

UFLO

UNIVERSIDAD DE FLORES

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

FACULTAD DE ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE

Carrera: Ciclo de licenciatura en Actividad Física y Deporte

Modalidad: Distancia

Materia: Trabajo de Investigación

Año: 2016

Título: Análisis de los perfiles motivacionales del estudiante de Educación Física en Secundaria y su relación con la intención de práctica futura

Palabras claves: Educación física / Motivación / Práctica físico-deportiva

Estudiante: Otero Billiet, Alexis Hernán

Legajo: 4381

Correo electrónico: alexisotero@hotmail.com

Tutora: Valeria Gómez

INDICE

Resumen	5
1. Primera Parte: Delimitación teórica del objeto de estudio	6
1.1. Área temática, rama y especialidad	6
1.2. Tema y subtema	6
1.3. Introducción	6
1.4. Problema	7
1.5. Propósitos	8
1.6. Marco Teórico	9
1.6.1. Capítulo 1. La Educación Física en el colegio secundario	9
1.6.1.1. El Cuerpo y la Educación Física	10
1.6.1.2. La Educación Física	11
1.6.1.2.1. Concepciones de la Educación Física	11
1.6.1.2.2. Corrientes que influenciaron a la Educación Física escolar	13
1.6.1.2.3. Autonomía pedagógica y reconocimiento social de la Educación Física	15
1.6.1.3. Educación Física Crítica	17
1.6.1.3.1. La innovación de las prácticas de enseñanza	19
1.6.1.3.2. La desescolarización de la enseñanza	20
1.6.2. Capítulo 2 – Motivación de los estudiantes en la clase de Educación Física de nivel medio	22
1.6.2.1. La motivación	24
1.6.2.1.1. Teoría de las metas de logro	25
1.6.2.1.1.1. Orientación motivacional	26
1.6.2.1.1.2. Clima motivacional	29
1.6.2.1.1.3. Estados de implicación	30
1.6.2.1.1.4. El proceso dinámico de la motivación	31
1.6.2.1.1.5. Implicaciones prácticas de la teoría de las metas de logro en el ámbito de la actividad física y el deporte	33
1.6.2.1.2. Teoría de la motivación intrínseca o de autodeterminación (TAD) ..	33
1.6.2.1.2.1. Teoría de la integración orgánica. El continuo de la motivación ...	34
1.6.2.1.2.1.1. La motivación intrínseca	35

1.6.2.1.2.1.2. La motivación extrínseca.....	35
1.6.2.1.2.1.3 La desmotivación.....	36
1.6.2.1.2.2. Modelo jerárquico de la motivación intrínseca y extrínseca	37
1.6.2.1.2.3. Implicaciones prácticas de la teoría de la autodeterminación en el ámbito de la actividad Física y el deporte.....	39
1.6.2.1.3. El estado de flow o flujo.....	40
1.6.2.1.3.1. Características del estado de flow.....	41
1.6.2.2. Intención futura de la práctica físico-deportiva	44
1.7. Hipótesis.....	47
1.8. Objetivos	47
2. Segunda Parte: Material y Método.....	49
2.1. Tipo de diseño.....	49
2.2. Matriz de datos.....	51
2.3. Fuente de datos	64
2.4. Población y muestra.....	70
2.5. Instrumentos de recolección de datos.....	72
2.6. Plan de actividades en contexto.....	76
2.7. Plan de tratamiento y análisis de datos.....	77
2.7.1. Secuencia de actividades.....	77
2.7.1.1. Procesamiento de información.....	77
2.7.1.2. Construcción de índices sumatorios para variables complejas	78
2.7.1.3. Análisis estadístico de cada variable.....	80
2.7.1.4. Ilustración de resultados con gráficos descriptivos.....	81
2.7.1.5. Análisis de relación de variables	81
3. Tercera Parte: Análisis y conclusiones.....	82
3.1. Exposición, análisis e interpretación de los datos	82
3.1.1. Gusto por la educación física	82
3.1.2. Frecuencia semanal de realización de ejercicio durante más de 15' minutos en el tiempo libre.....	85
3.1.2.1. Frecuencia semanal de realización de ejercicio extenuante	88
3.1.2.2. Frecuencia semanal de realización de ejercicio moderado.....	90

3.1.2.3. Frecuencia Semanal de realización de ejercicio suave	93
3.1.3. Frecuencia semanal de realización de actividad física regular en la que se llegue a sudar en el tiempo libre	96
3.1.4. Nivel de orientación motivacional al Ego	99
3.1.5. Nivel de orientación motivacional a la tarea	105
3.1.6. Nivel de experimentación del flow	111
3.1.7. Nivel de motivación intrínseca	119
3.1.8. Nivel de intención de ser físicamente activo.....	125
3.1.9. Correlación del nivel de intención de ser físicamente activo y el nivel de orientación al ego	131
3.1.10. Correlación del nivel de intención de ser físicamente activo y el nivel de orientación a la tarea	136
3.1.11. Correlación del nivel de intención de ser físicamente activo y el nivel de flow.....	140
3.1.12. Correlación del nivel de intención de ser físicamente activo y el nivel motivación intrínseca.....	144
3.1.13. Correlación del nivel de intención de ser físicamente activo y el nivel de motivación intrínseca, orientación al ego y tarea y estado de flow.....	150
3.2. Conclusiones y sugerencias	153
4. Anexos	160
4.1. Anexo 1: Carta de presentación	161
4.2. Anexo 2: Modelo Cuestionario: pilotaje	163
4.3. Anexo 3: Planilla de datos sobre pilotaje.....	168
4.4. Anexo 4: Glosario	179
4.5. Anexo 5: Instructivo carga de planillas a Excel	193
4.6. Anexo 6: Modelo cuestionario: muestra total.....	194
5. Bibliografía obligatoria.....	196
5.1. Bibliografía opcional	202

Resumen

El trabajo de investigación que se ha realizado intentó indagar sobre los perfiles motivaciones que puedan predecir la intencionalidad de ser físicamente activo en el futuro de los estudiantes de nivel secundario, de un colegio privado de Victoria, San Fernando durante el año 2015

Como hipótesis se ha sostenido que existe una relación positiva entre los niveles altos de orientación motivacional a la tarea, de flow disposicional y de la motivación intrínseca con la intención de ser físicamente activo posteriormente a la escolaridad.

La investigación ha sido descriptivo-correlacional, sincrónica, sin manipulación de variables (no experimental). Se ha realizado el trabajo con fuentes de datos primarias, utilizando como instrumento de recolección la recopilación de 5 cuestionarios estandarizados, destinados a un total de 120 alumnos, 10 mujeres y 10 varones por curso de 1er a 6to año de secundario que constituyeron la muestra del estudio de carácter probabilística, elegidos de forma al azar estratificada.

Las conclusiones del trabajo han permitido contar con apoyo empírico a la hipótesis que se había planteado respecto del problema, que refiere a que existe una relación positiva entre los niveles altos de orientación motivacional a la tarea, de flow disposicional y la motivación intrínseca con el nivel de la variable de la intención de ser físicamente activo posterior a la escolaridad en los estudiantes de nivel secundario.

1. Primera Parte: Delimitación teórica del objeto de estudio

1.1. Área temática, rama y especialidad

Área temática: Educación Física

Rama: Actividad físico-deportivas

Especialidad:

1.2. Tema y subtema

Tema: Motivación en clases de educación física e intención de la práctica futura de actividad físico-deportiva.

Subtema: Los perfiles motivacionales del estudiante de educación física en el nivel secundario (1° a 6° año) y su relación con la intención de la práctica futura de actividades físico-deportivas.

1.3. Introducción

La razón que llevó a realizar este trabajo de investigación de final de carrera fue la aceptación de la propuesta sugerida por Valeria Gómez como referente de UFLO, para participar a un nivel micro del proyecto elaborado por el Dr. Javier Coterón de la Universidad Politécnica de Madrid en convenio con la UFLO y la Universidad de Quindío. La realización de este trabajo lleva implícita cierta motivación personal al estar trabajando actualmente en contacto directo con estudiantes de nivel secundario y vivenciar la problemática planteada de alguna forma de manera directa. A su vez, el hecho de formar parte de un proyecto realizado en equipo con colegas de otros dos países es una experiencia única que me permitirá un intercambio enriquecedor y un propio crecimiento personal.

Es muy interesante poder ser partícipe de esta investigación y saber que un futuro próximo tomando como punto de partida los resultados, seamos capaces de observar nuestra propia práctica pedagógica, reflexionar sobre la misma, transformarla y aplicar nuevas estrategias con el solo fin de promover la práctica físico-deportiva y lograr su continuidad en el tiempo.

En la actualidad hay bastante difusión respecto a que la adolescencia es una franja etaria crítica donde se produce en mayor porcentaje el abandono de la práctica físico-deportiva, sumado a que la práctica escolar no está garantizando la continuidad de la misma en el futuro y que se está dando un incremento de la obesidad en la población. Considerando estos tres elementos claves, la presente investigación tiene por objeto determinar las variables motivacionales que se originan en las clases de Educación Física y que inciden en los estudiantes adolescentes para que los mismos mantengan o no la práctica de la actividad Física en un futuro próximo. Por ello, este trabajo a macro nivel tiene como fin determinar y comparar los datos de los tres países (a nivel macro) sobre los perfiles motivacionales del alumnos hacia la actividad Física.

A nivel micro, lo que respecta a mi propia investigación, se realizó donde ejerzo mi práctica docente, con un grupo de estudiantes del nivel secundario de un colegio, ubicado en la localidad de Victoria, partido de San Fernando, en la provincia de Buenos Aires.

1.4. Problema

¿Cuál es la relación entre la orientación motivacional (al ego o a la tarea), el flow disposicional y la motivación intrínseca con la intención de ser físicamente activo, en los estudiantes de nivel secundario de un colegio privado de Victoria, San Fernando durante el año 2015?

1.5. Propósitos

- ♦ Contribuir con aquellas instituciones que definen los diseños curriculares del área de Educación Física para que realicen un análisis crítico de los contenidos establecidos en los planes de estudio de nivel secundario, considerando las necesidades de los estudiantes y los factores motivacionales que desarrollan la intención de ser físicamente activa luego de la escolaridad.

- ♦ Brindar información a los directivos de las instituciones educativas de niveles secundarios sobre la importancia de fomentar la motivación en los estudiantes de las prácticas físicas deportivas y la consecuente adopción de hábitos de vida saludables que aseguren la práctica futura de las mismas.

- ♦ Aportar conocimiento a los institutos de formación docente terciaria y universitaria que les permita concientizar a sus futuros profesores de Educación Física, por medio de sus planes de estudio, sobre el valor de la práctica físico deportiva y el impacto que tiene en los alumnos para su desarrollo integral.

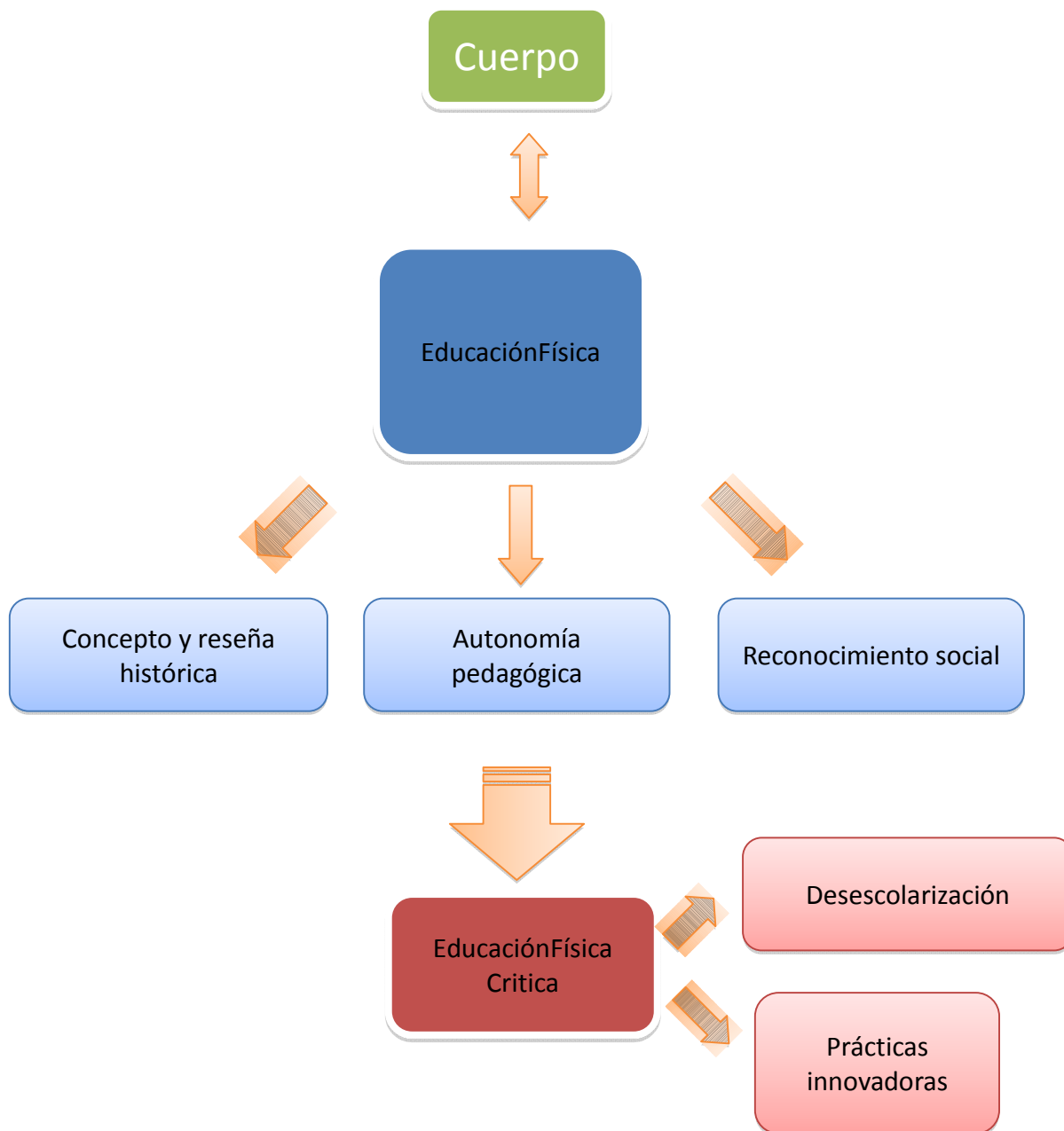
- ♦ Brindar aportes significativos a los profesores de Educación Física sobre las características de una fracción de estudiantes de nivel secundario en lo referente al perfil motivacional para una consecuente reflexión y potencial modificación de sus prácticas.

- ♦ Ser punto de inicio para otras investigaciones que busquen solucionar problemáticas que puedan ser halladas por este trabajo o acrecentar la información como ser la comparación con otras franjas etarias, con establecimientos educativos estatales, de otras regiones etc.

1.6. Marco Teórico

1.6.1. Capítulo 1. La Educación Física en el colegio secundario

Mapa conceptual



1.6.1.1. El Cuerpo y la Educación Física

El cuerpo es analizado en función de distintos paradigmas, en función de diferentes ciencias como ser las biológicas o las sociales, como así también en función de los cambios culturales, históricos y sociales por los que fue atravesado.

Sin embargo siempre el cuerpo ha asumido el papel de objeto de conocimiento y de efecto de poder (Rozengardt, 2013).

En este sentido desde 1880 la escuela ha institucionalizado prácticas pedagógicas centradas en la regulación social y normalización del cuerpo mediante el control del espacio y el tiempo (Kirk, 2007). Esto se desarrollaba en las escuelas a través de la disposición de los pupitres de los alumnos entre ellos y en relación al profesor, la formación a través de figuras lineales como así también la regulación de los horarios de clase. Como establecía el concepto de Foucault (1997), las instituciones educativas pretendían, a través de la regulación de los mismos, moldear los cuerpos con fines sociales, para imponer el orden social y con fines económicos, para crear individuos productivos.

El cuerpo se ha presentando como una imagen social que proyecta y que expresa la diversidad cultural o mejor dicho la desigualdad, donde las aptitudes, los rasgos corporales y los hábitos clasifican y califican a los individuos provocando marginalidad y exclusión de los menos favorecidos; como diría Bourdieu (1986) el cuerpo indica el lugar que uno ocupa en la escala social. De esta forma se legitima la distinción social entre quienes perteneces a la cultura dominante como aquellos que no, aumentando la brecha de la desigualdad.

La escuela, a partir del curriculum, define una táctica para ordenar los cuerpos; los saberes se diversifican y concentran, se especifican espacios y tiempos a través de la definición de ramas o campos disciplinares dentro de la institución escolar. Desde el punto de vista de Pedr az (2013), el sistema educativo produce y distribuye el saber de forma inequitativa, perpetuando las estructuras dominantes y legitimando la cultura hegem onica.

Si consideramos el cuerpo como un espacio político donde se articulan el saber y el poder, marcado por distintos sistemas de regulaciones y dispositivos,

las prácticas de la Educación Física no quedan exentas de formar parte de estas prácticas reguladoras que toman a cargo el cuerpo y buscan definirlo. La Educación Física es un mecanismo regulador que se ejerce sobre los cuerpos a través de la transmisión selectiva de hábitos y estilos de vida de la clase dominante.

Su propio discurso pedagógico remite a la construcción de un cuerpo apto para ser enseñado (Pedr az, 2007). De esta forma se configura la corporeidad propia de una cultura hegemónica en un cuerpo culturalmente vacío, caso donde no se toman en cuenta las necesidades ni expectativas de cada individuo. Esta enseñanza no radica en detectar que es lo conveniente para el aprendizaje de su cuerpo sino en la adecuación de la enseñanza al discurso y a los recursos de la escuela según la época.

En este sentido, la Educación Física con su concepción del cuerpo y con sus prácticas corporales y motrices fue mutando, desde una perspectiva educativa y socializadora, por la influencia de diferentes corrientes. Dependerá de cómo se fue entendiendo el concepto del cuerpo para comprender cómo se estructuró la Educación Física y qué implicancias tuvo sobre el mismo.

1.6.1.2. La Educación Física

1.6.1.2.1. Concepciones de la Educación Física

La noción que se tiene en la actualidad de la Educación Física es diversificada, existen muchos conceptos que tratan de definirla. Según diferentes autores, le otorgan la denominación de: Educación corporal, Educación del movimiento (Arnold); Educación psicomotriz (Piaget y Vayer), Educación por el movimiento (Le Boulch), ciencia de la conducta motriz o sociomotricidad (Parlebas), entre otros. Dependiendo de la postura del autor y de la corriente, cada uno describe a su criterio la función de la Educación Física con los elementos que la componen.

Desde un punto de vista más genérico y global, la Educación Física es definida como "todos aquellos procesos más o menos intencionales y sistemáticos

a través de los cuales se transmiten o reproducen los modelos de comportamiento y sensibilidad corporal” (Pedr az, 1997, p.8). En este sentido, determinados aspectos de la cultura que se consideran adecuados son seleccionados para la enseñanza mientras otros quedan relegados.

Otra definición refiere a la Educación Física desde dos puntos de vista. La primera, desde un sentido restringido, la considera como “las actividades pedagógicas, que tienen como tema el movimiento corporal y que tiene lugar en la institución educacional” (Bratch, 1996, p.15). La segunda, desde un sentido más amplio, la designa como las “manifestaciones ligadas a la motricidad humana” (Bratch, 1996, p.15). Bajo esta noción, el tema principal, el eje de la Educación Física es el movimiento; pero no cualquier tipo de movimiento sino un movimiento que tiene un significado propio determinado por el contexto histórico social en el que se encuentra.

Considero que las concepciones tanto de Bracht como de Pedr az no son excluyentes, sino que por lo contrario se complementan entre sí, es decir la Educación Física se fue desarrollando dependiendo del contexto histórico social que atravesaba y fue reproduciendo los aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales propios de cada etapa, la Educación Física “obedece a factores selectivos no neutrales ni naturales estrechamente relacionados con la dinámica y el ejercicio del poder de las capas sociales dominantes” (Pedr az, 1997, p.12). En este aspecto, tales mecanismos de poder fueron legitimando o deslegitimando cuestiones propias de la Educación Física como ser: las actividades que se practican, los contenidos que se instruyen, las formas pedagógicas de enseñanza, los espacios que se disponen, los instrumentos que se utilizan, las concepciones sobre el cuerpo etc (Pedr az, 1997).

En referencia a lo planteado anteriormente, dentro de dicho proceso de legitimación, se encuentran el deporte, los juegos y los ejercicios gimnásticos como modelos de la actividad Física impuestos por las clases dominantes. El poder de la burguesía impuso en un primer momento, modelos relacionados con la milicia y posteriormente modelos recreativos, los deportes. (Pedr az, 1997). Estos mismos fueron hegemónicos, tuvieron determinados códigos y sentido, en un

contexto histórico determinado y por lo tanto influyeron en el recorrido histórico de la Educación Física escolar; mientras que otras actividades corporales, como los juegos tradicionales, la danza, las actividades de expresión corporal no pudieron cumplir con ese papel.

1.6.1.2.2. Corrientes que influenciaron a la Educación Física escolar

Es importante hacer un recorrido histórico de Educación Física para analizar lo que ha cambiado y lo que aún permanece y reconstruir la identidad del objeto de estudio que se da por un proceso social e histórico.

La Educación Física desde sus inicios en el siglo XVIII y XIX hasta la actualidad recibió sobre los contenidos de enseñanza diferentes influencias que la marcaron en etapas bien determinadas. En un primer momento recibió una gran influencia por la institución militar. Luego, posterior a la segunda guerra mundial, la enseñanza de las habilidades deportivas marco otra etapa; y por último alrededor de la década de 80' comenzó a producirse un nuevo cambio sobre la mirada de la Educación Física desde el punto de vista de una Educación integral.

Al principio, la formación Física se caracterizaba por la realización por parte de los alumnos de movimientos precisos y sistemáticos, ejercicios gimnásticos de orientación militarista. Los profesores pronunciaban órdenes de manera militar donde los alumnos debían cumplir generando una relación entre sujetos de instructor-alumno. El instructor tenía la función de dirigir, mantener el orden y la disciplina mientras la función del sujeto era de repetir y cumplir con la tarea solicitada para fortalecer el cuerpo.

Las prescripciones de la gimnástica o los ejercicios militares se orientaron bajo un mismo fin: el de la Educación y ordenación de los cuerpos. La inspección médica fue otro aspecto importante de la escolarización desde una función higiénica contribuyendo a la salud de la población por medio de la función preventiva de las epidemias a través del control de sus cuerpos.

Posteriormente el deporte y los juegos fueron reemplazando a mediados del siglo XX la formación Física basada en el ejercicio y la instrucción. En este

sentido, la Educación Física adoptaba los códigos de la institución deportiva como ser: el rendimiento atlético-deportivo, la comparación cuantitativa de marcas, la utilización de reglamentos, el sentido de competencia, etc. La Educación Física pasó a ser la base del deporte rendimiento, en la escuela se descubrían los talentos deportivos y eran provistos a los clubes para su posterior entrenamiento en el alto rendimiento. En esta etapa donde la Educación Física estaba influenciada por la enseñanza de diferentes deportes, los sujetos cumplían los roles de entrenador por un lado y atleta por el otro.

Cabe remarcar, que todas estas prácticas corporales mencionadas anteriormente, es decir la formación Física, la inspección médica y posteriormente el deporte, apoyaron el proceso de escolarización del cuerpo en búsqueda del orden público y la docilidad-utilidad del individuo (Kirk, 2007).

De esta forma, la Educación Física a lo largo de su historia, quedó definida y delimitada como asignatura escolar configurándose por un conjunto de ideas, valores, discursos, contenidos, prácticas y normas propias de cada etapa que legitimaron su función educativa.

En este sentido, la reseña histórica sobre las prácticas corporales y motrices de la Educación Física en el sistema educativo, permite comprender su complejidad y dinámica para poder actuar sobre nuestra realidad educativa buscando permanentemente su mejoramiento. En el contexto actual de nuestra tarea docente considero que es necesario contar con el saber adecuado para poder ejercerla utilizando un “saber crítico, históricamente situado que permita una permanente revisión y reconstrucción de nuestras prácticas educativas” (Echegaray, Fernández, Martín & Sept, 2008, p.8).

Si bien la Educación Física no puede tomar todos los aspectos de la cultura como parte de sus contenidos, sí podría rever la selección de los mismos, priorizando al individuo como centro, el cual tiene una historia, una individualidad, un interés y necesidades que debería contemplar.

1.6.1.2.3. Autonomía pedagógica y reconocimiento social de la Educación Física

El hecho de entender a la Educación Física como una construcción socio-histórica implica que no haya una identidad determinada sino una identidad que se construye a cada instante de acuerdo a los avances del conocimiento y los requerimientos de la sociedad. En este sentido, la Educación Física a lo largo de la historia, fue adoptando códigos determinados desde afuera sin crear un propio código interno de la Educación Física. Es por ello, que actualmente tiene un problema de identidad, en el sentido que no presenta una autonomía pedagógica en cuanto a los contenidos que forman parte de la currícula escolar (Bracht, 1996).

Retomando lo anteriormente desarrollado, en un primer momento, los códigos fueron adoptados de la institución militar donde la enseñanza a los alumnos pasaba por determinados ejercicios analíticos entorno a una estructura determinada que se debían repetir a la perfección. En un segundo momento, los códigos fueron adoptados de las instituciones deportivas, donde los contenidos se basaban en la enseñanza de juegos predeportivos y deportivos con sus respectivos gestos técnicos, tácticas, objetivos y reglas. Por último, en un tercer momento, los códigos tuvieron la influencia de la llamada Educación integral; como cambio a la Educación Física tradicional, se caracterizaba por priorizar el proceso de enseñanza antes que el producto y la realización de diferentes formas de movimiento corporal como medio para favorecer las relaciones entre sujetos (Bratch, 1996).

Ante esta problemática, la Educación Física debe intentar acceder a cierto grado de autonomía disciplinaria que le permita una propia conceptualización mediante la formalización de sus prácticas en discursos propios. Dicha posibilidad de construir una propia identidad se encuentra en el poder de los docentes, en tomar una posición crítica sobre las prácticas de enseñanza que sea aceptada por el resto de la comunidad. En este sentido es de vital importancia el significado del reconocimiento social. “El reconocimiento por parte de otros miembros de la comunidad es una herramienta esencial para la autonomía y la autorrealización de

los individuos” (Honneth 2003, citado por Bratch, 2012, p.121). Si el impulso, la intención, el esfuerzo no es reconocido por el resto de la comunidad, el proceso resulta en vano.

El reconocimiento social permite la construcción de identidades a través de sus tres dimensiones: el amor, el derecho y la solidaridad (Honneth, 2003 citado por Bratch, 2012). La dimensión “amor” se refiere a la conexión afectiva y a la creación de lazos de confianza entre los sujetos; la dimensión “respeto” remite a la comprensión de las normas sociales y la dimensión “solidaridad” comprende el reconocimiento positivo de las capacidades del otro.

En el caso de los docentes, la falta o la negación de reconocimiento en alguna de las tres dimensiones anteriormente mencionadas: (amor, respeto y/o solidaridad), los influye de manera negativa en la construcción de su práctica pedagógica. Continuamente se sienten presionados y ninguneados al ponerse en tela de juicio el dictado de sus clases, se les cuestiona el valor educativo de sus contenidos y no se les reconocen sus habilidades. Las distintas formas de devaluación entorno a las clases los perjudican, logrando que se sientan en un rango inferior al resto de los maestros.

La lucha de los docentes por el reconocimiento de la Educación Física se da desde dos perspectivas según Bratch (1996):

La primera, tratando de legitimar la Educación Física como un lineamiento curricular importante dentro de la escuela y frente al resto de las materias. Es decir que deje de ser vista la Educación Física como una materia de segunda clase y auxiliar de otras disciplinas. Esto queda reflejado cuando: los estudiantes cuestionan los contenidos propuestos, cuando le prohíben a los mismos la participación en la clase como castigo de algo que hicieron de forma incorrecta en otra materia como así también cuando las clases son consideradas como momentos de distracción de los estudiantes de las otras materias más importantes. Según Pérez Gómez (2000, citado por Rosengardt, 2013), la escuela es un espacio de cruce de culturas: la cultura crítica (disciplinas científicas, artísticas y filosóficas), la cultura académica (currículum), la cultura social (valores hegemónicos del escenario social), la cultura institucional (normas y roles de la

propia escuela) y la cultura experiencial (la adquirida a través de la experiencia) (Rozengardt, 2013). De todas estas culturas, la Educación Física pertenece a la cultura social, es decir los contenidos que transmite no fueron creados de forma académica sino que proceden de diferentes grupos a lo largo de la historia sometidos a factores políticos y por ellos su legitimidad es puesta en duda.

La segunda perspectiva según Bratch, es buscando el propio reconocimiento personal donde su práctica docente sea reconocida por otro grupo de personas dentro de la comunidad escolar, desde los otros maestros, directivos hasta los funcionarios dedicados en la Educación. En este sentido me remito en cuanto a leyes y normas educativas a la Ley Federal de Educación de 1993 que establece todos los saberes legítimos a ser aprendidos sin hacer referencia a la Educación Física (Rozengardt, 2013).

Ante estas situaciones, donde la práctica no es reconocida socialmente, los docentes tienen dos caminos para elegir. Una opción es la de quedarse en esa situación de inferioridad ante la comunidad educativa sin realizar ningún tipo de modificación; o la otra opción implica buscar el reconocimiento a través de la realización de cambios en sus prácticas de enseñanza. A fin de cuentas, queda a criterio y a consciencia de cada uno de los docentes del área de Educación Física el papel que quieran adoptar y el rol que quieran asumir en el proceso de enseñanza aprendizaje.

1.6.1.3. Educación Física Crítica

Como opción al modelo pedagógico hegemónico, basado en los principios de selección, organización y evaluación del contenido a transmitir por parte única del docente, surgen propuestas educativas alternativas englobas en el nombre de la Educación Física crítica o didáctica de la Educación Física (Pedráz, 2013).

La crítica que se le realiza a la enseñanza tradicional se basa entre otras cuestiones en que:

- Considera al cuerpo como espacio neutro y vacío donde la enseñanza sobre su uso es por medio de contenidos universales e iguales para todos.

- Descarta la posibilidad de participación de los alumnos sobre el quehacer con su cuerpo a través de la propia experiencia y por lo tanto desvincula el aprendizaje a las necesidades de los mismos.
- Por su estructura burocrática, obliga la realización y aprobación de exámenes estandarizados de eficiencia Física y competencias motrices.

La Educación Física crítica se considera como una “construcción contingente, resultante de la confrontación de representaciones diferentes en torno al gobierno de los cuerpos en el que cada contendiente pone a prueba sus propias concepciones” (Pedr az, 2013,p.319). Dicho de otra manera, tiene como premisa considerar al individuo como sujeto único intentando responder, a través de la enseñanza de los contenidos del área, a los intereses, expectativas y necesidades propias. La Educación Física crítica, tiene una perspectiva más humanista, otorgándoles un rol protagonista a los alumnos, conectando los contenidos y los objetivos con temas sociales, preocupándose por los intereses que lo mueven, ocupándose que los conocimientos puedan ser utilizados en otros ámbitos. La propuesta, desde esta perspectiva, implica reconsiderar la identidad corporal y el contexto donde se encuentra cada individuo, adecuando el trabajo pedagógico y otorgándoles experiencias adaptadas a sus necesidades para que puedan vivenciarlas de forma autónoma desde una postura crítica y reflexiva.

La función de los docentes como investigadores de su práctica docente, será la reflexión y la toma de consciencia de la misma en relación a la realidad social. No sólo revisando, interpretando y comprendiendo los procesos de intercambio en las diferentes situaciones de clases, sino tratando de modificarlas.

Bajo esta perspectiva, surgen diferentes alternativas a la Educación Física tradicional, por un lado la innovación de las prácticas de enseñanza y por el otro, en el extremo opuesto, la desescolarización de la enseñanza.

1.6.1.3.1. La innovación de las prácticas de enseñanza

Las prácticas innovadoras surgen como una necesidad al cambio de la enseñanza tradicional de la Educación Física brindada en las escuelas (Bracht, 2012). Los profesores construyen prácticas de enseñanza innovadoras con el fin de romper con la cultura de la Educación Física escolar.

Estas prácticas implican entre otras características:

- La innovación de los contenidos actuales y la “ampliación a otras manifestaciones de la cultura del movimiento y su contextualización histórica y social para poder vincular la teórica con la práctica” (Bratch, 2012,p.81). Es decir, el currículum debe ser percibido de forma holística.
- La selección de actividades más inclusivas y de creación orientada a la resolución de problemas. La diversidad y el pluralismo son fines y medios para lograr esos fines.
- La vinculación de las clases de Educación Física con proyectos de la propia escuela.
- La intervención de los estudiantes como sujeto de conocimiento, siendo participes del proceso educativo y adoptando posturas reflexivas sobre la propia experiencia.
- La utilización de otras formas de evaluación donde el alumno pueda participar del diseño de las mismas.
- La adopción por parte del docente de una postura crítica y reflexiva de su propia práctica. Utilizando la experiencia, reconstruyendo y reorganizando el conocimiento.
- La creación de nuevas posibilidades de práctica corporal intentando generar que los estudiantes las reconstruyan dentro y fuera de la escuela.

La Educación Física, considerada desde el punto de vista de las prácticas innovadoras, debe contribuir a “la transformación de la sociedades” (Bratch,

1996,p.17), comprometiéndose desde una postura ética y política, donde el movimiento apropia valores y normas de compartimiento necesario para la vida social. Desde esta mirada, el movimiento deja de ser visto como un gesto determinado a repetir de forma ideal para pasar a ser un conocimiento complejo de expresión de cultura la corporal y una experiencia relevante para la vida de los estudiantes desde una visión crítica.

Los profesores que adoptan este tipo de práctica innovadora, según investigaciones de estudios de casos, se caracterizan por su historia de vida personal, su trayectoria individual en relación con la profesión y la búsqueda de reconocimiento en su trabajo.

1.6.1.3.2. La desescolarización de la enseñanza

En las clases de Educación Física se dan una suma de factores que provocan una falta de interés y de frustración en el alumnado por un lado, porque sus expectativas no son satisfechas, y en los profesores por el otro, porque no reciben lo que esperan de sus alumnos (Pedr az, 2007). Estos factores son: la falta de significado los contenidos en relaci on a las necesidades de los mismos; la falta de adquisici on de habilidades útiles para su vida cotidiana; la enseñanza selectiva y arbitraria de determinados contenidos poco relevantes; y la transmisi on de hábitos corporales y/o estilo de vida de la clase dominante independientes a la condici on cultural que pertenecen.

Ante esta situaci on determinada de la Educaci on Física tradicional aparece como alternativa la desescolarizaci on de los aprendizajes del cuerpo o llamado de otra forma el cuerpo sin escuela. Este concepto refiere a la “desestructuraci on de las estructuras académicas” (Pedr az, 2013, p.323).

La desescolarizaci on según el autor permitiría a los estudiantes la posibilidad de aprender de forma autónoma y libre la práctica corporal a partir de sus propios intereses personales y recuperar su “identidad sociocultural respecto al uso del cuerpo” (Pedr az, 2007, p.81). Bajo este concepto refiere a que la

escuela descontextualiza a los sujetos generando alumnos neutros y vacíos para llenarlos de prácticas abstractas carentes de sentido.

Esta desescolarización se llevaría a cabo en dos etapas, la primera comenzaría con la eliminación de la obligatoriedad del alumnado en las clases. Formarían parte de la clase aquellos alumnos que estuviesen interesados en continuar de forma voluntaria con la práctica corporal. Constituiría una especie de Educación “a demanda” donde los docentes en concordancia con los estudiantes determinarían los contenidos para ser aprendidos. En una segunda etapa, implicaría la eliminación de la materia Educación Física del currículo escolar donde ya no formaría parte de los saberes que los alumnos deben aprender.

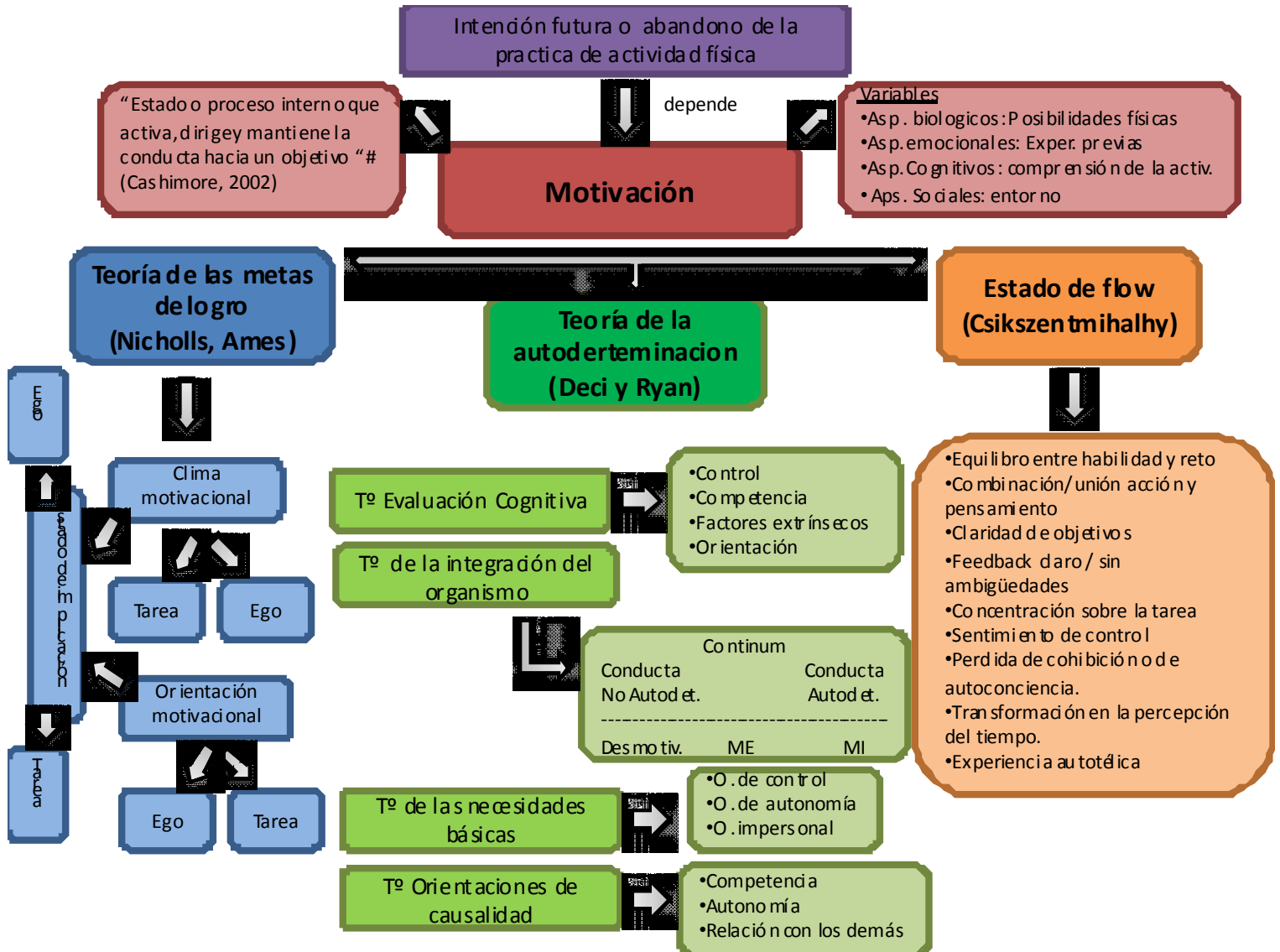
Tomando en cuenta las dos alternativas a la Educación Física tradicional mencionados anteriormente, considero que desescolarizar la enseñanza no es una solución viable; por lo contrario deberíamos trabajar en la misma en gran profundidad y con un mayor grado de toma de consciencia. La Educación Física debería reflexionar sobre las situaciones conflictivas, analizando su papel en la sociedad y transformando la práctica educativa.

Los profesores tendríamos que posibilitar actitudes críticas del alumnado para el desarrollo de valores democráticos como así también deberíamos realizar cambios en nuestra actividad profesional y asumir las responsabilidades como agentes de cambio. Diferentes alternativas se podrían adoptar a través de la investigación-acción, como herramienta que permite revisar y cuestionar nuestro modelo de enseñanza. La realización de cambios en nuestra práctica podría llegar a ser beneficioso, por ejemplo a través de la negociación de los programas con los estudiantes; la elaboración de estrategias que ayuden a su autoevaluación; la implicación en la toma de las decisiones; la estimulación de su participación democrática, etc. Todo esto y mucho más podría permitir que los estudiantes desarrollen una conciencia crítica.

De esta forma los estudiantes vivenciarán la Educación Física desde otra perspectiva, dejando de repetir en sus clases movimientos sin sentido para pasar a considerar al movimiento como una experiencia relevante.

1.6.2. Capítulo 2 – Motivación de los estudiantes en la clase de Educación Física de nivel medio

Mapa conceptual



La práctica física deportiva tiene su importancia en promover hábitos saludables para la vida y su prolongación en el tiempo. En el contexto escolar es un elemento fundamental dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje y de la formación integral del individuo (Montero, 2008). Los hábitos de la práctica deportiva son influenciados por múltiples factores que desde la infancia van a ir modelando sus intereses.

En este sentido, la motivación, como proceso interno del sujeto con sus respectivas variables que la modifican: biológicas, emocionales, cognitivas y sociales (Escartí & Cervelló, 1994, citado por García Calvo, 2006); cumple un rol fundamental en esa compleja matriz de situaciones.

La motivación, puede ser abordada desde diferentes modelos teóricos, entre ellos, la teoría de las metas de logro, la teoría de la autodeterminación y el estado de flow.

En los últimos años se ha establecido, a través de diferentes investigaciones, que las variables motivacionales son imprescindibles para promover estrategias en las clases de Educación Física que logren por un lado, disminuir el abandono de la práctica Física deportivas y por el otro, promover la intención de mantener una práctica continuada en edades posteriores a la adolescencia.

Bajo este marco de referencia, profundizaremos el concepto de motivación desarrollado por las teorías socio cognitivas en las últimas décadas, analizando las diferentes variables motivacionales. Las que conciernen a la investigación son: la orientación motivacional (Teoría de las metas de logro de Ames, 1992 y Nicholls 1989); la motivación intrínseca (Teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan, 1985, 2000), el flow disposicional (Csikszentmihaly, 1996) y la intencionalidad de ser físicamente activo.

Existen diferentes modelos teóricos sobre la motivación que a lo largo del tiempo pasaron de una perspectiva mecanicista a una perspectiva cognitiva-social.

Las teorías mecanicistas consideran al sujeto como un ente pasivo, mientras que las teóricas cognitivas lo consideran como un ente activo que puede

“modificar su actuación a través de la interpretación subjetiva del contexto” (Roberts, 2001 citado por García Calvo, 2006, p.37).

A su vez abordaremos el concepto de flow disposicional o estado de flujo. El estado de flow se refiere a la concentración o absorción completa en una actividad o en una situación en la que el sujeto se encuentra (Csikszentmihaly, 1996).

1.6.2.1. La motivación

La motivación es una de las variables más estudiadas ya que explica y permite entender las razones del comportamiento humano.

La motivación procede del verbo latino moveré, que significa mover. Según diferentes concepciones, es un “estado o proceso interno que activa, dirige y mantiene la conducta hacia un objetivo” (Cashmore, 2002 citado por García Calvo, 2006, p.36). También es definida como un “proceso o condición que puede ser fisiológico o psicológico, innato o adquirido, interno o externo al organismo el cual determina o describe porqué o respecto a qué, se inicia la conducta, se mantiene, se guía, se selecciona o finaliza; este fenómeno también se refiere al estado por el cual determinada conducta frecuentemente se logra o se desea” (Littman, 1958 citado por García Calvo, 2006, p.36). Ambos casos refieren al énfasis que pone el sujeto para satisfacer una necesidad.

Existen diferentes factores que actúan sobre el sujeto y que a su vez interactúan entre ellos, modificando la motivación (Escartí & Cervelló, 1994, citado por García Calvo, 2006).

Estas cuatro variables son los:

- Aspectos biológicos: refieren a las capacidades Físicas que posee el sujeto.
- Aspectos emocionales: remite a las experiencias previas.
- Aspectos cognitivos: se relacionan con la comprensión que tiene de la actividad.
- Aspectos sociales: refieren al entorno.

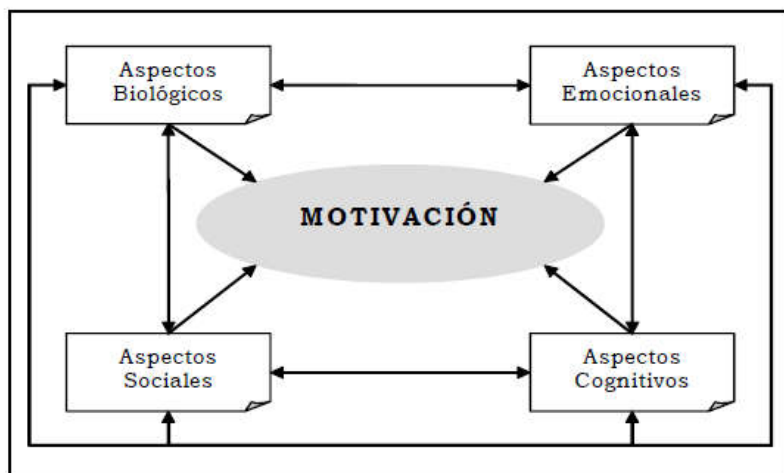


Figura 1. Variables relacionadas con la motivación (Escartí & Cervelló, 1994 citado por García Calvo 2006 p.37).

Existen diferentes modelos teóricos sobre la motivación que a lo largo del tiempo pasaron de una perspectiva mecanicista a una perspectiva cognitiva-social. Las teorías mecanicistas consideran al sujeto como un ente pasivo, mientras que las teóricas cognitivas lo consideran como un ente activo que puede “modificar su actuación a través de la interpretación subjetiva del contexto” (Roberts, 2001 citado por García Calvo, 2006,p.37).

1.6.2.1.1. Teoría de las metas de logro

La teoría cognitivo-social de la perspectiva de las metas de logro examina la motivación considerando a la persona como un organismo intencional que se enfrenta a situaciones en un contexto de logro dirigido a alcanzar una meta personal, cuyo objetivo es demostrar competencia y habilidad (Nicholls, 1984 citado por García Calvo, 2004).

Según esta teoría, el éxito y fracaso “son estados psicológicos basados en la interpretación de la efectividad del esfuerzo de ejecución de la persona” (Dweck, 1986; Maehr & Braskamp, 1986, Nicholls, 1984 citados en García Calvo, 2006). Es decir, son definidos después del resultado de una acción según cómo la persona

lo reconozca en función de la consecución o no de la meta. Por ello, para algunos individuos el concepto de éxito, significa fracaso para otros. Las metas de logro son los mecanismos para juzgar la competencia y determinar su percepción en la obtención del éxito o el fracaso.

La habilidad se puede entender en relación a tres aspectos: a) se relaciona con la capacidad y no con la suerte, b) juega un papel importante la comparación social para juzgar la habilidad; c) es diferente al concepto de esfuerzo (García Calvo, 2006).

El concepto de habilidad es construido individualmente por los sujetos, puede variar de una a otra ya que se encuentra influido por factores disposicionales y de situación. Las diferentes concepciones de habilidad traen consecuencias afectivas, cognitivas y conductuales (Cervelló&Santa Rosa, 2000). Las personas pueden adquirir una de estas dos concepciones o una combinación de las dos en función del resultado de las experiencias de socialización de la infancia (Maehr & Branskamp, 1986; Nicholls, 1989, Nicholls y cols, 1985 citado por García Calvo, 2004) y de factores disposicionales, sociales y contextuales (Cervelló, 2001; Duda, 1992; Roberts, 1992 citados en García Calvo, 2004).

