

# UFLO

UNIVERSIDAD DE FLORES

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

---

## FACULTAD DE ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE

Carrera: Ciclo de licenciatura en Actividad Física y Deporte

Modalidad: Distancia

Materia: Trabajo de Investigación

Año: 2017

### **Título:**

Relación entre la Motivación Intrínseca, el Gusto por la Educación Física y la Intención de ser físicamente activos en el futuro, de l@s alumn@s de escuela secundaria

**Estudiante:** Embón, Claudina Verónica

**Legajo:** N° 6838

**Correo electrónico:** [claudinaembon@gmail.com](mailto:claudinaembon@gmail.com)

**Tutora:** Mag. Valeria Gómez

## Índice

<b>Resumen.....</b>	<b>5</b>
<b>1. Primera Parte: Delimitación teórica del objeto de estudio.....</b>	<b>6</b>
<b>1.1. Área temática, rama y especialidad.....</b>	<b>6</b>
<b>1.2. Tema y subtema.....</b>	<b>6</b>
<b>1.3. Introducción.....</b>	<b>6</b>
<b>Propósito.....</b>	<b>7</b>
<b>1.4. Problema.....</b>	<b>8</b>
<b>1.5 Relevancia cognitiva.....</b>	<b>9</b>
<b>1.6 Marco teórico.....</b>	<b>14</b>
<b>1.6.1 Capítulo1: Orientación Motivacional.....</b>	<b>14</b>
<b>1.6.1.1 Teoría de las Metas de Logro.....</b>	<b>15</b>
<b>1.6.1.2 Orientación de Meta al Ego .....</b>	<b>16</b>
<b>1.6.1.3 Orientación de Meta a la Tarea.....</b>	<b>17</b>
<b>1.6.1.4 Clima Motivacional.....</b>	<b>18</b>
<b>1.6.2 Capítulo 2 Motivación Intrínseca.....</b>	<b>20</b>
<b>1.6.2.1 Teoría de Autodeterminación.....</b>	<b>20</b>
<b>1.6.2.2 La Teoría de la Evaluación Cognitiva. ....</b>	<b>21</b>
<b>1.6.2.3 La Teoría de la Integración Orgánica.....</b>	<b>22</b>
<b>1.6.2.4 La Teoría de las Orientaciones de Causalidad.....</b>	<b>26</b>
<b>1.6.2.5 La Teoría de Necesidades Básicas.....</b>	<b>28</b>
<b>1.6.3 Capítulo 3. Flow.....</b>	<b>31</b>
<b>1.6.3.1 Flow. Dimensiones. Locus de control.....</b>	<b>32</b>
<b>1.6.3.2 Flow. Factores. Tipos.....</b>	<b>36</b>
<b>1.6.4 Capitulo 4 Intención de ser físicamente activ@s.....</b>	<b>38</b>
<b>1.6.4.1 En relación a la motivación intrínseca.....</b>	<b>39</b>
<b>1.6.4.2 En relación a las necesidades básicas.....</b>	<b>40</b>
<b>1.6.4.3 En relación a la autopercepción.....</b>	<b>41</b>
<b>1.6.4.4 En relación a la importancia a la Educación Física.....</b>	<b>42</b>
<b>1.6.4.5 En relación con el Flow.....</b>	<b>43</b>
<b>1.7. Hipótesis.....</b>	<b>45</b>

1.7.1 Hipótesis específicas.....	45
1.8. Objetivo general.....	45
1.8.1 Objetivos específicos.....	45
2. Segunda Parte: Material y Método.....	47
2.1. Tipo de diseño .....	47
2.1.1 Según el tipo de Conocimiento.....	47
2.1.1.1 Estudios descriptivos.....	47
2.1.1.2 Estudios correlacionales.....	48
2.1.2 Según la búsqueda de Conocimiento.....	49
2.1.3 Según el tiempo.....	49
2.2. Instrumentos de producción de datos.....	50
2.3. Cronograma de actividades en contexto.....	55
2.4. Universo y muestra .....	55
2.5. Plan de tratamiento y análisis de los datos.....	57
2.5.1 Secuencia de actividades.....	57
2.5.1.1 Procesamiento de la información.....	57
2.5.1.1 Construcción de índices sumatorios de variables complejas.....	58
2.5.1.2.1 Nivel de Motivación Intrínseca.....	58
2.5.1.2.2 Nivel de intención de futura práctica física-deportiva .....	59
2.6 Análisis estadístico de cada variable.....	61
2.6.1 Ilustración de los resultados con gráficos descriptivos.....	61
2.6.1.2 Análisis de relación de variables.....	61
3. Tercera Parte: Análisis y Conclusiones.....	63
3.1. Exposición de resultados .....	63
3.1.1 Variable Gusto por la educación física.....	63
3.1.2 Variable Motivación Intrínseca.....	68
3.1.3 Variable: Intención de práctica futura.....	74
3.2. Análisis e interpretación de los datos.....	80
3.2.1 Relaciones del nivel de motivación intrínseca con el nivel de intención futura de la práctica de actividad físico-deportivo.....	81
3.2.2 Relación entre variable gusto y motivación intrínseca.....	82
3.2.3 Relación de la variable base gusto según cuota sexo.....	83
3.2.4 Relación entre gusto y motivación intrínseca según cuota sexo y	

curso.....	83
3.2.5 Relación entre gusto e intención de práctica físico-deportiva en el futuro según cuota sexo.....	84
3.2.6 Relación de gusto y motivación intrínseca e intención según cuota curso.....	85
3.2.7 Análisis de las dimensiones de la motivación intrínseca en función a las cuotas género y curso.....	85
3.2.8 Análisis de las dimensiones de la intención de ser físicamente activo en función de las cuotas sexo y género.....	86
3.3. Conclusiones y sugerencias.....	87
3.4 Discusión.....	91
4. Anexos.....	93
Anexo 1: Carta de presentación.....	93
Anexo 2: Cuestionario utilizado Q1-A - Motivación en educación física.....	94
Anexo 3: Procedimiento de administración de cuestionarios en la muestra total.....	95
Anexo 4: Procedimiento de realización del pilotaje.....	98
Anexo 5: Glosario.....	101
Anexo 6: Procedimiento para completar la planilla Excel.....	106
Anexo 7: Tabla de datos.....	107
5. Bibliografía.....	108

## **Resumen**

Este trabajo de investigación establece relaciones entre las variables motivación intrínseca, gusto por la educación física e intención futura para realizar actividad física-deportiva en estudiantes de la escuela secundaria.

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

La muestra se encuadra dentro de las muestras finalística, con participación de manera voluntaria de 6845 alumnos, de diferentes localidades de la Argentina, de los cuales 3203 fueron varones y 3282 mujeres, de los cursos desde 1ero.a 6to. año.

Concluimos que existe una relación positiva entre los niveles medio, alto y muy alto de la motivación intrínseca de los estudiantes de escuelas secundarias (91%) con la intención de práctica futura de actividad física –deportiva (95%). Y además el gusto por la Educación Física es de 74% para los niveles bastante y mucho, se relaciona de manera positiva con la motivación intrínseca y con la intención de práctica futura. También encontramos que el gusto por la educación física alcanza niveles más altos en varones que en mujeres y desciende en los últimos años de cursado de escuela secundaria.

**Palabras claves:** Estudiantes de Nivel Secundario- Educación Física - Motivación Intrínseca Intención Futura de Práctica Física-Deportiva - Gusto por la Educación Física.

## **1. Primera Parte: Delimitación conceptual del objeto de estudio**

### **1.1. Área temática, rama y especialidad**

Área temática: Educación Física / Psicología

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

### **1.2. Tema y Subtema**

Tema: La motivación intrínseca, la intención de ser físicamente activo y el gusto por la educación física en estudiantes de escuela media que asisten a las clases de educación física

### **1.3. Introducción**

El presente trabajo de investigación se realiza en la Universidad de Flores, Buenos Aires, Argentina, propuesto desde la cátedra de Trabajo de Investigación de la Facultad de Actividad Física y Deporte. Este proyecto está dentro de la puesta en marcha de uno internacional en el que colabora nuestra universidad junto a la Universidad Politécnica de Madrid (España), la Universidad de Campiñas (Brasil) y la Universidad del Quindío (Colombia). Mi participación en particular analiza desde la realidad de una institución educativa de nivel secundario de mi ciudad Paraná, en la provincia de Entre Ríos.

Se investigó sobre cuatro variables: orientación a la tarea, flow, motivación intrínseca e intención de práctica físico-deportiva futura. Cuando realizamos la prueba piloto se repartió el cuestionario correspondiente, pero luego, el instrumento fue modificado en la investigación macro, por lo cual, para analizar los datos, tomamos la muestra de localidades de la Argentina en los años 2013, 2014 y 2015 recolectados anteriormente por otros investigadores. Eso nos llevó a examinar un gran número de unidades de análisis, por ello decidimos tomar dos de las cuatro variables para indagar.

Podemos decir que a pesar de los reconocidos beneficios físicos, psíquicos y sociales, que la práctica de actividad físico-deportiva produce en la salud de l@s jóvenes, y en la calidad de vida

a lo largo de los años (Blair y Morris, 2009; Martínez Baena, 2012) diversos estudios verifican un descenso progresivo de esta práctica con la edad en la población joven (Varo, 2003; Martínez Baena 2012; Coterón, 2014).

Particularmente, entre colegas de algunas instituciones escolares secundarias de la ciudad de Paraná (Entre Ríos) observamos, por lo general, poco interés e implicancia de l@s alumn@s durante las clases de Educación Física de nivel medio y también, pensando en el futuro de l@s jóvenes, encontramos en la vida adulta, poca adhesión a la actividad física-deportiva en toda la comunidad educativa.

El aumento de enfermedades ligadas al sedentarismo en este segmento de la población, es decir, en adolescentes que cursan en nivel secundario, preocupan a las autoridades educativas y sanitarias de países desarrollados por el alto coste social, médico y económico. Inferimos entonces que la clase de Educación Física tal como está planteada, no es percibida como determinante para l@s estudiantes para promover su intención de mantener una práctica físico-deportiva continuada en el futuro y la misma no responde a los intereses y motivaciones de este grupo de población (Moreno, Alonso, Martínez Galindo y Cervelló, 2005), por ello pretendemos conocer en este estudio las “variables motivacionales” (Moreno, Gómez y Pérez, 2007; Quevedo-Blasco, Quevedo-Blasco y Bermúdez, 2009) de l@s sujetos en las clases de Educación Física, que promuevan prácticas de actividad física en el futuro de los adolescentes.

De esta manera se vuelve importante definir aquellas pautas de intervención adecuadas que pueden ser promovidas desde l@s profesores en la clase de educación física, para lograr que l@s alumn@s disfruten y participen motivados en la misma, para promover personas físicamente activ@s.

## **Propósitos**

Posibilitar la reflexión sobre estrategias de intervención por parte de l@s profesores en las clases de Educación Física, a través de la difusión del conocimiento de este trabajo con propuestas alternativas para incentivar el gusto y la toma de decisión personal con una implicación activa del/a alumn@ para la adhesión a la práctica físico-deportiva.

Promover actuaciones específicas para l@s profesores de los Institutos de Formación Docente Terciarios y Universitarios, en el desarrollo de sus cátedras como Didáctica, para su formación, en relación a las variables motivacionales favorables, analizadas en este estudio, para lograr las prácticas físico-deportivas de l@s jóvenes y su futuro activo a lo largo de la vida.

Contribuir con los directivos, jefes de departamento y/o coordinadores y profesores de educación física de las instituciones testeadas, a partir de los resultados obtenidos en su establecimiento, a conocer los perfiles motivacionales de su población educativa para que puedan recrear sus prácticas en vistas a que l@s estudiantes estén motivad@s en sus clases y se mantengan realizando actividad física en sus vidas cotidianas.

#### **1.4. Problema de investigación**

¿Cuál es la relación entre el nivel de motivación intrínseca, el nivel de orientación motivacional al ego, el nivel de orientación motivacional a la tarea y el nivel de flow con la intención de ser físicamente activo en estudiantes de educación física de nivel medio del sistema educativo formal argentino?

Este problema que enunciamos en el párrafo anterior es el que trabajamos en la investigación a nivel macro, en nuestro estudio, nos abocamos a un problema más específico:

¿Cuál es la relación entre el nivel de motivación intrínseca y el nivel de intención de ser físicamente activo, en estudiantes de educación física de nivel medio del sistema educativo formal argentino de las localidades de Buenos Aires, Santa Fe, Entre Ríos, Misiones, Corrientes, Formosa, Córdoba, Chaco, Santa Cruz, Chubut, La Pampa, San Luis y Tierra del Fuego?

¿Cuál es la relación entre el nivel de gusto por la educación física y el nivel de motivación intrínseca en estudiantes de educación física de nivel medio del sistema educativo formal

argentino de las localidades de Buenos Aires, Santa Fe, Entre Ríos, Misiones, Corrientes, Formosa, Córdoba, Chaco, Santa Cruz, Chubut, La Pampa, San Luis y Tierra del Fuego?

¿Cuál es la relación entre el nivel de gusto por la educación física y el nivel de intención de práctica física futura en estudiantes de educación física de nivel medio del sistema educativo formal argentino de las localidades de Buenos Aires, Santa Fe, Entre Ríos, Misiones, Corrientes, Formosa, Córdoba, Chaco, Santa Cruz, Chubut, La Pampa, San Luis y Tierra del Fuego?

### **1.5.Relevancia cognitiva**

El presente trabajo de investigación tiene un enfoque descriptivo-correlacional sobre las variables: motivación intrínseca, intención de práctica futura de actividad físico-deportiva y gusto por la educación física. El objetivo es el análisis de cada una de las variables, sus dimensiones particulares y las correlaciones entre ellas.

Desde el punto de vista teórico cognitivo, esta investigación generará reflexión y discusión tanto sobre el conocimiento existente del área investigada, como dentro del ámbito de la educación física en el nivel medio del sistema educativo, y es relevante para la comunidad científica, ya que las líneas que se siguieron fueron creadas por autores que comenzaron a estudiar estas variables por sí solas o vinculando otras.

Discutiremos y analizaremos los antecedentes científicos que intervinieron en nuestro marco teórico sobre el tema de nuestra investigación, ordenándolos por la variable estudiada, explicando las diferencias, la continuación o ampliación del conocimiento abordado por cada autor.

Se compartió con los autores Moreno, Moreno y Cervelló, 2007, la línea que sigue la investigación realizada a 988 alumnos de nivel secundario de 15 a 17 años, con la diferencia que en la presente investigación se abarcó menor franja etaria, pero en ambas se tuvo en cuenta la variable intención de ser físicamente activo. En este trabajo se concluye acerca del autoconcepto físico como predictor de la intención de ser físicamente activo. Méndez-Giménez, Fernández-Río, Cecchini Estrada y González González de Mesa, 2013 estudiaron los perfiles motivacionales y sus consecuencias en Educación Física; los participantes, al igual que en nuestra investigación, fueron estudiantes de la escuela secundaria obligatoria de su país (España), de participación voluntaria, comprendiendo edades entre 14 y 19 años, y se estudió en

relación con los mediadores psicológicos (factores sociales) como la competencia percibida y la relación social y distintos resultados motivacionales, como el esfuerzo, el aburrimiento y la intención de práctica futura. A pesar que coincide con nosotros el período del sistema educativo, el margen etario de la población de esta investigación es menor al de la nuestra e incluyen factores sociales que nosotros no abordamos.

Con respecto a la variable gusto por la educación física, Brito Parra, 2015 la incluyó en su estudio, acerca del modelo por la relevancia que los factores actitudinales han mostrado sobre la intención de persistir en la práctica (Escartí y Gutiérrez, 2001; Papaioannou, 2000 y su relación con variables motivacionales como la motivación intrínseca Grastén, Jaakkola, Liukkonen, Watt, y Yli-Piipari, 2012; Halvari, Skjesol, y Bagoien, 2011 y la orientación motivacional Langdon, Monsma, y Webster, 2009; Papaioannou, Tsigilis, Kosmidou, y Milosis, 2007.

Siguiendo con Brito Parra 2015 en su estudio, indaga de la misma manera en dos países distintos, en una muestra de 1571 adolescentes escolarizados de entre 13 y 18 años de Ecuador y España, al igual que nosotros que estudiamos localidades de la Argentina y podríamos obtener una comparación con los datos obtenidos con el mismo estudio realizado en Colombia, Brasil y España por formar parte de un estudio micro dentro de uno macro que es internacional. Es así que ya presentaron sus resultados Martínez y Coterón López, 2009, tomando una muestra de alumnos colombianos y españoles de la escuela secundaria y estudiaron el comportamiento de las variables motivacionales, orientación motivacional y motivación intrínseca, y de intención de práctica de actividad física en el futuro, de forma comparada entre ambas poblaciones, concluyendo que tanto en estudiantes españoles como en estudiantes colombianos se observa una relación positiva entre motivación intrínseca e intención futura de realizar actividad física.

Pérez García, 2012 estudió las motivaciones y etapas de cambio de comportamiento ante la actividad físico-deportiva, pero a diferencia de nuestro estudio éste se basó en estudiantes de la universidad. El resultado fue que las personas que se encuentran en la etapa de preparación presentaron altos niveles de motivación intrínseca y regulación externa, esto indica que ambos tipos de motivación son importantes para que los estudiantes inicien el cambio de comportamiento.

Con respecto a estudios del mismo tipo pero relacionados con el deporte y no a estudiantes de la escuela secundaria, encontramos el trabajo de García Calvo 2004 quien toma una muestra a deportistas jugadores adolescentes de fútbol, e indaga la variable motivación

intrínseca, orientaciones de meta disposicionales, percepción del clima motivacional, estado de flow y medida de la eficacia percibida y de la satisfacción. Este autor explica cómo la motivación intrínseca influye en las personas para desarrollarse, persistir e incluso competir, lo que da relevancia a nuestro estudio correlacional es decir en la relación entre motivación intrínseca e intención futura de ser físicamente activo. Siguiendo con estudios en el deporte, expuesto por Almagro & Conde (2012), en este caso en una muestra con jugadores de baloncesto, concluye que la satisfacción de las necesidades básicas predice la motivación intrínseca, y ésta predice a su vez la intención del deportista de continuar siendo físicamente activo. Otros trabajos también en el ámbito del deporte, establecen una relación que determinan como positiva entre, la motivación autodeterminada con un mayor compromiso y la adherencia a la práctica deportiva, Kilpatrick, Bartholomew y Riemer, 1999; Oman y McAuley, 1993; Ryan, Frederick, Lepes, Rubio y Sheldon, 1997 en Moreno Murcia, Cervelló Gimeno y González-Cutre Coll, 2006, para establecer equivalencia, nosotros conceptualizamos la adherencia a la práctica deportiva, como Intención de mantener actividad física- deportiva futura.

En relación a la diversión y disfrute si bien nosotros no la analizamos en forma separada, la incluimos en el cuestionario de motivación intrínseca: “Porque la Educación Física es divertida/ Porque disfruto de aprender nuevas habilidades” García Calvo, 2012; encuentra esta misma relación positiva entre la motivación intrínseca y la intención de práctica futura al igual que Moreno Murcia, 2012 quienes incorporan dentro de la variable motivacionales deseables, la diversión o el disfrute, con la motivación intrínseca, afirmando en la misma línea, que niveles altos de autodeterminación pueden predecir una disminución en el abandono deportivo, Sarrazin, Vallerand, Guillet, Pelletier y Cury, 2002; Wang y Liu, 2007. También el concepto de satisfacción/diversión lo incorpora Baena Extremero, 2016, como el mejor predictor de la motivación intrínseca en las clases de educación física, diciendo que para predecir la intención de práctica física se debería potenciar la motivación intrínseca entre el alumnado de Educación Física. Coincidiendo con la literatura existente Sarrazin, Vallerand, Guillet, Pelletier, y Cury 2002; Ntoumanis, 2005; Thøgersen-Ntoumani y Ntoumanis, 2006 y García Calvo 2012, establecen la relación entre motivación autodeterminada, como predictores tanto del disfrute en la actividad física, como de la intención de persistencia en la misma.

También se analizó la intención futura de ser físicamente activo en relación con otras variables como son la frecuencia de la práctica de actividad físico-deportiva, Ruiz-Pérez, Ramón-Otero,

Palomo-Nieto, Ruiz-Amengual & Navia-Manzano 2014 o la diferencia de la variable según al sexo y tipo de centro educativo, Macarro Moreno, Martínez Baenay Torres Guerrero, 2012 y la relación de la motivación autodeterminada y flujo disposicional en el deporte en función de una serie de variables sociodemográficas, Moreno Murcia, Cervelló Gimeno, & Gonzalez-Cutre, 2006; reflejando que los varones poseen una mayor desmotivación que las chicas e incluyen la influencia de los padres con una actitud positiva hacia la actividad física, que condiciona positivamente sobre la práctica de sus hijos.

Con respecto a los instrumentos de medición de aquellas variables que compartimos en nuestros trabajos Peiró Velert y Sanchis Gimeno, 2004 estudiaron las propiedades psicométricas de la versión inicial del cuestionario TEOSQ, en su traducción al castellano, aplicado al contexto de la educación física escolar y adaptado a tal efecto, para que constituya un instrumento válido y fiable para utilizar. Nosotros adoptamos este instrumento que nos aportó confiabilidad para la recolección de datos utilizado en la versión inicial del TEOSQ adaptado a la educación física en su traducción al castellano.

En cuanto al instrumento que se utilizó para la variable motivación intrínseca, utilizaron una adaptación del “Intrinsic Motivación Inventory” Ryan, 1982; Mc Auley, Dunca y Tammen, 1989 en García Calvo, 2004; adaptada al deporte que les compete, el fútbol. Si bien nosotros no utilizamos el mismo instrumento para esta variable, sí coincidimos con García Calvo (2004) en medir la motivación intrínseca.

Baena Extremero 2016 estudiaron los Factores psicológicos relacionados con las clases de educación física como predictores de la intención de la práctica de actividad física y como nosotros se utilizó un cuestionario compuesto por el Sport Motivation Scale, Sport Satisfaction Instrument, el factor competencia de Basic Psychological Needs in Exercise Scalee Intention to partake in leisure-time physicalactivity, todos ellos adaptados a la Educación Física escolar.

Para medir la variable intención de estar físicamente activo en el futuro, se utilizó un único ítem elaborado por Ntoumanis, 2001, en Méndez-Giménez, Fernández-Río, Cecchini Estrada y González González de Mesa, 2013 “Me propongo hacer deporte incluso después de dejar el colegio/instituto” con respuesta en escalas Likert de 5 puntos.

Para mostrar entonces la importancia de iniciar la investigación, por el aporte de conocimiento que producirá, podemos decir que, si bien existen muchos trabajos de investigación abordando nuestra temática, la jerarquía de realizar nuestra indagación radica particularmente en la

descripción y correlación de las variable elegidas por nosotros, y la diferencia en la U.A, en cuanto a número de ellas tomando la muestra en diferentes localidades de nuestro país y por otro lado que la muestra se realizó sobre l@s estudiantes de educación física de la escuela secundaria. Como aclaramos anteriormente con nuestro estudio se intenta colaborar con la recolección y el análisis de datos que aporten al enriquecimiento de una investigación a nivel macro que comprende los países de España, Brasil, Colombia y Argentina para poder comparar las variables estudiadas, brindando información novedosa, siendo una de las fortalezas de este trabajo lo cual justifica el mismo.

