

UFLO

UNIVERSIDAD DE FLORES

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

FACULTAD DE ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE

Carrera: Ciclo de Licenciatura en Actividad Física y Deporte

Modalidad: Distancia

Materia: Trabajo de Investigación

Año: 2015 - 2016

Título:

Relaciones existentes entre el nivel de orientación motivacional, el nivel de estado de flow y el nivel de motivación intrínseca, con el nivel de intención futura de la práctica de actividad física.

Estudiante: Sánchez, Analía Vanesa

Legajo: 10596

Correo electrónico: sanz_annie@yahoo.com.ar

Tutora: Mag. Valeria Gómez

Agradecimientos

Con la firme convicción de que todo llega cuando tiene que llegar, hoy puedo decir llegué. Logré alcanzar un escalón más en mi vida, un escalón que me llena de felicidad y alegría por cumplir un nuevo sueño. Pero no lo hice sola, porque en mi camino, mirando hacia atrás, pude sentir que muchísimas personas formaron parte, de alguna u otra manera, de este logro tan esperado. Y hoy, llegó el momento de agradecerle a cada una de ellas.

Primeramente agradezco a todo el personal que conforma una gran familia dentro de la Universidad de Flores, excelentes docentes, de una calidad humana suprema, que me brindaron todo lo que estuvo a su alcance. Tuve la oportunidad de conocer a una persona admirable para mí, mi héroe, mi mentor; un ser calmo, sensible, brillante, con una vocación por lo que hace indiscutible, que con sólo escucharlo, inspira a crecer en esta maravillosa e inigualable carrera de Educación Física. A usted Jorge Gómez, le quiero agradecer por tanto y por tan sólo dejarme ser, por simplemente darme alas, millones de gracias. Leonardo Gómez, también quiero agradecerle, porque además de ser un excelente profesor, siempre me ayudaste cuando lo necesite, y hoy no estaría aquí si no fuera por vos, gracias. Ahora llegó el momento de agradecerle a una persona muy especial para mí, aquella que hizo posible que haya conseguido mi sueño; a vos que fuiste mi guía, mi apoyo, mi eslabón, persona de una generosidad excelsa, mil gracias por darme la oportunidad de crecer, de construir, de escucharme, de equivocarme y volver a empezar, sencillamente gracias Valeria Gómez por haberte cruzado en mi camino.

Humildemente gracias a todos los familiares y amig@s, que siempre estuvieron, que supieron entender mis tiempos, mis silencios, mis ausencias, que entendieron que lleve la notebook o algún que otro apunte conmigo, a todos lados. Gracias por escucharme hablar de mi tesis una y otra vez, gracias por el apoyo, la contención, el ánimo, los mensajitos y audios que me daban fuerza, por la paciencia infinita que me tuvieron.

No quiero pasar por alto el agradecerle a mis compañer@s de la cursada. Gracias por todo lo que vivimos, por el apoyo, por las fuerzas alentadoras, por las sugerencias, porque juntos supimos salir adelante y sortear lo que se nos presentaba, porque juntos pudimos llegar como un

maravilloso grupo de colegas. Y simplemente, porque fueron los mejores compañer@s que pude tener.

Gracias a mis compañer@s de trabajo, a las autoridades y a l@s alumn@s donde realice la muestra, cada uno de ustedes a su manera, hizo posible que alcance mi sueño. Y por ello, les estaré eternamente agradecida.

Fue un año duro, arduo, profundo, colmado de sensaciones y sentimientos encontrados, un recorrido que valió la pena, donde el esfuerzo, la perseverancia y el sacrificio me llevaron a buen puerto. Un recorrido donde hubo lágrimas, risas, abrazos, besos, palabras de aliento y amor. Y es así, como se forjó este trabajo, con mucho amor.

Y hablando de amor, quiero agradecerle a mis dos grandes amores, Gastón y Martina. Mi compañero de la vida, y mi tesoro máspreciado, mi hija; que son los que vivieron y sintieron más de cerca lo que yo experimenté, son los que siempre estuvieron, y aunque muchas veces me entendieron y algunas pocas no, no los culpo los comprendo, y hoy quiero pedirles disculpas por ello. Por no dedicarles el tiempo que se merecían, por aguantarme en todo sentido. Gracias por su apoyo incondicional. Los amo, son todo para mí.

Índice

Resumen	1
Palabras clave.....	1
1. Primera Parte: Delimitación teórica del objeto de estudio	2
1.1. Área temática, rama y especialidad	2
1.2. Tema y subtema	2
1.3. Introducción	2
1.4. Problema.....	4
1.5. Relevancia cognitiva.....	5
1.6. Marco teórico.....	27
1.6.1. Capítulo 1: La educación física en el colegio secundario.....	27
1.6.1.1. Mapa conceptual.....	27
1.6.1.2. ¿Qué es la Educación Física y cuál es su objeto de estudio?...	29
1.6.1.3. Educación Física: la mirada del otro.....	31
1.6.1.4. La producción de conocimiento en y para la Educación física..	33
1.6.1.5. Crisis y legitimación de la Educación Física.....	34
1.6.1.6. La transformación de la escuela.....	36
1.6.1.7. La importancia de la Educación Física en la escuela.....	39
1.6.2. Capítulo 2: Motivación de l@s estudiantes en la clase de educación física de nivel medio.....	43
1.6.2.1. Mapa conceptual.....	44
1.6.2.2. Motivación.....	44
1.6.2.3. Estado de Flow.....	46
1.6.2.4. Teoría de la Motivación Intrínseca o de Autodeterminación.....	51
1.6.2.4.1. Teoría de la Evaluación Cognitiva.....	52
1.6.2.4.2. Teoría de la Integración Orgánica.....	53
1.6.2.4.2.1. Regulaciones de la motivación extrínseca.....	55
1.6.2.4.3. Teoría de las Necesidades Básicas.....	56
1.6.2.4.4. Teoría de las Orientaciones de Causalidad.....	57
1.6.2.5. Teoría de Metas de Logro.....	58
1.6.2.5.1. Orientaciones motivacionales.....	60
1.6.2.5.2. Climas motivacionales.....	60
1.6.2.5.3. Estados de implicación.....	62
1.6.2.6. Intención futura de la práctica de actividad física.....	63
1.7. Objetivos	65
2. Segunda Parte: Material y método	67

2.1. Tipo de diseño	67
2.2. Matriz de datos	68
2.3. Fuentes de datos	81
2.4. Población y muestra	84
2.5. Instrumentos de recolección de datos	85
2.6. Plan de actividades en contexto	88
2.7. Plan de tratamiento y análisis de los datos	89
2.7.1. Secuencia de actividades.....	90
2.7.1.1. Procesamiento de información.....	90
2.7.1.2. Construcción de índices sumatorios para variables complejas.....	90
2.7.1.3. Análisis estadístico de cada variable.....	98
2.7.1.4. Ilustración de resultados con gráficos descriptivos.....	98
2.7.1.5. Análisis de relación de variables.....	99
3. Tercera Parte: Análisis y conclusiones	101
3.1. Exposición de resultados	101
3.1.1. Variables de base.....	101
3.1.1.1. Calificación de Educación física en el curso anterior.....	101
3.1.1.2. Gusto por la Educación Física.....	103
3.1.1.3. Frecuencia semanal de realización de ejercicio extenuante, moderado y suave, durante más de 15' minutos en el tiempo libre.....	106
3.1.1.4. Frecuencia de participación en una actividad física regular en la que se llegue a sudar realizada semanalmente en el tiempo libre.....	110
3.1.2. Variables complejas.....	113
3.1.2.1. Orientación motivacional al ego.....	113
3.1.2.2. Orientación motivacional a la tarea.....	118
3.1.2.3. Flow.....	123
3.1.2.4. Motivación intrínseca.....	164
3.1.2.5. Intención futura de la práctica de actividad física.....	168
3.2. Análisis e interpretación de los datos	172
3.3. Conclusiones y sugerencias	190
3.4. Discusión.....	204
4. Anexos.....	206
4.1. Anexo 1: Carta de presentación a la institución.....	206
4.2. Anexo 2: Datos de la institución educativa	207
4.3. Anexo 3: Modelo de cuestionario.....	208
4.4. Anexo 4. Procedimiento para administración del cuestionario.....	213

4.5. Anexo 5: Glosario de términos.....	217
4.6. Anexo 6: Manual para cargar planilla Excel.....	223
4.7. Anexo 7: Planilla de datos sobre pilotaje.....	225
4.8. Anexo 8: Planilla de datos muestra total.....	228
5. Bibliografía.....	246

Resumen

Ante el abandono por la práctica de actividad física en la adultez y, teniendo en cuenta que la adolescencia es una etapa crítica, nació este trabajo de investigación para conocer la motivación de l@s estudiantes de educación física que cursan el nivel medio del sistema educativo formal argentino. Con el propósito de no sólo contribuir a mejorar su motivación intrínseca, en pos de favorecer su adherencia a la práctica de actividad física en pos de su calidad de vida, sino también promover la autocrítica de los docentes de Educación Física sobre sus prácticas. Se analizó la relación existente entre la motivación intrínseca, la orientación motivacional al ego, la orientación motivacional a la tarea, el estado de flow y la intención futura de la práctica de actividad física.

Estamos frente a un estudio cuyo diseño es descriptivo-correlacional, que forma parte de una investigación a nivel macro de manera simultánea en los países de Argentina, España y Colombia. A nivel micro, se efectuó en un establecimiento educativo secundario de la provincia de Buenos Aires. La muestra se tomó en base a la participación voluntaria y anónima de 120 estudiantes de entre 13 y 19 años. La misma se realizó por sorteo y se trabajó en contexto de terreno, mediante el llenado de un cuestionario estandarizado.

Sostenemos de manera general, que existe una congruencia en los resultados obtenidos ya que las correlaciones entre el nivel de orientación motivacional a la tarea y al ego, el nivel de estado de flow, el nivel de experimentación de la motivación intrínseca y el nivel de la intención futura de la práctica de actividad física, demostraron comportamientos positivos.

Palabras clave

Estudiantes de Educación Física – Nivel medio - Orientación motivacional - Flow - Motivación intrínseca - Intención futura de la práctica de actividad física.

1. Primera Parte: Delimitación conceptual del objeto de estudio

1.1. Área temática, rama y especialidad

Área temática: Educación Física / Psicología

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

1.2. Tema y Subtema

Tema: La motivación en las clases de educación física

1.3. Introducción

La culminación de la Licenciatura en Actividad Física y Deporte propició la presente investigación, que se inició como conclusión de una etapa, dentro de la Universidad de Flores.

Si bien el tema de *motivación en las clases de educación física*, fue propuesto por la Profesora titular de la cátedra Trabajo de Investigación, Mag. Valeria Gómez, lo considero sumamente movilizador y emocionante, ya que es de vital importancia a la hora de enriquecernos en nuestra labor cotidiana como profesores de Educación Física. Tiempo; tiempo es lo que necesitamos para aprender y aprehender; quizás pasen años, entre cursos, capacitaciones docentes, carreras, etc., pero esto no alcanza, necesitamos seguir ahondando y aprehendiendo de los aportes de profesores, investigadores, profesionales que leemos. Estamos de acuerdo con algunos, quizás con otros no tanto. Pero todo nos lleva definitivamente a crecer, descubrir conocimientos, formarnos, volvernos críticos y a culminar etapas de nuestras vidas, hoy el último escalón de la Licenciatura en Actividad Física y Deporte.

La investigación se desarrolla con alumn@s del nivel secundario (de 1er a 6to año turno tarde) de un colegio privado de la ciudad de Merlo. El motivo de la elección de esta población, fue la curiosidad en cuanto al desinterés por la asignatura que se ve en algun@s alumn@s y su posterior abandono,

argumentando en su mayoría rendir la misma en las instancias de diciembre-marzo.

¿Por qué nuestro interés se centra en el tramo de escolaridad que contiene a l@s jóvenes? Porque es caracterizado como el más conflictivo del sistema educativo: la enseñanza secundaria. Este nivel está marcado, desde hace más de 20 años, por reformas educativas, y al mismo tiempo, diversos procesos sociales afectan su funcionamiento (pobreza, fragmentación social, transformaciones familiares, etc.). Un punto de conflicto, donde se ven reflejados algunos efectos de estas situaciones sociales, se da en el encuentro que se produce entre las denominadas culturas escolares y las juveniles, que aparecen como mundos desvinculados en las prácticas educativas cotidianas. Algunas investigaciones en relación a esto, han señalado la distancia existente entre el/la sujeto adolescente-joven y el/la sujeto alumn@. Esta última construcción escolar, no lograría registrar los intereses, la dramática, y las formas de construcción de los idearios juveniles; condición que lleva a los mismos a una falta de compromiso e interés con la tarea escolar cotidiana (Tenti Fanfani, 2000). Much@s adolescentes sienten que tanto el aula/patio como las instituciones educativas son espacios en donde sus modos de vivir y de sentir no tienen lugar. Una gran cantidad terminan incluso abandonando estas instituciones que l@s incluyen formalmente pero l@s excluye culturalmente. En este sentido los espacios educativos se transforman en lugares de encuentro y desencuentro, conflictos y luchas de poder, en donde confluyen, entre otros actores, docentes y alumn@s, cada uno con culturas e identidades propias en permanente construcción.

Haciendo hincapié en el ya mencionado abandono escolar que se consolida como una de las problemáticas de nuestra sociedad actual, podemos aportar que uno de los factores asociados a esta problemática es la desmotivación o falta de interés por parte de l@s adolescentes. La falta de motivación es algo complicado de detectar y de tratar, porque se supone que si no se motiva a l@s estudiantes en las clases, estos se forman una actitud negativa hacia la Educación Física y por consiguiente, es lógico asumir que los programas en las escuelas tendrán un impacto más positivo cuanto más motiven a l@s alumn@s a participar en las actividades físicas, y cuando ést@s experimenten los resultados cognitivos y afectivos positivos como resultado de

su participación (Ntoumanis, 2002). En este sentido, el estudio de Coakley y White (1992) indica que la motivación puede mejorarse desarrollando planes de estudios de Educación Física que proporcionen variedad y donde l@s alumn@s tengan la oportunidad de escoger (cito en Moreno Murcia, Llamas & Ruiz Perez, 2006). Este es el momento, donde creemos que se puede actuar para intentar aumentar esa motivación y además conseguir que, por pequeña que sea se aproveche para que el/la adolescente deje de ver la actividad física como un trabajo impuesto en la etapa escolar y pase a considerarla como algo muy beneficioso y placentero y se decida a incorporarla como una actividad más en su vida.

Se intenta por medio de esta investigación descriptivo-correlacional sumar conocimientos, herramientas, aportes, etc, con la mera intención de alcanzar los siguientes propósitos:

- Promover la autocrítica de los docentes de Educación Física sobre sus prácticas, a fin de que analicen reflexivamente si los contenidos y la forma de dictar sus clases, generan condiciones facilitadoras u obstaculizan para el desarrollo de la motivación y si atienden o no a las necesidades intrínsecas de sus alumn@s.
- Brindar conocimiento científico para que en los institutos de formación docente de educación física, se favorezca el desarrollo de propuestas curriculares, didácticas y teóricas, centradas en la motivación.
- Contribuir a mejorar la motivación intrínseca de l@s estudiantes de educación física, favoreciendo así una mayor adherencia a la práctica habitual de actividad física y una mejora de la salud.

1.4. Problema

¿Cuáles son las relaciones existentes entre el nivel de orientación motivacional, el nivel de estado de flow y el nivel de motivación intrínseca, con el nivel de intención de ser físicamente activ@, en l@s estudiantes de nivel medio de una escuela privada de la ciudad de Merlo, durante el año 2015?

1.5. Relevancia cognitiva

Con esta investigación se pretende brindar aportes cognitivos a la comunidad científica en relación al tema presentado: la motivación en las clases de educación física. Para ello, el presente trabajo realiza un estudio descriptivo-correlacional sobre cinco variables complejas, la motivación intrínseca, la orientación motivacional al ego, la orientación motivacional a la tarea, el flow y la intención futura de la práctica de actividad física.

A lo largo del recorrido teórico realizado, se han encontrado numerosas investigaciones sobre la motivación en las clases de Educación Física. Con respecto a las variables, nuestra investigación describirá y relacionará las cinco variables mencionadas anteriormente, por lo que este estudio aporta datos novedosos y significativos al respecto. Sin embargo, en otros estudios, algunos autores decidieron relacionar sólo algunas de ellas y otros investigadores sin embargo, tomaron en cuenta nuevas variables de investigación para aportar más datos y a su vez relacionarlas entre sí. Por ejemplo, en el caso de Camacho, Arias, Castiblanco & Riveros (2011) sólo realizaron una revisión teórica acerca del flow; Moreno Murcia & Martínez Camacho (2006), presentaron un estudio en el que se analiza la importancia de la teoría de la autodeterminación en la práctica físico-deportiva; Cecchini Estrada, González, López Prado & Brustad (2005) investigaron el clima motivacional percibido con la orientación de meta, la motivación intrínseca y conductas de fair play, entre otros. Otro aporte que vamos a realizar tiene que ver con la variable flow, ya que nunca se estudió en las clases de Educación Física en las escuelas, sólo en ámbitos deportivos, como por ejemplo en el estudio de García Calvo (2004).

A continuación se presentarán los antecedentes, que a nuestro parecer, se vieron reflejados de sobremanera en nuestro estudio y que resultaron relevantes en el desarrollo del marco teórico.

García Calvo (2004) realizó una investigación sobre la motivación y su importancia en el entrenamiento con jóvenes deportistas. La misma trata de describir y relacionar los diferentes factores motivacionales que afectan a los jugadores adolescentes de fútbol. Abordada desde una perspectiva social-cognitiva, al igual que en nuestro estudio, emplea como marco la teoría de

metas de logro e intenta determinar las relaciones existentes entre ésta y la teoría de la autodeterminación. Su investigación se aplicó a una muestra de 117 jugadores de fútbol de equipos de España, los jugadores corresponden a la categoría cadetes, con edades comprendidas entre los 14 y 15 años. En nuestro trabajo, si bien el número de participantes es similar, el rango de edades es más amplio, de 13 a 19 años. También encontramos diferencia en cuanto a la unidad de análisis de cada investigación; la de García Calvo está representada por jugadores de fútbol y la nuestra por estudiantes de educación física del nivel secundario argentino, considerando que cada una tiene sus finalidades propias. Otra discrepancia que se presenta entre las dos investigaciones es que García Calvo aborda las variables: orientaciones de meta disposicionales, percepción del clima motivacional en el deporte, motivación intrínseca, estado de flow y medida de la eficacia percibida y de la satisfacción. Sin embargo, nosotros nos remitimos a girar nuestro trabajo en torno a las variables ya mencionadas: orientación motivacional (al ego y a la tarea), flow, motivación intrínseca e intención futura de la práctica de actividad física. Para valorar las variables realizaremos una comparación entre los instrumentos de medida de las variables que coincidimos. Para medir la variable orientación de meta disposicional, utilizó la versión castellana del POSQ conformado por 12 ítems (6 ítems que miden la orientación a la tarea y 6 ítems que miden la orientación al ego), las respuestas a los ítems están reflejadas en una escala tipo Likert con un rango de respuesta de 0 a 100. García Calvo, reconoce además que el otro instrumento más utilizado en la medida de las orientaciones de meta en deporte, ha sido el TEOSQ, cuestionario formado por dos factores ortogonales que miden la orientación a la tarea y la orientación al ego, medidos a través de 13 ítems, y es una adaptación de la escala utilizada en el ámbito educativo. En nuestra investigación la variable orientación motivacional, se indaga con un cuestionario llamado PMCSQ-2 (Cecchini y Peña, 2005), versión adaptada a la educación física por Peiró Velert y Sanchis Gimeno (2004). Este instrumento consta de 16 ítems, 8 ítems miden la orientación a la tarea y 8 ítems la orientación al ego. Las respuestas a dicho cuestionario son cerradas y se responden con una escala tipo Likert cuya puntuación oscila entre 1= totalmente en desacuerdo y 5= totalmente de acuerdo. Para la variable

motivación intrínseca, utilizaron una adaptación del “Intrinsic Motivation Inventory” (Ryan, 1982; Mc Auley, Dunca y Tammen, 1989; cito en García Calvo, 2004) adaptada al deporte que les concierne, el fútbol. En nuestro caso en particular, la medición de la variable motivación intrínseca se realizó con sólo 4 de los 28 ítems de la Escala de Motivación Deportiva (Pelletier, Fortier y Vallberand, 1995) en su versión española (Balaguer, Castillo y Duda, 2007). Más allá de que no se utilizó el mismo instrumento de medición, coincidimos críticamente con García Calvo (2004) en que sólo medimos la motivación intrínseca, olvidando o dejando de lado los otros factores de la motivación de los que habla la Teoría de la Autodeterminación como lo son la motivación extrínseca y la amotivación. Para valorar el estado de flow durante una competición García Calvo ha utilizado la versión traducida al castellano de la *Flow State Scale* ajustada para el deporte y la actividad física (Jackson y Marsh, 1996), y para medir el estado de flow general o disposicional han utilizado la *Dispositional Flow Scale* (Jackson, Thomas, Marsh y Smethurst, 2001, cito en García Calvo, 2004). En coincidencia con nuestra investigación, que se utilizó el mismo instrumento, en su versión adaptada al español por García Calvo, Jiménez, Santos Rosa, Reina, & Cervelló (2008). Este cuestionario es de suma utilidad cuando se quiere conocer más detalladamente la experiencia de flujo. Para culminar con este antecedente de suma significatividad, exponemos a continuación las conclusiones a las que arribó García Calvo (2004): los instrumentos de medición empleados en su trabajo, son válidos y fiables para medir los constructos analizados en su estudio, dotando de mayor rigor científico su investigación. La orientación de metas disposicional de los jugadores está en consonancia con el clima motivacional percibido ya sea en el ámbito deportivo o en el ámbito educativo. El clima ego del entrenador en competición es el que más predice la implicación al ego de los jugadores mientras que el peso de regresión del clima tarea es menor. Este hecho se ve acentuado debido a las circunstancias propias de la competición. La orientación disposicional al ego se relacionaría positivamente con el factor tensión de la motivación intrínseca y negativamente los otros tres factores, mientras que la orientación disposicional a la tarea se relacionaría positivamente con diversión, esfuerzo y competencia percibida y negativamente con la tensión. La competencia percibida es un factor que se relaciona

positivamente con ambas orientaciones e incluso en mayor medida con la orientación al ego. Además de la orientación a la tarea, la orientación al ego también predice la aparición de un estado de flow disposicional. Teóricamente, tiene cierta lógica, ya que para conseguir un estado óptimo de ejecución (estado de flow), se necesita una alta orientación al ego. Se hace constar que el estado de flow (tanto disposicional como situacional) se correlaciona con los climas percibidos en entrenamientos y competición respectivamente, lo que da una importancia de dichos climas en la consecución del estado de flow. La eficacia percibida se correlaciona positiva y significativamente con la orientación a la tarea y con el estado de flow disposicional, siendo ambos factores predictores de la eficacia percibida. La eficacia percibida puede ser predicha a partir de los factores de la motivación intrínseca, principalmente por la competencia y la diversión.

