

UFLO

UNIVERSIDAD DE FLORES

Autorizada provisionalmente por Decreto PEN N° 2361/12/94 conf. Art. 84 inc "C" Ley 24521

FACULTAD DE ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE

Carrera: Ciclo de licenciatura en Actividad Física y Deporte.

Modalidad: Presencial.

Materia: Trabajo de Investigación.

Año: 2016.

Título: La intención futura de prácticas físico- deportivas y su relación con la orientación motivacional, el estado de flujo y la motivación intrínseca en alumn@s de nivel secundario.

Estudiante: Vigo, Yamil Elías.

Legajo: 13.024

Correo electrónico: vigoyamil@gmail.com

Tutora: Gómez, Valeria Mariel

Agradecimientos

Nuestro agradecimiento se extiende hacia todo individuo que permitió que lo que ayer era un deseo, hoy sea una realidad.

Docentes, compañer@s, autores, padres y amig@s que en todo momento brindaron su apoyo para nunca desistir y esforzarnos en la idea de auto superarnos día a día.

Infinitas gracias a cada un@ de ell@s.

Índice

Resumen.....	1
1. Primera Parte: Delimitación teórica del objeto de estudio.....	2
1.1. Área temática, rama y especialidad.....	2
1.2. Tema y subtema.....	2
1.3. Introducción.....	2
1.4. Problema.....	4
1.5. Relevancia cognitiva.....	5
1.6. Marco teórico.....	10
1.6.1. Capítulo: La educación física.....	10
1.6.1.1. La escuela como institución alienante al poder hegemónico: El control social de los cuerpos.....	11
1.6.1.2. La educación física como elemento del sistema educativo: su historicidad e identidad.....	12
1.6.1.2.1. La influencia del deporte en la educación física.....	
1.6.2. Motivación de los estudiantes en la clase de educación física de nivel medio.....	14
1.6.2.1. Flow.....	17
1.6.2.2. Motivación intrínseca.....	19
1.6.2.3. Orientación motivacional.....	22
1.6.2.4. Intención de realizar actividad físico- deportiva saludable en el futuro.....	24
1.7. Hipótesis.....	25
1.8. Objetivos.....	28
2. Segunda Parte: Material y Método.....	28
2.1. Tipo de diseño	30
2.2. Matriz de datos.....	29
2.3. Fuentes de datos.....	31
2.4. Población y muestra	51
2.5. Instrumentos de recolección de datos.....	53
2.6. Plan de actividades en contexto.....	56
2.7. Plan de tratamiento y análisis de los datos.....	58
2.7.1. Secuencia de actividades.....	60
2.7.1.1. Procesamiento de la información.....	61

2.7.1.2. Construcción de índices sumatorios para variables.....	61
2.7.1.2.1. Nivel de orientación motivacional hacia la tarea.....	62
2.7.1.2.2. Nivel de orientación motivacional hacia el ego.....	62
2.7.1.2.3. Nivel de Flow o estado de flujo.....	64
2.7.1.2.4. Nivel de motivación intrínseca.....	67
2.7.1.2.5. Nivel de intención futura de actividad física deportiva.....	73
2.7.1.3. Análisis estadístico para cada variable.....	75
2.7.1.4. Ilustración de gráficos descriptivos.....	76
2.7.1.5. Análisis de relación de variables.....	77
3. Tercera Parte: Análisis y Conclusiones.....	78
3.1. Exposición de resultados	78
3.1.1. Variables de base.....	78
3.1.1.1. Año de curso.....	78
3.1.1.2. Calificación de educación física en año anterior.....	80
3.1.1.3. Gusto por la educación física.....	82
3.1.1.4. Frecuencia semanal con que realizar ejercicio extenuante en su tiempo libre, durante más de 15min.....	85
3.1.1.5. Frecuencia semanal con que realiza ejercicio moderado, durante más de 15min. en su tiempo libre.....	88
3.1.1.6. Frecuencia semanal con que realiza ejercicio suave en su tiempo libre.....	92
3.1.1.7. Frecuencia semanal de realización de actividad física en la que se llega a sudar.....	96
3.1.2. Variables principales.....	99
3.1.2.1. Nivel de orientación motivacional a la tarea.....	99
3.1.2.2. Nivel de orientación motivacional al ego.....	103
3.1.2.3. Nivel de flow.....	107
3.1.2.4. Nivel de motivación intrínseca.....	115
3.1.2.5. Nivel de intención futura de realizar actividad física deportiva.....	118
3.2. Análisis e interpretación de los datos.....	122
3.3. Conclusiones y sugerencias.....	126
4. Anexos.....	128
5. Bibliografía.....	145

Resumen:

Este informe trata sobre los perfiles motivacionales en estudiantes de educación física de nivel medio y su relación con la intención de ser físicamente activos en la realización de actividad físico- deportiva en el futuro.

Dicho trabajo forma parte una investigación macro simultánea entre los países Argentina, Colombia y España; y a nivel micro, la escala se redujo a registrar lo realizado en un colegio secundario de la ciudad de Comodoro Rivadavia (Chubut).

El objetivo central de esta investigación, fue analizar la relación existente entre la orientación motivacional, el estado de flujo (flow), la motivación intrínseca y la intención futura de realizar actividad físico- deportiva, en los estudiantes de educación física que cursan el nivel medio del sistema educativo formal argentino.

Siguiendo este camino, vale aclarar que nuestro propósito consta de, en un futuro, poder intervenir con herramientas significativas en el área de la motivación, dentro de las clases de educación física, a fin de lograr la permanencia de la población en las actividades físicas y deportivas.

El diseño del trabajo es descriptivo- correlacional cuantitativo. Aquí administramos el Cuestionario Q 1-A- Motivación en educación, validado en múltiples investigaciones previas, para la recolección de datos empíricos.

La muestra fue finalística, con la participación voluntaria de 102 estudiantes de primero a sexto año.

Concluimos que existe una relación positiva entre la orientación motivacional a la tarea, la motivación intrínseca y el estado de flujo, con la intención de realizar actividad físico- deportiva en los estudiantes de nivel medio, ya que los promedios de las variables son concordantes.

Palabras clave:

Educación física – Intención de práctica de actividad física – Estudiante – Perfil motivacional.

1. Primera parte: Delimitación teórica 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: Los perfiles motivacionales en estudiantes de educación física de nivel medio y su relación con la intención de realizar actividad físico- deportiva saludable en el futuro.

1.3. Introducción

Finalizando el trayecto de nuestra licenciatura en actividad física y deportes, decidimos afrontar la elaboración del trabajo de cierre, adentrándonos en un tema particularmente importante como es la motivación en las clases de educación física de nivel medio y la intención de prácticas físico- deportivas futuras, por parte de los/as alumnos/as.

Desde lo vivenciado en nuestra formación académica, transitamos distintas materias que nos permitieron interpretar a la educación física no solo como una práctica pedagógica reducida a lo perceptivo motriz, sino como una herramienta de formación personal y transformación social, que implica aspectos expresivos, comunicativos, afectivos y cognitivos; es decir que implica la formación íntegra del alumnado.

Para llevar a cabo dicho cometido, deberemos repensar los modelos convencionales de enseñanza, que según Freire (1970) marcan al docente como centro del saber, el cual transmite a los/as alumnos/as los contenidos desarrollados durante su período escolar; y donde el/la alumno/a, a su vez, cumple el rol de recipiente vacío, a ser colmado por el primero.

“Larigidez de estas posiciones, niega a la educación y conocimiento como procesos de búsqueda” (Freire, 1970, p. 2).

Ausubel (1983), a su vez nos dice que la experiencia humana no solo implica pensamiento, sino también afectividad y únicamente cuando se consideran en conjunto se capacita al individuo para enriquecer el significado de su experiencia.

Desde este punto de vista constructivista, entendemos que debe plasmarse la educación en los/as alumnos/as. Donde puedan ser partícipes de su propio proceso de

aprendizaje; para a su vez, fomentar el desarrollo autónomo de sus actividades corporales en el futuro.

Decidimos involucrarnos con este tema de investigación, ya que creemos importante poder elaborar herramientas que nos permitan fomentar esta lectura holística de la educación y adoptar a su vez, una postura ética y profesional a la hora de abordar nuestras futuras clases de educación física.

Si hablamos de problemas concretos en las prácticas de nuestra profesión, uno de ellos según Cornetta (1998), es la poca relevancia social que algunos/as docentes de nuestra área y demás áreas curriculares en los establecimientos educativos, otorgan hacia nuestra práctica pedagógica en la formación de los/as estudiantes. La transmisión de esta idea a través de las generaciones, gestó un imaginario social respecto a la escasa jerarquía y valor que se le asigna a la educación física escolar, en relación a otras áreas curriculares. Al punto de definirla como antiacadémica y recreacionista.

Basta con solo ver las pocas horas que utilizamos para desplegar nuestras clases durante la semana con cada curso de alumnos/as, en comparación a otras cátedras escolares.

Por otra parte, según Herrera (2008), el desarrollo motor de los individuos, planteado en términos biologicistas; y engendrado por las disciplinas y conocimientos institucionalizados de las corrientes positivistas, concibieron al cuerpo como un elemento mecánico, atómico y cuantificable, objeto de observaciones y evaluaciones científicas; que dejan de lado una importante cantidad de aspectos que hacen a la concepción de ser íntegro u holístico, representado por la idea de corporeidad. En tanto que el autor deja explícito que la reproducción generacional de imaginarios sociales, hicieron que nuestra práctica pedagógica atente en contra de la formación íntegra de los sujetos. Derivando en herramientas de enseñanza que garantizan solamente el accionar mecánico del cuerpo, de una forma estéril y poco significativa para los/as involucrados/as.

De esta forma, queda limitada la realización de actividades diversas y variadas en cuanto al acervo motor que cada uno/apodría manifestar en las clases; a través de los núcleos de aprendizajes básicos (NAP) que ofrece el Ministerio de Educación de nuestra Nación.

Basta simplemente observar los formatos de clases deportivas, que se reproducen en las horas de educación física por parte de los/as docentes. Su repercusión en el alumnado, el grado de participación que aportan (o no) en el desarrollo de las actividades; condicionado por las ganas (o no) de realizar actividades orientadas a aprender un deporte.

Almonacid Fierro (2012) explica que los imaginarios sociales, condicionan significativamente al docente de educación física, en la selección e implementación de estrategias didácticas que atentan contra el desarrollo de la motricidad en las personas; puesto que se tiene una mirada muy reducida y biologicista del individuo.

Creemos que estos aspectos recientemente explicitados, condicionan en forma negativa el proceso de enseñanza- aprendizaje con nuestros/as alumnos/as.

Ya que si nosotros/as docentes, no entendemos cuál es nuestra implicancia social al formarnos académicamente, bajo qué condiciones surge la educación física y sobre todo bajo qué objetivos políticos y económicos se sustenta; menos podremos intervenir pedagógicamente otorgando herramientas significativas y enriquecedoras al alumnado.

Con lo cual, humildemente creemos, que tampoco se pondrá en juego el rol motivacional en cada uno de los sujetos en situación de aprendizaje. Y consecuentemente traerá aparejado, la deserción de los/as jóvenes en cuanto a la realización de prácticas físico- deportivas saludables en el futuro.

Por ende, nuestro propósito consta en intentar promover una reflexión crítica hacia los profesionales afines al área, respecto de nuestro accionar pedagógico en las clases de educación física de nivel medio. Con esto nos referimos a poder interpretar nuestra área curricular como resultado de un proceso histórico y cultural, que fue modificándose a lo largo de los años, pero que siempre conservó un elemento central de juicio: ser una herramienta afín al Estado, que buscó/a controlar y docilizar los cuerpos de los/as alumnos/as, para concretar sus objetivos.

En cuanto a las instituciones educativas, nuestro propósito será poder generar un conocimiento claro y fundamentado sobre motivación en clases de educación física; para que directivos y docentes del área, interioricen lo producido y tengan la posibilidad de gestar cambios constructivos, respecto al espacio académico de nuestra práctica. Ya sea en la gestión, como en los contextos de enseñanza.

De esta forma buscaremos pregonar, al finalizar este informe, aquellas variables que inciden en la motivación de los sujetos y la continua realización de actividades físico- deportivas saludables, al egresar del colegio secundario y así tener una población físicamente activa, motivada y saludable.

1.4. Problema

¿Qué relación existe entre el estado de flujo, la motivación intrínseca, la orientación motivacional hacia la tarea, la orientación motivacional hacia el ego, con la intención de realizar actividad físico- deportiva saludable en el futuro; que expresan en la clase de educación física de nivel medio, en el segundo semestre del año 2015, los/as

alumnos/as del sistema educativo formal argentino, en la Ciudad de Comodoro Rivadavia (Chubut)?

1.5. Relevancia cognitiva

Siguiendo a Samaja (1994), la relevancia cognitiva de nuestro trabajo de investigación, se plasmó en las razones o motivos que impulsaron nuestro accionar epistemológico, en cuanto a los posibles avances en el conocimiento que se produjeron a través del mismo.

En términos sencillos, trató sobre las brechas de comprensión que pudimos cubrir, entre lo que se ha validado como conocimiento científico y lo que no.

Para ello, la primera tarea fue hacer una revisión del estado del arte actual en relación a la temática abordada. En este inciso, expusimos y analizamos los antecedentes científicos referentes a nuestro tema de investigación, agrupándolos de acuerdo a las variables que intervinieron en nuestro estudio, de la siguiente manera:

Para la variable **Flow**, hemos tenido en cuenta la revisión teórica conceptual de Camacho, Arias, Castiblanco y Riveros (2011) de Universidad El Bosque, en Bogotá, Colombia; en su investigación denominada “Revisión teórica conceptual del Flow: medición y áreas de aplicación”.

El estudio de Camacho, buscó realizar una medición de la variable en distintas áreas de aplicación, describiendo los antecedentes del flow basados en el triple constructo de motivación, el locus de control, las características del flow y modelos teóricos que sustentan a este estado de flujo en las personas.

De esta forma se revisaron distintos métodos. Entre ellos, el método de muestreo experiencial (MME), desarrollado por Csikszentmihaly y Larson (1987) para la recolección de datos; y las escalas de estado de flow “Flow State Scale” (FSS) y de flow disposicional (DFS), en contextos específicos de nuestro interés como la danza y la educación, entre otros.

Como conclusión de esta revisión teórica, dicho estudio explicita que una persona entra en estado de flujo, cuando posee las herramientas suficientes y adecuadas para enfrentar un reto determinado.

Al observar las áreas de aplicación de este estudio, encontramos contextos tales como la danza, la educación, la navegación en red y el área clínica; pero no pudimos contemplar que se mencione un contexto específico como la educación física. Lo que generó un área de vacancia de conocimiento, que nos permitió afrontar esta nueva investigación en el tema.

Creemos que el aporte de dicho conocimiento, vinculado a como los/as alumnos/as de educación física experimentan Flow en las clases, permitiría interpretar nuevas

herramientas conceptuales por parte de los/as docentes afines al área, para mejorar el clima motivacional de las clases presentadas al alumnado.

En cuanto a la variable **motivación intrínseca**, García Calvo (2004) en su investigación “La motivación y su importancia en el entrenamiento con jóvenes deportistas”, también se apoya, al igual que nosotros, en la Teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1985), encuadrada en el paradigma social cognitivo y la teoría de metas de Logro. Por lo que la consideramos relevante para entender la motivación intrínseca.

Esta investigación realizada en el ámbito deportivo; trató de abordar los distintos tipos de factores motivacionales que afectaron a los jugadores adolescentes de fútbol. Buscó relacionar las variables: percepción de clima motivacional (en el entrenador y los compañeros) con el tipo de orientación motivacional de los jugadores; y su correlación, con el estado de flujo, la satisfacción y la eficacia percibida.

La muestra estuvo compuesta por 117 jugadores de fútbol, categoría cadetes, pertenecientes a las localidades de Cáceres, Talayuela y Castuera (España).

Las edades de los mismos fueron comprendidas entre los 14 y 15 años; y el instrumento elegido para recolectar los datos, fue el cuestionario.

Por otra parte, Camacho (2011) y Almagro (2012), coinciden con nuestra investigación sosteniendo que la Teoría de la Autodeterminación, explica cómo la motivación intrínseca influye en las personas para desarrollarse, persistir e incluso competir en una actividad determinada.

En el ámbito de la educación física se pueden agregar los siguientes antecedentes:

Jiménez Castuera (2004). “Motivación, trato de igualdad, comportamientos de disciplina y estilos de vida saludable en estudiantes de educación física en secundaria”.

Esta investigación realizada en la Universidad de Extremadura, España; habla sobre la relación que existen entre diferentes elementos que hacen a la motivación de los/as alumnos/as. Entre ellos, se aborda el trato de igualdad en cuanto al género (según el accionar docente), los comportamientos disciplinares y el estilo de vida saludable en los/as estudiantes de educación física de nivel medio; con el fin de comprender los mecanismos motivacionales de los sujetos, así como la percepción de estas variables de estudio por parte de los/as alumnos/as; en base a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La muestra estuvo compuesta por 500 estudiantes provenientes de diversas instituciones públicas y privadas, de la provincia de Cáceres; de los cuales 222 son hombres y 278 son mujeres.

Las edades de los/as alumnos/as oscila entre los 14 y los 19 años. Y al igual que en nuestra investigación, se implementó el cuestionario como elemento de recolección de datos.

Por otra parte, Cervelló y Santos Rosa (2000) en su investigación “Motivación en las clases de educación física: un estudio de la perspectiva de las metas de logro en el contexto educativo” realizada en la Universidad de Extremadura, Barcelona, habla sobre la motivación en las clases de educación física; en donde examinan las relaciones entre las variables: orientaciones de meta, clima motivacional percibido, la percepción de habilidad, la preferencia por los distintos tipos de evaluación y la valoración que los/as estudiantes le otorgaban a la materia.

La muestra estuvo compuesta de 280 alumnos/as de las clases de educación física de nivel medio de dicha ciudad; de los cuales 153 fueron varones y 127 fueron mujeres; en edades comprendidas entre 14 a 18 años.

Al igual que en nuestro caso, la muestra fue tomada de instituciones escolares públicas y privadas. Y el instrumento de recolección de datos fue un cuestionario.

En cuanto a la variable **orientación motivacional**, Cecchini, González, López Prado y Brustad (2005) realizaron un estudio en la Universidad de Oviedo, España; denominado “Relación del clima motivacional percibido con la orientación de meta, la motivación intrínseca y las opiniones y conductas de fair play”.

Este estudio exployó la relación entre el clima motivacional percibido (maestría o de ejecución), la orientación de meta (hacia la tarea o hacia el ego), la motivación intrínseca (relacionada con la diversión, el compromiso, la entrega en el trabajo y la competencia motriz percibida), las opiniones individuales (juego duro, victoria y divertimento) y los comportamientos de fair play (faltas de contacto y conductas antideportivas), en deportistas cadetes de la división de la liga española de fútbol.

La muestra se apreció en un total de 82 jugadores cadetes de diversos clubes de la liga española de fútbol, seleccionados aleatoriamente, con edades comprendidas entre los 14 y 16 años.

Los instrumentos de recolección de datos fueron cuestionarios y observación directa, para registrar conductas de fair play, en donde se registraron 40 partidos de fútbol.

Finalmente, en cuanto a la variable **intención futura de realizar actividad físico deportiva**, Moreno J. A, Moreno R. y Cervelló (2007), realizaron un estudio denominado “El auto concepto físico como predictor de la intención de ser físicamente activo”, en la Universidad Veracruzana, México.

La idea central de esta investigación, fue corroborar cómo el auto concepto físico de los sujetos puede ser uno de los factores predictores de la intención de ser físicamente activos.

La muestra estuvo compuesta por 988 estudiantes de educación física secundaria obligatoria; de los cuales 432 fueron hombres y 556 fueron mujeres y 604 practicaban distintos deportes.

Las edades de la muestra oscilaron entre los 15 y 17 años, mientras que el instrumento de recolección de datos, fue el cuestionario.

A los/as alumnos/as involucrados en la toma de datos, se les aplicó unas escalas de auto concepto físico y escalas de intención de ser físicamente activos.

De esta forma, los estudios previamente explicitados avalan nuestro accionar investigativo sobre la temática abordada, por las siguientes razones:

Con respecto a las variables, nuestra investigación describirá y vinculará cinco variables que son: orientación motivacional hacia la tarea, orientación motivacional hacia el ego, estado de flujo (Flow), motivación intrínseca e intención de realizar actividad física deportiva en el futuro.

En las investigaciones científicas precedentes, pudimos registrar la relación entre algunas de las cinco variables que utilizaremos en este informe, pero no de todas en forma conjunta.

Por ejemplo, Cecchini, González, López Prado y Brustad (2005), investigaron el clima motivacional percibido en las clases, con la orientación de meta, la motivación intrínseca y las conductas referentes al fair play.

Camacho, Arias, Castiblanco y Riveros (2011) realizaron una revisión teórica acerca del estado de flujo.

Moreno J. A, Moreno R. y Cervelló (2007), implementaron en su estudio sólo una de las cinco variables abordadas en nuestra investigación que es la intención futura de actividad físico-deportiva.

Cervelló y Santos Rosa (2000) se abocaron a la investigación de la motivación en las clases de educación física, examinando las relaciones entre las orientaciones de meta, el clima motivacional percibido, la percepción de habilidad, la preferencia por distintos tipos de evaluación y la valoración que los/as estudiantes le propiciaban a la materia.

García Calvo (2004), buscó relacionar las variables: percepción de clima motivacional, el tipo de orientación motivacional, el estado de flujo, la satisfacción y la eficacia percibida.

De esta forma, al encontrar pocas investigaciones que indaguen la descripción y vinculación de las variables que planteamos en nuestro estudio, nos permite dilucidar un camino para emprender una nueva investigación, ampliar la información acerca de estas cinco variables; y que los resultados nos permitan mejorar en términos cualitativos el clima motivacional en las clases de educación física. Logrando a su vez, que los/as alumnos/as adolescentes puedan motivarse intrínsecamente; y de esta

forma cultiven y reproduzcan hábitos saludables, a través de la realización de actividad físico deportiva saludable, en su vida cotidiana a futuro.

Con respecto al instrumento de recolección de datos, que implementaron los/as investigadores/as para medir las variables, en la mayoría de los casos, el cuestionario fue la herramienta más utilizada.

Además del cuestionario, algunos/as autores se dedicaron a implementar otros elementos para registrar información, como por ejemplo la observación directa en el caso de Cecchini, González, López Prado y Brustad (2005); o en el caso de Camacho, Arias, Castiblanco y Riveros (2011), se utilizaron antecedentes de investigaciones para medir la variable de Flow en distintas áreas de aplicación (Método de Muestreo Experimental, Flow State Scale y el Método de Flow Disposicional).

En nuestra investigación, implementaremos 102 cuestionarios que serán repartidos a los/as alumnos/as de un colegio secundario privado, en la ciudad de Comodoro Rivadavia (Chubut); ya que nos resulta una herramienta confiable en base a sus antecedentes de aplicación en otras investigaciones.

Con respecto a la edad de los/as involucrados/as, en las investigaciones precedentes, las muestras fueron variando. Al igual que la cantidad de alumnos/as y su división por género.

Por ejemplo, en la investigación de Cervelló y Santos Rosa (2000) la muestra estuvo compuesta de 280 individuos. De los cuales 153 fueron hombres y 127 fueron mujeres; en edades comprendidas entre 14 y 18 años.

En la investigación de Moreno J. A, Moreno R. y Cervelló (2007) la muestra estuvo compuesta por 988 sujetos, de los cuales hubieron 432 del sexo masculino y 604 del sexo femenino, entre 15 y 17 años de edad.

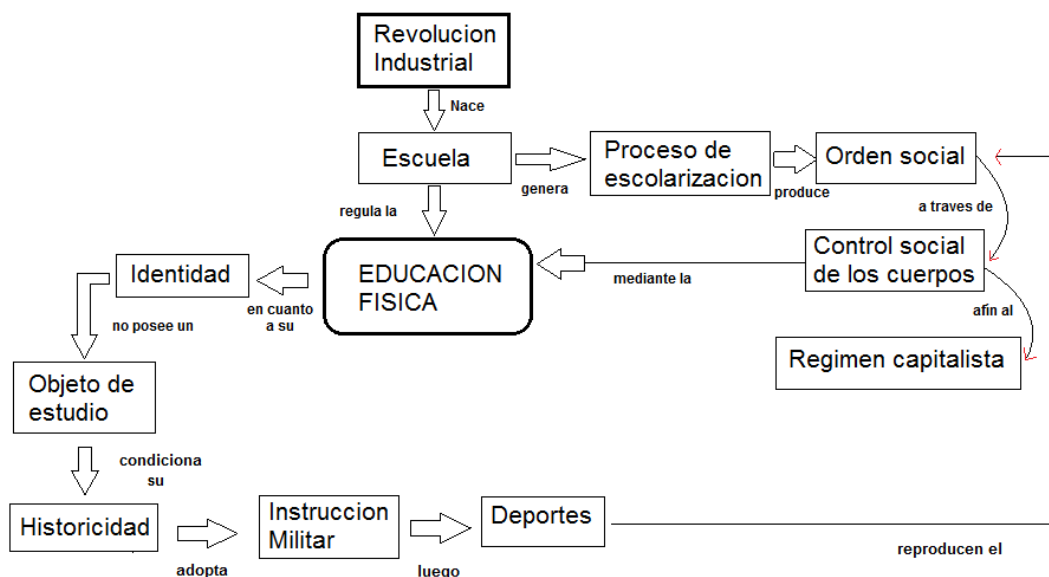
Nuestra investigación, por su parte, estará constituida por 103 alumnos/as adolescentes de un colegio privado. De los cuales 52 son hombres y 50 son mujeres, en edades comprendidas entre 12 a 18 años de edad.

Como propósitos cognitivos, a raíz de la elaboración de este trabajo, esperamos que los/as docentes puedan establecer una interpretación reflexiva respecto a los contenidos dados al alumnado (por ejemplo: no utilizar solamente al deporte convencional como contenido en sí, sino como una herramienta mediadora que permita abarcar otros aspectos de mayor relevancia en las relaciones sociales de las personas; como el respeto a la diversidad, la cooperación entre pares, la unión entre compañeros/as, entre otros), la didáctica implementada por los/as docentes, la concepción del alumno/a como sujeto partícipe en su proceso de aprendizaje, tratando de fomentar en definitiva un clima motivacional positivo en las clases, que no sea homogéneo y respete las individualidades de cada uno/a, para construir entre

todos/as. Y que primordialmente, ayude a los/as alumnos/as involucrados/as a sentirse intrínsecamente motivados/as en sus labores realizadas, dentro y fuera del colegio; y les permita a su vez, el día de mañana, no desistir de realizar actividad física por el propio placer y disfrute que esta genera en sí mismos/as.

Finalmente vale aclarar que, es posible que los resultados de este estudio sirvan de materia prima para la confección de hipótesis en nuevos estudios sobre la motivación en las clases de educación física, o en otros contextos escolares como el nivel primario o inicial.

1.6. Marco teórico



1.6.1. Capítulo 1: La educación física en el colegio secundario.

En este primer capítulo haremos referencia, gracias al aporte de varios autores, a una recapitulación crítica sobre el proceso de escolarización. Interpretando a la educación física como práctica pedagógica, afín al régimen dominante.

Este capítulo nos servirá, a su vez, para comprender cuáles son los aspectos implícitos que presenta la educación, y cómo repercute en todos los niveles educativos, en especial el nivel secundario.

De esta forma, buscaremos comprender cuáles serían los posibles cimientos teóricos sobre los cuales posicionarnos a la hora de ejercer nuestro rol profesional; analizando de qué forma repercuten sobre los perfiles motivacionales de los/as alumnos/as y su intención de práctica futura.

1.6.1.1. La escuela como institución alienante al poder hegemónico: El control social de los cuerpos.

Creemos pertinente hacer una recapitulación crítica de la institución educativa como un elemento constitutivo del Estado, que busca escolarizar niños/as y jóvenes, para introducirlos posteriormente en el sistema productivo laboral, que impone el régimen capitalista, donde nos situamos.

“La escuela adquirió prominencia en forma de una institución política. Durante este proceso fue encargada de conseguir objetivos políticos” Hamilton(1990 citado en Kirk, 2006, p. 1).

Según Kirk (2007), la escuela como institución propiamente dicha, toma relevancia en forma masiva hacia fines del siglo XIX, a través de la revolución industrial, por intermedio del poder hegemónico o burgués.

El objetivo primordial de las mismas, consistía en institucionalizar las prácticas educativas a través del control social de los cuerpos. A grandes rasgos, esto lo lograban en base a la regulación espacio- temporal de las acciones dadas.

Según Nievas (1999), la escuela es una de las tantas instituciones reguladoras del Estado dentro de una sociedad. Uno de sus objetivos, es instaurar en los/as alumnos/as un régimen de pensamiento hegemónico, donde el razonamiento crítico quede relegado; constituyendo de esta forma, sujetos pasivos, dóciles, y de fácil manipulación; que contribuyen, inconscientemente, a la reproducción del orden social. Foucault (1976), dice al respecto que la escuela, al igual que otras instituciones, constituyó lo que él denomina “sociedad disciplinaria”; donde se moldearon los cuerpos humanos, hacia fines económicos y sociales específicos.

Según Milstein y Méndez (1999), el cuerpo es la base del aprendizaje; convirtiéndose de esta forma, en un elemento indispensable para la formación del sujeto en las escuelas.

Este cuerpo, ocupa un lugar determinado en una sociedad determinada; y a su vez, es moldeado por normas que rigen su conducta, a través de las prácticas sociales.

“El cuerpo humano, es resultado de la sociedad y de la historia” (Milstein y Méndez, 1999, p. 21).

De esta manera, se impone un orden escolar, propio de cada institución educativa. El cual no censura, pero genera un distanciamiento entre dominador (educador) y dominado (educando). Un orden escolar que es arbitrario, puesto que los significados no devienen de ningún principio lógico, sino que la misma escuela es la que impone sus propias normas. Esta es la razón por la cual, se la denomina arbitrario cultural escolar dominante.

Kirk (2007), explica como los diseños de las estructuras escolares, la división de cursos, la ubicación de los bancos, colocar a “los más inteligentes” por detrás de los que “menos saben”, la limitación de los movimientos (aglomeraciones inútiles y peligrosas que explica Foucault), la permisividad de ciertos actos y la prohibición de otros, la división de cursos según género, fueron constituyendo a lo largo de la historia escolar, cuerpos dóciles y productivos para insertarse a futuro en la industria laboral.

“Es fácil reconocer en este tipo de organización la relación de poder. El profesor ocupaba el mayor espacio y podía moverse libremente por él. Los alumnos debían mantenerse en sus asientos o de pie en sus pupitres salvo que el profesor les autorizara a moverse” (Kirk, 2007,p. 44).

Todo esto se utilizaba para asegurar el éxito de las prácticas educativas. De esta forma, continua el autor, se conseguía la doble meta “docilidad- utilidad”. El individuo debía ser dócil para recibir su educación y útil en la vida futura al acatar órdenes laborales, generando así, cuerpos productivos sin capacidad de rebelión.“Es dócil un cuerpo que puede ser sometido, utilizado, transformado y perfeccionado [...] un cuerpo dócil es un cuerpo vencido, derrotado, moral, material e intelectualmente” (Flabián Nievas, 1999,p. 56).

A través de la escolarización se busca formar cuerpos y mentes mecánicas. Donde los/as alumnos/as desarrollen una única corriente de pensamiento sin cuestionarse nada al respecto.

De esta forma, se los prepara para ser futuros sumisos, dentro de un sistema que tiene como fin único la reproducción del modelo capitalista.

Ahora bien, ¿Qué papel desempeña la educación física en todo este asunto?...

1.6.1.2. La educación física como elemento del sistema educativo: su historicidad e identidad.

Según Bratch (1996), la educación física nace junto con la institución educativa y los sistemas nacionales de enseñanza propios de la elite burguesa emergente, a fines del siglo XVIII y comienzos del XIX.

Según el autor, nuestra práctica pedagógica es interpretada desde dos puntos de vista. Desde el restricto, donde toma como eje el movimiento corporal, ubicándose en la escuela misma; y en su sentido amplio, donde se designa inadecuadamente a todas las manifestaciones culturales vinculadas a la motricidad humana y aplicada a los diferentes ámbitos (interpretadas como cultura corporal o del movimiento).

Abocándonos al sentido restricto de la educación física, el autor continúa diciendo que el movimiento humano no viene de la nada misma, sino que está condicionado histórica y culturalmente.

En sus inicios, la educación física adoptó la influencia de la instrucción militar en la formación del alumnado, con el objetivo de desarrollar la aptitud física y “forjar el carácter”. Aquí entran en juego los hábitos higiénicos, el respeto a la jerarquía, la capacidad de soportar el dolor, entre otras características.

De esta forma, según Kirk (2007), cuando la educación física se volvió obligatoria y masiva, en la primera mitad del siglo XX, adoptó a la gimnasia racional de Per Henrik Ling como un sistema que desarrollaba movimientos precisos, rígidos y sistematizados en el cuerpo, en donde a su vez, los profesores pronunciaban las ordenes a sus alumnos/as en forma militar.

El rol del docente según Bratch (1996), consistía en instruir, ordenar, reforzar positiva o negativamente un hábito; y el rol del alumnado era recibir y copiar mecánicamente, los contenidos impuestos por el primero.

Este sistema, a su vez, era respaldado por la inspección médica, al prescribir la “normalidad corporal” y de esta forma programar los ejercicios pertinentes al área.

Es así, como queda expuesto a la luz de los hechos, lo que Bratch (1996) denomina transferencia mecánica de los códigos de la formación física militar, a la educación física.

La identidad de la educación física, es determinada a partir del afuera, “impidiendo la reflexión teórica en su interior” (Bratch, 1996, p. 19).

Según Aisenstein (2003), el sistema argentino que crea Romero Brest, influenciado por el Movimiento Gimnástico Europeo en el año 1915 y afines a los objetivos político-económicos de aquel período, trataba de adiestrar y moldear los cuerpos de los/as alumnos/as, para aportar a la causa nacional en la constitución de una nueva ciudadanía argentina; instaurado por un orden social colectivo.

Según Vertinsky (1999 citado en Aisenstein, 2003), el disciplinamiento de los cuerpos en hombres y mujeres se ha vuelto aún más complejo en el último siglo. El discurso de control en los cuerpos, modificó su carácter disciplinante orientado a la formación de la sociedad nacional, a un discurso orientado a la autoayuda acorde al proceso de globalización en ese contexto.