Como desarrollamos en la introducción, la práctica física-deportiva a lo largo de la vida adulta es uno de los principales factores para garantizar la salud de la población, siendo la adolescencia una etapa en la cual se produce un considerable abandono de la práctica físico-deportiva. La clase de Educación Física es considerada como un entorno primordial para orientar las conductas de los adolescentes hacia la actividad física y su mantenimiento en la vida adulta.

La relevancia de nuestro trabajo es el aportar un conocimiento respecto a la relación de la motivación intrínseca de l@s estudiantes con la intención de mantener actividad física deportiva en el futuro, ya que consideramos muy importante que luego de egresar de la escuela secundaria, continúen y/o inicien el hábito para un mayor estado de salud y bienestar.

A su vez estos resultados podrían contribuir para que l@s profesores puedan reflexionar acerca de cuáles son las mejores estrategias para desarrollar, para mejorar el tipo de motivación experimentada por el alumno, y qué es lo que realmente motiva a l@s adolescentes para generar una mayor adherencia las practicas futuras.

La comunidad entera educativa tanto de las instituciones secundarias como de los profesorados, puedan considerar promover actuaciones específicas que disminuyan el abandono de la práctica físico-deportiva en estas edades y favorezcan la adherencia fuera del entorno escolar.

Además en cuanto a su alcance, nuestro trabajo permitirá sentar las bases para futuros estudios que surjan partiendo de la problemática aquí especificada.

## 1.6. Marco teórico

## 1.6.1 Capítulo 1: Orientación Motivacional

Una de las principales funciones de la Educación Física escolar es enseñar a los alumnos el valor que tiene la práctica continuada de la actividad física en relación con la salud, favoreciendo así la incorporación de estilos de vida activos (Rodríguez Ordax, De Abajo y Márquez, 2004). No obstante, la efectividad de la Educación Física en la promoción de un estilo de vida activo entre la gente joven no siempre es evidente (Duda, 1996). Conocer los motivos por los cuales los sujetos se involucran, permanecen o abandonan la actividad física-deportiva, es uno de los temas que ha despertado más interés en los investigadores del área de Educación Física (Cervelló y Santos-Rosa, 2000; Graham, 1995; Lee, 1997; Papaioannou, 1995, 1998), para lograr comprender y mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Estudiar el modo en que los seres humanos adquieren, representan y utilizan el conocimiento es la tarea principal para la perspectiva social-cognitiva de la motivación y está determinado por factores personales y situacionales que también pueden favorecer u obstaculizar este proceso (Nicholls, 1989). Dentro de la visión cognitiva-social, existen diferentes teorías que tratan de analizar y comprender cómo las cogniciones o pensamientos gobiernan la conducta. Nosotros abordaremos la teoría de las metas de logro (Ames, 1987; Dweck, 1986; Maehr, 1974; Nicholls, 1978) y teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1985, 1991; Ryan y Deci, 2000; Ryan, 1982). Esta teoría se va a construir sobre las expectativas y los valores que los individuos otorgan a las diferentes metas y actividades a realizar y el grado en que se comprometen con esas acciones con un sentido de elección (Deci y Ryan, 1985) vinculado con la importancia que tiene conocer la manera en la que los jóvenes definen el éxito en la actividad, para lograr un futuro activo.

A continuación, realizamos una revisión de las hipótesis defendidas por la teoría de las metas de logro y las investigaciones basadas en la misma dentro del campo de la Educación Física.

### 1.6.1.1 Teoría de las Metas de Logro

La teoría de la metas de logro se ha mostrado como uno de los modelos teóricos que más aportaciones ha efectuado a la comprensión de los patrones cognitivos, conductuales y

emocionales relacionados con el logro de los estudiantes en las clases de educación física (Calvo, 2005).

Este enfoque teórico alude a la creencia de que las metas de un individuo consisten en esforzarse para demostrar competencia y habilidad en los contextos de logro (Dweck, 1986; Maehr y Braskamp, 1986; Nicholls, 1984).

Para estudiar la teoría de las metas de logro en primer lugar definiremos el concepto metas; como representaciones mentales realizadas por los sujetos de los diferentes objetivos propuestos en un ambiente de logro y que resultan asumidos para guiar el comportamiento, la afectividad y la cognición en diferentes situaciones (académicas, de trabajo o deportivas). Las metas, son consideradas como determinantes de la conducta aparte de las diferencias individuales y las diferentes situaciones de cada sujeto, que pueden influir en su orientación final, (Hellín Rodríguez, 2007).

Además estas representaciones mentales se encuentra relacionada a factores como: la percepción que tiene la persona de si está demostrando alta o baja habilidad; las distintas variaciones subjetivas de cómo se define el éxito y el fracaso desde esa concepción de destreza que se ha adoptado; además se ve influenciada por cambios evolutivos, disposicionales y situacionales; la percepción y concepción del sujeto de su capacidad es el predictor de sus patrones motivacionales (Nicholls, 1984, 1989). La habilidad y/o la percepción de habilidad que tiene cada sujeto acarrea una serie de consecuencias afectivas, cognitivas y conductuales (Nicholls, 1984, 1989). La teoría de las metas de logro se compone por dos diferentes concepciones. De estas dos concepciones las personas tienden a adquirir una, otra o una combinación de las dos y actúan de acuerdo con ellas. Las mismas han sido denominadas como orientación al ego y orientación a la tarea (Nicholls, 1984, 1989). A continuación definiremos la orientación de meta al ego.

#### **1.6.1.2 Orientación de Meta al Ego**

Comenzaremos en primer término a hablar sobre la orientación de meta al ego que implica la utilización de información normativa para definir el éxito y decidir lo bueno o capaz que se es en la realización de actividades concretas, es decir, se toma a los demás como punto de referencia.

El éxito significa hacer las cosas mejor que el resto de los compañeros y lo demuestran o bien ganando, puntuando más que el resto de compañeros en cualquier actividad o realizando una ejecución que se considera buena en base a unos patrones normativos (Papaioannou y Kouli, 1999). Estos sujetos prefieren las evaluaciones de rendimiento comparativo y en general tienen una menor valoración de la Educación Física (Cevelló y Santos Rosa; 2000). Su objetivo es la demostración de mayor capacidad que los demás, presentan resistencia a esforzarse ante actividades que requieren una alta exigencia y la tendencia a evitar actividades que le suponen un reto, ya que logran su tarea aplicando el mínimo esfuerzo (Papaioannou y Kouli, 1999). Estos mismos autores afirman que están extrínsecamente motivados porque conciben el aprendizaje como un medio para lograr el reconocimiento público de su superioridad, estatus social y aumentar la popularidad, es decir depende del entorno, del afuera, ya sea de los compañeros, de los profesores, de los padres, de los premios o castigos, etc. Si el reconocimiento social o este entorno no existen, es decir no hay reconocimiento externo, los sujetos se frustran. (La motivación extrínseca la abordaremos más en profundidad en el próximo capítulo, ahora solo la nombramos).

La percepción de habilidad se relaciona con las respuestas emocionales de los estudiantes en educación física, de modo que una concepción como fija (estable, innata y general) incrementa los niveles de ansiedad y reduce la satisfacción en las clases en sujetos orientados al ego (Ommundsen, 2001). El sujeto deberá producir un proceso adaptativo para responder a las claves que el entorno marca como relevantes y cuando la percepción de competencia es baja, el estado de implicación al ego se ha asociado a mayores dificultades para mantener el sentimiento de competencia en la actividad y a la presentación de patrones de conducta inadaptados o desadaptativos, caracterizados porque la persona, como dijimos anteriormente, evita los desafíos, atribuye el fracaso a la falta de habilidad y reduce la persistencia ante la dificultad, lo que lleva al abandono de la actividad y al deterioro de la ejecución (Duda, 1995).

### **1.5.1.3 Orientación de Meta a la Tarea**

Por otro lado la orientación de meta a la tarea es la segunda concepción de esta teoría, e implica una preocupación por el desarrollo personal, el éxito se define en términos de mejora de la competencia personal y la percepción de capacidad son autorreferenciadas, es decir superándose el

sujeto con su propio dialogo interior, sin compararse con el resto. Los estudiantes están muy motivados y no necesitan recompensas externas o amenazas, porque la mejor recompensa es el logro en sí mismo (Duda, 1996; Treasure y Roberts, 1995). Además esta orientación de meta, considera el esfuerzo como el requisito más importante para el éxito, el interés por aprender nuevas habilidades, la búsqueda de tareas que supongan un reto personal, la persistencia ante situaciones difíciles y poseen una escasa preocupación por el fracaso ya que perciben los errores como parte del proceso de aprendizaje (Duda, 1996). El éxito y fracaso son estados psicológicos de la persona, basados en el significado subjetivo o la interpretación del esfuerzo necesario para la ejecución y así el sujeto desarrolla metas de acción con tendencia al aprendizaje según expusieron Maehr y Nicholls (1980).

Cuando la percepción de competencia es alta, los patrones de conducta son adaptativos, es decir, búsqueda de desafíos, uso de estrategias efectivas de aprendizaje, actitudes positivas hacia la actividad y persistencia efectiva frente al fracaso mediante el incremento del esfuerzo, en estos casos la persona se mantiene motivada, lo que aumenta la probabilidad de realizar una buena ejecución. Estos patrones adaptativos se han apreciado en los participantes implicados a la tarea, independientemente de su percepción de competencia en la actividad (Almagro, 2012). En esta línea, los resultados del estudio de Ommundsen, (2001) reflejan que la percepción de habilidad de los estudiantes en la clase de educación física, se relaciona con las respuestas emocionales como modificable (mejorable y específica) esto facilita la satisfacción en los sujetos orientados a la tarea.

Además Ames (1992) establece que los diversos ambientes creados por los adultos, enfatizando la importancia del profesor de Educación Física, puede predisponer a utilizar por parte de los estudiantes, determinadas estrategias de logro, en referencia a un entorno de éxito y se relaciona con la concepción de habilidad y competencia, nos referimos al clima motivacional y es la variable que analizaremos a continuación.

#### **1.5.1.4 Clima Motivacional**

Definiremos la variable clima motivacional, a pesar de que en nuestro estudio no la incorporamos, la consideramos importante mencionarla, puesto que el profesor de educación

física como actor principal, l@s estudiantes y de manera indirecta los padres, las autoridades del colegio, etc. generan entre todos, el ambiente de trabajo que componen el clima motivacional.

El factor disposicional de los sujetos hace referencia a las características personales (orientación motivacional ego y tarea) mientras que el factor situacional (clima motivacional ego y tarea) hace referencia a las características del entorno en el que se encuentra el sujeto e influyen en la implicación del individuo, (Dweck y Leggett, 1988; Gutiérrez, 2000; Nicholls, 1989; Parish y Treasure, 2003). También incluyen como variables moduladoras del clima motivacional percibido, la existencia de factores culturales, poniendo en manifiesto género, el curso y el tipo de institución educativa (Flores, Salguero y Márquez, 2007). Las percepciones de clima pueden ser de maestrías o tarea: asociadas positivamente a la orientación de meta a la tarea, la diversión, el esfuerzo, la competencia percibida, las opiniones de divertimento y los comportamientos positivos de fair play. Y por otro lado puede ser de ejecución de rendimiento, de comparación social o ego: relacionado con la orientación al ego, la ansiedad, la búsqueda de la victoria y con las faltas y las conductas anti fair play (Chechini, Lopez Prado, González, Brustad, 2005). Aquellos entornos que promueven aspectos relativos al esfuerzo, la mejora personal y el dominio de la tarea pueden conseguir que el sujeto logre adaptarse y tenga implicancia en la tarea, mientras que en aquellos entornos en los que se premian cuestiones relativas a la demostración de superior competencia que los demás, que evalúen el éxito en función de la victoria o la derrota, tienden a conseguir que los sujetos se impliquen hacia el ego resultando ser menos adaptativos (Butler, 1988; Nicholls, 1989; Gouda y Biddle, 1994; Papaioannou, 1994).

Es importante reflexionar acerca de lo que puede generar un profesor en su clase. Cuando la estructura de contexto está relacionada con la perspectiva de meta de implicación en el ego, en donde los profesores se muestran más preocupados por un excesivo control de la dinámica de la clase, suelen recompensar a l@s estudiantes mejor dotados frente a los menos hábiles, cuando la preferencia por la evaluación del rendimiento comparativo y una menor valoración de la Educación Física, el docente favorece a crear un clima de ejecución, (vínculo que lograron demostrar en sus estudios: Ames, 1992; Cecchini, González, Carmona, Arruza, Escartí y Balagué, 2001; Cecchini, González, Carmona y Contreras, 2003; Ames y Archer, 1988; Dweck y Leggett, 1988; Kavussanu y Roberts, 2001; Sarrazín, Guillet y Cury, 2001; Seifriz, Duda y Chi, 1992; Cervelló y Santos Rosa, 2000). Por otro lado aquellos docentes que promueven contextos donde los sujetos perciben en sus clases un clima motivacional orientado a la tarea, que prefieren

proponer tareas desafiantes, donde los sujetos se divierten más en clase y consideran a la Educación Física como una actividad con un fin en sí misma está relacionado con la perspectiva de meta de implicación en la tarea (Cervelló, Escartí y Balagué, 1999).

Las claves que el entorno marca como relevantes pueden modular la concepción de habilidad de forma que en el sujeto se produce un proceso adaptativo consistente en responder a estas claves. (Cervelló y Santos Rosa, 2000). Entonces aquellos patrones motivacionales adaptativos del sujeto, aumentan la probabilidad de realizar una buena ejecución, incluyendo para ello procesos cognitivos, metacognitivos y afectivos, (Dweck, 1986; Roberts, Treasure, y Kavussanu, 1997), mientras que los patrones motivacionales menos adaptativos reducen la persistencia ante la dificultad, (Roberts, 1984; Roberts, 1997), como establecimos en los párrafos anteriores.

Así pues, podemos relacionar, la motivación disposicional y la motivación situacional, es decir entre la orientación a la tarea y al ego y el clima motivacional a la tarea y ego, estableciendo entre ellas una interacción que da por resultado la implicancia del sujeto (Cervelló, 2002). Esta implicancia del individuo dependerá de la variable que presente mayor fuerza en esa situación particular (Roberts, 1992). Así es, en función de la evaluación subjetiva que realice el individuo de su habilidad, y además en una situación de ejecución particular, el sujeto desarrollará un esfuerzo adaptativo o desadaptativo (Rodríguez, 2004).

Ntoumanis (2001) probó los efectos independientes e interactivos de las orientaciones de meta y la competencia percibida en siete variables motivacionales con los diferentes grados de autodeterminación. Los resultados hacen pensar que el papel de la orientación hacia la tarea facilita la motivación auto-determinada. Por lo tanto como docente podríamos promover metas orientadas al proceso y transmitir un clima motivacional implicante a la tarea, donde los sujetos se centren más en mejorar su propia ejecución, evitando las presiones externas que les provoquen tensión. Ejemplo, orientar al practicante expresiones como “olvídate de cómo lo hacen los demás, céntrate en mejorar tu propio ejercicio”, y evitar aquellas del tipo “tienes que realizarlo perfecto, cueste lo que cueste”. En la misma dirección apuntan los estudios de Boyd, Weinmann, y Yin (2002), Ferrer-Caja y Weiss (2000), Georgiadis, Biddle, y Chatzisarantis (2001) y Hassandra, Gordas, y Chroni (2003).

Por lo tanto es importante como docentes conocer para favorecer aquellas acciones por las cuales los sujetos se involucran en la actividad física, hasta aquí desde el punto de vista de la TML ahora incorporaremos una segunda teoría que es la teoría de Autodeterminación.

## 1.6.2. Capítulo 2 Motivación Intrínseca

Para explicar el comportamiento humano, es decir conocer la motivación que lleva a un sujeto a participar en una actividad, es que surgen como explicamos anteriormente, las teorías de metas de logro y la teoría de la autodeterminación que se encuadran dentro del paradigma social cognitivo. En el capítulo anterior desarrollamos la primera de estas dos teorías la (teoría de la metas de logro) y ahora nos introduciremos en la segunda que es la teoría de la autodeterminación.

### 1.6.2.1 Teoría de la Autodeterminación

La Teoría de la Autodeterminación se ha ido modificando a lo largo del tiempo desde que Deci, (1975) formuló los primeros apuntes, luego Deci y Ryan, (1985) y Ryan y Deci, (2000) aportaron nuevas perspectivas que ampliaron y completaron las primeras directrices dadas. Esta teoría analiza el grado en que las conductas humanas son volitivas o autodeterminadas, es decir, el grado en que las personas realizan sus acciones al nivel más alto de reflexión y se comprometen en las acciones con un sentido de elección (Deci y Ryan, 1985), es decir, sus acciones se ejecutan de forma voluntaria, por propia elección (Carratalá, 2004).

Actualmente esta teoría argumenta que los seres humanos participan en una actividad movidos por tres necesidades psicológicas básicas principales que son las necesidades de competencia, de autonomía y de relación (Deci y Ryan, 1985), según estos autores son pilares básicos para la formación de la Motivación Intrínseca es decir cuando actuamos por estas necesidades lo hacemos motivados intrínsecamente (término que explicaremos a continuación). Sin embargo no siempre ocurre esto y en ocasiones nos movemos por otros motivos y de esta manera la teoría de la autodeterminación (TAD) ha evolucionado en cuatro miniteorías, cada una fue desarrollada para explicar un concepto motivacional basado en los fenómenos que surgieron del laboratorio y la investigación de campo, enfocados a los diferentes problemas que a continuación desarrollaremos (Moreno y Martínez, 2006). Las cuatro miniteorías son la teoría de la evaluación

cognitiva; la teoría de integración orgánica u organísmica; la teoría de las orientaciones de causalidad y por último la teoría de necesidades básicas. A continuación desarrollaremos cada una de ellas.

### **1.6.2.2 La Teoría de la Evaluación Cognitiva.**

Esta mini teoría especifica los factores que explican la variabilidad de la motivación intrínseca. Se enfoca hacia las necesidades fundamentales de competencia y autonomía y fue formulada para integrar los resultados de los experimentos iniciales del laboratorio sobre los efectos de los premios, regeneración, y otros aspectos externos en la motivación intrínseca.

Comprende el problema de las recompensas, tema que ha sido objeto de debate en numerosos estudios. Deci, Koestner, y Ryan (1999), afirman que los premios tangibles o recompensas, así como las amenazas, las fechas tope, las directivas, las evaluaciones bajo presión y las metas impuestas disminuyen la motivación intrínseca. Al agregar compensaciones externas (recompensas), el individuo empieza a percibir que su conducta es controlada desde afuera, por otros (los otorgantes de la recompensa), esto afecta negativamente su autodeterminación y resiente su motivación intrínseca. Se ha descubierto, sin embargo, que no todas las recompensas tienen el mismo efecto sobre la motivación intrínseca (Deci y Ryan 2000).

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

El primer punto, control, se refiere cuando los individuos participan en una actividad que han elegido y sobre la que tienen control, mejorará la motivación intrínseca. Pero si existe alguna percepción de control por un factor externo, la motivación intrínseca probablemente disminuirá (Goudas, Biddle, Fox, y Underwood, 1995). Es decir que si en la clase de educación física se le da al sujeto mayor control o capacidad de elección de la actividad, de esta manera mejorará la motivación intrínseca (Goudas, Biddle, Fox, y Underwood, 1995).

En segundo término la competencia, que muestra cómo se siente el individuo con respecto a determinados dominios de su vida, con mayor control y capacidad de elección dentro del

ambiente de la actividad, es probable que la motivación intrínseca aumente (Deci y Olson, 1989; Deci y Ryan, 1985).

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

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

Relacionando esta teoría con la teoría de las metas de logro se explica que, los individuos motivados hacia la tarea tendrán una mayor influencia en la motivación intrínseca ya que se involucran con la misma, disfrutando de la actividad, mientras que aquellos con una orientación hacia el ego, probablemente no estarán intrínsecamente motivados, ya que sienten mayor presión y control para mantener su autoestima (Mandigo y Holt, 1999).

### **1.6.2.3 La Teoría de la Integración Orgánica u Organísmica**

Esta segunda mini teoría de la Integración Orgánica sostiene que existe un continuum de la motivación que abarca desde la conducta no-autodeterminada, hasta la conducta autodeterminada, este recorrido va desde la desmotivación, la motivación extrínseca, a la motivación intrínseca (Deci y Ryan, 1985).

La desmotivación es un extremo del continuo de auto-determinación, se corresponde a un nivel bajo de motivación, tanto intrínseca como extrínseca. García Calvo, (2004) también la llama amotivación; se produce según Ryan, (1995) cuando el individuo no valora una actividad; en diferentes estudios realizados Deci y Ryan, (1985) y Koestner, Lossier, Vallerand, y Carducci, (1996) afirman que se hace referencia a la falta de intencionalidad para actuar; Bandura, (1986) y Seligman, (1975) agregan que son aquellos que no se sienten competente para realizar la tarea, y en donde el sujeto no espera la consecución del resultado esperado. Estudios realizados por Vallerand, (2001) define a los sujetos desmotivados a quienes practican sin propósito, que

experimentan efectos negativos, como apatía, incompetencia, depresión, y que no buscan objetivos afectivos, sociales ni materiales.

Además Pelletier, (1998) clasificó la desmotivación en cuatro tipos: primer tipo, las creencias de capacidad/habilidad por lo que la desmotivación se produce por la creencia de no percibirse capaces de realizar una actividad, el segundo tipo es resultado del convencimiento del individuo que tiene falta de confianza en la estrategia a seguir, piensa que no dará el resultado esperado, luego está la convicción de capacidad y esfuerzo, donde la conducta requiere demasiado esfuerzo y el sujeto no quiere implicarse en ese esfuerzo y por último la creencia de impotencia, ante la sobrevaloración de la tarea que se tiene que realizar, donde el individuo percibe que el esfuerzo no tendrá gran trascendencia.

A continuación en el continuum de motivación dentro de la teoría de autodeterminación esta la motivación extrínseca, aparece cuando realizamos actividades que no tienen un fin en sí mismas, está determinada por recompensas o agentes externos (Moreno y Martínez, 2006). Está compuesto de cuatro dimensiones de menor a mayor autodeterminación: de regulación externa, de regulación introyectada, de regulación identificada y de regulación integrada que explicaremos a continuación (Deci y Ryan, 1985, 2000, 2002; Ryan, 1995; Chantal, Vallerand, y Vallières, 2001).

La primera dimensión se llama de regulación externa, supone la conducta más controlada y alienada y, por lo tanto, es la forma menos autodeterminada de motivación extrínseca. El sujeto realiza la conducta para satisfacer una demanda externa o por la existencia de premios o recompensas y evitar castigos, los individuos experimentan la conducta sintiéndose controlados o alienados (Deci y Ryan, 2000; Vallerand 1997, 2001). Dichas conductas se asocian a bajos niveles de ajuste y de bienestar psicológico (Grolnick y Ryan, 1989). Se caracteriza por la conformidad o la reacción a través de un comportamiento contrario al esperado. No existe un proceso de internalización, sino que la práctica es regulada y controlada por contingencias o autoridad de orden externo, miedos o reglas, más que por actos de voluntad o autonomía (Ryan y Connell, 1989).