Almagro Torres (2012) en su tesis doctoral: Factores motivacionales relacionados con la adherencia a la práctica deportiva competitiva en adolescentes, Universidad de Huelva, expone que numerosos estudios revelan un considerable descenso del interés y de la participación en actividades físicas y deportivas en la población joven, fundamentalmente en el período de la adolescencia. El entrenamiento y la competición pueden ser contextos ideales para fomentar el compromiso deportivo del/la adolescente, siempre y cuando el/la joven deportista alcance una adecuada motivación, ya que ésta es clave para lograr la adherencia a la práctica físico-deportiva. Así, basándose en la teoría de la autodeterminación y la teoría de metas de logro, el objetivo principal de la tesis fue analizar los factores motivacionales que influyen de manera positiva en el compromiso deportivo de l@s adolescentes. Para ello, se estudiaron los climas motivacionales transmitidos, el apoyo a la autonomía por parte del/la entrenador/a, las metas de logro, las metas sociales, la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, la motivación autodeterminada, y la adherencia a la práctica. La presente tesis está compuesta por diferentes publicaciones, donde, en primer lugar, se analizaron las relaciones entre dichas variables de forma correlacional (como es el caso de nuestra investigación), y en segundo lugar, se profundizó en su estudio utilizando una metodología cualitativa. La muestra total del estudio estuvo compuesta por un total de 608

deportistas, de los cuales 109 son chicas y 499 chicos, de edades comprendidas entre los 12 y los 17 años. L@s participantes completaron un cuestionario, pero sólo 15 fueron entrevistad@s. Tod@s ell@s practicaban algún deporte de competición en ligas provinciales, concretamente, de las siguientes modalidades deportivas: fútbol, baloncesto, voleibol, hándbol, atletismo, gimnasia rítmica, natación, piragüismo, judo y tenis. L@s deportistas pertenecían a un total de 22 escuelas deportivas o clubes de diferentes localidades de la provincia de Huelva. Los instrumentos utilizados para recoger los datos y poder realizar su estudio fueron: un cuestionario compuesto de diferentes escalas y una entrevista. A continuación, se enumeran todos los instrumentos utilizados en el desarrollo de la investigación: Cuestionario del Clima Motivacional Percibido en el Deporte-2. Se usó la versión testada en el contexto español por Cecchini Estrada et al., (2005) del Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire-2 (PMCSQ-2; Newton, Duda, y Yin, 2000). Cuestionario de Percepción de Soporte de Autonomía en el Proceso de Entrenamiento. Se utilizó la versión en castellano (Conde et al., 2010) del Autonomy-Supportive Coaching Questionnaire (ASCQ) de Conroy y Coastworth (2007). Escala de Metas Sociales en el Deporte. Se utilizó la Escala de Metas Sociales en el Deporte (Moreno, González-Cutre, & Sicilia, 2007), que es una adaptación al contexto deportivo español de la Social Goal Scale - Physical Education (SGS-PE) de Guan, McBride & Xiang (2006). Escala de Metas de Logro 2 x 2 para el Deporte. Se empleó la traducción al castellano de Moreno, González-Cutre & Sicilia (2008) del 2 X 2 Achievement Goals Questionnaire for Sport (AGQ-S; Conroy et al., 2003). Escala de las Necesidades Psicológicas Básicas en el Ejercicio. Se utilizó una adaptación para el contexto deportivo de la versión en español (Sánchez y Núñez, 2007) de la Basic Psychological Needs in Exercise Scale (BPNES; Vlachopoulos y Michailidou, 2006). Escala de Motivación Deportiva. Se empleó la versión en castellano (Núñez, Martín-Albo, Navarro, y González, 2006) de la Sport Motivation Scale (SMS) de Pelletier et al. (1995). Medida de la intencionalidad para ser físicamente activo (IPAS). Es la versión adaptada y traducida al español (Moreno, Moreno, & Cervelló, 2007) de Hein, Müür y Koka (2004) denominada Intention to be Physically Active Scale. Entrevista: se utilizó una entrevista semi-estructurada con preguntas abiertas que constaba de varias partes o bloques bien definidos:

1) datos descriptivos, 2) motivación, 3) metas de logro y metas sociales, 4) necesidades psicológicas básicas, soporte autonomía y clima transmitido por el/la entrenador/a. Entre los resultados encontrados, se destacan que: se obtuvieron dos perfiles motivacionales diferentes, un perfil autodeterminado-no autodeterminado, y un perfil moderadamente motivado. Los resultados de los modelos de ecuaciones estructurales presentados mostraron que factores sociales como el clima motivacional, el apoyo a la autonomía, las metas de logro y las metas sociales influían en la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relación con los demás. La satisfacción de estas necesidades predijo la motivación intrínseca, y ésta predijo la intención del/la deportista de continuar siendo físicamente activ@. Además, los resultados del análisis de contenido de las entrevistas mostraron: la coexistencia de diferentes motivaciones más o menos autodeterminadas para la práctica de su deporte; la aparición de la regulación integrada entre algun@s de est@s jóvenes deportistas; la importancia del apoyo a la autonomía y de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas para la motivación y el compromiso deportivo. Se discuten los resultados según la teoría de la autodeterminación y de la teoría de metas de logro, proponiendo estrategias encaminadas a mejorar la motivación y el compromiso a la práctica en jóvenes deportistas.

Camacho, Arias, Castiblanco & Riveros (2011) llevaron a cabo una revisión teórica, conceptual y empírica del concepto de flow: medición y áreas de aplicación. Universidad El Bosque, Colombia. Señalan en su estudio que el término flow fue introducido por el psicólogo Csikszentmihalyi, quien lo considera como el estado de agrado y disfrute en que se encuentra un individuo realizando una actividad. Se describieron los antecedentes del flow basados en el triple constructo de motivación, el locus de control, las características del flow y modelos teóricos que describen el estado de flow. Se revisaron distintos métodos de muestreo experiencial y las escalas de estado de flow y de flow disposicional, se presentan estudios de su funcionalidad en contextos específicos como la danza, educación, navegación en la red y en el área clínica. Como conclusión de esta revisión teórica del concepto flow, se puede decir que una persona entra en estado de flujo cuando posee las

herramientas suficientes y adecuadas para enfrentar el reto, por lo tanto el reto no puede ser muy inferior ya que entraría en estado de aburrimiento y desmotivación. Asimismo, se observó la gran importancia que tiene la dimensión de la motivación en la experiencia del flow ya que es la que hace que un individuo actúe o se comporte de una manera determinada, involucrando la motivación intrínseca, extrínseca y la amotivación (Frederick y Ryan, 1995; cito en Camacho et al., 2011). Sin embargo, para que el estado de flow se experimente no solo interviene la motivación, sino también, el locus de control el cual desempeña el papel de guía necesaria para la realización de la actividad, bien sea por relación directa consigo mismo (locus interno o motivación intrínseca) o con otras variables ajenas a él (locus externo o motivación extrínseca). Por último, dentro de las teorías que sustentan el flow se encuentra la teoría de la autodeterminación en donde el individuo logra estar motivado intrínsecamente por su capacidad de autonomía, competencia y relación con el entorno y hay una gran probabilidad que se experimente flow al realizar la acción. En cuanto a los instrumentos de medición Csikszentmihalyi y Larson (1987) desarrollaron el método del muestreo experiencial (MME), la ventaja de esta técnica es que recopila abundantes datos dentro de un análisis individual de casos. Otro tipo de instrumento utilizado son las escalas de Flow State Scale (FSS) y la escala de disposición al flow (DFS, la utilizada en nuestra investigación), las cuales abarcan los 9 factores del flow. La diferencia existente entre estos dos instrumentos, es el tiempo de redacción en el que se plantean; los del FSS hacen referencia a una situación puntual y recién ocurrida por lo que el tiempo que se utiliza es el pasado, mientras que el DFS se refiere a la propensión o facilidad que tienen los sujetos a experimentar el flow, así que se redactan en presente continuo. Camacho et al. (2011), en relación a la revisión sobre los métodos de medición realizada en su tesis, muestra un gran campo de acción por desarrollar ya que en la actualidad no se encuentran métodos totalmente estandarizados o validados que permitan dar información confiable sobre la experiencia del flow. Por lo tanto se recomienda hacer una investigación mucho más profunda en cuanto a los métodos e instrumentos de medición del flow.

Moreno Murcia & Martínez Camacho (2006), presentaron un estudio en el que se analiza la importancia de la teoría de la autodeterminación en la práctica físico-deportiva: fundamentos e implicaciones prácticas. Universidad de Murcia, España. Su objeto de estudio fue revisar los fundamentos, investigaciones, instrumentos de medida y aplicaciones prácticas de la Teoría de la Autodeterminación en la actividad física y el deporte. Nuestro análisis, se apoya en dicha teoría. Los estudios muestran que la motivación autodeterminada está altamente relacionada con la motivación intrínseca, mientras que la motivación extrínseca y sus mecanismos reguladores favorecen conductas no autodeterminadas e incluso caracterizadas por la falta de motivación. En cuanto a los instrumentos de medida de la teoría de la autodeterminación en la actividad física y el deporte, los investigadores coinciden en que el más utilizado es la Escala de Motivación Deportiva (Sport Motivation Scale, SMS) de Pelletier y cols. (1995), que consta de siete subescalas que miden los tres tipos de motivación intrínseca, las tres formas de regulación para la motivación extrínseca y la desmotivación. Esta escala ha sido utilizada en diversos trabajos sobre los aspectos motivacionales en el deporte de competición así como en Educación Física en sus distintas versiones, siendo buenas las medidas psicométricas obtenidas en los respectivos trabajos (Brière y cols., 1995; Carratalá, 2004; Chantal y cols., 1996; Li y Harper, 1996; Ntoumanis, 2001; Núñez, Martín-Albo, Navarro, y González, 2006; Pelletier y cols., 1995; Piché, 2004; Podlog y Eklund, 2005; Sarrazin y cols., 2002; Vallerand y Loisier, 1994). Para medir la motivación autodeterminada en el ejercicio físico se tuvo en cuenta el cuestionario BREQ (Mullan, Markland e Ingledew, 1997), que permite medir la regulación de la conducta en el ejercicio. Posteriormente Markland y Tobin (2004) crearon una nueva versión de la BREQ, denominándola: cuestionario para medir la regulación de la conducta en el ejercicio (BREQ-2). El cuestionario original fue desarrollado para medir la regulación externa, introyectada, identificada e intrínseca. Por su parte, la escala BREQ-2 mide los estudios del continuum de la autodeterminación. El estudio de Markland y Tobi añade el factor desmotivación. Moreno Murcia & Martínez Camacho, (2006) concluyen que la teoría de la autodeterminación representa un modelo de constructo coherente, lógico y válido, avalado todo ello desde el punto de vista científico para su

aplicación a las actividades físicas y deportivas. En el ámbito de la educación física, son necesarios estudios que permitan desarrollar programas de mejora de la motivación intrínseca y de la conducta autodeterminada que conduzcan a la creación de hábitos de práctica de actividad física una vez que finaliza la etapa de la escolaridad obligatoria, mitigando o atenuando el fenómeno del abandono de la práctica físico-deportiva. Por lo tanto, la Teoría de la Autodeterminación se perfila como una base útil para la creación de estrategias y hábitos de práctica física. Estas estrategias para promover la TAD, fueron desarrolladas en nuestro estudio.

Moreno Murcia, Cervelló Gimeno & González-Cutre Coll (2006) llevaron a cabo un estudio sobre la motivación autodeterminada y flujo disposicional en el deporte, en el cual pretendieron establecer relaciones entre los diferentes tipos de motivación que establece la Teoría de la Autodeterminación y el flujo disposicional, así como analizar las diferencias existentes en función de una serie de variables sociodemográficas. Para ello emplearon una muestra de 413 deportistas de diversos deportes, con edades comprendidas entre los 12 y 16 años, que respondieron a las versiones españolas de la SMS y la DFS. En nuestro estudio si bien coincidimos en los instrumentos de medición, en cuanto al número de participantes nuestra muestra es menor, pero el rango de edades es más amplio. Los resultados de su estudio revelan que el flujo disposicional es predicho por la motivación intrínseca y extrínseca. Además observaron una mayor motivación intrínseca y extrínseca en l@s deportistas más jóvenes, una mayor desmotivación en el género masculino y en l@s deportistas cuyos padres no practican deporte, mayor motivación intrínseca y extrínseca y menor desmotivación en l@s deportistas que practican más días, y una mayor motivación intrínseca en l@s que entrenan más minutos.

Cecchini Estrada, González, López Prado & Brustad (2005) presentan su trabajo: relación del clima motivacional percibido con la orientación de meta, la motivación intrínseca y las opiniones y conductas de fair play. Universidad de Oviedo, España. Este estudio examinó la relación entre el clima motivacional percibido (maestría, ejecución), la orientación de meta (tarea-ego), la motivación intrínseca (diversión, compromiso y entrega en el trabajo, competencia motriz percibida y ansiedad ante el error y las situaciones que

producen estrés), las opiniones y los comportamientos de fair play en deportistas cadetes de 1ra división de la liga española de fútbol. Los instrumentos de recolección de datos fueron cuestionarios y observación para registrar conductas de fair play, se observaron 40 encuentros. Los instrumentos que han utilizado para medir las variables han sido el Cuestionario 2 del Clima Motivacional Percibido en el Deporte (PMCSQ-2; Newton y Duda, 1998; cito en Cecchini Estrada et al., 2005) para medir las percepciones del clima motivacional. Para evaluar las disposiciones de meta de logro personales se utilizó el Cuestionario de Percepción de Éxito (POSQ), elaborado por Roberts y Balagué (1989, 1991), instrumento análogo al utilizado por nosotr@s, sólo que el nuestro es específico adaptado a la educación física. Para medir la motivación intrínseca se han utilizado dos cuestionarios: el Cuestionario de Diversión de los Sujetos con la Práctica Deportiva (CDPD), elaborado por Duda y Nicholls (1992), y el Test de Motivación de Logro en Educación Física (MEF), elaborado por Nishida (1988), y adaptado al español por Ruiz, Graupera y Gutiérrez (2000). Para evaluar las opiniones y actitudes sobre el fair play en el fútbol se ha utilizado la Escala de Actitudes de Fair Play (Cruz, Capdevila, Boixados, Pintanel, Alonso, Mimbbrero & Torregosa, 1996). Las muestras fueron un total de 82 jugadores cadetes de 8 clubes de la división de la liga española de fútbol seleccionados al azar, con edades comprendidas entre los 14 y 16 años. La muestra en discordancia con la nuestra, se desarrolla en un ámbito de deporte competitivo, exclusivamente varones, que participaron voluntariamente. En su investigación, las percepciones de un clima de maestría fueron asociadas positivamente a la orientación a 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. El clima de ejecución fue positivamente relacionado al ego, la ansiedad, las opiniones de juego duro y búsqueda de la victoria, con las faltas y conductas anti- fair play. El clima de ejecución emergió como la variable que predice tanto las opiniones como las conductas anti- fair play. Cecchini Estrada et al. (2005), investigaron cómo la estructura del ambiente influye en que una meta de logro particular sea adoptada; lo que asevera que la perspectiva de meta predominante en un/a deportista, en un contexto de logro, es el resultado de la interacción entre factores disposicionales y situacionales (Dweck y Leggett, 1988: Nicholls, 1984,

1989), y nosotros en nuestra investigación sólo observamos la orientación motivacional presente en l@s estudiantes. Para referirse a la estructura de meta situacional han adoptado el término clima motivacional (Ames, 1992; Ames y Archer, 1988), referido a las características de la clase. Compuesto por los valores maestría y ejecución. El clima motivacional se desarrolla en función de la forma en que l@s jóvenes se agrupan para aprender, las técnicas de enseñanza y las creencias del/la profesor/a acerca del éxito y del fracaso. Nosotros, conceptualizamos la orientación motivacional (el cual estudiamos) y también el de clima motivacional (que aunque no analizamos dicha variable, creímos pertinente conceptualizarlo para darle mayor coherencia a nuestro estudio). En relación a las percepciones de clima de maestría, éstas fueron asociadas positivamente a la orientación a la tarea, a la diversión, el esfuerzo, la competencia percibida, las opiniones de divertimento y los comportamientos positivos de fair play. Existe un clima de maestría cuando los individuos perciben que el esfuerzo, el aprendizaje, el dominio de la tarea y la participación son valorados y enfatizados por el/la profesor/a, de acuerdo con Ames (1992), esta estructura de contexto está relacionada con la perspectiva de meta de implicación en la tarea (Cecchini Estrada et al., 2005). Las percepciones de clima de ejecución se relacionaron positivamente con la orientación al ego, la ansiedad, las opiniones de juego duro, búsqueda de la victoria y con las faltas y conductas anti fair play. Un clima de ejecución es creado por el profesor/a cuando l@s estudiantes perciben que el clima está enfocado a la competición interpersonal, al feedback normativo, a la evaluación pública y a la comparación social; y esta estructura de contexto está relacionada con la perspectiva de meta de implicación al ego.

