

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: 2018

Título:

Necesidades psicológicas básicas y motivación autodeterminada de alumn@s en las clases de Educación Física de nivel medio en Argentina

Estudiante: Brouwer de Koning, Rocío Cecilia

Legajo: 14314

Correo electrónico: rbrouwerdekoning@gmail.com

Tutoras: Dra. Ana Riccetti y Mag. Valeria Gómez

Agradecimientos

En primer lugar, quiero comenzar mi trabajo de investigación agradeciendo a una persona muy especial para mí que siempre me aconsejó, me apoyó, me guió y fue mi ejemplo a seguir en el camino del estudio. Desde que comencé mi carrera como Profesora de Educación Física, siempre y en todo momento, se mostró interesada por cada trabajo que conseguía, actividad que realizaba o curso que me inscribía para mejorar y aprender cosas nuevas. Esa persona es mi hermana Alejandra “Jandry” Cristina Brouwer de Koning Suescun, quien lamentablemente, el año pasado, en pleno proceso de investigación, se fue al cielo, generando en mi mucha tristeza, angustia y dolor, con lo cual pensé en abandonar la Licenciatura por un tiempo. Pero después de reflexionar sobre todo lo que había sucedido, justamente es por ella que decidí comenzar este año 2018 con una meta determinada, finalizar el trabajo de investigación para recibirme como Licenciada en Educación Física como ella esperaba de mi... y por eso es que gran parte de mi dedicación en este apartado es para ella.

En segundo lugar, quisiera agradecer a las diferentes personas que contribuyeron para que mi meta se cumpla; mi familia y mi novio por acompañarme y apoyarme y l@s profesores, directivos y estudiantes de la Institución escolar donde realice los cuestionarios.

Por último, y no menos importante, agradecer a la Mag. Valera Gómez y la Dra. Ana Riccetti, quienes me acompañaron en este proceso de investigación y me motivaron a seguir creciendo en esta hermosa profesión.

Índice

Resumen y palabras clave.....	1
1. Primera Parte: Delimitación teórica del objeto de estudio.....	2
1.1. Área temática, rama y especialidad.....	2
1.2. Tema y subtema.....	2
1.3. Introducción.....	2
1.4. Problema.....	3
1.5. Marco teórico.....	4
1.5.1. Capítulo 1: Teoría de la Autodeterminación (TAD).....	4
1.5.1.1. Mini-teorías constitutivas de la TAD.....	5
1.5.2. Capítulo 2: Necesidades Psicológicas Básicas.....	12
1.5.2.1. Satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en I@s alumn@s.....	12
1.5.3. Capítulo 3: Motivación Autodeterminada.....	15
1.5.3.1. Motivación Autodeterminada en alumn@s.....	15
1.6. Relevancia cognitiva.....	18
1.7. Hipótesis.....	20
1.8. Objetivos.....	21
1.8.1. Objetivo general.....	21
1.8.2. Objetivos específicos.....	21
2. Segunda Parte: Material y Método.....	22
2.1. Tipo de diseño.....	22
2.2. Instrumentos de producción de datos.....	23
2.3. Cronograma de actividades en contexto.....	28
2.4. Muestreo.....	30
2.5. Plan de tratamiento y análisis de los datos.....	32
2.6. Construcción de índices sumatorios de variables complejas.....	33
2.6.1. Índice nivel de satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en alumn@s.....	34
2.6.1.1. Nivel de autonomía.....	35
2.6.1.2. Nivel de competencia.....	36
2.6.1.3. Nivel de relación con los demás.....	37
2.6.2. Índice nivel de motivación autodeterminada en alumn@s.....	38

2.6.2.1.	Nivel de motivación intrínseca.....	38
2.6.2.2.	Nivel de motivación integrada.....	39
2.6.2.3.	Nivel de motivación identificada.....	40
3.	Tercera Parte: Análisis y Conclusiones.....	41
3.1.	Exposición de resultados	41
3.1.1.	Variable: Satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en alumn@s (SNPB).....	41
3.1.2.	Variable: Motivación Autodeterminada.....	59
3.2.	Análisis e interpretación de los datos.....	77
3.2.1.	Relación entre la motivación autodeterminada y la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en l@s alumn@s.....	78
3.2.2.	Relación entre los niveles de satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en l@s alumn@s.....	83
3.2.3.	Relación entre los niveles de satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en l@s alumn@s según cuota sexo.....	85
3.2.4.	Relación entre los niveles de motivación autodeterminada en l@s alumn@s.....	91
3.2.5.	Relación entre los niveles de motivación autodeterminada en l@s alumn@s según cuota sexo.....	95
3.3.	Conclusiones y sugerencias.....	100
3.4.	Reflexión crítica sobre el proceso de investigación realizado.....	112
4.	Anexos.....	114
4.1.	Anexo 1: Carta de presentación a la institución (Mencionado en apartado 2.2: Instrumentos para la producción de datos).....	114
4.2.	Anexo 2: Consentimiento informado de participación (Mencionados en apartado 2.3: Cronograma de actividades en contexto).....	115
4.3.	Anexo 3: Cuestionario Educación Física Q-A16 (Mencionados en apartado 2.2: Instrumentos para la producción de datos).....	116
4.4.	Anexo 4: Glosario(Mencionado en apartado 2.3: Cronograma de actividades en contexto).....	119
4.5.	Anexo 5: Procedimiento de introducción de datos (Mencionado en apartado: 2.5. Plan de tratamiento y análisis de los datos).	123
5.	Bibliografía.....	128

Resumen

Este trabajo de investigación establece relaciones entre las variables satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y motivación autodeterminada en alumn@s de nivel medio del sistema educativo formal argentino.

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 (Q-A16) para l@s alumn@s que se respondieron a partir de una escala Likert.

La muestra se encuadra dentro de las muestras no probabilística/finalística, con participación de manera voluntaria de 2221 alumn@s, de diferentes localidades de la Argentina, de los cuales 997 fueron varones y 1224 mujeres, de los cursos desde 1er. a 6to. año.

Concluimos que existe una relación positiva entre los niveles medio, alto y muy alto de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de l@s alumn@s de nivel medio (98%) con la motivación autodeterminada (96%). También encontramos que de la variable SNPB, las dimensiones autonomía y competencia alcanzan niveles más altos en varones que en mujeres, al igual que las dimensiones motivación intrínseca, integrada e identificada, de la variable motivación autodeterminada. Solo en la dimensión relación con los demás, las mujeres alcanzan niveles más altos que los varones.

Palabras claves: Educación Física – Satisfacción de las necesidades psicológicas básicas – Motivación autodeterminada – Alumn@s.

Primera Parte: Delimitación conceptual del objeto de estudio

1.1. Área temática, rama y especialidad

Área temática: Educación Física / Psicología

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

1.2. Tema y Subtema

Tema: La motivación en las clases de educación física

1.3. Introducción

El presente informe de investigación, nace en consecuencia de la sugerencia de la profesora de la Cátedra Trabajo de Investigación del Ciclo de Licenciatura en Actividad Física y Deporte de la Universidad de Flores. La intención es participar de un Proyecto de Investigación aprobado por la Secretaria Científica de la Universidad de Flores (Buenos Aires, Argentina) en el marco de un convenio con la Universidad Politécnica de Madrid (Madrid, España), la Universidad de Campiñas (San Pablo, Brasil) y la Universidad de Quindío (Bogotá, Colombia).

Nuestra investigación busca revelar lo que sucede con la satisfacción de necesidades psicológicas básicas y la motivación autodeterminada en alumn@s de educación física de nivel medio del sistema educativo formal argentino, estableciendo relaciones entre estas variables de estudio.

La propuesta que se presenta para este año se enmarca dentro de estos principios y como marco de referencia, se fundamenta desde la Teoría de la Autodeterminación (TAD).

Resulta interesante indagar sobre esta temática ya que, en todas partes del mundo, padres y profesor@s, buscan la forma ideal de motivar a los adolescentes a realizar actividades físicas, y por el otro lado, éstos luchan por encontrar energía, activar su cuerpo, generar el esfuerzo necesario y persistir en las tareas de la vida.

Esto quiere decir, que el adolescente necesita de la actividad física, la cual sabemos provoca grandes beneficios, no solo físicos, sino también psicológicos y sociales, sin embargo, los adolescentes, siendo conscientes de los mencionados beneficios, necesitan de una ayuda motivacional por parte de los padres y específicamente del docente en las clases de educación física para realizar actividad física. Esta motivación, que tiene varios tipos, es la que más adelante desarrollaré y que se conocen como motivación extrínseca y motivación intrínseca. El propósito de este informe de investigación es favorecer a la reflexión de los profesor@s de educación física sobre sus prácticas, teniendo en cuenta aspectos motivacionales y necesidades psicológicas básicas en el contexto de las clases de educación física en el nivel medio y contribuir a que se promueva la utilidad, importancia y gusto por la educación física en alumn@s, logrando conseguir mayor adherencia e intención de continuar la actividad luego de la etapa escolar.

Otro propósito sería el de generar reflexión también en l@s alumn@s sobre qué los motiva en su práctica, dentro del contexto de las clases de educación física de nivel medio del sistema educativo formal argentino.

Otro propósito fundamental de esta investigación es el de proporcionar a los directivos, coordinador@s y profesor@s de educación física de nivel medio de las instituciones que participaron en dicho proyecto, los resultados obtenidos a través de la administración de los cuestionarios, de los perfiles motivacionales de su población educativa para que puedan recrear sus prácticas en vistas a que l@s alumn@s estén motivados en sus clases y mantengan el gusto por la educación física.

1.4. Problema

¿Qué relación se establece entre la motivación autodeterminada y la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas durante las clases de educación física de l@s alumn@s de nivel medio del sistema educativo formal argentino en el año 2017?

1.5. Marco teórico

1.5.1. Capítulo 1: Teoría de la Autodeterminación (TAD)

La TAD (Deci y Ryan, 1985) constituye un modelo explicativo de la motivación humana que ha sido aplicado a diversos ámbitos, entre ellos, la actividad físico-deportiva.

La TAD es una macro-teoría de la motivación humana que tiene relación con el desarrollo y funcionamiento de la personalidad dentro de los contextos sociales. La 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).

La TAD se basa en una meta-teoría organísmico-dialéctica que asume que las personas son organismos activos, con tendencias innatas hacia el crecimiento psicológico y del desarrollo, esforzándose por dominar los desafíos continuados e integrar sus experiencias de forma coherente con su voluntad (Deci y Ryan, 1985). Asimismo, podemos agregar que la TAD es una teoría general de la motivación y la motivación se constituye como uno de los tópicos de investigación más comunes en la psicología de la actividad física. Éste constituye un factor favorecedor de un estilo de vida activo y saludable.

La motivación se puede explicar desde varias teorías, en este caso resulta fundamental explicar qué es la TAD que plantean Deci y Ryan (1985, 2000) y las necesidades psicológicas básicas que son la base de la motivación del individuo.

Esta teoría fue evolucionando con el pasar de los años por medio de cinco mini teorías que tratan de la evaluación cognitiva, la integración orgánica, las orientaciones de causalidad, las necesidades básicas y de los contenidos de meta desarrolladas para explicar el concepto de motivación y personalidad; y aplicándose a la práctica para orientar al individuo que realiza actividad física y que participa en clases de educación física hacia conductas más autodeterminadas.

A continuación, se ampliará la TAD desarrollando las diversas mini-teorías que la constituyen y que proponen Deci y Ryan (1985, 2000).

1.5.1.1 Mini-teorías constitutivas de la TAD

La TAD es una teoría general de la motivación y la personalidad que ha evolucionado durante los últimos treinta años a través de cinco mini-teorías. A continuación, se realiza una presentación sintética de cada una de ellas:

a) Teoría de la evaluación cognitiva

La teoría de la evaluación cognitiva es presentada por Deci y Ryan (1985) como una sub-teoría dentro de la TAD.

Su objetivo es especificar 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 (Moreno y Martínez, 2006).

La teoría propone cuatro puntos principales que ayudan a explicar y predecir el nivel de motivación intrínseca de una persona (Mandigo y Holt, 1999, citado por Moreno y Martínez, 2006).

- i. Control: 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, citado por Moreno y Martínez, 2006).
- ii. Competencia: indica cómo se siente el individuo con respecto a determinados dominios de su vida. Cuando se da a los practicantes mayor control y capacidad de elección dentro del ambiente de la actividad, es

probable que la motivación intrínseca aumente (Deci y Olson, 1989; Deci y Ryan, 1985, citado por Moreno y Martínez, 2006).

- iii. Factores Extrínsecos: éstos 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, citado por Moreno y Martínez, 2006).
- iv. Orientación: En los individuos motivados hacia la tarea tendrá una mayor influencia la motivación intrínseca, ya que toman parte en ella por el goce de la actividad, mientras que aquellos con una orientación hacia el ego probablemente no estarán intrínsecamente motivados, ya que sienten mayor presión y control para mantener su autoestima (Mandigo y Holt, 1999, citado por Moreno y Martínez, 2006).

Estos cuatro puntos clave: control, competencia, factores extrínsecos y orientación; resultan esenciales de tenerlos en cuenta al momento de analizar en los individuos el nivel de influencia que pueden tener para desarrollar en ellos una motivación intrínseca. Estos autores que explican cada elemento de la teoría de la evaluación cognitiva, consideran que las tareas que desarrollan los individuos deben de orientarse siempre hacia una motivación intrínseca, pero para que esto suceda, deben participar en la elección de las actividades, de esa manera, los mismos se sentirán confortables, con mayor dominio y control desenvolviéndose en ese ámbito, en donde los docentes facilitan la retroalimentación positiva con el fin de promover las sensaciones de competencia y autoconfianza en el individuo.

A continuación, expongo la próxima teoría que muestra diferentes tipos de motivación.

b) Teoría de la integración orgánica

Esta sub-teoría detalla las diferentes formas de motivación extrínseca y los factores contextuales que promueven o impiden la interiorización e integración de éstos en la regulación de las conductas (Deci y Ryan, 2000).

La motivación se estructura en forma de un continuo que abarca los diferentes grados de autodeterminación de la conducta (desde la conducta no-autodeterminada, hasta la conducta auto-determinada).

El recorrido de un tipo de conducta a otra abarca tres tipos fundamentales de motivación: la desmotivación, la motivación extrínseca y la motivación intrínseca. A continuación, se detalla cada uno de estos:

- i. **Desmotivación:** Se corresponde con la falta absoluta de motivación, tanto intrínseca como extrínseca. Es el grado más bajo de autodeterminación. El individuo no sintiéndose competente para hacer una actividad o no espera la consecución del resultado esperado.
- ii. **Motivación Extrínseca:** Se encuentra determinada por recompensas o agentes externos. Existen cuatro tipos de motivación extrínseca (Deci y Ryan, 1985, 2000, 2002; Ryan, 1995; Chantal, Vallerand, y Vallières, 2001, citados por Moreno y Martínez, 2006) que a continuación se detallan:
 - **Regulación externa:** Es la forma menos autodeterminada de motivación extrínseca. La conducta se realiza 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).
 - **Regulación Introyectada:** Este tipo de regulación 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 motivos de participación en una actividad son principalmente el

reconocimiento social, las presiones internas o los sentimientos de culpa (García Calvo, 2004). El individuo ejerce presión sobre sí mismo para regular su comportamiento.

- Regulación identificada: La conducta es altamente valorada y el individuo la juzga como importante, por lo que la realizará libremente, aunque la actividad no sea agradable (Carratalá, 2004, citado por Moreno y Martínez, 2006). Cuando una persona se identifica con la acción o el valor que expresa, de forma consciente, existe un alto grado de autonomía percibida (Deci y Ryan, 2002; Ryan y Deci, 2000).
- Regulación integrada: La conducta se realiza libremente, la persona evalúa la conducta y actúa en congruencia con sus valores y sus necesidades.

iii. Motivación Intrínseca: Se puede definir como aquella relacionada con la necesidad de explorar el entorno, la curiosidad y el placer que se experimenta al realizar una actividad, sin recibir una gratificación externa directa.

Autores como Vallerand et al. (Citado por Moreno y Martínez, 2006), plantean que existen tres tipos de motivación intrínseca:

- Motivación intrínseca hacia el conocimiento: el sujeto se compromete en una actividad por el placer y la satisfacción que experimenta mientras intenta aprender.
- Motivación intrínseca hacia la ejecución: el sujeto se compromete en la actividad por placer mientras intenta mejorar o superarse a sí mismo.
- Motivación intrínseca hacia la estimulación: el sujeto se compromete en la actividad para experimentar sensaciones asociadas a sus propios sentidos.

Esta teoría resulta de vital importancia para lo que se desarrollará en el capítulo 3 y capítulo 4. Más adelante se podrá notar cómo la motivación intrínseca resulta determinante para lograr mayor adherencia en la actividad física en el presente y a futuro.

A continuación, se seguirá desarrollando otra teoría relacionada a la regulación de la conducta en los individuos.

c) La teoría de las Orientaciones de Causalidad

Las orientaciones de causalidad se conceptualizan como aspectos relativamente duraderos de las personas que caracterizan el origen de la regulación, y el grado de libre determinación de su conducta. Deci y Ryan (1985), describen tres tipos de orientaciones causales que guían la regulación de los individuos:

- i. La orientación de control: incluye la conducta de las personas en las que existe un control en el entorno o dentro de ellos mismos. Cuando esto sucede, las personas buscan, seleccionan, o interpretan cómo controlar los sucesos. Cuando predomina esta orientación, las personas realizan la conducta porque ellos piensan que “deben hacerla”. Además, juegan un papel importante las recompensas externas, los plazos para realizar una actividad y la vigilancia para motivarse (Deci y Ryan, 1985).
- ii. La orientación de autonomía: incluye a aquellos individuos que tienen un alto grado de capacidad de elección, de iniciación y regulación de la conducta, con un predominio del locus de control interno. Organizan sus acciones basándose en sus metas personales e intereses, y se encuentran intrínsecamente motivados.
- iii. La orientación impersonal: incluye a las personas que experimentan su conducta más allá del control intencional de la misma. Las personas con predominio de esta orientación tienden a creer que son incapaces de regular su conducta de forma fiable para conseguir los resultados esperados. Los individuos se sienten incompetentes e incapaces para dominar las situaciones. La orientación impersonal está a menudo en relación con los sentimientos depresivos o altos grados de ansiedad.

Estos tres tipos de orientaciones, de control, autonomía e impersonal, están bien diferenciados. Describen diversas conductas, desde algunas en donde los individuos no tienen poder de elección, otras en donde accionan según sus gustos e intereses (esta se encuentra relacionada con la motivación intrínseca), hasta otra en donde se sienten sin capacidad para resolver situaciones por si solos.

d) La teoría de los Contenidos de Meta

Esta quinta y última mini-teoría es de las más recientes dentro del marco teórico de la teoría de la autodeterminación. Autores como Simón James Sebirey Maarten Vansteenkiste et al., (2008), son algunos de los tantos que nos ayudarán a explicar la misma detalladamente.

Esta mini-teoría mantiene que existen dos tipos de metas bien diferenciadas: unas denominadas intrínsecas y otras extrínsecas. A continuación, el detalle de algunas características de ambos tipos de metas:

Las metas intrínsecas:

- Tienen un enfoque interno.
- Asociadas de manera positiva con la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en el ejercicio, concepto que ya nos resulta conocido de haberlo leído anteriormente.
- Relacionadas con el desarrollo de habilidades, gestión de la salud, relación o afiliación social.

Las metas extrínsecas:

- Tienen un enfoque externo.
- Tienen menos probabilidad de que conduzca a la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en el ejercicio.
- Vinculadas con la imagen y el reconocimiento social.

Como vemos, ambos tipos de metas se diferencian en varios aspectos, como por ejemplo, su enfoque (interno-externo), los objetivos que persiguen (desarrollo personal, contribución comunitaria vs. acumulación de riqueza o status) y los efectos que estos tienen en nuestras percepciones de satisfacción y bienestar (Vansteenkiste, S., 2008, p. 183).

Entendemos entonces, que podría ser más beneficioso para los individuos enfocarse en metas intrínsecas en lugar de extrínsecas para tener un mejor desempeño en un entorno educativo.

e) La teoría de las Necesidades Básicas

Uno de los conceptos fundamentales dentro de la Teoría de la Autodeterminación es el de las necesidades psicológicas básicas definidas como algo innato, universal, y esencial para la salud y el bienestar (Deci y Ryan, 2002; Ryan y Deci, 2000).

Esta mini-teoría nos señala que para que los individuos puedan realizar una actividad por motivos autodeterminados, es necesario que estén satisfechas tres necesidades psicológicas básicas, estas son:

- Autonomía
- Competencia
- Relaciones sociales

A continuación, puede leerse una síntesis de las definiciones más relevantes respecto a cada tópico que integran las necesidades psicológicas básicas:

Necesidades Psicológicas Básicas (NPB)	
Autonomía	Aparece cuando el individuo es el motor de sus conductas (David Sánchez-Oliva, 2015).
Competencia	Sensación de interaccionar eficazmente con el entorno (David Sánchez-Oliva, 2015).
Relación con los demás	Interacción positiva con el resto de personas, desarrollando sentimientos de pertenencia (David Sánchez-Oliva, 2015).

Estas necesidades básicas mencionadas, tienen que ser satisfechas durante todo el decurso de la vida para que un individuo experimente un sentido continuo de integridad y bienestar. En caso contrario, si estas necesidades resultan frustradas, impactarían considerablemente en el accionar del individuo y en su comportamiento subsiguiente, de tal manera que sería conveniente, por ejemplo, que las actividades que se les planteen a l@s alumn@s, podrían ser de manera abierta, es decir, posibilitándoles elegir sobre el material didáctico, el espacio, el tiempo, la organización y la motricidad, además, participar en situaciones que respeten su nivel de competencia, para que se sientan más cómodos, facilitando así la motivación autodeterminada.

En el capítulo siguiente se ampliará aún más esta mini-teoría, pero desde la perspectiva de cómo influye directamente en l@s alumn@s de una clase de Educación Física escolar.

1.5.2. Capítulo 2: Necesidades Psicológicas Básicas

A finales del capítulo anterior, pudimos entender qué son básicamente las necesidades psicológicas básicas, su definición y factores que se encuentran involucrados en desarrollo de la misma.

A lo largo de este capítulo, veremos reflejado como influyen las necesidades psicológicas básicas en l@s alumn@s de Educación Física de nivel escolar secundario.

1.5.2.1. Satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en l@s alumn@s

Como podemos percibir, durante la mayoría de las clases de educación física, l@s alumn@s disfrutan y gozan de las actividades que se les plantean.

Utilizan dicho espacio para divertirse, jugar, aprender, compartir, competir, participar, relacionarse, reírse y demás cuestiones. Pero la realidad es que

también notamos que no todos sienten el mismo placer de participar, y nos hace reflexionar sobre el porqué de esta situación.

Como vimos en el capítulo anterior, entendemos un poco más por qué quizás hay ciertos alumn@s que prefieren quedarse sentados, de manera inactiva, a estar en movimiento y compartir la clase con sus compañeros.

Esto sucede porque alguna o el total de sus necesidades psicológicas básicas se encuentran frustradas y eso afecta notablemente en su bienestar. Siguientemente traeré a colación la siguiente definición que nos hará entender más sobre el bienestar y la motivación:

Deci y Ryan (2000) definen las necesidades como “nutrimentos psicológicos innatos que son esenciales para un prolongado crecimiento psicológico, integridad y bienestar” (p.10).

Teniendo en cuenta esto, entendemos que el bienestar y la motivación surgen de la satisfacción de los tres factores de las necesidades psicológicas básicas que ya conocemos (autonomía, competencia y relación). A continuación, explicaremos cómo actúa cada uno de ellos en el contexto de la escuela:

- La necesidad de autonomía implica que l@s alumn@s tienen un deseo natural de experimentar su aprendizaje y comportamiento libremente elegido. Para esto sería necesario que se le planteen tareas adaptadas a su nivel para que puedan sentirse competentes, y promover las relaciones entre los compañeros (Moreno y Martínez, 2006).
- La necesidad de competencia refiere al deseo de l@s alumn@s de sentirse hábiles y eficaces en sus actividades. En este caso, será conveniente que las actividades que desarrollen en su clase sean superadoras y de dificultad moderada, es decir, que no sean simples y sencillas, sino que l@s alumn@s sientan la necesidad de esforzarse en resolver y que por supuesto, estén a su alcance (Moreno y Martínez, 2006).

- La necesidad de relación sugiere que para ser felices en la escuela, l@s alumn@s necesitan cuidar a los demás y sentirse cuidados a su vez. Sería necesario en este caso, que se les planteen actividades en grupo, para así, desarrollar actitudes de compañerismo, cooperación, solidaridad, respeto, etc, fomentando la relación social entre l@s alumn@s (Moreno y Martínez, 2006).

Moreno y González-Cutre (2006), aportan las siguientes estrategias para promover situaciones de relación con los demás:

- a) Empatía: seguir el ritmo de un compañero;
- b) 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;
- c) Preocupación por los demás: interesarse por el estado del compañero de actividad;
- d) Fomentar sentimientos de relación con los demás: importancia de realizar actividades de interacción con los otros en gran grupo como, por ejemplo, juegos de presentación o dinámicas de desinhibición;
- e) Satisfacción con el mundo social: aspecto importante a trabajar con l@s niñ@s, todos deben jugar con todos, independientemente de las diferencias personales, hay que colaborar para que la actividad salga bien;
- f) 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.

Un concepto central en la TAD, es que las necesidades psicológicas básicas son asumidas de manera universal.

Como mencionamos anteriormente, de acuerdo con la teoría de la autodeterminación, las tres necesidades deben ser satisfechas para que l@s alumn@s funcionen de manera sana y óptima (relacionado a su bienestar). Por lo

tanto, en la escuela, cuando en el entorno de la clase de educación física estas necesidades de autonomía, competencia y relación son satisfechas, l@s alumn@s son más propensos a sentirse contentos y lo más importante de todo, se creará un estado de motivación intrínseca (motivación más autodeterminada), tema que se verá reflejado en el siguiente capítulo.

1.5.3. Capítulo 3: Motivación Autodeterminada

Como vimos en el capítulo 1, sobre la teoría de la autodeterminación y sus mini-teorías, se distinguen diferentes tipos de motivación que varían de acuerdo a su nivel de autodeterminación, estas son la motivación intrínseca (más autodeterminada) y la motivación extrínseca (menos autodeterminada). Este capítulo tendrá mayor atención en como la motivación autodeterminada influye en l@s alumn@s de nivel escolar.

1.5.3.1. Motivación Autodeterminada en alumn@s

La comprensión de la motivación de l@s alumn@s dentro del contexto de las clases de Educación Física, es importante y además es un fenómeno complejo y su desarrollo puede avanzar mediante el uso de la TAD que pudimos ver en capítulos anteriores, pero antes deberíamos comprender que no todos l@s alumn@s son iguales y tienen las mismas necesidades y motivación, la cual se deduce de su conducta.

Muchos alumn@s son inactiv@s físicamente. Causas de esto podemos encontrar varias, por ejemplo, falta de motivación en su hogar, desinterés, ausencia de los padres, problemas físicos, problemas familiares, falta de influencia positiva de l@s profesor@s y en la escuela, entre otros.

Deci y Ryan (2000), denominan este estado con el nombre “desmotivación”. El autor lo define como “el estado en que se carece de la intención de actuar” (p.7).

Pelletier et al., (1998), consideran que existen cuatro tipos dentro de la desmotivación:

Desmotivación	Explicación
Relacionada con las creencias de capacidad/habilidad.	Es el resultado de la falta de habilidad para realizar una conducta.
Relacionado con el resultado de las creencias del individuo.	Piensa que la estrategia a seguir no dará el resultado esperado.
Relacionada con las creencias de capacidad y esfuerzo.	La conducta requiere demasiado esfuerzo, y el individuo no quiere implicarse en ese esfuerzo.
Relacionado con las creencias de impotencia.	El individuo percibe que el esfuerzo no tendrá gran trascendencia, teniendo en cuenta la gran tarea que debe realizar.

Pero a lo que nosotros apuntaremos es más precisamente a la motivación extrínseca e intrínseca en l@s alumn@s y no tanto a la falta de motivación.

Cuando un alumn@ tiene una motivación extrínseca, significa que su motivación está determinada por recompensas o agentes externos (Deci y Ryan, 1985) y, como ya explicamos en el capítulo 1, sabemos que existen cuatro tipos de motivación extrínseca, pero igualmente las mencionaremos en el siguiente cuadro para recordarlas:

Motivación extrínseca	
Regulación externa	Menos autodeterminada
Regulación introyectada	Relacionada al Ego/ orgullo/ Auto aprobación
Regulación identificada	Alto grado de autonomía percibida
Regulación integrada	Mas autodeterminada

En relación a este cuadro, se agrega que mientras más externamente regulados están l@s alumn@s, menos muestran ellos interés, valor, y esfuerzo por el logro y

más tienden a negar su responsabilidad por los resultados negativos, culpando a otros tales como al docente.

Asimismo, todas estas motivaciones existentes vistas, no serían las más adecuadas que afloran en las clases de Educación Física. Pero no podemos negar su existencia y que a veces es culpa del propio docente que se vislumbren en la clase, porque encontramos actividades que se plantean en donde hacen sentir mal a l@s alumn@s si fallan en el ejercicio o faltan a la clase, en donde si hacen bien las cosas le dan un premio o recompensa y sino son sancionad@s recogiendo materiales deportivos, o también son presionad@s en que si no asisten todas las clases no pueden participar de un campeonato como el resto de sus compañer@s. El verdadero objetivo en relación a l@s alumn@s sería el de inculcar la motivación intrínseca, que como dice Matos (2009), *“es el mejor ejemplo del comportamiento autónomo y, por consiguiente, autodeterminado, mediante el cual el incentivo para el buen comportamiento proviene del propio deseo, en lugar de ser motivado por una recompensa externa o el temor a un castigo”* (p.168).

En relación a la motivación intrínseca, recordemos que ésta supone el compromiso de un sujeto con una actividad por el placer y el disfrute que le produce y por tanto, la actividad es un fin en sí misma (Deci, 1975; Deci y Ryan, 1985).

Autores como Vallerand et al., (citado por Moreno y Martínez, 2006), plantean que existen tres tipos de motivación intrínseca, ya vistas también en el capítulo 1:

Motivación intrínseca hacia el conocimiento	Motivación intrínseca hacia la ejecución	Motivación intrínseca hacia la estimulación
--	---	--

En relación a este cuadro, qué esta explicado en el capítulo 1, nos demuestra como un@ alumn@ puede sentirse motivado a comprometerse a realizar una actividad por diversos motivos propios que le surgen (conocimiento/ ejecución/ experimentación). Cualquiera que sea el motivo que se les despertó, lo más

importante que tiene que quedar claro, es que l@s alumn@s deberían ser, en lo posible, motivados intrínsecamente, involucrándose libremente en la realización de sus actividades. De esta manera no solo las actitudes hacia la actividad física y la Educación Física serán más positivas a medida que ell@s se sientan más motivados, sino eso se reflejará en que el alumn@ sentirá la necesidad de realizar alguna actividad física extraescolar en el presente y el futuro.

1.6. Relevancia cognitiva

En este apartado procuramos exponer las razones que ameritan nuestra labor a lo largo del proyecto de investigación en el cual estamos inmersos.

Sabemos que la práctica de la actividad física es esencial para el mantenimiento y mejora de la salud, como también así, resulta altamente influyente en la prevención de múltiples enfermedades tales como hipertensión arterial, diabetes, síndrome metabólico, entre otras, que pueden afectar la vida de las personas, sin importar su grupo etario.

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), el término “actividad física” refiere a cualquier movimiento corporal producido por los músculos esqueléticos que exija gasto de energía. Se ha observado que la inactividad física es el cuarto factor de riesgo en lo que respecta a la mortalidad mundial (6% de las muertes registradas en todo el mundo), siendo estos datos actuales y difíciles de ignorar (2011 citado por Coterón & Gómez, 2017). Datos como estos resultan sumamente alarmantes en el ámbito de la educación física, es por ello que es tan importante la temática aquí planteada basada en la motivación de l@s alumn@s en la clase de educación física, sustentada en el marco de la TAD (Deci y Ryan, 2000), la cual nos permite abordar desde una perspectiva amplia y contextual del aula de educación física. En este caso, las variables destacadas son la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y la motivación autodeterminada de l@s alumn@s.

Existen múltiples investigaciones en relación a los perfiles motivacionales en alumn@s de nivel medio (Baena, Chillón, López, Castillo-Zapatera, Rodríguez, Casajus, Álvarez-Granado, Cerezo, Tercedor, Delgado-Fernández, 2012); sobre el motivo de abandono de las prácticas físicas y sobre cómo aumentar la motivación en las clases de EF (Moreno-Murcia, Joseph y Huescar, 2013). Muchas de estas investigaciones se realizaron en el continente europeo, aunque también existen estudios en América del Norte, donde se han dedicado a investigar a estudiantes mexicanos (Cantu-Berrueto, 2016; López-Walle, Balaguer, Castillo y Tristán, 2011). En el caso de nuestro país, el equipo internacional del cual participa la UFLO, tiene antecedentes de estudios sobre motivación en estudiantes. Este proyecto, dirigido por Coterón & Gómez entre los años 2013 y 2015, tuvo como finalidad el análisis de perfiles motivacionales de estudiantes de educación física del nivel medio y su relación con la intención de práctica futura, y recomienda emprender nuevas investigaciones sobre la relación entre los niveles motivacionales y las necesidades psicológicas básicas en el contexto de la educación física.