A su vez, según Deluze (1992 citado en Aisenstein, 2003), se pasa de una sociedad de vigilancia, en donde el cuerpo responde a una permanente vigilancia externa; a una sociedad de control interno, en donde los/as alumnos/as responden a una intervención y automonitoreo de sus acciones y las de los demás.

Esta es la forma en que se ajustan estos nuevos modos de control acorde a los intereses sociales, económicos y políticos dominantes. “Los cuerpos y las subjetividades se moldearían a partir de los medios masivos de comunicación y el

consumo, siendo esos otros los ámbitos donde se plantean los modelos a seguir” (Aisenstein, 2006, p. 154).

En nuestra actualidad, continúa Aisenstein (2003), la estrategia para garantizar la formación de cuerpos dóciles y garantizar el rendimiento de los sujetos dentro del proyecto económico y político moderno, ha supuesto relegar el control individual y abocarse a tácticas específicas que garanticen el control colectivo de los cuerpos.

Teniendo en cuenta estos lineamientos y entendiendo de qué forma actúa la educación física y bajo qué intereses se sustenta, veremos en el apartado siguiente, cual es la influencia del formato deportivo en las clases de educación física y de qué forma repercute en el desarrollo de los/as jóvenes.

1.6.1.2.1. La influencia del deporte en la educación física.

Según Kirk (2007), durante la segunda mitad del siglo XX la instrucción y el ejercicio físico fueron reemplazados por el deporte y los juegos como principal componente, en donde se desarrollaban múltiples actividades.

Los juegos y los deportes ofrecían según Foucault (1976 citado en Kirk, 2007) “un poder más difuso sobre el cuerpo”, en contraste con las prácticas lentas y meticulosas de la instrucción y el ejercicio.

Estos ofrecieron a las escuelas otra alternativa para la regulación social. Los deportes a su vez, incrementaban el patriotismo y la identidad nacional en los/as alumnos/as.

Según Bratch (1996), luego del periodo dictatorial en Brasil, empezó a crecer la influencia de la institución deporte en los formatos de clase de educación física.

“El deporte en la escuela es un brazo prolongado de la propia institución deportiva” (Bratch, 1996, p. 19), en donde se refleja los códigos del deporte dentro de la educación física: competición, reglamentación rígida, reducción de la motricidad a la segmentación de movimientos técnico- tácticos específicos, entre otros.

Al igual que en las prácticas de instrucción militar (previas al deporte) se observa como las influencias externas del mismo, no son tomadas como herramienta para la difusión de aspectos más abarcativos e integrales en la formación del alumnado, sino como contenido sistémico con una lógica interna ya instaurada, que adopta la educación física para popularizar en las clases. Lo que demuestra nuevamente su falta de autonomía y consolidación interna, al no ser reconocida como disciplina.

Según Aisenstein (2003), cuando el deporte comienza a ocupar su lugar en el currículo escolar de nuestro país, allá por el año 1941; advierte que el programa de enseñanza de deportes en la escuela media, se extendió a través de los años, como “momentos para adiestramiento, juego y competencia” (Aisenstein, 2003, p. 151).

De esta forma, podemos contemplar cuáles son los fundamentos arbitrarios que impone el Estado, al buscar impulsar la enseñanza de deportes en el nivel medio de nuestro país, y a su vez, entender cuál es el nuevo discurso pedagógico que adoptó nuestra educación física.

Al realizar una lectura global y específica del Diseño Curricular de nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires, observamos una importante influencia deportiva. No como medio o herramienta que posibilite el desarrollo de otros contenidos más abarcativos en cuanto a la formación íntegra de los/as alumnos/as, para su posible reproducción social a través de los años; y sí como núcleo prioritario de enseñanza, del cual se desglosan tres ejes:

- El propio cuerpo,
- El propio cuerpo y el medio físico,
- El propio cuerpo y el medio social.

Según lo explicita el diseño curricular, ya a partir de 1º año los/as alumnos/as deberán realizar al menos una prueba atlética y dos deportes abiertos.

A partir de 2º año cada alumno/a deberá orientar su interés en la elección de una expresión de la gimnasia y/o deporte abierto, aunque sea por un trimestre.

Según Bratch (1996), más de una vez la educación física asume los códigos de otra institución. De esta forma tenemos, entonces, no el deporte de la escuela y sí el deporte en la escuela.

A su vez, continúa el autor, esto trae aparejada una subordinación del accionar pedagógico de los/as docentes, a los códigos/sentidos que la institución deportiva ofrece.

Por otra parte, si bien no se encuentra explicitado dentro de los deportes abiertos (fútbol, hockey, handball, rugby, entre otros), es posible reconocer a simple vista la segmentación de los cursos de alumnos/as según género y niveles 1, 2 y 3. Determinado a su vez por las capacidades y aptitudes físico- técnicas que los/as jóvenes presentan, sin importar el año académico que estén transitando o la asimetría de edades.

Como crítica, consideramos lo suficientemente fragmentado al diseño curricular de la Ciudad de Buenos Aires, desde el momento en que una autoridad arbitraria prescribe lo que se debe (o no) aprender en las clases de educación física general; y en éste caso, nivel medio. Recayendo a su vez, en la enseñanza físico- técnico- táctica específica de los deportes convencionalmente conocidos. Deporte, no como herramienta que nos permita trabajar aspectos más abarcativos y significativos en la formación de nuestro alumnado y su posible repercusión social a futuro, sino como contenido arbitrario.

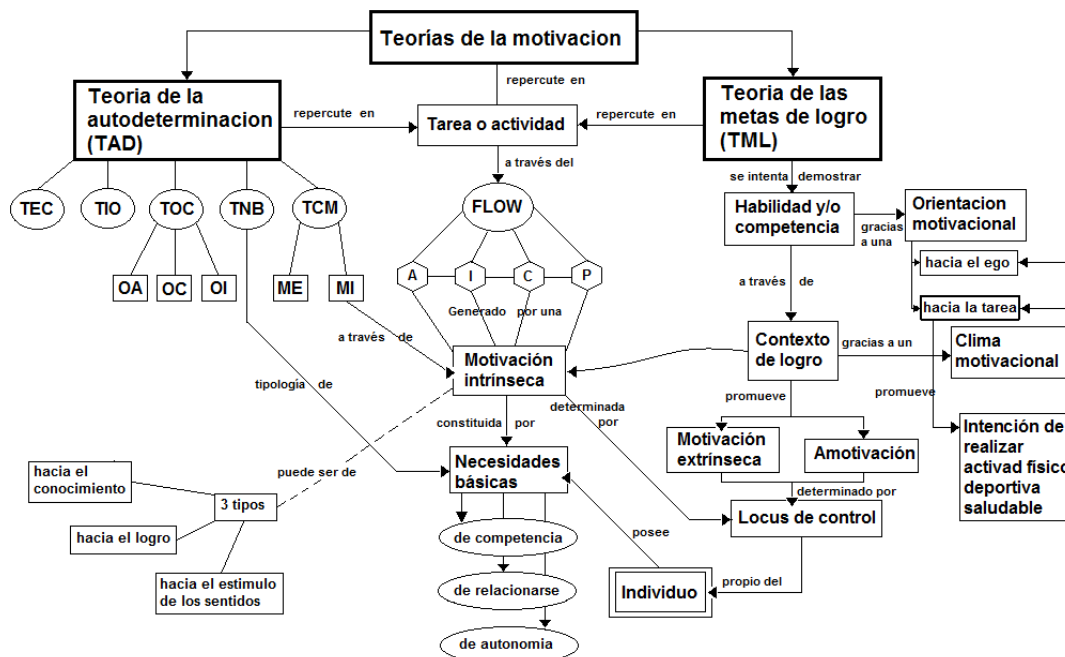
Según nuestro parecer, éste es uno de los tantos y posibles temas de argumentación que nos permite comenzar a dilucidar el por qué los/as jóvenes no encuentran un sendero que transitar, a la hora de abandonar las prácticas físico deportivas saludables en el futuro. Por el simple hecho de no pueden reconocer en su etapa formativa escolar, cuáles serían todas sus posibilidades de acción, al recibir poca variedad de contenidos (en términos cualitativos) de nuestra parte a la hora de “enseñar”.

Parecería haber cierta dicotomía, al momento en que el diseño curricular de C.A.B.A., en un principio plantea la apropiación de diferentes prácticas corporales, lúdicas, expresivas, motrices, etc., de los/as alumnos/as en relación a sus compañeros/as; buscando mostrar en cierto modo, una formación íntegra del sujeto.

Mientras que, por otro lado, explicita como núcleos centrales (por ejemplo), la gimnasia en sus diferentes expresiones, deportes cerrados, deportes abiertos, prácticas acuáticas.

Si tuviéramos que colocar en la balanza, qué núcleos y contenidos prevalecen en la enseñanza- aprendizaje de valores, trabajo cooperativo, dinamismo y creatividad (entre otros factores de importancia tanto subjetiva, como colectiva), podríamos decir que las prácticas gimnásticas y deportivas dominan, por sobre el juego o la expresión corporal.

Lejos de utilizar al deporte como medio para, es utilizado como fin en sí mismo. Es decir, como contenido que apela a la formación homogénea, motora y segmentada, de entre todas las posibilidades concretas que existen, para un sujeto en situación de aprendizaje.



Referencias por orden alfabético:

- A: atención.
- C: conciencia.
- I: intención.
- ME: motivación extrínseca.
- MI: motivación intrínseca.
- OA: orientación a la autonomía.
- OC: orientación al control.
- OI: orientación impersonal.
- P: participación.
- TCM: teoría de los contenidos de meta.
- TEC: teoría de la evaluación cognitiva.
- TIO: teoría de la integración del organismo.
- TNB: teoría de las necesidades básicas.
- TOC: teoría de las orientaciones de causalidad.

1.6.2. Capítulo 2: Motivación de los/as estudiantes en la clase de educación física de nivel medio.

En este segundo capítulo haremos referencia, gracias al aporte de varios autores, a una recapitulación teórica sobre las variables motivacionales que inciden en el aprendizaje de nuestros/as alumnos/as; y proyectan la posibilidad de realizar actividad físico-deportiva saludable en el futuro. Entre ellas describiremos y explicaremos las variables: motivación intrínseca, orientación motivacional (hacia la tarea y hacia el ego), flow e intención de realizar actividad físico-deportiva saludable en el futuro.

Nuestra investigación, se elabora en base al sustento de dos grandes teorías de la motivación que son: la teoría de la autodeterminación (TAD) y la teoría de las metas de logro.

La TAD, “analiza el grado en que las personas realizan sus acciones de forma voluntaria, por propia elección” Carratala (2004 citado en Almagro, 2012, p.23).

Por ende, considera al individuo como un agente activo, intencional y protagonista de sus propias acciones, en busca de su desarrollo personal, a través de la experiencia y la voluntad.

La TAD, a su vez, se sustenta a través de cinco miniteorías:

1. Teoría de la evaluación cognitiva: según Deci y Ryan (2000 citado en Almagro, 2012) esta teoría explica cómo influyen los factores externos en la motivación intrínseca del individuo. La posibilidad de elegir, el reconocimiento de los sentimientos, generan a su vez, una mayor sensación de autonomía.

Añade también, la importancia del contexto para el individuo, en relación con los/as otros/as; siendo factores determinantes en la motivación hacia la actividad que se realiza.

2. Teoría de la integración del organismo: detalla los factores contextuales que promueven o impiden la interiorización e integración de éstos, en la regulación de nuestras conductas, según explican Deci y Ryan (2000 citado en Almagro, 2012). Se entiende por interiorización, continúa Almagro (2012), como aquel proceso por el cual los valores y/o actitudes establecidos por el orden social, pasan a realizarse de forma automatizada en el individuo, sin la necesidad de ningún castigo o refuerzo.
3. Teoría de las orientaciones de causalidad: caracteriza el origen de la regulación y el grado de autodeterminación de la conducta en cada individuo. Deci y Ryan (2000 citado en Almagro, 2012) determinaron tres tipos de orientaciones causales:
 - *Orientación a la autonomía*: el comportamiento se regula a través de los intereses y valores de cada individuo (alta capacidad de elección, iniciación y regulación de la conducta). Encontrándose, según los autores, relaciones positivas con el bienestar.
 - *Orientación al control*: el comportamiento es regulado a través de directrices que establecen cómo manifestarse (existe un control en el entorno o impuestos por el individuo mismo). Encontrándose, según los autores, relaciones negativas con el bienestar.
 - *Orientación impersonal*: las personas se apoyan en indicadores de ineficacia y tienden a creer que son incapaces de regular su conducta para conseguir los resultados esperados. Se relaciona negativamente con el bienestar, según los autores.
4. Teoría de las necesidades básicas: Deci y Ryan (2000 citado en Almagro, 2012) definen las necesidades como “nutrimentos innatos” que son fundamentales en cada individuo, para un amplio crecimiento psicológico, de integridad ética y bienestar. Esta teoría explicita tres necesidades básicas innatas y universales:
 - *Necesidad de competencia*: la persona trata de controlar el resultado de sus acciones y experimentar eficacia en ello.
 - *Necesidad de autonomía*: las personas quieren ser el agente causal de sus acciones, teniendo voz e ímpetu para determinar su propio comportamiento.
 - *Necesidad de relación con los demás*: las personas se esfuerzan en establecer relación y preocupación hacia el/la otro/a; y a su vez, les gusta sentir como los/as demás, tienen una relación auténtica con uno/a mismo/a (se experimenta satisfacción con el mundo social).

5. Teoría de los contenidos de metas: esta teoría mantiene que las metas de un individuo pueden ser definidas como intrínsecas o extrínsecas.

Según estudios de Serbire Standage, y Vanteenkiste, (2008 citado en Almagro, 2012) las metas intrínsecas (originadas en el individuo mismo) y extrínsecas (originadas a partir del afuera por intermedio de castigos o recompensas), influyen en el nivel de práctica de actividad física; ya que predicen el comportamiento activo (o no) hacia formas más autodeterminadas de motivación en el ejercicio o actividad.

Por otra parte, el modelo teórico que junto a la TAD ha ayudado a comprender mejor los procesos motivacionales de los individuos (influencia del clima motivacional, orientaciones de metas, etc.), es la Teoría de las Metas de Logro (TML).

Según Almagro (2012), ésta surgió de las investigaciones en el ámbito escolar realizadas por diversos autores (Ames, 1992; Dweck 1999; Nicholls 1989). Consiste en que los individuos somos organismos intencionales impulsados por objetivos y que actuamos de forma racional de acuerdo con los mismos.

A través de las metas propuestas, continúa el autor, las personas nos esforzamos para demostrar competencia y habilidad en contextos de logro (aquellos en los que la actuación es evaluada por otros/as en términos de éxito- fracaso) como el deportivo, educativo o familiar.

Según Cecchini (2005), esta teoría explora la motivación desde la perspectiva de metas individuales perseguidas en contexto de logro.

La premisa básica es que los individuos se implican en estos contextos con la finalidad de demostrar competencia o habilidad.

De esta forma, trataremos de explicar en los siguientes incisos las variables que se construyen a raíz de estas dos grandes teorías, con la idea de obtener elementos concretos de juicio que nos brinden información respecto a la disposición del alumno/a en contextos de aprendizaje en educación física; y nos permitan determinar si en las prácticas cotidianas de nuestras clases, se ponen de manifiesto (o no) perfiles motivacionales que permitan la permanencia en actividades físico- deportivas saludables en el futuro.

1.6.2.1. Flow

El flow es caracterizado según Czikszentmihalyi (1990 citado en Camacho, 2011), como un estado en el que el individuo se compromete completamente con una actividad o tarea, para su propio placer y disfrute; y durante la cual, tanto las acciones realizadas, como el orden temporal, pensamientos y movimientos se suceden unos a otro en simultáneo y sin pausas.

Bakker (2003 citado en Camacho, 2011) agrega al respecto que este estado, tiene a su vez, tres elementos en común: absorción total, concentración en la actividad; disfrute y motivación intrínseca.

Camacho (2011), a su vez agrega que el concepto flow, presenta términos relevantes que hacen a la experiencia óptima del individuo; y que la decisión de llevar a cabo una acción, de alguna manera determina el sentido de su vida. Entre ellas encontramos:

- Conciencia: explica que es la encargada de regular en nuestro cerebro la interpretación de fenómenos y eventos que suceden a nuestro alrededor y que se pueden controlar.

La misma, es congruente con las metas que cada persona se trace.

- Intención: la interpreta como la energía que plasma cada individuo en las acciones realizadas. Se traduce en fuerza, capaz de mantener en forma ordenada la información adquirida por la consciencia.

- Atención: es, según el autor, cuando el individuo selecciona las señales de información captadas del entorno, para luego ser procesadas en la consciencia.

- Participación: es cuando la experiencia óptima adquiere un grado de maestría, o desenvolvimiento completo en la tarea realizada.

El flow, continúa el autor, aparecerá solamente si la atención del individuo selecciona la información de manera tal, que la intención pueda utilizarla, para ser procesada luego por la consciencia; que a su vez le dará sentido a las acciones que el mismo realice. De esta forma, la personalidad del sujeto se refuerza como estado del flujo, ya que consecuentemente al superar un desafío, el individuo se siente inevitablemente más capaz y experto.

Csikszentmihalyi (1990 citado en García Calvo, 2004), a su vez nos explica que el estado de flow permite al deportista afrontar un desafío motriz en las mejores condiciones psíquicas posibles, plasmándolo en nueve dimensiones a considerar:

- Equilibrio entre habilidad y reto: dentro de las variables psicológicas que afectan al deportista, Csikszentmihalyi explica que para que pueda llevarse a cabo una acción con el mayor grado de eficacia posible, debe prevalecer el equilibrio entre la dificultad de la tarea que se nos presenta y la habilidad que percibimos internamente en nuestro organismo para afrontarla.

- Combinación/ unión de la acción y el pensamiento: esta dimensión hace referencia a la dualidad cuerpo y mente. Cuando se puede ejercer una acción a consciencia en forma espontánea, sin necesidad de pensar en primera instancia todos los movimientos que requiere un gesto, para en una segunda instancia realizarlo. Sino que la acción se lleva a cabo en forma fluida y automática.

- Claridad de objetivos: Es necesario tener en claro los objetivos que se persiguen, para obtener una buena performance en el rendimiento del deportista y encontrar un estado psicológico óptimo.
- Feedback claro y sin ambigüedades: A la hora de realizar una acción determinada, es importante obtener una respuesta a modo de Feedback con el referente de enseñanza, que nos proporcione seguridad y confianza en lo que se está haciendo. Para de esta forma corregir lo que está mal y reforzar lo que está bien
- Concentración sobre la tarea que se está realizando: para experimentar un estado psicológico óptimo, es necesario concentrarse sobre la tarea que se realiza y estar compenetrado con los objetivos a los que pretendemos llegar con dicha acción.
- Sentimiento de control: hace alusión a la percepción de control y dominio que tenemos sobre nuestro organismo y las acciones que llevamos a cabo.
- Pérdida de cohibición o de autoconciencia: se refiere a la pérdida de temores y/o preocupaciones sobre su accionar en determinada situación, a la hora de mostrar una habilidad. Esto invita al deportista a sentirse con más confianza y a ser más propenso a experimentar un estado de Flow.
- Transformación en la percepción del tiempo: dependiendo de las tareas que se realicen, los deportistas tienden a experimentar como el tiempo pasa más rápido, o más lento de lo común, mientras se compenetran en una acción.
- Experiencia autotélica o satisfacción intrínseca en la tarea: esta dimensión se relaciona con la satisfacción interna que experimenta un individuo al cumplir un objetivo en la realización de una tarea, sin recibir premios o gratificaciones externas. Por ejemplo, cuando un futbolista participa en una competición y disfruta de la actividad que realiza, sin pensar en las repercusiones externas; y siendo a su vez más propenso a experimentar un estado psicológico óptimo que mejore su rendimiento.

Jackson y Csikszentmihalyi (1997 citado en Moreno, 2006), destacan que el deporte sirve como andamio para que el estado de flujo se ponga de manifiesto, puesto que la práctica deportiva se asocia a mayores niveles de implicación, deseo, autosuperación y disfrute en comparación con otras actividades. Y al referirnos a prácticas deportivas no lo hacemos únicamente en el sentido restringido, como puede ser el deporte federado o profesional; sino en su sentido amplio, a través de otras posibilidades de acción, como lo son el deporte social y recreativo.

A su vez agregan que no solo se deben fomentar actividades que favorezcan la aparición de flow, sino que debemos educar a las personas para que experimenten ese estado sin tener en cuenta la situación en la que se encuentran inmersos. Por el

contrario, la aparición del mismo debe comenzar a plasmarse en forma espontánea, ante cualquier situación cotidiana.

Para ello, resultará de vital importancia el análisis de una segunda variable de estudio, que nos permita a los/as docentes, entender su concepto de raíz y de qué forma influye en el aprendizaje de los/as jóvenes.

Hablamos de la motivación intrínseca generada en cada individuo, como elemento clave a la hora de realizar cualquier tipo de actividad; que se pone de manifiesto (o no), dependiendo del clima motivacional que generemos en nuestras clases de educación física.

1.6.2.2. Motivación intrínseca.

Se entiende por motivación, según Almagro (2012), como un constructo multidimensional, en el que se involucran varios aspectos. Entre ellos personales, sociales, de contexto y desarrollo.

Según Camacho (2011), la motivación constata un conjunto de factores personales y sociales, que benefician el inicio de un determinado comportamiento, la persistencia en él, o la intención de abandonarlo. Ésta, a su vez, determina el adecuado desarrollo del flow en el mismo.

Según Deci y Ryan (1985 citado en García Calvo, 2004), y como bien explicamos en la introducción de éste capítulo, la teoría de las necesidades básicas que conforma la TAD, argumenta que los seres humanos al participar en contextos de logro, son movilizados por tres necesidades principales. Necesidad de competencia, de autonomía y de relacionarse.

Según explicitan los autores, estas tres necesidades son los pilares básicos para la formación de la motivación intrínseca. Es decir, cuando actuamos por estas necesidades, lo hacemos motivados intrínsecamente.

Cuando nos involucramos en una actividad, continúa Camacho (2011), se genera una triple construcción de motivación:

Motivación extrínseca (ME): las recompensas o factores externos al individuo, son los que influyen en la búsqueda por mejorar las habilidades personales y retos a conseguir; al igual que la experimentación de emociones agradables o premios afectivos.

A- motivación: también definida según el autor como “falta de intencionalidad” y consecuente ausencia de motivación. En donde explica que los sentimientos que acosan a la persona son de incompetencia y muy baja capacidad de control en la tarea que se realiza (o se quiere realizar).

Motivación intrínseca (MI): es el tipo de motivación que nos compete en este apartado y que puede entenderse según Camacho (2011), como la realización de una actividad motivada bajo la necesidad de explorar el entorno por curiosidad y placer. Con la cual se plasman sentimientos de competencia y autorrealización, incluso luego de haber alcanzado una meta y sin necesidad de recibir una gratificación externa (estado mental indiferente a la recompensa).

Es aquí, continúa el autor, donde el individuo manifiesta relajación, tranquilidad y concentración en la tarea que realiza. Existen tres tipos de MI:

- M.I hacia el conocimiento (por el placer y satisfacción al aprender).
- M.I hacia el logro (compromiso en las clases por placer, mientras se intenta mejorar o autosuperarse).
- M.I hacia la estimulación de los sentidos (relacionado directamente con el flow, con la finalidad de experimentar sensaciones asociadas a sus propios sentidos).

Ryan (1982 citado en Cecchini, 2005) a su vez dice que los individuos se encuentran motivados intrínsecamente, cuando se implican en una actividad en ausencia de premios extrínsecos. A su vez agrega que este tipo de motivación, está directamente relacionada con: la diversión, el compromiso y entrega en el trabajo; la competencia motriz percibida, entre otros aspectos positivos para el individuo.

Camacho (2011), continúa diciendo que estos constructos, nos permiten comprender los procesos psicológicos que influyen en la realización de cualquier conducta.

Es así, como el autor define el locus de control, comprendido como un mecanismo de guía interno, que sirve como eje de direccionamiento en las conductas llevadas a cabo por un individuo; considerado, a su vez, como un rasgo de su personalidad.

El locus de control nos ayuda a percibir, si la realización de una tarea se relaciona con nosotros mismos (locus de control interno o MI), por otras variables ajenas a nosotros (locus de control externo o ME), o por amotivación ante la falta de intencionalidad.

Bandura (1997 citado en Camacho, 2011, p. 51) señala que:

El locus de control será determinado por la localización del dominio y la eficacia percibida para su realización, si la conducta es contingente al individuo se realizará por locus de control interno mientras que aquellas conductas que sean determinadas por el medio, sus recompensas y valoración estarían determinadas por el locus de control externo.

Por lo tanto, según Deci y Ryan (2000 citado en Almagro, 2012), los desafíos óptimos, tanto como el feedback que promueve a la eficacia y libertad, ayudarán a lograr la motivación intrínseca en cada persona.

Según los autores, cuanto mayor sensación de autodeterminación se tenga, es decir, cuanto más intrínsecamente motivados estemos, por la tarea que realizamos, más

posibilidades tendremos de divertirnos, más nos esforzaremos, más competentes nos sentiremos y menos tensos estaremos durante la práctica.

1.6.2.3. Orientación motivacional

Según Nicholls (1984 citado en Cecchini, 2005), la orientación del individuo hacia la actividad como vivencia de su experiencia, dentro de la Teoría de Metas de Logro, hace alusión a las habilidades y/o competencias que los/as mismos/as intentan demostrar en contextos de logro.

Desde otra perspectiva, esto podría interpretarse en como las personas construyen su nivel de competencia en una situación particular, a través de los contextos de logro disponibles (en nuestro caso, las clases de educación física propuestas o impuestas hacia el/la alumno/a).

Sin embargo, Nicholls, (1984 citado en García Calvo, 2004) explica que el significado de habilidad puede variar de una persona a otra.

La primera percepción de habilidad, según el autor, se basa en los procesos de comparación social, donde el individuo juzga su capacidad en relación a otros/as, a través de criterios normativos o comparativos. Donde los sentimientos de competencia están derivados a la demostración de una habilidad superior a la de los/as demás; y el éxito o fracaso dependerán de la valoración subjetiva que resulte de comparar la habilidad propia con la de otros/as "relevantes".

Aquí se observa como el esfuerzo y la habilidad están claramente delimitados, entendiendo a la habilidad como sinónimo de capacidad.

Es así que el autor denomina a esta primer perspectiva de meta, como orientada al ego.

Por otra parte, el autor dice que cuando las acciones de los individuos se dirigen hacia el aprendizaje o la autosuperación; la demostración de habilidad y la percepción subjetiva de éxito, se experimentan a través de la mejora personal aprendiendo algo nuevo o desafiante, y/o empleando niveles altos de esfuerzo. Por lo que la percepción de habilidad se torna autoreferenciada y dependiente del progreso personal.

En este caso, el éxito o fracaso dependerá de la valoración subjetiva de si se actuó con esfuerzo y dedicación, se aprendió, o si se mejoró en una tarea.

El autor denomina a esta segunda perspectiva de meta, como orientada a la tarea.

Según Cecchini (2005), la orientación hacia las metas de logro manifestadas implícitamente en las conductas de los/as alumnos/as, y que revela el tipo de motivación (intrínseca o extrínseca) o a- motivación en las clases de educación física; es condicionada a su vez, por el clima motivacional que generemos en nuestras clases.

Se entiende por éste, a la concepción que el docente manifiesta respecto del éxito o fracaso, lo que incluye a su vez técnicas de enseñanza, distribución espacial de los/as alumnos/as, grado de autonomía brindado, entre otras características.

Algunos autores como Cervelló y Santos Rosa (2001 citado en García Calvo, 2004) definen dos tipos de clima:

- Clima orientado al ego (o competitivo): cuando ganar es el criterio de éxito elegido.
- Clima orientado a la tarea (o de maestría): cuando el criterio de éxito es mejorar o progresar.

Por otra parte, continua Cecchini (2005), ante una situación de ejecución en la tarea, se espera que el sujeto valore su capacidad al realizar la misma; y esta valoración afecta a la adaptabilidad o desadaptabilidad del esfuerzo que imprime en esa ejecución.

Las conductas de ejecución adaptativas, explica, incluyen un conjunto de procesos cognitivos y afectivos. Son aquellas que aumentan la probabilidad de realizar una buena ejecución, caracterizadas por la búsqueda de desafíos y por la persistencia afectiva frente al fracaso (Ames 1992; Ames y Archer 1998; Noutmanis y Biddle 1999 citado en Cecchini, 2005). En términos claros sería la constancia que emerge internamente del individuo y lo ayuda a sobreponerse luego de fallar en su accionar.

Este tipo de conductas, continúa el autor, son patrones típicos de sujetos implicados a la tarea.

Por otra parte, las conductas de ejecución desadaptativas son aquellas en las que el individuo evita los desafíos, atribuyen el fracaso a la falta de habilidad y reduce su persistencia ante la dificultad (Ames y Archer 1988; Cervelló y Santos- Rosa 2001; Noutmanis y Biddle 1999 citado en Cecchini, 2005).

Éstas, a su vez, son comunes de sujetos implicados al ego.

Así, la propia percepción de habilidad influye a su vez, en la adopción de conductas de ejecución adaptativas o desadaptativas, dependiendo del clima motivacional percibido y las propias metas de logro; constituyendo lo que según Almagro (2012), puede denominarse como estado de implicación de un individuo ante la actividad realizada.

1.6.2.4. Intención de realizar actividad físico- deportiva saludable en el futuro.

García Calvo (2006), nos brinda una aproximación desde varios enfoques, respecto al concepto de abandono deportivo, analizando a su vez, su relación con las teorías motivacionales mencionadas en este informe y la motivación propiamente dicha.

No todos los sujetos implicados en el deporte, continúa el autor, abandonan el mismo; sino que en varios casos, se produce un cambio en el formato deportivo o se reduce la frecuencia/ intensidad con que se realiza actividad física.

De esta forma, se pueden encontrar varias definiciones en lo que respecta al abandono deportivo.

Cervello (1996 citado en García Calvo, 2006, p. 208) dice que es “aquella situación en la que los sujetos han finalizado su compromiso explícito con una especialidad deportiva específica”.

Scholssberg (1981 citado en García Calvo, 2006, p. 208) dice que “se define la retirada deportiva como un acontecimiento que origina un cambio en la relación de uno mismo con el mundo, requiriendo un cambio en su comportamiento y en sus relaciones”, considerando a la retirada deportiva como un proceso de transición.

Gould (1993 citado en García Calvo, 2006, p. 209), a su vez dice que el exilio deportivo puede definirse como “el abandono psicológico, físico y emocional de una actividad que anteriormente se consideraba como deseable o motivante”.

Al respecto, García Calvo (2006) explica que los factores sociales juegan un rol determinante a la hora de decidir abandonar una actividad deportiva; como también, resultan de gran ayuda a la hora de adaptarse en un nuevo proceso de vida.

Hay varios factores que influyen y/o favorecen (o no) el proceso de adaptación y perseverancia en la práctica deportiva del atleta. Además del entrenador (que juega un rol fundamental gracias a los factores situacionales que produce en el contexto de logro del deportista), también entran en juego los familiares, amigos y aquellas personas significativas para el/la mismo/a; condicionando el significado subjetivo de éxito o fracaso.

Moreno (2007), por su parte aclara que los/as docentes desempeñan un papel fundamental en la tarea de introducir al alumno/a en la práctica físico deportiva para su formación integral.

De esta forma, el/la profesor/a se convierte en el motor motivacional de los/as estudiantes, durante el continuo desarrollo de hábitos saludables, a través de una actividad física sustentable en el tiempo.

“Las relaciones que se han mostrado entre el deportista, entrenador y padres han demostrado ser de vital importancia para la práctica deportiva” (García Calvo, 2006, p. 212).

Los padres cumplen un rol importantísimo en la vida del deportista, al punto de que proporcionan información relativa a su desempeño personal; convirtiéndose en parte complementaria del clima motivacional que el/la mismo/a capta.

Varias son las razones por las que un/a deportista abandona su actividad. García Calvo (2006) explica que algunas de ellas pueden ser por motivos ajenos al individuo (lesiones, falta de un sustento económico o espacial para realizar sus prácticas, entre otras); pero otras se relacionan con la voluntad propiamente dicha.

Es así, según el autor, que una de las claves para predecir tanto el proceso de iniciación como el abandono deportivo, es la motivación y el clima contextual vivenciado.

También explicita que hay investigaciones que denotan las principales razones que el individuo adopta a la hora de abandonar su actividad; entre las que incluye la falta de competencia percibida, el conflicto de intereses con la actividad, los problemas del tipo grupal y la falta de diversión.

Por otra parte, Almagro (2012) explica que en estudios realizados por otros autores (Checchini 2005; Terregosa 2008); y en donde se estudian los perfiles motivacionales de deportistas, nos proporcionan como resultado que trabajar y desarrollar un clima que implique al sujeto en la tarea, se relaciona positivamente con múltiples consecuencias: las metas del deportista se centran en la tarea, hay un mayor interés, competencia personal, actitudes positivas hacia el entorno, fair play, motivación intrínseca, disfrute e intención de practicar deporte.

También aclara que en otros estudios (López- Walle 2011; Smith 2007) el clima motivacional que implica al ego se relaciona con consecuencias más negativas, entre las que se encuentra el desistimiento por realizar actividad físicodeportiva.

Moreno (2007), por su parte nos explicacual es la relación existente entre los factores del autoconcepto físico que cada alumno/a tiene de sí mismo/a (entre los que encontramos percepción de apariencia física, competencia percibida en el desarrollo de alguna acción, percepción de la fuerza, condición física, autoestima y apariencia física, entre otros) y su relación con la intención de ser físicamente activo, durante el periodo escolar.

“De todos los factores del autoconcepto físico, la competencia percibida es el principal predictor de la intencionalidad de ser físicamente activo, seguido de la percepción de fuerza, condición física, autoestima y apariencia física” (Moreno, 2007, p.265).

Agrega el autor, que la intención de que un sujeto se mantenga físicamente activo, se ve influenciada por dicha percepción del autoconcepto físico. Aspecto que se modifica positivamente durante el desarrollo de actividad física.

De esta forma, y para finalizar este apartado, podemos decir que es de suma importancia el clima motivacional gestado en las clases de educación física abordadas. Sobre todo aquel clima orientado a la tarea, en donde los/a alumnos/as puedan experimentar un estado de flujo que los mantenga motivados intrínsecamente y los/as predisponga a percibir una orientación motivacional orientada a la tarea.

