

UFLO

UNIVERSIDAD DE FLORES

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

FACULTAD DE ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE

Carrera: Ciclo de Licenciatura en Actividad Física y Deporte

Modalidad: Distancia

Materia: Trabajo de Investigación

Año: 2018

Niveles motivacionales en profesor@s y alumn@s en relación con el gusto e importancia concedida a las clases de Educación Física de nivel medio en Argentina

Estudiante: Salas, Gonzalo Martín

Legajo: 21022

Correo electrónico: gonzalo.13@hotmail.com

Tutora: Dra. Ana Riccetti y Mag. Valeria Gómez

Agradecimientos

Cuando inicié con este trabajo de investigación la meta era muy lejana y con grandes desafíos a los que nunca antes me había enfrentado, puedo expresar con certeza que he caminado de todas las maneras posibles; descalzo, sin herramientas; solo, con otr@, con otr@s, con much@s, con un buen par, caminé y advertí un montón de sensaciones imprevistas, tuve miedo, cansancio, desazón, ánimo, alegría, superación, entre tantas otras; equivoqué caminos, rectifiqué el rumbo, volví a encontrar mi norte y rescato de todo algo valioso, logré nunca dejar de caminar y después de un largo tiempo, estoy acá firmemente apostado en la llegada de mi meta.

Fue una tarea ardua y muy significativa, que requiere una pausa para dar nombres y así valorar con agradecimiento pleno el caminar a la par, o atrás, o adelante pero siempre caminar conmigo.

En primer lugar, quiero agradecer a mis directoras Ana y Valeria por todo lo dado: tiempo, mucha paciencia, explicaciones, dedicación y una sabiduría que permitió la construcción de un trabajo en equipo a la distancia; cuestión que no ha sido nada fácil; junto a ellas agradecer a todo el equipo docentes que acompañó la cursada y los diferentes espacios; gracias por la cordialidad con la que he sido tratado; a partir de tod@s ustedes he conseguido esta investigación. Caminaron conmigo y me he sentido asistido, acompañado, me han levantado muchas veces. Considero que lo mejor que nos puede pasar como docentes es que un alumno siempre recuerde que has sido parte de su historia; pues, han sido parte, ¡gracias!

En segundo lugar a la Universidad de Flores que me ha brindado esta oportunidad de capacitarme y profundizar ampliamente a lo largo de la cursada de esta Licenciatura los contenidos, las habilidades, las capacidades; en fin mi formación profesional toda.

Y finalmente a ese montón de seres queridos que se apostaron a lo largo del camino en diferentes momentos y acompañaron la largada, el andar, los bajones, las euforias, la desazón por no saber cómo seguir, las alegrías por leer mensajes que decían ¡vas bien!; en fin a ustedes mi gente amada les regalo el premio obtenido por llegar al final.

Definitivamente puedo pararme tranquilo, volver la vista atrás, desandar el camino, descubrir todo lo aprendido; respirar profundo y sentarme a disfrutar.

Índice

	Resumen	1
1.	Primera Parte: Delimitación conceptual del objeto de estudio	2
1.1.	Área temática, rama y especialidad	2
1.2.	Tema y Subtema	2
1.3	Introducción	2
1.4	Problema a investigar	3
1.5	Marco teórico	4
1.5.1	Capítulo 1: Motivación autodeterminada en los estudiantes	5
1.5.1.1	Aspectos Conceptuales	5
1.5.1.2	Teoría de la Autodeterminación	7
1.5.1.2.1	La Teoría de la Evaluación Cognitiva	11
1.5.1.2.2	La Teoría de la Integración Orgánica	13
1.5.1.2.3	La Teoría de las Orientaciones de Causalidad	17
1.5.1.2.4	La Teoría de Necesidades Básicas	19
1.5.1.2.5	La Teoría de los Contenidos de Meta	20
1.5.2	Capítulo 2: Motivación en el trabajo de l@s profesor@s	21
1.5.2.1	Motivación autodeterminada en función del trabajo docente.	25
1.5.3	Capítulo 3: Importancia y Gusto por la Educación Física.	27
1.6	Relevancia Cognitiva.	31
1.7	Hipótesis	35
	Hipótesis sustantiva	35
	Hipótesis de trabajo	35
1.8	Objetivos	35
	Objetivo general	35
	Objetivos Específicos	36
2.	Segunda Parte: Materiales y Método	37

2.1	Tipo de diseño	37
2.2	Instrumentos para la producción de datos	38
2.3	Cronograma de actividades en contexto	42
2.4	Universo y muestra	43
2.5	Plan de tratamiento y análisis de los datos	44
2.5.1	Construcción de índices sumatorios de variables complejas.	46
2.5.2	Motivación en el trabajo docente	46
2.5.2.1.	Nivel de Desmotivación	46
2.5.2.2	Nivel de Regulación Externa Social	47
2.5.2.3	Nivel de Regulación Externa Material	48
2.5.2.4	Nivel de Regulación Introyectada	49
2.5.2.5	Nivel de Regulación Identificada	50
2.5.2.6	Nivel de Motivación Intrínseca	51
2.5.3	Motivación Autodeterminada en estudiantes	52
2.5.3.1	Nivel de Motivación Intrínseca	52
2.5.3.2	Nivel de Motivación Integrada	53
2.5.3.3	Nivel de Motivación Identificada	54
2.5.4	Nivel de Gusto por la Educación Física	55
2.5.5	Nivel de Importancia Concedida a la Educación Física	56
2.6	Análisis estadístico de cada variable	57
2.7.	Ilustración de los resultados con gráficos descriptivos.	58
3-	Tercera Parte: Análisis y conclusiones	59
3.1	Exposición de resultados en alumn@s	59
3.1.1.	Variable: Motivación Autodeterminada en estudiantes	59
	Dimensión: Motivación Intrínseca	59
3.1.2.	Variable: Motivación Autodeterminada en estudiantes	61
	Dimensión: Motivación Integrada	61

3.1.3.	Variable: Motivación Autodeterminada en estudiantes	62
	Dimensión: Motivación Identificada	62
3.1.4	Variable: Importancia concedida a la Educación Física	65
3.1.5	Variable: Gusto por la Educación Física	67
3.1.6	Exposición de resultados en alumnos según la cuota: sexo	69
3.1.6.1.	Motivación autodeterminada según sexo: Mujeres	69
3.1.6.2.	Motivación autodeterminada según sexo: Varones	71
3.2.	Exposición de resultados en profesores	73
3.2.1	Variable: Motivación en el trabajo	73
	Dimensión: Desmotivación	73
3.2.2	Variable: Motivación en el trabajo	75
	Dimensión: Regulación Externa Social	75
3.2.3	Variable: Motivación en el trabajo	77
	Dimensión: Regulación Externa Material.	77
3.2.4	Variable: Motivación en el trabajo	79
	Dimensión: Regulación Introyectada	79
3.2.5	Variable: Motivación en el trabajo	81
	Dimensión: Regulación Identificada	81
3.2.6	Variable: Motivación en el trabajo	83
	Dimensión: Motivación Intrínseca	83
3.2.7.	Exposición de resultados en profesor@s según la cuota: años de antigüedad	85
3.2.7.1	Desmotivación según años de antigüedad. Hasta 20 años de antigüedad	85
3.2.7.2.	Desmotivación según años de antigüedad. De 21 a 40 años de antigüedad	87
3.3.	Análisis e interpretación de los datos	89

3.3.1	Relación entre las dimensiones de la variable motivación en el trabajo de l@s profesores de Educación Física.	90
3.3.2	Relación entre el nivel de motivación intrínseca en l@s estudiantes y profesor@s de Educación Física de nivel medio	92
3.3.3	Relación entre el gusto e importancia por la Educación Física y la motivación intrínseca de l@s estudiantes del sistema formal argentino	94
3.3.4	Relación entre las variables gusto e importancia concedida a la Educación Física por parte de l@s estudiante	95
3.3.5	Comparación de los niveles de motivación autodeterminada en l@s estudiantes según el sexo	97
3.3.6	Comparar el nivel de desmotivación en profesor@s según los años de experiencia.	98
3.4	Conclusiones y sugerencias	99
3.5	Reflexión crítica sobre el proceso de investigación realizada	105
4.	Anexos	107
5.	Bibliografía	122

Resumen

Esta investigación establece relaciones entre las variables motivación autodeterminada, gusto por la educación física e importancia concedida a la misma por parte de estudiantes del nivel medio formal argentino y la motivación en el trabajo de l@s profesores.

El tipo de diseño fue descriptivo-correlacional, se centró en la medición de cada variable y luego la formulación de relaciones entre ellas.

Para la recolección de datos se utilizó un cuestionario para l@s alumn@ y un cuestionario para el profesorado.

La muestra es no probabilística, participaron 620 alumn@s, de Argentina, de los cursos desde 1ero.a 6to. Año, y 26 profesor@s de Educación Física (15 mujeres y 11 hombres). El trabajo de campo fue realizado por la totalidad de cursantes de la Licenciatura en el año 2016 unificando los datos recolectados en diferentes provincias argentinas, para su posterior análisis estadístico.

La conclusión general es que existe una relación que puede describirse como positiva entre la motivación por el trabajo de l@s profesores con la motivación autodeterminada de l@s estudiantes, como también con el nivel del gusto por la educación física y la importancia concedida a la educación física. Otras conclusiones significativas se desarrollan en el cuerpo del trabajo.

Palabras clave

Educación Física – Motivación – Alumn@ – Profes@r

1. Primera Parte: Delimitación conceptual del objeto de estudio

1.1. Área temática, rama y especialidad

Área temática: Educación Física/Psicología

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

1.2. Tema y Subtema

Tema: La motivación en las clases de educación física

Subtema: Variables motivacionales/Entorno de enseñanza-aprendizaje

1.3 Introducción

El presente Trabajo de Investigación se ha realizado en el marco de la asignatura Trabajo de Investigación cursada en el ciclo de Licenciatura de Actividad Física y Deporte.

Está enmarcado en un proyecto de investigación a nivel internacional, llevado a cabo por la Universidad Nacional de Flores (UFLO), junto a la Universidad Politécnica de Madrid (España), la Universidad de Campiñas (Brasil) y la Universidad del Quindío (Colombia), cuyo objetivo principal es analizar las relaciones entre distintos antecedentes contextuales y motivacionales del profesorado y variables motivacionales y de percepción de la enseñanza del alumnado en el entorno de la clase de Educación Física.

El transitar cotidiano por diversas escuelas, las observaciones y las experiencias personales vivenciadas a través de la tarea escolar, dan cuenta en lo personal de la necesidad de abordar una situación que aparece, en principio, como una problemática; relacionada con la motivación de los alumn@s en la práctica de la educación física, el trabajo de l@s docentes del área, y, por ende, el gusto y la importancia que l@s mismos alumn@s le otorgan a la educación física.

Esta propuesta busca describir las variables que inciden en la motivación de l@s alumnos, en el trabajo docente y la importancia y el gusto por la educación física que l@s estudiantes manifiesten. En este último tiempo la lectura sobre teorías en relación a la motivación fue despertando en lo personal, la necesidad de indagar aún más en este campo, resultando sumamente interesante el conocimiento, por ejemplo, de la “teoría de la autodeterminación”, abordadas con entusiasmo con la pretensión de encontrar respuestas más precisas, para entender cuáles son las variables que movilizan al individuo a realizar una determinada acción y/o actividad.

Los propósitos que persigue esta investigación son:

- Socializar los datos producidos por la investigación a profesor@s de educación física para favorecer la reflexión sobre sus prácticas en relación con la motivación de l@s estudiantes durante las clases de educación física.
- Posibilitar la reflexión sobre estrategias de intervención por parte de l@s profesores en las clases de Educación Física, a través de la difusión del conocimiento de este trabajo con propuestas alternativas para incentivar el gusto y la importancia que le otorgan l@s estudiantes a la educación física.

El trabajo de campo consideró un trabajo grupal, en el que tod@s l@s cursantes de la materia abordaron una determinada escuela, luego, con datos recabados de diferentes instituciones secundarias del país de carácter públicas y privadas, se desarrolló la tarea investigativa.

1.4 Problema a investigar

¿Cuál es la relación de la motivación por el trabajo de l@s profesores con la motivación autodeterminada, el gusto e importancia que le otorgan l@s alumn@s del nivel medio del sistema formal educativo argentino, a la educación física durante el año 2017?

1.5 Marco teórico

Los actuales contextos educativos en los que se desarrolla la tarea docente requieren permanentemente estrategias metodológicas que avalen y colaboren con el aprehendizaje de saberes significativos. Un aspecto fundamental es el hecho de repensar acciones, formatos, modos, etc. a los fines de analizar la práctica, los resultados y las experiencias cotidianas con l@s alumn@s, en este caso, específicamente en la hora de educación física.

Este trabajo de investigación pretende, por un lado, analizar la motivación autodeterminada de los alumn@s en la práctica de la educación física y su relación con la motivación en el trabajo de l@s profesores en el área, pretendiendo describir si existe relación entre el grado de motivación por el trabajo de los docentes y la labor que llevan adelante l@s alumn@s; por otro lado, reconocer cuáles son los aspectos, relacionados a la motivación, por los cuales los alumn@s manifiestan gusto y preferencia por la Educación Física.

En función de ello enmarcaremos teóricamente aspectos centrales como es la motivación y el desarrollo de una de las teorías que la abordan, en este caso la Teoría de la Autodeterminación.

En el primer capítulo se plantearán cuestiones tendientes a determinar conceptos y establecer desde que lado se habla al pensar la motivación autodeterminada en los estudiantes. El segundo capítulo analiza aspectos teóricos que pretenden especificar posturas en cuanto a la motivación, pero en este caso de l@s docentes a los fines de exponer el entramado de ideas desde el cual se parte al momento de desentrañar las propuestas pedagógicas. Por último, el capítulo tres describe y marca un horizonte que permita establecer factores que influyen en el gusto y la importancia por la educación física, que se puede vincular con la elección futura de un estilo de vida saludable.

1.5.1 Capítulo 1: Motivación autodeterminada en los estudiantes

1.5.1.1 Aspectos Conceptuales

Según el Diccionario etimológico español¹ el término motivación reúne la combinación de dos vocablos latinos por un lado *motus* que indica “movido” y *motio* que precisa la noción de movimiento, estas acepciones enmarcan el concepto recuperando la idea de que la motivación encuentra base en todo aquello que mueve a un sujeto a ir por sus objetivos y metas utilizando acción, esfuerzo, vocación, dedicación, voluntad e interés. Numerosos autores vierten definiciones que intentan delinear el término en función de aclarar de qué se trata.

La motivación es esa acción que nos lleva a alcanzar las metas, es el motor que pone en marcha los mecanismos necesarios que permitan llegar al objetivo.

Coffer (1971 en Moreno et al., 2013) afirma que la psicología interpreta la motivación como una energía que, desde dentro, pone en funcionamiento al cuerpo y direcciona la conducta en función de una meta.

Por su lado Ryan y Deci (2000) explicitan que “la motivación es concerniente a la energía, la dirección, la persistencia y la equifinalidad - todos aspectos de la activación y de la intención” (p.3)

Diversos trabajos de investigación se han abocado al estudio y análisis de la motivación en el terreno de la actividad física y de la educación física, teniendo en cuenta la relevancia que aparenta tener para explicar el accionar de comportamientos humanos, entre ellos, la conexión que existiría para llevar adelante la práctica física.

Bajo ésta idea, en distintas revisiones de bibliografía es factible encontrar diferentes definiciones de motivación, pero en la mayoría se pueden destacar tres elementos: dirección, intensidad y persistencia de la conducta.

¹ Consultado en <http://etimologias.dechile.net/?motivacion>

En este sentido Torres (2012) explicita que la dirección referencia a las metas que un ser humano opta por perseguir, el sentido, hacia dónde; la intensidad está determinada por el sacrificio y esfuerzo que se hace para conseguirlas y la persistencia el tiempo empleado en seguir a las mismas.

Estos conceptos aluden a que la motivación puede ser esencial tanto sea en el inicio y en la continuidad de un comportamiento.

Otros autores opinan que la motivación es un desarrollo interior que pone en movimiento, conduce y encamina la conducta hacia una meta Cashmore (2000 en García Calvo 2016). Por su lado Murray (1938 en González Cutre, 2009) define “la motivación de logro como los esfuerzos de una persona por dominar una tarea, rendir más que los demás y enorgullecerse de sus cualidades.”

La globalización expone a I@s jóvenes a grandes y tentadoras ofertas de permanente conectividad, uso de redes, instantaneidad, lo que deriva en relaciones con características efímeras. Las salas de profesor@s aceptan adjetivos que I@s describen muchas veces como irresponsables, banales, consumistas, individualistas y comúnmente se vierten expresiones como nada les interesa, nada los motiva. Trasladando esto a nuestra área de interés Moreno (2013) expresa que lo concerniente a la actividad física la motivación está supeditada a factores socios ambientales y personales que son participes tanto en la manera en que se practica como en la duración.

Reconociendo como una de las características adolescente-juvenil específica, la autoestima, y lo que ésta conlleva para el sujeto en cuestión puesto que resulta determinante para la acción, Deci y Ryan (1996 citado por Moreno, 2013) expresan:

La actividad física sólo contribuiría a mejorar la autoestima cuando el practicante está motivado intrínsecamente. Además, para conseguir estar motivado de esa forma es necesario que se conjuguen y satisfagan los tres mediadores psicológicos que plantea el modelo jerárquico de la motivación intrínseca y extrínseca (competencia, autonomía y relación con los demás) (Moreno et al. 2013, p 31)

Los mediadores psicológicos serán desarrollados en los siguientes apartados del marco teórico.

Un punto a tener en cuenta en el desarrollo de este trabajo de investigación será la multiplicidad de estrategias que logran o no motivar a los alumn@s. En este sentido Ryan y Deci (2000) explicitan que "...las personas son movidas a actuar por tipos de factores muy diferentes, con experiencias y consecuencias altamente variadas. Las personas pueden estar motivadas debido a que ellas valoran una actividad o debido a que hay una fuerte coerción externa" (p.3).

Las dos principales teorías que sustentan las investigaciones que analizan la motivación en el marco de la actividad física han sido la teoría de metas de logro (Nicholls, 1989) y la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1980, 1985, 1991). Este trabajo de investigación se centrará en exponer los fundamentos principales de la Teoría de la Autodeterminación ya que la misma, forma una de las bases de sustento teórico que permitirá el avance hacia el análisis de los datos.

1.5.1.2 Teoría de la Autodeterminación

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

La misma analiza el grado en que las conductas humanas son volitivas o autodeterminadas, es decir, el grado en que las personas realizan sus acciones al nivel más alto de reflexión y se comprometen en las acciones con un sentido de elección (Deci y Ryan, 1985).

En los últimos avances, Deci y Ryan (2012), definen la TAD como una teoría práctica de la motivación humana y la personalidad en los entornos sociales, que diferencian entre motivación autónoma y controlada. Es decir, entre motivación autodeterminada o no autodeterminada.

La TAD encuentra argumento sosteniendo que el comportamiento humano es motivado por tres necesidades psicológicas primarias y universales: autonomía, competencia y relación con los demás, que parecen ser esenciales para facilitar el óptimo funcionamiento de las tendencias naturales para el crecimiento y la integración, así como para el desarrollo social y el bienestar personal (Deci y Ryan, 2000; Ryan y Deci, 2000). Deci y Ryan (1991) explican cada una de ellas recuperando que:

La necesidad de autonomía involucra entonces el empeño de las personas por ser autores de sus propias acciones y definir su propio modo de comportarse. Se trata entonces de tomar posición frente al hecho de ser la causa del accionar.

La necesidad de competencia se fundamenta en el intento por monitorear el resultado y vivenciar así efectividad.

Por último, la necesidad de relación con los demás tiene que ver con el empeño por mantener contacto y mostrar interés por el otro, sintiendo que se mantiene un vínculo mutuo y legítimo entre ambos, lo que deriva en sentir placer y pertenencia social. Esta necesidad está determinada por dos dimensiones, ser reconocido por otros y lograr establecer una relación interpersonal siendo incluido.

En el marco de este contexto teórico se entiende a la motivación intrínseca y la extrínseca de acuerdo al siguiente modelo jerárquico:

Vallerand (1997), partiendo de la TAD, desarrolló el modelo jerárquico de la motivación intrínseca y extrínseca (*Figura 1*). Este modelo supone un paso más en el estudio de la motivación y relaciona diferentes constructos a través de una serie de postulados y corolarios que se describen a continuación:

- *Postulado 1:* Un completo análisis de la motivación debe tener en cuenta la Motivación intrínseca, la motivación extrínseca y la desmotivación.
- *Postulado 2:* Existen tres niveles de motivación: global (motivación general de una persona), contextual (orientación general hacia un contexto específico como la educación física) y situacional (motivación que se tiene durante el desarrollo de una actividad particular).

- *Postulado 3:* La motivación es determinada por factores sociales (como el clima motivacional transmitido por el profesor de educación física) y cada uno de los niveles motivacionales puede influir en el nivel inferior más próximo.

Así, la motivación global puede influir en la motivación contextual, y ésta en la situacional.

- *Corolario 3.1:* La motivación es determinada por factores sociales, tanto a nivel global, como contextual y situacional.
- *Corolario 3.2:* Las percepciones de competencia, autonomía y relación con los demás, median el efecto de los factores sociales sobre la motivación.
- *Corolario 3.3:* La motivación en un nivel está influida por la motivación del nivel superior.
- *Postulado 4:* Del mismo modo, la motivación en un nivel inferior influye en la motivación de un nivel superior. Por ejemplo, si una adolescente tiene experiencias positivas durante sus clases de educación física (situacional), puede desarrollar actitudes positivas hacia la actividad física (contextual) y comprometerse con un estilo de vida activo (global).
- *Postulado 5:* La motivación lleva a una serie de consecuencias importantes, como la adherencia a un estilo de vida activa a través de la práctica físico-deportiva.
 - *Corolario 5.1:* Las consecuencias positivas disminuyen desde la motivación intrínseca a la desmotivación.
 - *Corolario 5.2:* Las consecuencias motivacionales existen a los tres niveles.

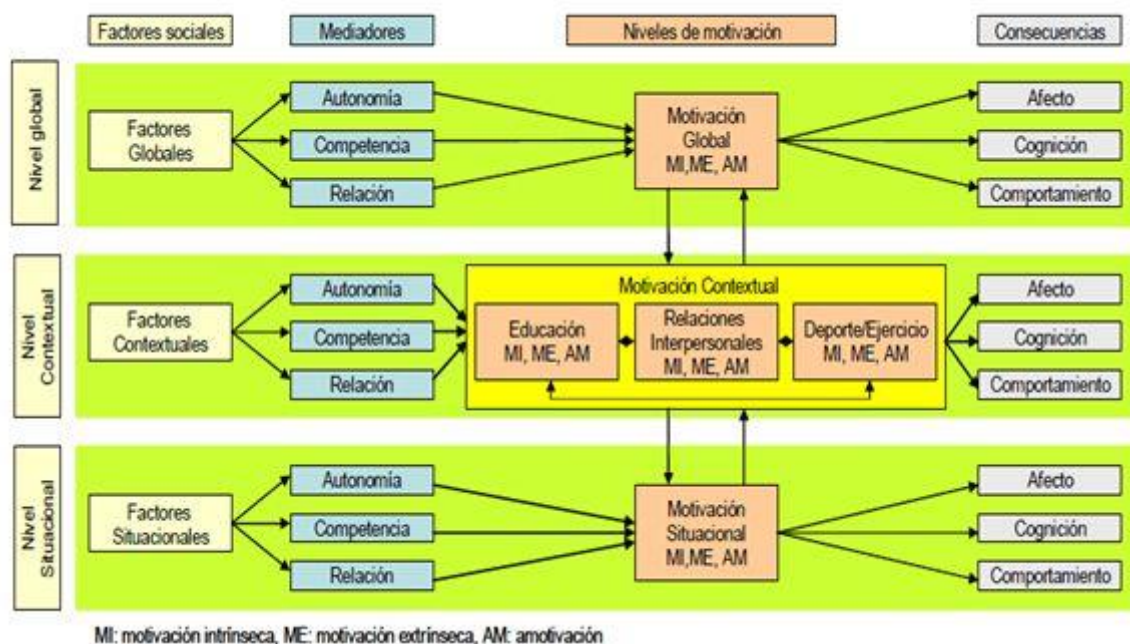


Figura 1: Modelo jerárquico de la motivación intrínseca y extrínseca²

La TAD que venimos desarrollando, ha sufrido modificaciones con el paso del tiempo, en (1985) Deci y Ryan y Ryan y Deci, (2000) realizaron nuevos aportes que ampliaron y profundizaron la teoría inicial.

Recientemente los autores señalan que el trabajo que llevó a enunciar la teoría se inició con experimentos que examinaban los efectos de las recompensas extrínsecas en la motivación intrínseca (Deci y Ryan, 2012).

Durante más de treinta años, desde esos estudios iniciales, se han desarrollado cinco mini-teorías donde se combinan el organismo, la meta-teoría dialéctica y el concepto de las necesidades básicas. Cada mini-teoría fue elaborada para explicar los fenómenos motivacionales que surgían del trabajo en laboratorio y de campo, lo que permitía abordar diferentes aspectos como los efectos de los factores sociales en la motivación intrínseca; el desarrollo de la motivación extrínseca autodeterminada y la autorregulación a través de la interiorización y la integración; las diferencias individuales en las orientaciones

² Recuperado de González – Cutre Coll (2009). Tesis Doctoral: Motivación, creencias implícitas de habilidad, competencia percibida y flow disposicional en clases de educación física. Universidad de Almería, España.

motivacionales; el funcionamiento de las necesidades psicológicas básicas universales que son esenciales para el crecimiento, la integridad y el bienestar; y los efectos de diferentes contenidos de meta en el bienestar y el rendimiento.

A continuación, se explican las diferentes mini-teorías que la componen (ver *Figura 2*).

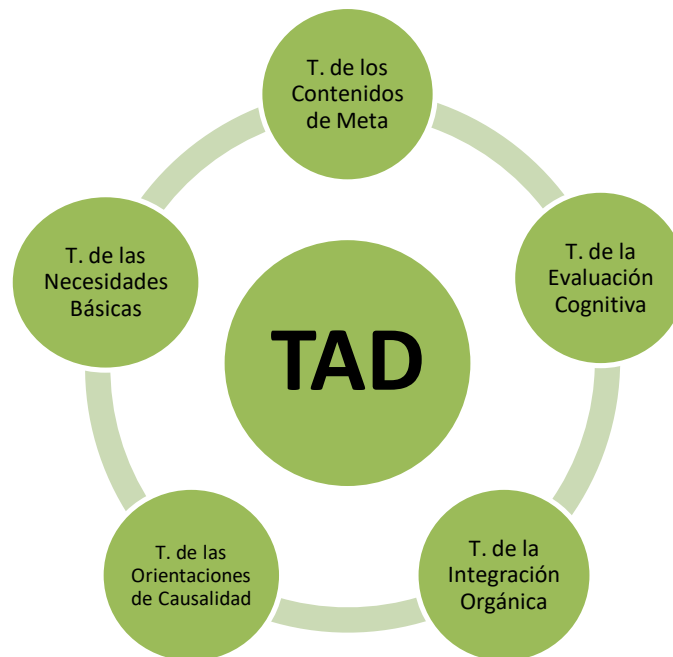


Figura 2: Elaboración propia con base en las Mini-teorías que forman la teoría de la autodeterminación (TAD). (Deci y Ryan, 2000).

1.5.1.2.1 La Teoría de la Evaluación Cognitiva

Esta subteoría se basa en explicar cómo los factores externos influyen provocando un aumento o disminución de la motivación intrínseca (Ryan y Deci, 2000). Esta teoría se sustenta explicitando, primeramente, que los entornos sociales llevan al sujeto a sentimientos de competencia en el momento de la acción y pueden fomentar la motivación intrínseca.

En esta línea de pensamiento, Frederick y Ryan (1995), explicitan que la teoría de la evaluación cognitiva se puede sintetizar a través de los siguientes

supuestos que describen el impacto que puede tener el contexto en la motivación intrínseca. Los principales postulados son:

-La motivación intrínseca es autodeterminada o autónoma por naturaleza. Cualquier situación que conlleve un "locus" percibido de causalidad externo, o lo que es lo mismo, sentir que vamos a realizar una actividad por causas o presiones externas a nosotros, disminuirá la motivación intrínseca.

-La motivación intrínseca aumenta con sentimientos de competencia y de reto o desafío. El contexto social que conduce a sentimientos de competencia durante la acción, puede desarrollar la motivación intrínseca. Por tanto, los desafíos óptimos, el feedback que promueva la eficacia y la libertad, ayudarán a lograr la motivación intrínseca (Ryan y Deci, 2000). Las investigaciones revelan que no sólo las recompensas tangibles, sino que también las amenazas, las fechas límite, las presiones y las metas impuestas, disminuyen la motivación intrínseca, ya que conducen hacia la percepción de un "locus" externo de causalidad (Ryan y Deci, 2000).

Mientras que, la posibilidad de elección, el reconocimiento de los sentimientos, y las oportunidades para la auto-dirección desarrollarán la motivación intrínseca, ya que generan una mayor sensación de autonomía (Deci y Ryan, 1985).

Sintetizando lo anteriormente explicitado, esta subteoría involucra lo relacionado a las recompensas, sosteniendo que los premios concretos o recompensas, así como las amenazas, las fechas topes, las directivas, las evaluaciones bajo presión y las metas impuestas provocan la disminución de la motivación intrínseca. Sumando reparaciones externas (recompensas), el sujeto comienza a presentir que su conducta es dominada desde afuera, por quienes suministran las recompensas. Esta situación impacta de manera negativa en su proceso de autodeterminación y quiebra su motivación intrínseca. No obstante, no todas las recompensas tienen el mismo efecto sobre la motivación intrínseca (Deci y Ryan 2000).

1.5.1.2.2 La Teoría de la Integración Orgánica

Deci y Ryan (1985) establecen una segunda subteoría para explicitar las distintas formas de motivación extrínseca y los componentes contextuales que incentivan o imposibilitan la incorporación de estos en la regulación de las conductas (Deci y Ryan, 2000).

Este nuevo aporte establece que la motivación es un continuo, definido por niveles de autodeterminación, de manera que encontramos de mayor a menor la motivación intrínseca, la motivación extrínseca y la desmotivación. (Ver *Figura 3*)

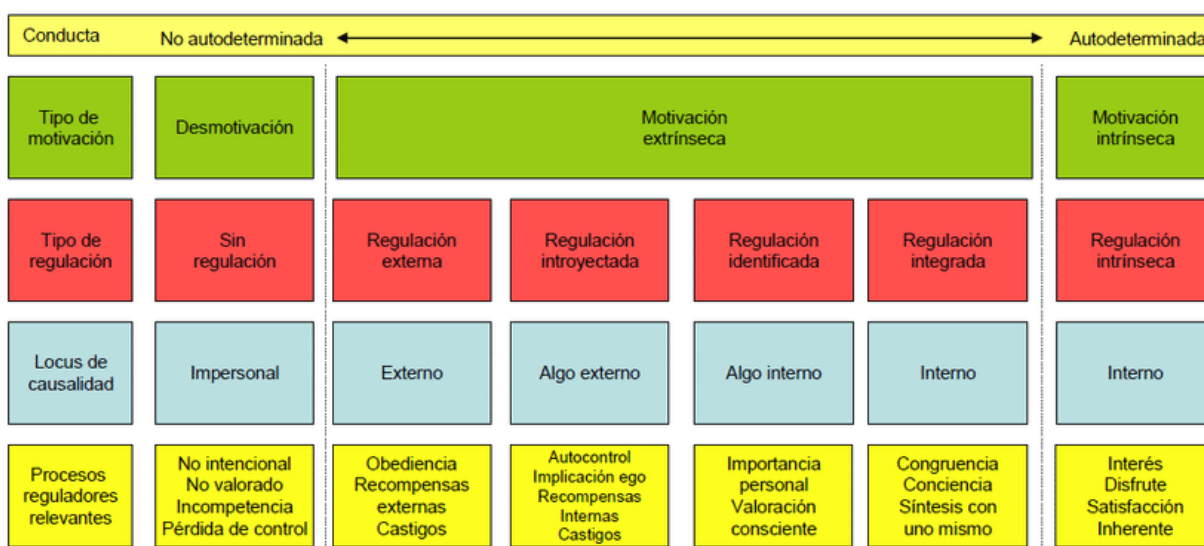


Figura 3: Continuo de autodeterminación mostrando los tipos de motivación con sus estilos de regulación, el locus de causalidad y los procesos correspondientes (Deci y Ryan, 2000; Ryan y Deci, 2000).³

En la figura se puede apreciar el planteamiento esencial de la TAD; la conducta de una persona puede ir de no autodeterminada a plenamente

³ Recuperado de González – Cutre Coll (2009). Tesis Doctoral: Motivación, creencias implícitas de habilidad, competencia percibida y flow disposicional en clases de educación física. Universidad de Almería, España.

autodeterminada, que, en términos del proceso motivacional, se diría que va de baja motivación o desmotivada a la motivación más autodeterminada, la motivación intrínseca. En el segundo renglón, el cuadro describe el rango de la motivación extrínseca que va de controlada a autónoma, relacionándose, a su vez, con el tercer renglón que indica el tipo de regulación, de externa a integrada. Estos resultan los aportes fundamentales de la TAD.

