1	3	1	2°	
4,35	4,4	4,3	5	5	5	3°	
3,06	3,5	2,62	2	5	5	4°	
3,36	3,2	3,55	4	3	4	5°	

Tabla 30: Expresiones de la moda y promedio por año de la dimensión 3 de la intención de ser físicamente activo.

La dimensión 4 refiere al nivel de acuerdo en el gusto por mantenerse físicamente activo al terminar la escuela, se observa que los promedios generales refieren a un nivel alto en todos los años; se observa el mismo comportamiento en la expresión de valores en los promedios de varones y mujeres; sólo difiere 3° mujeres, que reflejan un valor de nivel medio. La moda general, en varones y en mujeres indican valores de nivel muy alto en todos los años.

D 4	PROMEDIO			MODA			AÑO
	TOTAL	V	M	TOTAL	V	M	
	4,3	4,6	4	5	5	5	1°
	4,06	4,83	3,6	5	5	5	2°
	4,6	4,3	4,9	5	5	5	3°
	4,75	4,75	4,75	5	5	5	4°
	4,36	4,3	4,44	5	5	5	5°

Tabla 31: Expresiones de la moda y promedio por año de la dimensión 4 de la intención de ser físicamente activo.

La dimensión 5 refiere al nivel de acuerdo por la práctica habitual de un deporte en el tiempo libre, se observa que los promedios generales refieren a un nivel alto en 3° y 4° año; y presenta valores de nivel medio en 1°, 2° y 5° año. El promedio en varones indica valores de nivel alto en 1°, 3° y 4° año, un valor de nivel medio en 5° año; y un valor de nivel muy alto en 2° año. Las mujeres revelan valores de nivel alto en 3° y 4° año, valores de nivel medio en 1° y 5° año; y un valor de nivel bajo en 2° año. La moda general presenta valores de nivel muy alto de 1° a 4° año; y un valor de nivel alto en 4° año; el mismo comportamiento de valores se observa en la moda de los varones. Por otro lado, las mujeres exponen valores de nivel muy alto en casi todos los años, sólo se destaca 2° año indicando un valor de nivel bajo.

D 5	PROMEDIO			MODA			AÑO
	TOTAL	V	M	TOTAL	V	M	
	3,95	4,5	3,4	5	5	5	1°
	3,5	5	2,6	5	5	2	2°
	4,5	4,6	4,4	5	5	5	3°
	4,43	4,5	4,37	5	5	5	4°
	3,47	3,6	3,33	4	4	5	5°

Tabla 32: Expresiones de la moda y promedio por año de la dimensión 5 de la intención de ser físicamente activo.

A continuación, se exponen los valores generales de cada dimensión, donde se evidencian valores de nivel alto en los promedios totales en las dimensiones 1,2 y 4; y valores de nivel medio en las dimensiones 3 y 5. De igual forma, los valores de promedio en varones exponen un nivel alto en todas las dimensiones, sólo en la dimensión 3 se presenta un valor de nivel medio. En las mujeres, los promedios presentan valores de nivel alto en las dimensiones 1 y 4; y valores de nivel medio en las restantes. Por otro lado, la moda en general, expresa valores de nivel muy alto en todas las dimensiones. Los valores de la moda en varones exponen el mismo comportamiento que en la moda total; y las mujeres describen un valor de nivel alto en la dimensión 2; en las demás se evidencian valores de nivel muy alto.

D	PROMEDIO		MODA		TOTALES	
	V	M	V	M	Moda	Promedio
1	4,45	4,27	5	5	5	4,36
2	4,45	3,74	5	4	5	4,08
3	3,68	3,06	5	5	5	3,36
4	4,52	4,31	5	5	5	4,41
5	4,38	3,59	5	5	5	3,97

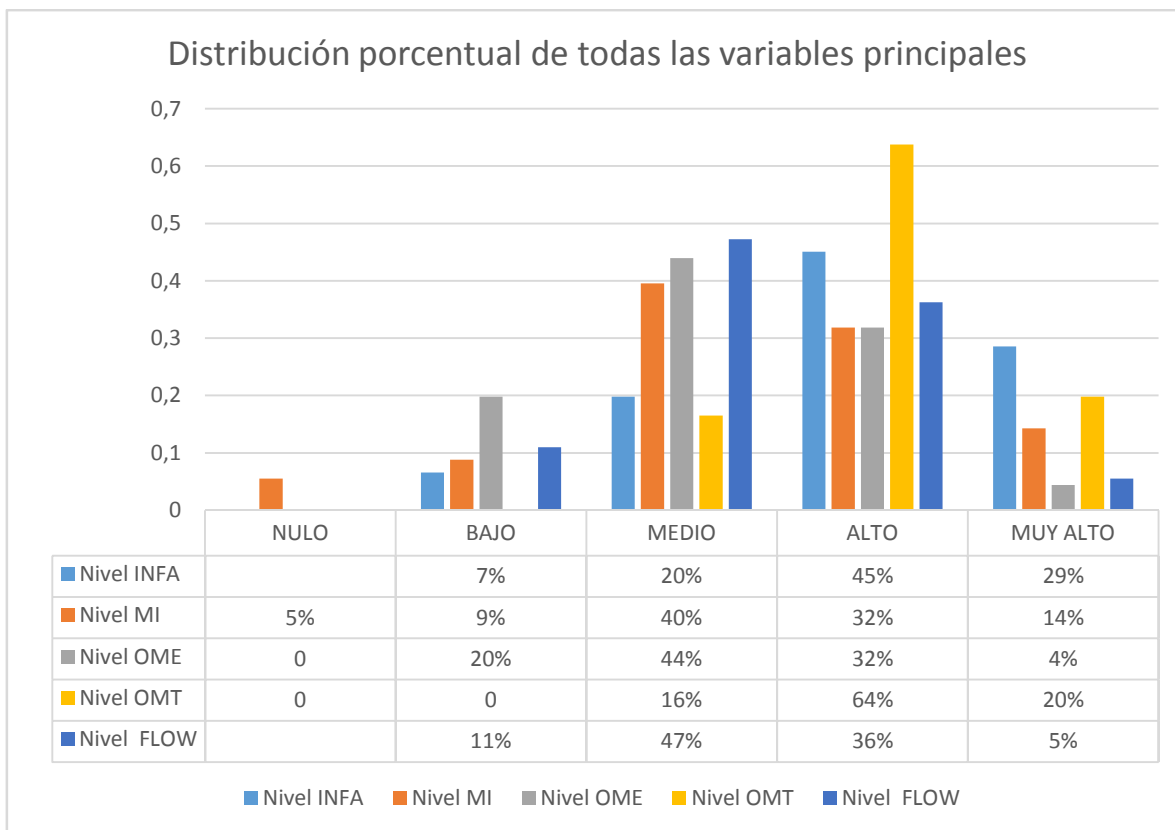
Tabla 33: Expresión de la moda y el promedio en cada dimensión de la intención de ser físicamente activo.

3.1.1. Relaciones entre variables

Hasta aquí se han presentado los resultados de cada variable en forma separada. A continuación se expondrán los resultados de las relaciones entre las diferentes variables, teniendo en cuenta su expresión total o general, y en algunos casos, se profundizará en las dimensiones; además, se dará cuenta de la relación que presentan con algunas variables de base.

En primer lugar, se expone la relación que presentan las cinco variables principales, donde se observa que los porcentajes de mayor volumen se concentran en los rangos medio y alto; y en este marco, es para destacar que en el rango medio, la motivación intrínseca, la orientación motivacional hacia el ego y el Flow presentan porcentajes similares, esto es, entre el 40% y 47 %, duplicando el porcentaje que refiere a la intención futura de realización de actividad física. Por otro lado, en el rango alto, los porcentajes más altos son presentados por la orientación motivacional hacia la tarea y la intención futura de realización de actividad física (64% y 45% respectivamente), seguidos por el nivel de Flow, con un 36%. La motivación intrínseca y la orientación motivacional hacia el ego presentan el mismo porcentaje. En el rango Muy Alto, se destaca la intención futura de realizar actividad física con un 29%, seguido por la orientación motivacional hacia la tarea con un 20%. En el rango bajo, el porcentaje mayor lo presenta la orientación motivacional hacia el ego; y sólo se presenta un 5% de nivel de motivación intrínseca en el rango Nulo.

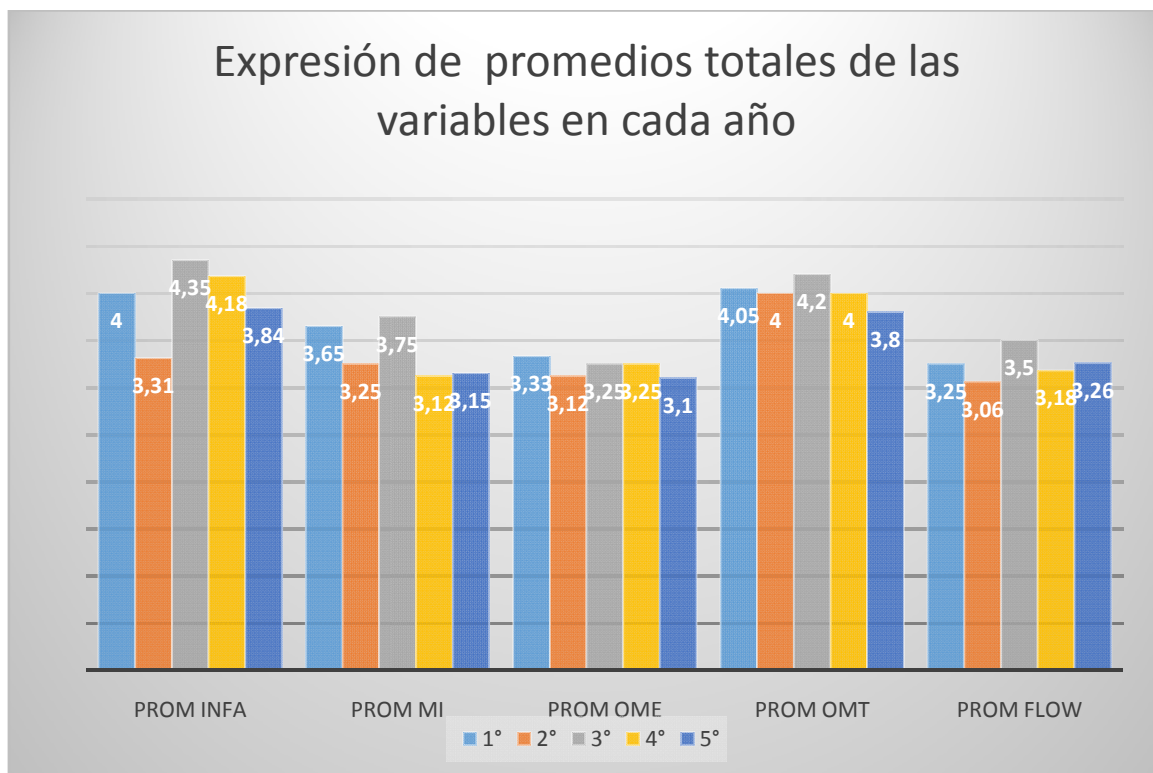
Grafico 14: Distribución porcentual de todas las variables principales



Ahora se expone cómo se manifiestan estas variables a través de promedios y valores de la moda a través de los años/curso y por sexo.

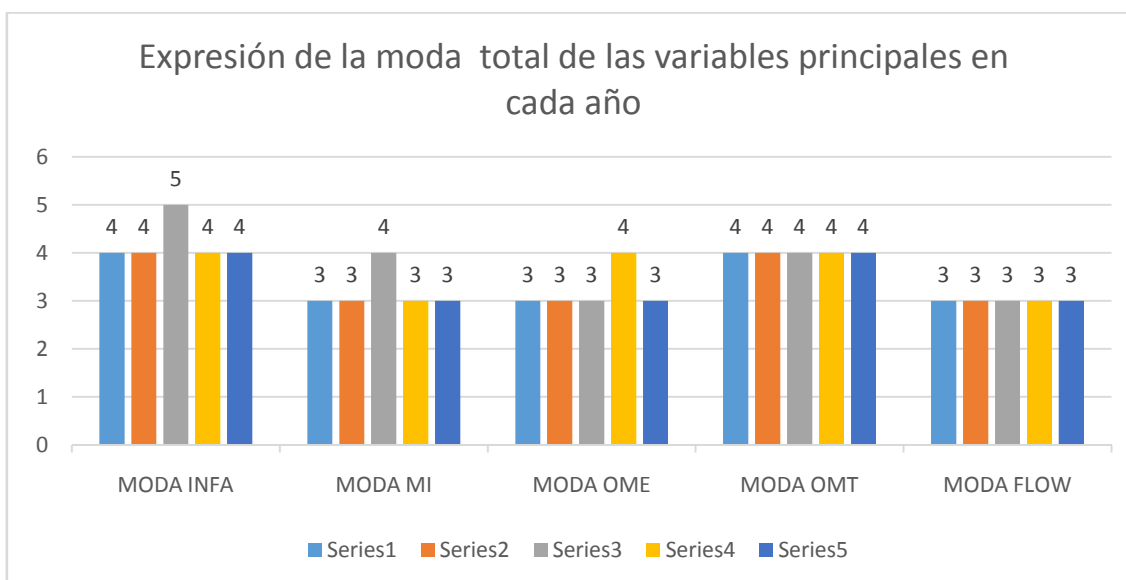
En función de los promedios totales, se observa que la variable orientación motivacional hacia la tarea expresa un nivel alto en todos los cursos, menos en 5° año, donde muestra un nivel medio. Las variables motivación intrínseca, Flow y orientación motivacional hacia el ego manifiestan un nivel medio en todos los cursos. La variable intención futura de realizar actividad física expresa nivel alto en 1°, 3° y 4° año, y nivel medio en 2° y 5°.

Gráfico 15: Expresión de los promedios totales de todas las variables principales en cada año/curso.



En función de los valores de la moda en general o totales, la variable orientación motivacional hacia la tarea presenta la misma característica expresada en los promedios, es decir, un nivel alto en todos los años/cursos. La variable Flow manifiesta un nivel medio en todos los años; y se observa que las variables motivación intrínseca y orientación motivacional hacia el ego refieren a valores de nivel medio en casi todos los cursos menos en 3° para la MI y en 4° año para OME, expresando valores de nivel alto. Es para destacar que la variable intención futura de realizar actividad física presenta en casi todos los cursos un nivel alto, y en 3° año manifiesta un valor de nivel muy alto.

Gráfico 16: Expresión de los valores de la moda totales de todas las variables principales en cada año/curso.

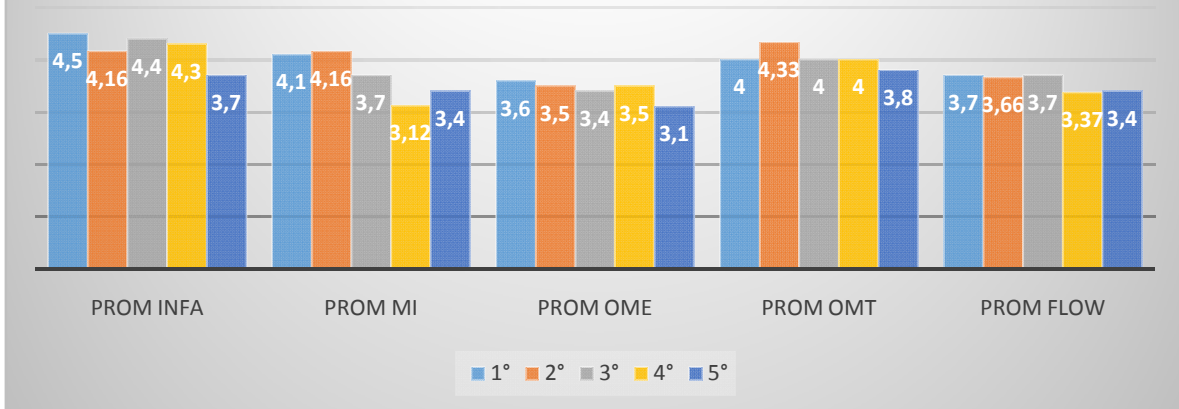


Ahora bien, se toma en cuenta las expresiones de las variables principales en función del sexo en cada curso/año.

Los varones expresan un nivel medio en las variables Flow y orientación motivacional hacia el ego en todos los años; la orientación motivacional hacia la tarea expone un nivel alto en casi todos los años, menos en 5° año, donde se observa un porcentaje de nivel medio. La motivación intrínseca presenta un nivel alto en 1° y 2° año, y un nivel medio en los demás cursos. La intención futura de realizar actividad física expresa la misma característica que orientación motivacional hacia la tarea, es decir, un nivel alto de 1° a 4° año, y un nivel medio en 5° año.

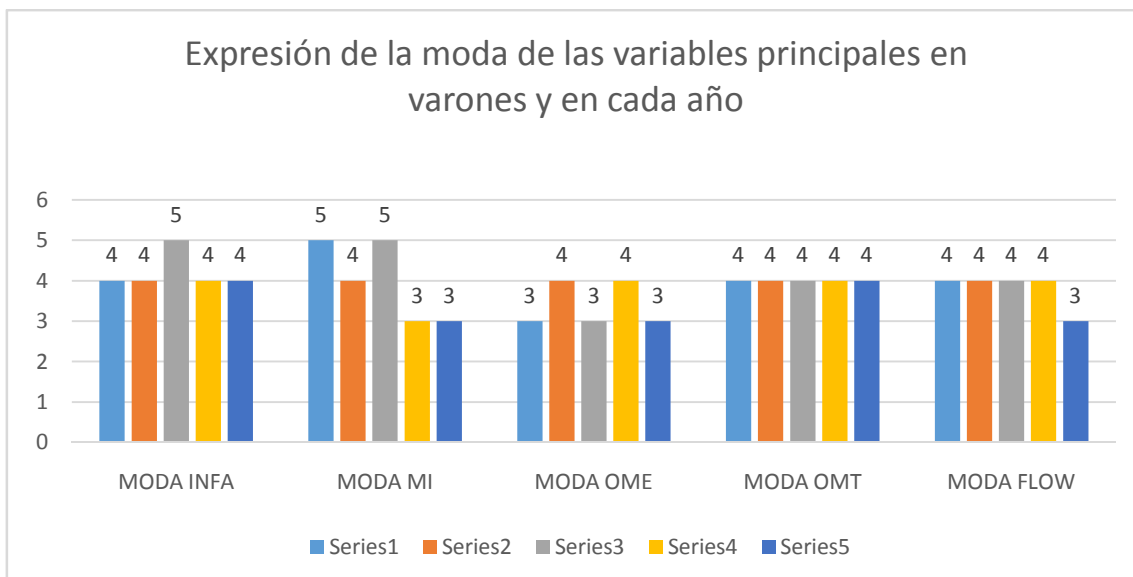
Gráfico 17: Expresión de los promedios de varones en todas las variables principales en cada año/curso.

Expresión de los promedios de las variables en varones de cada año



En relación a la moda, se observa que los varones expresan niveles similares entre las variables Flow, orientación motivacional a la tarea e intención futura de realizar actividad física, exponiendo nivel alto en casi todos los años, se destaca 3° año en la Intención futura de realizar actividad física con un nivel muy alto, y 5° año en Flow, con un nivel medio. Sin embargo la motivación intrínseca presenta un nivel muy alto en 1° y 3° año, un nivel alto en 2° año, y un nivel medio en 4° y 5° año. La variable orientación motivacional hacia el ego expresa un nivel medio en 1°, 3° y 5° año, y un nivel alto en 2° y 4° año.

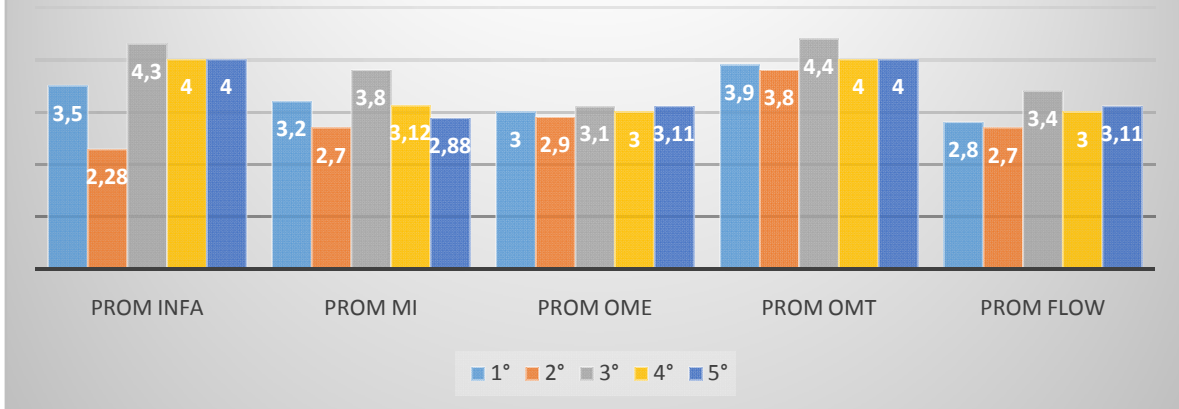
Gráfico 18: Expresión de los valores de la moda de varones en todas las variables principales en cada año/curso.



A continuación se observa una relación directamente proporcional entre las expresiones de promedio en las variables intención futura de realizar actividad física y orientación motivacional hacia la tarea en las mujeres de 3°, 4° y 5° año con un nivel alto, y un nivel medio en 1° año; por otro lado, las mujeres de 2° año presentan un nivel bajo de intención futura de realizar actividad física y un nivel medio de orientación motivacional hacia la tarea en el mismo año. La variable motivación intrínseca expresa un nivel medio en 1°, 3° y 4° año; y un nivel bajo en 2° y 5° año. La orientación motivacional hacia el ego y la variable Flow presentan un nivel medio de 3° a 5° año, un nivel bajo en 2° año y se diferencian en 1° año, donde se expresa un nivel medio de orientación motivacional hacia el ego y un nivel bajo de Flow. Es para destacar que las mujeres de 2° año presentan un nivel bajo en casi todas las variables principales, sólo expresan un nivel medio en la variable orientación motivacional hacia la tarea.

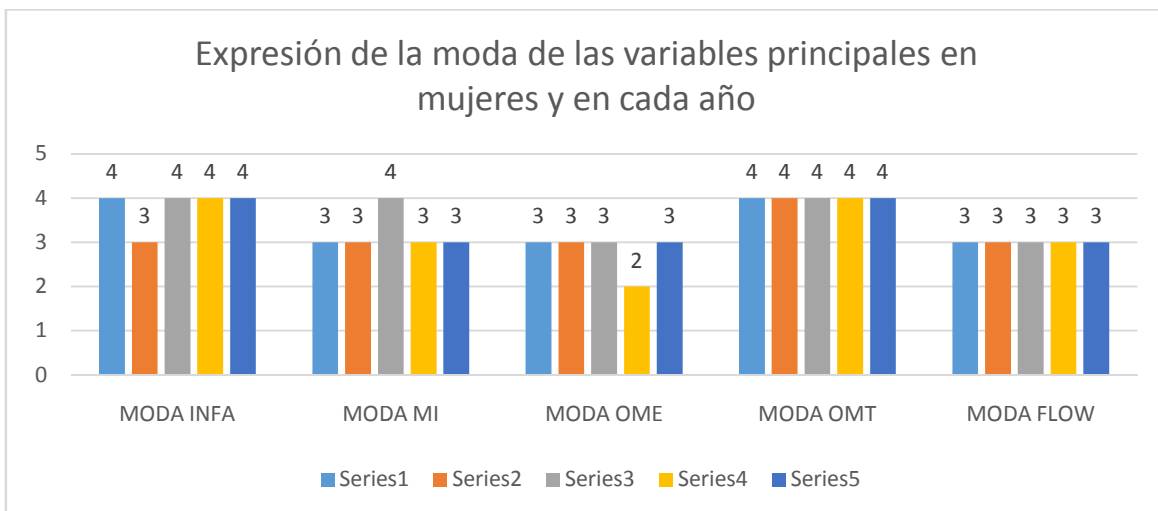
Gráfico 19: Expresión de los promedios de mujeres en todas las variables principales en cada año/curso.

Expresión de los promedios de las variables en mujeres de cada año



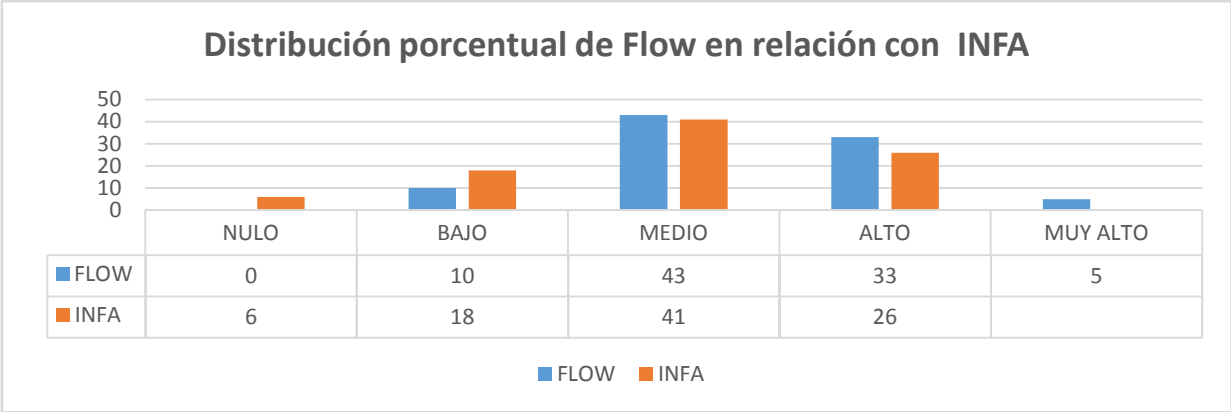
Los valores expresados por la moda en las mujeres indican un nivel alto para la orientación motivacional hacia la tarea en todos los años; en la intención futura de realizar actividad física se observa un nivel alto en casi todos los años, menos en 2° año, donde expresa un nivel medio. La variable Flow indica un nivel medio en todos los años; y la orientación motivacional hacia el ego indica un nivel bajo en 4° año y un nivel medio en los demás cursos. La variable motivación intrínseca expone un nivel alto en 3° año y un nivel medio en los demás cursos.

Gráfico 20: Expresión de los valores de la moda de mujeres en todas las variables principales en cada año/curso



En la relación que exponen las variables intención futura de realizar actividad física y Flow se observa la mayor concentración en los niveles medio y alto, y en esta situación, el Flow presenta una ligera diferencia por sobre la otra variable. Es mayor el porcentaje de intención futura de realizar actividad física en el nivel bajo que el Flow; y se observa casi el mismo valor en el nivel nulo de Intención futura en opuesto a un nivel muy alto de Flow.

Gráfico 21: Distribución porcentual de la variable flow en relación con la variable INFA



Tomando en cuenta los promedios, se expone que los valores generales y los valores que manifiestan los varones son muy similares, donde el Flow mantiene un nivel medio a lo largo de todos los años/cursos, mientras que la variable intención futura de realizar actividad física oscila desde un nivel alto al medio. Los puntos de unión se ven el 2° y 5° año en los promedios generales; y en 5° año sólo en varones, en los demás años no hay punto de encuentro. Los valores indican un nivel alto para la intención futura de realizar actividad física.

Gráfico 22: Relación entre los valores de promedio total/general entre la intención futura de realizar actividad física y el Flow.