Nuestro trabajo de investigación, está estrechamente ligado a esta última investigación mencionada, y pretende obtener con mayor profundidad, la comprensión de los niveles motivacionales y las necesidades psicológicas básicas de l@s estudiantes de nivel medio en el contexto de las clases de educación física en Argentina.

La idea principal es brindar información y tratar de describir las variables presentadas para, a partir de esto, por un lado, comparar los niveles de motivación autodeterminada en el alumnado, determinando que motiva a los adolescentes a realizar actividad física, y por el otro lado, comparar los niveles de satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, para establecer si la autonomía, competencia y relación con los demás son desarrolladas adecuadamente en las clases de educación física de nivel medio, las cuales estarían incidiendo en la práctica futura de l@s estudiantes.

Propósitos cognitivos

- Aportar conocimiento sobre la motivación y satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de l@s alumn@s en Argentina para mejorar las prácticas en las clases de educación física a partir de estrategias fundamentadas en la TAD.
- Contribuir a una mayor comprensión acerca de la relación entre la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y la motivación autodeterminada de l@s alumn@s en las clases de educación física, para generar procesos de aprendizaje más significativos para su vida cotidiana y adulta.

1.7. Hipótesis

Hipótesis Sustantiva:

- La satisfacción de las necesidades psicológicas básicas se relaciona positivamente con la motivación autodeterminada de l@s alumn@s en clases de educación física de nivel medio del sistema educativo formal argentino.

Hipótesis de Trabajo:

- A mayor satisfacción de necesidades psicológicas básicas de l@s alumn@s, mayor nivel de motivación autodeterminada.
- El nivel de satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de l@s alumn@s de educación física difiere significativamente según el sexo, a favor de los varones.
- De la motivación de l@s estudiantes, la motivación intrínseca es la más satisfecha.
- De la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de l@s alumn@s, la relación con los demás es la más satisfecha.
- El nivel de motivación autodeterminada de l@s alumn@s de educación física difiere significativamente según el sexo, a favor de los varones.

1.8. Objetivos

1.8.1. Objetivo general

- Establecer la relación entre la motivación autodeterminada y la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en l@s alumn@s durante las clases de educación física de nivel medio del sistema educativo formal argentino en el año 2017.

1.8.2. Objetivos Específicos

- Determinar el nivel de satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de l@s alumn@s en las clases de educación física de nivel medio del sistema escolar argentino.
- Identificar los niveles de satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en l@s alumn@s según el sexo.
- Determinar el nivel de motivación autodeterminada de l@s alumn@s de las clases de educación física de nivel medio del sistema educativo formal argentino.
- Establecer una comparación entre los niveles de motivación autodeterminada de l@s alumn@s según el sexo.

2. Segunda Parte: Materiales y Método

2.1. Tipo de diseño

En la siguiente tabla sintetizamos el tipo de diseño que caracteriza al trabajo, para luego explicarlo:

Según Tipo de conocimiento a alcanzar:	Según el tiempo:	Según la búsqueda del conocimiento
Descriptivo/Correlacional	Sincrónico	Investigación aplicada

El tipo de diseño del presente trabajo de investigación es, según el tipo de conocimiento a alcanzar, de tipo descriptivo/ correlacional. Nos basamos en Ynoub (2014), quien expone que “investigaciones descriptivas son aquellas investigaciones que tienen como propósito evaluar:

- a) El comportamiento de una o varias variables, tomadas de manera independiente, y/o
- b) El comportamiento conjunto de variables al modo de correlaciones (que no implican causalidad) y/o
- c) La identificación de combinaciones de valores entre las variables que definen perfiles o pautas de las unidades de análisis” (Ynoub, 2014, p.8).

En el caso de nuestra investigación, se encuentra organizada según la segunda posibilidad que se expone Ynoub (2014), porque busca explicar correlaciones entre variables de estudio (satisfacción de necesidades psicológicas básicas y motivación autodeterminada en alumn@s de nivel medio en el contexto de las clases de educación física), sin implicar causalidad entre ellas.

Asimismo, en el trabajo, se determina la situación contractual en cuanto a dichas variables para después establecer relaciones entre ellas o medir el grado de relación, sin guardar ninguna relación de anterioridad con respecto a otra en el tiempo (Ynoub, 2014, p.11).

Según el tiempo, el diseño de investigación es de carácter sincrónico/transversal, ya que, a lo largo de este proceso de investigación se pretendió estudiar el

fenómeno en un único y determinado momento (Hernández Sampieri, Batista Lucio y Fernández Collado, 1991). En nuestro caso, se realiza un corte transversal del problema y se investigan las variables en las clases de educación física del nivel medio en Argentina en los años 2016/2017, en un momento preciso para determinar el estado actual de la situación.

En relación a la búsqueda de conocimiento, algún@s autor@s mencionan dos tendencias para investigar, Vargas Cordero (2009) afirma que existen:

- “la investigación básica –también conocida como investigación fundamental, exacta o investigación pura–, que se ocupa del objeto de estudio sin considerar una aplicación inmediata, pero teniendo en cuenta que, a partir de sus resultados y descubrimientos, pueden surgir nuevos productos y avances científicos” (p.5).
- “la investigación aplicada, entendida como la utilización de los conocimientos en la práctica, para aplicarlos en provecho de los grupos que participan en esos procesos y en la sociedad en general, además del bagaje de nuevos conocimientos que enriquecen la disciplina” (p.5).

Según la búsqueda de conocimiento utilizada en el proceso de investigación que hemos realizado, es la denominada investigación aplicada, porque busca la aplicación o utilización de los conocimientos adquiridos (Murillo 2008, citado por Vargas Cordero, 2009, p.5), para ser aplicados en un futuro en las prácticas profesionales dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.2. Instrumentos para la producción de datos

El instrumento seleccionado para la recolección de datos es el denominado cuestionario. En este caso, se administró del proyecto internacional, un cuestionario dirigido a alumn@s QA16 (ver anexo 3), que consta de 45 ítems.

Previo a la administración de los cuestionarios definitivos, se realizó lo que denominaremos “pilotaje”, en donde se administraron los cuestionarios para observar la comprensión de la totalidad de los ítems y comprobar que ninguno de ellos resulta confuso o ambiguo, además de despejar dudas, evaluar contenidos del cuestionario y la forma de su implementación para, más adelante, realizar

ajustes necesarios para producir datos con validez y confiabilidad para posterior administración de los cuestionarios de la muestra definitiva.

En cuanto a la modalidad de la aplicación de los cuestionarios fue realizado en presencia de cada personal vinculado a la investigación y además, fue autoadministrado, es decir, el propio encuestado la completa por su cuenta (alumn@), resolviendo de forma individual después de haber recibido las indicaciones correspondientes.

En cuanto al diseño de los cuestionarios, estos son claros, precisos y bien organizados en relación a la distribución y la presentación de los ítems que lo conforman, así como las opciones de respuestas

Podemos decir, que los cuestionarios utilizados, están organizado en diversos apartados dentro del mismo para una mejor organización, en donde se utilizaron títulos distinguidos. En este caso, se incluye una primera parte destinada a la identificación de algunos datos del encuestado y, la segunda parte, fue destinada responder/ calificar las preguntas de carácter cerrado por medio de una escala Likert del 1 (totalmente en desacuerdo) al 5 (totalmente de acuerdo).

A continuación, se presenta el cuestionario administrado:

QA16 (ver anexo 3) – Alumn@s

Variables Sociodemográficas: En el presente cuestionario, se deben completar diversos campos, entre los que se encuentran:

- Fecha
- Edad
- Sexo
- Colegio
- Curso
- Calificación en educación física correspondiente al año anterior
- Si practica alguna actividad físico-deportiva fuera de la clase de educación física
- Nivel de práctica

Variables de Estudio: Se presentan los ítems (en este caso son 45), que están organizados en títulos según las variables de estudio que se muestran a continuación:

Variables	Ítems
Necesidades Psicológicas Básicas	1 - 12
Satisfacción Autonomía	1, 4, 7, 10
Satisfacción Competencia	2, 5, 8, 11
Satisfacción Relación con los Demás	3, 6, 9, 12
Motivación Autodeterminada	13-24
Motivación Intrínseca	13, 16, 19, 22
Motivación Integrada	14, 17, 20, 23
Motivación Identificada	15, 18, 21, 24
Percepción de Apoyo a la Autonomía	25, 26, 27, 28, 29
Compromiso con el Aprendizaje	30, 31, 32, 33, 34
Importancia y Utilidad Concedidas a la Educación Física	35, 36, 37
Gusto por la Educación Física	38, 39, 40

- **Satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas.** Se utilizará la versión traducida al castellano (Moreno, González-Cutre, Chillón, y Parra, 2008) de la Escala de Medición de las Necesidades Psicológicas Básicas o Basic Psychological Needs in Exercise Scale (BPNES; Vlachopoulos y Michailidou, 2006). Este instrumento se compone de 12 ítems que miden la percepción de autonomía, la percepción de competencia y la percepción de relaciones sociales. A continuación, el detalle:

1. Los ejercicios que realizo se ajustan a mis intereses
2. Siento que he tenido una gran progresión con respecto al objetivo final que me he propuesto
3. Me siento muy cómodo/a cuando hago ejercicio con los/as demás compañeros/as
4. La forma de realizar los ejercicios coincide perfectamente con la forma en que yo quiero hacerlos
5. Realizo los ejercicios eficazmente
6. Me relaciono de forma muy amistosa con el resto de mis compañeros/as
7. La forma de realizar los ejercicios responde a mis deseos
8. El ejercicio es una actividad que hago muy bien

9. Siento que me puedo comunicar abiertamente con mis compañeros/as
10. Tengo la oportunidad de elegir cómo realizar los ejercicios
11. Creo que puedo cumplir con las exigencias de la clase
12. Me siento muy cómodo/a con los/as compañeros/as

- **Motivación Autodeterminada.** Se utilizarán los ocho ítems correspondientes a los factores de motivación intrínseca y motivación identificada de la versión traducida al castellano (Moreno, González-Cutre, y Chillón, 2009) de la Escala del Locus Percibido de Causalidad o Perceived Locus of Causality (PLOC; Goudas, Biddle, y Fox, 1994). También se incluyen los cuatro ítems correspondientes al factor regulación integrada diseñada por Ferriz, González-Cutre, and Sicilia (2015) para su inclusión en la educación física. A continuación el detalle:

13. Porque la educación física es divertida.
14. Porque está de acuerdo con mi forma de vida
15. Porque quiero aprender habilidades deportivas.
16. Porque disfruto aprendiendo nuevas habilidades/técnicas.
17. Porque considero que la educación física forma parte de mí
18. Porque es importante para mí hacerlo bien en educación física
19. Porque la educación física es estimulante
20. Porque veo la educación física como una parte fundamental de lo que soy
21. Porque quiero mejorar en el deporte
22. Por la satisfacción que siento mientras aprendo nuevas habilidades/técnicas
23. Porque considero que la educación física está de acuerdo con mis valores
24. Porque puedo aprender habilidades/técnicas que podría usar en otras áreas de mi vida

- **Percepción de Apoyo a la Autonomía por parte del Profesor.** Se utilizará la escala Percepción de estudiantes en el apoyo de la autonomía (Student's Perception of Autonomy Support) de Röder and Kleine (2007). Este instrumento consta de cinco ítems agrupados en un solo factor y fue traducido y validado al castellano por Ruíz (2015). A continuación el detalle:

25. Frecuentemente, podemos decidir entre varios temas
 26. Frecuentemente, podemos decidir si queremos trabajar solos o en grupos
 27. Frecuentemente, podemos decidir la forma de trabajar los temas, por ejemplo con un libro, video, grupos de discusión,
 28. Frecuentemente, podemos decidir cuándo y cuánto tiempo trabajamos en una tarea
 29. Frecuentemente, podemos decidir entre diferentes tareas
- **Compromiso con el Aprendizaje.** Se utiliza el Engagement Questionnaire in PE (Shen et al., 2012). Este instrumento consta de cinco ítems agrupados en un solo factor. A continuación el detalle:
 30. Me esfuerzo para hacerlo bien
 31. Trabajo tanto como puedo
 32. Participo en las actividades
 33. Presto atención
 34. Escucho muy atentamente
 - **Importancia y Utilidad Concedidas a la Educación Física.** Se utilizarán tres ítems previamente diseñados y validados en el contexto español (Moreno, González-Cutre, y Ruiz, 2009). A continuación el detalle:
 35. Considero importante tener clases de educación física
 36. Comparado con el resto de materias, creo que la educación física es una de las más importantes
 37. Creo que las cosas que aprendo en educación física me serán útiles en la vida
 - **Gusto por la Educación Física.** Se utilizarán tres ítems. A continuación el detalle:
 38. Me gusta mucho la educación física
 39. La educación física me encanta
 40. La educación física me parece genial

- **Intención de ser físicamente activo.** Se trabajará con la versión española del cuestionario Medida de la Intencionalidad para ser Físicamente Activo (versión en español del cuestionario Intention to be Physically Active). Está compuesto “de cinco ítems para medir la intención del sujeto de ser físicamente activo tras su paso por las diversas instituciones educativas” (Moreno et al., 2007, p. 263). A continuación el detalle:

41. Me interesa el desarrollo de mi forma física

42. Al margen de las clases de Educación Física, me gusta practicar deporte

43. Después de terminar el colegio, quisiera formar parte de un club deportivo de Entrenamiento

44. Después de terminar la el colegio me gustaría mantenerme físicamente activo/a

45. Habitualmente practico deporte en mi tiempo libre

El mencionado cuestionario administrado (QA16), servirá para producir datos sobre Argentina en función de analizar lo surgido en todas las escuelas en las que se aplicación los instrumentos. Teniendo estos datos se podrá realizar una gran conclusión final sobre la problemática en cuestión relacionado con el estudio de las necesidades psicológicas básicas y motivacionales de alumn@s en el contexto de clases de Educación Física de nivel medio.

2.3. Cronograma de actividades en contexto

A continuación, se especificará el cronograma de actividades o “*plan de actividades en contexto*” (Samaja, 1994, p.300), que se realizó a lo largo del informe de investigación, las cuales fueron previamente planificadas y distinguidas por diferentes momentos, según siguiente detalle:

- Primer momento: Elección de una institución escolar apta para participar del proyecto, que en este caso es una Escuela Pública de la Provincia de Buenos Aires.

Luego se realizó una entrevista con los directivos de la institución en donde se les presento la nota de la Universidad de Flores y se les explico la finalidad del proyecto. Seguidamente se les pidió colaboración para participar y autorización para realizar cuestionarios a sus alumn@s y profesor@s de Educación Física, los cuales se realizarían primero una muestra piloto y luego otra muestra definitiva.

Una vez obtenida la autorización, se concedió una entrevista con el coordinador de Educación Física de la Institución para definir fecha de administración de los cuestionarios.

- Segundo momento: Administración de los cuestionarios a alumn@s y profesor de Educación Física de un grado específico de nivel medio, acompañado de la explicación y justificación del proyecto de investigación, resaltando que su participación era de manera anónima y voluntaria.
- Tercer momento: Agradecimiento a los directivos y coordinador de Educación Física de la Institución por la participación y la atención concedida.

En cada una de las actividades planificadas, la recolección de datos fue realizada de manera directa y el papel que se ha adoptado es el de “observación interactiva” (Samaja, 1994, p.301).

Detalle del Cronograma de actividades:

Actividad	Fecha
Entrevista y entrega de nota de presentación al Directivo de la Institución. Solicitud de autorización para la realización de entrevistas a l@s profesores de Educación Física y sus alumn@s de nivel secundario.	10 de mayo de 2017
Entrevista con el Coordinador de Educación Física de la Institución para acordar fecha y horario de administración del pilotaje.	22 de mayo de 2017
Comunicación a l@s estudiantes de los objetivos del	29 de mayo de 2017

estudio e invitación a que participen voluntariamente del mismo. Administración del consentimiento informado y pilotaje a alumn@s de 2do año de nivel medio y Profesor de Educación Física del curso.	
Entrevista con el Coordinador de Educación Física de la Institución para acordar nueva fecha y horario de administración de muestra definitiva de cuestionarios.	04 de septiembre de 2017
Comunicación a l@s estudiantes de los objetivos del estudio e invitación a que participen voluntariamente del mismo. Administración del consentimiento informado y muestra definitiva de cuestionarios a l@s alumn@s de 6to año de nivel medio.	18 de septiembre de 2017
Administración de consentimiento informado y muestra definitiva del cuestionario por parte del Profesor de Educación Física del curso.	06 de octubre de 2017
Agradecimiento a Directivos y Coordinador de Educación Física de la Institución Educativa.	06 de octubre de 2017

2.4. Muestreo

Según Hernández Sampieri, Batista Lucio y Fernández Collado (1991) “la muestra es un subgrupo de la población de interés sobre el cual se recolectarán datos, y que tiene que definirse o delimitarse de antemano con precisión, éste deberá ser representativo de dicha población” (p.173).

Siguiendo este concepto, una de las partes fundamentales a definir en una muestra es el universo de referencia. Citando a Ynoub (2014), “*el universo de referencia es —en un primer nivel de análisis— el propio sujeto*” (p.360), en nuestro caso y para el presente trabajo de investigación, se seleccionaron dos universos diferentes, uno por cada unidad de análisis. En este proceso particular,

se seleccionó un grupo/clase de Educación Física de una escuela secundaria de la República Argentina. La muestra que representa al mencionado universo está conformada por:

- Población de alumn@s de Educación Física de nivel medio del sistema educativo formal argentino, siendo una muestra total de 2221 alum@s.

Las muestras de l@s alumn@s de nivel secundario son representativas en tanto consideremos como universo de referencia, a tod@s l@s alumn@s de nivel secundario del sistema educativo formal argentino.

Ya hemos definido el universo seleccionado de nuestra muestra, seguidamente definiremos que clasificación corresponde a la misma. Según Ynoub (2014), los diseños muestrales se clasifican en muestras probabilísticas o al azar y muestras no probabilísticas o finalística, las cuales surgen según el procedimiento en que se hayan seleccionado los casos.

En este caso en particular, se diseñó una muestra no probabilística o finalística, que según Galtung (citado por Ynoub 2014), considera que las muestras no probabilísticas resultan útiles para el descubrimiento de nuevos hechos, pero no válidas para generalizar los hallazgos que surjan a partir de las mismas; de modo que serían las muestras a utilizar en las etapas exploratorias de cualquier estudio. Según Ynoub (2014), las muestras no probabilísticas, finalísticas o intencionadas, son aquellas que seleccionamos con un criterio previo y con un deseo de investigar sobre ello.

Asimismo, podemos agregar que las muestras son además de tipo casual o incidental como propone Ynoub (2014), quien las clasifica como un tercer tipo, como un grupo aparte de las ya expuestas, difiriendo de la clasificación que sostienen otr@s autor@s, como Galtung (1968), pero quien las ubican dentro de las no probabilísticas o finalísticas.

Otra característica que debemos agregar sobre nuestra muestra es que la misma se conformó con datos obtenidos en el periodo 2017 y la participación de la población en la misma fue de carácter voluntario, es decir, como dice Hernández Sampieri, Batista Lucio y Fernández Collado (2010), “tenían la posibilidad de

negarse” (p.194). Antes de realizar los cuestionarios, se les pidió su consentimiento a todos los alumnos.

2.5. Plan de tratamiento y análisis de los datos

Según Ynoub (2014), El proceso de investigación reconoce una dinámica en donde convergen tres fases:

- 1) Fase ideatoria
- 2) Fase analítica
- 3) Fase sintética

Esta última fase es la que nos compete en este apartado. “Se denomina fase sintética porque precisamente se consuman en ella todas las actividades vinculadas a integrar los elementos teóricos (propios de la Fase 1) con los componentes empíricos (provenientes de la Fase 2)”. (Ynoub, 2014, p.2)

Esta fase es la que se encarga de realizar tareas vinculadas al tratamiento y análisis de los datos, los cuales, según Ynoub (2014), hay que considerarlos de manera diferenciada, como detallaremos a continuación:

- a) “El tratamiento se refiere a las actividades de manipulación, síntesis e integración de resultados” (p.4).
- b) “El análisis o interpretación se refiere a los procesos de interpretación por los cuales los datos se integran al cuerpo de la teoría conforme a las hipótesis, objetivos y marcos conceptuales de la investigación” (p.4).

En relación al tratamiento de datos, en este trabajo de investigación, se lo concibió desde una perspectiva formal, la cual se ha centrado en las variables en dos direcciones de síntesis:

- “la dirección de la *variable* (que Galtung identifica con la metáfora espacial de la dirección *vertical*)” (Ynoub, 2014, p.5).
- “la dirección de la *unidad de análisis* (a la que hace coincidir con la dirección *horizontal*)” (Ynoub, 2014, p.5).

A través de este proceso, se buscó “agregar, reducir la información conforme a una lógica que la torne aprehensible de manera configurada y sintetizada –

iluminando aquellas relaciones y determinaciones que se pretendían explorar o probar con la hipótesis” (Ynoub. 2014, p. 5).

Dicho tratamiento y análisis se basó en las variables expuestas en este trabajo de investigación, que en l@s alumn@s se trató de:

- la motivación autodeterminada: formada por la motivación intrínseca, integrada e identificada; y
- la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas: formada por la autonomía, competencia y relación con los demás.

Las variables mencionadas fueron analizadas cuantitativamente y agrupándolas de una determinada manera para lograr un mejor análisis.

El procesamiento de los datos se llevó a cabo a través de una planilla de cálculos Excel brindada por el proyecto de investigación internacional (UPM-UFLO) con los datos recolectados por cada investigador/a integrante del equipo de investigación.

2.6. Construcción de índices sumatorios de variables complejas

El tratamiento de datos estadístico fue de tipo cuantitativo. Se realizó una construcción de índices sumatorios para las variables, frecuencias porcentuales y absolutas, la media (promedio) y moda (valor que aparece con más frecuencia en un grupo de números). Asimismo, se analizó la muestra en forma general y por cuotas (sexo y curso).

A través de esta construcción de índices sumatorios para todas las variables, se elaboró un rango que permite relacionarlas, es decir, se transformaron los valores expresados en palabras de opinión, en valores numéricos que permitieron realizar tratamientos estadísticos.

- Se equipararon las respuestas con números en escala ordinal
- 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 deducir el valor correspondiente a cada variable para cada unidad de análisis tratada.

La escala de niveles para cada variable se conforma por los valores: muy bajo, bajo, medio, alto y muy alto, a los cuales se les otorgó un puntaje a partir de la construcción de un índice.

Los índices se presentan a continuación comenzando por mostrar la información recolectada de todos l@s alumn@s que fueron parte de la muestra con relación a las variables anteriormente mencionadas: satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y motivación autodeterminada.

2.6.1. Índice nivel de Satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en alumn@s

Se realizó la suma de los valores de las respuestas en el cuestionario referidas todas las dimensiones de esta variable para cada U.A. y, acorde al resultado se encuadran en los diferentes niveles de satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, en sus divisiones, que comprenden: autonomía, competencia y relación con los demás.

2.6.1.1. Nivel de Autonomía

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, en relación al resultado se encuadran en los diferentes niveles de autonomía. El valor de la variable *muy bajo* es el puntaje 4 y 5 que es el mínimo, el valor de la variable *bajo* le corresponde a los puntajes comprendidos entre 6 y 9, el *medio* entre 10 y 13, *alto* entre 14 y 17 y *muy alto* le corresponde el puntaje entre 18 y 20.

Dimensión	Valor	Puntaje	Sub-dimensión	Valores	Puntaje
Nivel de satisfacción de autonomía	Muy alto	18 a 20	- Nivel de acuerdo manifestado respecto si los ejercicios realizados se ajustan a sus intereses.	Totalmente de acuerdo	5
	Alto	14 a 17		De acuerdo	4
	Medio	10 a 13	- Nivel de acuerdo manifestado respecto a si la forma de realizar los ejercicios coincide perfectamente con la forma en que quieren hacerlos.	Indiferente	3
	Bajo	6 a 9		En desacuerdo	2
	Muy bajo	4-5	- Nivel de acuerdo manifestado respecto a si la forma de realizar los ejercicios responde a sus deseos	Totalmente en desacuerdo	1
			- Nivel de acuerdo manifestado respecto a tener la oportunidad de elegir cómo realizar los ejercicios		

2.6.1.2. Nivel de Competencia

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, en relación al resultado se encuadran en los diferentes niveles de competencia. El valor de la variable *muy bajo* es el puntaje 4 y 5 que es el mínimo, el valor de la variable *bajo* le corresponde a los puntajes comprendidos entre 6 y 9, el *medio* entre 10 y 13, *alto* entre 14 y 17 y *muy alto* le corresponde el puntaje entre 18 y 20.

Dimensión	Valor	Puntaje	Sub-dimensión	Valores	Puntaje
Nivel de satisfacción de competencia	Muy alto	18 a 20	- Nivel de acuerdo manifestado respecto realizan los ejercicios eficazmente	Totalmente de acuerdo	5
				De acuerdo	4
	Alto	14 a 17	- Nivel de acuerdo manifestado respecto a si sienten que el ejercicio es una actividad que hacen muy bien.	Indiferente	3
	Medio	10 a 13	- Nivel de acuerdo manifestado respecto si sienten que han tenido una gran progresión con relación al objetivo final que se han propuesto.	En desacuerdo	2
	Bajo	6 a 9			
	Muy bajo	4-5	- Nivel de acuerdo manifestado respecto si pueden cumplir con las exigencias de la clase	Totalmente en desacuerdo	1

2.6.1.3. Nivel de Relación con los demás

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, en relación al resultado se encuadran en los diferentes niveles de relación con los demás. El valor de la variable *muy bajo* es el puntaje 4 y 5 que es el mínimo, el valor de la variable *bajo* le corresponde a los puntajes comprendidos entre 6 y 9, el *medio* entre 10 y 13, *alto* entre 14 y 17 y *muy alto* le corresponde el puntaje entre 18 y 20.

Dimensión	Valor	Puntaje	Sub-dimensión	Valores	Puntaje
Nivel de satisfacción de la relación con l@s demás	Muy alto	18 a 20	<ul style="list-style-type: none"> Nivel de acuerdo manifestado respecto si se sienten muy cómod@s cuando hacen ejercicios con l@s demás compañer@s. 	Totalmente de acuerdo	5
	Alto	14 a 17		De acuerdo	4
	Medio	10 a 13	<ul style="list-style-type: none"> Nivel de acuerdo manifestado respecto si se relacionan de forma muy amistosa con el resto de sus compañer@s. 	Indiferente	3
	Bajo	6 a 9	<ul style="list-style-type: none"> Nivel de acuerdo manifestado respecto si se pueden comunicar abiertamente con sus compañer@s. 	En desacuerdo	2
	Muy bajo	4-5	<ul style="list-style-type: none"> Nivel de acuerdo manifestado respecto si se sienten muy cómod@s con l@s compañer@s. 	Totalmente en desacuerdo	1

2.6.2. Índice nivel de motivación autodeterminada en alumn@s

Se realizó la suma de los valores de las respuestas en el cuestionario referidas todas las dimensiones de esta variable para cada U.A. y, acorde al resultado se encuadran en los diferentes niveles de motivación autodeterminada, en sus divisiones, que comprenden: motivación intrínseca, integrada e identificada.

2.6.2.1. 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, en relación al resultado se encuadran en los diferentes niveles de motivación intrínseca. El valor de la variable *muy bajo* es el puntaje 4 y 5 que es el mínimo, el valor de la variable *bajo* le corresponde a los puntajes comprendidos entre 6 y 9, el *medio* entre 10 y 14, *alto* entre 15 y 18 y *muy alto* le corresponde el puntaje entre 19 y 20.

Dimensión	Valores	Puntaje	Sub - Dimensión	Valores	Puntaje
Nivel de Motivación intrínseca	Muy bajo	4 – 5	• Considera divertida a la educación física.	Totalmente de acuerdo	5
	Bajo	6 – 9	• Disfruta del aprendizaje de nuevas habilidades/técnicas.	De acuerdo	4
	Medio	10 – 14	• Considera a la educación física estimulante.	Indiferente	3
	Alto	15 – 18	• Siente satisfacción aprendiendo nuevas habilidades/técnicas.	En desacuerdo	2
	Muy alto	19 – 20		Totalmente en desacuerdo	1

2.6.2.2. Nivel de Motivación Integrada

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, en relación al resultado se encuadran en los diferentes niveles de motivación integrada. El valor de la variable *muy bajo* es el puntaje 4 y 5 que es el mínimo, el valor de la variable *bajo* le corresponde a los puntajes comprendidos entre 6 y 9, el *medio* entre 10 y 14, *alto* entre 15 y 18 y *muy alto* le corresponde el puntaje entre 19 y 20.

Dimensión	Valores	Puntaje	Sub - Dimensión	Valores	Puntaje
Nivel de motivación integrada	Muy bajo	4 – 5	-Coincide con su forma de vida. -Considera a la educación física parte de sí mismo. -Considera que la educación física es parte fundamental de lo que es. -La educación física coincide con sus valores.	Totalmente de acuerdo	5
	Bajo	6 – 9		De acuerdo	4
	Medio	10 – 14		Indiferente	3
	Alto	15 – 18		En desacuerdo	2
	Muy alto	19 – 20		Totalmente en desacuerdo	1

2.6.2.3. Nivel de Motivación Identificada

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, en relación al resultado se encuadran en los diferentes niveles de motivación identificada. El valor de la variable *muy bajo* es el puntaje 4 y 5 que es el mínimo, el valor de la variable *bajo* le corresponde a los puntajes comprendidos entre 6 y 9, el *medio* entre 10 y 14, *alto* entre 15 y 18 y *muy alto* le corresponde el puntaje entre 19 y 20.

Dimensión	Valores	Puntaje	Sub - Dimensión	Valores	Puntaje
Nivel de motivación identificada	Muy bajo	4 – 5	-Deseo de aprender habilidades deportivas.	Totalmente de acuerdo	5
	Bajo	6 – 9	- Importancia a realizarlo bien.	De acuerdo	4
	Medio	10 – 14		Indiferente	3
	Alto	15 – 18	-Deseo de mejorar en el deporte.	En desacuerdo	2
	Muy alto	19 – 20	-Posibilidad de aplicar las habilidades/técnicas en otras áreas de su vida.	Totalmente en desacuerdo	1

Tercera Parte: Análisis y conclusiones

3. Exposición de los datos (o resultados)

3.1. Exposición de resultados en alumn@s

En este apartado expondremos el comportamiento de las variables satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y motivación autodeterminada en l@s alumn@s de EF, junto con las dimensiones que las mismas incluyen y que aportan información a nuestra investigación, como son: la *autonomía, competencia y relación con los demás* (SNPB) y la *motivación intrínseca, integrada e identificada* (MA). Además, expondremos la frecuencia porcentual de la muestra total y el promedio general, de cada una de ellas.

A continuación, presentaremos el comportamiento cada una de las variables anteriormente mencionadas, para luego finalizar con las correlaciones entre ellas.

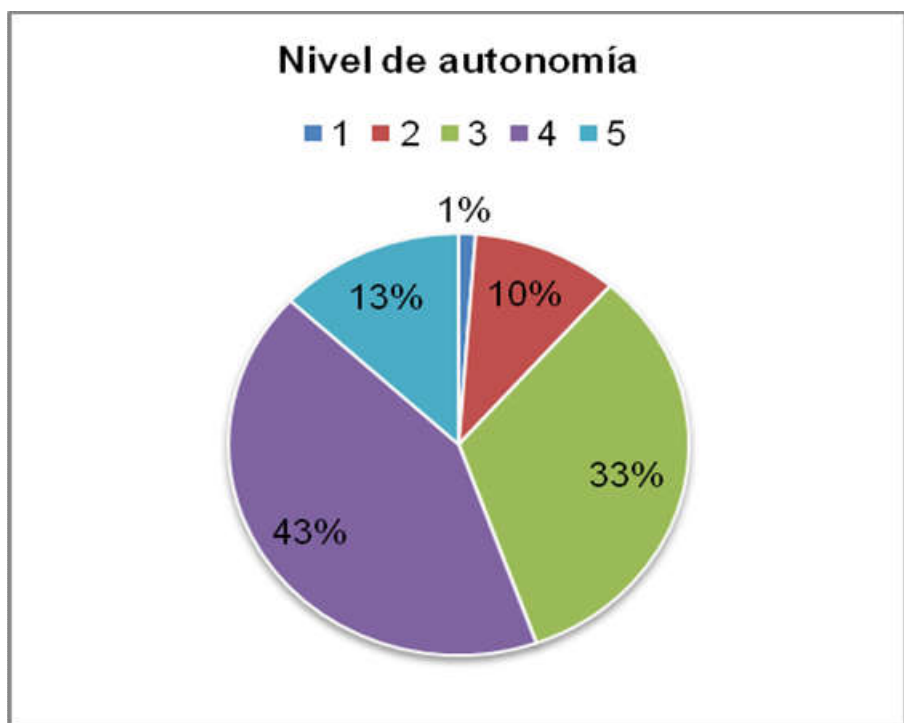
3.1.1. Variable: Satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en alumn@s (SNPB)

a) Dimensión 1: Autonomía

L@s estudiantes que participaron de la muestra, que en total fueron 2221, manifestaron los siguientes porcentajes en relación al nivel de autonomía. Un 1% aproximado del total de la muestra reconoció estar totalmente en desacuerdo (nivel muy bajo), un 10% aproximado demostró estar en desacuerdo (nivel bajo). Mientras que el 33% aproximado de la cantidad total de estudiantes se mostraron indiferentes (nivel medio), casi un 43% de acuerdo (nivel alto), y alrededor de un 13% señalaron estar totalmente de acuerdo (nivel muy alto). A continuación, se detallan los resultados obtenidos en la tabla n°1 y gráfico n° 1.

