

FACULTAD DE ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE

Carrera: Ciclo de licenciatura en Actividad Física y Deporte

Modalidad: Distancia

Materia: Trabajo de Investigación

Año: 2020

Título:

**Motivación intrínseca e intención de ser físicamente activo en los estudiantes de
educación física de nivel medio**

Estudiante: Castro, Jorge Nicolás

Legajo: 10539

Correo electrónico: jorgenicolascastro1@gmail.com

Tutoras: Dra. Ana Riccetti y Mag. Valeria Gómez

Resumen

Este trabajo de investigación establece relaciones entre las variables motivación intrínseca e intención futura de ser físicamente activo en alumn@s del nivel medio de Argentina.

El tipo de diseño fue descriptivo-correlacional, ya que se centró en medir las variables y luego medir la relación entre ellas. Para la recolección de datos se utilizó un cuestionario fundamentado en la Teoría de la Autodeterminación (Q1-A Motivación en Educación Física). La muestra se encuadra dentro de las muestras finalística, con participación de manera voluntaria de 6485 alumn@s, de diferentes provincias de la Argentina, de las cuales 3203 fueron varones y 3282 mujeres, de los cursos primer año a sexto año.

Se concluye que existe una relación positiva entre los niveles “alto” y “muy alto” de la motivación intrínseca de los alumn@s de colegios secundarios con la intención futura de ser físicamente activo.

Palabras clave:

Educación Física – Estudiantes de nivel medio – Motivación Intrínseca – Intención futura de ser físicamente activo

Agradecimientos

A mis padres, Zulema Inzunza y Nicolás Damián Castro, por haberme forjado como persona que soy en la actualidad, han sido la base de mi formación y muchos de mis logros se los debo a ellos entre los que se incluye este. Me formaron con reglas y con libertades, pero al final de cuentas, me motivaron constantemente para alcanzar mis objetivos.

Índice

Resumen.....	2
Agradecimientos.....	3
1. Primera Parte: Delimitación teórica del objeto de estudio.....	7
1.1. Área temática, rama y especialidad.....	7
1.2. Tema y subtema.....	7
1.3. Introducción.....	7
1.4. Problema.....	8
1.5. Marco teórico.....	10
1.5.1. La educación física en el colegio secundario.....	12
1.5.1.1. Cultura física y legitimación de la educación física.....	12
1.5.1.2. Critica de la educación física y educación física critica.....	14
1.5.1.3. Educación física invisible.....	16
1.5.2. Motivación de los estudiantes en la clase de educación física...	18
1.5.3. Motivación intrínseca.....	18
1.5.3.1. La teoría de la autodeterminación.....	19
1.5.3.2. Teorías de las metas de logro.....	21
1.5.3.3. Orientación motivacional.....	21
1.5.3.4. Clima motivacional.....	23
1.5.3.5. Flow.....	24
1.5.3.6. Intención futura de práctica de educación física.....	28
1.6. Relevancia cognitiva.....	30
1.7. Hipótesis.....	32
1.8. Objetivos.....	33
1.8.1. Objetivo general.....	33

1.8.2. Objetivo específico.....	33
2. Segunda Parte: Material y Método.....	34
2.1. Tipo de diseño	34
2.2. Instrumentos de producción de datos.....	35
2.3. Cronograma de actividades en contexto.....	37
2.4. Población y muestra	38
2.5. Plan de tratamiento y análisis de los datos.....	40
2.5.1 Construcción de índice sumatorios de variables complejas...	40
2.5.1.1 Nivel de motivación intrínseca.....	40
2.5.1.2 Intención futura de ser físicamente activo.....	41
2.5.1.3 Análisis estadístico de cada variable.....	43
2.5.1.4 Ilustración de los resultados con grafico descripto.....	45
2.5.1.5 Análisis de relación de variables.....	45
2.5.1.6 Análisis de relación de variables.....	45
3. Tercera Parte: Análisis y Conclusiones.....	47
3.1. Exposición de resultados	47
3.1.1 Variable motivación intrínseca.....	47
3.1.2 Motivación intrínseca según el sexo.....	48
3.1.3 Motivación intrínseca según año de cursado y sexo.....	50
3.1.4 Motivación según variable por sexo.....	53
3.1.5 Variante intención futura de ser físicamente activo.....	54
3.1.6 Intención futura de ser físicamente activo según sexo.....	55
3.1.7 Intención futura de ser físicamente activo según sexo y año de cursado.....	57

3.1.8 Promedio varones de valor variable alto.....	59
3.1.9 Promedio mujeres de valor variable alto.....	59
3.1.1.1 Promedio alumno de primer año variable alto.....	60
3.1.1.2 Promedio alumno de sexto año variable alto.....	61
3.2. Análisis e interpretación de los datos.....	61
3.2.1 Relación entre la motivación intrínseca y la intención de ser físicamente activo.....	62
3.2.2 Relación de la motivación intrínseca en mujeres y varones...	63
3.2.3 Relación intención de ser físicamente activo en varones y mujeres..	64
3.2.4 Diferencia entre intención de ser físicamente activo en alumn@s de primer y sexto año.....	64
3.3. Conclusiones y sugerencias.....	65
3.4 Reflexión crítica sobre el proceso de investigación realizado.....	69
4. Anexos.....	70
4.1 Carta de presentación.....	70
4.2 Datos de la Institución.....	71
4.3 Procesamiento de realización del pilotaje.....	72
4.4 Información del pilotaje.....	82
4.5 Cuestionario.....	84
4.6 Procedimiento para completar la planilla de Excel.....	90
5. Bibliografía.....	93

1. Primera Parte: Delimitación conceptual del objeto de estudio

1.1. Área temática, rama y especialidad

Área temática: Educación Física / Psicología

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

1.2. Tema y Subtema

Tema: La motivación en las clases de educación física

1.3. Introducción

Para comenzar el trabajo de investigación final consideré una temática sugerida y proporcionada por la docente a cargo de la materia. La temática ha sido abordada por numerosos investigadores de diferentes partes del mundo por lo que reporta una gran relevancia social. Hoy, l@s profesores de educación física poseen un gran desafío; es necesario que la juventud adquiera estilos de vida en los que la práctica de actividad física esté incluida. Desde hace algunos años se conocen los beneficios que éstos tienen sobre la salud física y psíquica. Se ha comprobado que, por diversos motivos, los niveles de actividad física disminuyen a partir de la adolescencia, (García Cornejo, 2009). Por ello, resulta fundamental que desde las Instituciones Educativas se promocióne y motive el aprendizaje de un estilo de vida saludable.

A lo largo de mi formación como docente de educación física he analizado diversos materiales referidos a la temática en cuestión, sin embargo, hasta el momento, no había indagado detenida y reflexivamente sobre los condicionantes que ofrecemos los docentes a la hora de que l@s alumn@s aprendan la importancia de un estilo de vida activo. Y esto me condujo

a una imperiosa necesidad personal de investigar dedicadamente la motivación en las clases de educación física. Comenzando por indagar acerca de ello en el colegio secundario, para luego poder reflexionar acerca de las teorías motivacionales pertinentes y así poder analizar los datos obtenidos en el trabajo de campo.

Como ya se mencionó anteriormente, hay una gran cantidad de antecedentes sobre la temática elegida, pues seguramente todo lo que la presente investigación ponga de relieve no serán datos demasiado novedosos para la comunidad científica y/o educativa. No obstante ello, este trabajo brindará, una vez más, una reflexión crítica por parte de l@s profesores en cuanto a la modalidad de sus clases.

Asimismo permitirá generar programas por parte de las instituciones educativas para promover la realización de actividad física en colegios secundarios.

Los principales beneficiarios de este trabajo de investigación serán, en primer término, las instituciones educativas y luego los docentes y potenciales docentes de educación física.

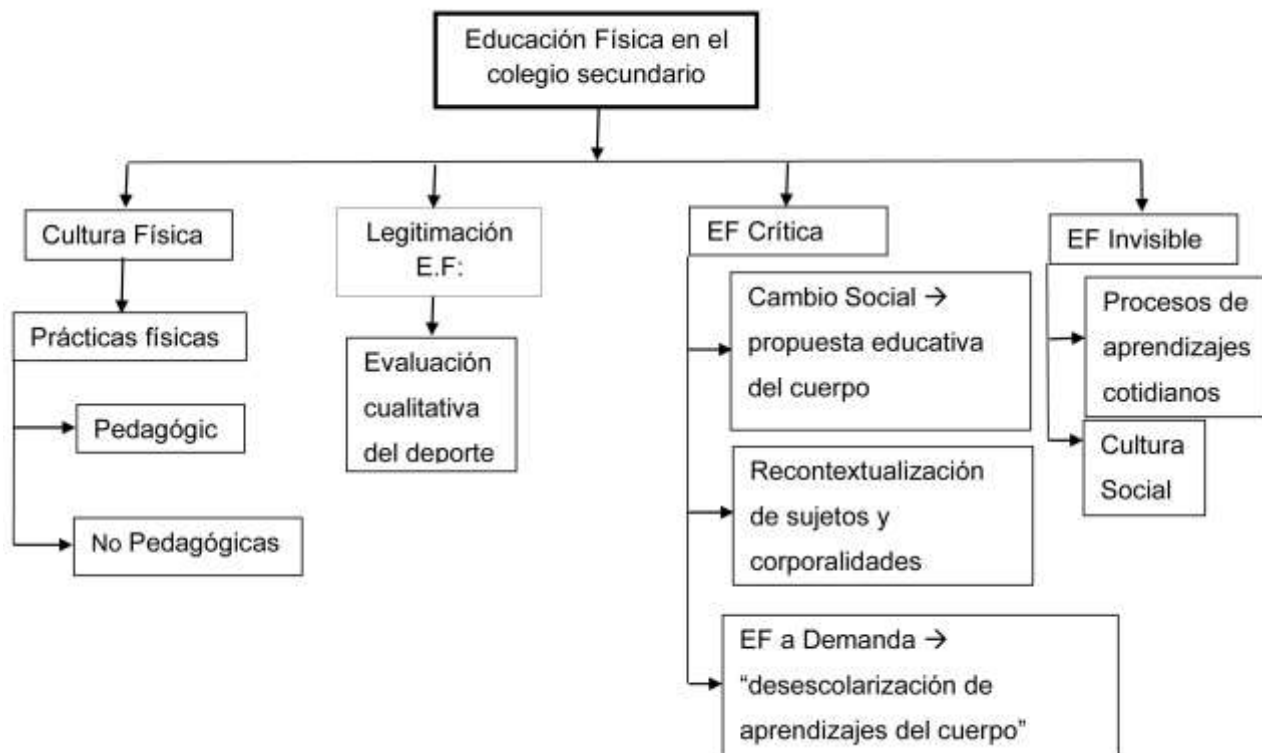
1.4. Problema:

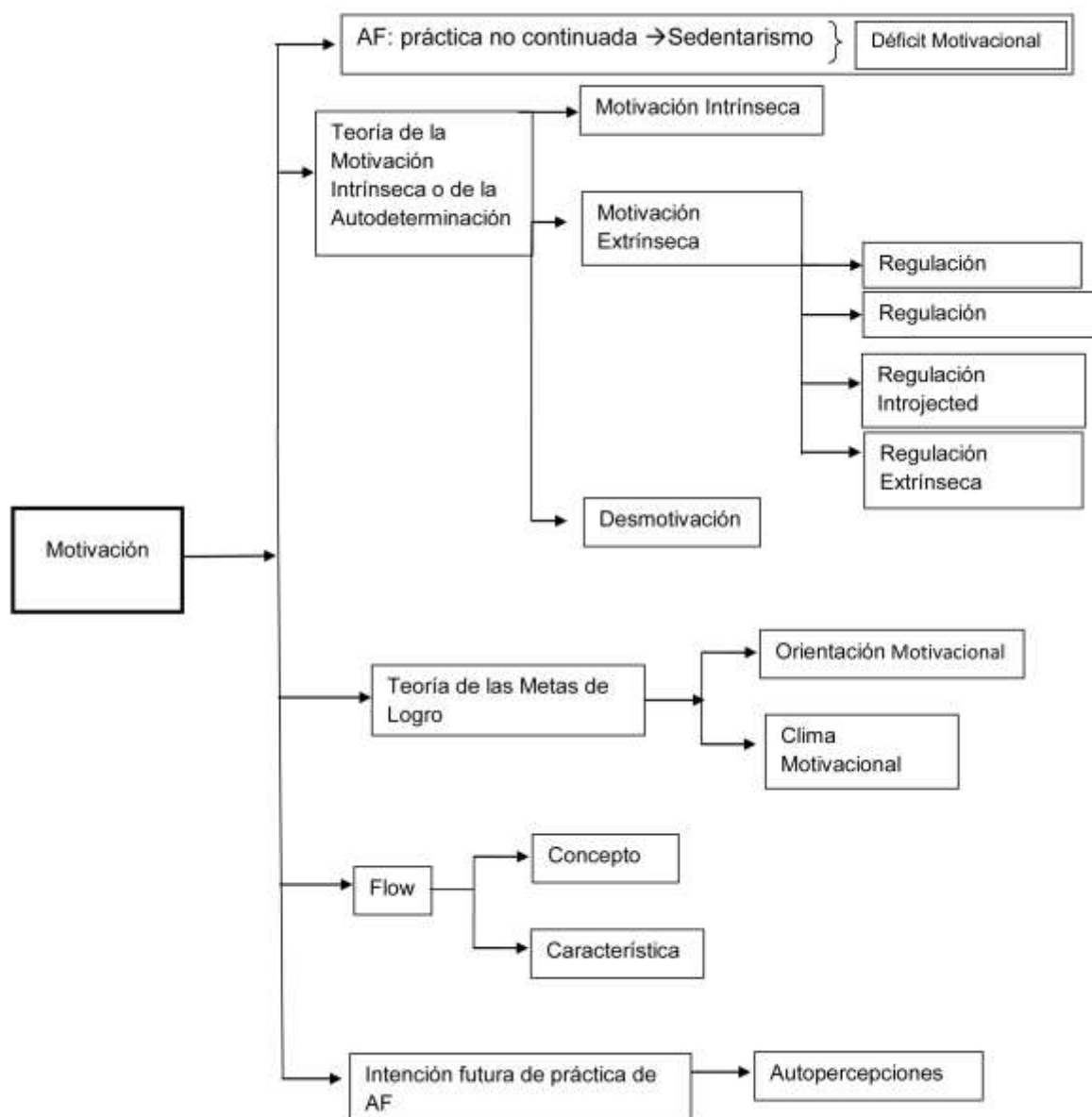
¿Cuál es la relación entre el nivel de motivación intrínseca, el nivel de orientación motivacional al ego, el nivel de orientación motivacional a la tarea y el nivel de flow con la intención de ser físicamente activo en estudiantes de educación física de nivel medio del sistema educativo formal argentino?

Con el problema planteado en el párrafo anterior, se trabajó en la investigación a nivel de macro, en este trabajo de investigación particularmente, se trabajó en base a un problema más específico:

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

1.5. Marco teórico





1.5.1. La educación física en el colegio secundario

1.5.1.1 Cultura física y legitimación de la educación física

Se comenzará mencionando a Kirk (2013), quien utilizó por primera vez la noción de cultura física a principios de los años 90 para explorar la idea de que la educación física escolar tendía a tratar explícita y fundamentalmente con el cuerpo biológico o cuerpo en la naturaleza, abandonando la atención sobre las formas en las que el cuerpo está también en la cultura, en la medida que el cuerpo y la actividad física están vinculados en actividades elaboradas de significado (Kirk, 1993). Se utilizó el concepto de cultura física para superar la aparente dicotomía que sugerían estas nociones del cuerpo en la naturaleza y cuerpo en la cultura. El mismo autor explica que cultura física consiste, básicamente en tres conjuntos de prácticas altamente institucionalizadas, codificadas e interrelacionadas; el deporte, el ejercicio y la recreación física, y a su vez que estas prácticas físicas culturales son los materiales no pedagógicos a partir de los cuales se elaboran los programas de educación física escolar.

Así Kirk (1993) sugiere que la cultura física era una fuente de producción y reproducción del discurso corporal, refiriéndose el mismo a una “selección completa de sistemas de símbolos interconectados que tenían que ver con la búsqueda de significados centrados en el cuerpo humano” (Kirk, 1993, p. 34). En la misma línea de pensamiento, Mauss (1973) sugiere que su noción de técnicas del cuerpo y la noción de discurso corporal se refieren efectivamente al mismo fenómeno, en la medida en que las prácticas o técnicas satisfacen las condiciones de ser efectiva y tradicionales. Si el discurso corporal y las técnicas del cuerpo son (a grandes rasgos) conceptos equivalentes, entonces el término cultura física puede ser utilizado en el sentido más específico para aplicarlo a las técnicas del cuerpo relacionadas concretamente con formas del movimiento humano. Él adopta esta perspectiva, por tanto, permite considerar técnicas del cuerpo que no

parecen necesitar una instrucción formal o explícita y técnica. Las mismas han surgido recientemente como aspectos de la cultura física que se podría desear transmitir, reproducir y posiblemente transformar en y a través de la educación física escolar.

Es posible emplear la noción de Bernstein (2001), de construcción social del discurso pedagógico para explorar las relaciones entre prácticas educativas tales como la educación física escolar y prácticas sociales y culturales en sentido más amplio, en este caso, la idea de la idea de la educación física y de la cultura física. Las prácticas físicas culturales son “no pedagógicas” en el sentido de que no tienen un propósito educativo explícito, a diferencia de las prácticas escolares tales como las variantes de la educación física.