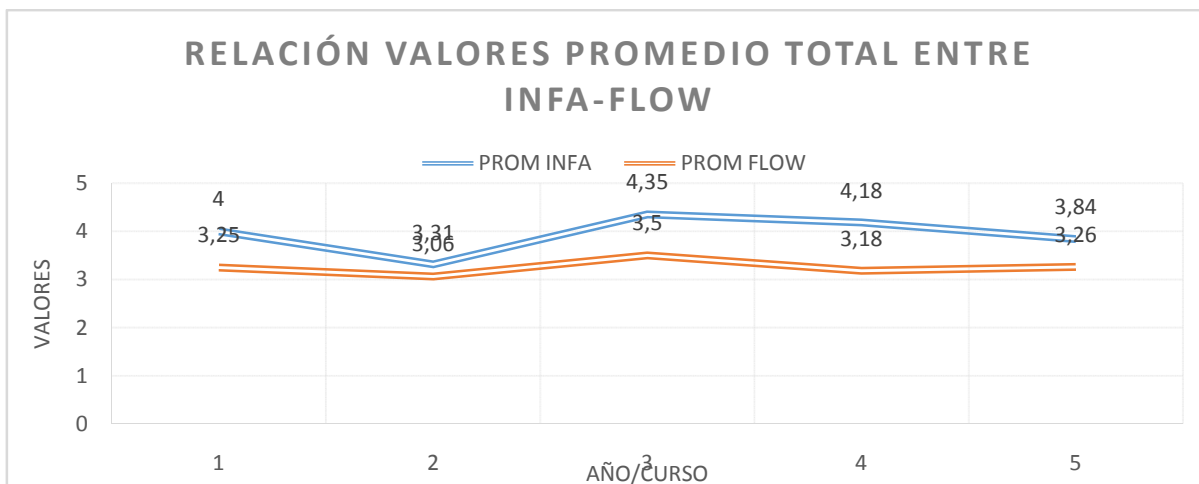
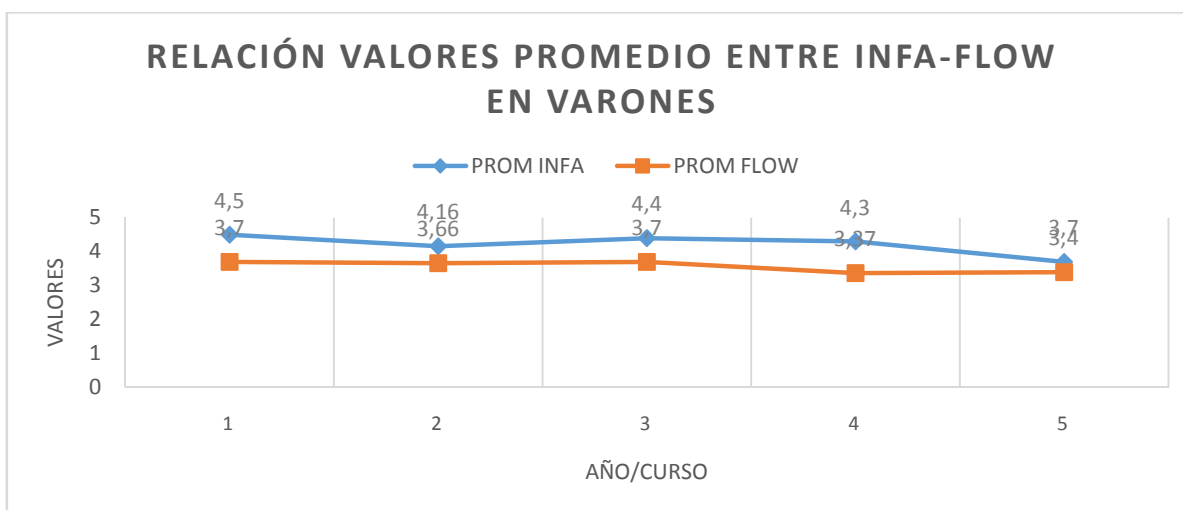
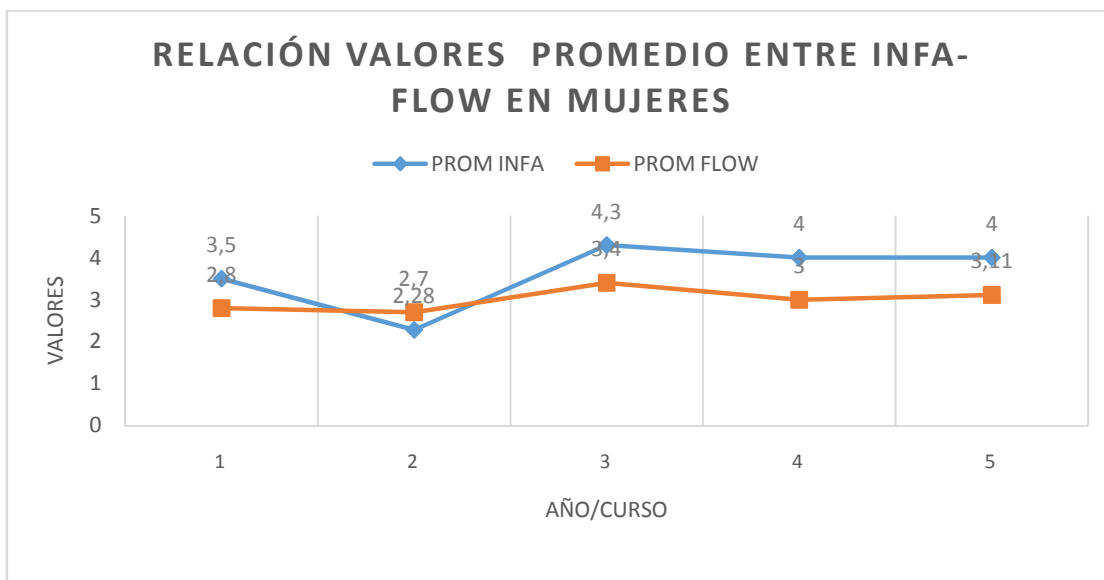


Gráfico 23: Relación entre los valores de promedio en varones entre la intención futura de realizar actividad física y el Flow.



Las mujeres expresan una relación similar a la anterior, sólo que encuentran un punto en común en 2° año, con un nivel bajo en ambas variables. En los demás años, la intención futura de realizar actividad física es superior, ya que presenta un nivel más alto que el Flow.

Gráfico 24: Relación entre los valores de promedio en mujeres entre la intención futura de realizar actividad física y el Flow.



Los valores en función de la moda total o general y las mujeres presentan casi las mismas características, donde el Flow expresa un nivel medio durante todos los años, y la intención futura de realizar actividad física asciende a un nivel muy alto en 3° año en los valores generales, y desciende a un nivel medio en 2° año sólo en las mujeres.

Gráfico 25: Relación entre los valores de moda total/general entre la intención futura de realizar actividad física y el Flow.

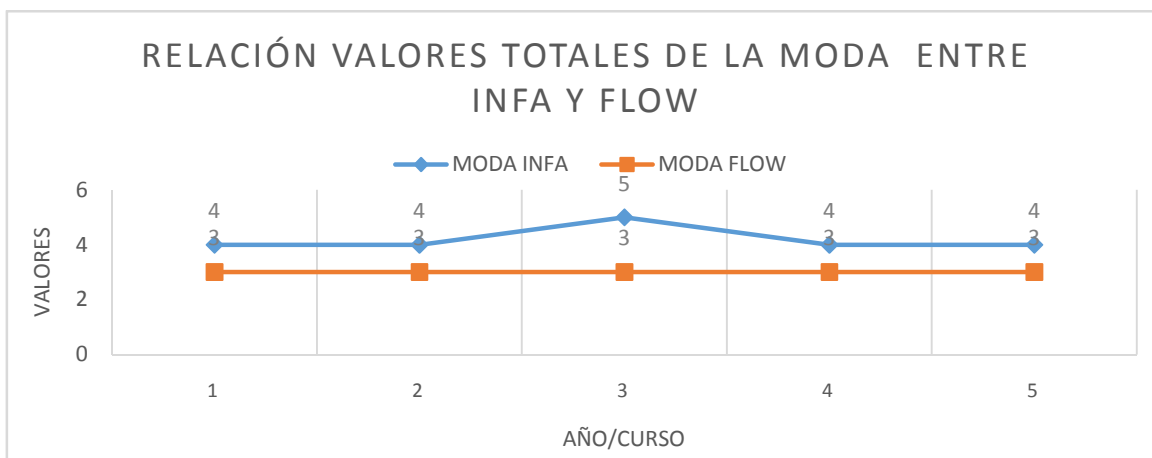
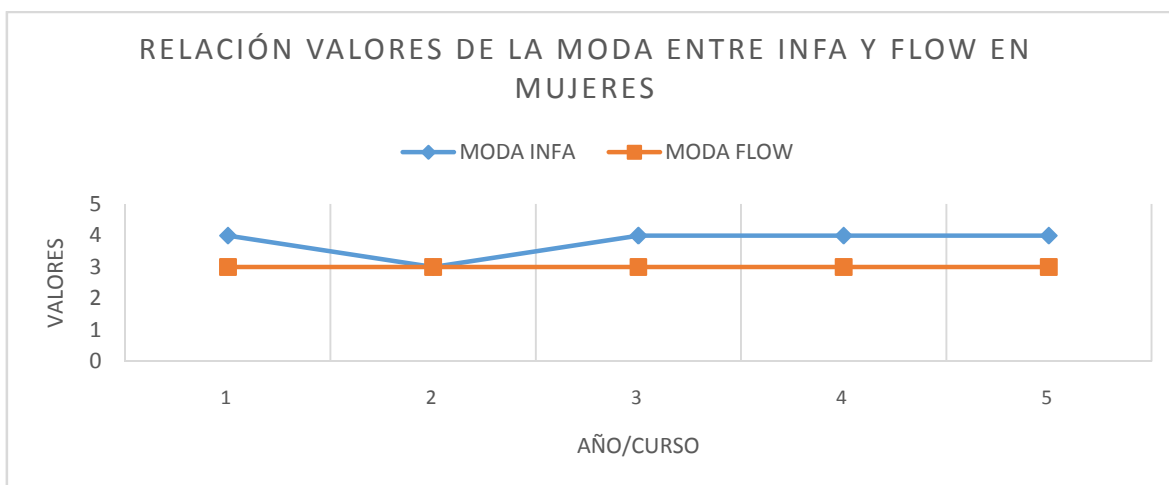
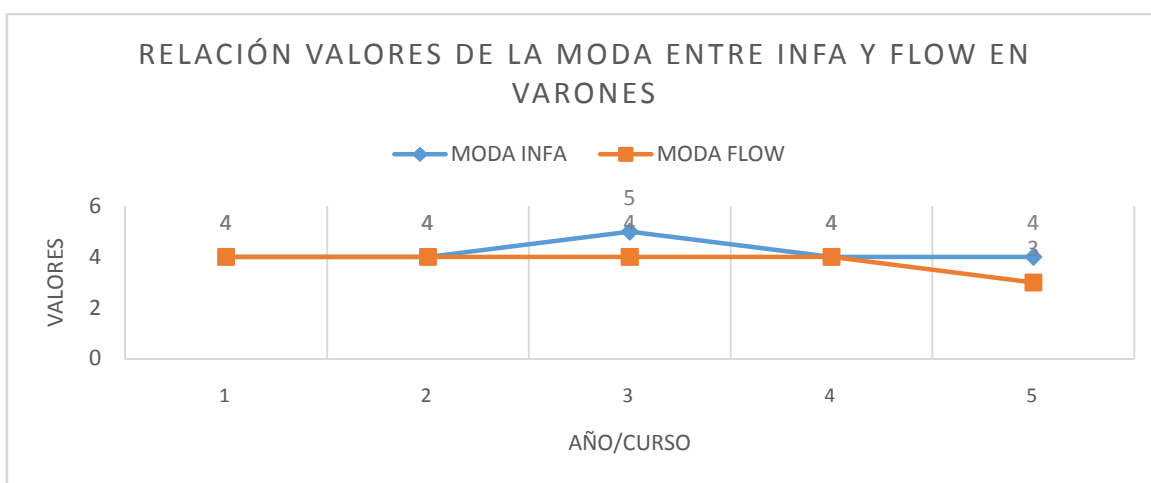


Gráfico 26: Relación entre los valores de moda en mujeres entre la intención futura de realizar actividad física y el Flow



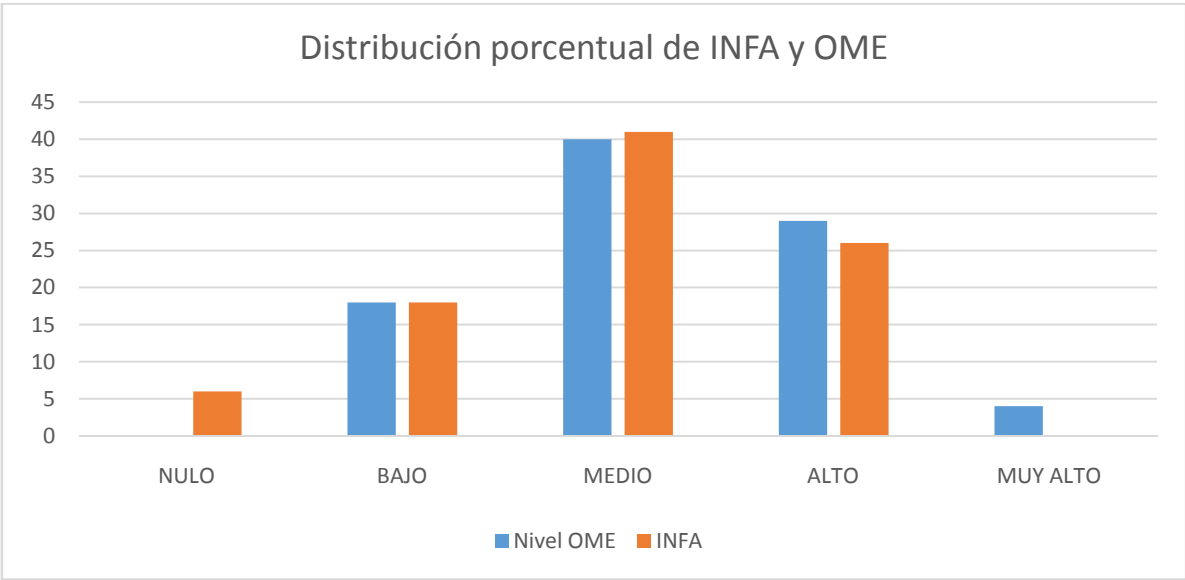
En los varones, se observa que ambas variables mantienen un nivel medio en 1°, 2° y 4° año, pero la variable intención futura de realizar actividad física presenta un nivel superior respecto del Flow en 3° año y las dos variables descienden en 5° año.

Gráfico 27: Relación entre los valores de moda en varones entre la intención futura de realizar actividad física y el Flow



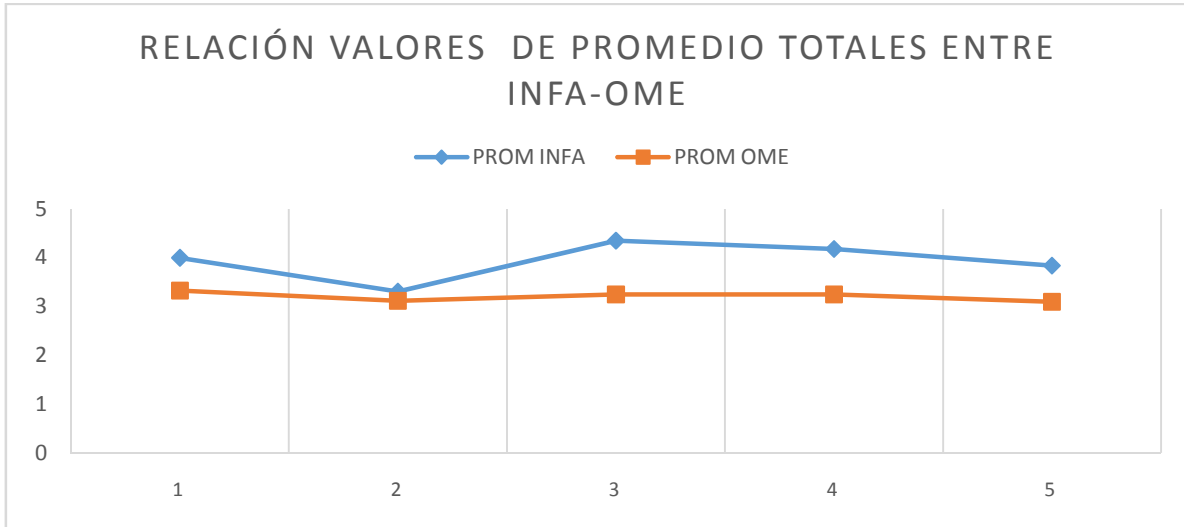
Siguiendo con el análisis de las relaciones entre variables, nos detenemos en la relación de la intención futura de realizar actividad física y la orientación motivacional hacia el ego, donde se observan porcentajes similares en los niveles bajo, medio y alto, en este último, es para destacar que la orientación motivacional hacia el ego es mayor que la intención futura de realizar actividad física; además, es para destacar que presentan porcentajes similares en niveles opuestos, ya que la intención futura presenta un 6% en el nivel nulo, y la orientación motivacional hacia el ego expone un 4% en el nivel muy alto.

Gráfico 28: Distribución porcentual de la variable Orientación motivacional hacia el ego en relación con la variable Intención futura de realizar actividad física.



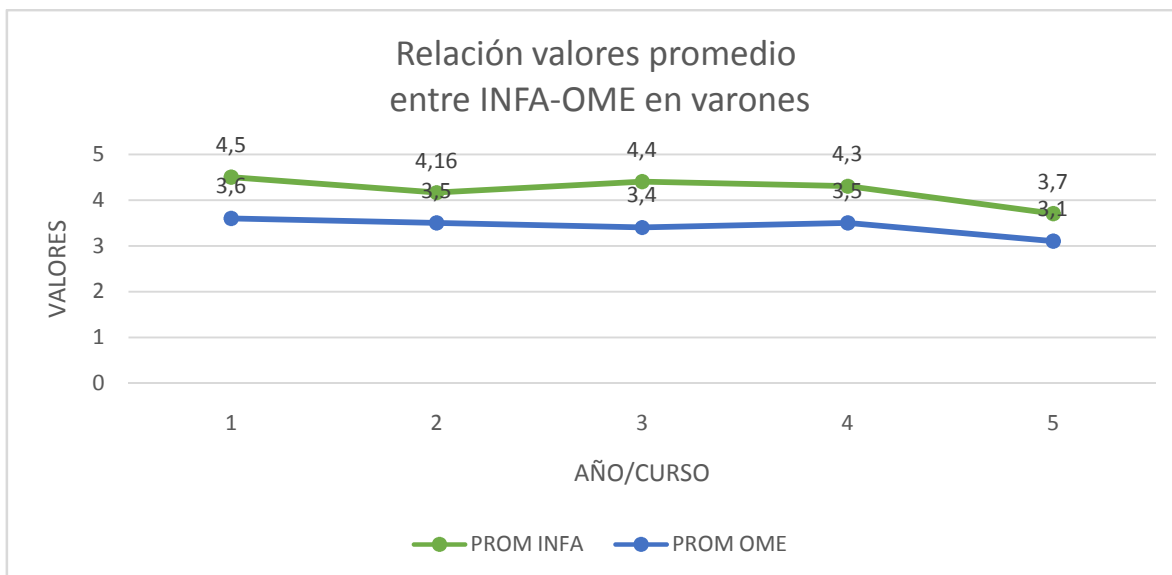
Por otro lado, los promedios generales /totales arrojan que la intención futura de realizar actividad física presenta un nivel alto, menos en 2° y 5° año que desciende a un nivel medio; y la orientación motivacional hacia el ego indica un nivel medio en todos los años.

Gráfico 29: Relación entre los valores de promedio totales/generales entre la intención futura de realizar actividad física y la orientación motivacional hacia el ego.



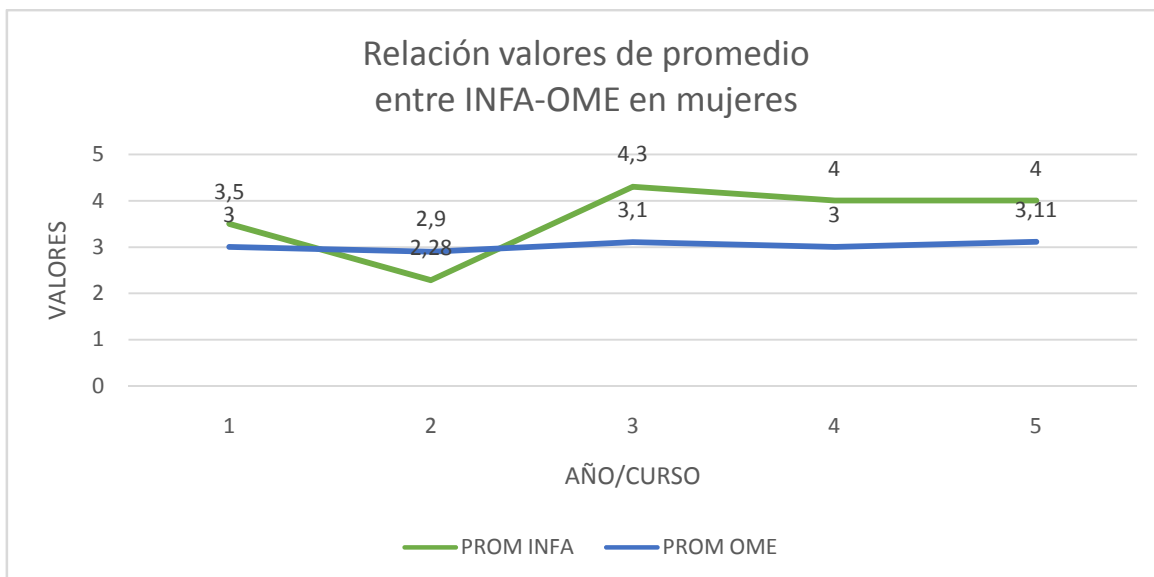
En los varones, estas variables mantienen su nivel de 1° a 4° año, presentando un nivel alto en la intención futura de realizar actividad física y un nivel medio en la orientación motivacional hacia el ego. En 5° año, ambas variables presentan un descenso, de esta manera la intención futura presenta un nivel medio y la orientación motivacional hacia el ego mantiene el nivel en el límite con el nivel bajo.

Gráfico 30: Relación entre los valores de promedio en varones entre la intención futura de realizar actividad física y la orientación motivacional hacia el ego.



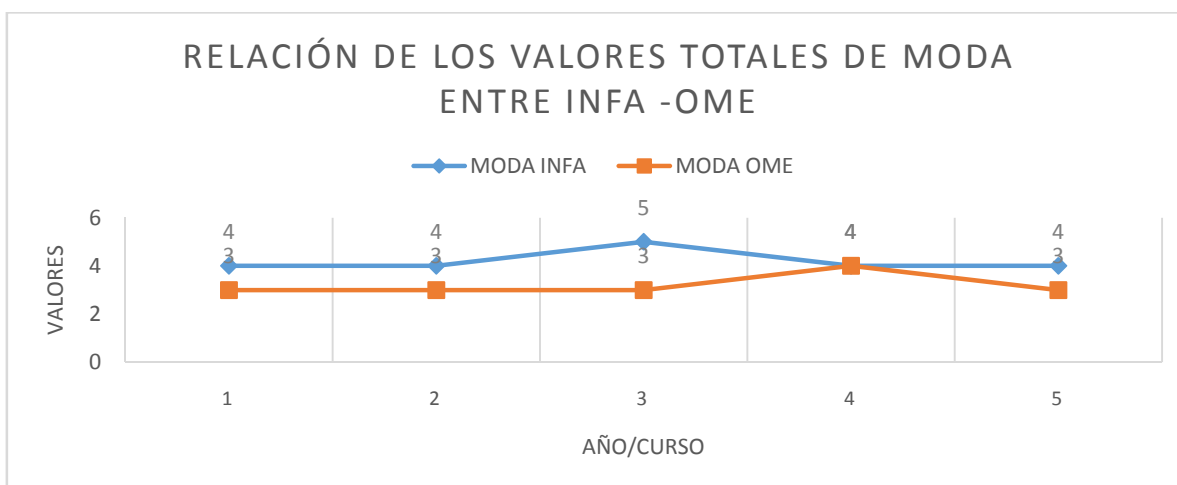
Así, las mujeres presentan otro comportamiento, con diferencias más pronunciadas, ya que, si bien la orientación motivacional hacia el ego mantiene un nivel medio en los cursos, menos en 2° año, que desciende a un nivel bajo; la intención futura de realizar actividad física presenta un descenso al nivel bajo en 2° año respecto al año anterior; y luego mantiene un nivel alto en los años subsiguientes.

Gráfico 31: Relación entre los valores de promedio en mujeres entre la intención futura de realizar actividad física y la orientación motivacional hacia el ego.



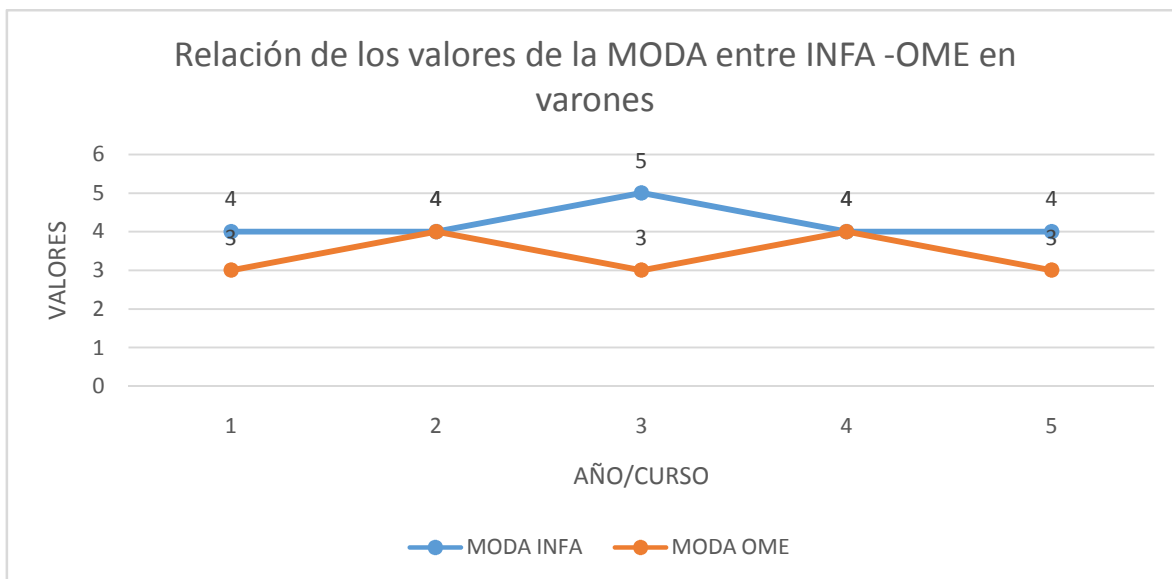
Tomando en cuenta los valores que más se repiten en forma general/total, se observa que la intención futura de realizar actividad física presenta un nivel alto en todos los años y se destaca el nivel muy alto que se expone en 3° año. Por otro lado, la orientación motivacional hacia el ego mantiene un nivel medio en casi todos los años, solo se destaca el nivel alto que presenta 4° año, coincidiendo con la otra variable.

Gráfico 32: Relación entre los valores de la moda totales/generales entre la intención futura de realizar actividad física y la orientación motivacional hacia el ego.



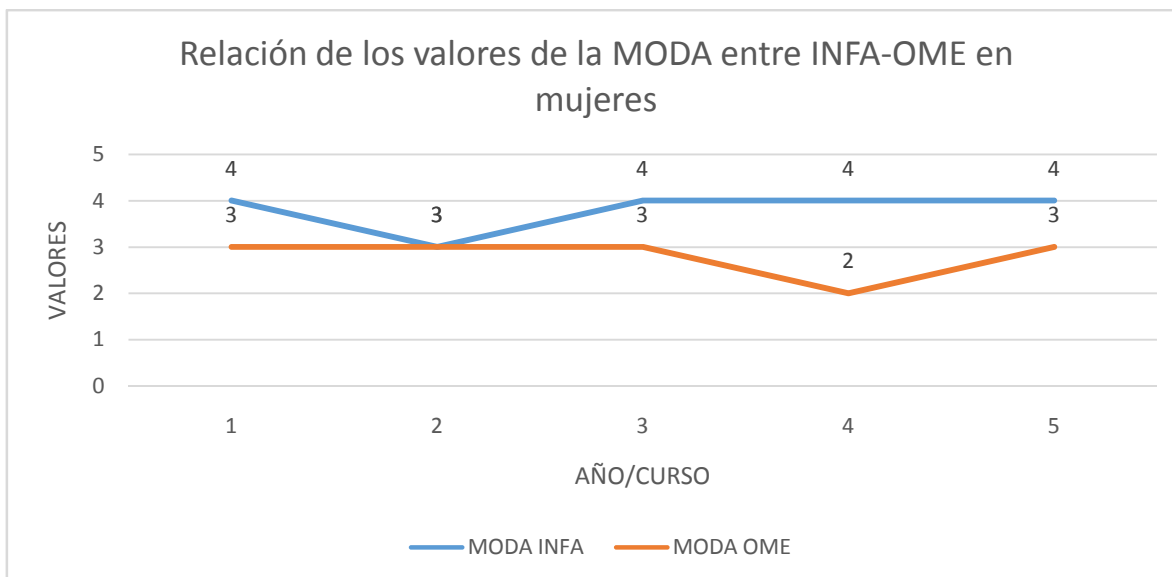
Los varones exponen el mismo comportamiento que en el cuadro anterior en la variable intención futura de realizar actividad física; y la orientación motivacional hacia el ego oscila entre el nivel medio y el nivel alto. Es para destacar lo que sucede en 3° año, donde se presenta un nivel muy alto de intención futura de actividad física y un nivel medio de orientación motivacional hacia el ego.

Gráfico 33: Relación entre los valores de la moda en varones entre la intención futura de realizar actividad física y la orientación motivacional hacia el ego.



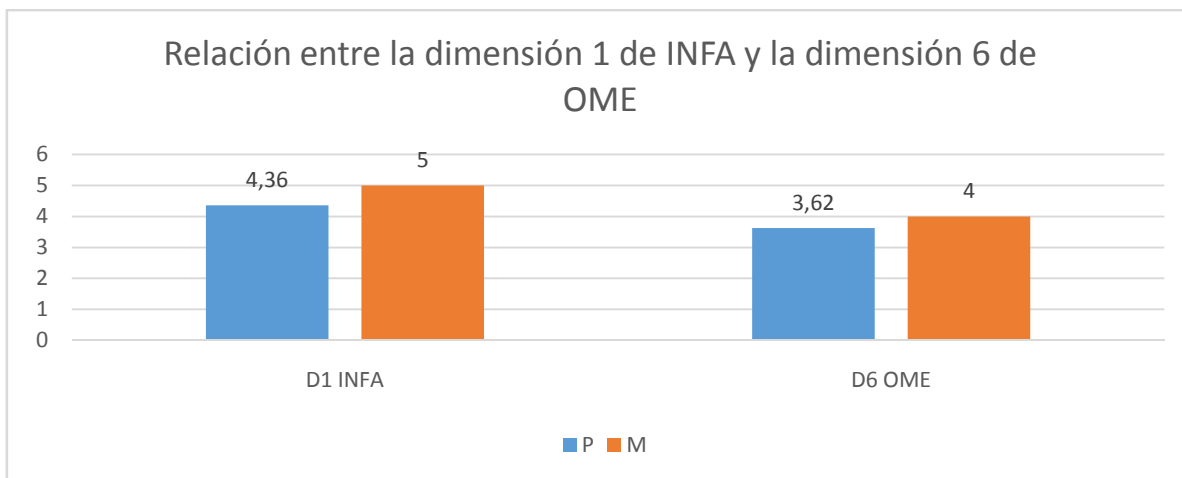
Ahora bien, las mujeres presentan un comportamiento distinto en este punto, la intención futura de actividad física indica un nivel alto en todos los cursos, menos en 2° año, que expone un nivel medio. La orientación motivacional hacia el ego mantiene un nivel medio en todos los cursos, menos en 4° año, donde presenta un nivel bajo.