Existen además del concepto de habilidad, tres constructos fundamentales en la teoría de las metas de logro (García Calvo, 2006):

- El estado de implicación de un sujeto en una situación específica,
- Las orientaciones motivacionales que poseen los sujetos y
- El clima motivacional que se genera y percibe en un contexto determinado

1.6.2.1.1.1. Orientación motivacional

La orientación motivacional marca una predisposición hacia un tipo u otro de implicación. Existen dos formas de valorar la competencia o habilidad en los entornos de logro: *orientación a la tarea* (habilidad indiferenciada o meta de maestría) y la *orientación al ego* (habilidad diferenciada o meta de rendimiento)

(Nicholls,1984 citado por Cecchini;Gonzáles, López Prado & Brustad, 2005 y Méndez-Giménez, Fernández-Rio, Cecchini, y Gonzáles de Mesa,2013).

La orientación al ego y a la tarea son independientes y ortogonales entre sí, es decir un sujeto puede estar orientado al ego ya la tarea simultáneamente; no son extremos opuestos de un continuo (Nicholls, 1989 citado por Cervelló, Escartí, Balague, 1999 y Peiró Velert& Sanchis Gimeno, 2004). De esta forma se pueden encontrar individuos que posean en ambos una alta orientación o una baja orientación, como así también que posean alta orientación en una y baja en la otra.

Las diferencias individuales que existen en la construcción del concepto de habilidad, es decir, en la orientación hacia la tarea o al ego es consecuencia de las primeras experiencias de socialización (Cervelló, 2001; Duda, 1992; Roberts, 1992 citados en Hellin 2007).

➤ La orientación a la tarea:

El nivel de habilidad lo juzga el sujeto teniendo en cuenta el dominio que tiene sobre la tarea que está realizando sin considerar la comparación social. El individuo busca demostrar su aprendizaje dominando la tarea. El éxito se experimenta a través de la valoración subjetiva del esfuerzo, por la mejora autorreferenciada en la propia ejecución o por aprendizajes nuevos; el fracaso por lo contrario, está determinado por el no progreso personal (Cervelló, et al.,1999).

El individuo está muy motivado, ya que la mejor recompensa es el logro en sí mismo y no necesita de amenazas o recompensas externas (Peiró Velert & Sanchis Gimeno, 2004).

Los motivos de participación son intrínsecos y participativos. La orientación a la meta se asocia con patrones motivacionales adaptativos. En sentido, se considera el esfuerzo como un punto importante para alcanzar el éxito, se busca el aprendizaje de nuevas habilidades y tareas que impliquen retos personales, la preocupación por el fracaso es poca y intenta alcanzar la persistencia en

situaciones dificultosas (Duda, 1996; Treasure y Roberts, 1995 citado por Peiró Velert & Sanchis Gimeno, 2004).

Aquellos individuos que tienen una predisposición hacia la tarea en la realización de algún tipo de actividad se centran en la búsqueda de la mejora personal a través de su esfuerzo logrando progresos individuales frente a su continuo trabajo. El éxito que obtiene el sujeto es dictado por el propio aprendizaje de nuevas actividades y/o habilidades y no por el resultado comparado con el de los otros.

➤ La orientación al ego:

Una orientación al ego implica el uso de normas para determinar el éxito y la capacidad del individuo en una determinada actividad (Peiró Velert & Sanchis Gimeno, 2004). Es decir, la habilidad se juzga en función de la comparación social, el individuo busca demostrar mayor capacidad en relación al resto para conseguir un mayor status social.

El éxito se atribuye, a través de criterios normativos y comparativos tomando a los demás como punto de referencia, en demostrar la posesión de mayor habilidad con la de los otros y al uso de técnicas engañosas; el fracaso, en oposición es determinado por la inferioridad de capacidad ante los demás (Cervelló, et al., 1999).

Los motivos de participación son extrínsecos y competitivos ya que el aprendizaje es el medio para el reconocimiento público de su superioridad. Por lo tanto, la orientación al ego, se asocia a conductas de inadaptación. En este sentido, existe una resistencia al esfuerzo evitando las actividades que suponen retos, el éxito depende de la comparación con los otros y no por la propia mejora personal, ante un bajo sentimiento de confianza y/o capacidad abandonan la actividad propuesta (Peiró Velert & Sanchis Gimeno, 2004).

Aquellos individuos que tienen una predisposición hacia el ego en la realización de las actividades se centran en la continua comparación social frente al rendimiento de los demás, en busca de mejores puntuaciones, resultados,

considerándose mejor que el resto. El éxito se consigue por la competencia continua, considerando que el propio individuo es mejor que el otro o que éste está por debajo de su nivel.

1.6.2.1.1.2. Clima motivacional

El clima motivacional se refiere a la estructura del ambiente creado por los adultos y pares que influye en la adopción de una meta de logro en particular. El clima motivacional es un conjunto de señales sociales y contextuales, implícitas o explícitas, percibidas en el entorno y relacionados con los agentes sociales, a través de los cuales se definen las claves del éxito y fracaso (Cervelló, Jiménez, Del Villar, Ramos & Santa-Rosa, 2004 citados en Flores, Salguero & Márquez, 2008).

Se pueden distinguir cuatro tipos diferentes de climas motivacionales (Hellin, 2007):

- Clima psicológico: refiere a la valoración subjetiva del individuo ante una determinada situación.
- Clima motivacional creados por los otros significativos: incluye a padres, entrenadores, pares, etc.
- Clima contextual: remite al clima generado por el profesor en sus clases a través de: estructuración de la misma, la agrupación del alumnado y del sistema de recompensas utilizado, etc.
- Clima situacional: es el clima que percibe el alumno en una situación en particular a través de las claves implícitas o explícitas transmitidas.

Los padres, profesores, entrenadores, compañeros, etc. crean este clima motivacional que produce que el sujeto desarrolle dos perspectivas de orientación: *clima orientado al ego* (clima competitivo/ejecución) y *clima orientado a la tarea* (clima de maestría) (Ames, 1992, Nicholls, 1989 y 1992; Cervelló & Santa-Rosa, 2001; Cervelló, Escartí, Roberts & Guzmán 1999 citados en García Calvo, 2004).

El clima motivacional no puede ser considerado como algo general sino de forma específica, ya que varía en cada situación en particular en que se encuentre. El impacto que tiene el clima motivacional sobre el sujeto dependerá de sus características individuales (García Calvo, 2006).

➤ Clima orientado a la tarea

El profesor predispone situaciones de esfuerzo, aprendizaje y participación donde los estudiantes generen modelos de autodirección.

Las actividades se organizan en torno a la consecución de un objetivo de cooperación con los demás, implicando la resolución de problema entre todos, intentando el otorgamiento de recompensas de forma equitativa en igualdad de oportunidades. El éxito se determina por lograr entre todos resolver un problema, mejorar y progresar.

➤ Clima orientado a ego

El profesor predispone situaciones de competencia interpersonal, de evaluación pública y comparación social con un excesivo control de la dinámica de la clase.

Las actividades se organizan entorno a la consecución de un objetivo en competencia con los demás, donde las recompensas son otorgadas a los sujetos más hábiles. El éxito se determina en ganar y ser el primero.

1.6.2.1.1.3. Estados de implicación

El estado de implicación refiere al estado que el sujeto experimenta en cada situación particular, es el resultado de la interacción de dos factores, *disposicionales* y *situacionales*. Dependiendo de cómo interactúen ambos, dará origen al estado de implicación final del sujeto, al ego o a la tarea. (García Calvo, 2006).

- Factores disposicionales: que refieren a las características personales de cada sujeto, denominado “Orientación motivacional”.
- Factores situacionales: que corresponde a las características del entorno donde se encuentra el sujeto, denominado “Clima motivacional”.

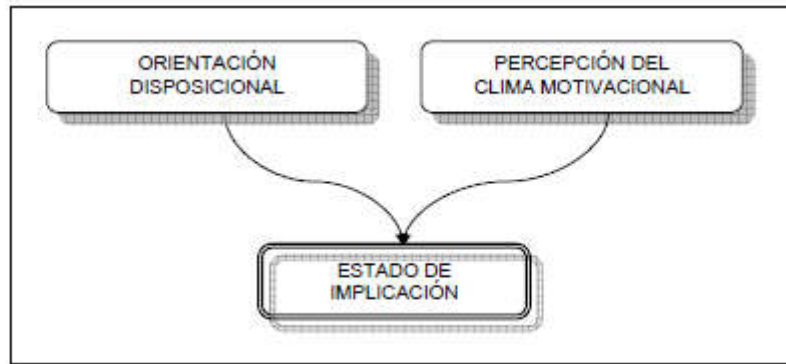


Figura 2. Concepto del estado de implicación (Jiménez, 2004 citado por Hellin, 2007)

1.6.2.1.1.4. El proceso dinámico de la motivación

La relación de los factores disposicionales y situacionales, dará como resultado el estado de implicación final del sujeto (al ego o a la tarea) en una situación dada. La relaciones de interacción entre ambas variables puede ser coincidentes o conflictivas, por lo tanto la implicación del individuo dependerá de la variable que presente mayor fuerza en una determinada situación (Roberts, 1992, citado por García Calvo 2006).

Estos dos estados diferentes de implicación determinarán los objetivos del sujeto en los entornos de logro, el interés en el desempeño de la tarea y la aparición de sentimientos afectivos relacionados con los resultados obtenidos (Nicholls, 1989, citado por Hellin, 2007).

El tipo de valoración que el sujeto tiene sobre su capacidad ante una situación de ejercicio afecta a la adaptatividad o desadaptatividad del esfuerzo de ejecución. “La percepción de la habilidad propia se predice para mediar la adopción de conductas de ejecución adaptativas o desadaptativas, dependiendo

del clima motivacional percibido y de las propias metas de logro” (García Calvo, 2004,p.11).

- El estado de de implicación a la tarea o capacidad indiferenciada:

Se caracterizan por perseguir una meta centrada en el dominio de la tarea. Se asocia con conductas adaptadas, en continuo esfuerzo y manteniendo la motivación en la actividad.

Las conductas de ejecución adaptativas aumentan la probabilidad de realizar una buena ejecución, se caracteriza por la búsqueda de desafíos y la persistencia ante el fracaso

- El estado de de implicación al ego o capacidad diferenciada:

Se caracteriza por la demostración de una capacidad superior al resto y se asocia con patrones de conductas inadaptadas que llevan al abandono de la actividad. (Duda, 1992; Escartí, Cervelló & Guzmán, 1996 citados en Hellin, 2007). En las conductas desadaptativas lo sujetos evitan los desafíos, atribuyen el fracaso a la falta de habilidad y reducen la persistencia ante la dificultad.

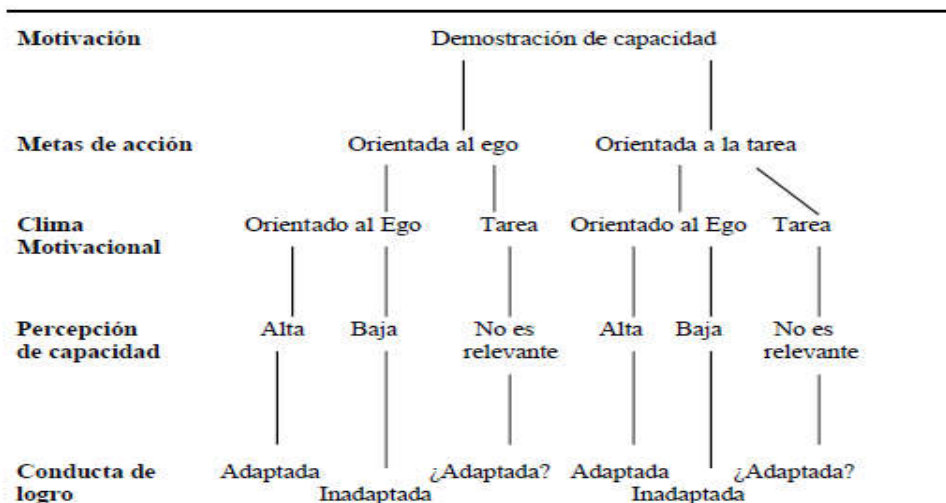


Figura 3. Proceso dinámico de la motivación (modelo de Roberts, 1992 citado por García Calvo, 2004 p.11).

1.6.2.1.1.5. Implicaciones prácticas de la teoría de las metas de logro en el ámbito de la actividad física y el deporte

Ames propuso modificar seis áreas del entorno del aprendizaje que denomino TARGET: Estas refieren a: tarea, autoridad, reconocimiento, agrupación, evaluación y tiempo.

El sentido de modificar estas dimensiones en el clima motivacional, fue que los sujetos desarrollaran patrones de motivación adaptados (Hellin, 2007). El hecho de presentar una realidad que suponga un esfuerzo para el sujeto tenderá a que el individuo realiza una conducta adaptativa para alcanzar la meta de logro, mostrar su competencia implicara que se adapte.

1.6.2.1.2. Teoría de la motivación intrínseca o de autodeterminación (TAD)

Es una macro teoría de la motivación desarrollada por Deci & Ryan la cual analiza el grado en que “las conductas humanas son volitivas o autodeterminadas” (Moreno Murcia, Cervelló&González Cutré,2006,p.4). Es decir,el grado en que las personas realizan sus acciones de forma más autónoma, voluntaria y eficaces por propia elección (Carratalá, 2004 citado por Almagro, Navarro, Paramio & Sáenz-López Buñuel, 2009).

Dicha teoría, considera al individuo como un ser activo, protagonista de su actividad que utilizando su experiencia y voluntad intenta realizar sus acciones al nivel más alto de reflexión (Deci & Ryan, 1985 citado por Moreno Murcia y Martínez Camacho, 2006).

Refiere a la idea de que los mismos, necesitan sentir sensaciones de competencia con el fin de de incrementar su motivación intrínseca, agrupándose en ella aspectos emocionales, sociales, físicos y cognitivos (Gutiérrez 1999, Cervelló, Gusi & Gálvez, 2000; citados en Hellin, 2007).

Esta teoría asume que los individuos tienen la tendencia innata hacia el crecimiento psicológico que requiere de estímulos y apoyos del medio ambiente social. A través de los diversos factores sociales y contextuales se pueden

promover diferentes tipos de motivación (Vallerand & Rousseau, 2001 citado por Moreno-Murcia, et al., 2011).

Esta teoría se desarrolla en 4 mini teorías: 1º Teoría de la evaluación cognitiva; 2º Teoría de la integración orgánica; 3º Teoría de las necesidades básicas; 4º Teoría de las orientaciones de causalidad.



Figura 4. Continuo de autodeterminación, tipos de motivación, estilos de regulación, locus de causalidad y los procesos correspondientes (Deci & Ryan, 2000 citado por Hellin, 2007).

1.6.2.1.2.1. Teoría de la integración orgánica. El continuo de la motivación

La motivación se estructura en forma de un continuo que tiene tres variables con diferentes grados de autodeterminación. Este continuo va desde la conducta no autodeterminada hacia la conducta autodeterminada. Los tres tipos de variables son *la desmotivación, la motivación extrínseca y la motivación intrínseca* (Deci & Ryan 1985 citado por García Calvo, 2002; Guzmán, 2006; Moreno Murcia, et al., 2006). Cada variable cuenta con su propia estructura y regulación interna o externa. El continuo de la motivación debe tender a mover a la

individuo hacia la motivación intrínseca es decir al mayor nivel de conducta autodeterminada para que el individuo puede realizar la actividad per se.

1.6.2.1.2.1.1. La motivación intrínseca

Se lleva a cabo por el propio placer e interés que se experimenta al realizar la actividad, no por los resultados (Méndez Giménez et al., 2013) y sin recompensas externas (García Calvo, 2002). Constituye el primer grado y representa el mayor nivel de autodeterminación.

La actividad es un fin en sí mismo (Deci & Ryan, 1985 citado por Moreno Murcia et al., 2006) que es realizada por el simple placer de efectuar la misma.

Implica la realización de actividades con el sentido de divertirse, explorar, aprender cosas nuevas o desarrollar las propias competencias.

Una característica de la motivación intrínseca es después de haberse alcanzado la meta, el interés por la actividad, las necesidades de competencia y autorrealización subsisten (Moreno, 2006).

Existen tres tipos de motivación intrínseca (Vallerand 1989, 1993 citado por Moreno Murcia&Martínez Camacho, 2006):

- a) hacia el conocimiento que implica la satisfacción por aprender cosas nuevas;
- b) hacia la ejecución, que implica la satisfacción por la práctica misma para mejorar y,
- c) hacia la estimulación, que implica la satisfacción por experimentar sensaciones placenteras.

1.6.2.1.2.1.2. La motivación extrínseca

La misma está determinada por una recompensa externa o agente externo. La actividad es realizada como un medio para un fin y no un fin por sí mismo (Méndez Giménez, et al., 2013), es un medio para lograr determinados resultados deseables.

Existen diferentes tipos de motivación extrínseca dependiendo del grado de interiorización. Dicho concepto refiere a un “proceso a través de cual la gente acepta valores y procesos reguladores que son establecidos por el orden social, pero no intrínsecamente atractivos” (Marcos Pardo, 2010, p.36).

Los cuatro tipos son: a) regulación externa; b) regulación introyectada; c) regulación identificada y d) regulación integrada (Deci & Ryan, 1985 citado por Moreno & Martínez, 2006; Guzmán, 2006; Moreno Murcia, et al., 2006; Méndez Giménez, et al., 2013 y García Calvo 2002).

- *Regulación externa:* las conductas se regulan por medio de incentivos externos, sean premios, castigos y/u obligaciones.
- *Regulación introyectada:* las conductas se asocian a expectativas de autoaprobación y de reconocimiento social como así también para evitar presiones internas, sentimientos de culpa y ansiedad.
- *Regulación identificada:* las conductas se llevan a cabo por objetivos personales. Se identifica con la importancia y los beneficios de la práctica de la actividad pero no por el placer inherente de la práctica en sí.
- *Regulación integrada:* Se realizan libremente por propia elección y en base a sus valores y necesidades, el interés no se limita a la propia actividad, no se actúa por el placer de la misma.

Estos 4 tipos de comportamientos motivados pueden ser ordenados en el continuo de autodeterminación de menor a mayor nivel tal como se expresan arriba (Vallerand, 1997 citado por Méndez, et al., 2013).

1.6.2.1.2.1.3 La desmotivación

La desmotivación, amotivación o falta absoluta de motivación intrínseca como extrínseca corresponde al grado más bajo de autodeterminación (García Calvo, 2002 y citado por Moreno Murcia y Martínez Camacho, 2006). En este sentido el sujeto no tiene intenciones de realizar algo y va acompañado de

sentimientos de frustración, incompetencia, miedo o depresión (Deci & Ryan, 1991 y 2001 citado por Moreno Murcia, et al., 2006 y Moreno Murcia, et al., 2011).

Se consideran cuatro tipos dentro de la desmotivación relacionadas a: a) creencias de capacidad/habilidad (falta de la misma); b) creencias del individuo (falta de confianza en la estrategia porque no dará resultado); c) creencias de capacidad y esfuerzo (implicancia de demasiado esfuerzo) y d) creencias de impotencia (falta de trascendencia en su esfuerzo) (Pelletier, 1998 citado por Moreno Murcia & Martínez Camacho, 2006).

1.6.2.1.2.2. Modelo jerárquico de la motivación intrínseca y extrínseca

Existen tres niveles de motivación: *nivel global*, *nivel contextual* y *nivel situacional* (Vallerand 1997, 2001, citado por Marcos Pardo, 2010; Hellin, 2007).

Los diferentes tipos de motivación (desmotivación, motivación intrínseca y motivación extrínseca) pueden coexistir en los tres niveles de generalidad (global, contextual y situacional).

- Nivel global: Refiere a la motivación general de una persona, “la representación de la personalidad” (Carratalá, 2004 citado por Hellin, 2007, p.81).
- Nivel contextual: Remite a la motivación en un contexto específico o área determinada: trabajo, educación, deporte, etc.,
- Nivel situacional: Refiere a la motivación que se tiene durante el desarrollo de una actividad en particular en un momento determinado, cuando y donde se experimenta.

El modelo jerárquico de la motivación intrínseca y extrínseca describe que la motivación es determinada por factores sociales tanto a nivel global, como contextual y situacional.

Los factores situacionales refieren a variables que están presentes en un tiempo concreto pero no permanente. Los factores contextuales corresponden a

variables que están presentes en un contexto específico. Los factores globales remiten a variables que son aspectos dominantes de la vida de la persona (Hellin, 2007).

El impacto de estos factores sociales en la motivación de los sujetos estará mediado por las percepciones de competencia, autonomía y las relaciones sociales.

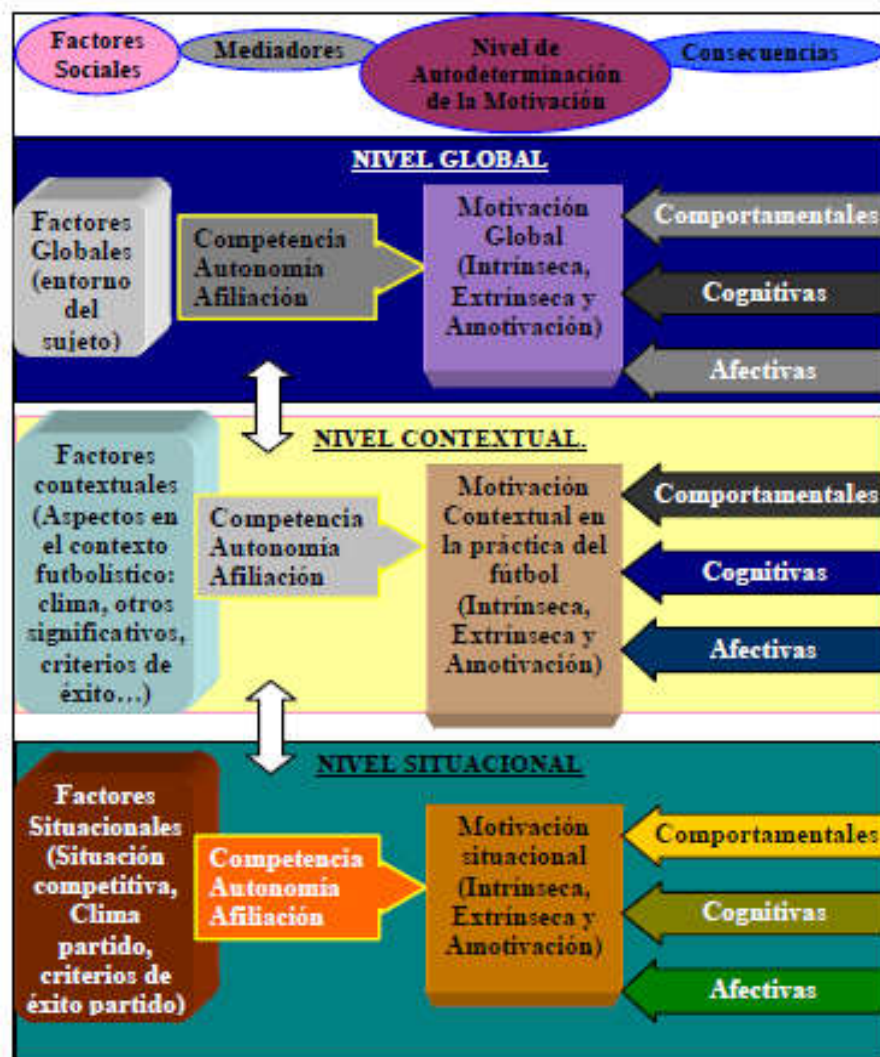


Figura 5. Modelo Jerárquico de Motivación, adaptado de Vallerand, 1997, citado por García Calvo, 2006 p. 98)

1.6.2.1.2.3. Implicaciones prácticas de la teoría de la autodeterminación en el ámbito de la actividad Física y el deporte.

Las estrategias para promover que el individuo practique alguna actividad física hacia una conducta autodeterminada mejorando la motivación intrínseca se pueden dividir en 9 ítems (Kilpatrick, Hebert & Jacobsen, 2009; Mageau & Vallerand, 2003; Moreno Murcia, et al., 2006; Oman & Mc Auley, 1993 y Ryan & cols, 1997 citados por Camacho, Arias, Castiblanco y Riveros, 2011).

- Promover feedback positivo: para proporcionar sensaciones de competencia y autoconfianza.
- Promover metas orientadas al proceso y transmitir un clima motivacional implicante a la tarea: donde el sujeto se centre en su mejora personal evitando presiones externas que lo tensionen.
- Establecer objetivos de dificultad moderada: respetando las progresiones, implicando a los alumnos en la elección de objetivos y fomentando las sensaciones de competencia.
- Dar posibilidades de elección: estableciendo opciones de tareas para un determinado objetivo donde el alumno puede elegir sintiéndose parte del proyecto.
- Explicar el propósito de la actividad: definiendo que es lo que se quiere conseguir con la actividad y como puede serle útil fuera del ámbito escolar.
- Fomentar la relación social: promoviendo situaciones de empatía y preocupación por los demás, implicando la resolución conjunta de problemas.
- Utilizar las recompensas con cuidado: ya que el uso inadecuado puede reducir la motivación.
- Desarrollar el estado de flujo.
- Concientización de la necesidad del aprendizaje y esfuerzo para la mejora de las habilidades: adaptando las actividades a distintos niveles de dificultad.

Si bien las estrategias anteriormente mencionadas, refieren al ámbito de la actividad física y al deporte, mientras que la investigación se reduce al ámbito específico de la educación física estas estrategias podrían ser aplicables a la propia práctica docente.

En las clases de educación física sería posible consensuar con los estudiantes los objetivos e informarles cuál corresponde a cada tarea, implicándolos en la elección de las mismas. Así mismo también sería factible y beneficioso fomentar las actividades grupales, promoviendo la satisfacción por el logro mismo de la tarea, por sobre la recompensa.

1.6.2.1.3. El estado de flow o flujo.

El estado de flow es “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” (Csikszentmihalyi, 1996 citado por Camacho et al., 2011, p.50). Es decir, en la actividad que realizan, los individuos son absorbidos por lo que están haciendo, disfrutándola considerablemente y llegando a excluir otros pensamientos. Al ser experimentada en óptimas condiciones psicológicas, donde la mente y el cuerpo trabajan juntos sin esfuerzo logran un estado de concentración que facilita el rendimiento inmejorable (Csikszentmihalyi, 1999 citado por GonzálezCutré, Sicilia, Moreno & FernándezBalboa, 2009).

En casi cualquier actividad el estado de flow se puede producir si están presentes los elementos necesarios, ya que depende de estímulos ambientales y genéticos (Csikszentmihalyi, 1997 citado por GonzálezCutré, et al., 2009). Por otro lado, la capacidad de percibir este estado, es totalmente diferente a cada individuo, están aquellos que son más propensos que otros para vivenciarlos. De la misma forma las diferentes actividades pueden hacer que el estado de flujo aparezca o no (Csikszentmihalyi, 1998, 1990 citado por Moreno Murcia, et al., 2006).

El estado de flow es descrito por tres modelos teóricos. El modelo original de Csikszentmihalyi de 1990 sugiere que dicho estado se logra con un balance entre la habilidad y el desafío. El segundo modelo corresponde al de Hill en 2001 quien expone las dimensiones de flow y por último el modelo de Jackson y Csikszentmihaly que presenta nueve dimensiones de flow presentadas aisladamente (Camacho, et al., 2011).

1.6.2.1.3.1. Características del estado de flow.

El estado para que se experimente debe cumplir con 9 características descritas por Csikszentmihalyi (1990, en García Calvo, 2002):

1) Equilibrio entre habilidad y reto.

Esta característica se refiere a que la dificultad de la actividad que se deba realizar sea acorde a la habilidad que posee el sujeto para encontrar el estado óptimo. Es decir que la tarea a realizar no sea por un lado, ni muy complicada para afrontar y posteriormente fracase; ni muy fácil a su capacidad siendo poco interesante. Tiene que representar un reto o desafío, debe existir un balance entre el desafío y la habilidad del individuo (García Calvo, 2002).

2) Combinación/unión de la acción y el pensamiento.

Este punto refiere a que cuando se automatiza un gesto o una tarea a través de la práctica, el sujeto sabe previamente cuales son los movimientos a realizar ya que focaliza su atención en la acción que sabe que tiene que hacer, lo que conlleva a realizar la actividad mas fluidamente y en menor tiempo (García Calvo, 2002).

3) Claridad de objetivos.

La claridad de los objetivos y/o metas implica para el sujeto saber de antemano hacia donde debe dirigirse y cuáles son las herramientas necesarias a utilizar para alcanzarlos (García Calvo, 2002). De esta forma, el sujeto tendrá un

estado óptimo a diferencia si no supiera a donde debe ir y perdería el foco. Sea cual fuere el tiempo que dure la actividad, segundos en un gesto técnico u horas en un partido el sujeto debe permanecer consciente de la meta final, conociendo con claridad y teniendo la seguridad de lo que quiere hacer.

4) Feedback claro y sin ambigüedades:

En este sentido, la devolución exacta de cómo se está realizando la tarea, en forma correcta o no, es una herramienta que permite corregir sobre la actividad misma. La retroalimentación o las respuestas inmediatas es sobre las propias acciones que está ejecutando el sujeto. El hecho de sentir y saber cómo se están haciendo las cosas, si se están haciendo bien o no, le permitirán modificar, ajustaron o no la acción, en base a la necesidad de lograr el objetivo propuesto (García Calvo, 2002).

5) Concentración sobre la tarea que se está realizando.

La concentración como tal, influye en muchas oportunidades en el rendimiento del sujeto independientemente de su nivel. Para lograr el estado de flow es indispensable estar concentrado en la tarea a realizar, es decir, “lejos de pensamientos negativos o ajenos a la propia actividad” (García Calvo, 2002, p.18), eliminando todo tipo de contenido irrelevante.

En este sentido todas las distracciones deberían quedar excluidas de la conciencia para disfrutar del momento alcanzado el máximo grado de concentración sobre lo que se está haciendo.

6) Sentimiento de control

Este punto describe que el sujeto debe estar liberado de preocupaciones y miedos sobre su propia capacidad. La pérdida del sentimiento de autoconocimiento implica que el sujeto para rendir a su máximo nivel y lograr el estado de flow debe estar despreocupado de su propia capacidad (García Calvo, 2002). Es decir que el sujeto se manifieste de la forma que crea necesaria pero

olvidándose y quitándole importancia a la imagen o al pensamiento que tengan los demás sobre él.

7) Pérdida de cohibición o de autoconciencia.

Este punto describe que el sujeto debe estar liberado de preocupaciones y miedos sobre su propia capacidad.

La pérdida del sentimiento de autoconocimiento implica que el sujeto para rendir a su máximo nivel y lograr el estado de flow debe estar despreocupado de su propia capacidad (García Calvo, 2002). Es decir que el sujeto se manifieste de la forma que crea necesaria pero olvidándose y quitándole importancia a la imagen o al pensamiento que tengan los demás sobre él.

8) Transformación en la percepción del tiempo.

Esta capacidad se relaciona con la percepción del tiempo. Esta varía según el interés en la actividad, para algunos sujetos el tiempo es más lento que el real y para otros el tiempo es mucho más rápido (García Calvo, 2002). Según la actividad, el estado óptimo distorsiona el sentido del tiempo, tenderá a que pase muy lento para poder detenidamente decidir la mejor opción o por lo contrario muy rápido para permitir que el rendimiento dure más.

9) Experiencia autotélica

La característica de estado de flujo referida a la experiencia autotélica, se relaciona con el concepto de "satisfacción intrínseca de la tarea" (García Calvo, 2002, p.20). Una tarea satisfactoria y gratificante, es más fácil realizar que una tarea que no lo es (García Calvo, 2002). En este sentido, la experiencia en sí le permite al sujeto obtener cierto nivel de diversión, de gusto por la tarea en sí misma.

1.6.2.2. Intención futura de la práctica físico-deportiva

Distintas investigaciones han estudiado y analizado las diferentes variables desarrolladas anteriormente. Diversos estudios en relación a la teoría de las metas de logros han analizado la influencia de los climas motivacionales en la orientación de los individuos donde queda comprobado que el clima orientado al ego se correlaciona con la orientación al ego y el clima orientado a la tarea con la orientación a la tarea (Cervelló, et al., 1995; Duda & Nicholls, 1992; Duda & Hom, 1993, citados por García Calvo, 2004). Los sujetos que perciben un clima motivacional orientado a la tarea, tienden a considerar a la Educación Física como una actividad con un fin en sí misma, mientras que aquellos que perciben un clima motivacional orientado al ego la consideran como un medio para conseguir otras cosas (Cervelló y Santa-Rosa, 2000).

También fue comprobado que los propósitos de la orientación a la tarea son más intrínsecos a diferencia de los de la orientación a ego que son más extrínsecos (Cervelló & Santa-Rosa, 2000; Goudas, Biddle & Fox, 1994; Duda, 1989; Duda & Nicholls, 1992; Treasure, Carpenter & Power, 2000; Duda, Fox, Biddle & Armstrong, 1992 citados en García Calvo, 2006).

Según diversos estudios existe una clara relación entre la orientación a la tarea y mayores niveles de autodeterminación y la motivación intrínseca (Duda, 2001; Duda & Hall, 2001 citados en García Calvo, 2006). Por el contrario, la orientación al ego se relaciona principalmente con niveles bajos de autodeterminación y con la motivación más extrínseca y la amotivación.

En cuanto a los climas motivacionales existe una relación positiva entre el clima orientado a la tarea y los mayores niveles de autodeterminación, siendo esta relación negativa respecto a los menores niveles de autodeterminación (motivación externa y amotivación). El clima orientado al Ego se relaciona positivamente con los tipos menos determinados de motivación y negativamente con mayores niveles de autodeterminación, como son la motivación intrínseca e identificada (Cury & cols, 1996; González-Cutre, 2006; Moreno & cols, 2006; Ntoumanis, 2002; Ntoumanis, 2005; Ntoumanis, Pensgaard, Martin & Pipe, 2004;

Pelletier, Fortier, Vallerand, & Brière, 2001; Reinboth & Duda, 2004; Reinboth & cols, 2006; Sarrazin, Vallerand, Guillet, Pelletier & Cury, 2002; Spray & cols, 2006; Standage & cols, 2000; 2003a, b; Standage & Treasure, 2002 citados en García Calvo, 2006)

En investigaciones en relación a la Teoría de la autodeterminación se ha determinado que la motivación intrínseca es un fuerte predictor de la continuidad en la práctica deportiva y por lo contrario la motivación externa y la desmotivación al abandono (Moreno, et al. 2007; Pelletier, Fortier, Vallerand & Brière, 2001; Navarro, González-Cutré, Marcos, Borges, Hernández, Vera, et al., 2008, García Calvo, Cervelló, Jiménez, Iglesias & Moreno, 2010; Pelletier et al., 2001; Sarrazin, Vallerand, Pelletier & Cury, 2002 citados en Gómez & Coterón, 2013).

En relación al estado de flow existen trabajos que lo relacionan con la motivación intrínseca; indican que una alta motivación intrínseca se asocia a la aparición del estado de flow (Jackson, 1995; Jackson & Marsh, 1996; Vlachopoulos, Karagerorhis & Terry, 2000; Kowall & Fortier, 2000 citado por García Calvo, 2004).

Queda demostrado a través de los estudios que factores como el estado de flow, el clima motivacional y la orientación a la tarea son factores predictivos de la motivación intrínseca y por lo tanto de la intencionalidad de ser activo físicamente.

La Educación Física teniendo en cuenta estas variables, debe ser un medio en la promoción de la práctica de diferentes formas de actividad Física y deportiva, para conseguir a través de la misma, la generación de actitudes favorables que fomenten la máxima adherencia a futuro. A su vez, debe enseñar el valor que tiene la práctica en sí en relación con la salud, interviniendo en la adopción de un compromiso para la incorporación de estilos de vida activo y saludable que perduren toda la vida (Rodríguez, De abajo, Márquez, 2004 citados en Flores, et al., 2008 y Cale, 2000 citado por Méndez Giménez, et al., 2013; Almagro, et al. 2009).

Existen diferentes razones por los cuales se abandona la práctica deportiva. La adolescencia, es una etapa donde se produce un abandono considerable.

Algunas razones son ajenas a la voluntad (lesiones, instalaciones, etc.) pero otras están relacionados con la motivación.

El abandono y la motivación son dos conceptos estrechamente ligados, ya que el abandono es a menudo consecuencia de la falta de motivación. El abandono es un indicador muy importante de la motivación en el deporte “es aquella situación en la cual los sujetos han finalizado su compromiso explícito con una especialidad deportiva concreta” (Cervelló, 1996 citado por Salguero Turo, 2003, p.3).

Si uno de los argumentos esenciales de la práctica en los estudiantes es el disfrute y esparcimiento que provoca la misma, será necesario crear contextos en los cuáles encuentren satisfacción en su participación. Una Educación Física centrada en el resultado y en aspectos competitivos generará problemas en todos aquellos individuos que no posean altos niveles de competencia motriz, circunstancia que incidirá en el posible alejamiento de la práctica. Es por ello esencial, que los profesionales conozcan y potencien las motivaciones que llevan a los sujetos a la práctica deportiva y minimicen todos aquellos factores que pueden influir negativamente en dichos comportamientos (Aranzazu, 2004).

El docente cumple un rol fundamental en la intención de que el sujeto quiera seguir siendo activo físicamente en su vida adulta. La valoración que los estudiantes hacen de la Educación Física depende de la orientación que los profesores le dan a sus clases (Cervelló, 2000). Cuando en las clases de Educación Física se encuentran contextos de aprendizaje orientados a la tarea, existen mayores niveles de satisfacción (Flores, et al., 2008).

Concluyendo, debe replantearse la forma de intervención de los docentes, en el cual las tareas que se propongan resulten significativas y no queden reducidas a meras tareas académicas que se realizan única y exclusivamente en el ámbito escolar sin transferencia a la vida real (Peiró Velert & Sanchis Gimeno, 2004).

El docente como motor del proceso de enseñanza-aprendizaje, tiene la tarea de introducir al alumno en la práctica físico deportiva a través de sus clases con la motivación adecuada, con componentes cooperativos; implicándolo activamente en el proceso de aprendizaje, favoreciendo su desarrollo personal, potenciando los

beneficios derivados de la misma práctica, creando ambientes focalizados en los logros personales y en la mejora desde un punto de vista autorreferencial, para fomentar la adhesión y continuación en edades posteriores a la adolescencia de la actividad.

1.7. Hipótesis

La hipótesis de trabajo plantea que existe una relación positiva entre los niveles altos de orientación motivacional a la tarea, de flow disposicional y la motivación intrínseca con el nivel de la variable de la intención de ser físicamente activo posterior a la escolaridad en los estudiantes de nivel secundario.

1.8. Objetivos

Objetivo general

- **OG1.** Caracterizar y relacionar la orientación motivacional (al ego o a la tarea), el flow disposicional y la motivación intrínseca con la intención de ser físicamente activa de los/las estudiantes de nivel secundario.

Objetivos específicos

- **OE1.** Caracterizar el tipo de orientación motivacional (al ego/a la tarea) y el nivel que experimenta el estudiante de nivel secundario durante la realización de actividades físico-deportivas.
- **OE2.** Caracterizar el nivel de disposición del estudiante de nivel secundario para experimentar el flow durante la realización de actividades físico-deportivas.
- **OE3.** Caracterizar el nivel de motivación intrínseca que experimenta el estudiante de nivel secundario durante la realización de actividades físico-deportivas.

- **OE4.** Caracterizar el nivel de intención del estudiante de nivel secundario de ser físicamente activo tras su paso por la institución educativa.
- **OE5.** Relacionar el nivel de orientación motivacional (al ego/a la tarea) con el nivel de intención de ser físicamente activo del estudiante de nivel secundario.
- **OE6.** Relacionar el nivel de flow disposicional con el nivel de intención de ser físicamente activo del estudiante de nivel secundario.
- **OE7.** Relacionar el nivel de la motivación intrínseca con el nivel de intención de ser físicamente activo del estudiante de nivel secundario.

2. Segunda Parte: Material y Método

2.1. Tipo de diseño

El tipo de diseño es:

➤ Según el estado del arte y los objetivos: **Descriptivo-Correlacional**

El tipo de diseño es descriptivo ya que se buscó caracterizar, describir las diversas propiedades del fenómeno a investigar, es decir la orientación motivacional, el estado de flow, la motivación intrínseca y la intención de ser físicamente activo de los estudiantes de nivel secundario para progresar en el conocimiento del objeto (HernándezSampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2003)

A su vez, es un tipo de diseño *correlacional*, ya que se pretendió asociar entre sí las variables anteriormente mencionadas, buscando analizar la relación existente de unas variables con otra, para predecir el comportamiento (HernándezSampieri et al. 2003) de la intención de ser físicamente activo a partir del comportamiento de la orientación motivacional, el estado de flow y la motivación intrínseca.

➤ Según el tiempo: **Transversal o sincrónico**

Ya que la investigación estudió el estado actual en el que se encuentra el fenómeno (HernándezSampieri et al.,2003). La misma se realizó en un preciso momento, en el mes de octubre del 2015, siendo el reflejo de la situación vivida en ese momento exacto, sin realizarse ningún seguimiento.

➤ Según la búsqueda de conocimientos: **Investigación aplicada – práctica**

La intención cognoscitiva de la investigación no deja de ser práctica ya que pretendió que sus resultados lleguen tanto a aquellos que pudieran tener un papel aplicativo en la resolución de los problemas que plantea, el abandono de la actividad físico deportiva de los adolescentes luego de su finalización de la etapa escolar. Por un lado, contribuyendo a aquellas instituciones que definen los

diseños curriculares para que ejerzan un análisis crítico de los contenidos como así también a los institutos de formación docente para concientizar a los futuros profesionales del área sobre el valor de la práctica. Por otro lado, aportando a los profesores características de una población en lo referente a su perfil motivacional para una consecuente reflexión y posible modificación en los contenidos y prácticas

➤ Según el contexto del dato: **De campo**

Debido a que se recolectaron los datos en el mismo terreno que quiso investigarse y en el marco de una situación real (Gómez, 2014). Los datos se obtuvieron de forma empírica en la institución educativa, a través de 5 cuestionarios estandarizados brindados a los estudiantes de ambos sexos de nivel secundario, de 1er a 6to año.

Estos fueron: 1) Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire 2) El Dispositional Flow Scale, 3) Sport Motivation Scale / Escala de Motivación Deportiva, 4) Intention to be Physically Active Scale /Medida de la Intencionalidad para ser Físicamente Activo y 5) El Godin Leisure Time Exercise Questionnaire.