El conflicto con la legitimación de la educación física es abordado por Brach (1996), quien explica que la legitimación ocurriría por su vinculación al mundo del trabajo, por su importancia para la producción (fuerza de trabajo). Aclara que la educación física pasa a ser relacionada ahora, menos directamente con el mundo de la producción, más de forma inmediata a través de la mediación del ocio lo que, en función del mayor estatus social del trabajo (actividad “noble”) en relación a la recreación (actividad superflua), no deja de constituirse en una dificultad para tal legitimación. No obstante, el ocio y la educación para el ocio, parecen cada vez más ser considerados un tema y una tarea también de la escuela.

Para algunos autores Kurz, 1985 y Bento, 1987 (citado por Bracht 1996), la importancia cuantitativa que el deporte asumió en la sociedad, es considerada ya como argumento justificador para su tratamiento por una escuela que no es “ciega” frente a la realidad social. No obstante para la legitimación de la educación física, la alusión a la dimensión cuantitativa del deporte no es condición suficiente pues, antecediendo o complementando al evaluación de la importancia cuantitativa del deporte, sería necesaria una evaluación del sentido y función del deporte (por ejemplo, como elemento del ocio) para el hombre y nuestra sociedad; por lo tanto, una evaluación cualitativa (normativa) del deporte. En este sentido, una teoría pedagógica de la

educación física, más allá de la consideración del aspecto histórico-cultural concreto o de como el movimiento se presenta culturalmente, no puede renunciar a un análisis antropológico del fenómeno de la ludomotricidad humana, pues más allá de las características y códigos que los movimientos corporales y los juegos asumen a partir de su contextualización histórico-cultural, es imposible negar su carácter universal y constituyente de la naturaleza humana. Según Bracht (1996), permanecer en este análisis antropológico, haciendo de ella la única base de una teoría (de la legitimación) de la educación física, es condenarla a un abstractismo ideológico y al ahistoricismo. En tanto, si bien no es condición suficiente, es por lo menos condición necesaria.

1.5.1.2 Crítica de la educación física y educación física crítica

Según Pedraz (2013), como premisa diferencial básica es preciso señalar que frente a la crítica de la educación física, cuyo objetivo específico es “transformar la disciplina y sólo genéricamente la sociedad” (Pedraz, 2013, p. 318), la educación física crítica sólo puede configurarse como tal, en tanto que formulación teórica práctica que trate de impulsar un cambio social concreto a partir de una propuesta educativa sobre el cuerpo, que se reconozca asimismo como acción socio cultural y política, cuyos elementos de configuración pueden identificarse como co-agentes de la pedagogía crítica. La desigualdad social y cultural encuentra en el cuerpo un espacio privilegiado en el que inscribe sus marcas las cuales anteceden y suceden el espacio-tiempo de la clase de educación física; pues bien,

(...) si los cambios en la disciplina no tratan de trascender ese espacio-tiempo y contribuir con ello a la disolución de dicha desigualdad, sólo serán un aderezo que, incluso, al ofrecer una imagen dinámica de la disciplina, puede contribuir a perpetuar el universo simbólico y práctico que conforma el estrecho paradigma de la racionalidad instrumental (Pedraz, 2013: 319).

Una condición necesaria de lo anterior es, de acuerdo con la teoría crítica, la no aceptación del estado de cosas como algo necesario. Para el caso que nos ocupa, el rechazo de la consideración de la educación física como el resultado de un proceso evolutivo y lineal emanado de unas necesidades objetivas y naturales, de educación del cuerpo que, en esencia, se considera neutro. Frente a ello, la educación física crítica ha de considerar la disciplina como una:

“construcción contingente, resultante de la confrontación (simbólica, ideológica, práctica, etc.) de representaciones diferentes en torno al gobierno de los cuerpos en el que cada contendiente (cultura, clase, fracción de clase, grupo de presión, minorías, etc.) pone a prueba sus concepciones y cuyo desenlace es sometido a un proceso subsecuente de legitimación mediante un bucle autoreproductivo de discurso, prácticas, reglamentaciones, demandas sociales” (Pedraz, 2013: 319).

Desde la perspectiva de la Pedagogía Crítica es preciso que la escuela en general y la educación física en particular irrumpen directamente en este terreno, tal vez en dos momentos. Inicialmente, mediante la recontextualización de los sujetos y sus corporalidades, es decir, mediante la devolución de las señas de identidad que a cada cual le es hurtada como condición de su ingreso en la institución, supuestamente neutra de tal modo que todas las variables de conducta puedan ser comprendidas desde la identidad diferencial y desde el capital cultural previo que las determinan. Posteriormente, mediante la adecuación del trabajo pedagógico sobre el cuerpo, no a los recursos y discursos de aprendizaje gradual, metódicos, sistemáticos y

evaluable de la educación física sino a las necesidades tanto materiales como culturales de los sujetos involucrados en ella.

Vicente (2007), plantea, finalmente, una alternativa de transformación disciplinar de la educación física escolar: “la educación física “a demanda” en la que “lo fundamental es la desescolarización de los aprendizajes del cuerpo en el sentido de desestructuración o, si se quiere, de construcción de las estructuras académicas, incluida la obligatoriedad que las estructuras académicas dominantes impone como condición aprendizaje válido” (Pedraz, 2013: 233).

Es ineludible, según Pedraz (2013), que “la educación física se configure como una institución capaz de promover la concientización de los sujetos implicados en la acción pedagógica” (324). Lo cual implica compromiso ético y político incluso un posicionamiento ideológico, que hasta ahora la escuela y la educación física no sólo no ha propiciado sino que, por lo general lo han considerado ajeno a la labor pedagógica e, incluso, como un elemento espurio cuando dicho compromiso no aparecía asociado a los valores meritocráticos.

1.5.1.3. Educación física invisible

Pedraz (1997) propone el término educación física invisible que supone a todos “los procesos cotidianos, con frecuencia menores pero existentes, presentes en cada acto y en cada momento de la vida social por el que somos dotados cada cual de una sensibilidad, de una forma de vivir el cuerpo (...)” (Pedraz, 1997, p. 9). Con todo lo expuesto se quiere decir que l@s niños llegan a la escuela con un trasfondo inconsciente en cuanto a la formación de la educación física. Procesos de aprendizaje cotidianos” los cuales nos sitúan fuera o dentro de la cultura física dominante

Es válido mencionar que la misma no sólo refiere a la práctica de un deporte, como es comúnmente vinculada hoy en día, sino que está relacionada a una visión integral en el cuidado de la salud y el bienestar de las personas.

Pedraz (1997) reflexiona en cuanto a que son aquellos “, muy especialmente en edad escolar. Como lo manifiesta Rozengardt (2013), la escuela tiene la responsabilidad en cuanto a la “mediación reflexiva de aquellos influjos plurales” (p. 3). Así la educación física se referencia o se encuentra impresa en la cultura social, los conocimientos que se transmiten no son saberes que se hayan gestado exclusivamente en la universidad, por lo tanto, muy a menudo, los académicos no los reconocen como legítimos. El profesor tiene un papel de mediador cultural y su legitimidad para la enseñanza es materia de constante disputas. Debe demostrar que posee un conocimiento valioso para una tarea educativa.

Según las diferentes teorías de los autores anteriormente mencionados sobre la cultura física en la edad escolar, muestra que la educación física pretende un desarrollo armónico e integral de los alumn@s a través del cuerpo y del movimiento desarrollando valores como la cooperación, la tolerancia al fracaso, solidaridad, respeto de normas, la calidad de vida e incluir un estilo de vida saludable, eliminando la dicotomía cuerpo por un lado y mente por otro, y llevando a prácticas más pedagógicas y menos graduales y sistemáticas, respetando así el capital cultural de cada alumn@.

Creemos que es necesario que el sistema educativo tiene que estar en constante cambio tomando como base los gustos, necesidades colectivas e individuales del alumn@s, y finalizar el ciclo lectivo haciendo un balance de los mismos, sacando conclusiones a fin de ser aplicadas al ciclo de nivelación a tratar).

Sostenemos que el sistema educativo tiene que ser inclusivo, asertivo y motivador.

1.5.2. Motivación de los estudiantes en la clase de educación física de nivel medio

Una de las principales preocupaciones en el ámbito de la educación física es conseguir que el alumnado llegue a valorar la actividad física y la incluya como parte de su estilo de vida. Para ello, las tareas que se proponen en clase han de resultar significativas y motivantes e incitar a una participación regular y frecuente ya que, de lo contrario, la realización de esas prácticas físicas puede quedar reducida a meras tareas académicas que se realizan única y exclusivamente en el ámbito escolar sin apenas transferencia a la vida real.

En el ámbito de la educación física, diversos autores argumentan que para comprender el significado y las razones por las cuales el alumnado se implica y está motivado en las clases de educación física es necesario analizar, entre otros aspectos, las perspectivas de meta que adoptan en este contexto de logro concreto (Treasure y Roberts, 1995; Duda, 1996). Es decir, qué espera el alumnado conseguir de la realización de una actividad, cuál es el valor de la actividad y cómo define el éxito y el fracaso en una situación de clase.

1.5.3. Motivación intrínseca

Según Coterón (2014) la motivación es una de las variables psicológicas más estudiadas en el ámbito educativo porque explica y permite comprender las razones de los comportamientos del individuo. Entre ellos, por qué se adhiere a la práctica de actividad física por qué utiliza la misma como un indicador de calidad de vida y por qué le provee una salud y bienestar social.

Puntualmente, Escarti y Cervello (1994) afirman que la motivación es definida como el conjunto de factores personales y sociales que favorecen el inicio de un comportamiento, la persistencia en él o la intención de abandonarlo. Las razones que llevan a involucrarse en una

actividad conllevan un triple de constructo de motivación: motivación intrínseca, motivación extrínseca y desmotivación.

1.5.3.1 La Teoría de la Autodeterminación

A partir de lo que menciona Calvo (2004), la Teoría de la Autodeterminación, se encuadra dentro del paradigma social cognitivo, al igual que la teoría de meta de logro, y trata de explicar el comportamiento humano a través de los motivos que nos llevan a participar en una actividad. Dicha teoría ha sufrido muchas variaciones desde que Deci (1975), formulara los primeros apuntes sobre ella. Posteriormente, Deci y Ryan (1985, 2000) han aportado nuevas perspectivas que amplían y completan las primeras directrices dadas. Actualmente, esta teoría es llamada Teoría de la Autodeterminación. La misma argumenta que los seres humanos participan en el deporte u otros contextos de logro, movidos por tres necesidades principales: Necesidad de Competencia, Necesidad de Autonomía y Necesidad de Relacionarse (Deci y Ryan, 1985). Según estos autores estas tres necesidades son los pilares básicos para la formación de la motivación intrínseca, es decir, cuando actuamos por estas necesidades, lo hacemos motivados intrínsecamente.

Para Deci y Ryan (1985), la motivación es un continuo que tiene tres variables con diferentes grados de autodeterminación. El primer grado, que representaría la mayor autodeterminación, sería la motivación intrínseca, la cual aparece cuando no existen recompensas externas a la hora de realizar una actividad y es realizada por el simple placer que ello conlleva. Pelletier (1995) considera que la misma está formada por tres dimensiones: la motivación por aprender habilidades nuevas, la motivación por practicar habilidades ya aprendidas y la motivación por experimentar sensaciones estimulantes y placenteras. Estas tres

dimensiones ayudarían a mejorar nuestra autodeterminación, haciendo la actividad placentera en sí mismas.

El segundo nivel, dentro del continuo de la Teoría de la Autodeterminación lo formaría la motivación extrínseca, que representaría un menor grado de autodeterminación. La misma aparece cuando realizamos actividades que no tienen un fin en sí mismas. Ryan, Frederick, Lepes, Rubio & Sheldon (citado por Hernandez 2008) indican que la motivación extrínseca es un factor importante para iniciar la actividad, pero es importante la razón intrínseca para mantenerse continuamente activos.

Según Deci y Ryan (2000), este constructo está compuesto por cuatro dimensiones que están clasificadas de mayor a menor autodeterminación.

La primera sería la *regulación integrada* y representa las actividades que son realizadas por diferentes motivos a la vez. Los mismos, a pesar de ser extrínsecos a la actividad, son intrínsecos al participante, pues representan una mejora en su autodeterminación y tienen la capacidad de cubrir necesidades de autonomía, competencia y relación.

La segunda dimensión es llamada *regulación identificada*, y tiene las mismas características que la anterior con la salvedad de que en este caso en lugar de existir diferentes motivos, existe solo uno. Esta dimensión contribuiría también a una alta autodeterminación.

La tercera dimensión se produce una bajada de autodeterminación. Dicha dimensión es nombrada por *regulación introjectada (interpuesta)*, y los motivos de participación en una actividad son principalmente el reconocimiento social, las presiones internas o sentimientos de culpa.

Por último, la cuarta dimensión de motivación extrínseca, que sería la que menor autodeterminación conllevaría, es la llamada *regulación extrínseca*. En ella, los principales motivos de práctica están relacionados con la utilización de recompensas o castigos externos.

El tercer nivel en continuo de la autodeterminación sería la Amotivación y se correspondería con la falta absoluta tanto de motivación intrínseca como de motivación extrínseca. Correspondería el grado más bajo de autodeterminación.

1.5.3.2. Teorías de las metas de logro

Según Cecchini, J. y otros (2005) esta teoría examina la motivación desde la perspectiva de metas individuales perseguidas en contexto de logro. La premisa básica es que los individuos se implican en estos contextos con la finalidad de demostrar competencia o habilidad. Vale aclarar que cuando se menciona la palabra “contexto” la misma se refiere a situaciones en las cuales el alumn@ participa, tales como el contexto educativo, el deportivo y el familiar y que influyen, sin dudas, en su motivación. El estado de implicancia que presente un individuo va a depender de dos factores. A saber: la orientación y el clima motivacional. El primer factor supone los factores personales o disposicionales. Y el clima motivacional involucra a los factores situacionales o característicos en que se encuentra el sujeto.

1.5.3.3. Orientación motivacional

La orientación motivacional se basa en determinar los objetivos de las personas en contexto de logro, el interés en uno y otro tipo de tarea y la aparición de sentimientos afectivos.

Se pueden determinar dos clases de orientaciones. Por un lado, una orientación de meta a la tarea. La cual implica una preocupación por el desarrollo personal, el éxito se define en términos de mejora de la competencia personal y las percepciones de capacidad son autorrefenciadas. Los alumn@s están muy motivados sin necesidad de recompensas externas o amenazas porque la mejor recompensa es el logro en sí mismo. Esta orientación de meta está asociada con patrones motivacionales adaptativos como, por ejemplo, considerar el esfuerzo

como el requisito más importante para el éxito, el interés por aprender nuevas habilidades, la búsqueda de tareas que supongan un reto personal, la persistencia ante situaciones difíciles y una escasa preocupación por el fracaso puesto que perciben los errores como parte del proceso de aprendizaje (Duda, 1996; Treasure y Roberts, 1995).

Nicholls (citado por Granda Vera, Álvarez & Mariano, 2008) afirma que una orientación de meta al ego implica la utilización de información normativa para definir el éxito y decidir lo bueno o capaz que se es en la realización de actividades concretas. Es decir, se toma a los demás como punto de referencia, el éxito significa hacer las cosas mejor que el resto de los compañeros y lo demuestran o bien ganando, puntuando más que el resto de compañeros en cualquier actividad o realizando una ejecución que se considera buena en base a unos patrones normativos. Están extrínsecamente motivados porque conciben el aprendizaje como un medio para lograr el reconocimiento público de su superioridad.

En este sentido, aquellos jóvenes orientados al ego cuya percepción de capacidad ante una actividad propuesta sea baja son los más vulnerables, ya que presagian el fracaso, la vergüenza y la ansiedad, así como otras emociones negativas. Con el fin de evitar sufrir estas emociones, intentan por todos los medios no realizar la actividad propuesta, o se esfuerzan lo mínimo o bien dejan de asistir a las clases (Papaioannou y Kouli, 1999). De ahí que los patrones de inadaptación en contextos de logro, como son el abandono de una práctica física y el deterioro de la ejecución, serán consecuencias conductuales de una orientación al ego cuando los jóvenes no confían en su capacidad o competencia.

Estas dos orientaciones de meta son independientes, es decir, no se consideran extremos opuestos de un continuo (Nicholls, 1989). De esta manera, podemos encontrar sujetos que posean una alta orientación a la tarea y al ego, baja en ambas o alta en una y baja en la otra.

1.5.3.4 Clima Motivacional

A pesar de que esta variable no la incorporamos en nuestro estudio, González-Cutre Coll et al. toman una definición de Ames (1992) y definen al clima motivacional como “un conjunto de señales implícitas o explícitas percibidas en el entorno a través de las cuales se definen las clases del éxito o fracaso. Este clima es creado por los padres, entrenadores, compañeros, amigos y medios de comunicación, y puede ser de dos tipos, un clima motivacional a la tarea o clima de maestría, y un clima motivacional al ego o clima competitivo, diferenciándose en función del criterio de éxito establecido” (pág. 2). Cecchini (2005) toma una reflexión de Ames (1992), quien supone que existe un clima de maestría cuando los individuos perciben que el esfuerzo, el aprendizaje, el dominio de la tarea y la participación son valorados y enfatizados por los profesores. Siguiendo la definición de Ames (1992), “esta estructura de contexto está relacionada con la perspectiva de meta de implicación en la tarea. En contraste, un clima de ejecución es creado por el profesor cuando los estudiantes perciben que el clima está enfocado a la competición interpersonal, al feedback normativo, a la evaluación pública y a la comparación social; y esta estructura de contexto está relacionada con las perspectivas de meta de implicancia en el ego” (pág. 470).