Méndez Giménez, Fernández Rio, Cecchini Estrada & González González de Mesa (2013). Perfiles motivacionales y sus consecuencias en educación física. Un estudio complementario de metas de logro 2x2 y autodeterminación. Al igual que los estudios mencionados, l@s investigador@s también han empleado las teorías de metas de logro y de la autodeterminación para su marco teórico. El objetivo de su estudio fue explorar conjuntamente los perfiles de meta y motivacionales que subyacen en una muestra de 359 estudiantes adolescentes españoles de educación física y su relación con

mediadores psicológicos como la competencia percibida y o la relación social, y distintos resultados motivacionales, como el esfuerzo, el aburrimiento y la intención de práctica futura. El análisis de clúster mostró cuatro perfiles motivacionales: *metas de maestría*, *metas de logro altas*, *metas de rendimiento* y *metas de logro bajas*. El clúster de *metas de logro altas* se mostró como el más autodeterminado, seguido del clúster de *metas de maestría*, obteniendo ambos los resultados más positivos en términos de relación, competencia percibida, esfuerzo o intención de práctica futura. El clúster de *metas de logro bajas* resultó el más controlado motivacionalmente y junto con el de *metas de rendimiento*, fueron los más desadaptativos. Se sugiere que l@s profesor@s deberían priorizar las metas de maestría sin menospreciar la promoción asociada de las metas de rendimiento. Muestra: en este estudio participaron, estudiantes de educación secundaria de Asturias, un total de 359, 156 varones y 203 mujeres. L@s alumn@s voluntari@s, al igual que en nuestra investigación, comprenden edades entre 14 y 19 años. A pesar que hay una coincidencia en el período del sistema educativo que se llevó a cabo, el margen etario es menor, pero la cantidad de su muestra es superior. En esta investigación, han elegido disociar los perfiles motivacionales en las variables metas de aproximación al rendimiento, metas de aproximación a la maestría, las metas de evitación del rendimiento, las metas de evitación de la maestría, y medirlas con la versión española del instrumento Escala de Metas de Logro 2x2 (AGS) de Elliot y McGregor (2001) en su versión adaptada al contexto de educación física (2X2 AGS PE). Esta escala ha sido validada al contexto español por Moreno et al. (2007). En nuestro caso, nosotr@s analizamos la orientación motivacional. Para medir los diferentes tipos de motivación postulados por la Teoría de la Autodeterminación (identificada, introyectada y externa), utilizaron la Escala de Locus Percibido de Causalidad (PLOC), cuestionario desarrollado por Goudas, Biddle y Fox (1994), en su versión traducida al castellano y validada por Moreno, González Cutre & Chillón (2009). Calcularon el RAI, Índice de autonomía relativa, ponderando la regulación externa, introyectiva, identificada e intrínseca. Dejando los valores de la desmotivación fuera de éste índice, ya que el RAI se refiere a la medida en que la motivación es autodeterminada y esta última, remite a un estado de falta de toda intención para actuar. Las percepciones de la competencia (mediadores

psicológicos), fueron medidas mediante 5 ítems de la Subescala de Competencia del Inventario de Motivación Intrínseca (*IMI*, McAuley, Duncan y Tammen, 1989). Para evaluar los constructos de persistencia y esfuerzo, se utilizó la Escala de Persistencia y Esfuerzo, versión traducida al español de la escala de Guan et al. (2006). Si bien representan dos constructos teóricamente diferentes, estudios previos (Dweck, 1999; Dweck y Legget, 1988; Xiang y Lee, 2002, cito en Méndez Giménez et al., 2013) revelaron que podrían ser empíricamente combinados en uno solo. La variable aburrimiento se evaluó mediante una herramienta de tres ítems desarrollada por Duda, Fox, Biddle y Armstrong (1992) para medir las respuestas afectivas de l@s niñ@s en la actividad física. La escala fue obtenida de un artículo de Ntoumanis (2001, cito en Méndez Giménez et al., 2013). Para medir la intención de estar físicamente activ@ en el futuro, después de salir de la escuela, se utilizó un único ítem elaborado por Ntommanis (2001, cito en Méndez Giménez et al., 2013). Los participantes respondieron en escalas Likert de 5 puntos en todos los cuestionarios, que se extendían desde *totalmente en desacuerdo* (1) a *totalmente de acuerdo* (5).

Cervelló, Escartí, & Balagué (1999). En su estudio, relaciones entre la orientación de meta disposicional y la satisfacción con los resultados deportivos, las creencias sobre las causas de éxito en deporte y la diversión con la práctica deportiva, analizaron las propiedades psicométricas de una batería de cuestionarios utilizados previamente en contextos deportivos británicos y norteamericanos para medir: la orientación de metas disposicional, las creencias sobre las causas del éxito en deporte, la satisfacción con los resultados deportivos y la diversión con la práctica deportiva y las relaciones entre la orientación de meta personal y las variables estudiadas. En esta investigación participaron 134 deportistas de competición (90 chicos y 44 chicas), pertenecientes, al menos durante dos años, a programas deportivos organizados de atletismo (90) o tenis (44) de edades comprendidas entre 14 y 18 años. A diferencia de nuestra muestra, participaron deportistas practicantes de los deportes atletismo o tenis. Los cuestionarios fueron cumplimentados en una sesión durante el entrenamiento, encontrándose presente el investigador principal para resolver las dudas que pudieran surgir. El instrumento que

utilizaron para medir la orientación disposicional de las metas de logro en el contexto deportivo fue el Cuestionario de Percepción de Éxito, el POSQ (Roberts y Balagué 1989, 1991; Roberts, Treasure y Balagué, 1998, cito en Cervelló et al., 1999). Este instrumento es una versión anterior al empleado en nuestro estudio, que se ha adaptado a las clases de educación física. Para valorar la variable satisfacción de los sujetos con algunas situaciones que se derivan de los resultados obtenidos en el deporte, se ha administrado el Cuestionario de Satisfacción con los Resultados Deportivos (CSRD) desarrollado por Treasure y Roberts (1994). Para evaluar las creencias de los sujetos sobre las causas que favorecen el éxito en la escuela, el Cuestionario de Creencias sobre las Causas que llevan al Éxito en el Deporte (CCCED) es una adaptación al entorno deportivo realizada por Duda y Nicholls (1992, cito en Cervelló et al., 1999). Consideramos adecuada la adaptación realizada, ya que en concordancia con los autores, inferimos que son ámbitos muy diferentes, el entorno deportivo y la escuela. Y para finalizar, para medir la variable diversión que tienen los sujetos con la práctica deportiva, se utilizó el Cuestionario de Diversión de los sujetos con la Práctica Deportiva (CDPD) elaborado por Duda y Nicholls (1992) transformado, ya que fue adaptado a la investigación. Los resultados han mostrado una distribución factorial semejante a las obtenidas con los instrumentos originales. La consistencia interna de todas las escalas se ha mostrado aceptable y las relaciones entre la orientación de meta disposicional, las creencias, la satisfacción y la diversión, han mostrado que la orientación al ego se encuentra relacionada con patrones motivacionales potencialmente poco adaptativos. A modo de conclusión, estos datos parecen confirmar, tal y como indica Nicholls (1989), que la orientación de meta personal no solo expresa el criterio sobre lo que se entiende como éxito o como fracaso, sino que muestra la forma en que los sujetos perciben y sienten la experiencia deportiva, mostrando nuestros datos que estas relaciones también se establecen cuando hablamos de deportistas españoles. De estos resultados parece desprenderse que tanto los entrenadores como los profesores de educación física deberían intentar implicar a los deportistas en criterios de análisis del fracaso y el éxito deportivo orientados a la tarea, no solo como forma de obtener mejores resultados deportivos, sino también para conseguir que la experiencia sea vivida de una forma plena y

satisfactoria. Las investigaciones futuras basadas en la perspectiva de metas deberían centrarse en la importancia de los climas motivacionales que crean l@s adult@s significativos del entorno del sujeto y cómo estos climas motivacionales influyen la motivación deportiva (Cervelló et al., 1999).

Moreno Murcia, Llamas & Ruiz Pérez (2006). Su investigación, perfiles motivacionales y su relación con la importancia concedida a la Educación Física, tiene como objetivo identificar los diferentes perfiles motivacionales y relacionarlos con la importancia que l@s alumn@s conceden a la Educación Física en una muestra de 699 estudiantes. Para ello se pasaron instrumentos para medir la motivación deportiva, el clima motivacional, los mediadores psicológicos y la importancia concedida a la Educación Física. Tras un análisis de clúster se han identificado tres perfiles. Al primero se le denomina *perfil autodeterminado* caracterizado por una alta motivación autodeterminada; el segundo corresponde al *perfil no autodeterminado* con niveles bajos de motivación intrínseca y extrínseca y el tercero es el denominado *perfil de motivación intermedia* con resultados medios de motivación intrínseca y extrínseca y alta desmotivación. L@s alumn@s del perfil autodeterminado son a su vez los que más importancia conceden a la Educación Física. En relación a la muestra, la misma estuvo compuesta, como ya se mencionó, por un total de 699 alumn@s (331 chicos y 368 chicas), de edades comprendidas entre los 14 y 17 años, pertenecientes a centros públicos de Educación Secundaria Obligatoria de la Región de Murcia. En este caso, si bien se analizó en el mismo ámbito (nivel secundario), la franja etaria resultó menor a la nuestra aunque la cantidad total de participantes de su investigación fue mucho mayor. Los instrumentos utilizados fueron: cuestionario de orientación al aprendizaje y al rendimiento en las clases de Educación Física (LAPOPEQ). Se utilizó el cuestionario desarrollado por Papaioannou (1994) denominado "Learning and Performance Orientations in Physical Education Classes Questionnaire" (LAPOPEQ) y validado al contexto español por Martínez Galindo (2006) con el fin de medir la percepción de l@s estudiantes del clima motivacional en las clases de Educación Física. La escala estuvo compuesta por dos dimensiones que se puntúan en una escala tipo Likert que va de 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo). Para medir las necesidades de

satisfacción de l@s alumn@s en las clases de Educación Física, la escala de mediadores psicológicos, siendo puntuadas las respuestas en una escala tipo Likert con un rango de puntuación que oscila de 1 (totalmente en desacuerdo) a 7 (totalmente de acuerdo). El instrumento utilizado por Moreno (2006) se compone de 9 ítems agrupados en tres factores: competencia percibida (3 ítems), autonomía (3 ítems) y relación con los demás (3 ítems). Cuestionario sobre motivación en las clases de Educación Física. Se empleó la versión traducida al castellano por Carratalá (2004) de la SMS de Brière, Vallerand, Blais, y Pelletier (1995), adaptada por Moreno (2006) a la Educación Física. Esta escala mide la desmotivación (4 ítems), la motivación extrínseca (12 ítems) y la motivación intrínseca (12 ítems). Las respuestas estaban puntuadas en una escala tipo Likert, con un rango de puntuación que oscila entre 1 (totalmente en desacuerdo) a 7 (totalmente de acuerdo). Para medir la importancia y utilidad concedida por el alumno a la Educación Física, el cuestionario sobre la importancia y utilidad de la Educación Física (IEF), compuesto por tres ítems que respondían en una escala tipo Likert con un rango de puntuación que oscilaba desde 1 (totalmente en desacuerdo) a 4 (totalmente de acuerdo). Este instrumento ha sido validado por Moreno Murcia (2006), (Moreno Murcia et al., 2006). En conclusión, las correlaciones mostraron como el clima motivacional que implica al ego se relacionaba positiva y significativamente con la competencia percibida, motivación intrínseca y extrínseca, desmotivación e importancia y utilidad concedida a la Educación Física y negativamente con el clima motivacional que implica a la tarea. El clima motivacional que implica a la tarea se relacionó positiva y significativamente en relación con los demás, autonomía, competencia percibida, motivación intrínseca y extrínseca e importancia y utilidad concedida a la Educación Física, siendo negativa con la desmotivación. Respecto a los mediadores psicológicos, se encontró una correlación positiva y significativa entre los tres factores además de con los factores motivación intrínseca y extrínseca, importancia y utilidad hacia la Educación Física, siendo negativa la relación de los tres factores con la desmotivación. También se encontró una relación positiva y significativa de los factores motivación intrínseca y extrínseca entre sí además de con la importancia concedida a la Educación Física, y una relación negativa y significativa con la desmotivación. La

desmotivación mostró una correlación negativa y significativa con todos los factores, exceptuando con la motivación extrínseca, mientras que con el clima motivacional que implica al ego fue positiva.

González-Cutre Coll (2009) Motivación, creencias implícitas de habilidad, competencia percibida y flow disposicional en clases de educación física. Universidad de Almería, España. Este estudio surge a partir de la inquietud de analizar los factores que pudieran ayudar a mejorar la motivación de I@s estudiantes en las clases de educación física. Para ello, se apoyaron en las cuatro teorías contemporáneas relacionadas con la motivación: la teoría de las metas de logro, la teoría de la autodeterminación, las teorías o creencias implícitas de habilidad y el flow. Dentro del sistema de enseñanza obligatoria, las clases de educación física se muestran como un medio idóneo para poder crear hábitos de práctica deportiva, por lo que parece de interés estudiar los procesos motivacionales que tienen lugar en ellas. Para ello, se llevaron a cabo dos estudios, uno correlacional y otro cuasi-experimental. En el diseño correlacional participaron 895 alumn@s (419 varones y 476 mujeres) en clases de educación física, con edades comprendidas entre los 12 y 16 años, de diferentes centros de enseñanza pública de la región de Murcia. Se utilizó el cuestionario como instrumento de recolección de datos. En el diseño cuasi-experimental participaron 46 estudiantes (24 chicos y 22 chicas) en clases de educación física, con edades comprendidas entre 13 y 14 años. En esta tesis doctoral, se utilizaron los mismos instrumentos descritos en el estudio correlacional. Se utilizó un diseño cuasi-experimental con grupo de control no equivalente (Campbell y Stanley, 1966), puesto que al tratarse de grupos de clases ya establecidas por el centro de enseñanza no se podía respetar la aleatorización. Se realizó la muestra a dos grupos de 2do curso de educación secundaria obligatoria, uno experimental de 26 alumn@s y otro de control de 20 alumn@s. Cada grupo tuvo un/a profesor/a diferente, con un año de experiencia docente. El/la profesor/a del grupo experimental fue entrenad@ para transmitir de forma adecuada un clima orientado a la tarea. Se grabaron en video tres sesiones para comprobar por medio de la observación del grado de transmisión de un clima tarea en ambos grupos. El objetivo era evidenciar una alta presencia de clima tarea en el grupo experimental y más baja en el

grupo de control. Se grabó una sesión al inicio de la investigación, otra en la mitad y una al final. A modo de síntesis de esta investigación, se presentan puntos clave: en relación al estudio correlacional, en el que se trató de validar el flow disposicional, testear el nuevo modelo cognitivo-social de la motivación de logro y analizar la mediación entre el clima motivacional y el flow disposicional de las metas sociales y la competencia percibida, se puede concluir que la escala de flow disposicional ha mostrado unas propiedades psicométricas aceptables en el contexto español. No obstante, el análisis de fiabilidad y los análisis factoriales confirmatorios reflejan algunos problemas que deberían ser solventados en futuras investigaciones. Su análisis parece relevante para luchar contra el sedentarismo presente en la sociedad actual y fomentar estilos de vida activos y saludables. El clima motivacional predice positivamente la creencia incremental de habilidad, mientras que el clima ego se relaciona positivamente con la creencia de entidad. Ambos climas motivacionales predicen positivamente la competencia percibida. La creencia incremental predice positivamente todas las metas de logro, mientras que la creencia de entidad predice positivamente todas salvo la meta de aproximación-maestría. La competencia percibida predice las metas de aproximación. La meta de aproximación-maestría predice positivamente la motivación auto determinada, mientras que la meta de aproximación-rendimiento y las metas de evitación lo hacen de forma negativa. El clima tarea predice positivamente las metas sociales de relación y responsabilidad. Las metas de relación y responsabilidad y la competencia percibida predicen positivamente el flow disposicional. El clima ego predice el flow disposicional a través de la competencia percibida. Ahora bien, en relación al estudio cuasi-experimental, que tuvo como objetivo testear los efectos de intervención de un clima tarea en las clases de educación física sobre las diferentes variables motivacionales analizadas en el estudio correlacional, se concluye que: el clima tarea incrementa las metas de aproximación-maestría y evitación-maestría de los estudiantes. El clima tarea produce también un aumento de la motivación intrínseca, regulación identificada y regulación introyectada del alumnado, que representan las formas de motivación más auto determinadas. Tanto en un clima tarea como en un clima que combina la tarea y ego se puede fomentar el flow disposicional. El clima tarea no produjo efectos sobre la creencia

incremental de habilidad, competencia percibida, metas sociales de relación y responsabilidad, y la meta de aproximación-rendimiento, probablemente por la corta duración de la intervención.

Habiendo expuesto los antecedentes más relevantes para nuestro trabajo de investigación pudimos verificar en detalle que sus investigaciones brindaron resultados interesantes acerca de la relación entre las variables establecidas en nuestro problema: como la orientación motivacional a la tarea y al ego, la motivación intrínseca, el estado de flow y la intención futura de la práctica de actividad física. Pero, como ya lo mencionamos en primera instancia, la principal diferencia radica en que no encontramos estudios que hayan relacionado todas estas variables juntas, los investigadores trabajaron sobre ellas, pero no de manera conjunta. Brindándonos, por ende, el impulso a realizar esta investigación que brinda la posibilidad de correlacionar las variables ya mencionadas al mismo tiempo, con el fin de obtener nuevos resultados a la luz de realizar aportes valiosos y significativos a la comunidad científica, institutos de formación docente, estudiantes de la carrera de educación física, docentes, entrenadores, etc.

Arribando a una conclusión, podemos decir que de los antecedentes encontrados, podemos constatar que al igual que nuestro trabajo de investigación, el tipo de diseño utilizado en la mayoría de los estudios fue descriptivo y/o correlacional. A excepción de González-Cutre Coll (2009) que fue correlacional/cuasi-experimental, y el estudio de Méndez Giménez et al. (2013) que fue exploratorio-correlacional.

En relación a las variables, nuestro estudio describirá y relacionará cinco variables. En las investigaciones encontradas, como ya se expresó anteriormente, se observa la relación entre una o dos de las cinco variables que nos competen, por ejemplo en el caso de Camacho et al. (2011) sólo se centraron en el flow. En cuanto a la investigación realizada por Cecchini Estrada et al. (2005) el tema central se remite al clima motivacional percibido con la orientación de meta, la motivación intrínseca y conductas de fair play. La investigación propuesta por González- Cutre Coll (2009) relaciona cuatro variables que utilizaremos en este trabajo de investigación. Al encontrar pocos

estudios que busquen la descripción y la correlación de la motivación intrínseca, la orientación motivacional (al ego y a la tarea), el flow y la intención futura de actividades físico-deportivas nos da pie para comenzar una nueva investigación, para ampliar y ahondar sobre la información en base a estas cinco variables y que los resultados permitan mejorar la motivación intrínseca en l@s estudiantes adolescentes para que, entre otras cosas, favorezcan la adherencia a la práctica habitual de actividad física. Centrándonos en la variable motivación intrínseca nos encontramos que Moreno Murcia et al. (2006), y García Calvo (2004), en coincidencia con nuestro trabajo sostienen que la Teoría de la Autodeterminación, explica cómo la motivación intrínseca influye en las personas para desarrollarse, persistir e incluso competir.

En cuanto al tamaño, el sexo y las edades de l@s participantes de las muestras, notamos que, en todos los estudios presentaron diferencias. Por ejemplo, Méndez Giménez et al., (2013) utilizaron 359 estudiantes, 156 varones y 203 mujeres, en edades comprendidas entre 14 y 19 años. González -Cutre Coll (2009) 895 alumn@s, 419 varones y 476 mujeres, en edades entre 12 y 16 años. Moreno Murcia et al. (2006), 699 estudiantes, 331 varones y 368 mujeres, de entre 14 y 17 años. Cervelló et al. (1999), 134 deportistas, 90 varones y 44 mujeres. Almagro Torres (2012), 608 participantes, 109 mujeres y 499 varones, entre 12 y 17 años. Cecchini Estrada et al. (2005), 82 varones jugadores de clubes de entre 14 y 16 años. Moreno Murcia et al. (2006), 413 deportistas de entre 12 y 16 años. García Calvo (2004), 117 jugadores de fútbol de entre 14 y 15 años. Nuestra investigación estará conformada por 120 estudiantes adolescentes, 60 mujeres y 60 varones, con una franja etaria entre 13 a 19 años, de un colegio privado de la ciudad de Merlo, provincia de Buenos Aires. Ya que mencionamos el tipo de institución donde realizamos la muestra, debemos señalar que en los antecedentes expuestos l@s investigador@s realizaron sus estudios en centros de enseñanza pública, como por ejemplo: Moreno Murcia et al. (2006), González -Cutre Coll (2009), Méndez Giménez et al. (2013), pero también fueron realizados en escuelas deportivas o clubes, como por ejemplo, los trabajos realizados por Cecchini Estrada et al. (2005), García Calvo (2004), Almagro Torres (2012), Cervelló et al. (1999); entre otros.