Describiendo los diferentes niveles de motivación (Deci y Ryan, 1985, 2000; Ryan y Deci, 2000) definen la que *motivación intrínseca* tiene que ver con el grado de compromiso de un sujeto con una tarea por el gusto y el disfrute que le da, de este modo, la actividad es un fin en sí misma.

Este constructo describe la inclinación natural hacia la asimilación, la maestría, el interés espontáneo y la exploración, que es tan esencial para el desarrollo social y cognitivo y que representa el principal origen del placer y la vitalidad a lo largo de la vida (Csikszentmihalyi y Rathunde, 1993; Ryan, 1995). Esta motivación intrínseca se sostiene a través de la competencia del individuo y sus creencias de eficacia (Bandura, 1997), de manera que si una persona se siente competente y eficaz aumentará su motivación intrínseca.

Vallerand y Rousseau (2001) realiza un aporte significativo exponiendo que los factores sociales, tales como el feedback, la información normativa, la competición o el clima transmitido por quien conduce la actividad (en nuestro caso el profes@r) fomentan sentimientos de competencia y pueden desarrollar la motivación intrínseca. De la misma manera, la experiencia influirá en el sentimiento de competencia y por traslación a la motivación intrínseca.

En lo que respecta a *la motivación extrínseca*, la misma está determinada por recompensas o agentes externos, y según esta teoría puede variar bastante en su autonomía relativa. De este modo, un sujeto podría practicar una actividad por presiones externas (*regulación externa*), por sentimientos de culpabilidad (*regulación introyectada*), porque entiende los beneficios que tiene para la salud (*regulación identificada*) o porque es parte de su estilo de vida (*regulación integrada*). Aunque la regulación integrada no parece estar presente en jóvenes (Vallerand y Rousseau, 2001).

Continuando con el desarrollo de esta subteoría (ampliando lo mencionado anteriormente) se plantea y detalla cada regulación de la motivación extrínseca (Ver figura 4) identificando que el primer nivel lo constituye la *regulación externa*, que es la forma menos autodeterminada de motivación extrínseca. La conducta se realiza para satisfacer una demanda externa, por la existencia de recompensas o para evitar un castigo (Deci y Ryan, 2000). La persona tiene claro que debe actuar para obtener algo (premios o estímulos positivos, o evitar un castigo o estímulo aversivo), por lo que su motivación es controlada externamente. Un ejemplo de este tipo de regulación, en nuestra área de interés lo encontraríamos en l@s alumnos que hacen una actividad física porque “otr@s le dicen que debe hacerlo”, se convierte de este modo en la más cercana a las conductas desmotivadas.

El segundo nivel de motivación extrínseca es la *regulación introyectada*, también llamada introyección. Este tipo de regulación está asociada a las expectativas de auto-aprobación, evitación de la ansiedad, así como lograr de mejoras del ego, en aspectos tales como el orgullo (Ryan y Deci, 2000). El individuo ejerce presión sobre sí mismo para regular su comportamiento (Moreno y Martínez, 2006), que se encuentran asociados con el deber o el tener. La persona tiene la sensación de que es ella quien regula su conducta, pero actúa más en función de los "debería" que del propósito de sentirse merecedora de algo; el peso de la motivación sigue siendo externo (recompensas o castigos), pero en realidad no hay una identificación con la tarea o actividad, sólo es un deber que realizar.

Esta regulación se daría, siguiendo nuestro ámbito educativo, en alumn@s que frente a la práctica manifiestan sensaciones como “me hace sentir mal haber fallado en la clase de hoy”. Así siguiendo con nuestro ejemplo cuando un alumn@ se identifique con la importancia de la práctica de actividad física para la salud, tendrá mayor voluntad para hacer educación física, pero la práctica seguirá siendo instrumental (para mejorar la salud) y no por el placer y satisfacción que le produce (Deci y Ryan, 2000).

El tercer nivel de regulación es la *regulación identificada*. Con ésta, es posible que la actividad no le resulte agradable, pero reconoce que la misma le

otorgará beneficios físicos y psicológicos (Moreno y Martínez, 2006). La conducta es altamente valorada y el individuo la juzga como importante, por lo que la realizará libremente, aunque la actividad no sea agradable (Carratalá, 2004). La persona percibe una mayor libertad y voluntad porque su conducta es más acorde con su identidad y metas personales. Existe percepción de que la tarea o actividad tiene un locus de control interno. Existe un alto grado de autonomía percibida (Deci y Ryan, 2002; Ryan y Deci, 2000).

La forma más autodeterminada de regulación interiorizada se refiere a la *regulación integrada*. La integración se da cuando el sujeto analiza la conducta y actúa coherentemente con sus valores y sus necesidades. Tiene pleno sentido de que su conducta es una parte integral de lo que ella es, de sus convicciones y sentido de vida, con pleno locus de control interno, aun cuando la actividad no le sea de su pleno agrado o lo que más desea hacer en la vida. (Ryan y Deci, 2000).

Podría trasladarse, en nuestro caso, en l@s estudiantes que se comprometen con la práctica físico deportiva porque forma parte de su estilo de vida activo (Moreno y Martínez, 2006).



Figura 4: Elaboración propia con base en los tipos de motivación extrínseca. (Deci y Ryan, 1985).

En cuanto a la amotivación, la misma se desarrolla cuando el proceso de internalización de regulaciones externas no ocurre. Se manifiesta como la ausencia total de motivación. Los sujetos no regulan sus comportamientos, vivencian una sensación de falta de propósitos, no pueden ver posibilidades de cambiar el curso de los sucesos, no valoran la actividad de manera positiva, no se sienten competentes al desarrollarla y no esperan cierto resultado deseado. (Stover, et al., 2017).

1.5.1.2.3 La Teoría de las Orientaciones de Causalidad

Esta tercera miniteoría de las Orientaciones de Causalidad, señala el punto de inicio que origina la regulación y el grado de libre determinación de la conducta de un sujeto. Especifica tres tipos de orientaciones causales que guían la regulación de los individuos: la orientación de control, la orientación de autonomía y la orientación impersonal. (Deci y Ryan, 1985).

La *orientación a la autonomía* implica regular el comportamiento en base a los intereses y valores auto-establecidos (Deci y Ryan, 2000). Los sujetos con orientación a la autonomía manifiestan capacidad de elección, de iniciación y regulación de la conducta, con un predominio del locus de control interno, dicho de otro modo, el sujeto percibe que los eventos ocurren principalmente como efecto de sus propias acciones, es decir, la percepción de que él mismo controla su vida. Tal persona valora positivamente el esfuerzo, la habilidad y responsabilidad personal.

La *orientación al control* implica orientarse hacia las directrices que establecen cómo comportarse (Deci y Ryan, 2000). Ésta tiene en cuenta la conducta de las personas en las que existe un control en el entorno o impuesto por ellos mismos, un sujeto realiza la conducta porque piensa que “es obligación hacerla”. Sumado a ello, tiene una importancia relevante el rol que ocupan las recompensas externas, los plazos para realizar una actividad y la vigilancia para motivarse (Deci y Ryan, 1985). Esta orientación se asocia positivamente

con la auto-conciencia pública y la tendencia a sentirse presionado, no mostrando una relación positiva con el bienestar.

Por último, tenemos la *orientación impersonal*, que pone énfasis en indicadores de ineficacia y no comportarse intencionadamente, y está asociada con un locus de control externo (la creencia de que uno no puede controlar los desenlaces) y con la depresión, mostrando una relación negativa con el bienestar. La desmotivación y la orientación de causalidad impersonal surgen por la falta de satisfacción de las necesidades psicológicas básicas.

Quienes tienen predominio de ésta última orientación se inclinan por la creencia de que son incapaces de regular su conducta de forma sincera para conseguir los resultados esperados, se sostienen en los indicadores que denotan incapacidad para dominar las situaciones. Vivencian las tareas como algo complicado y los resultados independientes de la conducta, Sostienen que el origen del control es extraño o puede ser el resultado de algún agente externo. La orientación impersonal está asociada con un locus de control externo y se relaciona negativamente con el bienestar, a menudo con sentimientos depresivos o altos grados de ansiedad (Moreno y Martínez, 2006).

Teniendo en cuenta las tres orientaciones, se puede inferir que las de causalidad encuentran un paralelo con las tendencias hacia la motivación intrínseca y las formas de motivación extrínseca más autodeterminadas como resultan la regulación integrada y la identificada; con respecto a la orientación a la autonomía; la tendencia a la regulación introyectada y externa y la orientación al control encuentra su par con las que se inclinan por la desmotivación o la falta de intención de actuar (Deci y Ryan, 2000). Resultará útil que profesor@s de Educación Física fomenten en sus alumn@s conductas orientadas a la autonomía en detrimento de las de orientación impersonal.

1.5.1.2.4 La Teoría de Necesidades Básicas

Esta miniteoría, aclara conceptos claves para la TAD como los de las necesidades básicas y su relación con la salud psicológica y/o bienestar personal. En este sentido, Deci y Ryan (2000) definen las necesidades como “nutrimentos psicológicos innatos que son esenciales para un prolongado crecimiento psicológico, integridad y bienestar” (p. 229), identifican tres necesidades, la de competencia, autonomía y la relación con los demás.

En la medida en que las necesidades son satisfechas permanentemente las personas se desempeñarán de una manera saludable, pero en tanto no se consigan dichas necesidades, las personas manifestarán síntomas de enfermedad o disfuncionalidad en cuanto al funcionamiento óptimo. (Moreno y Martínez, 2006).

Deci y Ryan (1991) definieron a las tres necesidades, de la siguiente manera:

- Competencia: se basa en tratar de controlar el resultado y experimentar eficacia.
- Autonomía: comprende los esfuerzos de las personas por ser el agente, por sentirse el origen de sus acciones, y tener voz o fuerza para determinar su propio comportamiento.
- Relación con los demás: hace referencia al esfuerzo por relacionarse y preocuparse por otros, así como sentir que los demás tienen una relación auténtica contigo, y experimentar satisfacción con el mundo social.

Las investigaciones indican que cada una de las necesidades juegan un rol muy importante para el desarrollo y la experiencia ideal, así como para el bienestar en la vida cotidiana (Ryan y Deci, 2000), de modo tal que ninguna puede ser frustrada sin consecuencias negativas, por lo que resulta necesaria la satisfacción de las tres. Cabe recordar que, en la TAD, las necesidades básicas actúan como los mediadores psicológicos que influirán en los tres principales tipos de motivación, así como en otras consecuencias (bienestar psicológico, autoestima, vitalidad, funcionamiento óptimo, etc.).

1.5.1.2.5 La Teoría de los Contenidos de Meta

Esta última miniteoría es de reciente creación, se denomina en inglés “*goal contents theory*” (GCT; Ryan et al., 2009; Vansteenkiste, Niemiec, y Soenens, 2010). La teoría de los contenidos de meta surge de las diferencias entre las metas intrínsecas y extrínsecas, así como su repercusión sobre la motivación, el bienestar de la persona u otras consecuencias.

Esta teoría mantiene que las metas pueden ser definidas como intrínsecas o extrínsecas (Deci y Ryan, 2000; Vansteenkiste, Lens, y Deci, 2006). La investigación que ha examinado los contenidos de metas desde el marco teórico de la TAD, ha sido recientemente aplicada al ámbito del ejercicio físico tras la creación de un cuestionario para medirlas (Sebire, Standage, y Vansteenkiste, 2008). Estos mismos autores (Sebire, Standage, y Vansteenkiste, 2009), en otro estudio midieron metas intrínsecas (desarrollo de habilidades, gestión de la salud, relación o afiliación social) y extrínsecas (imagen y reconocimiento social), encontrando que las metas intrínsecas se asociaban positivamente con la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en el ejercicio, con el auto-concepto físico, con el bienestar psicológico, etc. Estos resultados apoyan la relación positiva entre las metas intrínsecas (salud) y extrínsecas. Recientemente, Sebire, Standage y Vansteenkiste (2011) han mostrado como las metas intrínsecas y extrínsecas influyen en el nivel de práctica de actividad física (medido con acelerómetro), ya que predicen el comportamiento activo a través de las formas más autodeterminadas de motivación hacia el ejercicio. Investigaciones recientes reportaron una asociación mayor que la esperada entre las metas intrínsecas y extrínsecas. Kasser (2016 en Stover et al., 2017) en una revisión de la temática, resuelve que ambas metas están presentes en todos los sujetos, aunque alguna puede predominar sobre la otra. A su vez, resalta que la vinculación con las necesidades psicológicas básicas es variable según el caso, pudiendo en ocasiones conllevar a la satisfacción y en otras a la frustración de aquellas. Por ejemplo, es el caso de alguien que tiene como meta el éxito financiero para

poder satisfacer su necesidad psicológica de autonomía (Kasser, 2011 en Stover et al., 2017).

Para concluir este apartado podemos decir que las mini teorías expuestas en la TAD tienen en cuenta los diversos factores que motivan la conducta humana, de esta manera se puede inferir que en tanto y en cuanto sea mayor la sensación de autodeterminación y más próximas se encuentren nuestras conductas motivadas intrínsecamente y por la tarea, mayores serán las posibilidades que tengan nuestro@s estudiantes de, entre otras, alcanzar la motivación necesaria para la acción y el desarrollo físico, relacionarse con su personalidad y lograr el desarrollo dentro del contexto social, analizando la conducta, intentando descubrir sus grados de elección, de acción voluntaria y de reflexión en su actuar y en sus decisiones.

Estas teorías vistas y analizadas desde l@s docentes nos da la oportunidad de valorar y concientizarnos de las características favorables del trabajo, bajo estas bases que fomenten nuevas estrategias y recursos que posibiliten el trabajo con este tipo de motivación -autodeterminada- con nuestros estudiantes.

Otra variable que define este trabajo de investigación tiene en cuenta un factor fundamental para el desarrollo de las clases de Educación Física en función de los objetivos propuestos; lo constituye la motivación de l@s profesores en relación a su trabajo. De esto nos ocuparemos en el siguiente capítulo.

1.5.2 Capítulo 2: Motivación en el trabajo de l@s profesor@s

Existe un punto de coincidencia entre profesor@s y quienes realizan aportes teóricos que apunta directamente a la relevancia de la motivación y la diferencia que traza realizar una actividad que apunte a un trabajo de mayor aprendizaje y eficiencia, estando motivad@s o careciendo de la misma. La

motivación debe transformarse en una constante que atraviese el ciclo escolar y la diversidad de propuestas pedagógicas planteadas y aún más las que se encuentran en un período de planificación por parte de los profesor@s. En este sentido, se reconocen los siguientes tipos de motivación:

La *motivación autónoma* se caracteriza por que las personas actúan con autonomía, esto es por voluntad propia y tienen la libertad de tomar decisiones. Por otro lado, la *motivación controlada*, se caracteriza por que la persona siente que actúa de manera controlada, esto es, debido a presiones generadas por el contexto social. Por último, la *no motivación* se caracteriza por una falta de intención de realizar las actividades y lleva a las personas a desvalorizar la actividad y/o a no sentirse capaz de realizarlas. (Ryan, como se citó en Cantú, et al., 2016, p.264)

El trabajo del docente en cuanto al reconocimiento de sus alumn@s juega un papel primordial en el desarrollo del desempeño pedagógico. Cantú et al., (2016) manifiestan que la conclusión del modelo promotor de la motivación autónoma indica que, teniendo en cuenta nuestro objetivo de investigación, los alumn@s dan cuenta de que si el/la docente se interesa por ellos, teniendo en cuenta sus sentimientos, sus formas de pensar y les da argumentos válidos por los cuales les solicita realicen determinada actividad, l@s mismos manifiestan que sus necesidades psicológicas básicas están colmadas; se muestran libres de decidir, capacitados para hacer y admitidos por su grupo de pares.

Ampliando este concepto y recuperando los aportes de la TAD, que postula que los estilos interpersonales de los adultos significativos (en nuestro caso, l@s docentes) determinan la satisfacción o la frustración de las necesidades psicológicas básicas; de este modo los que actúan bajo características de controladores fomentarán la frustración, mientras que los estilos que apoyan la autonomía promueven la motivación intrínseca y las formas más autodeterminadas de la motivación (Ryan y Deci, 2000).

Adaptándolo al contexto escolar, cuando l@s docentes apoyan la autonomía de l@s alumn@s les ofrecen libertad y opciones significativas, favorecen su implicación en el proceso de toma de decisiones, toman la perspectiva l@s mism@s, son comprensibles y flexibles, motivándoles a través del interés por la

propia tarea (Deci y Ryan, 1985 y 2000). Por el contrario, cuando presentan un estilo controlador actúan de forma represiva, ejerciendo presión y comportándose de forma autoritaria, imponen su punto de vista, intimidan, les prestan atención condicional negativa, utilizan las recompensas de manera controladora y ejercen un excesivo control personal sobre sus alumn@s (Bartholomew, Ntoumanis, y Thøgersen- Ntoumanis, 2010).

En el contexto educativo, específicamente en la hora de educación física, uno de los puntos centrales lo constituye el clima motivacional, en nuestro caso creado por la figura de autoridad (el/la docente), el cual repercute indefectiblemente en l@s alumn@s.

En este sentido, el apoyo a la autonomía cobra un papel prioritario; vinculado al deseo y voluntad que tiene una persona que ocupa una posición de autoridad (por ejemplo, el/la docente) de situarse en el lugar, o en la perspectiva de los otros (por ejemplo, un alumno o un equipo), para detectar sus necesidades y sus sentimientos, y ofrecerles tanto la información apropiada y significativa para la realización de sus tareas, como la oportunidad de elección (Ryan y Deci, 2000).

Alonso Tapia (1995) sugiere que la motivación parece ser un determinante sobre la manera de pensar y con ello sobre el aprendizaje. Otro camino vinculado a la motivación es el relativo a la valoración de las tareas en relación con el tema. En este sentido, Mc Robbie y Tobin (1997) argumentan que cuando las tareas escolares propuestas por l@s maestr@s son advertidas como interesantes, significativas y útiles l@s estudiantes probablemente estén más dispuestos a aprender con comprensión.

L@s docentes son quienes definen las propuestas pedagógicas que llevan adelante con l@s alumn@s en este sentido el grado de implicancia de los mismos en ellas es un punto a tener en cuenta en el presente apartado. Oman y McAuley (1993), y Ryan (1997), proponen algunas cuestiones como son la importancia de la forma en cómo se suministra a los sujetos el feedback positivo, es decir facilitar la retroalimentación eficaz con el fin de promover las sensaciones de competencia con estímulos como “que bien lo hiciste”, “muy bien, este es el camino a seguir”, etc., evitando aquellas expresiones negativas

como, por ejemplo: “no estás trabajando en orden”, “ese salto no aplica la técnica”, etc.

Otra manera de conseguir la atención de nuestr@s alumn@s es darles la posibilidad de participar en la definición de los objetivos, del carácter o la modalidad de la clase, proponiéndoles se involucren en ser co-creadores de la propuesta en sí misma, realizando sugerencias, aportes, proponiendo actividades, diferentes espacios, etc., de este modo l@s estudiantes se sentirán artífices y parte y se torna muy probable que logremos una mayor implicancia desde lo intrínseco.

Existen otros modos de lograr con nuestr@s alumn@s un mayor grado de compromiso e implicancia, por ejemplo, plantear una actividad básica (circuito de postas, carreras, arribos a la meta, etc.) en la que l@s mismos puedas desplegar y utilizar sus propias habilidades decidiendo que es lo más conveniente para llevar adelante la propuesta.

Otra forma de motivación a la hora de trabajar el cotidiano del aula es explicitar el para qué, o sea los objetivos que se persiguen y que lograremos realizando determinada actividad, ya que de esta manera se favorece la percepción positiva y un mayor sentido de autonomía. Por ejemplo, si se plantea una actividad con diversas postas que incluyen la utilización de elementos que trabajarán diferentes zonas corporales, animarlos a que todos pueden realizar una actividad que resulta beneficioso para su cuerpo, esto es fomentar a su vez de una cultura física que motivará intrínsecamente a los estudiantes. Recuperando lo aportado por la TAD, en este sentido, DeCharms (1968, como se citó en Alcaraz, 2014) piensa que la autonomía refleja la necesidad de sentir que se actúa voluntariamente y que se es responsable del propio comportamiento. Por otro lado, White (1959) señala que la competencia se define como la necesidad de sentir que se pueden afrontar los retos que aparecen y alcanzar aquellos resultados que se desean. Ambos conceptos validan la necesidad de trabajar con l@s alumn@s desde esta óptica favorecerá el acercamiento a los objetivos deseados.

Un punto muy significativo dentro de este marco, que también realiza grandes aportes a la hora de pensar estrategias de motivación, es el fomento de las

relaciones de empatía que se dan entre los participantes de una clase (por ejemplo, trabajar en parejas, conformar un equipo para determinada actividad), donde se ponen en juego diferentes aspectos como el esfuerzo por mantener la relación, la preocupación por el otro, el sacrificio conjunto para alcanzar la meta o terminar la acción, el fomento de las buenas relaciones que favorecen un auténtico trabajo en equipo, la aceptación del otro, vivenciar relaciones de compañerismo. La relación, a su vez, es la necesidad de sentirse conectado con los demás y aceptado por ellos (Baumeister y Leary 1995, como se citó en Alcaraz, 2104). Relacionarse se transforma en nuestro caso, las clases de educación física, en una “necesidad” que debe ser atendida y trabajada como tal.

Una última cuestión a considerar es el tema de las recompensas, reconociendo que de acuerdo al modo en que se utilizan pueden disminuir la motivación y la autonomía. Se torna adecuado repensar y trabajar con conciencia la competición, sabiendo que existen otras posibilidades de motivación intrínseca como el grado de auto superación, la satisfacción de una buena ejecución, una positiva relación con otros, el esfuerzo personal y el puesto a favor del equipo, que no siempre una recompensa se transforma en un incentivo para la práctica (Amorose y Horn, 2000).

1.5.2.1 Motivación autodeterminada en función del trabajo docente

Recuperando los preceptos de la TAD y analizando la motivación en este caso del profesor de Educación Física específicamente podemos desarrollar los siguientes conceptos. Ya sabemos que la conducta puede estar motivada por distintas elecciones que el sujeto realiza. Quiles, Moreno – Murcia y Vera (2015) refieren a que la motivación es *intrínseca* cuando se involucra en la enseñanza por la propia satisfacción personal que le otorga el hecho en sí mismo de enseñar, y es *extrínseca* cuando la enseñanza se transforma en un fin, donde la motivación es cumplir con la tarea docente y lo que ello implica.

Como mencionamos en el apartado que respecta a l@s estudiantes, Deci y Ryan (1991) distinguen 3 tipos de motivación extrínseca. En el caso de l@s docentes, la *regulación externa* de la conducta viene determinada por el control laboral, las recompensas y los castigos y las leyes básicas que enmarcan la tarea de ser educadores. La regulación es *introyectada* cuando la enseñanza está motivada con el propósito de evitar sentimientos de culpabilidad por no estar comprometidos o implicados en el trabajo. La regulación es *identificada* cuando el profesorado cumple con la obligación de enseñar porque esta acción va de la mano de sus propios valores profesionales; esta presión, aunque le motiva, no permite el disfrute en la acción de enseñar. La regulación *integrada*, que se da cuando el compromiso docente apunta a la justicia social y el desarrollo intelectual, aunque la enseñanza no sea del todo agradable. Este último tipo de motivación extrínseca fue incorporado más tarde al constructo de la motivación autodeterminada por Ryan y Deci (2000). Por último, la desmotivación se correspondería con el grado más bajo de autodeterminación, el/la docente no tiene intención de aceptar ningún compromiso con la enseñanza, los motivos pueden ser porque no se siente capaz para llevar adelante la labor o porque lo que siente al trabajar no condice con sentimientos positivos o de satisfacción por la tarea cumplida.

Vargas Téllez (2012) agrega, a partir del modelo de la motivación, se puede trascender la idea de que sólo la motivación intrínseca se relaciona con el compromiso y alto desempeño laboral. El mismo autor expresa que son pocas las personas cuya motivación sea intrínseca en el trabajo (es decir, que hacen lo que realmente les gusta o realiza como personas), lo que no significa que la actividad laboral no pueda ser efectuada bajo una motivación autónoma, en donde las personas se sientan comprometidas y se esfuercen al máximo.

Una variable determinante, asociada a lo anteriormente detallado, es el gusto y la importancia que l@s alumn@s le otorgan a la Educación Física, reconociendo que en tanto una propuesta sea del gusto de la persona probablemente la misma le otorgue un nivel de importancia mayor, en contraposición si le resulta poco significativa y/o desagradable. El siguiente capítulo describe aspectos fundamentales acerca de esta temática.

1.5.3 Capítulo 3: Importancia y Gusto por la Educación Física

La importancia que le otorgamos a las cosas y a las acciones cotidianas determina en gran parte las elecciones que realizamos, las decisiones que tomamos, en este sentido, específicamente en este trabajo, el valor que se otorga a la educación física es el punto que despierta el interés y la acción desarrollada.

Entre los diversos objetivos curriculares que persigue la materia educación física, se encuentra la necesidad de fomentar que los estudiantes reconozcan los aspectos positivos, los riesgos y las contraindicaciones que conlleva una práctica cotidiana durante un tiempo prolongado de nuestra vida, que incidencia tiene esto en el desarrollo individual y en los beneficios en cuanto a la calidad de vida de sí mismos y de la comunidad en general (Moreno - Murcia, 2013). Este mismo autor expone:

Uno de los objetivos curriculares de la materia de educación física es que los alumnos “conozcan y valoren los efectos beneficiosos, riesgos y contradicciones que presenta la práctica habitual y sistemática de la actividad física a lo largo de la vida, en el desarrollo personal y en la mejora de las condiciones de calidad de vida y salud, individual y colectiva” (p.2)

El Diseño Curricular de la Buenos Aires, Argentina (2015) propone:

Esta asignatura pretende que cada alumno conquiste su disponibilidad corporal y motriz en el conocimiento y la relación con su propio cuerpo, con el medio físico y el medio social, construyendo un vínculo armónico y fluido consigo mismo y con los otros. Se entiende que “El cuerpo y el movimiento constituyen dimensiones significativas en la construcción de su identidad. (p.273).

Por su lado la provincia de Córdoba explicita en su Diseño Curricular (2011-2015) “...avanzar hacia una Educación Física que intervenga sistemáticamente en el aprendizaje motor de los estudiantes...” (p.144).

Diferentes autores Baena-Extremera, Granero-Gallegos, García Calvo, Sánchez-Miguel, Sánchez-Oliva y Amado, 2012; Granero Gallegos, (2014)

manifiestan que es probable que el grado de satisfacción que nuestr@s alumnos manifiestan en las clase de educación física, ya sea se muestren aburridos, apáticos, divertidos, puede ser un factor determinante para el interés por la práctica deportiva y la importancia que ello tiene en adquisición y adherencia de hábitos de ejercicio físico y en el proceso de aprendizaje.

Se prioriza la idea de que la motivación intrínseca y el mayor nivel de autodeterminación, se asocia más a la idea de un compromiso con la actividad, como consecuencia del placer y el disfrute que obtiene con la misma, convirtiéndose ésta práctica en un fin en sí misma (Deci y Ryan, 1985 y 2000) y además los perfiles motivacionales más auto determinados incluirán el apoyo a la autonomía, la satisfacción de las demás necesidades psicológicas básicas de competencia y relación con los demás, así como los mayores índices de importancia y utilidad de la educación física y de intención de práctica física en el futuro (Baena- Extremera, Granero Gallego, 2015).

Varias investigaciones citadas por Moreno Murcia et al., (2013) muestran que la motivación autodeterminada se relaciona positivamente con un mayor compromiso, adherencia a la práctica deportiva, esfuerzo y persistencia. Existen diversos trabajos que han mostrado la relevancia de la educación que se obtiene a través de las clases de educación física, para predecir conductas de estilo de vida saludables fuera del aula. Concretamente, otros trabajos también revisados por Moreno Murcia et al., (2013) han demostrado que existe una relación directa entre la motivación intrínseca en las clases de educación física y el deseo de practicar actividades deportivas en el futuro.

Contagiar el propósito, las actitudes, los beneficios, las formas de ver las prácticas físicas en función de las metas y la tarea en sí misma, los deseos de superación logrando involucrar a los sujetos, con el fin de que esta modalidad sea electiva luego, ésto, requerirá, entre otros factores, un profesor con objetivos claros y precisos. Una de las cuestiones que revisten mayor desvelo a los mismos es cómo alcanzar la motivación en pos de conseguir en el futuro alumn@s que realicen la práctica física (Moreno y Llamas, 2007).

El/la docente, en este aspecto, cumplen un factor primordial de mucho valor en sí mismo si lo que se persigue es la formación de sujetos que tomen decisiones y tomen iniciativas propias (Baena Extremera et. al, 2014).

El estudio realizado por Moreno Murcia et al. (2013) ha mostrado que el tipo de motivación que fomenta el profesor de educación física, incide en la valoración que el alumno tiene de la materia.

Sánchez – Oliva (2014) sostiene:

La importancia que adquieren los procesos motivacionales desarrollados por los alumnos durante las clases de educación física, destacándose especialmente la satisfacción de las NPB como elementos clave en el fomento de una adecuada motivación hacia la educación física, y con ello, favorecer la aparición de comportamientos adaptativos. (p. 402)

Existen diversas vivencias en los sujetos acerca de la educación física en sí misma, específicamente, en nuestra área de interés, hay alumn@s que advierten en la práctica física una oportunidad para desarrollar amistades, fomentar el trabajo individual y en equipo, el trabajo colaborativo, la promoción de sentimientos positivos y las ganas de aprender; en un espacio en el que much@s muestran e intentan mejorar sus habilidades y aptitudes en función de una mejora en su calidad de vida.

Muchos estudiantes encuentran a la clase de educación física como placentera; Brito Parra (2015) manifiesta "... los adolescentes que practican actividad física por motivos inherentes a la misma práctica, a las sensaciones que se vivencian en su realización, tendrán mayor disposición a seguir practicando en un futuro" (p. 13).

Los sujetos que sostienen tener las habilidades, ser competentes o capaces de llevar adelante una determinada actividad física y realizan la misma con placer; encuentran en el esfuerzo y el sacrificio por la mejora de sus propias competencias, un gusto particular por el movimiento físico sin que el mismo resulte tedioso, obligado o exigido. Moreno Murcia et al., (2006) expone: "las actitudes hacia la actividad física y la EF son más positivas a medida que el alumno se siente más motivado; realiza alguna actividad física extraescolar y

practica con mayor frecuencia” (p.4). En el mismo sentido Granero-Gallegos et al., (2012) encontraron que:

Los estudiantes de educación física con un perfil de satisfacción/diversión, eran también alumnos con un perfil autodeterminado hacia las clases, que valoraban el esfuerzo y el trabajo duro por mejorar, dándole una gran importancia a la asignatura. Por tanto, es fundamental conocer al alumno en estos aspectos, pues de su satisfacción a esta asignatura y a la actividad física podrán inculcarse hábitos de ejercicio físico (p.122).

De esta manera lo que l@s alumnos vivencien en las clases de educación física será de vital y significativa importancia a la hora de recuperar experiencias que potencien el gusto y la importancia por la misma y de éste modo sea más probable la elección de una práctica futura de manera habitual. La clase de educación física se presenta como un entorno de relevancia en el que el adolescente puede adquirir hábitos de práctica (González-Cutre, 2009).

El trabajo realizado por Ntoumanis (2005) da cuenta que existe una relación directa entre la motivación intrínseca en las clases y la intención de practicar actividades físicas en el futuro.

Reconociendo la importancia de generar clases de con alumn@s protagonistas, con propuestas que recuperen sus necesidades de movimiento, sus gustos e intereses, su oportunidad de descubrir en la práctica física una opción de vida saludable; buscando permanentemente un grado de autonomía del individuo que consiga relacionarse con sus pares e ir internalizando que las consecuencias positivas del trabajo físico encuentran relación con una motivación más autodeterminada.

Resulta relevante entonces, pensar en el papel de l@s docentes, para analizar aquellas herramientas que sean posibles poner en práctica durante la clase, en las cuales l@s alumn@s, puedan manifestar una motivación intrínseca, más autodeterminada, que favorezca la satisfacción, en donde la orientación a la tarea conduzca a sentirse más capaces para superar los desafíos propuestos; con el objetivo puesto en planificar actividades que fomenten el gusto por la educación física a través de propósitos, metas específicas que apunten a

valorar el esfuerzo, el trabajo entre pares y considere las intenciones futuras de ser físicamente activ@s. Somos sujetos que replicamos lo que nos otorga placer, en este sentido la elección física futura dependerá del cultivo de ese mismo placer, unido a la conciencia de los beneficios y las cualidades positivas del mismo.