La segunda dimensión es de regulación introyectada (o interpuesta). Representa el primer estadio de regulación interna, aunque la internalización es sólo parcial ya que el proceso de la conducta no se origina en el propio sujeto (Williams y Deci, 1996). Para Meissner (1981) la noción de introyección se refiere a regulaciones que en principio eran de

carácter externo y que son asumidas y llevadas a cabo por presiones internas tales como culpa, ansiedad o dinámicas relacionadas con la autoestima del sujeto. Para Deci, Eghrari, Patrick y Leone (1994) la introyección se refiere a la internalización de una conducta a través de la cual la persona asume un valor, pero no se identifica con él y lo acepta como propio. Está asociada a las expectativas de auto-aprobación, evitación de la ansiedad y el logro de mejoras del ego, en aspectos tales como el orgullo (Ryan y Deci, 2000). Los sujetos que presentan este tipo de regulación participan en una actividad determinada para obtener algún tipo de reconocimiento social y pueden también experimentar sentimientos de culpa como mencionamos anteriormente o presiones de origen interno, el sujeto se siente obligado a realizarlas (García Calvo, 2004). Este tipo de conductas se ha asociado con niveles de autoestima inestables (Kernis, Paradise, Whitaker, Wheatman y Goldman, 2000). A pesar de ello algunos estudios han puesto de manifiesto que esta regulación produce importantes beneficios en el contexto educativo, como por ejemplo mayor nivel de persistencia en los estudiantes frente a aquellos otros que abandonan los estudios (Otis, 2005).

La tercera dimensión es de regulación identificada y supone un estadio motivacional más autodeterminado que los anteriores. La persona reconoce que una actividad tiene un valor implícito en sí misma, que es un medio para alcanzar alguna meta y ejecuta la conducta aunque no le resulte del todo agradable; además, la conducta comienza a ser valorada y percibida como resultado de elecciones propias, ya que el sujeto considera que es una actividad beneficiosa e importante y elige libremente realizarla (Carratalá, 2004).

De esta forma, el individuo experimenta un sentido de adaptación activa y de bienestar psicológico de dirección y de objetivo en vez de obligación y presión. (Assor, Roth y Deci, 2004). Esta experiencia ha sido denominada como internalización por Koestner (1996) y los valores asociados al rendimiento o los posibles logros son apreciados de tal forma que pueden anular aquellos factores que dificultan el mantenimiento de la conducta elegida, de tal forma que Ryan (1995) y Vallerand (2001) han sugerido que la regulación identificada podría ser más relevante que la motivación intrínseca para mantener la adherencia en aquellas tareas que presentan aspectos de interés o diversión. Los procesos asociados se caracterizan por la estimación consciente de la actividad y la asunción por parte del sujeto de algunas metas.

La cuarta dimensión dentro de la motivación extrínseca es la regulación integrada, es la forma más autónoma de motivación extrínseca, resulta de la perfecta integración de la regulación

externa en el propio yo. La integración tiene lugar cuando las regulaciones identificadas han sido completamente asimiladas por la persona y el sujeto establece relaciones congruentes entre sus necesidades, valores y metas personales. La conducta se realiza libremente, la persona no se siente controlada por fuerzas externas y la implicación aumenta. Es decir la integración se refiere a la internalización a través de la cual la persona se identifica con el valor de una actividad y acepta la responsabilidad plena de realizarla (Deci, 1994). Es un tipo de motivación estable y persistente y aunque sigue siendo una conducta extrínsecamente motivada presenta una gran autonomía, rasgo que comparte con la motivación intrínseca. Es preciso destacar que tanto la regulación identificada como la regulación integrada representan estadios autónomos de motivación extrínseca (Ryan y Deci, 2000). Como procesos asociados distinguimos una jerarquía de metas y la presencia de congruencia en la conducta.

En el extremo del continuum está la motivación intrínseca, que se la puede definir como aquella relacionada con la necesidad de explorar el entorno, la curiosidad y el placer que se experimenta al realizar una actividad, sin recibir una gratificación externa directa (Vallerand, 1997). Es decir, la actividad se realiza motivada por una recompensa propia, aun cuando ésta sea de una alta inversión de energía o esfuerzo (Smith, 2005); ella constituye en sí misma el objetivo y la gratificación, suscitando también sensaciones de competencia y autorrealización. Un aspecto importante de la conducta intrínsecamente motivada es que el interés por la actividad y las necesidades de competencia y autorrealización subsisten incluso después de haberse alcanzado la meta.

Autores como Vallerand (1989, 1993) y Pelletier, (1995) plantean que existen tres tipos de motivación intrínseca que son la motivación hacia el conocimiento, hacia la ejecución y hacia la estimulación. La motivación intrínseca hacia el conocimiento, es donde el sujeto se compromete en una actividad por el placer y la satisfacción que experimenta mientras intenta aprender, la sensación de sentirse con la habilidad/competencia para realizar la tarea propuesta, y con la autonomía para autorregular su propio aprendizaje. Experimenta aceptación social por el grupo de intervención y propiciará que se realice la actividad por lo que le genera saber más sobre la misma, ya sea una propuesta en la clase de EF como de una actividad deportiva; la segunda dimensión de la motivación intrínseca es hacia la ejecución donde el sujeto se compromete en la actividad por placer, mientras intenta mejorar o superarse a sí mismo, el poder mejorar sus habilidades, así como de vivir nuevas experiencias cargadas de estímulo, novedad y desafíos; la

terceradimensión es la motivación hacia la estimulación y es cuando el sujeto se compromete en la actividad para experimentar sensaciones estimulantes y placenteras, sensaciones asociadas a sus propios sentidos, este tipo de motivación está relacionado con el flow que es un estado de experiencia óptima dentro de la motivación intrínseca. El flow lo desarrollaremos en profundidad en el próximo capítulo.

Sería significativo comentar que se ha planteado por algunos autores (Vansteenkiste, Lens y Deci, 2006) una dicotomía respecto a la motivación intrínseca y motivación extrínseca, que se ha sustituido por una visión más integradora, que considera que la conducta puede ser guiada por una regulación autodeterminada y/o por una regulación controlada. Como docentes es importante tener en cuenta para las clases de EF las dimensiones de la motivación, para favorecer a que los estudiantes logren adquirir conductas más autodeterminadas, es decir cuanto más motivados intrínsecamente estén, más posibilidades tendrán de divertirse, más se esforzaran y más competentes serán en post de lograr seres activos físicamente en su futuro.

#### **1.6.2.4 La Teoría de las Orientaciones de Causalidad**

Esta es la tercera mini teoría de las Orientaciones de Causalidad, caracteriza el origen de la regulación y el grado de libre determinación de la conducta de un sujeto, que son aspectos relativamente duraderos de las personas. Describen tres tipos de orientaciones causales que guían la regulación de los individuos: la orientación de control, la orientación de autonomía y la orientación impersonal. (Deci y Ryan 1985).

La orientación de control, incluye la conducta de las personas en las que existe un control en el entorno, o dentro de ellos mismos, las personas realizan la conducta porque ellos piensan que “deben hacerla”. Además juegan un papel importante las recompensas externas, los plazos para realizar una actividad y la vigilancia para motivarse (Deci y Ryan, 1985); Cuando esto sucede, las personas buscan, seleccionan, o interpretan cómo controlar los sucesos. Organizan sus acciones basándose en sus metas personales e intereses, y se encuentran intrínsecamente motivados; la segunda orientación es la de autonomía, incluye a aquellos individuos que tienen un alto grado de capacidad de elección, de iniciación y regulación de la conducta, con un predominio del locus de control interno. El locus de control interno o externo es un rasgo de

personalidad vinculado con la atribución que hacen los individuos acerca de sus éxitos y fracasos. Suele relacionarse positivamente con la autoestima, el bienestar, sus acciones se basan en sus metas personales e intereses y se encuentran motivados intrínsecamente (Moreno y Martínez, 2006); y la tercera es la orientación impersonal, incluye a las personas que experimentan su conducta más allá del control intencional de la misma. Las personas con predominio de esta orientación tienden a creer que son incapaces de regular su conducta de forma fiable para conseguir los resultados esperados, implica centrarse en indicadores de ineficacia. Los individuos se sienten incompetentes e incapaces para dominar las situaciones. Experimentan las tareas como algo dificultoso y los resultados como algo independiente de la conducta, creen que el origen del control es desconocido o puede ser el antojo de algún agente externo. La orientación impersonal está asociada con un locus de control externo y se relaciona negativamente con el bienestar, a menudo con sentimientos depresivos o altos grados de ansiedad (Moreno y Martínez, 2006).

Podríamos relacionar hasta aquí, las tres orientaciones y decir que las de causalidad, son representativas, respectivamente, de las tendencias generales hacia la motivación intrínseca y de las formas de motivación extrínseca más autodeterminadas (como la regulación integrada e identificada); en el caso de la orientación a la autonomía; de las tendencias a la regulación introyectada y externa (de la motivación extrínseca) y de los que tienen una orientación al control, con las de inclinación a experimentar desmotivación o falta de intención de actuar, en el caso de las personas con orientación impersonal (Deci y Ryan, 2000). Por lo tanto sería valioso que los profesores de EF durante las clases, puedan ser capaces de favorecer en los alumnos más conductas de orientación autónoma y menos de orientación impersonal.

#### **1.6.2.5 La Teoría de Necesidades Básicas**

Por último, explicaremos la mini teoría dentro del TAD que son las de las necesidades psicológicas básicas y su relación con la salud psicológica y el bienestar. En este sentido, Deci y Ryan (2000) definen las necesidades como nutrimentos psicológicos innatos que son esenciales para un prolongado crecimiento psicológico, integridad y bienestar, que hace a la naturaleza de los seres humanos y que se refiere a todas las personas, sin considerar el género, grupo o cultura

(Deci y Ryan, 2002; Ryan y Deci, 2000). En la medida en que las necesidades son satisfechas continuamente las personas funcionarán y se desarrollarán de una manera saludable, pero en la medida en que no se consigan dichas necesidades, las personas mostrarán evidencia de enfermedad o funcionamiento no óptimo (Moreno y Martínez, 2006).

Existen tres necesidades básicas, innatas y universales, que son: de autonomía, de competencia y de relación. La primera necesidad básica de competencia, es la capacidad de realizar acciones con la seguridad de que el resultado sea aquel que se espera o desea, controlando el resultado y experimentando eficacia.

Es decir refiere a sentirse eficaz en la experimentación de oportunidades para ejercer sus capacidades y también se refiere a las interacciones continuadas del individuo con el ambiente social. Lleva a las personas a buscar desafíos óptimos para sus capacidades e intentar mantener y mejorar esas habilidades. La competencia no es una habilidad lograda sino un sentido de confianza y efectividad en la acción.

Luego está la necesidad de autonomía, que es la capacidad de elegir aquella decisión que parezca más apropiada, sin presiones externas; comprende los esfuerzos de las personas por ser el agente o el origen de sus acciones, y tener voz o fuerza, para determinar su propio comportamiento. La autonomía involucra interés e integración de los valores. Cuando son autónomos, los individuos experimentan su conducta como una expresión del ego. Podemos poner el ejemplo de aquellas personas que realizan ejercicio físico y quieren tomar sus propias decisiones sobre qué ejercicios quieren realizar, conociendo sus propias necesidades y mostrando un mayor control de la conducta que realizan.

Por último la necesidad de relación con los demás, es sentir que se puede contar con la colaboración y aceptación de las personas consideradas importantes. Hace referencia al esfuerzo por relacionarse y preocuparse por otros, así como sentir que los demás tienen una relación auténtica con la persona, y experimentar así, satisfacción con el mundo social.

Es decir se identifica con un sentimiento de conexión con los otros, y de ser aceptado por los otros, esta necesidad no tiene relación con el logro de un cierto resultado o con un estado formal, pero sí con las preocupaciones sobre el bienestar, la seguridad y la unidad de los miembros de una comunidad.

Las investigaciones indican que cada una de las necesidades juegan un papel importante para el desarrollo y la experiencia óptima, así como para el bienestar en la vida diaria (Ryan y Deci,

2000), de manera que ninguna puede ser frustrada sin consecuencias negativas, por lo que resulta necesaria la satisfacción de las tres necesidades. De hecho, en la teoría de la autodeterminación, las necesidades básicas constituyen los mediadores psicológicos que influirán en los tres principales tipos de motivación, así como en otras consecuencias (bienestar psicológico, autoestima, vitalidad, funcionamiento óptimo, etc.). Así, recientemente, numerosos estudios han utilizado las necesidades psicológicas básicas como mediadores que predicen positivamente las formas de motivación más autodeterminadas (McDonough y Crocker, 2007; Moreno, 2008; Standage, 2006).

Para comprender la TAD podemos decir que cada una de las mini teorías desarrolladas contempla los diferentes factores de las motivaciones humanas, y llegamos a la conclusión que, cuanto mayor sensación de autodeterminación se tenga, y cuanto más cercanas a la motivación intrínseca sean las conductas motivadas por la tarea, más probabilidades tendrán los sujetos de divertirse, de esforzarse para sentirse más competentes y menos tensos durante las prácticas. Estas teorías esgrimidas desde los docentes nos posibilitan tomar conciencia de estas características favorables, poder propiciar estrategias y elementos adecuados para que se den este tipo de motivaciones en nuestros alumnos.

Así mismo Kilpatrick, Hebert y Jacobsen (2002), afirma que las aplicaciones prácticas de la TAD deberán ir encaminadas a estimular la orientación del individuo que practica alguna actividad físico-deportiva hacia la conducta autodeterminada, pasando por la mejora de la motivación intrínseca. Otros autores como Mageau y Vallerand (2003), Moreno y González-Cutre (2005, 2006), Oman y McAuley (1993), y Ryan (1997), plantean algunas orientaciones que son extensibles a la clase de Educación Física como son en primer término: La importancia de la forma en cómo se suministra a los sujetos el feedback positivo, es decir facilitar la retroalimentación positiva con el fin de promover las sensaciones de competencia y autoconfianza en el sujeto. Estimular al practicante con expresiones como por ejemplo: “que buen trabajo”, “lo estás haciendo muy bien”, etc., evitando aquellas expresiones negativas como por ejemplo: “no me gusta como colocas las piernas”, “ese lanzamiento lo has realizado en posición de brazos incorrecta”, etc. Se establece que con respuestas positivas afectivas, hay una correlación positiva con la motivación intrínseca y la conducta auto-determinada (Lutz, Lochbaum y Turnbow, 2003). Otra manera es implicar a los participantes en la elección de los objetivos. Por ejemplo en la clase de Educación Física se puede utilizar los momentos de las

asambleas, tutorías, pedir a los alumnos que realicen sugerencias sobre qué actividades se pueden plantear o dar una serie de módulos, grupos de ejercicios, encaminados a conseguir uno o varios objetivos, eligiendo el alumno o practicante cuáles va a realizar. Del mismo modo de los objetivos dar posibilidades de elección en las actividades, permitiendo que el participante se sienta parte importante del proyecto. También se puede establecer opciones trabajar a su propio ritmo en un determinado objetivo, por ejemplo, si estamos trabajando la coordinación segmentaria a través de lanzamientos y recepciones, podemos dar la posibilidad de que los alumnos elijan con qué material van a realizar la actividad (pelotas, indiacas, pelotas de tenis, etc.), o si se trabaja la resistencia, pueden plantearse varias actividades con el mismo objetivo: un circuito aeróbico, carrera continua, juegos modificados de intensidad moderada, etc. Otra forma de implicar a los practicantes sería planteando una misma actividad (circuito, carrera, etc.), en el que el alumno, siguiendo unas pautas dadas por el profesor para que la actividad sea eficaz, pueda decidir aspectos como cuántas veces realizará el circuito o qué tiempo permanecerá en carrera, partiendo de un tiempo mínimo. Otra práctica que estimula también puede ser el de explicar el propósito de la actividad, es decir describir qué es lo que se quiere conseguir con las actividades propuestas, ya que aumenta la percepción positiva de la actividad y el sentido de la autonomía, por ejemplo si se plantea un juego de persecución, se les explica, adaptándolo al nivel en que se encuentren, qué aparatos se trabajarán, locomotor, cardiorrespiratorio, etc., qué cualidad o cualidades físicas están implicadas, etc. u otro ejemplo si se plantea una sesión de trabajo de fuerza con autocarga, no hay que limitarse sólo a que el alumno sea un mero ejecutor, hay que explicarle cuáles son los grupos musculares implicados, que beneficios puede aportar el acondicionamiento muscular, o que precauciones debe tener en cuenta. Hay que dotarle de una cultura física que le motive intrínsecamente a practicar fuera del entorno escolar, que sepa qué es lo que está trabajando con las actividades que se les propone, y qué conceptos puede extraer y le pueden ser útiles para su propia práctica fuera del ámbito escolar. También otra estrategias para utilizar por el profesor para fomentar la relación social entre los participantes puede ser la empatía (por ejemplo, seguir el ritmo de un compañero), esfuerzo en la relación (en aquellos juegos o situaciones en las que existen varios participantes y hay manejo de un móvil, éste debe pasar por todos los componentes del grupo), preocupación por los demás (interesarse por el estado del compañero de actividad), fomentar sentimientos de relación con los demás (importancia de realizar actividades de interacción con los otros en gran grupo (como

juegos de presentación o dinámicas de desinhibición), satisfacción con el mundo social (todos deben jugar con todos, independientemente de las diferencias personales, hay que colaborar para que la actividad salga bien), hacer amigos, fomentar la cohesión grupal, mantener buena relación con el profesor, monitor o entrenador, implicar a los participantes en la toma conjunta de decisiones, poner ideas en común y resolver problemas conjuntamente (Carratalá, 2004). Otra forma es la de utilizar las recompensas pero con cuidado, ya que si se aplican de forma inadecuada pueden reducir la motivación y la autonomía. Para ello es recomendable el uso adecuado de la competición, reconociendo que existen otras variables de motivación intrínseca como la superación, la lucha contra uno mismo, la satisfacción de una buena ejecución técnica o táctica, la mejora de la relación con los demás y la cohesión del grupo, así como la capacidad de esfuerzo, que no siendo recompensas materiales constituyen un aliciente para la práctica (Amorose y Horn, 2000). Por último Markland (1999) sugiere concientizar a los sujetos de que la habilidad es mejorable a través del esfuerzo y el aprendizaje. En este aspecto será fundamental el planteamiento de las actividades, los niveles de dificultad y la posibilidad de dar opciones dentro de una misma actividad adaptando distancias, alturas, tamaño del móvil y todos aquellos elementos que permitan facilitar el aprendizaje del alumno.

### 1.6.3 Capítulo 3. Flow

En el capítulo anterior desarrollamos la TAD y dentro de ella, la desmotivación, la motivación extrínseca y la motivación intrínseca; en este capítulo nos dedicaremos a la teoría del flujo o Flow y para ello la vincularemos con la motivación intrínseca del TAD.

En primer lugar definiremos flow, es un estado en el que la persona se encuentra completamente absorta en una actividad que le produce placer Csikszentmihalyi, (1990). Los individuos que experimentan Flow a menudo citan características comunes como que experimentan una fusión entre la acción y la conciencia, se sienten muy involucrados con la actividad, están muy centrados en la tarea en cuestión, olvidando cualquier distracción del ambiente, pierden la conciencia de sí y la dimensión del tiempo, poseen un deseo intrínseco por la tarea. (Csikszentmihalyi, 1990).

Experimentar este estado de flujo se caracteriza por un equilibrio entre el desafío percibido de la actividad y el nivel de habilidad percibida de la persona (Csikszentmihalyi, 1998). Una persona considera que hay algo que vale la pena hacer y que tiene la capacidad de hacerlo (Csikszentmihalyi, 1990). A medida que se aumenta su nivel de habilidad, está motivado para buscar actividades cada vez más desafiantes. El estado de flow está relacionado con la felicidad humana, el placer, la pasión. Todos tenemos potencial para experimentarla de una u otra manera, ya que se puede aprender por cualquier labor o acción humana (Csikszentmihaly, 2014); si bien el flow requiere de una movilización importante de energía para iniciarla, ésta produce gran energía al vivenciarla.

#### 1.6.3.1 Dimensiones. Locus de control

La experiencia óptima Flow se compone de nueve dimensiones que la caracterizan (Csikszentmihalyi, 1990; Csikszentmihalyi, 1998):

- Equilibrio entre la habilidad percibida y el desafío que plantea la actividad, ocurre cuando la habilidad percibida está al nivel adecuado para enfrentarse a las demandas de la situación, que están por encima del común/promedio de la persona. Si nos enfrentamos a una actividad que la consideramos fuera de nuestros límites de ejecución, no nos sentimos en un estado óptimo para afrontarla, pues consideramos de antemano y tememos fracasar, si percibimos que la habilidad que poseemos es claramente superior a la tarea a realizar consideramos que no existe un reto para llevar a cabo la actividad viéndola como poco atractiva. No es fácil lograr el equilibrio entre habilidad y reto que supone la tarea. Si la actividad se vuelve demasiado fácil, es probable que se aburra, y si una actividad se percibe como demasiado difícil para su nivel de habilidad va a experimentar ansiedad y frustración (Mandigo y Thompson, 1998).

- Unión entre la acción y la conciencia o el pensamiento, explica el compromiso y la absorción total en la actividad, la cual es tan profunda que las acciones se vuelven espontáneas o automáticas.

Esta característica se refiere al hecho que es mucho más fácil ejecutar una tarea automáticamente sin necesidad de pensar cuales son los movimientos que tenemos que realizar. Esta fusión entre cuerpo y mente nos lleva a realizar una actividad de una forma más fluida evitando la pérdida de tiempo que se produce cuando primero tenemos que pensar lo que vamos a realizar y posteriormente llevarlo a cabo. Un ejemplo sería la enseñanza del lanzamiento del disco en una clase de atletismo, en principio le costará ejecutarla ya que necesita pensar cada uno de los pasos que debe completar para realizar dicha habilidad, sin embargo una vez que vaya adquiriendo práctica no necesita ser consciente del movimiento que ejecuta, sino que realizará la actividad en forma automática.

Por lo tanto ejecutar de una forma automática la actividad es más fácil para mantener un estado psicológico óptimo.

- Metas claras, permite a la persona una fuerte sensación de qué es lo que quiere conseguir con la tarea. Es decir que la claridad de los objetivos del participante y conocer cuáles son las fórmulas para llevarlas a cabo, logrará un estado psicológico más favorable, que en el caso contrario. Por ejemplo dar la actividad de trote durante 40 minutos asegurándose que sepan que esa actividad se realiza para obtener como objetivo lograr resistencia aeróbica (capacidad cardiovascular) y conocer los beneficios que este objetivo produce.

- Retroalimentación clara y directa, es decir feedback claro y sin ambigüedades. Esta característica del estado de flow está muy relacionada con la anterior. Si tenemos claro cuáles son los objetivos a perseguir y como conseguirlos es más probable que sepamos, mientras estamos realizando la tarea, si el acto motor que estamos llevando a cabo es el correcto o no para lograr los objetivos propuestos. El feedback debe ser claro, conciso, sin ambigüedades como dijimos, y así proporcionara autoconfianza y seguridad, de que lo que estamos haciendo está bien y si no es así saber qué hacer para modificarlo. Esto favorecerá un estado psicológico óptimo.

- Concentración en la tarea presente, No es necesario aclarar la gran importancia que tiene la concentración en la actividad. Permite a la persona que nada pueda correr el foco de la tarea que está realizando. Es más probable realizarla bien cuanto más concentrada se esté en la misma, y para conseguir el estado óptimo de flow. Lograr que no aparezcan otros pensamientos negativos o ajenos a la propia actividad como por ejemplo una ejecución mal realizada que produce un traspie, no debe ser motivo para volver a realizarla, olvidando lo sucedido y concentrarse en la tarea concreta nuevamente.