2.2. Matriz de datos

Matriz supraunitaria – Nivel + 1

U. A. N+1: Establecimiento educativo						
VARIABLE	VALORES	DIMENSIONES	VALORES	SUBDIMENSIONES	VALOR	PROCED.
V1. Tipo de gestión	R1: Privado R2: Público					Preguntar al estudiante
V2. Orientación en E. F	R1: Si R2: No					Preguntar al estudiante

Matriz de anclaje – Nivel de anclaje

U.A.Na: Estudiantes de educación física del nivel secundario argentino						
VARIABLE	VALORES	DIMENSIONES	VALORES	SUBDIMENSIONES	VALOR	PROCED.
V1. Sexo	R1: Hombre					Preguntar al estudiante
	R2: Mujer					
V2. Edad	R1: 10 años					Preguntar al estudiante
	R2: 11 años					
	R3: 12 años					
	R4: 13 años					
	R5: 14 años					
	R6: 15 años					
	R7: 16 años					
	R8: 17 años					
	R9: 18 años					
	R10: 19 años					
V3. Año de cursada	R1: 1°					Preguntar al estudiante
	R2: 2°					
	R3: 3°					
	R4: 4°					
	R5: 5°					
	R6: 6°					
V4. Calificación en educación física del curso (año) anterior	R1: 1					Preguntar al estudiante
	R2: 2					
	R3: 3					
	R4: 4					
	R5: 5					
	R6: 6					
	R7: 7					
	R8: 8					
	R9: 9					
	R1: 10					

V5. Gusto por la educación física	R1: Nada					Preguntar al estudiante	
	R2: Poco						
	R3: Normal						
	R4: Bastante						
	R5: Mucho						
V6. Frecuencia semanal de realización de ejercicio durante más de 15' minutos en el tiempo libre.	R1: Alto	D1. Frecuencia semanal de realización de ejercicio extenuante	R0: Nunca			Preguntar al estudiante	
	R2: Medio		R1: Casi nunca				
	R3: Bajo		R2: De vez en cuando				
			R3: A veces				
			R4: Normalmente				
			R5: Con frecuencia				
			R6: Casi siempre				
	R7: Siempre						
	D2. Frecuencia semanal de realización de ejercicio moderada	R0: Nunca		R1: Casi nunca			Preguntar al estudiante
		R2: De vez en cuando					
		R3: A veces					
		R4: Normalmente					
		R5: Con frecuencia					
		R6: Casi siempre					
		R7: Siempre					
	D3. Frecuencia semanal de realización de ejercicio suave	R0: Nunca		R1: Casi nunca			Preguntar al estudiante
		R2: De vez en cuando					
		R3: A veces					
		R4: Normalmente					
		R5: Con frecuencia					
		R6: Casi siempre					
R7: Siempre							
V7. Frecuencia semanal de realización de activ. física regular en la que se llegue a sudar en el	R1: Nunca / raramente					Preguntar al estudiante	
	R2: A veces						

tiempo libre	R3: A menudo					
V8. Nivel de orientación motivacional al Ego	R1: Nulo	D1. Nivel de acuerdo cuando se es capaz de ser el único de realizar el ejercicio	R1: Totalmente en desacuerdo			Preguntar al estudiante
	R2: Bajo		R2: En desacuerdo			
	R3: Moderado		R3: Indiferente			
	R4: Alto		R4: De acuerdo			
	R5: Muy Alto		R5: Totalmente de acuerdo			
		D2. Nivel de acuerdo en que el éxito radica en poder hacerlo mejor que los/las compañeros/as.	R1: Totalmente en desacuerdo			Preguntar al estudiante
			R2: En desacuerdo			
			R3: Indiferente			
			R4: De acuerdo			
			R5: Totalmente de acuerdo			
		D3. Nivel de acuerdo en que el éxito consiste en que los/las compañeros/as no alcancen el mismo nivel de habilidad	R1: Totalmente en desacuerdo			Preguntar al estudiante
			R2: En desacuerdo			
			R3: Indiferente			
			R4: De acuerdo			
			R5: Totalmente de acuerdo			
		D4. Nivel de acuerdo en que el éxito se encuentra ligado al fracaso de los demás	R1: Totalmente en desacuerdo			Preguntar al estudiante
			R2: En desacuerdo			
			R3: Indiferente			
			R4: De acuerdo			
			R5: Totalmente de acuerdo			
		D5. Nivel de acuerdo en que el éxito reside en ganarle a los demás	R1: Totalmente en desacuerdo			Preguntar al estudiante
			R2: En desacuerdo			
			R3: Indiferente			
			R4: De acuerdo			
	R5: Totalmente de acuerdo					
	D6. Nivel de acuerdo en que el éxito se logra en tener la puntuación más alta	R1: Totalmente en desacuerdo			Preguntar	
		R2: En desacuerdo				
		R3: Indiferente				

			R4: De acuerdo			
			R5: Totalmente de acuerdo			
		D7. Nivel de acuerdo en que el éxito es ser el mejor	R1: Totalmente en desacuerdo			Preguntar al estudiante
			R2: En desacuerdo			
			R3: Indiferente			
			R4: De acuerdo			
			R5: Totalmente de acuerdo			
		D8. Nivel de acuerdo en que el éxito se encuentra en comparación de la habilidad propia con la de los demás	R1: Totalmente en desacuerdo			Preguntar al estudiante
	R2: En desacuerdo					
	R3: Indiferente					
	R4: De acuerdo					
	R5: Totalmente de acuerdo					
V9. Nivel de orientación motivacional a la tarea	R1: Nulo	D1. Nivel de acuerdo cuando se es capaz de esforzarse ante la práctica de una actividad	R1: Totalmente en desacuerdo			Preguntar al estudiante
	R2: Bajo		R2: En desacuerdo			
	R3: Moderado		R3: Indiferente			
	R4: Alto		R4: De acuerdo			
	R5: Muy Alto		R5: Totalmente de acuerdo			
		D2. Nivel de acuerdo en que el éxito radica en aprender una nueva actividad	R1: Totalmente en desacuerdo			Preguntar al estudiante
			R2: En desacuerdo			
			R3: Indiferente			
			R4: De acuerdo			
			R5: Totalmente de acuerdo			
		D3. Nivel de acuerdo en que el éxito consiste en lograr adquirir nuevas habilidades	R1: Totalmente en desacuerdo			Preguntar al estudiante
			R2: En desacuerdo			
			R3: Indiferente			
			R4: De acuerdo			
			R5: Totalmente de acuerdo			
		D4. Nivel de acuerdo en que el éxito se encuentra ligado en aprender una habilidad gracias al esfuerzo propio	R1: Totalmente en desacuerdo			Preguntar al estudiante
			R2: En desacuerdo			
			R3: Indiferente			
			R4: De acuerdo			
			R5: Totalmente de acuerdo			

		D5. Nivel de acuerdo en que el éxito radica en trabajar mucho	R1: Totalmente en desacuerdo			Preguntar al estudiante
			R2: En desacuerdo			
			R3: Indiferente			
			R4: De acuerdo			
		D6. Nivel de acuerdo en que el éxito se logre al querer practicar más	R1: Totalmente en desacuerdo			Preguntar al estudiante
			R2: En desacuerdo			
			R3: Indiferente			
			R4: De acuerdo			
			R5: Totalmente de acuerdo			
		D7. Nivel de acuerdo en que sentir el éxito se logra al aprender una nueva habilidad	R1: Totalmente en desacuerdo			Preguntar al estudiante
			R2: En desacuerdo			
			R3: Indiferente			
			R4: De acuerdo			
			R5: Totalmente de acuerdo			
		D8. Nivel de acuerdo en encontrar el éxito al desarrollar el máximo potencial	R1: Totalmente en desacuerdo			Preguntar al estudiante
			R2: En desacuerdo			
			R3: Indiferente			
			R4: De acuerdo			
			R5: Totalmente de acuerdo			
V10. Nivel de experimentación del flow	R1: Nulo	D1. Nivel de equilibrio entre habilidad y reto	R1: Nulo	SD1. Nivel de acuerdo en que la habilidad permite hacer frente al desafío planteado	R1: Totalmente en desacuerdo	Preguntar al estudiante
	R2: Bajo		R2: Bajo		R2: En desacuerdo	
	R3: Moderado		R3: Moderado		R3: Indiferente	
	R4: Alto		R4: Alto	R4: De acuerdo		
	R5: Muy Alto		R5: Muy Alto	R5: Totalmente de acuerdo		
				SD2. Nivel de acuerdo en que las habilidades se equiparan a la exigencia de la situación Situación	R1: Totalmente en desacuerdo	Preguntar al estudiante
					R2: En desacuerdo	
					R3: Indiferente	
					R4: De acuerdo	
					R5: Totalmente de acuerdo	
			SD3. Nivel de acuerdo cuando se es capaz de	R1: Totalmente en desacuerdo	Preguntar al estudiante	

			hacer frente a las demandas de la	R2: En desacuerdo R3: Indiferente R4: De acuerdo R5: Totalmente de acuerdo	
			SD4. Nivel de acuerdo en que las habilidades y las dificultades están a un mismo nivel	R1: Totalmente en desacuerdo R2: En desacuerdo R3: Indiferente R4: De acuerdo R5: Totalmente de acuerdo	Preguntar al estudiante
R1: Nulo	D2. Nivel de combinación entre la unión de la acción y el pensamiento	R1: Nulo	SD1. Nivel de acuerdo en la realización correcta de los gestos de forma automática	R1: Totalmente en desacuerdo	Preguntar al estudiante
R2: Bajo		R2: Bajo		R2: En desacuerdo	
R3: Moderado		R3: Moderado		R3: Indiferente	
R4: Alto		R4: Alto		R4: De acuerdo	
R5: Muy Alto		R5: Muy Alto		R5: Totalmente de acuerdo	
			SD2. Nivel de acuerdo en que las cosas suceden automáticamente	R1: Totalmente en desacuerdo R2: En desacuerdo R3: Indiferente R4: De acuerdo R5: Totalmente de acuerdo	Preguntar al estudiante
			SD3. Nivel de acuerdo en que la ejecución es automática	R1: Totalmente en desacuerdo R2: En desacuerdo R3: Indiferente R4: De acuerdo R5: Totalmente de acuerdo	Preguntar al estudiante
			SD4. Nivel de acuerdo en que las cosas se hacen espontanea y automáticamente	R1: Totalmente en desacuerdo R2: En desacuerdo R3: Indiferente R4: De acuerdo R5: Totalmente de acuerdo	Preguntar al estudiante
R1: Nulo	D3. Nivel de claridad en los objetivos	R1: Nulo	SD1. Nivel de acuerdo en cuanto a la claridad del conocimiento de lo que se quiere hacer	R1: Totalmente en desacuerdo	Preguntar al estudiante
R2: Bajo		R2: Bajo		R2: En desacuerdo	
R3: Moderado		R3: Moderado		R3: Indiferente	

R4: Alto R5: Muy Alto	D4. Nivel de feedback	R4: Alto	SD2. Nivel de acuerdo en relación a la seguridad de lo que se quiere hacer	R4: De acuerdo	Preguntar al estudiante	
		R5: Muy Alto		R5: Totalmente de acuerdo		
		R1: Totalmente en desacuerdo				
				R2: En desacuerdo		
				R3: Indiferente		
				R4: De acuerdo		
				R5: Totalmente de acuerdo		
				SD3. Nivel de acuerdo sobre el conocimiento de lo que se quiere conseguir	R1: Totalmente en desacuerdo	Preguntar al estudiante
					R2: En desacuerdo	
			R3: Indiferente			
		R4: De acuerdo				
		SD4. Nivel de acuerdo en la claridad de la defunción de las metas	R5: Totalmente de acuerdo	Preguntar al estudiante		
			R1: Totalmente en desacuerdo			
			R2: En desacuerdo			
			R3: Indiferente			
R1: Nulo	D4. Nivel de feedback	R1: Nulo	SD1. Nivel de acuerdo sobre la claridad de cómo se lo está haciendo	R4: De acuerdo	Preguntar al estudiante	
R2: Bajo		R2: Bajo		R5: Totalmente de acuerdo		
R3: Moderado		R3: Moderado		R1: Totalmente en desacuerdo		Preguntar al estudiante
R4: Alto		R4: Alto		R2: En desacuerdo		
R5: Muy Alto		R5: Muy Alto				
			R4: De acuerdo			
			SD2. Nivel de acuerdo de lo bien que se lo está haciendo	R5: Totalmente de acuerdo	Preguntar al estudiante	
				R1: Totalmente en desacuerdo		
				R2: En desacuerdo		
				R3: Indiferente		
		SD3. Nivel de acuerdo sobre la aparición de buenos pensamientos sobre lo que se está realizando	R4: De acuerdo	Preguntar al estudiante		
			R5: Totalmente de acuerdo			
			R1: Totalmente en desacuerdo			
			R2: En desacuerdo			
			R3: Indiferente			
			R4: De acuerdo			
			R5: Totalmente de acuerdo			

			SD4. Nivel de acuerdo sobre la confirmación en clases que se está realizando muy bien	R1: Totalmente en desacuerdo R2: En desacuerdo R3: Indiferente R4: De acuerdo R5: Totalmente de acuerdo	Preguntar al estudiante
R1: Nulo	D5. Nivel de concentración sobre la tarea que se está realizando	R1: Nulo	SD1. Nivel de acuerdo en que la atención está completamente enfocada sobre lo que se está haciendo	R1: Totalmente en desacuerdo	Preguntar al estudiante
R2: Bajo		R2: Bajo		R2: En desacuerdo	
R3: Moderado		R3: Moderado	R3: Indiferente	Preguntar al estudiante	
R4: Alto		R4: Alto	R4: De acuerdo		
R5: Muy Alto		R5: Muy Alto	R5: Totalmente de acuerdo		
			SD2. Nivel de acuerdo en que se puede mantener la mente en lo que está sucediendo sin esfuerzo	R1: Totalmente en desacuerdo R2: En desacuerdo R3: Indiferente R4: De acuerdo R5: Totalmente de acuerdo	Preguntar al estudiante
			SD3. Nivel de acuerdo en que hay una total concentración	R1: Totalmente en desacuerdo R2: En desacuerdo R3: Indiferente R4: De acuerdo R5: Totalmente de acuerdo	Preguntar al estudiante
			SD4. Nivel de acuerdo en que existe una concentración total sobre lo que se está haciendo	R1: Totalmente en desacuerdo R2: En desacuerdo R3: Indiferente R4: De acuerdo R5: Totalmente de acuerdo	Preguntar al estudiante
R1: Nulo	D6. Nivel de sentimiento de control	R1: Nulo	SD1. Nivel de acuerdo en relación a la sensación de control de lo que se está haciendo	R1: Totalmente en desacuerdo	Preguntar al estudiante
R2: Bajo		R2: Bajo		R2: En desacuerdo	
R3: Moderado		R3: Moderado	R3: Indiferente	Preguntar al estudiante	
R4: Alto		R4: Alto	R4: De acuerdo		
R5: Muy Alto		R5: Muy Alto	R5: Totalmente de acuerdo		
			SD2. Nivel de acuerdo en relación a la sensación de	R1: Totalmente en desacuerdo R2: En desacuerdo	Preguntar al estudiante

			poder controlar lo que se está haciendo	R3: Indiferente R4: De acuerdo R5: Totalmente de acuerdo	
			SD3. Nivel de acuerdo en que hay sentimiento de control total	R1: Totalmente en desacuerdo R2: En desacuerdo R3: Indiferente R4: De acuerdo R5: Totalmente de acuerdo	Preguntar al estudiante
			SD4. Nivel de acuerdo en que hay un control total del cuerpo	R1: Totalmente en desacuerdo R2: En desacuerdo R3: Indiferente R4: De acuerdo R5: Totalmente de acuerdo	Preguntar al estudiante
R1: Nulo	D7. Nivel de pérdida de cohibición o de autoconciencia	R1: Nulo	SD1. Nivel de acuerdo en que la percepción de lo que el resto piensa da igual	R1: Totalmente en desacuerdo R2: En desacuerdo R3: Indiferente R4: De acuerdo R5: Totalmente de acuerdo	Preguntar al estudiante
R2: Bajo		R2: Bajo			
R3: Moderado		R3: Moderado			
R4: Alto		R4: Alto			
R5: Muy Alto		R5: Muy Alto			
			SD2. Nivel de acuerdo en que la evaluación de resto da igual	R1: Totalmente en desacuerdo R2: En desacuerdo R3: Indiferente R4: De acuerdo R5: Totalmente de acuerdo	Preguntar al estudiante
			SD3. Nivel de acuerdo de que da igual la imagen que se muestra a los demás	R1: Totalmente en desacuerdo R2: En desacuerdo R3: Indiferente R4: De acuerdo R5: Totalmente de acuerdo	Preguntar al estudiante
			SD4. Nivel de acuerdo en que la percepción de lo que el resto piensa da igual	R1: Totalmente en desacuerdo R2: En desacuerdo R3: Indiferente R4: De acuerdo	Preguntar al estudiante

				R5: Totalmente de acuerdo	
R1: Nulo	D8. Nivel de transformación de la percepción del tiempo	R1: Nulo	SD1. Nivel de acuerdo en que el tiempo parece alterarse	R1: Totalmente en desacuerdo	Preguntar al estudiante
R2: Bajo		R2: Bajo		R2: En desacuerdo	
R3: Moderado		R3: Moderado		R3: Indiferente	
R4: Alto		R4: Alto		R4: De acuerdo	
R5: Muy Alto		R5: Muy Alto		R5: Totalmente de acuerdo	
			SD2. Nivel de acuerdo en que el paso del tiempo parece ser diferente al normal	R1: Totalmente en desacuerdo	Preguntar al estudiante
				R2: En desacuerdo	
				R3: Indiferente	
				R4: De acuerdo	
				R5: Totalmente de acuerdo	
			SD3. Nivel de acuerdo en que parece que el tiempo pasa rápidamente	R1: Totalmente en desacuerdo	Preguntar al estudiante
				R2: En desacuerdo	
				R3: Indiferente	
				R4: De acuerdo	
				R5: Totalmente de acuerdo	
			SD4. Nivel de acuerdo en la pérdida de la noción normal del tiempo	R1: Totalmente en desacuerdo	Preguntar al estudiante
				R2: En desacuerdo	
				R3: Indiferente	
				R4: De acuerdo	
				R5: Totalmente de acuerdo	
R1: Nulo	D9. Nivel de experiencia autotética	R1: Nulo	SD1. Nivel de acuerdo con la diversión de la experiencia	R1: Totalmente en desacuerdo	Preguntar al estudiante
R2: Bajo		R2: Bajo		R2: En desacuerdo	
R3: Moderado		R3: Moderado		R3: Indiferente	
R4: Alto		R4: Alto		R4: De acuerdo	
R5: Muy Alto		R5: Muy Alto		R5: Totalmente de acuerdo	
			SD2. Nivel de acuerdo con el gusto de la experiencia de la ejecución y la posibilidad de sentirlo nuevamente	R1: Totalmente en desacuerdo	Preguntar al estudiante
				R2: En desacuerdo	
				R3: Indiferente	
				R4: De acuerdo	
				R5: Totalmente de acuerdo	
			SD3. Nivel de acuerdo de la	R1: Totalmente en desacuerdo	Preguntar

				buena impresión que deja la experiencia	R2: En desacuerdo	al estudiante
					R3: Indiferente	
					R4: De acuerdo	
					R5: Totalmente de acuerdo	
				SD4. Nivel de acuerdo con lo valioso y lo reconfortante de la experiencia	R1: Totalmente en desacuerdo	Preguntar al estudiante
					R2: En desacuerdo	
					R3: Indiferente	
					R4: De acuerdo	
					R5: Totalmente de acuerdo	
V11. Nivel de motivación intrínseca	R1: Nulo	D1. Nivel de acuerdo en la participación en la clase de EF porque es divertida	R1: Totalmente en desacuerdo			Preguntar al estudiante
	R2: Bajo		R2: En desacuerdo			
	R3: Moderado		R3: Indiferente			
	R4: Alto		R4: De acuerdo			
	R5: Muy Alto	D2. Nivel de acuerdo en la participación en la clase de EF porque se disfruta aprendiendo nuevas habilidades	R5: Totalmente de acuerdo			Preguntar al estudiante
			R1: Totalmente en desacuerdo			
			R2: En desacuerdo			
			R3: Indiferente			
		D3. Nivel de acuerdo en la participación de la clase porque la EF es estimulante	R4: De acuerdo			Preguntar al estudiante
			R5: Totalmente de acuerdo			
			R1: Totalmente en desacuerdo			
			R2: En desacuerdo			
		D4. Nivel de acuerdo en la participación en la clase de EF por la satisfacción de aprender nuevas técnicas/habilidades	R3: Indiferente			Preguntar al estudiante
			R4: De acuerdo			
			R5: Totalmente de acuerdo			
			R1: Totalmente en desacuerdo			
V12. Nivel de intención de ser físicamente activo	R2: Bajo	D1. Nivel de acuerdo en el interés por el desarrollo de la forma física	R2: En desacuerdo			Preguntar al estudiante
	R3: Moderado		R3: Indiferente			
			R1: Totalmente en desacuerdo			

	R4: Alto		R4: De acuerdo			
	R5: Muy Alto		R5: Totalmente de acuerdo			
	D2. Nivel de acuerdo en el gusto por la práctica deportiva fuera del horario escolar		R1: Totalmente en desacuerdo			Preguntar al estudiante
			R2: En desacuerdo			
			R3: Indiferente			
			R4: De acuerdo			
			R5: Totalmente de acuerdo			
	D3. Nivel de acuerdo en formar parte de un club deportivo de entrenamiento al finalizar el colegio		R1: Totalmente en desacuerdo			Preguntar al estudiante
			R2: En desacuerdo			
			R3: Indiferente			
			R4: De acuerdo			
			R5: Totalmente de acuerdo			
	D4. Nivel de acuerdo por el gusto de mantenerse físicamente activo al terminar el colegio		R1: Totalmente en desacuerdo			Preguntar al estudiante
			R2: En desacuerdo			
			R3: Indiferente			
			R4: De acuerdo			
			R5: Totalmente de acuerdo			
	D5. Nivel de acuerdo por la práctica habitual de un deporte en el tiempo libre		R1: Totalmente en desacuerdo			Preguntar al estudiante
			R2: En desacuerdo			
			R3: Indiferente			
			R4: De acuerdo			
			R5: Totalmente de acuerdo			

2.3. Fuente de datos

En esta investigación se trabajó con una fuente de datos primaria, ya que los mismos fueron producidos originalmente a través de la administración de un cuestionario otorgado por el mismo investigador a los estudiantes de nivel secundario en el contexto del ámbito escolar.

En cuanto al proceso de recolección de datos, en líneas generales, se procedió en un primer momento a solicitar una autorización para la misma, por medio de una entrevista con los directivos del Colegio y con el coordinador del departamento de Educación Física. Durante la entrevista se les otorgó una carta de presentación del proyecto (Ver Anexo 1) que luego firmaron en conformidad y se les comunicó tanto los objetivos como los puntos fundamentales que conciernen al proyecto de investigación (a nivel macro y micro). Finalizada la misma, fue tal el interés y aceptación por parte de los directivos en la investigación, que brindaron una apertura total a nivel organizativo y burocrático para la obtención de la información necesaria para el estudio que se realizó a través de la administración a los estudiantes de cuestionarios elaborados específicamente.

La fuente de datos elegida cumplió con 3 condiciones básicas: la factibilidad, la viabilidad y la accesibilidad (Samaja, 1993).

La condición de **accesibilidad** de los datos quedó demostrada por el cómodo acceso con el alumnado. La institución, en un primer momento, otorgó toda la información necesaria respecto a las cantidades de estudiantes por cursos y por año y fueron programadas las fechas estimativas para la realización de la prueba piloto (12 estudiantes) y el muestreo total (120 estudiantes).

En el pilotaje como en el muestreo total, los datos fueron obtenidos sin dificultad alguna ya que la institución educativa colaboró y permitió la administración de los cuestionarios a los estudiantes, en el día y en el horario estipulado, facilitando la tarea en la convocatoria de los estudiantes por medio de

los preceptores y ayudando en todo lo que fuera necesario para llevar a cabo el proceso.

La **factibilidad** estuvo dada en base a los recursos que tuvo la investigación, ya que se presentaron “las condicionales ocasionales que facilitan la acción” (Samaja, 1993, p.262). En este sentido, la obtención de la información necesaria para el estudio mediante la recolección de datos en la prueba piloto, fue factible a través de la administración de los cuestionarios a los estudiantes de la institución educativa en la cual el investigador tuvo libre acceso y completa ayuda por parte de los directivos, integrantes del departamento de educación física, preceptores, personal docente y no docente. Todo el entorno escolar facilitó el proceso que implicó la recolección de datos, desde la facilitación de la información necesaria de listados de alumnos, horarios, espacios disponibles hasta en la convocatoria misma de los estudiantes para llevar a cabo el pilotaje.

En lo que concierne a la prueba piloto, la misma fue realizada por 12 estudiantes de nivel secundario. El procedimiento consistió en una primera etapa, con la realización de un sorteo en base al listado de estudiantes de una mujer y un varón por año de 1ro a 6to. Luego se pasó por cada uno de los cursos donde se encontraban dichos estudiantes y se le pidió que se retiraran de la clase con previa autorización de los directivos. Con la presencia de uno de los ellos, se reunió a la totalidad de los mismos en un salón y se les explicó brevemente el tema de la investigación, los objetivos del proyecto, la importancia de su participación, la objetividad en responder el cuestionario y la garantía de su anonimato. A su vez, se les informó a los/las 12 participantes que la realización del cuestionario era de forma voluntaria y que aquel que no quisiera participar se podía retirar. En este sentido, todos manifestaron su voluntariedad en ser parte de la prueba piloto.

El muestreo fue realizado por 120 alumnos, 10 mujeres y 10 varones por curso de 1er a 6to año de secundario. Para una mejor organización el muestreo se tomó en tres etapas, un 1er grupo de 1ro y 2do año, un segundo grupo conformado por 3ro y 4to; y por último el tercer grupo integrado por 5to y 6to año.

En las 3 instancias el procedimiento fue el mismo. Con la presencia del jefe de departamento de educación física en la fecha acordada previamente se convocaron en un salón los cursos agrupados como fue anteriormente mencionado (1ro y 2do, 3ro y 4to, 5to y 6to). Se procedió a presentarle a todos, de la misma forma que en el pilotaje, lo que consistía la investigación y se pregunto quienes querían participar voluntariamente del muestreo excepto los que ya habían participado del pilotaje. En algunas oportunidades como eran más de 10 voluntarios/as por sexo y por curso se procedió a realizar un sorteo entre ellos.

Ya establecidos los 40 estudiantes que iban a participar, el resto se retiró a sus actividades normales y se dio por comienzo el muestro. Se le otorgó un bolígrafo y un cuestionario a cada uno, el cual debieron rellenar individualmente luego de haber escuchado todas las indicaciones.

Al igual que en pilotaje la 1er hoja fue realizada en conjunto, es decir, el administrador con los alumnos/as leyendo punto por punto, donde no hizo falta aclarar ninguna duda, excepto en 1er año donde surgió la pregunta de que era la Licenciatura, lo cual fue respondida sin inconvenientes. Posteriormente las 4 hojas restantes fueron rellenas por cada estudiante a su tiempo.

Una vez que fueron finalizando, de la misma forma que en pilotaje, se les agradeció por la participación y se reviso cada cuestionario a medida que fue entregado y antes de que se retirase el alumno/a para verificar si había sido completado correctamente. En algunos casos, faltaba completar alguna respuesta por lo que en el mismo instante se terminó de completar y en otros casos que había alguna tachadura y/o doble respuesta se le pidió que especifique cual era la respuesta final.

La **viabilidad** se vio reflejada en la coherencia entre la fuente de datos, a través del material recabado en los cuestionarios otorgados en la prueba piloto con los objetivos que persigue la investigación. En este sentido, el objetivo de la investigación que es el conocimiento del perfil motivacional de los estudiantes adolescentes en relación a la adherencia futura a la práctica de la actividad física pudo determinarse a través de la información recabada por medio de los

cuestionarios que permitieron medir la orientación motivacional, la motivación intrínseca, la predisposición a experimentar flow con la intención de práctica de actividad física en el futuro de los estudiantes.

En la prueba piloto, el 100% de los estudiantes se manifestó con una muy buena predisposición y entusiasmo en la participación. En el muestreo total, siguiendo la misma línea, el 100% estuvo más que interesado, de hecho en algunos cursos sobrepasaban la cantidad de voluntarios por lo que hubo que realizar sorteo entre ellos. A medida que iban finalizando y entregaban los cuestionarios, se les agradeció por su cooperación y antes de que se retiraran se revisaron las respuestas para chequear y evitar que quedara algún ítem sin responder o si hubiese alguna respuesta confusa y poder solucionarla en el momento. En ninguna de las 12 entregas del pilotaje se produjo algún tipo de inconveniente; en cambio en el muestreo total de 120 cuestionarios, hubo algunos cuestionarios que estaban incompletas y otros con respuesta confusa, en la totalidad de los casos igual se pudo resolver el inconveniente.

Al adoptarse una postura interactiva con los estudiantes, se respondieron todas aquellas inquietudes y dudas que fueron surgiendo. Previa al otorgamiento del cuestionario aparecieron dudas referentes a la Licenciatura de Educación Física (en el pilotaje como en la muestra) y que se iba a hacer con los resultados obtenidos en los cuestionarios (solo en el pilotaje surgió la duda). Durante la realización del pilotaje, aparecieron dudas sobre el bachillerato con orientación en Educación Física y sobre el significado de la palabra “estimulante” por parte de un alumno de 1er año. Mientras que durante el muestreo las dudas fueron sobre “eficazmente”, “estimulante” y “espontaneo”. En esta instancia se procedió a explicar su significado en base a un glosario de palabras (Ver anexo 4) realizado en conjunto con otros colegas consecuentemente a las dudas sobre el significado de determinadas palabras que surgieron en la realización del pilotaje.

Con cada una de las inquietudes que se fueron manifestando, se les brindó una breve explicación sobre las mismas, logrando resolver y despejar su incertidumbre. El pilotaje tuvo una duración de aproximadamente 35´ a 40´ minutos desde la presentación del proyecto, la clarificación de los puntos de la

encuesta hasta la finalización del cuestionario por el último alumno. El muestreo tuvo una duración similar al pilotaje, entre 30´a 40´.

Finalizado el pilotaje, se realizó un breve informe sintetizando aquella información pertinente sobre las dificultades reveladas durante la realización del pilotaje, como ser las palabras, anteriormente mencionadas, que presentaron algún tipo de dificultad en su comprensión. Posteriormente en base a estas dificultades generadas, se realizaron pequeños ajustes para la administración posterior del cuestionario a la muestra total. Se trabajó en conjunto con otros colegas en la realización de un glosario todas aquellas palabras que pudieran presentar alguna duda a los estudiantes.

El glosario consistió en organizar todas aquellas palabras y frases en las cuales surgieron dudas durante el pilotaje. En cada uno de los casos se especificó el significado correspondiente, una definición coloquial y ejemplos del área de educación física para que los estudiantes puedan entenderlo.

Samaja, a su vez, menciona otros criterios de validación en la elección de las fuentes de datos: calidad, cantidad, riqueza y economía de los datos y la oportunidad de la información que proporciona (Samaja, 1993). La fuente de datos primaria elegida para la investigación cumplió con los 5 criterios anteriormente mencionados.

La **cantidad** de los datos estuvo determinada ya que para el muestreo brindaron información 120 estudiantes del nivel secundario, repartidos 10 varones y 10 mujeres de 1er a 6to año, de un total de 467. Es decir, la muestra representó el 25,69% de la población total de alumnos. Respecto al pilotaje fueron tenidos en cuenta 12 estudiantes, una mujer y un varón por año, cantidad suficiente para experimentar por primer vez el cuestionario que permitió comprobar y modificar determinadas cuestiones inherentes al cuestionario.

La **riqueza** de los datos también estuvo dada porque con los cuestionarios administrados se obtuvo información de múltiples aspectos sobre los estudiantes de educación física de nivel secundario. Por un lado se consiguió información

sociodemográfica como ser sexo, edad, colegio, curso, calificación de la asignatura de Educación Física y nivel de gusto por la misma; y por otro lado se obtuvo información sobre la actividad realizada en sus tiempos de ocio, su nivel de la orientación motivacional, de motivación intrínseca, de estado de flow y su intención de ser físicamente activo. Toda esta información que reflejaron las respuestas de los cuestionarios por parte de los estudiantes de educación física del nivel secundario permitió determinar el perfil motivacional de los mismos en cuanto a la práctica deportiva, siendo este el principal objetivo perseguido por la investigación.

El criterio de la **calidad** de los datos que proporciona la fuente estuvo determinado ya que los mismos reflejaron información pertinente y coherente sobre las variables que se analizaron. Cada uno de los ítems presentó una escala de valoración determinada acorde a la información que se quiso obtener.

La fuente de datos seleccionada para esta investigación cumplió con el criterio de la **economía de los datos**, ya que no se emplearon recursos materiales que hayan necesitado un alto costo para llevar a cabo el estudio, por lo contrario el costo fue accesible y económico porque solo implicó el dinero invertido en el papel y en la tinta utilizados para la impresión de los 132 cuestionarios que fueron entregados a los estudiantes (12 cuestionarios administrados para el pilotaje y 120 para la muestra).

La **oportunidad** de información fue un punto a favor de la fuente seleccionada, ya que el hecho de administrar cuestionarios a los 12 estudiantes en simultáneo hizo que la velocidad con la que se dispuso de los datos fuera inmediata. Los datos fueron recogidos y pudieron ser analizados ni bien fue finalizada la prueba piloto sin necesidad de tener que realizar algún tipo de seguimiento. La prueba piloto fue posible de realizar en el tiempo y momento previsto obteniendo acceso directo e inmediato a los resultados una vez finalizada la misma.

2.4. Población y muestra

En lo que refiere al proyecto general de investigación, la muestra para el universo definido como "Estudiantes de educación física de instituciones educativas de nivel medio" fue constituido por estudiantes de Educación Física de nivel medio de Argentina, España y Colombia cuya selección fue llevada a cabo mediante un muestreo aleatorio estratificado.

En lo que concierne al proyecto a escala micro, la población sobre la cual se basó esta investigación fue sobre un total de 453 estudiantes, (siendo 251 mujeres y 202 varones) de 1ro a 6to año de nivel secundario durante el año 2015.

Constó de dos muestras, una para el universo del nivel de anclaje, "Estudiantes de educación física de instituciones educativas de nivel medio del sistema formal argentino", y otro para el universo del nivel supraunitario, "Instituciones educativas de nivel medio del sistema formal argentino".

La muestra para el universo "Estudiantes de educación física de instituciones educativas de nivel medio del sistema formal argentino" fue probabilística, elegidos de forma al azar estratificada (proporcional). El muestreo probabilístico estratificado refiere a un "subgrupo en el que la población se divide en segmentos y se selecciona una muestra para cada segmento" (Hernández Sampieri et al. 2003, p. 247). El muestreo fue compuesto por un total de 120 estudiantes entre varones y mujeres de 1ro a 6to año de forma proporcional, teniendo todas las mismas posibilidades de ser elegidos y estando dispuestos a realizar el cuestionario de forma voluntaria.

En este sentido, se procedió con la realización de una selección al azar en base al listado general del colegio, sorteándose 10 mujeres y 10 varones por cada uno de los 6 años; dando un cupo total de 120 estudiantes. Luego a la totalidad de la población se les informó sobre el proyecto, lo que implicaba su participación en la investigación y completar el cuestionario, por último se les comunicó quienes habían salido sorteados por año y por sexo, dando la libertad de que aquellos que no quisieran participar no lo hicieran y dando la posibilidad de participación de

otros compañeros que manifestaran su voluntad de reemplazo hasta completar el número estipulado por sexo y año.

De esta forma, el muestro probabilístico estratificado permitió un análisis de datos comparando los distintos segmentos, el año de cursada (1ro a 6to) y el género (hombres y mujeres).

El muestreo para el universo de las Instituciones educativas de nivel medio del sistema formal argentino fue no probabilístico (finalístico) dirigido (Hernández Sampieri et al.2003) ya que se eligió un establecimiento en base a las características y a la accesibilidad que ofrecía el mismo; en este sentido fue seleccionado un colegio privado de la localidad de Victoria. El conocimiento previo de los directivos como así también de los integrantes del departamento de educación física por parte del investigador, facilitó a que la Institución brindara la posibilidad de realización de la investigación sin inconvenientes, dando acceso total a los estudiantes para que participasen. Por otro lado, la cercanía al establecimiento, la amplitud horaria de los estudiantes dentro del mismo, el número total de estudiantes en el nivel secundario, etc. fueron entre otras, características que determinaron la selección de dicha institución educativa para la realización de la investigación.

Años/Cursos	Cantidad de estudiantes
1° "A"/"B"/"C"	30+31+32=93
2° "A"/"B"/"C"	35+31+30=96
3° "A"/"B"/"C"	29+26+29=84
4° NAT y 4° ECO "A" y "B"	30+29+25=84
5° NAT y 5° ECO	41+21=62
6° NAT y ECO	27+21=48
Total de estudiantes	453

2.5. Instrumentos de recolección de datos

El instrumento de recolección de datos que se utilizó en esta investigación fue un cuestionario de preguntas cerradas que permitió una valoración cuantitativa de los indicadores diseñados. El mismo se basó en la recopilación de datos primarios obtenidos de forma empírica en la institución educativa, a través de 5 cuestionarios estandarizados brindados a los estudiantes de ambos sexos de nivel secundario, de 1ro a 6to año que llenaron en forma anónima.

Los 5 cuestionarios recopilados fueron las versiones adaptadas al español del: 1) TEOSQ, "Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire" de Duda 1989; 2) DFS, "Dispositional Flow Scale" de Jackson y Eklund, 2002; 3) SMS, "Sport Motivation Scale" de Pelletier, Fortier y Vallierand, 1995; 4) "Intention to be Physically Active Scale" de Hein, Müür, y Koka, 2004 y 5) G-LTEQ, "Godin Leisure Time Exercise Questionnaire" de Godin, 1985.

El cuestionario se llevó a cabo por medio de preguntas cerradas con múltiples respuestas (Padua, 2004). Los estudiantes tuvieron que seleccionar con cruces las diferentes alternativas, las opciones de respuestas ya delimitadas por el investigador eligiendo la "opción que describa más adecuadamente su tarea. (Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio, 2003, p.310).

Fue un instrumento fiable, eficiente y confiable, ya que no alteró el comportamiento del fenómeno y permitió recabar la información necesaria para nuestro estudio. La utilización de un cuestionario con preguntas cerradas permitió que la recolección de datos sea más operativa, no solo economizando el tiempo a la hora de responder todas las preguntas del instrumento sino también facilitó el procesamiento posterior de interpretación, codificación y análisis de los datos. La utilización de preguntas cerradas redujo la ambigüedad de respuestas, favoreció la comparación de las mismas (Vinuesa, 2005 citado en Sampieri, 2011) y la posibilidad de elección sobre varias alternativas de respuestas permitió ampliar la información (Padua, 2004).

Como desventaja, la formulación de preguntas cerradas, limitó el tipo de respuesta, no se pudo obtener una información más amplia de las mismas, como así tampoco se pudo profundizar sobre algún tipo de "opinión o motivo de

comportamiento” (Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio, 2003, p.316). Por otro lado, para algunos pocos estudiantes, el tamaño del cuestionario les resulto algo tedioso y dio la impresión que estos mismos perdieron el interés por lo largo que les resultó.

La utilización de la escala tipo Likert en 4 partes del cuestionario consistió en que los estudiantes ante cada frase debió elegir solo una de las 5 categorías planteadas que estaban representadas por los 5 puntos de la escala (los casos en que se marcaron dos opciones de respuesta fue considerado invalido), es decir cada una de las categorías implicó un valor numérico (Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio, 2003). En este sentido 1 = totalmente en desacuerdo; 2 = en desacuerdo; 3 = indiferente; 4 = de acuerdo y 5 = totalmente de acuerdo. A lo largo de todo el cuestionario, cada uno de las afirmaciones o ítems planteados respetó el mismo número de respuestas posibles (1 al 5) y con un el mismo orden jerárquico (1= totalmente en desacuerdo a 5 =totalmente de acuerdo). Finalizado el cuestionario, este tipo de escala permitió que se obtuviera una puntuación total, sumando cada una de las puntuaciones respectivas a cada una de las afirmaciones.

Los cuestionarios estandarizados que formaron parte del administrado a los estudiantes fueron:

1) Para la medición de las orientaciones de meta se utilizó el cuestionario TEOSQ, “Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire” creado por Duda en 1989 (Hellin, 2007), adaptado a la Educación Física por Walling y Duda (1995), en su versión española Peiró Velert y Sanchis Gimeno (2004) (Peiró Velert & Sanchez Gimeno, 2004).

El mismo está conformado por dos factores que realizan la medición de la orientación motivacional a partir de 16 ítems: la orientación a la tarea (constituido por 8 ítems) y la orientación al ego (constituido por 8 ítems). El cuestionario presenta respuestas cerradas y se responde con una escala tipo Likert de 5 puntos. La puntuación oscila entre el 1 que refiere a totalmente en desacuerdo y el

5, totalmente de acuerdo (García Calvo, 2004; Peiró Velert & Sanchez Gimeno, 2004; Hellin, 20007).

2) Para la medición del flujo disposicional se utilizo el cuestionario DFS “Dispositional Flow Scale” o Escala de disposición al Flow de Jackson y Eklund, 2002 (García Calvo, 2004), en su versión española (García Calvo, Jiménez, Santos-Rosa, Reina y Cervelló, 2008 citado en Moreno, 2006).

La construcción de este instrumento se basó en la escala FSS “Flow State Scale”, donde los ítems están redactados en otro tiempo verbal. Los ítems que corresponden al FSS hacen referencia a una situación puntual por lo que están redactados en pasado, mientras que en la DFS al referirse a las sensaciones de una manera general, a “facilidad que tiene los sujetos a experimentar el flow” (Camacho, 2011, p55) son redactados en presente continuo (Camacho, 2001; García Calvo, 2004).

Dicha escala cuenta con tres formas de presentación Jackson, Eklund y Martin (2008 citado en Camacho, 2011). En esta investigación se utilizo la forma de presentación larga que se compone de 36 ítems, divididos en las 9 dimensiones del flow, correspondiéndose 4 ítems para cada uno de los nueve factores. El cuestionario presenta respuestas cerradas y se responde con una escala tipo Likert. La puntuación va desde 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo).

El instrumento realiza la medición a partir de nueve factores motivacionales: 1) equilibrioreto-habilidad, 2) automatismo, 3) claridad de objetivos, 4) claridad en el feedback, 5) concentración, 6) sentimiento de control, 7) pérdida de la autoconciencia, 8) distorsión del tiempo y 9) experiencia autotélica basados en las nueve características que explican un óptimo estado de rendimiento (Csikszentmihalyi, 1990 citado en Camacho, 2011).

3) Para la medición de la Motivación Intrínseca se utilizó la SMS, Sport Motivation Scale de Pelletier, Fortier y Valllerand (1995) adaptado al español,

Escala de Motivación Deportiva, de Balaguer, Castillo & Duda, 2007 citado en Gomez & Coterón, 2014)

La versión original se compone de 28 ítems, divididos en 7, es decir 4 ítems para cada uno de los siete factores. Mide la desmotivación, la motivación externa (regulación externa, introyectada e identificada) y la motivación intrínseca (hacia el conocimiento, la estimulación y la ejecución) (Balaguer, Castillo & Duda, 2007).

En esta investigación para la medición de la variable de motivación intrínseca solo se utilizaron cuatros ítems de la escala de motivación deportiva.

El cuestionario presenta respuestas cerradas y se responde con una escala tipo Likert. La puntuación va desde 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo).

4) Para la medición de ser físicamente activo se utilizó el cuestionario MIFA, La Medida de la Intencionalidad para ser Físicamente Activo”. La versión traducida al castellano (Moreno, Moreno y Cervelló 2007) de “Intention to be Physically Active Scale” Hein, Müür, y Koka (2004) (Almagro 2009, 2012).

Busca medir la intención del sujeto de ser físicamente activo luego de su paso por el ciclo escolar a través de cinco ítems (Moreno, 2007; Almagro 2009, 2012).

El cuestionario presenta respuestas cerradas y responden con una escala tipo Likert de 5 puntos. La puntuación oscila entre el 1 que corresponde a totalmente en desacuerdo y el 5, totalmente de acuerdo.

5) Para la medición de la actividad realizada en el tiempo de ocio se utilizó El Godin Leisure Time Exercise Questionnaire (G-LTEQ; Godin, 1985 citado en Gómez & Coterón, 2014).

Se encuentra dividido en dos partes. La primera refiere a preguntas sobre la cantidad de veces en que sea realiza una actividad suave, moderada o vigorosa a la semana. La segunda parte refiere a la frecuencia semanal en que la se realizan actividades en las que se llegue a sudar (Gómez & Coterón, 2014).

En la sección anexos de esta investigación se encuentra el modelo de cuestionarios utilizado para la recolección de los datos.

2.6. Plan de actividades en contexto

El contexto en que fue realizada la recolección de datos fue en el ámbito escolar, en una institución educativa ubicada en la localidad de Victoria.

Con los estudiantes la posición del investigador fue interactiva. Se les explicó a los mismos el tema de la investigación, la importancia de su participación, la objetividad en responder el cuestionario y la garantía de su anonimato.

Para la recolección de los datos se procedió de la siguiente manera:

- ✓ Se concretó una entrevista con los directivos del Colegio y con el coordinador del departamento de Educación Física.
- ✓ Se hizo entrega de la Carta de presentación para colegios, solicitando la firma en conformidad de los directivos y se requirió la autorización para realizar el trabajo de campo, informándoles previamente los objetivos de la investigación.
- ✓ Se obtuvo la información necesaria de los listados de estudiantes con las cantidades totales por cursos y por años del nivel secundario.
- ✓ Se programaron las fechas y horarios posibles para administrar los cuestionarios tanto para la prueba piloto como para el total de la muestra.
- ✓ Se realizó previo al pilotaje, un sorteo de 12 estudiantes sobre el listado de alumnos presentes en ese día y se los convocó a la participación voluntaria luego de una breve explicación sobre la investigación.
- ✓ Se realizó la prueba piloto, administrando el cuestionario a 12 estudiantes, una mujer y un varón por cada año, de 1ro a 6to año del nivel secundario.
- ✓ Se realizó un nuevo sorteo para la muestra total sobre el listado de alumnos presentes en ese día y se convocó a la participación voluntaria de los mismos luego de una breve explicación sobre el tema.
- ✓ Se realizó la administración de la muestra completa de 120 estudiantes repartidos en 10 mujeres y 10 varones por cada uno de los años.

Actividad	Fecha
Pedido de entrevista con los directivos y con el coordinador del departamento de Educación Física para solicitar autorización de realización del trabajo de campo.	3/8/15
Realización de la entrevista y entrega de la carta de presentación Programación de fechas y horarios posibles para la realización del pilotaje Pedido de información sobre las cantidad de estudiantes por años y por cursos.	12/8/15
Realización del Pilotaje. Administrando el cuestionario a 12 estudiantes (una mujer y un varón de 1ro a 6to del nivel secundario)	19/8/15
Administración del cuestionario a toda la muestra a 120 estudiantes (10 mujeres y 10 varones de 1ro a 6to año del nivel secundario)	18/11/15

2.7. Plan de tratamiento y análisis de datos

El análisis de los datos se realizó de manera cuantitativa, a partir del diseño de las matrices de datos para trabajar sobre la producción y exámen sistemático de la información.

Si bien el trabajo de investigación presentó 12 variables correspondiente al alumnado de nivel secundario, como puede observarse en la matriz de datos, el análisis radicó fundamentalmente en el comportamiento de 5 variables principales interrelacionadas entre sí. Estas fueron, el nivel de motivación intrínseca, el nivel de orientación al ego y a la tarea y el nivel del estado de flow en relación con la intención futura de la práctica de actividad física.

Se analizó el comportamiento de cada variable de forma individual y en correlación, desde una mirada en general como así desde una mirada más acotada, teniendo en cuenta el sexo y el año de cursada.

2.7.1. Secuencia de actividades

2.7.1.1. Procesamiento de información

Se tomó una muestra representativa de nuestra población y luego de recoger los datos se procedió a tabular cada respuesta volcando los datos a una

planilla Excel para realizar la sumatoria, siguiendo el orden de las preguntas establecidas y conforme al instructivo propuesto por Coterón y Gómez (ver anexo 5)

2.7.1.2. Construcción de índices sumatorios para variables complejas

La investigación tuvo 5 variables principales: motivación intrínseca, orientación motivacional al ego, orientación motivacional a la tarea, intencionalidad futura de la práctica de la actividad física y flow.

A las variables de motivación intrínseca, orientación motivacional al ego, orientación motivacional a la tarea e intencionalidad futura de la práctica de la actividad física se les diseñó un índice específico que tuvo la misma estructura en las 4 variables. Mientras que para variable de flow, que presentó a su vez 9 dimensiones, la construcción del índice fue diferente.

En las variables de de motivación intrínseca, orientación motivacional al ego, orientación motivacional a la tarea e intencionalidad futura de la práctica de la actividad física, las categorías extremas (nulo y muy altas) no tuvieron un valor único sino dos posibilidades de puntaje. Esto permitió que no sea arbitraria la consideración de los valores absolutos, teniendo en cuenta que se elaboraron índices para medir determinados aspectos que se manifiestan en los estudiantes del nivel secundario.

Por otro lado, las categorías bajo y alto fueron equivalentes en la cantidad de opciones de valor. De esta forma los índices en las variables quedaron así:

Orientación motivacional al ego:

- nulo: 8/9 (2 valores);
- bajo : 10 a 19 (10);
- medio: 20 a 28 (9) ;
- alto 29 a 38 (10) ;
- muy alto 39/40 (2)

Orientación motivacional a la tarea:

- nulo: 8/9 (2);
- bajo : 10 a 19 (10);
- medio: 20 a 28 (9) ;
- alto 29 a 38 (10) ;
- muy alto 39/40 (2)

El índice de intencionalidad futura de la práctica de actividad física:

- nulo: 5/6 (2);
- bajo : 7 a 12 (6);
- medio: 13/17 (5);
- alto 18 a 23 (6);
- muy alto 24/25 (2)

Motivación intrínseca:

- nulo: 4/5(2);
- bajo : 6 a 9 (4);
- medio: 10 a 14 (5);
- alto: 15 a 18 (4);
- muy alto: 19 a 20 (2);

En el caso de la variable flow que presenta 9 dimensiones (1) Equilibrio entre habilidad y reto, 2) Combinación/unión de la acción y el pensamiento, 3) Claridad de objetivos, 4) Feedback claro y sin ambigüedades, 5) Concentración sobre la tarea que se está realizando, 6) Sentimiento de control, 7) Pérdida de cohibición o de autoconciencia, 8) Transformación en la percepción del tiempo y 9) Experiencia autotélica) tuvo que diseñarse, por un lado, un índice para cada una de las 9 dimensiones, y a su vez otro índice que abarque la totalidad de las mismas.

Para cada una de las 9 dimensiones, de la misma forma que en las variables anteriormente mencionadas, la estructura fue igual, es decir se respetó

que en los extremos haya dos opciones de puntaje y que la categoría del medio contenga un punto más que la opción anterior y posterior, quedando de esta manera, las categorías de bajo y alto de manera equitativa.

9 dimensiones del flow:

- nulo: 4/5 (2)
- bajo : 6 a 9 (4)
- medio: 10/14 (5)
- alto 15 a18 (4)
- muy alto 19/20 (2)

Para la creación del índice de la variable de flow se considero otra estructura pero respetando los lineamientos de las variables anteriores. Para las categorías de "nulo y muy alto" se sumaron las nueve dimensiones (por ello se dan 10 opciones de puntaje). Y en relación a las categorías "bajo" y alto" se mantuvo el equivalente en cantidad de opciones de valor quedando así:

Flow:

- muy alto: 171/180 (10)
- alto: 129/170 (42)
- medio: 88/128 (41)
- bajo: 46/87 (42)
- nulo: 36/45 (10)

2.7.1.3. Análisis estadístico de cada variable

Esta investigación implicó un trabajo de análisis estadístico descriptivo, por lo tanto fue cuantitativo.

Se trabajó a lo largo del análisis con tres medidas estadísticas: las frecuencias porcentuales, la MODA (medida de posición) y la media (promedio).

Estas medidas estadísticas fueron calculadas para la muestra completa y para las cuotas de la misma (sexo y año de cursada).

2.7.1.4. Ilustración de resultados con gráficos descriptivos

Para una mejor observación de los datos se decidió por incluir diferentes tipos de gráficos acompañando a las tablas con los datos en cada una de las variables analizadas y en las correlaciones entre las mismas.