Desde lo expresado anteriormente, al ser el profesor de educación física el creador del clima ejecución en cuanto al planteamiento de las clases, va a ser de gran importancia la orientación de la motivación, ya que de eso dependerá si el alumno tiende a considerar al éxito en el dominio de la tarea y colaborar con sus compañeros, a lo que se denomina, clima orientado a la tarea, o si el éxito se demuestra teniendo mayor capacidad que los demás, denominado clima de orientación al ego.

1.5.3.5 Flow

El término de flow ha sido definido por Csikszentmihalyi (1990. 99) como “un estado en el que la persona se encuentra completamente absorta en una actividad para su propio placer y disfrute, durante la cual el tiempo vuela y las acciones, pensamientos y movimientos se suceden unas a otras sin pausa”. Otra definición que ofrece Csikszentmihalyi (1996), es la de “experiencia óptima extremadamente disfrutada en la que se experimenta total concentración y disfrute con un alto interés por la actividad. Estas definiciones parecen tener tres elementos en común: absorción “total concentración en la actividad”, disfrute y motivación intrínseca (Bakker, 2003).

Para Csikszentmihalyi (2000), la conciencia es la encargada en el cerebro de interpretar los fenómenos y eventos que pasan alrededor y que se pueden controlar. La intención es la energía que se traduce en fuerza que mantiene de forma ordenada la información por la conciencia. La atención, selecciona las señales de información para ser procesadas por la conciencia. La participación es cuando la experiencia óptima adquiere un grado de maestría. Por otro lado se refuerza la personalidad como resultado del flujo, porque al superar un desafío la persona se siente, inevitablemente más capaz y más experta.

El flow se da si la atención selecciona la información de tal manera que la intensidad pueda utilizarla para ser procesada por la conciencia que a su vez le dará un sentido a las acciones que realiza el ser humano. En donde la conciencia es congruente con las metas que cada persona traza

Siguiendo a Csikszentmihalyi (2000), se mencionarán nueve características que sirvieron para conceptualizar más claramente el flow;

- Equilibrio entre habilidad y reto
- Combinación/unión de la acción y el pensamiento
- Claridad de objetivos

- Feedback claro y sin ambigüedades
- Concentración sobre la tarea que se está realizando
- Sentimiento de control
- Pérdida de cohibición o de autoconciencia,
- Transformación en la percepción del tiempo
- Experiencia autotélica

Equilibrio entre habilidad y reto: refiere el desafío que nos supone llevar a cabo una tarea y la habilidad que poseemos o que percibimos para poder realizar dicha tarea. Esta característica tiene una gran importancia y no solo en el apartado que nos ocupa, sino en otras muchas variables psicológicas que afectan el rendimiento deportivo. Es obvia la importancia que tiene para la obtención de una adecuada ejecución el que exista un equilibrio entre la dificultad de la tarea a la que nos enfrentamos, es decir, el desafío que nos supone llevarla a cabo, y la habilidad que poseemos o que percibimos para poder realizar dicha tarea. Es fácil suponer que si nos enfrentamos a una actividad que consideramos fuera de nuestros límites de ejecución, no nos sentiremos en un estado óptimo para afrontarla, pues consideramos de antemano que vamos a fracasar. Por el contrario, si percibimos que la habilidad que poseemos es claramente superior a la tarea a realizar, consideraremos que no existe un reto para llevarlo a cabo la actividad, viéndola como poco atractiva. Como se puede comprobar, no es fácil encontrar el equilibrio entre nuestra habilidad y el reto que supone la tarea, y habría que trabajar de una forma correcta la mejora de la motivación del deportista para encontrar su estado óptimo.

Combinación/unión de la acción y el pensamiento: refiere a una fusión entre el cuerpo y la mente (acción u conciencia), la cual nos lleva a efectuar la actividad de una forma más fluida. De esta manera, se evita la pérdida de tiempo que se produce, cuando en primer lugar se piensa lo que se va a realizar, y cuando posteriormente lo llevamos a cabo. Esta característica se refiere al hecho de que es mucho más fácil ejecutar una tarea automáticamente, sin necesidad de

pensar cuales son los movimientos que tenemos que realizar. Esta fusión de cuerpo y mente (acción y consciencia), nos lleva a efectuar la actividad de una forma más fluida, evitando la pérdida de tiempo que se produce cuando primero tenemos que pensar lo que vamos a realizar y posteriormente lo llevamos a cabo. Un ejemplo que clarificará esta característica es el de un deportista que comienza a practicar una habilidad compleja que nunca ha realizado. En un principio le costará ejecutarla, ya que necesita pensar en cada uno de los pasos que debe dar para completar dicha habilidad. Sin embargo, una vez que vaya adquiriendo práctica no necesita ser consciente de movimiento que ejecuta, sino que realizara la habilidad de una forma automática. Si un futbolista domina el control correctamente, no necesitará pensar cómo va a controlar, y evitará perder un tiempo necesario para realizar una acción posterior. Por tanto, cuando ejecutamos de una forma automática, más fácil es mantener un estado psicológico óptimo.

Claridad de objetivos: las metas que percibimos deben ser clara, ya que si l@s alumn@ tienen claro cuáles son sus metas dentro de las clases de educación física, como así también vías para llevarlo a cabo, su estado psicológico será más favorable que en el caso contrario.

Feedback claro y sin ambigüedades: Es una instancia de retroalimentación o respuesta en el proceso de comunicación, se encuentra relacionada con la característica anterior, y significa que, si tenemos claro los objetivos y de qué manera conseguirlos, es probable que también sepamos, mientras realizamos una tarea determinada, si el acto motor que estamos llevando a cabo es el correcto o no para lograr los objetivos propuestos. Si se quiere lograr un estado de óptima ejecución, el feedback kinestésico es el más importante, ya que proviene de nuestros propios movimientos.

Concentración sobre la tarea que se está realizando: para poder conseguir un estado psicológico óptimo o estado de flow en la ejecución, se precisa de una atención centrada en la

tarea que se está llevando a cabo, para que de este modo no aparezcan pensamientos negativos o ajenos a la propia actividad que irrumpen con el estado de Flow.

Sentimiento de control: para lograr conseguir un estado psicológico óptimo, tiene una gran relevancia el sentir que controlamos y dominamos la tarea que se está llevando a cabo. Para lograr el sentimiento de control, se debe tener un equilibrio entre la habilidad y el reto, como así también los objetivos claros y un feedback inequívoco, ya que ayudará a que nuestro control sobre la tarea mejore.

Pérdida de cohibición o de autoconciencia: es decir, la capacidad de poder mantenerse alejado de las diversas preocupaciones y/o temores sobre la propia habilidad para que pueda darse esta característica, es necesario que haya unión entre la acción y el pensamiento, y también concentración sobre la tarea, para que de esta forma se produzca la pérdida de cohibición, y aproximación de este modo a un estado de flow.

Transformación en la percepción del tiempo: no está muy claro cómo ni porque se produce esto, aunque se barajara la posibilidad de que se deba a la gran concentración sobre la tarea que se está realizando, y a la pérdida de cohibición, lo que genera que la percepción del tiempo se vea alterada en función de los propios intereses, propiciando una mejor actitud psicológica y por consiguiente a un mejor rendimiento

Experiencia autotélica: Esta característica se relaciona con la satisfacción intrínseca de la tarea. Autotélica proviene del griego Auto= por sí mismo y Telos= objetivo. Es decir, la tarea o experiencia es un objetivo por sí misma. Esto se relaciona con la teoría de autodeterminación de Ryan y Deci (1985), de la cual ya hemos hablado y que postula que una tarea es más fácil de realizar cuando sentimos satisfacción simplemente con realizarla, sin necesidad de ninguna recompensa externa.

1.5.3.6. Intención futura de práctica de actividad física

Luego de una exhaustiva revisión bibliográfica se puede determinar que la intención futura de práctica de actividad física por l@s jóvenes es cada vez menor.

L@s escolares adolescentes siguen acumulando un déficit de práctica moderada e intensa nada favorable para su salud futura, y las estructuras educativas no parece que estén dispuestas a transformar esta situación de forma decidida a persa de las voces que viene reclamándolo desde hace décadas (Trudeau y Shephard, 2008).

Hay un hecho que se confirma y es el papel que las autopercepciones tienen en el comportamiento, y en este caso las autopercepciones de competencia deportiva, física y de salud en la intención de ser activo. Quienes se perciben más capaces tienden a pensar en el futuro con mayor optimismo (Barnett, Morgan, van Beurdeny y Beard, 2008). Las diferentes teorías y modelos sobre la motivación (Harter, 1978; Moreno y Cervelló, 2005) vienen destacando que el ser humano se siente motivado por aquellas actividades que percibe que es capaz de llevar a cabo. De ahí que no es extraño que l@s escolares que se autoperciben competentes en los deportes tiendan a practicar deporte con mayor frecuencia y a mostrar un estilo de vida más saludable (Castillo y Balaguer, 2001). Estas autopercepciones de competencia deportiva o de competencia física se convierten en mediadores y dinamizadores de la decisión de practicar, de ahí la importancia que la mejora de competencia real tiene para favorecer el fortalecimiento de la competencia percibida (Cantell, Crawford y Doyle-Baker, 2008), como Pastor, Castillo y García-Merita (2006) demostraron en su estudio en el que en ambos sexos, cuanto mayor era la percepción de competencia deportiva mayor la práctica de deporte, y a mayor práctica de deporte, menor era el consumo de tabaco y de alcohol.

Bianchi y Brinnitzer 2000 (citado por Hernandez) manifiesta que, la interrelación que existe entre la mujer, la actividad física y el deporte, es considerar que las jóvenes escapan de

las practicas agotadas, con rasgos de entrenamiento intenso, pues las consideran propias de los varones y de su género.

Ha quedado constatado que la intención de ser activo en el futuro se ve influida por una combinación entre cómo uno se percibe de competente y lo que realmente realiza.

Duda (1992) propone una serie de condiciones que los investigadores de la motivación en el deporte comiencen a tener en cuenta en pos de aumentar la intención futura de práctica de actividad física. Entre ellas, propone desarrollar vías por las cuales se pueda valorar la perspectiva de meta situacional percibida y determinar el efecto de estas perspectivas en los deportistas. También estudiar medios específicos por los cuales los responsables puedan crear un clima deportivo de implicación en la tarea y examinar los procesos de socialización por los cuales los individuos se transforman para estar más implicados en la tarea dentro del ámbito deportivo. Duda (1992) plantea investigar la influencia del cambio en el desarrollo de las metas, en las concepciones de habilidad y en las relativas a los mediadores cognitivos de la conducta.

Es por eso, “que debe valorarse el papel fundamental que desempeña el docente en la intención de seguir siendo activo en la vida adulta, pues en sus manos está la tarea de introducir al alumno en esa práctica por medio de las clases de educación física, creando el ambiente y motivación adecuados que fomenten su continuación en edades posteriores” (Moreno, Moreno & Cervello 2007, p.262). De este modo se debe considerar que la orientación a la tarea está asociada a mayores niveles de motivación intrínseca, ya que el compromiso con una meta de tarea concebiría el deporte con un fin en sí mismo, centrándose el sujeto en el proceso de mejora de la tarea antes que en las consecuencias del resultado (aprobación social o recompensa) (Calvo, 2002). De esta manera se podrá incrementar el placer por aprender, por mejorarse así mismo en cada la ejecución y estimular los propios sentidos, este último, tiene relación con el estado de flow antes descrito (Camacho, Arias, Castiblanco & Riveros 2011).

1.6. Relevancia cognitiva

En este trabajo de investigación se pretende relacionar dos variables: la motivación intrínseca e Intención futura de ser físicamente activo de los alumn@s de nivel medio de la Argentina.

Esto promovió una amplia curiosidad y desafío, ya que, generará reflexión y discusión en variables que diferentes autores han estudiado de manera particular anteriormente.

Seguidamente se expondrán diferentes autores que intervinieron en el marco teórico para su análisis y discusión.

Bernstein (2001) expresa que las prácticas físicas culturales, es decir las que se realizan por fuera del contexto escolar, son “no pedagógica” y sin propósito educativo, a diferencia de la educación física. (pág. 6)

Pedraz (2013) busca impulsar un cambio social a través de una propuesta educativa sobre el cuerpo, de modo que la educación física se configure como una institución capaz de promover concientización de los sujetos en la acción pedagógica.

Estos autores reflejan la importancia de validar la educación física tanto dentro de la institución escolar, como en cada contexto social, apelando a una renovación, a una superación curricular.

Luego, Deci y Ryan (1985), mencionan la teoría de la autodeterminación y argumentan que los seres humanos participan en el deporte u otros contextos de logro, movidos por tres necesidades principales: necesidad de competencia, necesidad de autonomía, necesidad de relacionarse.

La satisfacción de cada necesidad afecta positivamente sobre la motivación de cada persona, la cual, Escartí y Cervelló (1994) definieron a la motivación como el conjunto de factores

personales y sociales que favorecen el inicio de un comportamiento, la persistencia en él o la intención de abandonarlo.

Ryan, Frederick, Lepes, Rubio & Sheldon (citado por Hernández, 2008) indican que la motivación extrínseca es un factor importante para iniciar la actividad, pero es importante la razón intrínseca para mantenerse continuamente activos.

Por lo tanto se pretende conocer, cuál es el comportamiento de la motivación intrínseca y la intención futura de ser físicamente activo en los alumn@s a lo largo de los diferentes años de curso, para establecer el vínculo directo que existen entre estas dos variables dentro de la clase de educación física.

A su vez estos resultados podrían contribuir, a la comunidad científica para llamar a la reflexión acerca de las “estrategias” de enseñanza-aprendizaje, en el diseño de clases, y así los alumn@s puedan llevar una práctica física-deportiva saludable futura, además a partir de este trabajo de investigación, surgirán nuevos interrogantes para futuros estudios.

1.7. Hipótesis

- L@s alumn@s que experimentan un nivel alto o muy alto de motivación intrínseca en las clases de educación física, se relacionan positivamente con niveles alto o muy alto intención en el futuro de ser físicamente activos.
- Los niveles de motivación intrínseca en varones son más altos que en las mujeres.
- Los niveles de intención de ser físicamente activos en varones son más alto que en mujeres.
- Los niveles de intención de ser físicamente activos en sexto año son más altos que en primer año.

1.8. Objetivos

1.8.1 Objetivo General

- Establecer la relación entre la motivación intrínseca con la intención de ser físicamente activo en los estudiantes de educación física de nivel secundario del sistema educativo formal argentino.

1.8.2 Objetivos Específicos

- Describir el nivel de motivación intrínseca en mujeres y varones del nivel secundario.
- Describir el nivel de la intención de ser físicamente activo en mujeres y varones del nivel secundario.
- Describir el nivel de intención de ser físicamente activo en mujeres y varones de primer y sexto año.

2. Segunda Parte: Materiales y Método

2.1 Tipo de diseño

Se trata de una Investigación descriptiva correlacional, enmarcada en el Proyecto cuyo abordaje metodológico es “descriptivo predictivo” (Coterón y Gómez, 2014, p.5). Teniendo en cuenta lo señalado por Hernández Sampieri, Fernández Collado y Batista Lucio (1991), las investigaciones descriptivas, tienen un apoyo empírico moderado, es decir, estudios descriptivos que han detectado y definido ciertas variables, sobre las cuales se puede fundamentar el estudio. El propósito del diseño de investigación es describir situaciones u eventos, decir como es o como se manifiesta determinado fenómeno.

En nuestra investigación correlacional intentamos medir las relaciones existentes entre las variables intención futura de ser físicamente y nivel de motivación intrínseca.

Hernández Sampieri, Fernández Collado y Batista Lucio (1991) afirman que los estudios correlacionales tienen como primer propósito medir dos o más variables; que se pretende ver si están o no relacionadas en los mismos sujetos, en un contexto en particular.

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

Según el tiempo, se trata de una investigación sincrónica o transversal, se realiza un corte sagital al problema y lo investiga en ese preciso momento. Interesa indagar el “estado” de un determinado momento (Gómez y Perello, 2006).

2.2. Instrumentos para la producción de datos

Según Ynoub (2007) el instrumento “es el dispositivo material que se usa para aplicar o administrar los indicadores seleccionados en instancias anteriores a la investigación” (p. 103). La recolección de datos se ha realizado en el contexto de campo para que la información sea obtenida directamente por l@s investigadores mediante el instrumento de producción de datos.

En el cuestionario, todos los aspectos están relacionados, ya que es una unidad y como tal sus componentes se complementan; fundamentalmente la motivación del respondente, el orden de las preguntas y el tamaño del cuestionario (Padua, 1994).

Además, según el mismo autor, el responder puede manifestar altos o bajos niveles de motivación al momento de contestar las preguntas, dependiendo de factores tales como el tipo de preguntas, la apariencia del entrevistador.

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

El tipo de preguntas que realiza son predominantemente cerradas con múltiples respuestas, ya que establecen las cinco posibles jerarquías de valoración y Padua (1994) las caracteriza por permitir escoger entre varias alternativas.

En general, y como plantea Padua (1994), las preguntas del cuestionario se presentan reunidas en campos de intereses análogos. Precisamente, las primeras preguntas hacen referencia a información personal (como la edad, género, año que cursa, calificación, etc.) para que el entrevistado o la entrevistada logre relajarse y así poder cooperar con el cuestionario. Además, cada grupo de preguntas está encabezado por un título con letra negrita (sirviendo de guía para quienes responden).