- Sentimiento o percepción de control sobre la tarea que se está realizando,

Es de gran importancia sentir que controlamos y dominamos la tarea aun cuando la tarea sea muy difícil. El control está sumamente relacionado con la primera dimensión que enunciamos y es el equilibrio entre reto y habilidad, ya que si sabemos que podemos ejecutar correctamente una actividad, nuestra percepción de control aumentará. También está relacionada esta dimensión con las dimensiones anteriores de tener claro los objetivos y un buen feedback inequívoco para así mejorar nuestro control sobre la tarea.

- Pérdida de la autoconciencia, que es la desaparición de la preocupación por la propia imagen o la opinión de los demás a medida que la persona se involucra en la actividad que está realizando. Es decir mantenerse alejado de las preocupaciones y temores sobre la propia habilidad; esto permite que el participante sea más osado y atrevido a la hora de realizar una actividad o desafío. Esta dimensión se relaciona con la segunda (de acción y pensamiento) y con la quinta dimensión (de concentración), ya que son necesarias estas dos particularidades anteriores para que se produzca una pérdida de cohibición y por lo tanto un estado de flow.

- Deformación en la percepción del tiempo, puede llevar a la sensación de que las acciones se dan como en cámara lenta o, al contrario, que se pasan rápidamente. La percepción del tiempo se ve alterada en función de nuestros intereses, de tal forma que nuestra mente se adaptara a las circunstancias, haciendo que la duración del tiempo nos ayude a tener mejor provecho sobre la tarea que estamos realizando.

- Experiencia autotélica, esta dimensión se relaciona con la motivación intrínseca. La experiencia tiene una finalidad en sí misma, que es el elemento clave de una experiencia óptima, y se refiere a una actividad que se realiza no por conseguir algún beneficio, sino simplemente cuando se siente la satisfacción al realizarla, por hacerla, esto en sí, es la recompensa. De esta manera esta mejor predispuesto psicológicamente para afrontar la ejecución de la tarea. Si el/la participante está disfrutando la tarea es más probable que su estado de flow le ayude a lograr más aptitud en la misma.

Existe un problema que se plantea al exponer estas nueve dimensiones ya que se presentan en forma de listado y aisladas como que influyen de manera igual en el flow. La realidad es que operan de manera sinérgica en el desarrollo de los niveles de profundidad de la experiencia

óptima (Camacho, Arias, Castiblanco y Riveros, 2011). Sinergia significa, cooperación, en griego y refiere que cada una de las características enumeradas genera un efecto superior al que se conseguiría con la suma de los efectos individuales. Es decir que la sinergia supone la integración de cada una de estas dimensiones para conformar un nuevo objeto. Por lo tanto, el análisis de este nuevo objeto difiere del análisis de cada una de las partes por separado. Es importante aclarar que para que el estado de flow se experimente no solo interviene la motivación, sino también, el locus de control (Camacho, Arias, Castiblanco y Riveros, 2011), término que nombramos anteriormente. El locus de control es como la guía de un individuo a la realización de una actividad, según considere que la ejecución se relaciona directamente con él mismo es decir con control interno o motivación intrínseca, por otras variables ajenas a él, con control externo o motivación extrínseca, o por desmotivación ante la falta de intencionalidad (Paulhus y Christie, 1981). Es como eje de direccionamiento de las conductas llevadas a cabo por el individuo, explicando a su vez sus propias teorías y constructos en la generación del flow. (Camacho, Arias, Castiblanco y Riveros; 2011). El locus de control es en general estable en el tiempo y considerado un rasgo de la personalidad (Bandura, 1977).

Existen definiciones, indicadores y etapas del flow, que permiten observar el concepto y estructura, desde diferentes percepciones y estudios realizados, lo cual amplía el conocimiento y la comprensión de éste. Algunos autores como Salanova, Martínez, Cifre y Schaufeli (2005) consideran que el proceso de flow está caracterizado por tres estados principales que operacionalizan el flow en tres factores, que analizaremos a continuación.

#### **1.6.3.2 Flow. Factores. Tipos**

Teniendo en cuenta estas tres dimensiones, en primer lugar, percepciones de metas y retos claros, de feedback percibiendo capacidades y habilidades ajustadas para la acción; en segundo lugar, la experiencia que se caracteriza por la fusión entre conocimientos y acción, concentración y alto sentido de control y finalmente en tercer lugar los efectos que consisten en la pérdida de la conciencia de sí mismo y distorsión temporal (Salanova, 2005; Rodríguez, Aguilar y Salanova, 2003), operacionalizan el flow en tres factores.

Los tres factores son: la competencia percibida, la absorción y la motivación intrínseca. La competencia percibida es la percepción de contar con el conjunto de habilidades, conocimientos y competencias necesarias para desarrollar cualquier tipo de actividad, el segundo factor es la absorción, como un estado de concentración intensa que experimenta el individuo focalizándola hacia una actividad específica que está realizando en ese momento y el último factor la motivación intrínseca que haría referencia al valor por sí mismo que tiene una actividad. Para Chen, Wigand y Nilan (1999) el proceso queda determinado por la percepción de la actividad, el contexto, sus habilidades y la intención de meta y para Csikszentmihalyi, (1990) y Kimiecik y Stein, (1992) la aparición del flow depende de la persona, del contexto y/o de una interacción entre los dos

Los sujetos que tienen una personalidad autotélica, que son personalidades que se caracterizan por ser capaces de disfrutar de lo que están haciendo, independientemente de recibir recompensas externas son más propensos a experimentar flow (Csikszentmihalyi, Rathunde, y Whalen, 1993), coincidiendo al respecto Privette, (1983) explica que las actividades autotélicas, tienen patrones de acción dentro de una tarea, maximizan las recompensas intrínsecas inmediatas para el participante, favoreciendo que se produzca el estado de flujo.

La orientación de meta de un individuo, la percepción de competencia, los objetivos de la actividad, la concentración, el estado de ansiedad, y la autoeficacia (el sujeto cree en sus propias capacidades para la realización de una tarea) también impacta en el desarrollo del flow, según Jackson y Roberts, (1992).

Partiendo de todas estas dimensiones, Mesurado (2008) propone dos factores de experiencia óptima que son la calidad afectiva la cual son los altos niveles de concentración y atención enfocada, y la activación cognitiva que son los sentimientos gratificantes ante la tarea a desarrollar.

Por otro lado a partir de estudios sobre el significado que implica la motivación intrínseca para cada individuo surgen dos tipos bien diferenciados de flow. Csikszentmihalyi, (1975) realizó entrevistas reflexivas con los sujetos, donde se les pidió que describieran sus motivos y cómo se sentían al participar en estas actividades. Se pudo observar que la intensidad de estas experiencias varía de un individuo a otro. Algunos sujetos informaron de un estado subjetivo óptimo diferente. Un tipo de flujo que lo definían como experiencia profunda que se producía en un nivel complejo y los cuales eran escasos en la vida cotidiana de los individuos

(Csikszentmihalyi, 1992). Por otro lado otro tipo de flujo que se definía como experiencias micro-flujo, que requerían niveles más bajos de habilidad, eran menos complejas que las anteriores, podrían ser experimentados en el día a día y podrían ocurrir en casi cualquier actividad, siempre y cuando las condiciones de un estado de flujo se cumplieran (Csikszentmihalyi, 1990).

Cabe destacar que los docentes tenemos una buena posibilidad en nuestras clases de Educación Física, ya que la actividad física se presenta como una oportunidad especial para que el estado de flujo tenga lugar según manifiestan Csikszentmihalyi (1997) y Jackson y Csikszentmihalyi (1999).

Podríamos entonces considerar aquellas acciones que los docentes de EF (Educación Física) podrían poner en práctica como, asegurarse que las actividades propuestas tengan relación directa con la capacidad y habilidad de los sujetos que la reciben, adaptándose la misma al nivel de los participantes, si es necesario bajar los desafíos o incrementarlos de acuerdo a ell@s, promover actividades que favorezcan la diversión, la participación, y los desafíos, que eliminen el aburrimiento, y ofrecer diferentes propuestas para que el/la alumn@ tengan la posibilidad de conocer cuáles son sus habilidades personales, para poder desarrollar ese estado de fluir.

Ahora bien, partiendo de esta experiencia óptima, placentera, que da felicidad y vivencias gratificantes, podríamos preguntarnos si favorecer a que nuestros alumnos vivencien estados de flow durante las actividades propuestas, sería un factor importante para que estos participantes quisieran volver a experimentar este bienestar y adherirse a la actividades física, y de esta manera tomar conciencia de la importancia de la educación física como valor para permanecer activos en el futuro con vivencia de estado de flow. En vínculo con esta expresión estudiaremos en el próximo capítulo cual es la orientación y el perfil motivacional predictivo, es decir, los motivos por los cuales los alumn@s se implican en la clase de educación física, en relación con el futuro activo de un sujeto incluyendo el estado de fluir.

#### **1.6.4 Capítulo 4. Intención de ser físicamente activ@**

Sabemos que son reconocidos los beneficios físicos, psíquicos y sociales que la práctica de actividad físico-deportiva produce en la salud de los jóvenes, pero la prevalencia de abandono y falta de este tipo de actividades (Martínez Baena, 2012), los bajos niveles de condición física de los adolescentes, los altos niveles de sobrepeso y obesidad del alumnado (Ortega., 2005; Tercedor, 2007; European Commission, 2010), han ocasionado que exista en la actualidad una gran preocupación social.

Esta inactividad tiene estrecha relación con los hábitos y estilos de vida que adoptan los adolescentes en una etapa caracterizada por abandonos (Martínez, 2012; Román, Serra, Ribas, Pérez Rodrigo, y Aranceta, 2006) pero también por ser importante en la fijación de hábitos para la vida adulta (Granero-Gallegos, Baena-Extremera, Sánchez-Fuentes y MartínezMolina, 2014). Por ello la clase de EF se presenta como un entorno de relevancia en el que el adolescente puede adquirir hábitos de práctica (González-Cutre, 2009; Moreno, Zomeño, Marín, Cervello, y Ruiz, 2009). De esta manera debemos valorar el papel fundamental que desempeña el docente en las clases, pues está en sus manos la tarea de introducir al alumno en esa práctica, creando el ambiente y la motivación adecuados que fomenten su adhesión en edades posteriores (Faison-Hodge y Porretta, 2004; Trost, Pate, Freedson, Sallis y Taylor, 2000).

Es así que nos ocupamos de indagar acerca de los motivos por los cuales los sujetos se sienten motivados en las clases de EF en relación con la intención a ser activo en el futuro, llevándolo a cabo a través de las dos teorías socio-cognitivas que son la Teoría de Metas de Logro (TML) y la Teoría de la Autodeterminación (TAD) (que ya desarrollamos anteriormente). A continuación puntualizaremos algunos estudios en los cuales se mide la intencionalidad del sujeto de ser físicamente activo en el futuro en relación a los distintos factores como la orientación motivacional; la motivación intrínseca, incluyendo la satisfacción y diversión; el flow disposicional; la satisfacción de las necesidades básicas, es decir la necesidad de autonomía, de relación, y competencia; además la importancia que se le da a la educación física; el autoconcepto, que incluye la condición física y la imagen corporal.

#### **1.6.4.1 En relación a la motivación intrínseca**

Comenzaremos por la TML (Teoría de las Metas de logro), que considera al sujeto un ser intencional regido por objetivos para demostrar competencia y habilidad en contexto de logro. Una implicación del sujeto o a la tarea (Nicholls, 1989) utiliza como criterio el desempeño personal en la ejecución. Existen investigaciones que manifiestan la relación existente entre una implicación a la tarea y la intención de práctica futura de manera directa (Moreno, 2014).

Además podemos decir que un alumno orientado a la tarea que participa activamente en las clases de EF, tomando decisiones, con posibilidades de elegir y, además que percibe una relación positiva con sus compañeros, incluso practica actividad física en su tiempo libre se encuentra intrínsecamente motivado (Ntoungamis 2005). Autores como Lim y Wang (2009) exponen que los altos niveles de motivación intrínseca se traducen en mayores posibilidades en que el alumnado logre convertirse en físicamente activos por sí mismos.

Coincidiendo Almagro (2012) y Almagro(2011) afirma que la motivación intrínseca es la variable que mayor relación tiene con la intención futura de ejercitarse, es decir estudiando el modelo de predicción que se basa en el análisis de las condiciones existentes, se aprecia como la motivación intrínseca

y la motivación extrínseca predicen la satisfacción y diversión, o aburrimiento (Brito Parra, 2015). Coinciden otros estudios como los realizados por Baena y Extremero(2016) realizados a estudiantes adolescentes de la escuela secundaria de España, que explican que los factores diversión y satisfacción, potencian la motivación intrínseca entre el alumnado de educación física. Si los alumnos están satisfechos con la EF se deba posiblemente a los altos niveles de motivación, sobre todo autodeterminada.

También en los estudios realizados por Gómez (2011), encuentra a la diversión como un excelente predictor del compromiso de la actividad física, mientras que el aburrimiento es predicho por la desmotivación. Apoyando esta línea Zhang, que establece que a través del disfrute, tendrían más probabilidades de participar en actividades físicas dentro y fuera de la escuela, en comparación con aquellos que están motivados extrínsecamente o que no se divierten.

También estudia Castillo, (2004) que la competencia de cada sujeto esta predicha fundamentalmente por la satisfacción y la diversión. Desde la TAD se asume que la percepción de competencia determina la persistencia, el compromiso o la elección de una actividad concreta, lo que le llevaría al alumno a realizar actividad física fuera del horario escolar.

Posteriormente en el trabajo realizado con l@s estudiantes de educación secundaria de España, Graneros Gallegos(2014), incorpora la variable de género, para analizar los perfiles motivaciones en EF resultando diferenciados dos perfiles. Un primer perfil denominado “alta motivación” asociado a los varones, a los que practican actividad física más de tres horas/semana, caracterizado por altos valores en motivación, autonomía, satisfacción, importancia e intención de práctica física en tiempo libre; y un segundo perfil, llamado “baja motivación”, asociado mayormente a mujeres, y a quienes practican actividad física menos de 3 horas/semana, caracterizado por altos niveles de aburrimiento y bajo en el resto de variables. Este trabajo pone de manifiesto que los alumnos con motivación más alta son los que más actividad física practican y los que más posibilidades tienen de adquisición y adherencia de hábitos de práctica deportiva en tiempo de ocio.

#### **1.6.4.2 En relación a las necesidades básicas**

Desde los estudios realizados por la TAD (Deci y Ryan, 2000; Ryan y Deci, 2007) que argumenta que los seres humanos participan en una actividad movidos por las tres necesidades psicológicas básicas de autonomía, relación y competencia, Baena, Extremera y Granero,(2015) establecen que la satisfacción de las necesidades de autonomía da lugar al desarrollo de formas motivacionales más autodeterminadas (Matos, 2009), es decir que buscar climas de aprendizaje que apoyen a la autonomía mejorarán la motivación intrínseca del alumnado.(Black y Deci, 2000; Deci, Schwartz, Scheinman, y Ryan, 1981; Lim y Wang, 2009; Reeve, Jang, Carrell, Jeon, y Barsh, 2004). Por otro lado, satisfaciendo la meta de relación, en donde los alumnos tienen mayor posibilidad de interactuar con el resto de sus compañeros, se aumentan las relaciones sociales y mejora, igualmente, la motivación, actuando también como mediador en el papel predictor de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas sobre la intención de práctica futura. Se alinean a esta postura Standage, Duda y Ntoumanis (2006) cuando revelan que el apoyo a la autonomía percibido en el profesor predice positivamente la satisfacción de las necesidades de autonomía y de relación con los demás; y ésta, a su vez, predice positivamente la motivación autodeterminada que se relaciona con la intención de practicar actividad física e incluso con el esfuerzo o la persistencia en las mismas. También para Urdan y Maehr(1995) el

factor metas sociales, conseguir reconocimiento social, tienen relación con la práctica futuras de actividad físico deportiva según sus estudios. El grado de relación que tengan con el grupo, a través de los momentos que se comparten y la cohesión percibida por los miembros de la clase es un factor de adherencia (García, 2011).

Ello se debe a la gran importancia que existe con el grupo de iguales y las preocupaciones sociales se incrementan en esta etapa de la vida. Así mismo la clase de EF ejerce una influencia importante en el bienestar psicológico de los estudiantes, ya que les lleva a comprometerse en las relaciones de práctica por el afecto que proporciona el grupo (Martín-Albo, Núñez, Navarro y Grijalvo, 2009). Concuenda Gálvez Casa (2004) afirmando que las relaciones sociales influyen significativamente sobre los niveles de actividad física habitual al conseguir reconocimiento social, mejorar su salud e imagen y hacer amigos según sus estudios realizados.

#### **1.6.4.3 En relación a la autopercepción**

El término autopercepción está relacionado con la forma en que nos sentimos, nos percibimos. Es la percepción que tiene la persona de si está demostrando alta o baja habilidad en contexto de logro durante la clase y frente a una actividad propuesta. Hay un hecho que se confirma y es el papel que las autopercepciones tienen en el comportamiento, y en este caso las autopercepciones de competencia deportiva, física y de salud en la intención de ser activo. Quienes se perciben más capaces, tienden a pensar en el futuro con mayor optimismo (Barnett, Morgan, Beurdeny y Beard, 2008). Con respecto a este tema, Gálvez Casas (2004) coincide con la autopercepción de competencia motriz y la percepción de competencia de los demás como factores esenciales que mejoran significativamente los niveles globales de actividad física habitual para adolescentes de ambos sexos, debido probablemente al refuerzo de bienestar que la sensación de competencia genera, circunstancia que consolida las conductas activas. También la competencia percibida y la percepción de condición física al momento de practicar alguna actividad físico-deportiva tiene gran importancia en relación a la intencionalidad de ser físicamente activo para Hein, Müür y Koka (2004). Además de la competencia percibida y la condición física Shavelson, Hubner y Stanton (1976) y de Fox y Corbin (1989) incorporan un modelo de autoconcepto físico multidimensional agregando otros dos aspectos, que son la percepción de fuerza física y la

percepción de atractivo, apariencia o imagen corporal, por lo que el autoconcepto físico queda compuesto por estos cuatro subdominios, junto con un quinto y más general que es la percepción de autoestima. Se observó la competencia percibida como el principal predictor de la intencionalidad de ser físicamente activo, seguido de la percepción de fuerza, condición física y autoestima, siendo la percepción de apariencia física el único factor que se relaciona negativamente con la misma (Fox y Corbin, 1989; Sonstroem, Speliotis y Fava, 1992). Al respecto, los autores Lindwall y Hassmén (2004); Mañano, Ninot y Bilard (2004) afirman que el autoconcepto relacionado con la apariencia física tiene un efecto directo en la intención de seguir practicando la actividad físico-deportiva.

#### **1.6.4.4 En relación a la importancia a la Educación Física**

Cabe mencionar de forma específica las variables que tienen una relación importante con el interés del individuo en la práctica de actividad física y deportiva y, en consecuencia, en la adquisición y adherencia de hábitos de ejercicio físico. Ellas son el nivel de satisfacción, el gusto por la asignatura y el grado de diversión, motivo de actual investigación por diversos autores (Baena-Extremera, Granero-Gallegos, Bracho-Amador y Pérez-Quero, 2012; García Calvo, Sánchez-Miguel, Sánchez-Oliva, y Amado, 2012; Granero Gallegos, 2014). Estos autores coinciden expresando que el nivel de satisfacción, diversión y aburrimiento que el alumno presenta con respecto a la clase de EF puede ser determinante para el interés por la práctica deportiva y la importancia que ello tiene en adquisición y adherencia de hábitos de ejercicio físico. De esta forma, priorizamos el concepto de que la motivación intrínseca y el mayor nivel de autodeterminación, conlleva un compromiso con la actividad, gracias al placer y al disfrute que obtiene con la misma, convirtiéndose ésta práctica en un fin en sí misma (Deci y Ryan, 1985, 2000) y además los perfiles motivacionales más autodeterminados incluirán el apoyo a la autonomía, la satisfacción, así como los mayores índices de importancia y utilidad de la EF y de intención de práctica física en el futuro (Baena-Extremera, Granero Gallegos, Bracho-Amador y Pérez-Quero, 2012).

Los autores Granero-Gallegos, Baena-Extremera, Pérez-Quero, Ortiz-Camacho y Bracho-Amador (2012) confirmaron en sus estudios que los alumnos que presentaban una alta

importancia y utilidad a la EF eran los que mayor actividad física extraescolar practicaban. Las aportaciones de Hidalgo-Rasmussen (2009), afirman que la EF en las escuelas podría participar activamente en la formación de hábitos saludables en la adolescencia. Esto completa las aportaciones de otras investigaciones donde se demostró que los estudiantes con un perfil motivacional más óptimo para la EF, eran más propensos a practicar actividad física fuera del horario escolar, incluso en la edad adulta temprana. (Moreno, Zomeño, Marín, Cervelló y Ruiz, 2009).

#### 1.6.4.5 En relación con el Flow

Analizaremos ahora los componentes del estado de flujo en relación con la intención de ser activos en el futuro. Esta experiencia del estado de fluir es tan agradable que el participante desea continuar con la actividad o participar en ella de nuevo (Csikszentmihalyi, 1990). Por lo cual promover situaciones de flujo en la clase de EF logrará ser tan intrínsecamente motivador que el participante sentirá un estado de bienestar y gratificación que probablemente en un futuro querrá volver a repetir. La teoría de flujo puede hacer una contribución significativa arrojando luz acerca de la manera de optimizar y motivar a los jóvenes a participar en la actividad física (Mandigo, 1998). Diferentes estudios se realizaron en relación al flow y al futuro activo de los jóvenes. Uno de ellos es el de Britos Parra, (2015) que destaca la importancia emergente del flow como variable predictiva de la práctica futura. También el realizado con las poblaciones de España y Colombia por Martínez y López (2000), donde obtuvieron que el flow disposicional, la motivación intrínseca y el gusto por la EF son los principales predictores de la intención de ser físicamente activo. Por otro lado destacaremos los estudios de Baena, Extremera y Granero, (2015), quienes evidenciaron que el flow disposicional puede incidir en la adopción de conductas adaptativas, en la predicción del compromiso con la práctica física futuras. Coincidiendo con el trabajo de Jackson, Thomas, Marsh, y Smethurst, (2001) indican que la disposición a experimentar este estado puede predecir la aproximación de los sujetos al deporte y las actividades físicas.

Para concluir este capítulo podemos además de las variables mencionadas sobre el futuro activo de los jóvenes, incluir un apartado acerca de la importancia que el entorno familiar ejerce sobre el sujeto, en cuanto a que la práctica físico-deportiva de los padres o hermanos de l@s alumn@s supone un elemento que eleva significativamente los niveles de actividad física habitual en adolescentes.

Es decir las conductas paternas ejercen sobre los hijos, así mismo resulta cuando los padres no realizan práctica físico-deportiva, pero motivan decididamente a sus hijos, también se produce una respuesta positiva de actividad física habitual (Saavedra, Escalante, Domínguez, García-Hermos y Hernández-Mocholi, 2013; Ruiz-Pérez, 2014; Gálvez Casas, 2004). Si bien en nuestras clases como docentes este factor mencionado no es uno en el que podremos incidir directamente, lo incorporamos como a tener en cuenta ya que consideramos que la conciencia familiar por la actividad física y la vida saludable e incluso la conciencia de la comunidad escolar toda, acerca de la importancia de la EF puede de algún modo promover a la reflexión para generar la posibilidad de producir cambios, para modificar una sociedad joven tan sedentaria.