Los gráficos fueron variando para lograr la mejor lectura y poder analizar mejor cada variable. En cada una de las variables analizadas individualmente se utilizaron: gráficos circulares para las muestras completas y gráficos de barras/columnas para las cuotas de sexo y año.

Por último, para las correlaciones entre las variables, se utilizaron gráficos lineales, permitiendo observar el comportamiento de cada variable en relación y al mismo tiempo con el resto de las mismas.

2.7.1.5. Análisis de relación de variables

Se realizó un análisis interpretativo de los datos obtenidos para posibilitar las conclusiones en función de los mismos. A través del análisis de datos se pudo identificar y relacionar la intención de ser físicamente activo de los/las estudiantes de secundario con los niveles de orientación motivacional (al ego o a la tarea), del flow disposicional y de la motivación intrínseca.

Los datos obtenidos fueron correlacionados entre las variables (Motivación intrínseca, orientación motivacional al ego, orientación motivacional a la tarea y el estado de flow con la intención de ser físicamente activo) en ambos sexos: femenino y masculino y en los 6 años de cursada del nivel secundario: 1ro a 6to año; descubriendo asociaciones y finalmente se intentó un análisis multivariado, que permitiera plasmar globalmente las descripciones anteriores.

3. Tercera Parte: Análisis y conclusiones

3.1. Exposición, análisis e interpretación de los datos

En las siguientes páginas se exponen los distintos datos obtenidos de las encuestas realizadas a los 120 estudiantes de 1ro a 6to año de nivel secundario de cada una de las variables planteadas para esta investigación.

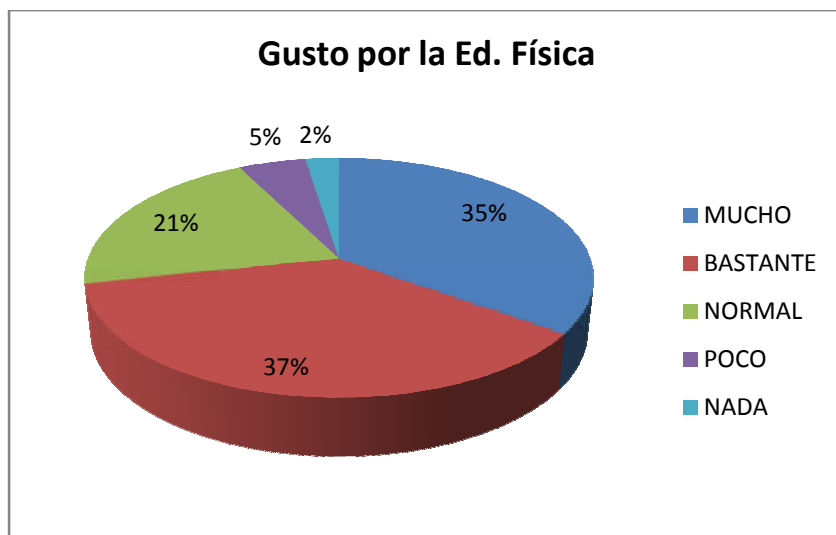
3.1.1. Gusto por la educación física

Comenzaremos describiendo el comportamiento de la variable: Gusto por la educación física.

El cuadro 1 muestra que el gusto por la educación física en todo el alumnado de nivel secundario fue “Bastante” para el 37% y en segunda instancia “Mucho” para el 35%. En 3er lugar el gusto fue “Normal” para el 21%, en 4to lugar, “Poco”, con el 5% y por último “Nada” para el 3% del alumnado total.

Gusto por la EF	
MUCHO	35%
BASTANTE	37%
NORMAL	21%
POCO	5%
NADA	3%

(Cuadro nº 1)

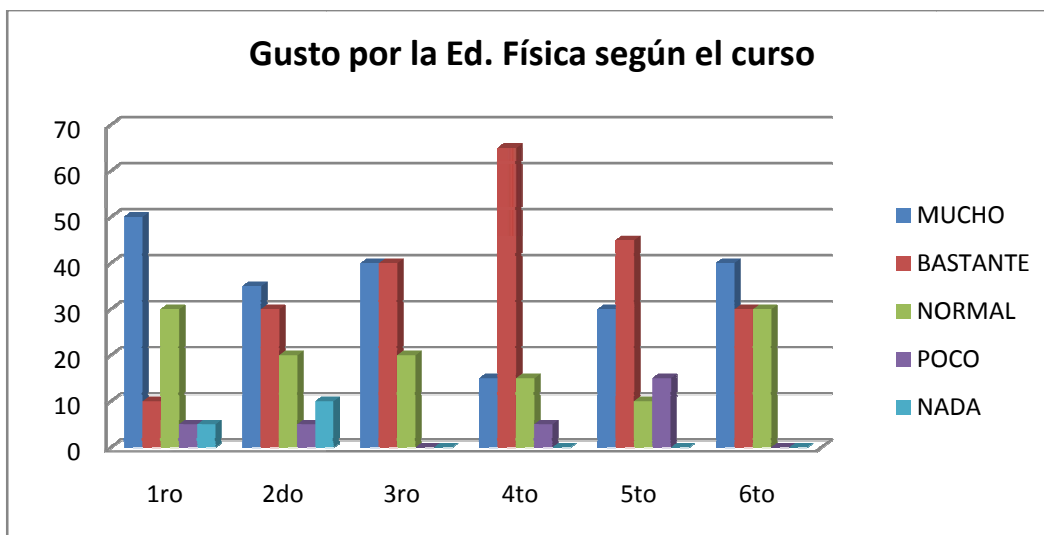


(Gráfico nº 1)

El gusto por la educación física en relación a cada uno de los años de cursadas, a través del cuadro nº 2, muestra que 4º y 5º año con un 65% y 45% respectivamente tuvo “Bastante” gusto por la educación física. Mientras que el gusto por la educación física fue “Mucho” en 1º año con el 50% y 2º año con el 35% y por último 3º y 6º año con el 40%”. El gráfico nº 2 muestra los picos más altos, donde el 65% de los estudiantes de 4º año tuvo “Bastante” gusto por la educación física y en 1er año donde el 50% de los estudiantes tuvo “mucho” por la misma.

Gusto por la Ed. Física según el curso						
	1ro	2do	3ro	4to	5to	6to
MUCHO	50	35	40	15	30	40
BASTANTE	10	30	40	65	45	30
NORMAL	30	20	20	15	10	30
POCO	5	5	0	5	15	0
NADA	5	10	0	0	0	0

(Cuadro nº 2)



(Gráfico nº 2)

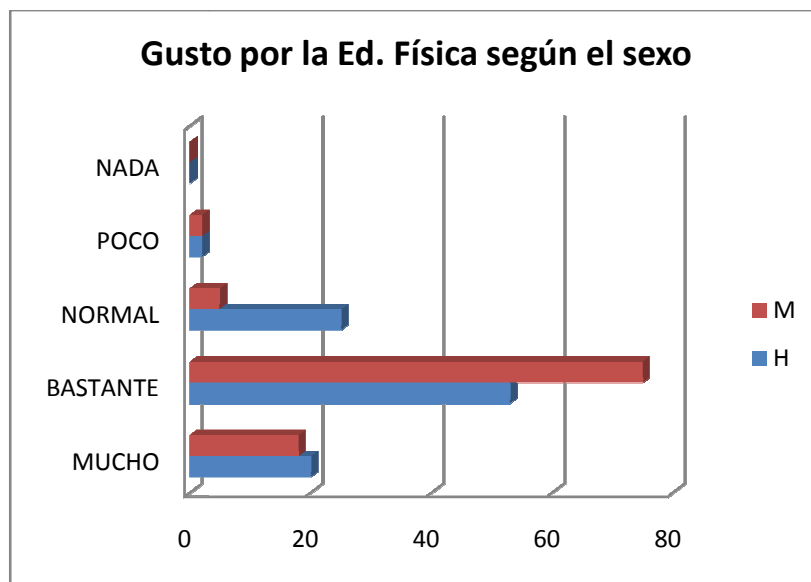
El cuadro nº 3 representa el gusto que obtuvieron las mujeres y los hombres sobre la educación física. En ambos sexos el gusto por la educación física fue “Bastante”, para el 75% de las mujeres y ‘para el 53% de los hombres.

Entre sí una gran diferencia de valores, un 22%; parecería que a las mujeres les gusta mucho más que a los hombres realizar educación física. A si mismo hubo una gran diferencia entre los valores de los hombres y las mujeres en aquellos estudiantes que tuvieron un gusto “Normal” por la educación física, un 25% de los hombres y tan solo un 5% de las mujeres.

En el resto de las categorías de “Nada”, “Poco” y “Mucho” gusto, se puede observar en el gráfico nº 3 que las diferencias de valores entre sí son mínimas o inexistentes entre hombres y mujeres.

	Hombres	Mujeres
MUCHO	20	18
BASTANTE	53	75
NORMAL	25	5
POCO	2	2
NADA	0	0

(Cuadro nº3)



(Gráfico n°3)

Podemos concluir que el gusto por la educación física es alto en los estudiantes de nivel secundario, siendo aún mayor en mujeres que en hombres. Si bien en todo los años de cursada, el gusto es elevado, en los primeros años (1°, 2° y 3°) en el último es mayor que el resto (4° y 5° año).

3.1.2. Frecuencia semanal de realización de ejercicio durante más de 15' minutos en el tiempo libre

El cuadro n° 4 representa la frecuencia semanal de realización de ejercicio durante más de 15 minutos en el tiempo libre, sea el mismo un ejercicio extenuante, moderado o suave.

En referencia a un ejercicio extenuante en 1er lugar lo realizan “normalmente” el 22% de los estudiantes, en 2do lugar “a veces” 18% y en 3er lugar el 17% no lo realiza “nunca”

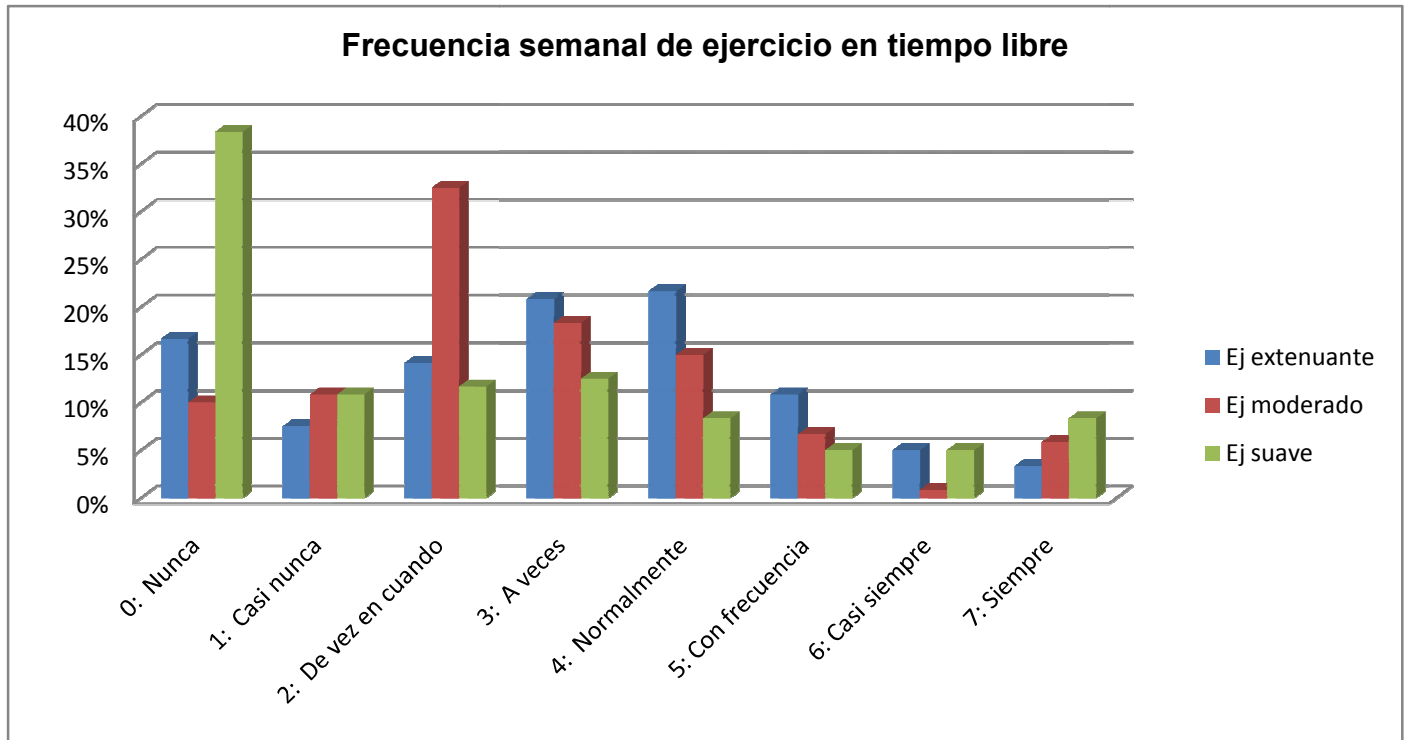
La frecuencia semanal realizada de un ejercicio moderado es en 1ra instancia realizada “de vez en cuando” por el 33% de la población, en 2da instancia “a veces” por el 18% y en 3ra instancia “normalmente” por el 15%.

El ejercicio suave, el 30% de los estudiantes no lo realiza “nunca”, en 2do lugar el 13% lo realiza “a veces” y en 3er lugar el 12% realiza ejercicio suave “de vez en cuando”.

Los valores más bajos en los 3 tipos de ejercicios, como queda demostrado en el gráfico nº 4 los obtiene las categorías “casi nunca”, “con frecuencia”, “casi siempre” y “siempre” donde los valores no superan el 11%. (Ver cuadro nº 4). La mayoría realiza alguno de estos tres tipos de ejercicios en parámetros normales, es decir una cantidad de estímulos ni muy baja ni muy alta. De esta manera se puede observar en el gráfico nº 4 que si bien existen valores intermedios que varían entre el 12% y 22% en las categorías “nunca”, “de vez en cuando” y “a veces” existen dos valores que se resaltan, uno que refiere a que el 38% de la población “nunca” realizó un ejercicio suave y el otro donde el 33% de la población “de vez en cuando” realiza un ejercicio moderado. (Ver cuadro nº 4)

Frecuencia semanal de ejercicio en tiempo libre			
	Extenuante	Moderado	Suave
0: Nunca	17%	10%	38%
1: Casi nunca	8%	11%	11%
2: De vez en cuando	14%	33%	12%
3: A veces	21%	18%	13%
4: Normalmente	22%	15%	8%
5: Con frecuencia	11%	7%	5%
6: Casi siempre	5%	1%	5%
7: Siempre	3%	6%	8%

(Cuadro nº 4)



(Gráfico nº 4)

Concluyendo sobre la variable de frecuencia semanal de ejercicios y antes de enfocarnos específicamente en cada uno de los tipos (suave, moderado y extenuante) podemos decir, de forma general, que la realización de ejercicios por parte de los estudiantes en su tiempo libre, tiene una frecuencia de realización en cantidades normales tendiendo hacia abajo. Y a su vez, en la elección del tipo de ejercicio, el mayor porcentaje prefiere un ejercicio moderado, luego el tipo de ejercicio extenuante y por último el ejercicio suave.

Recordemos que nos referimos a un ejercicio extenuante cuando la actividad produce un cansancio extremo; un ejercicio moderado cuando se puede mantener la actividad durante muchos minutos sin agotarse, y por último un ejercicio suave, cuando la actividad implica un mínimo esfuerzo.

A continuación, procederemos a hablar sobre la frecuencia semanal realizada específicamente de cada tipo de ejercicio.

3.1.2.1. Frecuencia semanal de realización de ejercicio extenuante

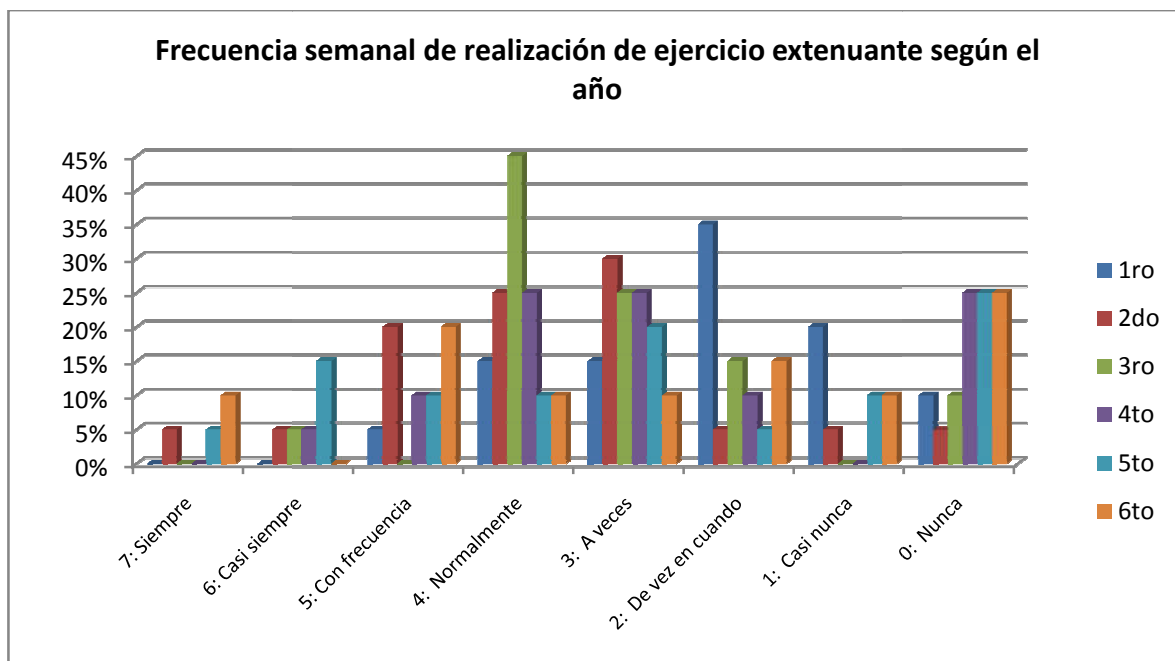
Refiriéndonos a la participación de este tipo de ejercicio según cada año de curso podemos observar en el cuadro n° 5 que los datos son muy variados en cada uno de los cursos.

El tipo de ejercicio extenuante, observando los porcentajes más altos por cada año, podemos decir que: 1° año lo realiza el 35% con una frecuencia “de vez en cuando”, en 2° año el 30% lo realiza “a veces”; en 3° año el 45% lo realiza con una frecuencia “normal” al igual que 4° año con el 25% y por último el 25% de 5° y 6° año no lo realiza “nunca”.

Como se puede observar en el gráfico n° 5, son muy variados los estímulos de frecuencia en cada año. Se puede destacar que los cursos mas grandes (4°, 5° y 6° año) el 25% de su población nunca realizo ningún estímulo de ejercicios de tipo extenuante, mientras que en los cursos más bajos (1°, 2° y 3°) sí.

Frecuencia semanal de realización de ejercicio extenuante según el año						
	1ro	2do	3ro	4to	5to	6to
7: Siempre	0%	5%	0%	0%	5%	10%
6: Casi siempre	0%	5%	5%	5%	15%	0%
5: Con frecuencia	5%	20%	0%	10%	10%	20%
4: Normalmente	15%	25%	45%	25%	10%	10%
3: A veces	15%	30%	25%	25%	20%	10%
2: De vez en cuando	35%	5%	15%	10%	5%	15%
1: Casi nunca	20%	5%	0%	0%	10%	10%
0: Nunca	10%	5%	10%	25%	25%	25%

(Cuadro n° 5)



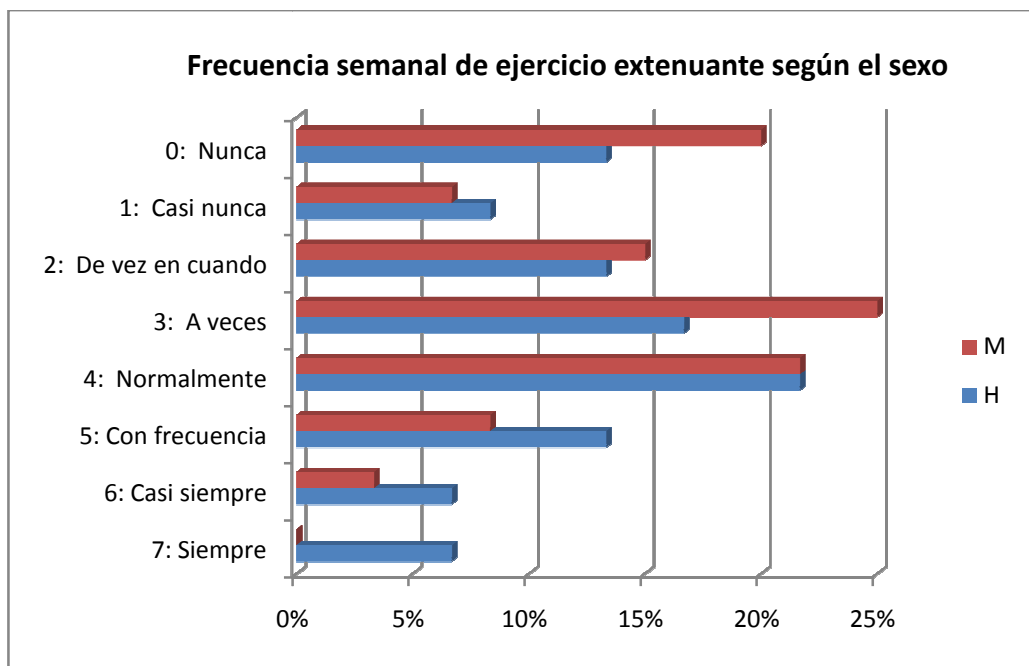
(Gráfico nº 5)

En relación a la realización de este tipo de ejercicios según el sexo, tanto en hombre como en mujeres los valores son similares, oscilan entre el 17% y 25% los valores más altos, como se puede observar en el cuadro nº 6. En ambos casos, la mayoría realiza ejercicios extenuantes de manera “normal” y/o “a veces”. (22% y 25% en mujeres, 22% y 17% en hombres).

El resto de los valores permanecen por debajo del 15%, pudiéndose observar en el gráfico nº 6 que la tendencias en ambos sexos es bastante similar.

Frecuencia semanal de ejercicio extenuante según el sexo		
	Hombres	Mujeres
7: Siempre	7%	0%
6: Casi siempre	7%	3%
5: Con frecuencia	13%	8%
4: Normalmente	22%	22%
3: A veces	17%	25%
2: De vez en cuando	13%	15%
1: Casi nunca	8%	7%
0: Nunca	13%	20%

(Cuadro nº 6)



(Gráfico n° 6)

Resumiendo, la frecuencia semanal de un ejercicio extenuante fue para estos estudiantes entre 4 y 2 estímulos, siendo la tendencia hacia la menor cantidad los mismos. Los cursos con mayor realización de este tipo de ejercicios fueron 2º, 3º y 4º año, y en relación a los sexos la tendencia fue muy similar, siendo apenas un poco más elevada la realización por parte de las mujeres.

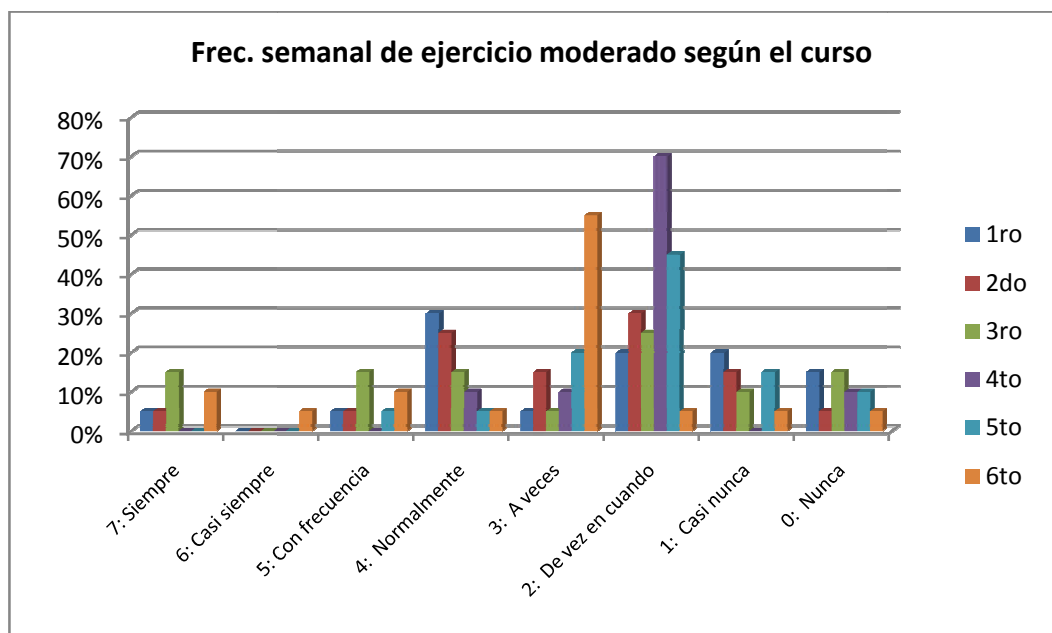
3.1.2.2. Frecuencia semanal de realización de ejercicio moderado.

En cuanto a la frecuencia de estímulos de un ejercicio moderado podemos decir a través del cuadro n° 7 que desde 2º hasta 5º año la gran mayoría realiza ejercicio moderadamente “de vez en cuando” (2 veces por semana). En 2º año lo realiza el 30%, en 3º año el 25%, en 4º año el 70% y 5º año el 45%. A través del gráfico n° 7 cabe destacar los valores obtenidos en 4º año donde más de la mitad, es decir el 70%.

El 30% de 1º año, lo practica con un frecuencia “normal” (4 veces por semana) y el 55% en 6º año “a veces” (3 veces por semana) lo realiza.

Frecuencia semanal de ejercicio moderado según el curso						
	1ro	2do	3ro	4to	5to	6to
7: Siempre	5%	5%	15%	0%	0%	10%
6: Casi siempre	0%	0%	0%	0%	0%	5%
5: Con frecuencia	5%	5%	15%	0%	5%	10%
4: Normalmente	30%	25%	15%	10%	5%	5%
3: A veces	5%	15%	5%	10%	20%	55%
2: De vez en cuando	20%	30%	25%	70%	45%	5%
1: Casi nunca	20%	15%	10%	0%	15%	5%
0: Nunca	15%	5%	15%	10%	10%	5%

(Cuadro nº 7)



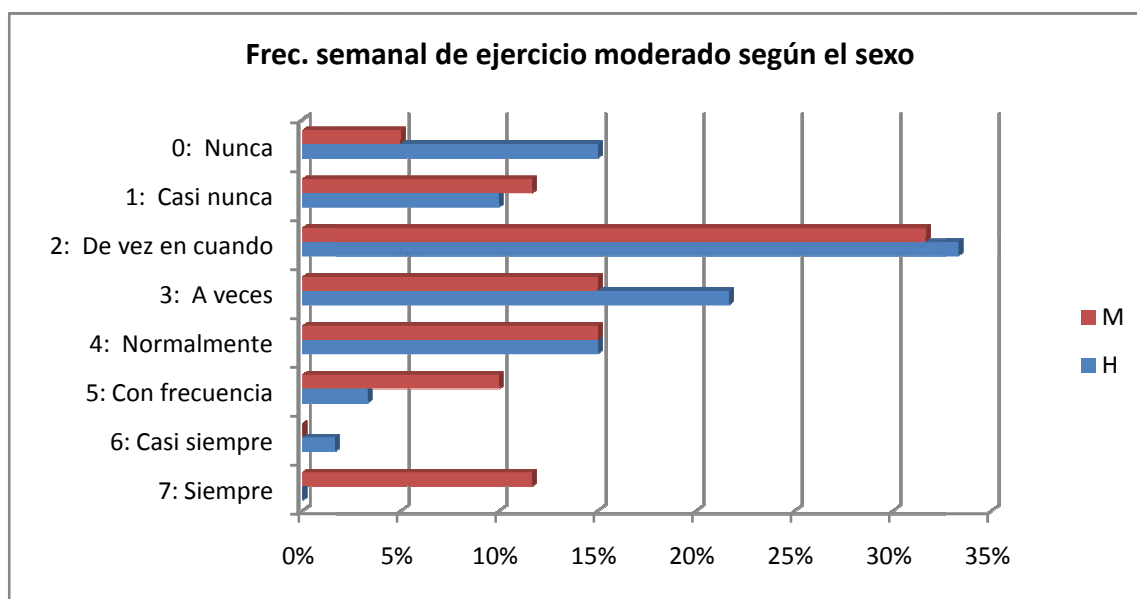
(Gráfico nº 7)

En relación a los valores obtenidos de las mujeres y los hombres, los valores más altos refieren a que practican ejercicio moderados “de vez en cuando”. La diferencia entre ambos sexos es de solo un punto, el 33% hombres lo realiza con dicha frecuencia y el 32% de las mujeres tal como muestra el cuadro nº 8. En 2da instancia, realizan “a veces” ejercicio moderado el 22% de los

hombres y el 15% de las mujeres el 15%; en 3ra instancia lo realizan con una frecuencia normal el 15% en ambos sexos.

Frecuencia semanal de ejercicio moderado según el sexo		
	Hombres	Mujeres
7: Siempre	0%	12%
6: Casi siempre	2%	0%
5: Con frecuencia	3%	10%
4: Normalmente	15%	15%
3: A veces	22%	15%
2: De vez en cuando	33%	32%
1: Casi nunca	10%	12%
0: Nunca	15%	5%

(Cuadro nº 8)



(Gráfico nº 8)

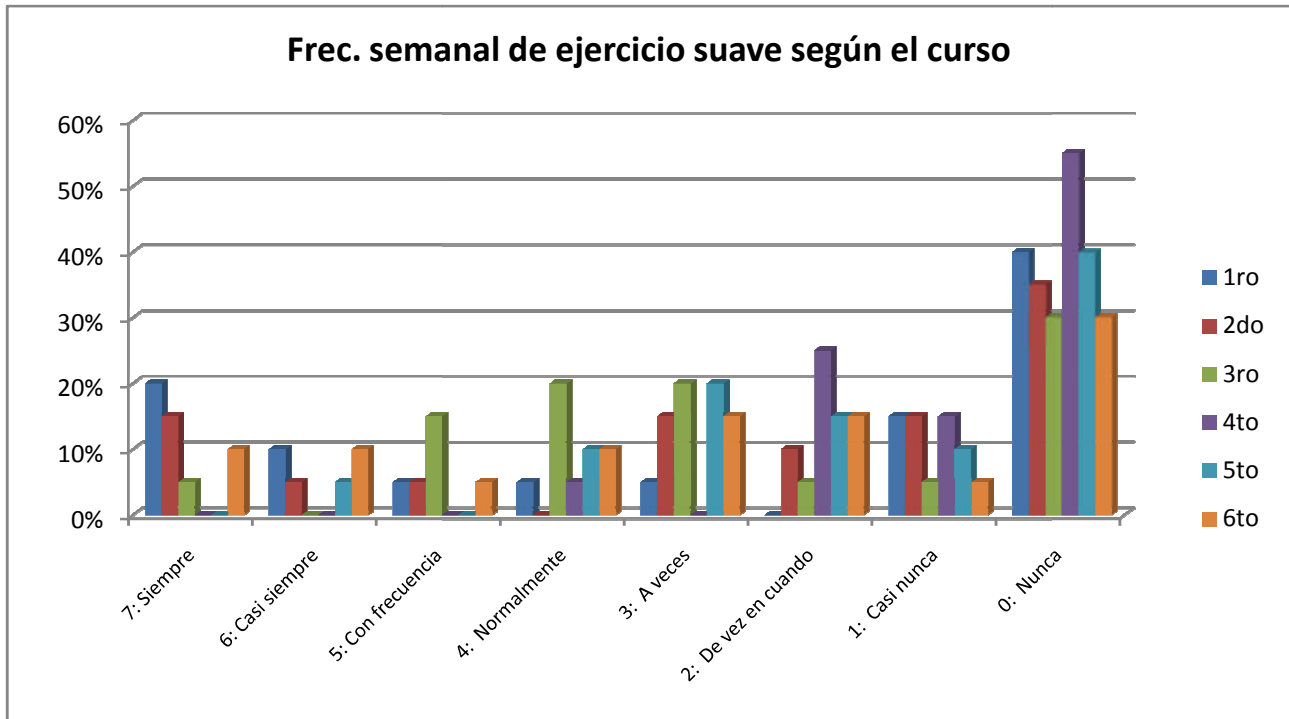
Concluyendo podemos decir que la frecuencia para la mayoría de la población fue la práctica de este tipo de ejercicio 2 veces por semana (de vez en cuando), siendo prácticamente la misma proporción de hombres y mujeres a la hora de practicarla (sólo un punto de diferencia a favor de los hombres). Los cursos donde prevaleció la frecuencia de dos veces por semana, fueron los cursos de 2º a 5º año.

3.1.2.3. Frecuencia Semanal de realización de ejercicio suave

Considerando el tipo de ejercicio suave, en general, los datos correspondientes a la frecuencia de realización de este ejercicio en todos los años fueron por debajo del 20% y con una gran variabilidad en las cantidades de estímulos. En todos los años los valores más altos que rondan entre el 30% en 3º año y el 55% en 4º nunca realizaron algún tipo de ejercicio suave, tal como se observa en el gráfico y cuadro nº 9.

Frecuencia semanal de ejercicio suave según el curso						
	1ro	2do	3ro	4to	5to	6to
7: Siempre	20%	15%	5%	0%	0%	10%
6: Casi siempre	10%	5%	0%	0%	5%	10%
5: Con frecuencia	5%	5%	15%	0%	0%	5%
4: Normalmente	5%	0%	20%	5%	10%	10%
3: A veces	5%	15%	20%	0%	20%	15%
2: De vez en cuando	0%	10%	5%	25%	15%	15%
1: Casi nunca	15%	15%	5%	15%	10%	5%
0: Nunca	40%	35%	30%	55%	40%	30%

(Cuadro nº 9)



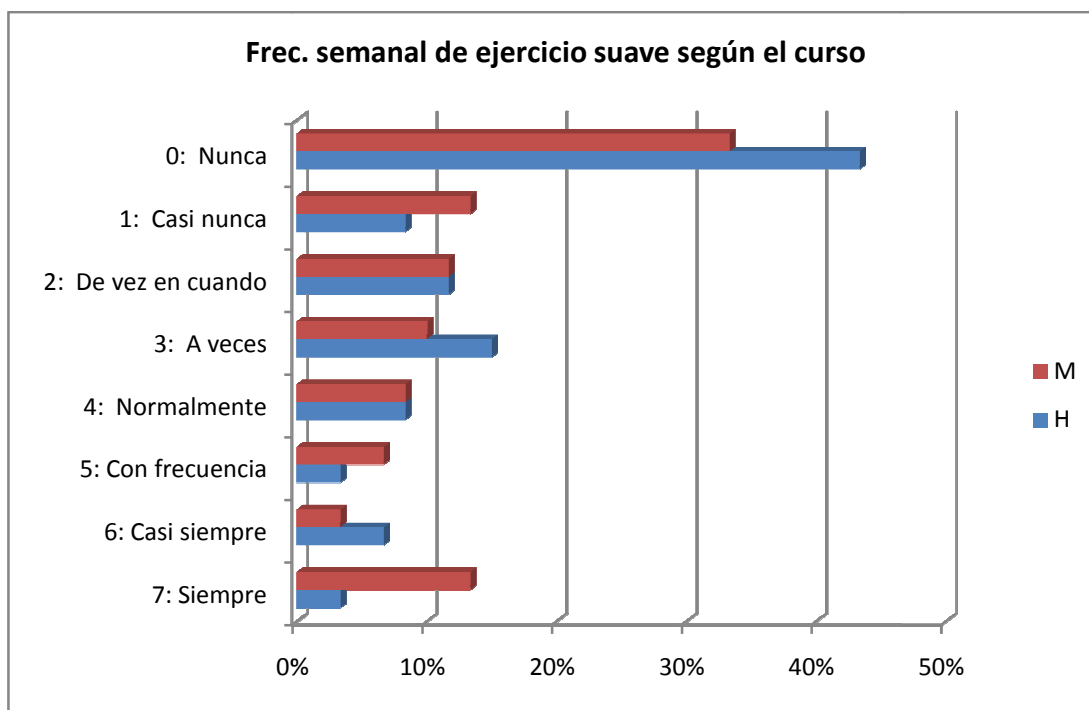
(Gráfico nº 9)

En referencia a las diferencias por sexo, fue la mayor la cantidad de hombres que de mujeres que nunca hicieron ejercicios de tipo suave. Como se observa en el cuadro nº 10, el 43% de los hombres contra el 33% de las mujeres.

EL resto de las categorías de frecuencia semanal indican, según el cuadro nº 10, valores por debajo del 15% en ambos sexos. Los valores entre hombres y mujeres presentan diferencias mínimas, alrededor del 5% como puede se ve en el cuadro nº 10; excepto en los extremos (0 estímulos o 7 estímulos semanales) donde la diferencia del 10% (“nunca” lo han realizado el 43% hombres y 33% las mujeres; “siempre” el 13% de las mujeres y el 3% de los hombres).

Frecuencia semanal de ejercicio suave según el sexo		
	Hombres	Mujeres
7: Siempre	3%	13%
6: Casi siempre	7%	3%
5: Con frecuencia	3%	7%
4: Normalmente	8%	8%
3: A veces	15%	10%
2: De vez en cuando	12%	12%
1: Casi nunca	8%	13%
0: Nunca	43%	33%

(Cuadro nº 10)



(Gráfico nº 10)

A modo de resumen, la frecuencia semanal de ejercicio suave fue casi nula, de 1º a 6º año, la mayoría en cada uno de los cursos, nunca realizó este tipo de práctica; más aún los hombres que las mujeres.

A manera de resumen sobre los tres tipos de ejercicios (extenuante, moderado y suave) podríamos decir que observando los gráficos correspondientes según cada año de nivel secundario (Gráficos nº 5, 7 y 9) la tendencia refiere a la poca realización de ejercicios suaves; a la realización relativa de ejercicios moderados y a la mayor cantidad de estímulos semanales de ejercicios

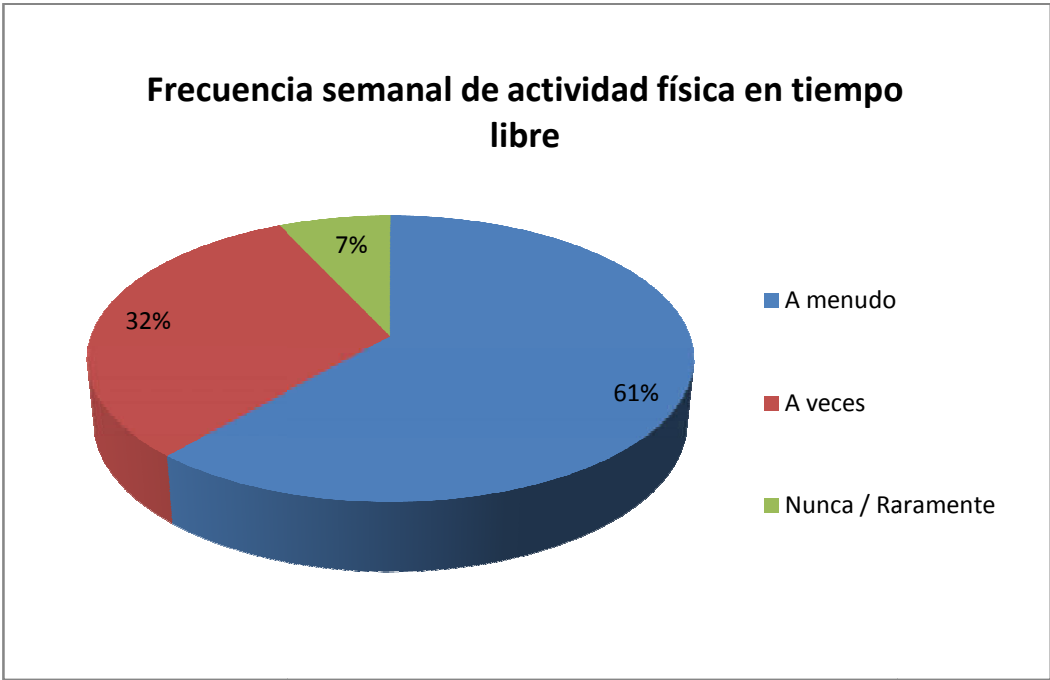
extenuantes. En referencia a los sexos, la tendencia de los hombres y las mujeres en la realización de los ejercicios es similar, se muestra en los gráficos n° 6, 8 y 10 que ambos sexos prefieren una mayor cantidad de estímulos de ejercicios extenuantes que ejercicios de tipo moderado y/o suaves.

3.1.3. Frecuencia semanal de realización de actividad física regular en la que se llegue a sudar en el tiempo libre

Abocándonos a la variable sobre la frecuencia semanal de realización de actividad física regular en la que se llegue a sudar en el tiempo libre se puede observar en el cuadro n° 11 que el 62% de la población realiza “a menudo” actividad física, el 32% “a veces” realiza actividad física y tan solo el 7% “nunca/raramente”.

Frecuencia semanal de actividad física en tiempo libre	
A menudo	62%
A veces	32%
Nunca/Raramente	7%

(Cuadro n° 11)



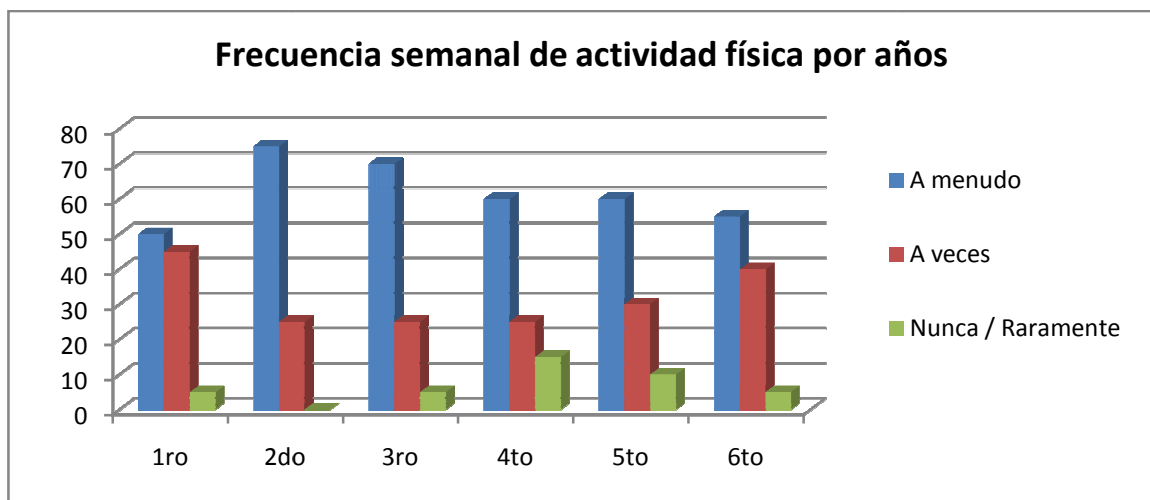
(Gráfico n°11)

Según el cuadro n° 12, en todos los años de cursada la frecuencia semanal de realización de actividad física es frecuente, arriba del 50% realiza "a menudo" actividad física en su tiempo libre (50%, 75%, 70%, 60%, 60% y 55%, de 1° a 6° respectivamente). Entre el 25% y 40% de la población realiza "a veces" algún tipo de actividad, y por debajo del 15% no lo realiza nunca o raramente".

En el gráfico n° 12 podemos observar como la frecuencia de realización de algún tipo de actividad física obtiene su pico en el 2° año, por el 75% de su alumnado y luego va bajando paulatinamente a medida que se llega a los cursos más grandes, el 55% en 6° año.

Frecuenciasemanal de actividadfísica por años						
	1ro	2do	3ro	4to	5to	6to
A menudo	50	75	70	60	60	55
A veces	45	25	25	25	30	40
Nunca/Raramente	5	0	5	15	10	5

(Cuadro n°12)



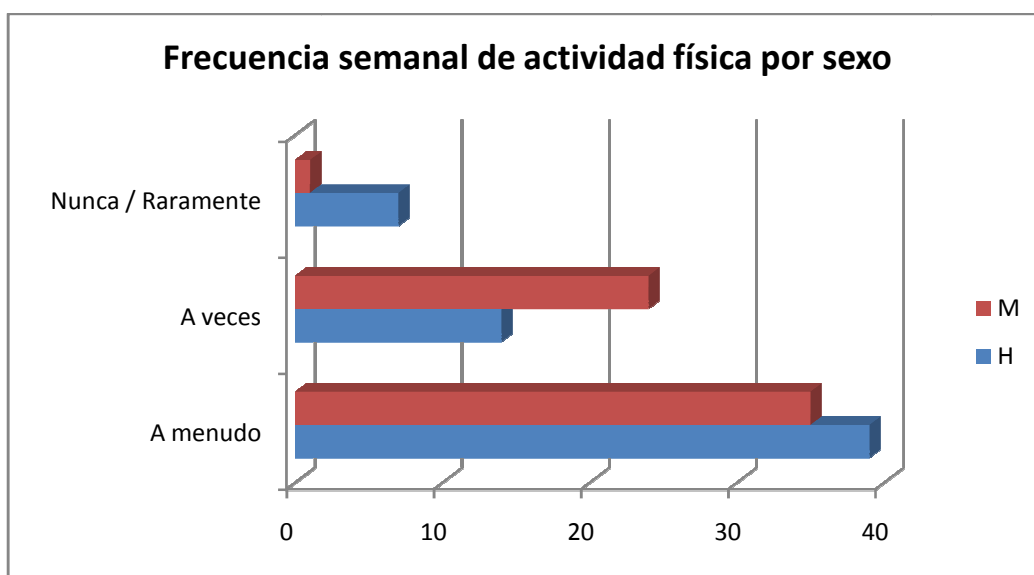
(Gráfico n° 12)

En relación a los valores entre los hombres y las mujeres, ambos sexos realizan con frecuencia algún tipo de actividad física semanalmente, el 39% de los hombres y el 35% de las mujeres, como puede demostrarse en el cuadro n° 13 cuyos valores son similares.

La mayor diferencia de valores entre los sexos, se pueden ver en el gráfico n° 13 en la categoría “a veces” donde hay unos 10 puntos de diferencia de las mujeres por sobre los hombres.

Frecuencia semanal de actividad física por sexo		
	Hombres	Mujeres
A menudo	39	35
A veces	14	24
Nunca/Raramente	7	1

(Cuadron° 13)



(Gráfico n° 13)

En relación a esta variable podemos decir que por encima del 50% los estudiantes de nivel secundario realizan algún tipo de actividad física en su tiempo libre, tanto en hombres como en mujeres. La mayor cantidad de alumnos que realizan estas prácticas se concentra en 2° año (75%), y luego va bajando la cantidad paulatinamente hacia 6° año (55%)

3.1.4. Nivel de orientación motivacional al Ego

A continuación identificaremos el nivel de orientación motivacional al ego por parte de los estudiantes. Recordemos que la orientación al ego implica la atribución del éxito a través de criterios comparativos con los demás, buscando la demostración de mayores capacidades y habilidades que los otros.

En esta investigación el nivel de orientación motivacional al ego de la población fue “medio” para el 37%, “alto” para el 31% y “bajo” para el 19% (Cuadro nº 14). Los niveles más extremos, “muy alto” y “nulo” quedaron en 4ta y 5ta instancia con el 12% y 1% respectivamente.