Y consideramos finalmente, de igual importancia, el vínculo profesional/ emocional que se establezca entre el/la docente y sus alumnos/as. Preocupándose de esta forma, por

potenciar las virtudes individuales; y utilizando las mismas como andamio para abordar las dificultades percibidas, en el desarrollo de las tareas colectivas.

1.7. Hipótesis

- ✓ Los niveles medio, alto y muy alto de intención de práctica futura, a través de la práctica de actividad física-deportiva en los/as alumnos/as de educación física de nivel medio, del sistema educativo formal argentino, se relaciona positivamente con los niveles medio, alto y muy alto de nivel de orientación motivacional a la tarea.
- ✓ Los niveles medio, alto y muy alto de intención de práctica futura, a través de la práctica de actividad física-deportiva en los/as alumnos/as de educación física de nivel medio, del sistema educativo formal argentino, se relaciona positivamente con los niveles medio, alto y muy alto del estado de flujo o flow.
- ✓ Los niveles medio, alto y muy alto de intención de práctica futura, a través de la práctica de actividad física-deportiva en los/as alumnos/as de educación física de nivel medio, del sistema educativo formal argentino, se relaciona positivamente con los niveles medio, alto y muy alto de motivación intrínseca.

1.8. Objetivos

OG: Caracterizar el nivel de orientación motivacional, el nivel de motivación intrínseca, el nivel de estado de flow y el nivel de intención de práctica futura, manifestado en los/as alumnos/as de educación física de nivel medio del sistema educativo formal argentino.

OE: Caracterizar el nivel de orientación motivacional (hacia la tarea y hacia el ego) presentes en los/as alumnos/as de EF de nivel medio.

OE: Caracterizar el nivel de orientación motivacional que prevalece en los/as alumnos/as de EF de nivel medio.

OE: Caracterizar el nivel de flow en los/as alumnos/as de EF de nivel medio.

OE: Caracterizar el nivel de motivación intrínseca en los/as alumnos/as de EF de nivel medio.

OE: Caracterizar el nivel de intención de práctica futura en los/as alumnos/as de EF de nivel medio.

OG: Relacionar el nivel de orientación motivacional, el nivel de motivación intrínseca y el nivel de estado de flujo (flow), que se encuentran presentes en los/as alumnos/as de educación física de nivel medio, del sistema educativo formal argentino; con el nivel de intención de realizar actividad físico- deportiva saludable en el futuro.

OE: Describir la relación entre el nivel de orientación motivacional a la tarea y el nivel de intención de realizar actividad físico-deportiva saludable en el futuro.

OE: Describir la relación entre el nivel de orientación motivacional al ego y el nivel de intención de realizar actividad físico-deportiva saludable en el futuro.

OE: Describir la relación entre el nivel de motivación intrínseca, y el nivel de intención de realizar actividad físico-deportiva saludable en el futuro.

OE: Describir la relación entre el nivel de flow (o estado de flujo) y el nivel de intención de realizar actividad físico-deportiva saludable en el futuro.

OE: Describir la relación entre el gusto por la educación física con el nivel de intención de realizar actividad físico-deportiva saludable en el futuro.

2. Segunda parte: Material y método

2.1. Tipo de diseño

Según Dankhe (1986 citado en Hernández Sampieri, Batista y Collado, 1991) los tipos de diseño en una investigación científica pueden dividirse en: exploratorios, descriptivos, correlacionales y explicativos.

Hernández Sampieri, Batista y Collado (1991), explican que el tipo de diseño al que se corresponda nuestro objeto de estudio dependerá de dos factores importantes.

Por un lado, el estado de conocimiento en el tema de investigación, expuesto por la revisión de la literatura que indagemos; y por otra parte, el enfoque que pretendamos darle a nuestro estudio.

De esta forma, expondremos una secuencia de clasificación que denotará la coherencia interna del conocimiento científico producido, de acuerdo a distintos criterios:

- Según el estado de arte y los objetivos propuestos: nuestra investigación fue, del tipo descriptivo- correlacional, puesto que según Hernández Sampieri, Batista y Collado (1991), nuestra labor ha sido especificar conceptualmente, las variables motivacionales que se pusieron de manifiesto en las clases de educación física, midiendo cada una de ellas en forma independiente, para remitirnos a nuestro foco de investigación.

Además, el objetivo de nuestro estudio fue evaluar el grado de relación existente entre las variables motivacionales (flow, motivación intrínseca y orientación motivacional) con la variable "intención de práctica futura de actividad físico-deportiva saludable" en los/as alumnos/as de nivel medio.

- Según la búsqueda de conocimientos: se trató, según Samaja (1994), de una investigación del tipo aplicada (práctica), puesto que su finalidad consistió en intentar resolver un problema de la vida cotidiana, generando conocimiento que permitiese a la sociedad, sacar provecho del mismo. En nuestro caso, tratamos de fundamentar posibles variables motivacionales que puedan predecir la realización de actividad físico deportiva saludable por parte de los/as alumnos/as a futuro; para presentar dicha información a las autoridades académicas de la institución de jóvenes estudiados y que a su vez sirva de sostén teórico en la formación académica y desarrollo profesional de estudiantes y profesores en educación física.

- Según el contexto del dato: fue de campo (en terreno), ya que según Gómez y Perelló (2006), la recolección de los datos se llevó a cabo en el marco de una situación real determinada (cuestionarios a los/as alumnos/as participantes). Y los datos los obtuvimos a través de la indagación y recolección in situ.

- Según el tiempo: nuestra investigación fué del tipo sincrónica, ya que alegamos al hecho de pretender conocer las variables presentes en nuestros/as alumnos/as, al participar en las clases de educación física. Lo que resultaría a su vez determinante, para promover y mantener a lo largo del tiempo, la intención de ser físicamente activos/as.

De esta forma se realizó un corte sagital al problema y lo investigamos en ese preciso momento, en el mes de Agosto de 2015.

2.2. Matriz de datos

(Continúa en la página siguiente)

UNIDAD DE ANÁLISIS	Estudiantes de nivel medio del Sistema Educativo Formal Argentino.				
VARIABLES	VALORES	INDICADORES			
		<i>Dimensiones</i>	<i>Sub- dimensiones</i>	<i>Valores</i>	<i>Procedimiento</i>
N° 1 - Sexo.	R1: Varón. R2: Mujer.				Peguntar al estudiante.
N° 2 - Edad.	R1: Diez años. R2: Once años. R3: Doce años. R4: Trece años. R5: Catorce años. R6: Quince años. R7: Dieciséis años. R8: Diecisiete años. R9: Dieciocho años. R10: Diecinueve años.				Peguntar al estudiante.
N° 3 - Gestión institucional.	R1: Pública. R2: Privada.				Peguntar al estudiante.
N° 4 - Año de cursada.	R1: Primero. R2: Segundo. R3: Tercero. R4: Cuarto. R5: Quinto. R6: Sexto.				Peguntar al estudiante.

N° 5 - Bachiller con orientación en EF.	R1: Si. R2: No.				Peguntar al estudiante.
N° 6 - Última calificación en EF.	R1: Uno. R2: Dos. R3: Tres. R4: Cuatro. R5: Cinco. R6: Seis. R7: Siete. R8: Ocho. R9: Nueve. R10: Diez.				Peguntar al estudiante.
N° 7 - Nivel de gusto por la EF.	R1: Muy alto. R2: Alto. R3: Medio. R4: Bajo. R5: Muy bajo.				Peguntar al estudiante.
N° 8 - Frecuencia semanal en la que desarrolla actividad física extenuante en el tiempo libre, durante más de	R1: Cero veces a la semana. R2: Una vez a la semana. R3: Dos veces a la semana. R4: Tres veces a la				Peguntar al estudiante.

15'.	<p>semana.</p> <p>R5: Cuatro veces a la semana.</p> <p>R6: Cinco veces a la semana.</p> <p>R7: Seis veces a la semana.</p> <p>R8: Siete veces a la semana.</p>				
N° 9 - Frecuencia semanal en la que desarrolla actividad física moderada en el tiempo libre, durante más de 15'.	<p>R1: Cero veces a la semana.</p> <p>R2: Una vez a la semana.</p> <p>R3: Dos veces a la semana.</p> <p>R4: Tres veces a la semana.</p> <p>R5: Cuatro veces a la semana.</p> <p>R6: Cinco veces a la semana.</p> <p>R7: Seis veces a la semana.</p> <p>R8: Siete veces a la semana.</p>				Peguntar al estudiante.
N° 10 -	R1: Cero veces a la				Peguntar al

<p>Frecuencia semanal en la que desarrolla actividad física suave en el tiempo libre, durante más de 15'.</p>	<p>semana. R2: Una vez a la semana. R3: Dos veces a la semana. R4: Tres veces a la semana. R5: Cuatro veces a la semana. R6: Cinco veces a la semana. R7: Seis veces a la semana. R8: Siete veces a la semana.</p>				<p>estudiante.</p>
<p>N° 11 - Frecuencia de realización de actividad física regular en la cual se llegue a sudar.</p>	<p>R1: Nunca/ raramente. R2: A veces. R3: A menudo.</p>				<p>Preguntar al estudiante.</p>
<p>N° 12 - Nivel de orientación motivacional hacia la tarea.</p>	<p>R1: Muy alto. R2: Alto. R3: Medio. R4: Bajo. R5: Nulo.</p>	<p>Sensación de éxito en las clases de Educación Física.</p>	<p>Nivel de acuerdo manifestado en que, durante las clases de educación física, el éxito se siente cuando se esfuerza en la práctica de una habilidad.</p>	<p>R1: Totalmente de acuerdo. R2: De acuerdo. R3: Indiferente. R4: En desacuerdo. R5: Totalmente en desacuerdo.</p>	<p>Preguntar al estudiante.</p>

			<p>Nivel de acuerdo manifestado en que, durante las clases de educación física, el éxito se siente cuando se aprende una nueva habilidad.</p> <p>Nivel de acuerdo manifestado en que, durante las clases de educación física, el éxito se siente cuando se puede hacer algo que no sabía hacer antes</p> <p>Nivel de acuerdo manifestado en que, durante las clases de educación física, el éxito se siente cuando se aprende una nueva habilidad gracias a su esfuerzo.</p> <p>Nivel de acuerdo manifestado en que, durante las clases de educación física, el éxito se siente cuando se trabaja mucho.</p> <p>Nivel de acuerdo manifestado en que, durante las clases de educación física, el éxito se siente cuando hay “algo” que lo hace</p>	(Compartidos en cada una de las sub- dimensiones).	
--	--	--	---	--	--

			<p>practicar más.</p> <p>Nivel de acuerdo manifestado en que, durante las clases de educación física, el éxito se siente cuando el aprender un ejercicio o habilidad personal lo/a hace sentir mejor</p> <p>Nivel de acuerdo manifestado en que, durante las clases de educación física, el éxito se siente cuando se puede sacar lo mejor de uno/a mismo/a.</p>		
N° 13 - Nivel de orientación motivacional hacia el ego.	R1: Muy alto. R2: Alto. R3: Medio. R4: Bajo. R5: Nulo.	Sensación de éxito en las clases de Educación Física.	<p>Nivel de acuerdo manifestado en que, durante las clases de educación física, el éxito se siente cuando se es el único capaz de realizar el ejercicio.</p> <p>Nivel de acuerdo manifestado en que, durante las clases de educación física, el éxito se siente cuando el ejercicio se hace mejor que el resto de sus compañeros/as.</p>	R1: Totalmente de acuerdo. R2: De acuerdo. R3: Indiferente. R4: En desacuerdo. R5: Totalmente en desacuerdo. (Compartidos en cada una de las sub- dimensiones).	Preguntar al estudiante.

			<p>Nivel de acuerdo manifestado en que, durante las clases de educación física, el éxito se siente cuando las/os otras/os no lo pueden hacer tan bien como uno/a.</p> <p>Nivel de acuerdo manifestado en que, durante las clases de educación física, el éxito se siente cuando los demás fracasan y uno no.</p> <p>Nivel de acuerdo manifestado en que, durante las clases de educación física, el éxito se siente cuando le gana a los/as demás.</p> <p>Nivel de acuerdo manifestado en que, durante las clases de educación física, el éxito se siente cuando se consigue la puntuación más alta.</p> <p>Nivel de acuerdo manifestado en que, durante las clases de educación física, el éxito se siente cuando se es el/la mejor.</p>		
--	--	--	---	--	--

			Nivel de acuerdo manifestado en que, durante las clases de educación física, el éxito se siente cuando se tiene más habilidad que los/as demás.		
N° 14 - Nivel de estado de flujo o Flow.	R1: Muy alto. R2: Alto. R3: Medio. R4: Bajo. R5: Nulo.	D1: Equilibrio entre habilidad y reto.	<p>Nivel de acuerdo manifestado respecto al conocimiento, en las clases de educación física, donde las habilidades propias permitirán hacer frente al desafío que se le plantea.</p> <p>Nivel de acuerdo manifestado respecto al conocimiento, en las clases de educación física, donde las habilidades propias están al mismo nivel de lo que exige la situación ejecutada.</p> <p>Nivel de acuerdo manifestado respecto a sentir que se es lo suficientemente bueno para hacer frente a las demandas de la situación ejecutada, en las clases de educación física.</p>	R1: Totalmente de acuerdo. R2: De acuerdo. R3: Indiferente. R4: En desacuerdo. R5: Totalmente en desacuerdo. (Compartidos en cada una de las sub- dimensiones).	Preguntar al estudiante.

			<p>Nivel de acuerdo manifestado respecto a que las dificultades que se presentan, en las clases de educación física, están en el mismo nivel que las habilidades propias para superarlas.</p>		
--	--	--	---	--	--

		Combinación/ unión de la acción y el pensamiento	<p>Nivel de acuerdo manifestado en la realización de gestos correctos en forma automática, en las clases de educación física.</p> <p>Nivel de acuerdo manifestado en torno a la percepción de que las cosas se suceden automáticamente en las clases de educación física.</p> <p>Nivel de acuerdo manifestado respecto a que la ejecución de mis actos es automática en las clases de educación física.</p> <p>Nivel de acuerdo manifestado respecto a que la realización de las cosas, durante las clases de educación física, es en forma automática y espontánea.</p>	<p>R1: Totalmente de acuerdo. R2: De acuerdo. R3: Indiferente. R4: En desacuerdo. R5: Totalmente en desacuerdo.</p> <p>(Compartidos en cada una de las sub- dimensiones).</p>	Preguntar al estudiante.
--	--	--	--	---	--------------------------

		Claridad de objetivos	<p>Nivel de acuerdo manifestado respecto al conocimiento claro de lo que se quiere hacer en las clases de educación física.</p> <p>Nivel de acuerdo manifestado respecto a que, en las clases de educación física, se tiene seguridad sobre lo que se quiere hacer.</p> <p>Nivel de acuerdo manifestado respecto a que, en las clases de educación física, se tiene seguridad sobre lo que se quiere conseguir.</p> <p>Nivel de acuerdo manifestado respecto a que, en las clases de educación física, las metas están claramente definidas.</p>	<p>R1: Totalmente de acuerdo. R2: De acuerdo. R3: Indiferente. R4: En desacuerdo. R5: Totalmente en desacuerdo.</p> <p>(Compartidos en cada una de las sub- dimensiones).</p>	Preguntar al estudiante.
--	--	-----------------------	--	---	--------------------------

		Feedback claro y sin ambigüedades	<p>Nivel de acuerdo manifestado respecto a tener realmente claro cómo se están realizando las ejecuciones, en las clases de educación física.</p> <p>Nivel de acuerdo manifestado respecto a saber lo bien que se está haciendo algo, en las clases de educación física.</p> <p>Nivel de acuerdo manifestado respecto a tener buenos pensamientos de lo que se hace en las clases de educación física, mientras se realiza.</p> <p>Nivel de acuerdo manifestado respecto a la confirmación, en la clase de educación física, de una muy buena realización.</p>	<p>R1: Totalmente de acuerdo. R2: De acuerdo. R3: Indiferente. R4: En desacuerdo. R5: Totalmente en desacuerdo.</p> <p>(Compartidos en cada una de las sub- dimensiones).</p>	Preguntar al estudiante.
--	--	-----------------------------------	--	---	--------------------------

		<p>Concentración sobre la tarea que se está realizando</p>	<p>Nivel de acuerdo manifestado respecto a que, en las clases de educación física, la atención está completamente enfocada en lo que se está realizando.</p> <p>Nivel de acuerdo manifestado respecto a poder mantener la mente en lo que está sucediendo sin esfuerzo, durante las clases de educación física.</p> <p>Nivel de acuerdo manifestado respecto a tener una total concentración en las clases de educación física.</p> <p>Nivel de acuerdo manifestado respecto a estar totalmente concentrado/a en lo que se está haciendo, en las clases de educación física.</p>	<p>R1: Totalmente de acuerdo. R2: De acuerdo. R3: Indiferente. R4: En desacuerdo. R5: Totalmente en desacuerdo.</p> <p>(Compartidos en cada una de las sub- dimensiones).</p>	<p>Preguntar al estudiante.</p>
--	--	--	--	---	---------------------------------

		Sentimiento de control	<p>Nivel de acuerdo manifestado respecto a tener la sensación de control sobre lo que se está haciendo en las clases de educación física.</p> <p>Nivel de acuerdo manifestado respecto al sentimiento de poder controlar, lo que se está realizando, en las clases de educación física.</p> <p>Nivel de acuerdo manifestado respecto al sentimiento de control total, en las clases de educación física.</p> <p>Nivel de acuerdo manifestado respecto al sentimiento de control total del propio cuerpo, en las clases de educación física.</p>	<p>R1: Totalmente de acuerdo. R2: De acuerdo. R3: Indiferente. R4: En desacuerdo. R5: Totalmente en desacuerdo.</p> <p>(Compartidos en cada una de las sub- dimensiones).</p>	Preguntar al estudiante.
--	--	------------------------	---	---	--------------------------

		<p>Perdida de cohibición o de autoconciencia</p>	<p>Nivel de acuerdo manifestado respecto a que, en las clases de educación física, se le otorga igual importancia a lo que los/as demás puedan estar pensando de uno/a.</p> <p>Nivel de acuerdo manifestado respecto a que, en las clases de educación física, se le otorga igual importancia a lo que los demás puedan estar evaluando de uno/a.</p> <p>Nivel de acuerdo manifestado respecto a que, en las clases de educación física, se le otorga igual importancia a la imagen que se le da a lo/as demás.</p> <p>Nivel de acuerdo manifestado respecto a que, en las clases de educación física, se le otorga igual importancia a lo que los/as demás puedan estar pensando de uno/a.</p>	<p>R1: Totalmente de acuerdo. R2: De acuerdo. R3: Indiferente. R4: En desacuerdo. R5: Totalmente en desacuerdo.</p> <p>(Compartidos en cada una de las sub- dimensiones).</p>	<p>Preguntar al estudiante.</p>
--	--	--	---	---	---------------------------------

		Transformación en la percepción del tiempo	<p>Nivel de acuerdo manifestado respecto a que, en las clases de educación física, el tiempo pareciera alterarse (pasa más lento o más rápido de lo normal).</p> <p>Nivel de acuerdo manifestado respecto a que, en las clases de educación física, el paso del tiempo parece ser diferente al normal.</p> <p>Nivel de acuerdo manifestado respecto a que, en las clases de educación física, se siente como el tiempo pasa rápidamente.</p> <p>Nivel de acuerdo manifestado respecto que, en las clases de educación física, se pierde la noción temporal de lo que se hace.</p>	<p>R1: Totalmente de acuerdo. R2: De acuerdo. R3: Indiferente. R4: En desacuerdo. R5: Totalmente en desacuerdo.</p> <p>(Compartidos en cada una de las sub- dimensiones).</p>	Preguntar al estudiante.
--	--	--	---	---	--------------------------

		Experiencia autotética.	<p>Nivel de acuerdo manifestado respecto a que en las clases de educación física, realmente la experiencia resulta divertida.</p> <p>Nivel de acuerdo manifestado respecto a que en las clases de educación física, le gusta lo que experimenta en la ejecución y desea volver a sentirlo.</p> <p>Nivel de acuerdo manifestado respecto a que en las clases de educación física la experiencia deja una impresión satisfactoria.</p> <p>Nivel de acuerdo manifestado respecto a que en las clases de educación física, la experiencia es muy valiosa y reconfortante.</p>	<p>R1: Totalmente de acuerdo. R2: De acuerdo. R3: Indiferente. R4: En desacuerdo. R5: Totalmente en desacuerdo.</p> <p>(Compartidos en cada una de las sub- dimensiones).</p>	Preguntar al estudiante.
N° 15 - Nivel de motivación intrínseca.	<p>R1: Muy alto. R2: Alto. R3: Medio. R4: Bajo. R5: Nulo.</p>	Sentimiento al participar en las clases de educación física.	<p>Nivel de acuerdo manifestado respecto al sentir a la E.F. divertida.</p> <p>Nivel de acuerdo manifestado respecto al disfrutar aprendiendo nuevas habilidades.</p>	<p>R1: Totalmente de acuerdo. R2: De acuerdo. R3: Indiferente. R4: En desacuerdo. R5: Totalmente en desacuerdo.</p> <p>(Compartidos en cada una de las sub- dimensiones).</p>	Preguntar al estudiante.

			<p>Nivel de acuerdo manifestado respecto al sentir a la E.F. estimulante.</p> <p>Nivel de acuerdo manifestado respecto al sentir satisfacción al aprender nuevas habilidades/técnicas.</p>		
<p>N° 16 - Nivel de intensidad futura, en la realización de actividad físico deportiva saludable.</p>	<p>R1: Muy alto. R2: Alto. R3: Medio. R4: Bajo. R5: Nulo.</p>	<p>Intensión de práctica físico deportiva.</p>	<p>Nivel de acuerdo manifestado respecto al interés de desarrollo de su forma física.</p> <p>Nivel de acuerdo manifestado respecto al gusto por practicar deporte.</p> <p>Nivel de acuerdo manifestado respecto a querer formar parte de un club deportivo, luego de finalizar el colegio.</p> <p>Nivel de acuerdo manifestado respecto a querer mantenerse físicamente activo luego de finalizar el colegio.</p> <p>Nivel de acuerdo manifestado</p>	<p>R1: Totalmente de acuerdo. R2: De acuerdo. R3: Indiferente. R4: En desacuerdo. R5: Totalmente en desacuerdo.</p> <p>(Compartidos en cada una de las sub- dimensiones).</p>	<p>Preguntar al estudiante.</p>

			respecto a la práctica habitual de deporte en su tiempo libre.		
--	--	--	--	--	--

2.3. Fuentes de datos

La fuente de datos, puede entenderse como “el contexto en donde se genera la información, los diversos procesos que intervienen en su flujo, almacenamiento y disponibilidad de la información” (Samaja, 1994, p. 260).

Siguiendo a Samaja (1994), la fuente de datos implementada en nuestra investigación fue primaria (en terreno); ya que fuimos nosotros/as investigadores/as, quienes obtuvimos los datos en el terreno de estudio (colegio seleccionado), a través de los cuestionarios individuales tomados a cada alumno/a, como instrumento de recolección.

Decidimos aferrarnos a esta fuente, ya que creemos respeta los criterios de:

Viabilidad: puesto que previo a la toma del cuestionario, existió una fase de recapitulación teórica de las variables estudiadas, a través de información fidedigna; en donde se estableció una coherencia teórica de las fuentes, respecto de la conceptualización de cada variable.

También vale aclarar que luego del pilotaje realizado, en donde se tomaron los cuestionarios a dos alumnos/as de cada año del nivel medio, se unificaron criterios con los demás miembros del equipo de investigación, y así lograr una cohesión conceptual que avale la viabilidad de los datos recolectados posteriormente en la muestra global.

Accesibilidad: nuestra fuente de datos nos permitió el acceso a la información que pretendimos recolectar. Tanto directivos, como profesores y alumnos/as de la institución se mostraron atentos y predispuestos a la hora de participar en la recolección de información, pudiendo coordinar un día y horario específico para la toma, en un principio del pilotaje, y posteriormente con la toma general de la muestra.

Factibilidad: las condiciones de realización que nos permitieron obtener los datos fueron óptimas. Aquí apuntamos tanto a las condiciones técnicas como institucionales en el proceso. Pudimos hacernos de un espacio, materiales y consenso con los directivos institucionales a la hora de recolectar los datos pertinentes a la investigación. Todos/as los/as alumnos/as participantes, realizaban educación física en forma regular durante el ciclo lectivo, no encontrando ninguna irregularidad que pudiese no adaptarse a la unidad de análisis estudiada.

Para finalizar, en cuanto a las condiciones de validez que hicieron a nuestra fuente de datos, podemos agregar que la calidad de información, a la cual pudimos acceder para la confección de este trabajo, fue pertinente y concordante en relación a nuestro objeto de estudio, puesto que luego de realizar la prueba piloto, re conceptualizamos aquellas cuestiones que generaron dudas colectivas en el alumnado, como la legibilidad de las preguntas en el cuestionario, a raíz de términos desconocidos por los/as estudiantes; como por ejemplo: ¿qué es bachillerato con orientación en educación física?, o ¿qué

es actividad regular?,o ¿qué es ejercicio extenuante?. De esta manera se armó un glosario con definiciones conceptuales de aquellos términos que generaron dificultad de comprensión en los/as estudiantes, para resolver posteriormente estas incertidumbres, en la toma general de la muestra.

Vale aclarar que en el momento de realizar la toma general del cuestionario, realizamos la primer carilla del mismo en forma conjunta con los/as alumnos/as, mientras se les explicaba lo que iban completando. De esta forma, las dudas a nivel colectivo fueron subsanadas a medida que se iba avanzando (ver protocolo para administración del cuestionario en anexo 3).

Al manejar este procedimiento, los/as estudiantes pudieron completar el resto del cuestionario en forma autónoma, sabiendo a su vez que disponían del espacio para hacernos llegar cualquier duda o inquietud al respecto.

Por otra parte, pese a conocer que en ocasiones los sujetos expresan lo que consideran que será aceptado por el grupo (perdiendo autenticidad en la información producida), el nivel de profundidad generado con las preguntas cerradas en el cuestionario, invitó a los participantes a responder aspectos personales vinculados con las variables estudiadas, optimizando el mayor grado de precisión posible.

Este aspecto vino acompañado de la riqueza como condición de validez de los datos producidos, puesto que a nuestro humilde entender también se respetó, ya que en un solo cuestionario de cuatro carillas, se pudieron registrar todas las variables principales de nuestro estudio, incluidos también los datos de base correspondientes a variables tales como sexo, edad, entre otras.

Respecto a la oportunidad de la fuente de datos, decidimos realizar una toma grupal de cuestionarios, ya que el tiempo que hubiese demandado realizar entrevistas individuales, excedía la disponibilidad de los sujetos. De este modo, la velocidad para producir información fue óptima y en un solo día pudimos hacernos de toda la información competente a la muestra.

También podemos agregar que la fuente de datos seleccionada, ha tenido suficiente cobertura de los datos (respetando a la cantidad como condición de validez). Tal es el punto, que en una mañana pudimos cubrir la toma de todos los cursos de 1° a 6° año que hicieron a los/as 102 alumnos/as de nivel medio que componen la muestra.

Y finalmente, nos queda agregar que la fuente de datos seleccionada, es acorde a los recursos técnicos y económicos; a los cuales nosotros/as, pudimos acceder e implementar.

La inversión total de capital se destinó en la impresión de 103 cuestionarios (515 fotocopias) y 20 biromes para la resolución del mismo; las entregábamos a medida que visitábamos los distintos cursos.

2.4. Población y muestra

“Universo o población son palabras utilizadas técnicamente para referirse al conjunto total de elementos que constituyen un área de interés analítico” (Padua, 1994, p. 68).

De esta forma, nuestro universo de análisis, se encuentra constituido por los/as estudiantes de educación física de nivel medio, del sistema escolar argentino.

Por otra parte, “muestra es cualquier subconjunto de un universo bien definido” (Samaja, 1994, p. 265). Es en palabras de Padua (1994), “un subconjunto del conjunto total” (p. 69).

En nuestro caso, ésta se encuentra representada por los/as alumnos/as de nivel medio, concurrentes a una institución educativa en la ciudad de Comodoro Rivadavia (Chubut).

Dicha institución participe en nuestro trabajo de investigación, es de gestión privada y no posee bachillerato con orientación educación física.

Samaja (1994) hace mención a dos criterios muy importantes, que deben cumplirse para que la muestra sea representativa en toda la extensión del universo de estudio. Por un lado nombra el criterio sustancial, en donde las características de la muestra deben ser similares a las del conjunto total (criterio cualitativo). De esta forma, nuestra muestra cumple su criterio sustancial (siendo una estructura análoga a la estructura del universo).

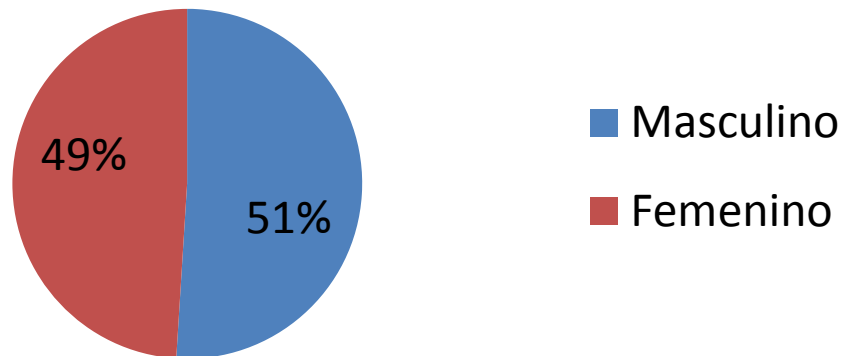
Y por otra parte, hace alusión al criterio de representatividad formal, en donde se utiliza un porcentaje de la población total estudiada, de un 38,8 % para formar una muestra representativa (criterio cuantitativo).

El PIC a escala macro que nos ampara, está constituido por diversas instituciones educativas que conforman la muestra en colegios de nivel medio en Argentina, con un muestreo aproximado de 3000 estudiantes.

En nuestro PIC a escala micro, la muestra que hizo a nuestra institución educativa seleccionada, estuvo compuesta por 102 estudiantes de ambos sexos, entre 12 y 19 años (constituyendo un 3,4% de la muestra de investigación a escala macro). El promedio de edad de toda la muestra fue de 15 años.

Además de tener en cuenta la edad de los/as involucrados/as, también se consideró el género. Lo que nos remite, según Padua (1994) a un muestreo por cuotas; en donde, del total de alumnos/as que componen la muestra (102 estudiantes), 49% fueron mujeres (50 alumnas) y 51% fueron varones (52 alumnos).

Distribución porcentual de la muestra según género



Por otra parte, HernándezSampieri, Batista y Collado (1991) nos aclaran que la selección de un tipo de muestra, dependerá de los objetivos de nuestro estudio, del esquema de la investigación y de la contribución que se pretenda realizar con dicho estudio.

Ya orientados hacia los fines de este trabajo de investigación, y siguiendo el planteo de Padua (1994), nuestra muestra se constituye a través de su carácter no probabilístico o finalístico. Afirmamos esto puesto que la elección de los elementos que la constituyen, no dependen de la probabilidad (el procedimiento no es mecánico ni en base a fórmulas de probabilidad); sino que depende de causas relacionadas con las características del responsable que hace dicha muestra. En términos claros, depende del proceso de toma de decisiones del investigador. Es por eso, además, que a este tipo de muestra se las denomina como “dirigidas”. Esto se justifica ya que la institución educativa que alberga al conjunto de alumnos/as encuestados, fue seleccionada en forma deliberada y la participación de los/as mismos/as en este proceso de investigación, fue de carácter voluntario.

Finalmente, las cuotas de nuestra muestra quedaron conformadas en seis (representada en los seis años correspondientes al nivel secundario) y por los dos sexos en que está dividida la muestra. Las mismas se detallan a continuación:

Cuota N° 1:

- a. Alumnos de primer año → 10 (diez).
- b. Alumnas de primer año → 7 (siete).

Cuota N° 2:

- a. Alumnos de segundo año →4 (cuatro).
- b. Alumnas de segundo año →12 (doce).

Cuota N° 3:

- a. Alumnos de tercer año →8 (ocho).
- b. Alumnas de tercer año →6 (seis).

Cuota N° 4:

- a. Alumnos de cuarto año →9 (nueve).
- b. Alumnas de cuarto año →8 (ocho).

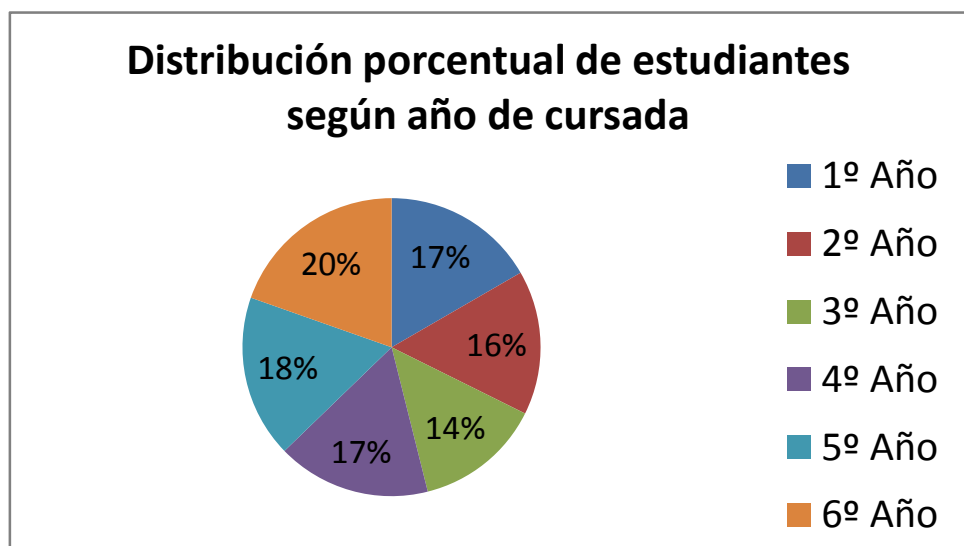
Cuota N° 5:

- a. Alumnos de quinto año →11 (once).
- b. Alumnas de quinto año →7 (siete).

Cuota N° 6:

- a. Alumnos de sexto año →10 (diez).
- b. Alumnas de sexto año →10 (diez).