1.6 Relevancia Cognitiva

Existen diferentes investigaciones que han tratado de analizar y trabajar la temática de la motivación aplicada a diversos contextos de la práctica de la educación física, enmarcadas, entre otras, bajo la TAD, utilizando diferentes puntos de vista y gran diversidad de variables. La mayoría de las investigaciones consultadas tienen origen en diferentes Universidades Españolas, lo que da cuenta de una primera aproximación en cuanto a la importancia de llevar adelante éste trabajo de investigación en nuestro país.

Algunos trabajos de investigación consultados como el de Moreno y Cervelló (2007) realizado a 988 alumn@s en donde se tuvo en cuenta la variable intención de ser físicamente activ@, arrojaron datos concluyentes en cuanto al auto concepto físico como predictor de la intención de ser físicamente activo. Méndez-Giménez, Fernández-Río, Cecchini Estrada y González de Mesa (2013) estudiaron los perfiles motivacionales y sus consecuencias en Educación Física.

Con respecto a la variable gusto por la educación física, Brito Parra (2015) en su estudio indaga de la misma manera en dos países distintos, en una muestra de 1571 adolescentes escolarizados de entre 13 y 18 años de Ecuador y España. Se realizó una regresión por pasos, resultando un modelo final de tres fases donde el flow disposicional, la motivación intrínseca y el gusto por la educación física predecían la intención de seguir siendo físicamente activo en ambas poblaciones.

Existen numerosos estudios recuperando la temática, pero relacionados con el deporte y no a estudiantes de la escuela secundaria. Almagro Torres (2012) analiza los factores motivacionales relacionados con la adherencia a la práctica

deportiva competitiva en adolescentes. Entre sus conclusiones manifiesta que existen dos perfiles motivacionales, uno autodeterminado y otro no autodeterminado, con puntuaciones altas tanto en formas de motivación autodeterminada (motivación intrínseca y regulación identificada) como en motivación no autodeterminada (regulación introyectada y externa), salvando la desmotivación.

Por su lado García Calvo (2006) en su tesis doctoral realiza un análisis de las relaciones que existen entre elementos motivacionales que afectan a los jóvenes que practican fútbol y su relación con patrones de comportamiento dentro de este contexto.

González-Cutre Col (2009), lleva adelante una investigación que pretende analizar los factores que pudieran ayudar a mejorar la motivación de los estudiantes en las clases de educación física. Entre los resultados obtenidos el autor indica, respecto a las variables relacionadas con la teoría de la autodeterminación, que se observó en el grupo experimental una mayor puntuación tras la intervención en las tres formas de motivación más autodeterminadas (motivación intrínseca, regulación identificada y regulación introyectada) y, por tanto, también en el índice general de autodeterminación. Parece que a través del clima tarea se consigue que el estudiante participe motivado porque se divierte en clase, considera la asignatura importante y que le puede aportar cosas para su vida, e incluso llega a sentirse culpable si no participa activamente. Este resultado es interesante, ya que tal como refleja Vallerand (2007a) en su trabajo de revisión, las consecuencias más positivas están asociadas con formas de motivación más autodeterminadas. De hecho, la motivación autodeterminada se relaciona positivamente con la vitalidad, el afecto positivo, la autoestima, el disfrute, la satisfacción, el interés, la concentración, el esfuerzo, la persistencia y la adherencia a la práctica física (Vallerand, 2007a).

En otra instancia de investigación, Jiménez Castuera (2004) propone un trabajo que apunta a relacionar elementos motivacionales, el trato de igualdad en función del género que transmite el docente, los comportamientos de disciplina y los estilos de vida saludables en estudiantes de educación física, para

comprender los mecanismos motivacionales y los procesos de enseñanza – aprendizaje que suceden en el aula.

En Argentina se recupera como antecedente el trabajo de investigación Gómez, Franco, Coterón López (2015) realizado conjuntamente entre la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad Politécnica de Madrid y la Universidad de Flores a través de la Facultad de Actividad Física y Deporte, denominado “Análisis de los perfiles motivacionales del estudiante de educación física en secundaria y su relación con la intención de práctica futura”.

Se trata de un estudio comparativo cuyos objetivos fueron a) determinar la relación de la motivación intrínseca, la orientación motivacional y el *flow*, con la intención de ser físicamente activo en el futuro de los estudiantes de educación física de nivel medio; b) establecer diferencias entre patrones motivacionales de estudiantes de educación física de Buenos Aires y de Madrid. La muestra estuvo compuesta por 3.000 estudiantes del núcleo urbano de Buenos Aires y 3.000 de Madrid. Se establecieron los patrones motivacionales que se correlacionan con la intención de permanencia futura en la práctica de actividad física en las poblaciones de estudio.

En cuanto a la intención futura de ser físicamente activo en relación con otras variables como son la frecuencia de la práctica de actividad físico-deportiva, o la diferencia de la variable según al sexo y tipo de centro educativo, Macarro Moreno et al. (2012) en su trabajo de investigación explicitan

A pesar de los beneficios reconocidos sobre la práctica de la actividad físico deportiva, las evidencias obtenidas en diversos estudios indican que no es una práctica habitual en los nuevos estilos de vida de los jóvenes, lo que supone una incidencia negativa en la calidad de vida. De ahí, el interés por conocer los principales motivos que conducirían a estos adolescentes españoles a la realización de este tipo de prácticas (p.2)

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto cabe mencionar y reconocer la importancia que reviste ésta investigación en diversos órdenes; reconociendo que, si bien existen variados trabajos abordando la temática seleccionada, este

proyecto es válido en aportes teniendo en cuenta, entre otros, que la muestra recupera alumn@s de nivel medio de diferentes partes del país, la correlación de las variables seleccionadas y la combinación de trabajar con profesor@s y alumn@s.

La realización de la misma puede resultar sumamente interesante a nivel nacional, teniendo en cuenta que en Argentina comienza a llevarse adelante una importante propuesta que apunta a la reforma, entre otras, de la Enseñanza Secundaria, en este contexto, vincular la temática de la motivación con el trabajo de nuestr@s profesores brindará un punto de vista factible de ser analizado, en nuestro caso desde el área de la Educación Física, pero con aportes que son adaptables y transferibles a cualquier espacio curricular con la debida adecuación a los mismos.

Por otro lado, ante la diversidad de factores que atentan contra la práctica física-deportiva futura y electiva (como por ejemplo el sedentarismo, el consumismo, el desinterés, etc.) llevar adelante esta investigación resulta prioritario para iniciar la definición de posibles líneas de acción que aporten a un desarrollo de pensamiento y de acción diferentes, que apunten al desarrollo de una vida saludable. Este trabajo aporta conocimiento respecto a la relación de la motivación intrínseca de l@s estudiantes con la intención de mantener actividad física deportiva en el futuro, considerándose muy importante fomentar que luego de egresar de la escuela secundaria continúen y/o inicien un estilo de vida activo para un mayor estado de salud y bienestar.

Otro aspecto de interés y aporte a la comunidad científica surge como expectativa a partir de las conclusiones de este trabajo; las que pretenden, específicamente a nivel educativo, sumar un aporte pedagógico significativo que oriente la acción cotidiana del docente en las clases de Educación Física.

Los resultados obtenidos podrían contribuir a que l@s profesores puedan analizar y reflexionar acerca de cuáles son las mejores estrategias para llevar adelante y mejorar el tipo de motivación que experimentan l@s alumn@s, y qué es lo que efectivamente motiva a l@s adolescentes para conseguir el propósito de una elección de práctica física futura.

1.7 Hipótesis

Hipótesis sustantiva

-El nivel de motivación por el trabajo de l@s profesores de EF se relaciona positivamente con el nivel de motivación autodeterminada, gusto e importancia concedida a la EF en estudiantes de nivel medio del sistema educativo formal argentino.

Hipótesis de trabajo

-El nivel de motivación por el trabajo de l@s profesores es diferente siendo más favorable para quienes tienen menor cantidad de años de experiencia. (H. Correlacional)

-El nivel de motivación intrínseca por el trabajo en los profesores está relacionado positivamente al nivel de motivación intrínseca en los alumn@s. (H. Correlacional)

-El nivel de gusto e importancia concedidos a la Educación Física por l@s estudiantes es alto (H. Descriptiva)

-El nivel de motivación autodeterminada de l@s estudiantes difiere significativamente según el sexo, a favor de los varones (H. Correlacional)

-El nivel de desmotivación aumenta en l@s profesores que tienen mayor cantidad de años de experiencia. (H. Correlacional).

1.8 Objetivos

Objetivo general

Establecer la relación que existe entre el nivel de motivación por el trabajo de l@s profesores de EF y el nivel de motivación autodeterminada, de gusto e importancia otorgada a la misma por parte de l@s estudiantes en clases de EF en el nivel medio del sistema educativo formal argentino.

Objetivos Específicos

- Establecer el nivel de motivación por el trabajo de l@s profesores de EF en el nivel medio del sistema educativo formal argentino.
- Establecer la relación entre el nivel de motivación intrínseca de l@s estudiantes y del profesor de EF de nivel medio.
- Describir el nivel de gusto e importancia que le otorgan los de l@s estudiantes en el nivel medio del sistema educativo formal argentino a la EF.
- Establecer la relación entre el gusto e importancia por la EF y la motivación intrínseca de l@s estudiantes del sistema formal argentino.
- Identificar los niveles de motivación autodeterminada en l@s estudiantes según el género.
- Identificar los niveles desmotivación por el trabajo en l@s profesores según los años de antigüedad.

2. Segunda Parte: Materiales y Método

2.1 Tipo de diseño

Teniendo en cuenta el estado de arte y el nivel a alcanzar, la investigación es de tipo descriptivo. Reconociendo que existen investigaciones relacionadas con la temática de este trabajo. Hay muchas propuestas que apuntan a la investigación previa de las diferentes variables recuperadas, por ejemplo, la motivación de los l@s alumn@s y profesor@s, el gusto por la educación física, entre otras.

Según Ynoub (2007): “la investigación descriptiva está orientada a *describir el comportamiento de variables, y/o identificar tipos o pautas* características resultantes de las combinaciones de valores entre varias de ellas” (p.6)

Más adelante la autora explicita:

Las *investigaciones descriptivas* son aquellas investigaciones que tienen como propósito evaluar el

a- comportamiento de una o varias variables, tomadas de manera independiente, y/o

b-el comportamiento conjunto de variables al modo de *correlaciones* (que no implican causalidad) y/o

c-la identificación de combinaciones de valores entre las variables que definen *perfiles o pautas* de las unidades de análisis. (Ynoub, 2007, p. 8)

El trabajo encuentra validez y relevancia en el aspecto social, permitiendo describir, recuperando aportes anteriores y relacionando teoría, lo que posibilita obtener un conocimiento más profundo y adecuado, que habilitará luego una relevancia cognitiva y aplicativa en el terreno educacional.

En relación al tiempo, se trató de una investigación sincrónica, ya que se realizó un corte sagital al problema planteado, llevándose a cabo el proceso investigativo en el momento (Vieytes, 2004). La recolección de datos fue realizada una única vez en el mes de noviembre de 2016.

La investigación, teniendo en cuenta la búsqueda del conocimiento, se orientó hacia una investigación aplicada ya que persigue la intención de buscar y consolidar el saber, teniendo como objetivo que el conocimiento adquirido mediante este trabajo pueda ser aplicado y sea útil metodológicamente para l@s profesores del área. Para Murillo (2008 como se citó en Vargas Cordero, 2009), la investigación aplicada se caracteriza porque busca la aplicación o utilización de los conocimientos adquiridos, a la vez que se adquieren otros, después de implementar y sistematizar la práctica basada en investigación. El uso del conocimiento y los resultados de investigación que da como resultado una forma rigurosa, organizada y sistemática de conocer la realidad.

2.2 Instrumentos para la producción de datos

Los instrumentos utilizados para recoger los datos y poder realizar el presente trabajo de investigación fueron: un cuestionario para l@s estudiantes (ver anexo 1) y uno para l@s profesores (ver anexo 2). Ynoub (2014) explicita que “se utiliza una planilla o cuestionario que contiene el conjunto de estímulos verbales destinados a captar cierta información en específicas condiciones estipuladas”. (p.321).

El cuanto a los cuestionarios propuestos los mismos han sido recuperados como herramienta utilizada en el Proyecto de Investigación Internacional UPM-UFLO-UQ-UNICAMP (2016) “Análisis de los perfiles del estudiante de Educación Física en Secundaria y su relación con la intención de práctica futura” realizado entre La Universidad de Flores conjuntamente con la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad Politécnica de Madrid.

A continuación, se replica la descripción de los mismos recuperada del documento 3.

El cuestionario para l@s estudiantes consta de las siguientes partes:

A. Variables sociodemográficas

Aparece en el primer cuadro; se recoge información de interés para segmentar la muestra cuando se realice el análisis de datos. Los ítems que se recogen son: edad, el género, el tipo de institución, el curso, la calificación en educación física del curso anterior y la práctica de actividad físico deportiva que realizan.

B. Variables de estudio de estudiantes

La segunda parte recoge las variables que vamos a analizar y sus respectivos componentes:

Variable: Motivación autodeterminada

- Motivación intrínseca
- Motivación integrada
- Motivación identificada

Se utilizará la Escala de Motivación Deportiva (Pelletier, Fortier y Vallerand, 1995) en su versión española (Balaguer, Castillo y Duda, 2007) Esta herramienta mide la desmotivación, la motivación externa (regulación externa, introyectada e identificada), y la motivación intrínseca (hacia el conocimiento, la estimulación y la ejecución), estando compuesta de 28 ítems (cuatro ítems para cada uno de los siete factores motivacionales mencionados). De la misma sólo se utilizaron los ítems que miden los tres tipos de motivación mencionadas anteriormente.

Variable: Importancia y Utilidad Concedidas a la Educación Física.

Se utilizan tres ítems previamente diseñados y validados en el contexto español (Moreno, González-Cutre y Ruíz, 2009).

Variable: En lo referido al Gusto por la Educación Física.

Se utilizan tres ítems creados ad hoc. Las respuestas a dichos cuestionario son cerradas y se responden con una escala tipo Likert cuya puntuación oscila entre 1=totalmente en desacuerdo y 5=totalmente de acuerdo.

En cuanto al cuestionario de l@s profesores en el Documento 2, que también forma parte del proyecto anteriormente mencionado se explicitan las siguientes partes:

A. Variables sociodemográficas

Se recoge información de interés para segmentar la muestra cuando se realice el análisis de datos. Los ítems que se recogen son: edad, género, tipo de institución, los años de experiencia, los años impartiendo clase al curso en el que ha respondido el cuestionario, los grupos (cursos) a los que habitualmente da clase, y el nivel socioeconómico de los alumnos percibido.

Igualmente, hay un espacio en el que incluir *clave de profesor*. El grupo al que le de clase este profesor que responda este cuestionario tendrá que escribir esta misma clave para poder vincular los cuestionarios.

B. Variables de estudio

La segunda parte recoge las variables motivacionales que vamos a analizar, agrupadas en torno a los siguientes componentes

Variables dentro de la Teoría de la Autodeterminación

- *Motivación en el Trabajo*. Se utiliza una versión traducida al castellano de la Escala Multidimensional de Motivación en el Trabajo o *Multidimensional Work Motivation Scale* (MWMS; Gagné, Forest, Vansteenkiste, Crevier-Braud, et al., 2015). Dicho instrumento consta de 19 ítems y se compone de seis dimensiones: amotivación, regulación externa social, regulación externa material, regulación introyectada, regulación identificada y motivación intrínseca. Todas las dimensiones se miden con tres ítems a excepción de la regulación introyectada que se compone de cuatro.

Tanto para estudiantes como para profesores, la modalidad de aplicación de ambos cuestionarios es autoadministrada, es decir el encuestad@ la responde por sus propios medios en presencia del investigador.

En cuanto al cuestionario realizado a l@s estudiantes se desarrollaron las siguientes actividades previas:

- Presentación de la propuesta (ver anexo 3) y solicitud de autorización a las autoridades del establecimiento. (ver anexo 4)
- Firma del consentimiento por parte de l@s alumn@s.
- Los cuestionarios se administran en una hora de clase previo permiso del docente a cargo. Se explicita al alumnado el objetivo y el marco en que se administran los mismos.
- Tiempo empleado en completar los cuestionarios: 9 minutos 19 segundos.

El cuestionario para l@s profesores tuvo en cuenta las siguientes actividades previas:

- Presentación de la investigación, explicitación de los objetivos de la misma.
- Firma del consentimiento. (ver anexo 5)
- Entrega del cuestionario.
- Tiempo de administración: indeterminado.

Con respecto a las dificultades detectadas recuperando a Ynoub (2014) “existe siempre la posibilidad de que la respuesta se haga desde el “lugar común”, según lo que el encuestado entiende que se espera como “respuesta adecuada”. (p.330) Si bien este aspecto resulta limitante e insalvable, se tuvo en cuenta para disuadir esta opción una buena explicación y explicitación del trabajo de investigación y los objetivos que persigue la propuesta, intentando de esta manera involucrar a l@s alumn@s y profesores en la realización de los cuestionarios con confianza en sus posibilidades propias de respuesta.

2.3 Cronograma de actividades en contexto

Se planteó el siguiente plan de acción:

Fecha	Actividad	Lugar
10/10/2016	Entrevista con directivos para solicitar autorización de realización de entrevistas a alumn@s y profesores de educación física de la institución.	Institución Educativa
11/10/2016	Comunicación a I@s estudiantes de los objetivos del estudio e invitación a que participen voluntariamente.	Institución Educativa
10/11/2016	Comunicación con cada profesor de los objetivos del proyecto y realización de las encuestas.	Domicilio particular e institución educativa según la disponibilidad de cada docente.
10/11/2016	Encuesta Profesor de Educación Física.	Domicilio particular e institución educativa según la accesibilidad y disponibilidad de cada docente.
10/11/2016	Encuesta Profesora de Educación Física.	Domicilio particular e institución educativa según accesibilidad y la disponibilidad de cada docente.

2.4 Universo y muestra

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

La muestra seleccionada es no probabilística por cuotas, con la participación de l@s sujetos de manera voluntaria (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Batista Lucio, 1991).

Las muestras no probabilísticas, también denominadas “finalísticas o intencionadas”, se definen por oposición a las probabilísticas. El carácter finalístico o intencionado alude al hecho de que la selección de los casos se basa en un criterio previamente adoptado, el cual supondrá que el investigador dispone de elementos de juicio sobre la naturaleza —o el perfil— de casos que desea estudiar (al menos en aquellos aspectos que considera relevantes para su estudio). (Ynoub, 2014, p.368)

Realizar un muestreo por cuotas resulta favorable en tanto permite comparar distintos grupos entre sí siguiendo criterios de selección definidos. Para ello se fijan “cuotas”, es decir, un número de casos por cada grupo o categoría. El objetivo será estudiar a profundidad los casos que se seleccionen para cada uno de los grupos (Ynoub, s/a).

Se trabajó con dos universos y sus respectivas muestras, l@s profesores de educación física y l@s alumn@s del nivel secundario del sistema formal argentino de hasta 18 años, en un total de 620 alumnos de diferentes provincias, de los cuales 235 son hombres y 385 mujeres. En cuanto a l@s docentes el trabajo se realizó con un total de 26 sujetos de los cuales 11 son hombres y 15 mujeres. Los mismos luego, fueron seleccionados en cuotas,

sexo en el caso de l@s estudiantes, y años de experiencia para l@s profesores.

2.5 Plan de tratamiento y análisis de los datos

El tratamiento y análisis de los datos se ha centrado principalmente en las variables (Samaja, 1993); es decir, hemos analizado la matriz de datos verticalmente. Se buscó transformar la información producida en datos y luego asimilarla a la teoría de la investigación, interpretándola, comprendiéndola y sintetizándola. Dicho tratamiento y análisis se basó en las tres variables expuestas en este trabajo de investigación, analizadas cuantitativamente.

UA: Docentes

V: Motivación en el trabajo

Dimensiones

- Amotivación (Ítems 27, 28, 29)

- Motivación Extrínseca (Regulación Externa social/ Regulación externa material: Ítems 30, 31, 32, 33, 34, 35)

- Motivación Intrínseca (Regulación introyectada/ Regulación identificada: Ítems 36, 37, 38,39, 40, 41,42, 43, 44, 45).

Los valores se jerarquizaron de manera ordinal:

R:

1 Totalmente en desacuerdo

2 En desacuerdo

3 Indiferente

4 De acuerdo

5 Totalmente de acuerdo

UA: Estudiantes

V: Motivación autodeterminada

Dimensiones

- Motivación intrínseca (Ítems 13, 16, 19, 22)
- Motivación integrada (Ítems 14, 17, 20, 23)
- Motivación identificada (Ítems 15, 18, 21, 24)

V: Gusto e importancia por la EF

Dimensiones

- Importancia y utilidad concedidas a la Educación Física (Ítems 35, 36, 37)
- Gusto por la Educación Física (Ítems 38, 39, 40)

Los valores se jerarquizaron de manera ordinal:

R:

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

El procesamiento de la información fue realizado en una planilla de cálculos Excel, con los datos recolectados por cada investigador/a integrante del equipo de investigación. En la misma se agruparon las unidades de análisis en filas y los diferentes ítems de los cuestionarios que serían las variables, dimensión o sub dimensiones en columnas.

2.5.1 Construcción de índices sumatorios de variables complejas

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

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

La escala de niveles para cada variable se conforma por los siguientes valores: Nulo, Bajo, Medio, Alto y Muy alto.

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

2.5.2 Motivación en el trabajo docente

2.5.2.1. Nivel de Desmotivación

Se realizó la suma de los valores de las respuestas en el cuestionario referidas todas las dimensiones de esta variable para cada U.A. (que comprenden el puntaje del 1 al 5) y, en relación al resultado se encuadran en los diferentes niveles de desmotivación. El valor de la variable *nulo* es el puntaje 3 que es el mínimo, ya que la suma de los puntajes del valor *totalmente en desacuerdo* de las dimensiones es 3. El valor de la variable *bajo* les corresponde a los

puntajes comprendidos entre 4 y 7, el *medio* entre 8 y 10, *alto* entre 11 y 14 y *muy alto* le corresponde el puntaje 15.

Dimensión	Valor	Puntaje	Sub-Dimensión	Valores	Puntaje
Nivel de Amotivación	Muy alto	15	No lo realizo por sentir que es una pérdida de tiempo.	Totalmente en desacuerdo	1
	Alto	11-14		En desacuerdo	2
	Medio	8-10	No lo realizo por considerar que no se merece este esfuerzo trabajo.	Indiferente	3
	Bajo	4-7		De acuerdo	4
	Nulo	3		Este trabajo no tiene sentido	Totalmente de acuerdo

2.5.2.2 Nivel de Regulación Externa Social

Se realizó la suma de los valores de las respuestas en el cuestionario referidas todas las dimensiones de esta variable para cada U.A. (que comprenden el puntaje del 1 al 5) y, en relación al resultado se encuadran en los diferentes niveles de Regulación Externa Social.

El valor de la variable nulo es el puntaje 3 que es el mínimo, ya que la suma de los puntajes del valor totalmente en desacuerdo de las dimensiones es 3. El valor de la variable bajo les corresponde a los puntajes comprendidos entre 4 y 7, el medio entre 8 y 10, alto entre 11 y 14 y muy alto le corresponde el puntaje 15.

Dimensión	Valor	Puntaje	Sub-Dimensión	Valores	Puntaje
Nivel de Regulación Externa Social	Muy alto	15	Por la aprobación de otros	Totalmente en desacuerdo	1
	Alto	11-14		En desacuerdo	2
	Medio	8-10		Indiferente	3
	Bajo	4-7	Por conseguir más respeto	De acuerdo	4
	Nulo	3	Para no ser criticado	Totalmente de acuerdo	5

2.5.2.3 Nivel de Regulación Externa Material

Se realizó la suma de los valores de las respuestas en el cuestionario referidas todas las dimensiones de esta variable para cada U.A. (que comprenden el puntaje del 1 al 5) y, en relación al resultado se encuadran en los diferentes niveles de Regulación Externa Material. El valor de la variable *nulo* es el puntaje 3 que es el mínimo, ya que la suma de los puntajes del valor *totalmente en desacuerdo* de las dimensiones es 3. El valor de la variable *bajo* le corresponde a los puntajes comprendidos entre 4 y 7, el *medio* entre 8 y 10, *alto* entre 11 y 14 y *muy alto* le corresponde el puntaje 15.

Dimensión	Valor	Puntaje	Sub-Dimensión	Valores	Puntaje
Nivel de Regulación Externa Material	Muy alto	15	Para ser recompensado económicamente	Totalmente en desacuerdo	1
	Alto	11-14		En desacuerdo	2
	Medio	8-10	Para lograr más estabilidad laboral por el esfuerzo	Indiferente	3
	Bajo	4-7	Para no arriesgar el trabajo por no esforzarme lo suficiente	De acuerdo	4
	Nulo	3		Totalmente de acuerdo	5

2.5.2.4 Nivel de Regulación Introyectada

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

Dimensión	Valor	Puntaje	Sub-Dimensión	Valores	Puntaje
Nivel de Regulación Introyectada	Muy alto	20	Por demostrarme que puedo	Totalmente en desacuerdo	1
	Alto	15-19	Para sentir orgullo	En desacuerdo	2
	Medio	10-14	Para no sentirme avergonzado si no lo hago	Indiferente	3
	Bajo	5-9		De acuerdo	4
	Nulo	4	Por no sentirme mal conmigo mismo	Totalmente de acuerdo	5

2.5.2.5 Nivel de Regulación Identificada

Se realizó la suma de los valores de las respuestas en el cuestionario referidas todas las dimensiones de esta variable para cada U.A. (que comprenden el puntaje del 1 al 5) y, en relación al resultado se encuadran en los diferentes niveles de Regulación Identificada. El valor de la variable nulo es el puntaje 3 que es el mínimo, ya que la suma de los puntajes del valor totalmente en desacuerdo de las dimensiones es 3. El valor de la variable bajo les corresponde a los puntajes comprendidos entre 4 y 7, el medio entre 8 y 10, alto entre 11 y 14 y muy alto le corresponde el puntaje 15.

Dimensión	Valor	Puntaje	Sub-Dimensión	Valores	Puntaje
Nivel de Regulación Identificada	Muy alto	15	Por la importancia que significa para mi esforzarme	Totalmente en desacuerdo	1
	Alto	11-14	Porque el esfuerzo es uno de mis valores	En desacuerdo	2
	Medio	8-10		Indiferente	3
	Bajo	4-7	Porque el esfuerzo es importante para mi	De acuerdo	4
	Nulo	3		Totalmente de acuerdo	5

2.5.2.6 Nivel de Motivación Intrínseca

Se realizó la suma de los valores de las respuestas en el cuestionario referidas todas las dimensiones de esta variable para cada U.A. (que comprenden el puntaje del 1 al 5) y, en relación al resultado se encuadran en los diferentes niveles de Motivación Intrínseca. El valor de la variable *nulo* es el puntaje 3 que es el mínimo, ya que la suma de los puntajes del valor *totalmente en desacuerdo* de las dimensiones es 3. El valor de la variable *bajo* les corresponde a los puntajes comprendidos entre 4 y 7, el *medio* entre 8 y 10, *alto* entre 11 y 14 y *muy alto* le corresponde el puntaje 15.

Dimensión	Valor	Puntaje	Sub-Dimensión	Valores	Puntaje
Nivel de Motivación Intrínseca	Muy alto	15	Porque me divierte	Totalmente en desacuerdo	1
	Alto	11-14		En desacuerdo	2
	Medio	8-10	Porque me emociona	Indiferente	3
	Bajo	4-7		De acuerdo	4
	Nulo	3	Porque me interesa	Totalmente de acuerdo	5

2.5.3 Motivación Autodeterminada en estudiantes

2.5.3.1 Nivel de Motivación Intrínseca

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

Dimensión	Valor	Puntaje	Sub-Dimensión	Valores	Puntaje
Nivel de Motivación Intrínseca	Muy alto	20	Por resultarme divertida.	Totalmente en desacuerdo	1
	Alto	15-19	Por disfrutar aprendiendo nuevas habilidades	En desacuerdo	2
	Medio	10-14	Porque es estimulante	Indiferente	3
	Bajo	5-9	Por la satisfacción de aprender nuevas habilidades	De acuerdo	4
	Nulo	4		Totalmente de acuerdo	5

2.5.3.2 Nivel de Motivación Integrada

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

Dimensión	Valor	Puntaje	Sub-Dimensión	Valores	Puntaje
Nivel de Motivación Integrada	Muy alto	20	Va de acuerdo a mi forma de vida Porque la EF forma parte de mí. Porque es una parte fundamental de lo que soy Porque está de acuerdo a mis valores.	Totalmente en desacuerdo	1
	Alto	15-19		En desacuerdo	2
	Medio	10-14		Indiferente	3
	Bajo	5-9		De acuerdo	4
	Nulo	4		Totalmente de acuerdo	5

2.5.3.3. Nivel de Motivación Identificada

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

Dimensión	Valor	Puntaje	Sub-Dimensión	Valores	Puntaje
Nivel de Motivación Identificada	Muy alto	20	Por querer aprender habilidades nuevas Por la importancia de realizarlo bien. Por querer mejorar en el deporte Porque puedo aplicar lo aprendido en la vida diaria	Totalmente en desacuerdo	1
	Alto	15-19		En desacuerdo	2
	Medio	11-14		Indiferente	3
	Bajo	5-9		De acuerdo	4
	Nulo	4		Totalmente de acuerdo	5

2.5.4. Nivel de Gusto por la Educación Física

Se realizó la suma de los valores de las respuestas en el cuestionario referidas todas las dimensiones de esta variable para cada U.A. (que comprenden el puntaje del 1 al 5) y, en relación al resultado se encuadran en los diferentes niveles de Importancia Concedida a la EF. El valor de la variable *nulo* es el puntaje 3 que es el mínimo, ya que la suma de los puntajes del valor *totalmente en desacuerdo* de las dimensiones es 3. El valor de la variable *bajo* les corresponde a los puntajes comprendidos entre 4 y 7, el *medio* entre 8 y 10, *alto* entre 11 y 14 y *muy alto* le corresponde el puntaje 15.

Dimensión	Valor	Puntaje	Sub-Dimensión	Valores	Puntaje
Gusto por la Educación Física	Muy alto	15	- Me gusta mucho la EF - Me encanta la EF - La EF me parece genial	Totalmente en desacuerdo	1
	Alto	11-14		En desacuerdo	2
	Medio	8-10		Indiferente	3
	Bajo	4-7		De acuerdo	4
	Nulo	3		Totalmente de acuerdo	5

2.5.5 Nivel de Importancia Concedida a la Educación Física

Se realizó la suma de los valores de las respuestas en el cuestionario referidas todas las dimensiones de esta variable para cada U.A. (que comprenden el puntaje del 1 al 5) y, en relación al resultado se encuadran en los diferentes niveles de Importancia Concedida a la EF. El valor de la variable *nulo* es el puntaje 3 que es el mínimo, ya que la suma de los puntajes del valor *totalmente en desacuerdo* de las dimensiones es 3. El valor de la variable *bajo* les corresponde a los puntajes comprendidos entre 4 y 7, el *medio* entre 8 y 10, *alto* entre 11 y 14 y *muy alto* le corresponde el puntaje 15.

Dimensión	Valor	Puntaje	Sub-Dimensión	Valores	Puntaje
Importancia concedida a la Educación Física	Muy alto	15	- Es importante tener clases de EF - Es una de las materias más importantes.	Totalmente en desacuerdo	1
	Alto	11-14		En desacuerdo	2
	Medio	8-10		Indiferente	3
	Bajo	4-7	- Por la utilidad de lo aprendido en la vida.	De acuerdo	4
	Nulo	3		Totalmente de acuerdo	5

2.6 Análisis estadístico de cada variable

Johan Galtung (citado por Ynoub, 2014, p.7) advirtió que “todo *dato* se organiza conforme a una estructura lógica invariante (es decir, independiente de cualquier contenido particular), a la que denominó matriz de datos.” Esta matriz reconoce los siguientes componentes:

- a. los elementos de análisis o las unidades de análisis,
- b. las variables que se seleccionaban de esas unidades los valores o las respuestas o los resultados que se obtienen cuando las unidades se exponen a ciertos estímulos.

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

En esta investigación todas las variables fueron analizadas de manera general en toda la muestra y luego se definieron cuotas. Se realizaron tablas de

frecuencia porcentual (para la cuota) y se extrajeron las medidas estadísticas moda y media.

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

En este trabajo de investigación se realizó un análisis de toda la muestra en general y luego por cuotas.

En el caso de la motivación de l@s profesores, la variable analizada fue la motivación en el trabajo con sus dimensiones: la desmotivación, la regulación externa social, regulación externa material, introyectada, identificada y la motivación intrínseca. La cuota seleccionada fue años de experiencia.

En tanto para l@s alumnos la variable trabajada fue la motivación autodeterminada en sus dimensiones: intrínseca, integrada e identificada; como así también las variables gusto e importancia concedida a la educación física. La cuota seleccionada fue sexo.