Orientación motivacional al Ego	
Muy Alto	12%
Alto	31%
Medio	38%
Bajo	19%
Nulo	1%

(Cuadro nº 14)

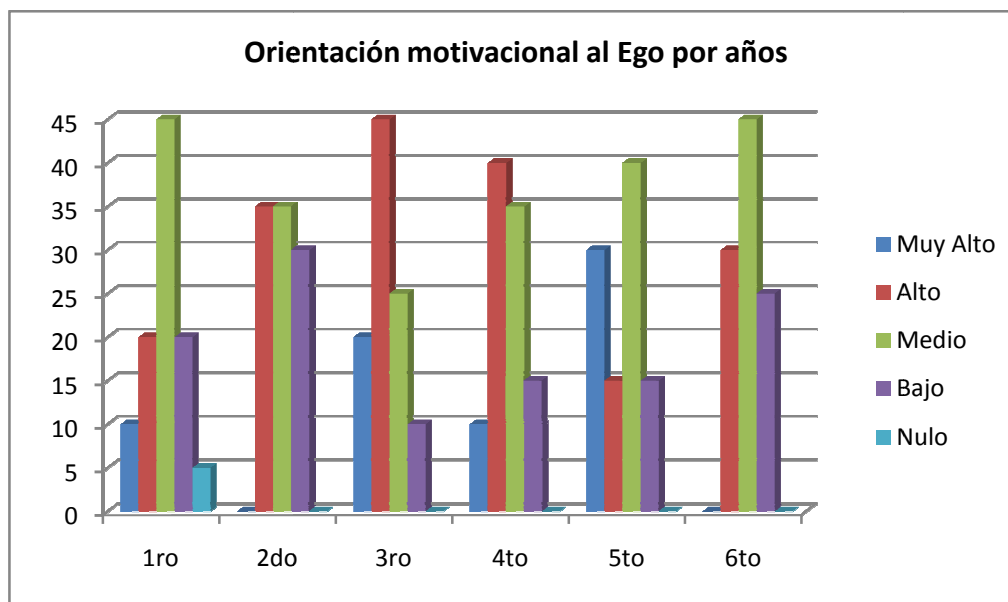


(Gráfico nº 14)

Observando el cuadro n° 15, en relación al nivel de orientación motivacional al ego según los años, 3° y 4° año presentaron un nivel “alto” al ego con el 45% y 40% respectivamente. 1°, 5° y 6° presentaron un nivel “medio” (45%, 40% y 45% respectivamente). El 2° año presentó la particularidad de que obtuvo con el mismo porcentaje, 35%, un nivel “medio” y un nivel “alto” de orientación motivacional al ego.

Orientación motivacional al Ego por años						
	1ro	2do	3ro	4to	5to	6to
Muy Alto	10	0	20	10	30	0
Alto	20	35	45	40	15	30
Medio	45	35	25	35	40	45
Bajo	20	30	10	15	15	25
Nulo	5	0	0	0	0	0

(Cuadro n° 15)



(Gráfico n° 15)

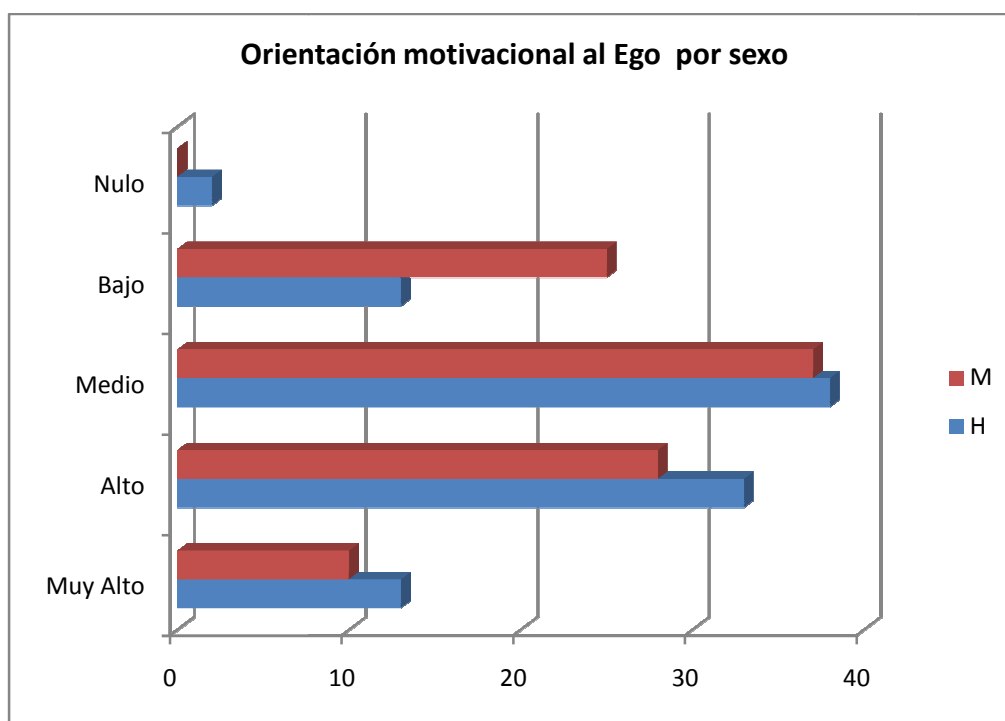
Teniendo en cuenta a los hombres y a las mujeres, como se puede observar en el gráfico n° 16, los valores obtenidos en ambos son similares. Tanto

para el 38% de los hombres como para el 37% de las mujeres el nivel de orientación al ego fue “medio”.

En segunda instancia, el nivel fue más “alto” para el 33% de los hombres y 28% de las mujeres y en tercera instancia fue más “bajo” para las mujeres (25%) que para los hombres (13%).

Orientación motivacional al Ego por sexo		
	Hombres	Mujeres
Muy Alto	13	10
Alto	33	28
Medio	38	37
Bajo	13	25
Nulo	2	0

(Cuadro n° 16)



(Gráfico n° 16)

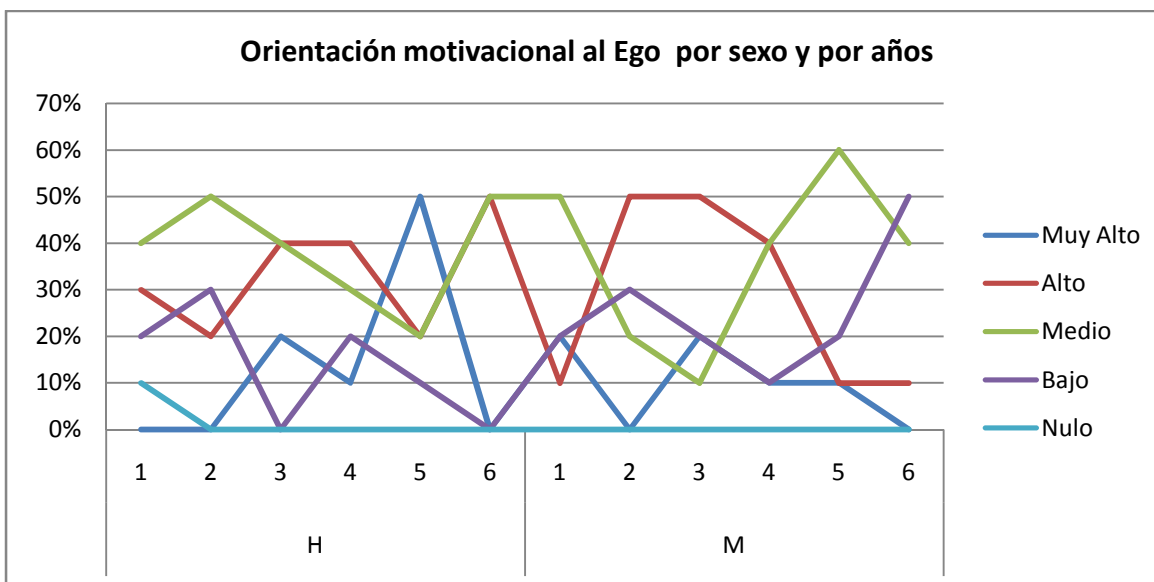
El cuadro n° 17 permite observar los niveles de orientación motivacional al ego en relación a cada año según el sexo. Es difícil determinar un patrón general, ya que los valores son muy variados entre sí.

Se puede determinar una semejanza en donde, hombres y mujeres coincidieron en 1º año, tuvieron un nivel “medio” de orientación al ego y en 4º año un nivel “alto”. El resto de los valores varía muchísimo.

Como se puede observar en el gráfico n° 17, los niveles de orientación al ego no se corresponden entre los sexos en cada año, el 2º año en los hombres el nivel fue “medio” y en mujeres “alto”, en 3º año en hombres “muy alto” y en mujeres “medio”, en 5º en hombres “muy alto” y en mujeres “medio” y en 6º año, los hombres tuvieron un nivel “alto/medio” y las mujeres “bajo”

EGO	Orientación motivacional al Ego por sexo y por años											
	Hombres						Mujeres					
	1ro	2do	3ro	4to	5to	6to	1ro	2do	3ro	4to	5to	6to
Muy Alto	0%	0%	20%	10%	50%	0%	20%	0%	20%	10%	10%	0%
Alto	30%	20%	40%	40%	20%	50%	10%	50%	50%	40%	10%	10%
Medio	40%	50%	40%	30%	20%	50%	50%	20%	10%	40%	60%	40%
Bajo	20%	30%	0%	20%	10%	0%	20%	30%	20%	10%	20%	50%
Nulo	10%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

(Cuadro n° 17)



(Gráfico n° 17)

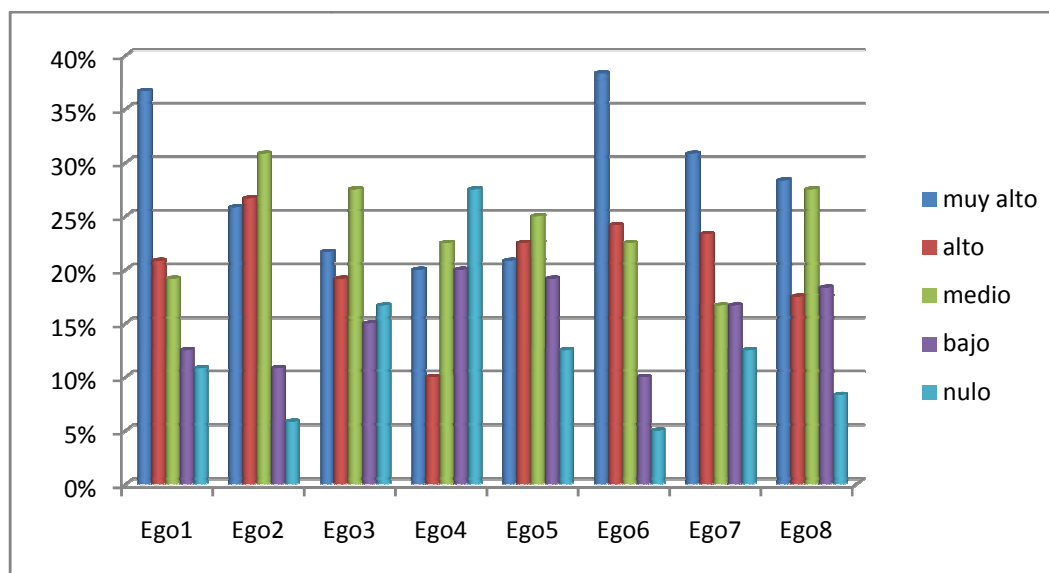
Por último, analizando cada una de las 8 dimensiones de la variable de orientación motivacional al ego podemos destacar, observando el cuadro n° 18, que las dimensiones que tuvieron un nivel “muy alto” fueron Ego6, Ego1, Ego7 y Ego8. Las dimensiones con mayor porcentaje fueron Ego1 con el 37% y Ego6 con el 38%. Ego1 refiere a: “ser el único en realiza el ejercicio” y la Ego6 a que: “el éxito se logra en tener la puntuación más alta”. Estas fueron las dimensiones que mayor porcentaje obtuvieron.

Las dimensiones Ego2, Ego3 y Ego 5 alcanzaron un nivel “medio” por el 31%, 28% y 25% respectivamente, mientras que la única dimensión, Ego4, alcanzo un nivel “nulo” por el 28%. Dicha dimensión implica que “el éxito se encuentra ligado al fracaso de los demás”

El cuadro n° 19 describe cuáles son cada una de las dimensiones mencionados en el cuadro n° 18.

	Ego1	Ego2	Ego3	Ego4	Ego5	Ego6	Ego7	Ego8
muy alto	37%	26%	22%	20%	21%	38%	31%	28%
alto	21%	27%	19%	10%	23%	24%	23%	18%
medio	19%	31%	28%	23%	25%	23%	17%	28%
bajo	13%	11%	15%	20%	19%	10%	17%	18%
nulo	11%	6%	17%	28%	13%	5%	13%	8%

(Cuadro n° 18)



(Gráfico n° 18)

Ego1	D1. Nivel de acuerdo cuando se es capaz de ser el único de realizar el ejercicio
Ego2	D2. Nivel de acuerdo en que el éxito radica en poder hacerlo mejor que los/las compañeros/as.
Ego3	D3. Nivel de acuerdo en que el éxito consiste en que los/las compañeros/as no alcancen el mismo nivel de habilidad
Ego4	D4. Nivel de acuerdo en que el éxito se encuentra ligado al fracaso de los demás
Ego5	D5. Nivel de acuerdo en que el éxito reside en ganarle a los demás
Ego6	D6. Nivel de acuerdo en que el éxito se logra en tener la puntuación más alta
Ego7	D7. Nivel de acuerdo en que el éxito es ser el mejor
Ego8	D8. Nivel de acuerdo en que el éxito se encuentra en comparación de la habilidad propia con la de los demás

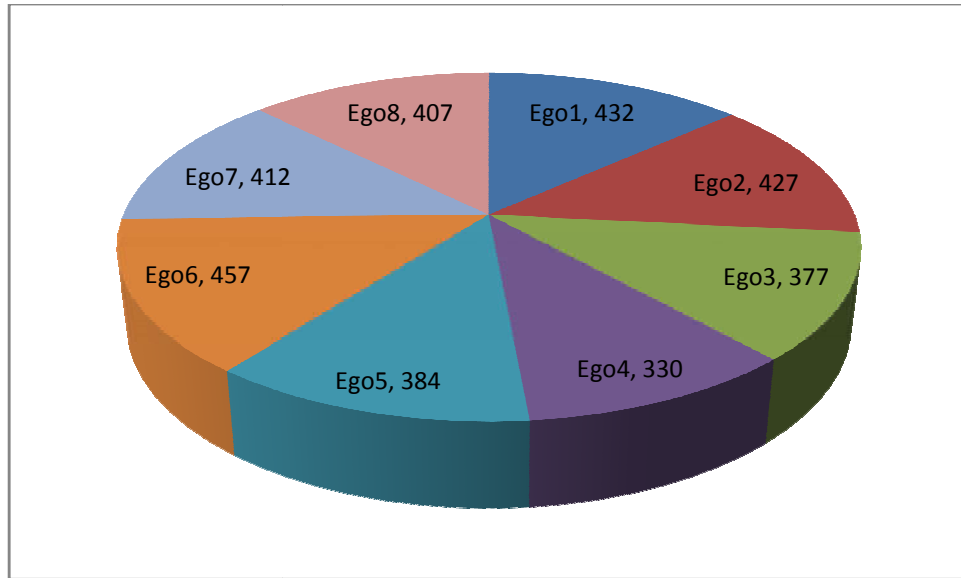
(Cuadro nº 19)

A modo de resumen, podemos decir que el nivel de orientación al ego alcanzó un nivel “medio” por parte del 38% de los estudiantes. En mujeres y en hombres el nivel fue alcanzado prácticamente por la misma cantidad de estudiantes en ambos sexos, el 38% de los hombres y el 37% de las mujeres.

Exceptuando los cursos del medio, 3º y 4º año que alcanzaron un nivel alto, el resto de los años de cursada (los más bajos 1º y 2º año y los más altos, 5º y 6º año) alcanzaron un nivel “medio” de orientación motivacional al ego.

En cuanto a las 8 dimensiones que componen dicha variable, dos adquirieron mayor relevancia en cuanto al porcentaje total en relación al resto.

Estas fueron Ego6 en primer lugar y Ego1 en segundo lugar (Ver gráfico nº19).



(Gráfico nº 19)

3.1.5. Nivel de orientación motivacional a la tarea

Nos referimos a la variable de orientación motivacional a la tarea cuando el éxito es experimentado a través de la valoración subjetiva del esfuerzo y cuando se juzga el nivel de habilidad en base al dominio que tiene sobre la tarea.

A la hora de evaluar en esta investigación el nivel de orientación motivacional a la tarea, los valores en el cuadro nº 20 indican que el nivel alcanzado fue “alto” para el 64%, destacándose con una gran diferencia por el resto de las categorías. Para el 19% el nivel conseguido fue “muy alto”, para el 15% fue “medio” y para tan sólo el 2% fue “bajo”

Nivel de orientación motivacional a la tarea	
Muy Alto	19
Alto	64
Medio	15
Bajo	2
Nulo	0

(Cuadro nº 20)



(Gráfico n° 20)

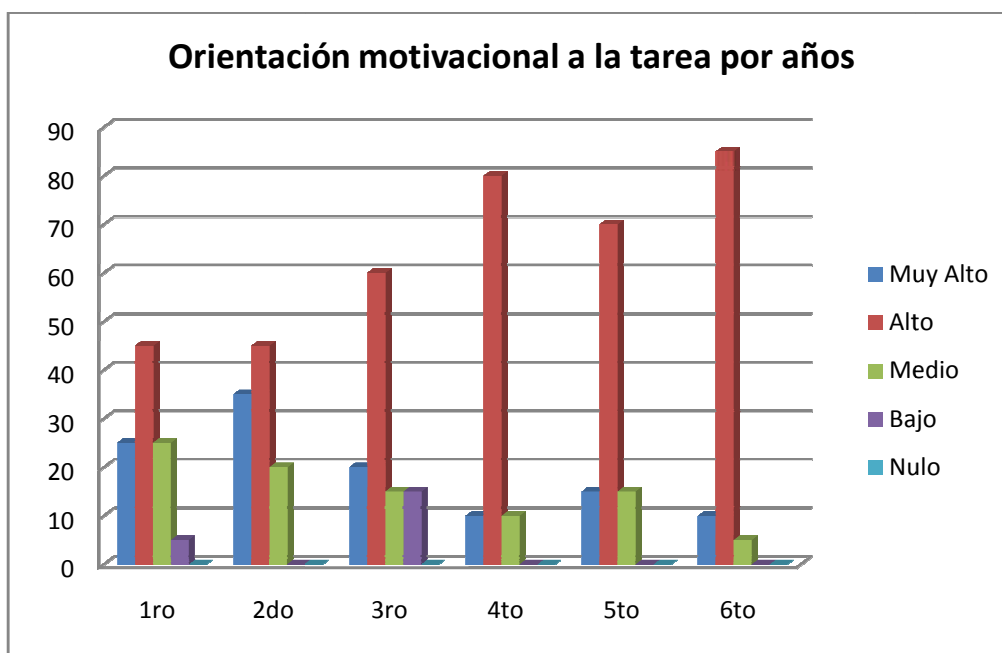
El cuadro n° 21 indica que absolutamente en todos a los años, es decir de 1° a 6° con valores entre el 45% y 85%, el nivel de orientación a la tarea fue “alto”; para el 45% de 1° y 2° año, para el 60% de 3° año, para el 80% de 4° año, para el 70% en 5° año y para el 85%, siendo el valor más alto de todos, en 6° año.

El gráfico n° 21 muestra como en cada año respectivamente la supremacía fue de un nivel de orientación a la tarea “alto”, yendo de menor a mayor en los años de cursada.

En 2da instancia el nivel orientado a la tarea logrado fue diferente según el año. En 2°, 3° y 6° año fue “Muy alto”, mientras que en 1°, 4° y 5° año los porcentajes fueron iguales en relación a los niveles “muy alto” y “medio”.

Orientación motivacional a la tarea por años						
	1ro	2do	3ro	4to	5to	6to
Muy Alto	25	35	20	10	15	10
Alto	45	45	60	80	70	85
Medio	25	20	15	10	15	5
Bajo	5	0	15	0	0	0
Nulo	0	0	0	0	0	0

(Cuadro n° 21)



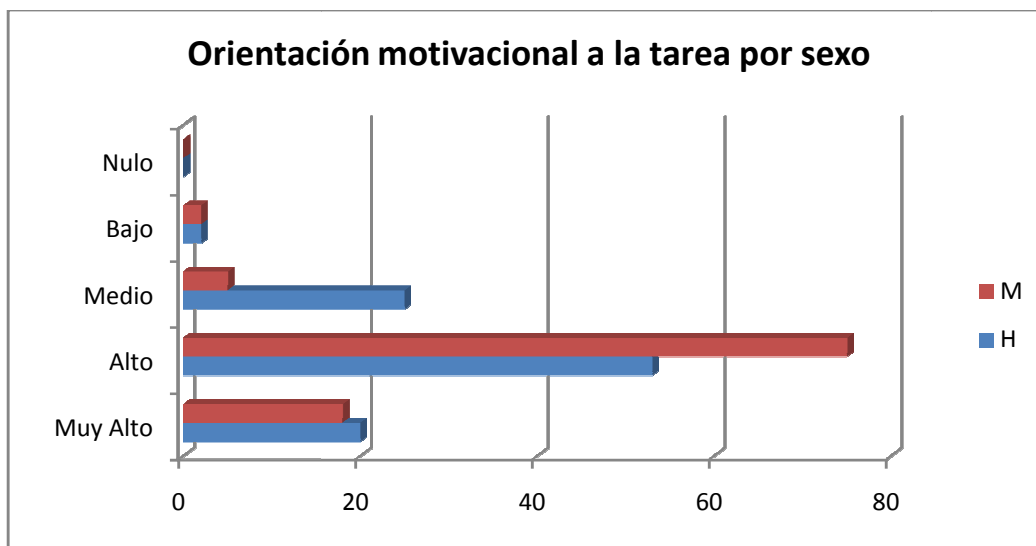
(Gráfico n° 21)

En relación a los sexos, el nivel alcanzado de orientación a la tarea fue el mismo, fue “alto” pero con valores muy diversos. Como indica el cuadro n° 22 fue logrado para el 53% de los hombres y para el 75% de las mujeres. El gráfico n° 22 muestra una gran diferencia en el porcentaje entre los mismos, siendo de 22 puntos.

En segundo lugar, el nivel de orientación a la tarea alcanzado sufrió modificaciones según el sexo, para las mujeres el nivel fue “muy alto” (18%) y para los hombres fue “medio” (25%).

Orientación motivacional a la tarea por sexo		
	Hombres	Mujeres
Muy Alto	20	18
Alto	53	75
Medio	25	5
Bajo	2	2
Nulo	0	0

(Cuadro n° 22)



(Gráfico n° 22)

El gráfico n° 23 muestra claramente como en ambos sexos en cada uno de los cursos el nivel de orientación a la tarea obtenido fue “alto”. En el caso de las mujeres el porcentaje fue mayor que en los hombres en cada año. El cuadro n° 23 muestra que en 1° y 2° año fue alcanzado por el 50% de las mujeres y el 40% de los hombres, en 3° año por el 70%/50%, en 4° año por el 100%/60%, en 5° año por el 80%/60% y por último en 6° año por el 100%/70%.

En la variable de orientación motivacional orientada a la tarea se da por única vez que en todos los cursos en ambos sexos tuvieron el mismo nivel de orientación, “alto”.

TAREA	Orientación motivacional a la tarea por sexo y por año											
	Hombres						Mujeres					
	1ro	2do	3ro	4to	5to	6to	1ro	2do	3ro	4to	5to	6to
Muy Alto	30%	20%	20%	20%	10%	20%	20%	50%	20%	0%	20%	0%
Alto	40%	40%	50%	60%	60%	70%	50%	50%	70%	100%	80%	100%
Medio	20%	40%	30%	20%	30%	10%	30%	0%	0%	0%	0%	0%
Bajo	10%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	10%	0%	0%	0%
Nulo	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

(Cuadro n° 23)



(Gráfico n° 23)

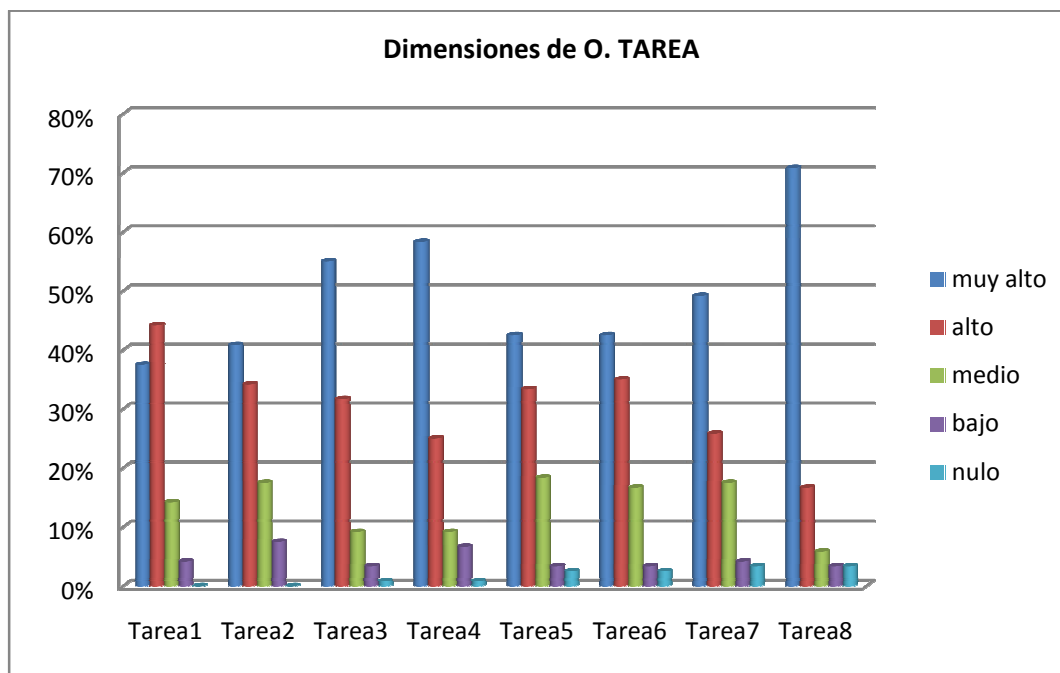
Considerando las 8 dimensiones que componen la variable de orientación motivacional a la tarea, observando el cuadro n° 24, podemos decir que todas las dimensiones excepto Tarea1, alcanzaron un nivel “muy alto” con un porcentaje de alumnos/as que oscilo entre el 41% y 71%. La dimensión Tarea1 que refiere a que “se es capaz de esforzarse ante la práctica de una actividad” alcanzo con el 44% un nivel “alto”.

Las dimensiones Tarea8, Tarea4 y Tarea3 fueron las que alcanzaron los valores más elevados, destacándose la dimensión Tarea8, que refiere a “encontrar el éxito al desarrollar el máximo potencial”, y alcanzó un nivel muy alto con el 71%. En segundo lugar, Tarea4 lo alcanzó con el 58% y remite a “que el éxito se encuentra ligado en aprender una habilidad gracias al esfuerzo propio”; y en tercer lugar, Tarea3 con el 55%, sostiene que “el éxito consiste en lograr adquirir nuevas habilidades”

El cuadro n° 25 describe el resto de las dimensiones de la variable.

	Tarea1	Tarea2	Tarea3	Tarea4	Tarea5	Tarea6	Tarea7	Tarea8
Muy alto	38%	41%	55%	58%	43%	43%	49%	71%
Alto	44%	34%	32%	25%	33%	35%	26%	17%
Medio	14%	18%	9%	9%	18%	17%	18%	6%
Bajo	4%	8%	3%	7%	3%	3%	4%	3%
Nulo	0%	0%	1%	1%	3%	3%	3%	3%

(Cuadro n° 24)



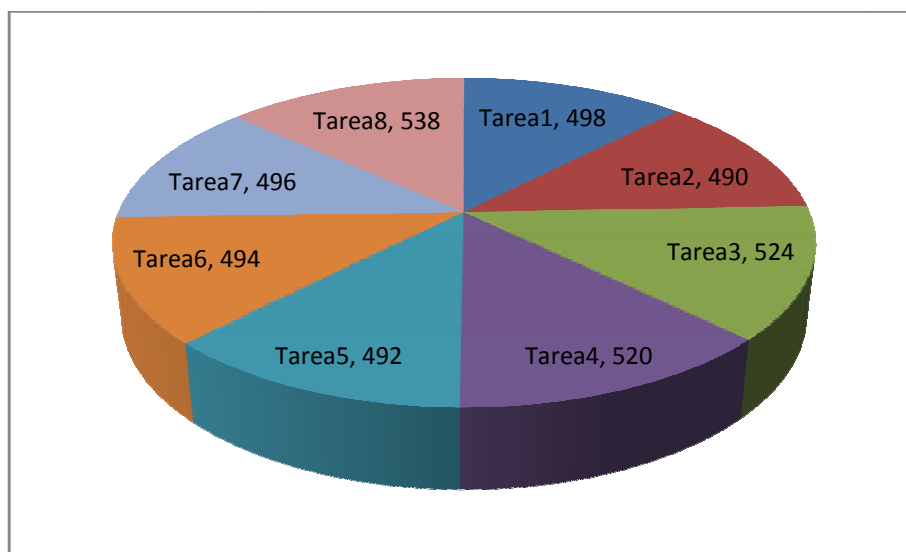
(Grafico n° 24)

Tarea1	D1. Nivel de acuerdo cuando se es capaz de esforzarse ante la práctica de una actividad
Tarea2	D2. Nivel de acuerdo en que el éxito radica en aprender una nueva actividad
Tarea3	D3. Nivel de acuerdo en que el éxito consiste en lograr adquirir nuevas habilidades
Tarea4	D4. Nivel de acuerdo en que el éxito se encuentra ligado en aprender una habilidad gracias al esfuerzo propio
Tarea5	D5. Nivel de acuerdo en que el éxito radica en trabajar mucho
Tarea6	D6. Nivel de acuerdo en que el éxito se logre al querer practicar más
Tarea7	D7. Nivel de acuerdo en que sentir el éxito se logra al aprender una nueva habilidad
Tarea8	D8. Nivel de acuerdo en encontrar el éxito al desarrollar el máximo potencial

(Cuadro n° 25)

Resumiendo, el nivel de orientación a la tarea adquirido por los estudiantes alcanzó un nivel “alto” por parte del 64% de los estudiantes, de 1° a 6° año, siendo 6° el año de cursada que logro el mayor porcentaje 85%. En relación a los sexos, si bien el nivel alcanzado fue “alto” hubo una gran diferencia entre ambos, este nivel fue alcanzado por mayor porcentaje en las mujeres con el 75% que en los hombres con el 53%.

Considerando, las 8 dimensiones de la variable, se destaca la dimensión Tarea8, la cual el 71% sostuvo que estuvo muy de acuerdo en que el éxito se encuentra al desarrollar el máximo potencial.



(Gráfico n° 25)

3.1.6. Nivel de experimentación del flow

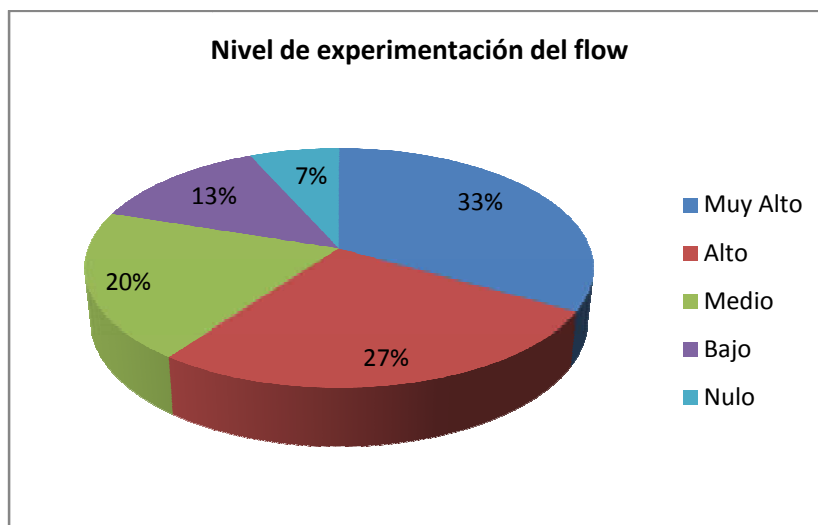
Cuando hablamos de la experimentación del flow, como hemos mencionado en el marco teórico, nos referimos a que se entra en ese estado de flujo cuando el individuo posee las herramientas para enfrentar un desafío o reto y que a su vez este no pueda ser ni muy superior, ni muy inferior a las capacidades del mismo.

El nivel de experimentación de flow que tuvieron los alumnos/as de esta investigación, como lo indica el cuadro n° 26 fue “alto” para el 55% de la

población, y en segunda instancia alcanzó un nivel “medio” para el 42,5%. Las categorías ubicadas en los extremos, es decir, los valores que correspondieron a los niveles de experimentación de flow “muy altos” y “nulo” fueron del 0%, y tan solo el 2,5% alcanzó un nivel “bajo” de experimentación del flow.

Nivel de experimentación del flow	
Muy Alto	0
Alto	55
Medio	42,5
Bajo	2,5
Nulo	0

(Cuadro nº 26)



(Gráfico nº 26)

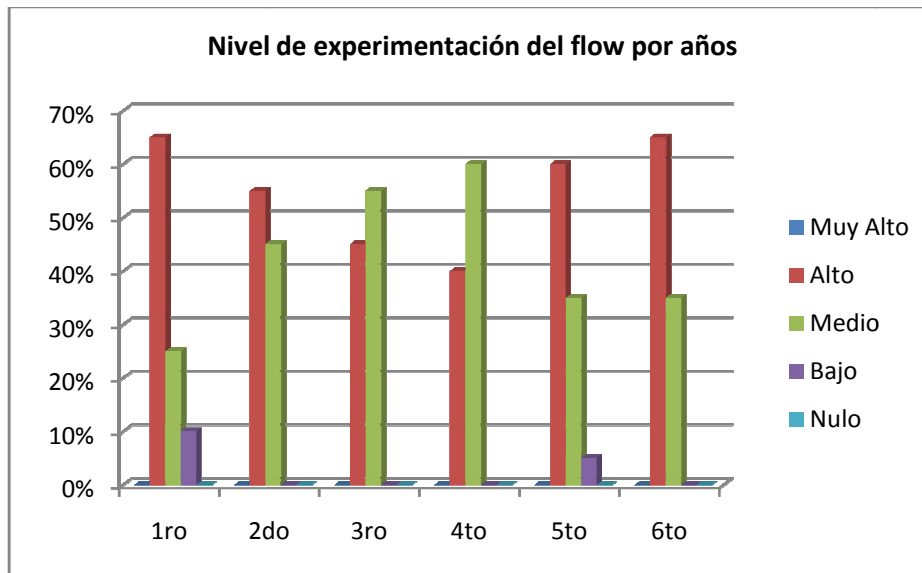
El cuadro nº 27 da cuenta en nivel de experimentación logrado en cada año. Exceptuando 3º y 4º año cuyo nivel alcanzado fue “medio” (55% y 60%, respectivamente) en el resto de los cursos el nivel fue “alto” (para el 55% de 2º año, el 60% de 5º año y el 65% de 1º y 6º año).

El gráfico nº 27 nos permite observar cómo fueron alcanzados los diferentes niveles de experimentación del flow. El nivel “medio” describe una parábola ascendente y luego descendente de 1º a 6º año, mientras que el nivel “alto” de experimentación de flow describe una parábola inversa, primero descendente y

luego ascendente. Estos niveles fueron alcanzados entre el 55% y 65% de los estudiantes, donde en los cursos más bajos y en los cursos más altos los niveles alcanzados para el estado de flujo fueron “altos”, mientras que en los cursos del centro (3° y 4° año) el nivel obtenido fue “medio”

Nivel de experimentación del flow por años						
	1ro	2do	3ro	4to	5to	6to
Muy Alto	0	0	0	0	0	0
Alto	65	55	45	40	60	65
Medio	25	45	55	60	35	35
Bajo	10	0	0	0	5	0
Nulo	0	0	0	0	0	0

(Cuadro nº 27)



(Grafico nº 27)

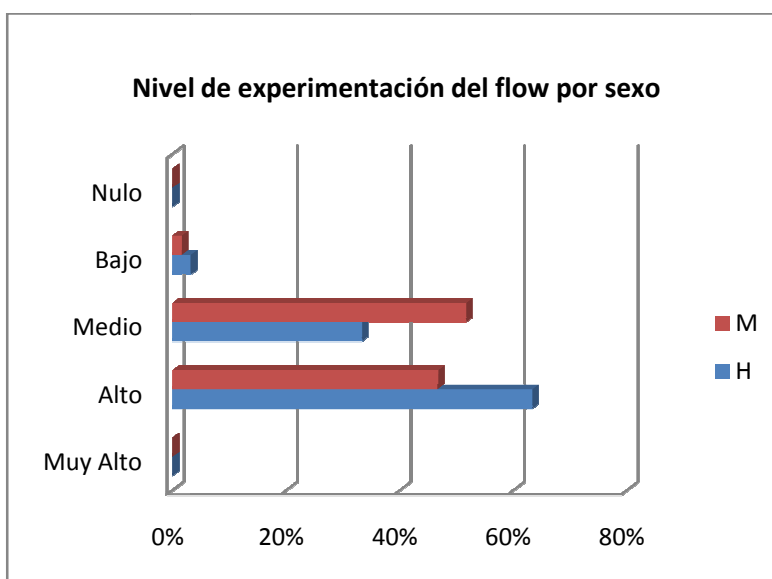
En lo que concierne al nivel de experimentación de flow según el sexo, los niveles fueron diferentes según cada uno. Según el cuadro nº 28, los valores se invirtieron entre los sexos y los niveles alcanzados, es decir, en los hombres en primera instancia el nivel fue logrado fue “alto” (63%) y en segunda instancia fue “medio” (33%), mientras que en las mujeres fue al revés, el nivel alcanzado fue en primer lugar el “medio” (33%) y en segundo lugar el “alto” (47%).

El gráfico nº 28 permite demostrar una gran diferencia en las tendencias más fuertes, hubo una variación de aproximadamente 20 puntos entre ambos

sexos. El nivel “muy alto” de flow en los hombres fue de obtenido por el 63% y en las mujeres por el 47%; mientras que el nivel “medio” fue alcanzado por el 33% de los hombres y el 53% de las mujeres. A su vez, en los hombres la diferencia entre los dos niveles de mayor adhesión fue mucho mayor en relación a la diferencia que se dio entre las mujeres, la mismas en hombres fue de 30 puntos y en las mujeres tan solo de 5 puntos como puede observarse en el cuadro n° 28.

Nivel de experimentación del flow por sexo		
	Hombres	Mujeres
Muy Alto	0	0
Alto	63	47
Medio	33	52
Bajo	3	2
Nulo	0	0

(Cuadro n° 28)



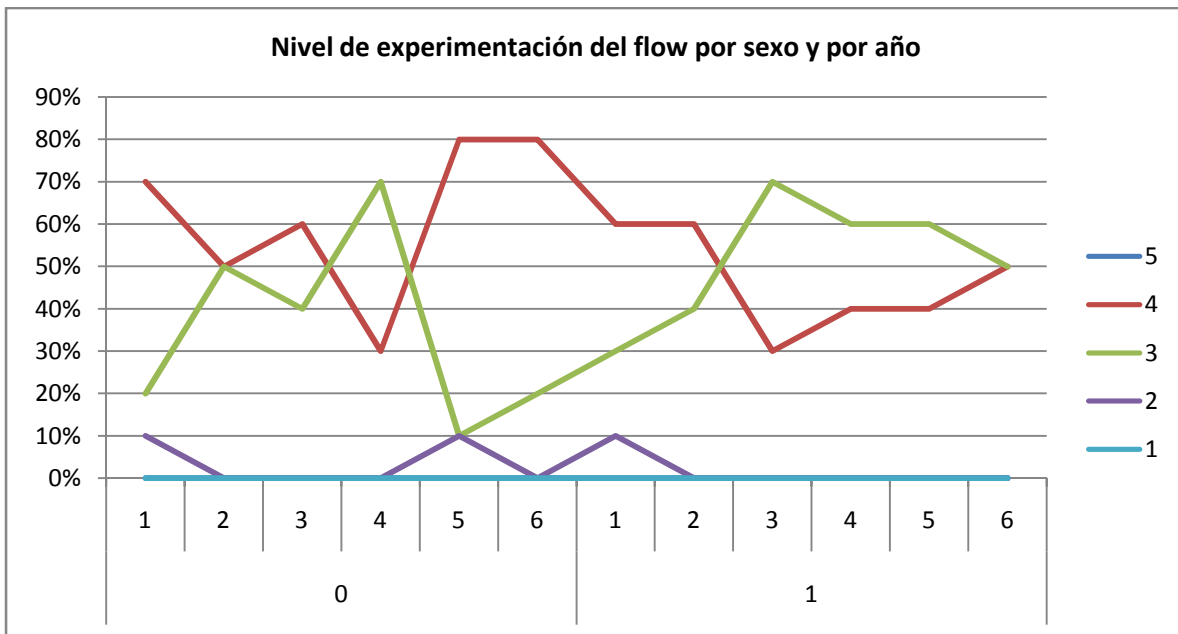
(Gráfico n° 28)

En el gráfico n° 29 se puede observar que en los hombres en todos los años de cursada, el nivel de experimentación del flow fue “alto”, excepto en 4° año que fue “medio”. En el caso de las mujeres el nivel alcanzado fue más variado, en 1° y 2° año el nivel fue alto (60% y 60%), en 3°, 4° y 5° fue “medio” (70%, 60%, 60%) y en 6° año repartido entre ambos, “alto” y “medio” (50% cada uno).

En 3° y 5° año tanto en mujeres como en varones el nivel de experimentación del flow alcanzado varía, en los hombres fue “alto” y en las mujeres “medio”. En cambio en los cursos restantes los niveles obtenidos en cada año se corresponden en ambos sexos.

Nivel de experimentación del flow por sexo y por año												
FLOW	Hombres						Mujeres					
	1ro	2do	3ro	4to	5to	6to	1ro	2do	3ro	4to	5to	6to
Muy Alto	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Alto	70%	50%	60%	30%	80%	80%	60%	60%	30%	40%	40%	50%
Medio	20%	50%	40%	70%	10%	20%	30%	40%	70%	60%	60%	50%
Bajo	10%	0%	0%	0%	10%	0%	10%	0%	0%	0%	0%	0%
Nulo	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

(Cuadro nº 29)



(Gráfico nº 29)

Analizando cada una de las 9 dimensiones de flow: 1ra) Equilibrio entre habilidad y reto, 2da) Combinación/unión de la acción y el pensamiento, 3ra) Claridad de objetivos, 4ta) Feedback claro y sin ambigüedades, 5ta) Concentración sobre la tarea que se está realizando, 6ta) Sentimiento de control, 7ma) Pérdida de cohibición o de autoconciencia, 8va) Transformación en la

percepción del tiempo y 9na) Experiencia autotética podemos decir que en líneas generales, observando el cuadro nº 30, 5 de las 9 dimensiones (Equilibrio, combinación de acción y pensamiento, concentración sobre la tarea, pérdida de cohibición y pérdida de percepción del tiempo) alcanzaron un nivel “medio” por arriba del 36% de los estudiantes, mientras que las 4 restantes (Claridad de objetivos, Feedback, sentimiento de control y experiencia autotética) alcanzaron un nivel “alto” por encima del 42%.

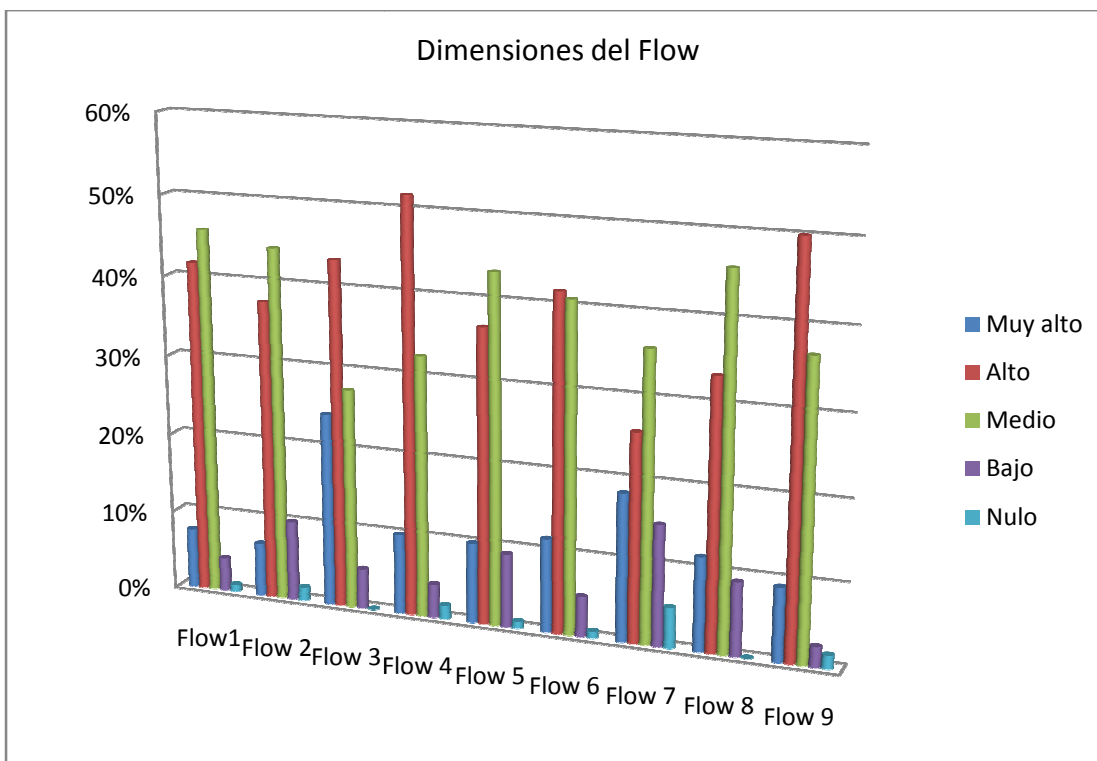
Los niveles alcanzados por el mayor porcentaje de la población fueron los niveles “medios” y “altos”, y sobre cada una de las dimensiones la diferencia entre ambos promedio fue de 10 puntos.

Se puede destacar que en la dimensión Flow4 que refiere al “Feedback”, la diferencia entre ambos niveles fue de 19 puntos (el nivel alto sobre nivel medio) y en la dimensión Flow6, “sentimiento de control”, fue tan solo de 1 (el nivel alto por sobre nivel medio) (Ver cuadro nº 30).

A través del gráfico nº 30 se puede observar como las dimensiones Flow4 (Feedback claro) y Flow9 (Experiencia autotética) tuvieron los valores más elevados en relación al resto de las dimensiones, alcanzando un nivel “alto” por el 52% en Flow4 y por el 50% en Flow9.