Año	1°	2°	3°	4°	5°	6°	Total cuotassegún género
Alumnos	10	4	8	9	11	10	52
Alumnas	7	12	6	8	7	10	50
Total cuota año	17	16	14	17	18	20	102



2.5. Instrumentos de recolección de datos

En este apartado intentaremos fundamentar nuestro instrumento de recolección de datos, para su posterior análisis y tratamiento.

El mismo ha sido un cuestionario (ver modelo de cuestionario en anexo 4). Lo hemos elegido ya que nos resulta una herramienta confiable (en base a sus antecedentes de aplicación en otras investigaciones), viable en términos económicos y de fácil aplicación para la totalidad del alumnado de nivel medio, que compuso la muestra.

En cuanto a la estructura de nuestro instrumento, Padua (1994) dice que el mismo se compone de dos aspectos elementales, que le otorgan unidad y sentido. Estos hacen al grado de motivación que el lector y/o encuestado plasmará a la hora de realizarlo.

Por un lado el tamaño. Padua (1994) especifica que lo que debemos evitar como factor fundamental, es dilatar la cantidad de preguntas que excedan los propósitos de nuestra investigación; y que no llevan acarreado a futuro, un posterior análisis y tratamiento de los datos. Esto produce pérdidas de tiempo e invita a los respondientes (en algunas ocasiones) a desistir de finalizar la encuesta.

De esta forma, podemos decir que el tamaño de nuestro cuestionario representó un volumen medio, puesto que no resultó tan breve como para no compenetrar al alumnado con el tema a desarrollar, ni tampoco fue tan amplio como para ser abandonado en plena realización.

El otro aspecto a remarcar según Padua (1994) es el orden en que se establecieron las preguntas. Al ser una herramienta autoadministrada por todos/as los/as encuestados/as, se organizó de manera clara y explicativa. Se presentó en una primera instancia, toda la información necesaria que le brindase sentido al cuestionario y relaje al encuestado/a.

Aquí se detallaron todos los requisitos y orientaciones generales a los/as entrevistados/as para su correcta elaboración, mientras explicitamos la importancia de su contribución con este trabajo; acompañándolos/as en la lectura de las distintas preguntas que se presentaban, descartando dudas en forma colectiva.

Por lo general, las preguntas presentadas se establecieron en campos de intereses similares. En la primera página del instrumento, se presentaron preguntas del tipo cerradas simple. Padua (1994), aclara que las respuestas a las mismas están delimitadas a dos o tres alternativas de resolución posible. Aquí se abordaron aspectos tales como edad, género, gusto por la educación física, gestión institucional, actividad físico- deportiva practicada en el tiempo libre, entre otras.

Posteriormente pasamos a una segunda instancia del cuestionario, en donde el tipo de preguntas realizadas se respondieron en forma individual, con intervención del encuestador solo cuando los/as respondientes necesitaron asistencia diferenciada.

Aquí tratamos de recolectar la información pertinente a las variables complejas de nuestro estudio, identificando la calidad y cantidad de prácticas físico deportivas que realizaban los/as encuestados/as; y cuál era su sentimiento/ pensamiento respecto a su participación en las clases de educación física escolar.

Las preguntas elaboradas en esta segunda instancia fueron también del tipo cerradas, pero con múltiples posibilidades de respuestas (excedieron las dos o tres alternativas de elección, en comparación a las preguntas cerradas simples), con la posibilidad de elegir solo una respuesta.

Aquí se trató de extraer la información más relevante de todas las variables analizadas en nuestro trabajo, referentes al nivel de orientación motivacional determinado por el/la alumno/a, el nivel de motivación intrínseca plasmado en las clases, el nivel de estado de flujo generado en los/as involucrados/as durante su participación en las clases y su nivel de intención de práctica físico- deportiva saludable a futuro.

Las respuestas de nuestro instrumento de producción de datos fueron cerradas y se respondieron con una escala tipo Likert cuya puntuación osciló entre 1=totalmente en desacuerdo y 5=totalmente de acuerdo.

En lo particular, nuestro instrumento de recolección de datos, estuvo conformado por varios cuestionarios validados previamente para medir las orientaciones motivacionales de los/as estudiantes, el estado de Flow, la motivación intrínseca y la intención de práctica de actividad física en el futuro.

A continuación detallamos cada uno.

Para las preguntas sobre *orientación motivacional* nos basamos en la versión española del Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire-2 (PMCSQ-2; Cecchini y Peña, 2005) adaptada a la educación física (González-Cutre, et al., 2008). La versión original de este cuestionario fue creada por Newton, Duda y Yin (2000). El cuestionario consta de 33 ítems de los cuales 16 pertenecen al factor percepción de un clima motivacional orientado al ego y 17 al factor percepción de un clima motivacional orientado a la tarea.

En nuestro cuestionario, el primer tramo mide la orientación motivacional, conformado por 16 ítems. Se basa en el TEOSQ (Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire) adaptado a la Educación Física. Las respuestas a dicho cuestionario fueron cerradas y se responden con una escala tipo Likert cuya puntuación oscila entre 1= Totalmente en desacuerdo y 5= Totalmente de acuerdo.

La variable siguiente en el cuestionario es el nivel de *flow*. El mismo fue medido a través de una escala disposicional al flow, denominada "Dispositional flow scale" (DFS, por su sigla en inglés) de Jackson y Eklund, 2002 en García Calvo (2004), apoyada en la escala FSS, se refiere a la propensión o facilidad que tiene los sujetos a

experimentar el Flow. Contiene 36 preguntas donde se evalúan las nueve dimensiones del Flow (cada factor tiene cuatro ítems). Las respuestas a dicho cuestionario fueron cerradas y se responden con una escala tipo Likert cuya puntuación oscila entre 1= Totalmente en desacuerdo y 5= Totalmente de acuerdo.

Posteriormente, siguiendo el lineamiento de variables complejas en el cuestionario, se encuentra la medición de la variable *motivación intrínseca* para la cual se emplearon sólo cuatro ítems de la Escala de Motivación Deportiva en versión española (Balaguer, Castillo y Duda, 2007) que en su versión original está compuesta por 28 ítems que miden la amotivación, la motivación externa (regulación externa, introyectada e identificada), y la motivación intrínseca (hacia el conocimiento, la estimulación y la ejecución). Las respuestas a dicho cuestionario fueron cerradas y se respondieron con una escala tipo Likert cuya puntuación oscila entre 1= Totalmente en desacuerdo y 5= Totalmente de acuerdo.

Finalmente, para la intención futura, se utilizó la medida de la intencionalidad para ser físicamente activo "MIFA" (Hein, 2006) en su versión española (Moreno, 2007). La misma está compuesta de cinco ítems para medir la intención del sujeto de ser físicamente activo tras su paso por las diversas instituciones educativas. Las respuestas a dicho cuestionario fueron cerradas y se respondieron con una escala tipo Likert cuya puntuación oscila entre 1= Totalmente en desacuerdo y 5= Totalmente de acuerdo.

2.6. Plan de actividades en contexto

El plan de actividades en contexto de nuestro proceso de investigación, se traduce en "las acciones que se ejercerán en la fuente, a fin de sistematizar el conocimiento sobre los efectos que la situación de investigación producirá en los datos que se obtengan" (Samaja, 1994, p. 302).

En términos legibles, nuestro plan de actividades en contextotrató sobre la previsión de acciones que llevamos a cabo, con la finalidad de sistematizar el conocimiento, para una posterior recolección de información, en forma precisa y fidedigna.

Agrega el autor, que todo contexto de investigación está constituido por la participación/ acción del investigador, conjuntamente con la colaboración del instrumento destinado a recolectar los datos pertinentes para la investigación afrontada.

De esta forma, se debió establecer con precisión, los recursos y contextos de aplicación de nuestro instrumento de medición elaborado. "Una tarea inadecuadamente cumplida puede hacer naufragar a los mejores instrumentos" (Samaja, 1994, p. 301)

Teniendo en cuenta lo recientemente expuesto, Samaja (1994) nos dice que es de suma importancia discutir en términos científicos, como se desarrolla dicha dinámica. De esta forma, el autor hace mención y distingue, por un lado, los tipos de contextos posibles en la investigación:

- De terreno: en donde el objeto es abordado en su ubicación habitual de estudio.
- De laboratorio: en donde el objeto es abordado en una ubicación distinta, específicamente construida para la investigación.

Y conforme a esto, la intervención del investigador en el contexto específico; en cuanto a mayor o menor grado de participación en el mismo; estableciéndose de esta forma, la posición “interactiva” o la “no interactiva”.

En nuestro caso, la presente investigación se llevó a cabo en contexto real y específico. Es decir, en la institución educativa donde los/as estudiantes realizaban las clases de educación física.

Por lo tanto, la recolección de información se desarrolló en terreno (o contexto de campo). Siendo nuestra posición interactiva, a partir de la comunicación establecida con los/as estudiantes en la realización del cuestionario. Puesto que nuestra labor fue actuar como mediadores, entre el instrumento de recolección de datos y las dudas generadas sobre el mismo a nivel colectivo.

A partir de esto establecimos una planificación de actividades de terreno, llevadas a cabo durante el trabajo de campo. Las mismas fueron:

Actividad	Fecha
Concertación telefónica para realizar una entrevista presencial con la directora institucional del Colegio Patagónico del Sol; y entrega de la carta de presentación vía mail.	14 de noviembre de 2014.
Entrevista presencial con la directora. Programación de fecha y horario para realizar el pilotaje.	21 de noviembre de 2014.
Administración del pilotaje con 12 alumnos/as.	24 de noviembre de 2014.
Registros realizados en cuanto al procedimiento del pilotaje.	Domingo 22 de Marzo de 2015.
Corrección de aspectos procedimentales del pilotaje, para no reproducir los mismos errores	Lunes 22 de Junio de 2015.

en una futura recolección grupal.	
Programación telefónica de fecha y horarios para realizar la toma de cuestionarios a nivel grupal, en los diversos cursos de todos los años que conforman el nivel secundario.	Lunes 03 de Agosto de 2015.
Administración y toma de cuestionarios de a un curso por vez.	Miércoles 12 de Agosto de 2015.

2.7. Plan de tratamiento y análisis de los datos

Según Samaja (1994), el plan de tratamiento y análisis de los datos hace alusión a las acciones que debimos tomar para reformular la experiencia natural que obtuvimos con nuestros fenómenos de estudio, en información explicada y comprendida científicamente.

En términos sencillos, fueron las acciones y/o procedimientos que tuvimos que realizar para “intentar reconstruir el objeto de estudio como un objeto concreto” (Samaja, 1994; p. 281); explicitando paso a paso los procedimientos que se aplicaron a la información producida, a fin de, en una primer instancia transformarla en dato; y posteriormente sintetizarla, interpretarla y asimilarla al cuerpo teórico de nuestra investigación.

Metodológicamente, Samaja (1994) propone una serie de criterios que permiten organizar, unificar, describir y clasificar sistemáticamente el tratamiento y análisis de los datos, exhibiendo en detalle cada una de las formas particulares de las variables en nuestro objeto de estudio; como a su vez, las articulaciones entre las mismas.

Por un lado analiza la dimensión estructural del dato, en donde el “plan de análisis consiste en utilizar los componentes de la estructura misma del dato” (Samaja, 1994; p.287). Se puede abordar desde tres enfoques: centrado en la variable, centrado en la unidad de análisis o centrado en el valor.

En nuestro caso particular, el análisis de los datos estuvo centrado en la variable. Puesto que según el autor, con cada variable analizada buscamos informarnos sobre el comportamiento de nuestra población de estudio, determinando los aspectos más relevantes.

De esta forma, se implementó en nuestra investigación, la estadística descriptiva para el tratamiento y análisis de la información, por lo tanto dicho trabajo, es de carácter cuantitativo.

La misma nos permitió caracterizar las distribuciones de frecuencias porcentuales y medidas de posición (moda) de cada variable, para de ese modo “inferir un conocimiento sobre la población como conjunto.” (Samaja, 1994; p. 287).

Por otra parte, el autor también aborda la dimensión dinámica del dato, en referencia al estado de arte de cada tema y subtema de la investigación.

Aquí entra en juego el diseño de nuestra investigación, que al ser descriptivo-correlacional, estuvo centrado predominantemente en el análisis de nuestras variables de estudio.

De esta forma, tratamos de exponer como se comportaron las unidades de análisis respecto de cada valor de las variables. Y como se asocian entre si los valores de unas variables en relación con otras.

“Esta doble exigencia (la dimensión estructural y la dimensión dinámica) proporciona, entonces, un cuadro integral de los tipos de tratamiento y análisis de los datos” (Samaja, 1994; p. 293), puesto que procura resumir y caracterizar la información obtenida respecto de las variables estudiadas.

2.7.1. Secuencia de actividades.

2.7.1.1. Procesamiento de la información.

En este sub- inciso, trataremos de explicar cómo plasmamos la carga de datos recogidos en campo, para su posterior análisis y reflexión.

El procesamiento de información empírica, se realizó cargando los datos recolectados de los cuestionarios individuales, en una planilla Excel elaborada por el equipo de investigación que dirigen Coterón y Gómez (ver anexo 6 “planilla de datos excel”).

La modalidad de carga fue realizada conforme al instructivo propuesto por Coterón y Gómez (ver anexo 5).

Cada columna del documento (comenzando de izquierda a derecha), está destinada a seguir en forma consecutiva las distintas respuestas otorgadas por los/as alumnos/as en los cuestionarios elaborados. Aquí se registraron diversos datos correspondientes a las variables complejas de estudio (con sus dimensiones y sub- dimensiones) y las variables simples (o de base) como el sexo, la edad de los/as alumnos/as, entre otras características.

Finalmente, cada hilera del documento (comenzando desde arriba hacia abajo) corresponde a cada unidad de análisis en particular (alumno o alumna). El total de todas las hileras (102), hacen alusión al total de la muestra correspondiente a todos/as los/as alumnos/as de nivel medio, propios de una institución educativa de la ciudad de Comodoro Rivadavia (Chubut).

2.7.1.2. Construcción de índices sumatorios para variables.

En este sub- apartado, trataremos de explicar cómo construimos los índices. Podemos interpretar a los mismos, siguiendo a Samaja (1994), como el procedimiento de resumen de los indicadores correspondientes a las variables complejas de nuestro estudio; que nos permite a su vez, establecer ciertos criterios comunes para todas las variables, a la hora de resumir en expresiones numéricas los valores de cada una de ellas y realizar futuros análisis estadísticos.

Los índices correspondientes a las variables de nuestro trabajo de investigación, tienen la característica de ser sumatorios, puesto que son el resultado de una combinación de puntajes adjudicados arbitrariamente.

De esta forma, convertimos las respuestas otorgadas por cada alumno/a, en cada ítem del cuestionario que aluden a las dimensiones y sub- dimensiones de las variables estudiadas (1=totalmente en desacuerdo, 2=en desacuerdo, 3=Indiferente , 4=de acuerdo, 5=totalmente de acuerdo), en una escala de niveles para cada variable, conformada por los valores: nulo, bajo, medio, alto y muy alto, correspondidos en forma consecutiva a la numeración explicitada previamente. A continuación se detallan los índices sumatorios para cada una de ellas.

2.7.1.2.1. Nivel de orientación motivacional a la tarea.

Con cada unidad de análisis (alumnos/as de nivel medio), se efectuó la suma total de todas las respuestas otorgadas a cada dimensión de esta variable (que comprende valores del 1 al 5, como se explica en el inciso anterior) y acorde al resultado de esa sumatoria, se determina el nivel de orientación motivacional del alumno/a (nulo, bajo, medio, alto, muy alto).

A continuación plasmaremos un cuadro en donde se puede observar, en una primer instancia, los valores que puede adoptar una variable. Posteriormente se encuentra la hilera de los puntajes correspondientes de dichos valores.

Luego se explicita las dimensiones de esa variable de estudio, junto con los valores aplicables a cada una de las mismas; con su puntaje correspondiente.

Valores	Puntaje	Dimensión	Valores (aplicable a todas las D)	Puntaje
Nulo	8	D₁ : Nivel de acuerdo manifestado a la sensación de éxito en las clases de	Totalmente en desacuerdo.	1
Bajo	9-18			

Medio Alto Muy Alto	19- 28	educación física, con respecto al esfuerzo que se es capaz de realizar para practicar una habilidad.	En desacuerdo.	2
	29- 38		Indiferente.	3
	39- 40		De acuerdo.	4
			Totalmente de acuerdo	5
			D₂ Nivel de acuerdo manifestado a la sensación de éxito en las clases de educación física, con respecto al aprendizaje de una nueva habilidad.	Totalmente en desacuerdo.
			En desacuerdo.	2
			Indiferente.	3
			De acuerdo.	4
			Totalmente de acuerdo	5
			D₃ : Nivel de acuerdo manifestado a la sensación de éxito en las clases de educación física, con respecto al aprendizaje.	Totalmente en desacuerdo.
			En desacuerdo.	2
			Indiferente.	3
			De acuerdo.	4
			Totalmente de acuerdo	5
			D₄ : Nivel de acuerdo manifestado a la sensación de éxito en las clases de educación física, con respecto al esfuerzo para el logro de nuevas habilidades.	Totalmente en desacuerdo.
			En desacuerdo.	2
			Indiferente.	3
			De acuerdo.	4
			Totalmente de acuerdo	5
			D₅ : Nivel de acuerdo manifestado a la sensación de éxito en las clases de educación física, en cuanto al trabajo	Totalmente en desacuerdo.
			En desacuerdo.	2

	constante.	Indiferente.	3
		De acuerdo.	4
		Totalmente de acuerdo	5
	D₆: Nivel de acuerdo manifestado a la sensación de éxito en las clases de educación física, con respecto a la intención de práctica, como consecuencia de un estímulo.	Totalmente en desacuerdo.	1
		En desacuerdo.	2
		Indiferente.	3
		De acuerdo.	4
		Totalmente de acuerdo	5
	D₇: Nivel de acuerdo manifestado a la sensación de éxito en las clases de educación física, con respecto a sentirse mejor como consecuencia de haber aprendido un ejercicio/habilidad.	Totalmente en desacuerdo.	1
		En desacuerdo.	2
		Indiferente.	3
		De acuerdo.	4
		Totalmente de acuerdo	5
	D₈: Nivel de acuerdo manifestado a la sensación de éxito en las clases de educación física, con respecto a desarrollar todas las habilidades propias.	Totalmente en desacuerdo.	1
		En desacuerdo.	2
		Indiferente.	3
		De acuerdo.	4
		Totalmente de acuerdo	5

2.7.1.2.2. Nivel de orientación motivacional hacia el ego.

En cada unidad de análisis (alumnos/as de nivel medio), se efectuó la suma total de todas las respuestas otorgadas a cada dimensión de esta variable (que comprende valores del 1 al 5) y acorde al resultado se, encuadra a la misma en

uno de los cinco niveles de orientación motivacional hacia el ego (nulo, bajo, medio, alto, muy alto).

Valores	Puntaje	Dimensión	Valores (aplicable a todas las D)	Puntaje	
Nulo Bajo Medio Alto Muy Alto	8	D₁ : Nivel de acuerdo a la sensación de éxito en las clases de educación física, con respecto a ser él/la única capaz de realizar el ejercicio.	Totalmente en desacuerdo.	1	
	9-18		En desacuerdo.	2	
	19- 28		Indiferente.	3	
	29- 38		De acuerdo.	4	
	39- 40		Totalmente de acuerdo	5	
			D₂ : Nivel de acuerdo a la sensación de éxito en las clases de educación física, con respecto a poder hacer mejor las cosas que el resto de los compañeros.	Totalmente en desacuerdo.	1
		En desacuerdo.		2	
		Indiferente.		3	
		De acuerdo.		4	
		Totalmente de acuerdo		5	
			D₃ : Nivel de acuerdo a la sensación de éxito en las clases de educación física, con respecto a que otros no pueden hacer las cosas tan bien.	Totalmente en desacuerdo.	1
		En desacuerdo.		2	
		Indiferente.		3	
		De acuerdo.		4	
		Totalmente de acuerdo		5	
			D₄ : Nivel de acuerdo a la sensación de éxito en las clases de educación física, con respecto al fracaso de otros.	Totalmente en desacuerdo.	1
		En desacuerdo.		2	
		Indiferente.		3	

			De acuerdo.	4
			Totalmente de acuerdo	5
		D₅ : Nivel de acuerdo a la sensación de éxito en las clases de educación física, con respecto a ser el único ganador.	Totalmente en desacuerdo.	1
			En desacuerdo.	2
			Indiferente.	3
			De acuerdo.	4
			Totalmente de acuerdo	5
		D₆ : Nivel de acuerdo a la sensación de éxito en las clases de educación física, con respecto a obtener la puntuación más alta.	Totalmente en desacuerdo.	1
			En desacuerdo.	2
			Indiferente.	3
			De acuerdo.	4
			Totalmente de acuerdo	5
		D₇ : Nivel de acuerdo a la sensación de éxito en las clases de educación física, con respecto a ser el/la mejor.	Totalmente en desacuerdo.	1
			En desacuerdo.	2
			Indiferente.	3
			De acuerdo.	4
			Totalmente de acuerdo	5
		D₈ :Nivel de acuerdo a la sensación de éxito en las clases de educación física, con respecto a tener más habilidad que los demás.	Totalmente en desacuerdo.	1
			En desacuerdo.	2
			Indiferente.	3
			De acuerdo.	4
			Totalmente de	5

			acuerdo	
--	--	--	---------	--

2.7.1.2.3. Nivel de Flow o estado de flujo.

En cada unidad de análisis (alumnos/as de nivel medio), se efectuó la suma total de todas las respuestas otorgadas a todas las sub- dimensiones de esta variable (que comprende valores del 1 al 5) y acorde a dicho resultado se estableció en una segunda etapa, los niveles nulo, bajo, medio, alto, muy alto, para jerarquizar cada sub- dimensión en valores también del 1 al 5 para establecer los valores de cada dimensión.

Posteriormente, los valores de cada dimensión se sumaron para establecer un valor en la variable Flow; que también oscila entre nulo, bajo, medio, alto y muy alto, según la sumatoria obtenida.

Referencias por orden alfabético:

Dim: Dimensión.

P: Puntaje.

Sub- D: Sub dimensión.

V: Valores.

V.	P.	Dim.	V.	P.	Sub-D.	V	P
Nulo	9	D₁ Equilibrio entre habilidad y reto.	Nulo	4	Sub-D 1 Nivel de acuerdo manifestado respecto al conocimiento de que en las clases de educación física, las habilidades propias le permitirán hacer frente al desafío que se le plantea.	Totalmente desacuerdo	en 1
Bajo	10-20		Bajo	5-9		En desacuerdo	2
Medio	21-31		Medio	10-14		Indiferente	3
Alto	32-42		Alto	15-19		De acuerdo	4
Muy Alto	43-45		Muy Alto	20		Totalmente acuerdo	de 5
					Sub-D 2 Nivel de acuerdo manifestado respecto al conocimiento de que en las clases de educación física, las habilidades propias están al mismo nivel de lo que exige la situación.	Totalmente desacuerdo	en 1
						En desacuerdo	2
						Indiferente	3
						De acuerdo	4
						Totalmente acuerdo	de 5
					Sub-D 3 Nivel de acuerdo manifestado respecto a sentir que se es lo suficientemente bueno	Totalmente desacuerdo	en 1
						En desacuerdo	2

					para hacer frente a las demandas de la situación en las clases de educación física.	Indiferente De acuerdo Totalmente de acuerdo	3 4 5
					Sub-D 4 Nivel de acuerdo manifestado respecto a que, en las clases de educación física, las dificultades están en el mismo nivel que las habilidades propias para superarlas.	Totalmente desacuerdo En desacuerdo Indiferente De acuerdo Totalmente de acuerdo	1 2 3 4 5
		D₂ Combinación/unión de la acción y el pensamiento.	Nulo Bajo Medio Alto Muy Alto	4 5-9 10-14 15-19 20	Sub-D 1 Nivel de acuerdo manifestado con la realización en las clases de educación física, de gestos correctos de forma automática.	Totalmente desacuerdo En desacuerdo Indiferente De acuerdo Totalmente de acuerdo	1 2 3 4 5
					Sub-D 2 Nivel de acuerdo manifestado con la percepción de que las cosas suceden automáticamente en las clases de educación física.	Totalmente desacuerdo En desacuerdo Indiferente De acuerdo Totalmente de acuerdo	1 2 3 4 5
					Sub-D 3 Nivel de acuerdo manifestado con que, en las clases de educación física, mi ejecución es automática.	Totalmente desacuerdo En desacuerdo Indiferente De acuerdo Totalmente de acuerdo	1 2 3 4 5
					Sub-D 4 Nivel de acuerdo manifestado respecto a que, en las clases de educación física, la realización de las cosas es espontáneo y automático.	Totalmente desacuerdo En desacuerdo Indiferente De acuerdo Totalmente de acuerdo	1 2 3 4 5
		D₃	Nulo	4	Sub-D 1 Nivel de acuerdo	Totalmente	en 1

		Claridad de objetivos.	Bajo	5-9	manifestado respecto al conocimiento claro de lo que se quiere hacer en las clases de educación física.	desacuerdo		
			Medio	10-14		En desacuerdo		2
			Alto	15-19		Indiferente		3
			Muy Alto	20		De acuerdo		4
						Totalmente acuerdo	de	5
				Sub-D 2 Nivel de acuerdo manifestado respecto a que, en las clases de educación física, se tiene seguridad sobre lo que se quiere hacer.	Totalmente desacuerdo	en	1	
					En desacuerdo		2	
					Indiferente		3	
					De acuerdo		4	
					Totalmente acuerdo	de	5	
				Sub-D 3 Nivel de acuerdo manifestado respecto a que, en las clases de educación física se sabe lo que se quiere conseguir.	Totalmente desacuerdo	en	1	
					En desacuerdo		2	
					Indiferente		3	
					De acuerdo		4	
					Totalmente acuerdo	de	5	
				Sub-D 4 Nivel de acuerdo manifestado respecto a que, en las clases de educación física, las metas están claramente definidas.	Totalmente desacuerdo	en	1	
					En desacuerdo		2	
					Indiferente		3	
					De acuerdo		4	
					Totalmente acuerdo	de	5	
		D₄ Feedback claro y sin ambigüedades.	Nulo	4	Sub-D 1 Nivel de acuerdo manifestado respecto a tener realmente claro cómo se están realizando las ejecuciones en las clases de educación física.	Totalmente desacuerdo	en	1
			Bajo	5-9		En desacuerdo		2
			Medio	10-14		Indiferente		3
			Alto	15-19		De acuerdo		4
			Muy Alto	20		Totalmente acuerdo	de	5
				Sub-D 2 Nivel de acuerdo manifestado respecto a saber lo bien que se está haciendo algo en las clases de educación física.	Totalmente desacuerdo	en	1	
					En desacuerdo		2	
					Indiferente		3	
					De acuerdo		4	
					Totalmente acuerdo	de	5	

					Sub-D 3 Nivel de acuerdo manifestado respecto a tener buenos pensamientos de lo que se hace en las clases de educación física, mientras se realiza.	Totalmente desacuerdo	en 1
						En desacuerdo	2
						Indiferente	3
						De acuerdo	4
						Totalmente acuerdo	de 5
					Sub-D 4 Nivel de acuerdo manifestado respecto a la confirmación en la clase de educación física de una muy buena realización.	Totalmente desacuerdo	en 1
						En desacuerdo	2
						Indiferente	3
						De acuerdo	4
						Totalmente acuerdo	de 5
		D₅ Concentración sobre la tarea que se está realizando .	Nulo	4	Sub-D 1 Nivel de acuerdo manifestado respecto a que, en las clases de educación física, la atención está completamente enfocada en lo que se está realizando.	Totalmente desacuerdo	en 1
			Bajo	5-9		En desacuerdo	2
			Medio	10-14		Indiferente	3
			Alto	15-19		De acuerdo	4
			Muy Alto	20		Totalmente acuerdo	de 5
					Sub-D 2 Nivel de acuerdo manifestado respecto a poder mantener la mente en lo que está sucediendo sin esfuerzo durante las clases de educación física.	Totalmente desacuerdo	en 1
						En desacuerdo	2
						Indiferente	3
						De acuerdo	4
						Totalmente acuerdo	de 5
					Sub-D 3 Nivel de acuerdo manifestado respecto a tener una total concentración en las clases de educación física.	Totalmente desacuerdo	en 1
						En desacuerdo	2
						Indiferente	3
						De acuerdo	4
						Totalmente acuerdo	de 5
					Sub-D 4 Nivel de acuerdo manifestado respecto a estar totalmente concentrado/a en lo que se está haciendo, en las clases de educación física.	Totalmente desacuerdo	en 1
						En desacuerdo	2
						Indiferente	3

					De acuerdo	4
					Totalmente de acuerdo	5
D₆ Sentimiento de control.	Nulo Bajo Medio Alto Muy Alto	4 5-9 10-14 15-19 20	Sub-D 1 Nivel de acuerdo manifestado respecto a tener la sensación de control sobre lo que se está haciendo en las clases de educación física.	Totalmente desacuerdo	en	1
				En desacuerdo		2
				Indiferente		3
				De acuerdo		4
				Totalmente de acuerdo	de	5
			Sub-D 2 Nivel de acuerdo manifestado respecto al sentimiento de poder controlar, en las clases de educación física, lo que se está haciendo.	Totalmente desacuerdo	en	1
				En desacuerdo		2
				Indiferente		3
				De acuerdo		4
				Totalmente de acuerdo	de	5
			Sub-D 3 Nivel de acuerdo manifestado respecto al sentimiento de control total, en las clases de educación física.	Totalmente desacuerdo	en	1
				En desacuerdo		2
Indiferente		3				
De acuerdo		4				
Totalmente de acuerdo	de	5				
Sub-D 4 Nivel de acuerdo respecto al sentimiento de control total del propio cuerpo, en las clases de educación física.	Totalmente desacuerdo	en	1			
	En desacuerdo		2			
	Indiferente		3			
	De acuerdo		4			
	Totalmente de acuerdo	de	5			
D₇ Pérdida de cohibición o autoconciencia.	Nulo Bajo Medio Alto Muy Alto	4 5-9 10-14 15-19 20	Sub-D 1 Nivel de acuerdo manifestado respecto a que, en las clases de educación física, se le otorga igual importancia a lo que los/as demás puedan estar pensando de uno/a.	Totalmente desacuerdo	en	1
				En desacuerdo		2
				Indiferente		3
				De acuerdo		4
				Totalmente de acuerdo	de	5
			Sub-D 2 Nivel de acuerdo manifestado respecto a que, en las clases de educación física, se le	Totalmente desacuerdo	en	1
En desacuerdo		2				

					otorga igual importancia a lo que los demás puedan estar evaluando de uno/a.	Indiferente		3
						De acuerdo		4
						Totalmente acuerdo	de	5
					Sub-D 3 Nivel de acuerdo manifestado respecto a que, en las clases de educación física, se le otorga igual importancia a la imagen que se le da a lo/as demás.	Totalmente desacuerdo	en	1
						En desacuerdo		2
						Indiferente		3
						De acuerdo		4
						Totalmente acuerdo	de	5
					Sub-D 4 Nivel de acuerdo manifestado respecto a que, en las clases de educación física, se le otorga igual importancia a lo que los/as demás puedan estar pensando de uno/a.	Totalmente desacuerdo	en	1
						En desacuerdo		2
						Indiferente		3
						De acuerdo		4
						Totalmente acuerdo	de	5
		D₈ Transformación en la percepción del tiempo.	Nulo	4	Sub-D 1 Nivel de acuerdo manifestado respecto a que, en las clases de educación física, el tiempo pareciera alterarse (pasa más lento o más rápido).	Totalmente desacuerdo	en	1
		Bajo	5-9			En desacuerdo		2
		Medio	10-14			Indiferente		3
		Alto	15-19			De acuerdo		4
		Muy Alto	20			Totalmente acuerdo	de	5
					Sub-D 2 Nivel de acuerdo manifestado respecto a que, en las clases de educación física, el paso del tiempo parece ser diferente al normal.	Totalmente desacuerdo	en	1
						En desacuerdo		2
						Indiferente		3
						De acuerdo		4
						Totalmente acuerdo	de	5
					Sub-D 3 Nivel de acuerdo manifestado respecto a que, en las clases de educación física, se siente como el tiempo pasa rápidamente.	Totalmente desacuerdo	en	1
						En desacuerdo		2
						Indiferente		3
						De acuerdo		4
						Totalmente acuerdo	de	5
					Sub-D 4 Nivel de acuerdo	Totalmente	en	1

					manifestado respecto que, en las clases de educación física, se pierde la noción normal del tiempo.	desacuerdo En desacuerdo Indiferente De acuerdo Totalmente acuerdo	de 2 3 4 5
		D₉ Experiencia autotética.	Nulo	4	Sub-D 1 Nivel de acuerdo manifestado respecto a que en las clases de educación física, realmente la experiencia resulta divertida.	Totalmente desacuerdo	en 1
	Bajo		5-9	En desacuerdo		2	
	Medio		10-14	Indiferente		3	
	Alto		15-19	De acuerdo		4	
	Muy Alto		20	Totalmente acuerdo		de 5	
					Sub-D 2 Nivel de acuerdo manifestado respecto a que en las clases de educación física, le gusta lo que experimenta en la ejecución y desea volver a sentirlo.	Totalmente desacuerdo En desacuerdo Indiferente De acuerdo Totalmente acuerdo	en 2 3 4 de 5
					Sub-D 3 Nivel de acuerdo manifestado respecto a que en las clases de educación física la experiencia deja una impresión satisfactoria.	Totalmente desacuerdo En desacuerdo Indiferente De acuerdo Totalmente acuerdo	en 2 3 4 de 5
					Sub-D 4 Nivel de acuerdo manifestado respecto a que en las clases de educación física, la experiencia es muy valiosa y reconfortante.	Totalmente desacuerdo En desacuerdo Indiferente De acuerdo Totalmente acuerdo	en 2 3 4 de 5

2.7.1.2.4. Nivel de motivación intrínseca.

En cada unidad de análisis (alumnos/as de nivel medio), se efectuó la suma total de todas las respuestas otorgadas a cada dimensión de esta variable (que comprende valores del 1 al 5) y acorde al resultado se, encuadra a la misma en

uno de los cinco niveles de motivación intrínseca (nulo, bajo, medio, alto, muy alto).