Gráfico 34: Relación entre los valores de la moda en mujeres entre la intención futura de realizar actividad física y la orientación motivacional hacia el ego.



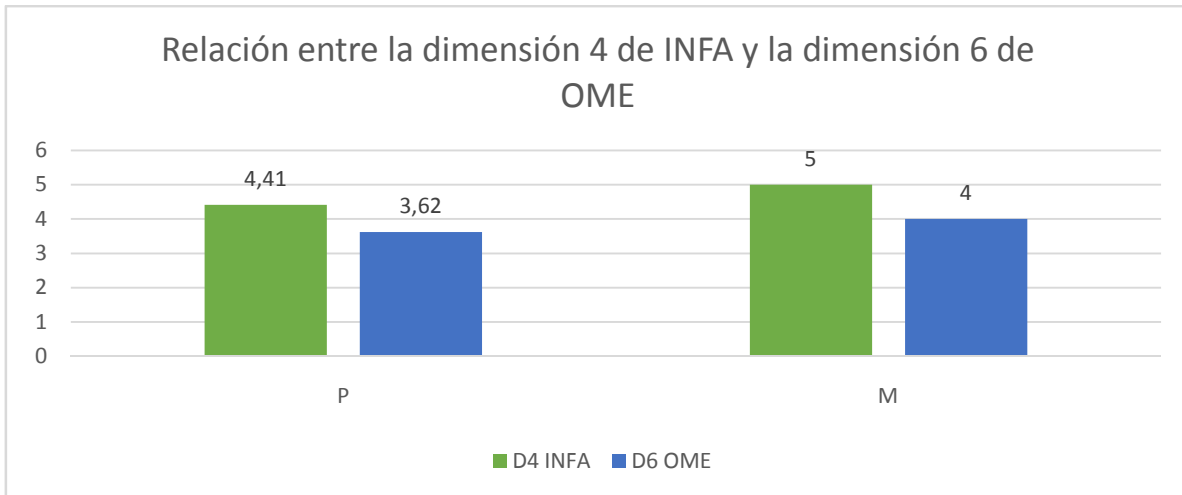
La dimensión 1 de la intención futura de realizar actividad física refiere al nivel de acuerdo en el interés por el desarrollo de la forma física, y en relación con la dimensión 6 de la orientación motivacional hacia el ego, que refiere al nivel de acuerdo en que el éxito se logra cuando se obtiene la puntuación más alta se observa que tanto en el promedio como en la moda, la dimensión 1 de la intención futura presenta un porcentaje mayor que la dimensión 6 de OME.

Gráfico 35: Relación entre los valores de la moda y promedio totales entre la dimensión 1 de la variable intención futura de realizar actividad física y la dimensión 6 de la variable orientación motivacional hacia el ego.



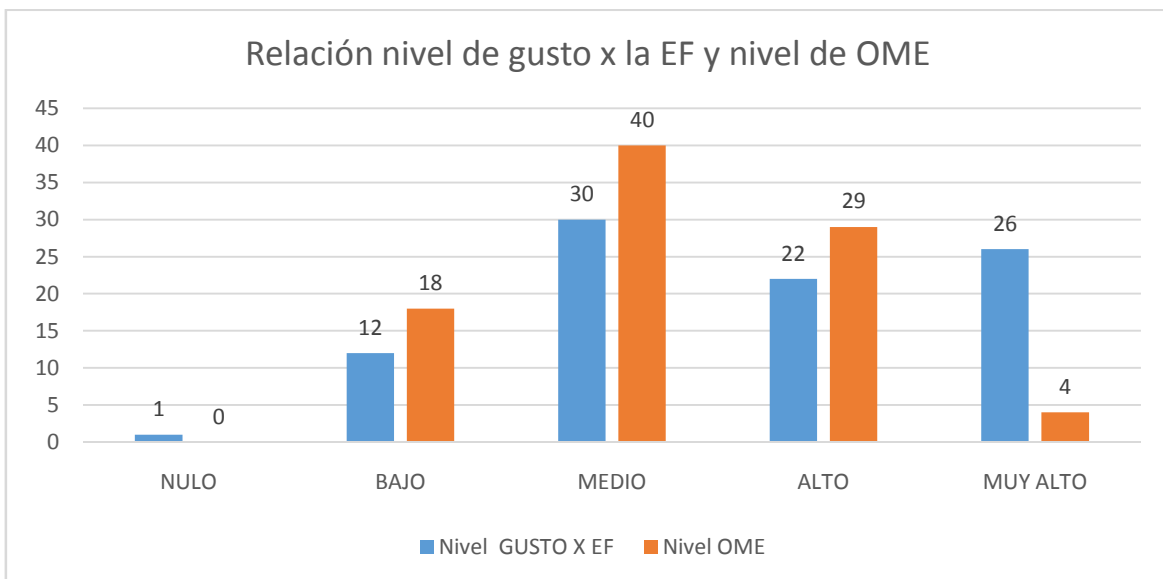
Con la propuesta de una mirada más aguda, la dimensión 4 de la intención futura de realizar actividad física refiere al nivel de acuerdo en el gusto por mantenerse físicamente activo al terminar la escuela, y en relación con la dimensión 6 de la orientación motivacional hacia el ego, que refiere al nivel de acuerdo en que el éxito se logra cuando se obtiene la puntuación más alta se observa el mismo comportamiento que en la relación anterior, es decir, el promedio y la moda de la dimensión 1 de la intención futura presenta un porcentaje mayor que la dimensión 6 de OME.

Gráfico 36: Relación entre los valores de la moda y promedio totales entre la dimensión 4 de la variable intención futura de realizar actividad física y la dimensión 6 de la variable orientación motivacional hacia el ego.



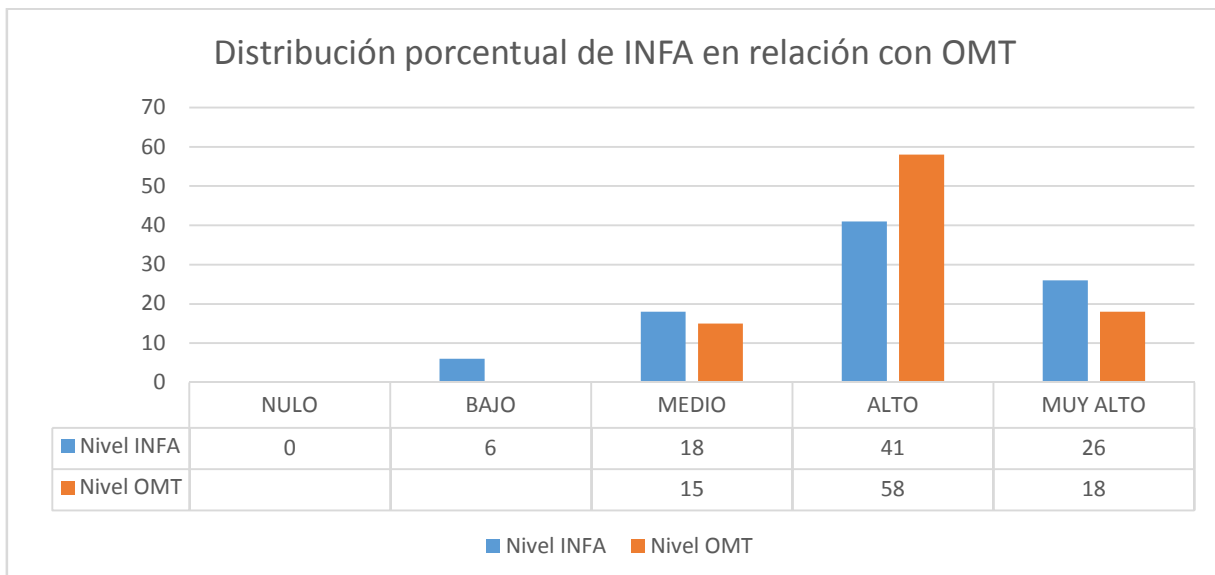
La variable gusto por la educación física presenta un porcentaje inferior a la orientación motivacional hacia el ego en los niveles de mayor distribución porcentual (bajo, medio y alto); se destaca la diferencia que se presenta en el nivel muy alto, donde el gusto por la educación física presenta un valor de 26 y la orientación motivacional hacia el ego tiene un valor de 4.

Gráfico 37: Distribución porcentual entre la variable orientación motivacional hacia el ego y la variable Gusto por la educación física.



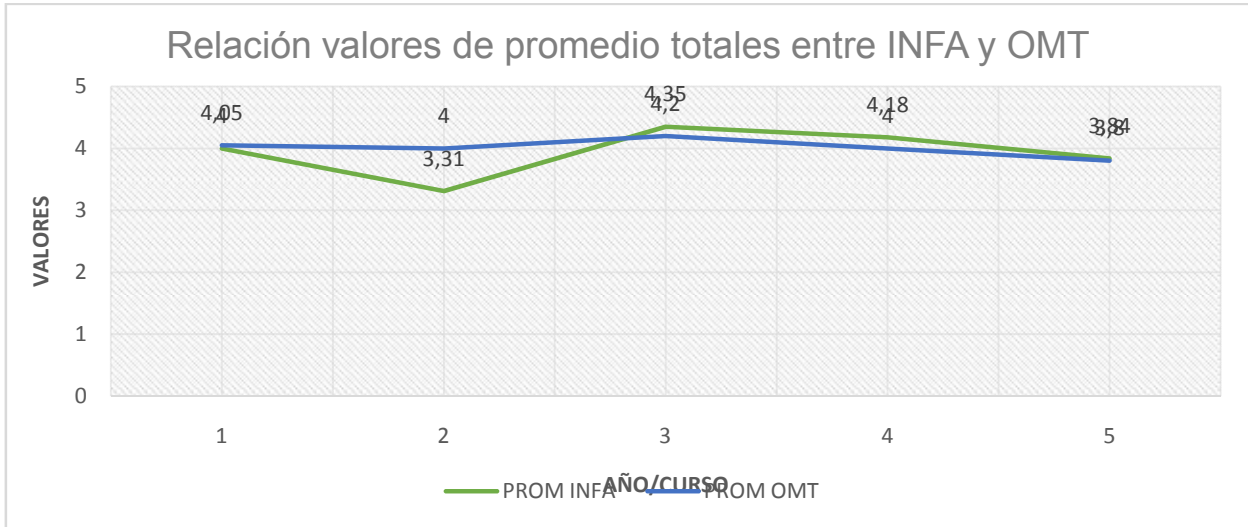
Ahora el análisis repara en las relaciones entre variables intención futura de realizar actividad física y la orientación motivacional hacia la tarea, donde se observa una concentración importante de ambas variables en el nivel alto, seguidas por el nivel muy alto. En el nivel alto la orientación motivacional hacia la tarea es mayor que la intención futura, en el nivel muy alto el comportamiento de las variables es opuesta a la situación anterior, la intención futura es mayor a la orientación motivacional hacia la tarea.

Gráfico 38: Distribución porcentual de la variable Orientación motivacional hacia la tarea en relación con la variable Intención futura de realizar actividad física.



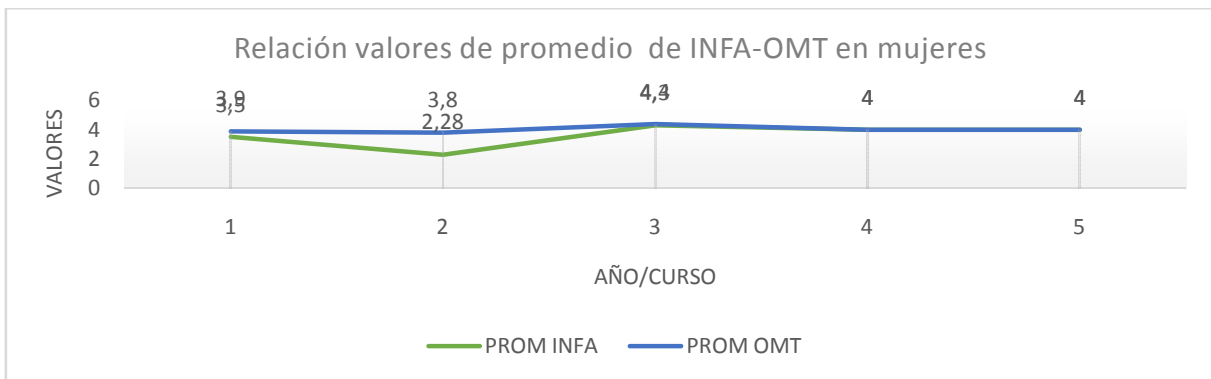
En función a los valores de promedio totales/generales, se observa que la orientación motivacional hacia la tarea y la intención futura de actividad física presentan el mismo comportamiento en 1°, 3° y 4° año expresando un nivel alto, en 5° año ambas variables expresan un nivel medio; y difieren en 2° año con un nivel medio de intención futura y un nivel alto de orientación motivacional hacia la tarea.

Gráfico 39: Relación entre los valores de promedio totales/generales entre la intención futura de realizar actividad física y la orientación motivacional hacia la tarea.



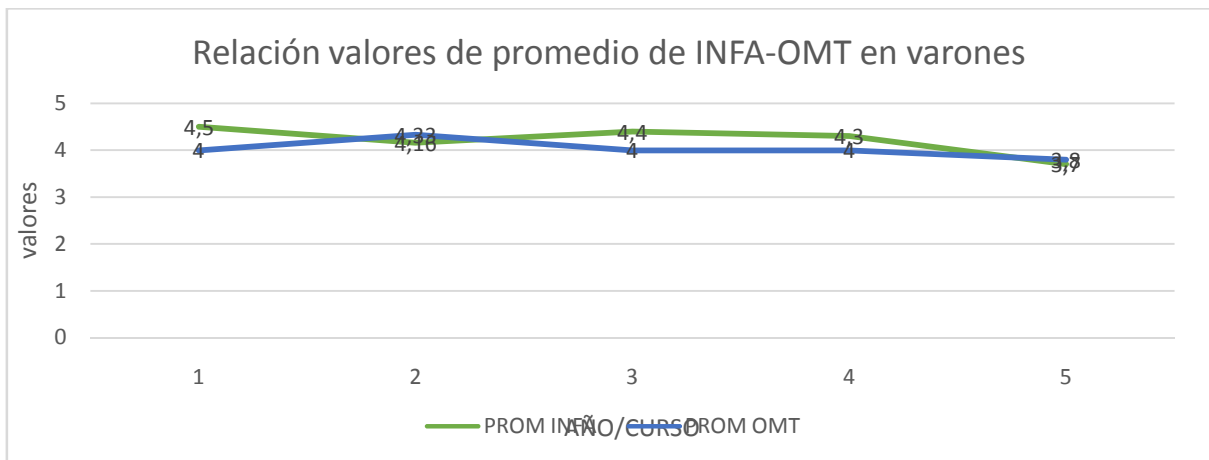
Los promedios en las mujeres en función de la relación de estas dos variables arrojan que se comportan de igual manera en 3°, 4° y 5° año con un nivel alto; expresan un nivel medio en 1° año, y en 2° año se marca una diferencia entre una variable y otra, donde la intención futura indica un nivel medio y la orientación motivacional hacia la tarea expresa un nivel bajo.

Gráfico 40: Relación entre los valores de promedio en mujeres entre la intención futura de realizar actividad física y la orientación motivacional hacia la tarea.



Los promedios en varones en función de estas variables expresan el mismo comportamiento a lo largo de los años, donde exponen un nivel alto de 1° a 4° año y desciende a un nivel medio en 5° año.

Gráfico 41: Relación entre los valores de promedio en varones entre la intención futura de realizar actividad física y la orientación motivacional hacia la tarea.



La moda general y la moda en varones en relación a estas dos variables expresan el mismo comportamiento, esto es, valores de nivel alto en ambas variables, y se destaca la expresión de valor en 3° año con un nivel muy alto en la intención futura de realizar actividad física.

Gráfico 42: Relación entre los valores de la moda totales/generales entre la intención futura de realizar actividad física y la orientación motivacional hacia la tarea.

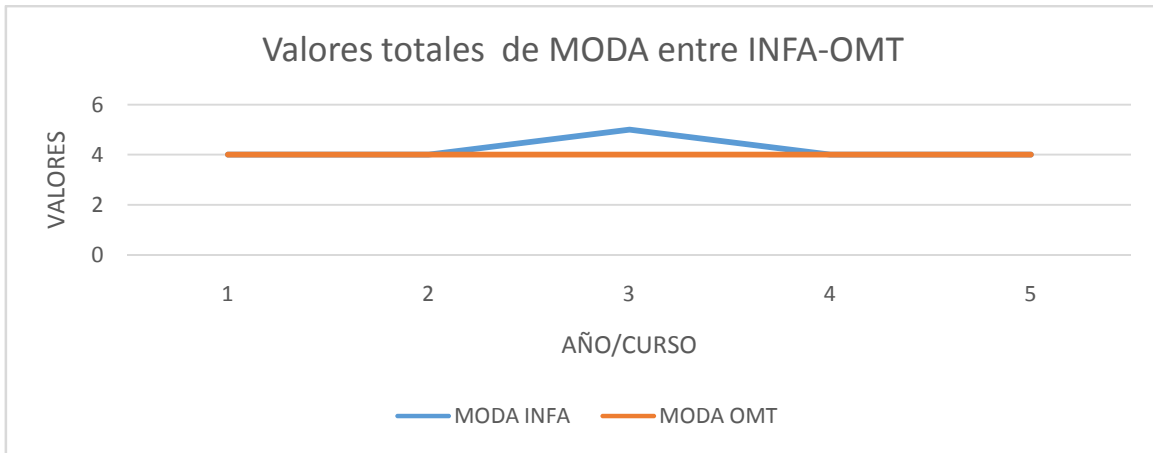
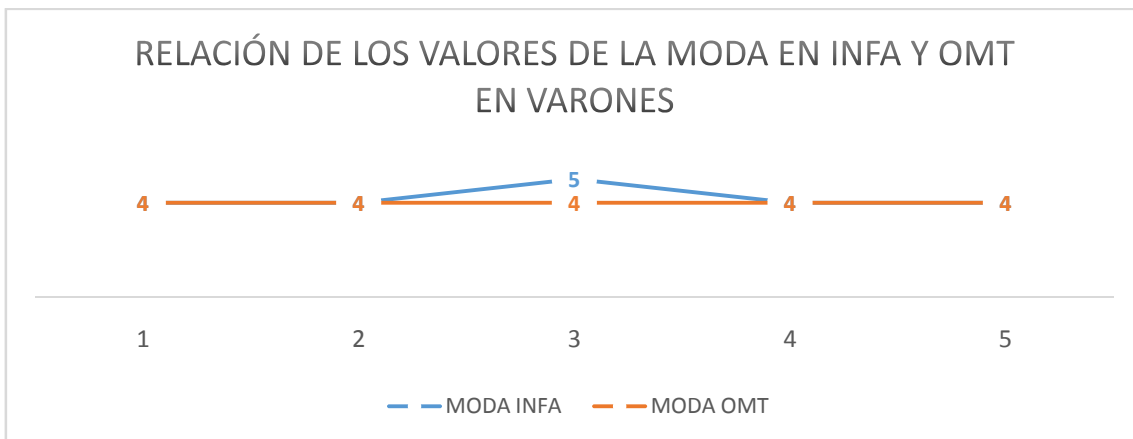
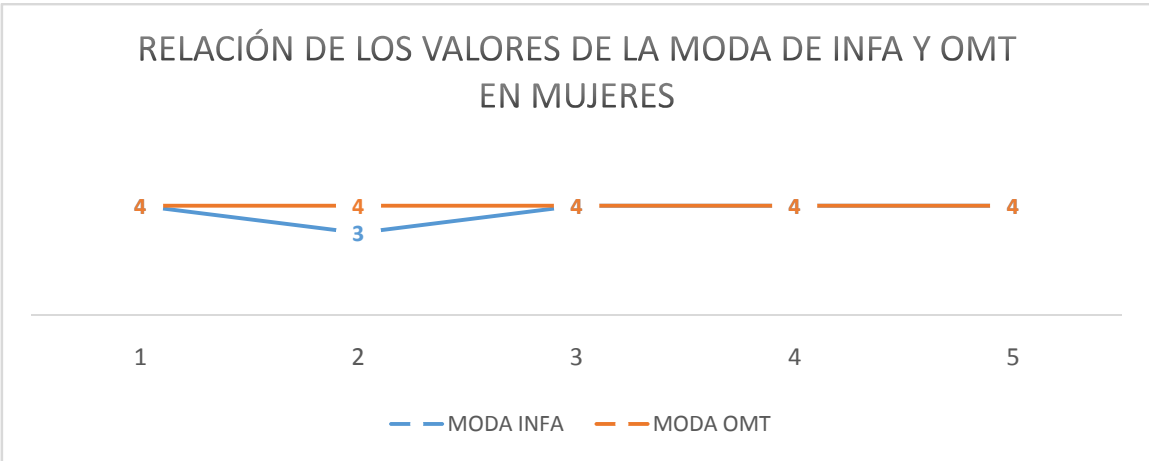


Gráfico 43 Relación entre los valores de la moda en varones entre la intención futura de realizar actividad física y la orientación motivacional hacia la tarea.



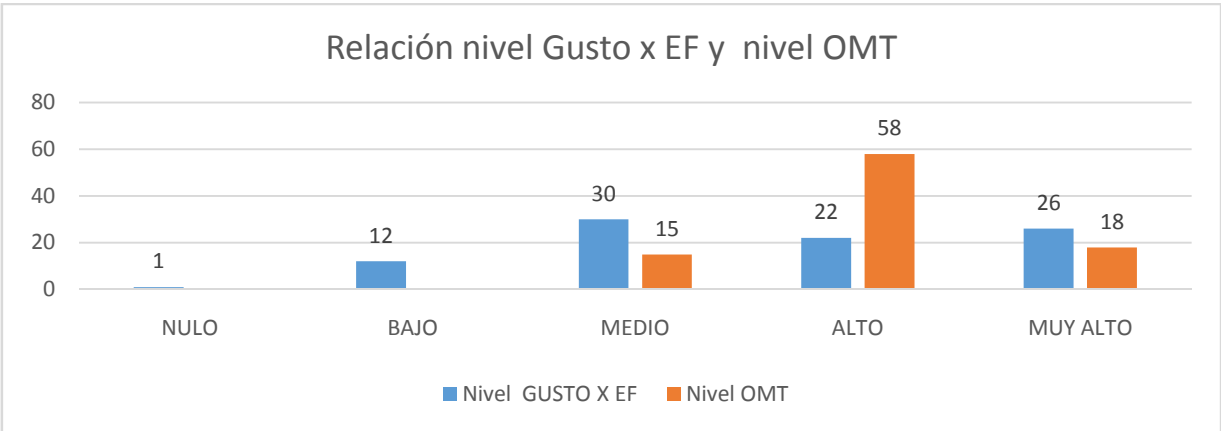
En las mujeres el comportamiento de la moda es similar en tanto el nivel manifestado de la orientación motivacional hacia la tarea, con un nivel alto en todos los años; y la intención futura de actividad física indica la misma expresión, aunque en 2° año esta variable desciende a un nivel medio.

Gráfico 43: Relación entre los valores de la moda en mujeres entre la intención futura de realizar actividad física y la orientación motivacional hacia la tarea.



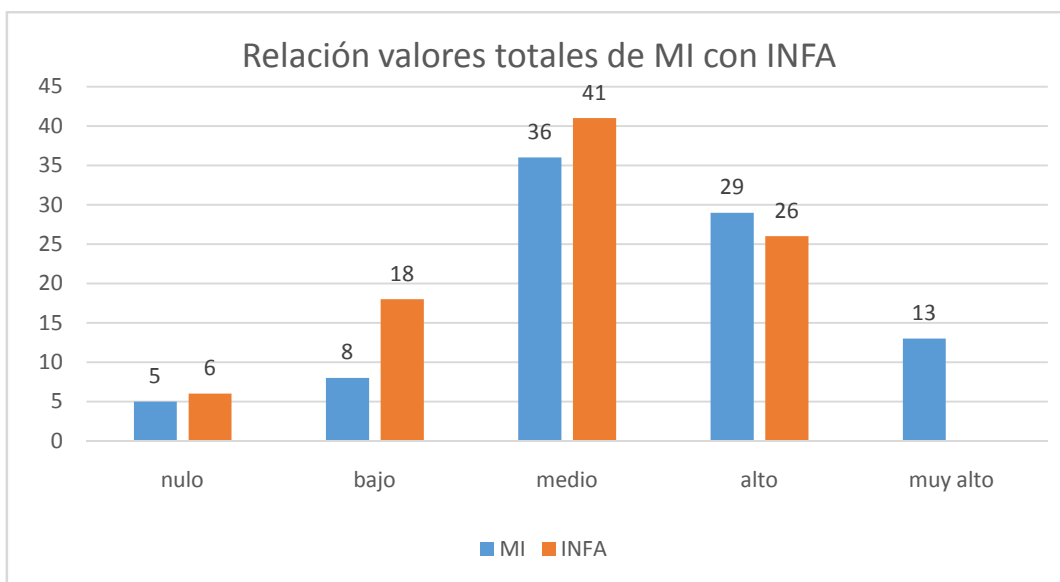
La relación de las variables gusto por la educación física y orientación motivacional hacia la tarea presenta diferencias distributivas en cada nivel, es mayor el valor del gusto por la educación física que la orientación hacia la tarea en el nivel medio y en el nivel muy alto; en cambio, es muy grande la diferencia que se evidencia en el nivel alto, ya que la orientación motivacional hacia la tarea presenta un valor de 48 contra un valor de 22 de intención futura.

Gráfico 44: Distribución porcentual entre la variable orientación motivacional hacia la tarea y la variable Gusto por la educación física.



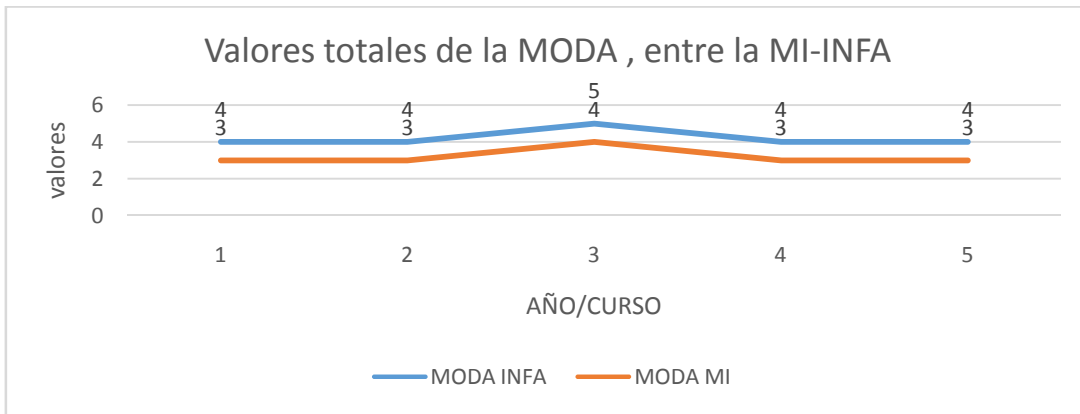
A continuación se exponen las relaciones de la intención futura de realizar actividad física con la motivación intrínseca. En primer lugar, se observa que la variable intención futura es mayor que la motivación intrínseca en el nivel nulo, bajo y medio; en tanto en el nivel alto, la motivación intrínseca presenta mayor valor con respecto a la intención futura; y se destaca en el nivel muy alto sólo la expresión de la motivación intrínseca.

Gráfico 45: Distribución porcentual de la variable Motivación intrínseca en relación con la variable Intención futura de realizar actividad física.



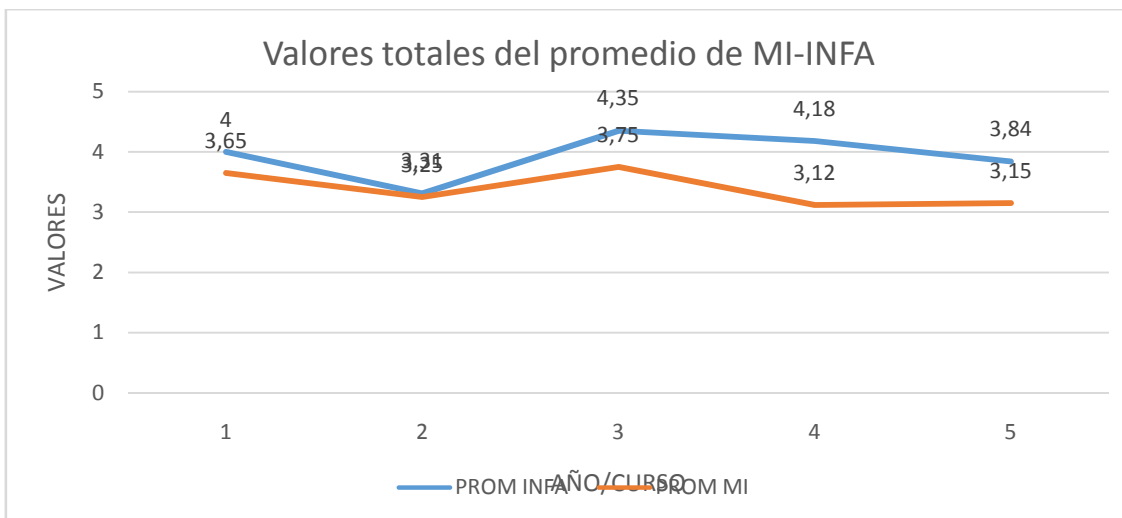
En lo que refiere a expresiones de la moda general se advierte el mismo comportamiento en distintos niveles, la motivación intrínseca mantiene un nivel medio en todos los cursos, menos en 3° año, donde presenta un nivel alto; lo mismo sucede en la variable intención futura de realizar actividad física, en el que se mantiene un nivel alto en todos los cursos, menos en 3°, donde expone un nivel muy alto.