Dimensiones del flow									
	Flow1	Flow 2	Flow 3	Flow 4	Flow 5	Flow 6	Flow 7	Flow 8	Flow 9
Muy alto	8%	7%	24%	10%	10%	12%	18%	12%	9%
Alto	42%	38%	43%	52%	37%	42%	26%	33%	50%
Medio	46%	44%	28%	33%	43%	41%	36%	46%	37%
Bajo	4%	10%	5%	4%	9%	5%	15%	9%	3%
Nulo	1%	2%	0%	2%	1%	1%	5%	0%	2%

(Cuadro nº 30)



(Grafico nº 30)

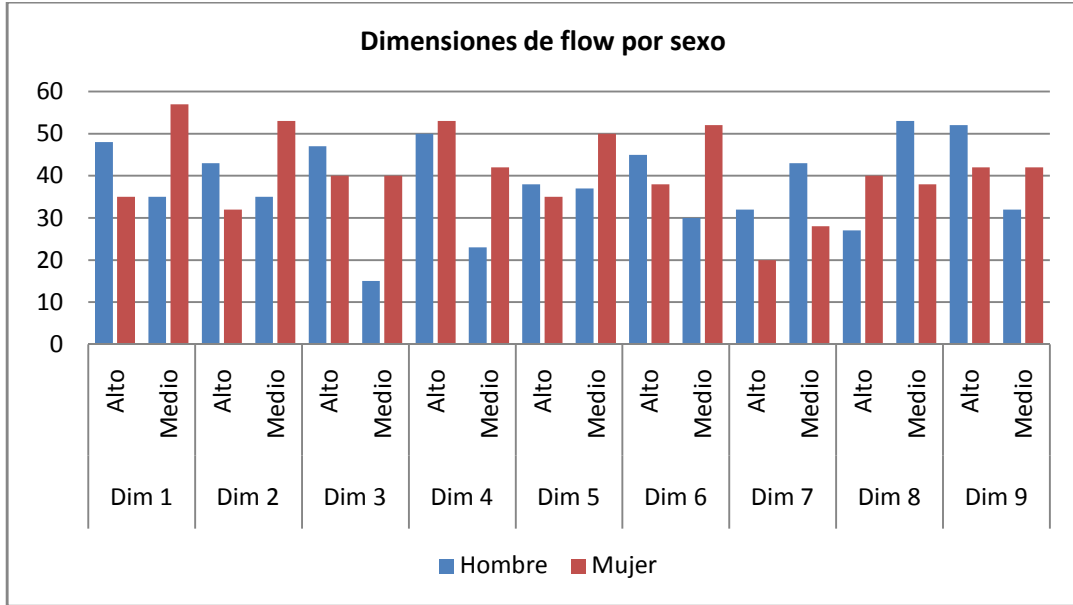
Realizándose un análisis en relación al cada uno de los sexos se puede destacar que en los hombres la mayoría de las dimensiones obtuvo un nivel “alto”, entre el 38% y el 52%, excepto la dimensiones Flow7 y Flow8 (pérdida de cohibición y transformación de la percepción del tiempo, respetivamente) que obtuvieron un nivel “medio” (Ver cuadro nº 31).

En cambio en las mujeres los niveles alcanzados fueron más variados. En las dimensiones Flow3 y Flow9 (claridad de objetivos y experiencia autotélica) los niveles “medio” y “alto” fueron alcanzados por el mismo porcentaje de estudiantes (40% y 42% respectivamente), las dimensiones Flow4 y Flow8 (Feedback y transformación de la percepción del tiempo) lograron un nivel “alto” y el resto un nivel “medio” con valores entre el 40% y 57% (Ver cuadro nº 31).

Se puede destacar que la dimensión Flow7, pérdida de cohibición, las mujeres presentaron valores muy bajos. El nivel “alto” fue alcanzado por el 20% de las mujeres y el nivel “medio” por el 28%.

Dimensiones de flow por sexo																		
	Flow 1		Flow 2		Flow 3		Flow 4		Flow 5		Flow 6		Flow 7		Flow 8		Flow 9	
	Alto	1/2	Alto	1/2	Alto	1/2	Alto	1/2	Alto	1/2	Alto	1/2	Alto	1/2	Alto	1/2	Alto	1/2
H	48	35	43	35	47	15	50	23	38	37	45	30	32	43	27	53	52	32
M	35	57	32	53	40	40	53	42	35	50	38	52	20	28	40	38	42	42

(Cuadro nº 31)



(Grafico nº 31)

El cuadro número 32 muestra cada una de las 9 dimensiones de flow en cada uno de los 6 años de nivel secundario. Dependiendo de cada año según cada dimensión de flow se pueden observar que las tendencias oscilaron entre los niveles medios y altos de flow por el 35% - 65% de los alumnos.

Dimensiones de flow por año																		
	Flow1		Flow 2		Flow 3		Flow 4		Flow 5		Flow 6		Flow 7		Flow 8		Flow 9	
	Alto	Medio	Alto	Medio	Alto	Medio	Alto	Medio	Alto	Medio	Alto	Medio	Alto	Medio	Alto	Medio	Alto	Medio
1º	35	35	25	45	45	30	45	30	45	25	45	20	25	35	30	40	35	40
2º	30	60	45	35	55	15	65	15	40	45	25	50	15	40	20	65	45	40
3º	45	55	45	50	50	25	50	45	35	60	50	50	25	35	45	45	55	45
4º	65	35	25	55	35	20	50	40	15	60	40	55	35	30	50	40	25	60
5º	30	45	35	35	35	40	45	35	55	35	50	35	35	50	30	35	65	20
6º	45	45	50	45	40	35	55	30	30	35	40	35	20	25	25	50	75	15

(Cuadro nº 32)

En relación al nivel alcanzado de experimentación del flow, a modo de cierre podemos decir, que fue “alto” para el 55% del alumnado y “medio” para el 42%. La población estuvo bastante repartida en relación a estos dos niveles, de hecho en los sexos la tendencia fue cruzada. Para las mujeres el nivel de experimentación del flow alcanzado fue “medio” en primer lugar, mientras que para los hombres fue “alto”. En segunda instancia los niveles logrados se invirtieron, siendo “alto” para las mujeres” y “medio” para los hombres. Por último, teniendo en cuenta los cursos, los años de cursada 1º, 2º, 5º y 6º año alcanzaron un nivel alto de experimentación del flow, mientras que para 3º y 4º fue medio.

Refiriéndonos a las dimensiones del estado de flow, las que se pueden destacar son Flow4 y Flow9, Feedback y experiencia autotélica respectivamente, quienes alcanzaron un nivel “alto” por encima del 50%.

3.1.7. Nivel de motivación intrínseca

A continuación identificaremos el nivel de motivación intrínseca de los estudiantes de nivel secundario. El concepto de motivación intrínseca implica llevar a cabo una actividad por el propio placer e interés que se experimenta al realizarla y no por los resultados obtenidos.

El cuadro nº 33 muestra que el nivel de motivación intrínseca alcanzado fue “alto” para el 39% de la población, y en un segundo lugar, el nivel fue “medio” para

el 33%. Como se puede observar en el gráfico n° 33, la diferencia entre ambos niveles es mínima, tan sólo de 6 puntos.

Motivación intrínseca	
Muy Alto	14
Alto	39
Medio	33
Bajo	11
Nulo	3

(Cuadro n° 33)



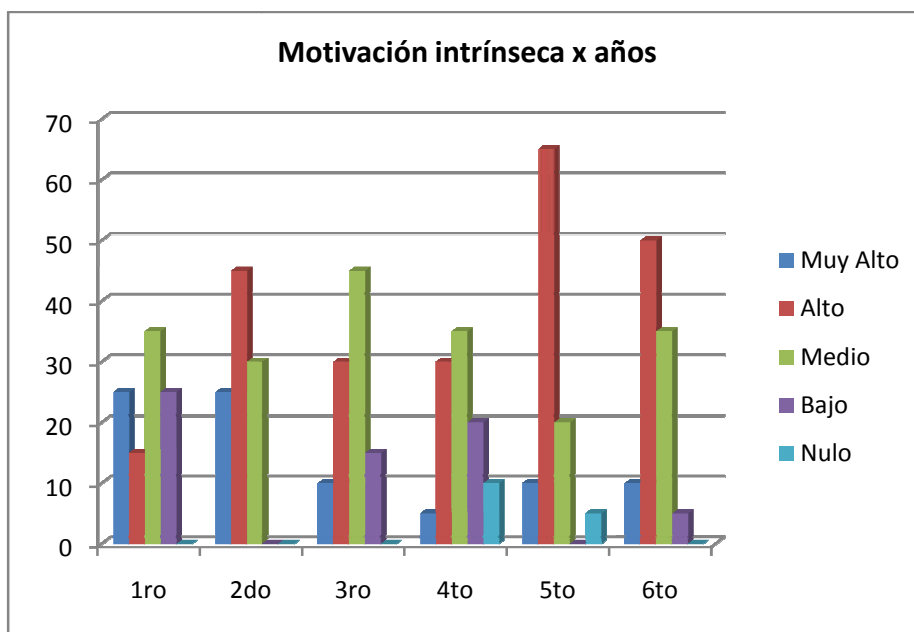
(Gráfico n° 32)

Observando los valores en relación a los años de cursada, los niveles de motivación intrínseca alcanzados según los años de cursada oscilan, como se observa en el gráfico n° 32 y como se dijo anteriormente, entre el nivel “medio” y el nivel “alto”.

El cuadro n° 34 indica que en 2º, 5º y 6º año lograron un nivel “alto” para el 35%, 65% y 50% respectivamente; mientras que en 1º, 3º y 4º año tuvieron un nivel “medio” de motivación intrínseca para el 35%, 45% y 35%. Se puede destacar, a través del gráfico n° 33, que en 5to y 6to año la mitad y más de la mitad de su población obtuvo un nivel “alto” de motivación intrínseca.

Motivación intrínseca según los años						
	1ro	2do	3ro	4to	5to	6to
Muy Alto	25	25	10	5	10	10
Alto	15	45	30	30	65	50
Medio	35	30	45	35	20	35
Bajo	25	0	15	20	0	5
Nulo	0	0	0	10	5	0

(Cuadro n° 34)

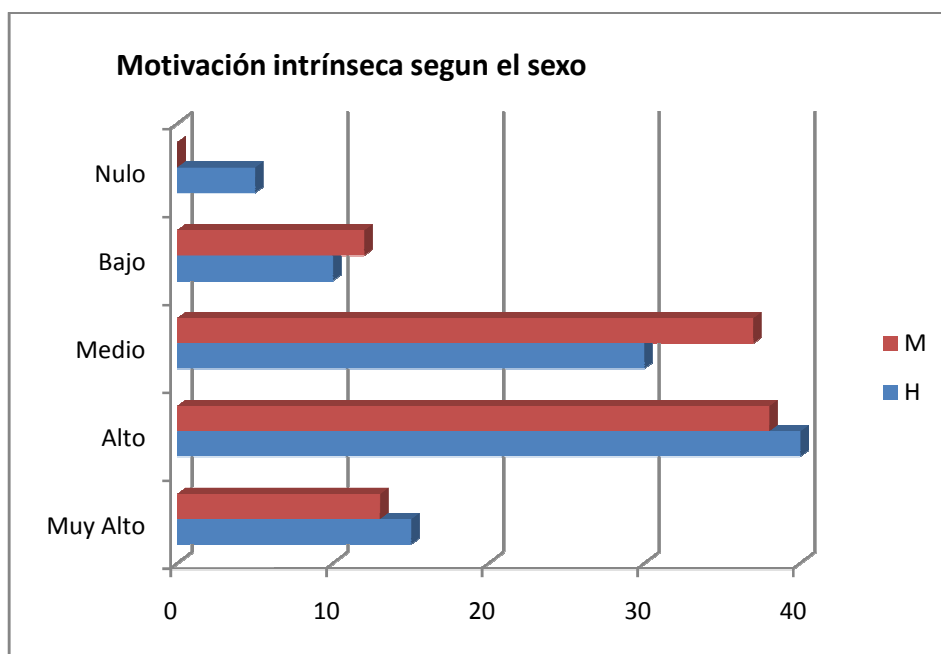


(Gráfico n° 33)

El gráfico n° 34 referido al nivel de motivación según el sexo, se puede observar que las diferencias entre los valores de ambos sexos son mínimas, la tendencia es la misma. Tanto el 38% de las mujeres como el 40% de los hombres en primera instancia alcanzaron un nivel “alto” de motivación intrínseca; y en segunda instancia un nivel “medio”, por el 30% de los hombres y el 37% de las mujeres (Ver cuadro n° 35).

Motivación intrínseca según el sexo		
	Hombres	Mujeres
Muy Alto	15	13
Alto	40	38
Medio	30	37
Bajo	10	12
Nulo	5	0

(Cuadro nº 35)



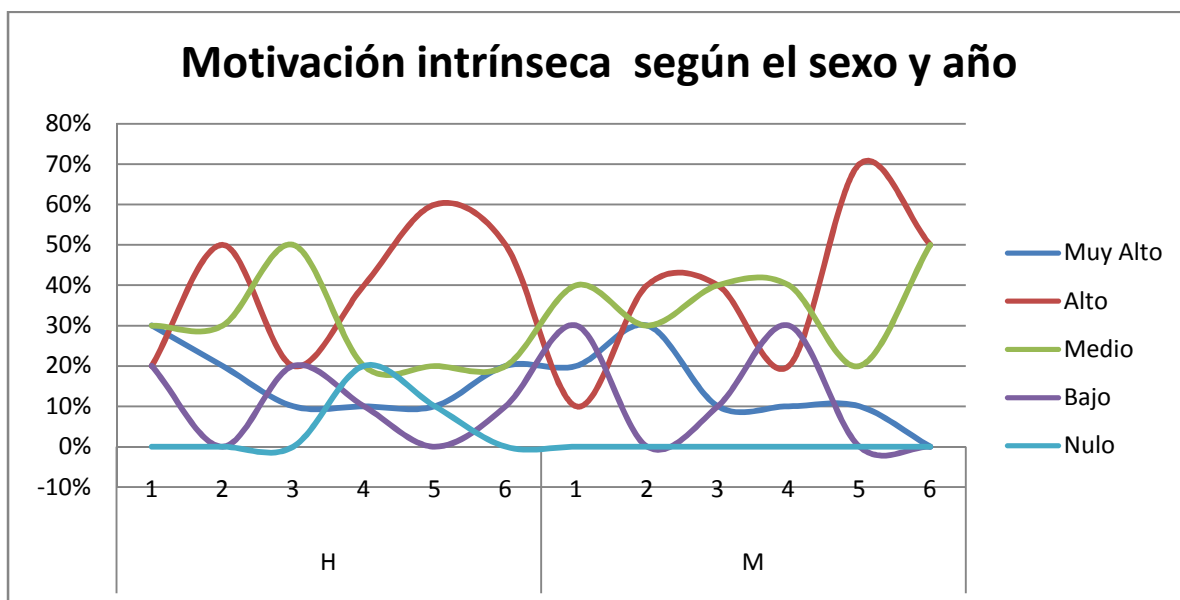
(Gráfico nº 34)

El gráfico nº 35 permite demostrar que tanto los hombres como las mujeres de 2º, 5º y 6º año lograron un nivel de motivación intrínseca “alto”. Destacándose que en 5º año, ambos sexos, presentaron los valores más altos, el 60% de los hombres y el 70% de las mujeres logro dicho nivel.

En el resto de los cursos, es decir en 1º, 3º y 4º año, como puede observarse en el cuadro nº 35, los niveles de motivación intrínseca alcanzados fueron “medios” y “altos” con una tendencia similar en ambos sexos.

Motivación intrínseca según el sexo y año												
	Hombres						Mujeres					
MI	1ro	2do	3ro	4to	5to	6to	1ro	2do	3ro	4to	5to	6to
Muy Alto	30%	20%	10%	10%	10%	20%	20%	30%	10%	10%	10%	0%
Alto	20%	50%	20%	40%	60%	50%	10%	40%	40%	20%	70%	50%
Medio	30%	30%	50%	20%	20%	20%	40%	30%	40%	40%	20%	50%
Bajo	20%	0%	20%	10%	0%	10%	30%	0%	10%	30%	0%	0%
Nulo	0%	0%	0%	20%	10%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

(Cuadro n°36)



(Gráfico n° 35)

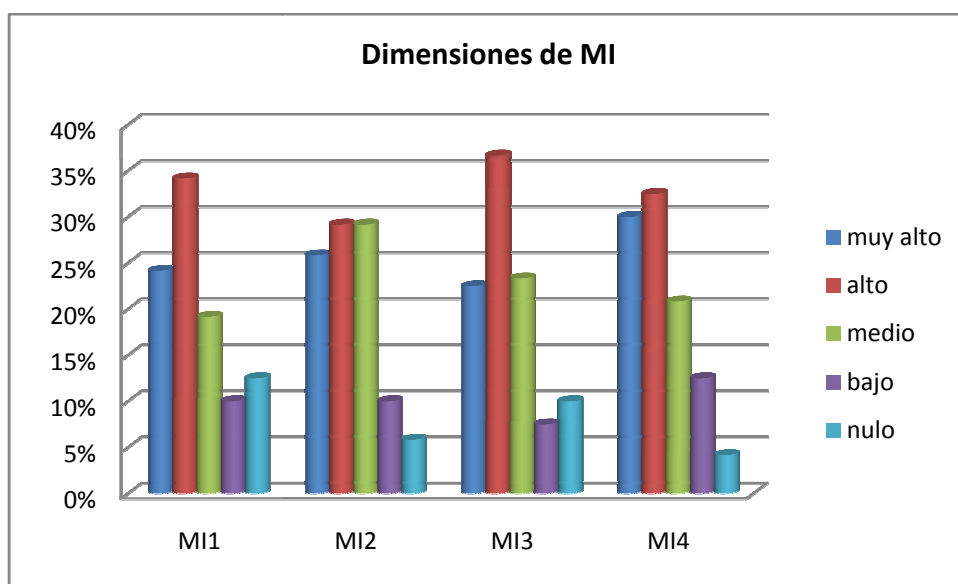
La variable de motivación intrínseca está compuesta por 4 dimensiones que refieren a la participación en las clases de educación física por algún motivo, MI1 porque es divertida, MI2 porque se disfruta aprendiendo nuevas habilidades, MI3 porque es estimulante y MI4 por las satisfacciones de aprender cosas nuevas.

Observando el cuadro n° 36, podemos decir que todas las dimensiones alcanzaron un nivel “alto” con porcentajes entre el 29% y 37%. La dimensión MI2 alcanzó en igualdad de porcentaje (29%) el nivel “alto” y el nivel “medio”.

En segunda instancia los niveles alcanzados fueron variando según cada dimensión, MI1 alcanzó un nivel “muy alto” al igual que MI4, mientras que en la dimensión MI3 el nivel fue “muy alto” y “medio” ambos alcanzados por el 23%.

	MI1	MI2	MI3	MI4
Muy alto	24%	26%	23%	30%
Alto	34%	29%	37%	33%
Medio	19%	29%	23%	21%
Bajo	10%	10%	8%	13%
Nulo	13%	6%	10%	4%

(Cuadro nº 37)

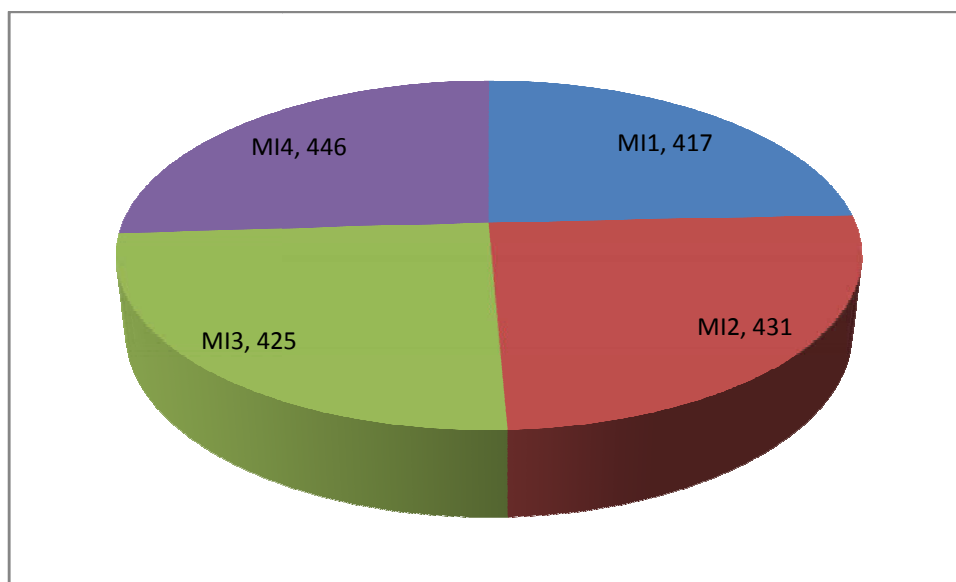


(Gráfico nº 36)

Resumidamente, el nivel de motivación intrínseca alcanzado por el alumnado fue “alto” para el 39% y “medio” para el 33%. Los niveles alcanzados según los años de cursada estuvieron repartidos, 2º, 5º y 6º año alcanzaron un nivel “alto” de motivación intrínseca mientras que 1º, 3º y 4º año un nivel “medio”.

En relación a los sexos, el nivel alcanzado por ambos fue “alto” en similares proporciones (para el 38% de las mujeres y para el 40% de los hombres).

Teniendo en cuenta a las 4 dimensiones de la variable, todas lograron un nivel “alto” sin grandes diferencias de valores entre sí como puede observarse en el gráfico n° 37.



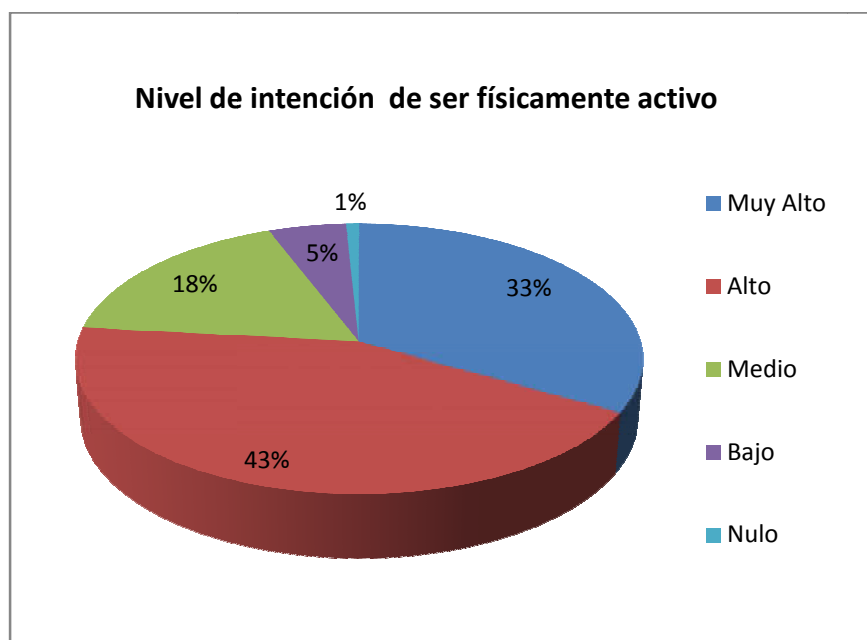
(Gráfico n° 37)

3.1.8. Nivel de intención de ser físicamente activo

La intención de ser físicamente activo refiere a la intención futura de realizar algún tipo de actividad física una vez finalizada la escolaridad. El nivel de intención de la población total de nivel secundario, como se muestra en el gráfico n° 38, fue en primer lugar para el 43% “alto”, en segundo lugar para el 33% “muy alto” y en tercer lugar para el 18% “medio”. Mientras que con valores muy bajos, el 5% tuvo un nivel “bajo” y el 1% “nulo” (Ver cuadro n° 38).

Nivel de intención de ser físicamente activo	
Muy Alto	33
Alto	43
Medio	18
Bajo	5
Nulo	1

(Cuadro n° 38)



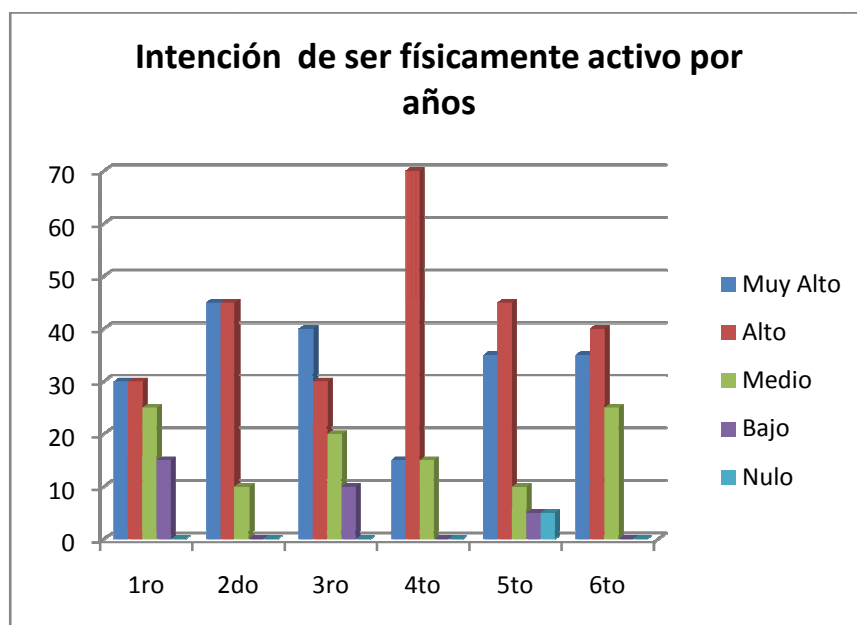
(Gráfico n° 38)

En relación a cada uno de los años, observando el gráfico n° 39, el nivel alcanzado de intención de ser físicamente activo, excepto en 3° año que fue “muy alto” (40%), en todo el resto de los cursos fue “alto” con valores muy parejos, que rondan entre el 30% y 45% (exceptuando 4° año con el 70%), como muestra el cuadro n° 39.

Podemos decir también los niveles “bajo” y “nulo” de la intención de ser físicamente activo fueron alcanzados por una minoría muy reducida, por debajo del 15%, destacándose que en varios cursos el valor fue 0%.

Intención de ser físicamente activo por años						
	1ro	2do	3ro	4to	5to	6to
Muy Alto	30	45	40	15	35	35
Alto	30	45	30	70	45	40
Medio	25	10	20	15	10	25
Bajo	15	0	10	0	5	0
Nulo	0	0	0	0	5	0

(Cuadro n° 39)



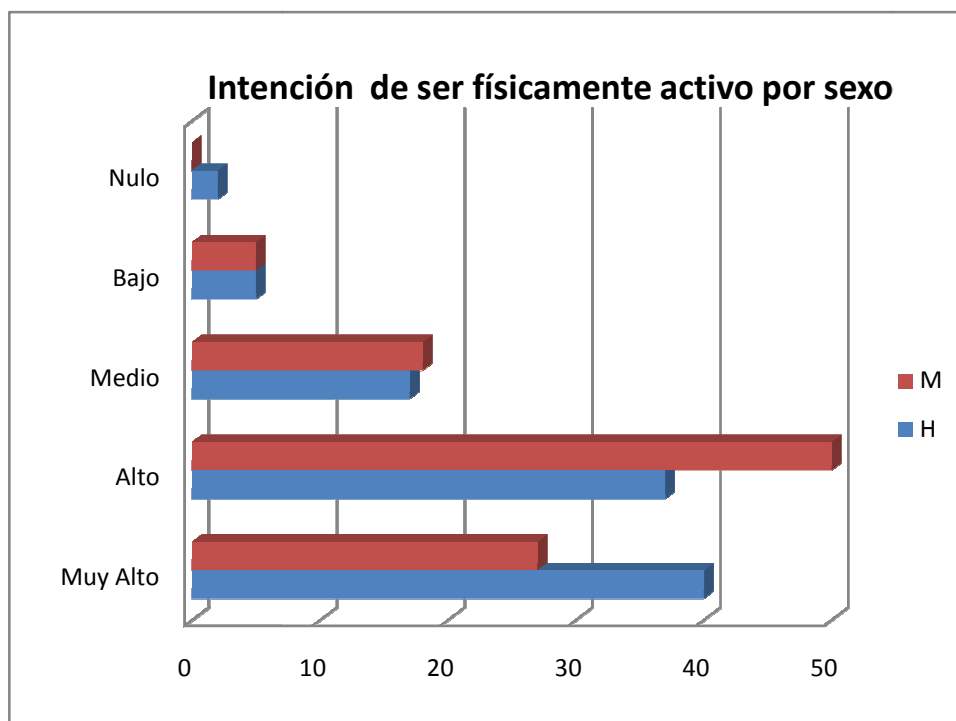
(Gráfico n° 39)

Considerando los sexos y observando el cuadro n° 40, podemos decir que el 50% de las mujeres, alcanzaron un nivel “alto”, mientras que el 40% de los hombres alcanzaron un nivel “muy alto”. En segundo lugar, los niveles alcanzados se invierten, para el 37% de los hombres fue “alto” mientras que para el 27% de las mujeres fue “muy alto”.

En el resto de los niveles logrados, ambos de sexos no presentaron grandes diferencias como queda demostrado en el gráfico n° 40.

Intención de ser físicamente activo por sexo		
	Hombres	Mujeres
Muy Alto	40	27
Alto	37	50
Medio	17	18
Bajo	5	5
Nulo	2	0

(Cuadro n° 40)



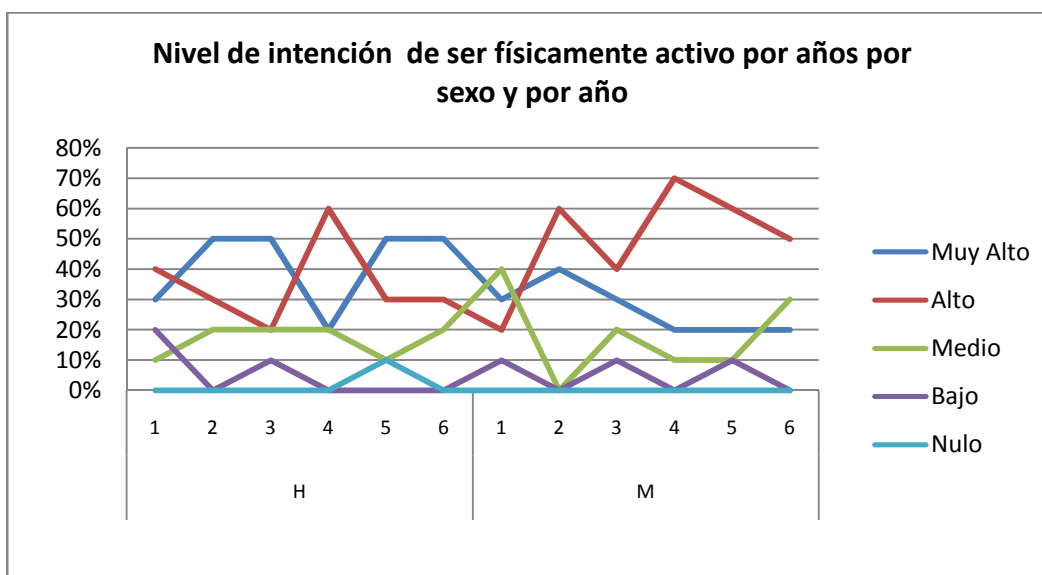
(Gráfico n° 40)

En relación a esta variable, se puede observar en el gráfico n° 41 que el nivel de intención de ser físicamente activo obtenido, fue diferente entre hombres y mujeres. Los hombres obtuvieron un nivel “muy alto” en la mayoría de los cursos (2°, 3°, 5° y 6° año) y en las mujeres el nivel alcanzado fue “alto” (excepto en 1° que el nivel logrado fue “medio”).

Con el gráfico n° 41 se puede observar que en cada uno de los cursos, en ambos sexos el nivel de intención futura de práctica deportiva fue bien contundente, en casi todos los grupos el porcentaje fue igual o superior al 50%, con la excepción de los hombres de 1° y las mujeres de 2° y 3° que fue de 40%:

IMFA	Nivel de intención de ser físicamente activo por años por sexo y por año											
	Hombres						Mujeres					
	1ro	2do	3ro	4to	5to	6to	1ro	2do	3ro	4to	5to	6to
Muy Alto	30%	50%	50%	20%	50%	50%	30%	40%	30%	20%	20%	20%
Alto	40%	30%	20%	60%	30%	30%	20%	60%	40%	70%	60%	50%
Medio	10%	20%	20%	20%	10%	20%	40%	0%	20%	10%	10%	30%
Bajo	20%	0%	10%	0%	0%	0%	10%	0%	10%	0%	10%	0%
Nulo	0%	0%	0%	0%	10%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

(Cuadro n° 41)



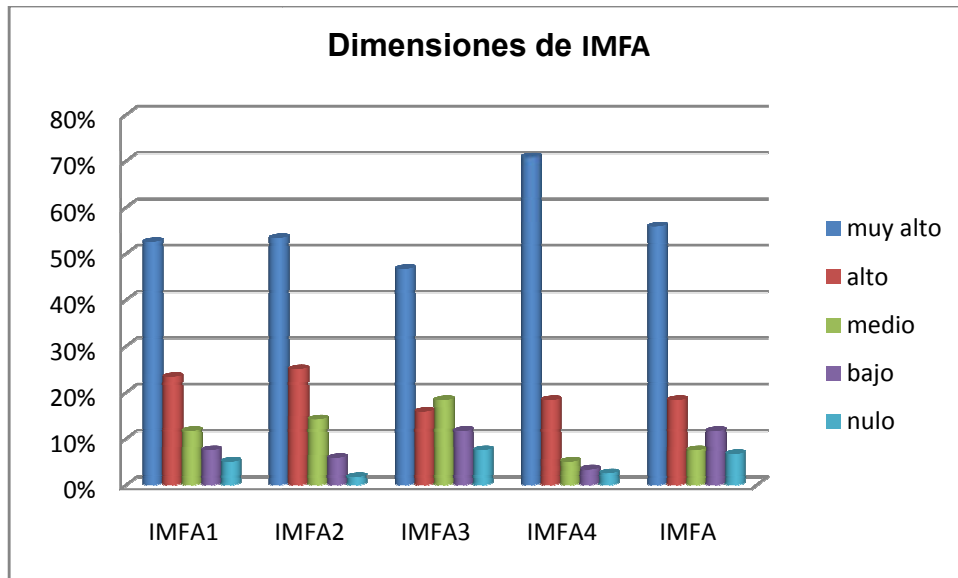
(Gráfico n° 41)

Esta variable, intención de la práctica futura, contiene 5 dimensiones que refieren; IMFA1: al interés por el desarrollo de la forma física; IMFA2 al gusto por la práctica deportiva fuera del horario escolar; IMFA3: al hecho de formar parte de un club deportivo de entrenamiento al finalizar el colegio; IMFA4: al gusto de mantenerse físicamente activo al terminar el colegio e IMFA5: a la práctica habitual de un deporte en el tiempo libre.

Las 5 dimensiones, alcanzaron por más de la mitad de la población un “nivel muy alto”. Como puede observarse en el cuadro n° 42 los porcentajes oscilaron entre el 47% y 71%.

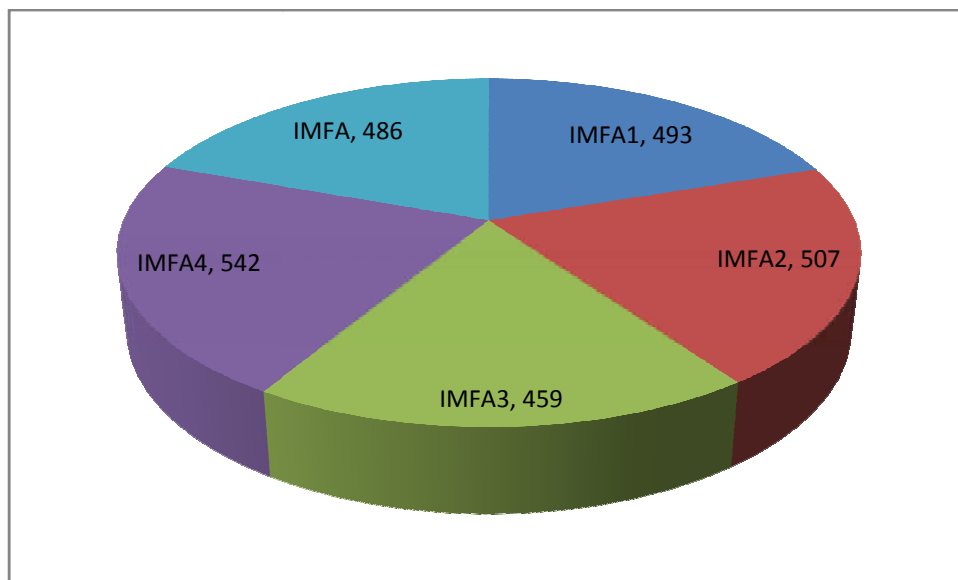
	IMFA1	IMFA2	IMFA3	IMFA4	IMFA5
Muy alto	53%	53%	47%	71%	56%
Alto	23%	25%	16%	18%	18%
Medio	12%	14%	18%	5%	8%
Bajo	8%	6%	12%	3%	12%
Nulo	5%	2%	8%	3%	7%

(Cuadro n° 42)



(Gráfico nº 42)

Cabe destacar la dimensión IMFA4 (que refiere al gusto por mantener físicamente activo al terminar el colegio) alcanzó dicho por el 71% del alumnado, sacando una gran diferencia al resto de las dimensiones.



(Gráfico nº 43)

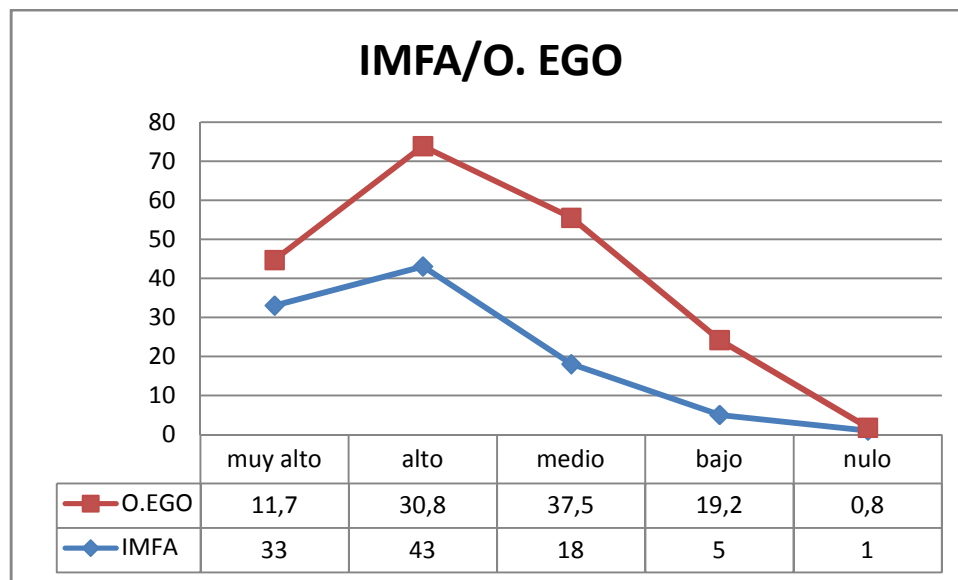
Concluyendo con la última variable de forma individual, podemos expresar que el nivel de intención de ser físicamente activo alcanzado fue para el 43% “alto”

y para el 33% “medio”. Exceptuando 3º año que alcanzó un nivel “muy alto” todo el resto de los cursos lograron un nivel “alto” de intencionalidad futura de la práctica deportiva. El 40% de los hombres, a diferencia del 50% de las mujeres, obtuvieron un nivel “muy alto, mientras que para ellas fue simplemente “alto”.

Observando las dimensiones, si bien todas alcanzaron el nivel “muy alto”, se puede destacar la IMFA4 (gusto por mantenerse físicamente activo) con el 71%.

3.1.9. Correlación del nivel de intención de ser físicamente activo y el nivel de orientación al ego

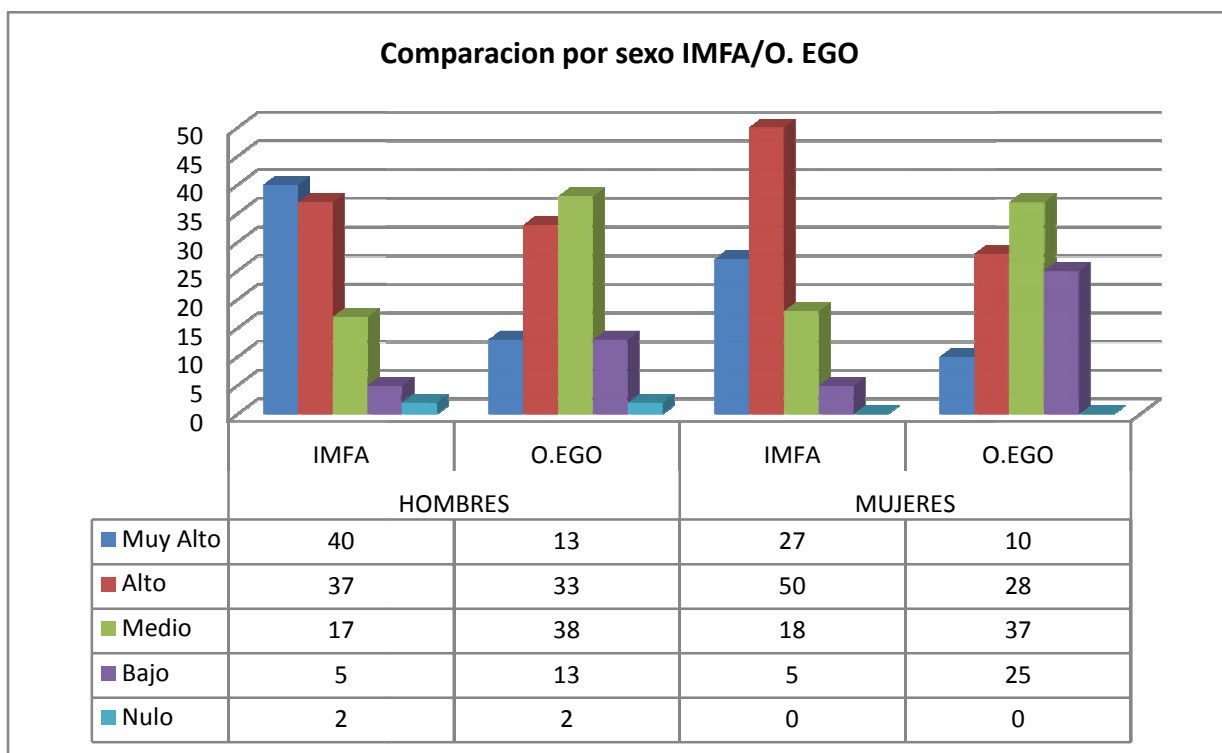
Relacionando el nivel de intención de ser físicamente activo y el nivel de orientación al ego podemos decir como muestra el graficonº 44 que los niveles no se corresponden. El nivel de orientación al ego alcanzado fue “medio” por el 37% mientras que el nivel de intención de ser físicamente activo fue “alto” por el 43%.



(Gráfico n° 44)

Como se puede ver en el grafico n° 45, en hombres se presenta la mayor diferencia entre los niveles, el 40% obtuvo un nivel “muy alto” de intención de ser

físicamente activo (IMFA) y el 38% un nivel “medio” de Orientación motivacional al ego (OE). En las mujeres la diferencia entre los niveles fue menor, el nivel de logrado de IMFA fue para el 50% “alto” y el de orientación al ego para el 37% fue “medio”.



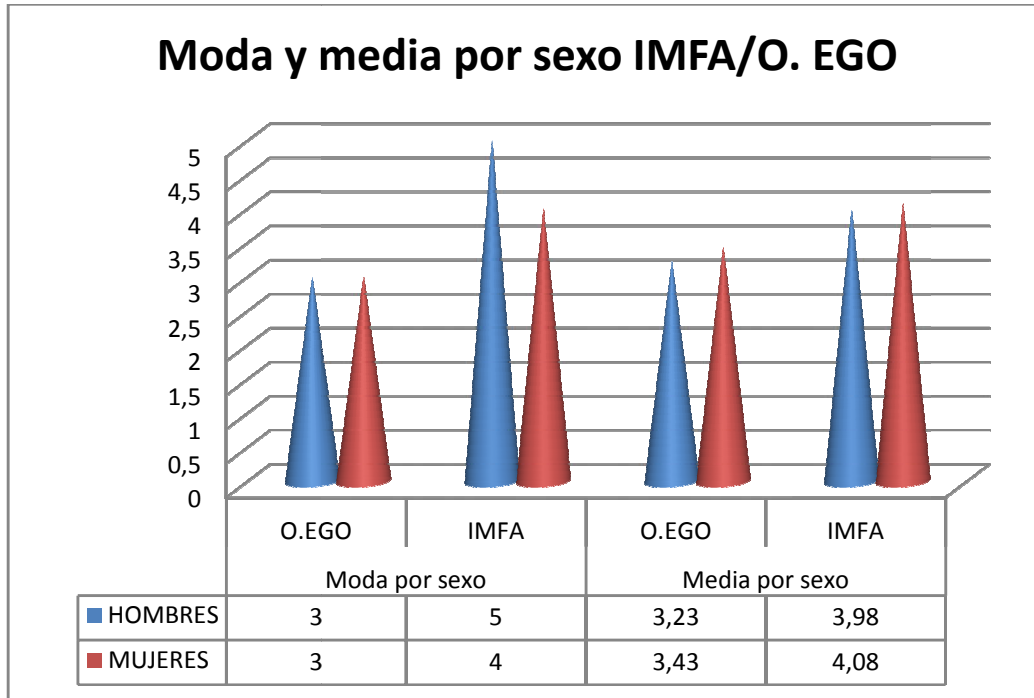
(Gráfico nº 45)

En relación a la MODA se puede observar en el cuadro nº 43, que considerando a toda la población, las mismas difieren. En la variable de OE fue 3 equivalente a “medio” y en IMFA fue de 4 equivalente a “alto”.

Como se mencionó anteriormente, la mayor diferencia radica en hombres. La MODA en hombres fue 5 = “muy alto” en IMFA y de 3 = “medio” en OE, mientras que en mujeres fue de 4 y 3 respetivamente (Ver grafico nº 46).

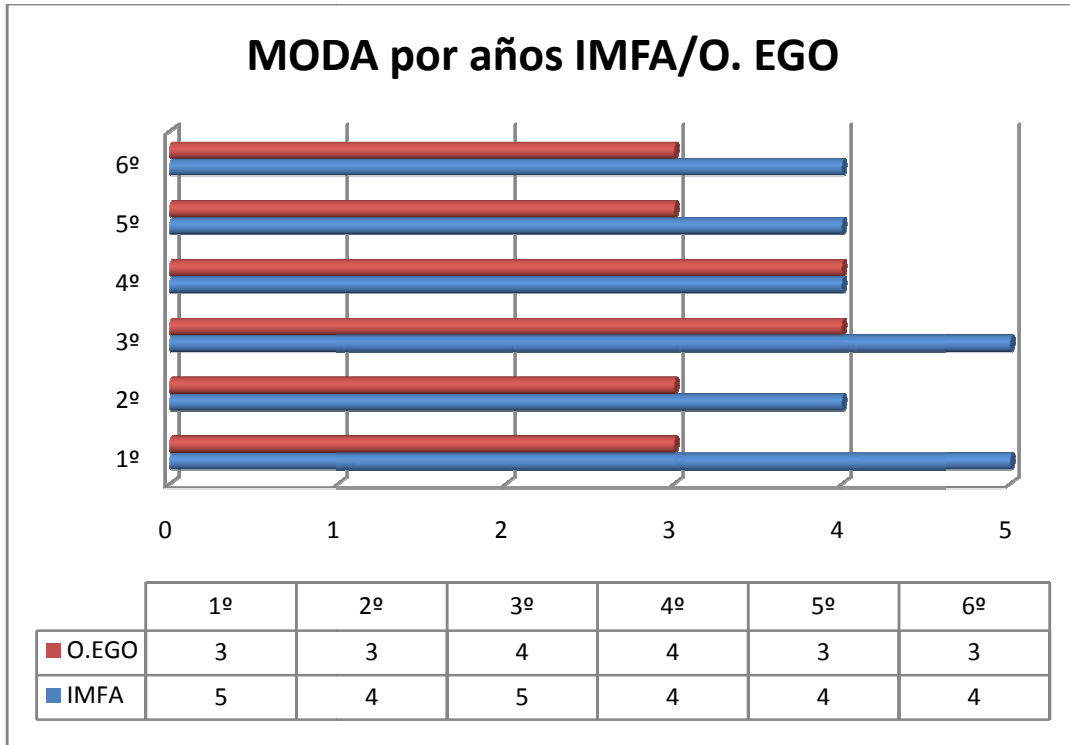
IMFA/O. EGO		
	MODA	MEDIA
IMFA	4	4,03
O.EGO	3	3,33

(Cuadro n° 43)



(Grafico n° 46)

Teniendo en cuenta año por año se puede establecer, que en 4° año la MODA fue la misma (4), en 1° año se estableció la mayor diferencia (La MODA fue de 5 en IMFA y de 3 en OE) y en el resto de los cursos se mantuvo la misma tendencia con una MODA de 4 en la variable IMFA y de 3 en la variable de OE (Ver gráfico n° 47).