Las medidas trabajadas fueron:

- Frecuencia absoluta y relativa en general para cada variable y sus dimensiones como así también para la cuota sexo y años de experiencia.
- Promedio de toda la muestra y según las cuotas sexo y años de experiencia.

2.7. Ilustración de los resultados con gráficos descriptivos

Para la presentación se utilizó tabla general de datos (frecuencia absoluta y relativa) además específicamente se definió gráfico de barras vertical para la frecuencia absoluta y grafico circular para la frecuencia relativa en todas las variables trabajadas como así también para las definiciones por cuotas.

3- Tercera Parte: Análisis y conclusiones

En este apartado se expondrá el comportamiento de las variables planteadas: la motivación en el trabajo de l@s profesores, la motivación autodeterminada de l@s estudiantes, el gusto y la importancia concedida a la Educación Física.

3.1 Exposición de resultados en alumn@s

Esta sección explicita los datos estadísticos en cuanto a la variable trabajada con l@s alumn@s: motivación autodeterminada y las dimensiones que la misma incluye (motivación intrínseca, integrada e identificada).

3.1.1. Variable: Motivación Autodeterminada en estudiantes

Dimensión: Motivación Intrínseca

Los siguientes ítems del cuestionario conformaron la mencionada dimensión.

Participo en esta clase de educación física...

Porque la educación física es divertida.

Porque disfruto aprendiendo nuevas habilidades/técnicas.

Porque la educación física es estimulante.

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

Sobre un total de 620 estudiantes los resultados obtenidos en relación a la motivación intrínseca fueron los siguientes: Ubicándose en un nivel nulo, el 5% del total de la muestra reconoció estar totalmente en desacuerdo, un 10% demostró estar en desacuerdo, los mismos se encuentran en un valor bajo. Mientras que el 24% aproximado se mostró indiferente conformando un nivel medio. La mayoría se ubica en la tabla en un nivel alto con un 32% de acuerdo, y muy alto un 29%, quienes señalaron estar totalmente de acuerdo.

Los datos mencionados pueden observarse en la tabla 1 y en las figuras 5 y 6.

Tabla 1: Nivel de Motivación Intrínseca para el grupo total.

Regulación Intrínseca para el grupo total	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa
MUY ALTA (Totalmente de acuerdo)	705	28,43%
ALTA (De acuerdo)	793	32,00%
MEDIA (Indiferente)	604	24,40%
BAJA (En desacuerdo)	253	10,20%
NULA (Totalmente en desacuerdo)	125	5,00%
TOTAL	2480	100,00%

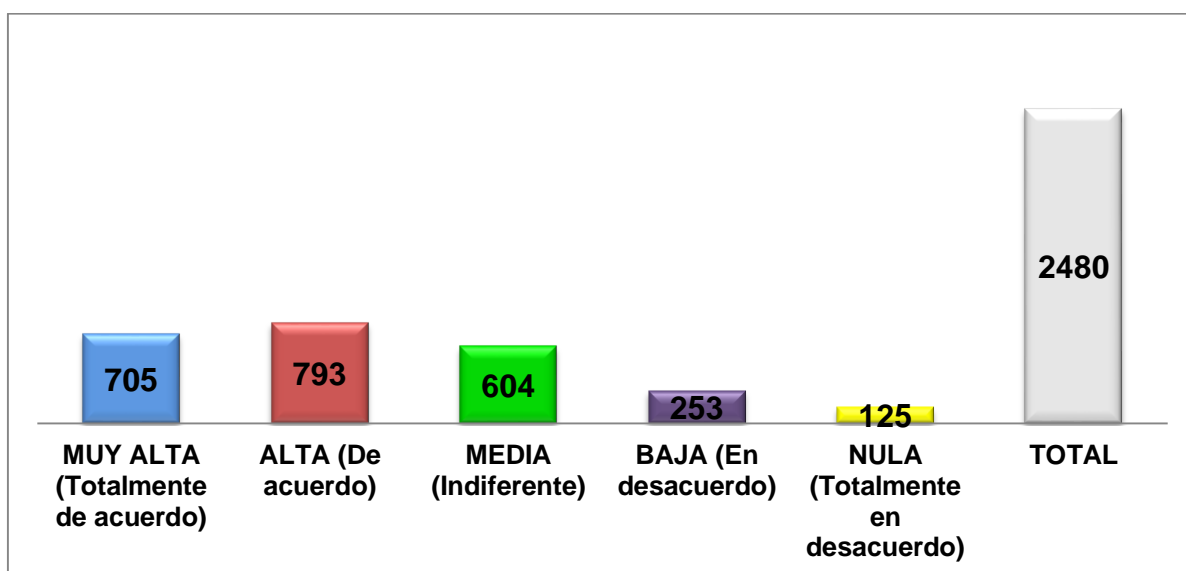


Figura 5: Frecuencia Absoluta del Nivel de Motivación Intrínseca.

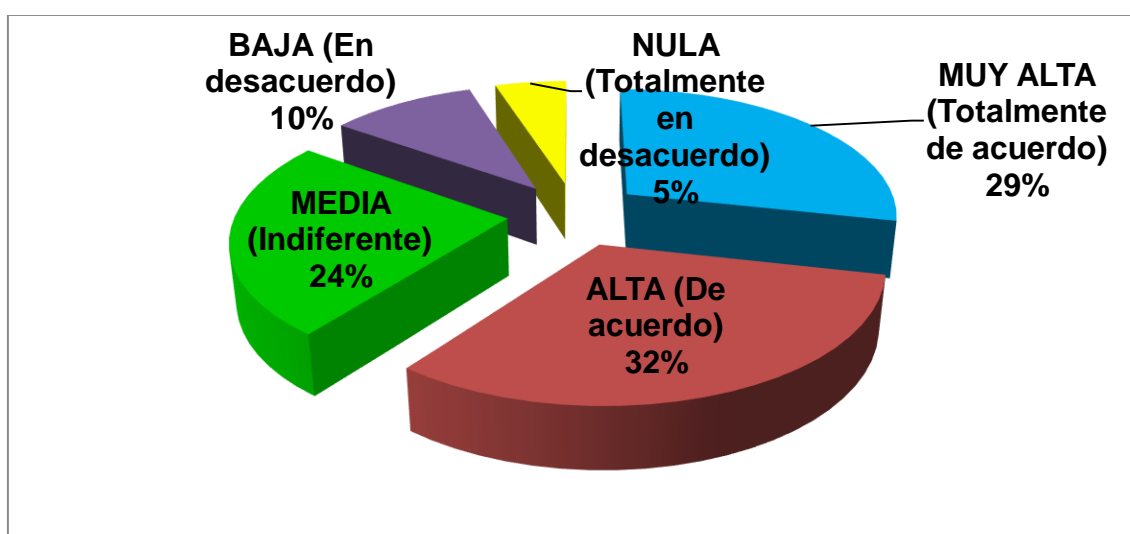


Figura 6: Frecuencia relativa del Nivel de Motivación Intrínseca.

3.1.2. Variable: Motivación Autodeterminada en estudiantes

Dimensión: Motivación Integrada

Los siguientes ítems conformaron la mencionada dimensión.

Participo en esta clase de educación física...

Porque está de acuerdo con mi forma de vida.

Porque considero que la educación física forma parte de mí.

Porque veo la educación física como una parte fundamental de lo que soy.

Porque considero que la educación física está de acuerdo con mis valores.

En relación a la motivación integrada los resultados obtenidos expresan que casi un 9% del total reconoce estar totalmente en desacuerdo, encontrándose en un nivel nulo, un 14% en desacuerdo que corresponde a un rango bajo. La mayoría se ubica en el nivel medio, manifestándose indiferentes en un 30%, con alto nivel se ubican quienes están de acuerdo en un 28%, y un 19% totalmente de acuerdo alcanzando una posición muy alta en relación a la motivación integrada.

Los datos trabajados pueden observarse en la tabla 2 y en las figuras 7 y 8.

Tabla 2: Nivel de Motivación Integrada para el grupo total

Motivación Integrada para el grupo total	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa
MUY ALTA (Totalmente de acuerdo)	470	18,95%
ALTA (De acuerdo)	691	27,90%
MEDIA (Indiferente)	751	30,30%
BAJA (En desacuerdo)	352	14,20%
NULA (Totalmente en desacuerdo)	216	8,70%
TOTAL	2480	100,00%

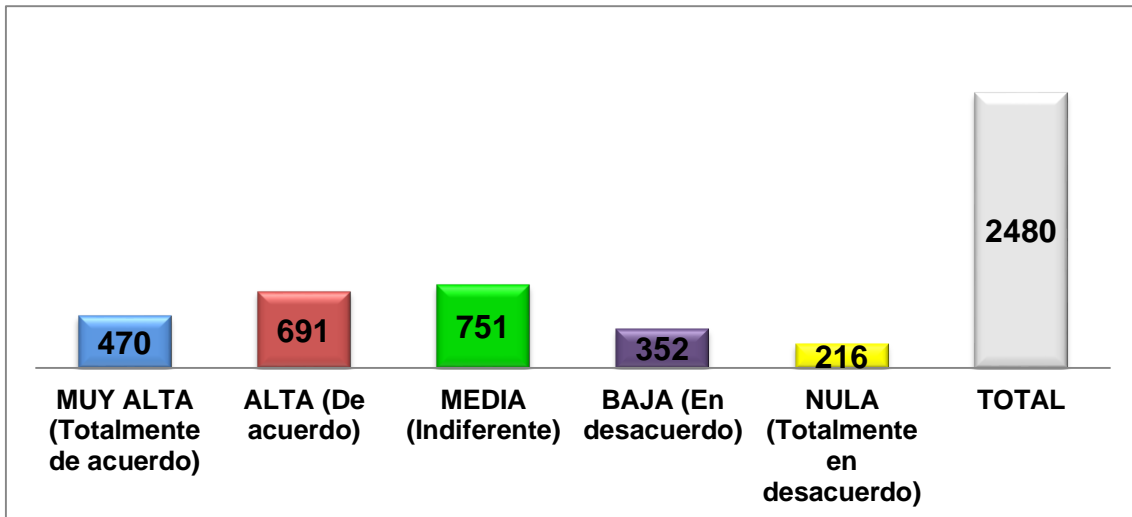


Figura 7: Frecuencia absoluta del Nivel de Motivación Integrada.

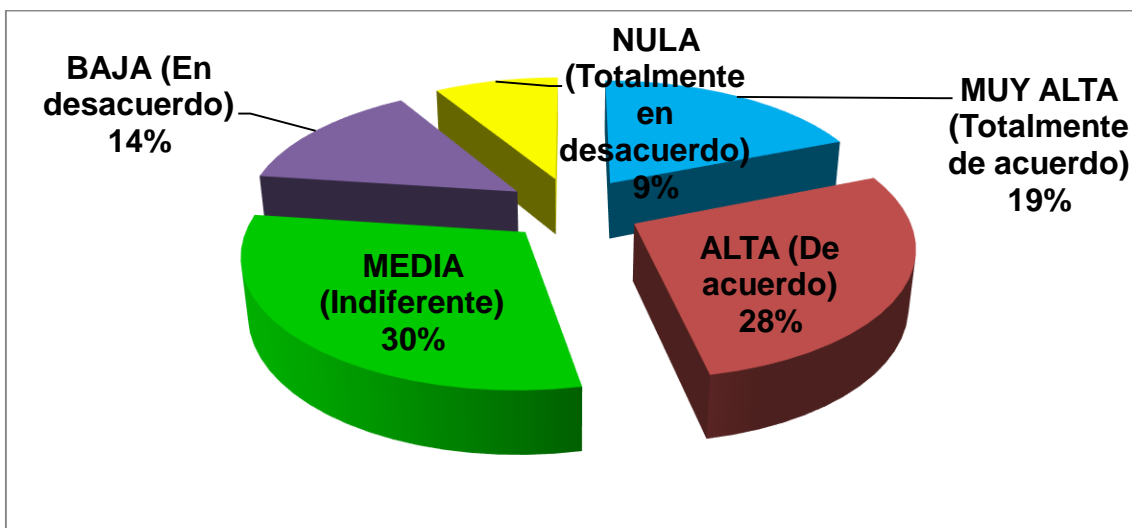


Figura 8: Frecuencia relativa del Nivel de Motivación Integrada.

3.1.3. Variable: Motivación Autodeterminada en estudiantes

Dimensión: Motivación Identificada

Los siguientes ítems conformaron la mencionada dimensión.

Participo en esta clase de educación física...

Porque quiero aprender habilidades deportivas.

Porque es importante para mi hacerlo bien en educación física.

Porque quiero mejorar en el deporte.

Porque puedo aprender habilidades/técnicas que podría usar en otras áreas de mi vida.

L@s estudiantes que participaron de la muestra a través de sus respuestas generaron los siguientes datos en relación a la motivación identificada. En el nivel nulo, un 5% del total reconocen estar totalmente en desacuerdo, un 8% demostró estar en desacuerdo ubicándose en el rango bajo. En nivel medio, con el 24% se mostraron los indiferentes. La mayoría un 32%, se encuentra en el nivel alto siendo los que se manifestaron de acuerdo, y casi un 30% totalmente de acuerdo, quienes alcanzan una posición muy alta.

Los datos mencionados pueden observarse en la tabla 3 y en las figuras 9 y 10.

Tabla 3: Nivel de Motivación Identificada para el grupo total

Motivación Identificada para el grupo total	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa
MUY ALTA (Totalmente de acuerdo)	738	29,76%
ALTA (De acuerdo)	808	32,60%
MEDIA (Indiferente)	597	24,10%
BAJA (En desacuerdo)	201	8,10%
NULA (Totalmente en desacuerdo)	136	5,50%
TOTAL	2480	100,00%

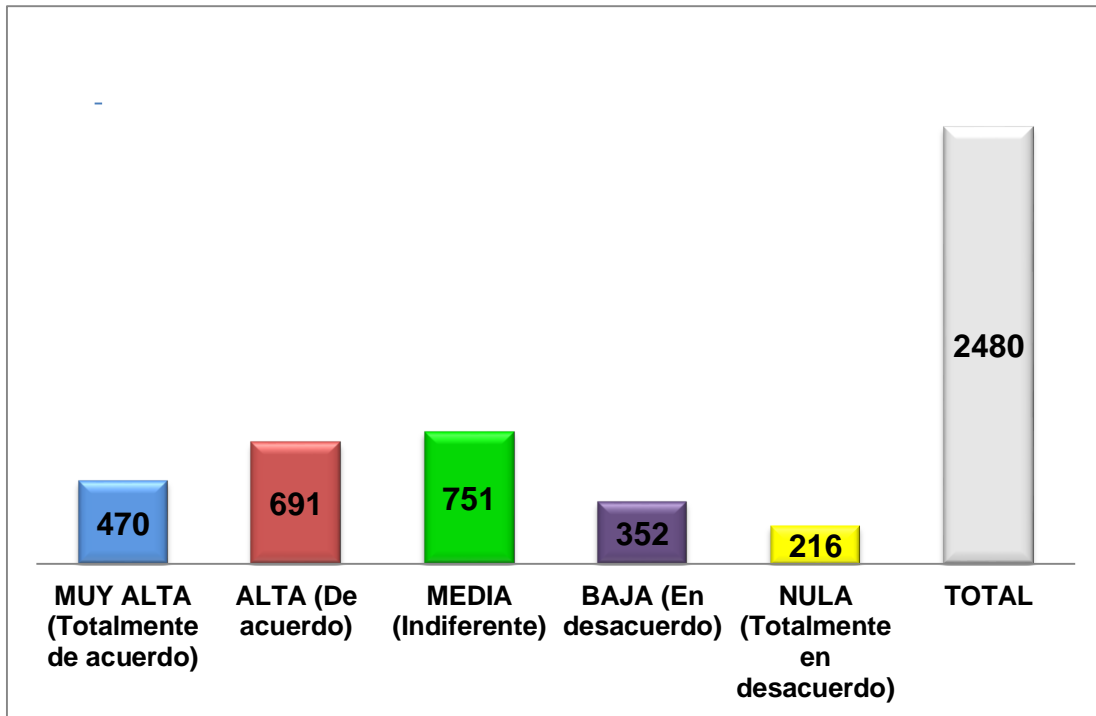


Figura 9: Frecuencia absoluta del Nivel de Motivación Identificada.

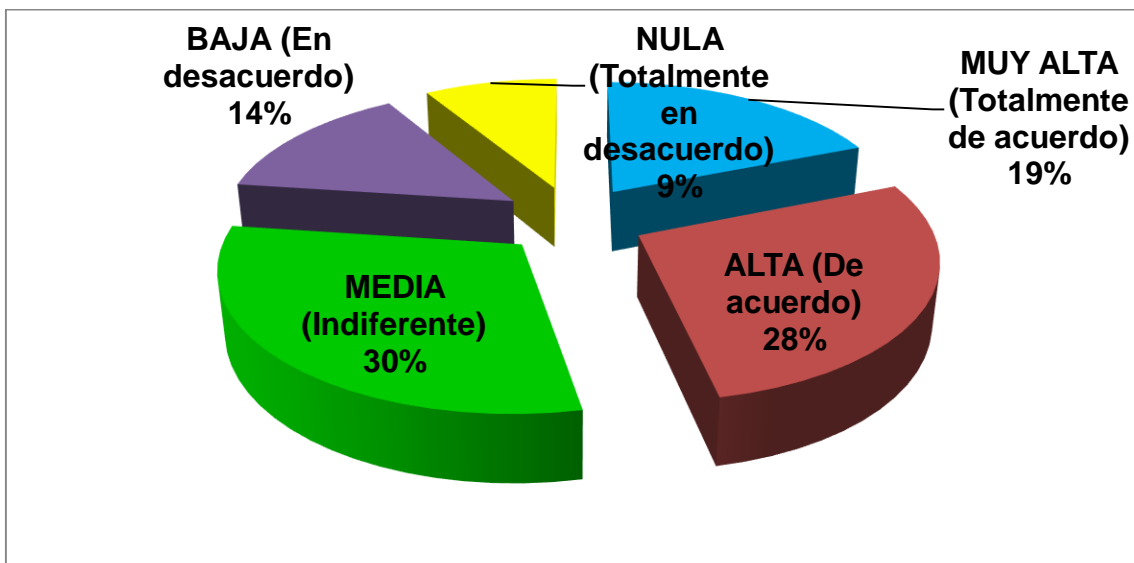


Figura 10: Frecuencia relativa del Nivel de Motivación Identificada.

3.1.4 Variable: Importancia concedida a la Educación Física

Los siguientes ítems conformaron la mencionada variable.

Valora las siguientes afirmaciones...

Considero importante tener clases de educación física.

Comparado con el resto de materias, creo que la educación física es una de las más importantes.

Creo que las cosas que aprendo en educación física me serán útiles en la vida.

L@s estudiantes que participaron de la muestra en cuanto a la importancia concedida a la Educación Física arrojaron los siguientes porcentajes. Un 9% del total reconoció estar totalmente en desacuerdo, concediéndole nula importancia, en el nivel bajo el 11% está en desacuerdo. Un 21% de la cantidad total de estudiantes se mostró indiferente situándose en un rango medio. En posición alta casi un 27% de acuerdo, y la mayoría un 32% totalmente de acuerdo le conceden muy alta importancia a la EF.

Los datos mencionados pueden observarse en la tabla 4 y en las figuras 11 y 12.

Tabla 4: Nivel de Importancia concedida a la Educación Física para el grupo total

Importancia por la EF	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa
MUY ALTA (Totalmente de acuerdo)	594	31,94%
ALTA (De acuerdo)	493	26,50%
MEDIA (Indiferente)	397	21,30%
BAJA (En desacuerdo)	15	11,60%
NULA (Totalmente en desacuerdo)	161	8,70%
TOTAL	1860	100,00%

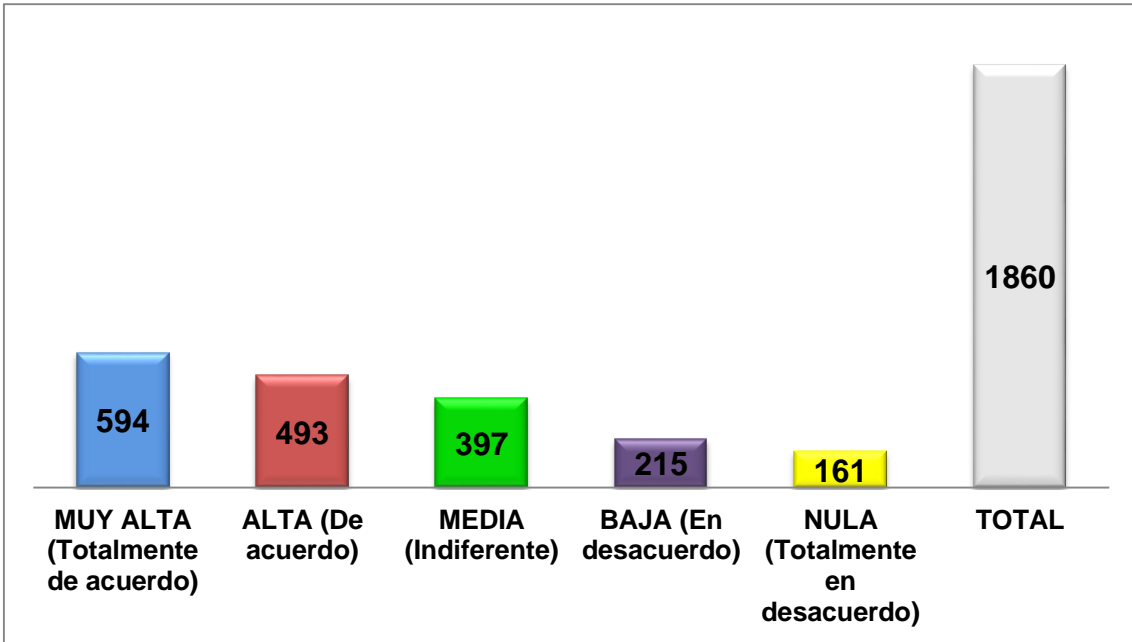


Figura 11: Frecuencia absoluta del Nivel de Importancia concedida a la Educación Física.

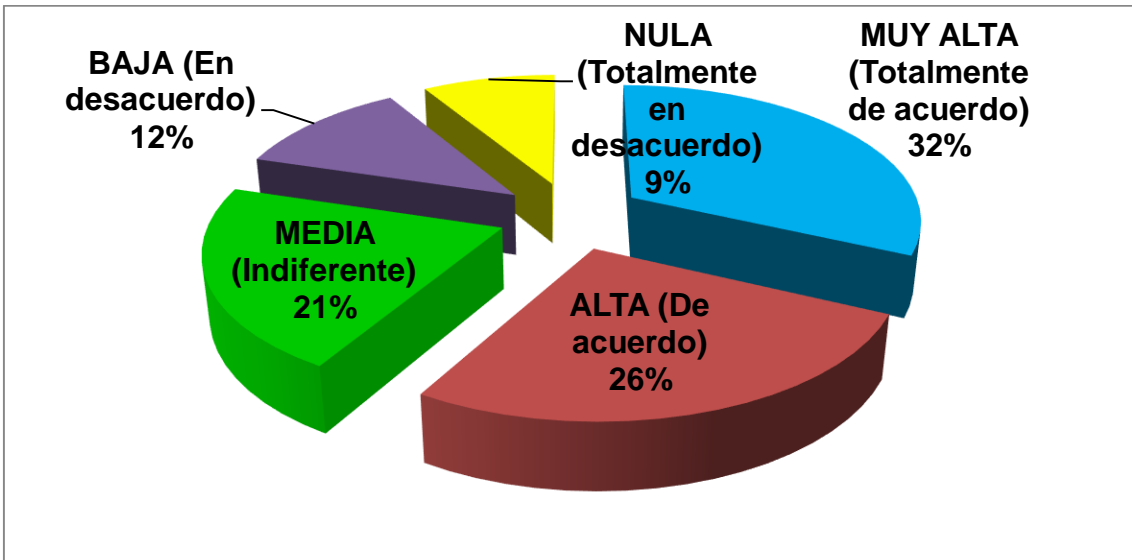


Figura 12: Frecuencia relativa del Nivel de Importancia concedida a la Educación Física.

3.1.5 Variable: Gusto por la Educación Física

Los siguientes ítems conformaron la menciona variable.

Valora las siguientes afirmaciones...

Me gusta mucho la educación física.

La educación física me encanta.

La educación física me parece genial.

Con respecto al gusto por la Educación Física. Un 10% del total de l@s estudiantes encuestados reconoció estar totalmente en desacuerdo, encontrándose l@s mismos en un nivel nulo, casi otro 10% demostró estar en desacuerdo, ést@s sugieren un nivel bajo. Un 22% se mostró indiferente, ubicándose de esta manera en el medio de la tabla, el 23% de acuerdo, en la zona alta y finalmente en un nivel muy alto, un 35% del total, reconoce gustarle la EF.

Los datos mencionados pueden observarse en la tabla 5 y en las figuras 13 y 14.

Tabla 5: Nivel de Gusto por la EF para el grupo total

Gusto por la EF	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa
MUY ALTA (Totalmente de acuerdo)	661	35,54%
ALTA (De acuerdo)	433	23,30%
MEDIA (Indiferente)	402	21,60%
BAJA (En desacuerdo)	174	9,40%
NULA (Totalmente en desacuerdo)	190	10,20%
TOTAL	1860	100,00%

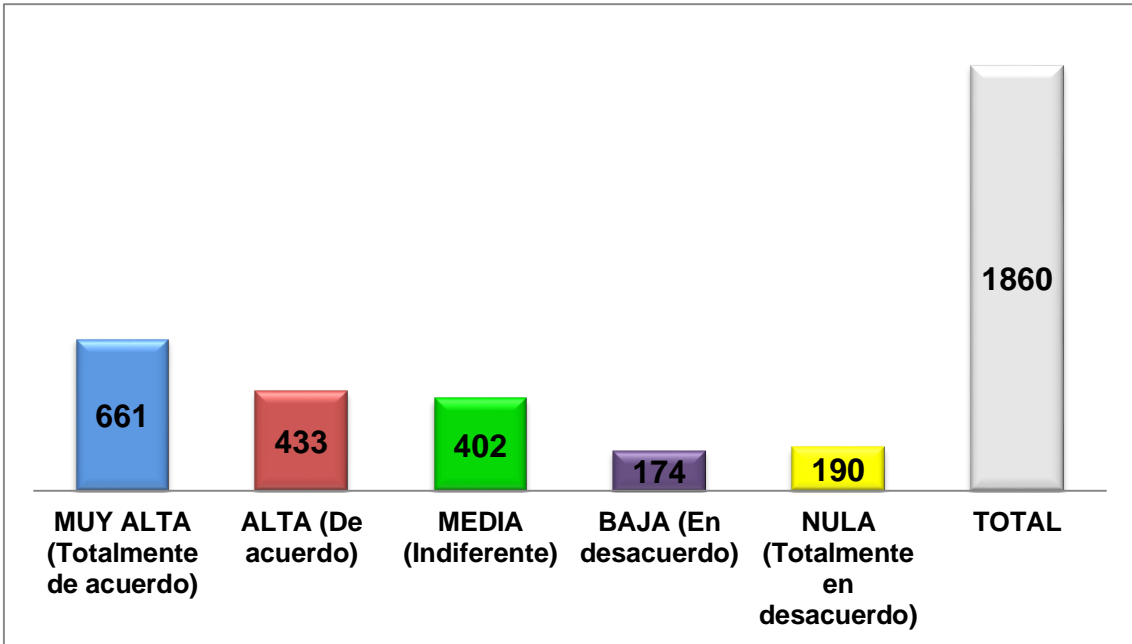


Figura 13: Frecuencia absoluta del Nivel de Gusto por la Educación Física.

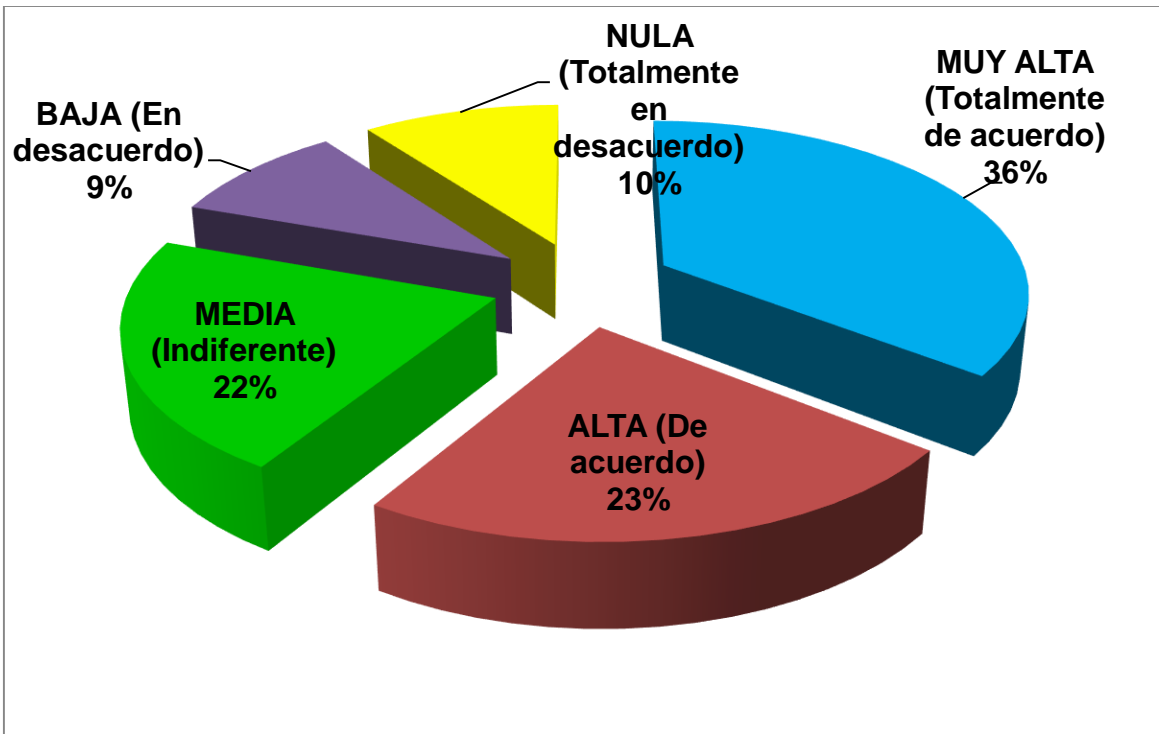


Figura 14: Frecuencia relativa del Nivel de Gusto por la Educación Física.

3.1.6 Exposición de resultados en alumnos según la cuota: sexo

En este apartado se expondrá el comportamiento de las variables planteadas en alumn@s según la cuota seleccionada en este caso: sexo.

3.1.6.1. Motivación autodeterminada según sexo: Mujeres

Con respecto a la motivación autodeterminada en alumnas el mayor porcentaje de la muestra total, en un 30% se manifestó de acuerdo, ubicándose en un nivel alto; seguidamente en un 28% indiferente logrando la posición media. El 22% estuvo totalmente de acuerdo, de este modo se encuentran en la posición muy alta y los menores porcentajes fueron un 13% en desacuerdo, nivel bajo y un 7% del total de la muestra, totalmente en desacuerdo, nivel nulo de este tipo de motivación.

Los datos mencionados pueden observarse en la tabla 6 y en las figuras 15 y 16.

Tabla 6: Motivación autodeterminada en mujeres

Motivación Autodeterminada (MUJERES)	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa
MUY ALTA (Totalmente de acuerdo)	1025	22,19%
ALTA (De acuerdo)	1385	30,00%
MEDIA (Indiferente)	1289	27,90%
BAJA (En desacuerdo)	582	12,60%
NULA (Totalmente en desacuerdo)	339	7,30%
TOTAL	4620	100,00%

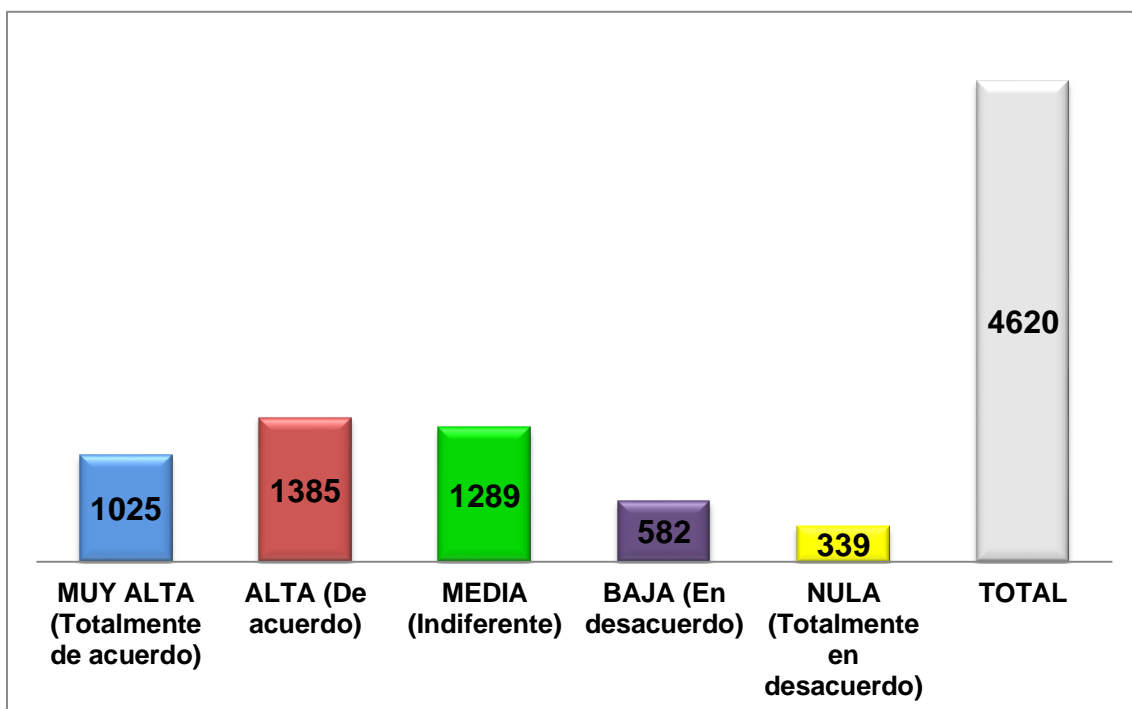


Figura 15: Frecuencia absoluta Motivación autodeterminada en mujeres.