Tabla nº 1. Nivel de autonomía del grupo total				
Nº	Valores		Frecuencia absoluta	Frecuencia Porcentual
1	Muy bajo	Totalmente en desacuerdo	26	1,17%
2	Bajo	En desacuerdo	228	10,27%
3	Medio	Indiferente	735	33,09%
4	Alto	De acuerdo	942	42,41%
5	Muy alto	Totalmente de acuerdo	290	13,06%
TOTAL			2221	100,00%

Gráfico 1. Nivel de autonomía del grupo total



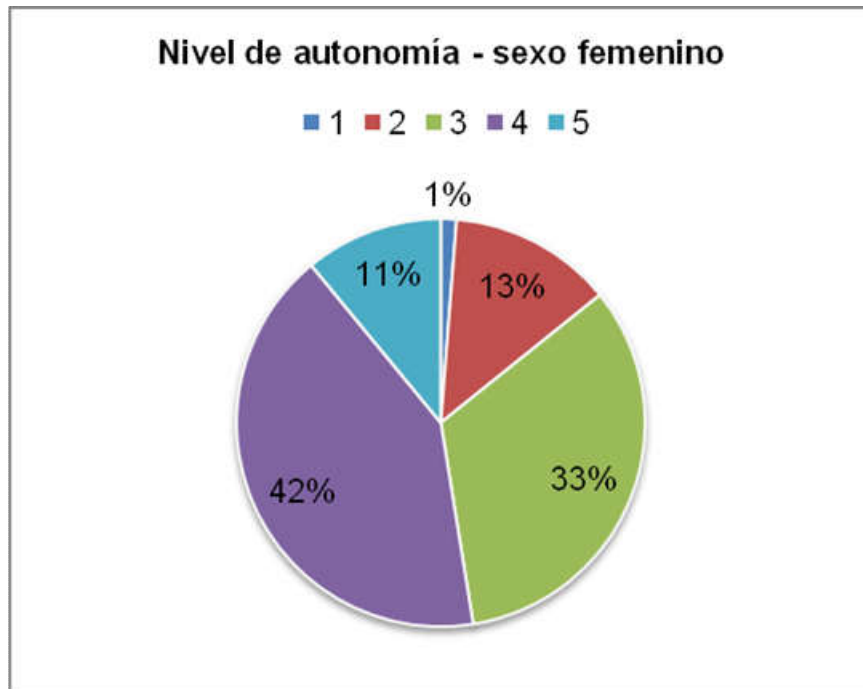
❖ **Autonomía según el sexo**

Sexo femenino

L@s estudiantes del sexo femenino que participaron de la muestra, que en total fueron 1224, manifestaron los siguientes porcentajes en relación al nivel de autonomía. Un 1% aproximado del total de la muestra reconoció estar totalmente en desacuerdo (nivel muy bajo), un 13% demostró estar en desacuerdo (nivel bajo). Mientras que el 33% se mostraron indiferentes (nivel medio), un 42% de acuerdo (nivel alto), y un 11% señalaron estar totalmente de acuerdo (nivel muy alto). A continuación, se detallan los resultados obtenidos en la tabla n°2 y gráfico n° 2.

Tabla n° 2. Nivel de autonomía en el sexo femenino				
N°	Valores		Frecuencia absoluta	Frecuencia Porcentual
1	Muy bajo	Totalmente en desacuerdo	15	1%
2	Bajo	En desacuerdo	159	13%
3	Medio	Indiferente	407	33%
4	Alto	De acuerdo	509	42%
5	Muy alto	Totalmente de acuerdo	134	11%
TOTAL			1224	100%

Gráfico 2. Nivel de autonomía en el sexo femenino

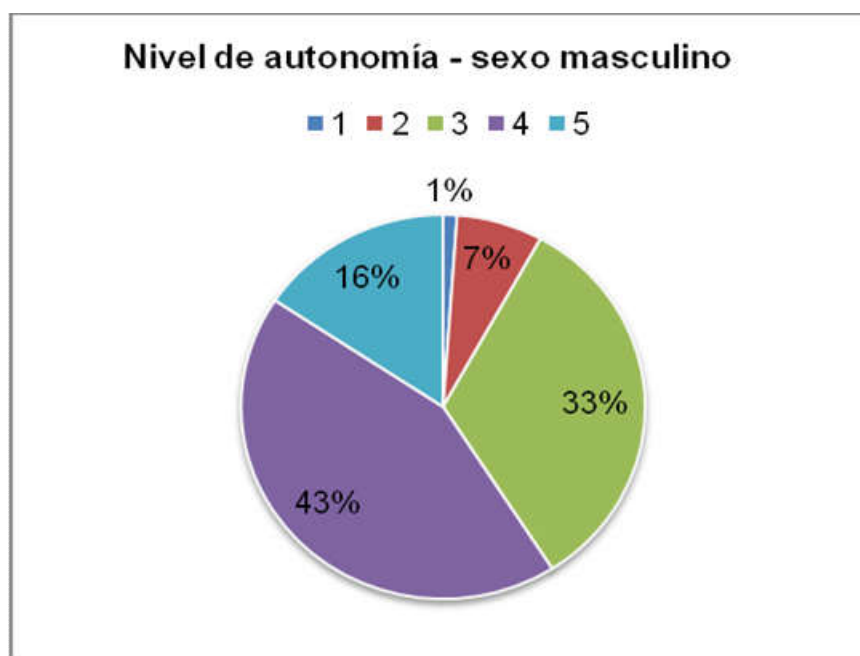


Sexo masculino

Los estudiantes del sexo masculino que participaron de la muestra, que en total fueron 997, manifestaron los siguientes porcentajes en relación al nivel de autonomía. Un 1% aproximado del total de la muestra reconoció estar totalmente en desacuerdo (nivel muy bajo), un 7% aproximado demostró estar en desacuerdo (nivel bajo). Mientras que casi el 33% se mostraron indiferentes (nivel medio), alrededor de un 43% de acuerdo (nivel alto), y un 16% aproximado señalaron estar totalmente de acuerdo (nivel muy alto). A continuación, se detallan los resultados obtenidos en la tabla n°3 y gráfico n° 3.

Tabla nº 3. Nivel de autonomía en el sexo masculino				
Nº	Valores		Frecuencia absoluta	Frecuencia Porcentual
1	Muy bajo	Totalmente en desacuerdo	11	1,10%
2	Bajo	En desacuerdo	69	6,92%
3	Medio	Indiferente	328	32,90%
4	Alto	De acuerdo	433	43,43%
5	Muy alto	Totalmente de acuerdo	156	15,65%
TOTAL			997	100,00%

Gráfico 3. Nivel de autonomía en el sexo masculino



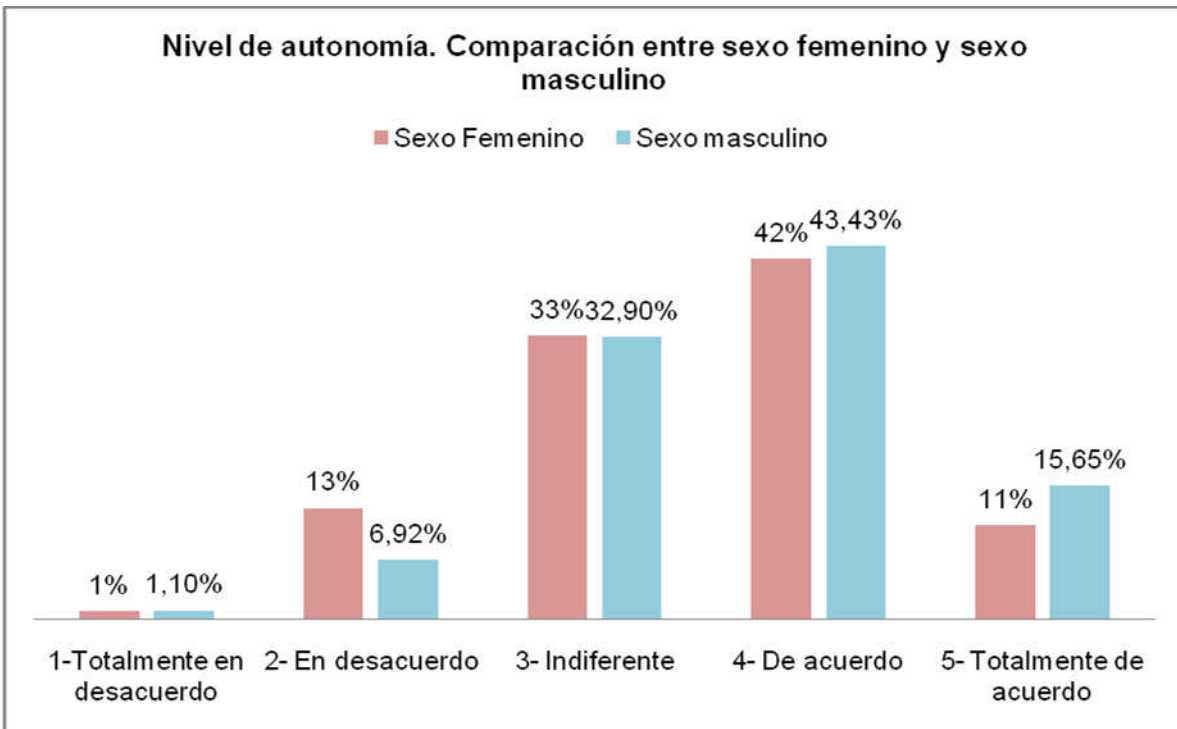
❖ Comparación entre sexo femenino y sexo masculino

En relación al análisis de la tabla n°4 y en el gráfico 4, la distribución de frecuencias de respuestas en los ítems que indagan la satisfacción de la necesidad de autonomía en alumn@s, demuestra su mayor porcentaje en las categorías media (indiferente) y alta (de acuerdo) de la escala.

En cuanto a la comparación entre los valores del sexo femenino y sexo masculino, notamos una pequeña diferencia no significativa entre ambos en los valores de nivel de acuerdo, siendo estos más elevados en los hombres, con lo cual podemos deducir que los estudiantes del sexo masculino sienten mayor autonomía en las clases de educación física que las mujeres.

Tabla n°4. Comparación entre sexo femenino y sexo masculino						
N°	Valores		Sexo Femenino		Sexo masculino	
			Frecuencia Porcentual		Frecuencia Porcentual	
1	Muy bajo	Totalmente en desacuerdo	15	1%	11	1,10%
2	Bajo	En desacuerdo	159	13%	69	6,92%
3	Medio	Indiferente	407	33%	328	32,90%
4	Alto	De acuerdo	509	42%	433	43,43%
5	Muy alto	Totalmente de acuerdo	134	11%	156	15,65%
TOTAL			1224	100%	997	100%

Gráfico 4. Comparación entre sexo femenino y sexo masculino

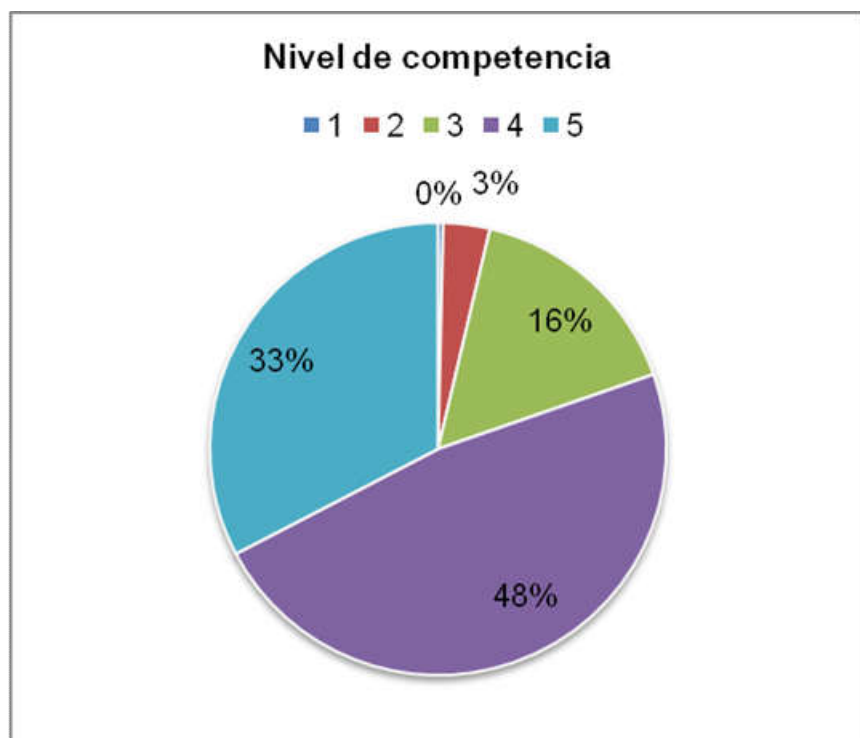


b) Dimensión 2: Competencia

L@s estudiantes que participaron de la muestra, manifestaron los siguientes porcentajes en relación al nivel de competencia. Un 0,36% del total de la muestra reconoció estar totalmente en desacuerdo (nivel muy bajo), un 3% aproximado demostró estar en desacuerdo (nivel bajo). Mientras que el 16% aproximado de la cantidad total de estudiantes se mostraron indiferentes (nivel medio), casi un 48% de acuerdo (nivel alto), y alrededor de un 33% señalaron estar totalmente de acuerdo (nivel muy alto). A continuación, se detallan los resultados obtenidos en la tabla n°5 y gráfico n° 5.

Tabla nº 5. Nivel de competencia del grupo total				
Nº	Valores		Frecuencia absoluta	Frecuencia Porcentual
1	Muy bajo	Totalmente en desacuerdo	8	0,36%
2	Bajo	En desacuerdo	73	3,29%
3	Medio	Indiferente	355	15,98%
4	Alto	De acuerdo	1059	47,68%
5	Muy alto	Totalmente de acuerdo	726	32,69%
TOTAL			2221	100,00%

Gráfico 5. Nivel de competencia del grupo total



❖ Competencia según el sexo

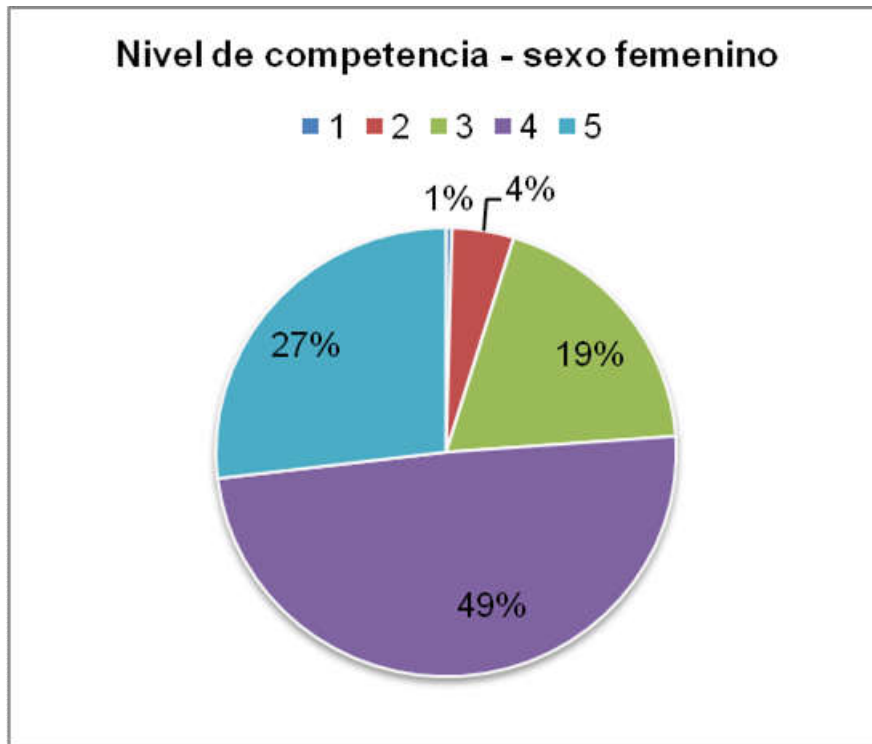
Sexo femenino

Los estudiantes del sexo femenino que participaron de la muestra, que en total fueron 1224, manifestaron los siguientes porcentajes en relación al nivel de competencia. Un 0,41% del total de la muestra reconoció estar totalmente en desacuerdo (nivel muy bajo), un 4% aproximado demostró estar en desacuerdo (nivel bajo). Mientras que alrededor de un 19% se mostraron indiferentes (nivel medio), un 49% aproximado de acuerdo (nivel alto), y casi un 27% señalaron estar totalmente de acuerdo (nivel muy alto).

A continuación, se detallan los resultados obtenidos en la tabla nº6 y gráfico 6.

Tabla nº 6. Nivel de competencia en el sexo femenino				
Nº	Valores		Frecuencia absoluta	Frecuencia Porcentual
1	Muy bajo	Totalmente en desacuerdo	5	0,41%
2	Bajo	En desacuerdo	53	4,33%
3	Medio	Indiferente	234	19,12%
4	Alto	De acuerdo	603	49,26%
5	Muy alto	Totalmente de acuerdo	329	26,88%
TOTAL			1224	100,00%

Gráfico 6. Nivel de competencia en el sexo femenino

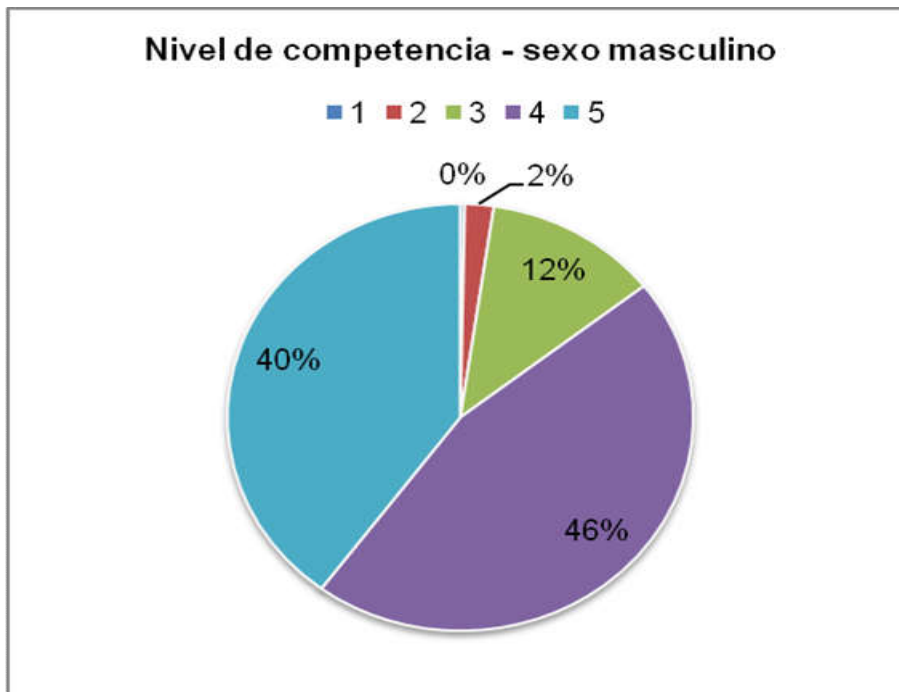


Sexo masculino

Los estudiantes del sexo masculino que participaron de la muestra, que en total fueron 997, manifestaron los siguientes porcentajes en relación al nivel de competencia. Un 0,30% del total de la muestra reconoció estar totalmente en desacuerdo (nivel muy bajo), un 2% aproximado demostró estar en desacuerdo (nivel bajo). Mientras que alrededor del 12% se mostraron indiferentes (nivel medio), casi un 46% de acuerdo (nivel alto), y un 40% aproximado señalaron estar totalmente de acuerdo (nivel muy alto). A continuación, se detallan los resultados obtenidos en la tabla n°7 y gráfico 7.

Tabla nº 7. Nivel de competencia en el sexo masculino				
Nº	Valores		Frecuencia absoluta	Frecuencia Porcentual
1	Muy bajo	Totalmente en desacuerdo	3	0,30%
2	Bajo	En desacuerdo	20	2,01%
3	Medio	Indiferente	121	12,14%
4	Alto	De acuerdo	456	45,74%
5	Muy alto	Totalmente de acuerdo	397	39,82%
TOTAL			997	100,00%

Gráfico 7. Nivel de competencia en el sexo masculino



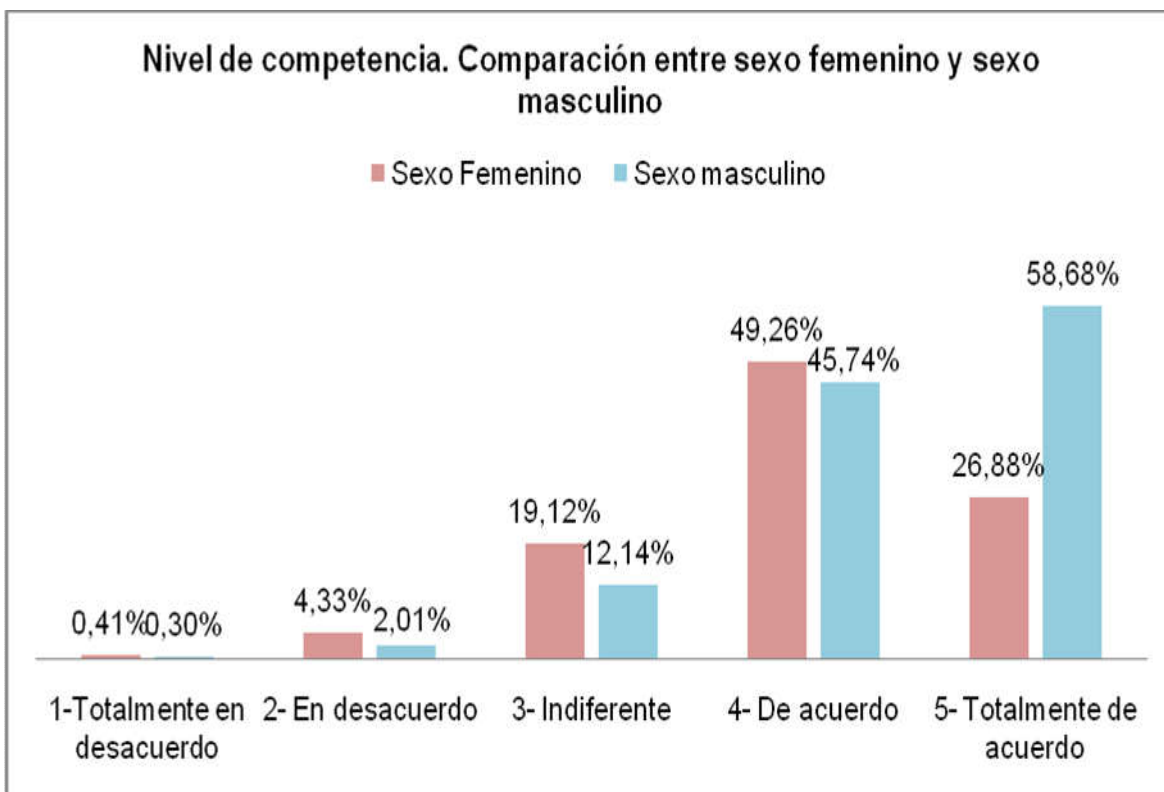
❖ **Comparación entre sexo femenino y sexo masculino**

En relación al análisis de la tabla nº8 y en el gráfico 8, la distribución de frecuencias de respuestas en los ítems que indagan la satisfacción de la necesidad de competencia en alumn@s, demuestra su mayor porcentaje en las categorías alta (de acuerdo) y muy alta (totalmente de acuerdo) de la escala.

En cuanto a la comparación entre los valores del sexo femenino y sexo masculino, notamos una diferencia significativa entre ambos en los valores de nivel totalmente de acuerdo, siendo estos más elevados en los hombres con un 39,82% sobre 26,88% en mujeres, con lo cual podemos deducir que los estudiantes del sexo masculino sienten mayor competencia en las clases de educación física.

Tabla nº8. Comparación entre sexo femenino y sexo masculino						
N°	Valores		Sexo Femenino		Sexo masculino	
			Frecuencia Porcentual		Frecuencia Porcentual	
1	Muy bajo	Totalmente en desacuerdo	5	0,41%	3	0,30%
2	Bajo	En desacuerdo	53	4,33%	20	2,01%
3	Medio	Indiferente	234	19,12%	121	12,14%
4	Alto	De acuerdo	603	49,26%	456	45,74%
5	Muy alto	Totalmente de acuerdo	329	26,88%	397	39,82%
TOTAL			1224	100%	997	100%

Gráfico 8. Comparación entre sexo femenino y sexo masculino

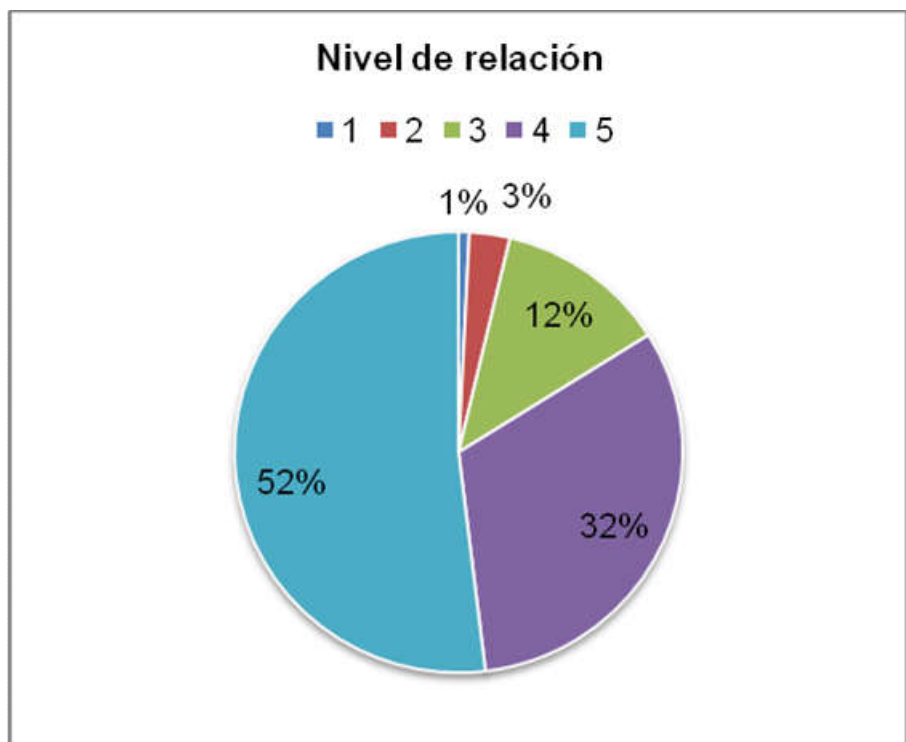


c) Dimensión 3: Relación con los demás

L@s estudiantes que participaron de la muestra, manifestaron los siguientes porcentajes en relación al nivel de relación con los demás. Casi un 1% del total de la muestra reconoció estar totalmente en desacuerdo (nivel muy bajo), un 3% aproximado demostró estar en desacuerdo (nivel bajo). Mientras que el 12% aproximado de la cantidad total de estudiantes se mostraron indiferentes (nivel medio), un 32,01% de acuerdo (nivel alto), y alrededor de un 52% señalaron estar totalmente de acuerdo (nivel muy alto). A continuación, se detallan los resultados obtenidos en la tabla n°9 y gráfico n° 9.

Tabla nº 9. Nivel de relación del grupo total				
Nº	Valores		Frecuencia absoluta	Frecuencia Porcentual
1	Muy bajo	Totalmente en desacuerdo	17	0,77%
2	Bajo	En desacuerdo	65	2,93%
3	Medio	Indiferente	275	12,38%
4	Alto	De acuerdo	711	32,01%
5	Muy alto	Totalmente de acuerdo	1153	51,91%
TOTAL			2221	100,00%

Gráfico 9. Nivel de relación del grupo total



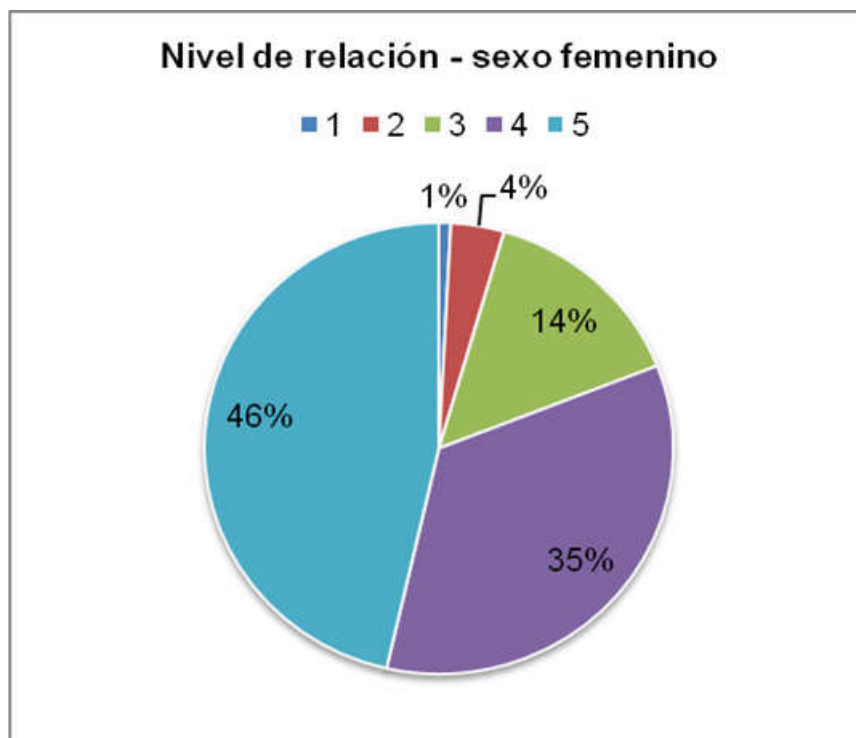
❖ **Relación con los demás según el sexo**

Sexo femenino

Los estudiantes del sexo femenino que participaron de la muestra, que en total fueron 1224, manifestaron los siguientes porcentajes en relación al nivel de relación con los demás. Un 0,82% del total de la muestra reconoció estar totalmente en desacuerdo (nivel muy bajo), un 4% aproximado demostró estar en desacuerdo (nivel bajo). Mientras que alrededor de un 15% se mostraron indiferentes (nivel medio), casi un 35% de acuerdo (nivel alto), y un 46% aproximado señalaron estar totalmente de acuerdo (nivel muy alto). A continuación, se detallan los resultados obtenidos en la tabla n°10 y gráfico n° 10.