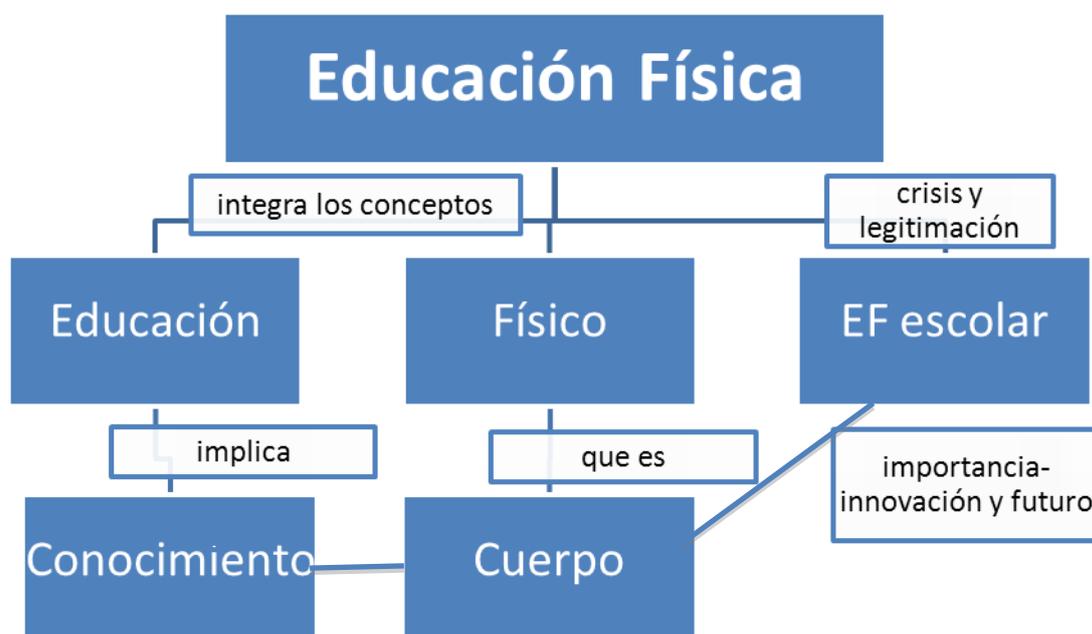
El instrumento de producción de información empírica más utilizado por I@s investigador@s, para medir las variables de sus respectivos estudios fue un cuestionario estandarizado, en su mayoría compuestos por otros, como por ejemplo: POSQ, PMCSQ-2, CDPD, SMS, BPNES, AGQ-S, IEF, LAPOPEQ, IMI, DFS, BREQ, TEOSQ, MME, IPAS, EFD, etc. Sin embargo, otr@s investigador@s como ser Almagro Torres (2012), no sólo uso cuestionarios, sino también entrevistas. Otro ejemplo es el de las observaciones en el caso de Cecchini Estrada et al. (2005) que representaron otro instrumento para determinar el comportamiento de los jugadores de fútbol de una liga española. También en el caso de González- Cutre Coll (2009), se realizaron grabaciones de videos. Camacho et al. (2011) utilizaron antecedentes e investigaciones anteriores para realizar su estudio. En nuestra investigación administraremos 120 cuestionarios estandarizados a estudiantes adolescentes, que completarán de manera anónima y voluntaria.

A modo de síntesis general, los principales puntos claves o resultados de los estudios expuestos concluyen que: se pueden experimentar diferentes tipos de motivación hacia una misma actividad deportiva y que la combinación de la motivación intrínseca con otras formas de motivación menos autodeterminadas puede tener consecuencias positivas, como la adherencia a la práctica físico-deportiva. La satisfacción de las tres necesidades psicológicas básicas predice positivamente la motivación intrínseca. La necesidad psicológica básica de autonomía predice positivamente la motivación intrínseca experimentada en I@s deportistas, y la motivación intrínseca predice la intención de ser físicamente activ@ en el futuro, como así también predice positivamente las metas sociales de relación y responsabilidad. La necesidad de competencia actúa como mediadora entre las metas sociales y de logro, y la intención de ser físicamente activ@. Es entonces, que la competencia percibida predice positivamente el flow disposicional. En la etapa de la adolescencia, un estilo de vida saludable, correctos hábitos alimenticios y horas de descanso necesarias, así como la práctica de actividad físico-deportiva, se relaciona con la orientación y percepción de un clima implicante a la tarea. Ya que el clima motivacional que implica a la tarea predice positivamente las tres necesidades psicológicas básicas y la intención de seguir siendo físicamente activ@,

consideramos importante la promoción de este clima y de estos hábitos en esta etapa, en la que los patrones de comportamientos adquiridos pueden ser determinantes. La orientación a la tarea, el clima de maestría tiene una relación positiva con la diversión, el esfuerzo, desafíos, satisfacción con experiencias de maestría, contenidos evaluativos relacionados al progreso personal, la competencia percibida, opiniones de divertimento, competencia de fair play, además se relaciona con la intención futura de práctica de actividad física. En relación al estado de flow, la motivación es sumamente importante ya que permite que un individuo actúe o no de cierta manera, involucrando claro está, la motivación intrínseca, extrínseca y la amotivación. Dentro de las teorías que sustentan al flow, se encuentra la teoría de la autodeterminación en donde el individuo logra estar motivado intrínsecamente por su capacidad de autonomía, competencia y relación con el entorno y tiene gran posibilidad que se experimente el flow al realizar la actividad. Con respecto a las metas de logro, la mayoría de l@s deportistas expresan que su meta es hacerlo lo mejor que puedan, esforzarse y mejorar, aunque tienen muy presentes la evaluación normativa y la comparación con l@s compañeros o adversari@s. La orientación al ego se asocia a una relación positiva con el aburrimiento, ansiedad, faltas y conductas anti-fair play, tareas más fáciles, éxito normativo, evaluación de rendimiento comparativo, juego duro, victorias, etc. Podemos, además, relacionar positivamente la orientación al ego y el clima motivacional implicante al ego, como así también la orientación a la tarea con la percepción del clima implicante a la tarea.

Como reflexión final, queremos subrayar la importancia de que sean cada vez más, l@s alumn@s que se involucren no sólo con el espacio curricular, sino también que incorporen a su vida cotidiana el gusto por la práctica de actividad físico-deportiva, ya sea de manera recreativa, por cuestiones de salud, por competencia, etc. Para ello es necesario generar muchos cambios, cambios por parte de l@s docentes sobre los contenidos que dan, sus formas de evaluar, las orientaciones motivacionales que se suscitan en las clases de educación física que imparten; cambios para que en los institutos de formación docente de educación física, se favorezca el desarrollo de propuestas curriculares, didácticas y teóricas, centradas en la motivación.

1.6 Marco Teórico. Mapa conceptual



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

Mientras divers@s autor@s se refieren a la crisis que viene sufriendo la Educación Física en los últimos años, como una búsqueda de identidad, cuya respuesta al problema surge al determinar el papel que la Educación Física ha de jugar en el Sistema Educativo.

En medio de esa problematización emerge incluso, el planteamiento autocrítico acerca de la razón de ser de la Educación Física como tal, duda de las suficiencias conceptuales que la designan (Bracht, 1996). Hubo muchos intentos por hallar un objeto específico de la Educación Física, y por consiguiente, establecer metodologías propias. Hay una necesidad de identificarla como quehacer pedagógico, de estructurarla como ciencia, de definirla en su rol social y, consecuentemente, en su status profesional.

Es preciso esclarecer aspectos que atañen a la Educación Física, poniendo el acento en la relación que existe entre la teoría y la práctica, fundamentos que no son totalmente coherentes y hasta a veces

contradictorios. Esto no es casual, ya que la Educación Física desde sus comienzos, ha sido atravesada e invadida por distintas ciencias, las que le aportaron saberes segmentados, y por consiguiente, imposibilitaron la construcción de su propia identidad. Identidad que logrará en la medida que deje de preocuparse por las demandas del momento histórico y social y logre delimitar su campo de intervención (Rozengardt, 2013).

Por lo tanto, se legitimará su presencia en el currículum escolar, si logra imponer argumentos de fuerza; ya que actualmente el Estado la legaliza incluyéndola en el Sistema Educativo; pero si la Educación Física aún no ha logrado su identidad y legitimidad: el Estado, ¿hasta cuándo la va a incorporar en los planes educativos?

No nos olvidemos que la Educación Física ha tenido que luchar con esa legalidad, ya que debe justificar permanentemente su inclusión dentro del currículum escolar. La legitimación debe darse desde el análisis y la reflexión teórica sobre los fenómenos, factores y procesos que configuran la práctica pedagógica, tarea que deberá efectivizarse desde nuestro rol, y no pretender que dicha legitimación provenga desde el afuera (Vicente Pedr az & Brozas Polo, 1997).

Si bien es cierto, que nos estamos replanteando cuales son los saberes que le competen a la Educación Física, sabemos que esta forma parte de la Educación Integral del sujeto, por lo tanto, nuestro accionar no puede seguir como asignatura especial – profesor/a especial o de manera aislada de la dinámica institucional, muchas veces sostenida por intereses de l@s mismos docentes para no involucrarse en otros aspectos de la vida institucional o de la educación de los alumnos; si es así estamos aceptando la división cuerpo y mente, tema remanido y superado en el siglo XXI (Bracht, 1996).

Es preciso aclarar y explicitar sinceramente de que hablamos cuando hablamos de Educación Física, digo sinceramente porque muchas veces se expone en la planificación justamente lo contrario de lo que se enseña; y  que se enseña en la educación secundaria?,  cu les son los objetivos que debe alcanzar dentro de los fines y objetivos del Proyecto Pedagógico Institucional?,  qu  contenidos se deben enseñar en coherencia con los planteados en el Proyecto Curricular? En la medida que no podamos responder estas preguntas seguiremos defendiendo lo indefendible.

Para ello y ajustándonos al encabezamiento del capítulo hemos creído conveniente estructurarlo en los siguientes apartados: concepto de Educación Física y objeto de estudio; Educación Física: la mirada del otro; la producción de conocimiento en y para la Educación Física; crisis y legitimación de la Educación Física; la transformación de la escuela (la desescolarización y escuelas sin muros) y para culminar desarrollamos la importancia de la Educación Física en la escuela.

1.6.1.2. ¿Qué es la Educación Física y cuál es su objeto de estudio?

En primera instancia entendemos que el término Educación Física es polisémico ya que en torno al mismo giran numerosas definiciones y significaciones sociales y educativas. En este trabajo definimos a la Educación Física como todo proceso de intervención -más o menos intencional y sistemático- a través del que se transmite y reproducen los modelos de comportamiento y de sensibilidad corporal de una cultura - con sus respectivos recursos técnicos, emocionales e ideológicos (Vicente Pedráz & Brozas Polo, 1997).

Sin embargo, para Bracht (1996) el término de Educación física ha sido utilizado en dos sentidos. El sentido restricto, que abarca las actividades pedagógicas, que tiene como tema el movimiento corporal y que toma lugar en la escuela; y un sentido amplio que hace referencia a todas las manifestaciones culturales ligadas a la motricidad humana, las cuales serían mejor abarcadas por términos como cultura corporal o cultura del movimiento. Este último, se correspondería más con la definición propuesta por Pedráz en el párrafo anterior. La confusión se debe a que el profesor posee el derecho de actuación con todas las actividades del movimiento (de educación física, deporte, danza gimnasia), estas actividades estaban presentes en los currículos de profesores de Educación Física donde se afirmaba que el deporte, la danza, el juego y la gimnasia son los medios de la Educación Física. De ahí se deriva la falsa conclusión que el término Educación Física sería más abarcativo.

Definida la educación física según Bracht y Pedráz, nos abocaremos en su objeto de estudio, resultando difícil contradecir la afirmación de que la

misma trata con el cuerpo y sus distintas manifestaciones motrices. Ahora bien, este consenso se diluye cuando intentamos profundizar en qué entendemos por cuerpo y movimiento.

Aunque las nociones de *cuerpo y movimiento* están estrechamente relacionadas, la primera ha sido quizá la que en mayor grado ha protagonizado el debate filosófico. Básicamente, a lo largo de la historia la noción de cuerpo ha ido definiéndose a partir de la tensión generada entre dos polos contrapuestos: de un lado las concepciones *dualistas*, que separan la realidad material (cuerpo anátomo-fisiológico) de la inmaterial (espíritu, alma, mente). Del otro las concepciones *monistas*, en las que el ser humano es considerado como una unidad indisoluble y no como un conjunto integrado de más o menos partes. A este panorama se unen las concepciones sociales que se preocupan por el estudio de la construcción social y cultural del cuerpo y sus significados (Vicente Pedráz, 1989).

En relación a las mencionadas nociones de cuerpo y movimiento, Rozengardt (2013) manifiesta, que el cuerpo ha sido el objeto de preocupación para la implementación de la Educación Física y con el correr del siglo XX y la atención puesta en la eficiencia, el movimiento pasa a ser el objeto a estudiar. Este objeto sí puede ser transformado en tema de enseñanza al ser visible y compartible en sus expresiones objetivas. En algunos discursos alternativos, el cuerpo vuelve a ser objeto de particular atención para pedagogizar las intervenciones sobre los niños o jóvenes, como es el caso de la psicomotricidad o el más reciente de la corporeidad, como eje de la Educación Física. Si el cuerpo es el efecto de un poder disciplinador y si además se silencia la experiencia corporal, el objeto de estudio de la disciplina que organiza las prácticas corporales, será el cuerpo y los mejores modos de gobernarlo, en dispositivos que garanticen los valores pretendidos para las nuevas generaciones (Rozengardt, 2013).

Al respecto, para Bracht (1996), el movimiento es el tema de la Educación Física que le da especificidad en el interior de la Escuela y éste no es cualquier movimiento, sino uno con determinado significado en un determinado contexto histórico-cultural. Se presenta en forma de juegos,

ejercicios gimnásticos, danzas, deporte, entre otros. No son propiedad exclusiva de esta área, sino que la Educación Física se apoderó de estas actividades, pedagogizándolas.

En conclusión, podemos decir que más allá de todas las definiciones y significaciones sociales y educativas que tenga la educación física, los conceptos aportados por algunos autores en esta investigación; más allá de dirimir nuestras dudas al respecto de cuál es su objeto de estudio, si el cuerpo, el movimiento, o una conjunción de los dos según las distintas concepciones vigentes, es importante el saber donde nos encontramos parados, y cuáles son las herramientas, la información, con las que contamos para poder avanzar. A continuación nos centramos en la educación física escolar, realizamos una reflexión, un análisis, no sólo de la educación física visible sino también de la educación física invisible, aspecto que nos atañe de sobremanera como profesor@s de educación física.

1.6.1.3. Educación física: la mirada del otro

De aquí en más, nos ocupamos específicamente de la educación física escolar, particularmente hacemos hincapié en la concepción de cuerpo y de experiencia corporal que subyace en la situación cotidiana de clase. Un primer elemento que queremos incorporar tiene que ver con que los cuerpos no son nunca espacios libres, que son lugares en los que se inscriben las marcas culturales organizando y ordenando los actos y los afectos y que históricamente estas inscripciones han operado como regulaciones prácticas al servicio del régimen dominante (Vicente Pedr az, 2004).

Durante mucho tiempo, desde un discurso hegemónico, la educación física fue concebida en un sentido primario y técnico-especial y remitido a una acción pedagógica de ejercicios, juegos y otras actividades enfocadas desde un paradigma *cuerpo-máquina*. Es esta la imagen del profesor de educación física colgado de un silbato, un cronómetro o un cuaderno de notas pasando formularios de capacidad. Si bien es cierto que esta imagen ha quedado en parte desterrada, aun hoy es necesario poner en cuestión:  Qu  tipo de experiencia corporal le brindamos a los alumnos?  Inscribimos en sus cuerpos

el mensaje de una experiencia proveniente de una cultura corporal basada en la autosuficiencia, la estética y la belleza? ¿Brindamos a nuestros alumnos la posibilidad de un cuerpo expresivo, sensible y emancipador? El primer tema en cuestión es la mirada del otro: ¿cultura social o cultura escolar del cuerpo? Cuando hablamos de la mirada del otro en las clases de educación física, no solo hacemos referencia a las expectativas del docente, ni de los compañeros, sino que hablamos de esa mirada no-visible que observa y clasifica permanentemente a aquel individuo que no posee las virtudes de la mujer o el hombre modelo de la actual cultura corporal tallada a fuego a través de los medios masivos de comunicación (televisión, diarios y especialmente la publicidad): el cuerpo bello, estilizado, musculoso, etc.; y que de cierta forma es llevada a los grupos de alumn@s a través de los contenidos escolares fundamentalmente por la competencia (deportiva), (Vicente Pedr az & Brozas Polo, 1997).

Planteamos concretamente, que debe ser discutido dentro del ámbito escolar no solamente qué se enseña, cómo se enseña y cómo se evalúa, sino además, considerar las dos culturas corporales antes señaladas: la social y la escolar; y a partir de aquí sí poder determinar una propuesta pedagógica significativa para que el/la estudiante no caiga indefectiblemente en la frustrante clasificación de floj@, torpe, gord@ y sobre otr@s que como ell@s sufren su propio cuerpo a expensas de una cultura corporal cada vez más selectiva y exigente. Es decir, como si al incorporar conocimiento el individuo no se forjara al propio tiempo un concepto de aquel, de cómo se lo transmite, de cómo se lo produce y de cómo la sociedad lo utiliza. Entendemos que existe una concreta y acabada ideología del cuerpo. Un cuerpo concebido desde un paradigma dualista donde prevalece el cuerpo-máquina. Ideología que se introduce en los currículum en discursos sesgados por la autosuficiencia, la vivencia corporal y privilegiando la higiene, las capacidades físicas, el juego y los deportes modernos (Vicente Pedr az, 2007). Habiendo realizado esta reflexión en cuanto a considerar las culturas corporales mencionadas a la hora de formular una propuesta pedagógica que sea significativa para nuestr@s estudiantes, nos adentramos en el tema del conocimiento y su relación problemática con la educación física.

1.6.1.4. La producción de conocimiento en y para la Educación Física

La producción de conocimiento en Educación Física estuvo pautada por problemáticas que se derivan de las funciones atribuidas históricamente de la Educación Física. Éstas son las contribuciones, y los efectos sobre el desarrollo del carácter. La teoría del conocimiento que predominó en el área de la Educación Física, fue el de las ciencias naturales, cuya principal característica es la separación entre la teoría y la práctica, esto nos remite al problema de la relación entre el conocimiento producido en el área y la práctica pedagógica en la Educación Física (Rozengardt, 2013).

Son varias las consecuencias de la concepción de ciencia propia, la que se propuso producir conocimiento científico en el área de la cultura corporal-movimiento. El conocimiento producido es inútil para la práctica pedagógica en cuestión, ya que no enfrenta la cuestión del sentido de la práctica.

Estamos aquí frente a una de las características, de una teoría de la Educación Física, en cuanto a teoría de una práctica pedagógica, ella precisa enfrentar la cuestión de los valores. Es decir, ella va a reflexionar, en torno de una visión de mundo, de hombre y de sociedad. Para una teoría para la práctica pedagógica en la Educación Física, por qué no puede ser discutido aisladamente del cómo, así las diferentes disciplinas científicas que se ocupan del movimiento humano, son apenas subsidiarias, de informaciones en estado bruto que precisan pasar por un proceso de teorización de la Educación Física y no pueden jamás sustituirlas, la pedagogía de la Educación Física, en cuanto ciencia práctica tiene su sentido, no en la comprensión, sino en el perfeccionamiento de la praxis. Una teoría de la práctica pedagógica de la Educación Física, precisa poder fundamentar esta práctica del currículum escolar, es decir, poder enfrentarse con la pregunta del porque la Educación Física en la escuela. Como así también desarrollar una concepción de currículum definiendo la función de la escuela en el contexto social, el saber, o el contenido de que va a tratar. Deben proponer y fundamentar una metodología de la enseñanza y explicar una propuesta para el problema de la evolución de la enseñanza (Bracht, 1996).

La Educación Física que tiene como característica, la tematización del movimiento corporal, mantuvo y mantiene una relación histórica cómo

instituciones como la militar y la deportiva, que puede ser caracterizada como de subordinación y que por lo tanto no logró desarrollar su autonomía, es decir, regirse por principios y códigos propios. Vistos los aspectos que le conciernen a la relación entre el conocimiento y la educación física, a continuación desarrollamos la crisis de identidad de la Educación Física y la búsqueda de su legitimación.

1.6.1.5. Crisis y legitimación de la Educación Física

Bracht y Crisorio aportan dos puntos de vista frente a la crisis:

“Ricardo Crisorio privilegió la acción como síntesis anticipada de la relación de conocimiento enfoca las relaciones entre saber y poder en la construcción de la identidad de la educación física, reseña las diferentes formas de concebir la educación física en Argentina, discute las posibilidades de conocer en su vinculación con el lenguaje y concluye proponiendo la elaboración de una teoría de la práctica de una educación física, por otra parte Valter Bracht fundamenta dos hipótesis para la crisis de la identidad de la educación física la primera es: la existencia de un desfase entre el subuniverso simbólico de legitimación de la educación física y otro la diferenciación interna del campo que serían la consecuencia de la autonomización de campos antes vinculados a la de la educación física” (Crisorio & Bracht, 2005, pp. 20-21).

Desde la década del 60 se habla de la crisis de la Educación Física. Son aludidas diferentes causas, como por ejemplo, el hecho de que no existe una profesión reglamentada del profesor de Educación Física, lo que causa una falta de respeto profesional, como una indefinición del mercado del trabajo. Contra una posible causa de la legitimación, el/la educador/a físic@, no supo hasta el momento articular nada más allá de altos niveles de indignación y un discurso en la mayoría de las veces teóricamente inconsistente, esto cuando no se apega o hace un discurso legalista, confundiendo legalidad con legitimidad (Bracht, 1996).