Valores	Puntaje	Dimensión	Valores (aplicable a todas las D)	Puntaje
Nulo Bajo Medio Alto Muy Alto	4 5- 9 10- 14 15- 19 20	D₁ : Nivel de acuerdo manifestado respecto a que la Educación Física es divertida.	Totalmente en desacuerdo.	1
			En desacuerdo.	2
			Indiferente.	3
			De acuerdo.	4
			Totalmente de acuerdo	5
		D₂ : Nivel de acuerdo manifestado respecto al disfrute al aprender nuevas habilidades.	Totalmente en desacuerdo.	1
			En desacuerdo.	2
			Indiferente.	3
			De acuerdo.	4
			Totalmente de acuerdo	5
		D₃ : Nivel de acuerdo manifestado respecto a que la Educación Física es estimulante.	Totalmente en desacuerdo.	1
			En desacuerdo.	2
			Indiferente.	3
			De acuerdo.	4
			Totalmente de acuerdo	5
		D₄ : Nivel de acuerdo manifestado con la satisfacción que se siente mientras se aprenden nuevas habilidades/técnicas.	Totalmente en desacuerdo.	1
En desacuerdo.	2			
Indiferente.	3			

			De acuerdo.	4
			Totalmente de acuerdo	5

2.7.1.2.5. Nivel de intención futura de actividad física deportiva.

En cada unidad de análisis (alumnos/as de nivel medio), se efectuó la suma total de todas las respuestas otorgadas a cada dimensión de esta variable (que comprende valores del 1 al 5) y acorde al resultado se, encuadra a la misma en uno de los cinco niveles de intención futura de actividad física deportiva (nulo, bajo, medio, alto, muy alto).

<i>Valores</i>	<i>Puntaje</i>	<i>Dimensión</i>	<i>Valores (aplicable a todas las D)</i>	<i>Puntaje</i>
Nulo	5	D₁: Nivel de interés manifestado por el desarrollo de la forma física.	Totalmente en desacuerdo.	1
Bajo	6- 11		En desacuerdo.	2
Medio	12- 17		Indiferente.	3
Alto	18- 23		De acuerdo.	4
Muy Alto	24- 25		Totalmente de acuerdo	5
		D₂: Nivel de acuerdo manifestado por la práctica deportiva, al margen de las clases de Educación Física.	Totalmente en desacuerdo.	1
			En desacuerdo.	2
			Indiferente.	3
			De acuerdo.	4
			Totalmente de acuerdo	5
		D₃: Nivel de intención manifestada de formar parte de un club deportivo de entrenamiento al terminar el colegio.	Totalmente en desacuerdo.	1
			En desacuerdo.	2
			Indiferente.	3

			De acuerdo.	4
			Totalmente de acuerdo	5
		D₄ : Nivel de intención manifestada por mantenerse físicamente activo/a, después de terminar el colegio.	Totalmente en desacuerdo.	1
			En desacuerdo.	2
			Indiferente.	3
			De acuerdo.	4
			Totalmente de acuerdo	5

2.7.1.3. Análisis estadístico para cada variable.

Según Samaja (1994), el análisis estadístico de cada variable, nos permite interiorizarnos respecto del comportamiento de nuestra población de estudio, en relación a cierto patrón característico relevante.

A través de las medidas aritméticas, implementamos el promedio (o media) y la moda, para de ese modo inferir un conocimiento sobre la población como conjunto.

Todas las variables de nuestro trabajo de investigación, fueron analizadas en forma general para toda la muestra; y posteriormente para cada una de las seis cuotas que la componen (según año de cursada y género, como se detalla en incisos anteriores).

También realizamos tablas de frecuencia absoluta y frecuencia porcentual en cada variable y las expusimos en forma de cuadro.

Vale aclarar que los niveles obtenidos en las variables principales, en cada U.A (que va desde “nulo” hasta “muy alto”), fueron modificados en expresiones numéricas para poder realizar cálculos estadísticos de promedios y modas en las mismas, para la muestra en general y sus correspondientes cuotas.

De esta forma, el valor “nulo” se expresó en 1 (uno); el valor “bajo” se expresó en 2 (dos); el valor “medio” se expresó en 3 (tres); el valor “alto” se expresó en 4 (cuatro); y el valor “muy alto” se expresó en 5 (cinco).

Finalmente, para poder determinar en qué valor/nivel se anclaba cada variable, debimos sumar los valores obtenidos en cada dimensión (y sub- dimensión en el caso del flow), de todas las U.A y realizar posteriormente la equivalencia a través

de los índices construidos, estableciendo de esa forma el valor general de la muestra en cada variable; como así también el valor en cada cuota.

2.7.1.4. Ilustración de resultados con gráficos descriptivos.

En cuanto a la representación de frecuencias porcentuales en cada variable, realizamos gráficos circulares.

Por otra parte, para la representación de la media y moda de las variables principales, en las distintas cuotas de la muestra, utilizamos gráficos de barra, para comparar una con respecto a otra.

2.7.1.5. Análisis de relación de variables.

Según los objetivos propuestos en incisos anteriores, establecimos un análisis coherente de relación entre variables, para toda la muestra. Entre las variables principales se realizó lo siguiente:

- ✓ Relación entre el nivel de orientación motivacional hacia la tarea con el nivel de intención futura de realizar actividad físico deportiva, en los/as alumnos/as.
- ✓ Relación entre el nivel de orientación motivacional hacia el ego y el nivel de intención futura de realizar actividad físico deportiva, en los/as alumnos/as.
- ✓ Relación entre el nivel de motivación intrínseca y el nivel de intención futura de realizar actividad físico deportiva, en los/as alumnos/as.
- ✓ Relación entre el nivel de estado de flujo (flow) y el nivel de intención futura de realizar actividad físico deportiva, en los/as alumnos/as.

Entre las variables de base y las variables principales se vinculó lo siguiente:

- ✓ Relación entre la variable gusto por la educación física y el nivel de intención futura de realizar actividad físico deportiva, en los/as alumnos/as.

3. Tercera parte: Análisis y conclusiones

3.1. Exposición de resultados

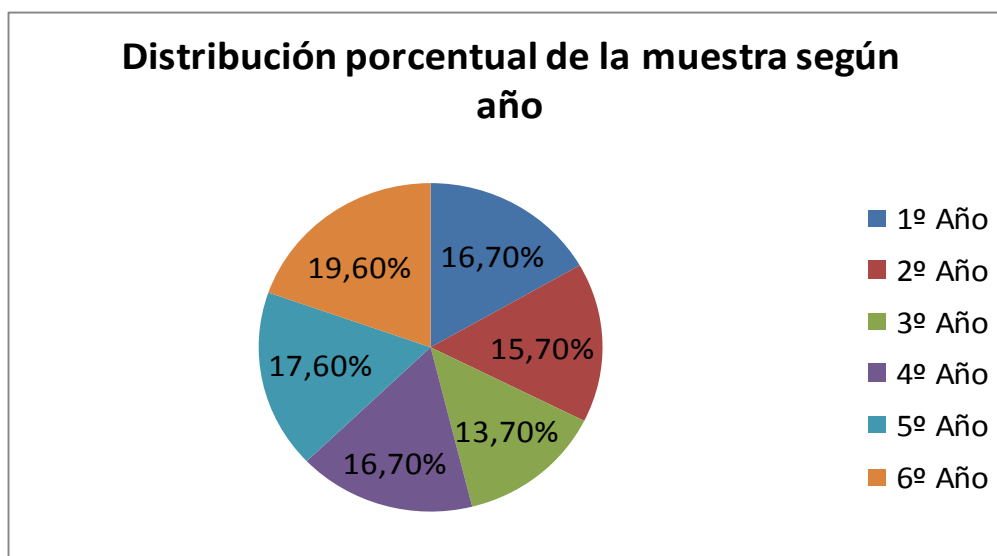
A continuación, se exponen los datos correspondientes a las variables de base de nuestro trabajo y posteriormente realizaremos el mismo proceso con las variables principales que comprenden a la muestra.

3.1.1. Variables de base

3.1.1.1. Año en curso.

En lo que respecta a las distintas cuotas de la muestra (todos los años desde 1° a 6°), nos encontramos con que los/as alumnos/as de primer año hacen al 16,7% de la muestra total; los/as alumnos/as de segundo año hacen al 15,7% de la muestra total; los/as alumnos/as de tercer año hacen al 13,7% de la muestra total; los/as alumnos/as de cuarto año hacen al 16,7% de la muestra total; los/as alumnos/as de quinto año hacen al 17,6% de la muestra total; y los/as alumnos/as de sexto año hacen al 19,6% de la muestra total.

Tabla de frecuencia absoluta y porcentual según año		
Año	Alumnos/as (f)	%
1°	17	16,7%
2°	16	15,7%
3°	14	13,7%
4°	17	16,7%
5°	18	17,6%
6°	20	19,6%
Total	102	100%



Por otra parte, en lo que respecta a la frecuencia porcentual según año y género, del total de alumnos/as de 1º año (16,7%), el 9,8% está conformado por varones y el 6,9% está conformado por mujeres.

Del total de alumnos/as de 2º año (15,7%), el 3,9% está conformado por varones y el 11,8% está conformado por mujeres.

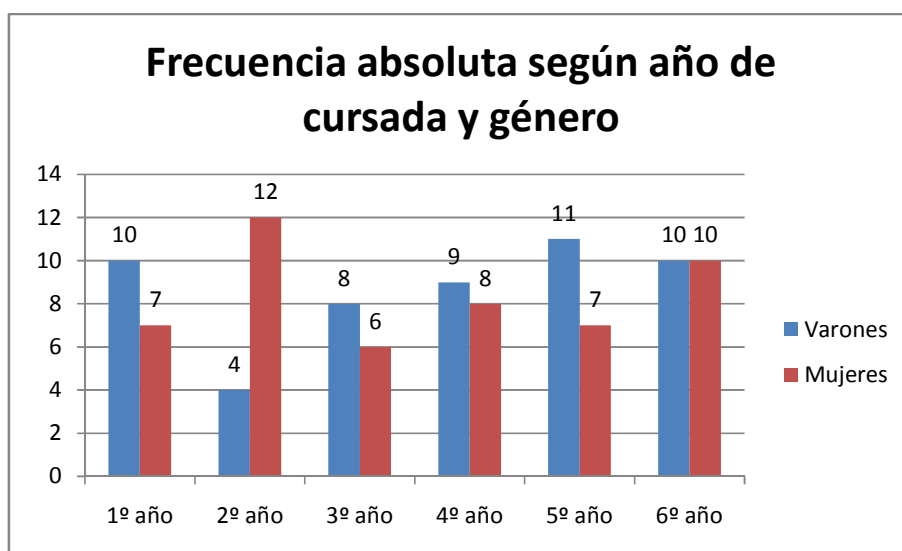
En el caso de los/as alumnos/as de 3º año (13,7%), el 7,9% está conformado por varones y el 5,8% está conformado por mujeres.

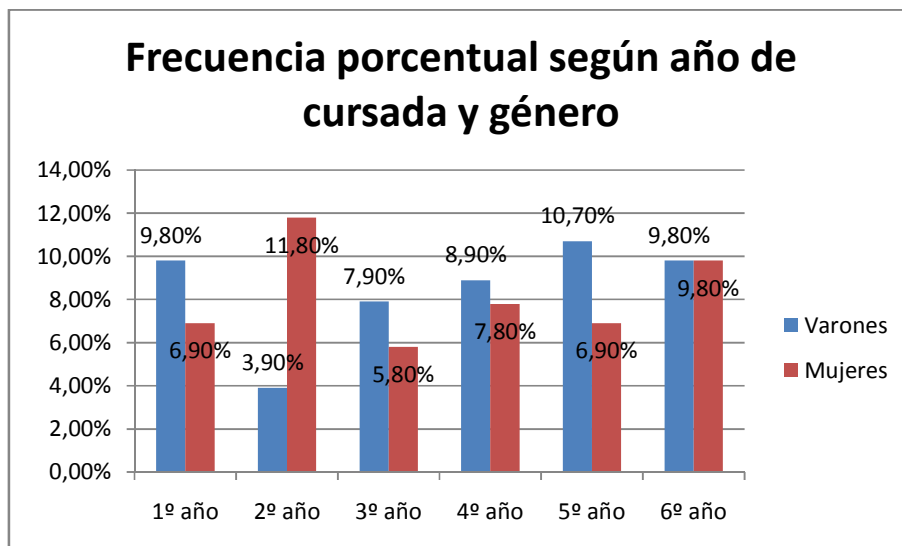
Por su parte, los/as adolescentes de 4º año (16,7%) están constituidos por un 8,9% de alumnos y un 7,8% de alumnas.

En cuanto a la totalidad de alumnos/as de 5º año (17,6%), un 10,7% lo constituyen los varones y un 6,9% lo constituyen las mujeres.

Y finalmente, en el caso de los/as alumnos/as de 6º año (19,6%), los varones representan un 9,8% y las mujeres representan el otro 9,8% restante.

Tabla de frecuencia absoluta y porcentual según año de cursada y sexo				
Año	Varones (f)	%	Mujeres (f)	%
1º	10	9,8%	7	6,9%
2º	4	3,9%	12	11,8%
3º	8	7,9%	6	5,8%
4º	9	8,9%	8	7,8%
5º	11	10,7%	7	6,9%
6º	10	9,8%	10	9,8%





3.1.1.2. Calificación de educación física en año anterior.

La variable calificación de educación física en el año anterior, ha albergado los siguientes resultados para el total de los/as alumnos/as que componen la muestra:

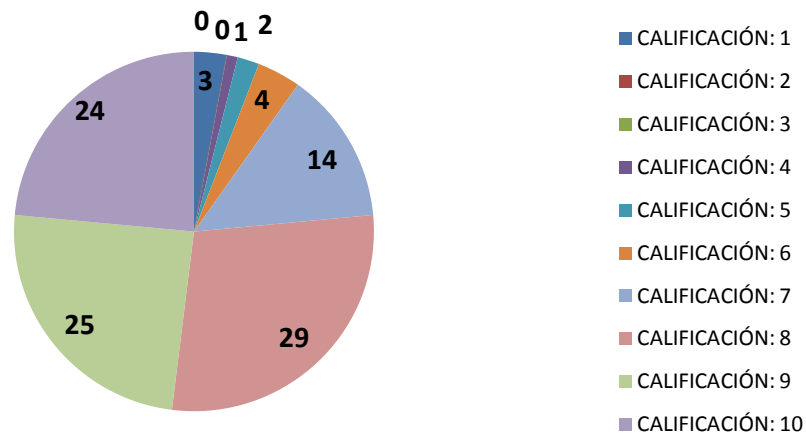
Los/as alumnos/as que manifiestan haber sido calificado con 1 (uno) el año anterior, hacen al 2,94% de la muestra; las notas 2 (dos) y 3 (tres) no fueron otorgadas a ningún estudiante, por lo que hacen a un 0% de la muestra; los/as alumnos/as que manifiestan haber sido calificados con 4 (cuatro) hacen a 0,98% de la muestra; los/as alumnos/as que fueron calificados con 5 (cinco) hacen a un 1,96% de la muestra; los/as alumnos/as que fueron calificados con 6 (seis) hacen al 3,92% de la muestra; los/as alumnos/as que fueron calificados con 7 (siete) hacen al 13,73% de la muestra; los/as alumnos/as que fueron calificados con 8 (ocho) hacen al 28,43% de la muestra; los/as alumnos/as que fueron calificados con 9 (nueve) hacen al 24,51% de la muestra; mientras que los/as alumnos/as que fueron calificados con 10 (diez) hacen al 23,53% de la muestra total.

La información recién explicitada, puede observarse en la siguiente tabla de frecuencia porcentual:

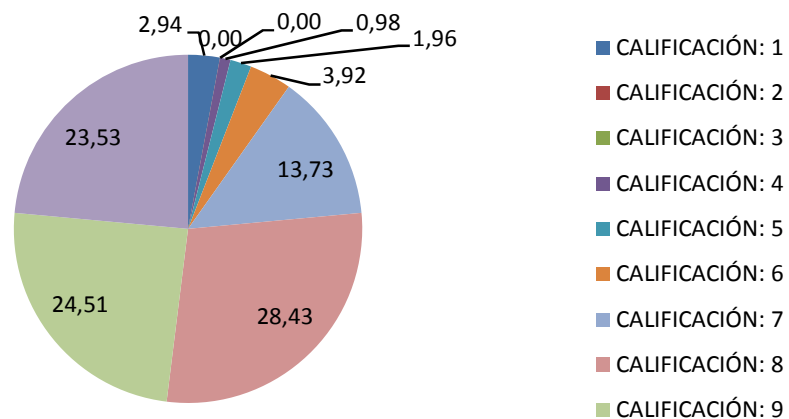
Calificación	F. absoluta	F. porcentual
1	3	2,94%
2	0	0%
3	0	0%
4	1	0,98%
5	2	1,96%
6	4	3,92%
7	14	13,73%
8	29	28,43%

9	25	24,51%
10	24	23,53%
Total	102	100%

Frecuencia absoluta de calificación en año anterior



Frecuencia porcentual de calificación en año anterior

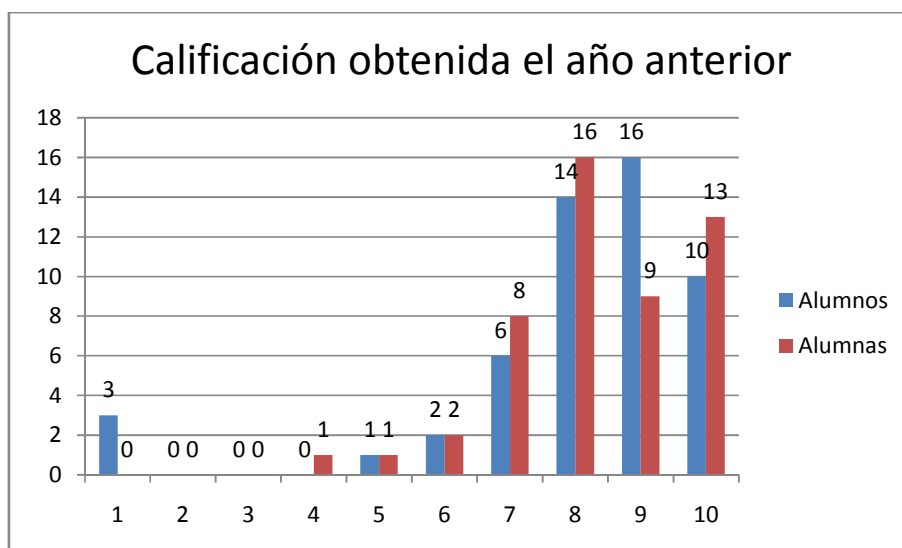


En cuanto a las cuotas de la muestra según género, se pueden contemplar lo siguiente: La moda obtenida por los alumnos ha sido de 9 (nueve), mientras que la moda de las alumnas ha sido de 8.

Por otra parte, el promedio de calificación por parte de ambos géneros ha sido de 8. Los datos pueden contemplarse a continuación en la siguiente tabla comparativa:

Calificación obtenida el año anterior		
	<i>Alumnos</i>	<i>Alumnas</i>
1	3	0
2	0	0
3	0	0
4	0	1
5	1	1
6	2	2
7	6	8
8	14	*16
9	*16	9
10	10	13

* Valores de moda en ambos sexos.



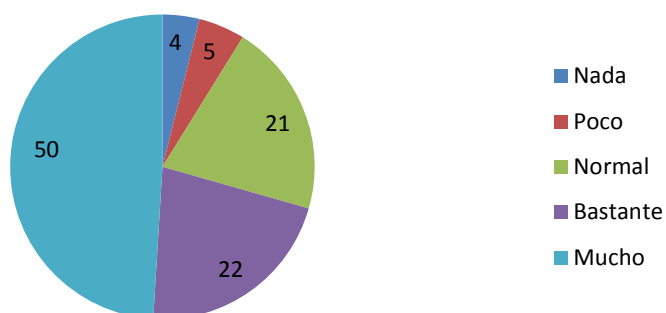
3.1.1.3. Gusto por la educación física.

La variable gusto por la educación física fue expresada por los/as estudiantes del colegio seleccionado, de la siguiente manera:

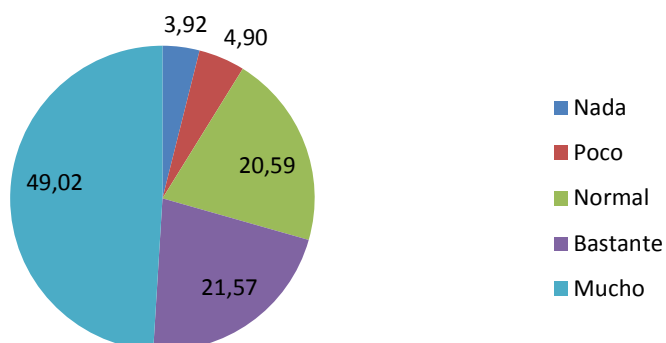
Un 3,92% de los/as estudiantes afirman que no les gusta nada la educación física; un 4,9% afirma que les gusta poco la educación física; un 20,59% afirma que su gusto por la educación física es normal; un 21,57% nos dice que les gusta bastante la educación física; y un 49,02% de la muestra total, nos dice que les gusta mucho las clases de educación física. Lo recientemente expuesto puede observarse en el cuadro y diagrama siguiente:

Tabla de frecuencia absoluta y porcentual		
Nada	4	3,92%
Poco	5	4,9%
Normal	21	20,59%
Bastante	22	21,57%
Mucho	50	49,02%
Total	102	100%

Frecuencia absoluta de la muestra en gusto por la Ed. Física



Frecuencia porcentual de la muestra en gusto por la Ed. Física

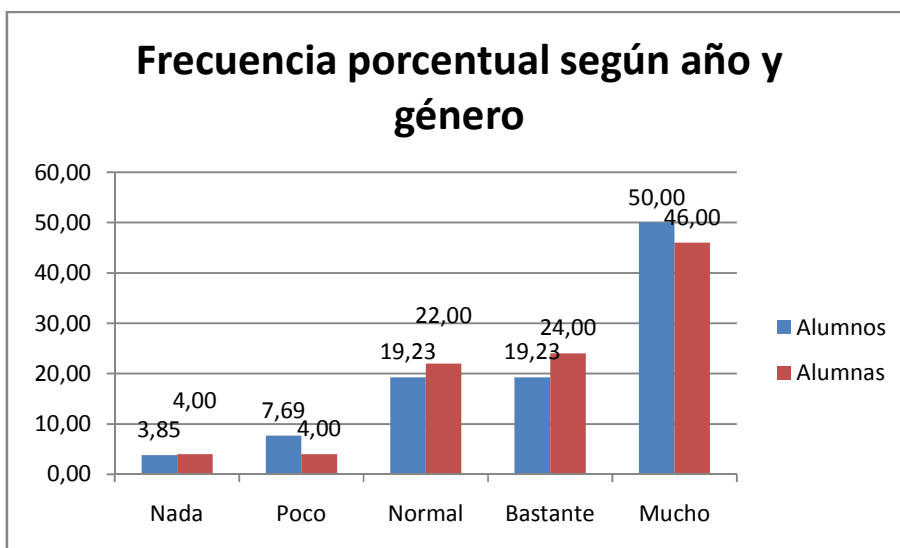
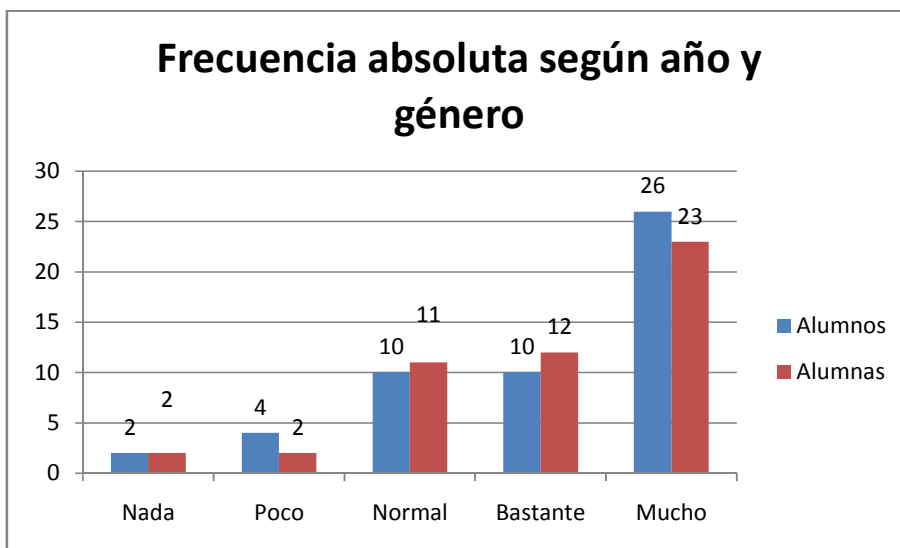


Por otra parte, según lo respondido por cada género, los varones manifestaron que solo a un 4% no les gusta nada la educación física; un 8% nos dijo que les gusta poco; un 19% manifestó un gusto normal por la educación física; otro 19% manifestó gustarle bastante la educación física; y un 50% del total de la muestra en el género masculino, manifestó gustarle mucho la educación física.

En tanto que las mujeres expresaron lo siguiente: solo a un 4% no le gusta la educación física; otro 4% manifestó gustarle poco; un 22% manifestó tener un gusto normal hacia la educación física; un 24% expresó gustarle mucho; y un 46% restante declaró gustarle mucho.

A continuación exponemos una tabla de referencia comparativa entre ambos géneros:

Tabla de porcentajes según año y género				
Valores	f.	Alumnos	f.	Alumnas
Nada	2	4%	2	4%
Poco	4	8%	2	4%
Normal	10	19%	11	22%
Bastante	10	19%	12	24%
Mucho	26	50%	23	46%
Total	52	100%	50	100%

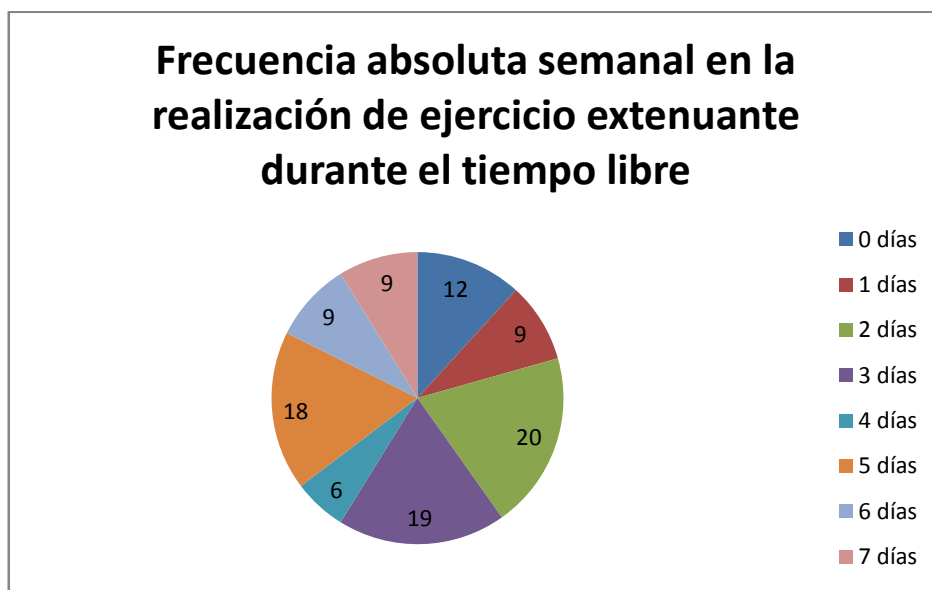


3.1.1.4. Frecuencia semanal con que realizar ejercicio extenuante en su tiempo libre, durante más de 15min.

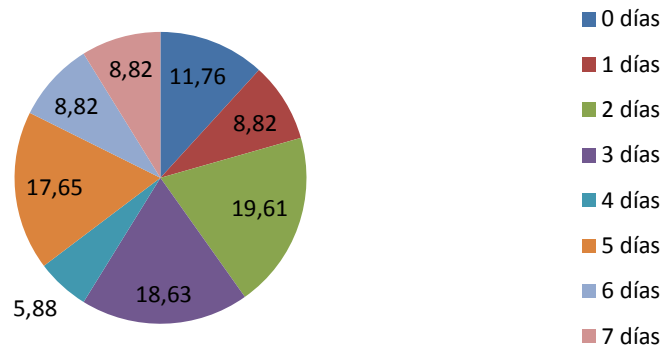
El 12% de los/as estudiantes que comprenden al total de la muestra, manifestaron no realizar ningún tipo de ejercicio extenuante durante su tiempo libre, en el transcurso semanal; el 9% ha explicitado realizar ejercicio extenuante en su tiempo libre 1 (uno) día a la semana; el 19% lo hace 2 (dos) veces a la semana; el 18% de la muestra general lo hace 3 (tres) veces a la semana; el 6% lo hace 4 (cuatro) veces a la semana; el 18% lo hace 5 (cinco) veces a la semana; el 9% realiza ejercicio extenuante 6 (seis) veces a la semana; y finalmente el otro 9% restante realiza este tipo de actividad 7 veces a la semana.

A continuación exponemos una tabla de referencia porcentual, del total de la muestra con lo recientemente comentado:

Tabla de frecuencia semanal en la realización de ejercicio extenuante durante el tiempo libre.		
0 días	12	12%
1 días	9	9%
2 días	20	19%
3 días	19	18%
4 días	6	6%
5 días	18	18%
6 días	9	9%
7 días	9	9%
Total	102	100%



Frecuencia porcentual semanal en la realización de ejercicio extenuante durante el tiempo libre



Ya adentrándonos en el análisis de cada cuota que hace a la muestra total, podemos aportar lo siguiente:

El promedio de alumnos de primer año que realizan actividad física extenuante en su tiempo libre, comprende a un total de 5,1 veces a la semana; mientras que el promedio de las alumnas del mismo año es de 2,7 veces a la semana.

En los alumnos de segundo año el promedio es de 3,5 veces a la semana; mientras que el promedio de las alumnas es de 1,4 veces semanales.

En los alumnos de tercer año el promedio es de 3,9 veces a la semana; mientras que el promedio de las alumnas es de 2,3 veces a la semana.

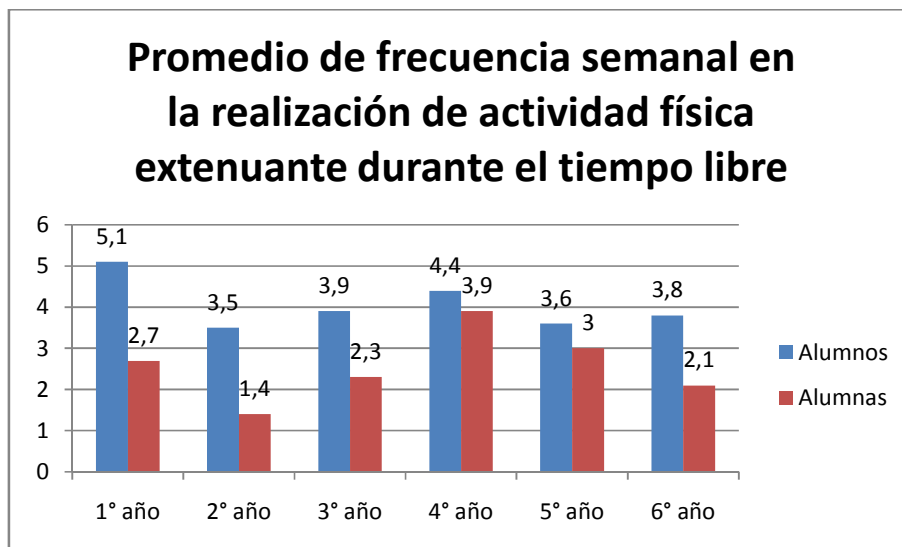
En los alumnos de cuarto año de la secundaria el promedio es de 4,4 veces a la semana; mientras que el de las alumnas es de 3,9.

En los alumnos de quinto año el promedio obtenido es de 3,6 veces a la semana; mientras que el de las mujeres es de 3 veces semanales.

Y finalmente en los alumnos de sexto año el promedio es de 3,8 veces a la semana; mientras que en las alumnas se registra un 2,1.

A continuación, podrán observar el promedio de frecuencia semanal en la realización de actividad física extenuante durante el tiempo libre, en las distintas cuotas que componen la muestra, según género y año escolar:

Promedio según año y género		
Año	Alumnos	Alumnas
1°	5,1	2,7
2°	3,5	1,4
3°	3,9	2,3
4°	4,4	3,9
5°	3,6	3
6°	3,8	2,1



Por otra parte, la moda en los alumnos de primer año fue de 6 (seis) veces a la semana; mientras que en las mujeres se registró 2 (dos) veces a la semana.

En los alumnos de segundo año la moda fue de 5 (cinco) veces a la semana; mientras que en las alumnas fue de 0 (cero) veces a la semana.

En los alumnos de tercer año la moda fue también de 5 (cinco) veces a la semana; mientras que en las alumnas se registraron 3 (tres) estímulos semanales.

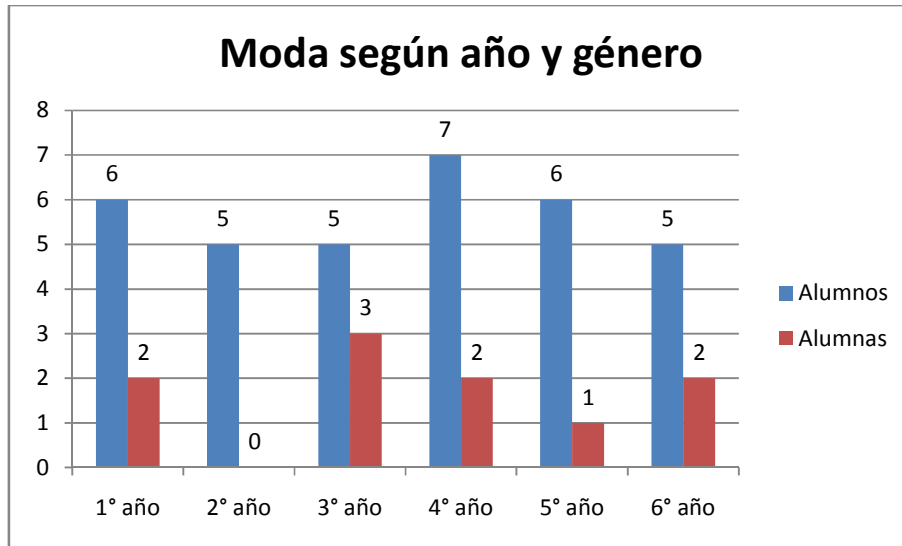
En los alumnos de cuarto año la moda fue de 7 (siete) veces a la semana; mientras que en el caso de las mujeres se registraron 2 (dos) estímulos a la semana.