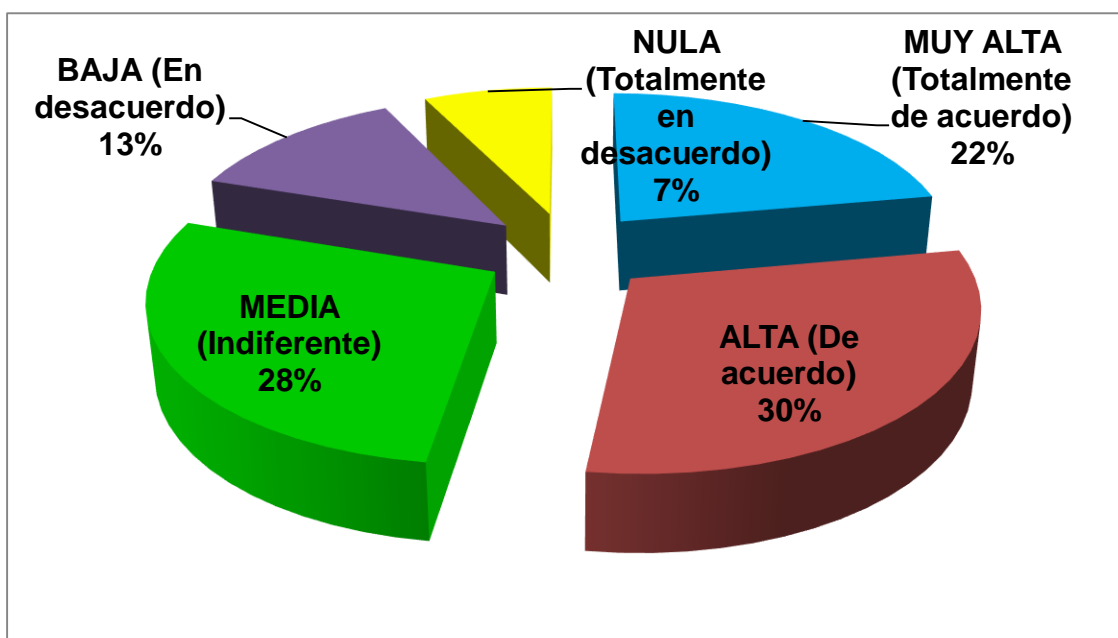


Figura 16: Frecuencia relativa Motivación autodeterminada en mujeres

3.1.6.2. Motivación autodeterminada según sexo: Varones

Con respecto a la motivación autodeterminada en alumnos el mayor porcentaje de la muestra total, en un 32% se manifestó de acuerdo, esto implica que tienen una alta motivación; seguidamente, por un porcentaje escasamente menor al anterior, por décimas un 31,51 % estuvo totalmente de acuerdo adoptando de este modo un muy alto valor. El 23,5% se manifestó indiferente, nivel medio, y los menores porcentajes fueron, un 5% totalmente en desacuerdo, con nulo nivel y un casi 8% del total de la muestra, en desacuerdo, logrando un nivel bajo.

Los datos mencionados pueden observarse en la tabla 7 y en las figuras 17 y 18.

Tabla 7: Motivación autodeterminada en varones.

Motivación Autodeterminada (VARONES)	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa
MUY ALTA (Totalmente de acuerdo)	888	31,51%
ALTA (De acuerdo)	905	32,10%
MEDIA (Indiferente)	663	23,50%
BAJA (En desacuerdo)	224	7,90%
NULA (Totalmente en desacuerdo)	138	4,90%
TOTAL	2818	100,00%

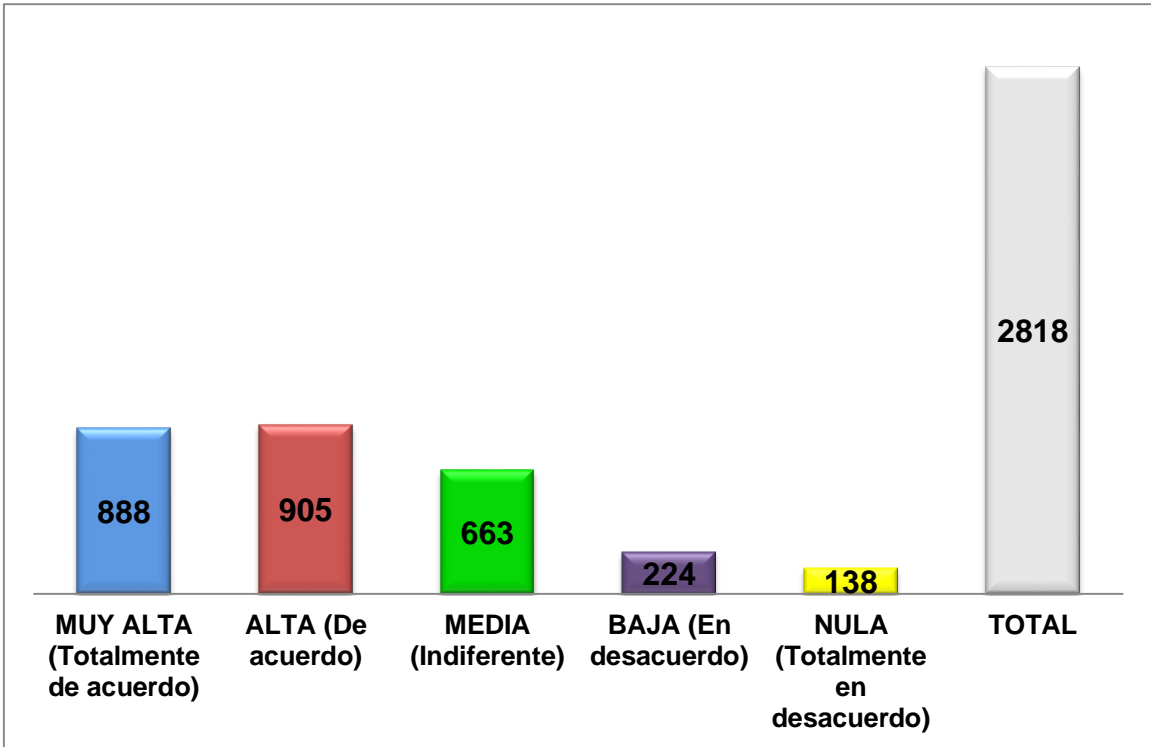


Figura 17: Frecuencia absoluta Motivación autodeterminada en varones.

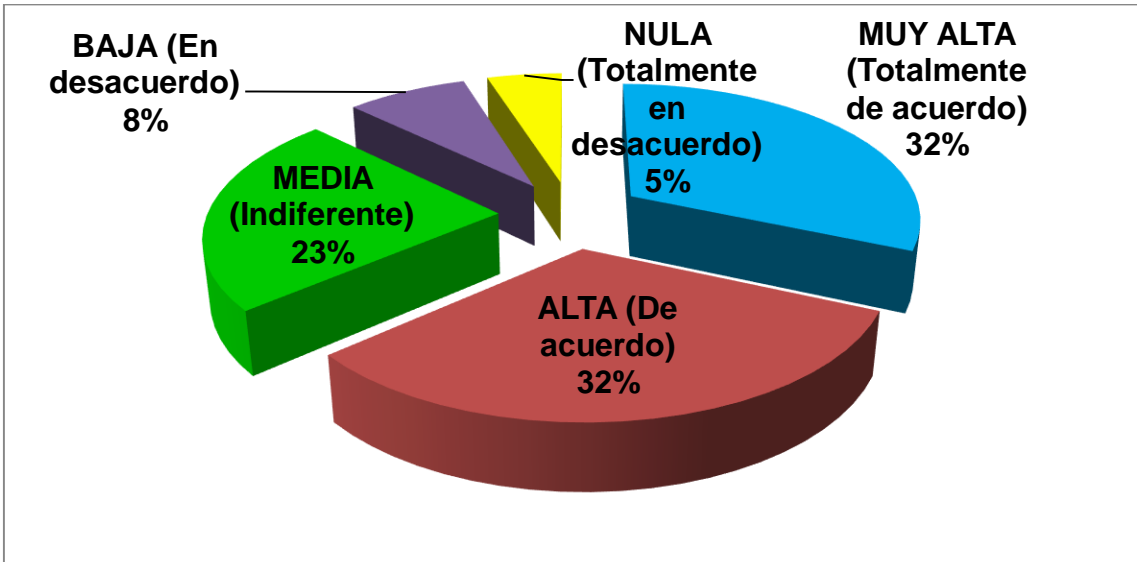


Figura 18: Frecuencia relativa Motivación autodeterminada en varones.

3.2. Exposición de resultados en profesor@s

Esta sección explicita los datos estadísticos en cuanto a la variable trabajada con l@s profesores: motivación en el trabajo y las dimensiones que la misma incluye (desmotivación, regulación externa social y material, regulación introyectada e identificada y motivación intrínseca).

3.2.1 Variable: Motivación en el trabajo

Dimensión: Desmotivación

Los siguientes ítems conformaron la mencionada dimensión.

¿Por qué te esfuerzas, o te esforzarías, en tu trabajo?

- No lo hago, realmente siento que estoy perdiendo el tiempo siendo profesor/a de EF*
- Lo hago poco porque no creo que este trabajo se merezca que me esfuerce*
- No sé por qué soy profesor/a de EF, este trabajo no tiene sentido*

Las respuestas obtenidas brindaron los siguientes datos

El nivel nulo de la muestra, con casi un 80%, reconoce estar totalmente en desacuerdo, un 15% aproximadamente se encuentra en desacuerdo posicionándose en el nivel bajo. Por escaso margen la misma cantidad de profesores se mostraban indiferentes (3,8% nivel medio), y totalmente de acuerdo (2,56%) ubicándose en un nivel muy alto. Siendo el menor porcentaje de l@s docentes (1,3%) quienes se ubican en la zona alta, estando de acuerdo.

Los datos mencionados pueden observarse en la tabla 8 y en las figuras 19 y 20.

Tabla 8: Nivel de Desmotivación

Desmotivación en profesor@s	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa
MUY ALTA (Totalmente de acuerdo)	2	2,56%
ALTA (De acuerdo)	1	1,30%
MEDIA (Indiferente)	3	3,80%
BAJA (En desacuerdo)	12	15,40%
NULA (Totalmente en desacuerdo)	60	76,90%
TOTAL	78	100,00%

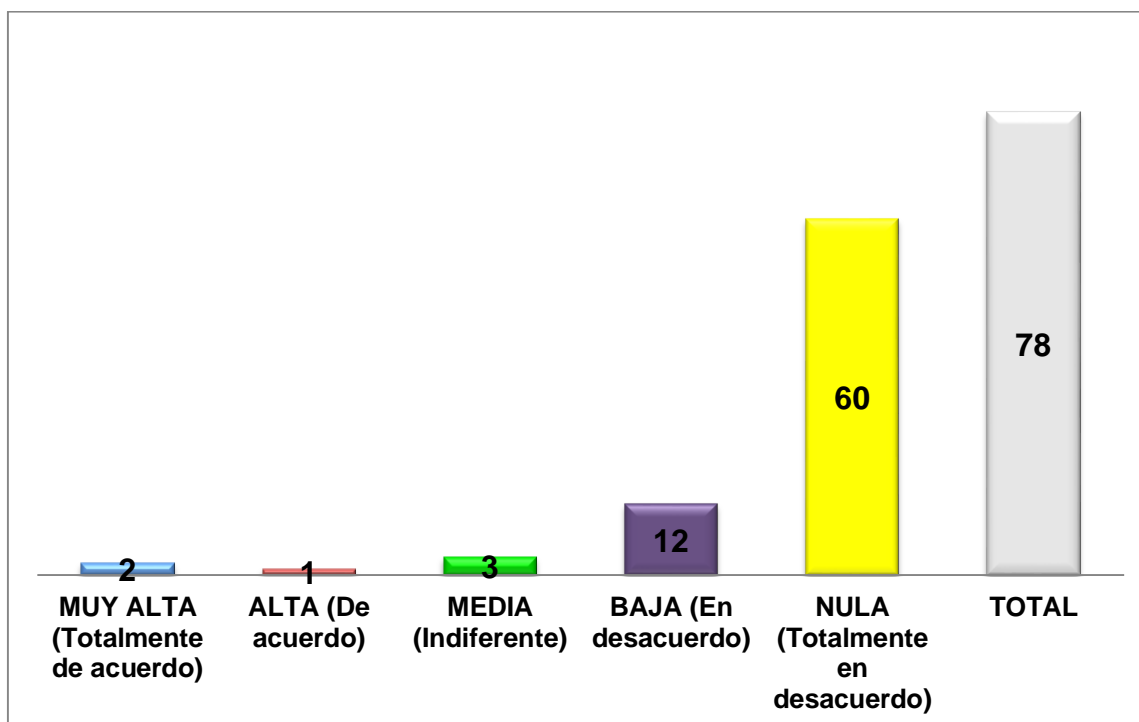


Figura 19: Frecuencia Absoluta del Nivel de desmotivación.

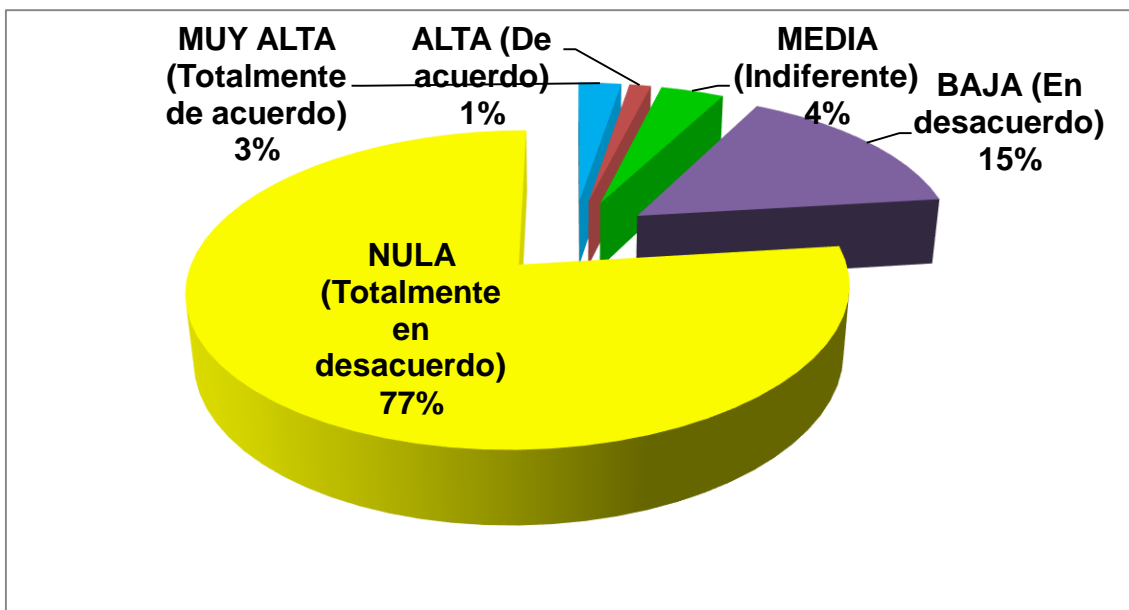


Figura 20: Frecuencia Relativa del Nivel de desmotivación

3.2.2 Variable: Motivación en el trabajo

Dimensión: Regulación Externa Social

Los siguientes ítems conformaron la mencionada dimensión.

¿Por qué te esfuerzas, o te esforzarías, en tu trabajo?

Para conseguir la aprobación de otros (director, compañeros, familia, padres de mis alumnos.

– Para que otros me respeten más

– Para que no me critiquen

L@s profesores manifestaron los siguientes porcentajes en relación a la regulación externa social. Casi un 60%, ubicándose en un nivel nulo, reconoce estar totalmente desacuerdo; un 28,2 % se pronunció en desacuerdo alcanzando un nivel bajo; el 10% indiferente (nivel medio), y un 3% aproximadamente estuvo de acuerdo, alcanzando una alta regulación externa social. No existen respuestas en el nivel muy alto (totalmente de acuerdo).

Los datos mencionados pueden observarse en la tabla 9 y en las figuras 21 y 22.

Tabla 9: Nivel de Regulación Externa Social.

Regulación Externa Social	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa
MUY ALTA (Totalmente de acuerdo)	0	0,00%
ALTA (De acuerdo)	2	2,60%
MEDIA (Indiferente)	8	10,30%
BAJA (En desacuerdo)	22	28,20%
NULA (Totalmente en desacuerdo)	46	59,00%
TOTAL	78	100,00%

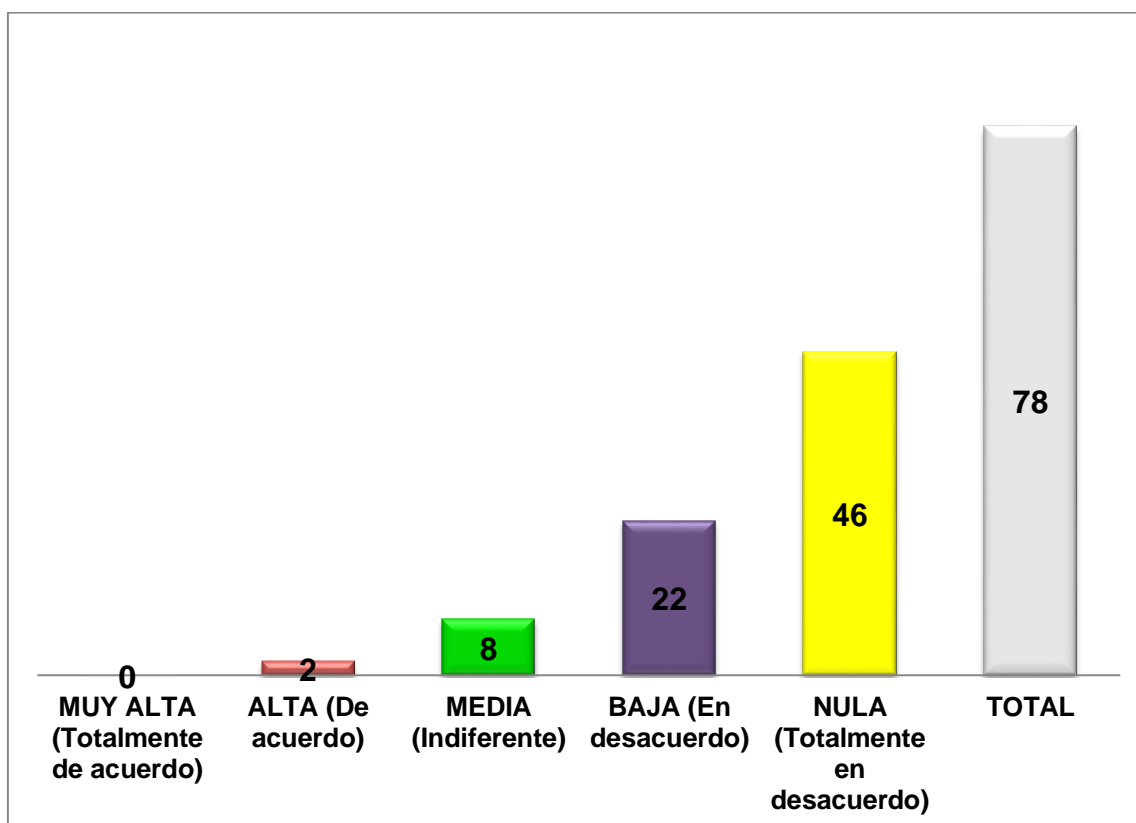


Figura 21: Frecuencia Absoluta del Nivel de Regulación Externa Social

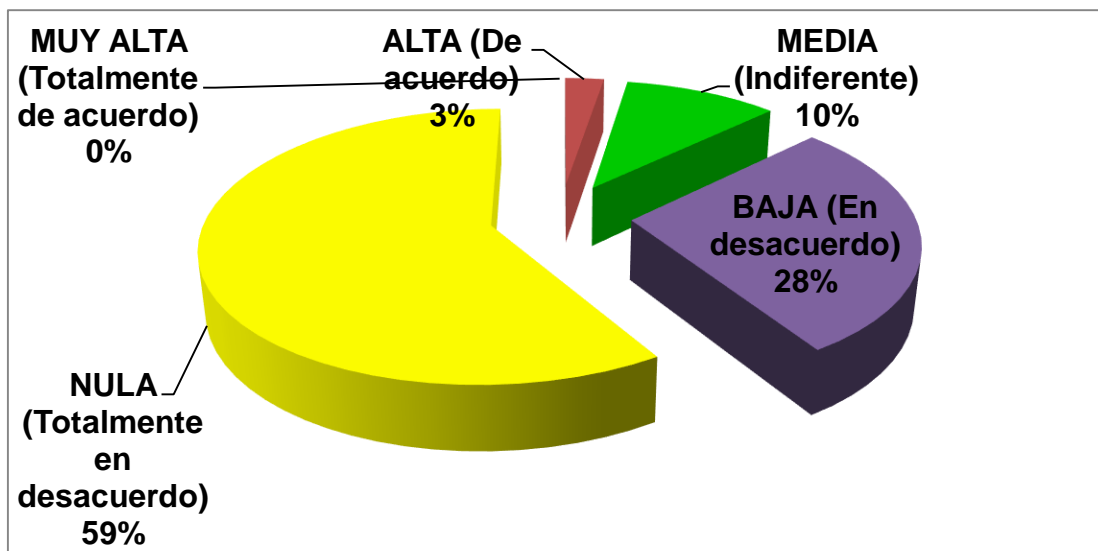


Figura 22: Frecuencia Relativa del Nivel de Regulación Externa Social.

3.2.3 Variable: Motivación en el trabajo

Dimensión: Regulación Externa Material.

Los siguientes ítems conformaron la mencionada dimensión.

¿Por qué te esfuerzas, o te esforzarías, en tu trabajo?

- *Para ser recompensado/a económicamente.*
- *Porque tendré más estabilidad laboral si me esfuerzo.*
- *Porque me arriesgo a perder mi trabajo si no me esfuerzo lo suficiente.*

En relación a la regulación externa material, 1@s profesores que participaron de la muestra, manifestaron los siguientes porcentajes. Casi un 38% del total, reconoció estar totalmente en desacuerdo; el nivel medio, los que se mostraron indiferentes con un 17% y de acuerdo un 14%, nivel alto. El menor el porcentaje de docentes expresó estar totalmente de acuerdo, solo un 6%, en el nivel muy alto. Los que se manifestaron en desacuerdo, por lo tanto tiene nula regulación de tipo material, alcanzan un 26%

Los datos mencionados pueden observarse en la tabla 10 y en las figuras 23 y 24.

Tabla 10: Nivel de Regulación Externa Material.

Regulación Externa Material	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa
MUY ALTA (Totalmente de acuerdo)	5	6,41%
ALTA (De acuerdo)	11	14,10%
MEDIA (Indiferente)	13	16,70%
BAJA (En desacuerdo)	20	25,60%
NULA (Totalmente en desacuerdo)	29	37,20%
TOTAL	78	100,00%

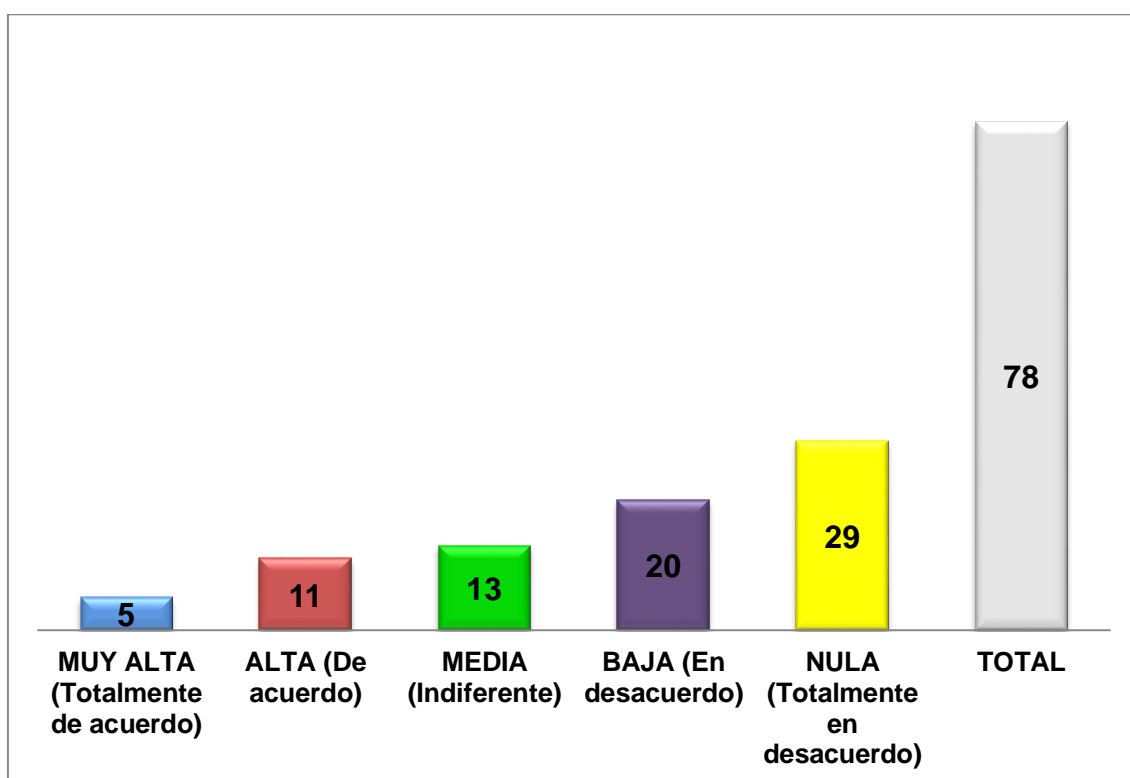


Figura 23: Frecuencia Absoluta del nivel de Regulación Externa Material.

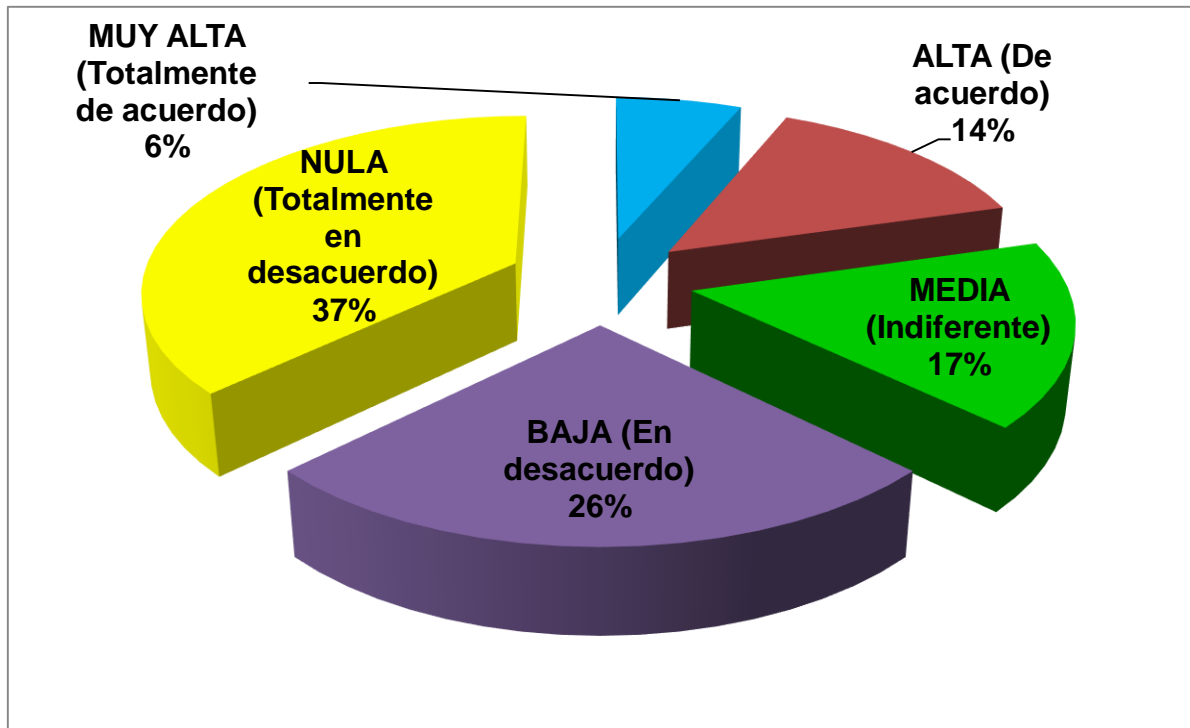


Figura 24: Frecuencia relativa del nivel de Regulación Externa Material.

3.2.4 Variable: Motivación en el trabajo

Dimensión: Regulación Introyectada

Los siguientes ítems conformaron la mencionada dimensión.

¿Por qué te esfuerzas, o te esforzarías, en tu trabajo?

- *Por demostrarme a mí mismo que puedo.*
- *Porque me hace sentir orgulloso/a de mí mismo/a.*
- *Porque si no lo hago me sentiría avergonzado/a de mí mismo/a.*
- *Porque si no lo hago me sentiría mal conmigo mismo/a.*

L@s profesores que participaron de la muestra, manifestaron los siguientes porcentajes en relación a la regulación introyectada. Un 15% está totalmente en desacuerdo, tomando posición en un nivel nulo; en un nivel bajo, casi un

10% se encontró en desacuerdo; otro 10% de la cantidad total de profesores se mostraron indiferentes ubicándose en el nivel medio. La mayoría de la muestra (36% de acuerdo) se ubica en un alto nivel de regulación introyectada, y el 29% restante, totalmente de acuerdo, alcanzan el nivel muy alto.

Los datos mencionados pueden observarse en la tabla 11 y en las figuras 25 y 26.

Tabla 11: Nivel de Regulación Introyectada

Regulación Introyectada	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa
MUY ALTA (Totalmente de acuerdo)	30	28,50%
ALTA (De acuerdo)	37	35,60%
MEDIA (Indiferente)	11	10,60%
BAJA (En desacuerdo)	10	9,60%
NULA (Totalmente en desacuerdo)	16	15,40%
TOTAL	104	100,00%

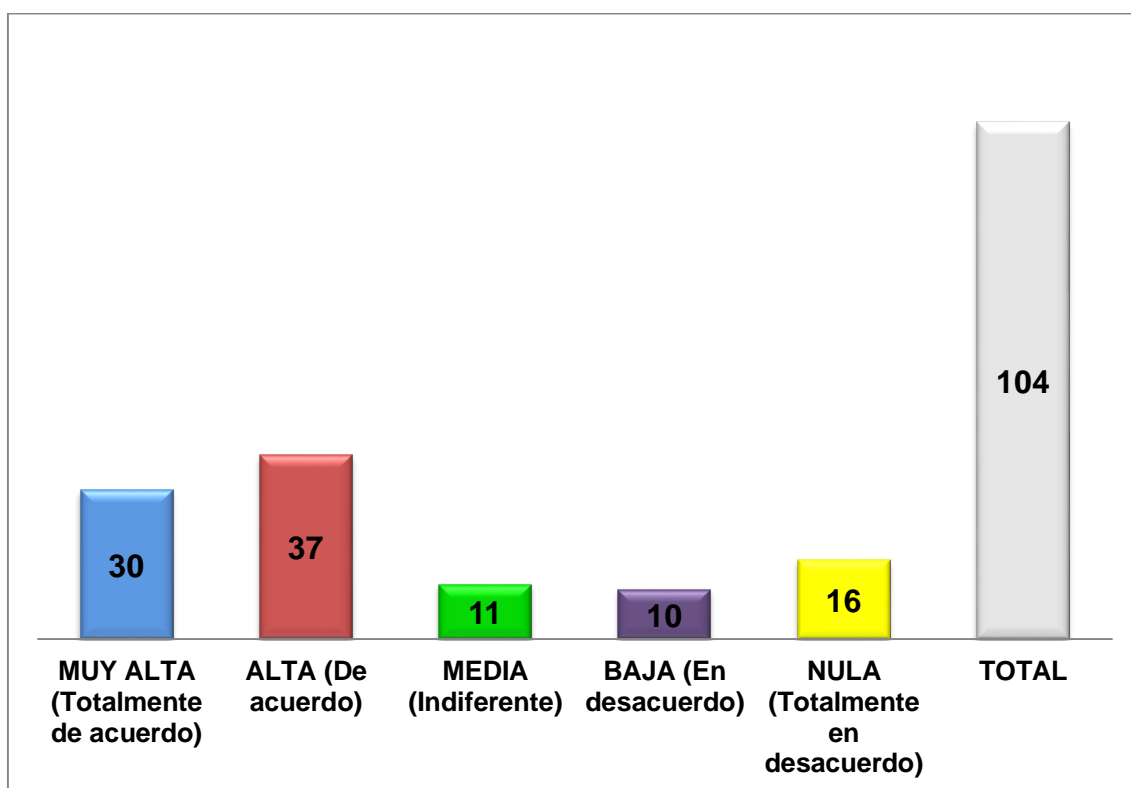


Figura 25: Frecuencia absoluta del nivel de Regulación Introyectada.