Legitimidad significa que hay nuevos argumentos para que un ordenamiento sea reconocido como justo. Legitimar la Educación Física significa presentar argumentos para su permanencia o inclusión en el currículum

escolar, esta legitimación precisa integrarse en una teoría de educación, en verdad la legitimación de una materia se da en función de un papel que una determinada época le atribuye.

La legitimación de la Educación Física es resultado de dos principios independientes: en primer lugar, del hecho que la existencia humana es radicalmente un ser corporal en el mundo, en segundo lugar, de que el juego pertenece a las formas originales de la existencia humana. Aquí ha predominado una fundamentación heterónoma, generando una visión instrumentalista de la Educación Física. La Educación Física es fomentadora de la salud, crea y desarrolla hábitos higiénicos, etc. Usando una clasificación podemos decir que es: compensatoria, en tanto colabora para compensar la insatisfacción y alienación del trabajo intelectual del aula. Es utilitarista, porque prepara para el trabajo y es moralista, porque ayuda a ajustarse a pautas de comportamiento y a imposiciones obligatorias de la vida social. El abordaje funcionalista ve a la Educación Física y a la educación como elementos que garantizan funcionalidad del sistema como un todo y ayudan a prevenir conflictos. La concepción positivista de la ciencia no puede dar el fundamento para la práctica pedagógica porque en ella radicaliza la separación entre teoría y práctica. La legitimidad de las prácticas corporales, principalmente del deporte en las sociedades modernas, puede ser deducida de la unanimidad que el deporte hoy alcanza. Tener buena forma física ya es una imposición social. Ligado a este boom del cuerpo, tenemos el boom de la industria del ocio, y de los materiales deportivos. En términos generales se procuró legitimar a la Educación Física en vía de: desarrollo de la aptitud física para la salud, desarrollo integral del niño, contribución para la masificación deportiva y detección de talentos, tratar dimensiones del comportamiento humano que son básicas, el movimiento y el juego (Bracht, 1996).

En la década del 80, este modelo comienza a ser cuestionado más radicalmente. Uno de los cambios más significativos que derivan de esta crítica, es un nuevo paradigma en entendimiento del movimiento humano o del cuerpo, más precisamente de la motricidad humana. Para Bracht (1996), de este cuestionamiento sale la Educación Física Revolucionaria, ésta critica la función de la Educación Física a partir de un referencial teórico que incluye la

crítica de las relaciones sociales como un todo. El término crítico es utilizado en el sentido de negación del orden social vigente. No podemos definir fundamentalmente la Educación Física apenas por su función social. Es preciso dar la fundamentación autónoma de la historicidad, analizando y llevando en consideración las formas históricas de la corporeidad o ludomotricidad.

La referencia básica o inmediata, debe dejar de ser en el mundo del trabajo y pasar a ser el mundo del no trabajo, es decir, del ocio. La Educación Física educa en esta perspectiva para los momentos de ocio. De esta manera sus contenidos, pasan a ser movimientos de la actividad lúdica y no de la práctica laboral. La reproducción de la fuerza de trabajo se da mucho más a través de una necesaria recuperación psíquica. Por otro lado, crece la importancia de la recreación, también en el proceso de control social. La Educación Física en esta perspectiva, educa en el sentido de instrumentalizar al individuo para ocupar de forma autónoma su tiempo libre también con actividades corporales de movimiento, de instrumentar al individuo para entender, y posicionarse críticamente frente a nuestra cultura corporal - movimiento y educa en el sentido de desarrollar una socialización compuesta de valores que permitan un enfrentamiento crítico con los valores dominantes (Bracht, 1996). En búsqueda de la legitimación de la Educación física, se presentan dos propuestas de solución para transformar nuestra escuela, tanto realidad criticable.

1.6.1.6. La transformación de la escuela

La escuela se nos presenta como una realidad criticable y perfectible. La primera desilusión que padecemos ante ella nos la depara el hecho de que no sirve enteramente a la realidad actual. Y, sin embargo, no se cae en la cuenta de que si la sociedad actual no puede lograr cumplidamente la escuela que necesita, mayores dificultades se encuentran para crear ahora la escuela del futuro, que, por lógica, que tiene que adecuarse a circunstancias no del todo previsibles. Esta sencilla observación nos permite considerar las proyecciones de las frustraciones padecidas, ante la educación del presente y que la escuela se presenta con carácter de institución. Por consiguiente, las dificultades para reformar la escuela institución conducen a situar el problema educativo en un

contexto más amplio que el de la propia escuela y, en consecuencia, a minusvalorar la acción de la escuela institucional.

Estas consideraciones han conducido a dos propuestas de solución importantes como punto de partida:

La desescolarización propugnada por Illich (citado por Vicente Pedr az, 2007) que debe considerarse como una parcela de su af an desinstitucionalizador. Illich (1976) condena todas las instituciones sociales que se rigen por normas. Ciertamente, las instituciones entrañan un riesgo que las hace con justicias vulnerables y en parte condenables: convertirse en fin de sí mismas y, por consiguiente, dedicarse a su propio servicio en vez de colocarse al servicio de la persona. Pero, bien mirado, las instituciones son como las hipótesis, que son el cauce indispensable desde el momento en que pueden dar viabilidad a los movimientos de pensamiento. Y este flujo y reflujo institucionalizador-desinstitucionalizador de la humanidad consume grandes energías. Las que en gran parte se queman para generar precisamente el progreso (Vicente Pedr az, 2007).

El caso concreto de la escuela se convierte para Illich (citado por Vicente Pedr az, 2007) en una de las instituciones más poderosas. En la escuela tienen que permanecer durante unos cuantos años la mitad de los habitantes de la tierra. Y su prestigio es tal que los no favorecidos por la posibilidad de pasar por ella aspiran a tenerla o se lamentan de no haberla tenido.

De ahí, según Illich (1976), (citado en Vicente Pedr az, 2007) la gran responsabilidad de la escuela al contribuir inexorablemente a desnaturalizar la vida mediante sistemas escolares injustos y opresivos que conducen a la uniformidad por los criterios fijos impartidos; a fomentar la discriminación social, fuente de desigualdad entre los que pueden asistir a la escuela y los que no pueden; a producir frustración al no poder servir a la instrucción ni a la educación dedicando los esfuerzos a superar barreras insalvables; a favorecer la mediocridad por pretender acomodarse al tipo medio de alumn@, con lo cual quedan marginad@s l@s menos dotad@s e insatisfech@s l@s más aventajad@s.

Frente a estas deficiencias de la escolarización, una desescolarización mitigada no apunta tanto a la supresión de la escuela cuanto a impedir que ésta siga perjudicando por más tiempo (Kirk, 2007). Suponiendo que todo lo afirmado sea cierto, los partidarios de la desescolarización se apoyan sobre la frágil hipótesis de que la crisis cultural contemporánea evoluciona hacia un nuevo equilibrio de valores, lo cual deja de tener sus ribetes de mesianismo. Que la escuela necesite adecuarse a la realidad presente y futura es incuestionable. La forma de hacerlo, no obstante, sigue siendo una verdadera incógnita. Pero que la desescolarización a ultranza lleva al inevitable caos social es indiscutible.

La escuela sin muros, intuida por Mac Luhan, puede ser la otra alternativa a la escuela actual frente al confuso panorama de la desescolarización. Nadie puede poner en duda algunas intuiciones de Mac Luhan. Los medios de comunicación social -cine, radio, televisión, prensa-, con su bombardeo constante de noticias, datos, sensaciones, constituyen una escuela paralela, o sea, otra escuela al margen de la tradicional (Kirk, 2007). El/la alumn@ incluso aprende más y con menos esfuerzo. Por otra parte, un porcentaje crecido de cuánto le proporcionan los medios de comunicación social -noticieros, informativos, transmisiones directas- tiene la ventaja de la coetaneidad, cosa bastante menos frecuente en las aulas. En consecuencia, la televisión ha podido ser calificada como ventana abierta a la realidad. Y esa realidad de la vida es la que constituye el objetivo primordial de la escuela sin muros: la calle, la fábrica, el mercado, el anuncio luminoso; en una palabra, cuanto nos rodea e informa, e indudablemente nos forma también. Sustituir una pedagogía basada en gran parte en la audición por otra preferentemente visual es un aliciente nada despreciable. Una cosa es oír lo que a uno le cuentan, y otra, poder juzgar lo visto por los propios ojos (Mac Luhan, 1976). Pero el mismo Mac Luhan intuye también las nuevas características del hombre dominado por la imagen. Versatilidad y fluctuación mental serán notas fundamentales. Pero el mayor peligro se esconde en la sustitución de una cultura racional por otra con predominio de las sensaciones.

Hay que admitir también de buen grado la mayor objetividad de la imagen sobre la palabra, del medio de comunicación social sobre la escuela, si no supiéramos de sobra que la imagen es tan manipulable o más que la palabra y que en la organización estructural de los medios de comunicación social se cobijan mayores riesgos, por intereses, que en las escuelas. En éstas, cada maestr@ goza de un grado de independencia mayor o menor frente a la institución oficial o privada que se sirve de él/ella para llegar hasta el/la alumn@, pero en los medios de comunicación el control por parte del poder económico, ideológico o político es mucho más fácil por tratarse de un sistema más concentrado. Por el contrario, la pretendida tiránica influencia de la escuela se presenta como liberadora frente a la influencia masificadora y trivializadora de los medios de comunicación (Mac Luhan, 1976).

Se le reconoce a la escuela tradicional frente a *la escuela sin muros* la ventaja de la sistematización de los conocimientos, sin duda alguna necesaria para cualquier aventura de tipo educativo. Pero hay que reconocerle muchas más todavía: el mayor desarrollo de la capacidad crítica, la economía de tiempo, el progreso gradual en el aprendizaje y la facilidad para la relación personal. Por otra parte, pensemos por un momento en las dificultades prácticas para alcanzar determinados grados del saber y de la profesionalidad tanto en una sociedad *desescolarizada* como en *la escuela sin muros*. Sobre todo vale la pena imaginarse por un momento cómo poder llegar a las cotas de especialización que requiere la sociedad actual, pese a la contribución que para ello hay que otorgar en muchos casos al autodidactismo (Mac Luhan, 1976).

Teniendo en cuenta estas consideraciones como propuestas de solución para la transformación de la escuela y sus posibles dificultades, concluimos el capítulo con el desarrollo de la importancia de la Educación física y sus futuros posibles.

1.6.1.7. La importancia de la Educación Física en la escuela

La Educación Física se considera como área obligatoria según lineamientos del Ministerio de Educación Nacional. Se ha constituido como

disciplina fundamental para la educación y formación integral del ser humano, por cuanto posibilita al/la estudiante desarrollar destrezas motoras, cognitivas y afectivas esenciales para su diario vivir y como proceso para su proyecto de vida.

Por lo general, las instituciones educativas desconocen la importancia que la Educación Física representa, porque ella, como otras disciplinas del conocimiento, a través del movimiento, contribuyen también con el proceso de formación integral del ser humano para beneficio personal, social y conservación de su propia cultura. Si la Educación Física se estructura como proceso pedagógico y permanente se pueden cimentar bases sólidas que le permiten la integración y socialización que garantiza continuidad para el desarrollo y especialización deportiva en su vida futura.

A través de la clase de Educación Física l@s alumn@s aprenden, ejecutan y crean nuevas formas de movimiento con la ayuda de diferentes formas jugadas, lúdicas, recreativas y deportivas. En estas clases pueden desenvolverse, ser creativ@s y mostrar su espontaneidad como un ser que quiere descubrir muchas alternativas que pueden ser aplicables en un futuro en su vida social y que no lo pueden lograr fácilmente en otras asignaturas del conocimiento.

Atendiendo a lo expresado anteriormente, no nos podemos escapar a formularnos de manera crítica una pregunta que tiene todo que ver con su importancia dentro del currículo, ¿la Educación Física tiene futuro o no?

La construcción del futuro, implica navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certezas, para transformar lo posible en probable y lo probable en realizable (Morín, 1999).

Al respecto, Kirk (2010) considera que hay buenas razones para considerar que la Educación Física puede adoptar diversas formas dependiendo de nuestras acciones en el presente, considerando que existen, de hecho, un abanico de futuros que pueden ser posibles o probables para la Educación Física escolar. Para cambiar nuestra realidad escolar Kirk sugiere

que lo que se necesita es un programa de evaluación para desarrollar la cultura deportiva general, la competencia y el entusiasmo para todos l@s niñ@s, que implementan profesor@s/entrenador@s de deportes, programas anti-obesidad realizados por especialistas en esta área y programas de desarrollo social y personal. Afirma, que lo que se necesita no es un programa de amplio espectro, sino al menos tres o cuatro programas específicos con objetivos claramente definidos. Según Kirk (2010) existe el desafío de lo que todas las asignaturas escolares deben perseguir, que es la transferencia del aprendizaje escolar a la vida durante y después de la escuela, y más ampliamente las percepciones de l@s estudiantes sobre la autenticidad del conocimiento escolar en relación a la vida. Finalmente está la cuestión del papel de la escuela como una situación de transformación social y cultural y no simplemente de transmisión y reproducción. Los aportes significativos que pueden realizar l@s docentes físicos son limitados, dado el hacinado espacio político que representa este campo. Pero la casi total ausencia de cualquier discusión del tema en cuestión, incrementa la posibilidad de que tenemos el futuro que nos merecemos, quizás no el que queremos.

Concluyendo con este apartado, y en relación a lo expresado, nos pareció importante mencionar la idea de las prácticas y profesor@s innovador@s esbozada por Bracht (2003), ya que nuestra intención es comprender mejor los procesos que llevan a l@s profesor@s a desarrollar prácticas innovadoras con el fin de romper o no continuar la cultura de la escuela de Educación Física presente y hegemónica. Para Bracht (2003) es necesario discutir y cuestionar como utilizar el concepto de prácticas innovadoras. Para iniciar esta discusión, hemos desarrollado inicialmente una caracterización de las prácticas de enseñanza en la Educación Física, presentes hoy, en nuestras escuelas. Se describen tres tipos: el primero, que continúa la tradición que se ha desarrollado en las escuelas, construido en el 70 y 80, un segundo caracterizado como desinversión (la pedagogía de la sombras) y, por último, el menos común, es uno que busca innovar, modificar la búsqueda, y por lo tanto se desvía de la tradicional instalada. La producción de innovaciones tiene estrecha relación con las historias de vida de l@s maestr@s y como se corresponden con su profesión. L@s profesor@s que

tratan de construir prácticas de una manera innovadora, parecen estar muy preocupados por la relevancia de lo que va a ser tratado en la clase, para la vida de l@s estudiantes y el reconocimiento de su trabajo. Es urgente pensar en una perspectiva diferente de la formación docente que permita vislumbrar otros niveles de relación entre las historias de vida, el conocimiento académico, la producción de conocimientos, sentimientos sobre el trabajo y la profesión. En esta línea, el/la docente tomaría posiciones más autónomas para el desarrollo de su trabajo (Bracht, 2003).

Además de pensar en un cambio de perspectiva sobre la formación docente, es necesario pensar cómo podemos inculcarle a nuestr@s estudiantes sobre la importancia de la educación física en nuestras vidas. En estos días donde la tecnología y las costumbres del hombre/mujer modern@ juegan un papel importante en favor del sedentarismo, la obesidad y las enfermedades, se hace necesario ofrecer una visión del impacto positivo que tiene la actividad física sobre la persona en crecimiento. Además se debe recalcar en l@s docentes, padres y madres de l@s alumn@s, como en la comunidad en general, la importancia que tiene la práctica de la actividad física en estas edades. La Educación Física permite desarrollar habilidades de competencia recreativa en l@s adolescentes, de manera que ést@s tengan los mecanismos para mantenerse activ@s durante toda su vida. Los beneficios y efectos a largo plazo de la actividad física son fuertes argumentos para que existan programas organizados de Educación Física como los propuestos por Kirk en el párrafo anterior. Se torna necesario insistir en la implementación y ejecución de programas reales de Educación Física y Salud en la educación argentina, basados en señalamientos sobre la importancia de la actividad física en la persona, la importancia y beneficios de la práctica de esta durante toda una vida, la cual conlleva a mejores expectativas de salud y bienestar.

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

La motivación, tiene un papel fundamental a la hora de explicar muchos comportamientos humanos, siendo una de las variables psicológicas más estudiadas en casi todos los ámbitos de la vida. Para explicar la motivación de los estudiantes en las clases de Educación Física desarrollamos, a lo largo de este trabajo de investigación, dos grandes teorías que han ayudado a los investigadores a entender mejor los procesos motivacionales, uno es la Teoría de la Autodeterminación (Deci & Ryan, 1985, 2000; Ryan & Deci, 2000) y la otra es la Teoría de Metas de Logro (Nicholls, 1989), (citado en García Calvo, 2004). Con el objetivo de comprender adecuadamente el trabajo presentado, y antes de comenzar a desplegar cada teoría se considera de vital importancia adentrarnos en el concepto de motivación propiamente dicho ya que es la variable fundamental en el desarrollo de esta investigación. Iniciamos el recorrido por una mirada hacia sus orígenes, significado y factores que componen el constructo de la motivación humana. Seguidamente hacemos una aproximación conceptual del término flow, con sus principales aportaciones a la motivación intrínseca, luego se abordan las teorías ya mencionadas, y por último nos abocamos a considerar las intenciones futuras de la práctica de actividad física.

1.6.2.1. Mapa conceptual



1.6.2.2. Motivación

El concepto de motivación se remonta a los antiguos griegos Sócrates, Platón y Aristóteles. Platón (discípulo de Sócrates) creía en un alma organizada de forma jerárquica con elementos nutricios, sensitivos y racionales. Aristóteles discípulo de Platón durante 20 años, conservó el concepto de alma jerárquica aunque empleando terminología ligeramente distinta. Las partes nutricias y sensitivas estaban relacionadas con el cuerpo y eran de naturaleza

motivacional, aportando motivos de crecimiento corporal y de quietud (nutritivos) y experiencias sensoriales como placer y dolor (sensitivos); la parte racional contenía todos los aspectos intelectivos del alma, estaba relacionada con ideas, era intelectual por naturaleza e incluía la voluntad. Cientos de años más tarde el alma tripartita de los griegos quedó en un alma de dos partes, las pasiones del cuerpo y la razón de la mente; Tomás de Aquino, por ejemplo sugirió que el cuerpo aportaba los impulsos motivacionales irracionales basados en el placer, mientras que la mente aportaba motivos racionales basados en la voluntad (Reeve, 1995).

Tener pasión por lo que uno hace es uno de los secretos de la felicidad. Si en nuestra cotidianeidad, nos enfrentamos a tareas o actividades que nos motivan, nos interesan y que nos gustan en sí mismas, tendremos una vida más feliz, que si lo que realizamos en el día a día lo hacemos en pos de algo a cambio. Todos lo sabemos y sin embargo, pocos lo conseguimos. Como docentes, sería fantástico promover que nuestr@s alum@s sí puedan conseguirlo. Y el secreto está en la motivación intrínseca.

El término motivación deriva del latín *motivus o motus*, que significa *causa del movimiento*. A juzgar por el sentido que se le atribuye al concepto desde el campo de la psicología y de la filosofía, una motivación se basa en aquellas cosas que impulsan a un individuo a llevar a cabo ciertas acciones y a mantener firme su conducta hasta lograr cumplir todos los objetivos planteados. La noción, además, está asociada a la voluntad y al interés, como lo indica Reeve en el párrafo anterior. En otras palabras, puede definirse a la motivación como la voluntad, motivo o razón, que estimula o provoca la realización o la omisión de una acción, con el propósito de alcanzar ciertas metas. Se trata de un componente psicológico que orienta, mantiene y determina la conducta de una persona.

Al respecto, Camacho, Arias, Castiblanco & Riveros (2011) afirman que la motivación es un factor que determina el adecuado desarrollo del flow en un individuo, definiéndola como el conjunto de factores personales y sociales que favorecen el inicio de un comportamiento, la persistencia en él o la intención

de abandonarlo (Escarti & Cervello, 1994). En una actividad las razones que llevan a involucrarse en la misma conllevan un triple constructo de motivación: motivación intrínseca, motivación extrínseca y amotivación.

En relación al constructo de la motivación intrínseca, Vallerand (1997), la define como la necesidad de explorar por curiosidad y placer el entorno, con sentimientos de competencia y autorrealización, incluso después de haberse alcanzado la meta y sin necesidad de recibir una gratificación externa necesariamente o en forma directa (citado por Camacho et al., 2011). La motivación extrínseca es aquella que se halla determinada por factores externos que van influyendo en la búsqueda de mejorar las habilidades y los retos a conseguir, experimentando emociones agradables y premios afectivos. El último factor componente del constructo de la motivación es la amotivación o falta de intencionalidad. En este los sentimientos que embargan a un sujeto son aquellos de incompetencia y muy baja controlabilidad.