Gráfico 46: Relación entre los valores de la moda totales entre la intención futura de realizar actividad física y la motivación intrínseca.



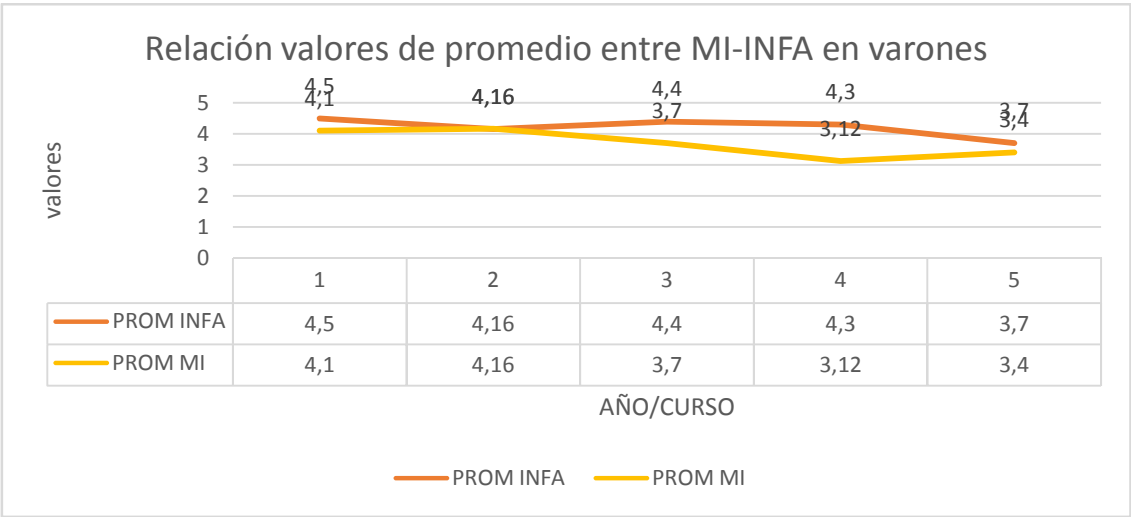
En tanto, los promedios generales arrojan que la motivación intrínseca indica un nivel medio en todos los cursos, y la intención futura oscila de un nivel alto en 1° año, a un nivel medio en 2° año, luego asciende al nivel inmediato superior en 3° y 4° año, para terminar con un nivel medio en 5° año.

Gráfico 47: Relación entre los valores del promedio totales entre la intención futura de realizar actividad física y la motivación intrínseca.



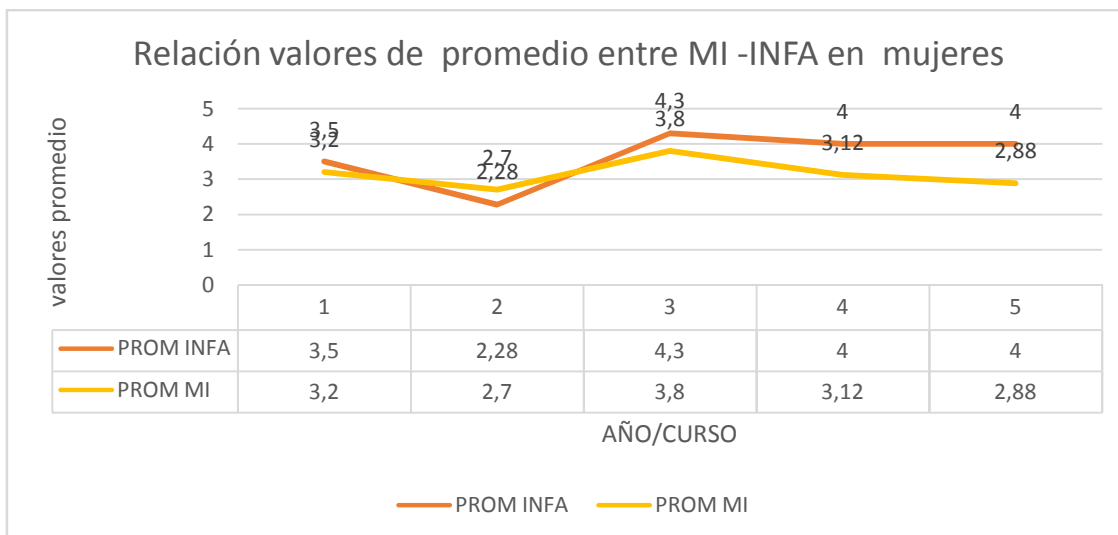
Los promedios en los varones presentan un nivel alto en ambas variables en 1° y 2° año; luego se diferencian en tanto la motivación intrínseca desciende a un nivel medio y la intención futura sostiene un nivel alto. Ambas variables se encuentran en 5° año con un valor de nivel medio.

Gráfico 48: Relación entre los valores del promedio en varones entre la intención futura de realizar actividad física y la motivación intrínseca.



Los promedios en las mujeres indican que en los últimos años de la escuela secundaria se evidencia un nivel alto de intención futura, en tanto la motivación intrínseca oscila entre el nivel medio y bajo. Además, en 1° año se observa un nivel medio y en 2° año un nivel bajo en ambas variables.

Gráfico 49: Relación entre los valores del promedio en mujeres entre la intención futura de realizar actividad física y la motivación intrínseca.



La expresión de la moda en la relación de estas variables muestra el mismo comportamiento a lo largo de los cursos en varones y en mujeres, sólo se diferencian por los niveles en los que fluctúan. En las mujeres se observa que los niveles presentados son medio y alto; y por otro lado, los niveles en los varones oscilan entre muy alto y medio.

Gráfico 50: Relación entre los valores de la moda en mujeres entre la intención futura de realizar actividad física y la motivación intrínseca.

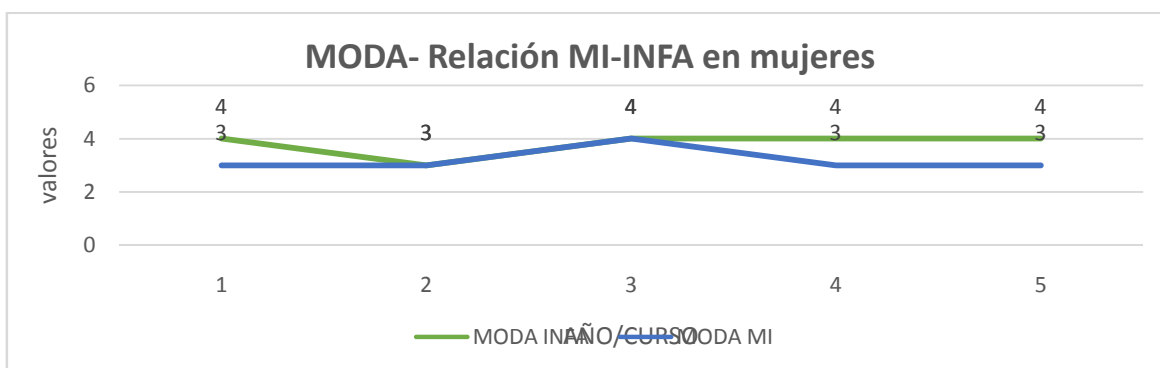
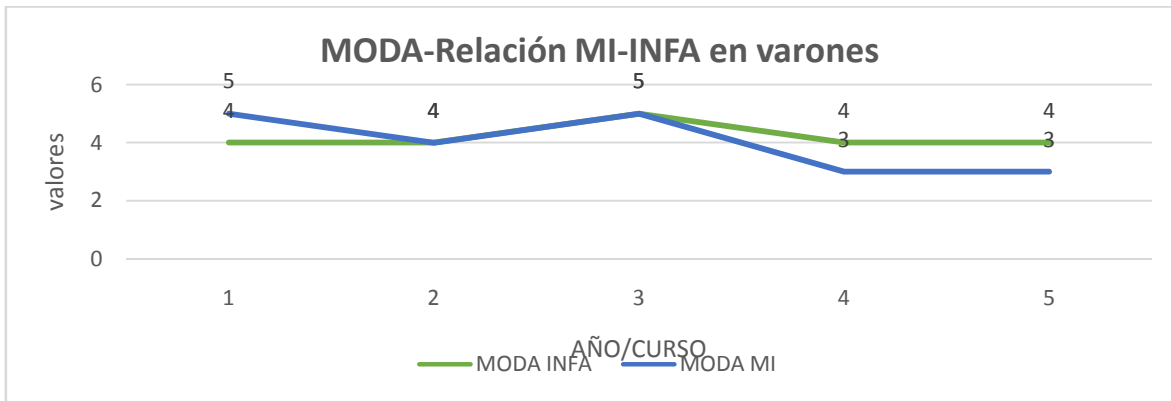
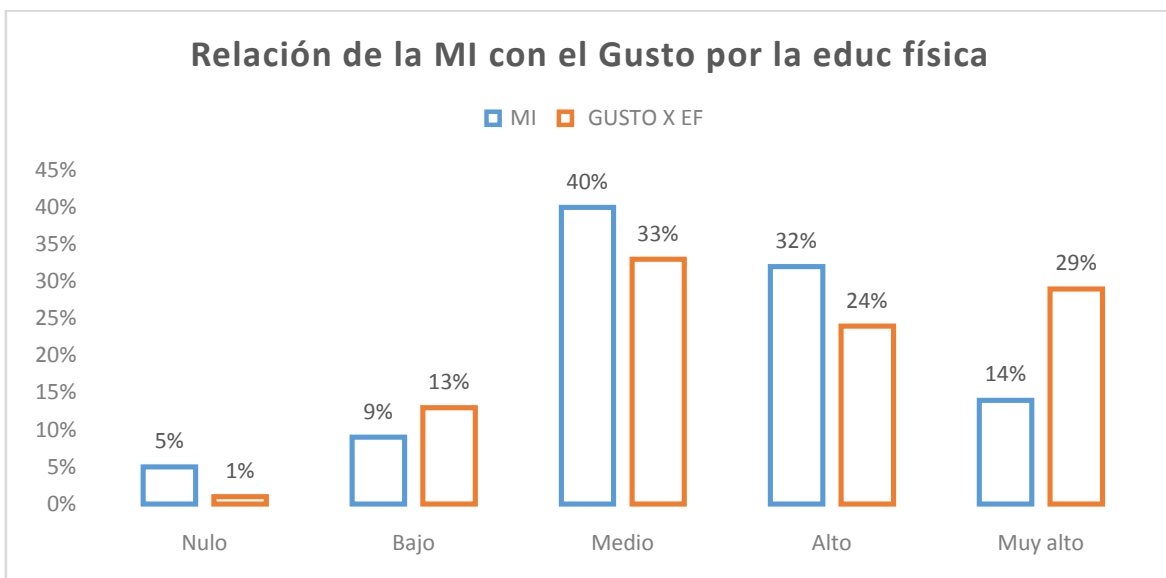


Gráfico 51: Relación entre los valores de la moda en varones entre la intención futura de realizar actividad física y la motivación intrínseca.



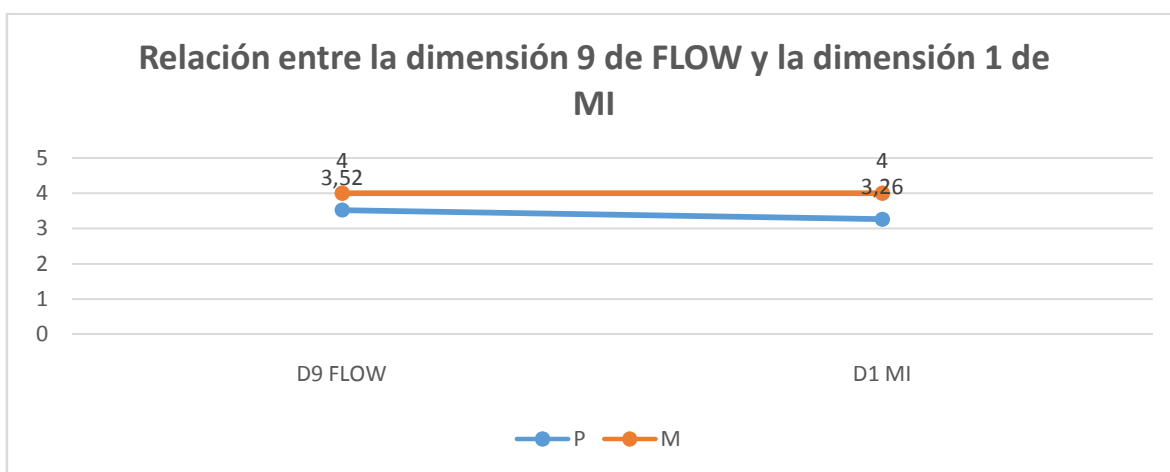
Otro punto es la relación que presenta la variable motivación intrínseca con la variable gusto por la educación física; aquí se observa que en el nivel medio y bajo la variable motivación intrínseca es mayor que el gusto por la educación física. Esta se repite en el nivel nulo; y se revierte la situación en el nivel bajo y muy alto, donde el gusto por la educación física es mayor que la motivación intrínseca.

Gráfico 52: Relación entre la variable Motivación intrínseca con la variable Gusto por la educación física



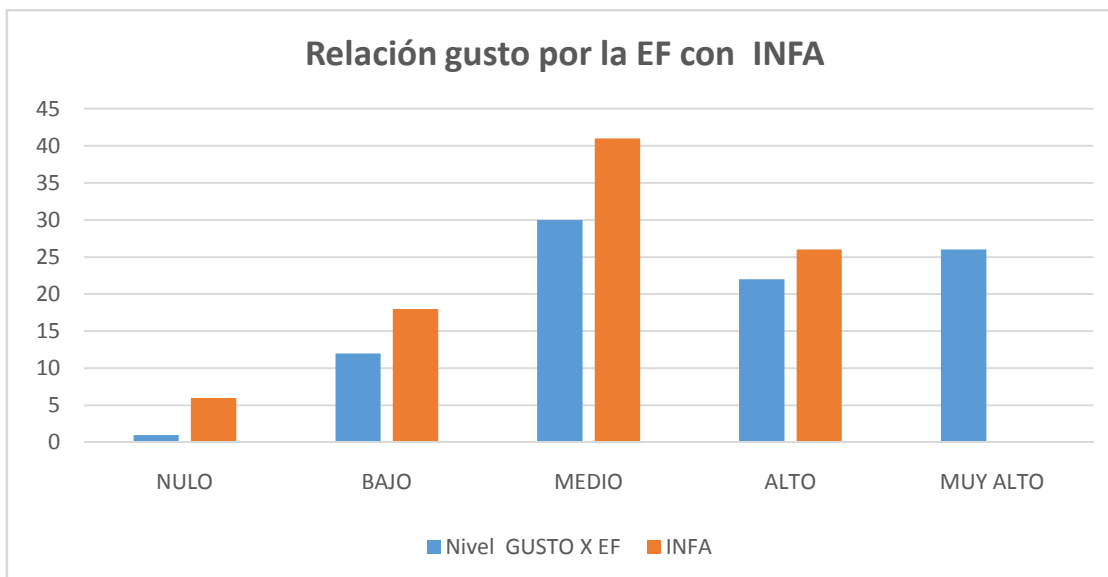
Por otra parte, la relación entre la dimensión 9 de la variable Flow, que refiere al nivel de experiencia Autotélica y la dimensión 1 de la motivación intrínseca, que refiere al nivel de acuerdo en participar en la clase porque es divertido, se observa el mismo comportamiento en función al nivel que presentan, ya que los valores de la moda arrojan un nivel alto y el promedio un nivel medio en ambas variables.

Gráfico 53: Relación entre la dimensión 9 de la variable Flow y la dimensión 1 de la variable Motivación Intrínseca



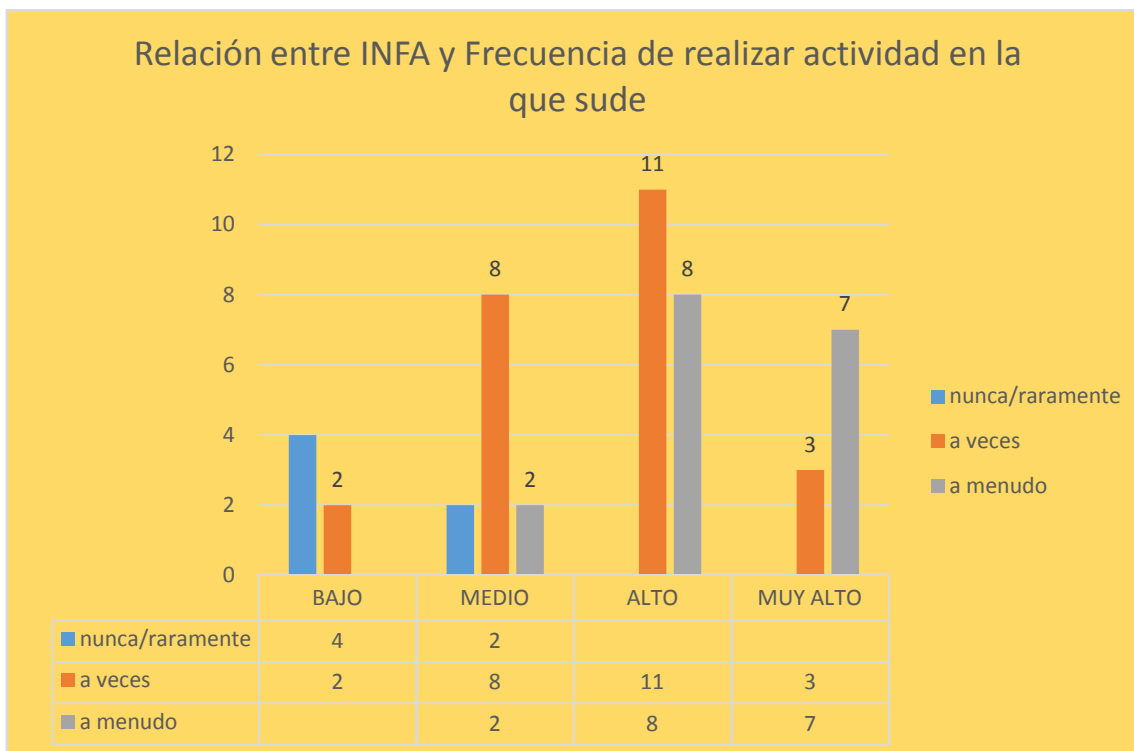
La relación entre la intención futura de realizar actividad física con el gusto por la Educación Física indica que en todos los niveles, la intención futura presenta mayor porcentaje que el gusto por la educación física. Se destaca el nivel muy alto, donde no se presenta ningún valor de intención futura, y un valor de 26% de gusto por la educación física.

Gráfico 54: Relación entre la variable Gusto por la Educación Física y la variable Intención futura de realizar actividad física



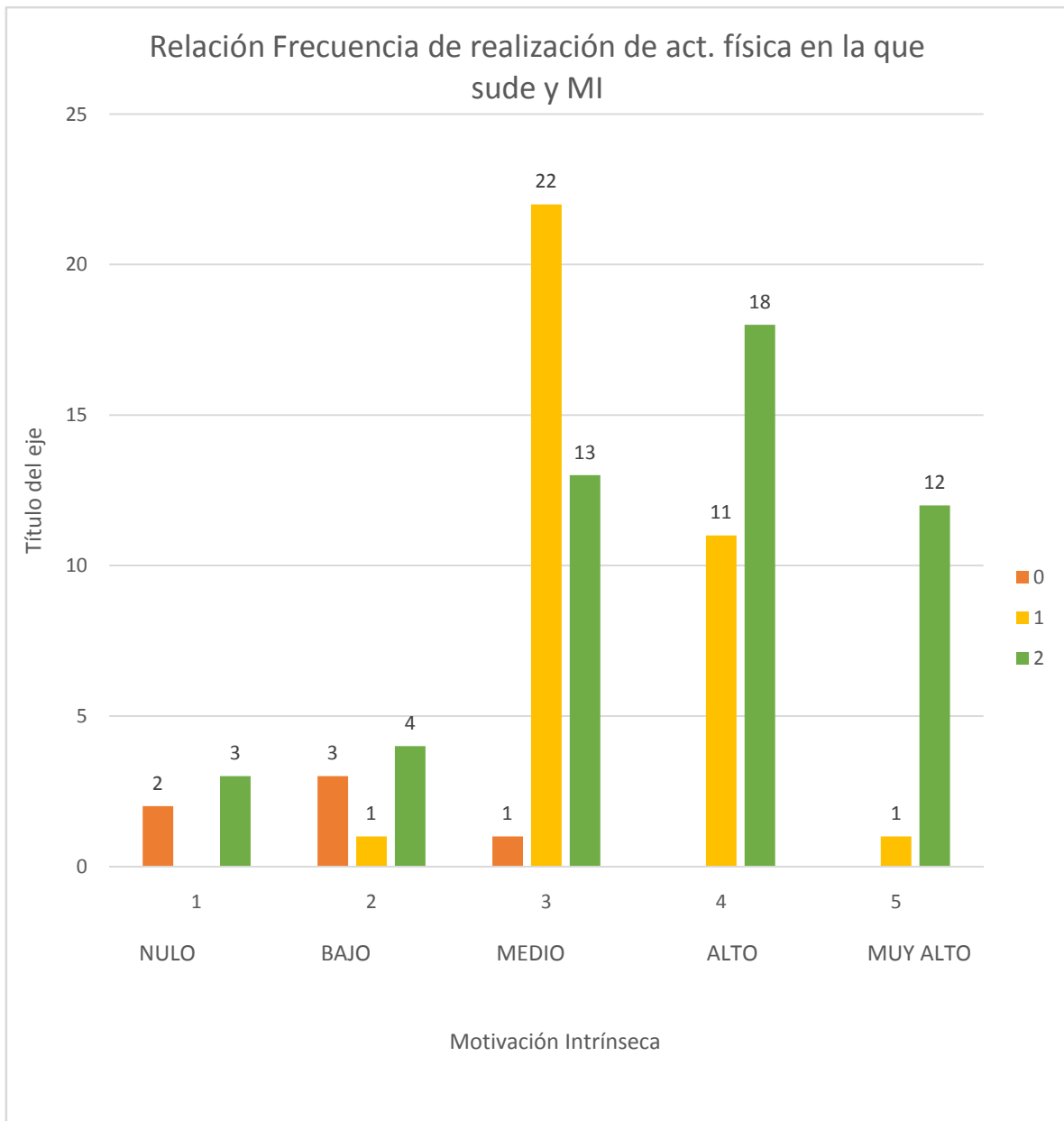
La relación de las variables Frecuencia de realizar actividad en la que se sude y la variable de Intención futura de actividad física expresa que los alumnos que tienen alto y muy alto valor en intención futura realizan frecuentemente actividad en la que sudan. Esto es, en el nivel alto de intención futura, 11 alumnos a veces realizan actividad en la que sudan y 8 la realizan a menudo. En tanto en el nivel muy alto se evidencia que 7 alumnos realizan a menudo este tipo de actividad y 3 sólo a veces. En el nivel medio, 2 alumnos realizan actividad en la que sudan a veces y otros 2 a menudo; 8 alumnos practican esta actividad a menudo. En el nivel bajo de Intención futura de práctica de actividad física, 4 alumnos sostienen que raramente o nunca realizan actividad en la que sudan, y 2 la practican a veces.

Gráfico 55: Relación entre la variable Frecuencia semanal de realizar actividad física en la que sude y la variable Intención futura de realizar actividad física



La relación de la variable frecuencia de realización de actividad física en la que se llegue a sudar y la motivación intrínseca expresa que en el nivel muy alto de motivación intrínseca, 12 alumn@s realizan actividad en la que suden y 1 a veces. En el nivel alto, 18 alumn@s practican esta actividad a menudo y 11 a veces. En el nivel medio de motivación intrínseca, 22 alumn@s practican actividad en la que suden a veces, 13 alumn@s a menudo, y sólo 1 sostiene que nunca o raramente. En el nivel bajo de motivación intrínseca, 4 alumn,qs manifiestan realizar actividad en la que suden a menudo, 1 alumn@ a veces, y 3 alumn@s sostiene que nunca o raramente realizan este tipo de actividad. En el nivel nulo de motivación intrínseca, 3 alumn@s realizan a menudo actividad en la que suden, y solo 1 manifiesta que nunca o raramente.

Gráfico 56: Relación entre la variable variable frecuencia de realización de actividad física en la que se llegue a sudar y la motivación intrínseca

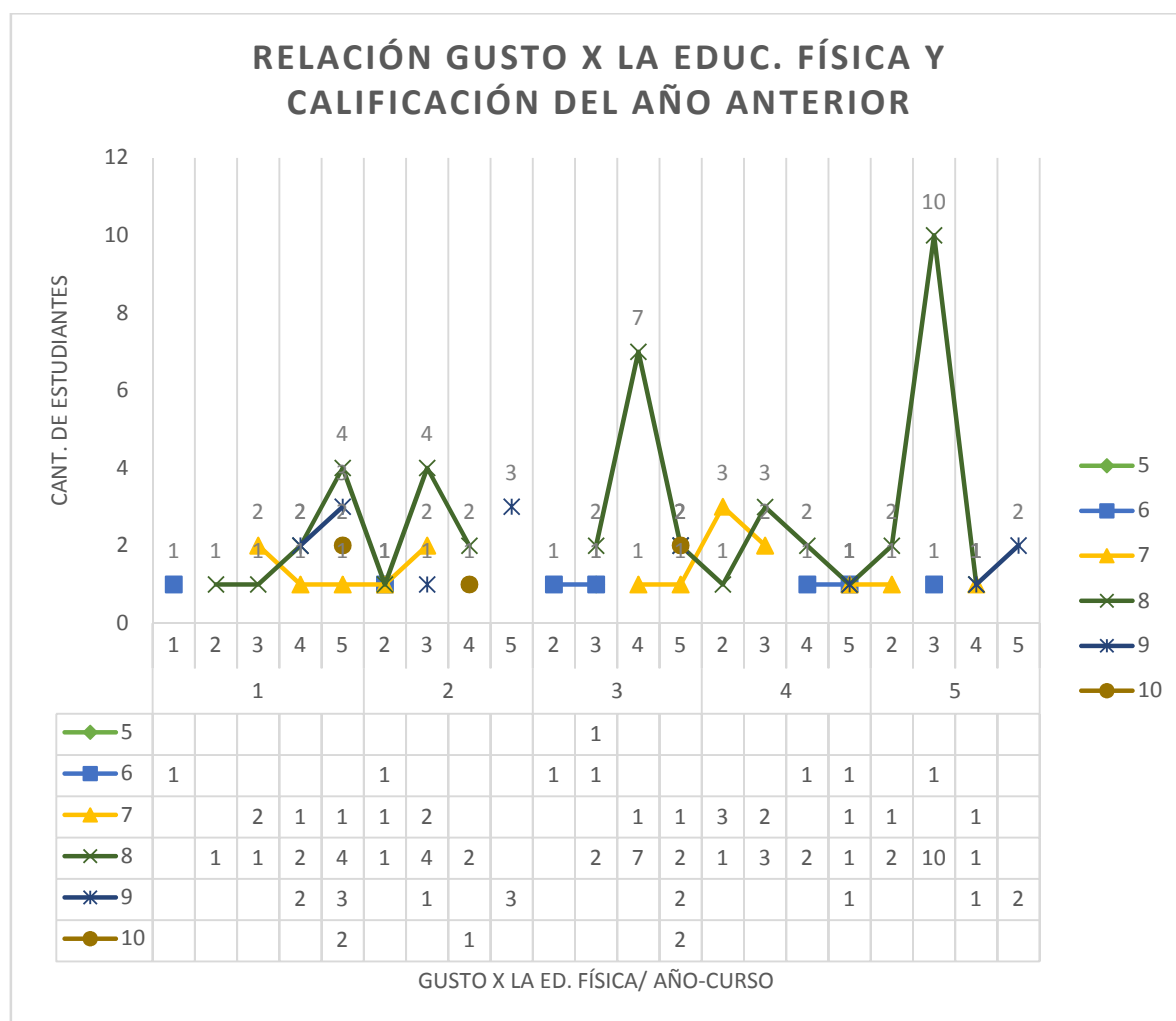


Finalmente, se presenta la correlación entre el gusto por la educación física y la calificación en Educación Física el año anterior. En 5° año se observa que 10 estudiantes que obtuvieron 8 de calificación presentan un nivel medio de gusto por la educación física, y sólo 1 estudiante obtuvo calificación 7 en este nivel. Tres estudiantes manifestaron un nivel alto de gusto por la educación física y obtuvieron un 7, 8 y 9 de calificación. A su vez, en este mismo año, dos estudiantes expresaron un nivel muy alto de gusto por la educación física, y

obtuvieron 9 de calificación. En el nivel bajo de gusto por la educación física hay dos estudiantes con 7 y 8 de calificación en el año anterior. En 4° año se observa que 5 estudiantes presentan un nivel medio de gusto por la educación física, 2 de ell@s obtuvieron 7, y 3 estudiantes obtuvieron 8 de calificación. Tres estudiantes manifestaron un nivel alto de gusto por la educación física y un@ de ell@s logró un 7 y dos estudiantes alcanzaron un 9 de calificación. A su vez, cuatro estudiantes expresaron un nivel muy alto de gusto por la educación física, y alcanzaron una calificación de 6, 7,8 y 9. En el nivel bajo de gusto por la educación física hay cuatro estudiantes, un@ de ell@s alcanzó un 8 y l@s tres restantes lograron un 7 de calificación en el año anterior. En 3° año se observa que 4 estudiantes presentan un nivel medio de gusto por la educación física, dos de ell@s alcanzaron un 8, y l@s restantes lograron 5 y 6 de calificación en el año anterior. Ocho estudiantes manifestaron un nivel alto de gusto por la educación física, un@ de ell@s logró un 7 y l@s demás estudiantes alcanzaron un 8 de calificación. A su vez, siete estudiantes expresaron un nivel muy alto de gusto por la educación física, un estudiante obtuvo un 7, dos estudiante un 8, otr@s dos un 9 y l@s últimos alcanzaron un 10 de calificación en el año anterior. En el nivel bajo de gusto por la educación física sólo hay un estudiante que alcanzó un 6 de calificación en el año anterior. En 2° año se observa que 7 estudiantes presentan un nivel medio de gusto por la educación física, dos de ell@s alcanzaron un 7, cuatro de ell@s un 8 y por último un estudiante que obtuvo un 9 de calificación en el año anterior. Tres estudiantes manifestaron un nivel alto de gusto por la educación física, un@ de ell@s logró un 10 y l@s demás estudiantes alcanzaron un 8 de calificación. A su vez, tres estudiantes expresaron un nivel muy alto de gusto por la educación física obteniendo un 9 de calificación en el año anterior. En el nivel bajo de gusto por la educación física hay tres estudiantes que alcanzaron un 6, 7 y 8 de calificación en el año anterior. En 1° año se observa que 3 estudiantes presentan un nivel medio de gusto por la educación física, dos de ell@s alcanzaron un 7, y el/la otro/a estudiante alcanzó un 8 de calificación en el año anterior. Cinco estudiantes manifestaron un nivel alto de gusto por la educación física, un@ de ell@s logró un 7, dos de ell@s un 8 y l@s demás

estudiantes alcanzaron un 9 de calificación. A su vez, diez estudiantes expresaron un nivel muy alto de gusto por la educación física, un estudiante obtuvo un 7, cuatro estudiante un 8, otr@s tres un 9 y l@s últimos alcanzaron un 10 de calificación en el año anterior. En el nivel bajo de gusto por la educación física hay un estudiante que alcanzó un 8 de calificación en el año anterior; y en el nivel nulo un estudiante obtuvo un 6 de calificación en el año anterior.