Tabla n° 10. Nivel de relación con los demás en el sexo femenino				
N°	Valores		Frecuencia absoluta	Frecuencia Porcentual
1	Muy bajo	Totalmente en desacuerdo	10	0,82%
2	Bajo	En desacuerdo	45	3,68%
3	Medio	Indiferente	178	14,54%
4	Alto	De acuerdo	423	34,56%
5	Muy alto	Totalmente de acuerdo	568	46,41%
TOTAL			1224	100,00%

Gráfico 10. Nivel de relación con los demás en el sexo femenino

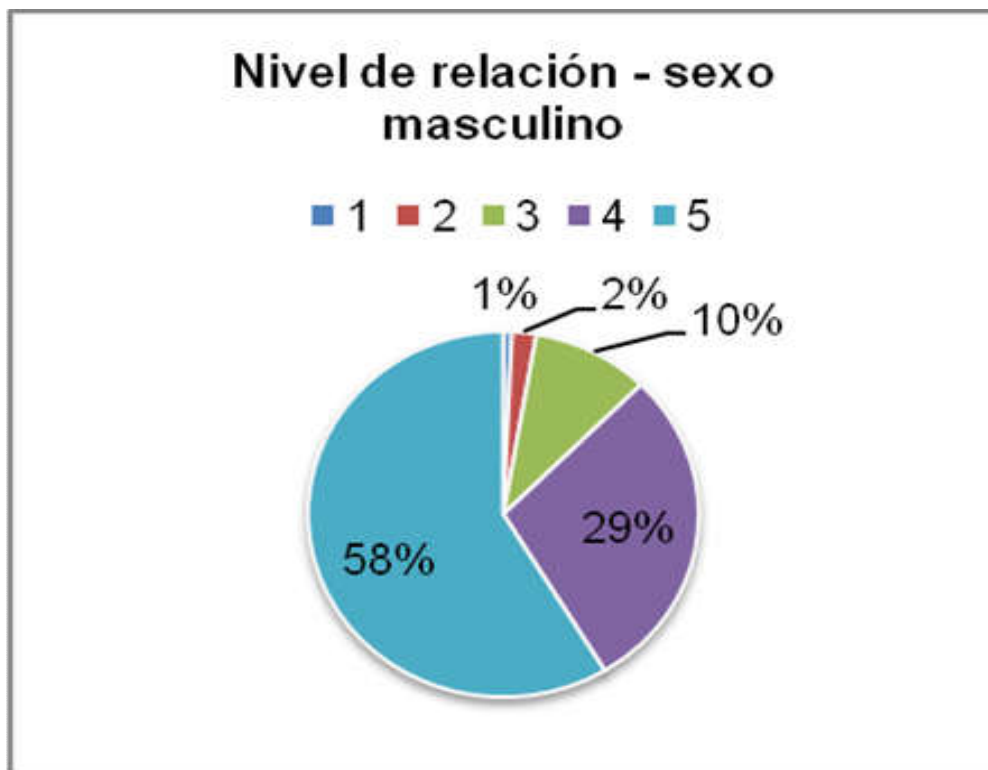


Sexo masculino

Los estudiantes del sexo masculino que participaron de la muestra, que en total fueron 997, manifestaron los siguientes porcentajes en relación al nivel de relación. Un 0,70% del total de la muestra reconoció estar totalmente en desacuerdo (nivel muy bajo), un 2% aproximado demostró estar en desacuerdo (nivel bajo). Mientras que alrededor del 10% se mostraron indiferentes (nivel medio), casi un 29% de acuerdo (nivel alto), y un 58% aproximado señalaron estar totalmente de acuerdo (nivel muy alto). A continuación, se detallan los resultados obtenidos en la tabla n°11 y gráfico 11.

Tabla n° 11. Nivel de relación con los demás en el sexo masculino				
N°	Valores		Frecuencia absoluta	Frecuencia Porcentual
1	Muy bajo	Totalmente en desacuerdo	7	0,70%
2	Bajo	En desacuerdo	20	2,01%
3	Medio	Indiferente	97	9,73%
4	Alto	De acuerdo	288	28,89%
5	Muy alto	Totalmente de acuerdo	585	58,68%
TOTAL			997	100,00%

Gráfico 11. Nivel de relación con los demás en el sexo masculino



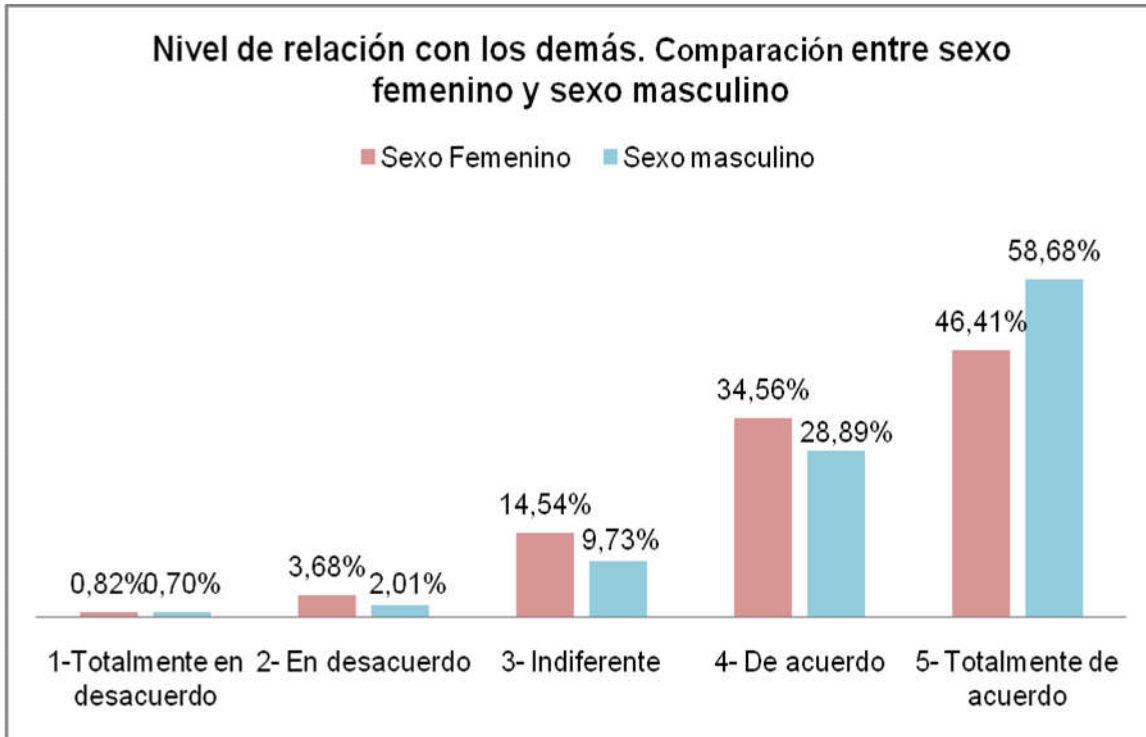
❖ Comparación entre sexo femenino y sexo masculino

En relación al análisis de la tabla n°12 y en el gráfico 12, la distribución de frecuencias de respuestas en los ítems que indagan la satisfacción de la necesidad de relación con los demás en alumn@s, demuestra su mayor porcentaje en las categorías alta (de acuerdo) y muy alta (totalmente de acuerdo) de la escala.

En cuanto a la comparación entre los valores del sexo femenino y sexo masculino, notamos una diferencia significativa entre ambos en los valores de nivel totalmente de acuerdo, siendo estos más elevados en los hombres con un 58,68% sobre 46,41% en mujeres. De acuerdo a los resultados obtenidos, podemos decir que los estudiantes del sexo masculino poseen altos niveles de satisfacción de “relación con los demás” en las clases de EF.

Tabla n°12. Comparación entre sexo femenino y sexo masculino						
N°	Valores		Sexo Femenino		Sexo masculino	
			Frecuencia Porcentual		Frecuencia Porcentual	
1	Muy bajo	Totalmente en desacuerdo	10	0,82%	7	0,70%
2	Bajo	En desacuerdo	45	3,68%	20	2,01%
3	Medio	Indiferente	178	14,54%	97	9,73%
4	Alto	De acuerdo	423	34,56%	288	28,89%
5	Muy alto	Totalmente de acuerdo	568	46,41%	585	58,68%
TOTAL			1224	100%	997	100%

Gráfico n° 12. Comparación entre sexo femenino y sexo masculino



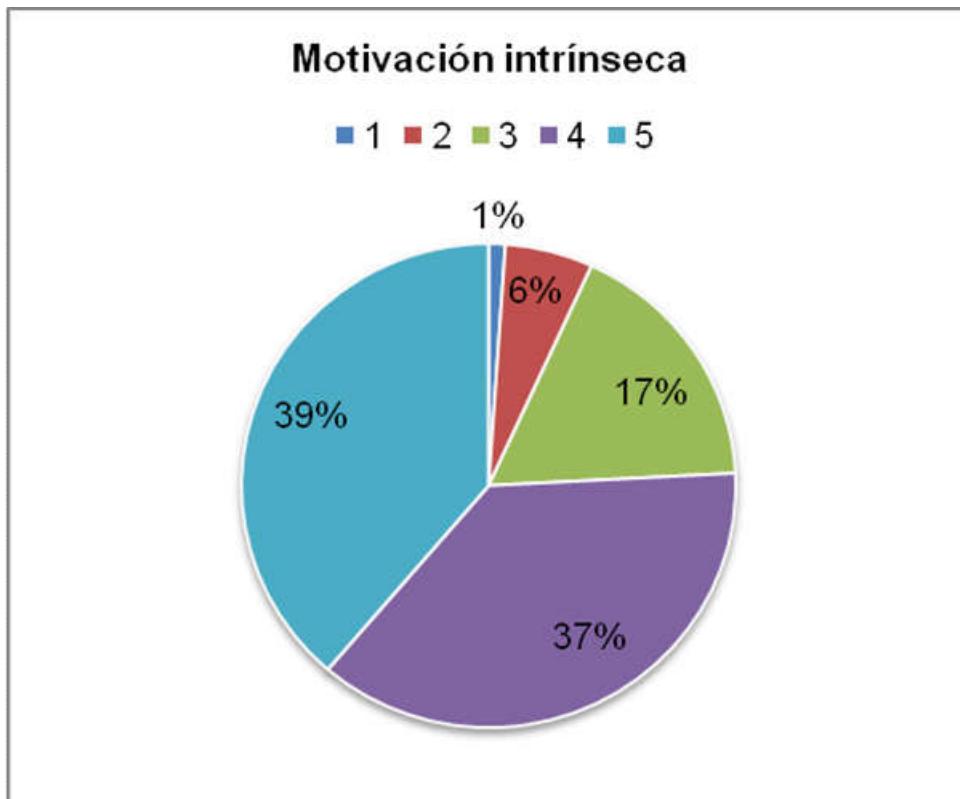
3.1.2. Variable: Motivación Autodeterminada

a) Dimensión 1: Motivación Intrínseca

Los estudiantes que participaron de la muestra, manifestaron los siguientes porcentajes en relación al nivel de motivación intrínseca. Un 1% aproximado del total de la muestra reconoció estar totalmente en desacuerdo (nivel muy bajo), un 6% aproximado demostró estar en desacuerdo (nivel bajo). Mientras que el 17,33% de la cantidad total de estudiantes se mostraron indiferentes (nivel medio), un 37,10% de acuerdo (nivel alto), y alrededor de un 39% señalaron estar totalmente de acuerdo (nivel muy alto). A continuación, se detallan los resultados obtenidos en la tabla n°13 y gráfico n°13.

Tabla nº 13. Nivel de motivación Intrínseca del grupo total				
Nº	Valores		Frecuencia absoluta	Frecuencia Porcentual
1	Muy bajo	Totalmente en desacuerdo	24	1,08%
2	Bajo	En desacuerdo	128	5,76%
3	Medio	Indiferente	385	17,33%
4	Alto	De acuerdo	824	37,10%
5	Muy alto	Totalmente de acuerdo	860	38,72%
TOTAL			2221	100,00%

Gráfico 13. Nivel de motivación intrínseca del grupo total



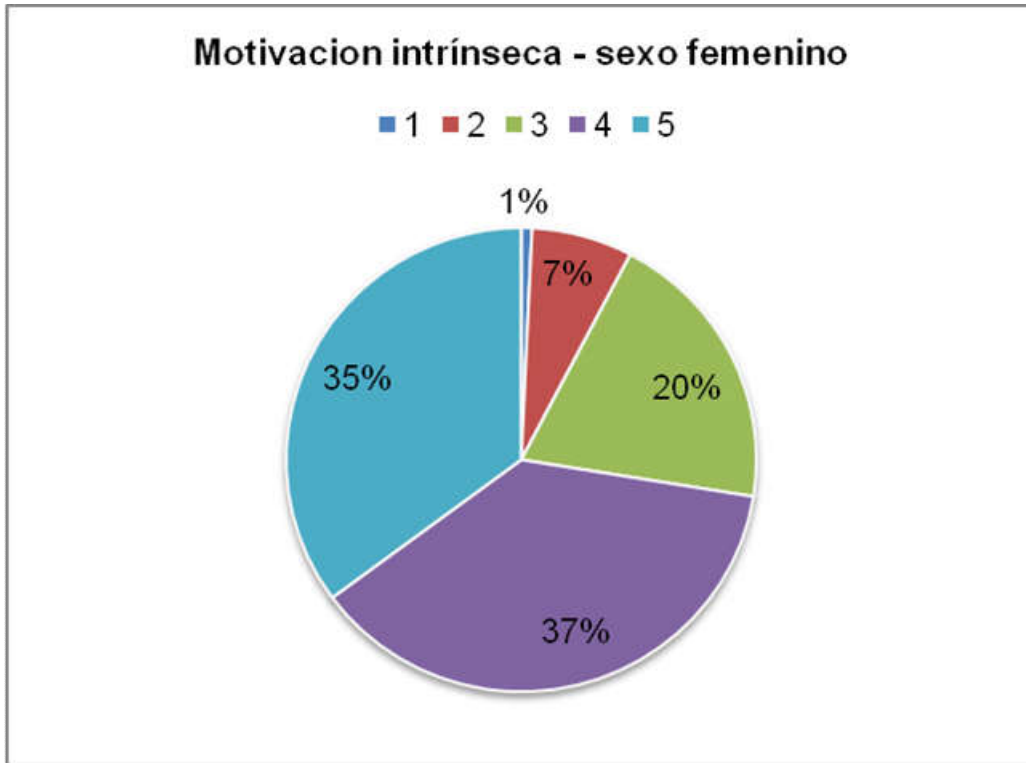
❖ Motivación intrínseca según el sexo

Sexo Femenino

Los estudiantes del sexo femenino que participaron de la muestra, manifestaron los siguientes porcentajes en relación al nivel de motivación intrínseca. Un 1% aproximado del total de la muestra reconoció estar totalmente en desacuerdo (nivel muy bajo), un 7% aproximado demostró estar en desacuerdo (nivel bajo). Mientras que el 20% de la cantidad total de estudiantes se mostraron indiferentes (nivel medio), un 37% de acuerdo (nivel alto), y alrededor de un 35% señalaron estar totalmente de acuerdo (nivel muy alto). A continuación, se detallan los resultados obtenidos en la tabla n°14 y gráfico n°14.

Tabla n° 14. Nivel de motivación intrínseca del sexo femenino				
N°	Valores		Frecuencia absoluta	Frecuencia Porcentual
1	Muy bajo	Totalmente en desacuerdo	9	0,74%
2	Bajo	En desacuerdo	85	6,94%
3	Medio	Indiferente	243	19,85%
4	Alto	De acuerdo	457	37,34%
5	Muy alto	Totalmente de acuerdo	430	35,13%
TOTAL			1224	100,00%

Gráfico 14. Nivel de motivación intrínseca del sexo femenino

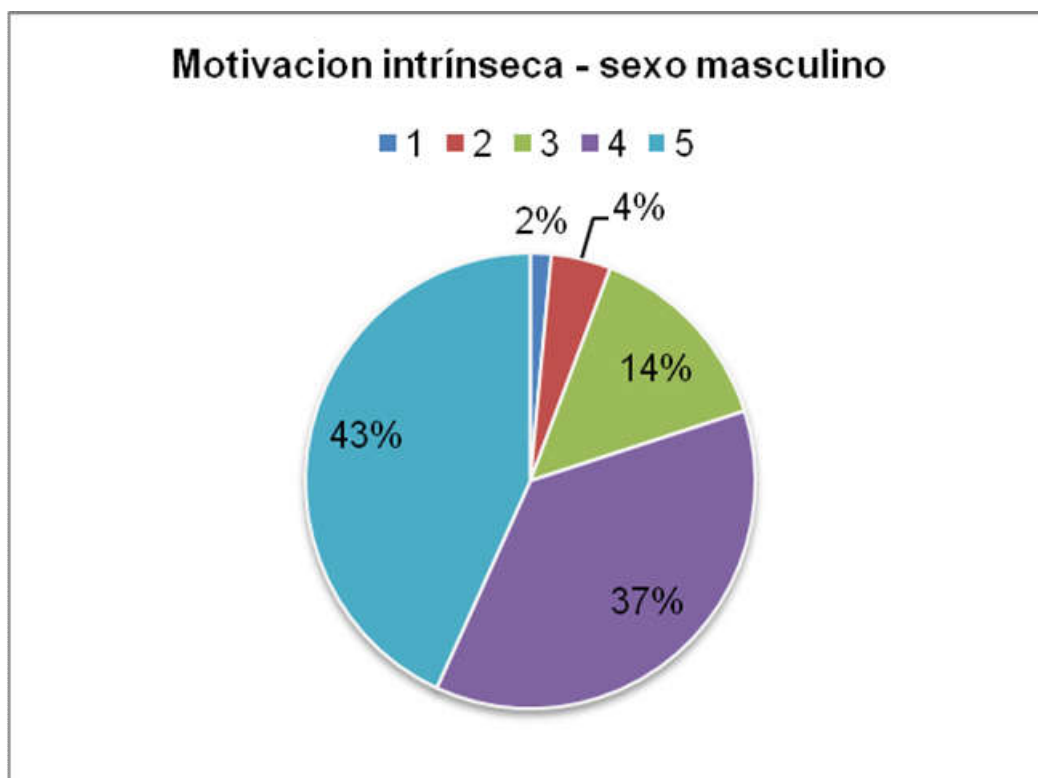


Sexo masculino

Los estudiantes del sexo masculino que participaron de la muestra, que en total fueron 997, manifestaron los siguientes porcentajes en relación al nivel de motivación intrínseca. Un 1,50% del total de la muestra reconoció estar totalmente en desacuerdo (nivel muy bajo), un 4% aproximado demostró estar en desacuerdo (nivel bajo). Mientras que alrededor del 14% se mostraron indiferentes (nivel medio), casi un 37% de acuerdo (nivel alto), y un 43% aproximado señalaron estar totalmente de acuerdo (nivel muy alto). A continuación, se detallan los resultados obtenidos en la tabla n°15 y gráfico n°15.

Tabla nº 15. Nivel de motivación intrínseca. en el sexo masculino				
Nº	Valores		Frecuencia absoluta	Frecuencia Porcentual
1	Muy bajo	Totalmente en desacuerdo	15	1,50%
2	Bajo	En desacuerdo	43	4,31%
3	Medio	Indiferente	142	14,24%
4	Alto	De acuerdo	367	36,81%
5	Muy alto	Totalmente de acuerdo	430	43,13%
TOTAL			997	100,00%

Gráfico 15. Nivel de motivación intrínseca en el sexo masculino



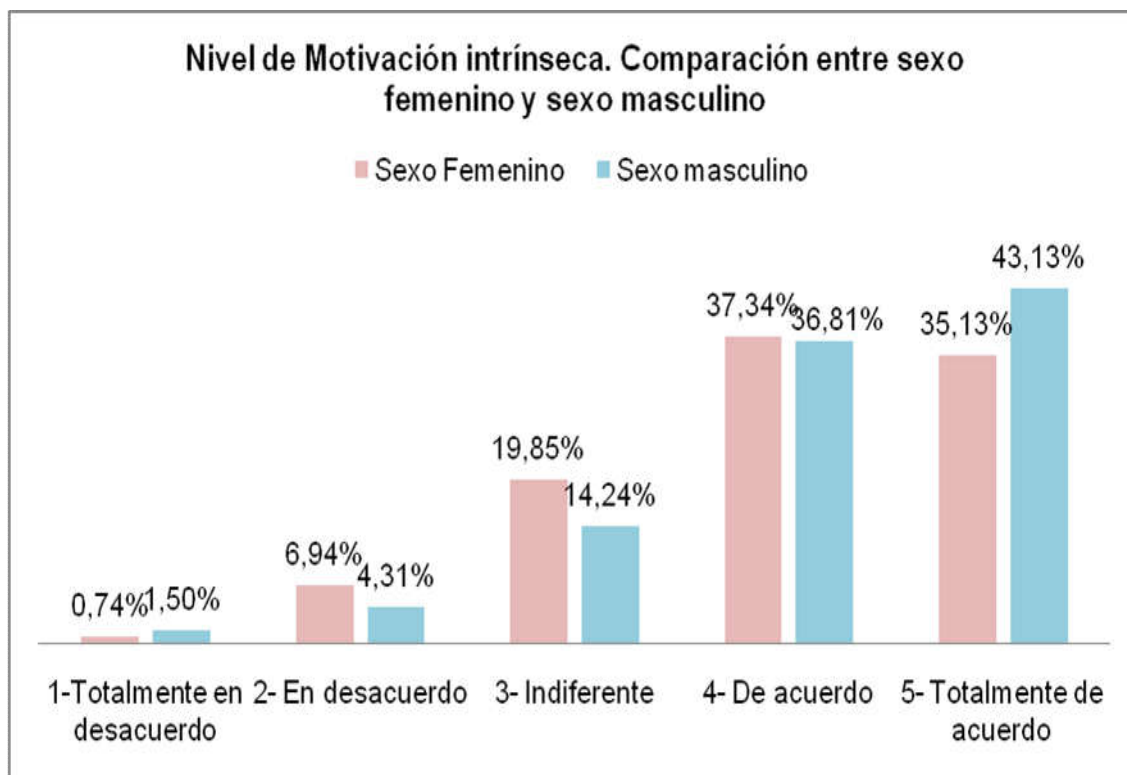
❖ **Comparación entre sexo femenino y sexo masculino**

En relación al análisis de la tabla n°16 y en el gráfico 16, la distribución de frecuencias de respuestas en los ítems que indagan la motivación intrínseca en alumn@s, demuestra su mayor porcentaje en las categorías alta (de acuerdo) y muy alta (totalmente de acuerdo) de la escala.

En cuanto a la comparación entre los valores del sexo femenino y sexo masculino, notamos una diferencia significativa entre ambos en los valores de nivel totalmente de acuerdo, siendo estos más elevados en los hombres con un 43,13% sobre 35,13% en mujeres, con lo cual podemos deducir que los estudiantes del sexo masculino sienten mayor motivación intrínseca en las clases de EF.

Tabla n°16. Comparación entre sexo femenino y sexo masculino						
N°	Valores		Sexo Femenino		Sexo masculino	
			Frecuencia Porcentual		Frecuencia Porcentual	
1	Muy bajo	Totalmente en desacuerdo	9	0,74%	15	1,50%
2	Bajo	En desacuerdo	85	6,94%	43	4,31%
3	Medio	Indiferente	243	19,85%	142	14,24%
4	Alto	De acuerdo	457	37,34%	367	36,81%
5	Muy alto	Totalmente de acuerdo	430	35,13%	430	43,13%
TOTAL			1224	100%	997	100%

Gráfico 16. Comparación entre sexo femenino y sexo masculino

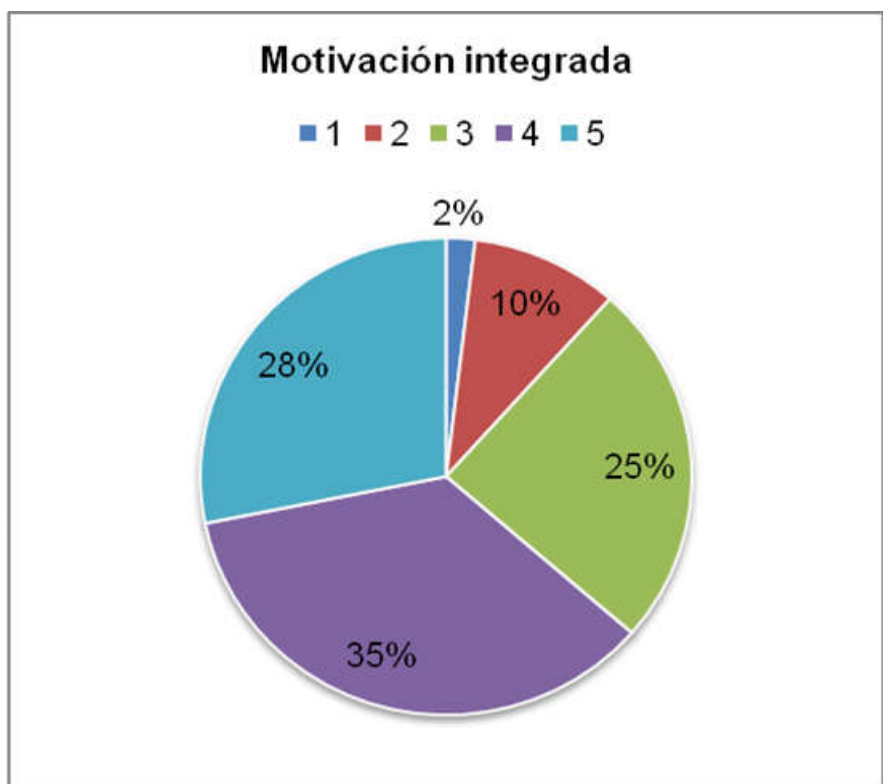


b) Dimensión 2: Motivación integrada

L@s estudiantes que participaron de la muestra, manifestaron los siguientes porcentajes en relación al nivel de motivación integrada. Un 2% aproximado del total de la muestra reconoció estar totalmente en desacuerdo (nivel muy bajo), un 10% aproximado demostró estar en desacuerdo (nivel bajo). Mientras que el 25% de la cantidad total de estudiantes se mostraron indiferentes (nivel medio), un 35% de acuerdo (nivel alto), y alrededor de un 28% señalaron estar totalmente de acuerdo (nivel muy alto). A continuación, se detallan los resultados obtenidos en la tabla n°17 y gráfico n° 17.

Tabla nº 17. Nivel de motivación integrada del grupo total				
Nº	Valores		Frecuencia absoluta	Frecuencia Porcentual
1	Muy bajo	Totalmente en desacuerdo	42	1,89%
2	Bajo	En desacuerdo	216	9,73%
3	Medio	Indiferente	550	24,76%
4	Alto	De acuerdo	788	35,48%
5	Muy alto	Totalmente de acuerdo	625	28,14%
TOTAL			2221	100,00%

Gráfico 17. Nivel de motivación integrada del grupo total



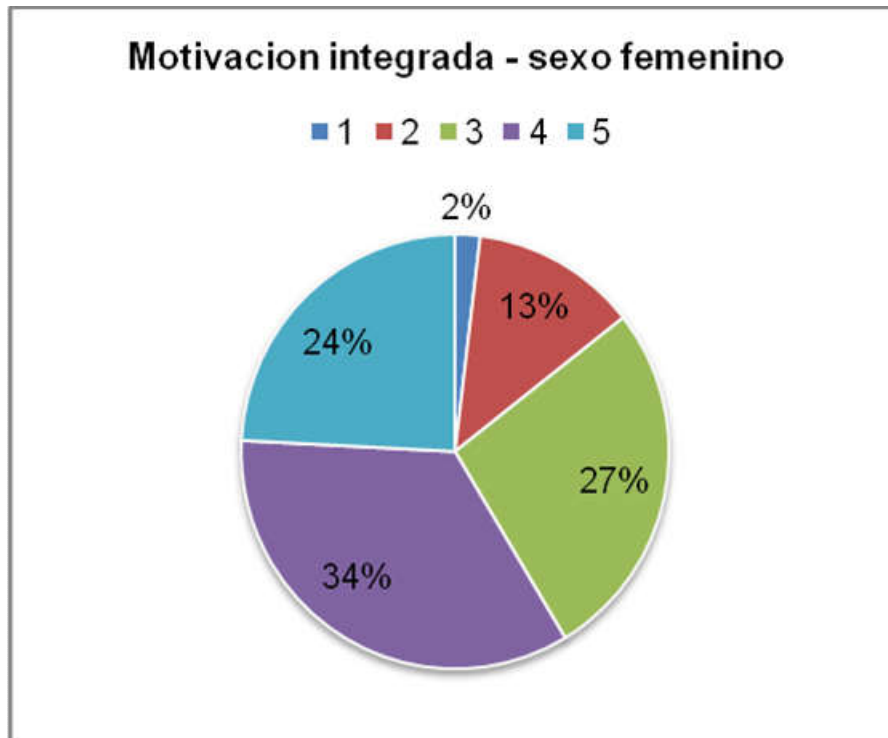
❖ Motivación integrada según el sexo

Sexo femenino

Los estudiantes del sexo femenino que participaron de la muestra, manifestaron los siguientes porcentajes en relación al nivel de motivación integrada. Un 2% aproximado del total de la muestra reconoció estar totalmente en desacuerdo (nivel muy bajo), un 12% aproximado demostró estar en desacuerdo (nivel bajo). Mientras que el 27,04% de la cantidad total de estudiantes se mostraron indiferentes (nivel medio), un 34% de acuerdo (nivel alto), y alrededor de un 24% señalaron estar totalmente de acuerdo (nivel muy alto). A continuación, se detallan los resultados obtenidos en la tabla n°18 y gráfico n° 18.

Tabla n° 18. Nivel de motivación integrada del sexo femenino				
N°	Valores		Frecuencia absoluta	Frecuencia Porcentual
1	Muy bajo	Totalmente en desacuerdo	23	1,88%
2	Bajo	En desacuerdo	153	12,50%
3	Medio	Indiferente	331	27,04%
4	Alto	De acuerdo	421	34,40%
5	Muy alto	Totalmente de acuerdo	296	24,18%
TOTAL			1224	100,00%

Gráfico 18. Nivel de motivación integrada del sexo femenino



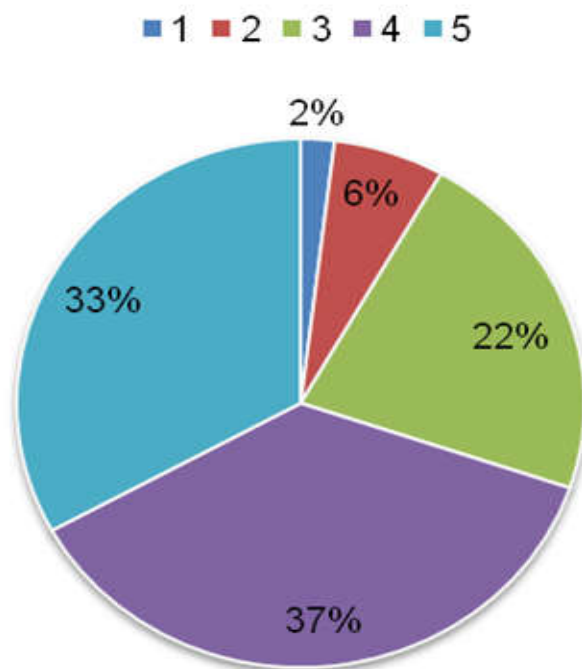
Sexo masculino

Los estudiantes del sexo masculino que participaron de la muestra, que en total fueron 997, manifestaron los siguientes porcentajes en relación al nivel de motivación integrada. Un 2% aproximado del total de la muestra reconoció estar totalmente en desacuerdo (nivel muy bajo), un 6,32% demostró estar en desacuerdo (nivel bajo). Mientras que casi un 22% se mostraron indiferentes (nivel medio), alrededor de un 37% de acuerdo (nivel alto), y un 33% señalaron estar totalmente de acuerdo (nivel muy alto). A continuación, se detallan los resultados obtenidos en la tabla n°19 y gráfico 19.

Tabla nº 19. Nivel de motivación integrada en el sexo masculino				
Nº	Valores		Frecuencia absoluta	Frecuencia Porcentual
1	Muy bajo	Totalmente en desacuerdo	19	1,91%
2	Bajo	En desacuerdo	63	6,32%
3	Medio	Indiferente	219	21,97%
4	Alto	De acuerdo	367	36,81%
5	Muy alto	Totalmente de acuerdo	329	33,00%
TOTAL			997	100,00%

Gráfico 19. Nivel de motivación integrada en el sexo masculino

Motivacion integrada - sexo masculino



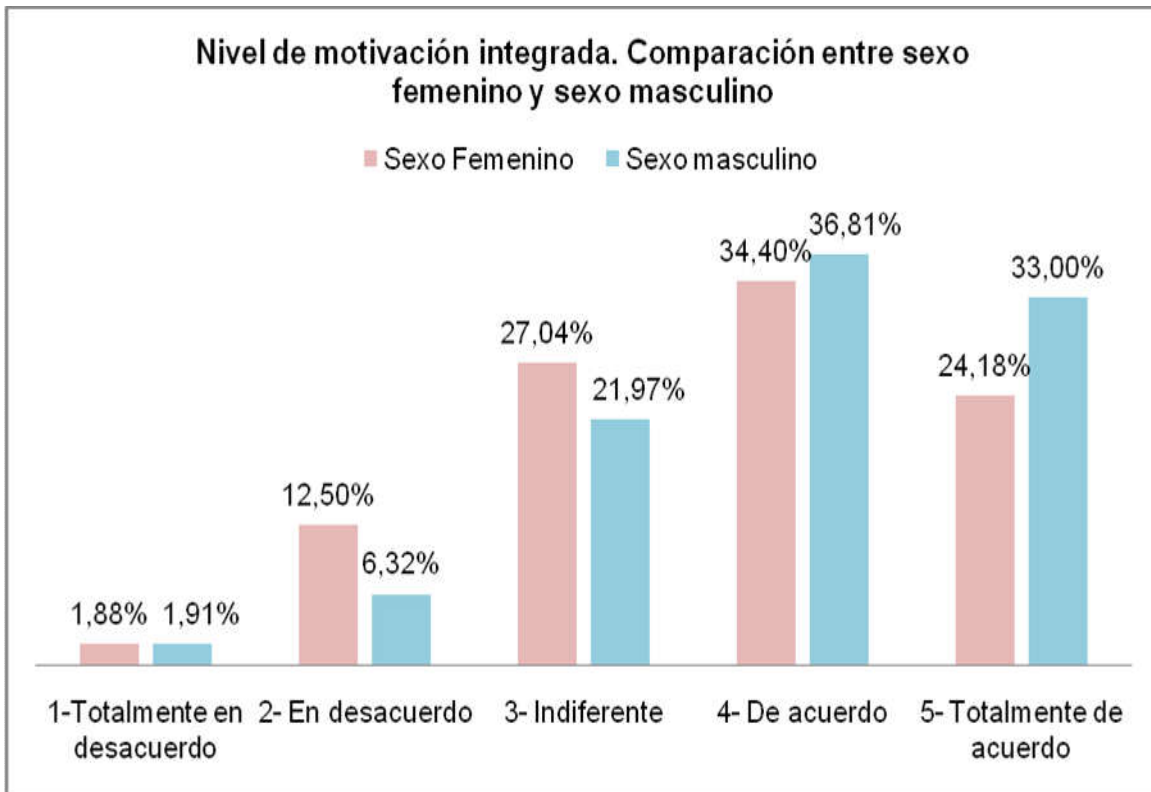
❖ Comparación entre sexo femenino y sexo masculino

En relación al análisis de la tabla n°20 y en el gráfico 20, la distribución de frecuencias de respuestas en los ítems que indagan la motivación integrada en alumn@s, demuestra su mayor porcentaje en la categoría alta (de acuerdo). En mujeres, el mayor porcentaje también se demuestra en la categoría medio (indiferente) y en hombres en la categoría muy alta (totalmente de acuerdo) de la escala.