Cada uno de estos constructos se desarrolla con mayor especificidad en el presente capítulo. Pero antes de comenzar con la descripción de las teorías considero hacer un alto para tratar el concepto de *flow*, concepto al que hacían alusión Camacho et al. (2011) y que dada la importancia que cobra en el ámbito de la motivación, se considera de sumo interés su inclusión en esta investigación.

1.6.2.3. Estado de Flow

El *flow* o *fluidez* es ese estado en el que se está tan inmerso en una actividad, donde la concentración te lleva a olvidarte de lo que ocurre alrededor, el tiempo pasa y no te das cuenta, no hay lugar a las distracciones y preocupaciones, y haces lo que estás haciendo por el propio disfrute de hacerlo y no querés dejar de hacerlo. Estás fluyendo con lo que haces y culminas la actividad con una gran satisfacción.

El concepto de *flujo* es una de las mayores aportaciones al estudio de la motivación intrínseca que se ha producido en los últimos años (aunque sus primeras formulaciones datan de 1975). Hace referencia a experiencias óptimas, a situaciones altamente positivas, a experiencias autotélicas y al disfrutar haciendo alguna actividad, que se convierten en el motor interno o

razón para la realización de esas mismas actividades que generan la experiencia del flujo.

El psicólogo Mihaly Csikszentmihalyi comienza a desarrollar en 1975 el concepto de *flow* (en castellano se traduce como fluir o flujo) y en 1996 Csikszentmihalyi define el *flow* como “una experiencia óptima extremadamente disfrutada”. Csikszentmihalyi (1990, p.99) lo ha definido como “un estado en el que la persona se encuentra completamente absorta en una actividad para su propio placer y disfrute, durante la cual el tiempo vuela y las acciones, pensamientos y movimientos se suceden unas a otras sin pausa”. Todo el ser está envuelto en esta actividad, y la persona utiliza sus destrezas y habilidades llevándolas hasta el extremo. En resumen, la persona está en flow cuando se encuentra completamente absorbida por una actividad durante la cual pierde la noción del tiempo y experimenta una enorme satisfacción.

En una investigación realizada en Camacho et al. (2011), se menciona que dentro del concepto de flow se encuentran términos relevantes tales como participación, conciencia, intenciones, atención y personalidad. Para Csikszentmihalyi (2000) el término participación se refiere a la acción que determina el sentido de la vida, es cuando la experiencia óptima adquiere un grado de maestría. La conciencia será la encargada de la interpretación de los fenómenos que pasan y se puedan controlar. La intención es la energía que se traduce en fuerza que mantiene de forma ordenada la información adquirida por la conciencia. La atención, es la que selecciona las señales de información para después ser procesadas por la conciencia y por otro lado se refuerza la personalidad como resultado del flujo, porque al superar un desafío la persona se siente más capaz. En relación a estos constructos, se puede decir que el flow se da si la atención selecciona la información de tal manera que la intención pueda utilizarla para ser procesada por la conciencia que a su vez le da un sentido a las acciones que realiza la persona.

Concluimos este apartado mencionando los nueve elementos que se dan en el estado de flujo, según los describe Csikszentmihalyi (1990, citado por García Calvo, 2004):

- *Equilibrio entre habilidad y reto.* La actividad que provoca estados de fluidez pone en marcha el uso de habilidades personales. Sólo cuando las demandas de la actividad presentan un reto para las habilidades personales se producen estados de fluidez. Esta característica es de gran importancia ya que afecta el rendimiento deportivo. El que exista un equilibrio entre la dificultad de la tarea a la que nos enfrentamos y la habilidad que poseemos o que percibimos para poder realizar dicha tarea nos permite obtener una adecuada ejecución. Consideramos de antemano un fracaso, si nos enfrentamos a una actividad que consideramos fuera de nuestros límites de ejecución. Por el contrario, si percibimos que la habilidad que poseemos es claramente superior a la tarea a ejecutar, se considera a la misma poco atractiva, ya que no representa un reto digno de llevar a cabo. Como podemos ver, no resulta fácil encontrar el equilibrio entre habilidad y reto que implica la tarea, y por lo tanto se debe trabajar la mejora de la motivación del/la alumno/a para encontrar de una manera correcta su estado óptimo.
- *Combinación/ unión de la acción y el pensamiento.* Actividad y conciencia están mezcladas. Las personas que experimentan fluidez se encuentran envueltas en la actividad hasta el punto de que se sienten parte de esa actividad. En relación a esta característica, nos referimos al hecho de que es mucho más fácil ejecutar una tarea automáticamente, sin pensar en los movimientos a realizar. Esta unión de cuerpo y mente nos lleva a realizar la actividad de manera más fluida para evitar la pérdida de tiempo que implica el pensar que hacer antes de llevarse a cabo. Entonces, cuando ejecutamos de una forma automática, más fácil es mantener un estado psicológico óptimo.
- *Claridad de los objetivos.* Hay metas claras en cada paso del camino. La actividad que provoca estados de fluidez debe estar claramente dirigida a conseguir metas y a recibir feedback inmediato, de forma que la persona no debe preocuparse sobre cómo lo está haciendo durante la fluidez. Por ejemplo, si un/a estudiante tiene claro sus objetivos durante una competición y cuáles son las formas para conseguirlos, su estado psicológico resulta más favorable que en el caso contrario.

- *Feedback claro y sin ambigüedades.* No hay miedo al fracaso. La actividad que provoca estados de fluidez se lleva a cabo por sí misma, no por los beneficios que otorga como resultado. Es una actividad reconfortante por sí misma. Esta característica está relacionada con la anterior. Ya que, si tenemos claro los objetivos y su consecución, es más probable que también sepamos, que la acción motora que estamos realizando es la correcta o no para lograr los objetivos propuestos con anterioridad. Si bien el feedback se puede conseguir por distintas vías, para lograr un estado óptimo de ejecución, el más importante es el feedback kinestésico proveniente de nuestros propios movimientos. En consecuencia, mientras realizamos una actividad, recibimos un feedback de la misma, y si éste es claro, conciso y sin ambigüedades, nos proporciona autoconfianza y seguridad de lo que estamos haciendo está bien, y de no ser así, estamos equivocados y debemos modificarlo.
- *Concentración sobre la tarea que se está realizando.* Las distracciones quedan excluidas de la conciencia. Las personas que experimentan fluidez se encuentran absolutamente concentradas en la actividad, pero es una concentración que no requiere esfuerzo alguno. En numerosas ocasiones, se alude a que la principal causa de un buen o mal rendimiento deportivo se ha atribuido a esta cualidad, alegando que por falta de concentración no se ha rendido a un nivel óptimo o por el contrario, gracias a la gran concentración se ha realizado muy bien la tarea. El estar concentrado implica la no aparición de pensamientos negativos o ajenos a la actividad.
- *Sentimiento de control.* Hay una respuesta inmediata a las propias acciones. Existe una ausencia total de preocupaciones. La persona siente que domina y controla la situación. Existe una estrecha relación entre esta cualidad y las descritas anteriormente. Como por ejemplo, el tener los objetivos claros y un feedback inequívoco, nos ayuda a mejorar el control sobre la actividad.
- *Pérdida de cohibición o autoconciencia.* Durante los estados de fluidez, se pierde la conciencia de uno mismo, esa parte de la conciencia que analiza y evalúa los planes antes de ponerlos en marcha permanece dormida, la persona no piensa antes de actuar, no hay confrontación

entre diferentes opciones de actuación. Esta característica implica la capacidad de no temer, ni preocuparse sobre la propia habilidad. Por ende, el/la alumn@ se muestra más atrevid@ y osad@ a la hora de realizar la actividad. Esta categoría se relaciona directamente con la unión entre cuerpo-mente y la concentración sobre la tarea, ya que resultan muy necesarias estas dos particularidades para que se produzca una pérdida de cohibición y nos aproximemos a un óptimo estado de flow.

- *Distorsión en la percepción del tiempo.* El sentido del tiempo queda distorsionado. Durante los estados de fluidez se distorsiona la conciencia del paso del tiempo. Parece que el tiempo pasa más rápido de lo normal o por el contrario que avanza especialmente lento. Esta capacidad de transformar la percepción del tiempo genera controversias, porque no queda muy claro el cómo ni el por qué se produce esto, aunque existe la posibilidad de que se deba a la gran concentración sobre la tarea que se está realizando y a la pérdida de cohibición explicada anteriormente. Estas variables hacen que la percepción que tenemos nosotros del tiempo se vea alterada en función de nuestros intereses, propiciando una mejor actitud psicológica y en consecuencia un mejor rendimiento. Otro de los puntos que genera controversia, es que no se sabe cómo se produce esa transformación del tiempo. Esta variabilidad ha sido explicada en función de las particularidades de la tarea realizada. Si estamos efectuando una actividad de larga duración, obtenemos un estado psicológico más adecuado si percibimos que el tiempo pasa más rápido de lo que lo hace en realidad. Por el contrario, si realizamos una actividad que dure apenas unos segundos, resulta más beneficioso percibir ese tiempo mucho más lento de lo que en realidad está sucediendo.
- *Experiencia autotélica.* La actividad se convierte en autotélica. Es un fin en sí misma y no un medio para conseguir otra cosa. Existe una gran *motivación intrínseca* que nos lleva a realizarla aunque no nos reporte ningún beneficio económico o de otra índole e incluso nos suponga un esfuerzo. Dicho de otra manera, la tarea se realiza de manera más fácil si sencillamente se siente satisfacción al realizarla, sin necesidad de

recompensas externas. Esta cualidad y la primera (equilibrio entre habilidad y reto) son consideradas como las principales para obtener un estado óptimo de flow.

Concluyendo, casi cualquier clase de actividad puede producir un estado de fluidez con tal de que se den los elementos relevantes. Es posible mejorar la calidad de vida si nos aseguramos de que objetivos claros, retroalimentación inmediata, capacidades a la altura de las oportunidades de acción, formen constantemente y lo más posible parte de la vida cotidiana.

1.6.2.4. Teoría de la Motivación Intrínseca o de Autodeterminación

En las últimas décadas se ha ido concretando en las posibilidades de la motivación una de las teorías que actualmente es considerada como una de las más coherentes y sólidas para explicitar la motivación humana y su incidencia hacia las actividades físicas y deportivas (Moreno Murcia & Martínez Camacho, 2006).

La teoría de la Motivación intrínseca o de autodeterminación, (en adelante TAD) es una macro-teoría de la motivación humana que se ha desarrollado durante las tres últimas décadas. Recientemente, Deci & Ryan (2012), definen la teoría de la autodeterminación como una teoría empírica de la motivación humana y la personalidad en los contextos sociales, que distingue entre motivación autónoma y controlada. Es decir, entre motivación autodeterminada o no autodeterminada. Así, los creadores de la teoría (Deci & Ryan, 2012) señalan que el trabajo que llevó a enunciar la teoría se inició con experimentos que examinaban los efectos de las recompensas extrínsecas en la motivación intrínseca. La teoría analiza el grado en que las personas realizan sus acciones por propia elección, por motu proprio. Durante más de treinta años, desde esos estudios iniciales, se han desarrollado cuatro mini-teorías para abordar diferentes cuestiones: los efectos de los factores sociales en la motivación intrínseca; el desarrollo de la motivación extrínseca autodeterminada y la autorregulación a través de la interiorización y la integración; las diferencias individuales en las orientaciones motivacionales; y

el funcionamiento de las necesidades psicológicas básicas universales que son esenciales para el crecimiento, la integridad y el bienestar.

Esta teoría general de la motivación y la personalidad ha sido utilizada para explicar la motivación humana en diferentes contextos: en el trabajo, en el ámbito educativo, en el cuidado de la salud, etc. En este sentido, en los últimos años, la TAD ha sido ampliamente aplicada al ámbito de la actividad física y el deporte, ya que resulta de gran utilidad para analizar aspectos relacionados con la adherencia a la práctica deportiva. En definitiva, la teoría de la TAD trata de hacer evidente el origen de las fuerzas que hacen que las personas tengan deseo de realizar o no realizar, en este caso, actividad física y éstas giran, como hemos visto, en torno a ver satisfechas sus necesidades psicológicas básicas. Teniendo esto presente quizá sea más fácil comprender los motivos que conducen a las personas a la práctica de actividad física y deporte.

A continuación se explican las diferentes mini-teorías que la componen y que han sido elaboradas para explicar los fenómenos motivacionales que surgían del trabajo en laboratorio y de campo citadas por Moreno Murcia & Martínez Camacho (2006).

1.6.2.4.1. Teoría de la Evaluación Cognitiva

Esta subteoría de la teoría de la autodeterminación para Moreno Murcia et al. (2006) se centra en explicar cómo influyen los factores externos en la motivación intrínseca (Ryan & Deci, 2000; Deci & Ryan, 2012). Así, esta teoría sugiere que los contextos sociales pueden facilitar o impedir la motivación intrínseca, mediante el apoyo o frustración de las necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y relación con los demás). Aunque la teoría de la evaluación cognitiva se centra fundamentalmente en las necesidades de competencia y autonomía (Ryan & Deci, 2000).

Esta teoría, desarrollada para describir los diferentes efectos que puede tener el refuerzo en la motivación, se centra en describir los factores del entorno que mantienen un nivel adecuado de motivación intrínseca. Para Deci

& Ryan (1991; citado por Moreno Murcia et al., 2006) los factores socio-contextuales que incrementan la motivación intrínseca son:

- Apoyo a la autonomía. Para Deci & Ryan (1985, 1991), un contexto en el que se apoya a la autonomía es aquel en el que se promueve la elección, se minimiza la presión para ejecutar las tareas de una manera determinada y se fomenta la iniciativa.
- Estructuración del contexto. La motivación intrínseca aumenta si en el contexto se refuerzan las conductas y si las condiciones en las que se da el refuerzo y las expectativas están claras (Deci & Ryan, 1991).
- Implicación interpersonal. Esta dimensión describe la calidad de la relación entre las personas que ocupan puestos de autoridad (profesor/a) y las personas con las que interactúa (alumn@s).

Así, según lo expuesto, las condiciones ideales para fomentar la motivación intrínseca son un contexto donde se apoya la autonomía, existe una adecuada estructuración y unas buenas relaciones sociales, mientras que un contexto en el que se tiende al control, a la desestructuración y a unas inadecuadas relaciones sociales disminuye la motivación intrínseca (Deci & Ryan, 1991; citado por Moreno Murcia et al., 2006).

1.6.2.4.2. Teoría de la Integración Orgánica

Anteriormente, en la teoría de la evaluación cognitiva se describieron que factores del contexto pueden aumentar o disminuir la motivación intrínseca. Pero esa teoría solo es aplicable a actividades que son de por sí interesantes, novedosas o desafiantes, que no requieren de incentivos externos para iniciarlas, pero una gran cantidad de actividades no cumplen esos requisitos y requieren de una motivación extrínseca para iniciarlas y mantenerlas (Deci & Ryan, 2000; citado por Moreno Murcia & Martínez Camacho, 2006).

Aunque la motivación intrínseca es un importante tipo de motivación, para Deci & Ryan, (1985) éste no es el único tipo de motivación autodeterminada. Por ello, estos autores, introdujeron esta segunda subteoría para detallar las diferentes formas de motivación extrínseca y los factores

contextuales que promueven o impiden la interiorización e integración de éstos en la regulación de las conductas. La interiorización es un concepto básico en la teoría de la autodeterminación y se puede definir como el proceso por el que valores o actitudes que son establecidos por el orden social pasan a realizarse sin la necesidad de ningún castigo o refuerzo (citado por Moreno Murcia & Martínez Camacho, 2006).

Los *padres* de la teoría, (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000; citado por Moreno Murcia et al., 2006) establecieron una clasificación donde la motivación se estructura en forma de un continuo que abarca los diferentes grados de autodeterminación de la conducta. Este continuo de la motivación abarca desde la conducta no autodeterminada hasta la conducta autodeterminada. El recorrido de un tipo de conducta a otra abarca tres tipos fundamentales de motivación: la desmotivación, la motivación extrínseca y la motivación intrínseca. A su vez, cada uno de estos tipos de motivación tiene su propia estructura y está regulado por la persona de forma interna o externa (citado por Moreno Murcia & Martínez Camacho, 2006).

Resumiendo, la teoría de la integración del organismo, establece que la motivación es un continuo, caracterizado por diferentes tipos de autodeterminación, donde se pueden encontrar, de menor a mayor autodeterminación, la desmotivación, la motivación extrínseca (regulación externa, regulación introyectada, regulación identificada y regulación integrada) y la motivación intrínseca. En la desmotivación, a las personas les falta intención de actuar según Deci & Ryan, (2000), y por tanto, es probable que la actividad sea desorganizada y acompañada de sentimientos de frustración, apatía, etc. La motivación extrínseca está determinada por recompensas o agentes externos, y según esta teoría puede variar bastante en su autonomía relativa. Así, una persona podría practicar actividad física o deporte por presiones externas (regulación externa), por sentimientos de culpabilidad (regulación introyectada), porque entiende los beneficios que tiene para la salud (regulación identificada) o porque es parte de su estilo de vida (regulación integrada). Por último, una persona está motivada intrínsecamente

cuando realiza la práctica por la satisfacción y el placer inherente de la propia actividad (citado por Moreno Murcia & Martínez Camacho, 2006).

A continuación se presenta con más detalle cada una de las regulaciones de la motivación extrínseca para lograr un mejor entendimiento de la misma.

1.6.2.4.2.1. Regulaciones de la motivación extrínseca

Según Moreno Murcia & Martínez Camacho (2006) la motivación extrínseca está determinada por agentes externos o recompensas. Y dentro de la Teoría de la Integración Organísmica, la investigación ha determinado cuatro tipos de motivación extrínseca: regulación externa, regulación introyectada, regulación identificada y regulación integrada. El primer tipo de motivación extrínseca es la regulación externa, que es la forma menos autodeterminada de motivación extrínseca. La conducta se realiza para satisfacer una demanda externa, por la existencia de recompensas o para evitar un castigo según Deci & Ryan (2000). Un ejemplo de este tipo de regulación lo encontramos en las personas que practican actividad física porque los demás me dicen que debo hacerlo.

El segundo tipo de motivación extrínseca es la regulación introyectada, también llamada introyección. Este tipo de regulación está asociada a las expectativas de auto-aprobación, evitación de la ansiedad, así como lograr de mejoras del ego, en aspectos tales como el orgullo (Ryan & Deci, 2000). El individuo ejerce presión sobre sí mismo para regular su comportamiento, se asocian con pensamientos internos como *deber o tener*. Esta regulación se da en personas que muestran opiniones o sensaciones con respecto a la práctica como *me siento mal por haber faltado al entrenamiento* (citado por Moreno Murcia & Martínez Camacho, 2006).

El tercer nivel de regulación dentro del continuo de la motivación propuesto por Deci & Ryan (2000) es la regulación identificada. Con esta regulación los comportamientos resultan autónomos, pero la decisión de participar en la actividad viene dada por una serie de beneficios externos y no por el placer y la satisfacción inherente a la propia actividad. Es posible que la

actividad no le resulte agradable, pero sabe que le reporta beneficios físicos y psicológicos (citado por Moreno Murcia & Martínez Camacho, 2006).

La forma más autodeterminada de regulación interiorizada se refiere a la regulación integrada. La integración ocurre cuando la persona evalúa la conducta y actúa en congruencia con sus valores y sus necesidades según Ryan & Deci (2000). Sería el caso de aquellas personas que se comprometen con la práctica físico-deportiva porque forma parte de su estilo de vida activo. Sigue siendo una forma de motivación extrínseca ya que no se actúa por el placer inherente a la actividad (Ryan & Deci, 2000; citado por Moreno Murcia & Martínez Camacho, 2006).

1.6.2.4.3. Teoría de las Necesidades Básicas

Esta mini-teoría aclara conceptos fundamentales para la TAD, como son las de las necesidades psicológicas básicas y su relación con la salud psicológica o el bienestar. En este sentido, Deci & Ryan (2000) definen las necesidades como “nutrimentos psicológicos innatos que son esenciales para un prolongado crecimiento psicológico, integridad y bienestar” (p. 229). Esta teoría asume que existen tres necesidades básicas, innatas y universales, que son: la necesidad de competencia, la necesidad de autonomía y la necesidad de relación con los demás (Deci & Ryan, 2002; Ryan & Deci, 2000; citado por Moreno Murcia & Martínez Camacho, 2006).