Gráfico 57: Relación entre la variable Gusto por la Educación Física y la variable Intención futura de realizar actividad física



3.2. Análisis e interpretación de los datos

A partir de aquí se dará lugar al análisis e interpretación teórica de los resultados obtenidos de las variables y sus relaciones.

Como ya se ha explicado anteriormente, el colegio en el que se realizó el trabajo es del tipo de gestión privada; y la variable sexo presenta una población femenina de 51,6% y 47,2% de población masculina, con un promedio de edad de 15 años y 4 meses. La variable año en curso presenta un total de 91 alumn@s, en 1° año hay 10 varones y 10 mujeres; en 2° año hay 6 varones y 10 mujeres; en 3° año se presentan 10 varones y 10 mujeres, en 4° año hay 8 varones y 8 mujeres; y finalmente en 5° año se presentan 10 varones y 9 mujeres. Esta muestra representa al 70% de la población total de alumn@s.

La variable calificación en Educación Física en el curso anterior obtuvo un promedio de 7,90, En l@s alumn@s de primero y segundo año, los promedios totales dan como resultado 8 puntos; en tercero, cuarto y quinto año, los promedios totales son de 7. Es para considerar el descenso en el promedio a medida que pasan los años en el secundario. El promedio general es medio, considerando que la materia se aprueba con calificación 6; y se evidencia una situación semejante en la moda en general, en cada uno de los cursos, y en cada sexo, con un 8.

La variable gusto por la educación física obtuvo una moda de 3 y un promedio de 3,65, esto responde a un valor medio; ahora bien, cabe destacar que según los porcentajes presentados por año y por sexo, se evidencia un descenso progresivo a medida que transcurren los años en la escuela secundaria en esta investigación. En primer año, el 80 % de los varones manifestaron un valor muy alto con respecto al gusto por la educación física, y corresponde un 10 % al valor medio y al valor alto respectivamente. En las mujeres, los valores reflejaron que un 40% presentan un gusto alto por la educación física, un 20 % manifiesta un valor muy alto y un valor medio por la materia, y por último, el 10% corresponde a los valores nulo y bajo respectivamente. En quinto año, el 60% de los varones presentó un valor medio, el 30% un valor alto y el 10% un valor muy alto en relación al gusto

por la educación física. Las mujeres revelaron que un 33% le otorgó un valor bajo, el 56% un valor medio y el 11% un valor muy alto al gusto por la materia. Es para considerar el descenso presentado en este punto, ya que nos deberíamos plantear cuál es el camino que se toma para llevar adelante la actividad y así modificar esta tendencia clara, que nos revela un llamado de atención como docentes. Se retomará esta variable más adelante, en función de las variables más complejas.

Con respecto a la relación Gusto por la Educación Física y la calificación en el año anterior, es evidente que aquell@s estudiantes que presentan notas altas también enuncian un alto y muy alto gusto por la educación física; y aquell@s que manifiestan un gusto bajo o nulo presentan la nota necesaria para promover la materia. En un trabajo de investigación realizado por Cervelló y Santos Rosa (2000), se analizaron los factores que predecían la valoración de la Educación Física por l@s alumn@s; y en uno de ellos se encontró que la asignatura como contenido educativo es propiciada por la percepción de criterios de éxito del profesor. En algún punto, se desprende uno de los grandes llamados de atención como docentes, en función de poder desarrollar el gusto por la Educación Física en un contexto enfocado hacia la satisfacción y diversión en la realización de actividad física, en lugar de generar, como contrapartida, una asignatura que concentra el objetivo de l@s alumn@s en la mera promoción de la materia.

La frecuencia semanal en la que realizan actividad suave, moderada o extenuante muestra un porcentaje que oscila entre el 25% y 30% en 2 y 3 veces por semana; además, se puede agregar que la mayor concentración se encuentra en la actividad del tipo moderada. Es para destacar que tod@s l@s alumn@s realizan actividad física en su tiempo libre.

En la relación que exponen las variables intención futura de realizar actividad física y Flow se observa la mayor concentración en los niveles medio y alto, y en esta situación, el Flow presenta una ligera diferencia por sobre la otra variable. Es mayor el porcentaje de intención futura de realizar actividad física en el nivel bajo que el Flow; y se observa casi el mismo valor en el nivel nulo de Intención

futura en opuesto a un nivel muy alto de Flow. Ahora bien, con una mirada más aguda, teniendo en cuenta los promedios y la moda, los valores del Flow expresan un nivel medio y la intención futura de actividad expresa un valor de nivel alto, salvo en las mujeres de 2° año, donde las expresiones son inferiores. Según Csikszentmihalyi (1990) el término Flow refiere a un estado en el que la persona se encuentra completamente absorta en una actividad para su propio placer y disfrute, donde el tiempo vuela y las acciones, pensamientos y movimientos se suceden sin pausa. Con los resultados obtenidos y la definición planteada se puede decir que l@s alumn@s, aun teniendo una expresión de valor medio del Flow, presentan un alto nivel de intención de práctica futura, en este sentido y con una mirada positiva, este nivel puede afirmarse como un mínimo soporte para favorecer la intención futura. Para Csikszentmihalyi (2000), la intención para mantener de forma ordenada la información adquirida por la conciencia, la atención que selecciona las señales de información para ser procesadas por la conciencia y la participación, referida a cuando la experiencia óptima adquiere un grado de maestría, conforman los constructos que le dan base al Flow, y sólo se da si la atención selecciona la información de tal manera que la intención puede ser usada para ser procesada por la conciencia, que a su vez le dará sentido a las acciones que realiza la persona; y la conciencia debe ser congruente con las metas que cada individuo se propone (Camacho, 2011 p.50). Con este planteo, puede realizarse la interpretación opuesta, entendiendo que el nivel de Flow no necesariamente ayuda a determinar la alta intención futura de realizar actividad. Es para destacar que todas las dimensiones revelaron promedios con niveles medios, por lo que se puede deducir que la variable Flow no es significativa y determinante para favorecer la intención futura de realizar actividad física al finalizar la escuela secundaria.

En cuanto a la relación de las variables Intención futura de práctica de actividad física y motivación intrínseca, con una mirada en los porcentajes totales, se advierte que el casi el 86% de l@s estudiantes se encuentran entre los niveles medio, alto y muy alto de motivación intrínseca; y el 73% se encuentran en los niveles medio y alto de intención futura. Esto implica, que la motivación intrínseca

favorece enormemente las expresiones de la intención futura. Ahora bien, con mayor detalle, las variables presentan una correlación positiva en sus expresiones totales de moda y promedio, es para destacar que en primer año se revela una expresión alta de intención futura, que desciende al nivel medio en 2° año, y vuelve a ascender en 3° y 4° año, para terminar nuevamente con un nivel medio en 5° año. Sin embargo, la motivación intrínseca oscila entre valores que corresponden al nivel medio, en paralelo a los ascensos y descensos que presenta la primera variable antes mencionada. Los valores totales de expresión de la moda en la intención futura de intención de práctica expresan niveles altos en todos los cursos, y en 3° año presenta un nivel muy alto. Por otro lado, la motivación intrínseca se correlaciona, como ya se dijo, de manera positiva, sólo que oscila en los niveles medio y alto. Ryan (citado por Cecchini, 2005), expone que la motivación intrínseca está directamente relacionada con la diversión, el compromiso y la entrega en el trabajo, la competencia motriz percibida y el manejo de la ansiedad ante el error y las situaciones que producen estrés. Además, enuncia que los individuos están intrínsecamente motivados cuando se implican en alguna actividad en ausencia de premios extrínsecos. Entonces, con estos resultados, se puede decir que los alumnos concurren a la clase con una moderada motivación intrínseca, cabe preguntarse, como docentes, si ese camino fue propiciado por nuestras clases o sólo corresponde a las ganas propias, genuinas e internas de movimiento de nuestros alumnos. Y la otra pregunta es obvia, ¿qué sucede con la motivación a lo largo del secundario en las clases de educación física? Las expresiones descienden en mayor o menor medida tanto en varones como en mujeres, este es sin duda un llamado de atención para focalizar en el tipo de clase y clima que se propone, y así evitar caer en situaciones que no propician las características antes mencionadas.

Por otro lado, son interesantes las expresiones que se presentan en la relación de la motivación intrínseca con el gusto por la educación física, donde las mayores concentraciones se ven en los niveles medio, alto y muy alto; en los dos primeros, la motivación intrínseca es mayor que el gusto por la educación física, y la

situación es opuesta en el nivel muy alto. De aquí se desprende que las expresiones medias y altas podrían contribuir al gusto por la educación física.

En el cruce de estas variables orientación hacia la tarea e intención futura de práctica de actividad física, se observa en función de los porcentajes totales que las mismas presentan una correlación positiva, destacándose el valor expresado en el nivel alto por la orientación motivacional hacia la tarea. A su vez, los promedios y las modas también expresan valores altos y muy altos, tanto en varones como en mujeres a lo largo de los cursos, menos en 2° año mujeres, donde se evidencia un nivel medio. Estos resultados son reconfortantes en tanto propician la realización de actividad física, ya que, como explica Nicholls (citado en Cervelló, 1992), hay un patrón motivacional que se relaciona con la orientación a la tarea, el cual es más adaptativo; donde los estudiantes/deportistas utilizan fuentes internas para juzgar su competencia, y donde se considera que el esfuerzo es una de las causas de éxito en deportes. La diversión y satisfacción en el dominio de la tarea o actividad son un fin en sí mismo (Cervelló, 1999).

Las variables gusto por la educación física y la orientación motivacional hacia la tarea muestran una correlación negativa en todos sus niveles, ya que ambas aumentan y disminuyen alternadamente. Se destaca el nivel alto con 58 estudiantes y 22 estudiantes expresan su gusto por la educación física en el mismo nivel. No tendría en este caso relación alguna la orientación hacia la tarea con el gusto por la educación física, parecen ir por caminos distintos.

La relación de las variables orientación motivacional hacia el ego y la intención futura de práctica de actividad física presentan porcentajes totales similares en los niveles bajo, medio y alto; se observa que más del 50% de los alumnos presentan valores que oscilan entre medio y alto. Con mayor profundidad, se observa que los promedios y los valores que expresa la moda presentan un nivel medio en la orientación motivacional hacia el ego. Es para destacar los resultados arrojados en la moda de los varones a lo largo de la escuela secundaria; donde se evidencian niveles altos de orientación al ego e intención futura en 2° y 4° año; en 1° y 5° año se dan valores de nivel medio en la orientación al ego y valores de

nivel alto en la intención futura. Se presenta como la expresión más llamativa lo que sucede en 3° año, donde se expresa un valor muy alto de intención de práctica y un valor medio de orientación al ego. Estos resultados son un alerta para nuestro rol docente, ya que implica que nustr@s alumn@s se implican en la clase con la finalidad de demostrar habilidad indiferenciada, donde no se diferencia del esfuerzo y sólo se ve como capacidad; y además, utiliza criterios comparativos y normativos, y los sentimientos de competencia se derivan de la demostración de habilidad superior a los demás (Nicholls, 1984, 1989). Si bien los resultados arrojan valores de nivel medio, en este sentido, se debería rever y reflexionar acerca de los criterios de éxito que utilizamos como docentes.

En tanto, la orientación motivacional hacia el ego y el gusto por la educación física presentan una correlación positiva en los niveles bajo, medio y alto; en cambio, en el nivel muy alto el gusto por la educación física es significativamente mayor. Pero en todas las expresiones los porcentajes son mayores en la orientación motivacional hacia el ego. Esto implica que l@s estudiantes, con una marcada tendencia a participar en un clima con orientación hacia el ego, gustan de la clase de educación física. De todas maneras, es indispensable pensar qué clase de orientación se está brindando desde edades tempranas para instalar este modelo motivacional.

Se realizó la correlación de las variables Frecuencia de práctica de actividad física en la llegue a sudar con la intención futura de realizar actividad física, donde se evidencia que en los niveles medios, altos y muy altos de intención futura, l@s alumn@s manifiestan realizar este tipo de actividad; por lo que se puede deducir que la intención futura se va construyendo, es decir, se va incorporando como hábito a través de la satisfacción que produce la práctica de actividad física, y a su vez, puede estar vinculado con el autoconcepto físico, resultado de varias interacciones sociales y personales en el medio, por ende, su configuración está influida por núcleos sociales propios del sujeto (Moreno, Cervelló, 2007). Además, y para seguir en esta línea, la frecuencia de práctica de actividad física en la que llegue a sudar se relacionó con la motivación intrínseca para conocer las

elecciones por fuera de la clase de educación física, tomando la actividad como elección propia. Aquí se evidenció que un gran porcentaje de l@s alumn@s realiza actividad en la que llegue a sudar, dando cuenta del placer que se experimenta al realizar una actividad sin recibir gratificaciones o normativas externas (Moreno, Martínez, 2006)

Por otro lado, en el planteo de la relación del Gusto por la Educación Física y la Intención futura de actividad física, se encuentra que las mayores concentraciones corresponden al nivel medio y nivel alto, presentan una correlación positiva desde el nivel nulo al nivel alto; y la variable intención futura siempre se manifiesta con mayor porcentaje en función de la primera. Aunque es interesante la situación que se plantea en el nivel muy alto, donde solamente se manifiesta la variable gusto por la educación física. Se puede decir que el gusto por la educación física es un gran predictor de la intención futura de práctica al terminar la escuela secundaria, incluso en los niveles más bajos.

En cuanto al gusto por la educación y la calificación obtenida en el año anterior, se observa que en general coinciden las notas altas con el nivel alto o muy alto de gusto por la educación física. De todas maneras no hay que perder de vista que se aprueba la materia con 6; as u vez, se evidencian varias calificaciones intermedias, que expresan un alto gusto por la educación física.

Para profundizar aún más esta mirada sobre el Flow, se decidió cruzar las variables de la dimensión 9, que refiere al nivel de experimentación Autotélica y la dimensión 1 de la motivación intrínseca, que refiere al nivel de acuerdo en participar de la clase porque es divertido, los resultados son semejantes tanto en los promedios como en la moda, por lo que adhiere al planteo de Moreno (2006), donde explica que en el ámbito de la educación física se debe tratar de aumentar la motivación intrínseca para que el alumn@ comprenda la importancia de practicar por el sólo hecho de realizar la actividad en sí misma, a través de un Feedback positivo individual y/o grupal. Además, agrega que la mejor forma para estar intrínsecamente motivado durante la práctica de actividad física es alcanzando el estado de flujo, de experiencia autotelica.

Siguiendo con el análisis más minucioso, se decidió cruzar la dimensión 4 de la intención futura de práctica de actividad física al terminar la escuela secundaria, que refiere al nivel de acuerdo en el gusto por mantenerse físicamente activo al terminar la escuela, y en la relación con la dimensión 6 de la orientación hacia el ego, que refiere al nivel de acuerdo en que el éxito se logra cuando se obtiene la puntuación más alta. Los resultados arrojaron que hay una fuerte tendencia al interés por el desarrollo de la forma física, y a su vez, se expresa un nivel alto por el considerar al éxito en la obtención de la nota más alta. De acuerdo con Nicholls (1984, 1989), la percepción de éxito y fracaso se encuentra unida a tres factores, uno de ellos es la percepción y concepción del sujeto de su capacidad como mejor predictor de sus patrones motivacionales. Entonces, se debe tener cuidado en los criterios de éxito que se plantean y el desarrollo de la forma física, para fomentar una práctica de la actividad basada en la motivación intrínseca y el desarrollo del flujo disposicional (Moreno, 2006).

3.3. Conclusiones y sugerencias

En este trabajo se plantearon las descripciones y las relaciones entre las cinco variables: la intención futura de práctica de actividad física, la motivación intrínseca, el estado de Flow, la orientación motivacional hacia la tarea y hacia el ego.

Csikszentmihalyi (citado en García Calvo, 2004), se refiere al Flow como el estado psicológico óptimo que permite al deportista afrontar una tarea motriz con las mejores condiciones psíquicas posibles para la ejecución. En este trabajo esta variable obtuvo un nivel medio, por lo que no puede ser considerado un predictor de la intención futura de práctica. La misma situación se evidenció en sus dimensiones, así, el equilibrio entre habilidad y reto, la combinación de la acción y pensamiento, la claridad de objetivos, el Feedback claro, la concentración sobre la tarea que se realiza, el sentimiento de control, la pérdida de cohibición, la

transformación en la percepción del tiempo y la experiencia autotélica expresaron niveles medios.

La motivación intrínseca se relaciona con la necesidad de explorar el entorno, la curiosidad y el placer que se experimenta al realizar una actividad sin recibir gratificación externa (Moreno, 2006); esta variable revela niveles que se correlacionan positivamente con la intención futura, por lo que puede considerarse un predictor. Es para destacar que los estudiantes realizan alguna actividad en su tiempo libre, eligen la calidad e intensidad de las mismas; estas variables simples (frecuencia y realización de actividad fuera del horario escolar) toman un carácter muy importante en este punto, ya que realizan y soportan los niveles de motivación intrínseca. Otro dato que no puede dejarse de lado es el alto porcentaje que expresa el gusto por la educación física. Además, se evidenció el alto porcentaje de alumnos que realiza actividad física en la que llegue a sudar, por elección propia, fuera del horario escolar; asimismo, la intención futura de práctica presenta una base sólida si se toma este porcentaje de alumnos activos fuera del horario. La motivación intrínseca se muestra como uno de los predictores fuertes en esta investigación.

De igual modo, se evidencian altos niveles de orientación motivacional a la tarea que funcionan como predictores de la intención futura de práctica de actividad física, y un alarmante nivel medio para la orientación motivacional hacia el ego.

Especialmente en Educación Física y Deportes, la teoría que incluye la orientación motivacional postula que los individuos están motivados por la consecución de éxito, consistiendo en demostrar competencia o habilidad (Cervelló, 2000). Entonces, las orientaciones de meta personales se desarrollan como resultados de factores personales y de las experiencias de socialización en contextos de logro y son promovidas por las interacciones de los jóvenes con sus otros significativos. Los otros significativos son aquellos que están en constante interacción con los adolescentes, manifestando actitudes y demostrando en sus acciones conductas de logro determinadas (Nicholls, 1989). En relación a los grados de dificultad, la orientación a la tarea y la percepción de criterios de éxito

orientados a la tarea predicen la preferencia por tareas desafiantes, y sin dudas, unos conceptos muy importantes aún no mencionados específicamente son la diversión y el aburrimiento; cuyos principales predictores son la percepción de habilidad autorreferencial, la percepción del criterio de éxito del docente y la percepción de orientación a la tarea (Cervelló, Santos Rosa, 2000). Por otro lado, los individuos con orientación al ego viven la habilidad utilizando criterios normativos o comparativos; donde el sentimiento de competencia se construye en función de demostrar una habilidad superior a los demás (Cechini, 2005). Es por lo expuesto que se adjetiva como “alarmante” al nivel medio revelado en los resultados, ya que nuestro rol es muy importante al momento de crear los criterios que enmarcan las clases. Estas variables estarán determinadas por el modo en que el docente implícita o explícitamente presenta sus criterios de éxito a l@s estudiantes, determinando las consecuencias cognitivas que éstos muestran. En este sentido, los objetivos que se marcan como prioritarios consisten en fomentar la implicación activa de l@s estudiantes durante las clases, favorecer la percepción del esfuerzo personal, mejorar la ejecución desde un punto de vista referencial y fomentar la aparición de componentes cooperativos en el transcurso de la clase (Cervelló, Santos Rosa, 2000).

Los resultados revelados en la intención futura de actividad física son muy esperanzadores, en este sentido, Kirk (2013) plantea que el mayor desafío que le es común a todas las asignaturas y deben perseguir es la transferencia del aprendizaje escolar a la vida durante y después de la escuela, y más ampliamente las percepciones de los estudiantes sobre la autenticidad del conocimiento escolar en relación a la vida. Cabe reflexionar acerca del camino que l@s docentes eligen para llevar adelante ese desafío y sostenerlo a lo largo de toda la escuela secundaria, para evitar el descenso en la curva motivacional a través de los años.

Por ello, resulta imperativo rever y repensar las prácticas e intervenciones docentes actuales que resulten más satisfactorias, ya que, las orientaciones de

l@s alumno@sson predictoras de la persistencia de los comportamientos (Vallerand, 1992).

Ante lo expuesto, y teniendo en cuenta los resultados obtenidos, cabe la siguiente pregunta: ¿Los niveles de intención futura de práctica de actividad física tienen que ver con nuestro rol o tiene que ver con el gusto por la práctica de alguna actividad física sin nuestra incidencia? ¿Es producto de la motivación intrínseca de l@s alumn@s sin ninguna planificación desde nuestro rol?

Sugerencias para el desarrollo sostenido en el tiempo de la educación física pueden encontrarse en las estrategias que proponen Moreno y González Cutre (2006), en la realización de actividades físico- deportivas donde se facilite la retroalimentación positiva, con el fin de promover las sensaciones de competencia y autoconfianza de l@s alumn@s; establecer objetivos de dificultad moderada, brindando gran importancia a las progresiones y dar la posibilidad de elección de las actividades a través de diferentes opciones, teniendo en cuenta las características de la población escolar en cuestión. A esta acción se suma la explicación del propósito de la actividad, aún si es recreativo, ya que aumenta la percepción positiva de la actividad y el sentido de la autonomía. Favorecer en todo momento la interacción social, desarrollar en cada tarea el estado óptimo para la ejecución, y fundamentalmente, concientizar acerca de la necesidad de aprendizaje.

4. ANEXOS

4.1. Anexo 1: Síntesis e Información de pilotaje

UFLO

UNIVERSIDAD DE FLORES

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

FACULTAD DE ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE

Este documento fue elaborado por Valeria Gómez. Sintetiza la información generada por tod@s los estudiantes que realizaron la cursada de la materia en el 2014 y 2015 (son tres grupos)

Síntesis información sobre el pilotaje

A continuación presento, de modo organizado y sintetizado, los resultados del procesamiento y análisis de la información relevada durante la realización del pilotaje del instrumento de producción de datos.

Se realizó sobre la base de 470 cuestionarios administrados en 46 instituciones educativas distintas (10 en cada uno).

Los ítems que cada investigador/a debía completar respecto a la administración del pilotaje se destacan a continuación en letras negritas. Los datos obtenidos luego del procesamiento de la información producida por el total de pilotajes, se presentan en color azul. Las reflexiones y/o sugerencias a tener en cuenta para la administración del cuestionario en la muestra completa o para debatir entre nosotros, se exponen en color rojo.

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

Tiempo cuestionario 2014

El promedio de tiempo fue: 10,83 minutos

(Vale aclarar que los menores tiempos registrados fueron de 4,58 y de 5,00 minutos)

Hubo uno de 3,35, pero es dudoso que ese/a estudiante haya leído detenidamente el cuestionario. En estos casos, considero preferible descartar el cuestionario)

Tiempo cuestionario 2015

Promedio: 14 minutos
(El mayor tiempo fue de 30 minutos)

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

Tiempo cuestionario 2014

El promedio de tiempo fue: 17,85 minutos
(El mayor tiempo fue de 30,27 minutos)

Tiempo cuestionario 2015:

Promedio: 24 minutos
(El mayor tiempo fue de 45 minutos)

Se podría aclarar en la consigna que se les da a los estudiantes antes de que completen el cuestionario, en la carta de presentación a las instituciones educativas y a los profesores de educación a cargo del grupo al que se le administrará el cuestionario; lo siguiente:

“la realización del cuestionario demandará aproximadamente 15 minutos” o “la realización del cuestionario demandará entre entre 10 y 20 minutos de su tiempo”

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

- Cuánto tiempo tenían para responder (si bien esto está aclarado en la primer parte del cuestionario, se podría agregar en la consigna inicial –lo encontrarán en rojo más abajo)
- Si podían preguntar (está explicitado en la consigna. Hay que reiterarla)
- Si era anónimo. Si debían escribir su nombre en algún lado (está explicitado en la consigna. Hay que reiterarla)
- La única duda fue si ell@s podían contar a sus compañer@s sobre la encuesta y si después la iban a volver a realizar(La respuesta es “SI”)
- Si debían hacer todo el cuestionario. (La respuesta es “SI”)
- Si iba con calificación numérica (si tenía nota, si incidía en la calificación de la materia educación física) (Esta es una pregunta que deberá ser respondida –negativamente- solo en los casos que aparezca)
- Un solo estudiante pidió una nueva copia porque se había equivocado de casillero, pero luego al controlar las encuestas varios rellenaron el casillero equivocado y marcaron con una cruz la respuesta correcta, otro escribió no corresponde, pero no lo manifestaron mientras lo respondían, que se hace en esos casos?(Se revisa el cuestionaria cuando entregan, al detectar estas irregularidades, se le solicita que vuelva a completarlo, supervisando su realización. Si no desea hacerlo, ese cuestionario se descarta (luego se reemplaza por otro)
- No me acuerdo cuanto saqué en E. F. el año anterior; (no respondió). 2°) en esta parte del 1 al 5 como respondo, con un guion? No supe qué responder. (Habría

que preguntarle si recuerda la del otro año. Si no recuerda, se deja en blanco, pero luego habría que descartar el cuestionario)

- La mayor duda fue la calificación del año anterior, ya que algunos no la recordaban, y debido a ello aclaré que quien no recordara la calificación, acceda a colocar la que habían obtenido en el trimestre pasado. Con eso obtuve tranquilizar sus preocupaciones. (La respuesta estuvo bien)
- Si se puede responder de a dos (Modifiqué la consigna explicitando que es individual)
- Por parte de los estudiantes surgió una situación con un alumno con 20 años de que cursa 5° y la edad de los casillos esta hasta 19 años, le pedí que marcara al lado que tiene 20 años. (Para que no se sienta excluido, hay está bien la decisión tomada de que complete y agregue su edad en otro casillero. Pero luego este cuestionario habría que desacartarlo)
- Ansiedad por parte de los alumnos para comenzar a completar el cuestionario, apenas les entregué las hojas empezaron a leer y completar, aun después de haberles explicado que comenzaríamos todos juntos. En estos casos hay que detener esa actividad de lo@s alumn@s y volver a explicitar la consigna inicial al respecto. No decir frases como “ya se los dije antes”, “parece que no me escucharon”, etc. Es decir no se ubiquen en posición de autoridad que “reta” o está descontenta con lo que están haciendo. Simplemente, de buen modo, dicen “Esperen, aún no empezamos. La idea es que la primer hoja la completemos tod@s juntos, así los voy orientando en cómo hacerlo...”
- Cuáles son los objetivos del cuestionario o de la investigación (¿Que queríamos averiguar e investigar?. ¿Para qué era el cuestionario y en qué consistía? ¿Para que servía lo que iban hacer? ¿Para que servían sus respuestas? ¿Por qué se realizaba este cuestionario?) (está explicitado en la consigna)
- ¿Para qué institución sirve éste cuestionario? (Pueden contarles que la investigación se enmarca en un convenio entre UFLO y UPM)
- Comentarios sobre la extensión del cuestionario (“es muy largo, hay que pensar mucho..”), y sobre la similitud de los items (“algunas preguntas son iguales o quieren decir lo mismo..”)
- Porqué habían sido elegidos. (¿Porque solo algunos alumnos hacían la encuesta? ¿por qué eligió esta escuela para la encuesta?, ¿por qué nos encuesta solo a nosotros y no a todo el curso? ¿Porque eran tan pocos?) Las dudas frecuentes de la mayoría de los encuestados fue saber la causa por la cual estaban reunidos allí. Debido a ello, comencé con la explicación y la presentación para poder aclarar sus dudas y no hubo ninguna otra pregunta por parte de los estudiantes. Por consiguiente, comencé con la lectura de la primera hoja del cuestionario. (Aquí encuentro un error mío porque no incluimos nada de esto en la consigna inicial. Para futuros pilotajes habría que aclarar que ellos están participando en ese momento para poner a prueba el cuestionario, por eso es muy importante que si les surgen dudas al realizarlo, las digan. Esto servirá para modificar el cuestionario o la forma de administrarlo si es necesario, porque luego se le tomarán a 100 estudiantes de su colegio.