En cuanto a la comparación entre los valores del sexo femenino y sexo masculino, notamos una diferencia significativa entre ambos en los valores de nivel totalmente de acuerdo, siendo estos más elevados en los hombres con un 33% sobre 24,18% en mujeres, con lo cual podemos deducir que los estudiantes del sexo masculino sienten mayor motivación integrada en las clases de EF.

Tabla n°20. Comparación entre sexo femenino y sexo masculino						
N°	Valores		Sexo Femenino		Sexo masculino	
			Frecuencia Porcentual		Frecuencia Porcentual	
1	Muy bajo	Totalmente en desacuerdo	23	1,88%	19	1,91%
2	Bajo	En desacuerdo	153	12,50%	63	6,32%
3	Medio	Indiferente	331	27,04%	219	21,97%
4	Alto	De acuerdo	421	34,40%	367	36,81%
5	Muy alto	Totalmente de acuerdo	296	24,18%	329	33,00%
TOTAL			1224	100%	997	100%

Gráfico 20. Comparación entre sexo femenino y sexo masculino



c) Dimensión 3: Motivación identificada

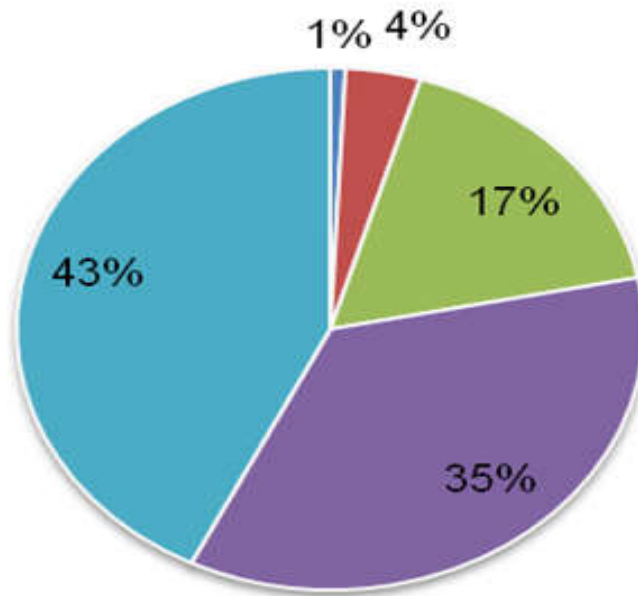
L@s estudiantes que participaron de la muestra, manifestaron los siguientes porcentajes en relación al nivel de motivación identificada. Un 1% aproximado del total de la muestra reconoció estar totalmente en desacuerdo (nivel muy bajo), casi un 4% demostró estar en desacuerdo (nivel bajo). Mientras que el 17% de la cantidad total de estudiantes se mostraron indiferentes (nivel medio), un 35% de acuerdo (nivel alto), y alrededor de un 43% señalaron estar totalmente de acuerdo (nivel muy alto). A continuación, se detallan los resultados obtenidos en la tabla n°21 y gráfico 21.

Tabla nº 21. Nivel de motivación identificada del grupo total				
Nº	Valores		Frecuencia absoluta	Frecuencia Porcentual
1	Muy bajo	Totalmente en desacuerdo	17	0,77%
2	Bajo	En desacuerdo	86	3,87%
3	Medio	Indiferente	382	17,20%
4	Alto	De acuerdo	788	35,48%
5	Muy alto	Totalmente de acuerdo	948	42,68%
TOTAL			2221	100,00%

Gráfico 21. Nivel de motivación identificada del grupo total

Motivación identificada

■ 1 ■ 2 ■ 3 ■ 4 ■ 5



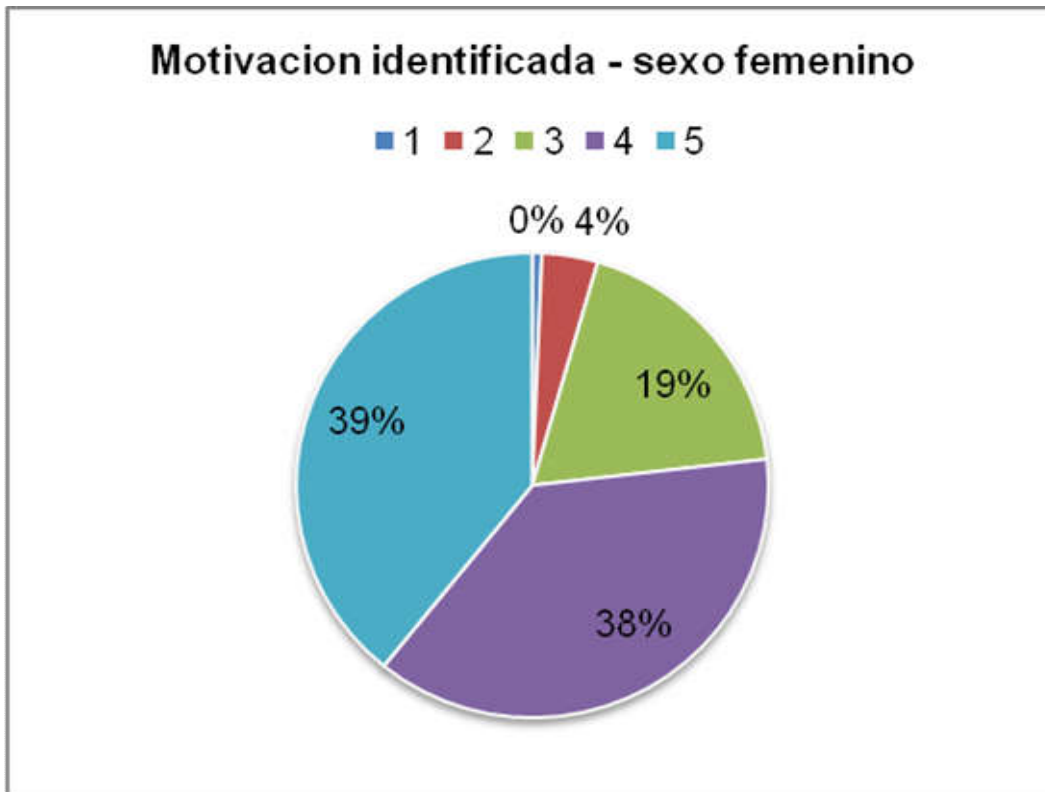
❖ Motivación identificada según el sexo

Sexo femenino

Los estudiantes del sexo femenino que participaron de la muestra, manifestaron los siguientes porcentajes en relación al nivel de motivación identificada. Un 1% aproximado del total de la muestra reconoció estar totalmente en desacuerdo (nivel muy bajo), un 4% aproximado demostró estar en desacuerdo (nivel bajo). Mientras que casi el 19% de la cantidad total de estudiantes se mostraron indiferentes (nivel medio), alrededor de un 38% de acuerdo (nivel alto), y alrededor de un 39% señalaron estar totalmente de acuerdo (nivel muy alto). A continuación, se detallan los resultados obtenidos en la tabla n°22 y gráfico 22.

Tabla n° 22. Nivel de motivación identificada del sexo femenino				
N°	Valores		Frecuencia absoluta	Frecuencia Porcentual
1	Muy bajo	Totalmente en desacuerdo	8	0,65%
2	Bajo	En desacuerdo	47	3,84%
3	Medio	Indiferente	229	18,71%
4	Alto	De acuerdo	461	37,66%
5	Muy alto	Totalmente de acuerdo	479	39,13%
TOTAL			1224	100,00%

Gráfico 22. Nivel de motivación identificada del sexo femenino

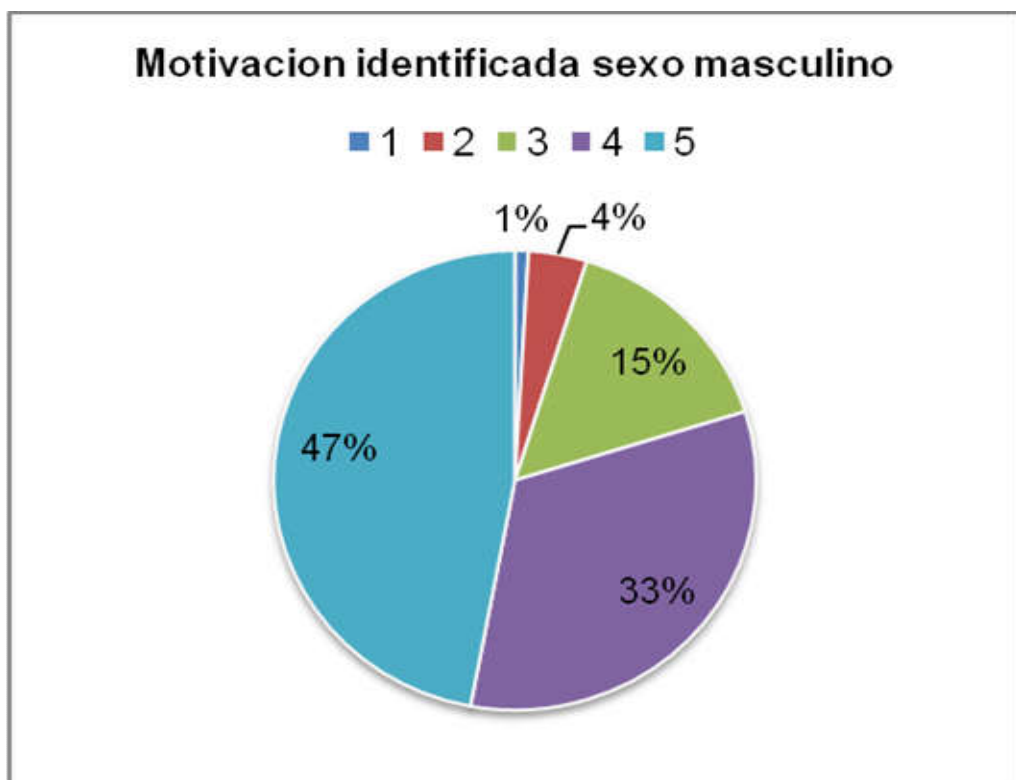


Sexo masculino

Los estudiantes del sexo masculino que participaron de la muestra, que en total fueron 997, manifestaron los siguientes porcentajes en relación al nivel de motivación identificada. Un 1% aproximado del total de la muestra reconoció estar totalmente en desacuerdo (nivel muy bajo), alrededor de un 4% demostró estar en desacuerdo (nivel bajo). Mientras que un 15% aproximado se mostraron indiferentes (nivel medio), alrededor de un 33% de acuerdo (nivel alto), y un 47% señalaron estar totalmente de acuerdo (nivel muy alto). A continuación, se detallan los resultados obtenidos en la tabla n°23 y gráfico 23.

Tabla nº 23. Nivel de motivación identificada en el sexo masculino				
Nº	Valores		Frecuencia absoluta	Frecuencia Porcentual
1	Muy bajo	Totalmente en desacuerdo	9	0,90%
2	Bajo	En desacuerdo	39	3,91%
3	Medio	Indiferente	153	15,35%
4	Alto	De acuerdo	327	32,80%
5	Muy alto	Totalmente de acuerdo	469	47,04%
TOTAL			997	100,00%

Gráfico 23. Nivel de motivación identificada en el sexo masculino



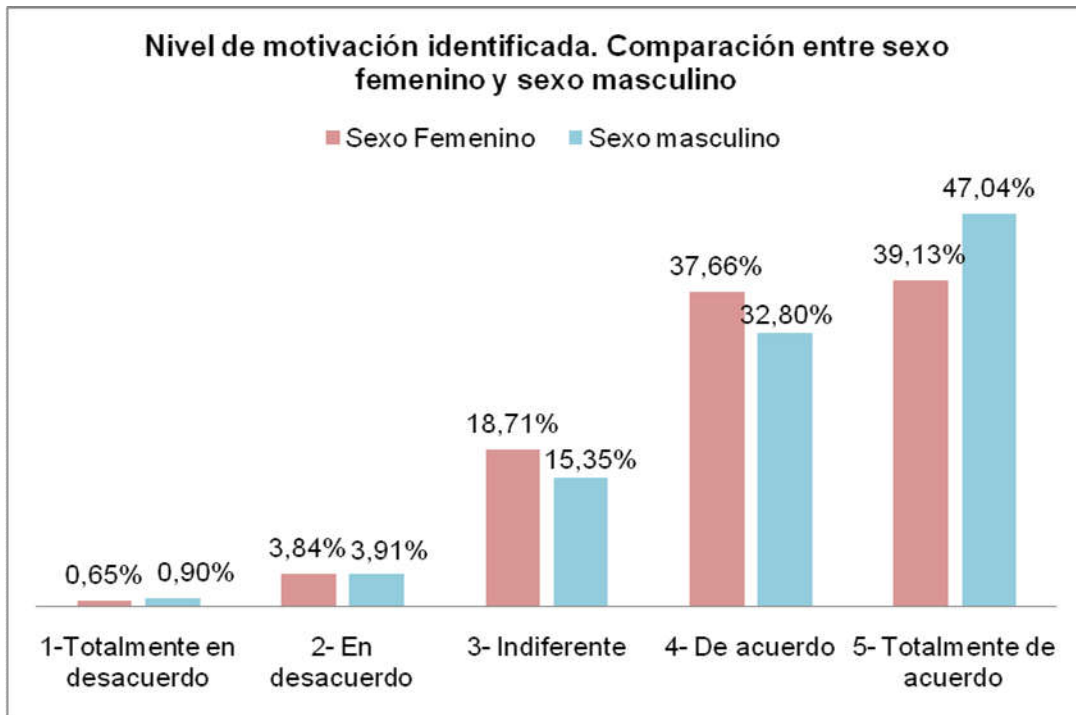
❖ **Comparación entre sexo femenino y sexo masculino**

En relación al análisis de la tabla n°24 y en el gráfico 24, la distribución de frecuencias de respuestas en los ítems que indagan la motivación identificada en alumn@s, demuestra su mayor porcentaje en las categorías alta (de acuerdo) y muy alta (totalmente de acuerdo) de la escala.

En cuanto a la comparación entre los valores del sexo femenino y sexo masculino, notamos una diferencia significativa entre ambos en los valores de nivel totalmente de acuerdo, siendo estos más elevados en los hombres con un 47,04% sobre 39,13% en mujeres, con lo cual podemos deducir que los estudiantes del sexo masculino sienten mayor motivación identificada en las clases de EF.

Tabla n°24. Comparación entre sexo femenino y sexo masculino						
N°	Valores		Sexo Femenino		Sexo masculino	
			Frecuencia Porcentual		Frecuencia Porcentual	
1	Muy bajo	Totalmente en desacuerdo	8	0,65%	9	0,90%
2	Bajo	En desacuerdo	47	3,84%	39	3,91%
3	Medio	Indiferente	229	18,71%	153	15,35%
4	Alto	De acuerdo	461	37,66%	327	32,80%
5	Muy alto	Totalmente de acuerdo	479	39,13%	469	47,04%
TOTAL			1224	100%	997	100%

Gráfico 24. Comparación entre sexo femenino y sexo masculino



3.2. Análisis e interpretación de los datos

En esta investigación hemos realizado un análisis de la relación que se da entre las variables en estudiantes a partir de los objetivos propuestos, para lo que primero analizamos y descubrimos el comportamiento de cada una de las variables y sus dimensiones por separado, para luego poder analizar esas relaciones.

Las relaciones establecidas en nuestro trabajo fueron las siguientes:

- Relación entre la motivación autodeterminada y la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en l@s alumn@s.
- Relación entre los niveles de satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en l@s alumn@s.
- Relación entre los niveles de satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en l@s alumn@s según cuota sexo.
- Relación entre los niveles de motivación autodeterminada en l@s alumn@s.

- Relación entre los niveles de motivación autodeterminada en l@s alumn@s según cuota sexo.

3.2.1. Relación entre la motivación autodeterminada y la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en l@s alumn@s

Como se puede observar en la tabla n°24 y gráfico 24, existen algunas diferencias entre la SNPB y la MA en l@s alumn@s, como se describirá a continuación.

El porcentaje del nivel de SNPB, en relación a al nivel *muy alto* para l@s alumn@s resultó del 29%. La suma del nivel *alto* y *muy alto* fue de 83% del total de alumn@s, mientras que en la variable MA, el nivel *muy alto* para l@s alumn@s resultó del 38%. La suma de los porcentajes que respondieron al nivel *alto* y *muy alto* es igual a 77%. Aquí pudimos observar que se establece una diferencia, en la suma de los niveles *alto* y *muy alto* de ambas variables, a favor de la SNPB por una diferencia del 6%.

El análisis mostró que el 54% aproximado del total de estudiantes encuestados manifestó un nivel *alto* de SNPB y un 16% en relación al nivel *medio*, en base a las preguntas correspondientes del cuestionario. De acuerdo al nivel de MA, casi el 38% del total de l@s estudiantes encuestados manifestó un nivel *alto* y un 19% en cuanto al nivel *medio*, en sus respuestas respecto a las preguntas del cuestionario.

Esta relación entre SNPB y MA es altamente positiva, ya que la mayoría de l@s alumn@s manifestaron una SNPB *alto* (el 53,62% fue el valor más alto) y la mayor parte de l@s estudiantes al responder las preguntas que corresponden a la variable MA, aseguraron estar altamente motivados (el 38,41% fue el valor más alto).

Esto se condice en una relación deseable entre ambas variables, dentro de un entorno de enseñanza-aprendizaje, ya que l@s estudiantes indican que sus

necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y relación con los demás) están altamente satisfechas y sienten una MA del mismo nivel.

Esta relación mencionada entre ambas variables, podemos encontrarla explicada por González-Cutre (2017) donde señala que la teoría de la autodeterminación postula que todas las personas tienen tres necesidades psicológicas básicas: autonomía, competencia y relación, que necesitan satisfacer en cualquier contexto en el que interactúan. Uno de los contextos en el que el ser humano pasa más tiempo, y que por tanto más influye en su desarrollo, es el contexto educativo, que se convierte en un recurso muy poderoso representando un agente de cambio significativo. Aplicando estos conceptos a la clase de EF, es de suma importancia conseguir que l@s alumn@s experimenten el éxito en el mayor número de ocasiones posibles, de manera que perciban que están aprendiendo conceptos y habilidades y que van mejorando (competencia). Igualmente, se debe dotar al alumnado de autonomía, permitiéndole tomar decisiones y elegir cosas importantes dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por último, es necesario tener en cuenta que el ser humano es un ser social y, por tanto, el docente de EF debe hacer el esfuerzo de promover las relaciones sociales en clase, teniendo en cuenta que el movimiento, a través de diferentes tareas y juegos, tiene un gran potencial para ello. La satisfacción de estas tres NPB en el aula de EF va a conducir a que el estudiante experimente formas de motivación más autodeterminadas (regulación identificada, integrada e intrínseca). La regulación identificada se caracteriza porque el alumno participa en la clase de EF motivado por considerar importante el papel que juega la asignatura y lo que allí está aprendiendo; por ejemplo, porque aprende conceptos tácticos y desarrolla habilidades motrices que luego puede extrapolar a la práctica deportiva, o porque se da cuenta de la importancia que tiene para la salud practicar actividad física de forma regular, y aprende métodos de desarrollo de la condición física que puede utilizar en su tiempo libre. La regulación integrada supone un pasito más en la autodeterminación, consiguiendo integrar la actividad física en general, y la EF en particular, en el estilo de vida, convirtiéndose la práctica de deporte en un pilar

fundamental que es congruente con los valores que posee el estudiante en relación a la adquisición de un estilo de vida saludable (ya no sólo se considera la actividad importante, sino que además es un reflejo de lo que uno es). La motivación intrínseca representa el mayor nivel de autodeterminación y tiene lugar cuando el alumnado participa en las clases porque se divierte con lo que hace, le gusta y le satisface.

Sin embargo, la insatisfacción o frustración de las necesidades psicológicas básicas en el aula de EF conduce a formas de motivación más desadaptativas y no autodeterminadas (regulación introyectada, externa y desmotivación).

Por su parte, Vallerand (2007), muestra que la SNPB y el desarrollo de formas de motivación más autodeterminadas (identificada, integrada e intrínseca) en la clase de EF, se relaciona con consecuencias más positivas en el alumnado: un mayor interés, emociones positivas, estados psicológicos óptimos caracterizados por una gran concentración, un mayor esfuerzo y rendimiento, y una mayor adherencia a la actividad física. Sin embargo, la insatisfacción o frustración de las necesidades y el desarrollo de formas de motivación menos autodeterminadas (introyectada, externa y desmotivación), se asocia con consecuencias más negativas como el aburrimiento, la infelicidad o el abandono de la práctica física. En esta línea, el profesorado de EF deberá aplicar estrategias motivacionales para fomentar la SNPB de autonomía, competencia y relación, generando tipos de motivación más autodeterminados que lleven a consecuencias más adaptativas, como la adherencia a la práctica de actividad física en el tiempo libre.

Asimismo, podemos observar en la tabla nº24 y gráfico 24, que los valores más bajos (nivel *muy bajo*) son tan solo del 0,14% en SNPB y 0,45% en MA, y en cuanto al nivel *bajo*, en SNPB es de 1,58% y 4,01%, en MA. Esto nos indica, por ejemplo, que la minoría de l@s alumn@s asienten que sus NPB están insatisfechas y que se sienten desmotivados en las clases, es decir, se refiere a la falta de intención para actuar. Ryan (1995 citado por Deci & Ryan, 2000) afirma

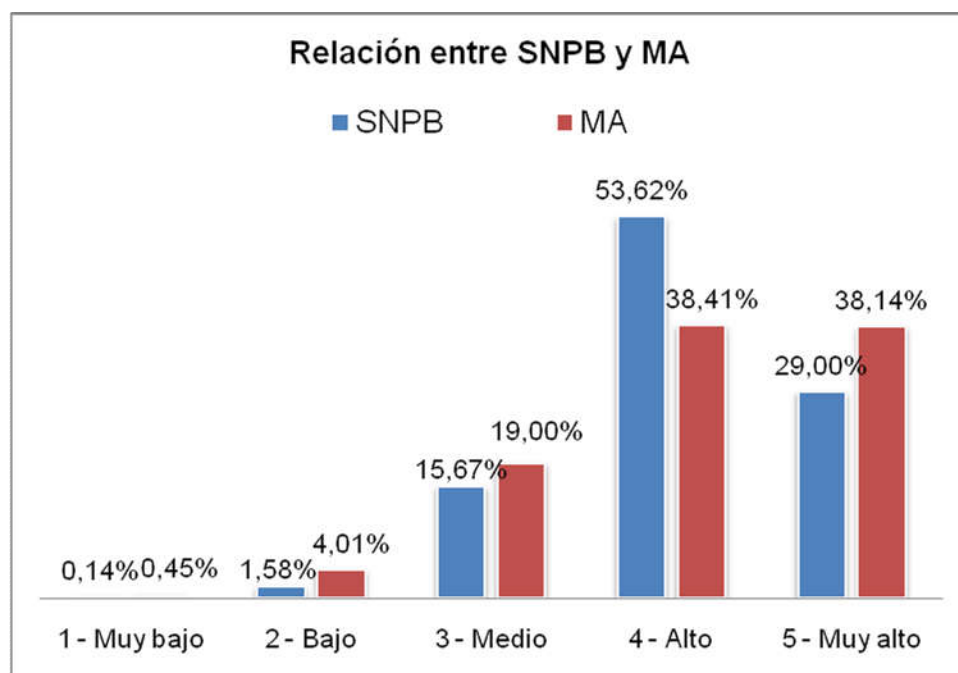
que la desmotivación es el resultado de no otorgarle valor a una actividad, de no sentirse competente para realizarla; según Bandura (1975 citado por Deci & Ryan 2000), o como dice Seligman (1975 citado por Deci & Ryan 2000) implica no esperar que se produzca algún resultado deseado.

A continuación, veremos reflejado en la tabla n°24 y gráfico 24 los datos anteriormente analizados:

Tabla n°24. Relación entre la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y la motivación autodeterminada

Valores	SNPB	MA
1 - Muy bajo	0,14%	0,45%
2 - Bajo	1,58%	4,01%
3 - Medio	15,67%	19,00%
4 - Alto	53,62%	38,41%
5 - Muy alto	29,00%	38,14%

Gráfico 24. Relación entre la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y la motivación autodeterminada



Observando el gráfico, podemos decir que la muestra total de l@s alumn@s mostró porcentajes similares en los diferentes niveles entre las variables SNPB y MA, con excepción de los porcentajes correspondientes al nivel *alto*, en donde podemos observar diferencias significativas.

Ambas variables presentan un comportamiento similar, poseen elevados porcentajes entre los niveles *muy alto* y *alto* con un 83% para SNPB y un 77% para MA. A partir de allí comienza un descenso hasta los niveles *bajo* y *muy bajo* en donde los porcentajes son casi inexistentes.

Otra situación que se puede verificar en el gráfico 24, en la parte inferior, un equilibrio entre las variables respecto a los niveles *bajo* y *muy bajo*. Mientras que, en la parte superior, un equilibrio en los niveles *muy alto*, con porcentajes que oscilan del 29% al 38%. Algo parecido sucede con el nivel *medio*, en este caso, los porcentajes demostrados oscilan valores de entre el 16% y 19%, manifestando una diferencia insignificativa de 3% entre las variables a favor de MA. En donde encontramos mayor diferencia en su comportamiento es en el nivel *alto*, en donde, los porcentajes oscilan del 54% al 38%, con una diferencia del 16%, a favor de la variable SNPB.

En conclusión, a lo largo de este apartado lo que hemos logrado es cumplir en parte con nuestro objetivo principal, que es el de establecer la relación entre la MA y la SNPB en l@s alumn@s durante las clases de EF de nivel medio del sistema educativo formal argentino en los años 2016 y 2017. A raíz de esto, hemos visto que la MA y la SNBP se relacionan de una manera positiva, logrando porcentajes elevados, los cuales se pueden verificar en la tabla n°24 y gráfico 24.

Asimismo, y relacionada a nuestro objetivo principal, se planteó una de hipótesis de trabajo, (a mayor SNPB de l@s alumn@s, mayor nivel de MA), con la cual podemos inferir que, según los datos obtenidos en los cuestionarios, ciertamente, los niveles de SNPB se encuentran acompañados con los niveles de MA, es decir,

a medida que aumentan los porcentajes en los niveles de una variable, aumentan también en la otra, reflejando una relación positiva entre ambas y, por con lo cual, la hipótesis planteada, fue confirmada.

3.2.2. Relación entre los niveles de satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en l@s alumn@s

El análisis mostró que el 42% aproximado del total de estudiantes encuestados manifestó un nivel de autonomía *alto*, en base a las preguntas correspondientes del cuestionario. En relación al nivel de competencia, casi el 48% del total de l@s estudiantes encuestados manifestó un nivel también *alto*, mientras que en relación al nivel de relación con los demás, la mayoría de los encuestados, alrededor de un 52%, manifestaron un nivel *muy alto*, estando *totalmente de acuerdo* en sus respuestas.

Esta relación entre las tres dimensiones es altamente positiva. Asimismo, podemos observar en la tabla n°25 y gráfico 25, que los valores más bajos son insignificantes, alrededor del 1%, esto nos dice que la minoría de l@s alumn@s siente que están *totalmente en desacuerdo* con las preguntas relacionadas a dichas dimensiones.

En base a esto, podemos inferir que en las clases de EF de l@s alumn@s encuestados, se sienten satisfechos con valores elevados (*alto y muy alto*) en cada una de las dimensiones analizadas, autonomía, competencia y relación, siendo esta última la más satisfecha de las tres. Eso nos dice que existe una interacción positiva con el resto de las personas, desarrollando sentimientos de pertenencia en el grupo. Además, los resultados nos muestran un valor *alto* en cuanto a la autonomía, esto refiere a las ganas, al deseo de organizar las propias experiencias y la conducta, y de realizar actividades que sean acordes con un sentido integrado de sí mismo. También hace referencia a la libre elección de las experiencias, coherentes con el sentido que el individuo tiene de sí mismo. Estos

aspectos son fundamentales para un óptimo funcionamiento psicológico (Deci & Ryan, 2000).

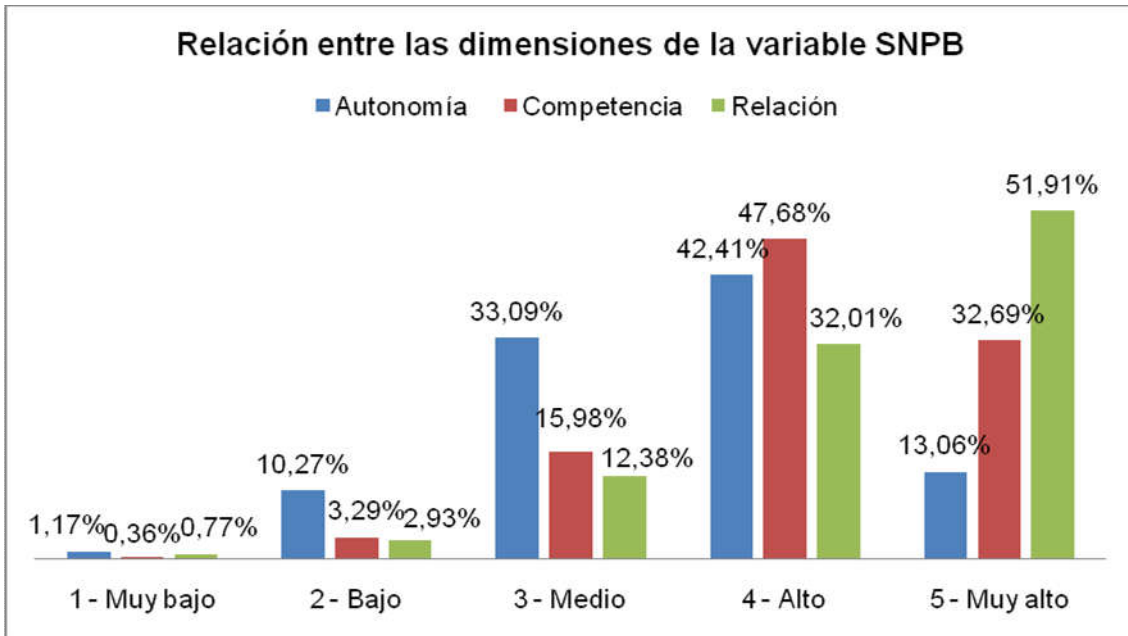
En relación a la competencia, también los resultados son prometedores y sus valores son *altos*, autores como Kasser, Cohn, Kanner & Ryan (2007 citados por Núñez, 2014) hacen referencia a que l@s alumn@s tienen una tendencia a sentirse eficientes en lo que hacen para poder batallar con las diferentes situaciones que se les puedan presentar en la vida, incluyendo situaciones potencialmente problemáticas.

Asimismo, y en conclusión de este punto, podemos decir que uno de los objetivos planteados fue el de determinar el nivel de SNPB de l@s alumn@s en las clases de EF de nivel medio del sistema escolar argentino, los cuales son plasmados gráficamente en la tabla n°25 y gráfico 25. En relación a este objetivo, se planteó una de hipótesis de trabajo, (de la SNPB de l@s alumn@s, la relación con los demás es la más satisfecha), con la cual podemos inferir que, según los datos obtenidos en los cuestionarios, ciertamente, la necesidad psicológica básica mas satisfecha es la relación con los demás, por lo cual, la hipótesis planteada, fue confirmada y nuestro objetivo cumplimentado.

Tabla n°25. Relación entre las dimensiones de la variable SNPB

Valores	Autonomía	Competencia	Relación
1 - Muy bajo	1,17%	0,36%	0,77%
2 - Bajo	10,27%	3,29%	2,93%
3 - Medio	33,09%	15,98%	12,38%
4 - Alto	42,41%	47,68%	32,01%
5 - Muy alto	13,06%	32,69%	51,91%

Gráfico 25. Relación entre las dimensiones de la variable SNPB



3.2.3. Relación entre los niveles de satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en l@s alumn@s según cuota sexo

Como se puede observar en la tabla n°26 y gráfico 26, existen diferencias notables entre el sexo femenino y sexo masculino en relación a la SNPB, como se describirá a continuación.