Deci & Ryan (1991; citado por Moreno Murcia & Martínez Camacho, 2006) definieron estas tres necesidades, del siguiente modo:

- Competencia. La necesidad de competencia se basa en tratar de controlar el resultado y experimentar eficacia.
- Autonomía. En lo que se refiere a la necesidad de autonomía, ésta comprende los esfuerzos de las personas por ser el agente, por sentirse el origen de sus acciones, y tener voz o fuerza para determinar su propio comportamiento.
- Relación con los demás. La necesidad de relación con los demás hace referencia al esfuerzo por relacionarse y preocuparse por otros, así

como sentir que los demás tienen una relación auténtica contigo, y experimentar satisfacción con el mundo social.

Las investigaciones indican que cada una de ellas juegan un papel importante para el desarrollo y la experiencia óptima, así como para el bienestar en la vida diaria (Ryan & Deci, 2000), de manera que ninguna puede ser frustrada sin consecuencias negativas, por lo que resulta necesaria la satisfacción de las tres necesidades. De hecho, en la teoría de la autodeterminación, las necesidades básicas constituyen los mediadores psicológicos que influyen en los tres principales tipos de motivación, así como en otras consecuencias (bienestar psicológico, autoestima, vitalidad, funcionamiento óptimo, etc.) (citado por Moreno Murcia & Martínez Camacho, 2006).

1.6.2.4.4. Teoría de las Orientaciones de Causalidad

Esta subteoría describe las diferencias individuales en las personas y la tendencia hacia el comportamiento autodeterminado (González-Cutre Coll, 2009). En este sentido, las orientaciones de causalidad se conceptualizan como aspectos relativamente duraderos de las personas que caracterizan el origen de la regulación, y el grado de autodeterminación de la conducta. Así, Deci & Ryan (1985, 2000) diferenciaron tres tipos de orientaciones causales: orientación a la autonomía, orientación al control y orientación impersonal (citado por Moreno Murcia & Martínez Camacho, 2006).

La *orientación a la autonomía*, implica regular el comportamiento en base a los intereses y valores auto-establecidos (Deci & Ryan, 2000). Aquellas personas con orientación a la autonomía tienen un alto grado de capacidad de elección, de iniciación y regulación de la conducta, con un predominio del locus de control interno. Suele relacionarse positivamente con la autoestima, la motivación intrínseca, el bienestar, etc.

La *orientación al control* implica orientarse hacia las directrices que establecen cómo comportarse (Deci & Ryan, 2000). La orientación de control incluye la conducta de las personas en las que existe un control en el entorno o

impuesto por ellos mismos. Cuando predomina esta orientación, las personas realizan la conducta porque ell@s piensan que *deben hacerla*. Además, juegan un papel importante las recompensas externas, los plazos para realizar una actividad y la vigilancia para motivarse (Deci & Ryan, 1985). Esta orientación se asocia positivamente con la auto-conciencia pública y la tendencia a sentirse presionado, no mostrando una relación positiva con el bienestar.

La *orientación impersonal* implica en centrarse en indicadores de ineficacia y no comportarse intencionadamente (Deci & Ryan, 2000). Las personas con predominio de esta orientación tienden a creer que son incapaces de regular su conducta de forma fiable para conseguir los resultados esperados. Por tanto, la orientación impersonal está asociada con un locus de control externo y se relaciona negativamente con el bienestar.

Además de la teoría que acabamos de exponer, existe otra gran teoría que se presenta como un recurso para mejorar la motivación en el ámbito de la actividad física y deportiva, la Teoría de Metas de Logro.

1.6.2.5. Teoría de Metas de Logro

La teoría de metas de logro surgió de las investigaciones en el ámbito escolar realizada por diversos autores (Ames, 1987; Ames & Archer, 1988; Dweck, 1986; Dweck & Elliot, 1983; Dweck & Leggett, 1988; Nicholls, 1984, entre otros). El propósito principal de esta teoría consiste en que las personas somos organismos intencionales, conducidos por unos objetivos y que procedemos de manera racional de acuerdo con estos objetivos (Nicholls, 1984). En esta dirección, la matriz de la teoría de las metas de logro hace alusión a la creencia de que las metas de una persona consisten en esforzarse para demostrar competencia y habilidad en contextos de logro (que son aquellos en los que la actuación es evaluada por otros en términos de éxito-fracaso); como puede ser el entorno deportivo, educativo o familiar (citado por Almagro Torres, 2012).

Sintetizando, los elementos clave de la teoría de metas de logro en el campo de la actividad física y el deporte (Weiss & Chaumeton, 1992) son:

- *Concepto de habilidad o competencia.* La proposición básica es que los individuos se incluyen en estos contextos con el propósito de demostrar competencia y habilidad. Sin embargo, la competencia y habilidad, puede entenderse de distintos modos en función de la orientación de meta personal. Nicholls (1984) sostiene que existen dos orientaciones de meta o concepciones de habilidad diferente: una concepción de habilidad indiferenciada, donde la habilidad no se diferencia del esfuerzo y se ha interpretado como mejora (orientación hacia la tarea), y una concepción de habilidad diferenciada, donde el esfuerzo y la habilidad están claramente delimitados, y la habilidad es interpretada como capacidad (orientación hacia el ego) (citado por Cecchini Estrada et al., 2005).
- *Constructo multidimensional.* La teoría de la metas de logro considera la motivación de logro de forma multidimensional. En este sentido, sobre la motivación van a influir aspectos personales, sociales, contextuales y de desarrollo.
- *Las metas como determinantes de la conducta.* Las personas definen en éxito o fracaso en función de sus metas. Por el término meta, autores como Martínez Camacho, Alonso, González-Cutre Coll, Parra & Moreno Murcia (2010) entienden: aquellas representaciones mentales consumadas por los sujetos de los diferentes objetivos propuestos en un entorno de logro y que son admitidos para orientar el comportamiento, afectividad y cognición en diferentes estamentos; ya sean académicos, de trabajo o deportivos (citado por Almagro Torres, 2012).

Basándonos en estos elementos de la teoría de metas de logro, los sujetos, en función de la concepción del concepto de habilidad o competencia que posean, presentarán una implicación a la tarea o una implicación al ego. Esta implicación del deportista va a depender de los factores disposicionales u orientaciones motivacionales y de factores ambientales o climas motivacionales.

Seguidamente, se analizan estos aspectos de modo más exhaustivo. Se detalla la perspectiva tradicional de las metas de logro y como esta ha evolucionado hacia una conceptualización que tiene en cuenta las metas de

aproximación y evitación, es decir, las metas de logro 2x2 (Méndez Giménez, et al., 2013).

1.6.2.5.1. Orientaciones motivacionales

Tradicionalmente, la teoría de metas de logro, admitía la existencia de dos orientaciones de meta, una orientación a la tarea (o a la maestría) a partir de la cual se define la competencia en términos de criterios autoreferenciados, y una orientación al ego (o al rendimiento) que es definida utilizando criterios de comparación externa. Aunque en un principio se pensaba que las orientaciones de meta eran bipolares (o te orientas al ego o te orientas a la tarea), y en la actualidad gracias a diferentes investigaciones se sabe que son ortogonales entre sí (Hodge & Petlichkoff, 2000; Wang, Chatzisarantis, Spray, & Biddle, 2002; citado por Almagro Torres, 2012). Por lo que cuando medimos la orientación motivacional podemos encontrarnos con sujetos que están orientados a la tarea y al ego simultáneamente (citado por Cervelló et al., 1999). Por ejemplo, en el ámbito deportivo-competitivo, un/a jugador/a puede presentar una orientación a la tarea en los entrenamientos y una orientación al ego en la competición (aunque esa orientación al ego en la competición es recomendable que vaya acompañada de orientación a la tarea para evitar que el/la deportista pueda desmotivarse en el caso que sea superado por su adversari@).

Posteriormente, basándose en este modelo dicotómico, se adoptó un modelo tricotómico donde se tenían en cuenta: metas de aproximación maestría, metas de aproximación rendimiento y metas de evitación rendimiento. Y finalmente, Elliot (1999) y Elliot & McGregor (2001) propusieron un modelo de metas de logro 2 x 2 en el que ambas metas (tarea y ego) se subdividen, encontrando así cuatro posibilidades: meta de aproximación-maestría, meta de aproximación rendimiento, meta de evitación-maestría y meta de evitación-rendimiento. La meta de aproximación-maestría se corresponde con la visión tradicional de la meta de maestría, la meta de evitación-maestría consiste en evitar la falta de aprendizaje y de mejora. La meta de aproximación-rendimiento se corresponde con la visión clásica de la meta de rendimiento, y la meta de evitación rendimiento se centra en evitar hacerlo peor que los demás. Según Elliot (2005), la adopción de metas de

aproximación maestría conduce a resultados y procesos de logro adaptativos, mientras que la adopción de metas de evitación maestría se corresponde con patrones de respuestas menos adaptativas (citado por Méndez Giménez et al., 2013). Este modelo ha sido ya aplicado en el ámbito deportivo (Adie & Jowet, 2010; Castillo, Duda, Álvarez, Mercé & Balaguer, 2011; Conroy et al., 2003; Nien & Duda, 2008; Morris & Kavussanu, 2008; entre otros), mostrando que el modelo 2 x 2 es válido y que resulta muy útil para profundizar en el estudio de la motivación de jóvenes deportistas (citado por Almagro Torres, 2012).

1.6.2.5.2. Climas motivacionales

El clima motivacional es un constructo, que pertenece a la Teoría de Metas de Logro (Nicholls, 1989), pero que ha sido utilizado junto con la Teoría de la Autodeterminación (Deci & Ryan, 2000) para profundizar en el estudio de los procesos motivacionales en el ámbito de la actividad física y el deporte. El clima motivacional fue definido por Ames (1992) como un conjunto de señales implícitas, y/o explícitas, percibidas en el entorno, a través de las cuales se definen las claves de éxito y fracaso. Este clima es establecido por los padres y madres, entrenadores/as, profesores/as, compañer@s, amig@s, etcétera, y puede ser de dos tipos: un clima motivacional que implica a la tarea o clima de maestría, y un clima motivacional que implica al ego o clima competitivo, diferenciándose en función del criterio de éxito establecido. En este trayecto, un/a profesor/a que transmite un clima ego es aquel que se centra en el resultado (no en el proceso de aprendizaje) y que prima la comparación entre compañer@s, siendo lo más significativo la superación de l@s demás. Sin embargo, cuando el/la profesor/a transfiere un clima tarea, se está centrando más en el proceso, en aspectos de superación personal y esfuerzo. Lo importante es que cada alumn@ mejore su nivel de partida, debiendo para ello trabajar bien, colaborar con l@s compañer@s y ser persistente (Almagro Torres, 2012).

El clima motivacional presenta tres niveles, un primer nivel denominado clima motivacional social, que es el transmitido por los otros significativos durante el proceso de socialización, ya sea primario o secundario. Un segundo

nivel, definido como clima motivacional contextual, particular de un contexto determinado, que en nuestro caso se refiere principalmente al transmitido por el profesor/a en sus clases de educación física. Y un tercer nivel, que denominaremos como clima motivacional situacional, que es el percibido por el sujeto en una situación concreta (Almagro Torres, 2012).

1.6.2.5.3. Estados de implicación

En primera instancia, es indispensable diferenciar las orientaciones de meta de los estados de implicación. Las orientaciones de meta son disposicionales (y son difíciles de modificar sin una intervención duradera), mientras que los estados de implicación hacen alusión al criterio de éxito que tiene una persona en un momento dado. En este sentido, cuando una persona está implicada a la tarea, la meta de su conducta es dominar la tarea y la consecución de dicha meta incrementará su sentimiento de competencia. Sin embargo, cuando el sujeto está implicado al ego su objetivo es la demostración de mayor capacidad que los demás. Cuando la percepción de competencia es baja, el estado de implicación al ego se ha asociado a mayores dificultades para mantener el sentimiento de competencia en la actividad y a la presentación de patrones de conducta inadaptados o desadaptativos, caracterizados porque la persona evita los desafíos, atribuye el fracaso a la falta de habilidad y reduce la persistencia ante la dificultad, lo que lleva al abandono de la actividad y al deterioro de la ejecución (Duda, 1995). Sin embargo, cuando la percepción de competencia es alta, los patrones de conducta son adaptativos y la persona se mantiene motivada, lo que aumenta la posibilidad de realizar una buena ejecución. Estos patrones adaptativos se han apreciado en los participantes implicados a la tarea, independientemente de su percepción de competencia en la actividad (citado por Almagro Torres, 2012).

Resumiendo, estos dos estados de implicación en la tarea y de implicación en el ego se refieren al estado que el sujeto experimenta en cada situación particular. Siendo por lo tanto el estado de implicación el resultado de la interacción entre la disposición personal (orientación) y los factores determinantes del contexto en particular en que se encuentra la persona (clima motivacional). En definitiva, la influencia social de otros significativos del

entorno del sujeto desarrolla sus orientaciones de meta disposicionales, que interactúan con las claves contextuales (clima motivacional), para determinar su implicación en un momento dado a la tarea o al ego, o a las dos de manera simultánea.

1.6.2.6. Intención futura de la práctica de actividad física

“El conocimiento de la motivación que subyace a una conducta deportiva, es el primer eslabón para modificar, mejorar o incluso manipular dicha conducta” (Salguero, Tuero & Márquez, 2002).

Las actitudes hacia la actividad física y el deporte, son mucho más positivas a medida que el/la alumn@ se sienta más motivad@. Por ende, realizará dicha actividad extracurricularmente y la practicará con mayor frecuencia. Se considera que dicha participación se hace más interesante en la medida en que l@s alumn@s reciban en sus clases actividades que den respuesta a sus necesidades de movimiento, de descubrir, de relacionarse, y estén en correspondencia con el nivel de desarrollo físico alcanzado. Esta información se debe de tener en cuenta para lograr la adherencia a la práctica física deportiva, pues las experiencias en las clases de Educación Física serán determinantes para la adquisición de un estilo de vida donde la actividad física sea un hábito más.

A partir de la lectura de Moreno Murcia & Martínez Camacho (2006), podemos decir que se considera a la TAD como una base útil para la creación de estrategias y hábitos de práctica física, teniendo como fundamento la necesidad de realizar estudios que permitan desarrollar programas de mejora de la motivación intrínseca y de la conducta autodeterminada. A continuación, se mencionan las aplicaciones prácticas de la TAD en el ámbito de la actividad física y deportiva que deben ir orientadas a estimular la orientación del sujeto que practica alguna actividad física-deportiva hacia la conducta autodeterminada, pasando por la mejora de la motivación intrínseca.

Estrategias para promover la TAD:

- Facilitar feedback positivo. Proporcionar al individuo una retroalimentación positiva con el propósito de promover las sensaciones de competencia y autoconfianza.
- Impulsar metas orientadas al proceso y transmitir un clima motivacional implicante a la tarea. Evitar la tensión por las presiones externas en el individuo e inculcar la importancia de centrarse específicamente en mejorar su propia tarea.
- Instaurar objetivos de dificultad moderada. Fomentar la sensación de competencia en el sujeto, manifestando la significación de las progresiones. El establecimiento de objetivos realistas ayuda a consolidar las intenciones de ser físicamente activ@.
- Brindar posibilidades de elección en las actividades. Otorgar la posibilidad de participar a l@s alumn@s l@s incentiva y por ende se sienten parte integrante del proyecto.
- Definir el propósito de la actividad. Con el objeto de aumentar la percepción positiva de la actividad y el sentido de la autonomía, se considera importante explicar que es lo que se quiere conseguir con las actividades propuestas.
- Promover las relaciones sociales. Es un aspecto importante en el área de la Educación Física, ya que existe una mayor interacción social que en el resto de los espacios. Moreno Murcia & González-Cutre Coll (2006), aportan las siguientes estrategias para promover las relaciones sociales: empatía, esfuerzo en la relación, preocupación por el/la otr@, fomentar sentimientos de relación con l@s demás, satisfacción con el mundo social, hacer amig@s, promover la cohesión grupal, mantener una buena relación con el/la docente, implicar a los sujetos en la toma conjunta de decisiones, exposición de ideas y resolución de problemas grupalmente.
- Emplear las recompensas con sumo cuidado. Su uso aplicado de manera inadecuada, puede llevarnos a reducir la motivación y la autonomía.

- Desarrollar el estado de flujo en l@s alumn@s. Es significativo, en la práctica, orientar al individuo a buscar sensaciones de fluidez en el movimiento.
- Concientizar a los sujetos de que la habilidad se mejora a través del esfuerzo y el aprendizaje.

Expuestas las estrategias para promover la TAD, debemos ser conscientes y hacer hincapié en que el constructo motivacional se caracteriza por su complejidad y multidimensionalidad, ya que son muchos los factores motivacionales que pueden determinar la implicación o no en la práctica de la actividad física y deportiva. Y teniendo en cuenta la urgencia que existe por reducir la inactividad escolar y la necesidad de que l@s adolescentes realicen actividad física, resulta determinante conocer qué aspectos pueden mejorar la autonomía, motivación, satisfacción/diversión e importancia y utilidad de la Educación Física por l@s estudiantes, con vista a incrementar las prácticas escolares de actividad física. Por ello, creemos necesario analizar los perfiles motivacionales de l@s estudiantes de educación secundaria en Educación Física y la inclusión en los mismos del apoyo a la autonomía, satisfacción, importancia y utilidad a la Educación Física, así como la intención de práctica futura de actividad física en el tiempo libre.

1.7. Objetivos

Objetivo general:

Relacionar el nivel de intención de ser físicamente activo con el nivel de orientación motivacional, el nivel de estado de flow y el nivel de motivación intrínseca de l@s estudiantes de Educación Física del nivel medio.

Objetivos específicos:

OE1 Describir el nivel de orientación motivacional en las clases de Educación Física del nivel medio.

OE2 Describir el nivel de estado de flow en las clases de Educación Física del nivel medio.

OE3 Describir el nivel de motivación intrínseca en las clases de Educación Física del nivel medio.

OE4 Describir el nivel de la intención de ser físicamente activ@ en las clases de Educación Física del nivel medio.

OE5 Determinar la relación del nivel de estado de flow con el nivel de intención de ser físicamente activ@.

OE6 Determinar la relación del nivel de orientación motivacional con el nivel de intención de ser físicamente activ@.

OE7 Determinar la relación del nivel de motivación intrínseca con el nivel de intención de ser físicamente activ@.

OE8 Determinar la relación existente entre el gusto por la Educación Física con el nivel de intención futura de la práctica de actividad física en l@s estudiantes de Educación Física del nivel medio.

OE9 Determinar la relación existente entre la calificación obtenida en el año anterior con el nivel de intención futura de práctica de actividad física y con gusto por la Educación Física.

OE10 Determinar la relación existente entre la frecuencia de participación en una actividad física regular en la que se llegue a sudar con gusto por la Educación Física.

OE11 Determinar la relación existente entre la frecuencia semanal de realización de ejercicio extenuante, moderado y suave, durante más de 15' minutos en el tiempo libre, con el nivel de intención futura de la práctica de actividad física en l@s estudiantes de Educación Física del nivel medio.

2. Segunda Parte: Material y Método

2.1. Tipo de diseño

Planteado el problema y revisada la literatura correspondiente, basada en la bibliografía de Hernández Sampieri, Baptista Lucio & Fernández Collado (1991), nos encontramos en condiciones de pensar qué alcance tiene nuestra investigación. Podemos decir entonces que según el *estado de arte y el nivel o tipo de conocimiento a alcanzar*, es un diseño *descriptivo – correlacional*. Justificamos la elección del tipo de diseño, basándonos en que los estudios descriptivos miden conceptos o variables, se centran en medir con precisión las variables individuales. Por medio del mismo, se busca describir diferentes aspectos del fenómeno a investigar. Es correlacional, porque pretende analizar cómo se relacionan o vinculan diversos fenómenos o variables entre sí (o si no se relacionan). En nuestro estudio, describimos las variables de nivel de orientación motivacional, nivel de estado de flow, nivel de motivación intrínseca y nivel de intención de ser físicamente activ@s, evaluando además, la relación existente entre las variables mencionadas.

Según el *tiempo*, en octubre de 2015 se investigó el problema en una institución particular de nivel medio, de gestión privada sita en la ciudad de Merlo, provincia de Buenos Aires. Por lo cual, estamos frente a un estudio *transversal o sincrónico*, ya que se realizó dicha investigación en un momento determinado (Gómez, 2014).

Teniendo en cuenta a Gómez (2014), ubicamos a nuestra investigación, según la *búsqueda de conocimiento*, como *aplicada o práctica*, pues nuestros fines son generar y transferir conocimientos, que luego puedan ser administrados de manera inmediata en nuestras prácticas profesionales. Los resultados nos brindaron extensa información aplicable tanto a ámbitos práctico-sociales, como a directivos del nivel medio y docentes de Educación Física. A partir de su análisis podemos promover la autocrítica de l@s docentes sobre sus propias prácticas; brindar conocimiento científico a los institutos de formación docente de educación física, favoreciendo el desarrollo de propuestas curriculares y didácticas, centradas en la motivación; contribuir a mejorar el nivel de motivación intrínseca de l@s estudiantes de educación

física favoreciendo una mayor adherencia a su práctica habitual, en vistas de mejorar la salud, y por último y no menos importante, nos permitió relacionar el nivel de intención de ser físicamente activ@ con el nivel de orientación motivacional, el nivel de estado de flow y el nivel de motivación intrínseca de l@s estudiantes de Educación Física del nivel medio.