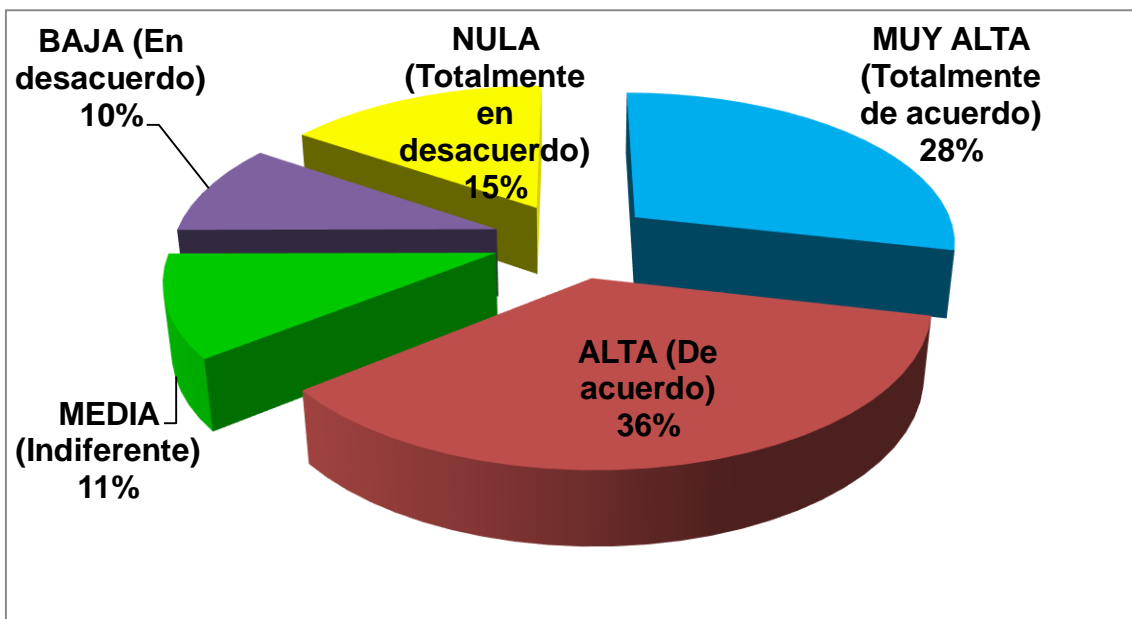


Figura 26: Frecuencia relativa del nivel de Regulación Introyectada.

3.2.5 Variable: Motivación en el trabajo

Dimensión: Regulación Identificada

Los siguientes ítems conformaron la mencionada dimensión.

¿Por qué te esfuerzas, o te esforzarías, en tu trabajo?

- *Porque personalmente considero importante esforzarme en este trabajo.*
- *Porque esforzarme en este trabajo se adapta a mis valores personales.*
- *Porque esforzarme en este trabajo tiene una importancia personal para mí.*

En relación a la regulación identificada se obtuvieron los siguientes porcentajes. Un 9% del total de la muestra, un nivel nulo, reconoció estar totalmente en desacuerdo, no existió porcentaje alguno en desacuerdo. Casi un 4% de la cantidad total de profesores se mostraron indiferentes alcanzando al nivel medio, un 36% de acuerdo nivel alto, y la gran mayoría (51% de totalmente de acuerdo), mostraron un nivel muy alto.

Los datos mencionados pueden observarse en la tabla 12 y en las figuras 27 y 28.

Tabla 12: Nivel de Regulación Identificada.

Regulación Identificada	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa
MUY ALTA (Totalmente de acuerdo)	40	51,28%
ALTA (De acuerdo)	28	35,90%
MEDIA (Indiferente)	3	3,80%
BAJA (En desacuerdo)	0	0,00%
NULA (Totalmente en desacuerdo)	7	9,00%
TOTAL	78	100,00%

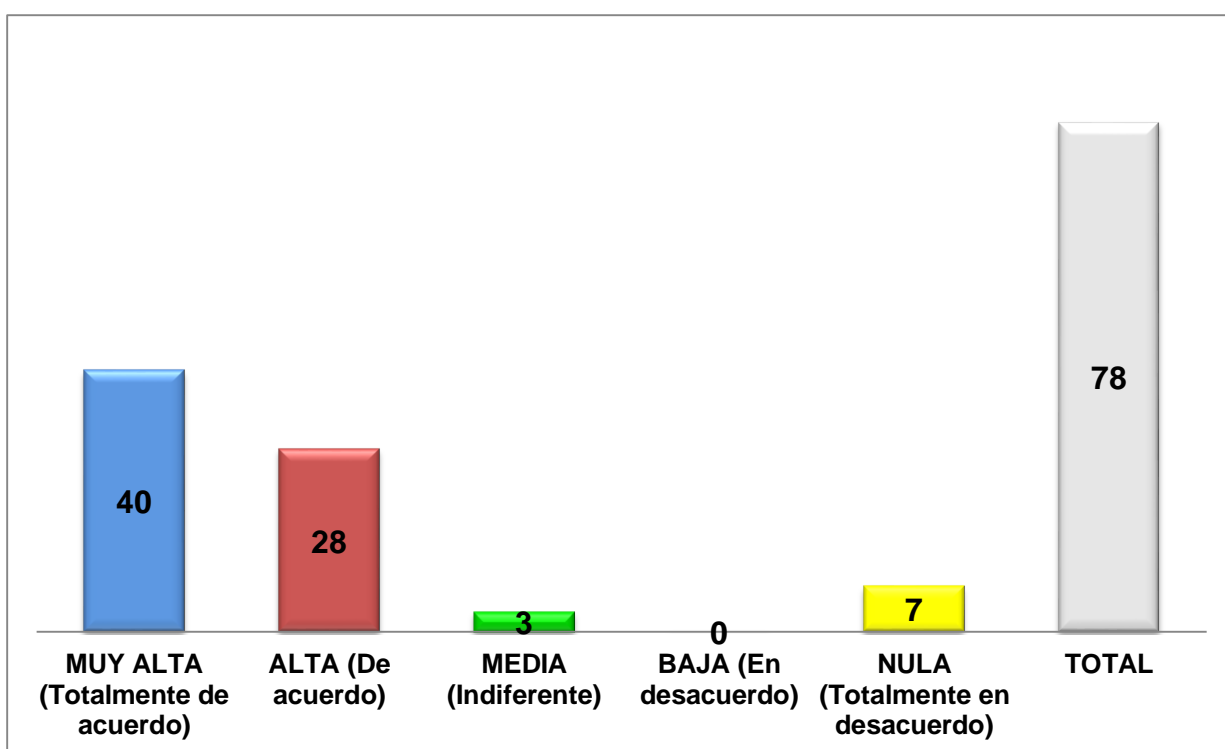


Figura 27: Frecuencia absoluta del nivel de Regulación Identificada.

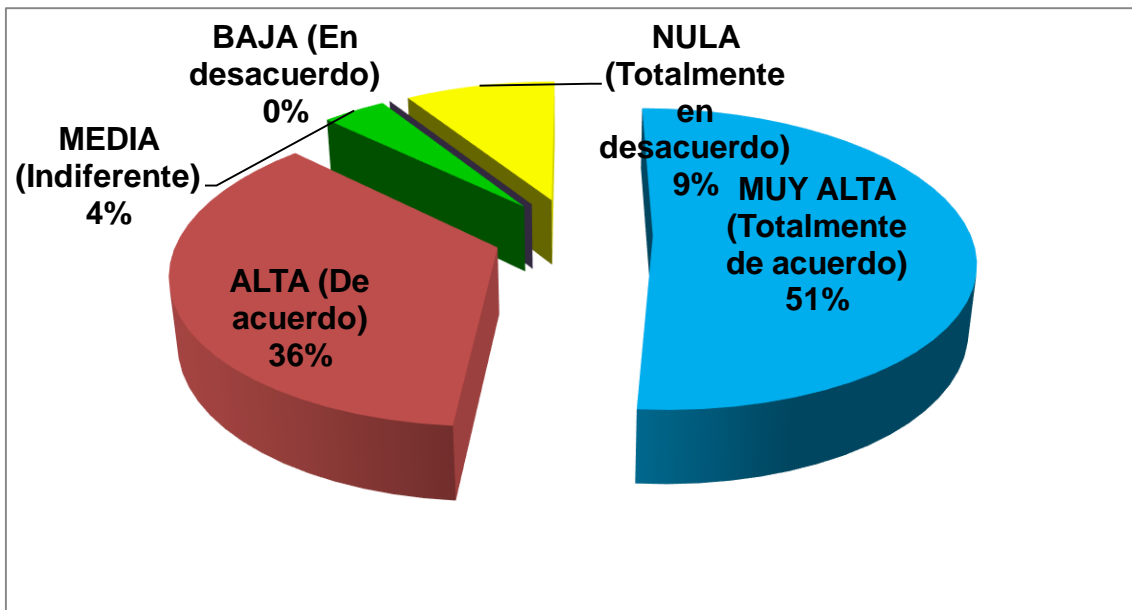


Figura 28: Frecuencia relativa del nivel de Regulación Identificada.

3.2.6 Variable: Motivación en el trabajo

Dimensión: Motivación Intrínseca

Los siguientes ítems conformaron la mencionada dimensión.

¿Por qué te esfuerzas, o te esforzarías, en tu trabajo?

Porque me divierto haciendo mi trabajo.

Porque lo que hago en mi trabajo es emocionante.

Porque el trabajo que hago es interesante.

L@s profesores que participaron de la muestra en relación a la motivación intrínseca respondieron en un 4%, en un nivel nulo al estar totalmente en desacuerdo; no existió porcentaje alguno en desacuerdo. El 8% de la cantidad total de profesores se mostraron indiferentes, alcanzando nivel medio. Los mayores porcentajes (41% de acuerdo y 48% totalmente de acuerdo), alcanzaron los niveles altos y muy altos en relación a este tipo de motivación.

Los datos mencionados pueden observarse en la tabla 13 y en las figuras 29 y 30.

Tabla 13: Nivel de Motivación Intrínseca

Regulación Intrínseca	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa
MUY ALTA (Totalmente de acuerdo)	37	47,44%
ALTA (De acuerdo)	32	41,00%
MEDIA (Indiferente)	6	7,70%
BAJA (En desacuerdo)	0	0,00%
NULA (Totalmente en desacuerdo)	3	3,80%
TOTAL	78	100,00%

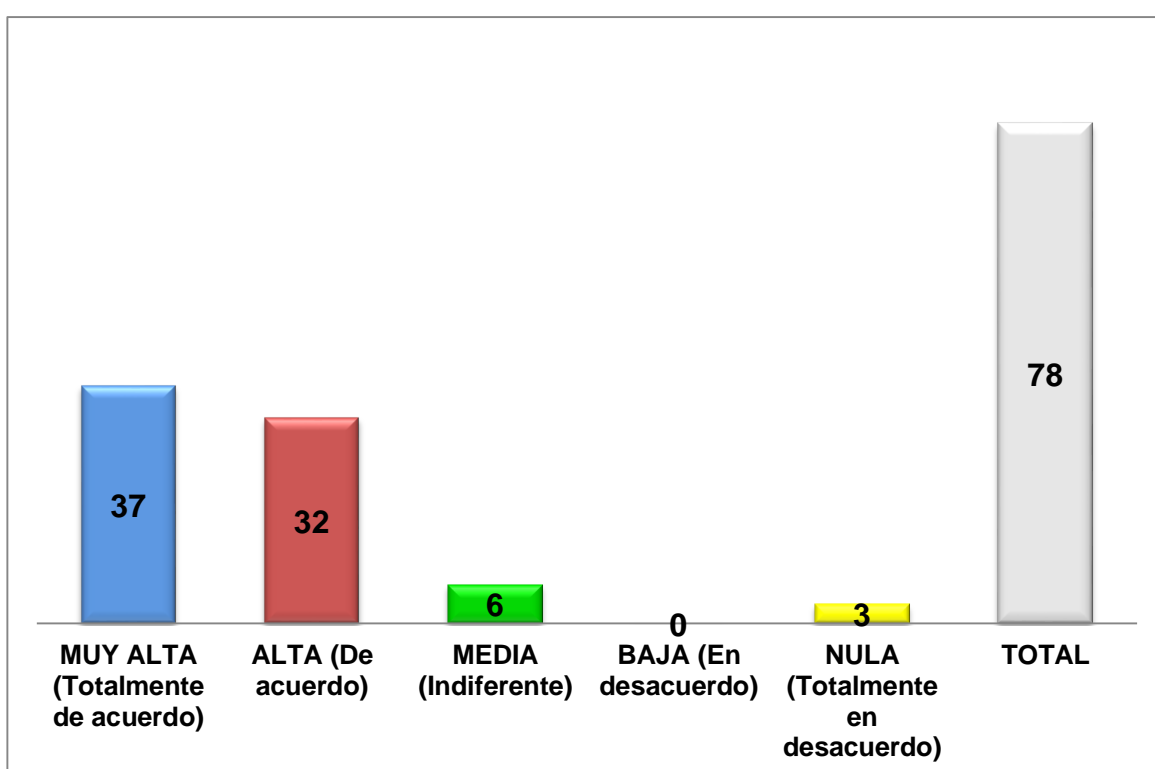


Figura 29: Frecuencia absoluta del nivel de Motivación Intrínseca.

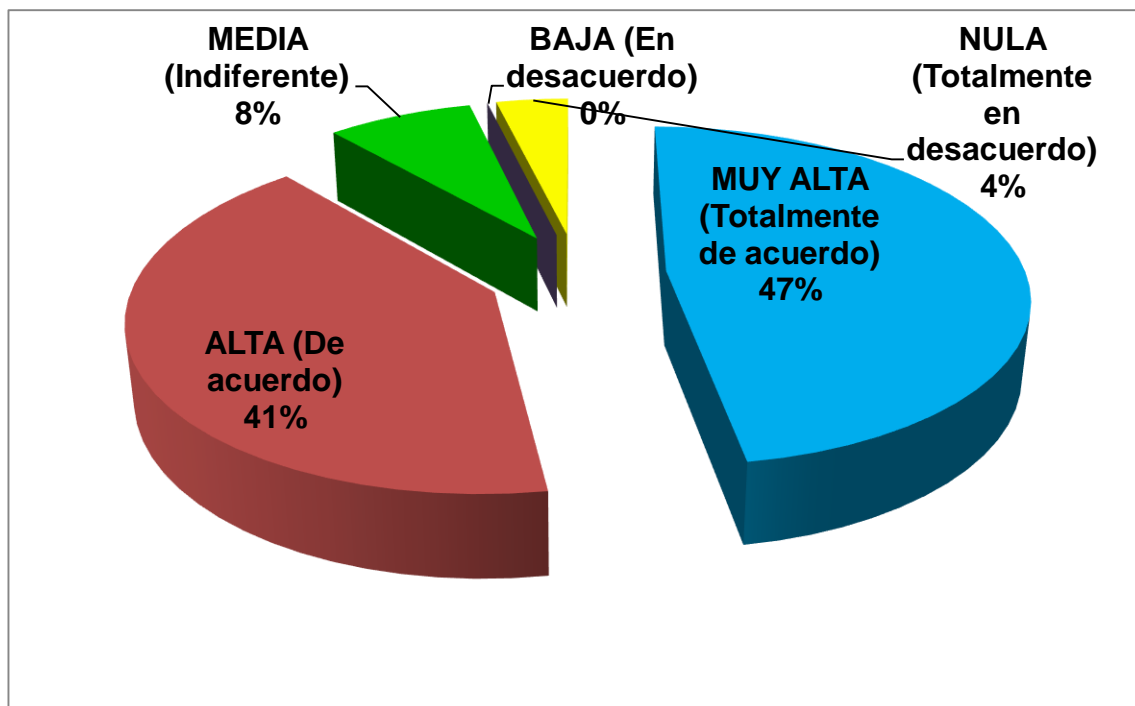


Figura 30: Frecuencia relativa del nivel de Motivación Intrínseca.

3.2.7. Exposición de resultados en profesor@s según la cuota: años de antigüedad

En este apartado se expondrá el comportamiento de las variables planteadas en profesor@s según la cuota seleccionada en este caso: años de antigüedad.

3.2.7.1 Desmotivación según años de antigüedad

Hasta 20 años de antigüedad

Teniendo en cuenta l@s profesores hasta 20 años de antigüedad los resultados indican que una amplia mayoría se manifestó totalmente en desacuerdo ubicándose en un nivel nulo con un 89% aproximadamente, le sigue el porcentaje notablemente menor de casi un 5% en un nivel medio manifestándose indiferentes; el resto de la muestra respondió en igual medida

estando en desacuerdo, de acuerdo y totalmente de acuerdo cada ítem en un 2,2%, ubicándose en los niveles muy alto, alto y bajo respectivamente.

Los datos mencionados pueden observarse en la tabla 14 y en las figuras 31 y 32.

Tabla 14: Desmotivación en profesor@s hasta 20 años de antigüedad.

Desmotivación en profesor@s hasta 20 años de antigüedad.	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa
MUY ALTA (Totalmente de acuerdo)	1	2,22%
ALTA (De acuerdo)	1	2,20%
MEDIA (Indiferente)	2	4,40%
BAJA (En desacuerdo)	1	2,20%
NULA (Totalmente en desacuerdo)	40	88,90%
TOTAL	45	100,00 %

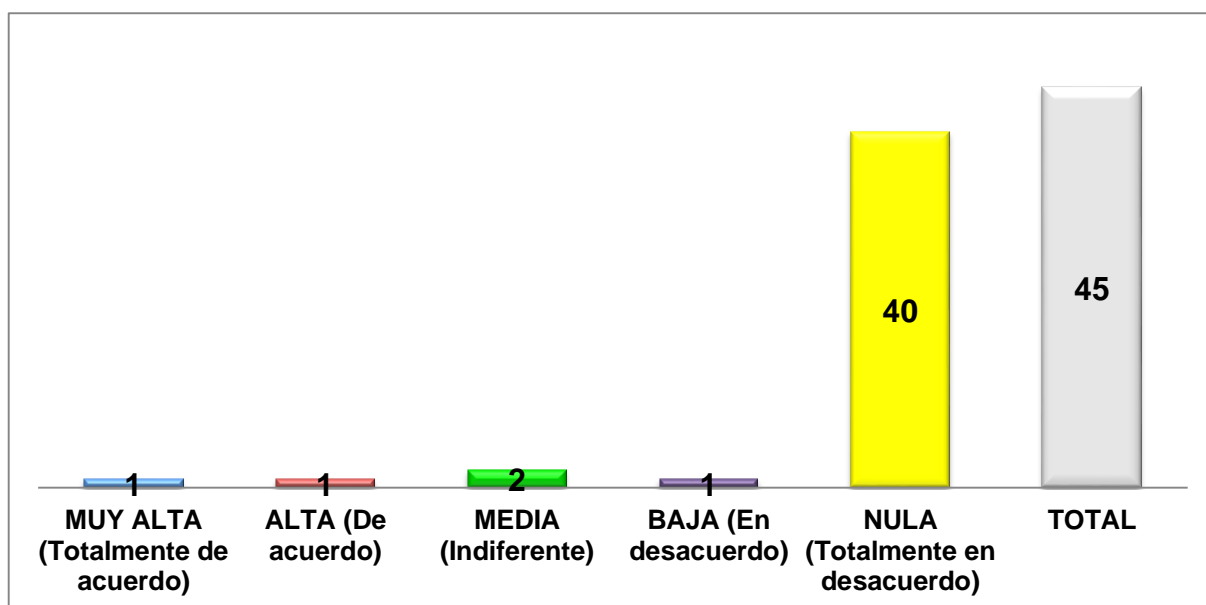


Figura 31: Frecuencia absoluta del nivel de desmotivación en profesor@s hasta 20 años de antigüedad

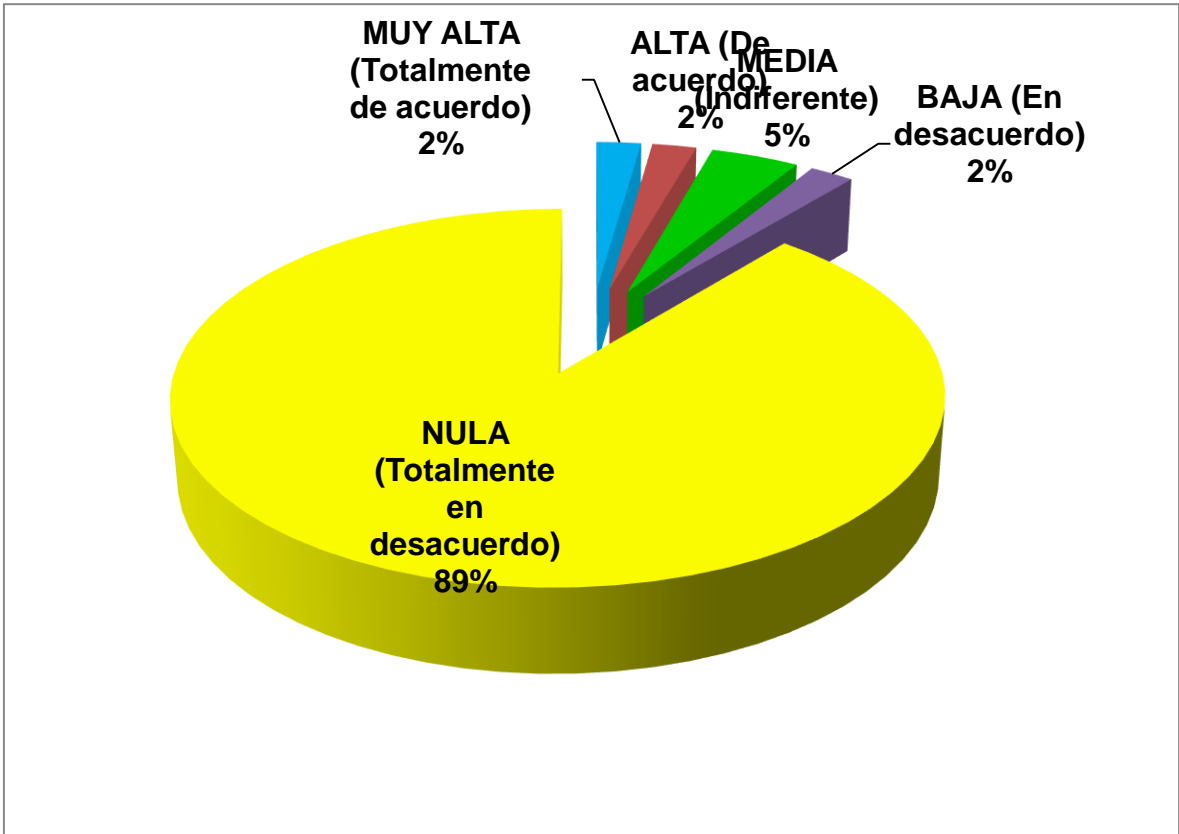


Figura 32: Frecuencia relativa del nivel de desmotivación en profesor@s hasta 20 años de antigüedad

3.2.7.2. Desmotivación según años de antigüedad

De 21 a 40 años de antigüedad

Del total de la muestra, en un nivel nulo, un 60% explicitó estar totalmente en desacuerdo, casi un 34% en desacuerdo tomando posición en un nivel bajo. En igual porcentaje, 3% se manifestaron indiferentes y totalmente de acuerdo ubicándose en los niveles medio y muy alto. No existieron docentes de acuerdo.

Los datos mencionados pueden observarse en la tabla 15 y en las figuras 33 y 34.

Tabla 15: Desmotivación en profesor@s de 21 a 40 años de antigüedad.

Desmotivación en profesor@s de 21 a 40 años de antigüedad.	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa
MUY ALTA (Totalmente de acuerdo)	1	3,03%
ALTA (De acuerdo)	0	0,00%
MEDIA (Indiferente)	1	3,00%
BAJA (En desacuerdo)	11	33,30%
NULA (Totalmente en desacuerdo)	20	60,60%
TOTAL	33	100,00%

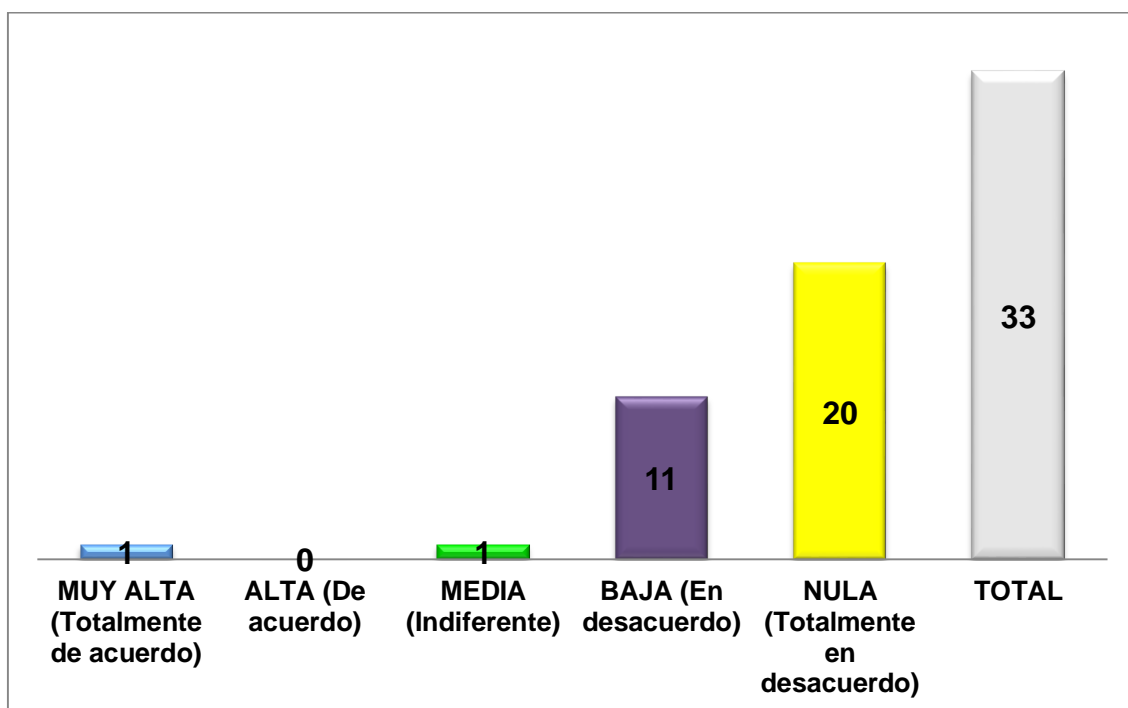


Figura 33: Frecuencia absoluta del nivel de desmotivación en profesor@s de 21 a 40 años de antigüedad.

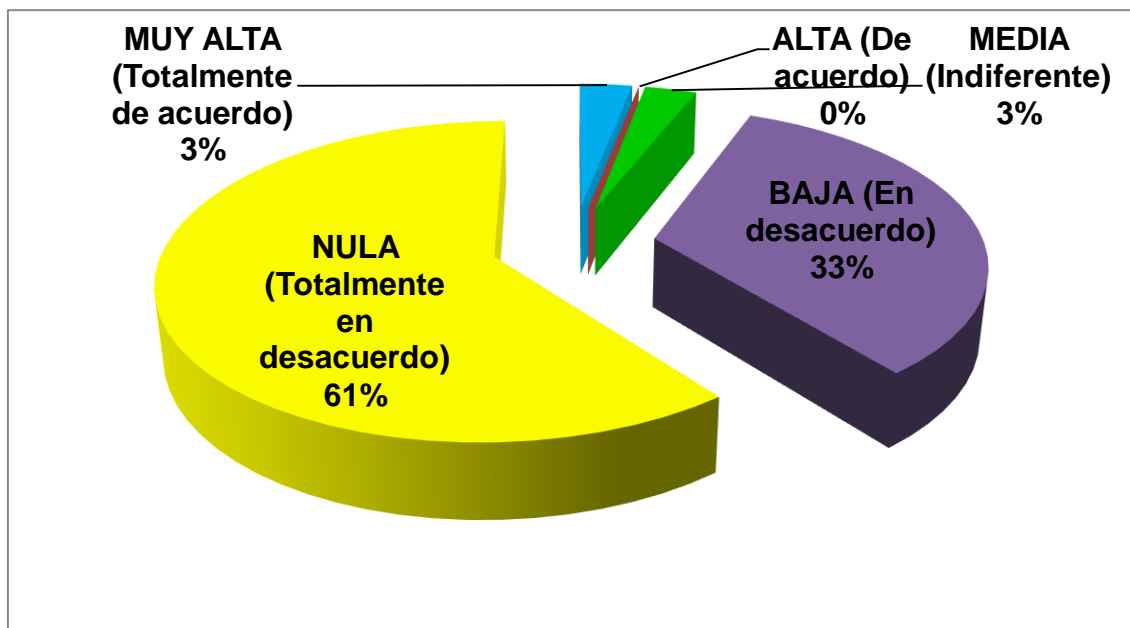


Figura 34: Frecuencia relativa del nivel de desmotivación en profesor@s de 21 a 40 años de antigüedad

3.3. Análisis e interpretación de los datos

Esta investigación llevó adelante un análisis de la relación que se da entre las variables a partir de los objetivos propuestos. En primer lugar, anteriormente se analizó el comportamiento de cada variable y sus dimensiones por separado, tanto en profesor@s como en estudiantes y por cuotas seleccionadas, para luego poder establecer relaciones entre los mencionados componentes.

Las relaciones establecidas en esta investigación son:

- Relación entre las dimensiones de la variable motivación en el trabajo de l@s profesores de Educación Física.
- Relación entre el nivel de motivación intrínseca en l@s estudiantes y profesor@s de Educación Física de nivel medio.
- Relación entre el gusto e importancia por la Educación Física y la motivación intrínseca de l@s estudiantes del sistema formal argentino.
- Relación entre las variables gusto e importancia concedida a la Educación Física por parte de l@s estudiantes.

- Comparación de los niveles de motivación autodeterminada en l@s estudiantes según el sexo.
- Comparación el nivel de desmotivación en profesor@s según los años de experiencia.

3.3.1 Relación entre las dimensiones de la variable motivación en el trabajo de l@s profesor@s de Educación Física

En el total de profesores que participaron de la muestra observamos que casi el 93% de la misma se encontró en desacuerdo o totalmente en desacuerdo con lo que refería a la desmotivación, hubo un escaso porcentaje, solo el 3% manifestó estar desmotivado en el trabajo, estando de acuerdo o totalmente de acuerdo con los interrogantes planteados.

Basándonos en el continuo de la autodeterminación, y entendiendo que la regulación externa material como la social están muy asociadas a la desmotivación y a las conductas menos autodeterminadas, hemos observado que un 88% de la muestra presentó nulo y bajo nivel de regulación externa social, ya que demostraron estar totalmente en desacuerdo o en desacuerdo con lo que propone esta dimensión, donde el individuo se encuentra regulado y actúa por una demanda externa.

En cuanto a la regulación externa material, que también se asocia a las conductas menos autodeterminadas, se observa que un porcentaje inferior con respecto a la anterior, un 63%, se mostró en totalmente en desacuerdo o en desacuerdo, por lo que entendemos, estos docentes no se ven afectad@s, no actúan ni están determinad@s por lo material. En otras palabras, su motivación para el trabajo no está influenciada por todo lo externo al individuo que tenga que ver o se relacione con lo material, económico o por un mejor status. Otra lectura de los datos revela que influye o condiciona más esa regulación externa material que la externa relacionada con lo social, por lo que evidencian los porcentajes obtenidos de la muestra, donde casi un 3% acordaba con esa

regulación externa social, mientras que en la regulación externa material un 20% aproximadamente de la muestra.

Es decir, l@s profesores se encuentran afectados o influenciados más por lo material que por lo social, esto puede asociarse a las necesidades individuales económicas de cada docente en particular.