Sería importante hasta aquí, pensar en el papel de los docentes, como para analizar aquellas herramientas que sean posibles poner en práctica durante la clase, en las cuales l@s alumn@s, presenten una motivación intrínseca, más autodeterminada, que favorezca la satisfacción, en donde la orientación a la tarea conduzca a sentirse más capaces para superar los desafíos propuestos.

Sin olvidar que la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de autonomía, relación y competencia estén contenidas, en un clima motivacional de maestría y en que los jóvenes puedan lograr experimentar el estado de flow. Entendemos, que desde la docencia comprender estas variables y sus interrelaciones nos ayudaría a conocer el perfil predictivo para conseguir un futuro activo de los adolescentes.

### **1.7 Hipótesis**

L@s alumn@s que experimentan un nivel alto o muy alto de motivación intrínseca en las clases de educación física, manifiestan alta o muy alta intención en el futuro de ser activos físicamente.

### 1.7.1 Hipótesis específicas

- Los niveles alto y muy alto de motivación intrínseca están relacionados positivamente con los niveles bastante y mucho del gusto por la educación física.
- Existe una relación positiva entre el gusto por la educación física y la intención de ser activos en el futuro.

### 1.8 Objetivo General:

- Establecer la relación entre la motivación intrínseca con la intención de ser físicamente activos en el futuro de estudiantes de escuela secundaria de nivel medio.

#### 1.8.1 Objetivos Específicos:

- Identificar el nivel de motivación intrínseca de los estudiantes de educación física de nivel secundario.
- Describir el nivel de intención futura de la práctica de actividades físico deportivo de los estudiantes de educación física de nivel medio.
- Establecer la relación de la motivación intrínseca de los estudiantes de educación física de nivel medio con el gusto de la educación física.
- Establecer la relación de los estudiantes de educación física de nivel medio entre la intención futura de la práctica de actividades físico deportivo y el gusto de la educación física.
- Describir el comportamiento de las variables y de sus relaciones según sexo y año de cursada (o curso).

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

### **2.1 Tipo de diseño**

Nuestro estudio es correlacional de tipo positivo, según el tipo de conocimiento, aplicado, según la búsqueda de conocimiento y sincrónico según el tiempo.

#### **2.1.1 Según el tipo de conocimiento**

Una vez planteada la investigación elegimos el tipo de estudio que efectuaremos. Para ello adoptamos la clasificación de Dankhe (1986, citado en Hernández Sampieri, Fernández Collado y Batista Lucio, 1991), quien los clasifica en: exploratorios, descriptivos, correlacionales y explicativos, según el tipo de conocimiento. Esta clasificación es muy importante, debido a que según el tipo de estudio de que se trate, varía la estrategia de investigación; el diseño, los datos que se recolectan, la manera de obtenerlos, el muestreo y otros componentes del proceso de investigación de acuerdo a cada una de las clasificaciones. En la práctica, cualquier estudio puede incluir elementos de más de una de estas cuatro clases de investigación.

#### **2.1.1.1 Estudios descriptivos**

Comenzaremos a explicar los estudios descriptivos que se centran en medir con la mayor precisión posible y explicar situaciones y eventos. Esto es, decir cómo es y cómo se manifiesta determinado fenómeno. Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Batista Lucio, 1991). Miden o evalúan diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno o fenómenos a investigar. Desde el punto de vista científico, describir es medir, esto supone analizar el comportamiento de las variables de forma independiente, y en nuestro caso no es una sola, sino que son varias variables.

A pesar que abordamos el estudio descriptivo, donde se pueden integrar las mediciones de las variables para decir cómo se comporta cada una y cómo se manifiesta el fenómeno de interés, como ya dijimos, nuestro objetivo es indicar cómo se relacionan las variables medidas, por lo tanto caracterizaremos ahora las investigaciones correlacionales.

#### **2.1.1.2 Estudios correlacionales**

Los estudios correlacionales tienen como propósito medir el grado de relación que existe entre dos o más conceptos o variables en un contexto en particular; (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Batista Lucio, 1991) en nuestro caso el contexto es la clase de educación física de la escuela de nivel medio, secundaria.

La utilidad y el propósito principal de los estudios correlacionales son saber cómo se puede comportar un concepto o variable, conociendo el comportamiento de otra u otras variables relacionadas, es decir para intentar predecir el valor aproximado que tendrá un grupo de individuos en una variable, a partir del valor que tienen en la variable o variables relacionadas.

Los estudios correlacionales se distinguen de los descriptivos principalmente en que, mientras estos últimos se centran en medir con precisión las variables individuales, los estudios correlacionales evalúan el grado de relación entre dos o más variables —pudiéndose incluir varios pares de evaluaciones de esta naturaleza en una única investigación (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Batista Lucio, 1991). Para aclarar los estudios descriptivos sirven para analizar cómo es y se manifiesta un fenómeno y sus componentes y los correlacionales pretenden ver cómo se relacionan o vinculan diversos fenómenos entre sí (o si no se relacionan).

Dentro del tipo de diseño nuestro estudio es correlacional que incluye también la descripción de cada una de las variables.

Además el propósito predictivo de los estudios correlacionales, en nuestro caso sería, pretender correlacionar la motivación intrínseca, con el ser físicamente activos en el futuro, podría ser, positiva o negativa. Se considera una correlación positiva si los sujetos con altos valores en una variable tenderán a mostrar altos valores en la otra variable, que es el caso de nuestro estudio, donde podemos establecer una correlación positiva con las variables motivación intrínseca, con la intención de ser activos físicamente en el futuro y también la correlación de estas dos variables con el gusto por la educación física.

### **2.1.2 Según la búsqueda del conocimiento. Investigación aplicada y de acción**

Las investigaciones científicas pueden clasificarse según su nivel de innovación o creatividad en:

- Investigaciones que replican investigaciones realizadas por otros.
- Investigaciones que replican investigaciones de otros, pero aplicadas a muestras distintas a las originalmente indagadas.
- Investigaciones que amplían el cuerpo de interrogantes de investigaciones o tradiciones ya consagradas —pero siempre al interior de los mismos presupuestos o paradigmas imperantes.
- Investigaciones que crean o modifican sustancialmente los presupuestos de base existentes en un cierto dominio disciplinario (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Batista Lucio, 1991). En nuestro estudio nos ubicaríamos en la opción b, donde se valida y profundiza un conocimiento ya alcanzado y podrían constituir zonas limítrofes de la investigación científica.

Esto se debe a que este trabajo se realizó en España y ahora lo estaríamos desarrollando en la Argentina. Además nuestra investigación es de tipo aplicada. Se trata de una investigación aplicada porque busca generar conocimiento para ser aplicado luego en las prácticas profesionales. Este tipo de investigación está ligada con la finalidad de la ciencia aplicada. Su principal objetivo se basa en resolver problemas prácticos, con un margen de generalización limitado.

En nuestro trabajo siendo el problema práctico, su análisis nos permitirá reflexionar luego, tanto a docentes, instituciones educativas y formadoras, acerca del tipo de clases que podremos proponer contribuyendo con la intención futura de práctica de actividad física de l@s estudiantes de nivel medio de escuela secundaria.

### **2.1.3 Según el tiempo. Investigación sincrónica**

De acuerdo al tiempo, se puede decir que el tipo de diseño de nuestra investigación se corresponde con uno sincrónico. También llamados transversales, son los que hacen un corte sagital al problema y lo investigan en ese preciso momento. Los cuestionarios utilizados como instrumentos de recolección de datos se realizaron en los años 2014, 2015 y 2016.

## **2.2 Instrumentos para la producción de datos**

El instrumento en nuestro estudio para la recolección de datos es el cuestionario. Utilizando la escala Likert para su procesamiento.

El cuestionario es un procedimiento considerado clásico en las ciencias sociales para la obtención y registro de datos, ya que permite utilizarlo como instrumento de investigación y como instrumento de evaluación de personas, procesos y programas de formación. Es una técnica de evaluación que puede abarcar aspectos cuantitativos y cualitativos (Sierra Bravo, 1988). Consiste en un conjunto de preguntas, normalmente de varios tipos, preparado sistemática y cuidadosamente, sobre los hechos y aspectos que interesan en una investigación o evaluación,

y que puede ser aplicado en formas variadas (García Muñoz, 2003). La finalidad del cuestionario es obtener, de manera sistemática y ordenada, información acerca de la población con la que se trabaja, sobre las variables objeto de la investigación o evaluación. Los datos de un cuestionarios pueden ser sobre: 1ª- hechos (datos actuales) relativos: a) al dominio personal de los individuos, b) al dominio del ambiente que le rodea y c) al dominio de su comportamiento; 2ª- opiniones, los niveles de información, de expectativa todo lo que podría llamar datos subjetivos; 3ª- actitudes y motivaciones y sentimientos, todo lo que empuja a la acción, al comportamiento, y por último sobre 4ª- cogniciones, es decir nivel de conocimiento de los diversos temas estudiados.

El cuestionario se clasifica según el tipo de pregunta, en el modo de formularse puede ser abierta o cerradas, según la realidad, de hecho o de opinión, según su finalidad y según su función.

A- Según el modo de formularse pueden ser cerradas y abiertas. Las preguntas cerradas presentan grandes ventajas, ya que se contestan sin esfuerzo, con rapidez y ausencia de fatiga, evitando al máximo las incertidumbres. El sujeto tiene que elegir alguna respuesta, poniendo una señal convenida, es de fácil codificación con vistas al tratamiento informático de los datos. En nuestro estudio se utilizó este tipo de preguntas cerradas.

B- Según la realidad que intentan descubrir las preguntas pueden clasificarse en preguntas de hecho y opinión. De hecho solicitan información que el encuestado suele conocer mejor que nadie y que no admite dudas (Sierra Bravo, 1988).

C. Según su finalidad se puede hablar de preguntas directas e indirectas. Ante el problema de ocultar lo que se piensa, se plantea a las personas que han de elaborar cuestionarios dos soluciones: el completo anonimato o lograr una situación de total confianza entre la persona o institución que pretende aplicar el cuestionario y los sujetos que lo responden. En nuestro caso antes de entregar el cuestionario aclaramos que será anónimo porque sus opiniones nos interesan con fines estadísticos para entender lo que piensan y sienten los adolescentes con respecto a algunas de sus vivencias en las clases de educación física.

D- Cuestiones según su función que pueden ser preguntas de filtro que se realizan previamente a otra pregunta para que no les afecte ésta, o de introducción o “rompehielo” que se proponen al comenzar el cuestionario, con objeto de interesar al encuestado en él o motivarle en su contestación. También tenemos las preguntas de alivio, “amortiguadores”, preguntas clásicas para detectar la mendacidad del sujeto, las preguntas muelles, “colchón” o “amortiguadores”, que son preguntas que abordan temas difíciles, formuladas de forma que reduzcan su rudeza,

brusquedad o escabrosidad y las preguntas de control que son aquellas que pretenden asegurar el interés, buena fe, veracidad y fiabilidad de las respuestas del sujeto que completa el cuestionario. Para la construcción del cuestionario se sugiere seguir una secuencia y planificación del contenido especificando el tipo de preguntas, las categorías, el número y la disposición dentro del cuestionario. Por otro lado es importante la redacción de las preguntas y la determinación de los aspectos formales del cuestionario (Sierra Bravo, 1988). Las instrucciones para responder el cuestionario se deben redactar con gran claridad y esmero. Se ha de procurar que sean autosuficientes, resolviendo todas las dudas que pudieran plantearse, para evitar una posible causa de sesgo, incluir advertencias, que se consideren necesarias o convenientes realizar sobre la forma general de cumplimentar el cuestionario y de consignar las respuestas, según los distintos tipos de preguntas que comprenda. En nuestro estudio se utiliza la escala de Likert<sup>1</sup>, que es un tipo de instrumento de medición o de recolección de datos adecuada para nuestra necesidad, ya que mide actitudes.

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

Pretest o Cuestionario Piloto: Una vez revisada la redacción, se procede a una primera comprobación o pretest aplicándolo a un grupo experimental con objeto de comprobar sus resultados respecto de la extensión del cuestionario, el modo de presentar las preguntas, el orden y la conveniencia de suprimir o añadir algunas. En la aplicación “piloto” es conveniente recoger todas las reacciones que manifiesten los encuestados, tales como: facilidad, entusiasmo, aburrimiento, incertidumbre, duda, incomprensión o fatiga, para poder optimizar la forma definitiva.

---

<sup>1</sup>Consiste en un conjunto de ítems bajo la forma de afirmaciones o juicios ante los cuales se solicita la reacción (favorable o desfavorable, positiva o negativa) relacionados a un objeto actitudinal determinado que logre explicar los niveles de homogeneidad, heterogeneidad y correlación de las variables investigadas.

Para obtener las puntuaciones se suman los valores obtenidos respecto de la fase.

En nuestro trabajo se realizó en primer término una prueba piloto convocando a dos alumn@s de cada año de la escuela secundaria sobre la que hicimos el trabajo, nivel medio (1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup>, 5<sup>a</sup> y 6<sup>a</sup> año) un varón y una mujer en lo posible, lo que resultaron un total de 12 estudiantes. La selección de los mismos fue casual (Padua, 1994) de sujeto voluntario (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Batista Lucio, 1991), es decir casualmente asistieron ese día que se realizó el pilotaje y aceptaron voluntariamente participar del evento.

Se concluyó luego de hacer esta prueba piloto, que para responder el cuestionario formal se podría agregar en la consigna antes que l@s estudiantes respondan algunos ítems aclaratorios que servirían para mejorar en entendimiento de las cuestiones, como avisarles que el cuestionario les llevaría un tiempo aproximado entre 10 y 20 minutos, que podían preguntar si tenían duda de algo, que era anónimo, que debían responder el cuestionario completo, que el cuestionario era individual y voluntario y no obligatorio.

Por otro lado, se encontraron falencias luego de realizar la prueba piloto, en algunas preguntas con respecto al significado de algunas palabras por lo cual se confeccionó un glosario que se presenta en el Anexo 2

Otras observaciones útiles que se visualizaron en el piloto, es que se pudo lograr un buen clima para realizar la actividad, y otra observación es que algunos estudiantes manifestaron que las preguntas se repetían. También como resultado del piloto se puede prever algunos problemas de logística y solucionar con antelación, como reunir a tod@s l@s estudiantes en un lugar adecuado para completar el cuestionario, sin presencia de otro docente o directivo que pueda tomar intervenciones inadecuadas y también prever que luego de completar las preguntas no deban ir apurados a alguna otra actividad como evaluaciones, etc. ya que condiciona a l@s alumn@s a terminarlo rápidamente, etc.

Detallaremos a continuación de qué manera está establecido el cuestionario.

En la primera página se consignó las variables de edad, curso (año), calificación, gusto por la educación física, ejercicio extenuante, ejercicio moderado, ejercicio suave y actividad con la que llegue a sudar, se le asignó un número en relación con la cantidad de veces que lo realizaban por semana.

El resto de variables, para poder trabajar con ellas, están codificadas de la siguiente manera. Con respecto al Género, 0 para hombre y 1 para mujer, en cuanto a la institución educativa, 0 para público y 1 para los privado, en cuanto a la actividad con la que llegue a sudar, 0 si es nunca /raramente, 1 si es A veces, 2 A menudo, para la consigna bachillerato con orientación en educación física valor 0 si es No y 1 si es Si.

A continuación, están las preguntas sobre las variables estudiadas distribuidas de la siguiente manera.

Flow: un total de 36 preguntas 9 de cada dimensión del flow, motivación intrínseca total de 4 preguntas; intención de ser físicamente activos, un total de 5 preguntas y orientación de la meta hacia el ego y la tarea, total de 16 preguntas, 8 para cada una.

Para la medición del flow se ha utilizado la DFs, Escala de Disposición al Flow (Dispositional Flow Scale, su sigla en inglés) de Jackson y Eklund (2002). La construcción de ésta se basó en la escala Fss,( Flow State Scale de los autores Jackson y Marsh,1996), ya que los ítems se redactan y se plantean de la misma manera pero la diferencia es en el tiempo de redacción; los del Fss hacen referencia a una situación puntual y recién ocurrida, por lo que el tiempo que se utiliza es el pasado, mientras que el DFs se refiere a la propensión o facilidad que tiene los sujetos a experimentar el flow, así que se redacta en presente continuo.

De acuerdo con Csikszentmihalyi, (como se citó en Moreno, Cervelló, González, 2007), el inventario consta de 36 ítems, en donde se explica la experiencia que se recuerda de un entrenamiento, las respuestas que presenta son de tipo cerrado y correspondían a una escala tipo Likert, donde 1 = Totalmente en desacuerdo 2 = Desacuerdo, 3 = Indiferente, 4 = De acuerdo y 5 = Totalmente de acuerdo. Está compuesta por 9 factores los cuales hacen referencia a las 9 dimensiones que componen el flow, cada dimensión es evaluada por cuatro ítems. De acuerdo con Jackson, Eklund y Martin (2008) de las anteriores escalas se encuentran tres formas de presentación; la de nuestro estudio corresponde a la presentación larga, la cual contiene 36 preguntas donde se evalúan las nueve dimensiones del flow como se mencionaba anteriormente, y esta escala es útil cuando se quiere conocer más detalladamente la experiencia de flujo, son el instrumento de elección para las intervenciones dirigidas y / o cuando una comprensión detallada de las dimensiones del flujo es importante.

Para medir la Intencionalidad para ser Físicamente Activo, se utilizó MIFA, el cuestionario es la versión adaptada de Hein (2004) denominada Intention to be Physically Active. Está compuesto de cinco ítems, y mide la intención del sujeto de ser físicamente activo tras su paso por las diversas instituciones educativas. Los ítems son cinco y van precedidos de la frase...”Respecto a tu intención de practicar alguna actividad fisico-deportiva” y está compuesto por una escala Likert, donde 1 = Totalmente en desacuerdo, 2 = Desacuerdo, 3 = Indiferente, 4 = De acuerdo y 5 = Totalmente de acuerdo.

Para medir la motivación intrínseca: Para medir esta variable se utilizó el Cuestionario de la Regulación Conductual en el Deporte (Behavioral Regulation in Sport Questionnaire, BRSQ) utiliza un factor general para medir la motivación intrínseca a través de los tres tipos de motivación intrínseca: hacia el conocimiento, la ejecución y la estimulación. Utiliza cuatro ítems y una escala Likert, donde 1 = Totalmente en desacuerdo, 2 = Desacuerdo, 3 = Indiferente, 4 = De acuerdo y 5 = Totalmente de acuerdo.

Orientación motivacional: Para medir la orientación de meta hacia el ego y la tarea se utilizó el TEOSQ (Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire), (Duda, 1989; Duda y Nicholls, 1992). Este método sin bien se comenzó a utilizar para el deporte también ha sido aplicado al ámbito de la educación física escolar y, en ambas versiones, se ha puesto de manifiesto la validez y fiabilidad, siendo el TEOSQ-adaptado a la educación física. De modo que se considera un instrumento muy consistente y útil para medir las diferencias individuales en las perspectivas de meta en este contexto (Duda y Whitehead, 1998). La versión utilizada es de 16 ítems, ocho para ego y ocho para tarea.

Este cuestionario fue administrado por todos los estudiantes que cursaron la materia Trabajo de investigación de la Universidad de Flores entre los años 2014, 2015 y 2016. De esta manera se realizó el trabajo de campo para la investigación. En mi caso participé del pilotaje de este instrumento, pero no hice la administración a la muestra completa de la investigación.

### 2.3 Cronograma de actividades en contexto para realizar el pilotaje

Actividad	Fecha
Se realizó la entrevista con el director de la escuela secundaria nivel medio para realizar en primer término la prueba piloto y luego se realizara el trabajo de campo propiamente dicho.	31 de mayo de 2016
Comunicación con la directora para acordar fecha y horario de entrevista a l@s estudiantes	4 de julio de 2016
Comunicación a l@s estudiantes de los objetivos del estudio e invitación a que participen voluntariamente. Prueba piloto. 11 hs.	7 de julio de 2016

### 2.4 Universo y muestra

La muestra es cualquier subconjunto del universo bien definido según Samaja(1994), siempre que se estudien objetos o materiales científicamente, ellos pertenecen a una parte (muestra) de un todo mayor (universo).Mediante la muestra habremos de pesquisar o identificar rasgos regulares necesarios o característicos del objeto investigado, la estructura de la muestra es análoga a la estructura del universo y la perspectiva nos da el modo de recabar lo representativo para el análisis (Ynoub, 2014).

El Universo de estudio fueron l@s estudiantes de educación física del nivel secundario del sistema formal argentino de hasta 18 años, y la muestra, comprende 78 instituciones del nivel medio de la escuela secundaria en 44 ciudades y 13 provincias Argentinas que son: Buenos Aires, Santa Fe, Entre Ríos, Misiones, Corrientes, Formosa, Córdoba, Chaco, Santa Cruz, Chubut, La Pampa, San Luis, Tierra del Fuego.

La selección de la muestra es no probabilísticas por cuotas, de acuerdo a la denominación de Padua, con la participación de 1@s sujetos de manera voluntaria (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Batista Lucio, 1991).

Un muestreo por cuotas es cuando se cree conveniente comparar diversos grupos entre si según algún criterio de selección específico. Para ello se fijan cuotas, es decir, números de casos por cada grupo o categoría con el objetivo de estudiar a profundidad los casos que se seleccionan para cada uno de los grupos (Padua, 1994). En nuestro caso el criterio para la conformación de grupos se utilizó unas variables como cuota de género y cuota de curso. Es decir mujer- varón; y por otro lado 1er. año, 2do.año, 3er.año, 4to. año, 5to. año y 6to. año.

Las cuotas quedarían conformadas de la siguiente manera:

Cuota 1:

a- Varones de 1er. año: 572 alumn@s

b -Mujeres de 1er. año: 575 alumn@s

Cuota 2:

a -Varones de 2do. año: 575alumn@s

b -Mujeres de 2do. año: 596alumn@s

Cuota 3:

a -Varones de 3er. año: 562alumn@s

b -Mujeres de 3er. año: 616alumn@s

Cuota 4:

a-Varones de 4to. año: 572alumn@s

b -Mujeres de 4to. año: 579alumn@s

Cuota 5:

a -Varones de 5to. año: 569alumn@s

b -Mujeres de 5to. año: 557alumn@s

Cuota 6:

a -Varones de 4to. año: 353alumn@s

b -Mujeres de 4to. año: 359alumn@s

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

## 2.5 Plan de tratamiento y análisis de los datos

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

### 2.5.1 Secuencia de actividades

#### 2.5.1.1 Procesamiento de la información

El procesamiento lo realizamos en una planilla de cálculos Excel que la directora nos entregó con los datos recolectados por cada investigador/a integrante del equipo de investigación en los tres años anteriores. En la misma se agruparon las unidades de análisis en filas y los diferentes ítems de los cuestionarios que serían las variables, dimensión o subdimensiones en columnas. (Anexo 3 tabla de datos argentina)

#### 2.5.1.2 Construcción de índices sumatorios de variables complejas

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

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

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

Nulo, Bajo, Medio, Alto y Muy alto.

A cada uno de estos valores se lo otorgó un puntaje a partir de la construcción de índice. Los índices se presentan a continuación.