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

Además del orden de las preguntas, también se puede hablar acerca del tamaño del cuestionario. Se trató de un cuestionario de tamaño mediano, el cual favoreció a que l@s estudiantes no lo abandonaran puesto que “un cuestionario demasiado largo, por otro lado, no es aconsejable ya que podría ser difícil mantener en un nivel adecuado el interés del entrevistado” (Padua, 1994, p.89). Con respecto a las preguntas, se trataron de preguntas cerradas, o también llamadas precodificadas (Ynoub, 2013)

Es una encuesta, que conforma varios cuestionarios previamente validados, en este caso se utilizó un cuestionario basado en la teoría de la autodeterminación (ver anexo 4.5)

El primer tramo del cuestionario mide la orientación motivacional, conformado por dieciséis ítems. Se basa en el TEOSQ adaptado a la educación física. Peiro Velert y Sanchis Gimeno (2004) analizaron las propiedades psicométricas del TEOSQ (task and ego y orientation in sport questionnaire) como un instrumento para medir las orientaciones de meta adaptada a la educación física y fue considerado un método muy consistente y útil para medir las diferencias

individuales en las perspectiva de meta es este contexto, y cada dimensión de la variable, queda conformada por ocho indicadores.

Luego, se mide el estado de flow, basado en la escala de disposición al flow. Dispositional flow scale (DFS) de Jackson, Eklund y Martin (2008), apoyada en la escala FSS, se refiere a la propensión o facilidad que tiene los sujetos a experimentar el flow, así que se redacta en presente continuo y se le ha seleccionado la forma de presentación larga, la cual tiene treinta y seis preguntas donde se evalúan las nueve dimensiones del flow.

En una tercera instancia, se mide la variable motivación intrínseca para la cual se emplea solo cuatro ítems de la escala de motivación deportiva en versión española (Balaguer, Castillo y Duda, 2007) que en su versión original está compuesto por 28 ítems que mide la desmotivación, motivación externa y la motivación intrínseca.

Y, por último, se encuentra la medición de la intencionalidad de ser físicamente activo, se utilizó el cuestionario versión adaptada de Hein (2004) denominado intention to be physically active, el cual emplea cinco ítems.

Es importante aclarar que este cuestionario se utilizó en la investigación macro, en este trabajo de investigación se utilizaron los datos de las variables de motivación intrínseca y de la intencionalidad de ser físicamente activo

2.3. Cronograma de actividades en contexto

Una vez elegida la escuela para la realización de la investigación, se les presentó a los directivos una carta de presentación que explica el objetivo del proyecto (anexo 4.1.).

Una vez autorizado, se realizó la presentación en los distintos cursos y uno de los inconvenientes, fue tener cuarto, quinto y sexto en turno mañana y primero, segundo y tercero

en el turno tarde, pero con la ayuda de la directora finalmente, pude pactar un horario y día por la tarde para realizar el pilotaje.

El pilotaje se llevó a cabo, en una primera instancia, con el cumplimiento del procedimiento de realización de pilotaje (anexo 4.3.), en el que se presentó al grupo de que consistía la investigación y de inmediato de forma conjunta, se rellenó la primer hoja del cuestionario para aclarar dudas, para luego dar las instrucciones para el relleno del resto del cuestionario, que de forma individual y sin ayuda del encuestador, fueran completándolo.

A lo largo de todo el pilotaje y una vez terminado, fueron apareciendo dudas que fueron aclaradas, se le tomó el tiempo al primer y al último alumn@ en entregar el cuestionario.

Actividad	Fecha
Primer contacto e intercambios de correos con la Institución vía e-mail	2 de mayo de 2016
Entrevista con directivos para solicitar autorización de realización de entrevistas a I@s profesores de educación física de la institución	16 de mayo de 2016
Comunicación con cada profesor para acordar fecha y horario de entrevista	3 de junio de 2016
Realización de la Prueba piloto	7 de septiembre de 2016

2.4. Universo y muestra

Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2003) afirman que “la muestra es, en esencia, un subgrupo de la población” (p.175). En esta investigación, el universo que se

desea estudiar comprende las y los estudiantes de educación física que transitan el nivel medio del sistema educativo formal argentino. Padua (1979) define universo o población como el “conjunto total de elementos que constituyen un área de interés analítico” (p.63). Mientras que la muestra la define como un subconjunto del conjunto total que es el universo o población, es decir, se trata de una parte que tiene la misma estructura y composición interna que el conjunto total del cual forma parte.

El universo de estudio fueron los estudiantes de educación física del nivel secundario del sistema formal argentino de hasta 18 años, y la muestra, comprende 78 instituciones del nivel medio de escuelas secundarias en 44 ciudades y 13 provincias argentinas que son: Buenos Aires, Santa Fe, Entre Ríos, Misiones, Corrientes, Formosa, Córdoba, Chaco, Santa Cruz, Chubut, La Pampa, San Luis, Tierra del Fuego en los años 2014, 2015 y 2016.

La selección de la muestra se encuadra dentro de las muestras no probabilísticas o finalísticas (Padua, 1979) ya que, por un lado, no se conocen las probabilidades de cada individuo o elemento de ser incluidos en la muestra debido a que todo depende de las características de la investigación; y por el otro, la escuela se ha elegido de manera deliberada con la participación de l@s alumn@s de manera voluntaria, con la posibilidad de elegir si responder el cuestionario o no (Hernández Sampieri, 1991). Se debe aclarar, además, que el muestreo comenzó siendo por cuotas (durante la realización de la prueba piloto) pero por cuestiones de tiempo terminó siendo un muestreo intencional ya que se eligió un sólo curso para administrar los cuestionarios (Padua, 1979). La elección del curso resultó ser intencional ya que era el único grupo paritario en el que ambos sexos compartían la misma clase de educación física (mismo lugar y espacio, misma docente).

2.5. Plan de tratamiento y análisis de los datos

El tratamiento y análisis de datos se ha centrado principalmente en el sentido de las variables. Según Ynoub (2014), de este modo, se analiza a la matriz de los datos de manera vertical.

Se ha realizado un tratamiento cuantitativo, haciendo un análisis en base a estadística descriptivas, utilizando tablas y gráficos, ya que de manera clara nos permite interpretar las tendencias que se observan.

Para cada variable, para sus dimensiones y subdimensiones, se han obtenido los promedios, las frecuencias porcentuales de aparición de cada valor, y la moda.

Además, se analizó toda la muestra en general y por cuotas (sexo y curso).

Este procesamiento de la información se realizó mediante la utilización del programa Excel.

El procesamiento lo realizamos en una planilla de cálculos Excel dada por el proyecto internacional para cargar los datos, en la misma se agrupan las unidades de análisis en filas y los diferentes ítems de los cuestionarios que serían las variables, dimensiones en columnas.

2.5.1 Secuencia de actividades

2.5.1.1 Construcción de índices sumatorios de variables complejas

Se han construido índices sumatorios para todas las variables complejas a fin de poder elaborar un rango que permita relacionarlas. Se transformaron los valores expresados en palabras de opinión, en valores numéricos que permitieron realizar la estadística.

Se elaboró la transformación de las respuestas de cada dimensión: 1 (totalmente en desacuerdo), 2 (en desacuerdo), 3 (indiferente), 4 (de acuerdo), y 5 (totalmente de acuerdo) en una escala de niveles para cada variable conformada por los valores: nulo, bajo, alto y muy alto.

Los índices para cada variable se presentan a continuación.

2.5.1.2 Nivel de motivación Intrínseca

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

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

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

2.5.1.3 Intención futura de ser físicamente activo

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

Variable	Valores	Puntaje	Sub-Dimensiones	Valores	Puntaje
Nivel de Intención práctica futura	Muy alto	24 - 25	-Nivel de acuerdo manifestado respecto al interés del desarrollo de su forma física.	Totalmente en desacuerdo	1
			-Nivel de acuerdo manifestado respecto al gusto por practicar deporte.	En desacuerdo	2
	Alto	18 - 23	-Nivel de acuerdo manifestado por querer formar parte de un club deportivo, luego de finalizar el colegio.	Indiferente	3

			-Nivel de acuerdo manifestado respecto a querer mantenerse físicamente activo/a luego de finalizar el colegio.	De acuerdo	4
	Medio	12 - 17	- Nivel de acuerdo manifestado respecto a la práctica habitual de deporte en su tiempo libre	Totalmente de acuerdo	5
	Bajo	6 - 11			
	Nulo	5			

2.5.1.4 Análisis estadístico de cada variable

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

Por lo tanto, en este trabajo se analizó toda la muestra en general y también por cuotas: género y curso.

Las medidas trabajadas fueron:

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

2.5.1.5. Ilustración de los resultados con gráficos descriptivos

Se realizaron gráficos de barra para representar la moda y la media de cada variable y para cada cuota.

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

2.5.1.6 Análisis de relación de variables

Se analizaron las relaciones generales entre las siguientes variables complejas coherentemente con lo propuesto en nuestros objetivos:

- ✓ Relación entre el nivel de motivación intrínseca con la intención de ser físicamente activo en el futuro de l@s estudiantes en clases de educación física del nivel medio del sistema educativo formal argentino.
- ✓ Relación entre el nivel de motivación intrínseca en mujeres en las clases de educación física del nivel medio del sistema educativo formal.
- ✓ Relación entre el nivel de motivación intrínseca en varones en las clases de educación física del nivel medio del sistema educativo formal.
- ✓ Relación entre el nivel de intención de ser físicamente activo según la cuota [sexo](#).
- ✓ Relación entre la el nivel de intención de ser físicamente actico en alumn@s de primer y sexto año.

3. Tercera Parte: Análisis y conclusiones

3.1. Exposición de los datos (o resultados)

Expondremos en este apartado las variables seleccionadas para nuestro problema: nivel de motivación intrínseca y nivel de intención futura de actividad físico-deportiva.

Se presentarán la frecuencia porcentual, la moda y el promedio general para cada una de ellas mediante tablas y gráficos, además del comportamiento de las variables como así también de sus dimensiones y relación de las mismas de las mismas.

3.1.1. Variable motivación intrínseca

El análisis de esta variable demostró que el 3 % de l@s alumn@s poseen un nivel nulo, un 6 % tienen un nivel bajo, un 27 % un nivel medio, el 49 % un nivel alto y el 15 % un nivel muy alto.

El promedio fue de 15% que corresponde a un nivel alto y la moda de 4, también Alto.

Los datos se reflejan a continuación en tabla y gráfico.

Promedio	moda	Valor variable	Puntajes	Frecuencia absoluta	Porcentaje
15	4 alto	Nulo	4	157	3%
		Bajo	5-9	406	6,%
		Medio	10-14	1766	27,%
		Alto	15-19	3165	49%
		Muy alto	20	991	15%
		total		6485	100%

Tabla 1 Frecuencia porcentual, moda y promedio de la Motivación Intrínseca para grupo total (N=6484).

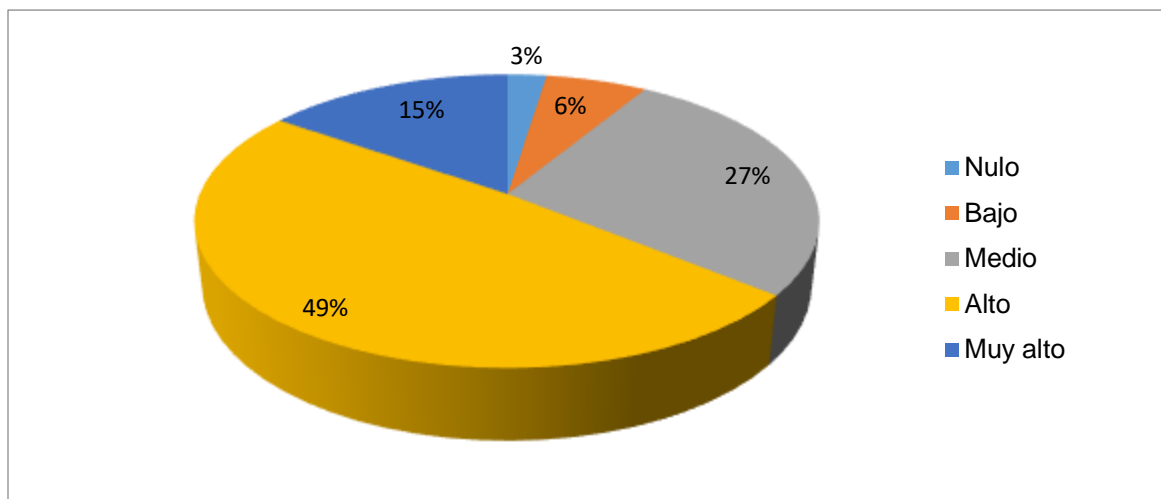


Figura 1 Frecuencia Porcentual Motivación Intrínseca para el grupo total (N=6485)

3.1.2 Motivación intrínseca según el género

En cuanto a los varones, demostró que el 2 % tiene nivel nulo, el 5 % tiene nivel bajo, el 24 % tiene nivel medio, el 52 % tiene un nivel alto y el 17 % restante tiene un nivel alto de motivación intrínseca.

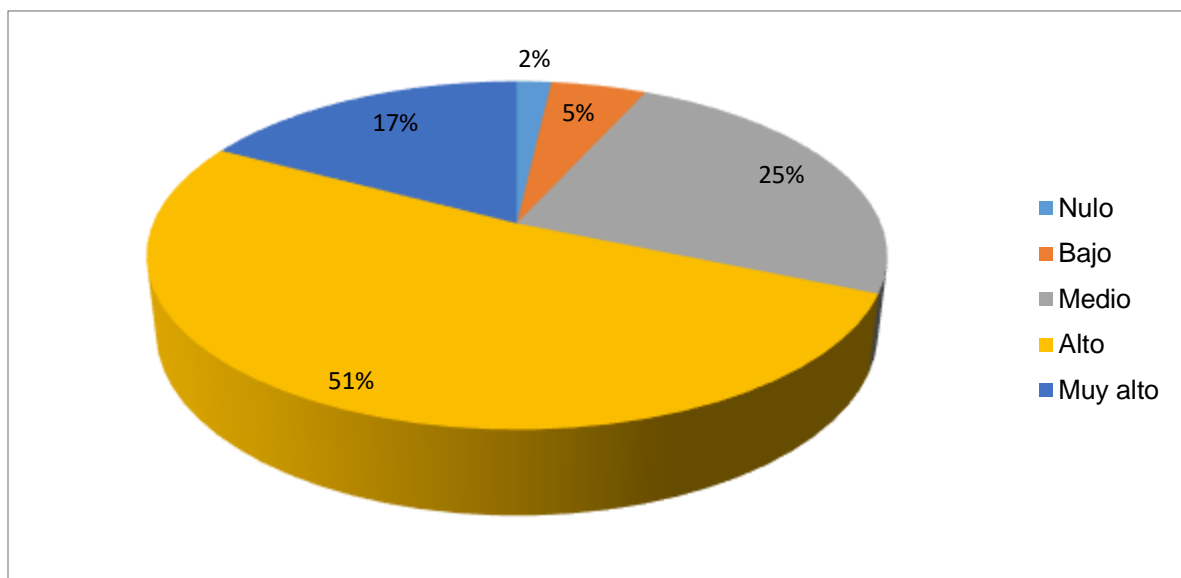


Figura 2 Frecuencia Porcentual Motivación Intrínseca Varones para el grupo total

(N=3203)

Por el lado de las mujeres, el 3 % tiene un nivel nulo, el 8 % tiene un nivel bajo, el 30 % tiene un nivel medio, el 46 % tiene un nivel alto y el 13% restante tiene un nivel muy alto de motivación intrínseca.

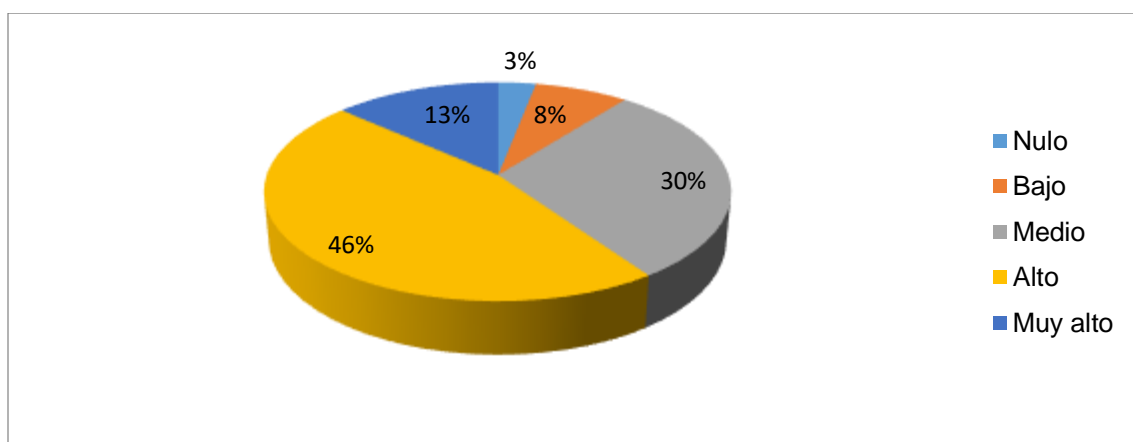


Figura 3 Frecuencia Porcentual MI Mujeres para el grupo total (N=3282)

3.1.3 Motivación intrínseca según año de curso y sexo

Siguiendo con los varones, pero esta vez por año de estudio, en primer año el 2 % tiene un nivel nulo, el 3 % tiene un nivel bajo, el 20 % tiene un nivel medio, el 54 % tiene nivel alto, y el 21 % tiene un nivel alto de motivación intrínseca.

En segundo año, no poseen nivel de motivación intrínseca nulo, el 3 % tiene un nivel bajo, el 25 % tiene un nivel medio, el 55 % tiene un nivel alto, y el 17 % restante tiene un nivel muy alto.

En tercer año, el 2 % tiene nivel nulo, el 5 % tiene un nivel bajo, el 27 % tiene un nivel medio, el 51, tiene un nivel alto y el 15 % restante tiene un nivel muy alto.