Avanzando en el continuo de la autodeterminación, con la regulación introyectada, los porcentajes muestran un cambio, ya que en esta dimensión casi el 65% total de la muestra se mostró de acuerdo y totalmente de acuerdo, por lo que entendemos que aquello que se hace para calmar ansiedades, por el ego y por la auto aprobación presenta un nivel un poco más elevado comparando con aquellos que actúan por algún estímulo externo. Sólo un 25% del total de l@s profesores se manifestó en desacuerdo o totalmente en el mismo nivel.

Mientras que la regulación identificada de l@s profesores evidenció un alto porcentaje en acuerdo o totalmente de acuerdo, el porcentaje sobrepasa el 87% lo que define que, esa gran cantidad de profesor@s valoran la conducta y se identifican con la actividad y ya no están influenciados ni por lo material ni por lo social, que sería externo a ell@s. Reconociendo en este caso que l@s profesores si bien cumplen la obligación de enseñar porque va con sus valores pero no logran disfrutar de la acción en sí misma.

Finalizando el recorrido de las conductas hacia las más autodeterminadas, la dimensión motivación intrínseca mostró un alto porcentaje (89%) en acuerdo, por lo que se infiere que la gran mayoría de l@s profesores se encuentran motivados de una manera intrínseca, existiendo un alto nivel de motivación en el trabajo de l@s profesores.

Graficando los datos obtenidos y representándolos (ver figura 35), se advierte como el continuo determina una evolución marcada hacia conductas más autodeterminadas, por lo que se concluye que la gran mayoría de l@s profesores se encuentran motivados más por aspectos internos y por conductas más autodeterminadas, acercándose a la motivación intrínseca que recupera en si misma realizar una tarea con gusto y disfrute.

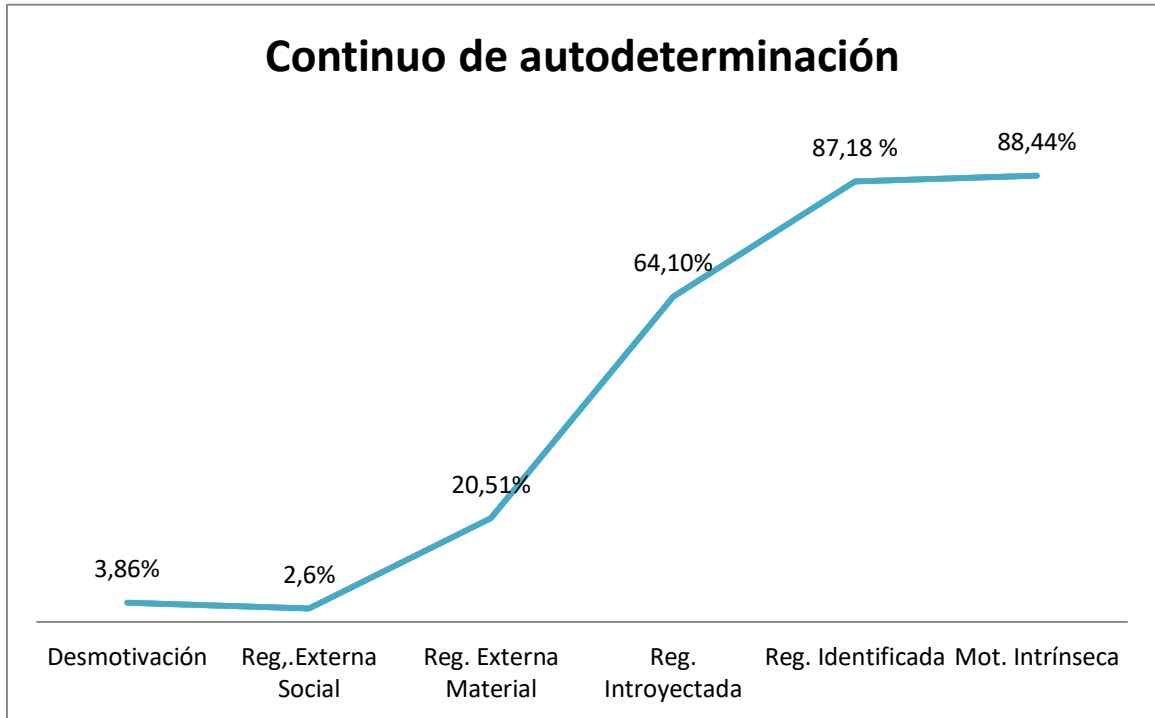


Figura 35: Porcentajes de niveles de acuerdo y totalmente de acuerdo de las variables que componen la motivación autodeterminada en profesor@s.

3.3.2 Relación entre el nivel de motivación intrínseca en l@s estudiantes y profesor@s de Educación Física de nivel medio

Recordando que la motivación intrínseca tiene que ver con el grado de compromiso de un sujeto con una tarea por el gusto y el disfrute que le da, de este modo, la actividad es un fin en sí misma. Se pretende en este punto comparar y determinar lo que sucede entre el la motivación intrínseca de los sujetos que componen esta investigación: docentes y alumn@s.

En este sentido encontramos en l@s alumn@s un nivel de acuerdo y totalmente de acuerdo de un 60,43%, en tanto que por el lado de l@s profesor@s el porcentaje es de un 88,44%. (Ver figura 36)

Lo trabajado en el marco teórico da cuenta que la motivación intrínseca en el caso de los alumn@s, aumenta con sentimientos de competencia y de reto o desafío. Las investigaciones revelan que no solo las recompensas tangibles,

sino que también las amenazas, las fechas límites, las presiones y las metas impuestas, disminuyen la motivación intrínseca.

La investigación que llevó adelante Almagro Torres (2012) quien entre sus conclusiones manifiesta que existen dos perfiles motivacionales, uno autodeterminado y otro no autodeterminado, con puntuaciones altas tanto en formas de motivación autodeterminada (motivación intrínseca y regulación identificada) como en motivación no autodeterminada (regulación introyectada y externa), salvando la desmotivación, encuentra en esta investigación datos concluyentes que refuerzan estas conclusiones.

Los más de 20 puntos que alejan a l@s profesores de l@s alumnos en cuanto a la motivación intrínseca abren algunos interrogantes ¿la edad influye en el tipo de motivación que se aplica a la tarea asignada sea alumn@ o docente? ¿Lo contextual, social y económico de cada individuo influye en estar más o menos motivados intrínsecamente? ¿El accionar de unos influye en el de los otr@s?

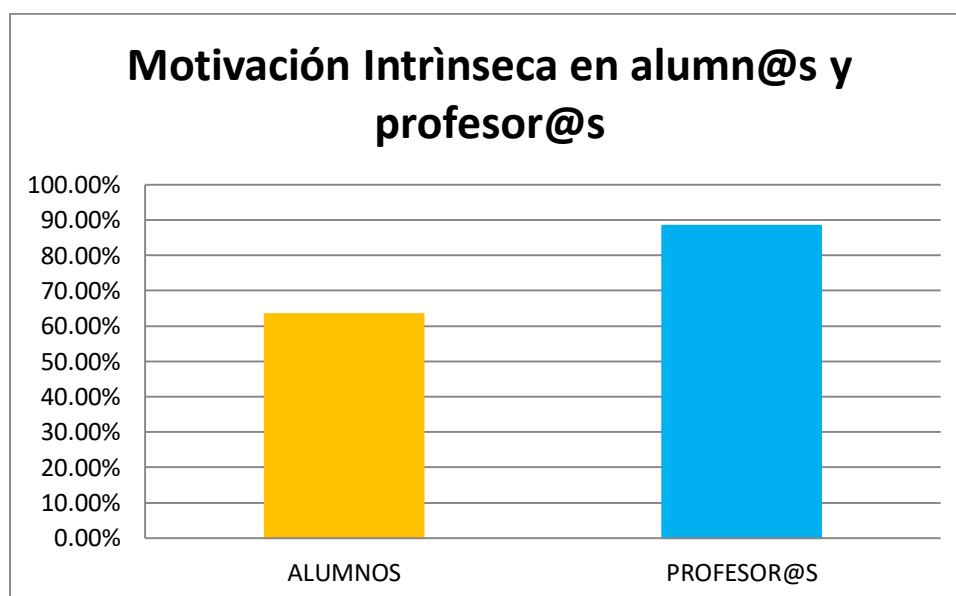


Figura 36: Gráfico comparativo nivel de motivación intrínseca en alumn@s y profesor@s.

3.3.3 Relación entre el gusto e importancia por la Educación Física y la motivación intrínseca de l@s estudiantes del sistema formal argentino

Según los resultados analizados en cuanto a la relación entre la motivación intrínseca de l@s estudiantes con el gusto e importancia concedida a la educación física, los mismos arrojan los siguientes datos, recuperando los que responden *estar de acuerdo*, los niveles alcanzados fueron los siguientes, un 32% con respecto a la regulación intrínseca, un porcentaje levemente menor un 26,50% para la variable importancia concedida a la educación física y un 23% para el gusto.

Los datos analizados, muestran que no existe una gran diferencia entre las variables (ver figura 37), por lo que se puede inferir que se observó un nivel alto de motivación intrínseca en l@s estudiantes, como también en el gusto y la importancia concedidos a la educación física, pudiéndose advertir una estrecha relación entre estar motivad@s intrínsecamente, darle importancia a la EF y además manifestar gusto por la misma.

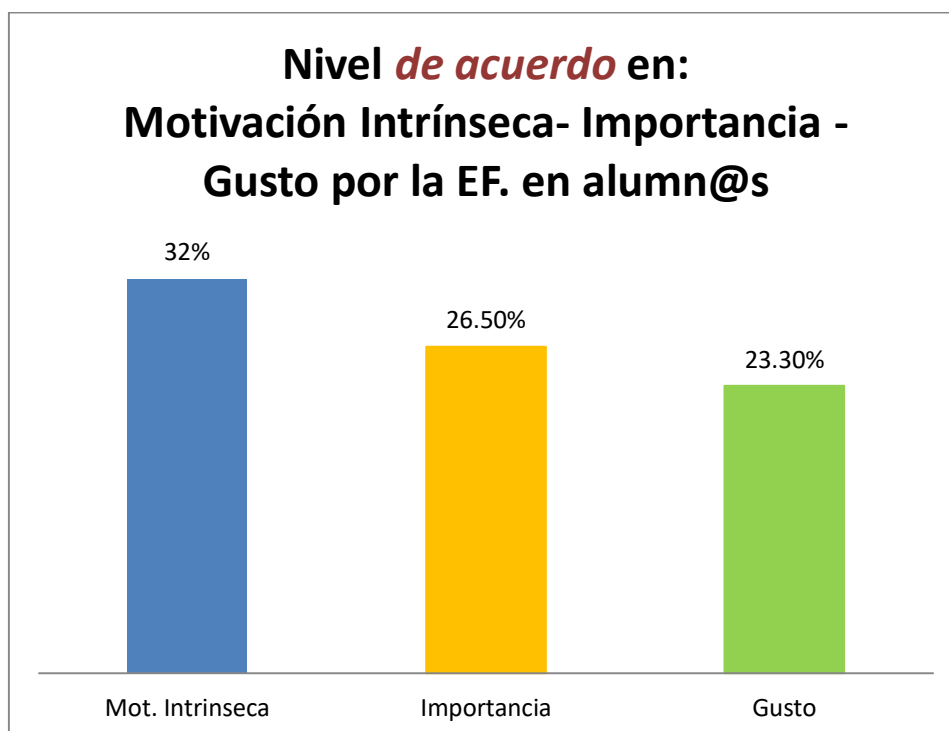


Figura 37: Porcentajes de nivel de acuerdo en cuanto a la motivación intrínseca, importancia concedida a la EF. y gusto por la misma en alumn@s.

Otro dato da cuenta de una situación similar a la anterior, son los niveles de desacuerdo (ver figura 38); en la dimensión gusto e importancia por la educación física son muy similares, ambas variables, gusto (9,4%) e importancia (11,6%), alcanzaron un 21% del total de la muestra; mientras que, la motivación intrínseca abarca un 10% de estudiantes que declara estar en desacuerdo.

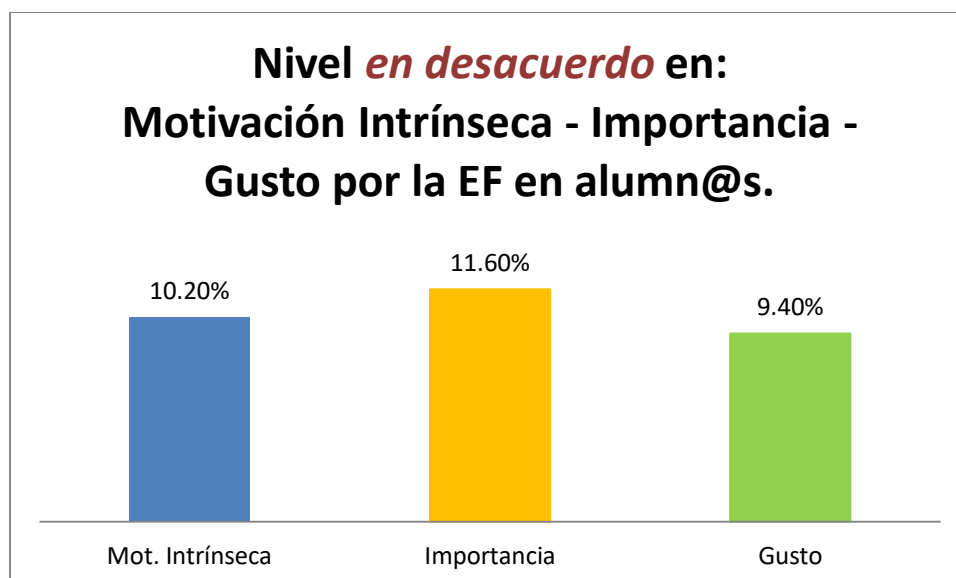


Figura 38: Porcentajes de nivel en desacuerdo en cuanto a la motivación intrínseca, importancia concedida a la EF. y gusto por la misma en alumn@s.

3.3.4 Relación entre las variables gusto e importancia concedida a la Educación Física por parte de l@s estudiantes

Con respecto al comportamiento de estas variables, los datos arrojados exponen claramente que todos los valores son semejantes entre sí. Un poco más del 50% del total de la muestra presentan un nivel alto y muy alto de gusto y de importancia por la educación física, mientras que, aproximadamente solo un 20% muestra un bajo y nulo nivel de esta dimensión, donde el gusto por la educación física alcanza un 35,5% de los que se encontraban totalmente de acuerdo y un 23% aproximado que se encontraba de acuerdo; en tanto, la importancia concedida a la educación física, arrojó valores algo menores, casi el 32% estuvo totalmente de acuerdo y un 26% aproximado de acuerdo.

Con respecto a los que se manifestaron en desacuerdo y totalmente en desacuerdo, sucedió algo similar pero con porcentajes menores, casi un 9% se mostró totalmente en desacuerdo y casi un 12% en desacuerdo, con respecto a la importancia concedida a la materia, un 10% totalmente desacuerdo y desacuerdo teniendo en cuenta el gusto por la educación física.

Por lo tanto se puede advertir en el gráfico (ver figura 39) una paridad entre ambas variables concluyendo que a l@s alumn@s les gusta y le dan importancia a la EF en valores similares.

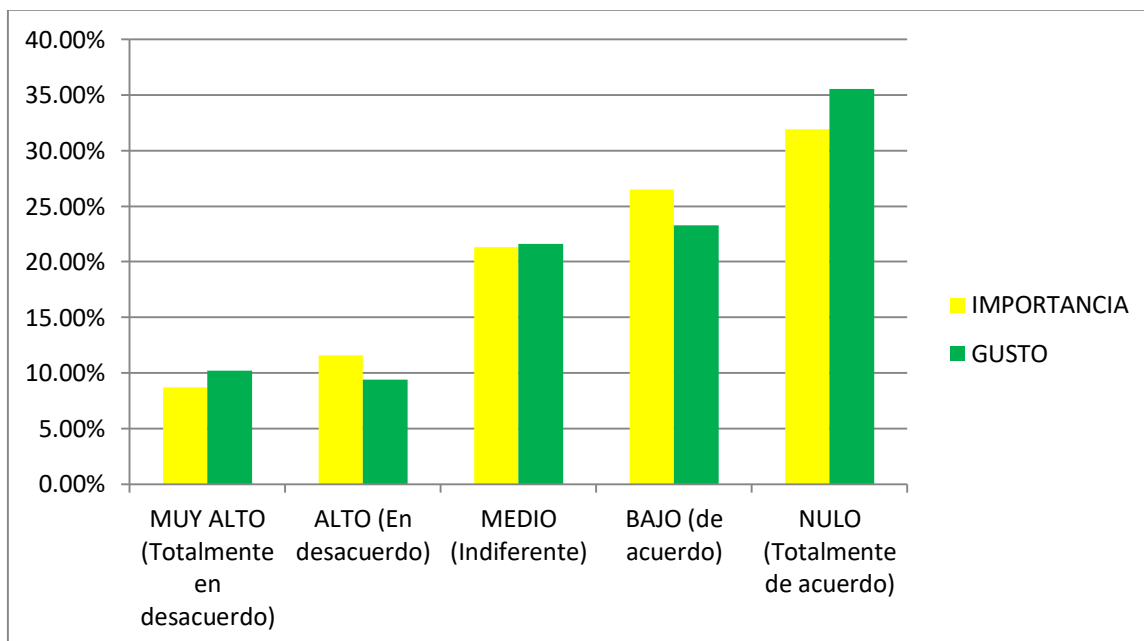


Figura 39: Comparación valores con respecto al gusto y la importancia concedida a la EF.

3.3.5 Comparación de los niveles de motivación autodeterminada en I@s estudiantes según el sexo

Los resultados obtenidos muestran claramente una paridad en todos los niveles, con leves cifras que no resultan significativamente más o menos elevadas, por lo que se puede determinar que tanto hombres como mujeres se encuentran al mismo nivel en cuanto a cada una de las variables que componen la motivación autodeterminada.

El total de varones en total desacuerdo y desacuerdo se eleva a un casi 13% en tanto las mujeres ascienden a un casi 20%. Los varones indiferentes llegaron a un valor aproximado de un 24% y las mujeres alcanzaron el 28%. En cuanto a los que se hallan de acuerdo o totalmente de acuerdo las cifras oscilan entre ambos sexos en una diferencia de varones casi 64% y mujeres un 52%.

Graficando los resultados obtenidos se puede advertir que no existen grandes diferencias en cuanto a los valores obtenidos en las dimensiones que componen esta variable para ambos sexos, pero, cabe aclarar, que se observa una mayor puntuación en varones. (Ver figura 40).

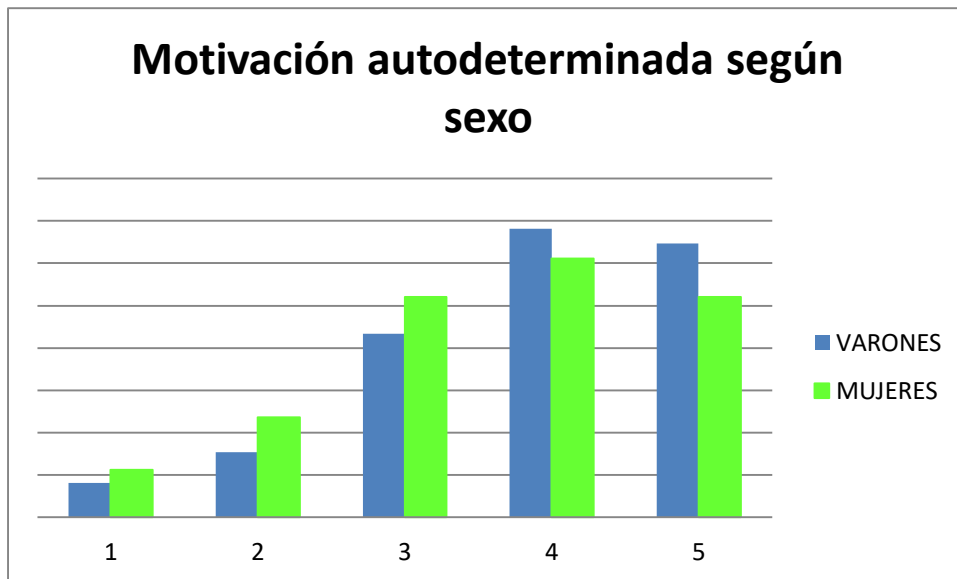


Figura 40: Comparación valores motivación autodeterminada según sexo.

3.3.6 Comparar el nivel de desmotivación en profesor@s según los años de experiencia.

En relación a esta variable es necesario recuperar los ítems que formaban parte del instrumento de recolección de datos y que l@s profesores respondieron:

¿Por qué te esfuerzas, o te esforzarías, en tu trabajo?

- *No lo hago, realmente siento que estoy perdiendo el tiempo siendo profesor/a de EF*
- *Lo hago poco porque no creo que este trabajo se merezca que me esfuerce*
- *No sé por qué soy profesor/a de EF, este trabajo no tiene sentido*

Las respuestas obtenidas arrojan similitud en general; notándose claramente un amplio margen de diferencia entre los que respondieron estar en desacuerdo, correspondientes a un nivel bajo; l@s profesor@s de hasta 20 años de antigüedad respondieron en un escaso porcentaje, un 2,2%; mientras

que quienes tienen más años de experiencia en el trabajo de 21 a 40 años puntuaron más alto, alcanzando un 33,3%.

Recuperando los aportes teóricos la desmotivación se correspondería con el grado más bajo de autodeterminación, por el cual el/la docente no tiene intención de aceptar ningún compromiso con la enseñanza, los motivos pueden ser porque no se siente capaz para llevar adelante la labor o porque lo que siente al trabajar no condice con sentimientos positivos o de satisfacción por la tarea cumplida. En este sentido los resultados dan cuenta de una diferencia entre quienes recién inician su carrera docente y quienes tienen muchos años dentro de las instituciones.

Graficando los datos (ver figura 41) se observa la diferencia en los valores en desacuerdo y totalmente en desacuerdo.

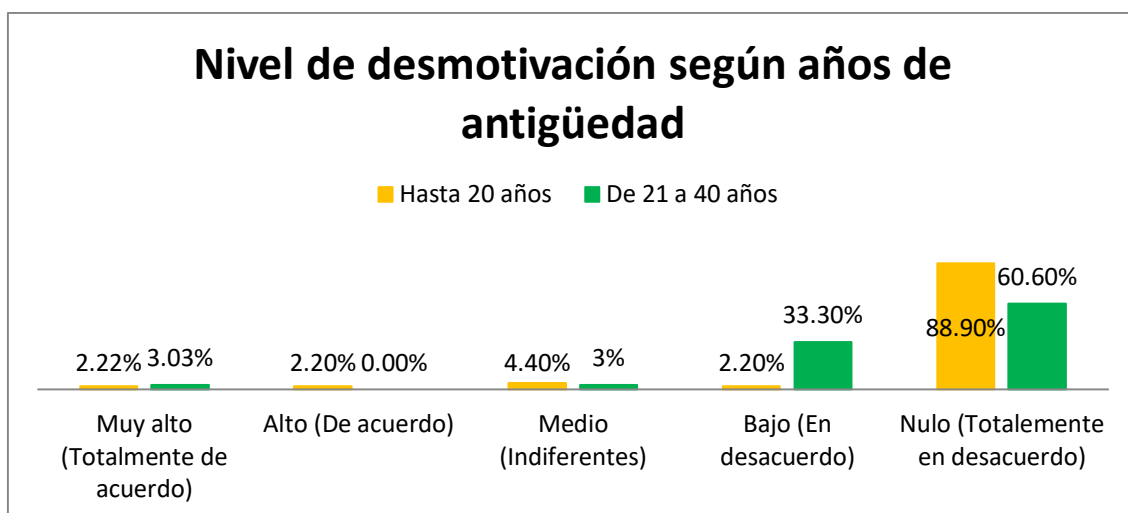


Figura 41: Comparación valores desmotivación según años de antigüedad

3.4 Conclusiones y sugerencias

Este apartado aborda la exposición en forma sintética de los resultados obtenidos en el trabajo de acuerdo a los objetivos planteados. El objetivo

central de la investigación propone reconocer y correlacionar las variables que conforman la motivación por el trabajo de l@s profesores de Educación Física y el nivel de motivación autodeterminada, de gusto e importancia otorgada a la misma por parte de l@s estudiantes en el nivel medio del sistema educativo formal argentino. Se formuló una descripción general y luego se realizó un abordaje teniendo en cuenta la cuota sexo para l@s alumn@s y años de experiencia en el caso de l@s docentes.

Abordando los objetivos específicos propuestos, en primer lugar se pretendió *establecer el nivel de motivación por el trabajo de l@s profesores de Educación Física en el nivel medio del sistema educativo formal argentino*, la muestra arrojó resultados que dan cuenta que un alto porcentaje de los mism@s que manifiestan estar motivad@s a la hora de trabajar, presentado un nivel bajo de desmotivación. Siguiendo con el análisis, los datos permiten advertir un mayor número de profesor@s motivados por lo externo material que por externo social.

La regulación introyectada que tiene en cuenta la enseñanza con el fin de no sentir culpa por no estar comprometidos con el trabajo en sí mismos tiene en la muestra trabajada, un 25% que manifestaron estar en desacuerdo o totalmente en desacuerdo con los interrogantes planteados con respecto a *¿Por qué te esfuerzas, o te esforzarías, en tu trabajo?*

La regulación identificada encontró a un alto porcentaje del total de l@s profesor@s totalmente de acuerdo o de acuerdo concluyendo que l@s mism@s cumplen con la obligación de dar clases y enseñar, porque esta acción va de la mano de sus creencias y/o valores; lo que no necesariamente da cuenta de un disfrute por la actividad en sí misma. No obstante, se encuentra vinculado a niveles cada vez más altos de autodeterminación.

Por último, la motivación intrínseca mostró un alto porcentaje (89%) en acuerdo, por lo que se infiere que la gran mayoría de l@s profesores se encuentran motivados de esta manera. Esto supone una contra postura, en parte, con respecto a lo considerado por Vargas Téllez (2012) quien manifiesta que son pocas las personas cuya motivación sea intrínseca en el trabajo (es decir, que hacen lo que realmente les gusta o realiza como personas), lo que no significa que la actividad laboral no pueda ser efectuada bajo una

motivación autónoma, en donde las personas se sientan comprometidas y se esfuercen al máximo.

Continuando con el segundo objetivo planificado que procuró, establecer la relación entre el nivel de motivación intrínseca de l@s estudiantes y del profesor de Educación Física de nivel medio, los datos permiten concluir que en l@s alumnos un nivel alto y muy alto está de acuerdo y totalmente de acuerdo de un 60,43% en tanto que por el lado de l@s profesores el porcentaje es de un 88,44%; la diferencia de casi el 25% a favor de l@s profesores advierte que l@s mismos se hallan más motivad@s intrínsecamente que l@s alumn@s. Al respecto podríamos pensar que un profes@r motivado logrará lo que Cantu (2016) sostiene, cuando los alumnos perciben que el profesor se preocupa por ellos, toma en cuenta sus sentimientos y sus opiniones y les ofrece las razones significativas por las que les pide que hagan las cosas, los estudiantes indican una mayor respuesta positiva hacia los/as profesores/as. Los que se manifestaron indiferentes difieren en casi un 17% entre alumn@s que alcanzaron el 24% y profesor@s con poco más del 7%; en este sentido es posible asociar el período adolescente como un tiempo de indecisiones que podría potencialmente llevar a l@s estudiantes a mostrarse en esta condición; esta cuestión es insumo para otra investigación.

-Siguiendo con lo propuesto; la instancia siguiente pretendía describir el nivel de gusto e importancia que le otorgan los de l@s estudiantes en el nivel medio del sistema educativo formal argentino a la educación física.

Los datos obtenidos muestran claramente un nivel alto de gusto e importancia concedida a la educación física en un poco más del 50%. Baena-Extremera, Granero-Gallegos, García Calvo, Sánchez-Miguel, Sánchez-Oliva y Amado (2012) y Granero Gallegos (2014) manifiestan que es probable que el grado de satisfacción que nustr@s alumnos manifiestan en las clase de educación física, ya sea se muestren aburridos, apáticos, divertidos, puede ser un factor determinante para el interés por la práctica deportiva y la importancia que ello tiene en adquisición y adherencia de hábitos de ejercicio físico y en el proceso de aprendizaje. En este sentido entonces si a l@s alumn@s les gusta y le

otorgan importancia a la educación física esto derivará en un interés por algún aspecto positivo como consecuencia.

Si bien es un dato muy significativo que más de la mitad de l@s alumn@s, muestren un alto nivel de gusto e importancia por la educación física; también lo es lo que sucede con el resto del alumnado donde el 20% muestra un bajo y nulo nivel. Casi un 9% se mostró totalmente en desacuerdo y casi un 12% en desacuerdo, con respecto a la importancia concedida a la materia, un 10% totalmente desacuerdo y desacuerdo teniendo en cuenta el gusto por la educación física. Recuperando que Granero-Gallegos et al. (2012) encontraron que "...l@s estudiantes de educación física con un perfil de satisfacción/diversión, eran también alumnos con un perfil autodeterminado hacia las clases, que valoraban el esfuerzo y el trabajo duro por mejorar, dándole una gran importancia a la asignatura. Por tanto, es fundamental conocer al alumno en estos aspectos, pues de su satisfacción a esta asignatura y a la actividad física podrán inculcarse hábitos de ejercicio físico." (p.122); en este sentido un alumn@ al que no le gusta y no le da importancia a las clases de educación física tiene más probabilidades de no tener hábitos futuros relacionados al ejercicio físico.

Una de las hipótesis iniciales de esta investigación planteaba que el nivel gusto e importancia concedidos a la Educación Física por l@s estudiantes es alto; el análisis de los resultados da cuenta de que los datos son similares en cuanto a la relación que existe entre l@s alumn@s a los que les gusta la educación física y l@s que le dan importancia a la misma.

El próximo objetivo específico persiguió la intención de *establecer la relación entre el gusto e importancia por la Educación Física y la motivación intrínseca de l@s estudiantes del sistema formal argentino*; los datos acusaron que tanto la motivación intrínseca como la importancia concedida a la educación física se da en un porcentaje idéntico y levemente menor con respecto al gusto, por lo que se infiere que no existe gran diferencia entre las variables sino que las mismas rondan en paridad en un nivel alto y muy alto. En este sentido (Deci y Ryan, 1985 y 2000) avalan la idea de que la motivación intrínseca y el mayor nivel de autodeterminación, se asocia más a la idea de un compromiso con la

actividad, como consecuencia del placer y el disfrute que obtiene con la misma, convirtiéndose ésta práctica en un fin en sí misma; entonces bajo este concepto y con los datos obtenidos se podría afirmar que a quien le gusta y le otorga importancia a la Educación Física estará motivado intrínsecamente.

Por otro lado, con los niveles de desacuerdo, ocurre algo similar en cuanto a los porcentajes, en la dimensión gusto e importancia por la educación física son muy similares, donde ambas variables, gusto (9,4%) e importancia (11,6%), alcanzaron un 21% del total de la muestra; mientras que la motivación intrínseca abarca un 10% de estudiantes que declara estar en desacuerdo.

La hipótesis planteada por este trabajo de investigación sostenía que el nivel de motivación intrínseca por el trabajo en I@s profesores está relacionado positivamente al nivel de motivación intrínseca en los alumn@s, efectivamente los datos relevados apoyan empíricamente lo planteado en este caso. Por lo tanto estos datos pueden relacionarse positivamente con el trabajo de Vallerand (2007a) quien advierte en sus conclusiones que la motivación autodeterminada se relaciona positivamente con la vitalidad, el afecto positivo, la autoestima, el disfrute, la satisfacción, el interés, la concentración, el esfuerzo, la persistencia y la adherencia a la práctica física.

Se plantea para próximas investigaciones establecer la relación entre alumn@s motivad@s y menos motivados, a los que les gusta la educación física y a la que le conceden importancia con la decisión de practicarla en el futuro, tal como manifiesta Brito Parra (2015) quien afirma que "... los adolescentes que practican actividad física por motivos inherentes a la misma práctica, a las sensaciones que se vivencian en su realización, tendrán mayor disposición a seguir practicando en un futuro" (p. 13).

Uno de los últimos objetivos específicos planteados da cuenta de poder identificar los niveles de motivación autodeterminada en I@s estudiantes según el sexo.

En este sentido los datos recogidos resultan similares entre ambos sexos, la diferencia entre los que están totalmente de acuerdo es de un 10% en favor de los varones; los que se manifestaron de acuerdo difieren en un 2% a favor de los varones también. Hay más mujeres indiferentes y en desacuerdo que

varones, un 5% más. Por último los totalmente en desacuerdo lograron mayor porcentaje en las mujeres 7% que en los varones 5%.

Por lo tanto prácticamente no hay diferencias significativas de género en cuanto a lo que constituye la motivación autodeterminada.

La hipótesis planteada en este caso advierte que el nivel de motivación autodeterminada de l@s estudiantes difiere significativamente según el sexo, a favor de los varones.; las conclusiones a partir de la lectura y el análisis de los resultados permiten advertir que la diferencia no es mucha; no obstante los varones puntuaron más alto en el nivel alto y muy alto.