#### 2.5.1.2.1 Nivel de Motivación Intrínseca

Se realizó la suma de los valores de las respuestas en el cuestionario referidas todas las dimensiones de esta variable para cada U.A. (que comprenden el puntaje del 1 al 5) y, acorde al resultado se encuadran en los diferentes niveles de motivación intrínseca. El valor de la variable *nulo* es el puntaje 4 que es el mínimo, ya que la suma de los puntajes del valor *totalmente en desacuerdo* de las dimensiones es 4. El valor de la variable *bajo* le corresponde a los puntajes comprendidos entre 5 y 9, el *medio* entre 10 y 14, *alto* entre 15 y 19 y *muy alto* le corresponde el puntaje 20.

Variable	Valores	Puntaje	Sub-Dimensiones	Valores	Puntaje
<b>Nivel de motivación</b>	Muy alto	20	-Nivel de acuerdo manifestado respecto al sentir a la E.F. divertida.	Totalmente en desacuerdo	1

<b>intrínseca</b>			-Nivel de acuerdo manifestado respecto al disfrutar aprendiendo nuevas habilidades.	En desacuerdo	2
	Alto	15 - 19	-Nivel de acuerdo manifestado respecto al sentir a la E.F. estimulante.	Indiferente	3
				De acuerdo	4
	Medio	10 - 14	-Nivel de acuerdo manifestado respecto al sentir satisfacción al aprender nuevas habilidades/técnicas		5
	Bajo	5 - 9		Totalmente de acuerdo	
	Nulo	4			

#### 2.5.1.2.2 Nivel de intención de futura práctica de actividad física-deportiva

Se realizó la suma de los valores de las respuestas en el cuestionario referidas todas las dimensiones de esta variable para cada U.A. (que comprenden el puntaje del 1 al 5) y, acorde al resultado se encuadran en los diferentes niveles de intención futura de práctica de actividad física. El valor de la variable *nulo* es el puntaje 5 que es el mínimo, ya que la suma de los puntajes del valor *totalmente en desacuerdo* de las dimensiones es 5. El valor de la variable *bajo* le corresponde a los puntajes comprendidos entre 6 y 11, el *medio* entre 12 y 17, *alto* entre 18 y 23 y *muy alto* le corresponde el puntaje 24 y 25.

Variable	Valores	Puntaje	Sub-Dimensiones	Valores	Puntaje
Nivel de Intención práctica futura	Muy alto	24 - 25	-Nivel de acuerdo manifestado respecto al interés del desarrollo de su forma física. -Nivel de acuerdo manifestado respecto al gusto por practicar deporte. -Nivel de acuerdo manifestado por querer formar parte de un club deportivo, luego de finalizar el colegio. -Nivel de acuerdo manifestado respecto a querer mantenerse físicamente activo/a luego de finalizar el colegio. - Nivel de acuerdo manifestado respecto a la práctica habitual de deporte en su tiempo libre	Totalmente en desacuerdo	1
	Alto	18 - 23		En desacuerdo	2
				Indiferente	3
				De acuerdo	4
	Medio	12 - 17		Totalmente de acuerdo	5
	Bajo	6 - 11			
Nulo	5				

## 2.6 Análisis estadístico de cada variable

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

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

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

Por lo tanto, en este trabajo de investigación se analizó toda la muestra en general y también por cuotas: sexo y curso (Padua, 1994).

Las medidas trabajadas fueron:

- Frecuencia porcentual en general y para la cuota sexo.
- Moda en general, para toda la muestra y según las cuotas sexo y curso.
- Promedio de toda la muestra y según las cuotas sexo y curso.

### **2.6.1 Ilustración de los resultados con gráficos descriptivos**

Utilizamos gráficos de barras para representar la moda y la media de cada variable en la cuota.

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

### **2.6.2 Análisis de relación de variables**

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

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

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

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

#### **3.1 Exposición de los resultados**

En primer lugar expondremos el comportamiento de las tres variables que estudiamos; gusto por la educación física, nivel de motivación intrínseca y nivel de intención futura de actividad físico-

deportiva, mostrando la frecuencia porcentual, la moda de la muestra total y el promedio general, de cada una de ellas; también presentaremos la moda según cuotas sexo y curso.

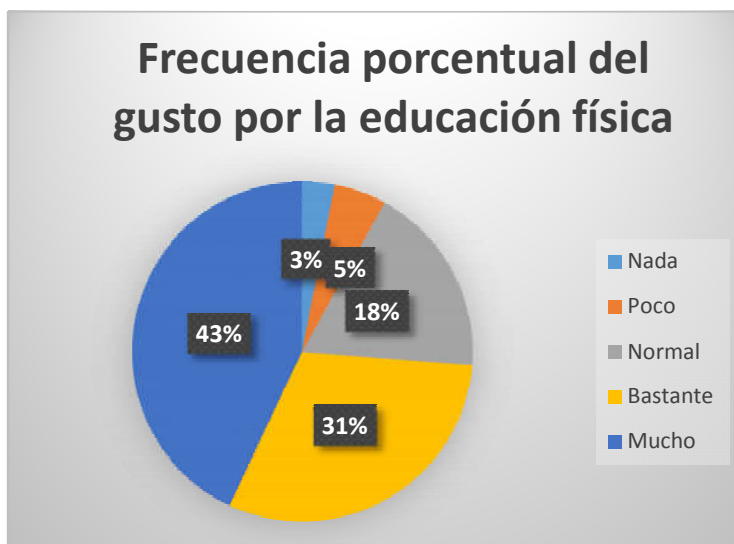
A continuación se presentará el comportamiento las variables motivación intrínseca e intención futura de práctica físico-deportiva en sus dimensiones.

Y finalmente se realizaran las correlaciones entre ellas.

### 3.1.1 Variable: Gusto por la educación física

L@s estudiantes que completaron los cuestionarios en la muestra, han manifestado los siguientes porcentajes en relación con el gusto por la actividad física: Un 3% afirma que le gusta nada, el 5% que su gusto es poco, el 18% que le gusta normal o medio, el 31% que le gusta bastante y el 43% del total, que le gusta mucho. A continuación se presenta la tabla y el gráfico que representa estos porcentajes.

Tabla de frecuencia absoluta y porcentual total de la Variable Gusto por la actividad física		
Nada	200	3%
Poco	323	5%
Normal	1176	18%
Bastante	1995	31%
Mucho	2791	43%
<b>Total</b>	<b>6485</b>	<b>100%</b>

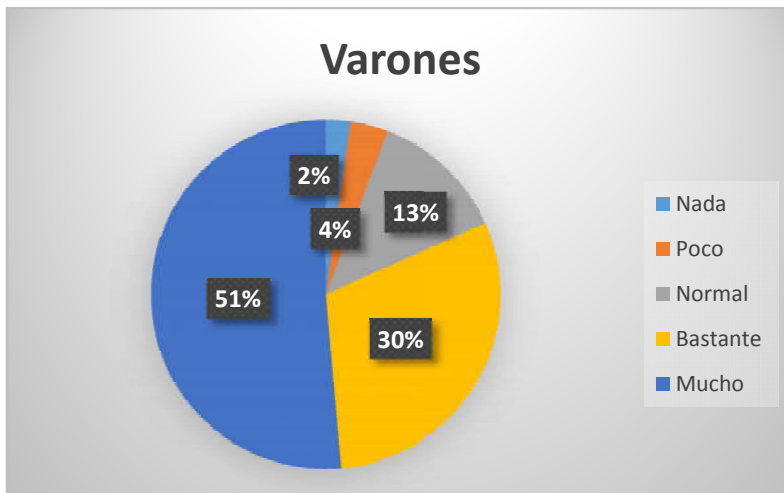
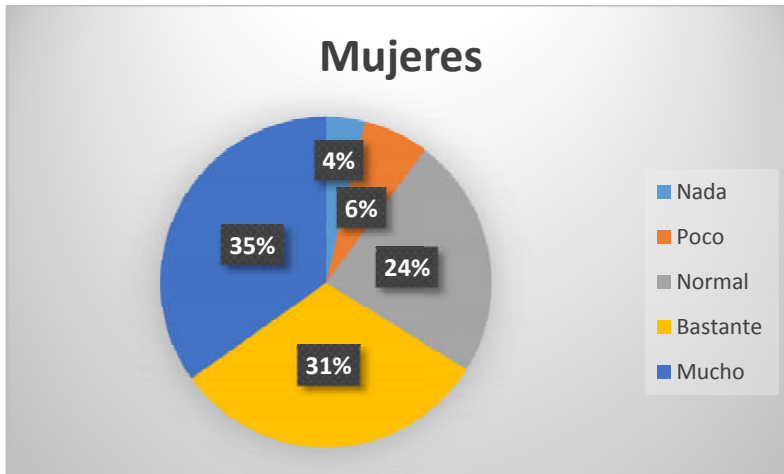


Las estudiantes mujeres manifestaron su gusto por la actividad física en los siguientes porcentajes, un 4% les gusta nada, un 6% le gusta poco, 24% su gusto es normal, un 31% manifestaron que le gusta bastante y un 35% les gusta mucho.

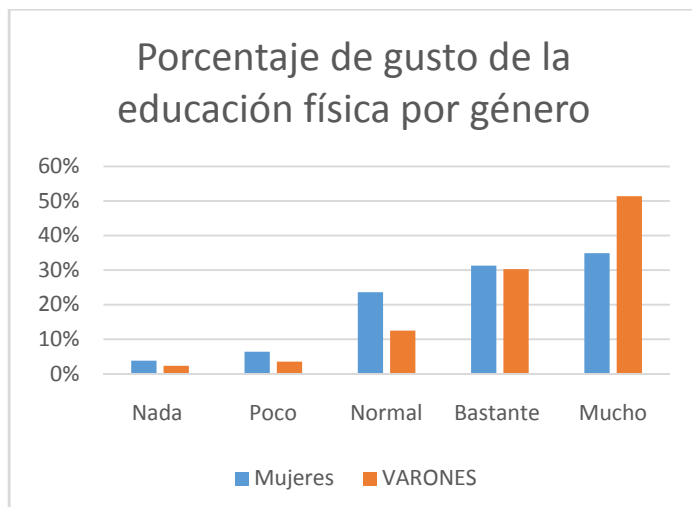
En referencia a los varones el porcentaje es: un 2% le gusta nada, un 3% le gusta poco, un 13% su gusto es normal, un 30% les gusta bastante y un 51% les gusta mucho.

La siguiente tabla y gráfico lo expresa:

<b>Tabla de porcentajes según el genero</b>		
	Mujeres	Varones
Nada	4%	2%
Poco	6%	3%
Normal	24%	13%
Bastante	31%	30%
Mucho	35%	51%



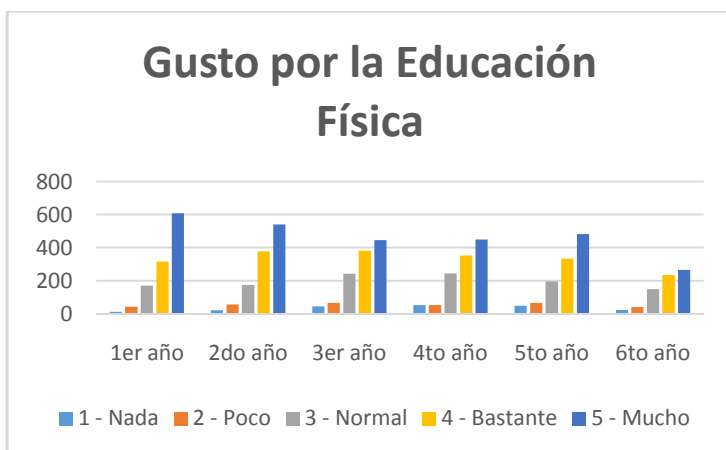
En el siguiente gráfico se puede comparar cómo se comporta la variable gusto por la educación física según los porcentajes por género:



En la siguiente tabla observamos cómo se comportó la variable gusto por la educación física, en relación con la cuota curso, es decir el año cursado.

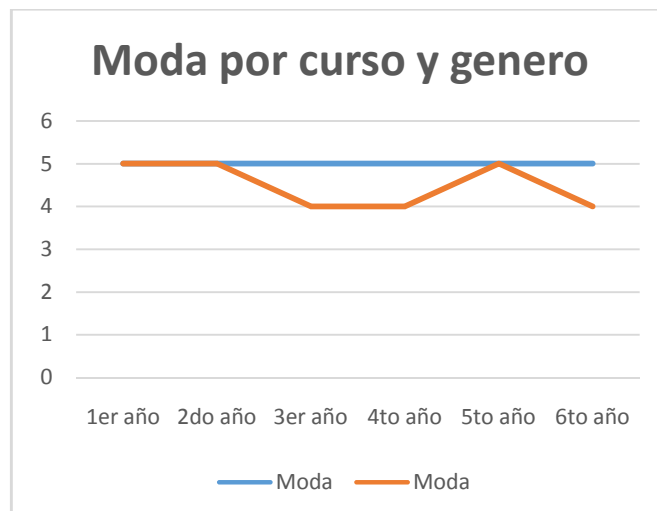
Un 80% de l@s estudiantes de primer año manifestaron que les gusta entre bastante y mucho la educación física. L@s estudiantes de segundo año, manifestaron un promedio de 78% de gusto de la educación física entre bastante y mucho. En tercer año el promedio de gusto por la actividad física entre bastante y mucho fue de 70%, que es el promedio menor de todos los años. En cuarto año el promedio fue de 69%, en quinto del 72% y en sexto, el promedio de estudiantes que les gusta la educación física entre bastante y mucho, fue del 70%.

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



En la siguiente tabla y gráfico se puede observar la moda de cada curso .La moda en 1er año, 2do año,3er año, 4to año, 5to año y 6to año para varones fue de 5 es decir mucho.La moda para mujeres de 1er año, 2do año y 5to año fue de 5 es decir mucho y para las mujeres de 3er año, 4to año y 6to año, fue de 4 es decir bastante.

Moda		
Año	Varones	Mujeres
1er año	5	5
2do año	5	5
3er año	5	4
4to año	5	4
5to año	5	5
6to año	5	4



### 3.1.2 Variable: Motivación intrínseca

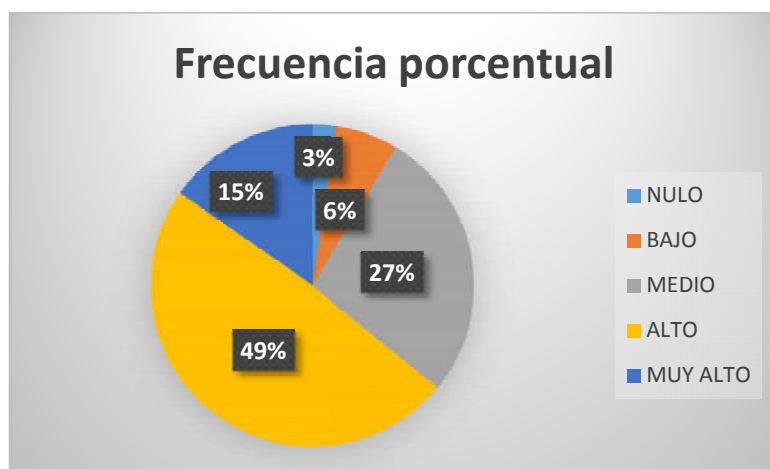
El análisis de esta variable mostró que el 3 % de l@s alumn@s encuestados poseen un nivel de motivación intrínseca nulo, un 6 % tiene un nivel bajo, un 27 % un nivel medio, el 49 % de los/as encuestados manifestó tener un nivel de motivación intrínseca alto, y el 15 % restante un nivel muy alto.

El promedio de la muestra total fue de 15,28 y la moda de 4.

Los datos se pueden ver representados en la tabla y grafico siguientes:

Promedio	Moda	Valores	Frecuencia	Frecuencia
----------	------	---------	------------	------------

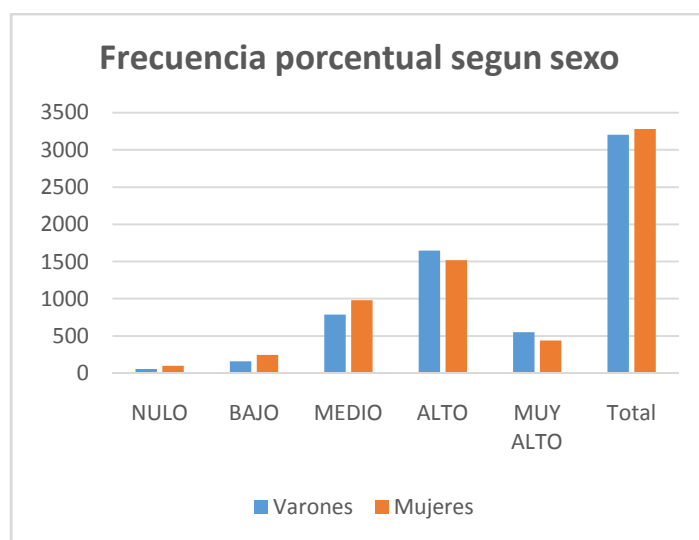
			absoluta	porcentual
15,2834	4 - ALTO	NULO	157	3 %
		BAJO	405	6 %
		MEDIO	1767	27 %
		ALTO	3165	49 %
		MUY ALTO	991	15 %
		Total	6485	100%



El 2% de los varones posee motivación intrínseca nula, al igual que el 3% de las mujeres, el 5% de los varones y el 8% de las mujeres tienen una motivación intrínseca baja, el 24% de los varones y el 30% de las mujeres tienen un nivel medio, el 52% de los varones y el 46 % de las mujeres tiene un nivel de motivación intrínseca alto y el 17% de los varones restantes y el 13% de las mujeres tiene un nivel muy alto.

Los datos se pueden ver representados en el siguiente gráfico:

Valor	Varones	Frecuencia porcentual	Mujeres	Frecuencia porcentual
NULO	58	2 %	99	3 %
BAJO	160	5 %	246	8 %
MEDIO	786	24 %	980	30 %
ALTO	1647	52 %	1518	46 %
MUY ALTO	552	17 %	439	13 %
<b>Total</b>	<b>3203</b>	<b>100%</b>	<b>3282</b>	<b>100%</b>

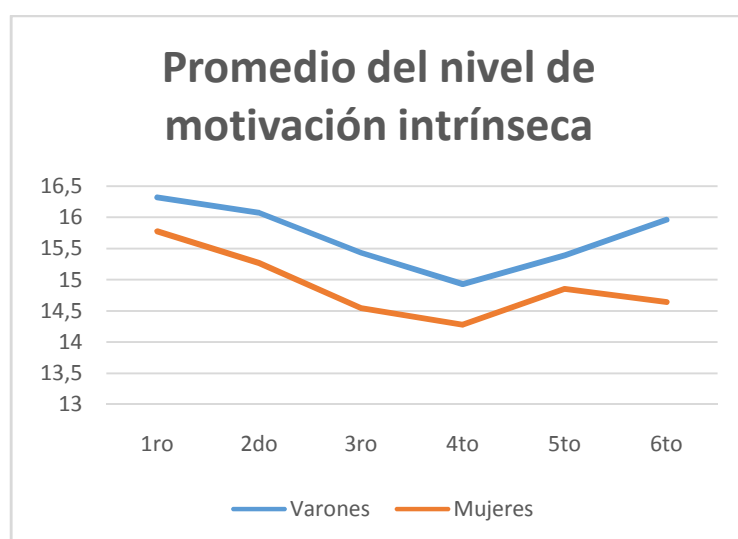


El promedio para los varones de 1er año fue de 16,31 y para las mujeres de 15,77, para l@s alumn@s de 2do año el promedio en los varones fue de 16,09 y para las mujeres de 15,26, en 3er año fue de 15,43 en los varones y en las mujeres 14,54, en 4to año de 14,93 y para las mujeres 14,27, en 5to año para los varones fue de 15,39 y para las mujeres de 14,85, y en 6to año el promedio fue de 15,96 para los varones y de 14,63 para las mujeres.

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

Promedio	Varones	Nivel	Mujeres	Nivel
----------	---------	-------	---------	-------

1ro	16,31993007	ALTO	15,77565217	ALTO
2do	16,07478261	ALTO	15,26677852	ALTO
3ro	15,4341637	ALTO	14,5438117	ALTO
4to	14,930006993	ALTO	14,27508651	ALTO
5to	15,39191564	ALTO	14,85098743	ALTO
6to	15,9600567	ALTO	14,63788301	ALTO

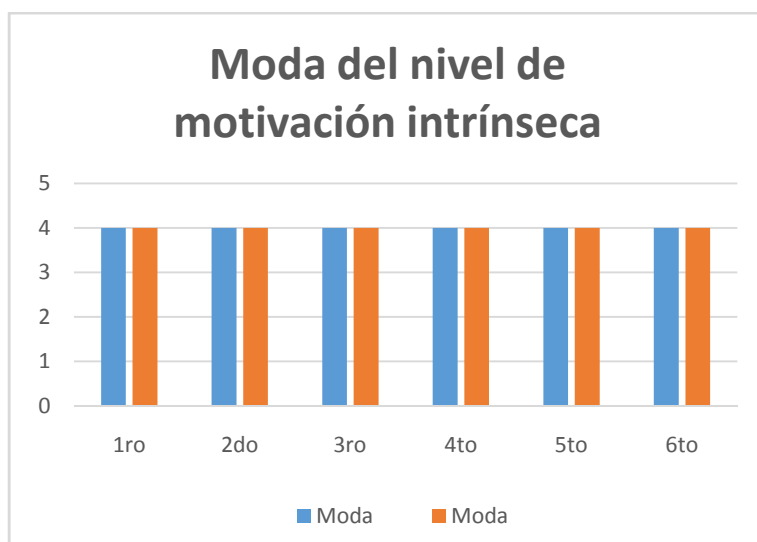


La moda en 1er año, 2do año, 3er año, 4to año, 5to año y 6to año tanto para varones como para mujeres fue de 4es decir ALTO nivel de motivación intrínseca.

Los valores se pueden ver representados en la siguiente tabla y gráfico:

<b>Moda</b>		
-------------	--	--

Año	Varones	Mujeres
1ro	4	4
2do	4	4
3ro	4	4
4to	4	4
5to	4	4
6to	4	4

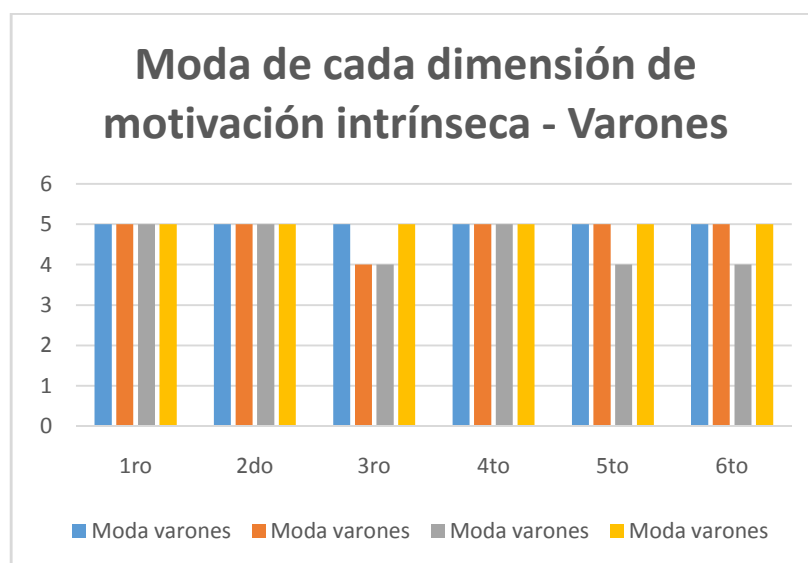


Se analizó la moda por sexo y curso de cada dimensión de la variable de motivación intrínseca y se comprobó:

La moda en los varones de 1er, 2do y 4to año en las cuatro dimensiones fue de 5 (muy alto); en cambio la moda en 3er año en la dimensión 2 (MI2), fue de 4 (alto) y en la dimensión 3 (MI3) la moda también fue de 4 para 3er, 5to y 6to. año, el resto de los cursos de varones para las cuatro dimensiones respondieron muy alto (moda 5).