Es muy importante aclarar que tanto ellos/as como los otros 100 estudiantes participan de la realización del cuestionario sólo si tienen ganas de hacerlo. Es voluntario, no obligatorio (esto último lo agregué en la consigna, pero es importante que se lo aclaren a los preceptores, profesores, directores, etc, para que se lo informen a los/as estudiantes cuando les propongan que salgan del aula para responder el cuestionario).

- Algunos estaban entusiasmados por responder el cuestionario. Otros tenían cierta timidez por haber sido retirados del aula para llevar a cabo el cuestionario. (Insisto en que antes de retirarlos/as del aula hay que aclararles que es voluntario, que no están obligados a participar si no lo desean. Que aproximadamente en 30 minutos podrán retomar sus actividades escolares. Todos/as deben tener cierto entusiasmo, interés o ganas de colaborar por participar de la investigación. En general cuando la personas no tienen interés por participar responden sin compromiso y en muchas ocasiones sin sinceridad o sin leer con detenimientos. Estos serán datos no confiables y pueden generar resultados sin validez para la investigación (datos que no reflejan la realidad)
- Manifestaron intriga sobre si iban a seguir participando en otras oportunidades. (agregué esta información en la consigna inicial)
- ¿Qué es ser licenciado? ¿Para qué sirve ser licenciado? ¿Conocés la Facultad de España?(ésta son preguntas particulares. Si surge la pueden aclarar, pero no merece ser explicada en la consigna)
- Las preguntas que surgieron fueron en relación a la carrera (la licenciatura): si ésta era difícil, cuánto me faltaba para recibirme, si los alumn@s de España y Colombia hacían la misma encuesta y si siempre en las carreras de grado se hacen este tipo de trabajos (investigaciones-tesis).(Preguntas interesantes, quizás están imaginando qué el la universidad, si les gustaría ir, etc?)

Reformulación de las consignas iniciales:

“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.

Cada uno de ustedes responderá el cuestionario de forma individual y anónima. Harán esta actividad por única vez.

Sus opiniones nos interesan con fines estadísticos para entender lo que piensan y sienten los adolescentes como ustedes respecto a algunas de sus vivencias en las clases de educación física.

Les estoy muy agradecido/a de que hayan aceptado participar hoy completando los cuestionarios que les voy a entregar.”

- 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. Pueden tomarse el tiempo que necesiten para responder.

La primera parte del cuestionario la iremos completando con mi guía, el resto lo harán solos”

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):

- A algún@s hizo falta una segunda y hasta una tercera explicación, mientras quienes entendían pretendían avanzar. Algun@s preguntaban para reafirmar lo que habían entendido (esto depende del grupo y de cada estudiante. Habrá que responder con la mayor claridad y precisión posible tantas veces como lo demanden. Es importante hacer sentir cómodos a los que pregunten, para evitar que se inhiban o se sientan inseguros para responder)
- Preguntaron si estaba bien que pinten cada respuesta (cada cuadradito) o con una cruz estaba bien. (Esto está aclarado en el margen superior derecho del cuestionario. Deben leerlo con ellos) Confusión en la interpretación de marcar bien o mal. Como en el ejemplo están las dos formas, no entendían cual tenían que hacer. (Como está aclarado en la consigna, no hay respuestas correctas e incorrectas. Bien o mal se refiere al modo gráfico en el que tienen que completar el cuestionario. La forma que “está bien” es poner una cruz dentro del cuadradito correspondiente a la pregunta que responde. La forma que “está mal” es poner una cruz que sobresalga del cuadradito o hacer círculos o rellenos dentro del cuadradito)
- Dificultad para leer, hacer silencio, algunos marcaron directamente sin escuchar. (l@s estudiantes no deben leer en vos alta en esta primera parte del cuestionario, son ustedes quienes deben ir leyendo y explicando cada ítem de la primera hoja del cuestionario. La lectura debe ser clara y pausada para que ell@s pueden ir siguiendo la mirada en su propio cuestionario. Es importante aclarar que deben estar en silencio, concentrados y solo participan quienes están interesados en hacerlo. Esto hay que plantearlo de buen modo, para evitar que se queden por compromiso o miedo. Que marquen sin escuchar es un problema. En esos casos que se detecten, hay que anular el cuestionario luego de que hagan la entrega. No se puede computar porque no tiene validez)

- Donde hay que poner el año, dos alumnos escribieron 2014, pocos segundos después se dieron cuenta, y les dije, que en donde decía año tenían que marcar con una cruz el número correspondiente al año que están cursando actualmente en el colegio. (La aclaración es correcta)
- Si tengo más de 19 años, ¿qué pongo? (Cuando se les proponga participar de la realización del cuestionario hay que aclarar que deben tener entre 10 y 19 años)
- Si la edad debía ponerse en número. (La respuesta es “No, deben marcar el casillero correspondiente a la edad que tienen”)
- Si los ejemplos debían llenarse (no sabían que eran ejemplos) (La respuesta es “No”)
- ¿Qué es el bachillerato con orientación en educación física? (esta pregunta fue realizada por much@s estudiantes) Algun@s manifestaron interés por si pudiese ser posible que su institución educativa cuente con esa orientación.
- Si la orientación que ellos eligieron para el secundario debían especificarla de forma escrita. (La respuesta es No)
- Una de las primeras preguntas surgió cuando leí la pregunta que dice: ¿Cuánto te gusta la educación física?, en esa pregunta un estudiante me pregunto ¿La educación física en la escuela? (La respuesta es “Sí”)
- Algunos alumnos del ciclo superior no sabían la orientación del bachiller, me llamó la atención ya que esa escuela es con orientación en educación física. (Es raro, pero habría que explicarles lo que es y explicitarles que el bachillerato de ell@s tiene esa orientación)
- En el caso del ciclo superior, no sabían qué poner en el apartado “calificación educación física curso anterior” esto se debe a que tienen varias materias de educación física (tres). Lo que hice en el momento fue decirles que traten de acordarse las tres notas del año anterior, las sumen y dividan. Colocando la nota que les dio. (está bien la decisión)
- Vari@s estudiantes no recordaban su calificación del año anterior en educación física (hay que decirles que traten de hacer memoria y que rodeen el número que más se aproxime a la calificación obtenida en el año anterior en educación física. Si no la recuerdan que lo dejen en blanco. Es importante que no la inventen. En todo caso, luego se puede descartar ese cuestionario.
Otra opción es que escriban la calificación del primer trimestre 2015.
Otra opción, que soliciten la información en preceptoría)
- No recordaban con exactitud la nota del año anterior y pusieron la nota mas alta que obtuvieron en todo el año. (Esto no es correcto. No deben permitir que hagan esto)
- Los alumn@s de primer año no poseen calificación numérica en el año anterior, por lo que surgió cómo completar la calificación en dicha pregunta. En el nivel primario las notas se presentan en escala de valores, por ej bueno, excelente. (Que respondan por la nota del primer trimestre de este año)
- Si calificación en educación Física era el promedio o la nota era de cada trimestre (Es el promedio del año anterior).

- La primer duda surgió cuando se les preguntó por la calificación de educación física en el curso anterior, debido a que no recordaban su calificación en el curso anterior. (Es interesante pensar qué poco significado tiene para l@s estudiantes la calificación. Es algo de los adultos, del sistema escolar, ajeno a sus necesidades, deseos, intereses; no?)
- Con los chicos de primer año tuvimos que leer todos los cuestionarios juntos en voz alta y ellos elegían las opciones que creían convenientes. Los chicos de 2do, me preguntaron qué significaba la palabra estimulante, haciendo mención a la parte donde se les interroga acerca de porqué participan de la clase de educación física. Los chic@s de 3ro, 4to, 5to y 6to realizaron todo sin problemas, no plantearon dudas mientras realizaron el cuestionario.(Quizás la estadía en la escuela les ha ido permitiendo construir habilidades necesarias para responder cuestionarios. Un detalle: Por qué referimos a estudiantes de colegio secundario como “chicos”? Ese sustantivo los infantiliza, los pone en una posición de total asimetría con nosotr@s. Es muy distinto referinos a ell@s y pensarlos como estudiantes: seres activos, constructores de conocimiento, con intereses que los llevan a sostener su estadía en la escuela, etc. Otro detalle: Hablar de Chicos, es sexista, no está incluyendo a las mujeres)
- Respecto a esta primera parte, fui lo más clara posible y de antemano anuncié como se debían marcar los casilleros y qué se debía marcar en cada caso, aclarando que hasta no leer el siguiente ítem, nadie debía apresurarse. Esto fue lo que me permitió que l@s estudiantes entendieran y no cometieran errores.
- En las preguntas sobre actividad física en el tiempo libre los estudiantes preguntaron si consideraban las clases de educación física y si consideraban los 7 días de la semana o solo de lunes a viernes. (las clases de educación física no deben ser consideradas, ya que “tiempo libre” remite al tiempo en donde no tienen obligaciones, el tiempo en el que ell@s pueden elegir qué hacer. Específicamente en este cuestionario, “tiempo libre” remite al tiempo en el que no van a la escuela. Se consideran los siete días de la semana, de hecho en el cuestionario deben marcar de 0 a 7. Cero significa ninguna vez por semana, 1 significa una vez por semana, y así sucesivamente hasta 7 veces por semana.)
- Respecto a la frecuencia de actividad física o ejercicio físico que cada uno hacía muchos mostraron inquietudes y consideraron una nueva lectura de la consigna ya que no habían logrado entenderla (principalmente los de primer año). Por ello, leí nuevamente y a continuación expliqué más claramente para que todos pudieran entender y ser lo más honestos posible en su respuesta. En esta parte del cuestionario, entre ellos charlaban, se contaban qué actividad hacían y la frecuencia, entre otras cosas.
- ¿Qué significan los valores del 1 al 5? para la pregunta “¿cuánto te gusta la Educación Física?” (Esta aclaración es parte de lo que el/la investigador/a debe decir: hay que rodear el número correspondiente según nos guste la educación física, siendo 1=nada, 2=poco, 3=normal 4=bastante y 5=mucho)

- Para continuar con la segunda parte, les pedí que dieran vuelta la hoja y que observaran los números de los casilleros para luego informarles a qué referían y cómo debían marcar. (Buena idea)
- En el punto: “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)?”, me preguntaban si la pregunta no se repetía en relación a cuantas veces realizaban ejercicio extenuante en una semana. (Apunta lo mismo, pero preguntado de otro modo. Sirve como re-pregunta para cotejar datos luego)
- Se presentaron dudas al explicar la escala general del cuestionario (cómo, para cada afirmación, debían recurrir a la mencionada escala para expresar el nivel de acuerdo con cada una de las afirmaciones; qué significaban esos números, que significa totalmente en desacuerdo, etc.) (Si surgen estas dudas hay que explicar que a partir de ese momento cada uno responderá solo, marcando con una cruz el cuadradito correspondiente a lo que ellos piensan respecto a cada ítem que vayan leyendo. Pueden reiterar tantas veces como sea necesario que 1=totalmente en desacuerdo, 2=en desacuerdo, 3=indiferente 4=de acuerdo y 5=totalmente de acuerdo)
 - Palabras que generaron dudas respecto a su significado:
 - ¿Qué es una actividad regular?
 - ¿Qué significa tiempo libre?
 - ¿Qué es ejercicio extenuante?
 - ¿A qué se refiere con caminata suave? si
 - ¿Hacer danza es extenuante?

Ustedes son especialistas en estos temas, así que deben responder explicando con la mayor claridad y precisión posible.

- Preguntas sobre ejercicios, actividades físicas y deportivas:
 - ¿En qué tipo de ejercicio entra “Ir al gimnasio”?
 - ¿Hago acrobacias en “Tela”, dónde entra?
 - ¿Salir al boliche y bailar toda la noche es ejercicio moderado?
 - ¿Gimnasia donde entra?
 - ¿Hago tenis, en qué tipo de ejercicio va: fuerte, moderado o suave?
 - ¿Yo no hago ejercicio suave? Le respondí: - ¿No salís a caminar? Ahí pudo responder a esa pregunta.
 - ¿Se puede incluir otro ejercicio extenuante que no esté indicado en la encuesta?
 - ¿Yo no hago ninguna de las primeras, que pongo?

Considero que hay un error en el cuestionario porque se está definiendo el nivel de intensidad del ejercicio por el tipo de actividad física o deportiva que se realiza. Esto se lo voy a plantear a Javier Coterón y su equipo para que lo revean. Pero por el momento, creo que se podría aclarar (cuando surja la duda), que no importa tanto el tipo de actividad sino la intensidad con la que se realiza.

- ¿Estas preguntas son fuera del deporte que hacemos? (La respuesta a esta pregunta debe ser “no”. Se refiere a actividades físicas y deportivas extraescolares. Si hacen deporte fuera de la clase de educación física, hay que considerarlo como una actividad de tiempo libre)

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

- Explicar nuevamente la forma de ir avanzando en las afirmaciones para cada expresión resaltada en “negrita”. Algunos preguntaron acerca de la relación de las afirmaciones con cada uno de los cuatro apartados, más precisamente si la afirmación correspondía al último apartado remarcado en “negrita”, o si la tenían que relacionar también con el apartado anterior. (Las afirmaciones remiten a la oración en negrita que se encuentra inmediatamente arriba. No refieren a las afirmaciones en negrita de los apartados anteriores)
- Donde deben marcar o como señalar la respuesta correcta (Se debe reiterar lo que está explicado en el margen superior derecho de la primer hoja)
- En las tres primeras preguntas las respuestas son del 0 al 7 ¿por qué? (Porque esos numero remiten a la cantidad de días por semana. La escala actual –de 1 a 5- es una escala de satisfacción o acuerdo con las afirmaciones que se van leyendo)
- Que pasaba si dejaban una afirmación sin contestar o marcar, lo cual yo respondí cual es la que te cuesta contestar y que la idea es respondan todas las afirmaciones. (Los cuestionarios incompletos hay que descartarlos luego de su entrega. Por eso es importante chequear que todos los ítems estén respondidos. Si falta alguno, se le pide al estudiante que lo complete. Si no comprende alguna palabra, se le explica brevemente y con precisión)
- Preguntaron si se podía marcar más de dos ítems. (La respuesta es “No, hay que elegir un solo ítem”)
- Un alumno me pidió que le explicara cómo continuar cuando se encontró con otro título en negrita.(Hay que repetir la consigna)
- También me manifestó otro estudiante si debían remarcar donde aparecía “el/la”. (Hay que explicar que es para incluir varones y mujeres, para que nadie se sienta discriminado)
- Una de las alumnas detectó la repetición de la siguiente pregunta “Me da igual lo que los otros/as puedan estar pensando de mí”. También encontraron similitud con la pregunta “me da igual la imagen que doy a los demás”.

”Me da igual lo que los/as otros/as pueden estar pensando en mi con “Me da igual lo que los/as otros/as pueden estar evaluando”.

Es común en cuestionarios múltiple choise, repetir preguntas en distintos lugares el cuestionario. Se denominan preguntas de control. Se usan para cotejar el nivel de confiabilidad de las respuestas, porque permiten ver si el encuestado repite la opción elegida o cambia.

El ítem que presento a continuación también puede interpretarse en esta línea:

- ¿Quién hizo el cuestionario? Porque les llamaba la atención las siguientes afirmaciones: “Cuando soy el/la mejor”; “Cuando gano a los demás”. Preguntaron si eran a propósito las afirmaciones como: “Mi atención está completamente enfocada en lo que estoy haciendo”; “Estoy segur@ de lo que quiero hacer”; “Siento que puedo controlar lo que estoy haciendo”; “Se lo que quiero conseguir” y “Estoy totalmente concentrad@ en lo que estoy haciendo”. Según ell@s esas respuestas eran capciosas o a propósito para ver sus respuestas y si responden en todas lo mismo; “Disfruto aprendiendo nuevas habilidades – por la satisfacción que siento mientras aprendo nuevas habilidades/técnicas”

(Se les puede contar que es un cuestionario de validez internacional y que a veces se preguntan cuestiones similares de diferente forma para ver luego cómo salen los datos estadísticos. Se les llama “preguntas de control”, son para ver si la misma persona responde lo mismo o no ante una pregunta similar. Esto ayuda a sustentar la validez y confiabilidad de los datos)

- Se los notaba muy concentrados para responder el cuestionario, entre ellos no hablaban ni se preguntaban nada. Comentaron: que bueno esta esto, el tema que al que no le importa no va a venir igual. (Crear un clima motivacional de interés y concentración es fundamental. Como dije ya varias veces, sólo deben participar de la actividad quienes quieran hacerlo. No se puede obligar a nadie a responder el cuestionario. Tampoco se los puede convencer. Sólo responde y permanece en el lugar, quien así lo desee)
- Algunos alumn@s dijeron que el cuestionario era extenso, que no terminaban más. (Para evitar que l@s estudiantes tengan una expectativa errónea del tiempo que les demandará realizar el cuestionario, en el momento que los convocan a participar de la actividad; además de decirles que es voluntario, deben decirles que tendrán que disponer de aproximadamente 30 minutos de su tiempo. Cuando le presentan la segunda parte del cuestionario, el día de la administración del mismo, deberían decir que consta de tres hojas, que cada uno puede disponer del tiempo que necesite, que lo importante es que lo hagan tranquilos, pensando las respuestas. Que aproximadamente les demandará entre 15 y 20 minutos)
- Preguntas por desconocimiento del significado de palabras o frases:
 - Ejecuto automáticamente
 - Ejecutar.
 - Automáticamente
 - Fracaso
 - Valiosa
 - Gesto
 - Estimulante (Refiere a la página 4 del cuestionario la oración: “Participo en esta clase de Educación Física porque la Educación Física es estimulante”).
 - Reconfortante: El ejercicio físico o actividad física mejora y mantiene la aptitud física, salud y bienestar de la persona. Esto es estimulante y reconfortante para el individuo
 - “Yo siento que tengo más éxito en las clases de Educación Física” (Hay que aclarar que esta frase no tienen significado en sí misma, sino que se va definiendo a partir de los siguientes ítems)

- El tiempo transcurre anormalmente (Esta frase no la encontré en el cuestionario. La más similar que encontré fue “El paso del tiempo parece ser diferente al normal”. Se refería a esto? Por favor incluyan en foro la cuestión).
- El tiempo parece alterarse (esto está aclarado en el cuestionario: “pasa más lento o más rápido”. Esto remite a una percepción del tiempo, no al tiempo real)En la que dice el tiempo parece alternarse. ¿A más negativo pasa más lento, y a más positivo pasa más rápido?(Es una posible interpretación)
- ¿Qué son “mis metas”? (las metas son los objetivos, lo que me prepongo. Los españoles usan mucho esa palabra)
- Hago gestos correctos sin pensar de forma automática (encuentro aquí un error de tipeo o gramatical en el cuestionario. A mi modo de entender faltaría una coma: Hago gestos correctos sin pensar, de forma automática. No podremos modificar el cuestionario, así que si surge la pregunta lo aclaran)
- ¿Qué sería “mi forma física”? (Significa estado físico, estado corporal)
- Todos preguntaron por la siguiente: “Cuando los/as otros/as no lo pueden hacer tan bien como yo. (no comprendo la duda, por favor ampliar en el foro)
- ¿A se refería el ítem que dice: Después de terminar el colegio quisiera formar parte de un club deportivo de entrenamiento? ¿Formar parte de un club solamente como jugador o también como técnico? (Esta pregunta indaga la variable “Intención futura de práctica física-deportiva, por lo tanto refiere a integrarse a ir a algún club para entrenar sistemáticamente algún deporte. No remite a integrarse como técnico, directivo, etc.).
- Habilidades/técnicas, ¿también son los deportes? (Las habilidades y técnicas que se aprenden en las clases de educación físicas pueden ser deportivas o pueden ser habilidades motoras y/o técnicas motrices no deportivas. La afirmación incluiría ambas posibilidades).
- Salir a correr, ¿también cuenta como practicar deportes? (creo que aquí también hay un error en el cuestionario. A mi modo de entender es un error conceptual, ya que si bien el ítem general es sobre practica de actividad física-deportiva, esta afirmación puntual sobre el presente usa solo la palabra deporte. No habiendo otra afirmación sobre la práctica actual de actividad física. Dada esta situación yo diría que salir a correr con sistematicidad, debería incluirse como práctica deportiva)
- La pregunta “conozco claramente lo que quiero hacer”, ¿a qué se refiere? ¿Lo que yo quiero hacer en la clase? ¿O lo que tengo que hacer? (Muy buena pregunta!! Me parece que est@ estudiante nos está planteando un problema central de la educación física actual, más allá de este cuestionario particular. Creo que da para pensar mucho, sobre todo desde los textos que trabajamos en el capítulo 1 del marco teórico)
- ¿Qué son los gestos correctos? (creo que ésta también es una muy buena pregunta que interpela la concepción de motricidad hegemónica en educación física. Parecería que hubiese gestos motrices correctos y otros incorrectos. Esto remitiría a una visión deportivizada (de alto rendimiento) y/o militarizada, disciplinadora de los cuerpos. Esta concepción estaría subyaciendo en esta afirmación del cuestionario. Creo que también es un buen tema de debate desde el capítulo 1 del marco teórico)

- En el ítem: “me gustaría tener más respeto por mí mismo”, algunos, en principio, comprendieron si se refería a que no sentían respeto alguno. Los alumnos de primer año necesitaron una explicación en función de la comprensión de texto en el ítem de la página 3: siento que soy lo suficientemente bueno/a para hacer frente a las demandas de la situación
 - ¿Qué es una cualidad nueva?
 - ¿Qué es indiferente?
 - ¿Qué es repetitivo?
 - ¿Qué es autoestima?
- ¿Para qué es esto? ¿Vamos a saber si está bien o mal contestado? (Aquí hay que reiterar los objetivos de la investigación y de la toma del cuestionario y volver a decir que no hay respuestas correctas o incorrectas. Me parece importante que se les diga que después van a poder conocer los resultados de la investigación. Más allá de las respuestas de ellos específicamente, podrán conocer los datos que surgieron de la investigación global que estamos haciendo en UFLO entre tod@s los de esta cursada)
 - Que yo leyera la afirmación ya que su fotocopia estaba medio borrosa (Es sumamente importante que entreguen cuestionarios legibles a la perfección. Esto hace a que no haya confusión respecto a lo que dice el cuestionario y que l@s estudiantes se sientan respetados)

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

- Interés en saber sobre la utilidad de la tarea que habían realizado. ¿Cuál es el objetivo final? (Se debe reiterar lo que se explicó al principio sobre los objetivos de la investigación general y de la de ustedes en particular). Quizás la insistencia que aparece en estas preguntas abiertas, quede sintetizada en lo planteo a continuación:
- Si los profes van a aplicar los “resultados” en sus clases (Muy interesante esta pregunta. Est@ estudiante está esperando –en sentido freireano- en que su educación puede cambiar a partir de su participación en una investigación. Ojalá tod@s l@s estudiantes pudieran finalizar el secundario con esta idea de la ciencia y de la relación posible entre investigación y educación. Más allá de mi reflexión, creo que tendríamos que pensar luego modos de hacer extensivo el conocimiento a todas las colegios, profesores y estudiantes que participaron del estudio. Hay que elaborar la estrategia con mucho rigor ético, a fin de que alguna transformación sea posible, pero sin que nadie se sienta ofendido ni se le quite el deseo por continuar participando en investigaciones. A quienes les interese trabajar en esta tarea de extensión del conocimiento, me escribe un mail, así yo los tengo en cuenta para cuando finalizamos la investigación y luego comenzamos a organizarnos para trabajar en esto)
- ¿Cómo vamos a realizar un cambio en la educación física a partir de este cuestionario?(Muy buena pregunta. Se les puede contar que luego se van a escribir artículos científicos con los resultados, que también se van a presentar los resultados en Congresos sobre educación física; que seguramente se publicará un libro, que quizás ese libro lo den como material de estudio en los profesorados de

educación de educación física. Que nosotros les haremos devoluciones a los profesores de las escuelas para que ellos puedan reflexionar sobre los datos surgidos y repensar sus clases)

- Preguntaron si volvía al colegio para contarles cómo les había ido en la encuesta. (Aquí subyace una idea de que sus respuestas serán evaluadas o juzgadas. Qué difícil que es para l@s estudiantes de nuestras escuelas pensar o creer que pueden participar en algo por voluntad, por deseo que el resultado de eso es que se intenten mejorar las prácticas de enseñanza de sus docentes. Creo que el día que podamos modificar esa sensación en nuestros niños adolescentes escolarizados, seremos mucho más felices, colaboradores, cooperativos y menos especuladores, no? Me permití esta reflexión porque me angustia mucho ver cómo viven muchos niños y adolescentes en nuestras escuelas. Son para ell@s lugares de juzgamiento, sufrimiento y exigencia en vez de lugares donde habitar y aprender cosas interesantes, útiles y con placer)
- Si eso ya era todo o tenían que seguir colaborando. (La intención es linda, pero otra vez aparece la obligación, “tener que seguir colaborando”, en vez de “poder o querer seguir colaborando”)
- Preguntaron cómo eran las encuestas que se habían hecho en los otros países involucrados al proyecto (en la consigna inicial no se les mencionaba nada sobre los otros países, pero si alguien lo hizo, deberían decir que es la misma encuesta y que la idea es compara resultados por país luego)
- Si debían colocar nombre, otros ya lo habían colocado, por eso se tuvieron que borrar debido a que era anónima. ¿Hay que firmarlo?(Reiterar que el cuestionario es anónimos pues nos interesan datos generales sobre lo que piensan y sienten los adolescentes en las clases de educación física)
- Las preguntas que surgieron fueron cuándo terminaba con la investigación y si todos los alumnos de la escuela iban a participar de la misma encuesta.
- A un grupo deportivo, les surgió la duda de que debía contestar en el final del cuestionario (qué es un “grupo deportivo”?. Por favor aclarar en el for)
- Percepciones sobre el cuestionario que respondieron:
 - Que era un cuestionario sencillo
 - Es un poco largo
 - Algunos alumnos reiteraron que las preguntas eran muy parecidas y la mayoría de ellos agradeció el haber participado.
 - “Está buena la encuesta”.
 - “Algunas me costaron entenderlas”.
 - “Me imaginaba en la situación. Algunas me hicieron pensar y otras las hice más rápido porque eran más fáciles”.
 - “Algunas tuve que pensarlas bastante”.
 - “Tardé mucho en leer y me puse nerviosa porque todos entregaban menos yo” (En estos casos habría que decir que es muy importante que responda tranquila y que cada uno tiene sus tiempos. Se le puede ofrecer el cuestionario nuevamente para que lo revise y confirme lo que respondió. Si no lo quiere hacer, habría que descartar luego ese cuestionario)
 - “En la última parte puse todo 5, pero cuando preguntaba si practico deporte fuera de la escuela puse 1 porque el médico no me deja hacer por la epilepsia y parece que mentí en la encuesta” (Éste sería un cuestionario para descartar)

- ¿Podemos contarle lo que hicimos a nuestro@s compañer@s?(La respuesta es SI. Para nosotros que se difunda la actividad que estamos haciendo es importante. Creo que da legitimidad a la educación física, el hecho de estar haciendo investigación científica en esta área)
- El cuestionario fue bastante largo pero a la vez interesante y entretenido
- Comentarios surgidos espontáneamente:
 - Una estudiante expresó que mucho no le gustaba la actividad deportiva y que el año pasado había desaprobado la materia.
 - Un estudiante manifestó no ser habilidoso para los deportes y que no tenía muchos conocimientos en esta área de educación física
 - Acá siempre jugamos al vóley nada más.
 - La profe de acá no viene casi nunca.
 - Yo sé que nosotras somos medias vagas, pero lo que pasa es que siempre hacemos lo mismo, y ya estamos aburridas
 - ¿Se lo doy a usted o al profe? (esta pregunta deja ver que no fue claramente comprendida la idea de que están participando de una investigación externa a la escuela y que su profesor/a de educación física no tiene participación en la misma)
 - Si ellos recibirían una recompensa (esta pregunta me causó mucha risa) (“Reír para no llorar”, dice el dicho popular. Qué triste que nuestros adolescentes creen que la colaboración o participación en una investigación científica implique una recompensa material. Entiendo en esta frase una concepción de la actividad científica y de la actividad escolar muy mercantil, sin posibilidad de pensar la importancia de participar para ayudar a generar conocimiento, con la intención de que se pueda realizar alguna transformación saludable en nuestra vida social)
 - Un alumno de primer año me dijo que después le diga la nota que me sacaba con este trabajo, me causó gracia. (Sigue la idea de que finalmente todo cierra en una nota. Como si eso fuera lo único importante. También se ve aquí interés por el bienestar personal del investigador y que su participación le sirva o le genere éxitos académicos. Sin embargo la dimensión social de la ciencia, sigue sin aparecer.)
 - Unos alumnos de 6to me preguntaron si ellos también conformarían parte de la muestra total (La respuesta es “SI”, pero no se les volverá a tomar el cuestionario cuando se les administre a sus compañer@s)
 - Me parece que para ellos fue raro no estar condicionados a congraciarse con la materia, eran libres de poner en esas hojas lo que ellos sentían.(Qué importante sería que esta sensación la tuvieran más seguido en la escuela, no?)
 - ¿Nos podemos ir? (Pensando en la primer cuestión planteada en este apartado y estas dos últimas, creo que sería importante que elaborar un pequeño discurso o comentario sobre los propósitos que perseguimos con esta investigación a nivel social y cognitivo. Lo voy a pensar e incluir en el documento sobre procedimientos de administración del cuestionario. Luego se los envío)
 - Una alumna me preguntó si completando todo el cuestionario me ayudaba a terminar el trabajo y recibirme, le dije que sí, que es de gran ayuda para mí, y ella me dijo que es la primera vez que ellos nos ayudan a nosotros, es decir, a los profesores, porque siempre

somos nosotros los docentes quienes ayudamos a ellos. (Qué lindo! Aunque pensando que en tantos años de escolaridad es la primera vez que se sienten útiles...)