El porcentaje del nivel de autonomía, en relación al nivel *muy alto* para los varones resultó del 16% y para las mujeres de todos los cursos de 11%. La suma de los niveles *alto* y *muy alto* en varones fue de 59% del total de alumn@s, mientras que en las mujeres la suma de los porcentajes que respondieron al nivel *alto* y *muy alto* es igual a 53%. Aquí pudimos observar que se establece una diferencia, en el nivel de autonomía entre varones y mujeres, a favor de los varones por poca diferencia.

El porcentaje del nivel de competencia, en relación a al nivel *muy alto* para los varones resultó del 40% y para las mujeres de todos los cursos de 27%. La suma del nivel *alto* y *muy alto* en varones fue de 86% del total de alumn@s, mientras

que en las mujeres la suma de los porcentajes que respondieron al nivel *alto* y *muy alto* es igual a 76%. Aquí pudimos observar que se establece una diferencia, en el nivel de competencia entre varones y mujeres, a favor de los varones por una diferencia del 10%.

El porcentaje del nivel de relación con los demás, de acuerdo al nivel *muy alto* para los varones resultó del 58% y para las mujeres de todos los cursos de 46%. La suma entre el nivel *alto* y *muy alto* en varones fue de 87% del total de alumn@s, mientras que en las mujeres la suma de los porcentajes que respondieron a los niveles *alto* y *muy alto* es igual a 81%. Aquí pudimos observar que se establece una diferencia, en el nivel de relación entre varones y mujeres, a favor de los varones por una diferencia mínima del 6%.

En relación a los niveles *muy bajo*, en todas las dimensiones y sexos, el porcentaje varía alrededor del 1%, siendo muy insignificante en relación con los porcentajes de los demás niveles.

El porcentaje del nivel de autonomía, en relación al nivel *bajo* para los varones resultó del 7% y para el nivel *medio* resultó del 33%, a diferencia de las mujeres de todos los cursos, en donde el porcentaje del nivel *bajo* fue de 13% y el del nivel *medio* resultó del 33%.

El porcentaje del nivel de competencia, en relación al nivel *bajo* para los varones resultó del 2% y para el nivel *medio* resultó del 12%, a diferencia de las mujeres de todos los cursos, en donde el porcentaje del nivel *bajo* fue de 4% y el del nivel *medio* resultó del 19%.

El porcentaje del nivel de relación con los demás, en relación al nivel *bajo* para los varones resultó del 2% y para el nivel *medio* resultó del 10%, a diferencia de las mujeres de todos los cursos, en donde el porcentaje del nivel *bajo* fue de 4% y el del nivel *medio* resultó del 15%.

Aquí pudimos observar que se establecen diferencias, en el nivel de autonomía, competencia y relación con los demás entre varones y mujeres, en los niveles *bajo* y *medio*, a favor de los varones por una diferencia mínima del 6% en el nivel de autonomía, 9% en nivel de competencia y 7% en el nivel de relación con los demás.

Esto puede reflejar que el profesorado de EF emplea en sus clases estrategias motivacionales que incrementan de modo alguno la satisfacción de dichas necesidades (Sánchez-Oliva, Leo, Amado, Cuevas y García-Calvo, 2013). No obstante, unas necesidades alcanzaron unos valores más elevados que otras: En primer lugar, tenían una mayor satisfacción en lo que concierne las preocupaciones sobre el bienestar, seguridad y unidad de los miembros de una comunidad (relación con los demás), como proponen Moreno y Martínez (2006). En segundo lugar, reflejaban sentirse eficaces a la hora de realizar las actividades, mostrando de esta manera tener un sentido de confianza propia y de efectividad en la acción (competencia).

En tercer y último lugar, se percibió en l@s alumn@s, según los datos obtenidos, menor puntuación con respecto a la necesidad de autonomía, con lo cual podemos inferir que es necesario promover dicha necesidad en las clases de EF.

La autonomía es algo que deben de adquirir los niños y niñas desde pequeños, sin embargo, esta necesidad es la que adquirió valores más bajos en comparación con competencia y relación con lo demás. Moreno, Conte, Borges y González-Cutre (2008) explican que, si el profesorado de EF no trabaja a través de actividades de cooperación grupal y toma de decisiones conjunta, el alumnado no desarrollará mediante esa autonomía la percepción de relación.

Por su parte recordamos que Vallerand (2007), muestra que la SNPB (competencia, autonomía y relación) y el desarrollo de formas de motivación más autodeterminadas (identificada, integrada e intrínseca) en la clase de EF, se relaciona con consecuencias más positivas en el alumnado: un mayor interés, emociones positivas, estados psicológicos óptimos caracterizados por una gran concentración, un mayor esfuerzo y rendimiento, y una mayor adherencia a la

actividad física. Sin embargo, la insatisfacción o frustración de las necesidades y el desarrollo de formas de motivación menos autodeterminadas (introyectada, externa y desmotivación), se asocia con consecuencias más negativas como el aburrimiento, la infelicidad o el abandono de la práctica física. En esta línea, el profesorado de EF deberá aplicar estrategias motivacionales para fomentar la SNPB de autonomía, competencia y relación, generando tipos de motivación más autodeterminados que lleven a consecuencias más adaptativas, como la adherencia a la práctica de actividad física en el tiempo libre.

Siguiendo esta línea de pensamiento, González-Cutre (2017), plantea estrategias por parte del docente de EF, en este caso, para fomentar la autonomía en sus alumn@s, como son:

- “Dar posibilidad de elección y fomentar la participación en el proceso de toma de decisiones: Existen infinidad de cosas que el docente de EF puede dar a elegir al alumnado, permitiendo su participación en el proceso” (González-Cutre, 2017, p.53).
- “Explicar los objetivos didácticos de cada actividad: Aunque algunos puedan pensar que es una pérdida de tiempo, la investigación ha demostrado claramente que es fundamental explicar lo que se persigue al plantear una determinada actividad, sesión o unidad didáctica. El hecho de que el estudiante sepa por qué tiene que realizar algo, le hace sentirse menos controlado y más autónomo. Si el docente de EF plantea una tarea sin decirle al alumn@ lo que se trabaja en ella, y por qué puede ser importante realizarla, va a generar una sensación de imposición, sobre todo en aquellas tareas con las que el alumnado no disfrute” (González-Cutre, 2017, p.54).
- “No crear dependencia de las recompensas: Aunque hemos mencionado que el feedback es muy importante para fomentar la sensación de competencia, el docente no debe abusar de él. El feedback es más necesario en las primeras fases del aprendizaje y luego el alumn@ tiene que aprender a pedirlo. Al fin y al cabo, las clases de EF persiguen la práctica de actividad física autónoma y el estudiante no debe necesitar constantemente la presencia del profesor para

llevar a cabo lo propuesto. Además, hay que tratar de evitar que las conductas se realicen sólo para obtener una determinada recompensa, como jugar un partido al final de la sesión. Se pueden utilizar recompensas de vez en cuando, pero no puede ser una tónica generalizada, pues ya hemos comentado que la regulación externa se asocia con consecuencias más negativas” (González-Cutre, 2017, p.55).

- “Utilizar estilos de enseñanza participativos: Los estilos participativos (Delgado Noguera, 1991), que ceden roles docentes al alumnado, son la máxima representación de la autonomía en la clase de EF. Dentro de estos estilos encontramos la enseñanza recíproca, los grupos reducidos, y la microenseñanza. En la enseñanza recíproca se cede el rol de observador/corrector al estudiante, de tal manera que un compañero o compañeros ejecutan y otro les da feedback (ejemplo trabajo de pases por parejas en voleibol)” (González-Cutre, 2017, p.55).
- “Utilizar estilos de enseñanza basados en la técnica de indagación: Los estilos cognitivos (descubrimiento guiado y resolución de problemas) y el creativo (Delgado Noguera, 1991), también proporcionan una gran autonomía al estudiante, pues éste tiene que buscar la/s forma/s más efectiva/s de resolver el problema planteado. Es muy importante que el profesor establezca una secuencia didáctica de preguntas que lleven al alumnado a descubrir la única respuesta eficaz en el caso del descubrimiento guiado, varias soluciones eficaces en el caso de la resolución de problemas, o todas las soluciones posibles dando rienda suelta a la creatividad. Resulta conveniente durante el proceso de indagación que la puesta en común de las soluciones se haga previamente en grupos pequeños para conseguir la implicación activa de todos l@s estudiantes, y luego se consensue en gran grupo con el profesor” (González-Cutre, 2017, p.55).

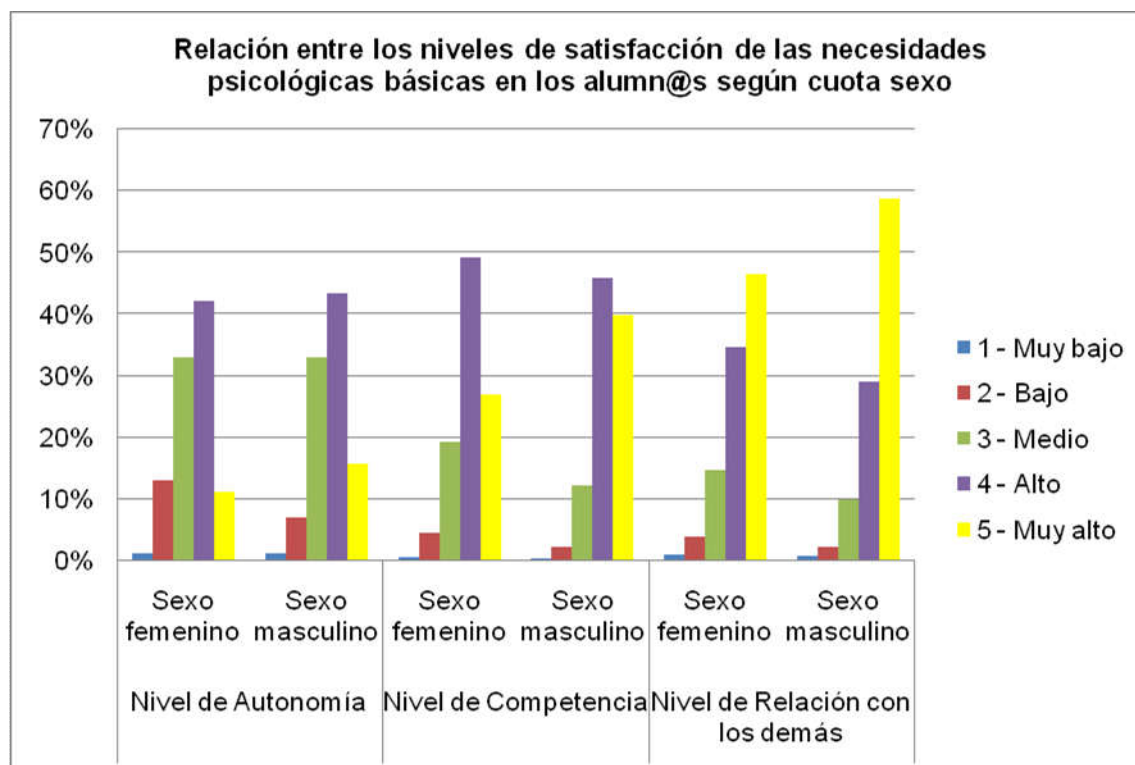
Basándonos en afirmaciones de Deci & Ryan (2000 citado por Moreno, González-Cutre, Chillón & Parra, 2008), estas NPB especifican las condiciones necesarias para la salud psicológica y su satisfacción se relaciona con un funcionamiento más

efectivo, y como vemos en los datos obtenidos, tanto hombres como mujeres tienen estándares elevados de SNPB.

Tabla n° 26. Relación entre los niveles de SNPB en l@s alumn@s según cuota sexo

Valores	Nivel de Autonomía		Nivel de Competencia		Nivel de Relación con los demás	
	Sexo femenino	Sexo masculino	Sexo femenino	Sexo masculino	Sexo femenino	Sexo masculino
1 - Muy bajo	1%	1,10%	0,41%	0,30%	0,82%	0,70%
2 - Bajo	13%	6,92%	4,33%	2,01%	3,68%	2,01%
3 - Medio	33%	32,90%	19,12%	12,14%	14,54%	9,73%
4 - Alto	42%	43,43%	49,26%	45,74%	34,56%	28,89%
5 - Muy alto	11%	15,65%	26,88%	39,82%	46,41%	58,68%

Gráfico 26. Relación entre los niveles de SNPB en l@s alumn@s según cuota sexo



En el gráfico 26 se puede observar, en la parte inferior, la misma tendencia entre las dimensiones de autonomía, competencia y relaciones sociales respecto a los niveles *bajo* y *muy bajo* (azul y bordo). Y, en la parte superior, un equilibrio en los niveles *alto* y *muy alto* (violeta y amarillo) de la SNPB con una gran diferencia de porcentaje de las relaciones sociales respecto a la autonomía y la competencia.

Con respecto al cumplimiento de uno de los objetivos trazados, a raíz de lo antes expuesto, y según lo visto gráficamente en la tabla n°26 y gráfico 26, podemos decir que hemos identificado los niveles de SNPB en l@s alumn@s según el sexo.

En relación a una de las hipótesis de trabajo anteriormente planteadas (el nivel de SNPB de l@s alumn@s de EF difiere significativamente según el sexo, a favor de los varones). Nuestro objetivo de establecer una comparación entre los niveles de SNPB de l@s alumn@s según el sexo, podemos inferir que, según los datos obtenidos en los cuestionarios, ciertamente, el nivel de SNPB de los varones fue mayor al de las mujeres, por lo cual, la hipótesis planteada, fue confirmada y nuestro objetivo cumplido.

3.2.4. Relación entre los niveles de motivación autodeterminada en l@s alumn@s

El análisis mostró que casi el 39% del total de estudiantes encuestados manifestó un nivel de motivación intrínseca *muy alto*, en base a las preguntas correspondientes del cuestionario. En relación al nivel de motivación integrada, el 35% aproximado del total de l@s estudiantes encuestados manifestó un nivel *alto*, mientras que, en relación al nivel de motivación identificada, alrededor de un 43%, manifestaron un nivel *muy alto*, estando *totalmente de acuerdo* en sus respuestas. Esta relación entre las tres dimensiones es altamente positiva. Asimismo, podemos observar en la tabla n°27 y gráfico 27, que los valores más bajos son insignificantes, alrededor del 1%, esto nos dice que la minoría de l@s alumn@s

siente que están *totalmente en desacuerdo* con las preguntas relacionadas a dichas dimensiones.

En base a esto, podemos inferir que en las clases de EF de l@s alumn@s encuestad@s, muestran valores elevados (*alto y muy alto*) en cada una de las dimensiones analizadas, motivación intrínseca, integrada e identificada, siendo esta última la más satisfecha de las tres. En relación a esto último mencionado, recordaremos que Deci y Ryan (1985), introdujeron una sub-teoría para detallar las diferentes formas de motivación extrínseca y los factores contextuales que promueven o impiden la interiorización e integración de éstos en la regulación de las conductas (Deci y Ryan, 2000). Estos autores establecen una taxonomía donde la motivación se estructura en forma de un continuo que abarca los diferentes grados de autodeterminación de la conducta. Este continuo de la motivación abarca desde la conducta no-autodeterminada, hasta la conducta autodeterminada. El recorrido de un tipo de conducta a otra abarca tres tipos fundamentales de motivación: la desmotivación, la motivación extrínseca y la motivación intrínseca. A su vez, cada uno de estos tipos de motivación tiene su propia estructura y está regulado por el sujeto de forma interna o externa. Para completar el modelo, cada uno de los tipos de motivación está determinado por una serie de procesos reguladores, como pueden ser valores, recompensas, autocontrol, intereses, diversión, satisfacción, etc. Estos procesos reguladores ya los hemos mencionado en el capítulo 1 de nuestro trabajo, pero en función a los resultados obtenidos en la tabla n°27 y grafico 27, nos referiremos a la motivación identificada, con la cual, podemos inferir que son mayores los niveles de motivación identificada en relación a las demás motivaciones (integrada e intrínseca), por lo que entendemos que l@s alumn@s, se involucran en lo que realizan, y aun no agradándoles lo que se les propone, lo realizan igual ya que consideran y observan los beneficios que les proporciona. Esta motivación identificada que mencionamos, es considerada como el tercer nivel de regulación dentro del continuum de la motivación propuesto por Deci y Ryan (1985). La conducta es altamente valorada y el individuo la juzga como importante, por lo que la realizará libremente, aunque la actividad no sea agradable (Carratalá, 2004).

Cuando una persona se identifica con la acción o el valor que expresa, de forma consciente, existe un alto grado de autonomía percibida (Deci y Ryan, 2002; Ryan y Deci, 2000).

Algunos investigadores coinciden con nuestro estudio realizado, con respecto a que la motivación intrínseca obtuvo resultados muy altos y la desmotivación muy bajos. Por ejemplo, autores como Charchaoui Gonçalves, Cachón Zagalaz, Chacón Borrego y Castro López (2016), realizaron un estudio sobre los tipos de motivación para participar en las clases de EF en el nivel medio en España. Entre los objetivos específicos de la investigación estaba el conocer los respectivos porcentajes de las diferentes motivaciones y de la desmotivación si la hubiera. Los resultados concuerdan con el estudio realizado por García-Calvo et al. (2012), ya que en ambos casos la motivación intrínseca obtuvo la puntuación más alta y a medida que desciende el nivel de autodeterminación las medias son inferiores, registrándose la puntuación más baja en la desmotivación. Este descenso progresivo se puede comprobar mediante las tasas totales de la investigación (motivación intrínseca: 44.9%, regulación identificada: 23%, regulación introyectada: 12.4%, regulación externa: 7.5% y desmotivación: 1.9%).

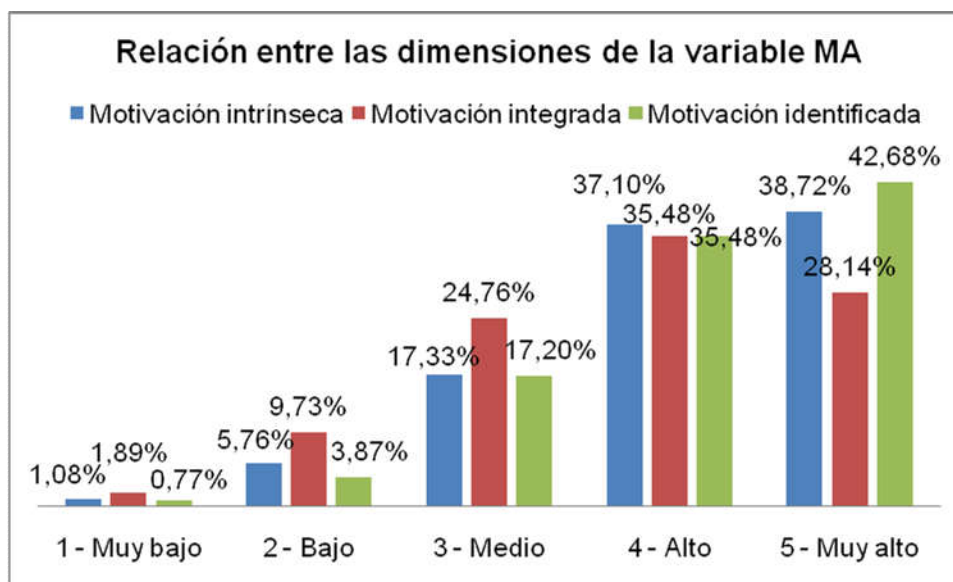
Otra investigación que guarda relación a lo anteriormente mencionado es la de García Fernández (2017), quien realizó un estudio acerca de la motivación y los valores en EF en el nivel primario. Para ello, el estudio se fundamentó en la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 2011), y se corroboró la importancia de los tipos de motivación autodeterminada y su relación con la percepción de determinados comportamientos adaptativos durante las clases de EF. En este estudio se formuló la hipótesis que postulaba que el alumnado de Educación Primaria tendría altos de niveles de motivación autodeterminada y una percepción elevada en cada uno de los valores medidos. En este sentido, se percibieron menores puntuaciones en la desmotivación que en los motivos más autodeterminados y valores moderadamente altos en cada uno de los valores incluidos en el estudio.

A continuación, veremos reflejado en la tabla n°27 y gráfico 27 los datos anteriormente analizados:

Tabla n°27. Relación entre las dimensiones de la variable MA

Valores	Motivación intrínseca	Motivación integrada	Motivación identificada
1 - Muy bajo	1,08%	1,89%	0,77%
2 - Bajo	5,76%	9,73%	3,87%
3 - Medio	17,33%	24,76%	17,20%
4 - Alto	37,10%	35,48%	35,48%
5 - Muy alto	38,72%	28,14%	42,68%

Gráfico 27. Relación entre las dimisiones de la variable MA



Observando el gráfico, podemos decir que la muestra total de l@s alumn@s mostró porcentajes similares de los diferentes niveles entre las dimensiones de motivación identificada y motivación intrínseca, que componen la MA.

Ambas dimensiones presentan un comportamiento similar, poseen elevados porcentajes entre los niveles muy alto y alto con un 78% y un 76%. A partir de allí

comienza un descenso hasta los niveles *bajo* y *muy bajo* en donde los porcentajes son casi inexistentes.

Otra situación que se puede verificar en el gráfico 27, en la parte inferior, un equilibrio entre las dimensiones de motivación intrínseca, integrada e identificada respecto a los niveles *bajo* y *muy bajo*. Y, en la parte superior, un equilibrio en los niveles *alto* de la MA, con porcentajes que oscilan del 35% al 37%.

Concluyendo con este agregado, recordamos que uno de los objetivos planteados fue el de determinar el nivel de MA de l@s alumn@s de las clases de EF de nivel medio del sistema educativo formal argentino, los cuales fueron plasmados gráficamente en la tabla n°27 y gráfico 27. Asimismo, y en relación a este objetivo, se planteó una de hipótesis de trabajo, (de la motivación de l@s estudiantes, la motivación intrínseca es la más satisfecha), con la cual podemos inferir que, según los datos obtenidos en los cuestionarios, para mi asombro, la motivación identificada es la más satisfecha de todas, con porcentajes más elevados y no la motivación intrínseca, por lo cual, la hipótesis planteada, fue refutada y nuestro objetivo cumplimentado.

3.2.5. Relación entre los niveles de motivación autodeterminada en l@s alumn@s según cuota sexo

Como se puede observar en la tabla n°28 y gráfico 28, existen diferencias notables entre el sexo femenino y sexo masculino en relación a la MA, como se describirá a continuación.

El porcentaje del nivel de motivación intrínseca en relación al nivel *muy alto* para los varones resultó del 43,13%, y para las mujeres de todos los cursos alrededor de 35%. La suma del nivel *alto* y *muy alto* en varones fue de casi 80%, mientras que en las mujeres la suma de los porcentajes que respondieron a los niveles *alto* y *muy alto* es igual a 72,47%. Aquí pudimos observar que se establece una diferencia en el nivel de motivación intrínseca entre varones y mujeres, a favor de los varones.

El porcentaje del nivel de motivación integrada, en relación al nivel *muy alto* para los varones resultó de 33% y para las mujeres de todos los cursos del 24% aproximado. La suma del nivel *alto* y *muy alto* en varones fue de casi 70%, mientras que en las mujeres la suma de los porcentajes que respondieron a los niveles *alto* y *muy alto* es igual al 59% aproximado. Aquí pudimos observar que se establece una diferencia, en el nivel de motivación integrada entre varones y mujeres, a favor de los varones por una diferencia del 11%.

El porcentaje del nivel de motivación identificada, en relación al nivel *muy alto* para los varones resultó del 47% y para las mujeres de todos los cursos de 39%. La suma del nivel *alto* y *muy alto* en varones fue de casi 80%, mientras que en las mujeres la suma de los porcentajes que respondieron a los niveles *alto* y *muy alto* es igual a 77% aproximado. Aquí pudimos observar que se establece una diferencia, en el nivel de motivación identificada entre varones y mujeres, a favor de los varones por una diferencia mínima del 3%.

En relación a los niveles *muy bajo*, en todas las dimensiones y sexos, el porcentaje varía alrededor entre un 1% y 2%, siendo muy insignificante en relación con los porcentajes de los demás niveles.

El porcentaje del nivel de motivación intrínseca, en relación al nivel *bajo* para los varones resultó del 4% y para el nivel *medio* resultó del 14%, a diferencia de las mujeres de todos los cursos, en donde el porcentaje del nivel *bajo* fue de 7% y el del nivel *medio* resultó del 20%.

El porcentaje del nivel de motivación integrada, en relación al nivel *bajo* para los varones resultó del 6% y para el nivel *medio* resultó del 22%, a diferencia de las mujeres de todos los cursos, en donde el porcentaje del nivel *bajo* fue de 12% y el del nivel *medio* resultó del 27%.

El porcentaje del nivel de motivación identificada, en relación al nivel *bajo* para los varones resultó del 4% y para el nivel *medio* resultó del 15%, a diferencia de las mujeres de todos los cursos, en donde el porcentaje del nivel *bajo* fue de 4% y el del nivel *medio* resultó del 19%.

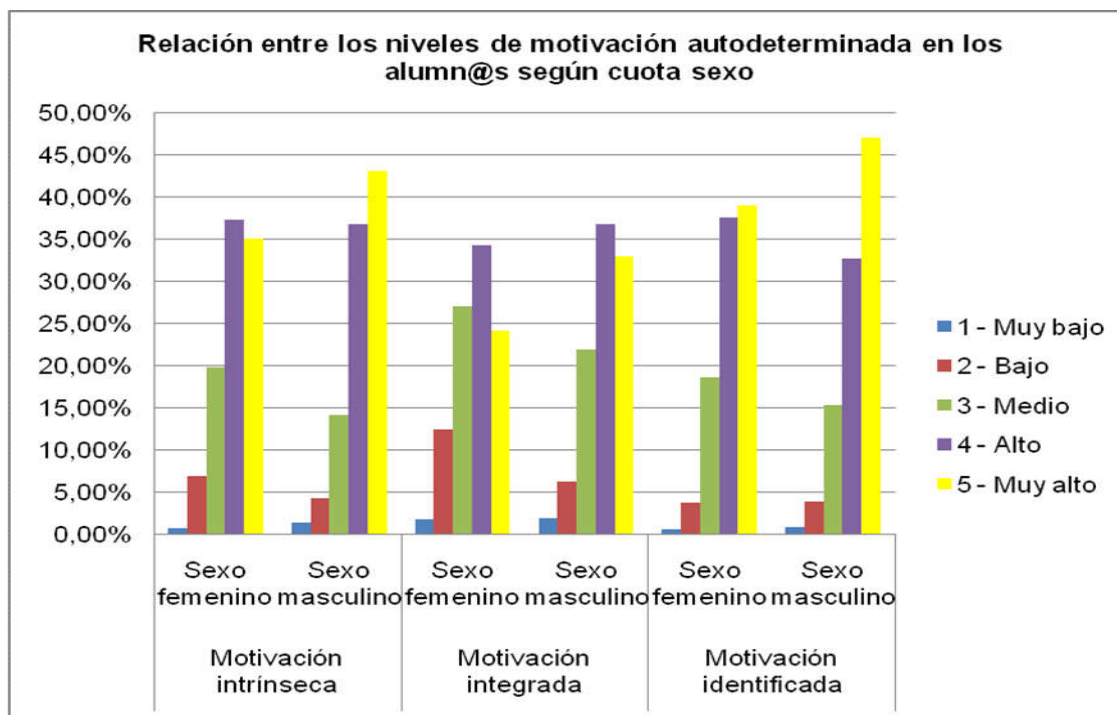
Aquí pudimos observar que se establecen diferencias, en el nivel de motivación intrínseca, integrada e identificada entre varones y mujeres, en los niveles *bajo* y

medio, a favor de los varones por una diferencia mínima del 9% en el nivel de motivación intrínseca, 11% en nivel de motivación integrada y 4% en el nivel de motivación identificada.

Tabla nº28. Relación entre los niveles de MA en l@s alumn@s según cuota sexo

Valores	Motivación intrínseca		Motivación integrada		Motivación identificada	
	Sexo femenino	Sexo masculino	Sexo femenino	Sexo masculino	Sexo femenino	Sexo masculino
1 - Muy bajo	0,74%	1,50%	1,88%	1,91%	0,65%	0,90%
2 - Bajo	6,94%	4,31%	12,50%	6,32%	3,84%	3,91%
3 - Medio	19,85%	14,24%	27,04%	21,97%	18,71%	15,35%
4 - Alto	37,34%	36,81%	34,40%	36,81%	37,66%	32,80%
5 - Muy alto	35,13%	43,13%	24,18%	33,00%	39,13%	47,04%

Gráfico 28. Relación entre los niveles de MA en l@s alumn@s según cuota sexo



Observando de manera gráfica los datos obtenidos en la muestra de nuestro trabajo, se puede señalar que en todos los ítems que representan a las motivaciones más autodeterminadas - *intrínseca, integrada e identificada*- en cada una de sus subdimensiones, los valores de nivel *totalmente de acuerdo* son más elevados en todos los casos en los varones, donde podemos entender que los estudiantes del sexo masculino se encuentran más motivados en las clases de EF que las mujeres. En ninguna de las dimensiones, los valores de nivel *totalmente de acuerdo* de la cuota sexo femenino, supera a la de los varones.

De manera general, podemos ver que, tanto en varones como en mujeres, son mayores los niveles de motivación identificada, por lo que entendemos que l@s alumn@s, conocen la importancia de la EF y los beneficios que aporta y por eso realizan la práctica; la conducta es altamente valorada y el individuo la juzga como importante, por lo que la realizará libremente, aunque la actividad no sea agradable.

Otra situación que observamos en el gráfico, es que en todas las motivaciones planteadas (motivación intrínseca, identificada e integrada), tanto en el caso de los varones, como en el de las mujeres, presentan un comportamiento similar dentro del nivel *alto (de acuerdo)*. En el caso de la muestra total de los varones, los porcentajes demostrados oscilan valores de entre el 33% y 37%. Algo parecido sucede con los valores de las mujeres, en este caso, los porcentajes demostrados oscilan valores de entre el 34% y 38%.

En relación a la motivación integrada, la cual refiere a que la conducta se realiza libremente y no solo implica identificarse con la importancia de los comportamientos, sino también integrar estas identificaciones de forma armónica y coherente con otros aspectos de uno mismo, como valores, metas, necesidades personales e identidad (Deci y Ryan, 2000), tanto en estudiantes varones como en mujeres, es la que representó menores niveles en los valores *alto y muy alto*; por lo que suponemos y entendemos que los resultados obtenidos sugieren que, la persona evalúa la conducta y actúa en congruencia con sus valores y sus

necesidades, se comprometen con la práctica físico-deportiva porque forma parte de su estilo de vida activo.

Los valores más elevados de nivel *de acuerdo* de l@s estudiantes lo demostró la motivación intrínseca que es la más autodeterminada de las motivaciones, resultó con un 37,10%, sobre un 35% en la motivación integrada e identificada.

La motivación intrínseca es aquella que es propia de cada individuo, es interna y la que lleva al estudiante a enfrentar los retos que se propongan, es la motivación que lo lleva a desarrollar sus propias habilidades. Conlleva un compromiso con la actividad, gracias al placer y al disfrute que obtiene con la misma, convirtiéndose esta práctica en un fin en sí misma (Deci y Ryan, 1985 y 2000). Según Ambrose y Kulik, (1999), la motivación intrínseca es la verdadera motivación y aquella que debiera buscar despertarse en las personas para lograr un cambio o progreso real en su comportamiento.

Otros autores como Moreno y Martínez (2006), la definen 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. El desarrollo de la actividad en sí constituye 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. Además recordamos que, autores como Vallerand et al., (2001, citado por Moreno y Martínez, 2006), en el capítulo 1 de nuestro trabajo, amplían más este concepto, planteando que existen tres tipos de motivación intrínseca: motivación intrínseca hacia el conocimiento (el sujeto se compromete en una actividad por el placer y la satisfacción que experimenta mientras intenta aprender), motivación intrínseca hacia la ejecución (el sujeto se compromete en la actividad por placer mientras intenta mejorar o superarse a sí mismo), motivación intrínseca hacia la estimulación (el sujeto se compromete en la actividad para experimentar sensaciones asociadas a sus propios sentidos).

Que haya valores tan elevados en lo que respecta a la motivación intrínseca que es la más autodeterminada de todas, tal como nos revelan los datos obtenidos, nos demuestra que l@s alumn@s se manifiestan más comprometid@s con sus tareas.

Finalmente para concluir con el apartado, y en relación a una de las hipótesis de trabajo anteriormente planteadas (el nivel de MA de l@s alumn@s de EF difiere significativamente según el sexo, a favor de los varones) y nuestro objetivo de establecer una comparación entre los niveles de MA de l@s alumn@s según el sexo, podemos inferir que, ciertamente, el nivel de MA de los varones fue mayor al de las mujeres, por lo cual, la hipótesis planteada, fue apoyada por los resultados obtenidos y nuestro objetivo cumplido.