En cuarto año, el 2 % tiene un nivel nulo, el 8 % tiene un nivel bajo, el 30 % tiene un nivel medio, el 44 % tiene nivel alto, y el 16 % restante tiene nivel muy alto.

En quinto año, el 3 % tiene nivel nulo, el 7 % tiene nivel bajo, el 22 % tiene nivel medio, el 53 % tiene nivel alto, y el 15 % tiene nivel muy alto.

En sexto año, el 2 % tiene nivel nulo, el 4 % tiene nivel bajo, el 23 % tiene nivel medio, el 51 % tiene nivel alto, y el 20, % restante tiene un nivel muy alto.

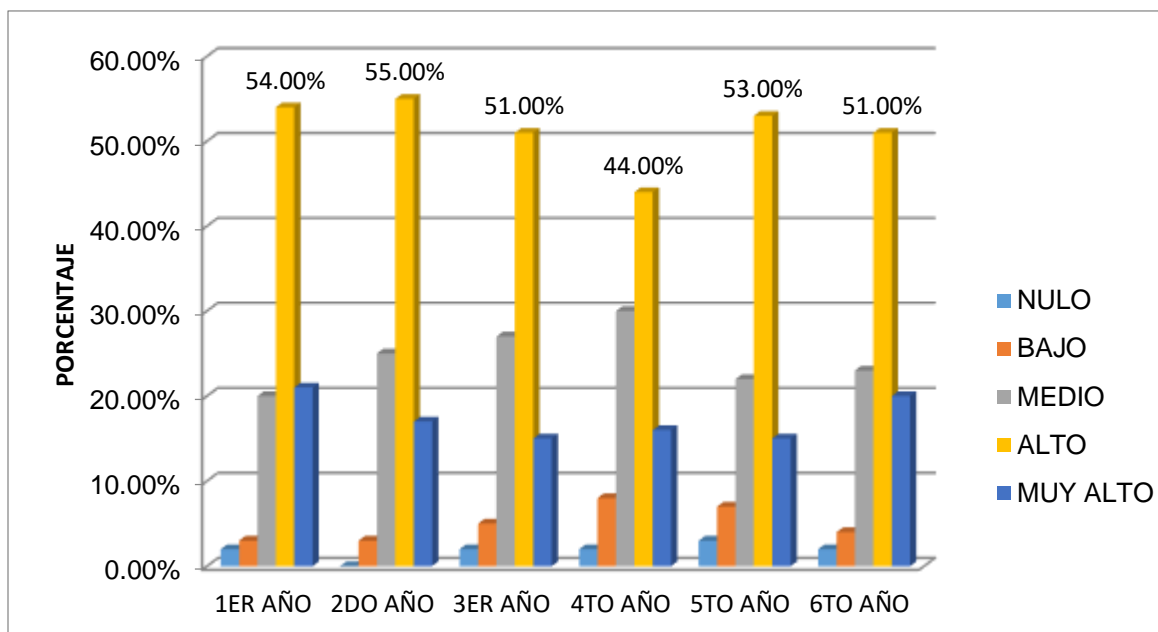


Figura 4 Frecuencia Porcentual MI Varones por Año de Curso para el grupo total

(N=3203)

En cuanto a las mujeres de primer año, el 2 % tiene nivel nulo, el 5 % tiene nivel bajo, el 24 % tiene nivel medio, un 49 % tiene nivel alto, y el 20 % tiene nivel muy alto.

En segundo año, el 2 % tiene nivel nulo, el 7 % tiene nivel bajo, el 27 % tiene nivel medio, el 51 % tiene nivel alto, y el 13 % tiene nivel muy alto.

En tercer año, el 3 % tiene nivel nulo, el 9 % tiene nivel bajo, el 34 % tiene nivel medio, el 44 % tiene nivel alto, y el 10 % restante tiene nivel muy alto.

En cuarto año, el 4 % tiene nivel nulo, el 10 % tiene nivel bajo, el 34 % tiene nivel medio, el 40 % tiene nivel alto, y el 12 % restante tiene nivel muy alto.

En quinto, el 4 % tiene nivel nulo, el 7 % tiene nivel bajo, el 30 % tiene nivel medio, el 46 % tiene nivel alto y el 13 % restante tiene nivel muy alto.

En sexto año, el 4 % tienen nivel nulo, el 7 % tiene nivel bajo, el 29 % tiene un nivel medio, el 47 % tiene nivel alto y 13 % restante tiene nivel muy alto

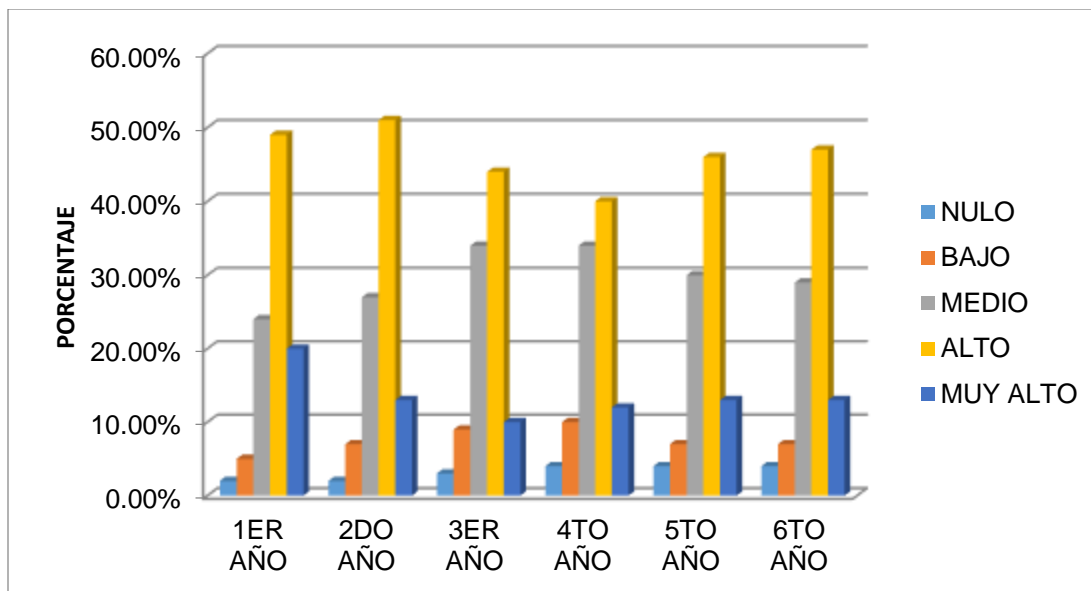


Figura 5 Frecuencia Porcentual MI Mujeres por Año de Estudio para el grupo total

(N=3282)

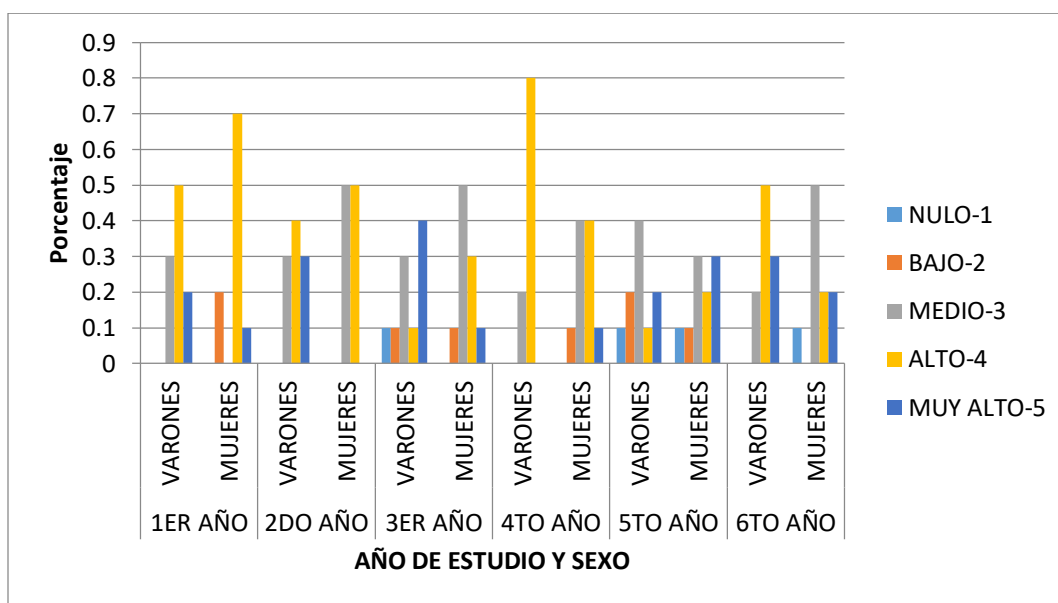


Figura 6 Frecuencia Porcentual MI Año de Estudio y Sexo

3.1.4. Motivación Intrínseca según valor variable por sexo

En cuanto al promedio para varones con nivel de motivación intrínseca fue con valor alto, en primer año fue de 54%, en segundo año fue de 55 %, el tercer año fue de 51 %, en cuarto año fue de 44%, en quinto año fue de 53 % y en sexto fue de 51 %

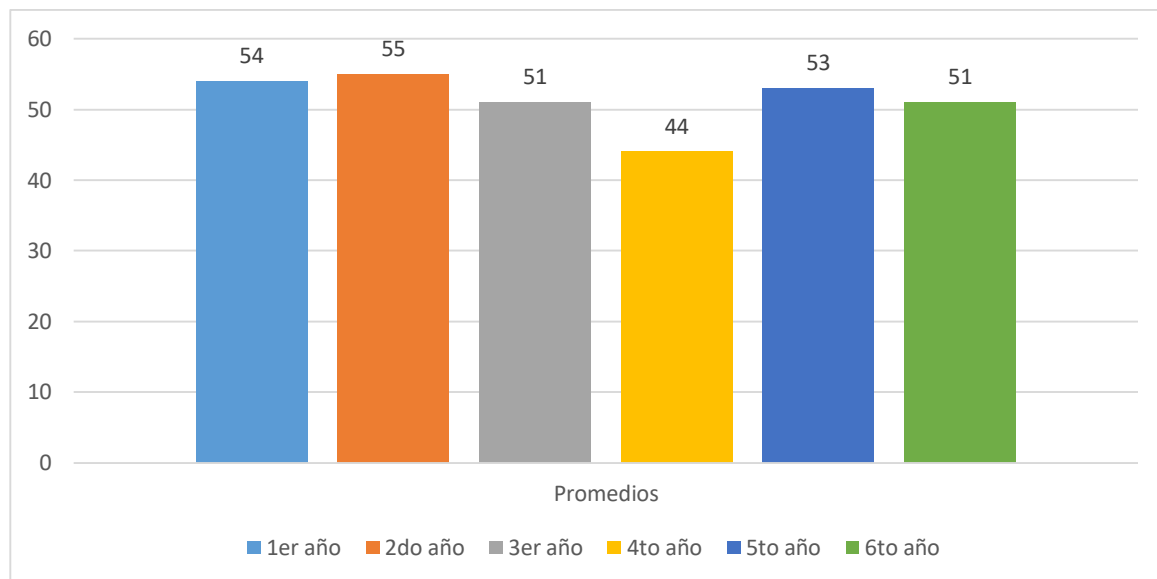


Figura 7 Promedio Varones del Valor Variable Alto

En las mujeres el valor variable de motivación intrínseca fue alto, y el promedio en primer año fue de 49 %, en segundo año fue de 51 %, en tercer año fue de 44 %, en cuarto año fue de 39 %, en quinto año fue de 46 % y en sexto año fue de 47 %.

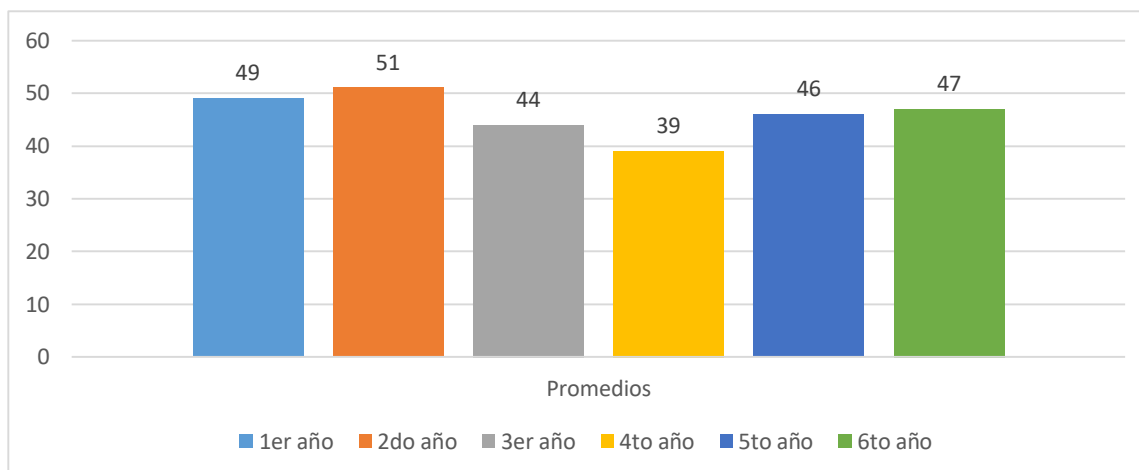


Figura 8 Promedio Mujeres del Valor Variable Alto

3.1.5 Variable intención futura de ser físicamente activo

El análisis de esta variable mostró que un 0 % tiene un nivel nulo, un 5 % tiene un nivel bajo, un 21 % tiene un nivel medio, un 49 % tiene un nivel alto, un 25% tiene un nivel alto, un 25 % tiene un nivel muy alto.

El promedio fue de 20 que corresponde a un nivel alto y la moda fue de 4 Alto

Los datos se reflejan a continuación en tabla y gráfico.

Promedio	Moda	Valor variable	Puntajes	Frecuencia absoluta	Porcentajes
20	4 - Alto	Nulo	5	0	0%
		Bajo	6-11	324	5%
		Medio	12-17	1362	21%
		Alto	18-23	3178	49%
		Muy alto	24-25	1621	25%
			total	6485	100%

Tabla 1 Promedio, Moda, Valor variable, Puntaje, Frecuencia Absoluta y Porcentajes de intención futura de ser físicamente activo para grupo total (N=6484).

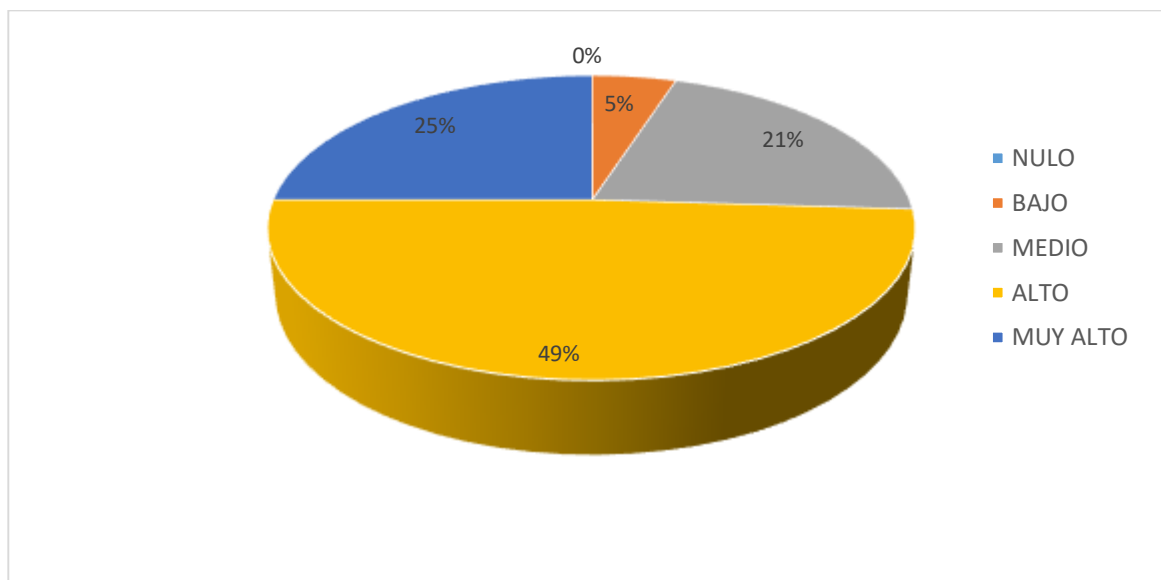


Figura 9 Frecuencia Porcentual de intención futura de ser físicamente activo para el grupo total (N=6485).

3.1.6 Intención futura de ser físicamente activo según el sexo

En cuanto a las mujeres, el 0 % está destinado al nivel nulo, el 1 % tiene nivel bajo, el 25 % tiene nivel medio, el 49 % tiene nivel alto, y el 20 % restante tiene nivel muy alto.