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

- Problemas de logística:
 - Llevó más tiempo de lo esperado poder juntar los 12 alumnos pero con ayuda de un preceptor del colegio juntamos l@s 12 estudiantes que necesitaba
 - Los cuestionarios se llevaron a cabo en la biblioteca de la Institución, porque los alumnos estaban en intercurso, por ello no se pudo realizar en la clase de Educación Física.
 - Con respecto a los alumnos, ninguno tuvo problemas en realizar el cuestionario. El Director me derivó con los preceptores de los cursos para realizar el pilotaje.
 - Tuve inconvenientes de horarios porque primer año asiste a clase por la mañana y dos días de esta semana ellos no estuvieron, por ello tuve que ir 3 veces a la Institución para hacer el cuestionario
 - A los alumn@s de turno tarde se les pudo realizar la encuesta en una de las aulas de la institución que se encontraba vacía, eso facilitó muchísimo la concentración de l@s estudiantes. En el caso de los alumn@s de mañana tarde la misma se debió realizar en el salón de actos, éste es un espacio mucho más grande que permitía a l@s estudiantes separarse en grupos por curso y/o afinidad lo que generaba que conversen un poco más en comparación al espacio de aula. Esto sucedió debido a la falta de aulas vacías en el turno de la mañana.
 - Estudiantes que no realizaban la encuesta se acercaban a ver que estábamos haciendo, algunos preguntaban cosas, eso generó alguna demora y distracción en los encuestados, pero no hubo ningún contratiempo considerable.
 - Lo más difícil de realizar la prueba piloto fue coincidir en un horario para poder juntar todos los alumnos en un determinado espacio. Pero gracias a la labor del preceptor se pudo llevar a cabo la encuesta juntando a todos los alumnos involucrados a la misma en la biblioteca del Establecimiento
 - Solo se tardó en acordar con los preceptores para que buscaran a l@s alumn@s ya que algunos grupos estaban en examen
 - Me llevo de 3 a 4 días poder realizar el cuestionario
 - Mi único problema que surgió fue que a la mayoría de los estudiantes ya los conocía, y a partir de allí tuve que seleccionar estudiantes que no le había dado clases
 - Uno de los mayores contratiempos fue el reunir a todos los alumnos a la vez, ya que como eran de diferentes cursos debía coincidir que los profesores a cargo los dejaran salir del aula, cabe aclarar que el cuestionario se hizo por la mañana en horario normal de clases
 - Dificultad para poder coordinar que en el mismo tiempo se encuentren alumnos de distintos años (por la organización de las materias de cada curso)
 - El lugar que pedí con anterioridad para realizar la actividad (sala de videos) estaba ocupado, por lo cual tuve que recurrir a dirección de estudio para que me informen de algún aula que pudiera utilizar. Así también tuve que retirar a cada alumno/a de su respectiva aula, por lo cual el horario de inicio estipulado se retrasó 15 minutos

- El espacio, porque no había un aula o lugar disponible en el que entraran todos los alumnos. El espacio fue pequeño y la mayoría de los estudiantes estaban sentados en el suelo.
- No pude reunir a todos los alumnos en el momento de la prueba, lo realice en el horario de clase de cada curso, en la hora de educación física, por esta causa me llevo más tiempo (ordenas del director)
- Por órdenes del director se realizó la administración del cuestionario curso por curso en el horario de Educación Física
- Me costó poder encontrar al coordinador de Educación Física, para que me reúna los chicos y poder comenzar con los cuestionarios; algunos alumnos traían sus lapiceras otras se los di yo. Pero en general fue muy satisfactorio
- Tuve que hacerlo en dos etapas a la prueba no pude juntar los 12 alumnos porque debía usar preceptoría, era un espacio físico chico y no entraban todos, ósea que primero busque de 1er año a 3ro y luego de 4to y 5to, 6to estaba de jornada fuera de la escuela. Y cuando fui a la tarde 5to estaba de jornada fuera de la escuela, por esto se pudo hacer solo a diez alumnos del turno de la tarde, la prueba piloto
- El director de deportes me otorgó permiso para llevar adelante el trabajo de campo pero luego me reenvió un mail de la vicerrectora, quien solicitó que, junto con el archivo presentado por la UFLO, escribiera una carta y presente un certificado que demuestre que estoy cursando la Licenciatura en Actividad Física y Deporte.
- Al realizar el trabajo de campo en dos sedes es imposible juntarlos a todos en un mismo momento para realizar la prueba piloto. El único estímulo curricular en el que comparten el espacio regularmente los alumnos de las dos sedes es el estímulo largo de educación física, una vez por semana, y lo hacen por categorías.
- Exámenes previos. Horas libres. Suspensión de clases. Pruebas. Solo se puede contar con todos los alumnos por la mañana y yo trabajo en ese horario en otro establecimiento.
- La única dificultad fue reunir a todos los chicos porque estaban todos en cierre de notas de todas las materias.
- Coordinar el horario para realizar el pilotaje con los diez alumnos juntos, al ser de distintos curso y la cercanía al cierre del trimestre varios cursos tenían evaluaciones.
- Pese a haber explicado cómo contestar el cuestionario y en especial los valores de las respuesta; l@s alumn@s se confundían el 1 con el 5.
- La Institución siempre demostró interés y buena predisposición a la hora de realizar el trabajo de campo. Sin embargo, los contratiempos estudiantiles y de los profesores no facilitaba que el pilotaje se hiciera fácilmente, a pesar de haber acordado y notificado el día y la fecha en el que se realizaría la actividad. La Rectora, me recibió el día 27 de Noviembre de 2014, y ella prefirió recolectar a los/as alumnos/as de sus aulas mientras que yo iba juntándolos en una sala de Radio. (parecería que estamos tratando con objetos, no con sujetos!!) Posteriormente, luego de que dos alumnos/as de cada curso asistieran, la rectora me informó que el curso 2º BCS (Bachillerato en Comunicación Social), no podía asistir ya que estaban realizando una actividad.
- Como dificultad reconozco la etapa final del ciclo lectivo que modifica la asistencia simultánea de tod@s l@s estudiantes, por la inasistencia de

docentes. Durante la semana no he podido agrupar a l@s 12 estudiantes hasta el día martes 25 por la razón antes mencionada.

- Debido al momento del ciclo lectivo (fin de año), el requerimiento de la obtención de un varón y una mujer por curso no pudo ser posible. Esto se debió a que muchos de los alumnos no asistían ya a clases. Por ello en muchos cursos hubo dos personas del mismo sexo.
- El momento del ciclo lectivo, me desfavoreció ya que mi expectativa era poder cumplir con esos requisitos, pero en las últimas semanas de noviembre se me hacía difícil poder juntar a todos los cursos. No todos los cursos estaban asistiendo y se me hacía difícil poder hacer la muestra a todos los alumnos de forma conjunta.
- Fue muy complicado realizar el pilotaje a los doce estudiantes juntos. De hecho después de varios intentos pude juntar a diez alumn@s en un día y luego al otro día convoque a los dos restantes. Los motivos fueron que los estudiantes estaban con evaluaciones finales del segundo trimestre, no había cursos en clases por ausencia de profesores o estaban participando en los intercolegiales.
- El mayor problema fue que no pude juntar a los doce alumn@s al mismo tiempo porque al momento de realizar el pilotaje los chicos de primer y segundo año ,la profesora no los dejo salir del aula porque estaban con evaluacion, entonces tuve que ir otro día y realizarle la encuesta.
- La única dificultad inicial es que no encontrábamos un espacio tranquilo y libre para realizar el pilotaje. Finalmente se realizó en la biblioteca de la escuela.
- Lo que dificultó es que no había una sala para poder realizar el cuestionario cómodamente. Luego de pasar por las aulas contándoles qué se iba a realizar, se les preguntó a todo el curso quién quería participar y levantaban las manos, un varón y una mujer de cada curso se dirigía al escritorio de la preceptora y allí se realizó. Faltaban sillas y mesas.

En síntesis, hubo problemas de espacio adecuado (en cuanto a dimensiones, comodidad y privacidad), problemas de tiempo por no poder hacer la toma en un único momento, problemas de coordinación con directivos y preceptores y problemas particulares de cada institución o personal de ustedes.

Lo importante es cada uno haya registrado los inconvenientes que tuvo para poder preveer la actividad de toma general del cuestionario; a fin de evitar estos problemas.

- La directora quiere conocer los resultados de los cuestionarios una vez realizados para ver de qué manera los estudiantes califican o le dan importancia a la materia y a partir de allí en caso de que haya algo negativo poder modificarlo. (Interesante la propuesta de la directora. Como decía anteriormente, tendremos que pensar estrategias de difusión y extensión del conocimiento que produzcamos)
- Se me pidió que hiciera una autorización para que firmen los padres de cada alumno que fuese a participar de la prueba piloto.(Si lo pden es importante

hacer esta notificación. Se denomina "Consentimiento informado". Si necesitan que hagamos la nota desde UFLO, me avisan)

- Durante la realización de la encuesta surgió la inquietud de si los alumnos pueden realizar tachaduras en los cuestionarios. Al primer grupo le permití hacerlo. Al siguiente grupo que contestó la encuesta le entregué lápices en lugar de biromes, para que pudieran borrar si querían cambiar alguna respuesta. (Hay que tratar de que los cuestionarios queden los más prolijos posibles porque deben ser entendibles. Sino no podrán pasar a la planilla excell)
- En 2 de los 10 casos, más allá de las indicaciones de marcar una sola opción en cada uno de los puntos, los estudiantes reconocieron equivocarse o cambiar de opinión en su respuesta por lo que marcaron dos de las opciones.(Estos cuestionarios hay que descartarlos)
- La utilización de Borra-tinta para corregir alguna respuesta, por parte de los participantes.(si queda claro y prolijo si. Pero es preferible evitarlo)
- Me equivoqué de cuadrado ¿Cómo lo corrijo?(si lo detectan en el momento, pueden corregirlo prolijamente. Debe quedar claro, sino el cuestionario no sirve)
- Tres alumnos lo entregaron incompleto. El primero en entregar fue uno de ellos, así que tuve que modificar el tiempo de finalización. (Está bien la decisión ya que estos cuestionarios se deben anular o solicitar que los completen)
- Algun@s alumn@s estaban apurados por irse y no expresaron nada.(hay que descartar esos cuestionarios)
- Hubo que solicitar a l@s alumn@s que completen apartados olvidados en varias oportunidades (Bien, es muy importante chequear cada uno de los cuestionarios cuando se los van entregando porque si están incompletos luego hay que descartarlos)
- Los alumnos de primer año se mostraron muy ansiosos por responder, a diferencia de los alumnos de tercer año, ya que en el transcurso de la lectura mostraban a través de gestos sus diferencias con la educación física en el colegio. Los alumnos de quinto año se mostraron muy bien predispuestos a la situación, y manifestaron sus deseos de mejora en la actividad
- Cuatro varones marcaron todo con 3 puntos, entregaron rápido y se fueron. Luego otros compañeros dijeron que se querían ir a la clase de educación física con los demás porque les gustaba mucho jugar al futbol. (Esos cuestionarios hay que descartarlos, no son válidos. Insisto en que es muy importante que la participación sea voluntaria. También se puede pensar que sea en otra hora que no sea educación física, aunque sería más difícil la gestión de esto)
- Algunos/as pidieron más tiempo para fijarse si habían completado todos los ítems.(Qué bueno, muestra interés porque todo salga bien!)
- En la mitad del pilotaje, hubo un recreo y como la toma del cuestionario la estaba realizando en el gimnasio, se presentaron algunos alumnos curiosos por saber de qué se trataba lo que estaban realizando sus compañeros, esto llevó a una muy leve desconcentración. (Para la toma a la muestra total, habría que anticipar esta posible situación, para que no se repita: cambiar a un lugar

donde no sean vistos, o realizarla en un horario que no se superponga con el recreo)

- Conversaban entre ellos sobre algún tema del cuestionario que no llegué a escuchar, aquí les recordé que el cuestionario era individual y que ante cualquier duda me la consultaran.(Bien la aclaración)
- ¿Qué pasa con los cuestionarios que están un poco desprolijos al marcar en los casilleros (sobrepasa los cuadritos)?(Si la desprolijidad no genera confusión respecto a qué casillero es el marcado, no habría problema en mantener el cuestionario como válido. Cuando no es claro qué casillero está marcado, habría que descartar el cuestionario)

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

Presento a continuación la información surgida. Copio tal cual porque remite a sentimientos, sensaciones, etc. La idea es que tengamos un panorama de conjunto del grupo.

Estudiante	Explicitar cómo se sintieron al realizar la prueba piloto
Chiacchio, Gabriela	Me senti apoyada por los directivos de la escuela ya que cuando tuve la reunion con la directora, vice y el coordinador de educacion fisica, se manifestaron interesados en la encuesta .Tambien los preceptores al momento de la prueba piloto me trataron amablemente y se ocuparon de buscar a los chicos del aula y conseguir un espacio para realizar la prueba. Descubri con esta encuesta que hay un gran numero de estudiantes, especialmente los varones que les gusta mucho la educacion fisica.
Coronel, Carina	Fue sumamente gratificante, ya que pertenezco al colegio desde hace muchos años y todos los alumnos que realizaron el pilotaje fueron mis alumnos en Jardín de Infantes; este cuestionario con ellos nos volvió a reunir desde otro lugar, con otro tipo de diálogo, y de alguna manera siento que basado en esos años, se sintieron confiados y seguros, sobre todo en el anonimato de las respuestas.
Díaz, Pablo	Seguro. Tranquilo. Con motivación al ver la respuesta positiva hacia el interés que demostraban los participantes.
Herrera, Javier	Me sentí muy bien, principalmente por la colaboración de las autoridades de la institución que facilitaron reunir a l@s adolescentes, mi impresión fue que les interesó la propuesta ya que constantemente cuando se explicaba el objetivo del cuestionario y el modo de contestarlo

	prestaron atención, sentí que en todo momento se manejaron con suma responsabilidad.
Jara, Walter	Muy cómodo porque la escuela está interesada en el proceso de investigación y en los potenciales resultados de la investigación, Sonia la vicerrectora de la escuela tuvo de profesora a Valeria y genero buenos comentarios, por ende hubo un buen clima en el pilotaje.
Leiva, Manuel	Cuando realizaba la prueba piloto sentía que muchos estudiantes se concentraban y realizaban el cuestionario con total sinceridad preguntando cuando tenían dudas, por otro lado notaba que estudiantes realizaban lo más rápido posible sin preguntar dudas que le surgían o vocabulario que no entendían, sin un mínimo compromiso en la respuestas marcando. Por otro lado me sentía con el conocimiento necesario para realizar la presentación del cuestionario y para explicarle cada duda que surgía por parte de l@s estudiantes.
Mayorga, Lucas	La verdad que me sentí muy bien, cómodo, contento de estar en la institución que me formó, y sentir que llevándole el resultado de éste trabajo le voy a devolver una granito de arena de todo lo que me dieron.
Mendez, Cristian	Personalmente iba predispuesto a otra cosa con respecto a la comprensión de las preguntas, me llamo la atención las pocas dudas que surgieron, había releído varias veces las preguntas para posibles respuestas de ayuda, pensaba que se les iba a ser más difícil a l@s estudiantes la realización del cuestionario. Pero fue todo lo contrario a la expectativa que tenia de cómo iba a ser. Me fui con una sensación rara del establecimiento.
Naval, María Belén	Fue una grata experiencia, y me sentí muy acompañada por la directora, por la jefa de preceptores y por la preceptora que acompañó en todo momento a los/as estudiantes.
Oliva, Luciano	
Otero Billet, Alexis	Me sentí cómodo y entusiasmado a la hora de informar y aclarar dudas. Fue gratificante ver a los 12 alumnos llevar adelante el cuestionario que da inicio a la investigación en curso.
Pereyra, Verónica	Me sentí muy cómoda, el hecho de ser docente de la institución facilitó la tarea; la Directora me dio total libertad para manejarme como quisiera, l@s alumn@ colaboraron sin inconveniente y l@s docentes accedieron al retiro de los alumnos del aula, hasta modificaron el horario de las evaluaciones.

Pierola, Paola	<p>Tuve una gran aceptación por parte del equipo directivo para realizar las encuestas, se mostraron interesados en el tema de la investigación y se sintieron agradecidos por haber elegido a su institución.</p> <p>Obtuve gran colaboración de los estudiantes al momento de solicitar su tiempo para realizar las encuestas.</p> <p>Me sentí cómoda, es una gran ventaja trabajar en esta escuela ya que los colegas se predisponen mucho más.</p>
Pryll, Vanesa	<p>En lo personal estaba con mucha ansiedad antes de llegar a la escuela, no sabía y me inquietaba el saber cómo responderían los alumnos ante esta experiencia y si tendrían buena voluntad para completar el cuestionario. El hecho de que la cantidad de alumn@s sea reducida me daba algo de tranquilidad, y mucho más porque al hacer la prueba en dos partes, como mencione anteriormente debido a la organización de la institución, los grupos fueron pequeños (el primer grupo fueron 4 alumn@s, y en el segundo grupo 6 alumn@s).</p> <p>Debo reconocer, que el estar desarrollando ya parte de lo que será la muestra, un punto clave en el trabajo de investigación, me llena de ansiedades, esta es una experiencia nunca antes realizada, pero el hecho de que todo se haya realizado con normalidad y tranquilidad, así que esté satisfecha con la experiencia.</p>
Raynoldi, Alejandra	<p>Explicitar cómo se sintió usted al realizar la prueba piloto: me sentí muy a gusto, logré explicarle a l@s estudiantes en qué consistía el trabajo de investigación y la importancia que para ellos puede resultar a partir de indagar en sus gustos, sus referencias, las diferentes experiencias que han tenido y de ese modo proponer sesiones de educación física en la que se sientan más a gusto desarrollando la capacidad de disfrutar de la actividad física.</p>
Sanchez, Analía	<p>Muy cómoda y acompañada por el equipo directivo de la institución. En relación a los estudiantes, me sentí a gusto, entusiasmada por la realización del pilotaje.</p>
Tomasetti, María Laura	<p>Cómoda, procuré dar respuestas a las preguntas sin que esto condicionara al alumn@, y que en todo momento se sintieran libres de expresarse.</p>
Torres, Gabriela	<p>Al principio me sentí nerviosa, como toda experiencia nueva, pero el respeto y el interés de l@s estudiantes hizo que se fueran. Disfruté la experiencia y me sentí feliz por saber que voy a realizar mi aporte a nuestra investigación.</p>

4.2. Anexo 2: Glosario

UFLO

UNIVERSIDAD DE FLORES

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

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

Def. Coloquial: En el caso de l@s estudiantes, horario extra escolar, que no pertenece a una actividad escolar.

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.

El tiempo que queda después de ir a la escuela, hacer la tarea, comer, dormir, etc. Es el tiempo en el que no tenés que hacer nada obligatoriamente

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.

Def. 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 practicas 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

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

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

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

- A menudo:

Definición: Muchas veces, frecuentemente y con continuación.

Def. Coloquial: Hacer algo de manera seguida o repetida en el tiempo

Creo que podríamos establecer un índice para que sea más específica la respuesta, propongo NUNCA / RARAMENTE (0 o 1 DÍA SOBRE 7), A VECES (2 O 3 DÍAS SOBRE 7), A MENUDO (4 O MÁS DÍAS SOBRE 7) Esta opción me parece más acertada. TAMBIÉN SURGIÓ LA PROPUESTA DE QUE A VECES

SEA (2 DE 7) Y A MENUDO (3 O MÁS VECES) HABRÍA QUE ACORDAR ESTE PUNTO

Ejemplo: Realizo actividad física CANTIDAD DE DÍAS varias 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. Se aplica a la persona que no muestra interés, atracción o repulsión hacia nada o hacia nadie.

Def. Coloquial: Estado del ánimo en el que da lo mismo cualquier respuesta, que le da igual o le es indistinto. En el caso del cuestionario sería un punto intermedio entre estar totalmente de acuerdo o totalmente en desacuerdo

Ítem: “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

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

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

Ítem: “en una semana ¿cuántas veces haces los siguientes ejercicios durante más de 15 minutos en tu tiempo libre? Luego las opciones proporcionaron

diversas preguntas, entre ellas se presentó en qué opción se encontraba salir a correr y si se consideraba una actividad física. (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

Def. Coloquial: Que se siente importante, que vale.

Ejemplo: Que te sentís importante, que valés como los demás compañeros. Que sos importante tanto como tus compañeros. Que no te sentís menos que tus compañer@s

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

- Fracaso:

Definición: Malogro, resultado adverso en una cosa que se esperaba sucediese bien

Def. 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 “quieres que te salga algo en particular, como el rol adelante, el golpe de manos altas, un lanzamiento y no te sale como lo esperabas”, sentís entonces que fracasas. Que intentaste algo varias veces y no lograste el resultado esperado.

Ítem: “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.

Def. Coloquial. Características que te diferencian de los otros. En la clase una nueva cualidad, puede ser algo nuevo que se aprende

Ejemplo: Que adquiriste una nueva cualidad técnica: Que ahora sos más habilidoso en el manejo de la pelota o que ahora te caracterizas por jugar más cooperativamente con tus compañeros. Notar un progreso en la forma en la que se desarrolla una actividad física o que aprendiste algo nuevo.

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, serie de movimientos encadenados que se ejecutan con un objetivo final.

Def. 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. (me parece acertada esta forma de definirlo) **creo que**

definirlo como “movimientos encadenados” nos obligaría a explicar que es también. Creo que la definición que más de acercaría al vocabulario de los estudiantes sería esta: 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 futbol 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).

Cuando lanzamos al aro de básquet para encestar, sin pensar como ubicar las manos, las piernas y/o el cuerpo.

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 son 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

Def. 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. Es como me siento con lo propuesto y como eso hace variar la percepción del tiempo

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.

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

Página 3 del cuestionario: Demandas de la situación, ejecutar, automáticamente, control, espontánea, metas, reconfortante,

- 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. Realizar una acción que requiere especial habilidad.

Def. 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 realizás acciones sin pensarlas. 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@ 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,

Def. Coloquial:Cuando no tenéis que pensar cómo hacerlo, porque ya es conocido. Acción que realizas de manera espontánea, porque luego de realizarla varias veces no necesitas pensar como realizarla.

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

- Espontánea:

Definición: Voluntario, de propio impulso, que se produce aparentemente sin causa o estar 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.

Def. Coloquial: Acción voluntaria o de iniciativa propia, surge en un determinado momento en reacción o respuesta de alguna situación. Se realiza sin pensar, sin la necesidad de que nadie me dice lo que debo hacer o cómo 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 practicas algún deporte con pelota y pierdes 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

- Metas:

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

Def. Coloquial: Se refiere a los objetivos a cualquier plazo que alguien se proponga. Lo que me propongo hacer y a donde quiero llegar.

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. "Voy a aprender el golpe de manos bajas", "quiero bajar el tiempo corriendo los 100mts más rápidos"

Ítem: "Mis metas están claramente definidas". 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" (Pág. 3)

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

- Progresión:

Definición: Concepto que se emplea para nombrar al avance o el desarrollo de algo. Una progresión puede asociarse al progreso o a una secuencia.

Definición coloquial: Mejorar, perfeccionar, avanzar como por ejemplo en la condición física alcanzando resultados positivos. Avance paso a paso, paulatino. De un estado inicial ver una mejora o perfeccionamiento.

Ejemplo: Sentir que se avanzó o evolucionó de manera que se consiguió los objetivos propuestos. Siento que mejore mi saque en vóley y logro pasar todas las pelotas por encima de la red.

Ítem: "Siento que he tenido una gran progresión con respecto al objetivo final que me he propuesto" (página 4).

- Eficazmente:

Definición: Es la capacidad de poder alcanzar un objetivo o propósito que se ha propuesto, de poder lograr el efecto esperado sobre algo determinado.

Def. 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 que se dirija 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

Def. 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: Realizas la clase de educación física porque te gusta, te anima a hacer actividad física. Participás 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

Def. Coloquial: Interés en el desarrollo del estado corporal / físico en general, o sea me importa mejorar mi estado físico general. Interés por el propio estado físico y desarrollo corporal.

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). Cuando realizo actividad física que me hace sentir que mi cuerpo mejora, no sólo en la parte estética sino también en lo interior, relacionado con la sensación de bienestar.

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.

Def. 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.

Apreciación: Al menos en mi caso, me parece que todos los clubes persiguen resultados, se entrena en vistas a las competencias. En el caso de mi provincia, los centros de educación física y los polideportivos son los que se orientan más hacia las actividades lúdico/recreativas, aunque hay excepciones.

EN RELACIÓN A LO DEL CLUB, CREO QUE NO DEBERIAMOS HACER HINCAPIE EN LA COMPETENCIA Y DEJARLO LIBRADO A LA PRÁCTICA DE CADA UNO, YA QUE AHORA HAY ACTIVIDADES NUEVAS COMO TELA, TRAPECIO, LAS CUALES NO ENTRAN DENTRO DEL CALENDARIO DE COMPETENCIA, Y DE ESTA MANERA, DEJARIAMOS A FUERA, A AQUELLOS QUE VAN A ENTRENAR AL CLUB ESTAS ACTIVIDADES.

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)

Item: “Después de terminar el colegio quisiera formar parte de un club deportivo de entrenamiento” (Página 4)

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

UFLO

UNIVERSIDAD DE FLORES

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

FACULTAD DE ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE

Procedimiento de administración de cuestionarios en la muestra total

Este documento da las indicaciones precisas que tod@ investigador/a deberá seguir al detalle, durante la realización del trabajo de campo.

Algunas indicaciones son las mismas del documento que usaron para la toma del pilotaje. Pero luego del análisis de la información que tod@s enviaron sobre su experiencia de pilotaje, más lo que trabajamos en el foro, más los aportes del Mag. Martín Farinola; agregué algunas cuestiones nuevas (están destacadas en rojo)

ANTES DEL INICIO

- Se trata de un cuestionario de “autoadministración”, esto significa que es el mismo alumno/a el que debe rellenar individualmente el documento después de haber recibido todas las indicaciones del administrador.
- La administración debe darse en un ambiente tranquilo y acogedor. Es recomendable hacerlo en el aula aunque se puede administrar en el gimnasio, patio, o cualquier lugar que nos indiquen los responsables (equipo directivo y profesores de educación física). Debemos asegurarnos que todos l@s estudiantes disponen de bolígrafo para completar el cuestionario.
- La persona que administre el cuestionario no debe ser el profesor de la asignatura.** Es importante que quien tome el cuestionario no conozcan, o conozcan muy poco, los estudiantes. Esto servirá para que los estudiantes sean más sinceros en sus respuestas.

CONSIGNA EN LAS AULAS

- El/la investigador/a pasará por las aulas de todos los años (de 1° a 5° o de 1° a 6°, según corresponda) para presentar la investigación y preguntar quienes quieren participar. Se tratará de evitar que esta situación la manejen preceptores, directivos o docentes, pues es muy importante garantizar que sea voluntaria la participación:

“Hola, Mi nombre es XXXXX, soy estudiante de la Universidad de Flores, allí estoy realizando la licenciatura en Actividad Física y Deporte. En este momento estoy elaborando el trabajo de investigación de final de carrera. Junto con mis compañeros y compañeras de curso estamos desarrollando una investigación en Argentina sobre la motivación por las clases de educación física que tienen los alumnos y las alumnas de colegios secundarios. Cada uno toma el mismo cuestionario a estudiantes de la ciudad en que vive.

Necesito que 22 de ustedes, 11 mujeres y 11 varones, menores de 19 años; respondan un cuestionario de forma individual y anónima. Harán esta actividad por única vez.

Sus opiniones nos interesan con fines estadísticos para entender lo que piensan y sienten los adolescentes como ustedes respecto a algunas de sus vivencias en las clases de educación física.

Su participación no es obligatoria, todo lo contrario, la idea es que sólo respondan el cuestionario quienes tengan ganas e interés de hacerlo. Responder el cuestionario les demandará entre 15 y 30 minutos, así que para realizar toda la actividad deberán disponer de 40 minutos de su tiempo (desde que salgan de su aula hasta que vuelvan a sus actividades habituales del colegio).

Quienes quieran participar levanten la mano”

ACLARACIÓN: Quienes decidieron proponer que participen tdo@s l@s que quieran, aunque superen los 22 por curso, hagan esa salvedad cuando dan la consigna.