Presentada toda esta información, en el siguiente apartado “conclusiones y sugerencias”, daremos un informe de las conclusiones obtenidas luego del análisis.

3.3. Conclusiones y sugerencias

En primer lugar, se buscó determinar el nivel de SNPB de l@s alumn@s en las clases de EF física de nivel medio del sistema escolar argentino. En resultados obtenidos, l@s alumn@s poseen en general niveles elevados en la SNPB de autonomía, competencia y relaciones sociales. Si bien el nivel de esta última es el más elevado, la autonomía es más bajo que las otras dos. Por lo que podemos inferir que l@s alumn@s encuenstad@s refieren sentirse:

- Más sociables, es decir, se identifican más con un sentimiento de conexión con los otros y de ser aceptados por lo demás;
- Con más competencias: eficaces en algunas de las interacciones continuadas del individuo con el ambiente social y la experimentación de oportunidades para ejercer sus capacidades y;
- Menos autónomos, es decir, cuando uno mismo es el promotor o el protagonista de la propia conducta.

Esta última dimensión es muy importante, tanto que Deci y Ryan (2000) consideran que la autonomía permite elegir y anima a la iniciación, así como también reduce la sensación de tensión a la hora de actuar. Además, agrega que si bien es necesario que los tres mediadores psicológicos sean satisfechos para que la motivación extrínseca sea internalizada, la satisfacción de la necesidad de “autonomía” es condición esencial para que las conductas de l@s alumn@s sean integradas, esto es que sean realizadas “a partir de su propio sentido del yo” (Deci y Ryan, 2000).

Otros autores como Harris, Kuramoto, Schulzer & Retallack (2009), exponen que el apoyo a la autonomía del alumnado se muestra como un hecho relevante para dos objetivos fundamentales en EF: mejorar la motivación para que el alumnado se implique más en su aprendizaje; y aumentar la adherencia a la actividad física para lograr un estilo de vida activo y disfrutar de sus beneficios para la salud física y psicosocial. Sin embargo, a pesar de los hallazgos sobre la relación positiva entre el apoyo a la autonomía y los citados objetivos, en nuestro contexto según los datos obtenidos, surgen interrogantes sobre cómo es en realidad el comportamiento del profesorado, y sobre qué posibilidades existen de modificar dicho comportamiento hacia un enfoque de apoyo a la autonomía.

Así, Reeve y Halusic (2009) recomiendan para el profesor que desee fomentar la autonomía del alumnado: tener en cuenta la perspectiva del alumnado; mostrar paciencia para dar tiempo a aprender; alimentar los recursos motivacionales internos eliminando los controles externos tales como las presiones o recompensas; proporcionar fundamentos explicativos; utilizar un lenguaje flexible y no coercitivo; y, reconocer y aceptar las expresiones de crítica.

Por lo tanto, creemos importante que los docentes apliquen estas estrategias para fomentar, incrementar y favorecer la satisfacción de la necesidad la autonomía en las clases de EF.

Igualmente, y volviendo a las diferencias entre las tres dimensiones, esto no quiere decir que los niveles de autonomía son muy bajos, sino que puntuaron menos en relación a las otras dos dimensiones.

Luego se buscó identificar los niveles de SNPB en l@s alumn@s según el sexo para luego compararlos. Aquí pudimos observar que se establecen diferencias en el nivel de autonomía, competencia y relación con los demás entre varones y mujeres, aunque ambos presentan estándares elevados de SNPB.

La diferencia que se presenta entre sexos resulta a favor de los varones, a grandes rasgos, en todas las dimensiones, presentando diferencias poco significativas en relación a la autonomía y competencia, es decir, sus valores son bastante equilibrados respecto al de las adolescentes. Pero con respecto a las relaciones sociales, los porcentajes en los valores *muy alto*, presentan grandes diferencias entre varones y mujeres de más del 10% de la muestra a favor de los varones; confirmando así una de nuestras hipótesis planteadas en donde decíamos que el nivel de SNPB de l@s alumn@s de EF difiere significativamente según el sexo, a favor de los varones. El hecho de que los valores más elevados se encontrasen en la necesidad de relación, confirma el importante papel que juega la EF (entre otros aspectos) en el desarrollo social de los niños, es decir, en la relación con los demás compañeros del grupo clase (Vargas y Orozco, 2003).

La diferencia que se presenta entre sexos resulta a favor de los varones en todas las dimensiones, presentando diferencias poco significativas en relación a la autonomía y competencia, es decir, sus valores son bastante equilibrados respecto al de las adolescentes. Pero con respecto a las relaciones sociales, los porcentajes en los valores *muy alto*, presentan grandes diferencias entre varones y mujeres de más del 10% de la muestra a favor de los varones; confirmando así una de nuestras hipótesis planteadas en donde decíamos que el nivel de SNPB de l@s alumn@s en clases de EF difiere significativamente según el sexo, a favor de los varones. El hecho de que los valores más elevados se encontrasen en la

satisfacción de la necesidad de relación, confirma el importante papel que juega la EF (entre otros aspectos) en el desarrollo social de los niños, es decir, en la relación con los demás compañeros del grupo clase (Vargas y Orozco, 2003). Asimismo, no podemos ignorar que l@s alumn@s encuestados se encuentran en una etapa de su vida muy particular como es la adolescencia, período en el cual las relaciones con los iguales cobran importancia. Esta relación de pertenecer a un grupo social, se convierte en un asunto de importancia en esta etapa, debido a que de esta manera los adolescentes buscan formar relaciones y compartir intereses comunes (Rice, 2000). Esta búsqueda de pertenencia refuerza la imagen propia, por lo cual al ser rechazado por los demás se convierte en un grave problema. De tal forma, la meta es ser aceptado por los miembros de una pandilla o de un grupo al que admiran. Como consecuencia, este grupo les ayudará a establecer límites personales y en ocasiones aprender habilidades sociales necesarias para obtener un auto-concepto de la sociedad que le ayudará a formar parte del mundo adulto más adelante (Rice, 2000).

Continuando con el análisis de la variable SNPB, como dato extra, podemos agregar que, en cuanto a las dimensiones de ambos sexos en los niveles *bajo* y *muy bajo*, se presenta un equilibrio en sus valores, demostrando que la minoría de los varones y mujeres sienten insatisfechas sus NPB, pero también en este caso, los valores de insatisfacción son menores en los varones por mínima diferencia.

En general, los datos aportados por las respuestas referentes a la SNPB en nuestro estudio, indicaron que l@s alumn@s tienen un buen nivel de SNPB.

En segundo lugar, se buscó determinar el nivel de MA de l@s alumn@s de las clases de EF de nivel medio del sistema educativo formal argentino.

Según los datos analizados, y en relación a los valores más altos, podemos inferir que son mayores los niveles de motivación identificada, por lo que entendemos que l@s alumn@s, reconocen 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.

Luego, le sigue en valores altos, la motivación intrínseca, siendo el grado más alto de autodeterminación. Según Moreno & Martínez (2006), el individuo siente la necesidad de explorar el entorno, realizar una actividad le provoca curiosidad y placer sin recibir ningún incentivo externo de forma directa. Según Jiménez (2007) es aquella que refiere a asumir un problema como reto personal. Es enfrentarlo sólo por el hecho de hallar su solución, sin que haya esperanza o anhelo de recompensa externa por hacerlo.

Por último, le sigue en valores la motivación integrada, con bastante diferencia en porcentajes con respecto a la motivación identificada y motivación intrínseca. Ésta es la forma de motivación extrínseca más autodeterminada, aquí la conducta se realiza con total libertad. La integración sucede cuando el individuo evalúa la conducta y la introduce dentro de él en correspondencia con sus propios valores y necesidades (Deci & Ryan, 2000).

En relación a la MA, se planteó la siguiente hipótesis de trabajo: de la motivación de los estudiantes, la motivación intrínseca es la más satisfecha. A partir de esto, pudimos verificar que, la motivación identificada es la más satisfecha de todas, observando que los resultados obtenidos no apoyaron nuestra hipótesis.

A partir de lo planteado, lo que podemos sugerirle al docente de EF respecto al resultado de nuestra hipótesis, es que debería de promover la motivación intrínseca a partir de trabajar la motivación integrada e identificada en sus clases. Pero antes de brindarle recomendaciones, debemos recordar que la satisfacción de las tres NPB (autonomía, competencia y relación con los demás) en el aula de EF va a conducir a que el estudiante experimente formas de motivación más autodeterminadas (motivación identificada, integrada e intrínseca).

Asimismo, González-Cutre (2017) expresa que la regulación identificada se caracteriza porque el alumno participa en la clase de EF motivado por considerar importante el papel que juega la asignatura y lo que allí está aprendiendo; por ejemplo, porque aprende conceptos tácticos y desarrolla habilidades motrices que luego puede extrapolar a la práctica deportiva, o porque se da cuenta de la importancia que tiene para la salud practicar actividad física de forma regular, y aprende métodos de desarrollo de la condición física que puede utilizar en su tiempo libre. La regulación integrada supone un pasito más en la autodeterminación, consiguiendo integrar la actividad física en general, y la EF en particular, en el estilo de vida, convirtiéndose la práctica de deporte en un pilar fundamental que es congruente con los valores que posee el estudiante en relación a la adquisición de un estilo de vida saludable (ya no sólo se considera la actividad importante, sino que además es un reflejo de lo que uno es). La motivación intrínseca representa el mayor nivel de autodeterminación y tiene lugar cuando el alumnado participa en las clases porque se divierte con lo que hace, le gusta y le satisface. Entonces, a partir de los conceptos recordados, Orbegoso (2016) nos brinda ciertas recomendaciones para docentes dirigidas a alimentar la motivación intrínseca en el aula en l@s estudiantes:

- 1) Debe identificarse las necesidades de aprendizaje de l@s estudiantes y, de ser factible, atenderlas y adaptar los contenidos de la asignatura a las mismas (Kusurkar, Croiset et al., 2011; Romero; Pérez, 2009).
- 2) En la medida de lo posible, procurar que l@s estudiantes progresen a su ritmo (Díaz, Hernández, 2010), esto supone una relación cercana entre docente y estudiante.
- 3) Debe incrementarse la participación activa de l@s estudiantes, lo que apunta a elevar la responsabilidad de éstos en su propio aprendizaje (Kusurkar, 2011; Romero; Pérez, 2009). Asimismo, resulta positivo permitir su colaboración en la planeación de algunos aspectos de la asignatura (Romero; Pérez, 2009).

- 4) Buscar un balance o equilibrio entre la estructura de la tarea a realizar, proporcionada por el maestro, y la autonomía que espera suscitarse en el estudiante (Díaz y Hernández, 2010).
- 5) Asignar sencillas tareas en las que l@s estudiantes, reunidos en equipos, deban examinar determinado material, procesarlo, seleccionar sus segmentos clave y preparar una presentación sobre el mismo (Díaz, Hernández, 2010).
- 6) Procurar ligar los contenidos de aprendizaje con la experiencia más cercana de l@s estudiantes (Romero y Pérez, 2009).
- 7) En lo posible, permitir que l@s estudiantes puedan señalar las estrategias de aprendizaje más convenientes y enriquecedoras (Díaz y Hernández, 2010).
- 8) Plantear las directivas a modo de sugerencias o propuestas.
- 9) Las evaluaciones deben servir como formas de retroalimentación o feedback, ello implica brindar información de carácter cualitativo en torno a lo que el alumno debe mejorar, superar o perfeccionar. Esta información es indispensable, pues tiende a alimentar la confianza del estudiante en su potencial y habilidades. En consecuencia, debe evitarse emitir críticas que desvaloricen a las personas (Díaz y Hernández, 2010).

Finalmente, y en relación al último objetivo anteriormente planteado, se buscó establecer una comparación entre los niveles de MA de l@s alumn@s según el sexo.

Pudimos concluir, según los datos obtenidos en la muestra de nuestro trabajo, que existen diferencias entre varones y mujeres, obteniendo valores más elevados en todas las dimensiones a favor de los varones, presentando disparidades muy significativas en relación a la motivación intrínseca y motivación identificada; con lo cual, podemos inferir que, si bien ambos sexos puntuaron alto en niveles *altos* y *muy altos*, considerándolos a ambos motivados y orientados hacia niveles de motivación mas autodeterminados, como lo muestran los datos, los porcentajes son mayores en los estudiantes del sexo masculino, apoyando así una de

nuestras hipótesis de trabajo que planteaba que el nivel de MA de l@s alumn@s de EF difiere según el sexo, a favor de los varones.

En relación a estas diferencias que encontramos entre varones y mujeres, resulta necesario exponer algunos supuestos que plantean diversos autores sobre por qué los varones suelen demostrar más autodeterminación que las mujeres tanto en el ámbito deportivo como en clases de EF.

A continuación, expondremos investigaciones sobre el ámbito deportivo:

Ciertos autores han comprobado que los varones estaban más motivados intrínsecamente por la práctica de actividad físico-deportiva que las mujeres (Amorose y Horn, 2000; Kim y Gill, 1997). Sin embargo, en investigaciones posteriores varios autores ponen de manifiesto la ausencia de diferencias significativas entre ambos sexos respecto a la motivación intrínseca, reflejando el sexo masculino una mayor motivación extrínseca y desmotivación por la práctica deportiva (Arbinaga y García, 2003; Balaguer, Castillo, y Duda, 2007; Moreno, Cervelló, y González-Cutre, 2007; Núñez, Martín-Albo, Navarro, y González, 2006; Recours, Souville, y Grifett, 2004).

Por su parte, Moreno, Cano, González-Cutre, Cervelló, y Ruiz (2009) con una muestra de 283 deportistas federados pertenecientes a 32 clubes de salvamento deportivo, encontraron mayor motivación intrínseca, extrínseca y desmotivación a favor del sexo masculino. Además, éstos mostraron mayor percepción de competencia y autonomía mientras que las mujeres reflejaron mayor puntuación en la necesidad de relaciones sociales.

Asimismo, Amado, Sánchez-Miguel, Leo, Sánchez-Oliva, y García-Calvo (2014), realizaron un estudio sobre las diferencias entre el nivel de autodeterminación y la SNPB en función del sexo y su incidencia sobre la percepción de utilidad del deporte. Los resultados muestran que los varones poseen una mayor motivación intrínseca pero también mayor motivación extrínseca, y están ligeramente más

desmotivados hacia el deporte que las mujeres; encontrándose las diferencias más pronunciadas en la motivación extrínseca, lo que sugiere que los hombres valoran más los beneficios externos a la práctica deportiva tales como las recompensas, la aprobación social, el exhibicionismo, la competición, etc. Resultados similares han sido hallados recientemente por Amado, Leo, Sánchez-Oliva, González, y López (2012) y por Moreno et al. (2009), quienes lo justifican como una manifestación de diferencias culturales entre ambos sexos.

En relación a las NPB, sólo aparecen diferencias significativas en la necesidad de competencia, siendo el sexo masculino el que ve más satisfecha esta necesidad con respecto al femenino. Esto nos indica que los hombres se sienten más competentes a la hora de practicar deporte que las mujeres, lo cual puede ser debido a que se ven con más cualidades para superar cualquier reto motriz que se le plantee, pues tradicionalmente las situaciones deportivas han estado más adaptadas a la capacidad de los hombres que de las mujeres. Estos resultados también han sido hallados anteriormente por varios autores (Mañano, Ninot, y Bilard, 2004; Moreno y Cervelló, 2005; Moreno et al., 2009; Moreno, López de San Román, Martínez-Galindo, Alonso-Villodre, y González-Cutre, 2007).

A continuación, expondremos investigaciones, en relación a diferencias que encontramos entre varones y mujeres, en clases de EF:

Por un lado, Sabbatini (2006), realizó una investigación acerca del interés y las diferencias de comportamiento entre ambos géneros en las clases de EF. A continuación, algunas de sus conclusiones:

- “Los varones tienen mejores percepciones, son más positivos, más activos, mientras que las mujeres se encuentran más atraídas hacia actividades como la gimnasia y otras actividades consideradas femeninas” (Sabbatini, 2006, p.32).
- “Los varones están mucho más seguros frente a las competencias físicas que se les exige en clase, (agruparse, tener la iniciativa para dar comienzo al juego, pensar estrategias, buena predisposición...) porque desde pequeños, cuando

integran grupos callejeros o del club como forma de participación social, están adquiriéndolas” (Sabbatini, 2006, p.33).

- “Los varones son, en todos los casos, los primeros en iniciar el juego y los últimos en terminarlo, en cambio a las mujeres les cuesta mucho más comenzar con la actividad, necesitan de una motivación constante por parte del profesor, quien está continuamente detrás de ellas insistiendo para que realicen la actividad” (Sabbatini, 2006, p.35).
- “Los varones son, en la mayoría de los casos, los que buscan el material, lo agarran, lo manipulan, aun antes que el profesor pase lista. Por el contrario, no se han observado acciones similares en las mujeres” (Sabbatini, 2006, p.35).
- “La mayoría de los varones se tiran al suelo para buscar la pelota, luchan por el balón y por una posición en el terreno de juego. Por el contrario, las mujeres no se tiran al suelo para buscar la pelota, ni tienen contacto físico” (Sabbatini, 2006, p.35).
- “Pareciera que durante el juego los varones juegan en equipo, tienen un sentido táctico y técnico del juego. Por el contrario, las mujeres, la mayoría de las veces, pareciera que no juegan en función de equipo” (Sabbatini, 2006, p.35).
- “Las mujeres prefieren actividades relacionadas con la mejora de su estética corporal” (Sabbatini, 2006, p.39).

En relación a estas conclusiones, encontramos un dato interesante, el cual nos expresa que las diferencias entre ambos sexos, por un lado, está relacionada al rol estereotipado de la función que se espera según el sexo (por ejemplo, las mujeres se muestran más delicadas, atraídas por actividades mas femeninas).

Por otro lado, encontramos estudios realizados por Granero-Gallegos, Baena-Extremera, Sánchez-Fuentes, y Martínez-Molina (2014), en donde expresan que los varones muestran mayor preferencia que las mujeres por la EF y el deporte. Esto puede deberse a que l@s docentes animan a los niños con más énfasis que a las niñas y probablemente los discentes perciban esta diferencia de trato (Cervelló, Jiménez, Del Villar, Ramos, y Santos-Rosa, 2004). Por ello, autores

como Macdonald, (1990) y Lirgg (1993), afirman que las niñas reciben menos retroalimentación positiva que los niños y no tienen las mismas posibilidades de participar que ellos.

Además, estos autores, Granero-Gallegos, Baena-Extremera, Sánchez-Fuentes, y Martínez-Molina (2014), destacan fundamentalmente que las chicas están con un nivel bajo de motivación pero que todavía no están amotivadas. De hecho, se conoce que en estas edades se produce un aumento del abandono del estilo de vida activo por parte de las mismas (Mollá, 2007), convirtiéndose, por tanto, en un momento crítico para la promoción de la actividad física para ellas (Han et al., 2008), lo que nos obliga a adoptar medidas efectivas para hacer frente a este problema.

En este caso, encontramos que las diferencias motivacionales en las clases de EF difieren según el género, principalmente debido a que:

- L@s docentes animan a los varones con más fuerza que a las mujeres en sus clases.
- Las mujeres reciben menos retroalimentación positiva que los varones y no tienen las mismas posibilidades de participar que ellos.
- Existen diferencias de trato por parte del docente con respecto a sus alumn@s.

En cuanto a nuestras hipótesis de trabajo, pudimos corroborar que a mayor SNPB de l@s alumn@s, mayor nivel de MA.

Otra hipótesis formulada que pudimos corroborar es que de la SNPB de l@s alumn@s, la relación con los demás es la más satisfecha.

También que el nivel de SNPB y de MA de l@s alumn@s de EF difiere significativamente según el sexo, a favor de los varones.

La única hipótesis de trabajo que no fue apoyada por los resultados obtenidos fue que de la motivación de l@s estudiantes, la motivación intrínseca es la más satisfecha, en este caso, como ya explicamos anteriormente, la motivación identificada fue la más satisfecha por l@s alumn@s.

En cuanto a nuestro principal objetivo, consideramos que el elevado nivel en la SNPB de l@s alumn@s se relaciona con un elevado nivel en la MA. Creemos que, al haber analizado ambas variables en sus dimensiones y subdimensiones, pudimos aportar información más precisa en nuestra investigación. Se pudo observar el comportamiento de éstas por separado.

También consideramos que, al ser cuantitativo nuestro análisis y utilizar un cuestionario cerrado, deja afuera del estudio valores subjetivos y particulares de cada caso que podrían ser enriquecedores para la investigación, pero entendemos que sería muy complejo de realizar debido a la cantidad de unidades de análisis que conforman la muestra. En el caso de que quisiéramos efectuar un análisis más específico, lo que sería conveniente es realizar un estudio más acotado, en un grupo o institución particular, que permita realizar entrevistas y seguimiento de las clases de EF para proponer intervenciones docentes que promuevan la motivación.

Por otro lado, consideramos que este trabajo de investigación, ha podido constatar lo que pensábamos respecto a la SNPB en alumn@s de EF y la MA. Esto fue evidenciado en los resultados de la muestra total que participó de la investigación. Las tres necesidades (autonomía, competencia y relación) influyen en la motivación, por lo que un incremento de las mismas crea un estado de motivación más autodeterminada. De ahí la importancia de lograr satisfacer las tres necesidades. Cuando un individuo ve satisfechas estas tres necesidades su motivación aumenta y si de lo contrario éstas se ven frustradas, lo que aumenta es su desmotivación (Moreno, Hernández y González-Cutre, 2009).

Pero, más allá de eso, hay vacíos que quedan en la comunidad científica y que futuras investigaciones podrían dar muestra de lo que sucede con l@s alumn@s de EF del nivel medio en Argentina. Sería interesante profundizar en futuras investigaciones sobre las dimensiones que componen la MA y la SNPB en las mujeres, para tener más precisión acerca de sus comportamientos, ya que

notamos que existen notables diferencias en relación a los varones, favoreciéndolos.

Los resultados de la investigación realizada entre la relación de la SNPB y la MA en alumn@s son importantes para la EF. Éstos buscarán introducir mejoras en el contexto de las clases de EF y, a su vez, intentarán incrementar la motivación del alumnado y ayudar a crear una mayor conciencia respecto a la práctica físico-deportiva practicada de forma regular.

Para concluir, podemos decir que entendemos que, a partir de los resultados hallados, es importante seguir investigando la relación que se establece entre la SNPB y la MA de l@s alumn@s en las clases de EF, como también de que manera influye el rol que cumple el docente en función de estas variables.

3.4. Reflexión crítica sobre el proceso de investigación realizado

Las dificultades encontradas durante el proceso de investigación fueron:

- Al momento de la recolección de datos en alumn@s, surgieron dudas en cuanto al anonimato de los cuestionarios, ya que los mismos debían completar una hoja de compromiso en donde colocaban sus datos personales completos, incluidos nombre, apellido y número de documento de identidad, por lo cual, no entendían porque los cuestionarios se consideraban anónimos si luego tenían que dar sus datos. Lo que resulta más conveniente en este caso, es ser claros y explicarles que una cuestión es la hoja de consentimiento informado y otra la hoja del cuestionario, en donde la hoja de compromiso se realiza para tener el consentimiento de quienes participan, pero que la hoja del cuestionario no solicita datos personales, por lo tanto, respeta el anonimato.
- Al momento de realizar la carga y procesamiento de los datos, si bien no se presentaron muchos inconvenientes, al realizar parte del trabajo de manera conjunta, muchas cuestiones eran discutidas y planteadas en el foro entre varios investigadores y eso enlentecía la realización de la misma, aunque, por otro lado,

resultaba enriquecedor y colaboraba para debatir nuestros trabajos. En este caso, creo que sería conveniente fijar una fecha de término a la tarea, para que no se extienda demasiado el debate, creando mayores dificultades en generar una conclusión grupal.

- Al momento de realizar la construcción de índices sumatorios de variables complejas, al hacerlo en pequeños grupos de trabajo, había que esperar la respuesta de todos los integrantes del mismo para poder avanzar en los análisis y ponernos de acuerdo en los índices sumatorios, sucedía que no todos contestaban en tiempo, y eso enlentecía el proceso. En este caso, al igual que el en ítem anterior, sería conveniente fijar una fecha de término, para agilizar los tiempos de trabajo.

- Al momento de realizar la exposición de los datos (o resultados), considero que hubo muchos problemas en la utilización de la herramienta de Microsoft Excel para confeccionar las tablas, realizar las cuentas y gráficos. En mi caso, investigué cómo funcionaban las fórmulas porque no tenía el conocimiento suficiente para utilizar el programa sin asesoramiento, aunque una vez que aprendí lo básico, me resultó muy provechoso, útil y eficaz en realizar las tablas de esa manera. Como solución a este inconveniente, propondría subir a la plataforma, un documento que funcione como instructivo básico de la herramienta de Microsoft Excel, para ayudar a quienes no poseen conocimiento de las fórmulas que más se utilizarían a lo largo de la investigación.

4. Anexos

4.1. Carta de presentación a la institución

UFLO

UNIVERSIDAD DE FLORES

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

Buenos Aires, 10 de mayo de 2017

A quien corresponda,

Desde el Departamento de investigación de la Facultad de Actividad y Deporte de la Universidad de Flores, les informamos de la puesta en marcha de un proyecto internacional en el que colaboran nuestra Universidad junto a la Universidad Politécnica de Madrid (Madrid, España), la Universidad de Campinas (San Pablo, Brasil) y la Universidad del Quindío (Bogotá, Colombia). El objetivo de dicho proyecto es conocer los perfiles motivacionales de los estudiantes adolescentes de estas tres poblaciones con el fin de elaborar unas pautas de intervención en el aula de educación física orientadas a promover la adherencia de estos jóvenes a la práctica de actividad física siendo conscientes de que un mayor nivel de práctica de actividad física conllevará indudables beneficios sobre la salud de las poblaciones a las que nos dirigimos.

Su colegio ha sido seleccionado para participar, como institución educativa consolidada que reúne criterios de calidad. Sería un gran aporte para el proyecto poder contar con su colaboración. Si deciden unirse al estudio, la participación consistiría en facilitar la cumplimentación, por parte de los/as alumnos/as, del cuestionario que les adjuntamos.

Los datos serán obtenidos respetando el anonimato de los participantes y se utilizarán únicamente para el estudio. Tras la finalización del mismo, y como contraprestación a su colaboración, les facilitaríamos un informe de los principales hallazgos encontrados en relación a sus estudiantes. Esta información puede ser una ayuda complementaria para mejorar la calidad de sus clases de educación física.

Mi mail de contacto, por si deseara realizar cualquier consulta es: vgomez@uflo.edu.ar

Esperando poder contar con su participación, reciba un cordial saludo,

Mag. Valeria Gómez

Coordinadora del área de Investigación

Facultad de Actividad Física y Deporte

Firmo en conformidad:

4.2. Anexo 2: Consentimiento informado de participación



A los participantes del proyecto:

Ha sido seleccionado para tomar parte en una investigación de carácter educativo sobre los gustos y preferencias de los alumnos en la asignatura de Educación Física que concurren a escuelas de nivel medio del sistema educativo formal argentino.

La investigación se desarrolla desde la Facultad de Actividad Física y Deporte de la Universidad de Flores en convenio con la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte- INEF de la Universidad Politécnica de Madrid.

Al participante se le solicita la realización de un cuestionario con 45 ítems de puntuación de 1 (me gusta poco) a 5 (me gusta mucho).

Toda la información de este proyecto será de carácter confidencial y no se le identificará como participante. Los cuestionarios realizados permanecerán en posesión del investigador y su información se empleará exclusivamente para la realización del siguiente estudio. Se utilizará un código para asegurar su confidencialidad.

Si usted participa en este proyecto, tenga en cuenta que puede abandonarlo en cualquier momento. Asimismo, no habrá compensación alguna por la participación en este estudio.

Al firmar este consentimiento, usted afirma que ha leído la información precedente y que está de acuerdo en participar voluntariamente en esta investigación en las condiciones indicadas previamente.

Muchas gracias por su participación.

Nombre y Apellidos

DNI

Firma

Fecha

4.3. Anexo 3: Cuestionario Educación Física Q-A16

CUESTIONARIO EDUCACIÓN FÍSICA (Q-A17)

Fecha:	Sexo (marca el que corresponda): Hombre <input type="checkbox"/> Mujer <input type="checkbox"/>
Edad:	Colegio: Público <input type="checkbox"/> Privado <input type="checkbox"/>
	Curso:
Calificación Educación Física año anterior:	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
¿Practicás alguna actividad físico-deportiva fuera de la clase de educación física? (contesta si en caso de realizar dicha actividad regularmente al menos dos veces por semana): <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No	
Si tu respuesta es afirmativa, ¿cuánto dirías que es tu nivel de práctica? <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/> Normal <input type="checkbox"/> Bastante <input type="checkbox"/> Mucho	

Por favor, indicá el nivel de acuerdo con cada una de las siguientes frases teniendo en cuenta tu experiencia. La escala de este cuestionario es:

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

Es confidencial y no hay respuestas correctas o incorrectas. Contestá con sinceridad.

No hay límite de tiempo. Contestá con tranquilidad.

Asegurate de que no dejás ninguna afirmación sin contestar.

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

En mis clases de educación física...					
1. Los ejercicios que realizo se ajustan a mis intereses	1	2	3	4	5
2. Siento que he tenido una gran progresión con respecto al objetivo final que me he propuesto	1	2	3	4	5
3. Me siento muy cómodo/a cuando hago ejercicio con los/as demás compañeros/as	1	2	3	4	5
4. La forma de realizar los ejercicios coincide perfectamente con la forma en que yo quiero hacerlos	1	2	3	4	5
5. Realizo los ejercicios eficazmente	1	2	3	4	5
6. Me relaciono de forma muy amistosa con el resto de mis compañeros/as	1	2	3	4	5
7. La forma de realizar los ejercicios responde a mis deseos	1	2	3	4	5
8. El ejercicio es una actividad que hago muy bien	1	2	3	4	5
9. Siento que me puedo comunicar abiertamente con mis compañeros/as	1	2	3	4	5
10. Tengo la oportunidad de elegir cómo realizar los ejercicios	1	2	3	4	5
11. Creo que puedo cumplir con las exigencias de la clase	1	2	3	4	5
12. Me siento muy cómodo/a con los/as compañeros/as	1	2	3	4	5

Participo en esta clase de educación física...					
13. Porque la educación física es divertida.	1	2	3	4	5
14. Porque está de acuerdo con mi forma de vida	1	2	3	4	5
15. Porque quiero aprender habilidades deportivas.	1	2	3	4	5
16. Porque disfruto aprendiendo nuevas habilidades/técnicas.	1	2	3	4	5
17. Porque considero que la educación física forma parte de mí	1	2	3	4	5
18. Porque es importante para mí hacerlo bien en educación física	1	2	3	4	5
19. Porque la educación física es estimulante	1	2	3	4	5
20. Porque veo la educación física como una parte fundamental de lo que soy	1	2	3	4	5
21. Porque quiero mejorar en el deporte	1	2	3	4	5
22. Por la satisfacción que siento mientras aprendo nuevas habilidades/técnicas	1	2	3	4	5
23. Porque considero que la educación física está de acuerdo con mis valores	1	2	3	4	5
24. Porque puedo aprender habilidades/técnicas que podría usar en otras áreas de mi vida	1	2	3	4	5
En clase de educación física...					
25. Frecuentemente, podemos decidir entre varios temas	1	2	3	4	5
26. Frecuentemente, podemos decidir si queremos trabajar solos o en grupos	1	2	3	4	5
27. Frecuentemente, podemos decidir la forma de trabajar los temas, por ejemplo con un libro, video, grupos de discusión,...	1	2	3	4	5
28. Frecuentemente, podemos decidir cuándo y cuánto tiempo trabajamos en una tarea	1	2	3	4	5
29. Frecuentemente, podemos decidir entre diferentes tareas	1	2	3	4	5
30. Me esfuerzo para hacerlo bien	1	2	3	4	5
31. Trabajo tanto como puedo	1	2	3	4	5
32. Participo en las actividades	1	2	3	4	5
33. Presto atención	1	2	3	4	5
34. Escucho muy atentamente	1	2	3	4	5
Valora las siguientes afirmaciones...					
35. Considero importante tener clases de educación física	1	2	3	4	5
36. Comparado con el resto de materias, creo que la educación física es una de las más importantes	1	2	3	4	5
37. Creo que las cosas que aprendo en educación física me serán útiles en la vida	1	2	3	4	5
38. Me gusta mucho la educación física	1	2	3	4	5
39. La educación física me encanta	1	2	3	4	5
40. La educación física me parece genial	1	2	3	4	5

Respecto a tu intención de practicar alguna actividad física y/o deporte...					
41. Me interesa el desarrollo de mi forma física	1	2	3	4	5
42. Al margen de las clases de Educación Física, me gusta practicar deporte	1	2	3	4	5
43. Después de terminar el colegio, quisiera formar parte de un club deportivo de entrenamiento	1	2	3	4	5
44. Después de terminar la el colegio me gustaria mantenerme físicamente activo/a	1	2	3	4	5
45. Habitualmente practico deporte en mi tiempo libre	1	2	3	4	5

4.4. Anexo 4: Glosario

Glosario

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

- **Estímulos:** Un estímulo será cualquier elemento externo, ya sea de un cuerpo o un órgano, que estimulará, activará, o bien mejorará la actividad que realiza, su respuesta o reacción. El estímulo se caracteriza por tener siempre un impacto sobre el sistema en el cual actúa

Definición coloquial: Tener un motivo para lograr algo. Puede ser que el estímulo sea interno o que sea externo.