<b>Moda varones</b>
---------------------

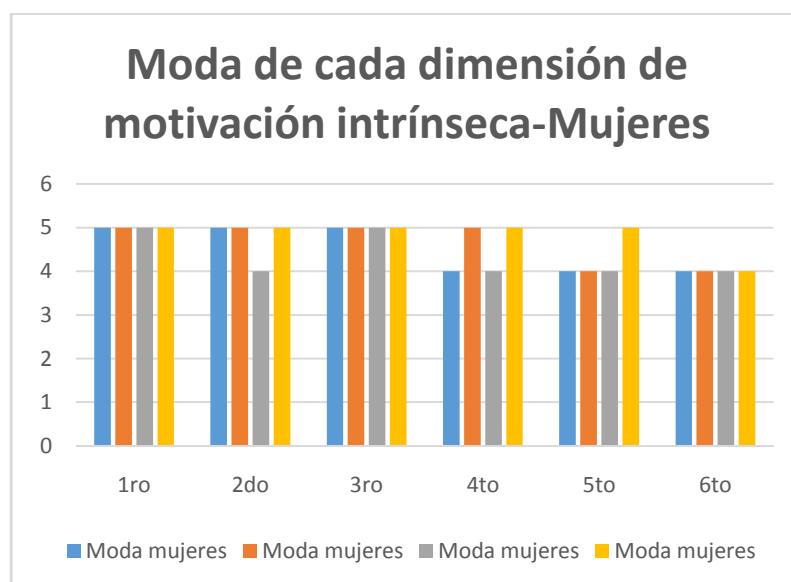
Año	MI1	MI2	MI3	MI4
1ro	5	5	5	5
2do	5	5	5	5
3ro	5	4	4	5
4to	5	5	5	5
5to	5	5	4	5
6to	5	5	4	5



El análisis mostró que la moda en las mujeres de 1er y 3er año fue de 5 en las cuatro dimensiones (MI1, MI2, MI3, y MI4); en 2do año fue de 5 en MI1, MI2 y MI4 y de 4 en MI3; en 4to año la moda fue de 4 en MI1 y MI3 y de 5 en MI2 y MI4; en 5to la moda en las dimensiones MI1, MI2 y MI3 fue de 4 y la MI4 fue de 5 y por último 6to año la moda fue de 4 en las cuatro dimensiones.

**Moda mujeres**

Año	MI1	MI2	MI3	MI4
1ro	5	5	5	5
2do	5	5	4	5
3ro	5	5	5	5
4to	4	5	4	5
5to	4	4	4	5
6to	4	4	4	4

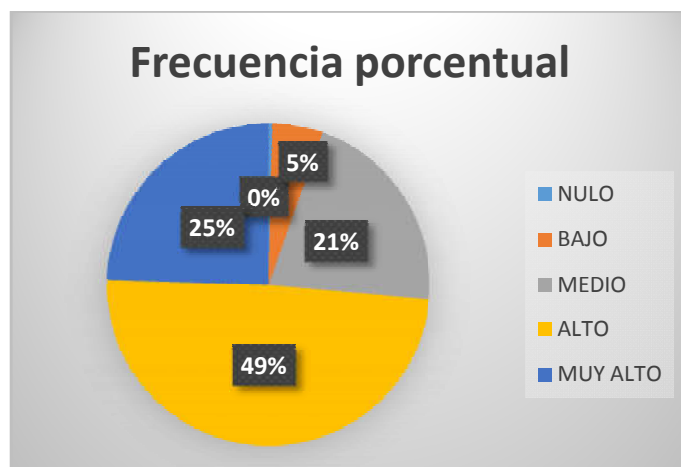


### 3.1.3 Variable: Intención de práctica futura

El análisis de esta variable mostró que el 0% de los/as alumnos/as encuestados no tienen intención futura de practicar alguna actividad físico-deportiva, el 5% un nivel bajo de intención, el 21% un nivel medio, el 49% un nivel alto de intención y el 25% un nivel muy alto. El promedio de la muestra total de 6485 estudiantes fue de casi 20% y la moda de 4. Los datos se pueden ver representados en la tabla y gráfico:

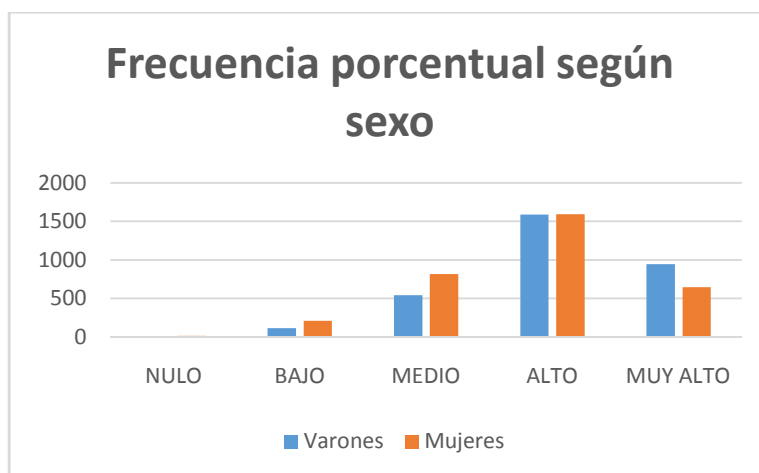
Promedio	Moda	Valores	Frecuencia absoluta	Frecuencia porcentual
----------	------	---------	---------------------	-----------------------

19,8462606	4 - ALTO	NULO	23	0%
		BAJO	328	5%
		MEDIO	1359	21%
		ALTO	3182	49%
		MUY ALTO	1593	25%
		Total	6485	100%



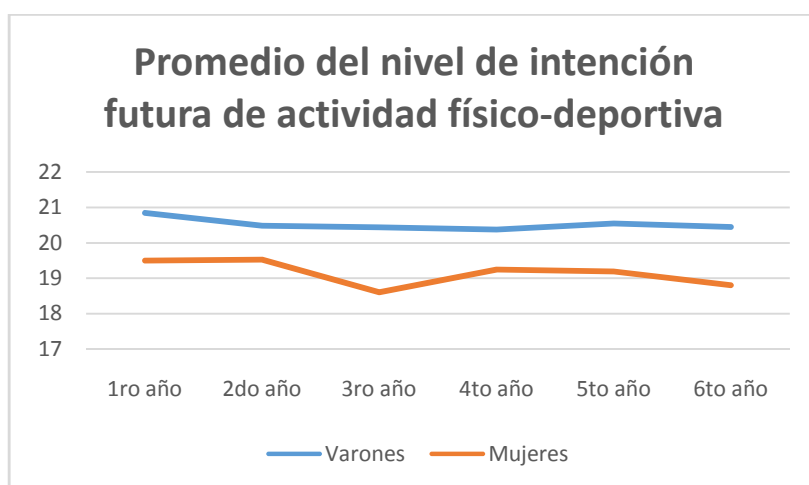
El 0%, tanto de los varones como de las mujeres, tienen intención futura de practicar actividad físico-deportiva, el 4% de los varones y el 1% de las mujeres tienen un nivel bajo, el 17% de los varones y el 25% de las mujeres tienen un nivel medio, el 50% de los varones y el 49% de las mujeres tienen un nivel alto, y el 30% restante de los varones y el 20% de las mujeres tienen un nivel muy alto. Los resultados se pueden observar en la siguiente tabla y gráfico:

Valor	Varones	Frecuencia porcentual	Mujeres	Frecuencia porcentual
NULO	7	0%	16	0%
BAJO	118	4%	210	1%
MEDIO	542	17%	817	25%
ALTO	1589	50%	1593	49%
MUY ALTO	947	30%	646	20%
Total	3203	100%	3282	100%



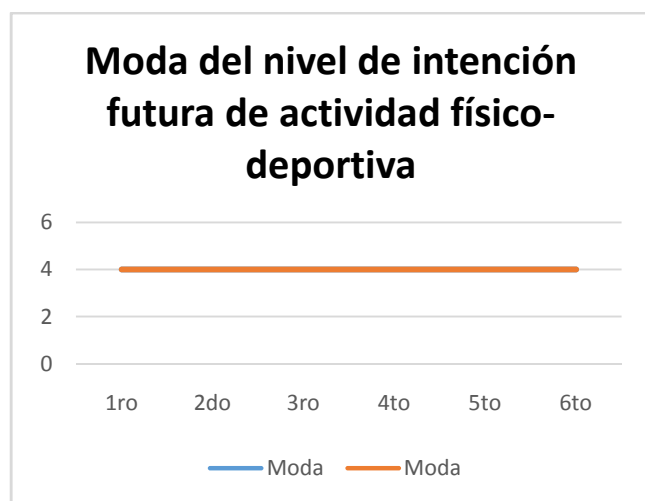
El promedio de l@s alumn@s de 1er año fue de 20,85 para los varones y de 19,50 para las mujeres, en 2do año fue de 20,49 para los varones y de 19,53 para las mujeres, en 3er año fue de 20,44 para los varones y de 18,61 para las mujeres, en 4to año fue de 20,38 para los varones y de 19,25 para las mujeres, en 5to año fue de 20,55 para los varones y de 19,20 para las mujeres y por último en 6to año el promedio fue de 20,45 para varones y 18,81 para mujeres. Los resultados se pueden observar en la tabla y grafico siguientes:

Promedio	Varones	Nivel	Mujeres	Nivel
1ro	20,85	ALTO	19,50	ALTO
2do	20,49	ALTO	19,53	ALTO
3ro	20,44	ALTO	18,61	ALTO
4to	20,38	ALTO	19,25	ALTO
5to	20,55	ALTO	19,20	ALTO
6to	20,45	ALTO	18,81	ALTO



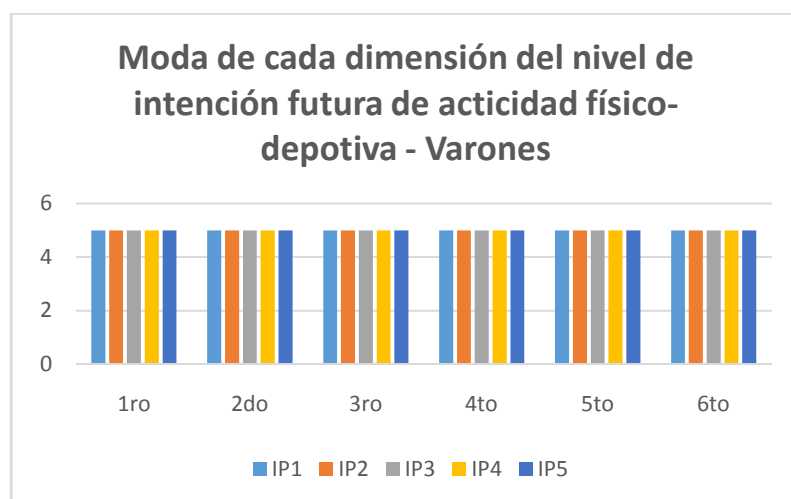
La moda de la variable, nivel de intención de práctica de actividad físico-deportiva futura, fue en 1er, 2do, 3ro, 4to, 5to y 6to año tanto para los varones como para las mujeres de 4 es decir nivel ALTO. Los datos se pueden ver representados en la siguiente tabla y gráfico:

Moda		
Año	Varones	Mujeres
1ro	4	4
2do	4	4
3ro	4	4
4to	4	4
5to	4	4
6to	4	4



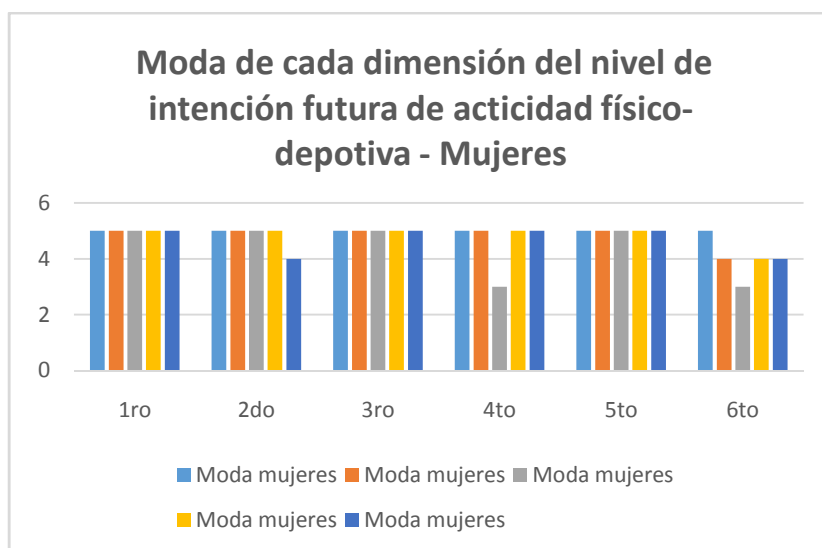
Se analizó la moda por sexo y curso de cada dimensión de la variable nivel de intención de actividad físico-deportiva y se comprobó que la moda en los varones de 1er, 2do, 3ro, 4to, 5to y 6to año es 5 para todas y cada una de las dimensiones; “*me interesa el desarrollo de mi forma física*”(IP1), para la dimensión “*al margen de las clases de educación física me gusta practicar deporte*”(IP2), para la dimensión *después de terminar el colegio quisiera formar parte de un club deportivo* (IP3), para la dimensión “*después de terminar el colegio me gustaría mantenerme físicamente activo/a*”(IP4) y también para la dimensión “*habitualmente practico deporte en mi tiempo libre*”(IP5). A continuación tabla y grafico que representa los resultados.

<b>Moda varones</b>					
Año	IP1	IP2	IP3	IP4	IP5
1ro	5	5	5	5	5
2do	5	5	5	5	5
3ro	5	5	5	5	5
4to	5	5	5	5	5
5to	5	5	5	5	5
6to	5	5	5	5	5



Se mostró que la moda en las mujeres de 1ero, 3ero y 5to año en las cinco dimensiones fue de 5, (muy alto) y en 2do año todas las dimensiones resultaron 5 menos IP4 que resultó 4; en 4to. año todas las dimensiones resultaron de 5 salvo IP3 que resultó nivel medio (moda 3), y en 6to año la primera dimensión analizada IP1 resultó nivel 5, IP2, IP4 e IP5 resultó nivel 4 (alto) y IP3 nivel 3 (moda media).

Moda mujeres					
Año	IP1	IP2	IP3	IP4	IP5
1ro	5	5	5	5	5
2do	5	5	5	5	4
3ro	5	5	5	5	5
4to	5	5	3	5	5
5to	5	5	5	5	5
6to	5	4	3	4	4



### 3.2. Análisis e interpretación de los datos

El análisis de relación entre variables se realizó de manera coherente con lo propuesto en los objetivos de nuestro trabajo. Describimos el comportamiento de la variable de base y de las variables complejas y sus dimensiones, también en relación a las cuotas género y año de cursado. Las relaciones establecidas entre las variables en este trabajo fueron las siguientes:

- Nivel de motivación intrínseca se lo relacionó con el nivel de intención futura de la práctica de actividad físico-deportiva.

- El gusto por la educación física se lo relaciono con el nivel de motivación intrínseca, y también según el género y el curso.
- El gusto por la educación física se lo relacionó con el nivel de intención futura de la práctica de actividad físico-deportivo y su relación, según el género y el curso.
- El nivel de las variables complejas en función a sus dimensiones

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

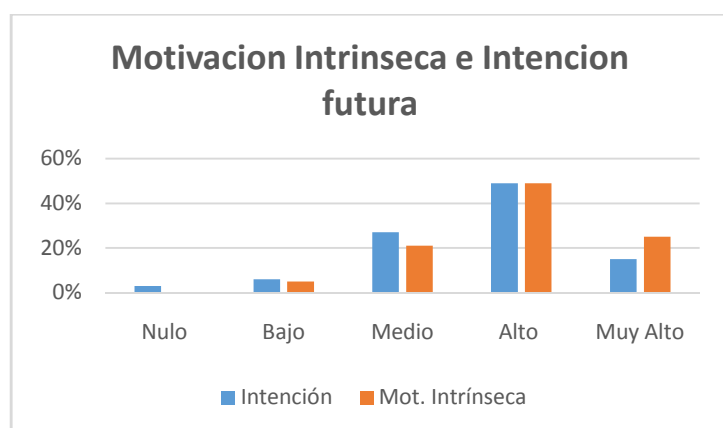
### **3.2.1 Relación del nivel de motivación intrínseca con el nivel de intención futura de la práctica de actividad físico-deportivo.**

El 49% del total de estudiantes encuestados, manifestó una moda alta de motivación intrínseca y el mismo porcentaje (49%) resultó para la intención de ser físicamente activos en el futuro, en este caso se establece una relación positiva entre ambas variables, coincide la moda (alta) y más aún el mismo valor del porcentaje coincide para ambas variables. Por otro lado si sumamos los puntajes altos y muy altos (moda 4 y 5) que son los mayores porcentajes obtenidos en ambas variables, podemos observar, que para la motivación intrínseca el valor es el 74% de los alumnos y para la intención es del 64% del total de los alumnos con lo cual se sigue sosteniendo esa relación positiva.

Esta relación también es afirmada por autores como Lim y Wang (2009) que exponen que los altos niveles de motivación intrínseca se traducen en mayores posibilidades en que el alumnado logre convertirse en físicamente activos por sí mismos, y coincide con Almagro (2012) y Almagro (2011) quien afirma que la motivación intrínseca es la variable que mayor relación tiene con la intención futura de ejercitarse, también podemos citar a García Calvo (2004) coincidiendo con lo que nosotros indagamos, quien expresa que cuanto mayor sensación de autodeterminación se tenga, es decir, cuanto más intrínsecamente estemos motivados por la tarea, más posibilidades tendremos de divertirnos, más nos esforzaremos, más competentes nos sentiremos y menos tensos estaremos durante la práctica.

A continuación se presenta una tabla que representa las diferentes distribuciones porcentuales obtenidas en las variables complejas en todos sus niveles.

Valor	Motivación Intrínseca	Valor
Nulo	0%	3%
Bajo	5%	6%
Medio	21%	27%
Alto	49%	49%
Muy Alto	25%	15%



### 3.2.2 Relación entre variable gusto y motivación intrínseca

Cuando analizamos la relación entre estas dos variables descubrimos que el total de encuestados manifiestan, en un valor cercano a la mitad, que mucho es el gusto por la educación física, con un 43%. Y si sumamos los niveles bastante y mucho resulta un 74% del grupo total de estudiantes. La variable compleja motivación intrínseca resultó la moda alto y si sumamos los resultados de alto y muy alto resulta un porcentaje igual a 74%. Con lo cual se establece una

relación positiva entre el gusto y la motivación, pero además, existe una coincidencia entre los porcentajes de los dos niveles más altos de ambas variables.

### **3.2.3 Relación de la variable gusto según cuota sexo**

La moda del gusto por la educación física en los varones de todos los cursos fue mucho, mientras que la moda en las mujeres fue repartido, la mitad respondieron bastante y la otra mitad de las estudiantes mucho. El porcentaje para los varones de la moda es de 51% y para las mujeres de todos los cursos es de 35%. La suma del gusto bastante y mucho en varones fue de 82% del total de alumnos, mientras que en las mujeres la suma de los porcentajes que respondieron bastante y mucho es igual a 66%. Aquí pudimos observar que se establece una diferencia significativa en el gusto por la actividad física entre varones y mujeres en favor a los varones.

### **3.2.4 Relación entre gusto y motivación intrínseca según cuota género y curso.**

La moda de la motivación intrínseca resultó tanto para varones como para mujeres de cada uno de los cursos desde 1ero. a 6to año alta (nivel 4). Observamos que la frecuencia porcentual de la moda de la motivación intrínseca para varones fue de 52% y para mujeres de 46%, mientras que el gusto por la educación física en el nivel mucho, fue la moda en ambos géneros. El porcentaje de la moda en varones encuestados fue de 51%, pero en mujeres fue de un 35%. Con estos resultados podemos decir que los estudiantes se sienten motivados intrínsecamente en la clase de educación física y eso se relaciona con niveles altos de gusto por la misma, mostrando una relación positiva. Por otro lado se establece una diferencia entre ambos géneros resultando los varones con mayor gusto que las mujeres como dijimos anteriormente, pero cabe destacar aquí, que las mujeres, a pesar de obtener un menor porcentaje de gusto por la educación física que los varones, lograron casi igual motivación intrínseca que ellos. Si lo comparamos con el estudio realizado por Graneros Gallegos (2014), quien incorpora la variable de género para analizar los perfiles motivaciones en educación física, resultando diferenciados dos perfiles, un primer perfil denominado “alta motivación” asociado a los varones, y un segundo perfil, llamado “baja

motivación”, asociado mayormente a mujeres, podemos decir entonces que nuestro trabajo no coincide en esta relación con sus resultados obtenidos.

A continuación una tabla representativa de los datos.

	<b>Moda</b>	<b>Varones</b>	<b>Mujeres</b>
<b>Motivación intrínseca</b>	Alto	52%	46%
<b>Gusto</b>	Mucho	51%	35%

### 3.2.5 Relación entre variable gusto e intención de práctica físico-deportiva en el futuro según cuota género.

Analizamos el gusto y el nivel de intención futura para realizar actividad físico-deportiva, como dijimos anteriormente resultó la moda alta y gusto mucho con lo cual ya afirmamos la relación positiva; pero la frecuencia porcentual de la intención futura en varones fue de 50% y en mujeres de 49%, mientras que el gusto por la educación física en el nivel mucho que fue la moda, en varones fue de 51% y en mujeres un 35%. Con estos valores se establece una diferencia amplia en las mujeres por arriba de los varones sobre el gusto, pero en cuanto a la intención de práctica futura, el porcentaje es similar el de varones, como el de mujeres. Aquí podríamos inferir que a pesar de que las mujeres tienen menor gusto por la educación física, ellas obtienen al igual que los valores el nivel alto de intención futura de práctica físico-deportiva.

	<b>Moda</b>	<b>Varones</b>	<b>Mujeres</b>
<b>Intención futura</b>	Alto	50%	49%
<b>Gusto</b>	Mucho	51%	35%

### 3.2.6 Relación de gusto y motivación intrínseca e intención según en la cuota curso.

Se pudo observar que todos los cursos de 1ero. a 6to. año, la moda resultó mucho por el gusto de la educación física y el nivel de motivación intrínseca y el de Intención futura fue alto, reflejando una relación positiva entre ambas variables en relación con el gusto, es decir como establecimos anteriormente esta relación positiva no se modifica dependiendo el año de cursado según la moda.