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

LA ENTREGA DEL CUESTIONARIO

- El/la administrad@ repartirá los cuestionarios (y los bolígrafos en caso de que l@s estudiantes no cuenten con uno cada uno) a l@s estudiantes
- El/la administrad@ explicará a l@s estudiantes el objetivo del cuestionario con el discurso:

“Hola:

Les estoy muy agradecido/a de que hayan aceptado participar hoy completando los cuestionarios que les voy a entregar.

Con el cuestionario que van a completar pretendemos conocer qué piensan de la clase de Educación Física y del papel que juega la actividad física en su vida cotidiana.

La información será utilizada para un proyecto que pretende mejorar las clases de educación física. No hay respuestas correctas o incorrectas, y el cuestionario será totalmente anónimo, no tienen que escribir tu nombre.

Les pido por favor que se concentren en lo que se pregunta y que sean lo más sinceros posible. Si tienen alguna duda o no comprenden algo no duden en preguntar. Pueden tomarse el tiempo que necesiten para responder.

La primera parte del cuestionario la iremos completando con mi guía, el resto lo harán solos”

□ **La primera hoja** del cuestionario será rellena de forma conjunta con el administrador; éste irá leyendo cada apartado aclarando las posibles dudas. El administrador indicará en este caso que:

- ✓ hay que marcar la casilla hombre o mujer según corresponda
- ✓ hay que poner el número de los años que tiene cada uno (Edad)
- ✓ el tipo de colegio (importante que el administrador lo indique, por si algunos estudiantes dudan en esto)
- ✓ el año que está cursando actualmente
- ✓ especificar si cursa bachillerato con orientación en educación física o no
- ✓ hay que rodear el número que más se aproxime a la calificación obtenida en el año anterior en educación física
- ✓ hay que rodear el número correspondiente según nos guste la educación física, siendo 1=nada, 2=poco, 3=normal 4=bastante y 5=mucho.

Aclaraciones por si surgen dudas:

Licenciado: Es el nombre con el que se conoce en Latinoamérica al grado académico que se obtiene al terminar una carrera universitaria de entre 4 y 6 años de duración.

Bachillerato con orientación en educación física: Según el Ministerio de Educación, es una oferta de Educación Secundaria que se ofrece en algunas provincias. Otras orientaciones de educación secundaria son Cs. Naturales, Economía y Administración, Comunicación, Arte, etc. En ese colegio predominan materias de esa orientación.

Hay que responder con la mayor claridad y precisión posible tantas veces como lo demanden. Es importante hacer sentir cómodos a quienes pregunten, para evitar que se inhiban o se sientan inseguros para responder

□ Por último, el administrador dará **instrucciones para rellenar el resto del cuestionario**, leyendo en voz alta el texto situado a continuación:

“Con este cuestionario pretendemos conocer tu opinión sobre las clases de educación física y tu nivel e intención de realizar actividad física. La información que nos aportes puede contribuir a la mejora de formación. Respondé a las siguientes cuestiones marcando lo que más se aproxime a lo que pensás.

No hay límite de tiempo para responder. Cada uno lo hará a su ritmo.

¿Alguien tiene alguna duda?”

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

Aclaraciones por si surgen dudas:

- ¿Qué es una **actividad regular**? actividad regular es actividad frecuente.
- ¿Qué significa **tiempo libre**? El tiempo que la persona no cumple obligaciones y elige voluntariamente en qué ocuparlo (descanso, diversión o desarrollo de su formación). El tiempo en que no vas a la escuela, no estás en un medio de transporte y no hacés tareas en tu casa.

- ¿Qué es **ejercicio extenuante**? Ejercicios que provocan que la persona se cansa en poco tiempo (en menos de pocos minutos). Actividad física en la que el corazón late rápidamente, se entrecorta el habla, se transpira por aumento de la temperatura corporal.
- ¿Qué es **ejercicio moderado**? Las personas que realizan actividad física moderada normalmente sienten: incremento del ritmo respiratorio, pero sin que les obstaculice la posibilidad de hablar. Aumento del ritmo cardíaco: se puede sentir fácilmente en la muñeca, el cuello o el pecho. Sensación de aumento de la temperatura corporal posiblemente acompañado de sudor en los días calurosos o húmedos. Una sesión de actividad física moderada se puede mantener durante muchos minutos y no provoca fatiga o agotamiento.
- ¿Qué es **ejecución automática**? Cuando se repite un mismo ejercicio estructurado muchas veces (por ejemplo abdominales) No es necesario pensar para hacerlo.
- En las preguntas sobre actividad física en el tiempo libre los estudiantes preguntaron si consideraban las clases de educación física y si consideraban los 7 días de la semana o solo de lunes a viernes. (las clases de educación física no deben ser consideradas, ya que “tiempo libre” remite al tiempo en donde no tienen obligaciones, el tiempo en el que ell@s pueden elegir qué hacer, tiempo en el que no van a la escuela. Se consideran los siete días de la semana, de hecho en el cuestionario deben marcar de 0 a 7. Cero significa ninguna vez por semana, 1 significa una vez por semana, y así sucesivamente hasta 7 veces por semana.)
 - ¿Estas preguntas son fuera del deporte que hacemos? (La respuesta a esta pregunta debe ser “no”. Se refiere a actividades físicas y deportivas extraescolares. Si hacen deporte fuera de la clase de educación física, hay que considerarlo como una actividad de tiempo libre)

Copio a continuación las dudas, preguntas, comentarios manifestados por l@s estudiantes mientras se completaba el cuestionario de modo autoadministrado (es una síntesis de lo que les envié en el documento anterior sobre la información sobre el pilotaje):

- Explicar nuevamente la forma de ir avanzando en las afirmaciones para cada expresión resaltada en “negrita”. Algunos preguntaron acerca de la relación de las afirmaciones con cada uno de los cuatro apartados, más precisamente si la afirmación correspondía al último apartado remarcado en “negrita”, o si la tenían que relacionar también con el apartado anterior. (Las afirmaciones remiten a la oración en negrita que se encuentra inmediatamente arriba. No refieren a las afirmaciones en negrita de los apartados anteriores)
- Donde deben marcar o como señalar la respuesta correcta (Se debe reiterar lo que está explicado en el margen superior derecho de la primer hoja)
- En las tres primeras preguntas las respuestas son del 0 al 7 ¿por qué? (Porque esos número remiten a la cantidad de días por semana. La escala actual –de 1 a 5- es una escala de satisfacción o acuerdo con las afirmaciones que se van leyendo)
- Que pasaba si dejaban una afirmación sin contestar o marcar, lo cual yo respondí cual es la que te cuesta contestar y que la idea es respondan todas las afirmaciones. (Los cuestionarios incompletos hay que descartarlos luego de su entrega. Por eso es importante chequear que todos los ítems estén respondidos.

Si falta alguno, se le pide al estudiante que lo complete. Si no comprende alguna palabra, se le explica brevemente y con precisión)

- ¿Quién hizo el cuestionario? Porque les llamaba la atención las siguientes afirmaciones: “Cuando soy el/la mejor”; “Cuando gano a los demás”. Preguntaron si eran a propósito las afirmaciones como: “Mi atención está completamente enfocada en lo que estoy haciendo”; “Estoy segur@ de lo que quiero hacer”; “Siento que puedo controlar lo que estoy haciendo”; “Se lo que quiero conseguir” y “Estoy totalmente concentrad@ en lo que estoy haciendo”. Según ell@s esas respuestas eran capciosas o a propósito para ver sus respuestas y si responden en todas lo mismo.

(Se les puede contar que es un cuestionario de validez internacional y que a veces se preguntan cuestiones similares de diferente forma para ver luego cómo salen los datos estadísticos. También se les puede decir que son preguntas parecidas, pero que tienen pequeños matices o diferencias semánticas y que es importante que se concentren en esas diferencias para responder)

- Se los notaba muy concentrados para responder el cuestionario, entre ellos no hablaban ni se preguntaban nada. Comentaron: que bueno esta esto, el tema que al que no le importa no va a venir igual. (Crear un clima motivacional de interés y concentración es fundamental. Como dije ya varias veces, sólo deben participar de la actividad quienes quieran hacerlo. No se puede obligar a nadie a responder el cuestionario. Tampoco se los puede convencer. Sólo responde y permanece en el lugar, quien así lo desee)
- Preguntas por desconocimiento del significado de palabras o frases:
 - Reconfortante: El ejercicio físico o actividad física mejora y mantiene la aptitud física, salud y bienestar de la persona. Esto es estimulante y reconfortante para el individuo
 - “Yo siento que tengo más éxito en las clases de Educación Física” (Hay que aclarar que esta frase no tienen significado en sí misma, sino que se va definiendo a partir de los siguientes ítems)
 - El tiempo parece alterarse (esto está aclarado en el cuestionario: “pasa más lento o más rápido”, por ejemplo cuando pasó el tiempo de la clase y uno siente “uy ya terminó, no me dí cuenta que pasó tanto tiempo”. Esto remite a una percepción del tiempo, no al tiempo real)
 - ¿Qué son “mis metas”? (las metas son los objetivos, lo que me propongo. Los españoles usan mucho esa palabra en vez de “objetivos”)
 - Hago gestos correctos sin pensar de forma automática (encuentro aquí un error de tipeo o gramatical en el cuestionario. A mi modo de entender faltaría una coma: Hago gestos correctos sin pensar, de forma automática. No podremos modificar el cuestionario, así que si surge la pregunta lo aclaran)
 - ¿Qué sería “mi forma física”? (Significa estado físico, estado corporal)
 - ¿A qué se refería el ítem que dice: Después de terminar el colegio quisiera formar parte de un club deportivo de entrenamiento? ¿Formar parte de un club solamente como jugador o también como técnico? (Esta pregunta indaga la variable “Intención futura de práctica física-deportiva, por lo tanto

- refiere a integrarse a ir a algún club para entrenar sistemáticamente algún deporte. No remite a integrarse como técnico, directivo, etc.).
- Habilidades/técnicas, ¿también son los deportes? (Las habilidades y técnicas que se aprenden en las clases de educación físicas pueden ser deportivas o pueden ser habilidades motoras y/o técnicas motrices no deportivas. La afirmación incluiría ambas posibilidades).
 - Salir a correr, ¿también cuenta como practicar deportes? (creo que aquí también hay un error en el cuestionario. A mi modo de entender es un error conceptual, ya que si bien el ítem general es sobre práctica de actividad física-deportiva, esta afirmación puntual sobre el presente usa solo la palabra deporte. No habiendo otra afirmación sobre la práctica actual de actividad física. Dada esta situación yo diría que salir a correr con sistematicidad, debería incluirse como práctica deportiva)

AQUÍ HAY QUE AGREGAR LAS PALABRAS QUE SURGIERON EN LA TOMA DE PILOTAJE QUE HICIERON USTEDES (las que estamos trabajando en el foro):

AL FINALIZAR

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

Finalmente se agradecerá la participación a l@s estudiantes.

Se les dirá que luego van a poder conocer los resultados de la investigación. Más allá de las respuestas de ellos específicamente, podrán conocer los datos que surgieron de la investigación global que estamos haciendo en UFLO entre tod@s. La idea es que cuando tengamos todos los datos de esta investigación científica, los podamos difundir entre directivos, profesores de educación física y estudiantes de los colegio. Una investigación es relevante para la sociedad, cuando el conocimiento que se produce, sirve para generar alguna transformación social que mejore las condiciones de vida de las personas. En este caso, tenemos esperanzas que el conocimiento que produzcamos sirva para que los/as docentes puedan revisar sus prácticas de enseñanzas y los estudiantes de educación física de nuestro país se sientan más motivados por realizar actividad física beneficiosa para su salud.

Hay que tener agrupados los cuestionarios por grupos. En caso de que algún alumno haya dejado en blanco los apartados de tipo de colegio y año, el/la administrad@r lo completará adecuadamente en base al resto de cuestionarios. Así mismo, será responsabilidad del/a administrad@r asegurarse que cada cuestionario está identificado con el nombre del colegio en el que se han recabado los datos.

4.4. Anexo 4: Cuestionario Motivación en Educación Física (Argentina-2015)

MOTIVACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA (Argentina-2015)

Marcar con una X en el recuadro

BIEN

MAL

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

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

Cursas el bachillerato con orientación en educación física? Sí No

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

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

Con este cuestionario pretendemos conocer tu opinión sobre las clases de Educación Física y tu nivel e intención de realizar actividad física. La información que nos aportes puede contribuir a la mejora de tu formación. Respondé a las siguientes cuestiones:

En una semana, ¿cuántas veces hacés los siguientes ejercicios durante más de 15 minutos en tu tiempo libre? (Escribí el número que consideres en cada apartado)

Ejercicio extenuante (el corazón late rápidamente). Por ejemplo jugando al fútbol, al squash, al básquet, haciendo judo, natación fuerte, ciclismo fuerte de larga distancia. 0 1 2 3 4 5 6 7

Ejercicio moderado (no agotador). Por ejemplo caminar rápido, ciclismo lento, voleibol, natación fácil, baile popular y folclórico. 0 1 2 3 4 5 6 7

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

En una semana, durante tu tiempo libre, ¿con qué frecuencia participás en una actividad regular en la que llegues a sudar (que tu corazón lata rápidamente)? (Señalá una de las tres opciones)

Nunca/raramente

A veces

A menudo

Por favor, indicá el nivel de acuerdo con cada una de las siguientes afirmaciones teniendo en cuenta tu experiencia. La escala de este cuestionario es:

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

Es confidencial y no hay respuestas correctas o incorrectas. Contestá con sinceridad. No hay límite de tiempo. Contestá con tranquilidad. Asegurate de que no dejás ninguna afirmación sin contestar. GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

	1	2	3	4	5
Me siento una persona tan valiosa como las otras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Generalmente me inclino a pensar que soy un fracaso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Creo que tengo algunas cualidades nuevas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Soy capaz de hacer las cosas tan bien como los/as demás	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Creo que no tengo mucho de lo que estar orgulloso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tengo una actitud positiva hacia mí mismo/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En general me siento satisfecho/a conmigo mismo/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me gustaría tener más respeto por mí mismo/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Realmente me siento inútil en algunas ocasiones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A veces pienso que no sirvo para nada	<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"/>
Mi atención está completamente enfocada en lo que estoy haciendo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tengo una sensación de control sobre lo que estoy haciendo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me da igual lo que los/as otros/as puedan estar pensando de mí	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El tiempo parece alterarse (pasa más lento o más rápido)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Realmente me divierte la experiencia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mis habilidades están al mismo nivel de lo que me exige la situación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Parece que las cosas están sucediendo automáticamente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	1	2	3	4	5
Estoy seguro/a de lo que quiero hacer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sé lo bien que lo estoy haciendo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Puedo mantener mi mente en lo que está sucediendo sin esfuerzo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Siento que puedo controlar lo que estoy haciendo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me da igual cómo los/as otros/as puedan estar evaluándome	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El paso del tiempo parece ser diferente al normal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me gusta lo que experimento con mi ejecución y me gustaría sentirlo de nuevo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Siento que soy lo suficientemente bueno/a para hacer frente a las demandas de la situación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ejecuto automáticamente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sé lo que quiero conseguir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tengo buenos pensamientos de lo que estoy haciendo mientras lo estoy realizando	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tengo una total concentración	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tengo un sentimiento de control total	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me da igual la imagen que doy a los/as demás	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Siento cómo el tiempo pasa rápidamente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La experiencia me deja buena impresión (satisfecho/a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
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"/>

	1	2	3	4	5
Los ejercicios que realizo se ajustan a mis intereses	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Siento que he tenido una gran progresión con respecto al objetivo final que me he propuesto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me siento muy cómodo/a cuando hago ejercicio con los/as demás compañeros/as	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La forma de realizar los ejercicios coincide perfectamente con la forma en que yo quiero hacerlos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Realizo los ejercicios eficazmente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me relaciono de forma muy amistosa con el resto de mis compañeros/as	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La forma de realizar los ejercicios responde a mis deseos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El ejercicio es una actividad que hago muy bien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Siento que me puedo comunicar abiertamente con mis compañeros/as	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tengo la oportunidad de elegir cómo realizar los ejercicios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pienso que puedo cumplir con las exigencias de la clase	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me siento muy cómodo/a con los/as compañeros/as	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	1	2	3	4	5
Participo en esta clase de Educación Física...					
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"/>

	1	2	3	4	5
Respecto a tu intención de practicar alguna actividad fisico-deportiva...					
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	<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"/>

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 aprendo 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 mi mismo/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4.5. Anexo 5: Carta presentación a Instituciones

UFLO

UNIVERSIDAD DE FLORES

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

Buenos Aires, 10 de agosto de 2015

A quien corresponda,

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

Su colegio ha sido seleccionado para participar, como institución educativa consolidada que reúne criterios de calidad. Sería un gran aporte para el proyecto poder contar con su colaboración. Si deciden unirse al estudio, la participación consistiría en facilitar la cumplimentación, por parte de los/as alumnos/as, del cuestionario que les adjuntamos. Estudiantes/Investigadores que están realizando su trabajo de investigación de final de carrera de Licenciatura en Actividad Física y Deporte contactarían con ustedes y concertarían la forma de llevarlo a cabo.

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

Mi mail de contacto, por si desease realizar cualquier consulta es: vgomez@uflo.edu.ar

Esperando poder contar con su participación, reciba un cordial saludo,

Mag. Valeria Gómez

Coordinadora del área de Investigación
Facultad de Actividad Física y Deporte

Firmo en conformidad:

4.6) Información referida a la Institución en que se llevará a cabo la investigación

UFLO

UNIVERSIDAD DE FLORES

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

Nombre de la Institución: Saint Matthew's College

Gestión: Privada

Director/a: Cristian Bacci

Dirección: Moldes 1469

Provincia y ciudad: Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Teléfono: 11-4783-1110

Mail: info@smc.edu.ar arcbacci@smc.edu.ar

Año/Cursos	Cantidad de alumn@s		Año/Curso	Cantidad de alumn@s
A			B	
1ero.	20		1ero.	18
2do.	24		2do.	--
3ero.	28		3ero.	--
4to.	18		4to.	--
5to.	23		5to.	--
Total de alumnos		131		

5. Bibliografía

- Ames, C. (1987). The enhancement of student motivation. En D. Kleiber y M. Maehr Eds. *Advances in motivation and achievement*, 177-208. New York: Academic Press.
- Ames, C., (1992). Achievement goals, motivational climate, and motivational processes. In G.C. Roberts (Eds.), *Motivation in sport and exercise*, 161-176. Champaign, IL; Human Kinetics.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, (80), 260-267.
- Arias, D., Camacho, C., Castiblanco, y A., Riveros, M. (2011). Revisión Teórica Conceptual del flow: medición y áreas de aplicación. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 11(1), 48-63.
- Balagué, G., Cervelló, E., y Escartí, A. (1999). Relación 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 en la práctica deportiva. *Revista de Psicología del Deporte*. Federación Española de Asociaciones de Psicología del Deporte, 8(1), 7-19.
- Block, M., y Vogler, E. (1994). Inclusion in regular physical education. The research base. *Journal of Physical Education, REcreation and Dance*, 65(1), 40-44.
- Boras Polo, M.; Pedraz, V. (1997). La disposición regulada de los cuerpos. Propuesta de un debate sobre la cultura física popular y los juegos tradicionales. *Apunts Educación Física y Deportes*, (48), 6-16.
- Bracht, V. (1996). *Educación Física y Aprendizaje Social*. Córdoba: Vélez Sarfield. Capítulo 1; Educación Física: en búsqueda de la autonomía pedagógica.
- Brustad, R., Cecchini, J., Gonzalez, C. y Prado, J. (2005). Relación del clima motivacional percibido con la orientación de meta, la motivación intrínseca y las opiniones y conductas de Fair Play. *Revista mexicana de Psicología*, 22(2), 469-479.
- Caporale, J., Chiappe, M., Cormillot, A., Elgart, J., Gagliardino, J., Gonzalez, L., y Pfirter, G. (2010). Obesidad en Argentina: Epidemiología, Morbitalidad e impacto económico. *Rev Argent Salud Pública*, 1(5), 6-12.
- Cecchini Estrada, J., Gonzalez Gonzalez de Mesa, C., Mendez- Gimenez, A., y Fernández-Río, J. (2013). Perfiles Motivacionales y sus consecuencias en educación Física. Un estudio de metas complementarias de metas de logro 2x2 y Autodeterminación. *Revista de Psicología del Deporte*, 2(1), 29-38.
- Cervelló, E., Moreno, J., y Moreno, R. (2007). El autoconcepto físico como predictor de la intención de ser físicamente activo. *Psicología y Salud*, 17(2), 261-267. Universidad Veracruzana. Xalapa. México.
- Cervelló, E., y Santos- Rosa, F. (2000). Motivación en las clases de Educación Física: un estudio de las perspectivas de metas de logro en el contexto educativo. *Revista de Psicología del Deporte*, 9(1-2), 51-70. Universitat de les Illes Balears. Universitat Autònoma de Barcelona.

- Cervelló Gimeno, E., Gonzalez-Cutre Coll, D. y Moreno Murcia, J. (2006). Motivación Autodeterminada y flujo disposicional en el deporte. *Anales de Psicología*, 22(2), 310-317. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia. España.
- Correa Bautista, J., García Villamil, S., Gonzalez-Jiménez, E., Mancipé Navarrete, J., Meneses Echávez, J., y Schmidt-RioValle, J. (2015). Efectividad de las intervenciones educativas realizadas en América Latina para la prevención del sobrepeso y obesidad infantil en niños escolares de 6 a 17 años: una revisión sistemática. *Nutrición Hospitalaria*, 31(1), 102- 114.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Finding Flow: the psychology of optimal experience*. New York: Harrer and Row
- Csikszentmihalyi, M. (1992). *Flow. The psychology of happiness*. London: Rider
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creatividad. El fluir y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós.
- Csikszentmihalyi, M., y Csikszentmihalyi, I. (1998). *Experiencia óptima. Estudios psicológicos del flujo en la conciencia*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Csikszentmihalyi, M. (2000). *Fluir. Una psicología de la felicidad*. Kairos: Barcelona.
- Csikszentmihalyi, M. (2004). *Flujo, el secreto de la felicidad*. En TED Organisation (Presidencia). TED TALK, Recuperado en: https://www.ted.com/talks/mihaly_csikszentmihalyi_on_flow?language=es
- Csikszentmihalyi, M., Abuhamdeh, S., y Nakamura, J. (2005). Flow. En A. J. Elliot, y C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation*, pp. 598-608. New York: Guilford Publications
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985): *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E.L., y Ryan, R.M. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: human needs and the self determination of behavior. *Psychological Inquiry* , 11, 227–68.
- Duda, J. (1995). Motivación de los escenarios deportivo: Un planteamiento de perspectiva de meta. (Recopilación). *Motivación en el deporte y el ejercicio*, pp.85-122 Ed. Desclée de Brouwer, SA., .
- Dweck, C., (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Dweck, C., (2000). *Self-theories: their role in motivation, personality, and development*. Phyladelphia: Taylor and Francis.
- Dweck, C., y Elliot, E. (1983). Achievement motivation. En E. M. Hetherington (Ed). *Socialization, personality, and social development*, 643-691. New York: Wiley.
- Dweck, C., y Legget, E. (1983). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(4), 355-362.

- Flores, J., Márquez, S., y Salguero, A. (2008). Relación de género, curso y tipo de colegio con el clima motivacional percibido en la Educación Física Escolar en estudiantes colombianos. *Revista de Educación*, (347), 203-277.
- Fox, K., y Corbin, C. (1989). The physical self-perception profile. Development and preliminary validation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, (11), 408-430.
- García Calvo, T. (2004). *La motivación y su importancia en el entrenamiento con jóvenes deportistas*. Ed. CV Ciencias del Deporte.
- García-Ferrando, M., y Llopis, R. (2011). *Ideal democrático y bienestar personal. Encuesta sobre hábitos deportivos en España 2010*. Madrid. Ministerio de Cultura/Consejo Superior de Deportes.
- Gómez, V. (2014). *Metodología de la Investigación*. Módulo 1. Facultad de Actividad Física y Deporte. Universidad de Flores.
- Gómez, V. (2014). *Metodología de la Investigación*. Módulo 2. Facultad de Actividad Física y Deporte. Universidad de Flores.
- Harter, S. (1975). *Developmental differences in the manifestation of mastery motivation on problema- solving tasks*. Child Development, (46), 370-378.
- Harter, S. (1980). A model of intrinsic motivation in children: Individual differences and developmental change. In W.A. Collins (Ed), *Minnesota Symposium in child psychology*, 14. Hillsdale. NJ: Erlbaum.
- Hassandra, M., Goudas, M., y Chroni, S. (2003). Examining factors associated with intrinsic motivation in physical education: a qualitative approach. *Psychology of Sport and Exercise*, 4, 211-223.
- Hein, V., Muur, M., y Koka, A. (2004). Intention to be physically active after school graduation and its relationship to three types of intrinsic motivation. *European Physical Education Review*, 10 (1), 5-19.
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C.; Baptista Lucio, P. (1991). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill/ Interamericana. México D.F.
- Hill, K. (2001). Frameworks for sport psychology. *Enhancing sport performance*. Champaign. Human Kinectics
- Jiménez Castuera, R. (2004). *Motivación, Trato de igualdad, Comportamientos de disciplina y estilos de vida saludable en estudiantes de educación física*. Tesis Doctoral. Facultad de Ciencias del Deporte. Universidad de Extremadura.
- Kirk, D. (2007). Con la escuela en el cuerpo, Cuerpos Escolarizados: La construcción de Identidades inter/ nacionales en la sociedad post-disciplinaria. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, (4-5), 39-56.
- Kirk, D. (2008). Los futuros de la Educación Física: la importancia de la cultura física y de la "idea de la idea" de educación física. *IN & EF innovación en educación física*.
- Lizandra Mora, J., y Peiró Velert, C. (2010). *Estudio sobre la motivación hacia la actividad física en adolescentes españoles: una aproximación cualitativa*. Trabajo Final de Master. Universidad de Valencia.

- Maehr, M. (1984). Meaning and motivation: Toward a theory of personal investment. En R. Ames y C. Ames (Eds). *Research on motivation in education 1*, 144. New York: Academic Press.
- Maehr, M. y Nicholls, J. (1980). Culture and achievement motivation: A second look. En N. Warren (Ed.). *Studies in cross-cultural psychology*, 221-267. New York: Academic Press.
- Mandigo, J., Holt, N., Anderson, A., y Sheppard, J. (2008). Children's motivational experiences following autonomy-supportive games lessons. *European Physical Education Review*, 14(3), 407-425
- Martínez Moreno, A., y Moreno, J. (2006). Importancia de la Teoría de la Autodeterminación en la práctica físico- deportiva: fundamentos e implicaciones prácticas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 6(2), 39-54.
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía Crítica y cultura depredadora*. Barcelona: Paidós.
- Nicholls, J. (1984a). Achievement of motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 21, 328-346.
- Nicholls, J. (1984b). Conceptions of ability and achievement motivation. In R. Ames y C. Ames (Eds). *Research on motivation in education, 1*, New York: Academic Press.
- Nicholls, J.G. (1989). *The Competitive Ethos and Democratic Education*. Cambridge, MA. Harvard University Press
- Padua, J., Ahman, I., Apezechea, H., y Borsotti, C. (1993). Muestreo. En J. Padua (Ed.), *Técnicas de investigación aplicadas a las ciencias sociales* (pp.63-86) México D.F: Fondo de Cultura Económica.
- Papaioannou, A. (1997). Perceptions of motivational climate, perceived competence, and motivation of students of varying age and sport experience. *Perceptual and Motor Skills*, 85, 419-430.
- Paulhus, D.L. y Christie, R. (1981). Spheres of control: An interactionist approach to assessment of perceived control. En H.L Lefcourt (Ed.), *Research with the locus of control construct* (pp.161-188) New York: Academic Press.
- Pedraz, V. (2013). Crítica de la Educación Física y Educación Física en España. Estado (crítico) de la cuestión. *Movimento*, Porto Alegre. (01), 309-329.
- Pedraz, V. (2007). El cuerpo sin escuela: Proyecto de supresión de la Educación Física Escolar y qué hacer con su detritus. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*. (4-5), 57-90
- Pelletier, L., Tucson, K., Green-Demers, I., Kimberley, N., y Beaton, A. (1998). Why are you doing things for the environment? The Motivation Toward the Environment Scale (MTES). *Journal of Applied Social Psychology*, 28(5), 437-468.

- Rozengardt, R. (2013). La Educación Física y el conocimiento, una relación problemática. *10° Congreso Argentino y 5° Latinoamericano de Educación Física y Ciencias*.
- Rodríguez, A., Aguilar, Cifre, E., y Salanova, M., (2003). Operacionalizando el flow ¿se puede medir la experiencia óptima en el uso de ordenadores? *Octava jornada de fomento de la investigación de la univervisitat Jaume*.
- Salanova, M. Martínez, I. M., Cifre E. y Schaufeli, W. (2005). ¿Se puede vivir experiencia óptima en el trabajo? Analizando el Flow en contextos laborales. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 58(1), 89-100.
- Sallis, J., McKenzie., T., Alcaraz, T., Kolody, B., Faucette, N., y Hovell, M. (1997). The effects of a 2 year physical education program (SPARK) on physical activity and fitness in elementary school students. *American Journal of Public Health*, 87, 1328-1334.
- Samaja, J. (1994). *Epistemología y metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica*. Buenos Aires: EUDEBA
- Shavelson, R., Hubner, J.; Stanton, G. (1976). *Validation of construct interpretations. Review of Educational Research*, 46, 497-441.
- Vallerand, R.J., Fortier, M.S., y Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 1161-1176.
- Van Wersch, A., Trew, K., y Turner, I. (1992). Post-primary school pupils' interest in physical education: Age and gender differences. *British Journal of Educational Psychology*, 62, 56-72.