En los alumnos de quinto año, la moda fue de 6 (seis) veces a la semana; mientras que en el caso de las alumnas la moda fue de 1 (uno) estímulo semanal.

Finalmente, en el caso de los alumnos del último año de la secundaria, la moda fue de 5 (cinco) veces a la semana; mientras que las mujeres registraron realizar ejercicio extenuante 2 (dos) veces a la semana.

A continuación se detalla la moda registrada en las seis cuotas que componen la muestra total, según género y año transitado:

Moda según año y género		
Año	Alumnos	Alumnas
1°	6	2
2°	5	0
3°	5	3
4°	7	2
5°	6	1
6°	5	2



3.1.1.5. Frecuencia semanal con que realiza ejercicio moderado, durante más de 15min. en su tiempo libre.

En cuanto a la frecuencia semanal con la que se realiza ejercicio moderado, durante más de 15 min en su tiempo libre, los/as alumnos/as expresaron lo siguiente:

El 14% de los/as mismos/as ha manifestado no realizar este tipo de actividad en ningún día de la semana.

Otro 14% ha expresado hacerlo 1 (uno) día a la semana; un 21% nos ha expresado realizar este tipo de actividad 2 (dos) veces a la semana.

Un 19% de la muestra ha explicitado realizar este tipo de actividad con una frecuencia de 3 (tres) días semanales.

Un 11% nos ha comentado que realizan esta actividad en 4 (cuatro) días de la semana.

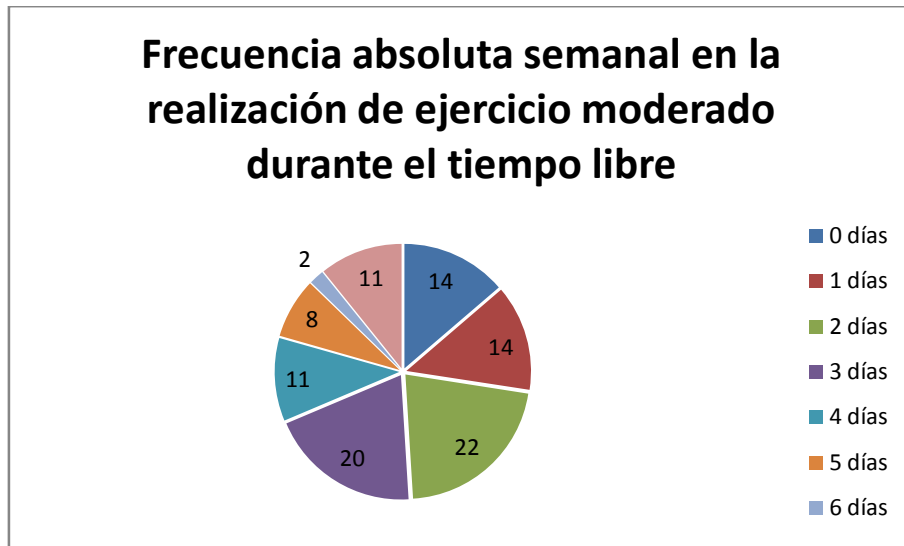
Un 8% de la muestra ha manifestado realizar esta actividad un 5 (cinco) días semanales.

Otro 2% del total de alumnos/as, ha expresado que realizan actividad física moderada durante 6 días de la semana; mientras que el 11% que resta de la muestra, ha

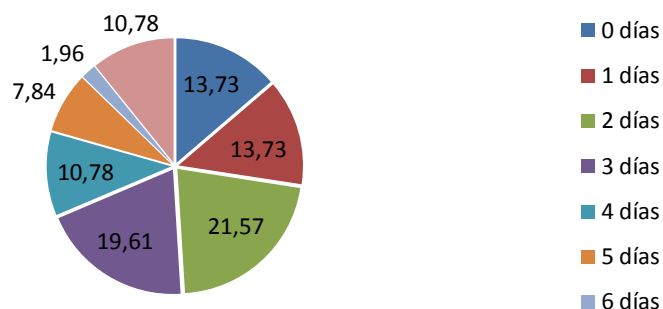
manifestado realizar este tipo de actividad física, en su tiempo libre durante más de quince minutos, en los siete días que comprende a la semana.

A continuación se puede observar lo recientemente expuesto, en una tabla de frecuencias absolutas y porcentuales del total de la muestra, en los distintos días de la semana:

Tabla de frecuencia semanal en la realización de ejercicio moderado durante el tiempo libre.		
0 días	14	14%
1 días	14	14%
2 días	22	21%
3 días	20	19%
4 días	11	11%
5 días	8	8%
6 días	2	2%
7 días	11	11%
Total	102	100%



Frecuencia porcentual semanal en la realización de ejercicio moderado durante el tiempo libre



Por otra parte, en lo que respecta al promedio por cuotas, podemos explicitar que en primer año, los alumnos de género masculino que manifestaron realizar actividad física moderada durante más de quince minutos, en su tiempo libre semanal, suman un promedio de 4,1 días; mientras que las alumnas hacen a un total de 3,9 días.

A su vez, los alumnos de segundo año sumaron un promedio de 1,8 días a la semana; mientras que las alumnas de dicho año hicieron a un promedio de 2,8 días semanales. Los alumnos de tercer año, sumaron un promedio de tres días a la semana en la realización de este tipo de actividad; mientras que las mujeres sumaron un promedio de 2,7 días.

Por otra parte, los alumnos que hacen a la cuota de cuarto año, sumaron un 2,1 de promedio semanal; mientras que las alumnas de este año sumaron un promedio de 2,6 días.

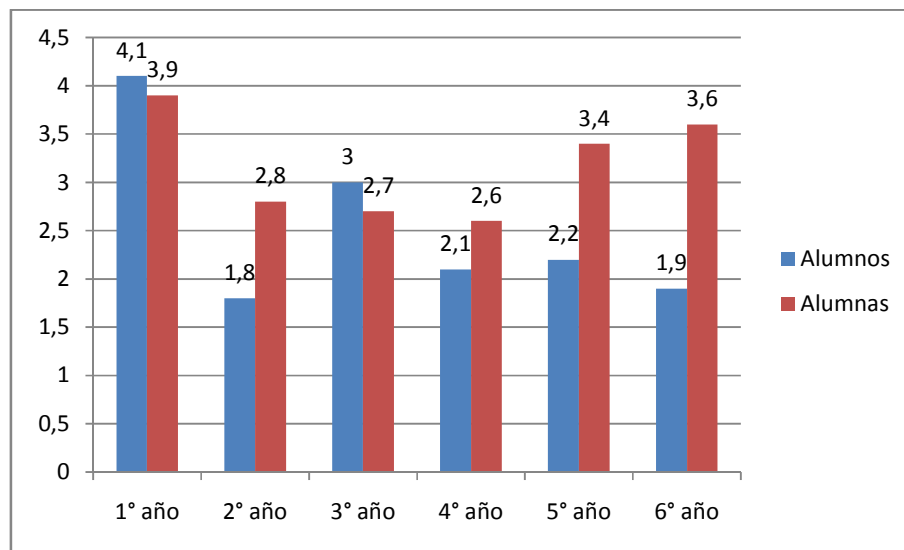
Los alumnos de quinto año sumaron un promedio de 2,2 días semanales en la realización de actividad física moderada; mientras que las alumnas hicieron a un promedio de 3,4 días semanales.

Finalmente, los alumnos que hacen a la sexta cuota de la muestra global, sumaron un promedio de 1,9 días en la semana; mientras que las mujeres de este año sumaron un total de 3,6 días.

A continuación podemos contemplar en la siguiente tabla de referencia, cuales es la media (promedio) para cada cuota de la muestra, según año y género en la institución educativa:

Promedio según año y género		
Año	Alumnos	Alumnas
1°	4,1	3,9
2°	1,8	2,8
3°	3,0	2,7
4°	2,1	2,6
5°	2,2	3,4
6°	1,9	3,6

Promedio según año y género de frecuencia semanal con que realiza ejercicio moderado, durante más de 15min. en su tiempo libre.



También nos queda agregar que en esta variable, la moda en las distintas cuotas que componen la muestra se expresó de la siguiente manera:

En primer año, la moda del género masculino de alumnos fue 4 (cuatro); mientras que en las mujeres del mismo año, la moda fue 7 (siete).

En segundo año, la moda de los alumnos fue 3 (tres); mientras que en las alumnas de dicho año, la moda fue 2 (dos).

En tercer año, la moda de los alumnos fue 3 (tres); mientras que para las mujeres la moda fue 2 (dos).

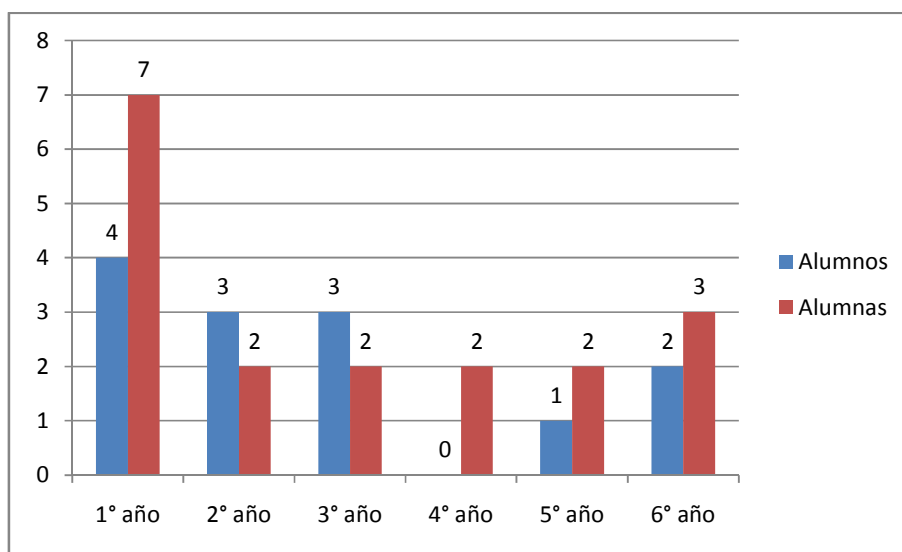
En cuarto año, la moda de los varones fue 0 (cero); mientras que la moda de las mujeres fue 2 (dos).

En quinto año, la moda de los alumnos fue 1 (uno); mientras que la moda de las alumnas fue 2 (dos).

Finalmente, en sexto año la moda de los varones fue 2 (dos); mientras que la moda expresada por las mujeres fue 3 (tres).

Moda según año y género		
Año	Alumnos	Alumnas
1°	4	7
2°	3	2
3°	3	2
4°	0	2
5°	1	2
6°	2	3

Moda según año y género de frecuencia semanal con que realiza ejercicio moderado, durante más de 15min. en su tiempo libre.



3.1.1.6. Frecuencia semanal con que realiza ejercicio suave en su tiempo libre.

Según lo manifestado por los/as estudiantes que comprenden la muestra, el 24% ha expresado no realizar ejercicio suave en su tiempo libre.

El 12% expresó realizar ejercicio suave 1 (uno) vez a la semana; el 15% dijo realizar el mismo 2 (dos) días a la semana.

El 9% nos ha comunicado que realizan ejercicio suave en su tiempo libre 3 (tres) veces a la semana.

El 5% ha expresado realizar este tipo de ejercicio 4 (cuatro) veces a la semana.

El 10% nos comentó que lo hace 5 (cinco) veces durante la semana.

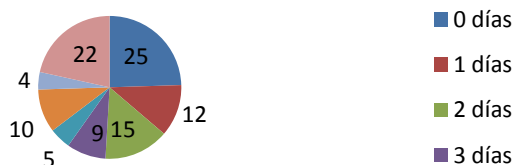
El 4% realiza ejercicio suave con una frecuencia de 6 (seis) veces a la semana.

Y finalmente el 21% restante, realiza esta modalidad de ejercicio durante los 7 (siete) días de la semana.

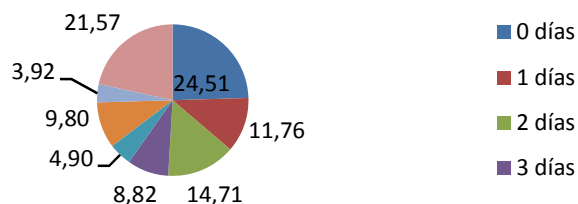
A continuación se puede apreciar una tabla de referencia con lo recientemente expuesto, en donde se pone de manifiesto la muestra total de alumnos/as, con su respectiva frecuencia absoluta y porcentual en la que realizan actividad física suave, en su tiempo libre semanal, durante más de quince minutos:

Tabla de frecuencia semanal en la realización de ejercicio suave durante el tiempo libre.		
0 días	25	24%
1 días	12	12%
2 días	15	15%
3 días	9	9%
4 días	5	5%
5 días	10	10%
6 días	4	4%
7 días	22	21%
Total	102	100%

Frecuencia absoluta semanal en la realización de ejercicio suave durante el tiempo libre



Frecuencia porcentual semanal en la realización de ejercicio suave durante el...



En tanto que el promedio de la muestra, según sus cuotas de género y año, arroja los siguientes resultados:

Los alumnos de primer año del género masculino obtuvieron una media de 3,7 días de realización de actividad física suave durante su tiempo libre semanal; en tanto que las mujeres obtuvieron un 2,7 de promedio en la misma tarea.

Los alumnos de segundo año, por su parte, obtuvieron un 2,8 de media en esta variable; mientras que las alumnas del mismo año obtuvieron un 2,5 de promedio.

En los alumnos de tercer año del género masculino, se obtuvo un 3,6 de promedio; mientras que el género femenino obtuvo un 3,2 de media.

Por su parte, los alumnos de cuarto año obtuvieron nada más que un 0,1 de promedio en la realización de este tipo de ejercicio como frecuencia semanal; mientras que las alumnas de dicho año sumaron un 2,1 en su media.

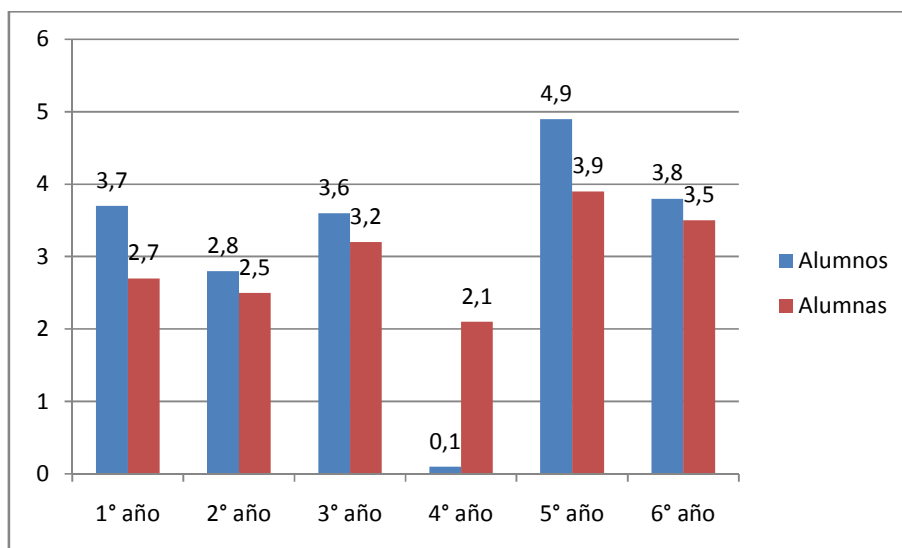
Los jóvenes de género masculino de quinto año sumaron un 4,9 de media; mientras que las jóvenes de género femenino obtuvieron un 3,9 de promedio en esta variable.

Finalmente, los alumnos de último año obtuvieron un 3,8 de promedio; mientras que las alumnas del mismo año sumaron un 3,9 de promedio en la frecuencia semanal de realización de ejercicio suave en su tiempo libre, durante más de quince minutos.

A continuación se puede apreciar una tabla de referencia en alusión al promedio según género y año, en cada una de las seis cuotas que componen a la muestra global:

Promedio según año y género		
Año	Alumnos	Alumnas
1°	3,7	2,7
2°	2,8	2,5
3°	3,6	3,2
4°	0,1	2,1
5°	4,9	3,9
6°	3,8	3,5

**Promedio según año y género de frecuencia semanal
con que realiza ejercicio suave en su tiempo libre.**



En cuanto a la moda obtenida en cada cuota de nuestra muestra, podemos expresar lo siguiente:

En el primer año la moda para los alumnos de género masculino fue 3 (tres); mientras que para las alumnas de género femenino la moda fue 2 (dos).

En segundo año los varones obtuvieron 3 (tres) como moda; mientras que las mujeres obtuvieron 0 (cero) en la misma.

En tercer año los alumnos obtuvieron 7 (siete) como valor de moda; mientras que las alumnas de dicho año obtuvieron 1 (uno) en esta medida.

Los alumnos de cuarto año obtuvieron 0 (cero); mientras que las alumnas obtuvieron 2 (dos) como moda.

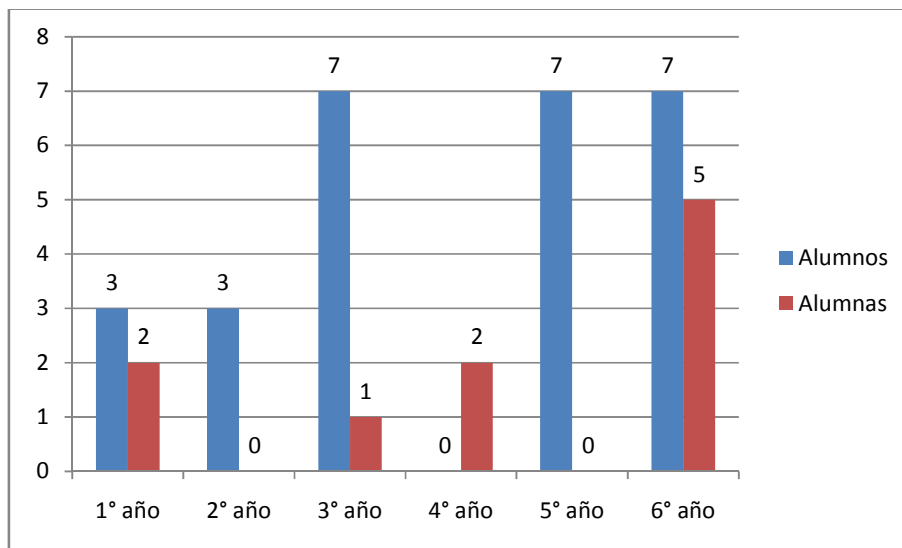
En quinto año los estudiantes del género masculino obtuvieron 7 (siete) como moda; mientras que las estudiantes del género opuesto obtuvieron 0 (cero).

Finalmente, en el último año los alumnos obtuvieron 7 (siete) como valor de moda; mientras que las alumnas obtuvieron 5 (cinco).

Los datos recientemente expuestos pueden contemplarse en la siguiente tabla de referencia para las distintas cuotas que componen la muestra global:

Moda según año y género		
Año	Alumnos	Alumnas
1°	3	2
2°	3	0

3°	7	1
4°	0	2
5°	7	0
6°	7	5



3.1.1.7. Frecuencia semanal de realización de actividad física en la que se llega a sudar.

Según lo recopilado en la muestra global de nuestro trabajo, el 7% de los/as alumnos/as han expresado nunca realizar actividad física durante la semana, en la que lleguen a sudar.

Un 46% del alumnado, ha expresado realizar este tipo de actividad durante la semana a veces.

Mientras que el 47% de la muestra restante, ha manifestado que realiza este tipo de actividad, a menudo durante el transcurso de la semana.

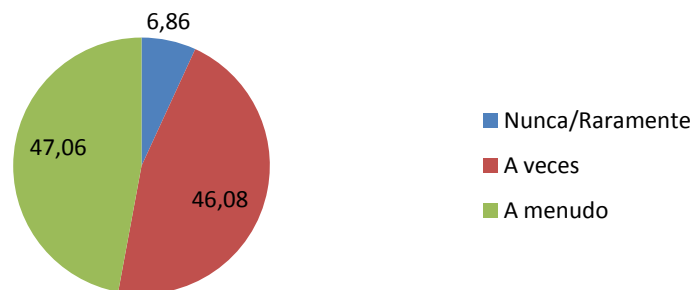
A continuación exponemos una tabla de referencia en la que se puede visualizar lo recientemente expuesto:

Tabla de frecuencia de realización de actividad física semanal, en la que se llega a sudar		
Nivel	Alumnos	Alumnas
Nunca/Raramente	7%	7%
A veces	47%	46%
A menudo	48%	47%

Frecuencia absoluta de realización de actividad física semanal, en la que se llega a sudar



Frecuencia porcentual de realización de actividad física semanal, en la que se llega a sudar



Por otra parte, según las cuotas que hacen a la muestra global, los alumnos de género masculino de primer año han sumado un promedio de 1,4 días, en la realización de este tipo de actividad durante la semana; mientras que las mujeres han sumado una media de 1,3 días semanales.

Los alumnos de segundo año, por su parte, han sumado un promedio de 1,3 días a la semana; mientras que las alumnas han obtenido una media de 0,9 días semanales.

Los alumnos de tercer año, han sumado un promedio de 1,6 días semanales en la realización de este tipo de actividad; mientras que las alumnas han obtenido una media de 1,3 días a la semana.

Los alumnos de cuarto año, han obtenido un promedio de 1,6 días semanales; mientras que las mujeres del mismo año sumaron un 1,5 de media en la frecuencia semanal con que realizan este tipo de actividad.

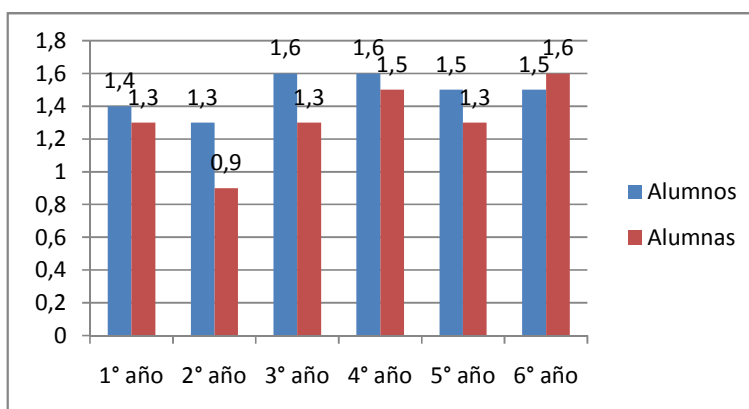
Los alumnos de quinto año, han sumado un 1,5 de promedio semanal en la realización de la actividad correspondiente a esta variable; mientras que las alumnas han obtenido un 1,3 de media en torno a la frecuencia semanal con que realizan esta actividad.

Finalmente, los alumnos del último año de secundaria, han obtenido un 1,5 días de promedio semanal; mientras que las mujeres obtuvieron un 1,6 de media en la realización semanal de esta actividad.

A continuación, puede observarse lo recientemente explicitado en una tabla de referencia que denota las frecuencias absolutas y porcentuales de las distintas cuotas que componen a la muestra total de alumnos/as:

Promedio según año y género		
Año	Alumnos	Alumnas
1°	1,4	1,3
2°	1,3	0,9
3°	1,6	1,3
4°	1,6	1,5
5°	1,5	1,3
6°	1,5	1,6

Promedio según año y género de frecuencia semanal de realización de actividad física en la que se llega a sudar.



Por otra parte, nos queda exponer los valores de moda obtenidos por las distintas cuotas que componen la muestra global.

Los/as alumnos/as de primer año expusieron como valor con más número de repeticiones, en la frecuencia de realización semanal de actividad física en la que se llegue a sudar, a la respuesta “a veces”.

Lo mismo sucedió en el caso de los/as alumnos/as de segundo año.

En el caso de los/as alumnos/as de tercer año, la respuesta a la variable “frecuencia de realización semanal de actividad física en la que se llegue a sudar”, fue “a menudo”.

En tanto que la moda para los alumnos de género masculino de cuarto año, que respondieron al enunciado de esta variable, fue “a veces”; mientras que el género opuesto del mismo año estableció como moda, la respuesta “a menudo”.

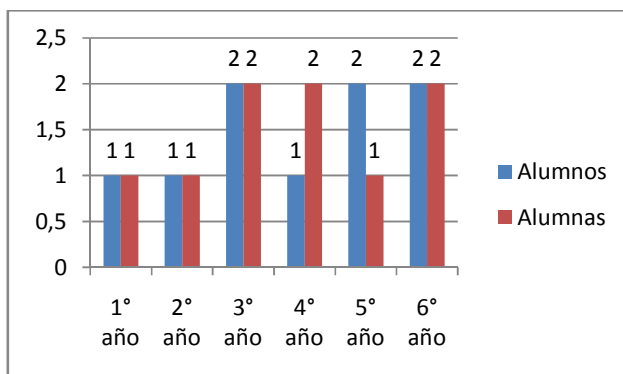
La moda para los alumnos de quinto año, del género masculino, fue “a menudo”; mientras que para las mujeres del mismo año la respuesta fue “a veces”.

Finalmente, los/as alumnos/as de sexto año de ambos géneros, expusieron a la respuesta “a menudo” como valor de moda.

A continuación puede observarse una tabla de referencia en torno a la moda, en cada una de las cuotas recientemente detalladas:

Moda según año y género		
Año	Alumnos	Alumnas
1°	1	1
2°	1	1
3°	2	2
4°	1	2
5°	2	1
6°	2	2

Moda según año y género de frecuencia semanal de realización de actividad física en la que se llega a sudar.



3.1.2. Variables principales.

3.1.2.1. Nivel de orientación motivacional a la tarea.

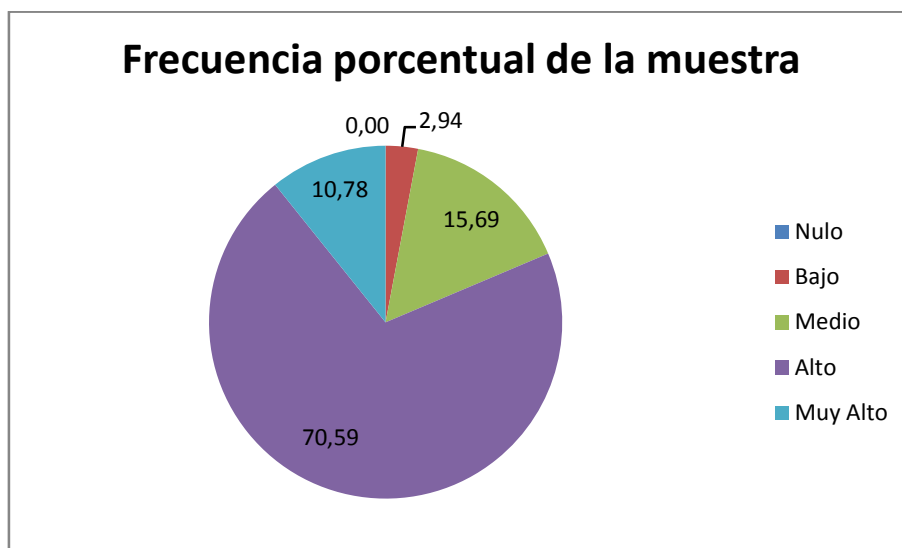
Del total de la muestra, el 0% de los/as alumnos/as manifestó tener un nivel nulo de orientación motivacional hacia la tarea.

Un 2,9% manifestó tener un nivel bajo; un 15,7% manifestó tener un nivel medio en esta variable; un 70,6% demostró tener un nivel de orientación motivacional hacia la

tarea alto; y finalmente el 10,8% de la muestra restante manifestó tener un nivel muy alto.

Lo recientemente expuesto se observa en la siguiente planilla de frecuencias absolutas y porcentuales para el total de la muestra:

	Frecuencia absoluta	y porcentual de la muestra
Nulo	0	0%
Bajo	3	2,9%
Medio	16	15,7%
Alto	72	70,6%
Muy Alto	11	10,8%
Total	102	100%

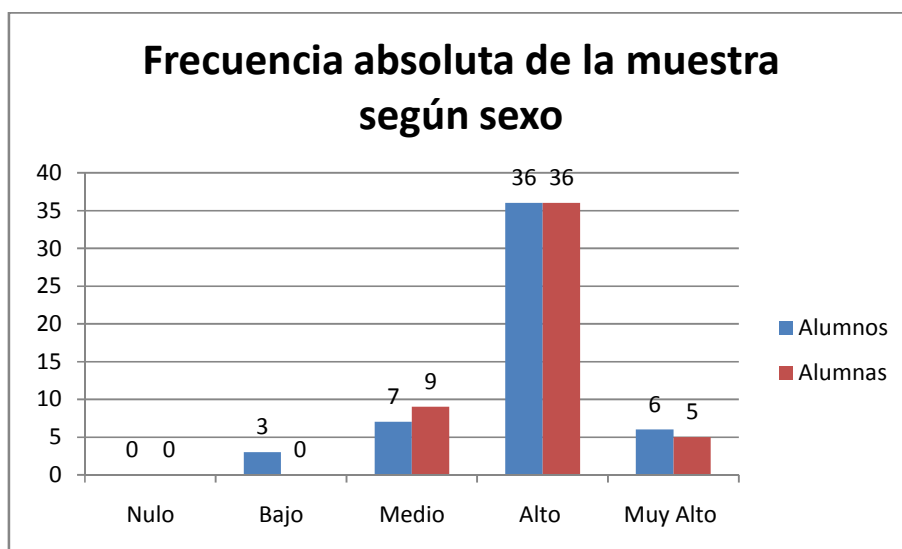


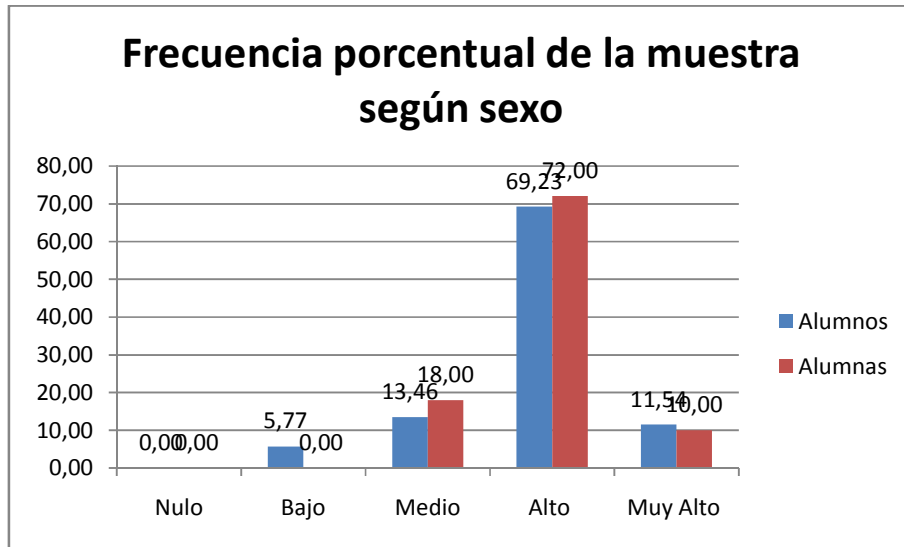
Del total de alumnos correspondientes al género masculino, el 0% tuvo un nivel nulo en su orientación motivacional hacia la tarea; un 6% obtuvo un nivel bajo; un 13% obtuvo un nivel medio en dicha variable; un 69% obtuvo un nivel alto y un 12% obtuvo un nivel muy alto.

En cuanto a las alumnas del género femenino, un 0% obtuvo un nivel nulo en relación a la orientación motivacional hacia la tarea; un 0% tuvo un nivel bajo; un 18% obtuvo un nivel medio; un 72% obtuvo un nivel alto y finalmente, un 10% de las mismas obtuvo un nivel muy alto hacia esta variable.

Los datos recientemente expuestos pueden visualizarse a continuación en la siguiente tabla de frecuencias:

Frecuencia absoluta y porcentual de la muestra según sexo				
Nivel	Alumnos		Alumnas	
Nulo	0	0%	0	0%
Bajo	3	5,8%	0	0%
Medio	7	13,5%	9	18%
Alto	36	69,2%	36	72%
Muy Alto	6	11,5%	5	10%
Total	52	100%	50	100%

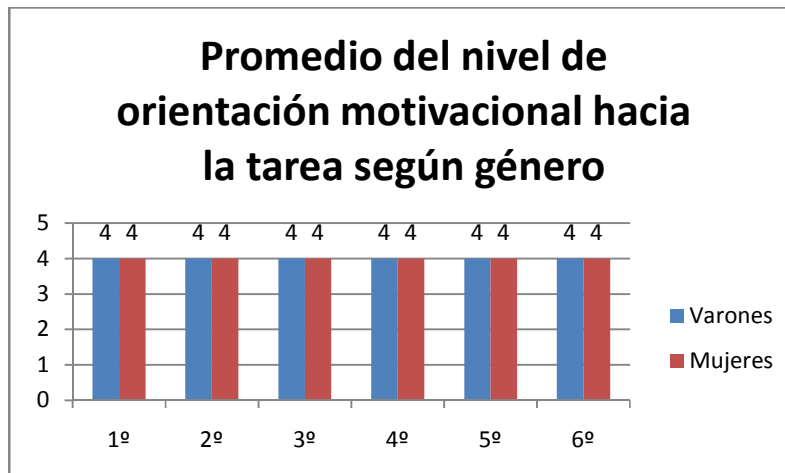




El promedio de niveles en orientación motivacional hacia la tarea en todas las cuotas que componen la muestra, es de un nivel “alto”.