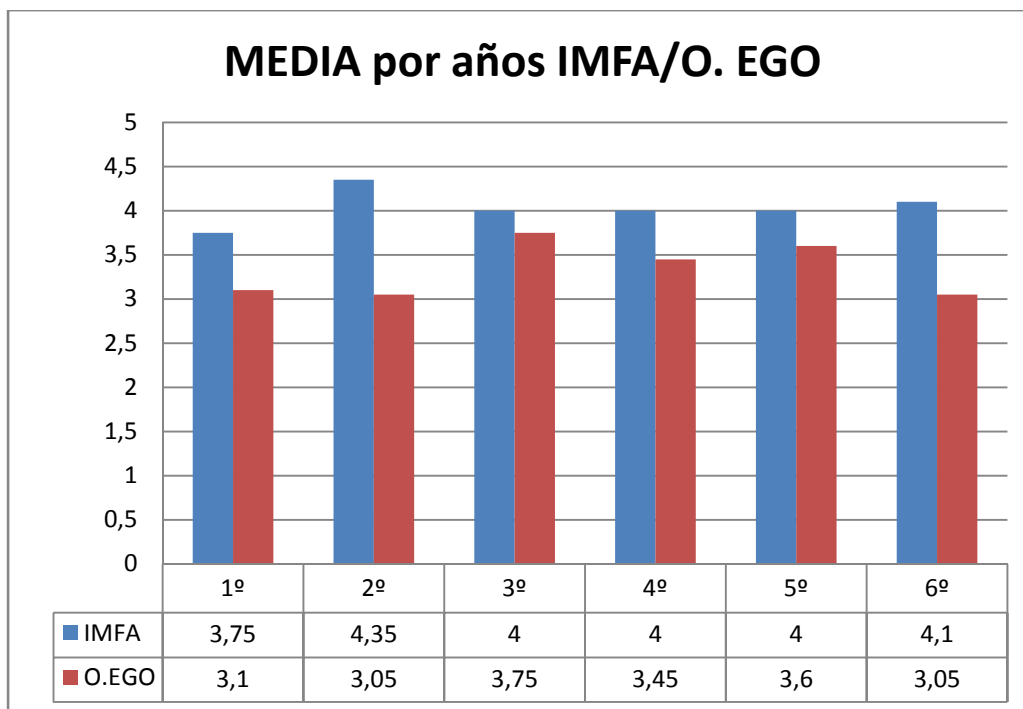


(Gráfico nº 47)

Teniendo en cuenta los valores determinados por la media podemos decir que la correlación entre las variables IMFA Y OE es la que mayor diferencia presenta entre sí en las frecuencias porcentuales. Los niveles de IMFA dieron un media de 4.03 mientras que de OE de 3,33, como se observa en el cuadro nº 42.

En relación a los sexos si bien la tendencia se mantiene, la diferencia varía muy poco en cada variable según el sexo. Se puede destacar que los valores de las mujeres son más elevados que en los hombres como se muestra en el gráfico nº 46.

Considerando curso por curso podemos destacar que en 2º año es donde radica la mayor diferencia entre las dos variable mencionadas, y en 3º año la menor diferencia como se puede ver en el gráfico nº 48.



(Gráfico nº 48)

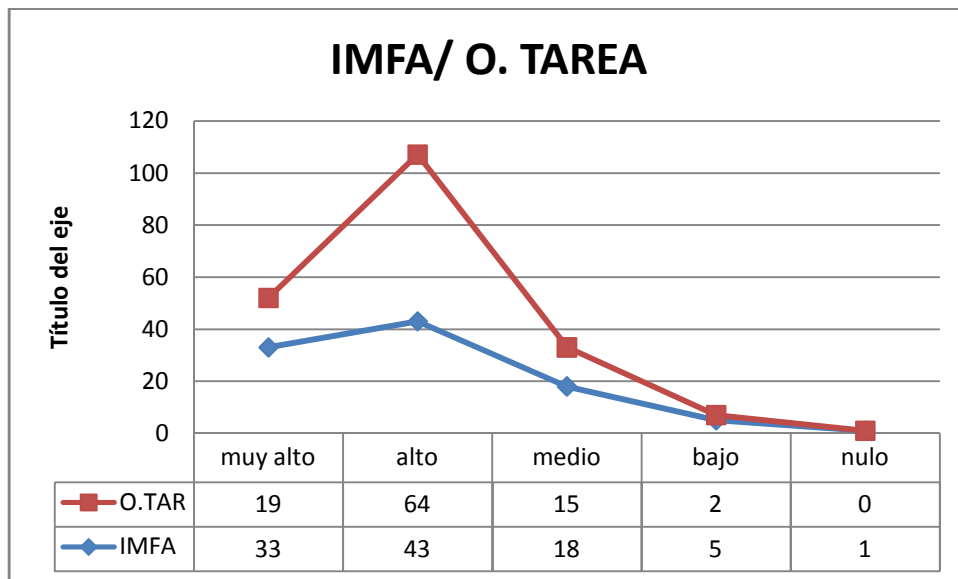
Concluyendo, los niveles de orientación motivacional al ego con los niveles de la intención de ser físicamente activo se relacionaron de la siguiente manera, los estudiantes de nivel secundario que alcanzaron niveles “medios” de orientación motivacional al ego percibieron un nivel “alto” de intencionalidad de ser físicamente activo.

Ambos sexos percibieron un nivel “medio” de orientación a la tarea, pero la implicancia a la actividad futura fue diferente para cada sexo. En los hombres la orientación al ego se asoció a un “muy alto” nivel de intención futura de práctica deportiva, mientras que para las mujeres el grado fue simplemente “alto”. La predisposición de realizar alguna actividad física luego finalizada la escolaridad es mayor en hombres que en mujeres.

Considerando los años de cursada, en todos los cursos, excepto en 4º año que están los niveles equiparados, podemos decir que a un determinado grado de orientación al ego, la intencionalidad de práctica deportiva futura siempre es superior.

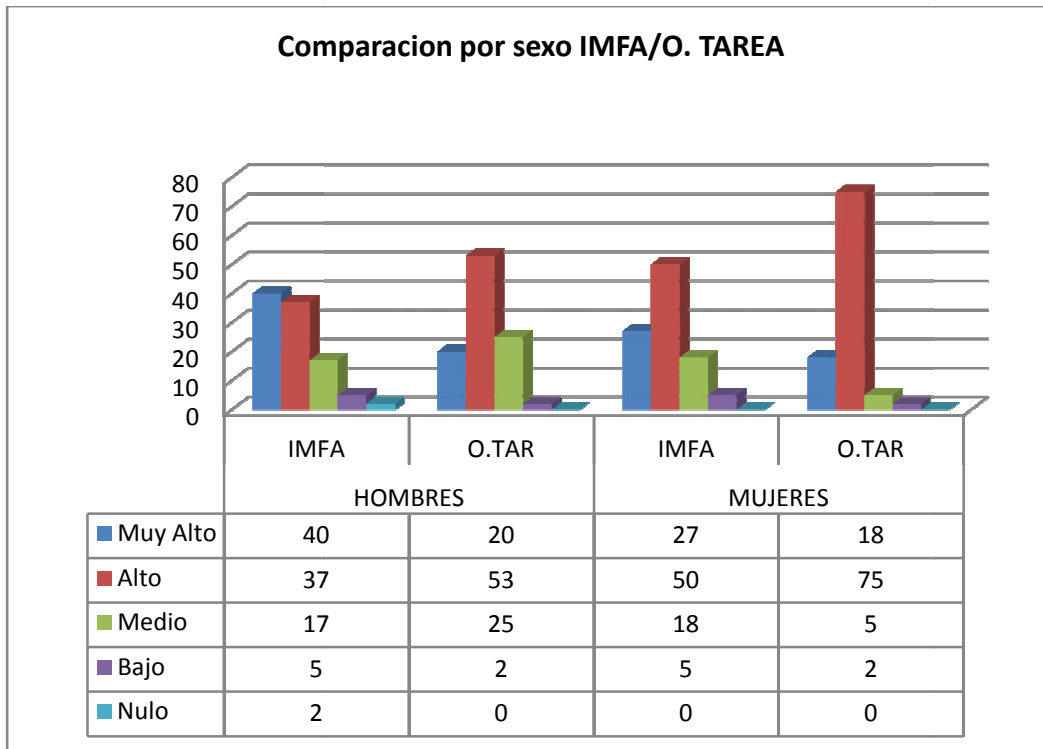
3.1.10. Correlación del nivel de intención de ser físicamente activo y el nivel de orientación a la tarea

Estas dos variables alcanzaron el mismo nivel, “alto” como se puede observar en el gráfico n° 49. En la variable IMFA el nivel fue “alto” para el 43% de la población y en la variable de orientación motivacional a la tarea (OT) el nivel fue también “alto” para el 64%.



(Gráfico n° 49)

Como se observa en el gráfico n° 50, para las mujeres en ambas variables (IMFA y OT) el nivel alcanzado fue “alto” mientras que para los hombres en la variable IMFA el nivel logrado fue “muy alto” (50%) y el nivel de OT fue “alto” (75%).



(Gráfico nº 50)

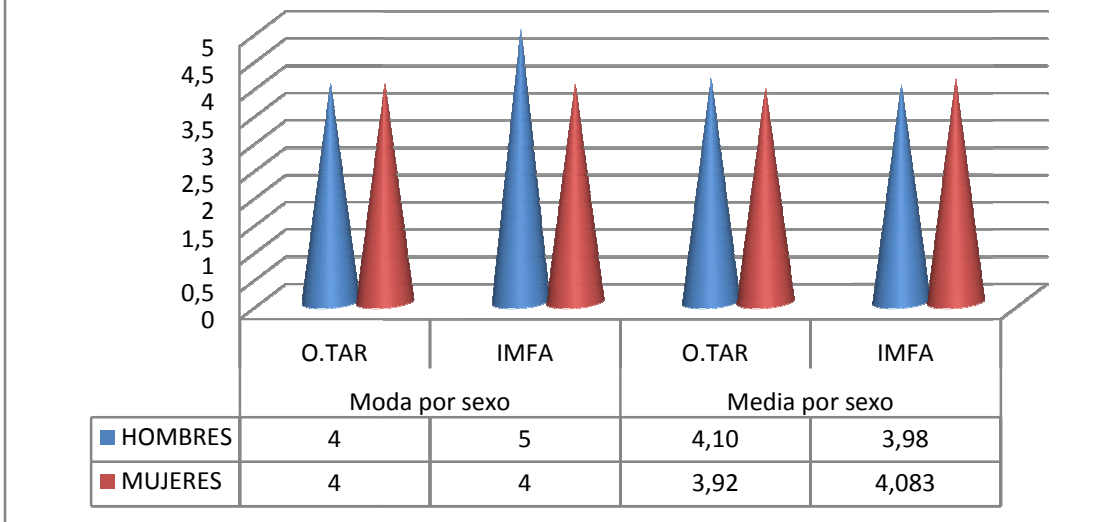
Considerando a la MODA como punto de referencia y teniendo en cuenta a todo el alumnado, la MODA fue la misma, tuvo el valor de 4 equivalentes a un nivel "alto" (Ver cuadro nº 44).

En las mujeres ambas MODAS se correspondieron pero en los hombres no, en la variable IMFA la MODA fue de 5 y 4 en la variable OT como se ve en el gráfico nº 51

IMFA/O. TAREA		
	MODA	MEDIA
IMFA	4	4,03
O.TAR	4	4,01

(Cuadro nº 44)

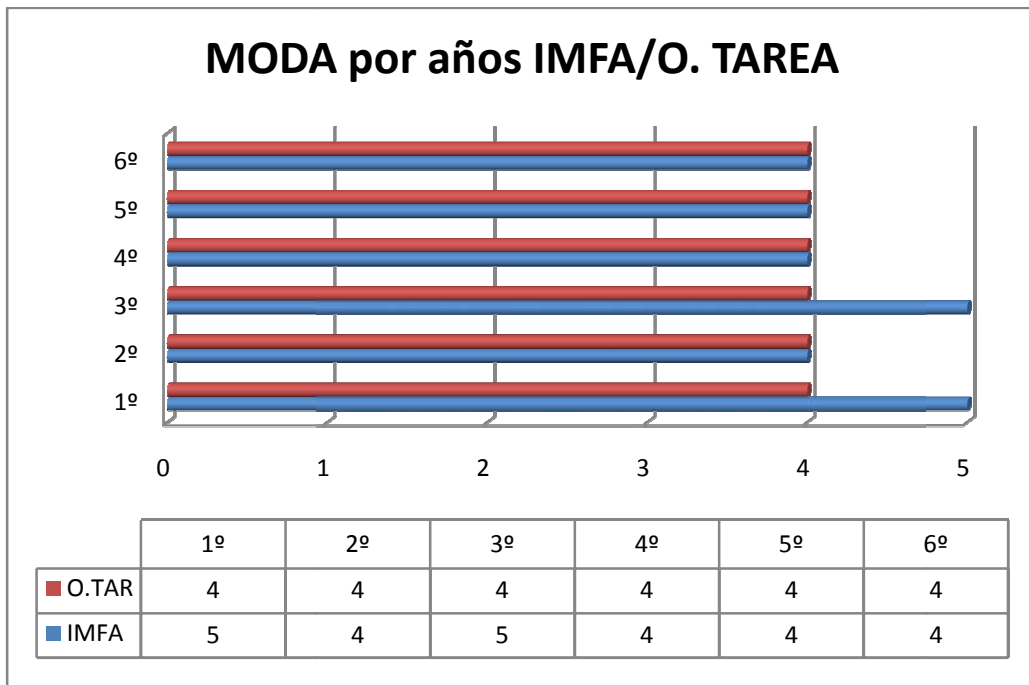
Moda y media por sexo IMFA/O. TAREA



(Gráfico nº 51)

Por último, considerando las MODAS de cada uno de los años de cursada, según el gráfico nº 52, la MODA en ambas variables (IMFA y OT) fue igual a 4, excepto en 1º y 3º año que la MODA fue de 5 para IMFA y 4 para OT.

MODA por años IMFA/O. TAREA

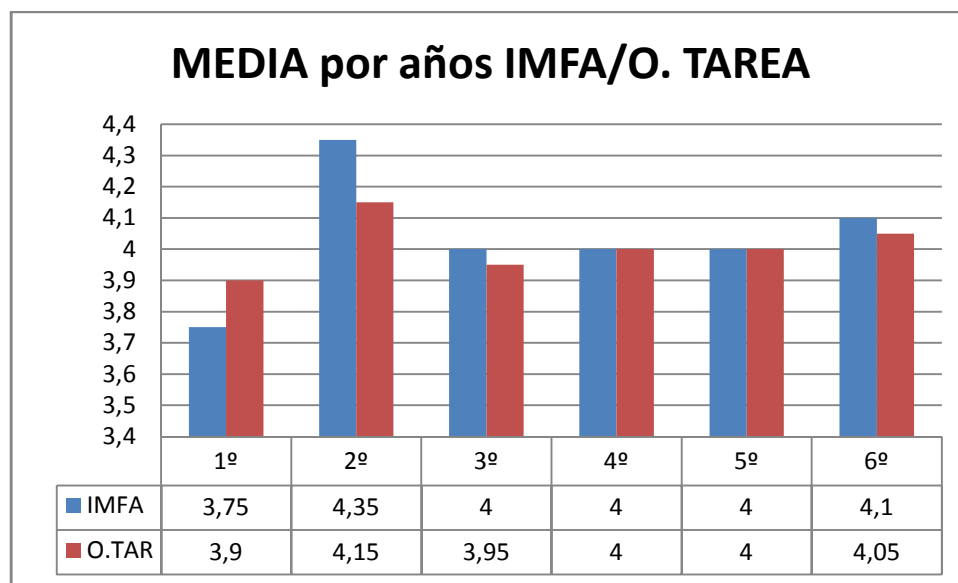


(Gráfico nº 52)

Observando a través del cuadro n° 43, el valor de las medias en ambas variables es casi el mismo, la media de la variable IMFA fue de 4.03, mientras que de OT fue de 4.01.

En relación a los sexos, la tendencia entre hombres y mujeres varía, es decir, en los hombres es mayor el valor de la media de la variable OT que de IMFA (4.10 y 3.98), mientras que en mujeres es al revés, es mayor el valor de IMFA que de OT (4.08 y 3.92). Cabe destacar como se ve en el gráfico n° 51 que las diferencias son mínimas.

Considerando cada año de cursada, la tendencia en los valores es prácticamente igual como puede observarse en el gráfico n° 53. En 1° año se dan los valores más bajos de las variables IMFA y OT, en 2° año los más altos y de 3° a 6° año se mantienen los valores con leves diferencias.



(Gráfico n° 53)

A modo de resumen podemos decir que los niveles de orientación motivacional a la tarea con los niveles de la intención de ser físicamente activo se relacionaron de forma positiva, ambas variables alcanzaron un nivel “alto”. Esto significaría, que según estos valores, un nivel alto de orientación motivacional en

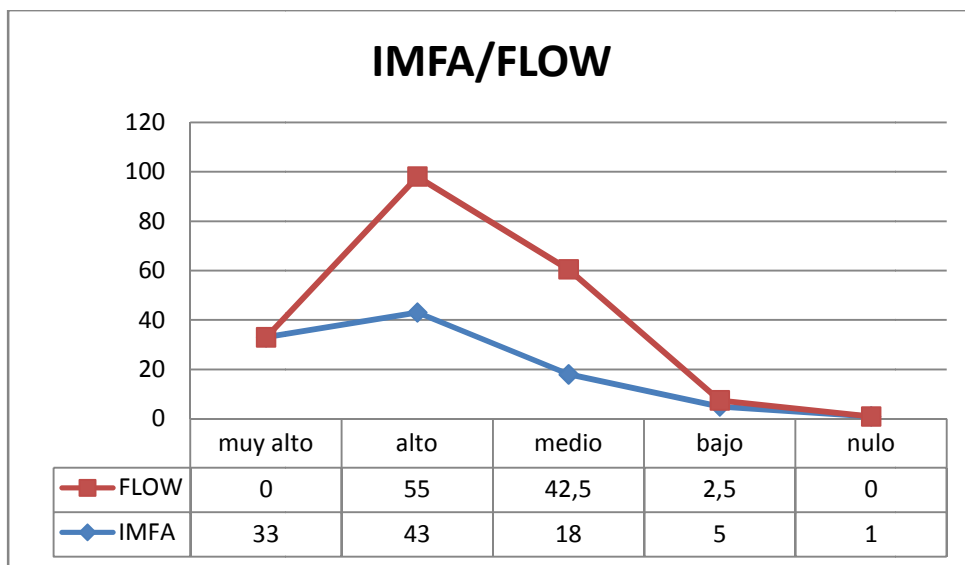
los estudiantes de nivel secundario implicaría la realización de alguna actividad física una vez finalizada la etapa escolar.

En relación a los sexos, si bien en cada uno, las variables se relacionaron de forma positiva, hubo una pequeña diferenciaa favor en los hombres, ya que el nivel alto de orientación motivacional a la tarea se relacionó con un muy alto nivel de realización de actividades física post escolaridad. En las mujeres lograron en ambas variables un nivel “alto”. Esto daría cuenta que el grado de realización de algun tipo de actividad luego de finalizar el secundario en ambos sexos es alto, seria aún mayor en hombres que en mujeres.

Teniendo en cuenta los cursos podemos establecer a partir del promedio que la tendencia es muy estable en casi todos los años, los valores muestran pequeñas diferencias pero siempre asociándose positivamente ambas variables.

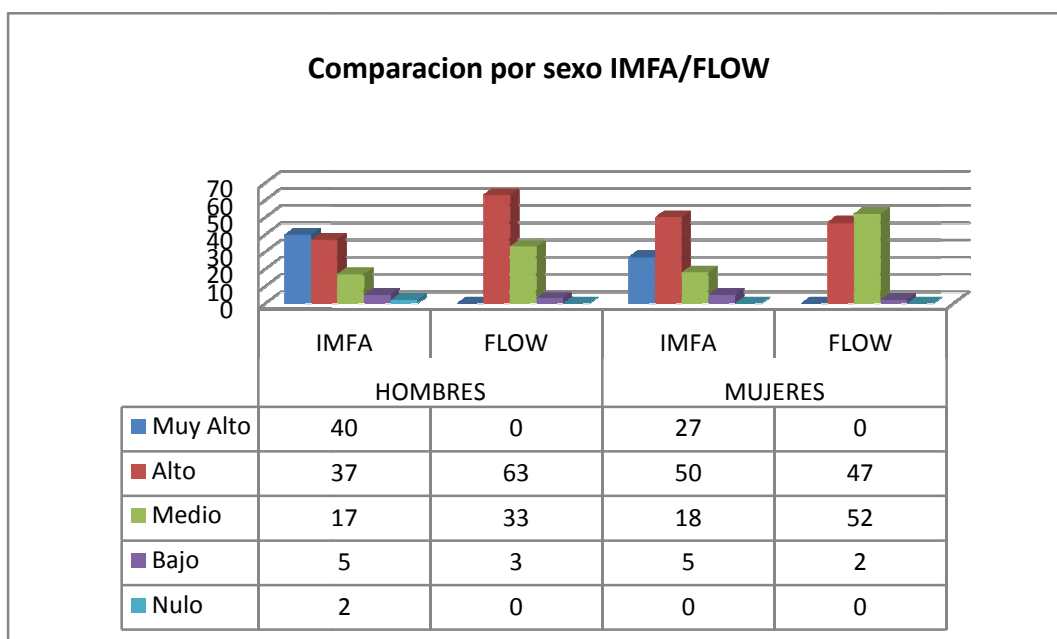
3.1.11. Correlación del nivel de intención de ser físicamente activo y el nivel de flow.

Para las variables de intención de ser físicamente activo y de experimentación del flow los niveles alcanzados por los estudiantes de nivel secundario fueron “altos” según muestra el cuadro nº 54. En la variable flow el nivel fue alcanzado por el 55% de la población total y en la variable IMFA por el 41% como se ve en el gráfico nº 54.



(Gráfico nº 54)

Respecto a las mujeres, tanto en la variable IMFA como en la variable flow, alcanzaron niveles altos. Ya sea por 47% de las mujeres en flow y por el 50% de las mujeres en la variable IMFA. En cuanto a los hombres, para el 63% el nivel alcanzado de flow fue “alto” mientras que fue “muy alto” para el 40% en la variable IMFA (Ver gráfico nº 55).

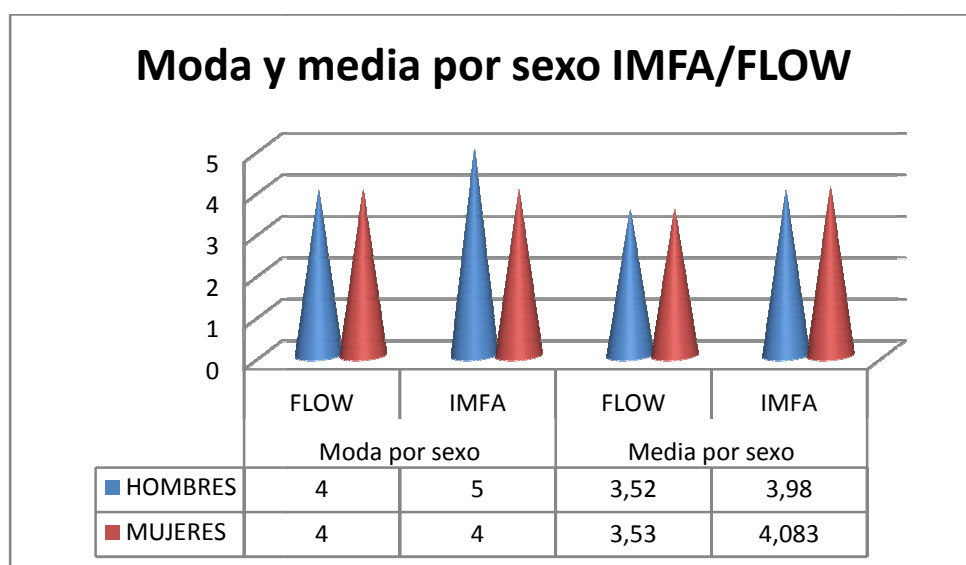


(Gráfico nº 55)

Los valores determinados por la MODA no presentan diferencias en las dos variables respecto a los valores absolutos, como lo manifiesta el cuadro n° 45. A su vez, en ambos sexos como se ve en el gráfico n° 56, el valor fue de 4, equivalente a “alto”.

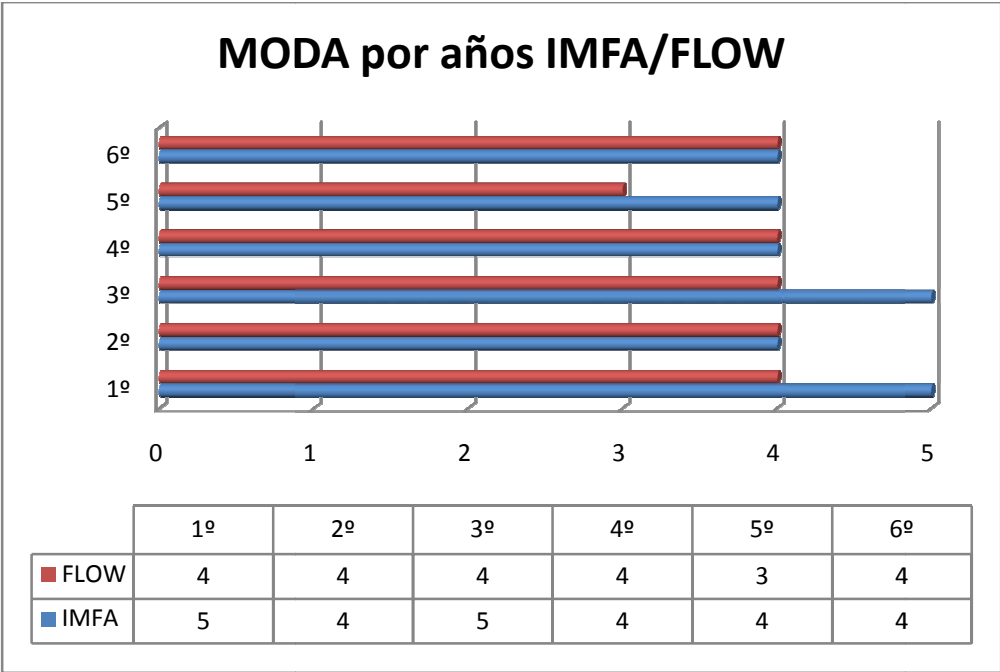
IMFA/FLOW		
	MODA	MEDIA
IMFA	4	4,03
FLOW	4	3,52

(Cuadro n° 45)



(Gráfico n° 56)

Considerando cada uno de los años hay cierta variabilidad como se observa en el cuadro n° 57. En 2°, 4° y 6° año los valores son los mismos, la MODA fue de 4. En 1° y 3° año el valor de la MODA en la variable IMFA fue de 5 mientras que en la variable flow fue de 4. En 5 ° año si bien la MODA en la variable IMFA fue de 4, en flow bajo a 3.

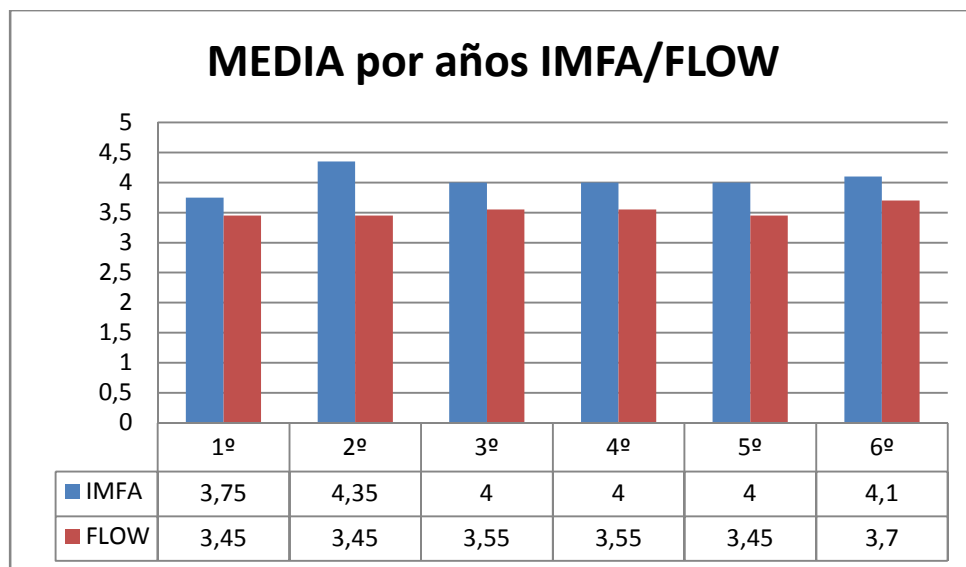


(Gráfico nº 57)

Observando las medias, al igual que la variable de motivación intrínseca la diferencia es la misma (Ver Cuadro nº 44), ya que en ambos la media es de 3,52 contra 4,03 de IMFA.

En ambos sexos las diferencias se mantienen, en las mujeres es un poco mayor que en los hombres pero en valores mínimos como se ve en el gráfico nº 56, la tendencia es muy similar en los hombres y en las mujeres de ambas variables.

Por último, viendo cada uno de los cursos los valores se corresponden en casi todos los años excepto en 2º año cuyos valores de IMFA son más elevados, mientras que en la variable flow la media permanece casi intacta de 1º a 6º año. En el gráfico nº 58 se puede observar como casi no presenta variabilidad.



(Gráfico nº 58)

Resumiendo la relación existente entre el nivel de experimentación del flow con el nivel de la intención de ser físicamente activo del alumnado, se puede decir que ambas variables se asociaron de forma positiva, ambas lograron un nivel “alto”. Observando dichos valores, esto implica que un nivel alto del estado de flujo que vivencian los alumnos/as en el nivel secundario implicaría la realización futura de alguna práctica físico-deportiva finalizada la escolaridad.

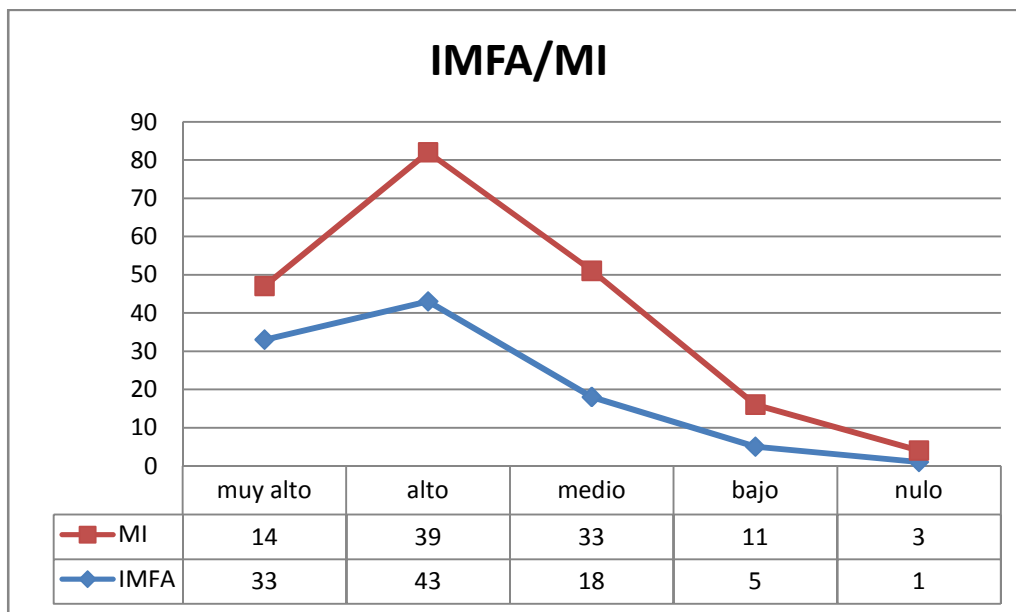
En las mujeres la experimentación alta del estado de flow se relaciono con una intencionalidad futura alta de realización de actividades física post escolaridad. En cambio en los hombres, ante un mismo nivel de percepción del estado de flujo, la intencionalidad fue superior en relación a las mujeres.

Considerando los años, la tendencia es similar de 1º a 6º año, ya que los valores son muy estables año por año.

3.1.12. Correlación del nivel de intención de ser físicamente activo y el nivel motivación intrínseca.

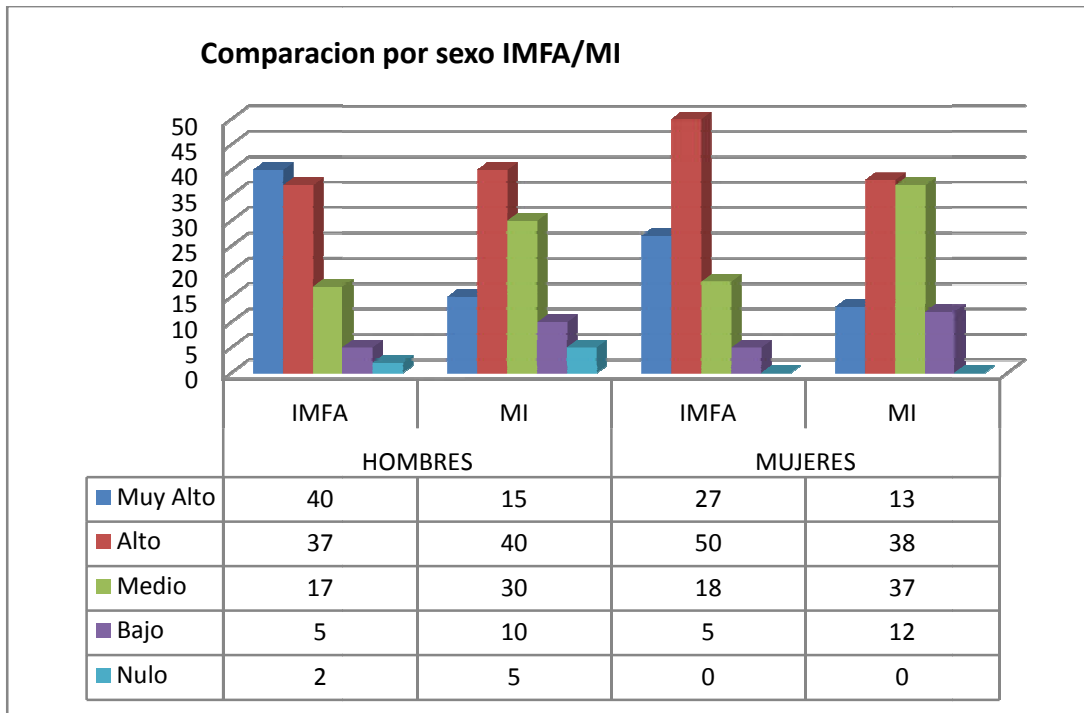
Relacionando las variables de intención de ser físicamente activos y motivación intrínseca podemos decir que según los valores del gráfico nº 59 se

corresponden, ambas alcanzaron un nivel “alto” para el 39% de la población en la variable de motivación intrínseca (MI) y para el 43% en IMFA.



(Gráfico nº 59)

Observando el gráfico nº 60, no hubo variaciones en las mujeres, el nivel alcanzado tanto en IMFA como en MI fue “alto”, para el 50% y para el 38% respectivamente. En el caso de los hombres, si hubo una variación, el nivel alcanzado en la variable de MI fue para el 40% “alto”, mientras que para la variable IMFA también para el 40% fue “muy alto” el nivel de IMFA.



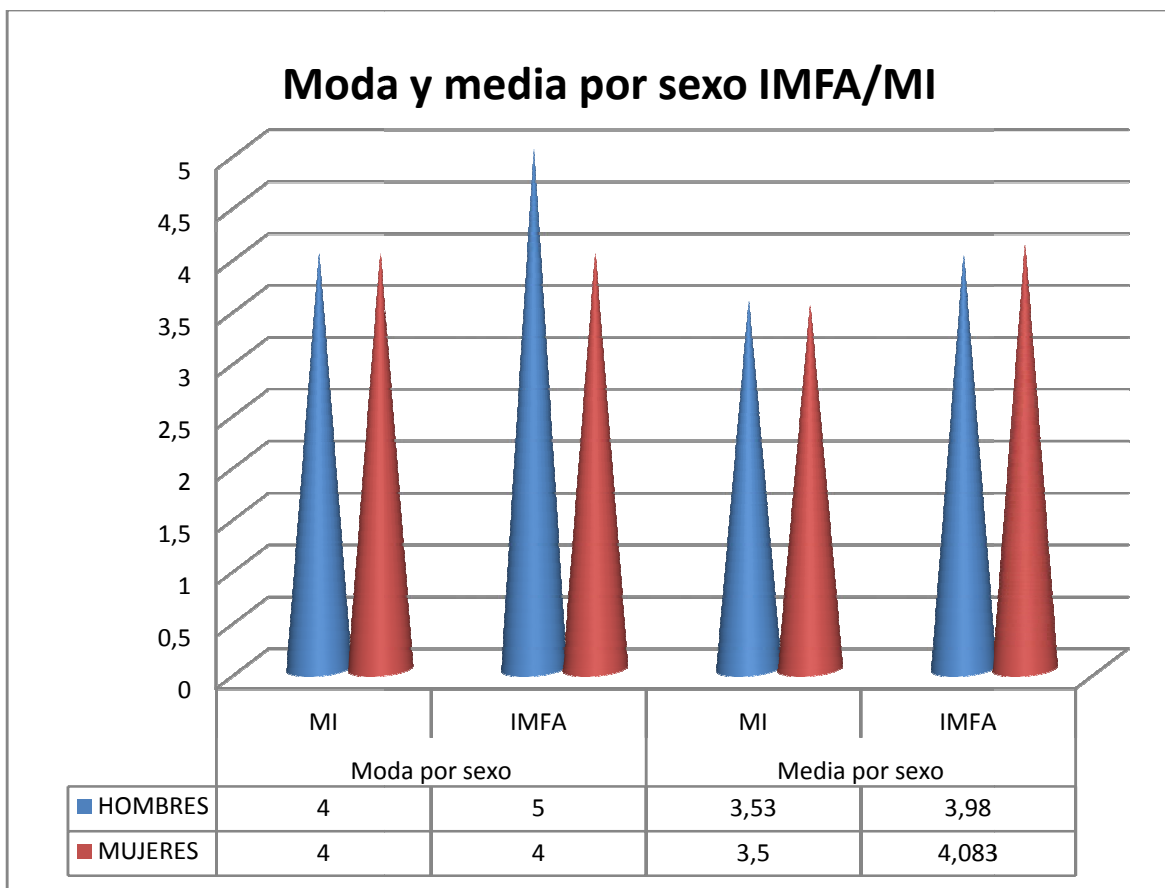
(Gráfico nº 60)

Como se ve en el cuadro nº 45 en relación a la MODA, los valores absolutos dan cuenta que en ambas variables fue igual, fue de 4 en cada una equivalente a un nivel “alto”.

La MODA en las mujeres no tuvo diferencias, fue de 4 en ambas variables, mientras que en los hombres si las tuvo, en la variable IMFA la MODA fue de 5 y en MI fue de 4 como se ve en el gráfico nº 61.

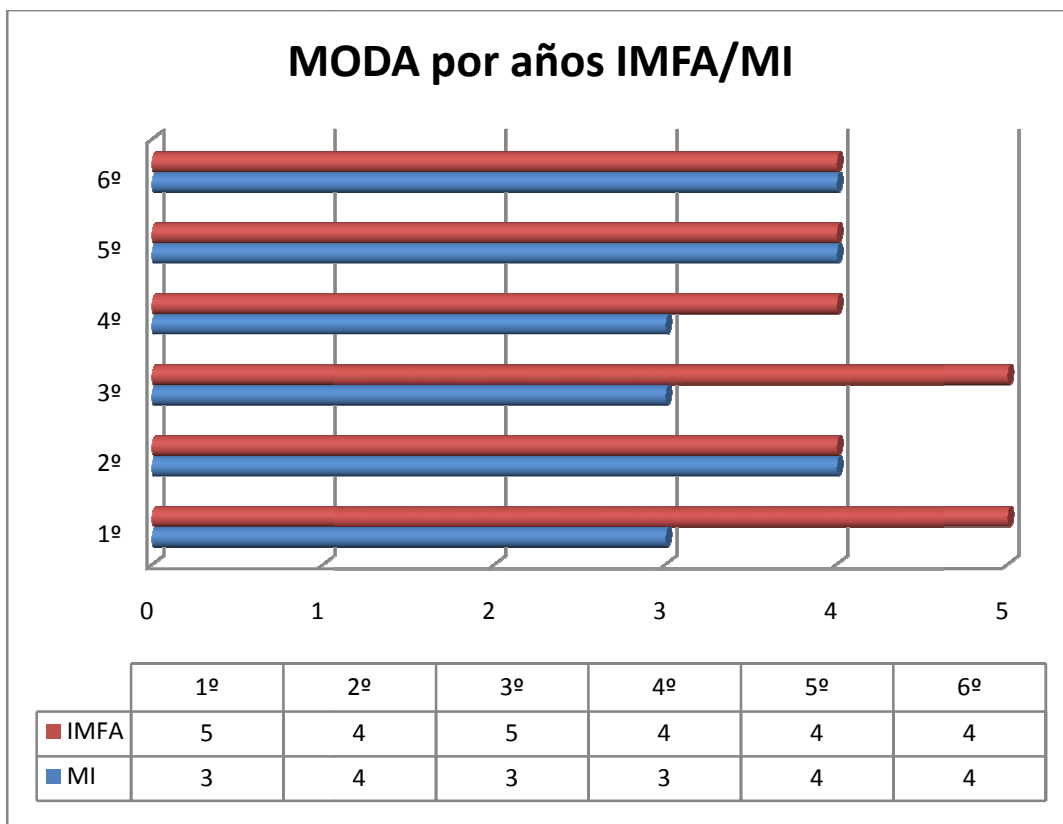
IMFA/MI		
	MODA	MEDIA
IMFA	4	4,03
MI	4	3,52

(Cuadro nº 45)



(Gráfico nº 61)

En relación a los años de cursada, fue bastante dispar la tendencia año por año como se puede observar en el gráfico nº 62. Por un lado, en 1º y 3º año se da la mayor diferencia, es decir la MODA fue de en la variable IMFA de 5 puntos mientras que en MI de 3 puntos. En 4º año la diferencia se achicó, los valores fueron de 4 y 3 puntos respectivamente y por último, en 2º, 5º y 6º año los valores de MODA fueron los mismos, 4 puntos.

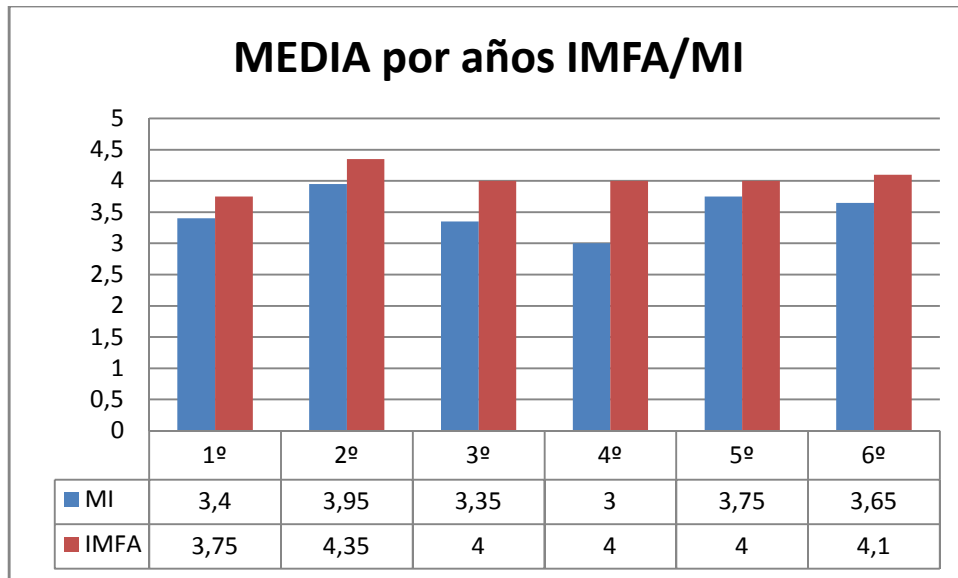


(Gráfico nº 62)

Refiriéndonos a la media entre ambas variables, la diferencia entre sí fue de medio punto. La media del nivel de MI fue de 3.52 contra el 4.03 de IMFA como da cuenta el cuadro nº 45.

Observando el gráfico nº 61, que muestra la media según ambos sexos, se puede ver que la tendencia es similar, es decir la diferencia mínima que tienen entre las 2 variables se mantiene prácticamente igual.

Lo mismo sucede en cada uno de los cursos como se ve en gráfico nº 63, donde los valores siguen manteniendo prácticamente la misma diferencia, excepto en 4º año que pasa a tener una distancia mayor equivalente a un punto.



(Gráfico nº 63)

Finalizando con la última correlación entre el nivel de motivación intrínseca vivenciado por los alumnos y el de intencionalidad de ser físicamente activo se establece que ambas variables alcanzaron un nivel “alto”. En otras palabras, la mayoría de los estudiantes que percibieron en sus clases un interés por la actividad en sí y no por los resultados, tienen un elevado grado de intención para realizar actividades físicas una vez que hayan terminado el secundario.