Más adelante esta investigación procuró identificar los niveles desmotivación por el trabajo en l@s profesores según los años de antigüedad.

Las respuestas obtenidas arrojan paridad en las respuestas en general notándose claramente un amplio margen de diferencia en los que respondieron estar en desacuerdo. En este punto l@s profesor@s de hasta 20 años de antigüedad en un escaso porcentaje, un 2,2% respondieron lo consignado; mientras que quienes tienen más años de experiencia en el trabajo de 21 a 40 años elevaron ampliamente ese porcentaje alcanzando un 33,3%.

Los resultados obtenidos permiten notar una diferencia en el nivel bajo o sea, los que se manifestaron en desacuerdo; resultando imprescindible recuperar los interrogantes que respondían a:

¿Por qué te esfuerzas, o te esforzarías, en tu trabajo?

-No lo hago, realmente siento que estoy perdiendo el tiempo siendo profesor/a de EF

-Lo hago poco porque no creo que este trabajo se merezca que me esfuerce

-No sé por qué soy profesor/a de EF, este trabajo no tiene sentido

Los docentes con menor año de antigüedad en un 2% se manifiestan en desacuerdo, en tanto el valor asciende a más del 33% en quienes tienen más años transitando la escuela. Vale preguntarse entonces, ¿los docentes recién iniciados en la carrera están menos desmotivados que quienes hace años dictan la asignatura? En el valor totalmente en desacuerdo sucede algo similar en cuanto a las cifras hay un 30% de diferencia entre los más jóvenes en antigüedad docente y quienes poseen más años, puntuando más alto, con un

casi 89% quienes tienen hasta 20 años de antigüedad. Resulta interesante determinar en futuras investigaciones ¿cuáles son las causas que llevan a un docente a estar más desmotivado? ¿El paso de los años dentro del sistema escolar vuelve la actividad rutinaria y esto disminuye la motivación?

3.5 Reflexión crítica sobre el proceso de investigación realizado

El trabajo que demandó esta investigación encontró una dificultad fundamental que fue el trabajo a distancia y de manera conjunta con otras colegas; si bien la tarea en equipo favorece el aprender con otros y conformar una comunidad de aprendizaje, en este caso, considero que, el desconocimiento de los protagonistas, la recolección de datos y la lectura de los mismos generó diferentes abordajes; específicamente la definición de la carga y el procesamiento de los mismos.

La investigación en su totalidad fue siendo editada en función de nuevos modos de ver, leer, interpretar y crecer en función de lo pretendido inicialmente, cabe aclarar que es el primer trabajo de este tipo que realizo.

El trabajo de campo particular no revistió mayor dificultad y los instrumentos utilizados fueron adecuados y pertinentes a los objetivos planteados.

Considero importante para futuros estudios dar lugar a nuevas variables que permitan en base a lo ya trabajado ampliar el análisis; otra cuestión muy importante es poder trasladar el mismo trabajo a otro nivel educativo por ejemplo el segundo ciclo del nivel primario.

El desafío inicial con el que se inició esta investigación se vio ampliamente superado en varios aspectos; en primer lugar a título personal fue vital y fundamental hacerse de una serie de herramientas teóricas para alcanzar el nivel pretendido y estar a la altura de lo solicitado. El apoyo y el sustento de las directoras resultaron claves para finalizar el mismo.

Por otro lado; fue necesario incorporar unas habilidades y desarrollar unas capacidades diferentes en base a la modalidad en que se planteó el trabajo, ya

sea de recolección y análisis de datos como la totalidad de la propuesta en sí misma.

4. Anexos

Anexo 1

CUESTIONARIO EDUCACIÓN FÍSICA (Q-A16)

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

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

1 = Totalmente en desacuerdo

2 = En desacuerdo

3 = Indiferente

4 = De acuerdo

5 = Totalmente de acuerdo

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

No hay límite de tiempo. Contesta con tranquilidad.

Asegurate de que no dejas ninguna afirmación sin contestar.

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

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

Participo en esta clase de educación física...					
13. Porque la educación física es divertida.	1	2	3	4	5
14. Porque está de acuerdo con mi forma de vida	1	2	3	4	5
15. Porque quiero aprender habilidades deportivas.	1	2	3	4	5
16. Porque disfruto aprendiendo nuevas habilidades/técnicas	1	2	3	4	5
17. Porque considero que la educación física forma parte de mí	1	2	3	4	5
18. Porque es importante para mi hacerlo bien en educación física.	1	2	3	4	5
19. Porque la educación física es estimulante.	1	2	3	4	5
20. Porque veo la educación física como una parte fundamental de lo que soy.	1	2	3	4	5
21. Porque quiero mejorar en el deporte.	1	2	3	4	5
22. Por la satisfacción que siento mientras aprendo nuevas habilidades/técnicas	1	2	3	4	5

23. Porque considero que la educación física está de acuerdo con mis valores	1	2	3	4	5
24. Porque puedo aprender habilidades/técnicas que podría usar en otras áreas de mi vida	1	2	3	4	5

En clase de educación física...					
25. Frecuentemente, podemos decidir entre varios temas	1	2	3	4	5
26. Frecuentemente, podemos decidir si queremos trabajar solos o en grupos	1	2	3	4	5
27. Frecuentemente, podemos decidir la forma de trabajar los temas, por ejemplo con un libro, video, grupos de discusión,...	1	2	3	4	5
28. Frecuentemente, podemos decidir cuándo y cuánto tiempo trabajamos en una tarea	1	2	3	4	5
29. Frecuentemente, podemos decidir entre diferentes tareas	1	2	3	4	5
30. Me esfuerzo para hacerlo bien	1	2	3	4	5
31. Trabajo tanto como puedo	1	2	3	4	5
32. Participo en las actividades	1	2	3	4	5
33. Presto atención	1	2	3	4	5
34. Escucho muy atentamente	1	2	3	4	5

Valora las siguientes afirmaciones...					
35. Considero importante tener clases de educación física	1	2	3	4	5
36. Comparado con el resto de materias, creo que la educación física es una de las más importantes	1	2	3	4	5
37. Creo que las cosas que aprendo en educación física me serán útiles en la vida	1	2	3	4	5
38. Me gusta mucho la educación física	1	2	3	4	5
39. La educación física me encanta	1	2	3	4	5
40. La educación física me parece genial	1	2	3	4	5

Anexo 2

CUESTIONARIO PROFESORADO EDUCACIÓN FÍSICA (Q-P16)

Género (marcar el que corresponda): Hombre Mujer

Edad:

Años de experiencia (contando el actual)
como docente de educación física:

Años impartiendo docencia a la clase que ha
respondido
el cuestionario (contando el actual):

Colegio:	<input type="checkbox"/>	Público
	<input type="checkbox"/>	Privado

Grupos a los que habitualmente impartes clase (se puede marcar más de una):

1º y 2º 3º y 4º 5º y 6º

¿Cómo consideras el nivel socioeconómico de los alumnos de tu institución educativa? Bajo Medio Alto

Clave de profesor/a:

- Esta clave servirá para vincular las respuestas del profesor/a con su grupo de clase. Los alumnos/as deberán indicarla al rellenar sus cuestionarios. La

vinculación la realizará una persona que desconoce la procedencia de los cuestionarios; de esta forma se garantizará el anonimato

Este cuestionario es confidencial y no hay respuestas verdaderas o falsas, solo queremos conocer tu opinión acerca de lo que se te pregunta. Contesta con sinceridad. El cuestionario es completamente anónimo. GRACIAS POR TU COLABORACIÓN.

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

1 = Totalmente en desacuerdo

2 = En desacuerdo

3 = Indiferente

4 = De acuerdo

5 = Totalmente de acuerdo

Valora las siguientes afirmaciones:

1.	Siento que tengo un amplio margen para decidir cómo hacer mi trabajo	1	2	3	4	5
2.	Realmente me gusta la gente con la que trabajo	1	2	3	4	5
3.	No me siento muy competente cuando estoy en el trabajo	1	2	3	4	5
4.	La gente en el trabajo me dice que soy bueno/a en lo que hago	1	2	3	4	5
5.	Me siento presionado/a en el trabajo	1	2	3	4	5
6.	Me llevo bien con la gente del trabajo	1	2	3	4	5
7.	Soy profesor/a de EF por vocación	1	2	3	4	5
8.	Soy muy reservado/a cuando estoy en el trabajo	1	2	3	4	5
9.	Soy libre para expresar mis ideas y opiniones en el trabajo	1	2	3	4	5
10.	Considero que la gente con la que trabajo son mis amigos	1	2	3	4	5

11.	He sido capaz de aprender nuevas e interesantes habilidades en mi trabajo	1	2	3	4	5
12.	Cuando estoy en el trabajo tengo que hacer lo que me dicen	1	2	3	4	5
13.	La mayor parte del tiempo tengo una sensación de logro en mi trabajo	1	2	3	4	5
14.	Ser profesor/a de EF fue mi primera opción profesional	1	2	3	4	5
15.	Mis sentimientos son tenidos en cuenta en el trabajo	1	2	3	4	5
16.	En mi trabajo no tengo muchas oportunidades de demostrar lo capaz que soy	1	2	3	4	5
17.	La gente en el trabajo se preocupa por mí	1	2	3	4	5
18.	No soy muy cercano/a a mucha gente en mi trabajo	1	2	3	4	5
19.	Entre todas las posibilidades laborales, ser profesor/a de EF siempre ha sido mi preferida	1	2	3	4	5
20.	Siento que puedo ser yo mismo/a en el trabajo	1	2	3	4	5
21.	No me agrada mucho la gente con la que trabajo	1	2	3	4	5
22.	Cuando estoy trabajando, con frecuencia no me siento muy capaz	1	2	3	4	5
23.	Creo que nací para ser profesor/a de EF	1	2	3	4	5
24.	No hay muchas oportunidades para decidir por mí mismo/a cómo hacer mi trabajo	1	2	3	4	5
25.	La gente en el trabajo es muy amable conmigo	1	2	3	4	5
26.	Siempre quise ser profesor/a de EF	1	2	3	4	5

¿Por qué te esfuerzas, o te esforzarías, en tu trabajo?

27.	No lo hago, realmente siento que estoy perdiendo el tiempo siendo profesor/a de EF	1	2	3	4	5
28.	Lo hago poco porque no creo que este trabajo se merezca que me esfuerce	1	2	3	4	5
29.	No sé por qué soy profesor/a de EF, este trabajo no tiene sentido	1	2	3	4	5
30.	Para conseguir la aprobación de otros (director, compañeros, familia, padres de mis alumnos)	1	2	3	4	5
31.	Para que otros me respeten más	1	2	3	4	5
32.	Para que no me critiquen	1	2	3	4	5
33.	Para ser recompensado/a económicamente	1	2	3	4	5
34.	Porque tendré más estabilidad laboral si me esfuerzo	1	2	3	4	5
35.	Porque me arriesgo a perder mi trabajo si no me esfuerzo lo suficiente	1	2	3	4	5

36.	Por demostrarme a mí mismo que puedo	1	2	3	4	5
37.	Porque me hace sentir orgulloso/a de mí mismo/a	1	2	3	4	5
38.	Porque si no lo hago me sentiría avergonzado/a de mí mismo/a	1	2	3	4	5
39.	Porque si no lo hago me sentiría mal conmigo mismo/a	1	2	3	4	5
40.	Porque personalmente considero importante esforzarme en este trabajo	1	2	3	4	5
41.	Porque esforzarme en este trabajo se adapta a mis valores personales	1	2	3	4	5
42.	Porque esforzarme en este trabajo tiene una importancia personal para mí	1	2	3	4	5
43.	Porque me divierto haciendo mi trabajo	1	2	3	4	5
44.	Porque lo que hago en mi trabajo es emocionante	1	2	3	4	5
45.	Porque el trabajo que hago es interesante	1	2	3	4	5

En esta parte del cuestionario indica el nivel de acuerdo con cada una de las siguientes frases teniendo en cuenta tu experiencia. La escala va de 1 (totalmente en desacuerdo) a 7 (totalmente de acuerdo).

Valora las siguientes afirmaciones:

46.	Mi centro escolar no me presiona para enseñar de una determinada manera	1	2	3	4	5	6	7
47.	Ojalá hubiese más tiempo para las clases de EF	1	2	3	4	5	6	7
48.	Enseño como me gusta, sin tener en cuenta cómo enseñan mis colegas de EF	1	2	3	4	5	6	7
49.	Si los estudiantes no logran buenos resultados eso se ve mal en mi historial	1	2	3	4	5	6	7
50.	Me siento limitado/a porque la EF no tiene suficiente tiempo dentro del horario escolar	1	2	3	4	5	6	7
51.	Me siento presionado/a para seguir estrictamente el currículum oficial	1	2	3	4	5	6	7
52.	Siento que debo conformarme con los métodos de enseñanza de mis colegas de EF	1	2	3	4	5	6	7
53.	A veces tengo que saltarme cosas en mis clases por falta de tiempo	1	2	3	4	5	6	7
54.	Siento que mis colegas de EF cuestionan mis métodos de enseñanza	1	2	3	4	5	6	7
55.	Mi institución educativa me evaluará pobremente si mis alumnos/as no consiguen buenas notas	1	2	3	4	5	6	7
56.	A veces me apresuro para completar mis clases	1	2	3	4	5	6	7

57.	Me siento presionado/a porque mi rendimiento es evaluado	1	2	3	4	5	6	7
58.	Mis colegas de EF en la institución no me permiten decidir cómo enseñar	1	2	3	4	5	6	7
59.	Ojalá pudiese enseñar de una determinada manera, pero la política de mi institución educativa no me lo permite	1	2	3	4	5	6	7
60.	Yo soy el/la responsable del rendimiento de los alumnos	1	2	3	4	5	6	7
61.	Mis métodos de enseñanza están dictaminados por la política de mi institución educativa	1	2	3	4	5	6	7

En mi ambiente de trabajo

63.	Me siento presionado/a a comportarme de determinada manera	1	2	3	4	5	6	7
64.	Me siento forzado/a a seguir una determinada forma de enseñar	1	2	3	4	5	6	7
65.	Me siento presionado/a a aceptar las formas de enseñanza que me han estipulado	1	2	3	4	5	6	7
66.	Hay situaciones que me hacen sentir incapaz	1	2	3	4	5	6	7
67.	A veces digo cosas que me hacen sentir incompetente	1	2	3	4	5	6	7
68.	Hay situaciones que me hacen sentir torpe	1	2	3	4	5	6	7
69.	Siento que no estoy a la altura porque no tengo oportunidades para demostrar mi potencial	1	2	3	4	5	6	7
70.	Siento que soy rechazado/a por aquellos que me rodean	1	2	3	4	5	6	7
71.	Siento que los demás pueden ser indiferentes conmigo	1	2	3	4	5	6	7
72.	Siento que la gente de mi institución educativa no me agrada	1	2	3	4	5	6	7
73.	Siento que otros tienen envidia cuando logro éxitos	1	2	3	4	5	6	7

Valora las siguientes afirmaciones

74.	Debido a mi trabajo me siento emocionalmente agotado/a	1	2	3	4	5	6	7
75.	Al final de la jornada me siento agotado/a	1	2	3	4	5	6	7
76.	Me encuentro agotado/a cuando me levanto por las mañanas y tengo que enfrentarme a otro día de trabajo	1	2	3	4	5	6	7
77.	El trabajo diario es realmente una tensión para mí	1	2	3	4	5	6	7

78.	Pienso que puedo resolver con eficacia los problemas que me surgen en el trabajo	1	2	3	4	5	6	7
79.	Me siento quemado/a por el trabajo	1	2	3	4	5	6	7
80.	Pienso que estoy haciendo una contribución significativa a los objetivos de mi institución educativa	1	2	3	4	5	6	7
81.	Creo que desde que empecé en este puesto he ido perdiendo el interés por mi trabajo	1	2	3	4	5	6	7
82.	Pienso que he perdido el entusiasmo por mi profesión	1	2	3	4	5	6	7
83.	Creo que soy bueno/a en mi trabajo	1	2	3	4	5	6	7
84.	Me siento estimulado/a cuando logro algo en el trabajo	1	2	3	4	5	6	7
85.	Creo que he logrado muchas cosas que valen la pena en este trabajo	1	2	3	4	5	6	7
86.	Solo deseo hacer mi trabajo y que no me molesten	1	2	3	4	5	6	7
87.	Creo que me he vuelto más cínico/a en mi trabajo	1	2	3	4	5	6	7
88.	Dudo de la importancia de mi trabajo	1	2	3	4	5	6	7
89.	Creo que tengo confianza en mi eficacia para alcanzar los objetivos	1	2	3	4	5	6	7

A continuación indica tu opinión personal respecto a la importancia (primera columna) y viabilidad (segunda columna) de las siguientes afirmaciones sobre la forma de dar la clase de EF en una escala de 1(nada importante/nada viable) a 5 (muy importante / totalmente viable)

		Importancia					Viabilidad				
		Nada importante				Muy importante	Nada viable				Muy viable
90.	Maximizar la oportunidad de elección durante las clases ofreciendo opciones significativas e interesantes para los alumnos/as	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
91.	Tener en cuenta las preocupaciones y problemas de los estudiantes a la hora de establecer los objetivos de enseñanza	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

92.	Plantear tareas que presenten un modelo de ejecución establecido y que los estudiantes deberán realizar correctamente	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
93.	Dar explicaciones para que los alumnos/as comprendan la importancia y objetivo de las actividades que realizan en la clase	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
94.	Utilizar un lenguaje que fomente la autonomía y no sea controlador en sus clases (esto es, utilizar expresiones como "puedes intentar", "si quieres puedes..." en lugar de "debes...", "tienes que,...")	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
95.	Establecer objetivos y actividades adaptadas a los distintos niveles de habilidad de los estudiantes	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
96.	Proporcionar reglas claras para el correcto desarrollo de las actividades y las sesiones que ayuden a guiar su aprendizaje	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
97.	Proporcionar abundante y claro feedback positivo	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
98.	Reforzar el esfuerzo constante de los alumnos/as por encima del resultado	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
99.	Mostrar una actitud cercana y respetuosa con los alumnos/as	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
100	Mostrar interés por sus alumnos/as	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
101	Estructurar las tareas por parejas o grupos con similares intereses y nivel de habilidad	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Muchas gracias por tu colaboración

Anexo 3



Buenos Aires, 10 de octubre de 2016

A quien corresponda,

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

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

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

Mi mail de contacto, por si 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:

Anexo 4

CONSENTIMIENTO INFORMADO DE PARTICIPACIÓN

A los participantes del proyecto:

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

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

Al participante se le solicita la realización de un cuestionario con 40 items de puntuación de 1 (me gusta poco) a 5 (me gusta mucho).

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

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

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

Muchas gracias por su participación.

Nombre y Apellidos DN

Firma Fecha

Anexo 5

CONSENTIMIENTO INFORMADO DE PARTICIPACIÓN

A los participantes del proyecto:

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

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

Al participante se le solicita la realización de un cuestionario con 101 items de puntuación de 1 (me gusta poco) a 5 (me gusta mucho).

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

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

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

Muchas gracias por su participación.

Nombre y Apellidos DN

Firma Fecha

5. Bibliografía

- Alcaraz, Saúl, (2014) La Influencia del Contexto Social sobre la Motivación de Entrenadores y Deportistas: Una visión desde la Teoría de la Autodeterminación. Universidad autónoma de Barcelona.
- Almagro Torres, B. (2012) Factores motivacionales relacionados con la adherencia a la práctica deportiva competitiva en adolescentes. Departamento de Educación Física, Música y Artes Plásticas. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Huelva.
- Amorose, A, Horn, T.(2000) Motivación intrínseca: relaciones con el género de atleta colegiado ... Groups.jyu.fi/sporticus/lahteet/LAHDE JOURNAL OF SPORT & EXERCISE PSYCHOLOGY, 22, 63-84. Human Kinetics Publishers, Inc. Intrinsic.
- Baena-Extremera, A. Granero-Gallegos, J.A. Sánchez-Fuentes y M. Martínez-Molina (2014) Modelo predictivo de la importancia y utilidad de la Educación Física. Cuadernos de Psicología del Deporte, vol. 14, 2, 121-130 Universidad de Murcia. España. <https://www.researchgate.net/publication/259197132>
- Baena-Extremera, A. y Granero-Gallegos, A. (2015). Educación física e intención de práctica física en tiempo libre. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 17(3), 132-144. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol17no3/contenido-baena-granero.html>.
- Balaguer, I., Castillo, I., & Duda, J. L. (2007). Propiedades psicométricas de la Escala de Motivación Deportiva en deportistas españoles.
- Bartholomew, K.J., Ntoumanis, N., y Thøgersen-Ntoumani, C. (2010). El Control del Estilo Interpersonal en un Coaching. Contexto: Desarrollo y Validación Inicial de un Escala psicométrica. Diario de Deporte y Psicología del Ejercicio, 32 años 193 – 216.
- Brito Parra, J., (2015) Motivación e intención de ser físicamente activo en adolescentes ecuatorianos y españoles. Departamento de CC. Sociales de la Actividad Física, del Deporte y del Ocio de la Facultad de Ciencias

de la Actividad Física y del Deporte (INEF). Universidad Politécnica de Madrid.

- Camacho, M. M. y Bracho-Amador, C. (2012). Analysis of motivational profiles of satisfaction and importance of physical education in high school adolescents. *Journal of Sports Science and Medicine*, 11, 614-623.
- Cantú - Berrueto, Abril; Castillo, Isabel; López - Walle, Jeanette; Tristán, José; Balaguer, Isabel (2016) Estilo Interpersonal del entrenador, necesidades psicológicas básicas y motivación: un estudio en futbolistas universitarios mexicanos. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, vol. 11, núm. 2, pp. 263-270 Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, España
- Carratalá, E. (2004). Análisis de la teoría de las metas de logro y de la autodeterminación en los planes de especialización deportiva de la Generalitat Valenciana. Tesis doctoral. Valencia: Universidad de Valencia, Valencia.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985). La motivación intrínseca y la autodeterminación comportamiento humano. Nueva York: Plenum.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1991). Un enfoque motivacional para uno mismo: Integración en personalidad. En R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska simposio sobre la motivación: Vol. 38. Perspectivas de la motivación* (pp. 237-288). Lincoln, NE: Universidad de Prensa de Nebraska.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2000). El "qué" y el "por qué" de los objetivos: *Enquiry*, 11, 227- 268.
- Deci, E.L., y Ryan, R.M. (2012). Motivación, personalidad y desarrollo dentro de contextos sociales incrustados: una visión general de la teoría de la autodeterminación. En *The Oxford Handbook of Human Motivation*.
- Diseño Curricular Nueva Escuela Secundaria de la Ciudad de Buenos Aires, ciclo básico (2015).Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación. Dirección General de Planeamiento e Innovación Educativa. Gerencia Operativa de Currículum.
- Diseño Curricular Secundaria Ciclo Básico de la Educación Secundaria (2011-2015). Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba. Secretaría de

Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa.
Dirección General de Planeamiento e Información Educativa.

Gagne ,M., Forest,J. , Vansteenkiste UGent, M. , Crevier-Braud,L. , Van den Broeck, A., Aspeli,A. , Charles,J., Benabou , E., Chemolli , Güntert, S. , et al.(2015). La escala de motivación de trabajo multidimensional. Recuperado

de https://translate.googleusercontent.com/translate_c?depth=1&hl=es&prev=search&rurl=translate.google.com.ar&sl=en&sp=nmt4&u=http://hdl.handle.net/1854/LU-5639970&usg=ALkJrhiuXZEv3kLoDfzkW16lu1nGYVu2kQ

García Calvo, T. (2006). Tesis doctoral: Motivación y comportamientos adaptativos en jóvenes futbolistas. Universidad de Extremadura.

Gómez, V.; Franco, E.; Coterón López, J. (2015). Perfiles motivacionales y actividad física en adolescentes argentinos. 11º Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, 28 de septiembre al 10 octubre de 2015, Ensenada, Argentina. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.7261/ev.7261.pdf

González – Cutre Coll (2009). Tesis Doctoral: Motivación, creencias implícitas de habilidad, competencia percibida y flow disposicional en clases de educación física. Universidad de Almería.

Granero-Gallegos, A., Baena-Extremera, A., Pérez-Quero, F. J., Ortiz-Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Batista Lucio, P. (1991). Metodología de la Investigación. México: Mc Graw-Hill Interamericana. investigación científica.Argentina.Universidad de Buenos Aires.

Jiménez Castuera,R.(2004). Motivación, trato de igualdad, comportamientos de disciplina y estilos de vida saludables en estudiantes de Educación Física en secundaria. Universidad de Extremadura. España.

Macarro Moreno,J , Martínez Baena,A , Torres Guerrero,(2012)Motivaciones para la práctica físico-deportiva en adolescentes españoles, al terminar la Educación Secundaria Obligatoria. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Departamento de Educación Física y Deportiva (Universidad de Granada). Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Expresión Musical, Plástica y Corporal (Universidad de

- Granada). *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(1), 371-396. ISSN: 1696-2095. 2012, no. 26.
- Mc Robbie, C y Tobin, K (1997) Una perspectiva constructivista social en entornos de aprendizaje. *Revista Internacional de Educación Científica*, 19 (2), 193-208.
- Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J., Cecchini Estrada, J. y González González de Mesa, C. (2013). Perfiles motivacionales y sus consecuencias en educación física. Un estudio complementario de metas de logro 2x2 y autodeterminación. *Revista de Psicología del Deporte* 2013. Vol. 22, núm. 1, pp. 29-38 ISSN: 1132-239X. Universitat de les Illes Balears -Universitat Autònoma de Barcelona.
- Moreno Murcia, Cervelló G., González-Cutre Coll (2006). Analizando la motivación en el deporte: un estudio a través de la teoría de la autodeterminación. *Apuntes de Psicología Colegio Oficial de Psicología* 2007, Vol. 25, número 1, págs. 35-51. de Andalucía Occidental y ISSN 0213-3334 Universidad de Sevilla.
- Moreno- Murcia, J.A. y otros. (2013). Percepción de la utilidad e importancia de la educación física según la motivación generada por el docente. *Revista de Educación*, 362. Universidad Miguel Hernández de Elche. Departamento de Psicología de la Salud. Elche, España.
- Moreno Murcia, J.A.; Conde, C. y Saen López Buñuel, P. (2012). Importancia del apoyo de autonomía en la figura del docente en educación física.
- Moreno, J. A., González-Cutre, D., y Ruiz, L. M. (2009). Self-determined motivation and physical education imprttance. *Human Movement*, 10(1), 1-7.
- Moreno, J. A., y Llamas, L. S. (2007). Predicción de la importancia concedida a la educación física según el clima motivacional y la motivación autodeterminada en estudiantes adolescentes. *Enseñanza*, 25, 137-155.
- Moreno, J. A., y Martínez, A. (2006). Importancia de la Teoría de la Autodeterminación en la práctica físico-deportiva: Fundamentos e implicaciones prácticas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 6.
- Moreno-Murcia y Joseph –Huéscar (2013). Como aumentar la motivación intrínseca en las clases de educación física. Universidad de Miguel

- Hernández (Elche). E-motion. Revista de Educación, Motricidad e Investigación 2013, nº 1, pp. 30-39.
- Nicholls, J. G. (1989). The competitive ethos and democratic education. Cambridge, MASS: Harvard University Press.
- Ntoumanis, N. (2002) Psicología del Deporte y Ejercicio 3 177-194 www.elsevier.com/locate/psychsport Escuela de Estudios Deportivos y Deportivos, Facultad de Estudios Culturales y de Educación, Universidad Metropolitana de Leeds, Reino Unido.
- Ntoumanis, N. (2005). A Prospective Study of Participation in Optional School Physical Education Using a Self-Determination Theory Framework. Journal of Educational Psychology.
- Oman, R., y McAuley, E. (1993). Intrinsic motivation and exercise behavior. Journal of Health Education, 24, 232-238.
- Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., Tuson, K. M., Brière, N. M., & Blais, M. R. (1995). Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation in sports: The sport motivation scale (SMS). Journal of Sport and Exercise Psychology, 17, 35-53.
- Quiles, M., Moreno – Murcia, J., Vera, J. (2015) Del soporte de autonomía y la motivación autodeterminada a la satisfacción docente. Departamento de Psicología de la Salud, Universidad Miguel Hernández, Elche, Alicante, España. Departamento de Expresión Plástica, Musical y Dinámica, Universidad de Murcia, Murcia, España. 1888-8992/© 2015 European Journal of Education and Psychology. Publicado por Elsevier España, S.L.U. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).
- Samaja (1993) Epistemología y Metodología. Elementos para una teoría de la
- Samaja (1994) Epistemología y metodología en Ynoub, R. (2014) Diseño de la Investigación. Una cuestión de estrategia. México. Cengage Learning.
- Sánchez-Oliva D., Marcosa F., Alonsob,D. Pulido-González J. y García-Calvo, T. (2015). Análisis de los perfiles motivacionales y su relación con los comportamientos adaptativos en las clases de educación física. Revista latinoamericana de Psicología, 47, 156-166.

- Sánchez-Oliva, D, Viladrich, C, Amado, D, González-Ponce, I. y García-Calvo, T. (2014) Predicción de los comportamientos positivos en educación física: una perspectiva desde la Teoría de la Autodeterminación. Universidad de Extremadura. Universitat Autònoma de Barcelona. Revista de Psicodidáctica, 2014, 19(2), 387-406 ISSN: 1136-1034 el SSN: 2254-4372
- Sánchez-Oliva, D.; Leo, F.M. ; Amado, D. ; Cuevas, R. ; García-Calvo, T.(2013) Desarrollo y Validación del cuestionario de apoyo a las necesidades psicológicas básicas en Educación Física. Facultad de Ciencias del Deporte. Universidad de Extremadura. Facultad de Educación de Albacete. Universidad de Castilla La Mancha.. Motricidad. European Journal of Human Movement, 2013: 30, 53-71
- Saraví, J. R.; Hirsch, E.; Gómez, R. H. (2013) Motivación en las clases de Educación Física: Algunas consideraciones a partir de observaciones en escuelas de contextos de vulnerabilidad [en línea]. 10mo Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, 9 al 13 de septiembre de 2013, La Plata. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.3059/ev.3059.pdf
- Sebire, S.J., Standage, M., y Vansteenkiste, M. (2008). Desarrollo y Validación del Contenido de Meta para el Cuestionario de Ejercicio. Diario del Deporte & Psychology del ejercicio, 30, P.353-377.
- Sebire, S.J., Standage, M., y Vansteenkiste, M. (2009). Examen intrínseco Frente a los objetivos del ejercicio extrínseco: Cognitivo, afectivo y conductual Los resultados. Journal of Sport & Exercise Psychology, 31, 189-210.
- Sebire, S. J., Standage, M., y Vansteenkiste, M. (2011). Predicción objetiva Evaluó la actividad física a partir del contenido y la regulación de los objetivos del ejercicio: Evidencia de un modelo mediador. Diario de Deporte y Psicología del Ejercicio, 33, P. 175 - 197.
- Stover, et al., (2017). Teoría de la Autodeterminación: una revisión teórica.
- Tapia, Jesús Alfonso (1995) Orientación educativa: teoría, evaluación e intervención Editorial Síntesis, S.A.

- Vallerand, R. J. (1997). Hacia un modelo jerárquico de relaciones intrínsecas y extrínsecas motivación. En M. P. Zanna (Ed.), *Avances en psicología social experimental* (Páginas 271 - 360). Nueva York: Prensa Académica.
- Vallerand, R.J., y Rousseau, F.L. (2001). Un modelo jerárquico de motivación intrínseca y extrínseca en el deporte y el ejercicio: En R. N. Singer, H. A. Hausenblas y C. M. Janelle (Eds.), *Manual de Psicología del deporte*. Nueva York: John Wiley y Sons.
- Vansteenkiste and Willy Lens; Deci L. (2006) Intrinsic Versus Extrinsic Goal Contents in Self-Determination Theory: Another Look at the VAACNASDTEEMEINCKMISOTTEI,VLAETNIO SN, DECI Quality of Academic Motivation. *EDUCATIONAL PSYCHOLOGIST*, 41(1), 19–3- Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Vargas Cordero, Z. (2009) .La Investigación Aplicada: una forma de conocer las realidades con evidencia científica. *Revista Educación* 33(1), 155-165, ISSN: 0379-7082, 2009.
- Vargas Téllez, J. (2012) Implicaciones de la teoría motivacional de la Autodeterminación en el ámbito laboral. *Revista Electrónica Nova Scientia*, Nº 9 Vol. 5 (1), 2012. ISSN 2007 - 0705. pp: 154 – 175 - 156 - Educación y Desarrollo Humano en la Universidad de La Salle Bajío. México.
- Vieytes, R. (2004). *Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad. Epistemología y técnicas. De las Ciencias*. Buenos Aires, Argentina.
- White, R. W. (1959). Motivación reconsiderada: El concepto de competencia. *Psicológico Review*, 66, 297-333. Doi: 10.1037 / h0040934 www.ehu.es/revista-psicodidactica.
- Ynoub, R. (2014). *Cuestión de Método. Aportes para una metodología crítica*. 1ª. México. CENGAGE Learning.