Puede observarse a continuación el gráfico y la tabla que representa la variación presente en cada cuota:

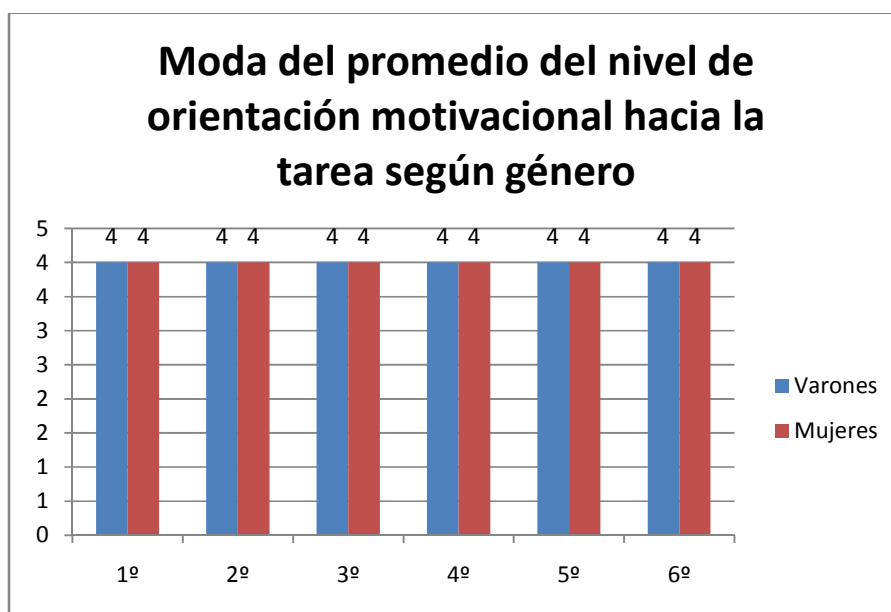
Promedio del nivel de orientación motivacional hacia la tarea según cuotas				
Año	Alumnos	Nivel	Alumnas	Nivel
1°	3,9 (4)	Alto	3,9 (4)	Alto
2°	4,3 (4)	Alto	4,3 (4)	Alto
3°	3,9 (4)	Alto	3,5 (4)	Alto
4°	3,8 (4)	Alto	3,8 (4)	Alto
5°	3,6 (4)	Alto	3,9 (4)	Alto
6°	4	Alto	4	Alto



La moda presente para todos/as los/as alumnos/as de la institución en su nivel de orientación motivacional hacia la tarea, fue “alto” (4).

En la siguiente tabla, se puede apreciar a modo de referencia lo recientemente expuesto:

Moda según cuotas				
Año	Alumnos	Nivel	Alumnas	Nivel
1°	4	Alto	4	Alto
2°	4	Alto	4	Alto
3°	4	Alto	4	Alto
4°	4	Alto	4	Alto
5°	4	Alto	4	Alto
6°	4	Alto	4	Alto



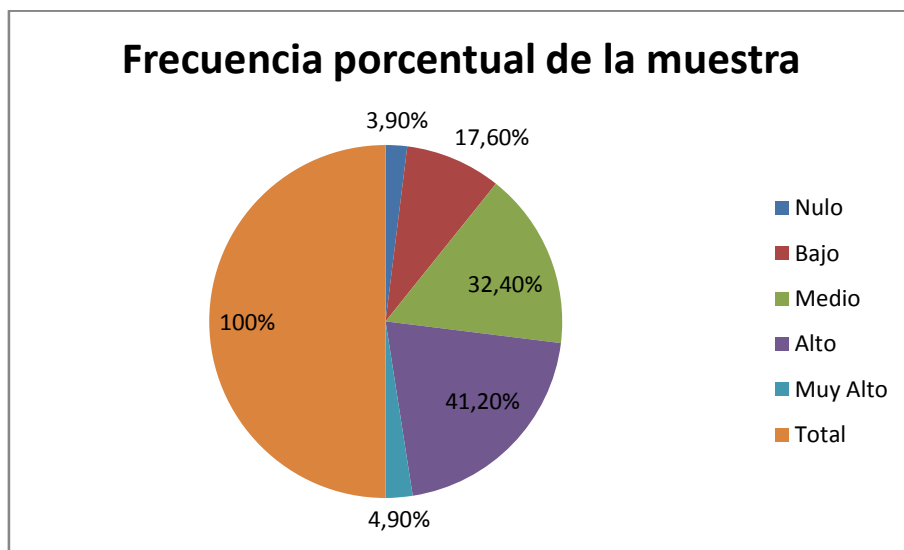
3.1.2.2. Nivel de orientación motivacional al ego

Del total de la muestra, el 3,9% de los/as alumnos manifestó tener un nivel nulo de orientación motivacional hacia el ego.

Un 17,6% manifestó tener un nivel bajo; un 32,4% manifestó tener un nivel medio en esta variable; un 41,2% demostró tener un nivel de orientación motivacional hacia el ego alto; y finalmente el 4,9% de la muestra restante manifestó tener un nivel muy alto.

Lo recientemente expuesto se observa en la siguiente planilla de frecuencias absolutas y porcentuales para el total de la muestra:

	Frecuencia absoluta	y porcentual de la muestra
Nulo	4	3,9%
Bajo	18	17,6%
Medio	33	32,4%
Alto	42	41,2%
Muy Alto	5	4,9%
Total	102	100%

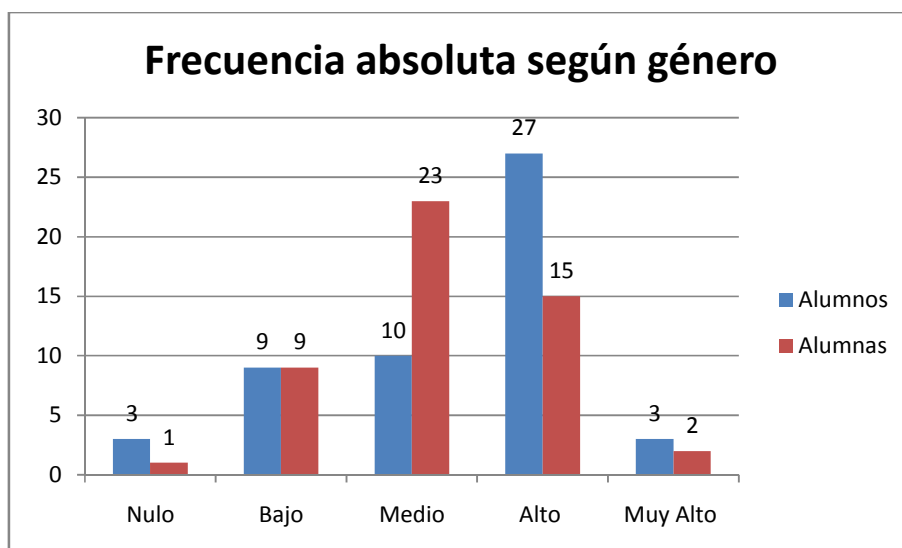


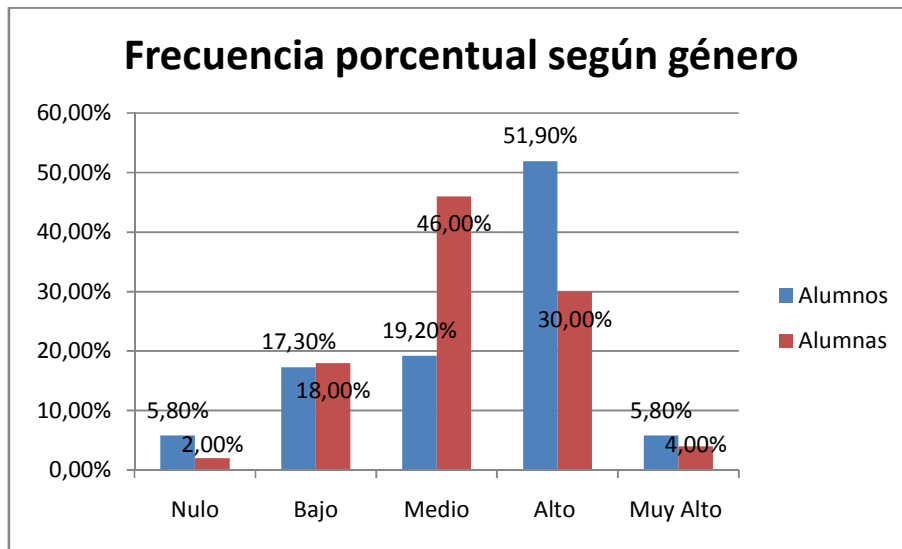
Del total de alumnos correspondientes al género masculino, el 5,8% tuvo un nivel nulo en su orientación motivacional hacia el ego; un 17,3% obtuvo un nivel bajo; un 19,2% obtuvo un nivel medio en dicha variable; un 51,9% obtuvo un nivel alto y un 5,8% obtuvo un nivel muy alto.

En cuanto a las alumnas del género femenino, un 2% obtuvo un nivel nulo en relación a la orientación motivacional hacia el ego; un 18% tuvo un nivel bajo; un 46% obtuvo un nivel medio; un 30% obtuvo un nivel alto y finalmente, un 4% de las mismas obtuvo un nivel muy alto hacia esta variable.

Lo datos recientemente expuestos pueden visualizarse a continuación en la siguiente tabla de frecuencias:

Frecuencia absoluta y porcentual según sexo				
Nivel	Alumnos		Alumnas	
Nulo	3	5,8%	1	2%
Bajo	9	17,3%	9	18%
Medio	10	19,2%	23	46%
Alto	27	51,9%	15	30%
Muy Alto	3	5,8%	2	4%
Total	52	100%	50	100%





La moda presente para los alumnos de primer año, en su nivel de orientación motivacional hacia el ego, fue “medio” (3). En cuanto a las mujeres, la moda fue de un nivel “alto” (4).

Para los/as alumnos/as de segundo año, la moda de esta variable fue de un nivel “medio” (3).

Los alumnos de tercer año, obtuvieron una moda de nivel “alto” (4); mientras que las alumnas de dicho año, obtuvieron un nivel de moda “medio” (3).

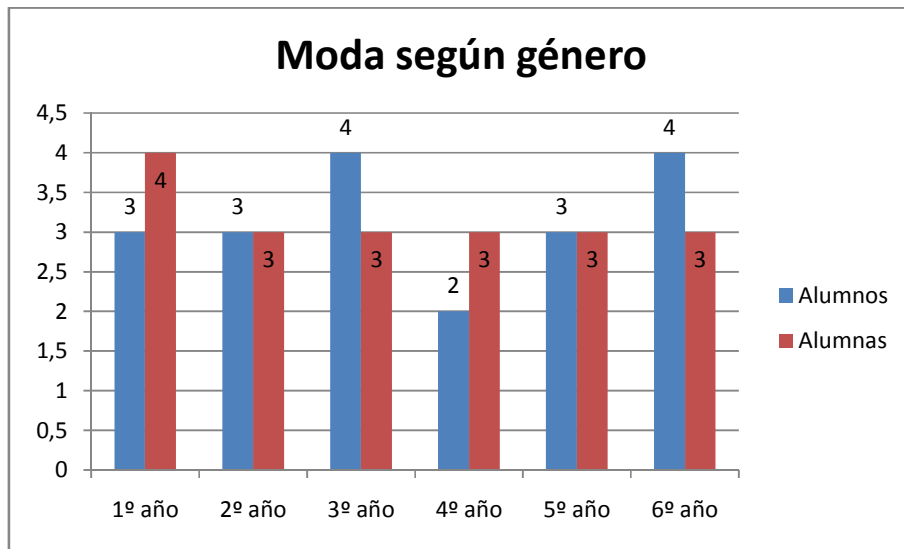
Por otra parte, los alumnos de cuarto año, obtuvieron un valor de moda “bajo” (2) en esta variable; mientras que las alumnas obtuvieron un valor “medio” (3).

Los/as alumnos/as de quinto año obtuvieron un mismo valor de moda, que se manifiesta en un nivel “medio” (3) de orientación motivacional al ego.

Y finalmente, los alumnos de sexto año obtuvieron una moda con valor “alto” (4); mientras que las mujeres obtuvieron una moda de nivel “medio” (3).

En la siguiente tabla, se puede apreciar a modo de referencia lo recientemente expuesto:

Moda según cuotas				
Año	Alumnos	Nivel	Alumnas	Nivel
1°	3	Medio	4	Alto
2°	3	Medio	3	Medio
3°	4	Alto	3	Medio
4°	2	Bajo	3	Medio
5°	3	Medio	3	Medio
6°	4	Alto	3	Medio

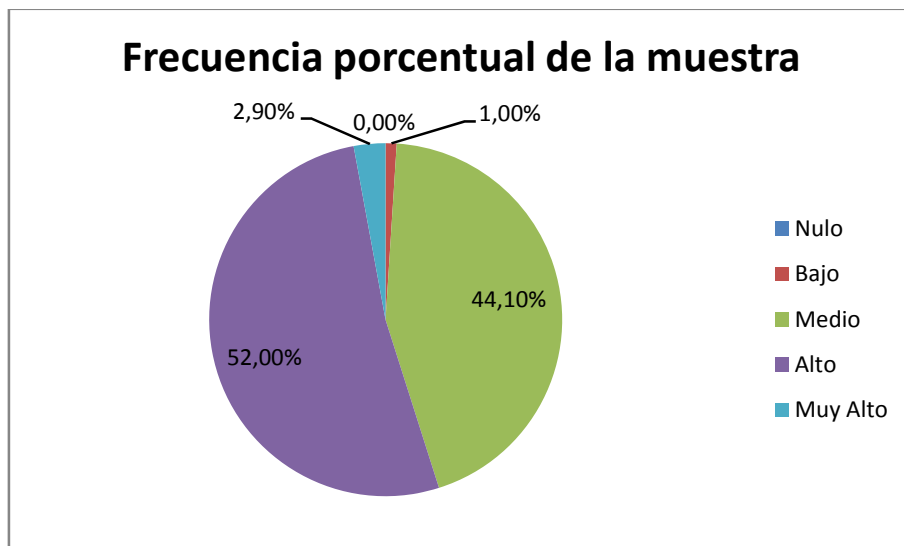
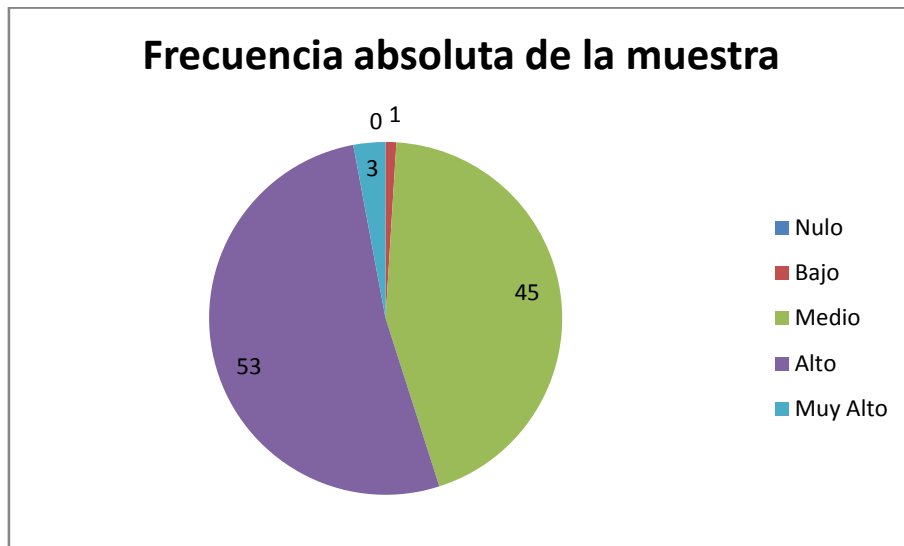


3.1.2.3. Nivel de Flow

El 0% de la muestra demostró no tener un nivel nulo en el estado de flujo o Flow; un 1% demostró poseer un nivel bajo; un 44,1% demostró tener un nivel medio; un 52% indicó tener un nivel alto; y finalmente, un 2,9% de los/as estudiantes manifestaron tener un nivel muy alto en dicha variable.

A continuación puede apreciarse lo recientemente expuesto en la siguiente tabla de frecuencias:

	Frecuencia absoluta	porcentaje de la muestra y
Nulo	0	0%
Bajo	1	1%
Medio	45	44,1%
Alto	53	52%
Muy Alto	3	2,9%
Total	102	100%



En cuanto al promedio obtenido en las distintas cuotas de esta variable, podemos explicitar lo siguiente:

El promedio obtenido, tanto en alumnos como alumnas de primer año, fue de un nivel “alto” (4).

Para los alumnos de segundo año, el promedio fue “medio” (3), mientras que para las alumnas fue “alto” (4).

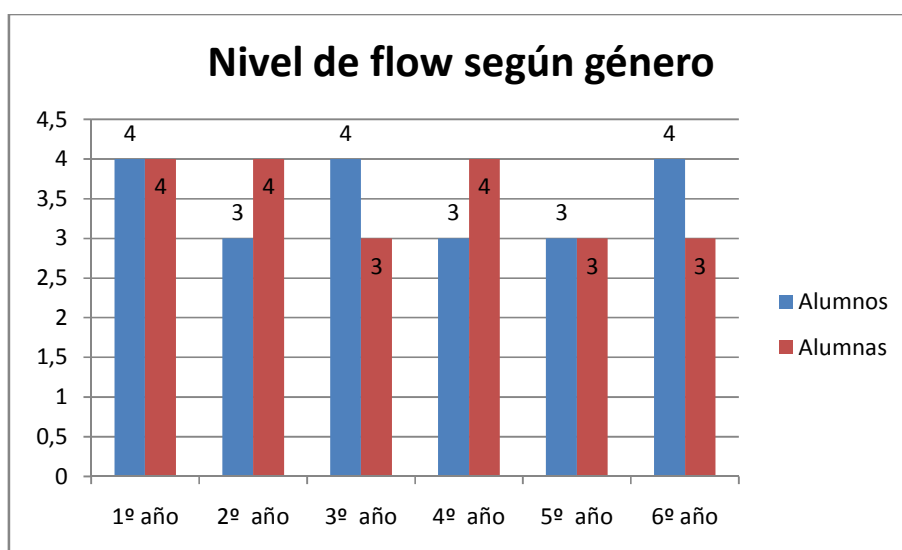
Para los alumnos de tercer año el promedio fue “alto” (4), y para las alumnas “medio” (3).

En los alumnos de cuarto año el promedio fue “medio” (3), en tanto que las alumnas obtuvieron un promedio “alto” (4).

En quinto año, el promedio de los/as alumnos/as fue “medio” (3).

Y finalmente, en sexto año los promedios masculinos fueron “altos” (4), mientras que los femeninos fueron “medios” (3).

Promedio del nivel de flow				
Año	Alumnos	Nivel	Alumnas	Nivel
1°	3,8 (4)	Alto	3,6 (4)	Alto
2°	3,3 (3)	Medio	3,8 (4)	Alto
3°	3,8 (4)	Alto	3	Medio
4°	3,4 (3)	Medio	3,9 (4)	Alto
5°	3,4 (3)	Medio	3,3 (3)	Medio
6°	3,9 (4)	Alto	3,4 (3)	Medio



Los promedios de cada dimensión acentúan las diferencias entre las cuotas por año de cursada y por género en el estado del estado de flujo. A continuación se pueden observar las representaciones en lo gráficos y tablas correspondientes:

Referencia de la tabla por orden alfabético:

A: Año.

F: Femenino.

M: Masculino.

S: Sexo.

Sub D1: Equilibrio entre habilidad y reto.

Sub D2: Combinación/ Unión de la acción y el pensamiento.

Sub D3: Claridad de objetivos.

Sub D4: Feedback claro y sin ambigüedades.

Sub D5: Concentración sobre la tarea que se está realizando.

Sub D6: Sentimiento de control.

Sub D7: Perdida de cohibición o de autoconciencia.

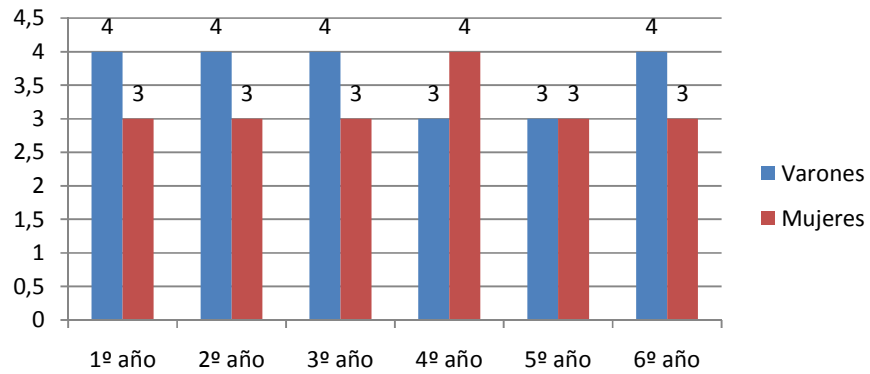
Sub D8: Transformación en la percepción del tiempo

Sub D9:Experiencia autotética.

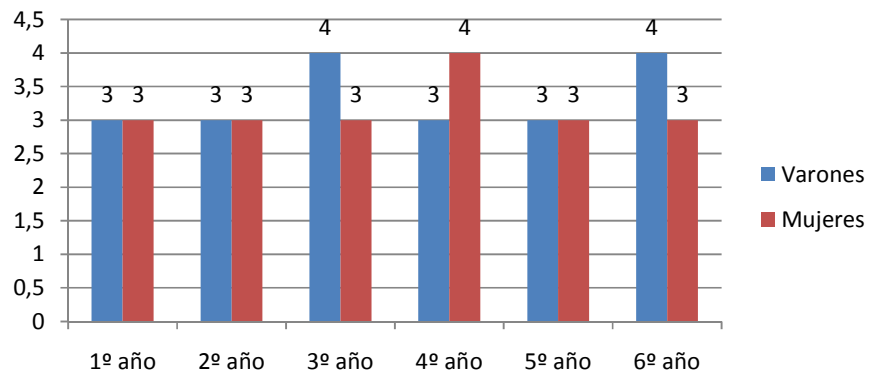
Promedios del nivel de flow según cuotas en todas las sub- dimensiones										
S	A	Sub D1	Sub D2	Sub D3	Sub D4	Sub D5	Sub D6	Sub D7	Sub D8	Sub D9
M	1º	3,8 (4)	3,4 (3)	3,9 (4)	3,4 (3)	3,4 (3)	3,9 (4)	3,7 (4)	3,7 (4)	4,1 (4)
M	2º	3,5 (4)	3,3 (3)	3,8 (4)	3,3 (3)	3,3 (3)	3	3,5 (4)	3,5 (4)	3,8 (4)
M	3º	3,8 (4)	3,5 (4)	4	4	3,6 (4)	3,8 (4)	3,3 (3)	4	3,9 (4)
M	4º	3,2 (3)	3	3,4 (3)	3,3 (3)	3,4 (3)	3,9 (4)	3,3 (3)	3,2 (3)	3,7 (4)
M	5º	3,3 (3)	3,1 (3)	4	3,4 (3)	3,4 (3)	3,3 (3)	3,4 (3)	4	3
M	6º	3,8 (4)	3,6 (4)	4,2 (4)	3,9 (4)	3,7 (4)	3,8 (4)	4,2 (4)	4	3,7 (4)
F	1º	3,4 (3)	3,1 (3)	4	3,3 (3)	3,6 (4)	3,4 (3)	3,4 (3)	3,1 (3)	3,6 (4)
F	2º	3,4 (3)	3,4 (3)	3,9 (4)	3,3 (3)	3,4 (3)	3,5 (4)	3,8 (4)	4,2 (4)	4,1 (4)
F	3º	2,8 (3)	3	2,8 (3)	3	2,8 (3)	3,2 (3)	3	3	3
F	4º	4	3,6 (4)	3,9 (4)	3,8 (4)	3,5 (4)	3,6 (4)	4,1 (4)	3,6 (4)	3,9 (4)
F	5º	2,9 (3)	3	3,7 (4)	3,1 (3)	2,7 (3)	3	3,9 (4)	3,1 (3)	2,7 (3)
F	6º	3,4 (3)	3,2 (3)	3,9 (4)	3,4 (3)	3,7 (4)	3,4 (3)	3,7 (4)	3,8 (4)	3,5 (4)

Los valores marcados entre () son el resultado numérico definitivo que determinan el nivel alcanzado en cada subdimensión.*

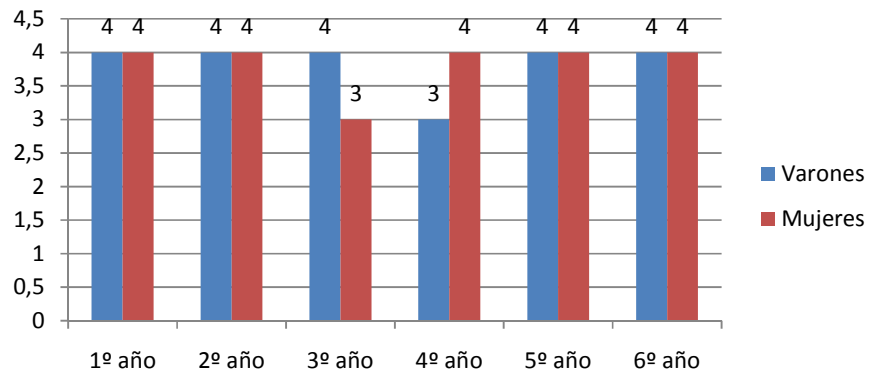
Promedio del nivel de flow según género en sub-dimensión 1



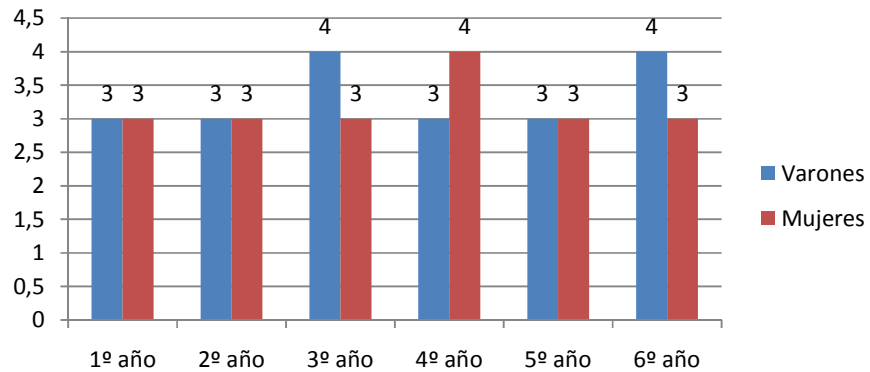
Promedio del nivel de flow según género en sub-dimensión 2



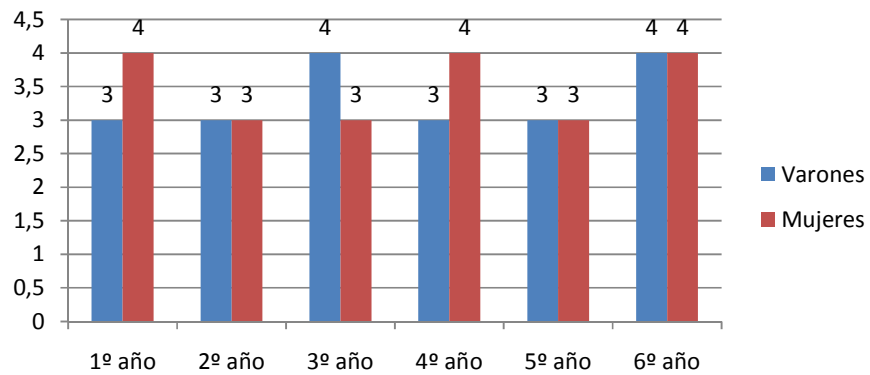
Promedio del nivel de flow según género en sub-dimensión 3



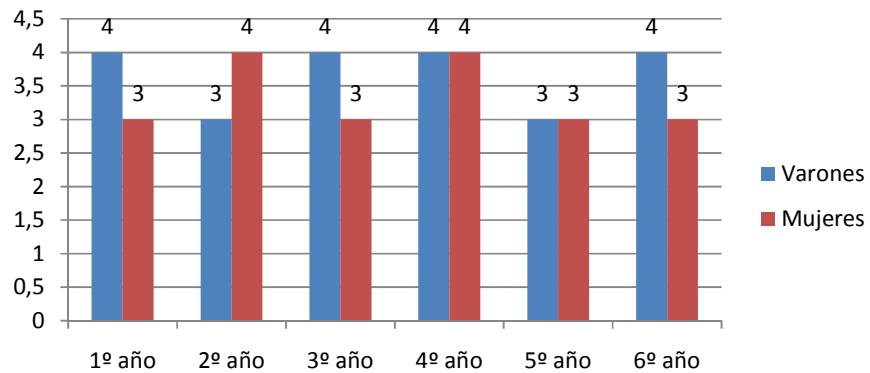
Promedio del nivel de flow según género en sub-dimensión 4



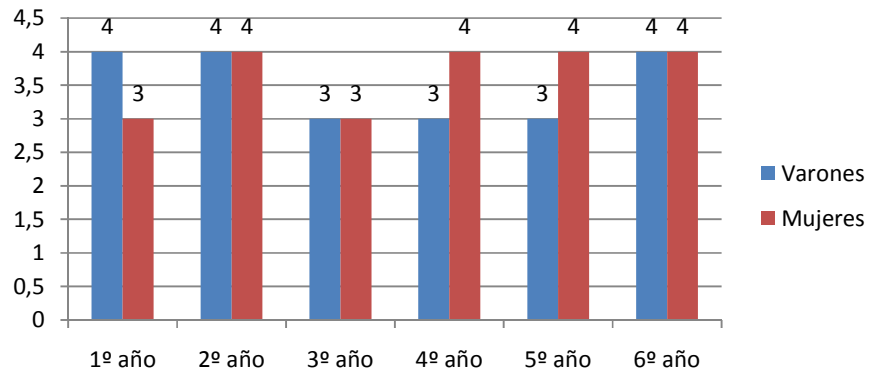
Promedio del nivel de flow según género en sub-dimensión 5



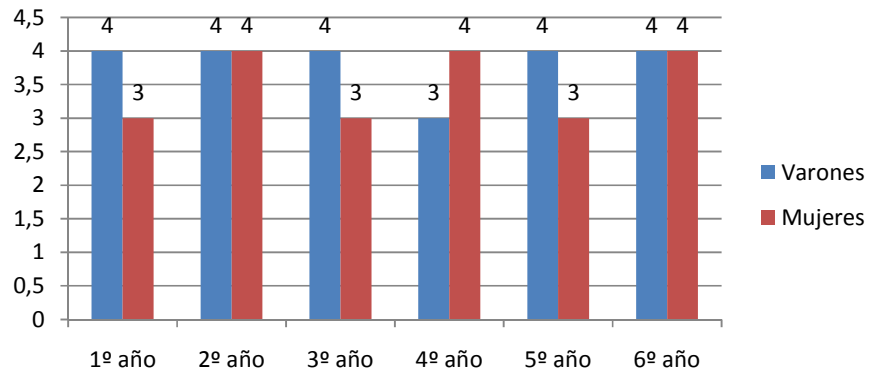
Promedio del nivel de flow según género en sub-dimensión 6



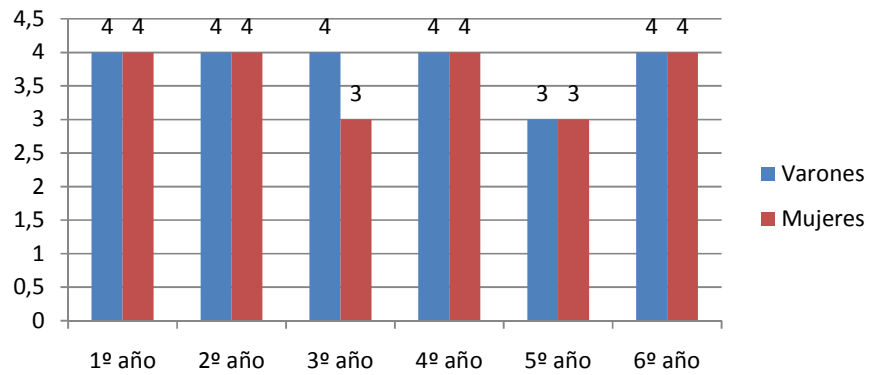
Promedio del nivel de flow según género en sub-dimensión 7



Promedio del nivel de flow según género en sub-dimensión 8



Promedio del nivel de flow según género en sub-dimensión 9



La moda obtenida por los/as alumnos/as de primer año fue de un nivel alto (4).

La moda obtenida por los alumnos de segundo año fue de un nivel medio (3); mientras que las mujeres obtuvieron una moda de nivel alto en su estado de flow (4).

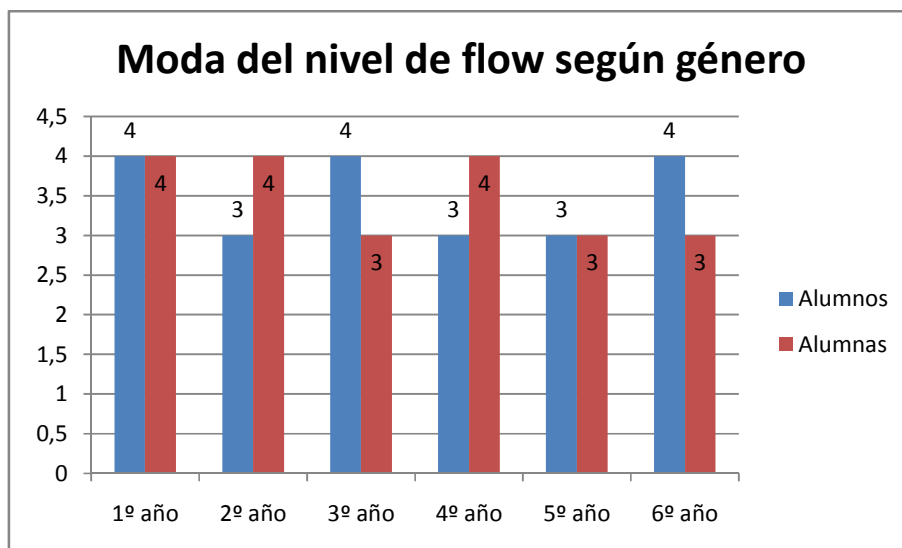
Los alumnos de tercer año obtuvieron un nivel alto (4) en su moda; mientras que las mujeres obtuvieron un nivel medio (3).

Los varones de cuarto año obtuvieron un nivel medio (3) en la moda de esta variable; mientras que las alumnas obtuvieron un nivel alto (4).

En quinto año, tanto hombres como mujeres obtuvieron un nivel medio (3) como valor de moda, en su nivel de Flow.

Y finalmente, en sexto año, los alumnos obtuvieron un nivel alto (4) de moda; mientras que las mujeres obtuvieron un nivel medio (3) en dicha medida.