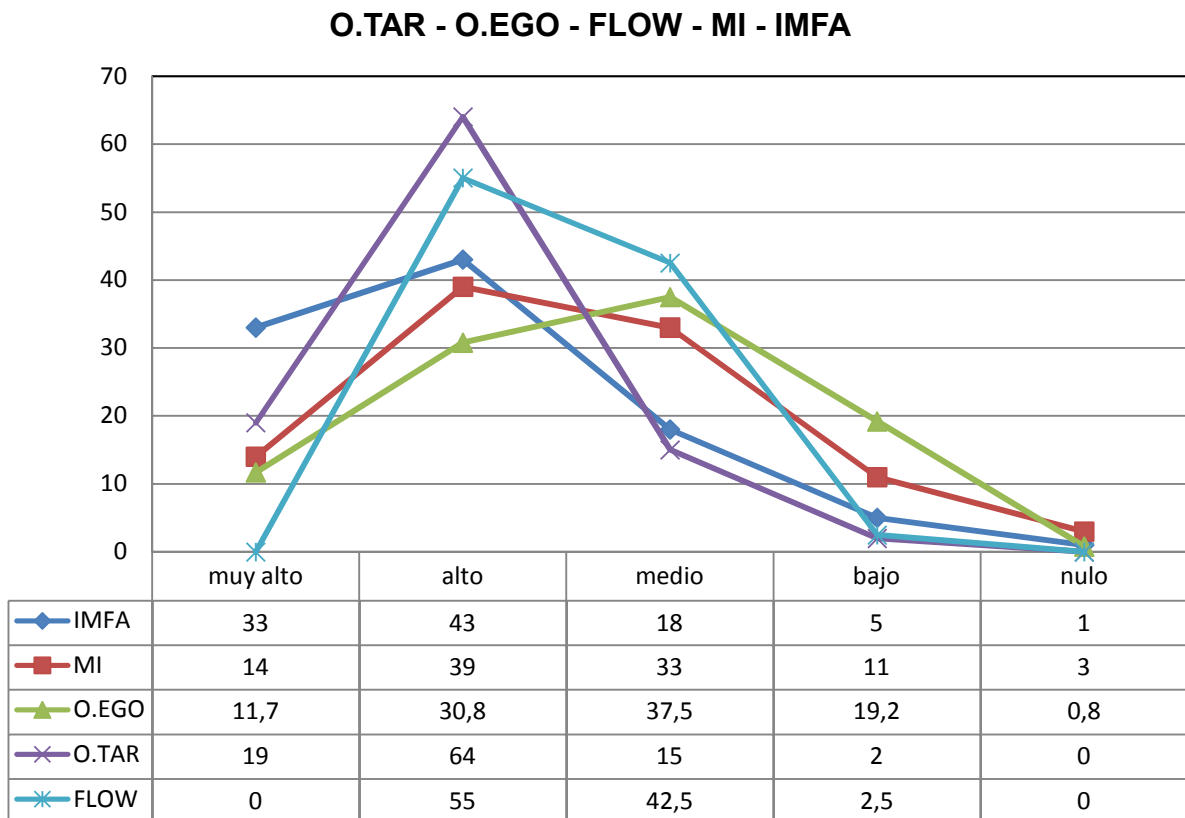
Tanto en hombres como en mujeres la puntuación fue alta en relación al nivel de motivación intrínseca, con la única diferencia que en los hombres la intencionalidad de práctica futura fue mayor que en las mujeres.

Estableciendo una comparación de 1º a 6º año entre las dos variables, podemos mencionar que si bien en 1º año y en los años del medio (3º y 4º año) la motivación intrínseca fue un poco menor que en el resto de los años de cursada, la intencionalidad siempre fue alta. Demostrándose que la relación fue positiva entre ambas variables.

3.1.13. Correlación del nivel de intención de ser físicamente activo y el nivel de motivación intrínseca, orientación al ego y tarea y estado de flow

Como se puede observar en el gráfico n° 64, todas las variables de estas investigaciones, excepto la orientación motivacional al ego que alcanzó un nivel “medio” (37.5%) el resto alcanzaron un nivel “alto”. La orientación motivacional a la tarea por el 64%, el estado de experimentación del flow por el 55%, la intencionalidad de la práctica futura por el 43% y la motivación intrínseca por el 39%.

En base a lo anteriormente mencionado, podemos establecer que niveles “altos” de motivación intrínseca, orientación a la tarea y estado de flujo se relacionan positivamente con un nivel “alto” de intención de ser físicamente activo. Mientras que en el caso de la orientación motivacional al ego, se relaciona con un nivel “medio”.



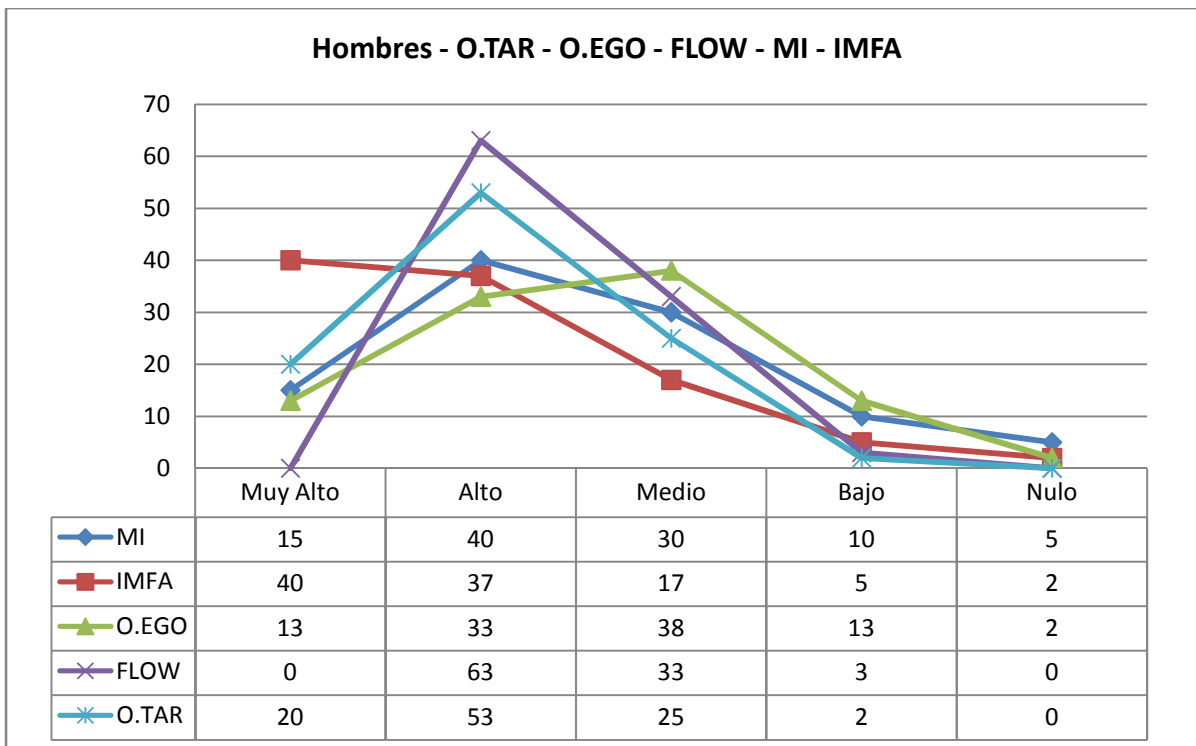
(Gráfico n° 64)

Considerando los datos obtenidos por cada uno de los sexos, la tendencia entre hombres y mujeres es muy similar como se puede ver en los graficos n° 65 correspondiente a los hombres y n° 66 a las mujeres.

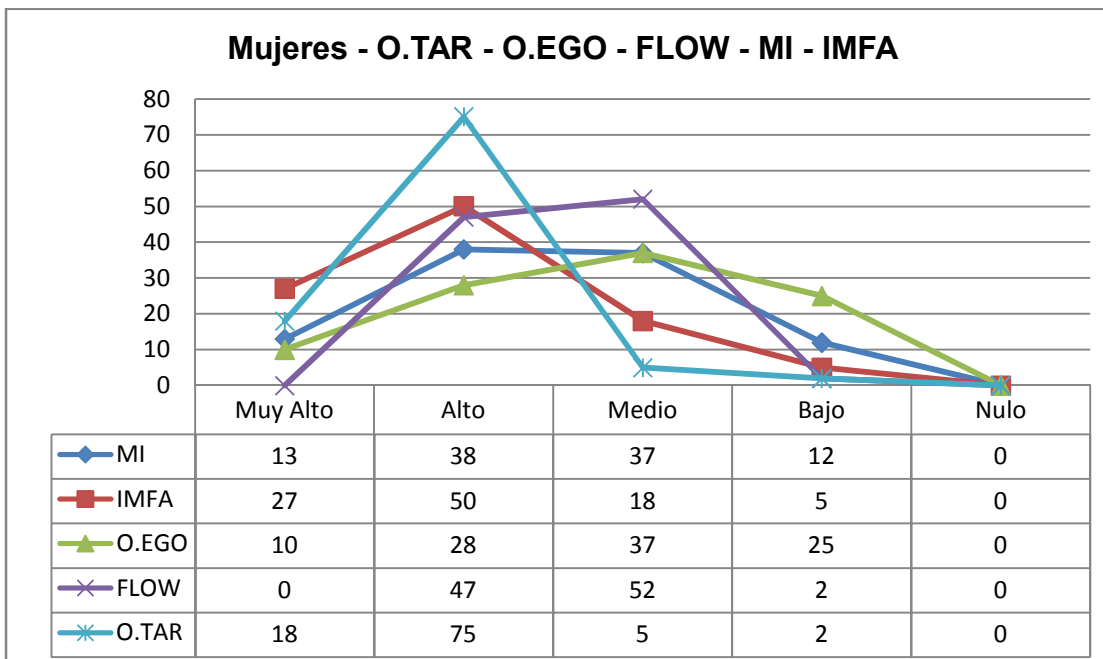
En ambos sexos, los niveles de motivación intrínseca y orientación motivacional a la tarea alcanzaron niveles “altos”. La motivación intrínseca por el 40% de los hombres y 38% en las mujeres y la orientación motivacional a la tarea por el 53% de los hombres y 47% en las mujeres. En nivel de orientación al ego, tanto en mujeres por el 37% y en hombres por el 38% alcanzo un nivel “medio”.

Las diferencias entre los sexos se establecen en los niveles alcanzados de flow y de intencionalidad de ser físicamente activo. Los hombres alcanzaron un nivel “muy alto” de IMFA por el 40% mientras que las mujeres solo un nivel “alto” por el 50%. Por otro lado, los hombres alcanzaron un nivel “alto” de experimentación al flujo por el 64%, pero las mujeres un nivel medio por el 52%.

Podemos establecer observando estos gráficos que en los hombres niveles altos de motivación intrínseca, estado de flow y orientación a la tarea y niveles medios de orientación motivacional al ego se relacionan con niveles muy altos de intencionalidad de ser físicamente activo. Mientras que en las mujeres, niveles altos de motivación intrínseca, orientaciones motivacional a la tarea, niveles medios de orientación motivacional al ego y estado de flow se relacionan con niveles altos de intencionalidad de ser físicamente activo.



(Grafico n° 65)



(Grafico n° 66)

3.2. Conclusiones y sugerencias

Esta investigación se propuso caracterizar los niveles alcanzados por los estudiantes de nivel secundario de: 1) la orientación motivacional al ego ya la tarea, 2) la motivación intrínseca, 3) el estado de flow y 4) la intencionalidad de ser físicamente activo. Frente a los resultados obtenidos podemos determinar a través de las frecuencias absolutas que el nivel de orientación al ego alcanzado por los estudiantes fue “medio”, mientras que el nivel de orientación a la tarea, el nivel de experimentación del flow, el nivel de motivación intrínseca y el nivel de la intención de ser físicamente activo fueron “altos”.

Observando punto por punto, el nivel de orientación motivacional al ego adquirió por parte del 38% de los estudiantes en general un nivel “medio”, sin hallarse diferencias entre cada uno de los sexos. Exceptuando los cursos del medio (3° y 4°) donde fue “alto” el resto alcanzó un nivel “medio” de orientación al ego (1°, 2°, 5° y 6°). En cambio, el nivel de orientación a la tarea alcanzado fue “alto” por el 64% del alumnado, siendo mucho mayor el porcentaje de mujeres que de hombres y a su vez siendo aun mayor el porcentaje en los cursos más altos (4°, 5° y 6°) que en los bajos (1°, 2° y 3°).

Como se mencionó anteriormente, las orientaciones motivacionales que poseen los sujetos, marcan una predisposición hacia un tipo u otro de implicación a la tarea o al ego. El nivel de orientación al ego y a la tarea son independientes entre sí, es decir no son extremos opuestos, como se puede observar en esta investigación que el nivel de orientación al ego a la tarea fue “medio” y el nivel de orientación a la “tarea” fue alto.

Se puede decir que para este grupo de alumnos de nivel secundario prevalece la orientación a la tarea por sobre la orientación al ego, se podría decir que el alumnado valora más el éxito de su propio esfuerzo, del logro personal y del valor intrínseco del aprendizaje de nuevas habilidades que el éxito alcanzado por la comparación social y por la búsqueda de mejores resultados sobre el resto de sus compañeros.

Teniendo en cuenta estos datos, podríamos decir sobre los estudiantes de nivel secundario en lo referente a las orientaciones motivacionales en el área de educación física, que se está realizando un buen trabajo en lo referente al dictado de las clases y que se debería seguir brindando contextos donde el aprendizaje personal prime por sobre la competitividad.

En relación al estado de experimentación del flow el nivel alcanzado fue “alto” para el 55% de los estudiantes, aunque específicamente varió según el sexo, las mujeres adquirieron un nivel “medio” mientras que los hombres un nivel “alto”. También hubo diferencias en los cursos, exceptuando los cursos del medio (3° y 4°) donde fue “medio”, el resto de los cursos alcanzó un nivel “alto” de experimentación al flow (1°, 2°, 5° y 6°).

Considerando los datos aportados por la investigación podríamos decir que gran parte del alumnado ha experimentado el estado de flow, es decir han realizado algún tipo de actividad donde han disfrutado considerablemente y han sido absorbidos por la misma.

Teniendo en cuenta que la percepción del estado de flujo es diferente en cada individuo y según cada tipo de actividad, las mujeres tuvieron un nivel de experimentación del flow un poco más bajo de los hombres.

Respecto al área de educación física y en base a estos resultados, se deberían seguir enfocando los contenidos para que los alumnos puedan lograr el estado de flow a partir del abordaje, por parte de los docentes hacia los alumnos, de herramientas necesarias para que pueda superar diferentes retos y de brindar propuestas que aumenten gradualmente en base a sus propias capacidades.

En cuanto a la motivación intrínseca el nivel fue “alto” para el 39% de los estudiantes, en donde ambos sexos obtuvieron valores muy similares entre sí. En los cursos más altos el nivel de motivación intrínseca alcanzado fue mayor que en los más bajos.

Según estos resultados podríamos expresar que los estudiantes de nivel secundario en el área de educación física, se consideran seres activos, es decir, protagonistas en sus actividades ya que el nivel de motivación intrínseca fue alto.

A su vez, en los cursos superiores, la conducta autodeterminada fue en ascenso. Esto podría darse al historial de propuestas, experiencias y formas de trabajo que fueron experimentando a lo largo de sus años por sobre los estudiantes de los cursos inferiores que están transitando el camino hacia un mayor nivel de conducta autodeterminada para que puedan llegar a realizar las actividades “per se”.

Se puede decir que estos alumnos, en forma global, realizan las actividades por el placer que les genera aprender, divertirse y mejorar individualmente y no, contrariamente, por los resultados. Por ello como docentes, deberíamos prestar semejante atención para seguir logrando en las acciones de los alumnos, niveles más altos reflexión a partir de las necesidades de los mismos, para que las actividades tengan una finalidad propia.

Por último, el nivel de intención de ser físicamente activo obtenido fue para el 43% “alto”. Los hombres obtuvieron un nivel “muy alto”, mientras que para las mujeres fue tan solo “alto”. Y teniendo en cuenta año por año, los valores fueron muy similares entre sí, excepto en 4º que obtuvo un porcentaje muy elevado.

A partir del análisis de los datos podríamos decir que la educación física para los estudiantes de nivel secundario es un medio que promociona de forma efectiva la práctica de diferentes formas de actividad física y deportiva una vez finalizada la etapa escolar.

Se desprende, de esta forma, que fueron creados contextos en los cuáles los alumnos encontraron satisfacción en la participación de las diferentes actividades del área de educación física, por lo que debería asegurarse un grado elevado de adherencia a la práctica futura de algún tipo de actividad físico-deportiva. Esto permitirá la apertura de un camino hacia la incorporación de estilos de vida activos y saludables, teniendo un impacto muy importante en el desarrollo integral de los alumnos.

Considerando el gusto por la educación física podemos decir que en líneas generales fue “alto”, los resultados muestran que al 37% le gusta “bastante” y al 35% le gusta “mucho” la educación física. Cabe desatacar que para las mujeres el gusto por la misma es mucho mayor que para los hombres (75% y 53%

respectivamente), en cambio en relación a los años de cursada el gusto oscila entre mucho y bastante en todos los cursos.

Por lo que demuestran los datos obtenidos, el grado de satisfacción hacia la educación física es elevado. Esto podría deberse a diferentes factores, como ser: los contenidos que se trabajan del diseño del curricular, el rol que toma el docente en las clases, la implicancia social que tiene la participación de prácticas físico-deportivas escolares y/o extraescolares, entre otros. Sería interesante diseñar futuras investigaciones que aborden estas variables.

Como quedó demostrado anteriormente, los niveles de orientación a la tarea y de motivación intrínseca fueron altos, lo cual se podría decir que los alumnos tienen una mejor valoración de la educación física, es decir, les gusta más cuando en las clases se valora el esfuerzo, hay una participación protagonista y activa de ellos y se los induce a la autonomía personal; en oposición a contextos donde se priorice la superación de uno por sobre el resto, exista una excesiva autoridad del docente y se oriente a una baja percepción de autonomía de ellos.

En cuanto a la frecuencia semanal de práctica de algún tipo de ejercicio por parte de los estudiantes podemos decir que la frecuencia ronda entre los 2 a los 4 veces por semana, teniendo valores similares tanto hombres como mujeres. El 62% de los estudiantes del nivel secundario realiza “frecuentemente” algún tipo de actividad física en su tiempo libre, tanto hombres como mujeres, de 1ro a 6to año.

Tomando en cuenta la asociación entre las variables podemos decir que los niveles de orientación motivacional a la tarea con los niveles de la intención de ser físicamente activo se relacionaron de forma positiva, en donde ambas variables alcanzaron un nivel “alto”. Esto significaría, que según estos los valores, un nivel “alto” de orientación motivacional a la tarea en los estudiantes de nivel secundario implicaría la realización de alguna actividad física una vez finalizada la etapa escolar. La misma asociación positiva ocurre entre los niveles de motivación intrínseca y los niveles de experimentación del flow en relación a los niveles de intencionalidad de ser físicamente activo, en ambos casos los niveles fueron “altos”. En cambio los niveles de orientación motivacional al ego con los niveles de la intención de ser físicamente activo se relacionaron de forma diferente, los

estudiantes de nivel secundario que alcanzaron niveles “medios” de orientación motivacional al ego percibieron un nivel “alto” de intencionalidad de ser físicamente activo.

A partir del abordaje de los datos queda demostrado que a través de las clases de educación física donde prevalece un enfoque orientado a la tarea, donde se desarrollan escenarios de aprendizaje y de motivación favorables, se ofrezcan contextos de aprendizaje en igualdad, se consensue con los estudiantes los objetivos, se los implique en la elección de las tareas, se promueva la satisfacción por el logro mismo de la actividad que por sobre la recompensa, las propuestas resulten significativas, se favorezca el desarrollo personal, se implique a los alumnos de forma activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se respeten las necesidades y se adapten las actividades a diferentes niveles de dificultad, se fomente la relación social y la resolución conjunta de problemas, se promocióne la práctica de actividad física como importante e indispensable para la salud y no como una actividad obligatoria; y en donde a partir de la sumatoria de todo este conjunto de elementos es que se fomenta la continuación posterior a la escolaridad de algún tipo actividad físico deportiva.

Queda constatado que factores como el estado de flow, la orientación a la tarea y la motivación intrínseca son predictivos de la intencionalidad de ser activo físicamente. Por lo tanto, a partir del conocimiento de los perfiles motivacionales de los alumnos se pueden reflexionar y redefinir contenidos del área de educación física del diseño curricular como así también de la práctica misma, con el único objetivo de fomentar la motivación y la adherencia futura de las prácticas físicos deportivas.

Resumiendo, en la presente investigación hemos tratado de analizar las relaciones existentes entre la motivación intrínseca establecida por la teoría de la autodeterminación, la orientación al ego y a la tarea establecida por la teoría de las metas de logro, el flujo disposicional y la intencionalidad futura de la practica físico deportiva utilizando una muestra de estudiantes de educación física de nivel secundario en función de variables sociodemográfica (sexo y años de cursada). Los resultados relevan que existe una relación positiva entre niveles altos de

orientación motivacional a la tarea, el flow disposicional y la motivación intrínseca con la intención de práctica de una actividad física-deportiva posterior a la escolaridad en los estudiantes de nivel secundario de un colegio privado de Victoria, San Fernando durante el año 2015

A forma de conclusión, la continuación o no de una actividad físico-deportiva posterior a la escolaridad está sujeta a una variedad de factores. Algunos de ellos están en relación directa con los docentes del área de Educación física y en otros casos, ajenos a ellos, como ser los patrones motivacionales de los estudiantes. En mi caso, como docente del área y reconociendo la variabilidad de factores en los que tenemos alguna determinada incidencia podemos manejar ciertas estrategias para atenuar el abandono de la práctica física-deportiva y aumentar la toma de consciencia sobre los diferentes beneficios de las mismas una vez que finaliza la etapa escolar. Es por ello que a la hora de brindar una clase al grupo de alumnos, en la planificación se podrían barajar todos los elementos que hacen a las clases para que a través del desarrollo de estrategias aumente la intención de ser físicamente post escolaridad. Puede decirse que aquellos contextos donde se enfatice la búsqueda de la mejora personal y la satisfacción del individuo se centre en el propio aprendizaje, donde la actividad se realice por propio placer que se experimenta al realizarla y en donde los individuos sean absorbidos por lo que están haciendo, es allí, bajo esos contextos, donde se tomará consciencia de los beneficios saludables que aseguren la práctica futura de algún tipo actividad físico-deportiva posterior a la escolaridad.

En esta situación somos los docentes que debemos leer estos resultados para tomar consciencia, reflexionar, revisar y poder realizar las modificaciones necesarias en las planificaciones considerando las necesidades de los estudiantes y los factores motivacionales para fomentar la práctica físico-deportiva.

Sería interesante para futuras investigaciones relacionadas con este trabajo, determinar con mayor profundidad qué ocurre con cada uno de los sexos en lo referido a la intencionalidad futura de la práctica físico-deportiva, observando cuáles son las tendencias para los hombres y para las mujeres y así obtener más

datos relevantes para poder trabajar en la etapa escolar y lograr una mayor persistencia de la actividad físico-deportiva posterior a la misma.

4. Anexos

- 4.1.: Anexo 1: Carta de presentación
- 4.2.: Anexo 2: Modelo Cuestionario pilotaje
- 4.3.: Anexo 3: Planilla de datos sobre pilotaje
- 4.4.: Anexo 4: Glosario
- 4.5.: Anexo 5: Instructivo carga de planillas
- 4.6.: Anexo 6: Modelo Cuestionario muestra total

4.1. Anexo 1: Carta de presentación

UFLO

UNIVERSIDAD DE FLORES

Asociación profesionalmente por Decreto F.F. 2261/2004 con/ Art. 96 Inc. C) Ley 24521

Buenos Aires, 10 de agosto de 2015

A quien corresponda,

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

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


Prof. Mynram Bettinelli
Directora



4.2. Anexo 2: Modelo Cuestionario: pilotaje

MOTIVACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA (Argentina-2015)

Marcar con una **X** en el recuadro

BIEN
MAL

Género	Hombre <input type="checkbox"/>	Mujer <input type="checkbox"/>	Edad	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Colegio	Público <input type="checkbox"/>		Año	1º	2º	3º	4º	5º	6ª				
	Privado <input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			

¿Cursas el bachillerato con orientación en educación física? Sí No

Calificación Educación Física curso anterior

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

¿Cuánto te gusta la Educación Física?

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Con este cuestionario pretendemos conocer tu opinión sobre las clases de Educación Física y tu nivel e intención de realizar actividad física. La información que nos aportes puede contribuir a la mejora de tu formación. Respondé a las siguientes cuestiones:

En una semana, ¿cuántas veces hacés los siguientes ejercicios durante más de 15 minutos en tu tiempo libre? (Escribí el número que consideres en cada apartado)

Ejercicio extenuante (el corazón late rápidamente). Por ejemplo jugando al fútbol, al squash, al básquet, haciendo judo, natación fuerte, ciclismo fuerte de larga distancia.

0	1	2	3	4	5	6	7
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ejercicio moderado (no agotador). Por ejemplo caminar rápido, ciclismo lento, voleibol, natación fácil, baile popular y folclórico.

0	1	2	3	4	5	6	7
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ejercicio suave (esfuerzo mínimo). Por ejemplo yoga, tiro con arco, pesca, bolos, golf, caminar fácil.

0	1	2	3	4	5	6	7
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

En una semana, durante tu tiempo libre, ¿con qué frecuencia participás en una actividad regular en la que llegues a sudar (que tu corazón lata rápidamente)? (Señalá una de las tres opciones)

Nunca/raramente

A veces

A menudo

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

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

Es confidencial y no hay respuestas correctas o incorrectas. Contestá con sinceridad. No hay límite de tiempo. Contestá con tranquilidad. Asegurate de que no dejás ninguna afirmación sin contestar.
GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

	1	2	3	4	5
Me siento una persona tan valiosa como las otras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Generalmente me inclino a pensar que soy un fracaso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Creo que tengo algunas cualidades nuevas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Soy capaz de hacer las cosas tan bien como los/as demás	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Creo que no tengo mucho de lo que estar orgulloso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tengo una actitud positiva hacia mí mismo/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En general me siento satisfecho/a conmigo mismo/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me gustaría tener más respeto por mí mismo/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Realmente me siento inútil en algunas ocasiones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A veces pienso que no sirvo para nada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

En clases de Educación Física...

	1	2	3	4	5
Sé que mis habilidades me permitirán hacer frente al desafío que se me plantea	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hago los gestos correctos sin pensar de forma automática	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conozco claramente lo que quiero hacer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tengo realmente claro cómo lo estoy haciendo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mi atención está completamente enfocada en lo que estoy haciendo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tengo una sensación de control sobre lo que estoy haciendo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me da igual lo que los/as otros/as puedan estar pensando de mí	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El tiempo parece alterarse (pasa más lento o más rápido)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Realmente me divierte la experiencia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mis habilidades están al mismo nivel de lo que me exige la situación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Parece que las cosas están sucediendo automáticamente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

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

	1	2	3	4	5
Los ejercicios que realizo se ajustan a mis intereses	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Siento que he tenido una gran progresión con respecto al objetivo final que me he propuesto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me siento muy cómodo/a cuando hago ejercicio con los/as demás compañeros/as	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La forma de realizar los ejercicios coincide perfectamente con la forma en que yo quiero hacerlos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Realizo los ejercicios eficazmente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me relaciono de forma muy amistosa con el resto de mis compañeros/as	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La forma de realizar los ejercicios responde a mis deseos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El ejercicio es una actividad que hago muy bien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Siento que me puedo comunicar abiertamente con mis compañeros/as	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tengo la oportunidad de elegir cómo realizar los ejercicios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pienso que puedo cumplir con las exigencias de la clase	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me siento muy cómodo/a con los/as compañeros/as	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Participo en esta clase de Educación Física...

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

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

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

4.3. Anexo 3: Planilla de datos sobre pilotaje

Género	Edad	Tipo Centro	Año	Bach. orientac. EF	Calificación	Gusto	Ej extenuante
1	'12	2	1	2	8	3	2
0	'12	2	1	2	7	5	0
1	'13	2	2	2	8	4	1
0	'13	2	2	2	6	4	3
1	'14	2	3	2	9	4	4
0	'14	2	3	2	10	5	7
1	'15	2	4	2	9	4	3
0	'16	2	4	2	8	4	4
1	'16	2	5	2	8	5	4
0	'16	2	5	2	7	1	3
1	'17	2	6	2	10	1	4
0	'17	2	6	2	8	4	6

Ej moderado	Ejercicio suave	Frec. Act que sude	Autbest1	Autoest2 neg	Autoest3	Autest4	Autoest5 neg
1	2	1	4	1	4	3	1
4	0	1	5	1	1	4	1
4	1	2	4	1	4	4	4
0	0	2	4	1	3	4	1
2	1	2	5	1	2	3	2
2	2	2	5	1	5	5	1
3	6	0	3	1	4	5	3
2	0	2	5	1	4	4	1
4	5	1	5	3	4	5	2
3	3	2	5	1	4	5	1
2	7	2	3	1	4	5	1
0	4	2	3	1	4	3	1

Autbest6	Autoest7	Autoest8 neg	Autoest9 neg	Autbest10 regComp1	Flw_Equ1	Flow_Aut1	Flw_CIOjjet1
5	5	5	2	2	4	4	3
5	4	3	1	1	3	5	5
4	2	5	4	4	4	4	4
5	5	5	1	1	4	4	3
4	4	2	2	2	5	4	5
5	5	5	3	1	5	4	5
5	5	5	3	1	5	4	5
4	4	5	4	2	4	3	3
4	4	3	5	2	3	5	4
4	5	2	4	1	3	3	4
2	5	1	1	1	5	5	5
4	5	5	2	1	4	3	3

Flow_CiFeedb1	Flow_Concent1	Flow_SentCont:1	FlowAutbc1	FowDist1	FlowExpAuto1	Flow_Equ2	Flow_Aut2
5	5	4	3	4	3	2	1
5	5	5	1	3	5	4	5
4	4	4	5	5	4	4	4
3	5	4	5	5	5	4	2
4	3	3	5	3	4	5	2
4	4	5	2	1	5	4	1
5	5	4	5	5	5	5	3
3	3	4	4	4	4	3	3
2	1	3	5	5	1	5	3
4	4	4	5	1	4	5	2
5	1	5	5	3	1	5	5
3	1	4	5	4	2	3	2

Fow_COjet2	Fow_CIFeedt2	Flow_Concen2	Flow_SentCont2	FlowAutoc2	FlowDist2	FlowExpAutc2	Flow_Equ3
5	4	3	3	4	2	2	3
5	5	5	5	2	3	5	5
5	4	3	4	4	4	4	4
3	5	5	5	5	5	4	4
4	3	4	3	5	1	3	3
5	5	5	5	5	2	3	5
5	5	4	5	2	4	4	5
3	3	3	4	4	5	3	4
3	4	1	2	5	4	1	4
5	5	2	4	2	3	4	5
5	5	5	5	4	3	3	5
5	4	2	3	3	4	3	4

Flow_Aut3	Flow_CIObjct3	Flow_CIFeedb3	Flow_Concen3	Flow_SentCont3	FlowAutoc3	FlowDist3	FlowExpAuto3
3	4	5	4	4	3	2	4
5	5	5	5	5	5	3	5
4	5	4	4	4	2	5	4
5	6	4	5	5	5	5	5
3	3	5	3	3	3	1	5
3	5	5	5	4	3	3	5
3	5	5	4	5	5	5	5
3	4	3	3	3	3	4	4
3	4	3	1	1	5	5	4
3	5	5	2	3	2	3	5
5	5	3	2	5	5	3	5
3	4	4	2	3	4	2	3

Flow_Eql4	Flow_Aut4	Flow_CIDjet4	Flow_CIFeacb4	Flow_Concen4	Flow_SentCont4	FlowAutoc4	FlowDist4
4	4	5	4	4	4	3	2
5	5	5	5	5	5	5	5
4	4	4	2	4	2	3	4
4	5	3	3	5	5	5	5
5	2	5	3	3	2	5	3
5	1	5	5	5	5	3	3
5	3	4	5	5	4	5	5
4	3	4	5	3	3	4	3
3	1	2	3	1	5	5	3
5	3	5	4	2	3	3	3
5	5	5	5	2	5	5	3
3	3	4	3	2	3	4	4

FlowExpAuto4	Aut1	Comp1	Rel1	Aut2	Comp2	Rel2	Aut3
3	4	4	3	4	3	4	3
5	5	5	5	5	5	5	5
4	5	4	5	2	4	5	4
5	4	4	5	3	3	5	3
3	5	3	4	3	3	5	2
5	5	5	1	5	5	5	4
5	4	5	5	5	4	5	4
5	3	4	3	4	3	4	5
1	3	3	1	1	1	1	2
4	5	5	4	1	4	4	3
1	1	5	5	1	5	5	1
3	3	4	3	3	3	3	2

Comp3	Rel3	Aut4	Comp4	Rel4	M1	M2	M3
2	3	3	2	4	2	4	2
5	5	5	5	5	5	5	5
4	5	4	4	4	4	4	4
4	5	3	5	5	5	5	4
5	4	2	5	5	4	4	3
5	4	2	5	5	5	5	5
4	5	2	5	5	5	5	5
4	4	3	5	2	5	3	3
5	1	1	5	1	1	1	1
4	4	3	5	4	3	5	2
5	3	1	5	3	1	1	1
3	3	4	4	3	1	1	1

MH	P1	P2	P3	P4	IP5
3	3	2	3	3	3
5	5	5	5	5	5
4	5	5	4	5	4
2	5	5	5	5	4
3	3	5	5	5	5
5	5	5	4	5	5
4	4	4	5	5	5
4	5	4	3	4	5
1	5	5	5	5	5
5	5	5	5	5	5
1	5	5	5	5	5
4	3	4	4	5	5

4.4. Anexo 4: Glosario

Glosario

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

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

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

- Tiempo libre:

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

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

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

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

- Extenuante:

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

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

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

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

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

- Moderado:

Definición: Que guarda un medio entre dos extremos

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

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

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

- A menudo:

Definición: Muchas veces, frecuentemente y con continuación.

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

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

-NUNCA / RARAMENTE (1 DÍA SOBRE 7),

-A VECES (2 DÍAS SOBRE 7)

-A MENUDO (3 O MÁS DÍAS SOBRE 7)

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

Ítem: “En una semana, durante tu tiempo libre, ¿con qué frecuencia participás en una actividad regular en la que llegues a sudar que tu corazón lata rápidamente?”

(Señala una de las tres opciones) Nunca/raramente – A veces – A menudo –
página 1

- Indiferente:

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

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

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

- “Salir a correr”:

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

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

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

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

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

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

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

- Valioso:

Definición: Que vale mucho o tiene mucha estimación o poder

Definición coloquial: Que se siente importante, que vale.

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

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

- Autoestima:

Definición: Valoración positiva que se tiene de uno mismo

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

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

- Fracaso:

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

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

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

que fracasas. Que intentaste algo varias veces y no lograste el resultado esperado.

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

- Cualidades:

Definición: Elemento o carácter distintivo de la naturaleza de alguien o algo. Que distingue y define a las personas.

Características que te diferencian de los otros. En la clase una nueva cualidad, puede ser algo nuevo que se aprende

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

Ejemplo: Que adquiriste una nueva cualidad técnica: Que ahora sos más habilidoso/a en el manejo de la pelota. También puede ser que ahora te caracterizas por jugar más cooperativamente con tus compañeros/as o demostrás mayor respeto por tus adversarios o por tus propios/as compañeros/as. Notar un progreso o adquisición (algo nuevo) en el desempeño de una actividad.

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

- Gestos correctos:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- Control:

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

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

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

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

- El tiempo parece alterarse:

Definición: (alterarse)Alteración: cambiar, cambiarse

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

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

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

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

- Demandas de la situación:

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

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

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

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

- Ejecutar:

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

Definición coloquial: Realizar una acción, habilidad o técnica determinada

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

Cuando realizo lo que propone el/la profesor/a sin pensar.

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

- Automáticamente:

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

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

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

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

- Metas:

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

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

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

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

- Espontánea:

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

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

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

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

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

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

- Reconfortante:

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

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

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

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

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

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

Definición: Normal:

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

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

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

Ítem: “el paso del tiempo parece ser diferente al normal” (página 3).

Es para destacar que en general los ítems que incluyen la percepción del tiempo y que los/as alumnos/as las leyeron como “repetidas” son de CONTROL.

- **Control:**

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

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

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

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

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

- Eficazmente:

Definición: Que produce el efecto esperado o que va bien para una determinada cosa.

Es la capacidad de poder alcanzar un objetivo o propósito que se ha propuesto, de poder lograr el efecto esperado sobre algo determinado.

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

Conseguir un resultado determinado.

Ejemplo: Cuando realizas el saque en voleibol, la pelota pasa al campo contrario y cae en el lugar que querías.

Cuando pateás la pelota, lograrás pegarle bien y se dirige al lugar donde vos querías.

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

- Estimulante:

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

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

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

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

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

- “Mi forma física”:

Definición: Propio estado corporal/físico

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

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

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

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

- Formar parte de un club deportivo de entrenamiento:

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

Definición coloquial: Los clubes deportivos son los que ofrecen actividades relacionadas a algún deporte en especial (básquet, fútbol, handball, voley, etc.)

con horarios de entrenamientos específicos, generalmente por categorías divididas en edades, con una actividad sistemática muchas veces orientada hacia la participación de un torneo / competencia.

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

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

- Progresión:

Definición: Concepto que se emplea para nombrar al avance o el desarrollo de algo. Una progresión puede asociarse al progreso o a una secuencia.

Definición coloquial: Mejorar, perfeccionar, avanzar como por ejemplo en la condición física alcanzando resultados positivos.

Avance paso a paso, paulatino. De un estado inicial ver una mejora o perfeccionamiento.

Ejemplo: Sentir que se avanzó o evolucionó de manera que se consiguió los objetivos propuestos. Siento que mejore mi saque en vóley y logro pasar todas las pelotas por encima de la red.

Ítem: Siento que he tenido una gran progresión con respecto al objetivo final que me he propuesto (página 4).

4.5. Anexo 5: Instructivo carga de planillas a Excel

Antes de comenzar la carga de datos

- ✓ Numerar los cuestionarios en lápiz en el margen superior derecho de la primera hoja.
- ✓ Ese número será el que le corresponderá a ese sujeto en la planilla Excel cuando se carguen los datos.

Carga de datos a la planilla Excel

1. Cada sujeto entrevistado estará en una línea de la planilla
2. Las variables de edad, curso, 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.
3. Todas las variables a partir de la segunda hoja del cuestionario también serán introducidas en el archivo de Excel indicando en cada casilla el número (1, 2 ,3 ,4 ó 5) que el sujeto señaló en el cuestionario.
4. El resto de variables, para poder trabajar con ellas, están codificadas de la siguiente manera (introduciremos en el archivo Excel el numerito correspondiente a la casilla que hayan marcado los estudiantes):

Género:

- 0 = Hombre
- 1 = Mujer

Centro:

- 0 = Público
- 1 = Privado
- 2 = Concertado

Actividad con la que llegue a sudar:

- 0 = Nunca /raramente
- 1 = A veces
- 2 = A menudo

4.6. Anexo 6: Modelo cuestionario: muestra total

MOTIVACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA (Argentina-2015)

Marcar con una X en el recuadro

BIEN
MAL

Género	Hombre <input type="checkbox"/>	Mujer <input type="checkbox"/>	Edad	10 <input type="checkbox"/>	11 <input type="checkbox"/>	12 <input type="checkbox"/>	13 <input type="checkbox"/>	14 <input type="checkbox"/>	15 <input type="checkbox"/>	16 <input type="checkbox"/>	17 <input type="checkbox"/>	18 <input type="checkbox"/>	19 <input type="checkbox"/>
Colegio	Público <input type="checkbox"/>	Privado <input type="checkbox"/>	Año	1° <input type="checkbox"/>	2° <input type="checkbox"/>	3° <input type="checkbox"/>	4° <input type="checkbox"/>	5° <input type="checkbox"/>	6° <input type="checkbox"/>				

¿Cursas el bachillerato con orientación en educación física? Sí No

Calificación Educación Física curso anterior

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

¿Cuánto te gusta la Educación Física?

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Con este cuestionario pretendemos conocer tu opinión sobre las clases de Educación Física y tu nivel e intención de realizar actividad física. La información que nos aportes puede contribuir a la mejora de tu formación. Respondé a las siguientes cuestiones:

En una semana, ¿cuántas veces hacés los siguientes ejercicios durante más de 15 minutos en tu tiempo libre? (Escribí el número que consideres en cada apartado)

Ejercicio extenuante (el corazón late rápidamente). Por ejemplo jugando al fútbol, al squash, al básquet, haciendo judo, natación fuerte, ciclismo fuerte de larga distancia.

0	1	2	3	4	5	6	7
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ejercicio moderado (no agotador). Por ejemplo caminar rápido, ciclismo lento, voleibol, natación fácil, baile popular y folclórico.

0	1	2	3	4	5	6	7
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ejercicio suave (esfuerzo mínimo). Por ejemplo yoga, tiro con arco, pesca, bolos, golf, caminar fácil.

0	1	2	3	4	5	6	7
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

En una semana, durante tu tiempo libre, ¿con qué frecuencia participás en una actividad regular en la que llegues a sudar (que tu corazón lata rápidamente)? (Señalá una de las tres opciones)

Nunca/raramente	A veces	A menudo
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

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

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

Es confidencial y no hay respuestas correctas o incorrectas. Contestá con sinceridad. No hay límite de tiempo. Contestá con tranquilidad. Asegurate de que no dejás ninguna afirmación sin contestar.
GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

Yo siento que tengo más éxito en las clases de Educación

Física...

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

5. Bibliografía obligatoria

- Bracht, V. (1996). Educación Física y Aprendizaje Social. Córdoba: Velez Sarfield.
- Bracht, V. & Da Silva, S. (2012). Na pista de práticas e professores inovadores na educação Física escolar. *Kinesis*, 30, 75-88.
- Bracht, V., Da Silva, S., Machado, T. & Faria, B. (2012). A inovação e o esinvestimento pedagógico na Educação Física escolar: uma leitura a partir da teoria do reconhecimento social. *Revista de Educação Física*, 18, 120-129.
- Bracht, V., Faria, B., Machado, T., Moraes, C., Almeida, U. & Almeida, F. (1996). Inovação pedagógica na educação Física: o que aprender com práticas bem sucedidas?. *Ágora para la EF y el deporte*, 12, 11-28.
- Camacho, C., Arias, M., Castiblanco, A. & Riveros, M. (2011). Revisión teórica conceptual de flow: medición y áreas de aplicación. *Cuadernos hispanoamericanos de psicología*, 11 (1), 48-63.
- Cecchini, J., González, C., López Prado, J. & Brustad, R. (2005). Relación del clima motivacional percibido con la orientación de meta, la motivación intrínseca y las opiniones y conductas de fair play. *Revista Mexicana de Psicología*, 22 (2), 469-479.
- Cervelló, E., Escartí, A. & Balague, G. (1999). Relación entre la orientación de la meta disposicional y la satisfacción con los resultados deportivos, las creencias sobre las causas de éxito en el deporte y la diversión con la práctica deportiva. *Revista de Psicología del deporte*, 8 (1), 7-19.
- Cervelló, E. & Santa Rosa, F. (2000). Motivación en las clases de Educación Física: un estudio de la perspectiva de las metas de logro en el contexto educativo. *Revista Psicología del deporte*, 9 (1-2), 51-70.
- Duda, J. (1995). Motivación en los escenarios deportivos: Un planteamiento de perspectivas de meta. *Motivación en el deporte del ejercicio*. G. C. Roberts (Ed.), *Motivación en el deporte y el ejercicio*, 85-122. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Flores, J., Salguero, A. & Márquez, S. (2008). Relación de género, curso y tipo de colegio con el clima motivacional percibido en la Educación Física escolar en estudiantes colombianos. *Revista de Educación*, 347, 203-227.
- García Calvo, T. (2004). *La motivación y su importancia en el entrenamiento con jóvenes deportistas*. Madrid: CV Ciencias del Deporte.
- Guzmán, J. F., Carratalá, E., García Ferriol, Á. & Carratalá, V. (2006). Propiedades psicosométricas de una escala de motivación deportiva. *European Journal of Human Movement*, 16, 85-98.
- Kirk, D. (2007). Con la escuela en el cuerpo, cuerpos escolarizados: la construcción de identidades inter/nacionales en la sociedad postdisciplinaria. *Ágora para la EF y el Deporte*, 4-5, 39-56.
- Kirk, D. (2013). Los futuros de la Educación Física: la importancia de la cultura Física y de la "idea de la idea" de Educación Física. *Innovación en Educación Física*, 1-13.
- Méndez Giménez, A., Fernández Rio, J., Cecchini, J. & González de Mesa, C. (2013). Perfiles motivacionales y sus consecuencias en Educación Física. Un

- estudio comparativo de metas de logro 2x2 y autodeterminación. *Revista de Psicología del deporte*, 22 (1), 29-38.
- Moreno Murcia, J., Cervelló, E. & González Cutré, D. (2006). Motivación auto determinada y el flujo disposicional en el deporte. *Canales de Psicología*, 22 (2), 310-317.
- Moreno Murcia, J. & Martínez Camacho, A. (2006). Importancia de la teoría de la autodeterminación en la práctica físico-deportiva: fundamentos e implicaciones prácticas. *Cuadernos de Psicología del deporte*, 6 (2), 39-54
- Moreno Murcia, J., Marzo, J. & Martínez Galindo, C. (2011). Validación de la Escala de "Satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas" y del Cuestionario de la "Regulación Conductual en el Deporte" al contexto español. *Revista Internacional de ciencias del deporte*, 7 (26), 355-369.
- Moreno, J., Moreno, R. & Cervelló, E. (2007). El autoconcepto físico como predictor de la intención de ser Físicamente activo. *Psicología y salud*, 17 (2), 261-267.
- Pedráz, M.; (2007). El cuerpo sin escuela: Proyecto de supresión de la Educación Física escolar y qué hacer con su detritus. *Ágora para la EF y el Deporte*, 4-5, 57-90.
- Pedráz, M. (2013). Crítica de la Educación Física y Educación Física Crítica en España. Estado (crítico) de la cuestión. *Porto Alegre*, 19 (01), 309-329.
- Pedráz, M. & Brozas, P. (1997). La disposición regulada de los cuerpos. Propuesta de un debate sobre el status de los juegos tradicionales. *Apunts*, 48, 6-16.
- Peiró Velert, C. & Sanchis Gimeno J.; (2004). Las propiedades psicométricas de la versión inicial del cuestionario de orientación a la tarea y al ego (TEOSQ). Adaptado a la Educación Física en su traducción al castellano. *Revista de Psicología del Deporte*, 13 (1), 25-39.
- Rozengardt, R. (2013). La Educación Física y el conocimiento, una relación problemática. 10mo Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, 9 al 13 de septiembre de 2013, La Plata. En *Memoria Académica*.

5.1. Bibliografía opcional

- Almagro, B., Navarro Membrilla, I., Paramio, G. & Sáenz-López Buñuel, P. (2015). Consecuencias de la motivación en las clases de Educación Física. *EmásF*, 6 (34), 26-41.
- Aranzazu, A. (2004). Análisis de los motivos de práctica y abandono de la actividad físico-deportiva. *EF Deportes*, 12 (10).
- Balaguer, I., Castillo, I. & Duda, J. Propiedades psicométricas de la escala de motivación deportiva en deportistas españoles. *Revista Mexicana de Psicología* 2007, 24 (2)
- García Calvo, T. (2006). Motivación y comportamientos adaptativos en jóvenes futbolistas. Universidad de Extremadura, España.
- González Cutré, D., Sicilia, A., Moreno, J. & Fernández-Balboa J. (2009). Dispositional Flow in Physical Education: Relationships With Motivational Climate, Social Goals, and Perceived Competence. *Journal of Teaching in Physical Education*, 28, 422-440.

- Hellin, G. (2007). Motivación, autoconcepto físico, disciplina y orientación disposicionales en estudiantes de Educación Física. Universidad de Murcia, Murcia.
- Hernandez Sampieri, R., Fernandez Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2003). Metodología de la investigación. D.F., Mexico: McGraw-Hill/Interamericana.
- Marcos Pardo, P. (2010). Motivación en el ejercicio físico acuático. Relación con la valoración, autonomía y el disfrute del practicante. Universidad Miguel Hernández de Elche. Murcia. se estila referenciar por ciudad, en vez de país.
- Montero, M. (2008). Abandono deportivo escolar: más temprano que tarde. Revista Digital EF Deportes, 13 (121).
- Padua, J., Ahman, I.,Apezechea, H.&Borsotti, C. (2004). Técnicas de investigación aplicadas a las ciencias sociales. D.F., México: FCE.
- Salguero, A. & Tuero, C. (2003). Adaptación española del Cuestionario de Causas de Abandono en la Práctica Deportiva: validación y diferencias de género en jóvenes nadadores. Educación Física y Deportes, 56.
- Samaja J. (1993). Epistemología y Metodología: elementos para una teoría de la investigación científica. Buenos Aires: Eudeba.