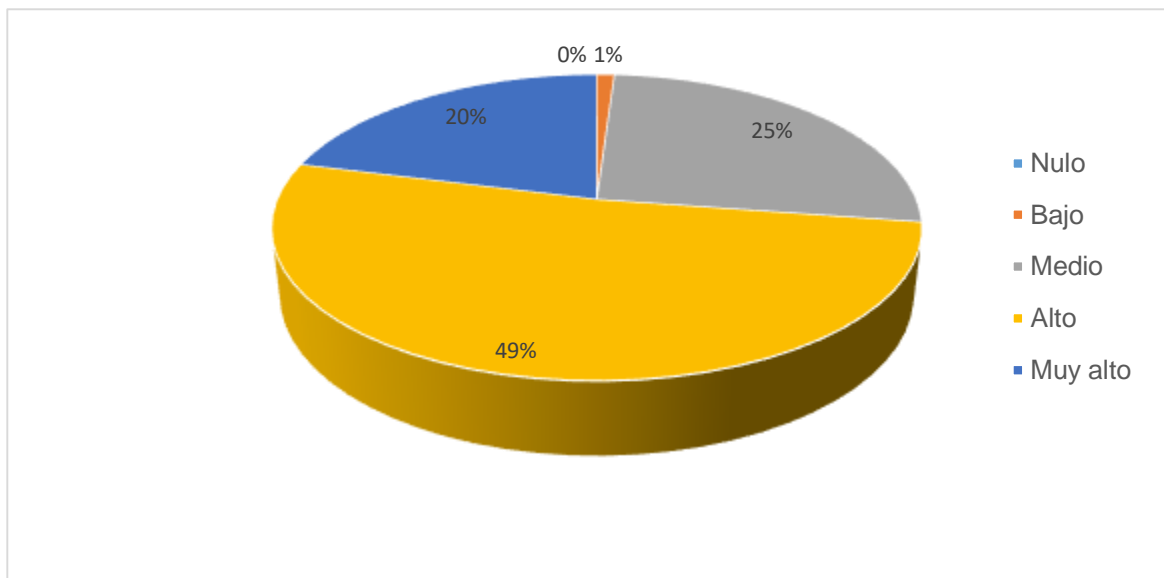


Figura 10 Frecuencia Porcentual de Intención Futura de Ser Físicamente Activo Mujeres para el grupo total (N=3282)

En los varones, el 0 % para el nivel nulo, el 4 % tiene nivel bajo, el 17 % tiene nivel medio, el 50 % tiene nivel alto y el 30 % restante tienen nivel muy alto.

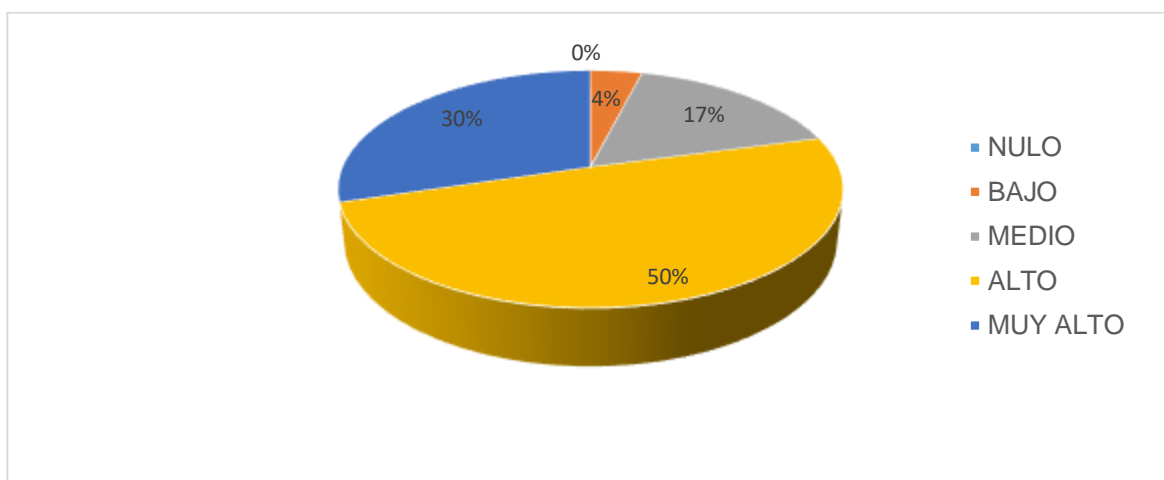


Figura 11 Frecuencia Porcentual Intención futura de ser Físicamente Activo Varones para el grupo total (N=3203)

3.1.7. Intención futura de ser físicamente activo según año de curso y sexo

Las mujeres en primer año, tuvieron un 0 % para el nivel nulo, un 5 % para el nivel bajo, el 25 % para el nivel medio, el 49 % para el nivel alto y 21 % restante para el nivel muy alto.

En segundo año, el 0 % para el nivel nulo, el 6 % para el nivel bajo, el 19 % para el nivel medio, el 52 % para el nivel alto y el 21 % restante para el nivel muy alto.

El tercer año, el 0 % para el nivel nulo, el 8 % para el nivel bajo, el 28 % para un nivel medio, el 45 % para el nivel alto, y 17 % restante para el nivel muy alto.

En cuarto año, el 0 % para el nivel nulo, el 7 % para el nivel bajo, el 25 % para el nivel medio, el 47 % para el nivel alto, el 20 % para el nivel muy alto.

En quinto año, el 0 para el nivel nulo, el 4 % para el nivel bajo, el 27 % para el nivel medio, el 47 % para el nivel alto, el 21 % restante para el nivel muy alto.

En sexto año, el 0 para el nivel nulo, el 7 % para el nivel bajo, el 26 % para el nivel medio, el 53 % para el nivel alto, y el 14 % restante para el nivel muy alto.

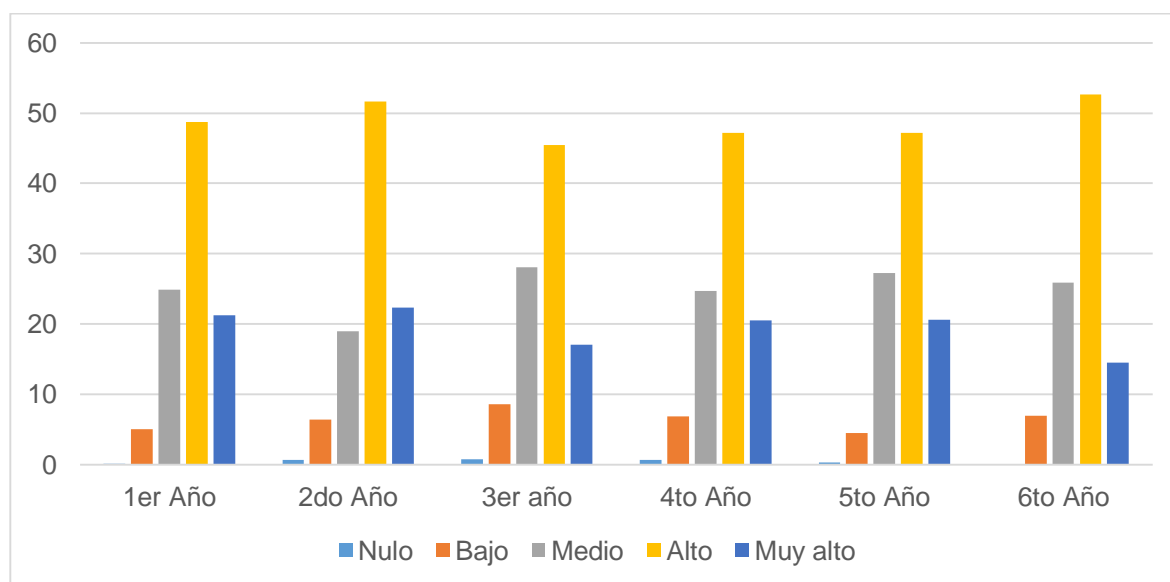


Figura 12 Frecuencia Porcentual de Intención Futura de Ser Físicamente Activo por Año de Curso Mujeres para el grupo total (N= 3282)

Los varones en primer año, el 0 % para el nivel nulo, el 3 % para el nivel bajo, el 14 % para el nivel medio, un 53 % para el nivel alto, y el 29 % restante para el nivel muy alto.

En segundo, el 0 % para el nivel nulo, el 4 % para el nivel bajo, el 15 % para el nivel medio, el 50 % para el nivel alto, y el 31 % restante para el nivel muy alto.

El tercer año, el 0 % para el nivel nulo, el 4 % para el nivel bajo, el 18 % para el nivel medio, el 47 % para el nivel alto, y el 30 % restante para el nivel muy alto,

En cuarto año, el 0 % para el nivel nulo, el 4 % para el nivel bajo, el 18 % para el nivel medio, el 47 % para el nivel alto, el 30 % para el nivel muy alto.

El quinto, el 0 % para el nivel nulo, el 3 % para el nivel bajo, el 18 % para el nivel medio, el 49 % para el nivel alto, y el 29 % restante para el nivel muy alto.

El sexto, el 0 % para el nivel nulo, el 3 % para el nivel nulo, el 19 % para nivel medio, el 51 % para el nivel alto, y el 27 % restante para el nivel muy alto.

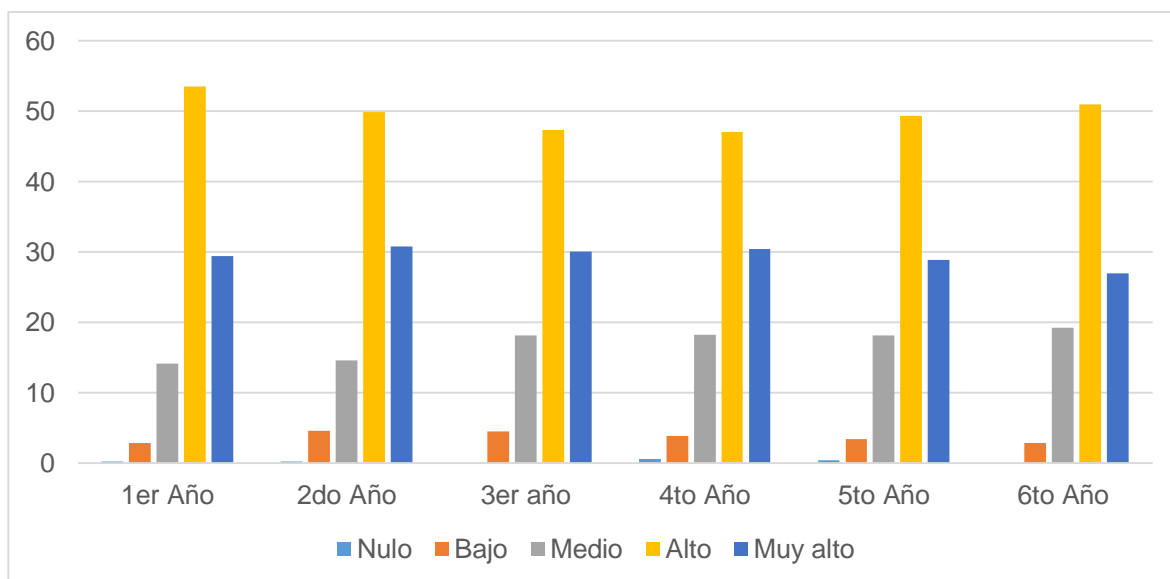


Figura 13 Frecuencia Porcentual de intención futura de ser físicamente activo por Año de Curso Varones para el grupo total (N=3203)

3.1.8 Promedio varones de Valor Variable alto según el año de cursado

El promedio para los varones en primer año fue de 53%, en segundo fue de 50%, en tercero fue de 47%, en cuarto fue de 47%, en quinto fue de 49% y para sexto fue de 51%.

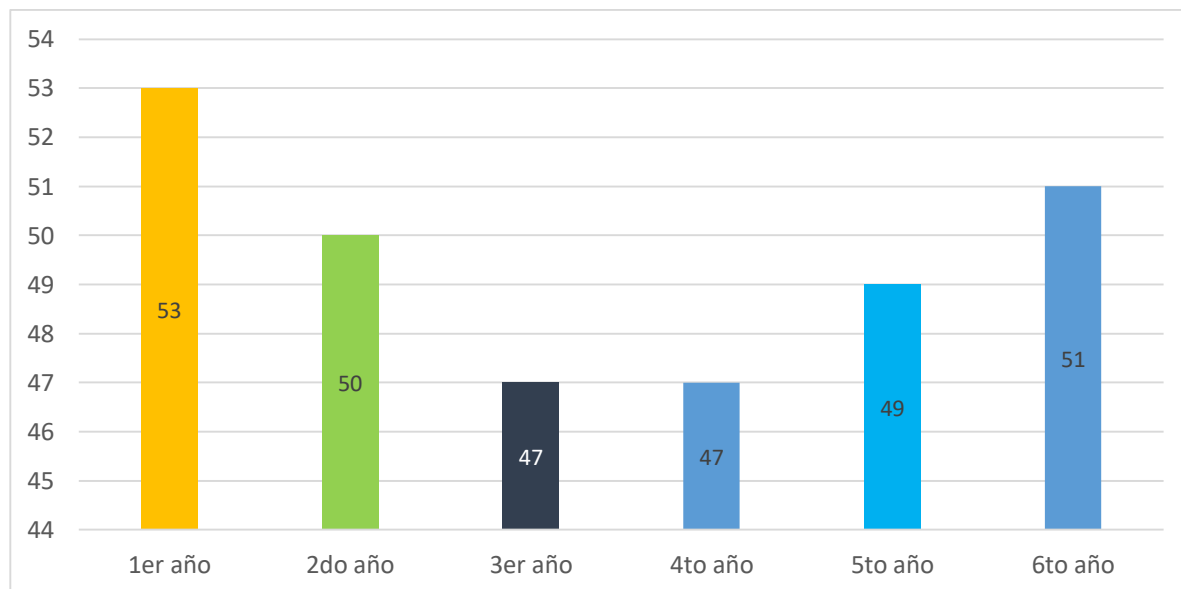


Figura 14 Promedio Intención Futura de Ser Físicamente Activo Varones de Valor

Variable Alto

3.1.9 Promedio mujeres de Valor Variable alto según el año de cursado

El promedio para las mujeres el primer año fue de 49%, en segundo año fue de 53%, en tercer año fue de 45%, en cuarto año fue de 47%, en quinto año fue de 47% y en sexto año fue de 53%.

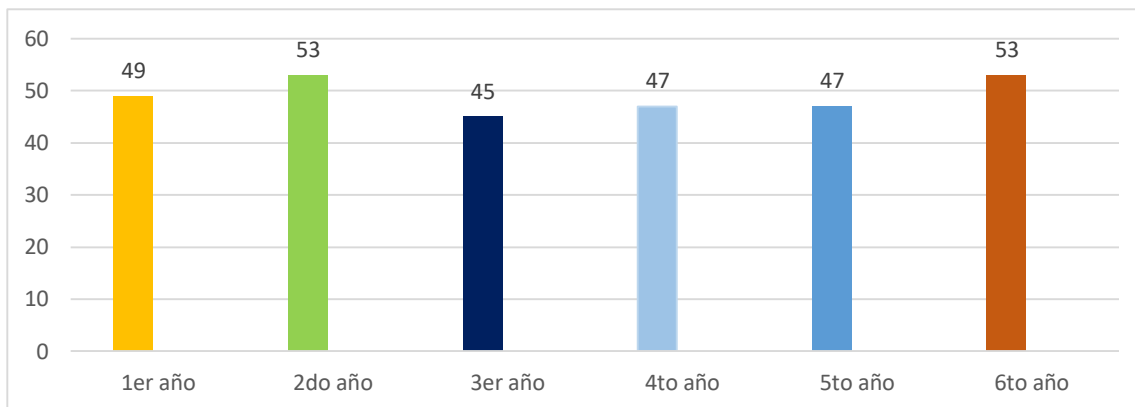


Figura 15 Promedio Intención Futura de ser Físicamente Activo Mujeres del valor

3.1.1.1 Promedio alumn@ de primer año Variable Alto

De 1147 alumn@s, el 0% para el nivel nulo, el 4% para el nivel bajo, el 20% para el nivel medio, el 51% para el nivel alto y el 25 % para nivel muy alto.

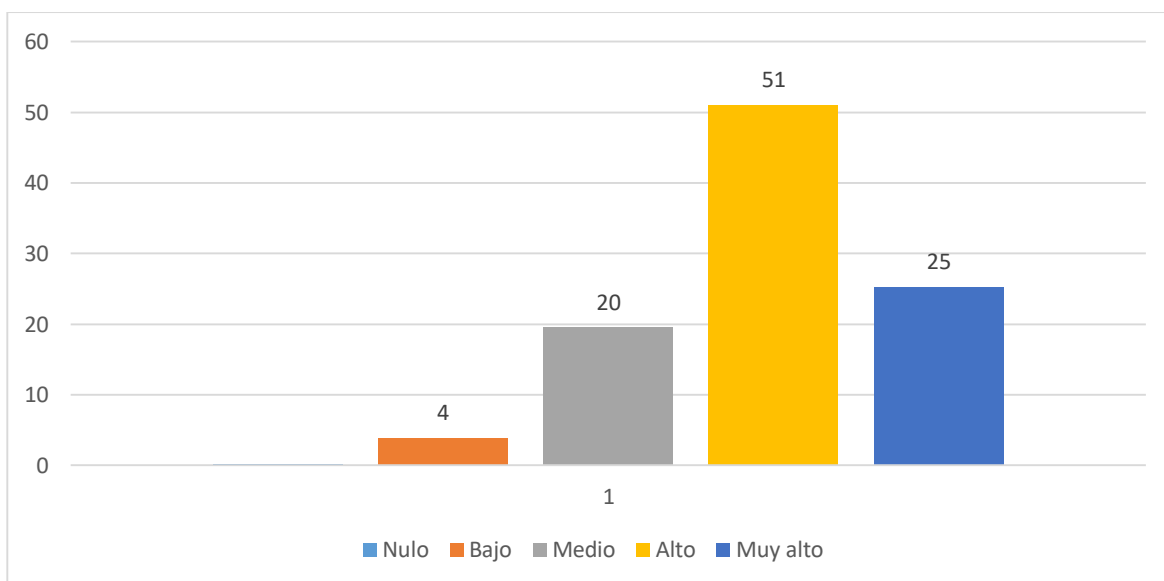


Figura 16 promedio alumnos de primer año intención futura de ser físicamente activo

3.1.1.2 Promedio alumn@s sexto año variable alto

De 712 alumn@s, el 0% es para el nivel nulo, el 5% para el nivel bajo, el 23% para el nivel medio, el 52% para el nivel alto y el 21% para el nivel muy alto.