Moda del nivel de flow				
	Alumnos	Nivel	Alumnas	Nivel
1º	4	Alto	4	Alto
2º	3	Medio	4	Alto
3º	4	Alto	3	Medio
4º	3	Medio	4	Alto
5º	3	Medio	3	Medio
6º	4	Alto	3	Medio



3.1.2.4. Nivel de motivación intrínseca

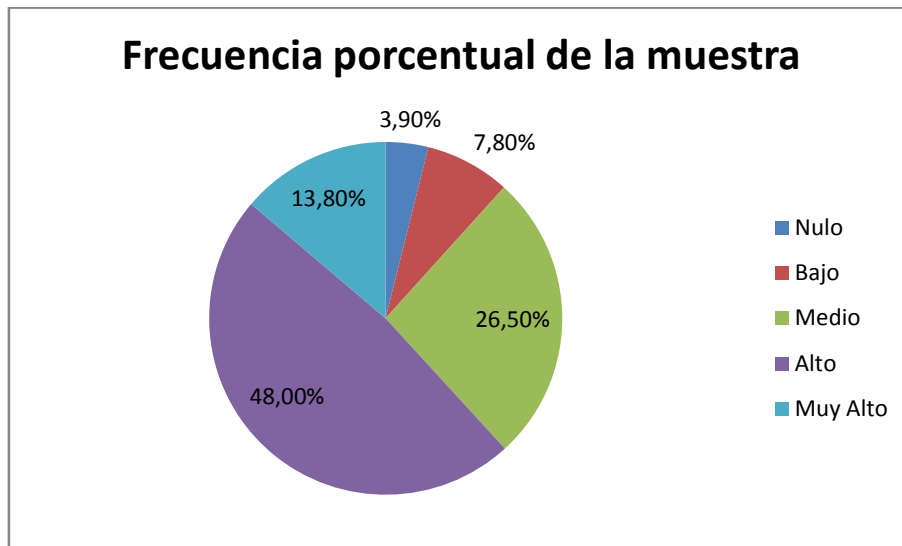
Un 3,9% de los/as estudiantes manifestaron tener un nivel nulo en su motivación intrínseca; un 7,8% de muestra manifestó tener un nivel bajo en dicha variable.

Un 26,5% demostró tener un nivel medio en su motivación intrínseca; un 48% manifestó tener un nivel alto; y finalmente un 13,8% de la muestra demostró poseer un nivel muy alto en esta variable.

Los datos recientemente mencionados pueden observarse a continuación en una tabla de frecuencias absolutas y porcentuales para cada nivel de la variable:

	Frecuencia absoluta	y porcentual de la muestra
Nulo	4	3,9%
Bajo	8	7,8%
Medio	27	26,5%
Alto	49	48%
Muy Alto	14	13,8%
Total	102	100%





En cuanto a los promedios obtenidos según las distintas cuotas que componen la muestra (año y sexo), podemos mencionar lo siguiente:

Los alumnos/as de primer año obtuvieron un promedio “alto” (4) en el nivel de esta variable, mientras que las alumnas obtuvieron un promedio “muy alto” (5).

Los/as alumnos/as de segundo año obtuvieron un promedio “alto” (4) en el nivel de esta variable.

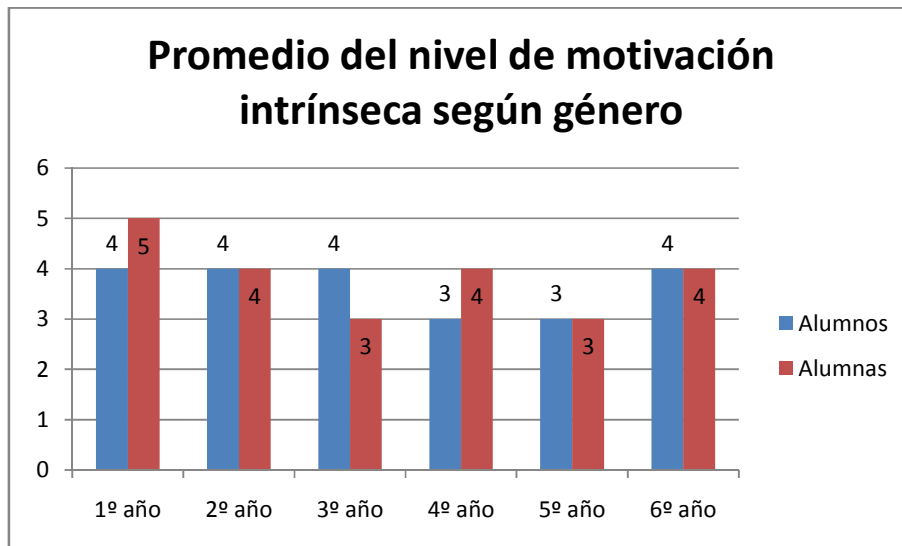
En tercer año, los varones obtuvieron un promedio “alto” (4), mientras que las mujeres obtuvieron un promedio “medio” (3).

En cuarto año, los alumnos obtuvieron un promedio “medio” (3), mientras que las alumnas obtuvieron un nivel “alto” (4), en su nivel de motivación intrínseca.

En quinto año, tanto hombres como mujeres obtuvieron un promedio de nivel “medio” (3).

Y finalmente, en sexto año, tanto varones como mujeres obtuvieron un nivel de motivación intrínseca “alto” (4).

Promedio del nivel de motivación intrínseca				
Año	Alumnos	Nivel	Alumnas	Nivel
1°	4,1 (4)	Alto	4,6 (5)	Muy alto
2°	3,8 (4)	Alto	3,9 (4)	Alto
3°	4,1 (4)	Alto	3	Medio
4°	3,3 (3)	Medio	3,9 (4)	Alto
5°	3,1 (3)	Medio	2,9 (3)	Medio
6°	3,7 (4)	Alto	3,6 (4)	Alto



Tanto alumnos como alumnas de primer año, obtuvieron una moda alta (4) en su nivel de motivación intrínseca.

Los/as alumnos/as de segundo año, a su vez, obtuvieron una moda de nivel medio (3).

Por su parte, los alumnos de tercer año obtuvieron una moda alta (4) en su nivel de motivación intrínseca; mientras que las alumnas obtuvieron una moda de nivel medio.

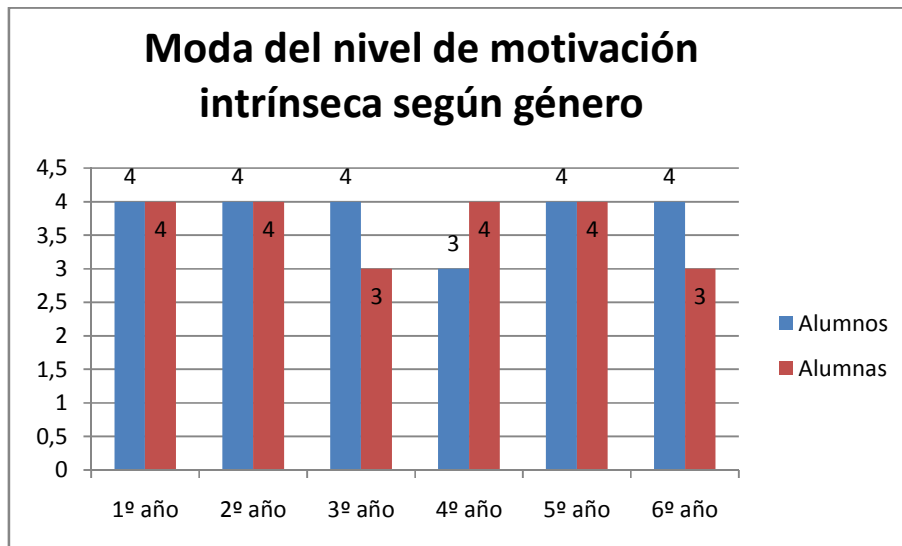
Tanto los varones como las mujeres de cuarto año, obtuvieron una moda de nivel medio (3) en su motivación intrínseca.

Los alumnos de quinto año, por su parte, obtuvieron una moda de nivel medio (3); mientras que las alumnas de dicho año, obtuvieron una moda baja (2) en su nivel de motivación intrínseca.

Finalmente, en sexto año, tanto varones como mujeres, obtuvieron una moda de nivel medio (3) en esta variable.

Los datos pueden contemplarse en la siguiente tabla que presentamos a continuación:

Moda del nivel de motivación intrínseca				
	<i>Alumnos</i>	<i>Nivel</i>	<i>Alumnas</i>	<i>Nivel</i>
1º	4	Alto	4	Alto
2º	4	Alto	4	Alto
3º	4	Alto	3	Medio
4º	3	Medio	4	Alto
5º	4	Alto	4	Alto
6º	4	Alto	3	Medio

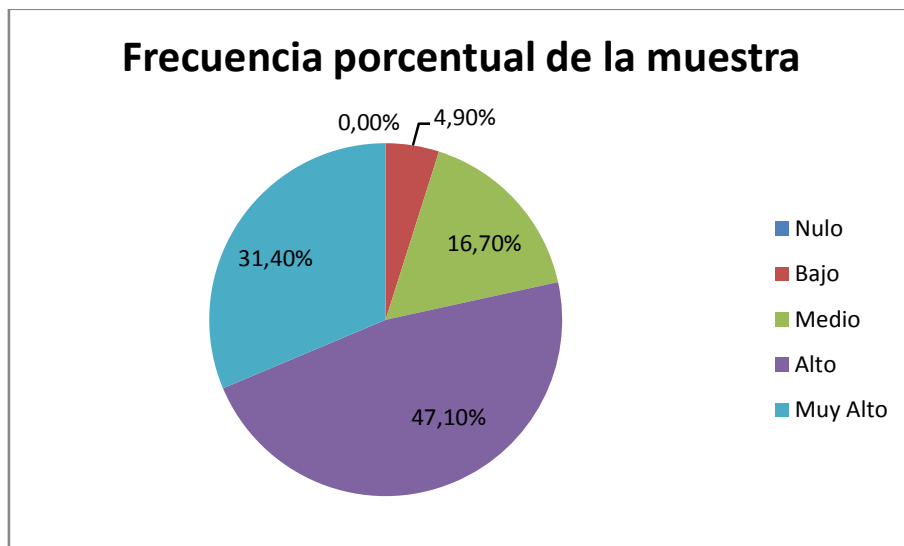


3.1.2.5. Nivel de intención de realizar actividad física- deportiva en el futuro

Del total de la muestra, el 0% manifiesta tener un nivel nulo en su intención futura de realizar actividad física-deportiva, el 4,9% presenta un nivel bajo de intención, el 16,7% un nivel medio, el 47,1% un nivel alto y el restante 31,4% manifiesta su intención futura de práctica física-deportiva de un nivel muy alto.

A continuación pueden observarse los datos recientemente expuesto, en la siguiente tabla de frecuencias porcentuales y absolutas de toda la muestra de alumnos/as:

	Frecuencia absoluta	porcentaje de la muestra
Nulo	0	0%
Bajo	5	4,9%
Medio	17	16,7%
Alto	48	47,1%
Muy Alto	32	31,4%
Total	102	100%



Tanto alumnos como alumnas de primer año, obtuvieron un promedio de nivel “alto” (4) en su intención de realizar actividad físico deportiva en el futuro.

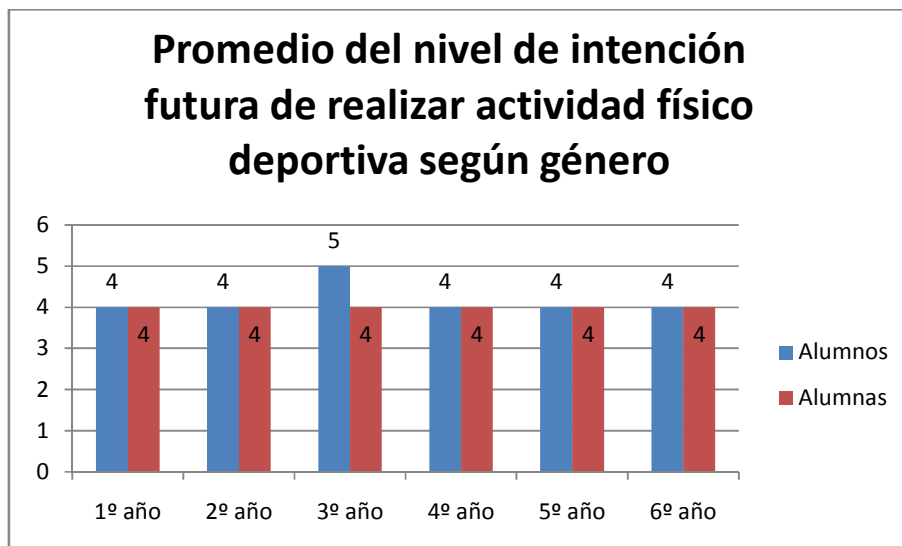
Tanto alumnos como alumnas de segundo año, obtuvieron un promedio de nivel “alto” (4) en su intención de realizar actividad físico deportiva en el futuro.

Los alumnos de tercer año obtuvieron un promedio de nivel “muy alto” (5), mientras que las mujeres obtuvieron un promedio de nivel “alto” (4).

Finalmente, tanto varones como mujeres de cuarto, quinto y sexto año, obtuvieron un promedio de nivel “alto” (4) en su intención futura de realizar actividad físico deportiva.

A continuación presentamos una tabla con los distintos promedios de la muestra, según sus cuotas, de los datos recientemente expuestos:

Promedio del nivel intención futura de realizar actividad físico deportiva				
Año	Alumnos	Nivel	Alumnas	Nivel
1°	4,2 (4)	Alto	4,1 (4)	Alto
2°	4	Alto	3,8 (4)	Alto
3°	4,6 (5)	Muy alto	3,7 (4)	Alto
4°	4,1 (4)	Alto	4,4 (4)	Alto
5°	3,8 (4)	Alto	4,1 (4)	Alto
6°	4,1 (4)	Alto	3,8 (4)	Alto



En cuanto a la moda según año y género de la muestra, podemos explicitar lo siguiente:

Los alumnos de primer año obtuvieron una moda de nivel muy alto en su intención de realizar actividad físico deportiva en el futuro; mientras que las mujeres obtuvieron un nivel alto.

Tanto varones como mujeres de segundo año, obtuvieron una moda de nivel alto en dicha variable.

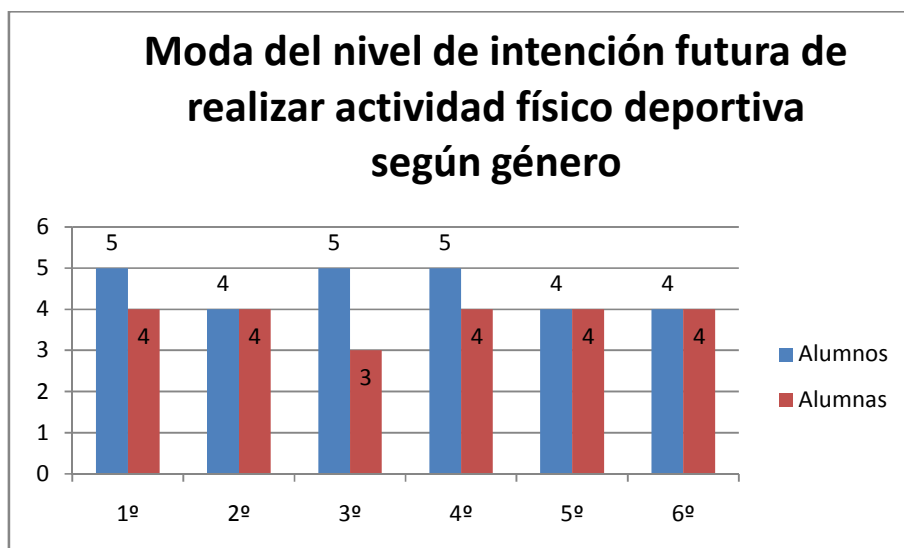
En tercer año, los alumnos obtuvieron una moda de nivel muy alto; mientras que las alumnas obtuvieron una moda de nivel medio.

En cuarto año, los alumnos obtuvieron una moda de nivel muy alto; mientras que las alumnas obtuvieron una moda de nivel alto.

Y finalmente, tanto alumnos como alumnas de quinto y sexto año, obtuvieron una moda de nivel alto en su intención futura de realizar actividad física deportiva.

Los datos recientemente expuestos, pueden observarse a continuación en la siguiente tabla:

Moda del nivel de intención futura de realizar actividad físico deportiva				
	<i>Alumnos</i>	<i>Nivel</i>	<i>Alumnas</i>	<i>Nivel</i>
1º	5	Muy Alto	4	Alto
2º	4	Alto	4	Alto
3º	5	Muy Alto	3	Medio
4º	5	Muy Alto	4	Alto
5º	4	Alto	4	Alto
6º	4	Alto	4	Alto



3.2. Análisis e interpretación de los datos

A continuación, expondremos en una tabla de frecuencias porcentuales para toda la muestra, las distintas variables complejas estudiadas; y de esta forma estableceremos un análisis e interpretación de los datos, vinculando los resultados obtenidos con el marco teórico precedente.

Tabla de distribución porcentual de todas las variables complejas de la muestra					
Nivel	O. M hacia la tarea	O.M. hacia el ego	Estado de flujo (Flow)	Motivación intrínseca	Intención de práctica futura
Nulo	0%	4%	0%	4%	0%
Bajo	3%	18%	1%	8%	5%
Medio	16%	32%	44%	26%	17%
Alto	70%	41%	52%	48%	47%
Muy Alto	11%	5%	3%	14%	31%
Total	100%	100%	100%	100%	100%

Luego de exponer los datos recolectados a través del cuestionario implementado, podemos decir que el tipo de orientación motivacional que predomina en los/as estudiantes de educación física de nivel medio, del colegio seleccionado en la ciudad de Comodoro Rivadavia (Chubut), es hacia la tarea. Puesto que el valor más elevado obtenido en dicha variable, fue del 70% de la muestra, que denota un nivel alto.

Mientras que en la variable orientación motivacional al ego, el porcentaje más elevado obtenido de la muestra, fue del 41% y también se perfiló hacia un nivel alto.

Además, si sumamos los valores medio, alto y muy alto de la variable orientación motivacional hacia la tarea, nos proporciona un total del 97% de la muestra.

Por otra parte, la variable orientación motivacional hacia el ego, nos brinda en la sumatoria de los mismos niveles recientemente mencionados, un total del 78% de la muestra (mientras que el 22% restante se lo lleva los valores Nulo y Bajo).

Este contraste de porcentajes en la orientación motivacional al ego, a favor de los niveles más altos de la variable, nos hace pensar que la escuela como institución política responde a la cultura dominante, ya que enmarca al alumn@ en un entorno en el cual el éxito o fracaso se define en términos normativos a través de la competición, lo que puede llegar a influir negativamente en el accionar moral de los individuos.

Paradójicamente, los altos porcentajes obtenidos en la orientación motivacional hacia la tarea nos hace pensar en el rol que ejercen los/as docentes en las clases de educación física. Si retomamos lo expuesto por Cecchini, González, López Prado y Brustad (2005), los docentes estarían generando en el alumnado la percepción de un clima de maestría (entendiendo al mismo como el contexto de enseñanza inclusivo e

integral difundido a la hora de dar clases). El cual a su vez, está asociado positivamente con la orientación de meta hacia la tarea, la diversión, el esfuerzo, la competencia percibida, las opiniones de divertimento y los comportamientos positivos de fair play; y negativamente a la ansiedad.

Si seguimos un hilo conductor, podemos establecer una relación positiva entre los valores porcentuales obtenidos en el nivel de orientación motivacional a la tarea de los/as alumnos/as, con los valores en su nivel de motivación intrínseca; ya que el 48% de los/as alumnos/as manifestó tener un nivel alto en dicha variable. Y si sumamos los niveles medio, alto y muy alto, obtenemos un total del 88% de la muestra.

En tanto que a los promedios obtenidos según las distintas cuotas de la muestra, en la mayoría de los casos se observan los niveles “alto” y “muy alto” (a excepción de las alumnas de 3º año, alumnos de 4º año y alumnos de 5º año que obtuvieron un promedio de nivel “medio”).

García Calvo (2004) dice al respecto que los propósitos de las acciones llevadas a cabo en una orientación motivacional hacia la tarea, son más intrínsecos y pro sociales a diferencia de las propósitos llevados a cabo a través de una orientación motivacional orientada al ego; y si relacionamos lo que dicen Cervelló y Santos Rosa (2000), de que en la orientación motivacional hacia la tarea, la percepción de habilidad y la percepción de un clima motivacional orientado hacia la tarea, son buenos predictores en la selección y preferencia de tareas desafiantes en el alumnado; involucrando el factor diversión, la tendencia a elegir contenidos educativos que generen una autosuperación personal (tanto en la práctica como a la hora de evaluarse) y la valoración de la educación física en sí; también podemos interpretar por qué, además de obtener un valor porcentual elevado en la motivación intrínseca de la muestra, también se obtuvieron valores altos en las dimensiones sentimiento de control y pérdida de cohibición y autoconciencia, propia de la variable flow.

Por otra parte, vale aclarar que las personas tendemos a interiorizar las distintas regulaciones del ambiente y las asimilamos a través del ego, experimentando mayor autonomía en las acciones realizadas; lo que ayuda a explicar por qué en las orientaciones motivacionales al ego, también puede llegar a manifestarse la motivación intrínseca.

Otro aspecto que creemos pertinente para vincular con los altos valores de motivación intrínseca, es la variable gusto por la educación física. En donde el 50% de la muestra expresó gustarle “mucho” esta asignatura. Además, si realizamos la sumatoria de los niveles normal, bastante y mucho, obtenemos un porcentaje total del 91% de la muestra.

Desde lo expuesto hasta el momento, nos nace una nueva interpretación respecto a la importancia de la motivación intrínseca de cada individuo, como motor interno que nos impulsa a realizar una determinada acción por el propio placer y disfrute que ésta genera en nosotros/as, sin importar las consecuencias secundarias que dicha acción produjese (como por ejemplo sentirse cansado/a o extenuado/a, sediento/a, sudado/a, etc.). De esta forma consideramos que puede explicarse por qué el 47% de la muestra, “a menudo” realiza actividad física en su tiempo libre durante la semana, en la que se llega a sudar, siendo el nivel más elevado que presenta dicha variable. Si además sumamos los niveles “a veces” y “a menudo”, obtenemos un total del 93% de la muestra; en detrimento del valor (nivel) “nunca” que solo hace al 7% de la muestra. Continuando con la idea recientemente expuesta, Camacho (2011) nos dice que la motivación consta de un conjunto de factores personales y sociales, que benefician el inicio de un determinado comportamiento, la persistencia en él, o la intención de abandonarlo.

La motivación intrínseca, a su vez, se torna determinante para que las personas podamos experimentar el estado de flujo en el desarrollo de nuestras acciones.

Es así, que podemos entender por qué el 52% de la muestra expreso sentir un nivel alto de flow. Y a su vez, por qué si realizamos las sumatorias de los niveles medio, alto y muy alto en dicha variable, obtenemos un total del 99% de la muestra.

Cuando se posee motivación intrínseca, los individuos tendemos a manifestar relajación, tranquilidad y concentración en las actividades que realizamos.

Czikszentmihalyi (1990), caracteriza al flow como un estado en el que el individuo se compenetra completamente con una actividad o tarea, para su propio placer y disfrute; y durante la cual, tanto las acciones realizadas, como el orden temporal, pensamientos y movimientos se suceden unos a otro en simultaneo y sin pausas.

El flow, continúa el autor, aparece solamente si la atención del individuo selecciona la información de manera tal, que la intención pueda utilizarla, para ser procesada luego por la conciencia; que a su vez le dará sentido a las acciones que realizamos.

De esta forma, nuestra personalidad se refuerza como estado de flujo, ya que consecuentemente al superar un desafío, tendemos a sentirnos ineludiblemente más capaces y expertos.

El hecho de poder disfrutar de las acciones realizadas, nos lleva a pensar qué tipo de relación se establece con la variable intención futura de prácticas físico deportivas. Aquí, el 47% de los/as estudiantes nos manifestó tener un nivel alto en dicha variable. Y si realizamos la sumatoria de los niveles medio, alto y muy alto, obtenemos un total del 95% de la muestra que persiste en esta idea de mantenerse físicamente activo.

García Calvo (2006), nos dice que una de las claves para predecir tanto el proceso de iniciación como el abandono deportivo, es la motivación y el clima contextual vivenciado. Lo que se vincula a la perfección con los altos porcentajes obtenidos en motivación intrínseca y orientación motivacional hacia la tarea, en los/as alumnos/as.

Moreno (2007), por su parte agrega que la intención de que un sujeto se mantenga físicamente activo, se ve influenciada por la percepción del autoconcepto físico que cada alumno/a tiene de sí mismo/a. Entre los que encontramos percepción de apariencia física, competencia percibida en el desarrollo de alguna acción, percepción de la fuerza, condición física, autoestima y apariencia física, entre otros.

Aspecto que se modifica positiva o negativamente durante el desarrollo de actividad física, en el periodo escolar, dependiendo del contexto en el que se relacione la persona involucrada.

Si vinculamos el porcentaje de intención de realizar actividad físico deportiva en el futuro de la muestra total, en sus niveles medio, alto y muy alto (95%), con los altos promedios obtenidos en las dimensiones claridad de objetivos y pérdida de cohibición o de autoconciencia y sentimiento de control en la variable Flow, para toda la muestra, entendemos por qué son tan bajos los niveles nulo y bajo (5%) de la intención futura de realizar actividad físico deportiva.

Moreno (2007) a su vez nos dice que, de todas las dimensiones de este constructo, la competencia percibida es el mayor predictor de ser físicamente activo.

Lo que se vincula perfectamente con la dimensión de Flow equilibrio entre habilidad y reto, en la que el promedio de la muestra denota un nivel alto

De esta forma, y con los aportes recientemente explicitados, podemos confirmar que existe una relación positiva entre las variables: orientación motivacional hacia la tarea, motivación intrínseca, estado de flujo e intención de ser físicamente activo/a en el futuro, en los/as alumnos/as encuestados; puesto que en la orientación motivacional hacia la tarea, se descartan las ideas de falta de competencia percibida, el desinterés por las actividades desarrolladas, los problemas grupales y la falta de diversión.

Al contrario, de existir estos factores no podría manifestarse la motivación intrínseca, ni el estado de flujo en cada subjetividad, puesto que la desmotivación llevaría al alumno/a a un estado de aburrimiento y desinterés, desistiendo de su acción. Al igual que la falta de competencia percibida en determinada acción, llevaría al alumno/a a un estado de frustración. O en su defecto a adoptar una postura diferente a la hora de mostrar competencia o habilidad. Como por ejemplo tratar de destacarse sobre el resto de sus compañeros/as, durante la realización de una actividad.

3.3. Conclusiones y sugerencias

De esta forma, en compañía de los resultados empíricos, podemos establecer relaciones entre variables:

Creemos que existe una relación positiva entre la variable orientación motivacional a la tarea, junto a la variable motivación intrínseca, estado de flujo e intención de realizar actividad física en el futuro.

Nicholls, (1984 citado en García Calvo, 2004) nos dice que cuando las acciones de los individuos se dirigen hacia el aprendizaje o hacia la autosuperación; la demostración de habilidad y percepción subjetiva de éxito, se experimentan a través de la mejora personal por medio del aprendizaje de algo nuevo o desafiante, empleando a su vez niveles altos de esfuerzo. Por lo que la percepción de habilidad se torna autoreferenciada y dependiente del progreso individual de cada persona.

En este caso, el éxito o fracaso de los/as alumnos/as depende de la valoración subjetiva de si se actuó con esfuerzo y dedicación, se aprendió, o si se mejoró en una tarea.

Para que estos factores puedan ponerse de manifiesto, necesariamente el individuo debe estar intrínsecamente motivado. Es decir, disfrutar de las actividades que realiza, sentirse a gusto y relajado consigo mismo, cooperar entre compañeros/as para concretar algún objetivo pautado en las clases; y consecuentemente a este estado se llega solamente si se manifiesta Flow por medio de actividades en las que los/as alumnos/as puedan, en términos de Bakker (2003 citado en Camacho, 2011), experimentar tres elementos en común: absorción total, concentración en la actividad y el disfrute en lo que se hace. Entonces:

¿Qué relación existe entre el estado de flujo, la motivación intrínseca, la orientación motivacional hacia la tarea, la orientación motivacional hacia el ego, con la intención de realizar actividad físico- deportiva saludable en el futuro; que expresan en la clase de educación física de nivel medio, en el segundo semestre del año 2015, los/as alumnos/as del sistema educativo formal argentino, en la Ciudad de Comodoro Rivadavia (Chubut)?

Interpretamos que las relaciones, según los resultados que ofrece nuestra investigación, son positivas. Ya que si volvemos a plantear nuestras hipótesis podemos decir al respecto que:

Por un lado, los niveles medio, alto y muy alto de intención de práctica futura, a través de la práctica de actividad física-deportiva en los/as alumnos/as de educación física de nivel medio, del sistema educativo formal argentino (95% de la muestra), se relaciona positivamente con los niveles medio, alto y muy alto de nivel de orientación motivacional a la tarea (97% de la muestra).

En tanto que, los niveles medio, alto y muy alto de intención de práctica futura, a través de la práctica de actividad física-deportiva en los/as alumnos/as de educación física de nivel medio, del sistema educativo formal argentino(95% de la muestra), se relaciona positivamente con los niveles medio, alto y muy alto del estado de flujo o flow (99% de la muestra).

Y finalmente, los niveles medio, alto y muy alto de intención de práctica futura, a través de la práctica de actividad física-deportiva en los/as alumnos/as de educación física de nivel medio, del sistema educativo formal argentino, (95% de la muestra) se relaciona positivamente con los niveles medio, alto y muy alto de motivación intrínseca.(88% de la muestra).

Para finalizar este trabajo, y a modo de sugerencia, podemos agregar que sería buena idea poder complejizar dicho análisis, involucrando la variable del clima motivacional que los/as docentes difunden en las clases de educación física, para de esta forma poder entender como se desarrollan en paralelo los perfiles motivacionales de los/as alumnos/as y extraer conclusiones massignificativas para seguir construyendo herramientas a futuro.

Y consecuentemente, también se debería elaborar un instrumento que me permita recolectar esa información para su posterior análisis y tratamiento.

Creemos humildemente que esta puede ser una buena experiencia para seguir perfeccionando nuestro accionar docente, enriqueciendo a su vez las posibilidades de acción del alumnado; siendo concientes del rol político que desempeñamos en nuestra sociedad como motor de cambio permanente.

4. Bibliografía

- Aisenstein, A. (2003). El currículo de la educación física en Argentina. Una mirada retrospectiva de la escolarización del cuerpo. En: *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. XV, No. 37, pp. 145-158.
- Almagro Torres, B. (2012). *Factores motivacionales relacionados con la adherencia a la práctica deportiva competitiva en adolescentes*. Tesis de maestría, España, Universidad de Huelva.
- Almonacid Fierro, A. (2012). La educación física como espacio de transformación social y educativa: perspectiva desde los imaginarios sociales y la ciencia de la motricidad humana. En: Redalyc.org, Revista Digital. Vol. 1: 36-54 (<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173525520004>).
- Ausubel, D., Novak, J., Hanesian, H. (2009). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*, (2da ed.). México: Trilla.
- Bracht, V. (1996). *Educación Física y Aprendizaje Social*. Córdoba: Velez Sarfield.
- Camacho, C., Arias D., Castiblanco A. y Riveros M. (2011). Revisión Teórica conceptual de Flow: Medición y áreas de aplicación. En *Cuadernos Hispanoamericanos de psicología*, Vol. 11 nº 1. Pp. 48-63.
- Cecchini J.A, González, C., López Prado, J. y Brustad, R. J. (2005). Relación del clima motivacional percibido con la orientación de meta, la motivación intrínseca y las opiniones y conductas de Fair Play. *Revista Mexicana de Psicología*, 22(2) 469-479.
- Cervelló E. y Santos-Rosa F. (2000). Motivación en las Clases de Educación Física: Un estudio de la perspectiva de las metas de logro en el contexto educativo. *Revista de Psicología del Deporte*. Vol. 9, núm. 1-2, pp. 51-70. ISSN: 1132-239x. Universidad de les Illes Balears. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Cornetta, M. (1998). La creencia de los docentes acerca de la educación física. Buenos Aires, Argentina: Universidad de Flores, Departamento de investigación, Facultad de actividad física y deportes.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985): *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum.
- Diseño curricular de Educación Física de la educación secundaria de la ciudad autónoma de Buenos Aires. Recuperado de: http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/pdf/media/ef_contenidos_nivel-medio.pdf (07/05/15).
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y Castigar*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- García Calvo, T. (2004). La motivación y su importancia en el entrenamiento con jóvenes deportistas. Memoria de Docencia e Investigación. Cáceres: Facultad de Ciencias del Deporte, Universidad de Extremadura.
- García Calvo, T. (2006). *Motivación y comportamientos adaptativos en jóvenes futbolistas*. Tesis de maestría, España, Universidad de Extremadura.
- Gómez, V. y Perelló, G. (2006). Tipos de diseño. Material de uso interno de la cátedra. Facultad de Actividad Física y Deporte, UFLO. Inédito.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (1991). *Metodología de la Investigación*, México, Mc Graw Hill.
- Herrera, D. (2008). Corporeidad y motricidad, una forma de mirar los saberes del cuerpo. *Revista del Centro de Estudios de Educación y Sociedad - CEDES - de la Universidad de Campinas*, vol. 29, disponible en <http://cedes.unicamp.br>.
- Kirk, D. (2007). Con la escuela en el cuerpo, cuerpos escolarizados: la construcción de identidades inter/nacionales en la sociedad post- disciplinaria *Ágora para la EF y el Deporte*, nº 4-5, 2007, 39-56.
- Milstein, D. y Méndez, H. (1999). *La escuela en el cuerpo*. Bs. As: Miño y Dávila.

- Moreno Murcia, J. A., Cervelló Gimeno, E., González-Cutre Coll, D. (2006). Motivación autodeterminada y flujo disposicional en el deporte. En *Anales de psicología* 2006, vol. 22, No 2 (diciembre), 310-317.
- Moreno, J.A., Moreno, R., Cervelló, E. (2007). El autoconcepto físico como predictor de la intención de ser físicamente activo. *Psicología y Salud*, Vol. 17, No 2: 261-267, jul-dic 2007. <http://www.um.es/univefd/PS.pdf>.
- Nievas, F. (1999). *El control social de los cuerpos*. Bs. As: del CIES.
- Padua, J. (1979). *Técnicas de investigación aplicadas a las ciencias sociales*. México: el colegio de México. Fondo de cultura económica.
- Rozengardt, D. (2013). La Educación Física y el conocimiento, una relación problemática. 10º Congreso Argentino y 5º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias La Plata, 9 al 13 de septiembre de 2013 ISSN 1853-7316. Web: <http://congresoeducacionfisica.fahce.unlp.edu.ar>.
- Samaja (1994). *Epistemología y metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica*, Buenos Aires: EUDEBA.