Ejemplo: La actividad física me estimula a tener una vida sana.

Ítem: Pregunta 19 “Porque la educación física es estimulante.”

- **Frecuentemente:** Repetición a menudo de un acto o suceso

Definición coloquial: Hace referencia a la participación repetida de l@s alumn@s en la toma de decisiones dentro de la clase

Ejemplo: En las clases de EF, a menudo o casi siempre nos permiten elegir las actividades a realizar, el modo en que queremos realizarlas, los materiales para poder aprender el tema, etc.

Ítem:

Pregunta 25 “Frecuentemente, podemos decidir entre varios temas”

Pregunta 26 “Frecuentemente, podemos decidir si queremos trabajar solos o en grupos”

Pregunta 27” Frecuentemente, podemos decidir la forma de trabajar los temas, por ejemplo, con un libro, video, grupos de discusión...

Pregunta 28 “Frecuentemente, podemos decidir cuándo y cuanto tiempo trabajamos en una tarea.

Pregunta 29 “Frecuentemente, podemos decidir entre diferentes tareas”

- **Habilidades:** El concepto habilidad proviene del término latino *habilitas*, y hace referencia a la destreza o facilidad para desarrollar algunas actividades o tareas.

Cabe destacar que la habilidad puede ser una **aptitud innata** (es decir, transmitida por la vía genética) o **desarrollada** (adquirida mediante el entrenamiento y la práctica). Por lo general, ambas cuestiones se complementan.

Existen distintos tipos de habilidades.

La **habilidad motriz** es la capacidad para resolver situaciones motrices con efectividad.

Las habilidades sociales pueden definirse como todas aquellas capacidades que tiene una persona para llevar a cabo lo que son las relaciones de tipo interpersonal

Las habilidades cognitivas se refieren a aquellas que tiene una persona capaz de solucionar diversos problemas, de comprender que una determinada acción tendrá una serie concreta de consecuencias o de tomar una serie de decisiones.

Las habilidades de tipo comunicativo son aquellas que determinan la capacidad de alguien para llevar a cabo el análisis de la influencia que pueden tener otras personas o incluso los medios de comunicación. Y eso sin olvidar que también hará lo mismo con los valores o las normas que estén establecidas en la sociedad

Definición coloquial: tener habilidad es tener facilidad para realizar alguna actividad. Las habilidades pueden aprenderse. Existen distintos tipos de habilidades: motrices, sociales, cognitivas, comunicacionales, etc.

Ejemplos:

“Lujan resolvió sin inconvenientes el circuito motor programado para la clase de educación física” *Habilidades Motrices.*

. “Lorena tiene una muy buena relación de compañerismo con sus pares y docentes.” *Habilidades sociales.*

“En la clase pasada se conversó sobre el segundo puesto de la selección argentina y de las importantes críticas que recibió el equipo, fue muy gratificante la opinión del grupo destacando el juego antes que el resultado” *Habilidades comunicativas.*

“el/la alumn@ tiene una gran habilidad para resolver situaciones problemáticas en juegos grupales”. Habilidades Cognitivas

Ítem:

Pregunta 16 “Porque disfruto aprendiendo nuevas habilidades/técnicas

Pregunta 22 “Por la satisfacción que siento mientras aprendo nuevas habilidades/técnicas”

Pregunta 24 “Porque puedo aprender habilidades/técnicas que podría usar en otras áreas de la vida”

- **Progresión:** Es un término que procede del vocablo latino *progressio*. El concepto se emplea para nombrar al **avance** o el desarrollo de algo. La noción puede vincularse al verbo **perseguir**, que consiste en mantener o prolongar aquello que ya se ha comenzado.

Definición coloquial: Hace referencia al avance logrado por el alumn@ hacia la consecución del objetivo planteado

Ejemplo: He logrado resolver situaciones de juego problemáticas que antes no podía. Siento que fui progresando clase a clase en lograr esto que me había propuesto.

Ítem: 2. Siento que he tenido una gran progresión con respecto al objetivo final que me he propuesto.

- **Deseos:** Fuerte inclinación de la voluntad de una persona hacia la consecución y disfrute de algo, anhelar, satisfacer un gusto.

Definición coloquial: en el caso de los estudiantes se refiere al disfrute, las ganas y el gusto de realizar una determinada práctica en las clases de EF.

Ejemplo: La forma en que hago los ejercicios en la clase de EF responde a lo que yo aspiro, o pretendo. Lo que hacemos en la clase de educación física no es algo impuesto por l@s profesores, sino que algo que anhelamos, ansiamos. Podemos hacer las actividades del modo que queremos para disfrutarlas.

Ítem: 7. “La forma de realizar los ejercicios responde a mis deseos”.

- **Intereses:** Inclinación hacia alguien o algo que le atrae o lo conmueve.

Definición coloquial: motivación, atracción, dedicación o sentimiento que alguien pone en una tarea, actividad o asunto. Es un sentimiento que hace que uno atienda a un acontecimiento o a un proceso.

Ejemplo: Las actividades que hago se corresponden con mis gustos. Los ejercicios o actividades que hago en la clase de EF, las realizo porque me gustan, me atraen, me llaman la atención, me dan ganas de aprender haciéndolas.

Ítem: 1. Los ejercicios que realizo se ajustan a mis intereses.

- **Satisfacción:** Sentimiento de bienestar o placer que se tiene cuando se ha colmado un deseo o cubierto una necesidad.

Definición coloquial: sentimiento de bienestar o placer que aparece mientras aprendo algo nuevo en la clase de EF.

Ejemplo: Siento bienestar cuando aprendo una destreza nueva, es ese estado que sentimos cuando hacemos actividades placenteras, que las disfrutamos y nos sentimos capaces de realizarlas.

Ítem: 22. Por la satisfacción que siento mientras aprendo nuevas habilidades/técnicas.

- **Forma de vida:** expresión que designa de una manera general al estilo o modo en que se entiende la vida y se desarrollan comportamientos, hábitos y actitudes propias.

Definición coloquial: es la forma en que cada uno elige vivir y se construye en su cotidiano en relación a sus hábitos y costumbres, como aquellas prácticas que decide realizar con continuidad para su propio bienestar.

Ejemplo: Cuando participas de la clase de EF porque la consideras importante porque te ayuda a desenvolverme en tu vida y es acorde con tus formas de ser y pensar.

Ítem: 14. Porque está de acuerdo con mi forma de vida

• **Me Encanta:** Gustar, cautivar o atraer considerablemente algo o alguien.

Definición coloquial: dentro del contexto planteado del cuestionario el referirse a “me encanta” hace alusión a que le maravilla y le produce deleite realizar educación física.

Ejemplo: Es cuando realizas EF porque te atrae todo lo que se hace en la clase, quedas maravillado con lo que sucede en la clase de educación física, te deleita estar allí.

Ítem: Valora las siguientes afirmaciones...

39. La educación física me encanta (Pagina 2, cuestionario QA16-A)

• **Me gusta mucho:**

Definición:

-v. tr. e intr. Ser del agrado de una persona. Agradar.

-v. intr. Desear o sentir inclinación hacia una cosa. Apetecer.

-v. intr. y prnl. Resultar atractiva una persona a otra.

-Probar o experimentar una cosa. apreciar, disfrutar, probar.

Definición coloquial: dentro del contexto planteado del cuestionario el referirse a “me gusta mucho” hace mención a que la educación física te resulta muy agradable, atractiva, la disfrutas y aprecias mucho hacer esa actividad en la escuela.

Ejemplo: Es cuando realizas EF porque te gusta mucho, es decir, te agrada y disfrutas mucho estando en la clase.

Ítem: Valora las siguientes afirmaciones...

38. Me gusta mucho la educación física. (Pagina 2, cuestionario QA16-A)

• **Me parece genial:** Que es propio de un genio o de una persona con gran capacidad y facilidad para crear o inventar cosas nuevas y admirables o para realizar alguna actividad de forma imaginativa y brillante.

Definición coloquial: Dentro del contexto planteado, el referirse a “me parece genial”, hace mención a que la EF propicia un espacio para crear, innovar y dar riendas sueltas a la imaginación tanto de l@s alumn@s como de l@s profesores. Es uno de los espacios más creativos innovadores de la escuela.

Ejemplo: Es cuando te parece que la clase de educación física te propicia un espacio para crear, descubrir e imaginar lo que deseas hacer. Pensas que lo que la educación física en la escuela es admirable, la propuesta de l@s profesores es muy creativa, imaginativa, siempre hacen cosas nuevas muy ingeniosas.

Ítem: Valora las siguientes afirmaciones...

40. La educación física me parece genial. (Página 2, cuestionario Q-A16)

• **Valores:** Característica o conjunto de características que hacen apreciable a una persona o cosa. (thefreedictionary.com/valor)

En un sentido genérico, los valores son las **propiedades, cualidades o características** de una acción, una persona, un objeto o una actividad, considerados típicamente positivos o de **gran importancia**

Definición coloquial: Los valores son convicciones profundas de los seres humanos que determinan su manera de ser y orientan su conducta y sus decisiones. Algunos valores pueden ser: el Cuidado del cuerpo propio, cuidado del cuerpo de los demás, bienestar propio y de los demás, cuidado de los objetos de la cultura, la cooperación, la justicia, la igualdad, la equidad, la autonomía, el respecto a las normas de convivencia, etc.

Ejemplo: juegos cooperativos como un contenido desde de la EF que se sustentan en valores tales como la colaboración entre todos los participantes, el logro del objetivo común en base al cuidado de uno mismo y de los demás, a la igualdad y la autonomía en el modo de desarrollar la actividad.

Ítem: QA16- pagina 2- N* 23

Participo en esta clase de EF porque considero que está de acuerdo a mis valores”

• **Temas:** Asunto o materia sobre la que se trata en una conversación, un discurso, un escrito, una obra artística u otra cosa semejante. (Diccionario de Google)

Definición coloquial: esta palabra se utiliza para darnos cuenta de lo que estamos hablando, más precisamente sobre el contenido

Ejemplo: El tema de este cuestionario es la motivación en la clase de EF.

Un tema del vóley sería el saque de arriba.

Ítem: QA16 – página 2 – N* 25 y 27

“En clase de EF frecuentemente podemos decidir entre varios temas”

“En clase de EF frecuentemente podemos decidir la forma de trabajar los temas, por ejemplo con un libro, video, grupo de discusión”

• **Tarea:** Cualquier trabajo o actividad.- Trabajo que ha sido encomendado a una persona y debe realizarse en un tiempo determinado. (thefreedictionary.com/tarea)

Definición coloquial: Un tarea es una **labor**, un trabajo u **ocupación**. El término puede hacer referencia a aquello que una **persona** debe realizar en un tiempo específico. Se puede distinguir entre aquellas que se hacen de modo obligatorio y entre las que se hacen por mero gusto. Tarea se utiliza como sinónimo de **deber**.

Ejemplo: en educación física podemos elegir jugar a la mancha *para entrar en calor en vez de correr alrededor del patio. La tarea sería “entrar en calor”.*

Ítem: QA16 – página 2 – N* 28 y 29

“En clase de EF frecuentemente podemos decidir cuándo y cuanto tiempo trabajamos en una tarea”

“En clase de EF frecuentemente podemos decidir entre diferentes tareas”

• **Práctica de actividad físico deportiva:** Realizar habitualmente movimientos corporales que impliquen gasto de energía.

Coloquial: Realizar habitualmente movimientos corporales que impliquen gasto de energía. Cuando realizamos habitualmente algún deporte o cuando realizamos movimientos corporales durante un determinado periodo de tiempo pero sin fines competitivos.

Ejemplo: Hacer habitualmente Natación, Fútbol, Básquet, Tenis, Hándbol, Rugby, Hockey, Parkour, Salir a correr, Andar en bicicleta, Rollers, Skate, Crossfit, Artes marciales.

-Página 1 del cuestionario (cuadro a completar) 4° renglón.

• **Nivel de práctica de actividad física:** Grado en que llevo a cabo una acción con el fin del movilizar el cuerpo.

Coloquial: Cantidad de actividad física que hago fuera de la clase de EF. El nivel de práctica se mide por la cantidad e intensidad que tiene la actividad física que realizan.

Ejemplo: fuera de la clase de educación física practico taekwondo, después del colegio llego a casa y salgo a caminar o a andar en bici. Si esto lo hago todo los días, mi nivel de práctica de actividad física el alto.

-Página 1 del cuestionario (cuadro a completar) 5° renglón

• **Actividad física (adentro-fuera de la escuela):** cualquier movimiento corporal producido por los músculos esqueléticos que exija gasto de energía, dentro del ámbito escolar o fuera de éste.

Coloquial: movimiento del cuerpo que necesite gasto de energía y que se realiza dentro del colegio o fuera del colegio.

Ejemplo: jugar a la mancha, las escondidas, saltar la soga, hacer la vertical, la medialuna, jugar al elástico, salir a correr, andar en bicicleta, rollers ,skate, ir al gimnasio, trepar, practicar artes marciales, bailar.

-Página 1 del cuestionario (cuadro a completar) 4° renglón

4.5. Anexo 5: Procedimiento de introducción de datos



DOCUMENTO 5

Procedimiento introducción de datos

*Variables motivacionales y entorno de enseñanza-
aprendizaje de la clase de Educación Física*

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN INTERNACIONAL

UFRO, UFLO, UQ, UNICAMP

Aspectos a tener en cuenta

- Una vez estén los cuestionarios completos, hay que pasarlos a un documento de Excel o SPSS cuyas planillas os adjuntamos. Los datos de los alumnos se introducirán en un documento; PlanillaDatos_QA_Proyecto2016.
- En dicha plantilla, la información proporcionada por cada sujeto aparecerá en una línea, y cada columna corresponderá a una pregunta.
- Para trabajar con los datos estadísticamente se necesita que todas las variables estén codificadas por números. Esto significa que los ítems cuantitativos (como los años o las respuestas de 1 a 5 o de 1 a 7 de la gran mayoría de los ítems) no necesitan ninguna codificación especial (se introduce en la casilla correspondiente la puntuación que ha dado el sujeto) pero las categorías nominales (género, tipo de centro) sí (ejemplo: chico = 0, chica =1; más adelante os decimos cómo hacerlo).
- Las respuestas del cuestionario se pasarán al documento SPSS o Excel en el mismo orden que aparecen en el documento en papel.

Muy importante:

Para que los datos puedan ser analizados correctamente y el proyecto tenga éxito es imprescindible **no cometer errores** al relacionar profesores y alumnos en el Excel/spss.

Debéis garantizar que la clave asignada al profesor **es la misma** que la de sus alumnos. Os lo explicamos a continuación.

Vinculación QA

¿Cuál es la clave de vinculación para cada país?

La clave la vamos a construir con dos columnas:

- Columna 1 "País". Debéis poner el número asignado a vuestro país según la información siguiente:

o Argentina = 1

o Brasil = 2

o Colombia = 3

- Columna 2 "Clave". Hay que numerar desde el 1 a los profesores e introducir el mismo número en las respuestas de sus alumnos.

Codificación cuestionario alumno (archivo QA_Proyecto 2016)

La introducción de los datos se hará en el mismo orden en que figuran en el cuestionario.

Primera página

- Poner el código del país y la clave asignada a su profesor.
- En la casilla Género codificaremos:
 - 0 Hombre
 - 1 Mujer
- En edad dejaremos el número que indicaron
- En la casilla Centro codificaremos:
 - 1 Público
 - 2 Privado
 - 3 Concertado
- En la casilla curso codificaremos según la siguiente tabla:

Código	España	Argentina	Colombia	Brasil
1	1º ESO	1º Secundaria	6º bachillerato	7º Fundamental
2	2º ESO	2º Secundaria	7º bachillerato	8º Fundamental
3	3º ESO	3º Secundaria	8º bachillerato	9º Fundamental
4	4º ESO	4º Secundaria	9º bachillerato	1º Medio
5	1º bachillerato	5º Secundaria	10º bachillerato	2º Medio
6	2º bachillerato	6º Secundaria	11º bachillerato	3º Medio

- En la casilla calificación escribiremos la calificación tal y como la han indicado los alumnos.
- La casilla Práctica_AF se codificará:
 - 0 No
 - 1 Sí
- La casilla Nivel práctica_AF se codificará:
 - 1 Si no la responden porque en la respuesta anterior indicaron que No
 - 2 Poco
 - 3 Normal
 - 4 Bastante
 - 5 Mucho

A continuación se expone un ejemplo de cómo quedaría la codificación de una primera página:

CUESTIONARIO EDUCACIÓN FÍSICA (Q-A16)

Fecha:	Género (tacha el que proceda): Hombre <input type="checkbox"/> Mujer <input checked="" type="checkbox"/>
Edad: 17	Centro: Público <input type="checkbox"/> Privado <input checked="" type="checkbox"/> Concertado <input type="checkbox"/> Curso: 1 ^o Clase: 1 ^o
Calificación Educación Física curso anterior: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 <input checked="" type="checkbox"/>	
¿Practicas alguna actividad físico-deportiva fuera de la clase de educación física? (contesta sí en caso de realizara dicha actividad regularmente al menos dos veces por semana): <input checked="" type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No	
Si tu respuesta es afirmativa, ¿cuánto dirías que es tu nivel de práctica? <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/> Normal <input checked="" type="checkbox"/> Bastante <input type="checkbox"/> Mucho	
CLAVE de profesor/a (te la facilitarán al rellenar el cuestionario): 506	

Por favor, indica el nivel de acuerdo con cada una de las siguientes frases teniendo en cuenta tu experiencia. La escala de este cuestionario es:

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

Es confidencial y no hay respuestas correctas o incorrectas. Contesta con sinceridad.

No hay límite de tiempo. Contesta con tranquilidad.

Asegúrate de que no dejas ninguna afirmación sin contestar.

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

ARCHIVO INICIO INSERTAR DISEÑO DE PÁGINA FÓRMULAS DATOS REVISAR VISTA Iniciar sesión											
<div style="display: flex; justify-content: space-between;"> Calibri 11 General </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between; font-size: small;"> Formato condicional Insertar </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between; font-size: x-small;"> Formato de celda Eliminar </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between; font-size: x-small;"> Estilos de celda Formato </div>											
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
1	País	Clave	Género	Edad	Centro	Curso	Calificación curso ante	Práctica AF	Nivel de prá:	Aut1	Comp1
2		0	1	1	17	2	5	9	1	4	
3											
4											
5											
6											
7											
8											
9											
10											
11											
12											
13											
14											
15											
16											

De aquí en adelante

- Indicaremos la valoración que hayan escrito los alumnos tal cual.

Se presenta un ejemplo. Siguiendo las respuestas señaladas de los primeros ítems contestados que aparecen a continuación, rellenaríamos:

En mis clases de educación física...					
1. Los ejercicios que realizo se ajustan a mis intereses	1	2	3	4	5
2. Siento que he tenido una gran progresión con respecto al objetivo final que me he propuesto	1	2	3	4	5
3. Me siento muy cómodo/a cuando hago ejercicio con los/as demás compañeros/as	1	2	3	4	5
4. La forma de realizar los ejercicios coincide perfectamente con la forma en que yo quiero hacerlos	1	2	3	4	5
5. Realizo los ejercicios eficazmente.	1	2	3	4	5
6. Me relaciono de forma muy amistosa con el resto de compañeros/as	1	2	3	4	5
7. La forma de realizar los ejercicios responde a mis deseos	1	2	3	4	5
8. El ejercicio es una actividad que hago muy bien	1	2	3	4	5
9. Siento que me puedo comunicar abiertamente con mis compañeros/as	1	2	3	4	5
10. Tengo la oportunidad de elegir cómo realizar los ejercicios	1	2	3	4	5
11. Pienso que puedo cumplir con las exigencias de la clase	1	2	3	4	5
12. Me siento muy cómodo/a con los/as compañeros/as	1	2	3	4	5

*PlanillaDatos_QA_Proyecto2016.sav [Conjunto_de_datos1] - IBM SPSS Statistics Editor de datos												
Archivo Edición Ver Datos Transformar Analizar Marketing directo Gráficos Utilidades Ventana Ayuda												
1: Rel3												
	Aut1	Comp1	Rel1	Aut2	Comp2	Rel2	Aut3	Comp3	Rel3	Aut4	Comp4	
1	1,00	2,0	3,00	2,00	2,00	1,00	2,00	3,00				
2												

5. Bibliografía

- Aguado-Gómez, R.; Díaz-Cueto, M.; Hernández-Álvarez, J.L. y López-Rodríguez, A. (2016). Apoyo a la autonomía en las clases de educación física: percepción versus realidad. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte vol. 16 (62) pp.183-202.*
- Amado, D., Leo, F. M., Sánchez-Oliva, D., González, I., y López, J. M. (2012). ¿Es compatible el deporte en edad escolar con otros roles sociales? Un estudio a través de la Teoría de la Autodeterminación. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, 21, 50-52.*
- Amado, D., Sánchez-Miguel, P.A., Leo, F.M., Sánchez-Oliva, D., y García-Calvo, T. (2014) Diferencias de género en la motivación y percepción de utilidad del deporte escolar. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte vol. 14 (56) pp. 651-664.*
- Ambrose, M.; Kulik, C. Old friends, new faces: motivation research in the 1990s. *Journal of Management, 25, p. 231-292, 1999.*
- Amorose, A. J., y Horn, T. (2000). Motivación intrínseca: Relaciones con el género de los atletas universitarios, el estado de la beca y las percepciones sobre el comportamiento de sus entrenadores. *Revista de Deporte y Psicología del Ejercicio, 22, 63-84.*
- Arbinaga, F., y García, J. M. (2003). Motivación para el entrenamiento con pesas en gimnasios: un estudio piloto. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, 9.*
- Baena, A.; Chillón, P; López, I; Castillo, R; Zapatera, B; Rodríguez, G; Casajus, J; Álvarez- Granado, L.; Cerezo, C.; Tercedor, P.; Delgado-Fernández, M. (2012). Motivos de abandono y no práctica de actividad físico-deportiva en adolescentes españoles: estudio Avena. *Cuadernos de Psicología del Deporte, 12(1), 45-54.*
- Balaguer, I., Castillo, I., y Duda, J. L. (2007). Propiedades psicométricas de la escala de motivación deportiva en deportistas españoles. *Revista Mexicana de Psicología, 24(2), 197-207.*

- Cantú-Berrueto, A; Castillo, I.; López-Walle, J.; Tristán, J. & Balaguer, I. (2016). Estilo Interpersonal del Entrenador, Necesidades Psicológicas Básicas y Motivación: un estudio en futbolistas universitarios mexicanos. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 11 (2), 263-270.
- Carratalá, E. (2004). *Análisis de la teoría de las metas de logro y de la autodeterminación en los planes de especialización deportiva de la Generalitat Valenciana*. Tesis doctoral. Valencia: Universidad de Valencia, Valencia.
- Castaño López, M., Navarro Patón, R. y Basanta Camiño, S. (2009). ¿Qué tipo de motivación predomina en los escolares de educación primaria hacia la educación física? Un estudio descriptivo. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*. Año 6, Núm. 35.
- Charchaoui Gonçalves, I., Cachón Zagalaz, J., Chacón Borrego, F. y Castro López, R. (2016). Tipos de motivación para participar en las clases de educación física en la etapa de enseñanza secundaria obligatoria (E.S.O.). *Revista acción motriz*, 18, 37-46.
- Coterón, J. (2014). (UPM) Conferencia Internacional en actividad física y desarrollo humano en la Universidad de Flores. *El estudio de la motivación en la educación física, estado de la cuestión y la perspectiva para mejorar la enseñanza*. <https://www.youtube.com/watch?v=s1R4rWuVimA>
- Coterón, J. & Gómez, V. (2017). Proyecto de investigación en la Universidad de Flores. *Necesidades psicológicas básicas y niveles motivacionales de alumnos y profesores en el contexto de clases de Educación Física de nivel medio. Descripción de perfiles motivacionales autodeterminados asociados a la intención de los adolescentes de ser físicamente activos*. Secretaria de investigación y desarrollo, UFLO.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985). *Motivación intrínseca y autodeterminación en el comportamiento humano*. Nueva York: Plenum.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2000). *La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social, y el Bienestar*. Universidad de Rochester.

- Deci, E.L., y Olson, B.C. (1989). *Motivación y competencia: su papel en los deportes*. En J.H. Goldstein (Ed.), *Deportes, juegos y juegos* (2nd ed., pp. 83-110). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Delgado Noguera, M. A. (1991). *Los estilos de enseñanza en la educación física. Propuesta para una reforma de la enseñanza*. Granada: I.C.E. de la Universidad de Granada.
- Díaz, F., Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.
- Duda, J. L. (2005). *Motivación en el deporte: la relevancia de la competencia y los objetivos de logro*. En A. J. Elliot y C. S. Dweck (Eds.), *Manual de competencia y motivación* (pp. 273-308). Nueva York: Guilford Publications.
- García Fernández, J. (2017). Relación entre la motivación y los valores en Educación Física en Educación Primaria. *Lecturas: Educación Física y Deportes, Vol. 23, Núm. 241*.
- García Fernández, J. (2018). Motivación y Educación Física: Niveles motivacionales del alumnado de Educación Primaria. *Campus Educación Revista Digital Docente, núm. 7*.
- González-Cutre, D. (2017). Estrategias didácticas y motivacionales en las clases de educación física desde la teoría de la autodeterminación. *E-Motion: Revista de Educación, Motricidad e Investigación, 8, 44-62*.
- Goudas, M. Biddle, S. J. H. y Fox, K. (1994). Perceived locus of causality, goal orientations and perceived competence in school physical education classes. *British Journal of Educational Psychology, 64, 453-463*.
- Granero-Gallegos, A, Baena-Extremera, A, Sánchez-Fuentes, J. A y Martínez-Molina, M. (2014). Perfiles motivacionales de apoyo a la autonomía, autodeterminación, satisfacción, importancia de la educación física e intención de práctica física en tiempo libre. *Cuadernos de Psicología del Deporte, vol. 14, 2, 59-70*. Universidad de Murcia. España.
- Jiménez, M. (2007). Motivación intrínseca. Competencia, autodeterminación y control. En: Fernández-Abascal, E.; Jiménez, M.; Martín, M. Emoción y

- motivación: La adaptación humana. Madrid: Centro de Estudios Ramón Acelles S. A.
- Harris, K., Kuramoto, L., Schulzer, M., y Retallack, J. (2009). *Efecto de las intervenciones de actividad física basadas en la escuela sobre el índice de masa corporal en niños: un meta-análisis/ Effect of school-based physical activity interventions on body mass index in children: a meta-analysis*. Editorial: CMAJ, 180 (7) 719-726.
- Hernández Sampieri, R., Batista Lucio, M., y Fernández Collado, C. (2010). *Metodología de la investigación*. México. Editorial McGraw-Hill 5ta Edición.
- Kim, B. J., y Gill, D. L. (1997). A cross-cultural extension of goal perspective theory to Korean youth sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 19, 142-155.
- Kusurkar, R., Croiset, G., Olle, T., Ten, C. (2011). Twelve tips to stimulate intrinsic motivation in students through autonomy-supportive classroom teaching derived from Self Determination Theory. *Medical Teacher*, v. 31, p. 978–982.
- Mañano, C., Ninot, G., y Bilard, J. (2004). Efectos de la edad y el género en la autoestima global y autopercepción física en adolescentes/ Age and gender effects on global self-esteem and physical self-perception in adolescents. *Revista Europea de Educación Física*, 10, 53-69.
- Matos, L. (2009). Adaptación de dos cuestionarios de motivación: Autorregulación del Aprendizaje y Clima de Aprendizaje. *Revista Persona*, 12, 167-185.
- Moreno, J. A., Cano, F., González-Cutre, D. y Ruiz, L. M. (2009). Perfiles motivacionales en salvamento deportivo. Motricidad. *European Journal of Human Movement*, 20, 61-74.
- Moreno, J. A., y Cervelló, E. (2005). Physical self-perception in Spanish adolescents: effects of gender and involvement in physical activity. *Journal of Human Movement Studies*, 48, 291-311.
- Moreno, J. A., Cervelló, E. y González-Cutre, D. (2007). Perfiles motivacionales de jóvenes atletas / Young athletes' motivational profiles. *Journal of Sports Science and Medicine*, 6, 172-177.

- Moreno, J.A., Conte, L., Borges, F. & González-Cutre, D. (2008). Necesidades psicológicas básicas, motivación intrínseca y propensión a la experiencia autotélica en el ejercicio físico. *Revista Mexicana de Psicología*, 25(2), 305-312. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243016308010>
- Moreno, J. A., y González-Cutre, D. (2006). *El papel de la relación con los demás en la motivación deportiva*. En A. Díaz (Ed.), VI Congreso Internacional de Educación Física e Interculturalidad. Murcia: ICD.
- Moreno, J. A.; González-Cutre, D.; Chillón, M. & Parra, N. (2008). Adaptación a la Educación Física de la Escala de las Necesidades Psicológicas Básicas en el Ejercicio. *Revista Mexicana de Psicología*, 25 (2), 295-303.
- Moreno, J. A., López de San Román, M., Martínez-Galindo, C., Alonso-Villodre, N., y González-Cutre, D. (2007). Efectos del género, la edad y la frecuencia de práctica en la motivación y disfrute del ejercicio físico. *Fitness and Performance Journal*, 6(3), 140-146.
- Moreno, J. A., y Martínez, A. (2006). Importancia de la Teoría de la Autodeterminación en la práctica físico-deportiva: Fundamentos e implicaciones prácticas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 6(2), 39-54.
- Moreno Murcia, J., Joseph, P., Huéscar Hernández, E. (2013). Cómo aumentar la motivación intrínseca en clases de educación física. *E-motion: Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, ISSN-e 2341-1473, Nº. 1, 30-39.
- Núñez, S. (2014). *Necesidades Psicológicas Básicas y Metas de Vida en jóvenes adultos con base en la teoría de la Autodeterminación*. Universidad Federal de Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.
- Núñez, J. L., Martín-Albo, J., Navarro, J. G., y González, V. M. (2006). Preliminary validation of a Spanish version of the Sport Motivation Scale. *Perceptual and Motor Skills*, 102, 919-930.
- Orbegoso, A. (2016). La motivación intrínseca según Ryan & Deci y algunas recomendaciones para maestros. *Educare, Revista Científica de Educação*, ISSN 2447-5432, v. 2, n. 1, 2016, p. 75-93.

- Pelletier, L. G., Tuson, K. M., Green-Demers, I., Noels, K., & Beaton, A. M. (1998). Why are you doing things for the environment?: The Motivation Toward the Environment Scale. *Journal of Applied Social Psychology, 28*, 437-468.
- Recours, R. A., Souville, M., y Griffet, J. (2004). Expressed motives for informal and club/association-based sports participation. *Journal of Leisure Research, 36*, 1- 22.
- Reeve, J. y Halusic, M. (2009). Cómo los maestros de K-12 pueden poner en práctica los principios de la teoría de la autodeterminación. *Teoría e investigación en Educación, (2)*, 145-154.
- Rice, F. P. (2000). Adolescencia. Desarrollo, relaciones y cultura (pp. 273-277). Madrid: Prentice Hall.
- Romero, M., Pérez, M. (2009). Cómo motivar a aprender en la universidad: Una estrategia fundamental contra el fracaso académico en los nuevos modelos educativos. *Revista Iberoamericana de Educación, v. 51*, p. 87-105.
- Sabbatini, F. (2006). *El interés por la educación física (Tesis de pregrado)*. Universidad Abierta Interamericana, Buenos Aires, Argentina.
- Samaja, J. (1994). *Epistemología y Metodología*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Sánchez-Oliva, D., Leo Marcos, F. Alonso, D., Pulido-González, J. y García-Calvo, T. (2015). Análisis de los perfiles motivacionales y su relación con los comportamientos adaptativos en las clases de educación física. *Revista Iberoamericana de Psicología, 47*, 156-166.
- Sebire, S., Standage, M., & Vansteenkiste, M. (2008). Desarrollo y validación del contenido de meta para el cuestionario de ejercicio. *Revista de Deporte y Psicología del Ejercicio, 30*, 182-193.
- Vallerand, R. J. (2007). Intrinsic and extrinsic motivation in sport and physical activity. A review an a look at the future. En G. Tenenbaum y R. C. Eklund (Eds.), *Handbook of sport psychology (3a ed., pp. 59-83)*. New York: John Wiley.
- Vargas, P. y Orozco, R. (2004). La importancia de la educación física en el currículum escolar. *Revista Intercedes, 5(7)*.

- Vargas Cordero, Z. (2009). La Investigación Aplicada: Una Forma de Conocer las Realidades con Evidencia Científica. *Revista Educación*, 33 (1), 155-165.
- Ynoub, R. (2014). Diseño de la investigación: una cuestión de estrategia. México. Cengage Learning.