### 3.2.7 Análisis de las dimensiones de la motivación intrínseca en función a las cuotas género y curso

El análisis de las dimensiones de la motivación intrínseca, comprobó que l@s estudiantes expresan entre muy alta y alta, la mayor frecuencia absoluta en la dimensión “*porque la educación física es divertida*” (MI1). Si lo analizamos por género, los varones manifiestan moda 5 en todos los cursos, pero las mujeres manifestaron en los primeros años de cursada muy alta (moda 5) y en los últimos años, la moda alta (4). El concepto de diversión y aburrimiento de esta dimensión lo abordaron diversos autores que coinciden con nuestros resultados, como Brito Parra (2015) que reflexiona sobre la diversión y el aburrimiento como factores de adhesión a la actividad, así como Baena y Extremero (2016), que explican que los factores diversión y satisfacción, potencian la motivación intrínseca entre el alumnado, y afirman que si los alumnos están satisfechos con la educación física se deba posiblemente a los altos niveles de motivación, sobre todo autodeterminada; y también los estudios realizados por Gómez (2011), que encuentra a la diversión como un excelente predictor del compromiso de la actividad física, mientras que el aburrimiento es predicho por la desmotivación. En la dimensión MI2 “*porque disfruto aprendiendo nuevas habilidades*” indagamos que los varones en todos los cursos obtuvieron nivel muy alto (moda 5), salvo en 3ero que fue alto (moda 4) y para las mujeres valor muy alto, salvo 5to y 6to año que fue alto. En esta dimensión corroboramos también la investigación de Moreno Murcia (2006) quien nos afirma este concepto del placer y el disfrute como la actividad, un fin en sí misma.

En la tercera dimensión (MI3) referida al *“porque la educación física es estimulante”* y la MI4 *“por la satisfacción que siento mientras aprendo nuevas habilidades/técnicas”* se repartieron entre los niveles alto y muy alto observando que las mujeres en los últimos años disminuyeron el valor de la moda, no siendo así el caso para los varones, que se mantuvieron igual en todos los cursos.

### **3.2.8. Análisis de las dimensiones de la intención de ser físicamente activo en función de las cuotas sexo y género**

Cuando analizamos cada una de las dimensiones de esta variable nos encontramos que: en la consigna *“me interesa el desarrollo de mi forma física”* (IP1) tanto las mujeres como los varones y en todos los cursos resultó nivel muy alto; lo que nos puede indicar la importancia de la forma física para estos jóvenes. Al respecto, en la investigación de Moreno, Moreno y Cervelló, (2007) explican que la apariencia física, se relaciona en última instancia y de manera negativa con la intención de práctica físico-deportiva, en su estudio realizado con los alumnos de escuela secundaria con edades comprendidas entre 15 y 17 años, resultando así, no coincidir con nuestra averiguación.

En la segunda dimensión (IP2) *“le interesa practicar deporte al margen de las clases de educación física”* los varones y las mujeres de todos los cursos les dio muy alto, salvo al 6to año de mujeres que dio valor alto.

En la dimensión (IP3) *“después de terminar el colegio quisieran ser parte de un club de entrenamiento”* dio muy alto en todos los cursos de varones y en las mujeres también salvo el 4to. y 6to. año que resultó una moda media. Coincidente con el estudio de Almagro & Conde (2012) quienes afirman que para que los alumnos tengan intención futura de realizar actividad física, los deportistas deben mantenerse competentes y motivados, teniendo en cuenta los resultados de su investigación, donde hubo una gran cantidad de alumnos que les gusta practicar deporte y formar parte de un club deportivo.

Los varones y las mujeres en la consigna *“les gustaría mantenerse activos después del colegio”* (IP4) en todos los cursos dio moda muy alto, salvo en el 6to año de mujeres que dio alto. Y con

respecto a la dimensión “*practican deporte habitualmente*”(IP5) dio valores muy alto para todos los cursos de ambos sexos salvo el 2do y 6to año de las mujeres que dio valor alto.

### 3.3. Conclusiones y sugerencias

En primer término exponemos una síntesis de los resultados obtenidos en nuestro estudio de acuerdo a los objetivos planteados. Nuestra investigación buscó describir y correlacionar las siguientes variables: motivación intrínseca e intención futura para realizar actividad físico-deportiva, y la variable de base gusto por la educación física y correlacionarlas. También pudimos cumplir el objetivo de describir el comportamiento de estas variables según el sexo y el curso.

Comenzaremos con el primer objetivo específico de Identificar el nivel de motivación intrínseca de los estudiantes de educación física de nivel secundario.

La motivación intrínseca mostró un nivel alto (su moda fue de 4), ésta supone que l@s estudiantes se comprometen en las acciones dentro de la clase de educación física con un sentido de elección (Deci y Ryan, 1985), no siendo así para un 9 % que respondió motivación intrínseca bajo y nulo, siendo mayor porcentaje para las mujeres en este valor, que los varones. En cuanto a las dimensiones de esta variable, la relacionada con la diversión (MI1) en los varones dio muy alto (5) para todos los cursos, en cambio para las mujeres en los primeros cursos dio muy alto pero para los últimos cursos (4to, 5to. y 6to) dio alto (moda 4), lo cual podemos ver que la “diversión” año a año en las mujeres podría estar siendo menos motivante. Por otro lado en esta dimensión resultó valor nulo con mayor frecuencia absoluta para las mujeres, que para los varones, con lo cual deducimos que los varones se divierten más que las mujeres durante las clases de educación física. Para la dimensión que pregunta sobre el disfrute (MI2) y en la educación física como estimulante (MI3), se repartieron los valores entre muy alto y alto para varones y mujeres en todos los años de cursado; mientras que para la dimensión sobre la satisfacción de aprender (MI4), todos los cursos y géneros respondieron muy alto, salvo el 6to de mujeres que respondió alto. Podremos entonces deducir que la diversión y la satisfacción de aprender nuevas habilidades juegan un papel fundamental dentro de la motivación intrínseca tanto para varones como para mujeres. Sería importante entonces tener en cuenta estas dos dimensiones a la hora de

programar las clases de educación física en función de favorecer una mayor motivación intrínseca.

Luego indagamos sobre el nivel de intención futura de la práctica de actividades físico deportivas, y pudimos encontrar que la intención futura de práctica dio alto (moda 4) con un porcentaje de 50% y 49% para varones y mujeres respectivamente. No se observaron respuestas nulas, sí nivel bajo, lo que en alguna medida nos dice que todos tienen aunque sea baja, intención futura de práctica física. En cuanto a las dimensiones, las preguntas referidas a la actividad deportiva, que son tres de las cinco dimensiones (IP2, IP3 e IP5), los valores que nos proporcionaron los varones fueron muy alto (moda 5) mientras que el de las mujeres fue medio, alto y muy alto. Con respecto a las demás dimensiones que son referidas a la forma física y a mantenerse activos (IP1 e IP4), en los varones y en las mujeres fueron muy alto (moda 5), salvo el 6to año de mujeres que dio alto (4). Podríamos inferir aquí que la intención futura de prácticas físicas en las mujeres, está más relacionada con “lo físico”, que con “lo deportivo”, no se advirtió así, en los varones.

Pudimos indagar que la relación entre ambas variables complejas es positiva ya que se obtuvo un 74% en los niveles alto y muy alto de motivación intrínseca y un 64% en la intención de mantener a futuro la práctica de actividad física-deportiva en los estudiantes de educación física.

En cuanto a la variable de base gusto por la educación física, resultó la moda mucho (5) para varones y mujeres, como destacamos anteriormente, si relacionamos esta variable con motivación intrínseca se puede observar que en esta variable las mujeres lograron el valor mucho (5) y en porcentaje igual al de los varones. Cabe subrayar, de que a pesar que las mujeres obtuvieron menor porcentaje en el gusto por la educación física (35%) que los varones, ellas obtienen el mismo nivel y porcentaje en la variable motivación intrínseca. Entonces es interesante destacar que mientras que en los varones ambas variables tienen una relación con porcentajes similares entre sí, (el valor es alto (51% y 50% gusto y motivación respectivamente), en las mujeres la relación

entre estas variables en la moda es 35% y 49% o sea que a pesar de que a ellas les gusta en menor porcentaje la educación física, logran igualar a los varones en la motivación intrínseca.

Por otro lado es interesante también lo que logramos indagar acerca de la variable gusto, quienes respondieron entre poco y nada (nivel 1 y 2) fueron un 8 %, si la relacionamos con la motivación intrínseca, de este 8%, el 12% de ellos, respondieron con un nivel de motivación alta y muy alta.

En cuanto a la relación entre la variable de base gusto y la variable compleja intención futura de la práctica de actividades físico deportivas, el gusto tiene un 43% nivel mucho (moda 5) y la intención futura alto (moda 4), establecemos una relación positiva. Además los estudiantes que respondieron el gusto, nada y poco fueron el 8% del total cuestionado, y de ese porcentaje, el 25% respondió entre alto y muy alto en el nivel de intención futura de práctica física- deportiva. Diríamos entonces que a pesar que estos estudiantes tienen nivel de gusto nada y poco por la educación física, obtienen, algunos de ellos, el nivel alto y muy alto de las variables complejas, motivación intrínseca e intención futura de práctica. Sería interesante indagar en un próximo trabajo, acerca de cuáles son las razones por las que los alumnos presentan esta relación, entre nivel poco y nada de gusto y nivel alto y muy alto de intención futura y motivación.

Cuando indagamos el comportamiento de la variable gusto y sus relaciones según el año de cursado pudimos observar que la moda en todos los casos es mucho (5), pero si analizamos los resultados de los estudiantes que respondieron poco y nada, vemos que en los años superiores, (3ero, 9%, 4to. 9%, 5to. 10% y 6to 9 %) es menor el gusto por la educación física en relación con los primeros años.

Asimismo las mujeres repartieron el porcentaje del gusto entre 35% y 31% para mucho y bastante respectivamente, y el 8% para poco y nada, lo cual se observa tiene valores más repartidos entre cada diferente nivel, comparando con los varones, donde está acentuado su gusto por la educación física sumando el 81% entre bastante y mucho, y solo el 5% entre poco y nada del total encuestado.

Probablemente este mayor gusto de los varones por sobre las mujeres nos llevaría a pensar cuales son las acciones que podríamos realizar para conquistar mayor gusto en las clases de educación física para este género.

Si relacionamos el gusto con las dimensiones de la variable intención futura en aquellas preguntas acerca de la forma física y el estado físico (IP1 e IP4) resultaron con mayor porcentaje sobre aquellas acerca de las actividades deportivas; por lo cual se podría determinar que probablemente las clases de educación física orientadas hacia estas necesidades sobre la forma física podrían llegar a lograr mayor gusto por la educación física sobre todo en las mujeres quienes manifestaron una clara inclinación al respecto.

También pudimos indagar que en los resultados de las dimensiones de las mujeres, tanto en la intención futura como en la motivación intrínseca, se observa una disminución paulatina del valor de la moda a medida que pasan a los años cursados, ya que los superiores resultan niveles inferiores a los que resultan en los primeros años; no comportándose de esta manera para los varones que en todos los años de cursado mantiene el valor de la moda. Este también, sería un buen punto a analizar próximamente, es decir proponer investigar sobre cuáles son las razones o motivos por los cuales las mujeres van perdiendo o disminuyendo estos niveles en las variables, a medida que van pasando los años de cursado.

Basándonos en, la predominancia del abandono y la falta de actividad física en los jóvenes de esta edad, (Martínez Baena, 2012), y además los bajos niveles de condición física de los adolescentes, los altos niveles de sobrepeso y de obesidad del alumnado (Ortega., 2005; Tercedor, 2007;

European Commission, 2010), resulta confrontador con nuestros resultados obtenidos por los niveles altos de intención futura de actividad física que resultaron en nuestra muestra. Nos preguntamos entonces, si en el futuro estos jóvenes, partiendo de su nivel alto de intención, practicarán actividad física-deportiva o serán sedentarios como en las estadísticas actuales. Podríamos proponer, una ampliación de este trabajo, realizando un seguimiento para recolectar datos de l@s estudiantes que ya finalizaron la etapa escolar y que comenzaron con sus respectivas tareas laborales, universitarias, terciarias u otras opciones, en relación con la práctica de actividad física. Es interesante responder algunos interrogantes como ¿Qué relación hay entre la alta intención de practica futura en la escuela secundaria y la situación de actividad física-deportiva al finalizar la misma por ejemplo 5 años después?, o ¿Cómo se comportarán los jóvenes, en relación al entrenamiento o actividad física, que manifestaron nivel mucho en el gusto por la educación física? y ¿qué sucedió con aquell@s estudiantes que tenían alto y/o muy alto nivel de motivación intrínseca?, también sería importante relacionar quienes respondieron con bajo o nulo gusto por la educación física¿si se modificó a lo largo de los años el valor de esta variable, manifestándose en individuos activos físicamente?.

Por otro lado en nuestro trabajo nos enfocamos a estudiar solamente l@s alumn@s en las clases de educación física, e incluso una sola variable con respecto a la intención futura de práctica, pero en otro estudio, se podría sugerir, ya que consideramos que la motivación está influenciada por diversos factores como son, la orientación que tiene la clase, el ámbito de la misma, la relación con el grupo, la idiosincrasia de la institución, los directivos, el profesor, e incluso el marco familiar, incorporar otras variables para indagar, ello sería una buena forma de ampliar la investigación sobre este tema.

### **3.4. Discusión sobre el proceso de investigación**

En este apartado explicamos las dificultades encontradas en el proceso, indicando alternativas a tener en cuenta para futuras investigaciones.

Al ser este trabajo parte de una investigación macro, sufrimos modificaciones desde España, luego de haber realizado el pilotaje. Se cambiaron los instrumentos de recolección de datos, con lo cual el pilotaje se realizó con un cuestionario y luego el mismo fue reformado. Para solucionar esta situación se decidió trabajar con los datos recopilados por un grupo de investigadores de años anteriores 2013, 2014 y 2015 de diferentes localidades de la Argentina, que habían utilizado ese mismo instrumento de recolección de datos. Por otro lado nosotros, a modo de colaboración para futuros trabajos, realizamos las encuestas con los nuevos instrumentos enviados desde España. La base de datos con los que trabajamos cuenta con 6485 unidades de análisis y es por ello que también modificamos estudiar y analizar solamente dos de las variables planteadas al inicio de este trabajo. Para la coherencia del mismo, también modificamos el objetivo general y los específicos, y también la hipótesis. En los objetivos también se incorporó analizar la variable de base gusto y su relación con las dos variables complejas motivación intrínseca e intención de práctica futura, también por cuotas género y curso.

En la prueba piloto encontramos algunas dificultades de los alumnos relacionadas con la comprensión de palabras expresadas en los cuestionarios, como por ejemplo la palabra “estimulante”. Es por ello que se decidió realizar un glosario como anexo, con todos aquellos términos que presentaron dificultades en el pilotaje, o que pudieran ser dudosas de comprensión y de esta manera los alumnos completarían el cuestionario con el mismo criterio.

Por otro lado, en base a la prueba piloto, también se tomó la decisión de aclarar, previo a la entrega de los cuestionarios, el tiempo que les llevaría completarlos cuestionarios.

Respecto al instrumento de datos utilizado, hemos encontrado que sería interesante incorporar en las preguntas, no solo la opción del deporte, sino también la opción de actividad física. Ya que la actividad de los gimnasios, correr, disciplinas como telas, u otras son habituales actualmente en nuestra comunidad y no entrarían en la categoría de deportes. Por lo tanto en la segunda dimensión de la variable intención futura que dice “al margen de la educación física me gusta practicar deporte”, podría decir “u otra actividad física”. En la tercera dimensión de la misma variable, “después de terminar el colegio quisiera formar parte de un club deportivo de entrenamiento” se podría agregar o de una institución de actividad física u otra disciplina física. Y por último en la quinta dimensión cuando dice “habitualmente practico deporte en mi tiempo libre se podría incorporar “o actividad física”.

## 5 Bibliografía

- Almagro B., Bormujos Navarro Membrilla I., Paramio, G., Sáenz-López Buñuel P. (2015). Consecuencias de la Motivación en la clase de Educación Física. *Revista Digital de Educación Física. Año 6*, (34).
- Almagro B., Saenz Lopez P., Moreno Murcia J. (2012). Perfiles motivacionales de deportistas Españoles. *Revista de psicología del deporte 22* (2)
- Baena Extremera A., Granero Gallegos, A. (2015). Educación física e intención de práctica física en tiempo libre. *Revista Electrónica de Investigación Educativa 17* (3).
- Baena Extremera A., Granero Gallegos, A. (2016). Perfil de Adolescentes para ser Activos. Factores psicológicos relacionados con las clases de educación física como predictores de la intención de la práctica de actividad física en el tiempo libre en estudiantes. *Ciencia & Saúde e Coletiva*.
- Brito Parra, J. (2015). Motivación e intención de ser físicamente activo en adolescentes ecuatorianos y españoles. Madrid.
- Camacho, C.; Arias, D., Castiblanco, A. y Riveros, M. (2011) Revisión teórica conceptual de flow: medición y áreas de aplicación. *Cuadernos hispanoamericanos de psicología 11* (1) pp 48-63.
- Chechini, J., Lopez Prado, J.; González, C.; Brustad, R. (2005). Relación del Clima Motivacional Percibido con la Orientación de Meta, la Motivación Intrínseca y las Opiniones y Conductas de Fair Play. *Revista Mexicana de Psicología 22* (2).
- Cervelló, E., Escartí, A., Balagué, G. (1999) Relaciones entre la orientación de meta disposicional y la satisfacción con los resultados deportivos, las creencias sobre las causas de éxito en deporte y la diversión con la práctica deportiva. *Revista de Psicología del Deporte 8* (1).
- Cervelló, E. y Santos Rosa, F.J. (2000) Motivación en las clases de educación física: un estudio de la perspectiva de las metas de logro en el contexto educativo. *Revista de Psicología del Deporte 9*(1-2).
- Coterón López, J. Gómez, V. (2008). Análisis de los perfiles motivacionales del estudiante de Educación Física en Secundaria y su relación con la intención de práctica futura. Informe de Avance UFLO. Buenos Aires.
- Csikszentmihályi, M. (2015) El flow. Entrevista de Jeffrey Mishlove, Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=Tp9qbhferaU>.
- Duda, J.; CHI, L.; Newton, M., Walling, M. y Catley D. (1995) Orientación en la Tarea y el Ego y Motivación Intrínseca en el Deporte. *Publicado Int. Sport Psychology, 1955*.
- Flores, J.; Salguero, A. y Márquez, S., (2007) Relación de género, curso y tipo de colegio con el clima motivacional percibido en la Educación Física escolar en estudiantes colombianos. *Revista de Educación 347* (Septiembre- diciembre).

- Gálvez Casas, A. (2007). Motivos de abandono y no práctica de actividad físico-deportiva en adolescentes españoles. Estudio Avena. Tesis Doctoral. *Revista Digital. Buenos Aires*. 12 (107).
- García Calvo, T. (2004) La motivación y su importancia en el entrenamiento de jóvenes deportistas. Ciencias del Deporte. Memoria de docencia e investigación. Programa de motricidad humana. Doctorado. Departamento de didáctica de la expresión musical, plástica y corporal.
- García Calvo, T. y Cervelló, E., Jiménez, R., Iglesias, D., y Moreno Murcia, J. A. (2010) Using Self-Determination Theory to Explain Sport Persistence and Dropout in Adolescent Athletes. *The Spanish Journal of Psychology*, 13 (2).
- García Calvo, T., Sánchez Miguel P., Marcos F., Sánchez Oliva D. y Amado Alonso D (2012) Análisis del grado de diversión e intención de persistencia en jóvenes deportistas desde la perspectiva de la teoría de la autodeterminación. *Revista de Psicología del Deporte*, 2012, 21 (1).
- Granero-Gallegos A, Baena-Extremera A, Sánchez-Fuentes J. A. y Martínez-Molina M. (2014). Perfiles motivacionales de apoyo a la autonomía, autodeterminación, satisfacción, importancia de la educación física e intención de práctica física en tiempo libre. *Cuadernos de Psicología del Deporte* 2014,14, (2).
- Hellín, P.; Moreno, J.; Rodríguez P. (2004) Motivos de práctica físico-deportiva en la región de Murcia. *Cuaderno de Psicología del Deporte* 2004, 4 (1 y 2).
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Batista Lucio, P. (1991). Metodología de la Investigación. México: Mc Graw-Hill Interamericana.
- Mandigo, J. L y Thompson, L. P., (1998). Van con su flujo: Cómo la teoría de flujo puede ayudar a los profesionales a motivar intrínsecamente a los niños a ser físicamente activos. *Physical Educator*, 55, (3).
- Martínez Baena A., Palma Chillón, M. Martín-Matillas, Pérez López I., Castillo R., Zapatera B., Rodríguez G., Casajús J., Álvarez-Granda L., Romero Cerezo C., Tercedor P. y Delgado-Fernández M. (2012). Actividad física habitual de los adolescentes de la región de Murcia. Análisis de los motivos de práctica y abandono de la actividad físico-deportiva. Tesis de Doctorado. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 12 (1).
- Martínez Hernando A., Franco E., Coterón López J.(2015). Relación entre motivación e intención de practicar actividad física. Un estudio entre alumnos colombianos y españoles. *Revista Digital de Educación Física* 7, (37).
- Mendez- Gimenez, A.; Fernandez-Rio, J.; Cechini-Estrada, J.A. y Gonzalez Gonzalez Mesa, C. (2013) Perfiles Motivacionales y sus consecuencias en Educación Física. Un estudio complementario de metas de logro 2x2 y autodeterminación. *Revista de Psicología del Deporte* 22, (1).
- Moreno, J. A., y Martínez, A. (2006). Importancia de la Teoría de la Autodeterminación en la práctica físico-deportiva: Fundamentos e implicaciones prácticas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 6.
- Moreno-Murcia, J.A; Marzo, J.C, y Martínez-Galindo, C. (2011). Validación de la Escala de Satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas y del Cuestionario de la Regulación Conductual en el Deporte al contexto español. *International Journal of Sport Science VII(año VII)*.
- Moreno, J.A.; Moreno, R. y Cervelló, E. (2007) El autoconcepto físico como predictor de la intención de ser físicamente activo. *Psicología* 262 y *Salud*, 17(2).
- Moreno Murcia, J. A.; Cervelló G. y David González-Cutre Coll, D. (2006) Motivación autodeterminada y flujo disposicional en el deporte. *Anales de Psicología* 22(2).
- Nicholls, (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA, US: Harvard University Press.
- Ordoñez y Belkys, (2008). Estructura Diacrónica y Sincrónica de los Procesos Investigativos y Legitimidad Social de la Investigación Universitaria. *Gestion y Gerencia* 2 (1).
- Padua, J.(1994). Metodología de la Investigación Aplicada. Apuntes y Aplicaciones C.E.C.S.
- Peiró Velert, C.y Sanchis G. (2004) Las propiedades psicométricas de la versión inicial del cuestionario de orientación a la tarea y al ego (TEOSQ) adaptado a la educación física en su traducción al castellano, *Revista de Psicología del Deporte* 13 (1).

- Ruiz-Pérez, L.M; Ramón-Otero, I; Palomo-Nieto M; Ruiz-Amengual, A. y Navia-Manzano J.A. (2014). La Intención de Practicar en el Futuro en Escolares Adolescentes. *Journal Kronos*, 13 (2).
- Samaja (1994) Epistemología y metodología en Ynoub, R.(2014) Diseño de la Investigación. Una cuestión de estrategia. México. Cengage Learning
- Ynoub, R.(2014). Diseño de la investigación: una cuestión de estrategia. México. Cengage Learning.