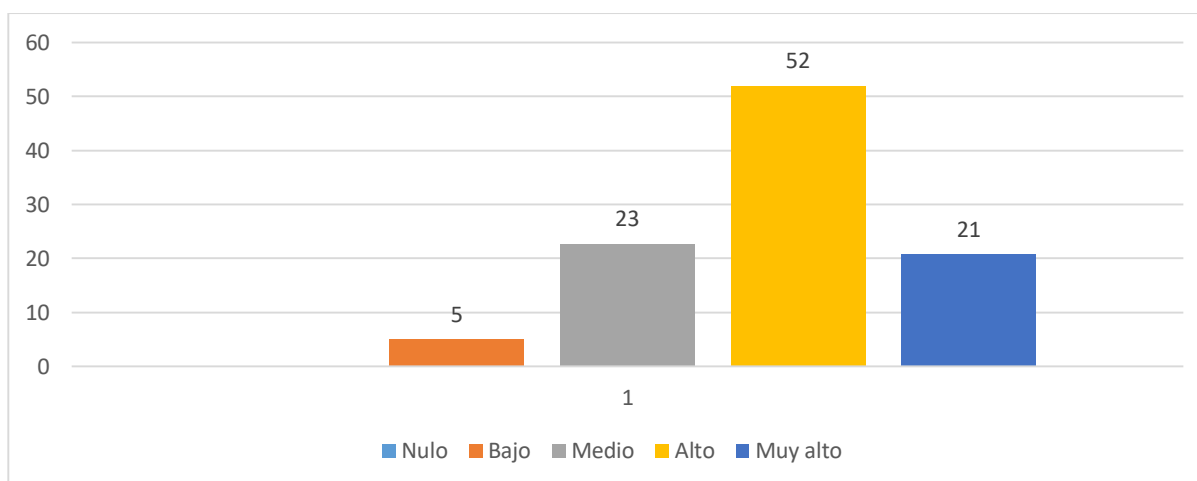


Figura 17 Promedio alumn@s de sexto año intención futura de ser físicamente activo

3.2 Análisis e interpretación de los datos

A continuación, se expondrá el análisis e interpretación de los datos.

Se analizaron las variables motivación intrínseca e intención futura de ser físicamente activo, en una primera instancia relacionando las dimensiones de cada variable para luego finalizar con una relación con la cuota sexo y año de cursada.

Este análisis se desarrolló de manera coherente con lo propuesto en los objetivos planteados en el trabajo de investigación. También se describió el comportamiento de las variables y las dimensiones con relación al sexo y año de cursada.

Las relaciones establecidas entre las variables en este trabajo de investigación fueron:

- Relación entre la motivación intrínseca y la intención futura de ser físicamente activo.
- Relación de la motivación intrínseca en mujeres y varones.
- Relación entre intención de ser físicamente activo en mujeres y varones.
- Diferencia entre intención de ser físicamente activo en alumn@s de primer año y sexto año.

3.2.1 Relación entre la motivación intrínseca y la intención futura de ser físicamente activo

Realizando un análisis de las variables demostró que, en la motivación intrínseca el promedio fue de 15% (alto) y una moda de 4 (alto) y en la intención futura de ser físicamente activo el promedio fue de 20 % (alto) y una moda de 4 (alto). En este caso se establece una relación positiva entre ambas variables

Con respecto al promedio de la motivación intrínseca fue, en los niveles alto 49% y muy alto 15%, lo que representaría si sumamos el 64% del total de los alumn@s, y en los niveles de intención de ser físicamente activo fue, 49% alto y 25% muy alto, lo que representaría en la sumatoria, un 74% del total de los alumnos, existiendo una diferencia del 10% sobre el total y la coincidencia del porcentaje del nivel alto, ya que se aproxima a la mitad del total de los alumnos, lo que seguiría sosteniendo esa relación positiva.

En relación a esto, debo citar a Ryan, Frederick, Lepes, Rubio & Sheldon (citado por Hernández, 2008), donde el autor resalta en su investigación, y toma como eje central de estudio la motivación intrínseca como estímulo para mantenerse continuamente activos, podríamos decir, que estos alumnos pueden llegar a lograr patrones de conducta efectivas para el bienestar de cada uno fuera del contexto escolar. Además, el autor resalta la obviedad de los beneficios de la educación física, que no solo se limitan a la enseñanza de destrezas y al profesor, que

debe respaldar esta motivación para satisfacer necesidades psicológicas básicas, estableciendo una marcada relación entre estas dos variables con los datos obtenidos.

3.2.2. Relación de la motivación intrínseca en mujeres y varones

En el siguiente análisis se puede verificar que existe una relación positiva con la variable motivación intrínseca, ya que se obtuvo como resultado en las mujeres un 46% y en los varones un 52% ambos para el nivel alto.

En lo que respecta a la moda en mujeres por año fue de 4 (alto), el promedio en primer año fue 49%, en segundo año fue de 51%, en tercer año fue de 44%, en cuarto año fue de 39%, en quinto año fue de 46% y en sexto año fue de 47%.

En varones por año la moda también fue de 4 (alto) y el promedio en primer año fue de 54%, en segundo fue de 55%, en tercer año fue de 51%, en cuarto año fue de 44%, en quinto año fue de 53% y en sexto año fue de 51%.

Existen niveles de motivación en relación al sexo y año reflejando, mayor porcentaje para los varones con respecto a las mujeres.

En base a lo planteado podríamos decir en palabra de Moreno y Cervelló (2005) el ser humano se siente motivado por aquellas actividades que percibe que es capaz de llevarla a cabo, estos alumn@s podrían sentirse protagonistas de su actividad y son, además, capaces de afrontarlas.

Considerando además que para estos alumn@s, el esfuerzo es en cierta forma, más importante que el éxito, el interés por aprender nuevas habilidades, y los errores son parte de un proceso de aprendizaje (Duda, 1996, Treasure y Roberrrts 1995) y no una competencia interpersonal, o una comparación social, y menos a una evaluación pública. (Ames 1992)

3.2.3 Relación entre intención de ser físicamente activo en varones y mujeres

Se puede visualizar, que en las mujeres el 49% corresponde a nivel alto y en los varones el 50% también correspondiendo a nivel alto.

En cuanto a las mujeres por curso, la moda fue de 4 (alto) y el promedio en primer año fue de 49%, en segundo año fue de 53%, en tercer año fue de 45%, en cuarto año fue de 47%, en quinto años fue de 47% y en sexto año fue de 53%.

En los varones la moda también fue de 4 (alto), y el promedio en primer año fue de 53%, en segundo año fue de 50%, en tercer año fue de 47%, en cuarto año fue de 47%, en quinto año fue de 49% y en sexto año fue de 51%.

Se puede decir que existe, en mujeres y varones, una relación positiva con esta variable de intención futura de ser físicamente activo.

En relación al curso y sexo no existen diferencias notables en los porcentajes, los varones tienen porcentajes mayores, salvo en cuarto año, que igualan en el mismo.

Tomando las palabras de Trudeau y Shephard (2008) quienes afirman que los adolescentes acumulan un déficit de la práctica de la actividad física y no es nada favorable para un futuro, pero con los datos analizados podemos destacar en los adolescentes el nivel alto de intención de ser físicamente activo.

Es posible que estos alumn@s, según Castillo y Balaguer (2001), tiendan a practicar deporte con mayor frecuencia, por lo que van a demostrar un estilo de vida más saludable.

3.2.4. Diferencia entre intención de ser físicamente activo en alumn@s de primer año y sexto año

Haciendo un análisis de los resultados podemos resaltar que, en primer año el 51% y en sexto el 52% corresponden al nivel alto, es decir que existe una relación positiva con respecto a la variable intención futura de ser físicamente activo.

Tomando palabras de Trudeau y Shephard (2008), los autores declaran un déficit de la práctica de actividad física por parte de los adolescentes, que estará perjudicada en el futuro, no coincide con los datos revelados en este análisis, pero sí con lo declarado por Bernett, Morgan, Van Buerdeny y Bear (2008) estos autores resaltan el concepto de autopercepción relacionándolo con la forma en la cual nos percibimos, nos sentimos, ésta puede ser alta o baja durante la clase y frente actividad propuesta, podríamos decir que estos alumnos se perciben capaces y tiendan a pensar un futuro con mayor optimismo. Finalizando este análisis no debemos dejar lado lo que Harter, (1978) Moreno y Cervello (2008) declaran sobre la importancia del rol del profesor/a, en el cual va a percibir el esfuerzo, el aprendizaje, el dominio de la tarea, la participación, y así favorecer la intención futura de practicar actividad física en sus alumn@s.

3.3. Conclusiones y sugerencias

En el presente apartado, se expone una síntesis de los resultados obtenidos en el trabajo de investigación de acuerdo con los objetivos planteados, para luego presentar las conclusiones a las que se han llegado. Se realizarán reflexiones teóricas respecto a las conclusiones a las que se arribaron, a partir de las cuales se darán sugerencias para futuras investigaciones. Por último, se discutirá la validez de las hipótesis en tanto respuestas al problema de la investigación.

Se inicia con el primer objetivo de relacionar la variable motivación intrínseca con la variable intención de ser físicamente activo en los estudiantes de educación física de nivel secundario del sistema educativo formal argentino. Teniendo en cuenta los niveles alto y muy

alto de motivación intrínseca el 49% de los alumn@s tiene un nivel alto y el 15% tiene un nivel muy alto, y una moda de esta variable fue de 4 (alto), en cuanto a la variable intención futura de ser físicamente activo los niveles de alto y muy alto, el 49% de los alumnos tiene un nivel alto y 25% tiene un nivel muy alto y una moda de 4 (alto), donde se podría decir que estos alumn@s sienten placer y satisfacción por participar en cada actividad, se podría resaltar también, el efecto que posee la educación física sobre la motivación intrínseca de los alumn@s, en este caso, es respaldada por los profesores que satisfacen las necesidades psicológicas básicas, atribuyendo al estilo de enseñanza que despierta el interés por crear o inventar, reconocen sentimientos del alumn@, crean disponibilidad de información para la toma de decisiones, para la ejecución de la tarea (Hernández 2008).

Teniendo en cuenta la primera hipótesis planteada, podríamos afirmar que l@s alumn@s que experimentan un nivel alto o muy alto de motivación intrínseca en las clases de educación física, se relacionan positivamente con niveles alto o muy alto intención en el futuro de ser físicamente activos.

En base a lo concluido podríamos realizar la siguiente interrogación dándole paso a una futura investigación, ¿seguirán teniendo el mismo nivel de motivación por la práctica de actividad física los alumnos que se encontraban dentro de los niveles alto y muy alto en un futuro?, ¿cómo será el futuro de los alumn@s que manifestaron niveles bajos de motivación?

En cuanto al siguiente objetivo de describir el nivel de motivación intrínseca en mujeres y varones del nivel secundario, las mujeres tienen un nivel alto de motivación intrínseca de 46% y una moda de 4 (alto) y los varones tiene un también un nivel alto de motivación intrínseca de 52% con una moda de 4 (alto). Por lo expuesto anteriormente podríamos decir que estos alumnos se sienten motivados y protagonistas de llevar a cabo diferentes actividades, por lo que son capaces de poder afrontarlas (Moreno y Cervelló 2005).

En cuanto a la hipótesis planteada podríamos afirmar que los niveles de motivación intrínseca en varones son más altos que en las mujeres, es decir, tiene un apoyo empírico.

En relación a lo anterior podríamos realizar diferentes interrogaciones ¿seguirán teniendo los varones y mujeres en mismo nivel de motivación intrínseca en un futuro?, ¿Seguirán teniendo la misma satisfacción de autonomía, de percepción y relación con demás en un futuro?, ¿Qué sucederá con esos alumn@s que no se sienten competentes, o tengan sentimiento irrelevante hacia la actividad?

En cuanto al siguiente objetivo planteado de describir los niveles de intención de ser físicamente activos en mujeres y varones del nivel secundario. Se puede visualizar, que en las mujeres tienen un nivel alto de ser físicamente activo con un 49% y una moda de 4 (alto) y los varones tiene un nivel al alto de ser físicamente activo con un 50% y con una moda de 4 (alto).

En relación a estos datos podríamos decir que estos alumn@s tienden a practicar o a realizar de manera frecuente actividad física por lo que demostrarían estilos de vida saludables en un futuro (Castillo y Balaguer 2001).

En cuanto a la hipótesis planteada, se puede afirmar, según los datos, que los niveles de intención de ser físicamente activos en varones son más altos que en mujeres, tiene un apoyo empírico.

Asimismo, nos podríamos preguntar, ¿realmente seguirán con este nivel alto de intención futura de ser físicamente activo al finalizar el nivel medio? ¿Qué sucederá con los alumn@s que se encuentran en niveles más bajo de intención futura de ser físicamente activo como por ejemplo nulo o bajo?

Siguiendo con el último planteado objetivo de describir el nivel de intención de ser físicamente activo en mujeres y varones de primer y sexto año. Se puede visualizar que en primer año tienen un nivel alto de intención futura de ser físicamente activo de 51% y en sexto tiene un nivel alto de intención futura de ser físicamente activo de 52%.

Podríamos decir que estos alumnos pueden llegar a lograr patrones de conducta efectivas en un futuro y así mejorar el bienestar de cada uno fuera del contexto escolar.

En este sentido queda claro el propósito educativo que tiene la educación física escolar, que tiene una gran diferencia con las prácticas culturales “no pedagógicas”, señaladas por (Bernstein 2001), como el deporte, que más allá que pudo haberse originado en la escuela, y pudo tener propósitos educativos, debemos considerar que puede y es practicado bajo formas comercializadas, en el cual no tienen propósito educativo explícito. Esto nos orienta a poder tomar a la educación física como una institución capaz de dirigir una acción pedagógica, cuestionando modos dominantes establecidos, y no desarrollando capacidades en los sujetos en busca del éxito social (Pedraz 2013), su vez, estableciendo que quienes se perciben más capaces tiendan a pensar un futuro con mejor optimismo (Barnett, Morgan, van Beurdeny y Beard, 2008), creo además que si bien los valores fueron altos, se tiene que seguir insistiendo en pos de aumentar la intención futura de la práctica de actividad física.

En relación a la hipótesis planteada sobre los niveles de intención de ser físicamente activos en sexto año son más altos que en primer año, no tiene un apoyo empírico.

Para finalizar nos podríamos preguntar si los alumn@s de primer año, ¿mantendrán ese nivel alto de intención futura de ser físicamente activos a lo largo del cursado?, ¿Qué cantidad de alumn@s que se encuentran en ese nivel alto realizan deporte en el club?

Esperemos que se haya realizado un aporte más para la reflexión crítica, para realizar si es necesario cambios en la planificación, para conocer los intereses individuales y colectivos, así poder determinar las causas del por qué inician, persisten o abandonan la actividad física. Creo que la clave es hallar la orientación para que estos alumn@s realicen actividad física con el objeto de obtener un beneficio en sí mismo y no como medio para obtener un beneficio. En palabras de Moreno y Cervelló (2005) el ser humano se siente motivado por aquellas actividades que percibe que es capaz de llevarla a cabo, es decir que las personas no hacen lo

que no les satisface y es por eso que debemos estar siempre pensando en el bienestar presente y futuro de los alumn@s.

3.4 Reflexión crítica sobre el proceso de investigación realizado

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

Al ser este trabajo parte de una investigación macro, se realizaron modificaciones desde España, luego de haber realizado el pilotaje. Se decidió trabajar con un cuestionario para los alumn@s del colegio secundario y también se agregó un cuestionario para al profesor/a, en vez de administrar los cuestionarios a doce alumn@s, dos de cada curso (de primero a sexto), como se había planteado desde un principio, se le administró el cuestionario a un grupo/clase de educación física, es decir, a todos/as los alumn@s de ese curso/clase de educación física y al profesor de ese grupo. De ese modo poder cumplir con los tiempos para que los datos de Argentina lleguen a España y se publiquen los resultados conjuntamente. Y en vez de analizar datos sobre el colegio en que se realizó el trabajo de campo, se decidió trabajar en base a una planilla de datos de alumnos de diferentes provincias de la argentina.

En la base de datos se trabajó con 6485 unidades de análisis y es por eso que se modificó estudiar y analizar solamente dos de las variables planteadas al inicio de este trabajo de investigación. Para la coherencia del mismo, también se modificó el objetivo general y específico, las hipótesis y los objetivos. Se incorporó el análisis de cuota sexo y año de cursada.

En base a la prueba piloto tuve dificultades, ya que, al tener cuarto, quinto y sexto año en turno mañana y primero, segundo y tercero en el turno tarde, tuve, con ayuda de la directora, destinar un horario y lugar, que fue por la tarde para reunir a los doce alumn@s. Es así que tuve que realizar una presentación en los distintos cursos explicando además el horario y día pactado.

4. Anexos

4.1. Carta de presentación

UFLO
UNIVERSIDAD DE FLORES
Av. España 1000 - 1000 - Buenos Aires - Argentina - Tel: (011) 4371-1000

Buenos Aires, 16 de 05 de 2016

A quien corresponda,

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

Su colegio ha sido seleccionado para participar, como institución educativa consolidada que reúne criterios de calidad. Sería un gran aporte para el proyecto poder contar con su colaboración. Si deciden unirse al estudio, la participación consistiría en facilitar la cumplimentación, por parte de los/as alumnos/as, del cuestionario que les adjuntamos. Estudiantes/investigadores que están realizando su trabajo de investigación de final de carrera de Licenciatura en Actividad Física y Deporte contactarían con ustedes y concertarían la forma de llevarlo a cabo.


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


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

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

Mag. Valeria Gómez
Coordinadora del área de Investigación
Facultad de Actividad Física y Deporte

Firmo en conformidad:


Abel Barrero
DIRECTORA
ESCUELA PROVINCIAL N° 746



4.2. Datos de la institución

Datos institución Educativa de nivel medio

Nombre de la Institución: ESCUELA PCIAL N° 746

Gestión: ~~Privada~~/Pública

Directora: Profesora Gladys Mabel Barroso

Vice-Directora: Prof. Nadina Rodriguez Gorbak

Domicilio: Hipólito Yrigoyen y Angel Solari

Ciudad y Provincia: Comodoro Rivadavia, Chubut.

Teléfono: 0297 - 444 4387

Mail: escuelaarte746@gmail.com

Cursos en cada año	Cantidad de alum@s en cada curso
1º año.	142 alumnos
2º año.	111 alumnos
3º año.	103 alumnos
4º año.	107 alumnos
5º año.	94 alumnos
6º año.	81 alumnos
Total de alumnos	638 alumnos.

[Firma]
 SECRETARIA
 ESCUELA PROVINCIAL N° 746



[Firma]
 DIRECTORA
 ESCUELA PROVINCIAL N° 746

4.3 Procedimiento de realización del pilotaje

UFLO

UNIVERSIDAD DE FLORES

Autorizada provisionalmente por Decreto PEN N° 2381712094 con el Art. 6A inciso C° Ley 24521

FACULTAD DE ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE

Procedimiento de realización del pilotaje

CONDICIONES PREVIAS

- Imprimir 15 cuestionarios en simple fas, es decir en cuatro hojas. Abrochar las cuatro hojas.
- Llevar los 15 cuestionarios junto con 15 biromes el día de la realización del pilotaje (se llevan algunos cuestionarios y bolígrafos demás por si es necesario reemplazar alguno durante la prueba piloto)
- El cuestionario se administrará a 10 estudiantes (2 de primer año, 2 de segundo año, 2 de tercer año, 2 de cuarto año, 2 de quinto año). En las instituciones que hay sexto año, se sumarán 2 adolescentes más al grupo para prueba piloto (sumando 12 estudiantes en total).
- En lo posible la mitad de los estudiantes deberían ser mujeres y la mitad varones (una mujer y un varón de cada curso)

- La selección de los estudiantes sería “casual” (Padua, 1994) de “sujeto voluntario” (Hernández Sampieri, Batista y Fernández Collado, 1991). Es decir alumnos que casualmente asistan el día que se realizará el pilotaje y que acepten voluntariamente participar del evento.

PRESENTACIÓN INICIAL

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

“Hola, Mi nombre es XXXXX, soy estudiante de la Universidad de Flores, allí estoy realizando la licenciatura en Actividad Física y Deporte. En este momento estoy elaborando el trabajo de investigación de final de carrera. Junto con mis compañeros y compañeras de curso estamos desarrollando una investigación en Argentina sobre la motivación por las clases de educación física que tienen los alumnos y las alumnas de colegios secundarios. Cada uno toma el mismo cuestionario a estudiantes de la ciudad en que vive,

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

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

LA ENTREGA DEL CUESTIONARIO

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

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

“Como les decía recién, Con el cuestionario que van a completar pretendemos conocer qué piensan de la clase de Educación Física y del papel que juega la actividad física en su vida cotidiana.

La información será utilizada para un proyecto que pretende mejorar las clases de educación física No hay respuestas correctas o incorrectas, y el cuestionario será totalmente anónimo, no tienen que escribir tu nombre.

Les pido por favor que se concentren en lo que se pregunta y que sean lo más sinceros posible. Si tienen alguna duda o no comprenden algo no duden en preguntar.

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

COMIENZO DE ADMINISTRACIÓN DEL CUESTIONARIO

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

Recuerden que:

La primera hoja del cuestionario será rellenada de forma conjunta con el administrador; éste irá leyendo cada apartado aclarando las posibles dudas. El administrador indicará en este caso que:

- ✓ hay que marcar la casilla hombre o mujer según corresponda
- ✓ hay que poner el número de los años que tiene cada uno (Edad)
- ✓ el tipo de colegio (importante que el administrador lo indique, por si algunos estudiantes dudan en esto)
- ✓ el año que está cursando actualmente
- ✓ especificar si cursa bachillerato con orientación en educación física o no
- ✓ hay que rodear el número que más se aproxime a la calificación obtenida en el año anterior en educación física
- ✓ hay que rodear el número correspondiente según nos guste la educación física, siendo 1=nada, 2=poco, 3=normal 4=bastante y 5=mucho.

Por último, el/la administrador/a dará instrucciones para rellenar el resto del cuestionario, leyendo en voz alta el texto situado a continuación:

“Con este cuestionario pretendemos conocer tu opinión sobre las clases de educación física y tu nivel e intención de realizar actividad física. La información que nos aportes puede contribuir a la mejora de formación. Responde a las siguientes cuestiones marcando lo que más se aproxime a lo que pensás.

No hay límite de tiempo para responder. Cada uno lo hará a su ritmo. Cuando finalizan me acercan el cuestionario completo.

¿Alguien tiene alguna duda?"

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

AL FINALIZAR

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

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

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

Finalmente se agradecerá la participación a l@s estudiantes.

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

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

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

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

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

- Dudas, preguntas, comentarios manifestados por l@s estudiantes mientras se completaba el cuestionario de modo auto administrado por l@s estudiantes:

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

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

- Explicitar cómo se sintieron al realizar la prueba piloto:

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



FACULTAD DE ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE

Información sobre el pilotaje

Actividad:

Luego de realizar el pilotaje deberán completar los siguientes ítems del modo más claro y preciso posible. (Escribir a continuación de cada ítem en color)

Una vez terminado este documento lo envían por plataforma a la profesora Valeria Gómez.

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

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

_13minutos, 23segundos

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

_21 minutos, 18 segundos

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

_En transcurso de la presentación en los cursos preguntaron si todos iban a realizar el cuestionario.

_Si el profesor/a que tienen actualmente iba a tener acceso a esos cuestionarios y si iba a estar presente en el día del pilotaje.

_Tuve que aclarar en reiteradas oportunidades que era anónimo y sin nota porque me preguntaron además si iba con nota

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

_Me preguntaron si debían aclarar la orientación del bachiller.

_La última calificación 2 alumn@s no la recordaban, y aclare que tienen que rodear el número que más se aproxime a la calificación obtenida en el año anterior, pude sacar esa duda.

_Tuve que repetir varias veces que significaba del uno al cinco en la pregunta ¿Cuánto te gusta la Educación Física?

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

_ Un alumn@ me pregunto la diferencia entre “en desacuerdo” e “indiferente”.

_ ¿Qué significa que el tiempo parece ser diferente al normal?

_ ¿Cómo sabemos cuándo realizamos el ejercicio eficazmente?

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

_ Si el resultado del cuestionario lo pueden ver.

_ Un alumno me dijo que era raro que se haga un cuestionario en educación física, porque siempre es con otras materias.

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

Al tener cuarto y quinto año en turno mañana y primero, segundo y tercero en el turno tarde, tuve, con ayuda de la directora, destinar un horario y lugar, que fue por la tarde para reunir a los doce alumn@s. Es así que tuve que realizar una presentación en los distintos cursos explicando además el horario y día pactado.

8. Explicitar cómo se sintió usted al realizar la prueba piloto:

Pude observar gran interés de parte de los alumn@s, muy predispuesto, eso me hizo sentir realmente muy bien, además un gran apoyo de la directora que me acompañó a cada curso en momento que tuve que realizar las presentación, además para acordar horario y lugar, muy agradecido por eso.

4.4. Información sobre el pilotaje



FACULTAD DE ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE

Información sobre el pilotaje

Actividad:

Luego de realizar el pilotaje deberán completar los siguientes ítems del modo más claro y preciso posible. (Escribir a continuación de cada ítem en color)

Una vez terminado este documento lo envían por plataforma a la profesora Valeria Gómez.

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

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

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

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

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

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

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

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

16. Explicitar cómo se sintió usted al realizar la prueba piloto:

	1	2	3	4	5
Me siento una persona tan valiosa como las otras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Generalmente me inclino a pensar que soy un fracaso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Creo que tengo algunas cualidades nuevas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Soy capaz de hacer las cosas tan bien como los/as demás	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Creo que no tengo mucho de lo que estar orgulloso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tengo una actitud positiva hacia mí mismo/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En general me siento satisfecho/a conmigo mismo/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me gustaría tener más respeto por mí mismo/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Realmente me siento inútil en algunas ocasiones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A veces pienso que no sirvo para nada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En clases de Educación Física...					
Sé que mis habilidades me permitirán hacer frente al desafío que se me plantea	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hago los gestos correctos sin pensar de forma automática	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conozco claramente lo que quiero hacer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tengo realmente claro cómo lo estoy haciendo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mi atención está completamente enfocada en lo que estoy haciendo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tengo una sensación de control sobre lo que estoy haciendo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me da igual lo que los/as otros/as puedan estar pensando de mí	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El tiempo parece alterarse (pasa más lento o más rápido)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Realmente me divierte la experiencia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mis habilidades están al mismo nivel de lo que me exige la situación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Parece que las cosas están sucediendo automáticamente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	1	2	3	4	5
Estoy seguro/a de lo que quiero hacer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sé lo bien que lo estoy haciendo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Puedo mantener mi mente en lo que está sucediendo sin esfuerzo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Siento que puedo controlar lo que estoy haciendo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me da igual cómo los/as otros/as puedan estar evaluándome	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El paso del tiempo parece ser diferente al normal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me gusta lo que experimento con mi ejecución y me gustaría sentirlo de nuevo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Siento que soy lo suficientemente bueno/a para hacer frente a las demandas de la situación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ejecuto automáticamente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sé lo que quiero conseguir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tengo buenos pensamientos de lo que estoy haciendo mientras lo estoy realizando	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tengo una total concentración	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tengo un sentimiento de control total	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me da igual la imagen que doy a los/as demás	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Siento cómo el tiempo pasa rápidamente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La experiencia me deja buena impresión (satisfecho/a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Las dificultades y mis habilidades para superarlas están a un mismo nivel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hago las cosas espontánea y automáticamente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mis metas están claramente definidas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Puedo confirmar que en clase lo estoy haciendo muy bien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estoy totalmente concentrado/a en lo que estoy haciendo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Siento un control total de mi cuerpo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me da igual lo que otros/as puedan estar pensando de mí	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pierdo la noción normal del tiempo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Encuentro la experiencia muy valiosa y reconfortante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

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

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

Quando puedo sacar lo mejor de mi mismo/a

4.6. Procedimiento para completar la planilla excel



FACULTAD DE ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE

Procedimiento para completar la planilla Excel

ANTES DE COMENZAR LA CARGA DE DATOS

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

CARGA DE DATOS A LA PLANILLA EXCEL

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

2º Las variables de edad, curso (año), calificación, gusto por la educación física, ejercicio extenuante, ejercicio moderado, ejercicio suave y actividad con la que llegue a sudar se pasarán a Excel introduciendo en la casilla correspondiente el mismo número que el sujeto indicó en el cuestionario (no se deben escribir palabras o símbolos –ej_ 1ro o 1º-).

3º Los datos de cada una de las variables complejas serán introducidas en el archivo de Excel indicando en cada casilla el número (1, 2 ,3 ,4 ó 5) que el sujeto señaló en el cuestionario.

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

Género:

0 = Hombre

1 = Mujer

Centro:

0 = Público

1 = Privado

Actividad con la que llegue a sudar:

0 = Nunca /raramente

1 = A veces

2 = A menudo

Bachillerato con orientación en Educación Física

0 = No

1 = Si

Aclaraciones:

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

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

Se colocarán aquí todos aquellos datos que aparezcan como accesorios y/o secundarios, los materiales cuya inclusión ilustre distintos momentos de la investigación o sostenga la coherencia interna del trabajo, o bien que brinden datos en brutos (sin tratamiento, ni articulación) al proceso de investigación. Por ejemplo, los originales de las encuestas y entrevistas; cuadros o tablas que detallen los resultados numéricos; información relativa a la memoria técnica del trabajo; etc.

Van en hojas separadas cada uno de ellos.

Ej.:

Anexo 1: Modelo de cuestionario.

Anexo 2: Memoria técnica del trabajo.

Anexo 3: Traducciones o textos originales que sean de soporte fundamental para el trabajo.

5. Bibliografía

(s.f.).

Balaguer, I., Castillo, I., & Duda, J. (2008). Apoyo a la autonomía, satisfacción de las necesidades, motivación y bienestar en deportistas de competición: un análisis de la teoría de la autodeterminación. *Revista de psicología del deporte* 17 (1), 123-139.

Barnett, L., Beard, J., Beurden, E., Brooks, L., & Morgan, P. (25 de Octubre de 2008). *El dominio de las habilidades motoras infantiles como predictor de la actividad física de los adolescentes*.

Obtenido de PubMed.gov: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/19237111/>

Bracht, V. (1996). *Educación Física: en búsqueda de la autonomía pedagógica*. Córdoba: Velez Sarsfield.

Camacho, C., Arias, D., Castiblanco, A., & Riveros, M. (2011). Revisión teórica conceptual de flow: medición y áreas de aplicación. *Cuadernos hispanos de psicología* 11 (1), 48-63.

Cecchini, J., Gonzalez, C., Prado, J., & Brustad, R. (2005). Relación del clima motivacional percibido con la orientación de meta, la motivación intrínseca y las opiniones y conductas. *Revista Mexicana de psicología* 22 (2), 469-470.

Coteron, J., & Gomez, V. (2008). *Análisis de los perfiles motivacionales del estudiante de educación física en secundaria y su relación con la intención de práctica futura. Informe de avance UFLO*. Buenos Aires.

Duda, J. (1995). *Motivación en los escenarios deportivos: un planteamiento de perspectivas de meta*. España: G. Roberts.

García Calvo, T. (2004). *La motivación y su importancia en el entrenamiento con jóvenes deportistas*. España: Madrid : CV Ciencias del Deporte.

García, E. (2009). La actividad física y el deporte. *efdeportes.com* 14 (131), 1. Obtenido de <http://www.efdeportes.com/>

Gomez, V., & Perello, G. (s.f.). *Tipos de diseño. Material de uso interno de la cátedra. Facultad de Actividad Física y Deporte, UFLO. Inédito*.

- Granda Vera, J., Barbero Alvarez, J. C., & Montilla, M. M. (2008). Orientaciones de Meta y Compromiso Físico-Motor en Orientaciones de Meta y Compromiso Físico-Motor en. *REVISTA INTERNACIONAL DE CIENCIAS DEL DEPORTE* 4 (4), 29-41 doi:10.5232/ricyde2008.011.03.
- Hernandez Diaz, N. (2012). *El efecto de la educacion fisica en la motivacion del estudiante hacia la actividad fisica. Universidad metropolitana. Puerto Rico.*
- Hernandez Sampieri, C., Fernandez Collado, C., & Baptista Lucio, P. (1991). *metodología de la investigación.* Mexico: M Graw- Hill interamericana de mexico, SA.
- Kirk, D. (2010). *EF Innovacion en Educacio fisica.* Obtenido de <http://www.innovaef.cat/es>
- Moreno Murcia, J. A., & Martinez Camacho, A. (2006). Importancia de la Teoría de la Autodeterminación en la práctica fíicodeportiva: fundamentos e implicaciones prácticas . *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 39-54.
- Moreno, J. A., Moreno, R., & Cervello, E. (2007). El autoconcepto físico como predictor de la intención de ser físicamente activo. *Psicología y salud* 17 (002), 261-267.
- Padua, J., Ahman, I., Apezechea, H., & Borsotti, C. (2000). *Tecnicas de investigacion aplicada a las ciencias sociales.* Mexico: El cole de mexico. Fondo de cultura economica.
- Pedraz, V. M. (2013). Crítica de la educación física y Educación Física Crítica en España. Estado (critico) de la cuestión. *Movimiento* 19 (01), 309-329.
- Pedraz, V., Polo, B., & Paz, M. (1997). La disposición regulada de los cuerpos. Propuesta de un debate sobre la cultura física popular y los juegos tradicionales. *Apunts. Educacion física y deporte* 2 (48), 6-16.
- Rozengardt, R. (9 de Septiembre de 2013). *La educaión física y el conocimiento, una relación problemática.* 10° congreso argentina y 5° latinoamericano de educación Física y Ciencias, La plata, Buenos Aires, Argentina.
- Ruiz Perez, L., Otero, R., Nieto, P., Ruiz Amengual, & Navia Manzano. (2014). La intencion de practicar en el futuro en escolares adolescentes. *G-SE* 13 (2), 1.
- Samaja, J. (1994). *Epistemología y metodología. Elementos para una teoría de la investigación.* Buenos Aires: EUDEBA.

- Sampieri, H., & Collado Batista, L. (1991). *Metodología de la investigación*. Mexico: Mc Graw Hill.
- Trudeau, F., & Shepard, R. (2008). Educación física, actividad física escolar, deporte escolar y rendimiento académico. *Revista internacion de nutrición conductual y actividad física* 5 (1), 1-13
DOI: 10.1186/1479-5868-5-10.
- Velert, P., & Gimeno, S. (2004). Las propiedades psicométricas de las versión inicial del cuestionario de orientación a la tarea y al ego (TEOSQ) adaptado a la educación física es su traducción al castellano.
- Ynoub, R. (2007). El diseño de la investigación. Una cuestión de estrategias. *Material de Catedra*, 1-37.
- Ynoub, R. (2014). *Cuestión de método. Aportes para una metodología crítica*. Mexico: Cengage Learning editores S.A.