Según *el contexto dado*, nos encontramos frente a una investigación *de campo*, ya que el conocimiento se generó a través de la recolección empírica de datos, por medio de un cuestionario estandarizado individual aplicado a estudiantes de nivel medio, de educación física de 1er a 6to año, en el marco de una situación real determinada (Gómez, 2014), es decir, en un instituto privado de nivel medio de la ciudad de Merlo, provincia de Buenos Aires.

2.2. Matriz de datos

Variable	Valores	Dimensiones	Valores	Sub-Dimensiones	Valores	Procedimiento
U. A. (N + 1): Establecimiento educativo						
V1: Tipo de gestión	R1: Privado R2: Público					Preguntar
V2: Orientación E. F.	R1: Sí R2: No					Preguntar
U.A. (N a): Estudiantes de Educación Física del nivel medio del sistema educativo argentino						
V1: Sexo	R1: Hombre					Preguntar
	R2: Mujer					
V2: Edad	R1: 10 años					Preguntar
	R2: 11 años					
	R3: 12 años					
	R4: 13 años					
	R5: 14 años					
	R6: 15 años					
	R7: 16 años					
	R8: 17 años					
	R9: 18 años					
	R10: 19 años					
V3: Año de cursada	R1: 1°					Preguntar
	R2: 2°					
	R3: 3°					
	R4: 4°					
	R5: 5°					
	R6: 6°					

V4: Calificación en el curso anterior	R1: 1		Preguntar
	R2: 2		
	R3: 3		
	R4: 4		
	R5: 5		
	R6: 6		
	R7: 7		
	R8: 8		
	R9: 9		
	R10: 10		
V5: Gusto por la clase de Educación Física	R1: Nada		Preguntar
	R2: Poco		
	R3: Normal		
	R4: Bastante		
	R5: Mucho		
V6: Frecuencia semanal de realización de ejercicio extenuante durante más de 15' minutos en el tiempo libre	R1: 0 vez por semana		Preguntar
	R2: 1 vez por semana		
	R3: 2 veces por semana		
	R4: 3 veces por semana		
	R5: 4 veces por semana		
	R6: 5 veces por semana		
	R7: 6 veces por semana		
	R8: 7 veces por semana		
V7: Frecuencia semanal de realización de ejercicio moderado durante más de 15' minutos en el tiempo libre	R1: 0 vez por semana		Preguntar
	R2: 1 vez por semana		
	R3: 2 veces por semana		
	R4: 3 veces por semana		
	R5: 4 veces por semana		
	R6: 5 veces por semana		
	R7: 6 veces por semana		
	R8: 7 veces por semana		
V8: Frecuencia semanal de realización de ejercicio suave durante más de 15' minutos en el tiempo libre	R1: 0 vez por semana		Preguntar
	R2: 1 vez por semana		
	R3: 2 veces por semana		
	R4: 3 veces por semana		
	R5: 4 veces por semana		
	R6: 5 veces por semana		
	R7: 6 veces por semana		
	R8: 7 veces por semana		
V9: Frecuencia de participación en una actividad física regular en la que se llegue a sudar realizada	R1: Nunca/raramente		Preguntar
	R2: A veces		
	R3: A menudo		

semanalmente en el tiempo libre					
V10: Nivel de orientación motivacional al ego	R1: Muy alto	D1: Nivel de acuerdo cuando se es capaz de ser el único de realizar el ejercicio	R1: Totalmente de acuerdo		Preguntar
			R2: De acuerdo		
			R3: Indiferente		
			R4: En desacuerdo		
			R5: Totalmente en desacuerdo		
	R2: Alto	D2: Nivel de acuerdo en que el éxito radica en poder hacerlo mejor que l@s compañer@s	R1: Totalmente de acuerdo		Preguntar
			R2: De acuerdo		
			R3: Indiferente		
			R4: En desacuerdo		
			R5: Totalmente en desacuerdo		
	R3: Moderado	D3: Nivel de acuerdo en que el éxito consiste en que l@s compañer@s no alcancen el mismo nivel de habilidad	R1: Totalmente de acuerdo		Preguntar
			R2: De acuerdo		
			R3: Indiferente		
			R4: En desacuerdo		
			R5: Totalmente en desacuerdo		
	R4: Bajo	D4: Nivel de acuerdo en que el éxito se encuentra ligado al fracaso de los demás	R1: Totalmente de acuerdo		Preguntar
			R2: De acuerdo		
			R3: Indiferente		
			R4: En desacuerdo		
			R5: Totalmente en desacuerdo		
	D5: Nivel de acuerdo en que el éxito reside en ganarle a los demás	R1: Totalmente de acuerdo		Preguntar	
		R2: De acuerdo			
		R3: Indiferente			
		R4: En desacuerdo			
		R5: Totalmente en desacuerdo			

		D6: Nivel de acuerdo en que el éxito se logra en tener la puntuación más alta	R1: Totalmente de acuerdo		Preguntar
			R2: De acuerdo		
			R3: Indiferente		
			R4: En desacuerdo		
			R5: Totalmente en desacuerdo		
		D7: Nivel de acuerdo en que el éxito es ser el mejor	R1: Totalmente de acuerdo		
	R2: De acuerdo				
	R3: Indiferente				
	R4: En desacuerdo				
	R5: Totalmente en desacuerdo				
	D8: Nivel de acuerdo en que el éxito se encuentra en comparación de la habilidad propia con la de los demás	R1: Totalmente de acuerdo		Preguntar	
		R2: De acuerdo			
R3: Indiferente					
R4: En desacuerdo					
R5: Totalmente en desacuerdo					
R5: Nulo					
V11: Nivel de orientación motivacional a la tarea	R1: Muy alto	D1: Nivel de acuerdo cuando se es capaz de esforzarse ante la práctica de una actividad	R1: Totalmente de acuerdo		Preguntar
			R2: De acuerdo		
			R3: Indiferente		
			R4: En desacuerdo		
			R5: Totalmente en desacuerdo		
		D2: Nivel de acuerdo en que el éxito radica en aprender una nueva actividad	R1: Totalmente de acuerdo		
	R2: De acuerdo				
	R3: Indiferente				
	R4: En desacuerdo				
	R5: Totalmente en desacuerdo				
	D3: Nivel de acuerdo en que el éxito consiste en lograr adquirir nuevas habilidades	R1: Totalmente de acuerdo		Preguntar	
		R2: De acuerdo			
R3: Indiferente					
R2: Alto					

			R4: En desacuerdo			
			R5: Totalmente en desacuerdo			
	R3: Moderado	D4: Nivel de acuerdo en que el éxito se encuentra ligado en aprender una habilidad gracias al esfuerzo propio	R1: Totalmente de acuerdo			Preguntar
			R2: De acuerdo			
			R3: Indiferente			
			R4: En desacuerdo			
			R5: Totalmente en desacuerdo			
	R4: Bajo	D5: Nivel de acuerdo en que el éxito radica en trabajar mucho	R1: Totalmente de acuerdo			Preguntar
			R2: De acuerdo			
			R3: Indiferente			
			R4: En desacuerdo			
			R5: Totalmente en desacuerdo			
	R5: Nulo	D6: Nivel de acuerdo en que el éxito se logre al querer practicar más	R1: Totalmente de acuerdo			Preguntar
			R2: De acuerdo			
			R3: Indiferente			
			R4: En desacuerdo			
			R5: Totalmente en desacuerdo			
	R5: Nulo	D7: Nivel de acuerdo en que sentir el éxito al aprender una nueva habilidad	R1: Totalmente de acuerdo			Preguntar
			R2: De acuerdo			
			R3: Indiferente			
R4: En desacuerdo						
R5: Totalmente en desacuerdo						
R5: Nulo	D8: Nivel de acuerdo en encontrar el éxito al desarrollar el máximo potencial	R1: Totalmente de acuerdo		Preguntar		
		R2: De acuerdo				
		R3: Indiferente				
		R4: En desacuerdo				
		R5: Totalmente en desacuerdo				

V12: Nivel de estado de flow	R1: Muy Alto	D1-Nivel de equilibrio entre habilidad y reto	R1: Muy Alto	SD1-Nivel de acuerdo en que la habilidad permite hacer frente al desafío planteado	R1- Totalmente de acuerdo R2-De acuerdo R3- Indiferente R4-En desacuerdo R5- Totalmente en desacuerdo	Preguntar
			R2: Alto	SD2-Nivel de acuerdo en que las habilidades se equiparan si a la exigencia de la situación	R1- Totalmente de acuerdo R2-De acuerdo R3- Indiferente R4-En desacuerdo R5- Totalmente en desacuerdo	Preguntar
			R3: Medio	SD3-Nivel de acuerdo de que si se es capaz de hacer frente a las demandas de la situación	R1- Totalmente de acuerdo R2-De acuerdo R3- Indiferente R4-En desacuerdo R5- Totalmente en desacuerdo	Preguntar
			R4: Bajo	SD4-Nivel de acuerdo en que si las habilidades están a la altura de las exigencias de la situación	R1- Totalmente de acuerdo R2-De acuerdo R3- Indiferente	Preguntar
			R5: Nulo		R4-En desacuerdo R5- Totalmente en desacuerdo	
		D2-Nivel de combinación/unión de la acción y el pensamiento	R1: Muy Alto	SD1-Nivel de acuerdo en la realización correcta de los gestos de forma automática	R1- Totalmente de acuerdo R2-De acuerdo R3- Indiferente R4-En desacuerdo R5- Totalmente en desacuerdo	Preguntar
			R2: Alto	SD2-Nivel de acuerdo en que las cosas están sucediendo automáticamente	R1- Totalmente de acuerdo R2-De acuerdo R3-	Preguntar

					Indiferente	
					R4-En desacuerdo	
					R5- Totalmente en desacuerdo	
			R3: Medio	SD3-Nivel de acuerdo en que la ejecución es automática	R1- Totalmente de acuerdo	Preguntar
					R2-De acuerdo	
					R3- Indiferente	
					R4-En desacuerdo	
					R5- Totalmente en desacuerdo	
			R4: Bajo	SD4-Nivel de acuerdo en que las cosas se hacen espontánea y automáticamente	R1- Totalmente de acuerdo	Preguntar
					R2-De acuerdo	
					R3- Indiferente	
					R4-En desacuerdo	
			R5: Nulo		R5- Totalmente en desacuerdo	
			R1: Muy Alto	SD1-Nivel de acuerdo en cuanto al conocimiento de lo que se quiere hacer	R1- Totalmente de acuerdo	Preguntar
					R2-De acuerdo	
					R3- Indiferente	
					R4-En desacuerdo	
					R5- Totalmente en desacuerdo	
			R2: Alto	SD2-Nivel de acuerdo a la seguridad de lo que se quiere hacer	R1- Totalmente de acuerdo	Preguntar
					R2-De acuerdo	
					R3- Indiferente	
					R4-En desacuerdo	
					R5- Totalmente en desacuerdo	
			R3: Medio	SD3-Nivel de acuerdo con lo que se quiere conseguir	R1- Totalmente de acuerdo	Preguntar
					R2-De acuerdo	
			R4: Bajo		R3- Indiferente	
					R4-En desacuerdo	
			R5: Nulo		R5- Totalmente en desacuerdo	
	R2: Alto	D3-Nivel de claridad de los objetivos				

			SD4-Nivel de acuerdo en que las metas están claramente definidas	R1- Totalmente de acuerdo R2-De acuerdo R3- Indiferente R4-En desacuerdo R5- Totalmente en desacuerdo	Preguntar
D4-Nivel de feedback claro y sin ambigüedades	R1: Muy Alto		SD1-Nivel de claridad de cómo se lo está haciendo	R1- Totalmente de acuerdo R2-De acuerdo R3- Indiferente R4-En desacuerdo R5- Totalmente en desacuerdo	Preguntar
	R2: Alto		SD2-Nivel de acuerdo de lo bien que se lo está haciendo	R1- Totalmente de acuerdo R2-De acuerdo R3- Indiferente R4-En desacuerdo R5- Totalmente en desacuerdo	Preguntar
		R3: Medio	SD3-Nivel de acuerdo de los buenos pensamientos de lo que se está realizando mientras se realiza	R1- Totalmente de acuerdo R2-De acuerdo R3- Indiferente R4-En desacuerdo R5- Totalmente en desacuerdo	Preguntar
	R4: Bajo	SD4-Nivel de acuerdo de la confirmación de que en clases se está realizando muy bien	R1- Totalmente de acuerdo R2-De acuerdo R3- Indiferente	Preguntar	
	R5: Nulo		R4-En desacuerdo R5- Totalmente en desacuerdo		

R3: Moderado	D5- Nivel de concentración sobre la tarea que se está realizando	R1: Muy Alto	SD1-Nivel de acuerdo en que la atención está completamente enfocada en lo que se está haciendo	R1- Totalmente de acuerdo R2-De acuerdo R3- Indiferente R4-En desacuerdo R5- Totalmente en desacuerdo	Preguntar		
		R2: Alto	SD2-Nivel de acuerdo con la sensación de poder de controlar lo que se está haciendo	R1- Totalmente de acuerdo R2-De acuerdo R3- Indiferente R4-En desacuerdo R5- Totalmente en desacuerdo	Preguntar		
		R3: Medio	SD3-Nivel de acuerdo si hay concentración total	R1- Totalmente de acuerdo R2-De acuerdo R3- Indiferente R4-En desacuerdo R5- Totalmente en desacuerdo	Preguntar		
		R4: Bajo	SD4-Nivel de acuerdo en la concentración total de lo que se está haciendo	R1- Totalmente de acuerdo R2-De acuerdo	Preguntar		
		R5: Nulo		R3- Indiferente R4-En desacuerdo R5- Totalmente en desacuerdo			
		R4: Bajo	D6-Nivel de sentimiento de control	R1: Muy Alto	SD1-Nivel de acuerdo con la sensación de control de lo que se está haciendo	R1- Totalmente de acuerdo	Preguntar
				R2: Alto		R2-De acuerdo	
				R3: Medio		R3- Indiferente	
				R4: Bajo		R4-En desacuerdo	
				R5: Nulo		R5- Totalmente en desacuerdo	
	SD2-Nivel de acuerdo con la sensación de poder de			R1- Totalmente de acuerdo R2-De acuerdo	Preguntar		

		controlar lo que se está haciendo	R3-Indiferente R4-En desacuerdo R5-Totalmente en desacuerdo	
		SD3-Nivel de acuerdo con el sentimiento de control total	R1-Totalmente de acuerdo R2-De acuerdo R3-Indiferente R4-En desacuerdo R5-Totalmente en desacuerdo	Preguntar
		SD4-Nivel de acuerdo con el control total del cuerpo	R1-Totalmente de acuerdo R2-De acuerdo R3-Indiferente R4-En desacuerdo R5-Totalmente en desacuerdo	Preguntar
D7-Nivel de pérdida de cohibición o de autoconciencia	R1: Muy Alto	SD1-Nivel de acuerdo en que la percepción de lo que el/la otro/a piensa da igual	R1-Totalmente de acuerdo R2-De acuerdo R3-Indiferente R4-En desacuerdo R5-Totalmente en desacuerdo	Preguntar
	R2: Alto	SD2-Nivel de acuerdo en que la evaluación del/la otro/a da igual	R1-Totalmente de acuerdo R2-De acuerdo R3-Indiferente R4-En desacuerdo R5-Totalmente en desacuerdo	Preguntar
	R3: Medio	SD3-Nivel de acuerdo de que da igual la imagen que se muestra a los demás	R1-Totalmente de acuerdo R2-De acuerdo R3-Indiferente R4-En desacuerdo R5-Totalmente en	Preguntar

				desacuerdo			
		R4: Bajo	SD4-Nivel de acuerdo de lo que otros puedan pensar da igual	R1- Totalmente de acuerdo	Preguntar		
				R2-De acuerdo			
			R3- Indiferente				
			R4-En desacuerdo				
		R5: Nulo	R5- Totalmente en desacuerdo				
R5: Nulo	D8-Nivel de distorsión en la percepción del tiempo	R1: Muy Alto	SD1-Nivel de acuerdo en que el tiempo parece alterarse	R1- Totalmente de acuerdo	Preguntar		
				R2-De acuerdo			
			R3- Indiferente				
			R4-En desacuerdo				
			R5- Totalmente en desacuerdo				
			R2: Alto	SD2-El nivel de acuerdo en que el paso del tiempo parece ser diferente al normal	R1- Totalmente de acuerdo	Preguntar	
					R2-De acuerdo		
					R3- Indiferente		
				R4-En desacuerdo			
				R5- Totalmente en desacuerdo			
				R3: Medio	SD3-Nivel de acuerdo en que parece que el tiempo pasa rápidamente	R1- Totalmente de acuerdo	Preguntar
						R2-De acuerdo	
			R3- Indiferente				
			R4-En desacuerdo				
			R5- Totalmente en desacuerdo				
		R4: Bajo	SD4-Nivel de acuerdo en la pérdida de la noción normal del tiempo	R1- Totalmente de acuerdo	Preguntar		
				R2-De acuerdo			
			R3- Indiferente				
			R4-En desacuerdo				
		R5: Nulo	R5- Totalmente en desacuerdo				
	D9-Nivel de experiencia autotética	R1: Muy Alto	SD1-Nivel de acuerdo con la diversión de la experiencia	R1- Totalmente de acuerdo	Preguntar		
				R2-De acuerdo			
				R3- Indiferente			

			R2: Alto	SD2-Nivel de acuerdo con el gusto de la ejecución y de sentirlo nuevamente	R4-En desacuerdo	Preguntar
					R5- Totalmente en desacuerdo	
					R1- Totalmente de acuerdo	
					R2-De acuerdo	
					R3- Indiferente	
					R4-En desacuerdo	
			R3: Medio	SD3-Nivel de acuerdo de la buena impresión que deja la experiencia	R5- Totalmente en desacuerdo	Preguntar
					R1- Totalmente de acuerdo	
					R2-De acuerdo	
					R3- Indiferente	
			R4: Bajo	SD4-Nivel de acuerdo con lo valioso y reconfortante de la experiencia	R4-En desacuerdo	Preguntar
					R5- Totalmente en desacuerdo	
R1- Totalmente de acuerdo						
R5: Nulo		R2-De acuerdo	Preguntar			
		R3- Indiferente				
V13: Nivel de experimentación de la motivación intrínseca	R1: Muy alto	D1-Nivel de acuerdo en participar en la clase porque es divertida	R4-En desacuerdo	Preguntar		
	R2: Alto		R5- Totalmente en desacuerdo			
			R1- Totalmente de acuerdo			
			R2-De acuerdo			
			R3- Indiferente			
	R3: Moderado	D2-Nivel de acuerdo en participar en la clase porque la disfruta aprendiendo nuevas habilidades	R4- En desacuerdo	Preguntar		
R5- Totalmente en desacuerdo						
R1- Totalmente de acuerdo						
R2-De acuerdo						

	R4: Bajo	D3-Nivel de acuerdo en participar porque la Educación Física es estimulante	R1- Totalmente de acuerdo R2-De acuerdo R3- Indiferente R4- En desacuerdo R5- Totalmente en desacuerdo		Preguntar
	R5: Nulo	D4-Nivel de acuerdo en participar por la satisfacción que se siente mientras se aprenden nuevas habilidades/técnicas	R1- Totalmente de acuerdo R2-De acuerdo R3- Indiferente R4- En desacuerdo R5- Totalmente en desacuerdo		Preguntar
V14: Nivel de intención futura de la práctica de actividad física	R1: Muy alto	D1- Nivel de acuerdo en el interés por el desarrollo de la forma física	R1- Totalmente de acuerdo R2-De acuerdo R3- Indiferente R4-En desacuerdo R5- Totalmente en desacuerdo		Preguntar
	R2: Alto	D2- Nivel de acuerdo en el gusto por la práctica deportiva	R1- Totalmente de acuerdo R2-De acuerdo R3- Indiferente R4-En desacuerdo R5- Totalmente en desacuerdo		Preguntar
	R3: Moderado	D3- Nivel de acuerdo en formar parte de un club deportivo de entrenamiento al finalizar el colegio	R1- Totalmente de acuerdo R2-De acuerdo R3- Indiferente R4-En desacuerdo R5- Totalmente en desacuerdo		Preguntar
	R4: Bajo	D4- Nivel de acuerdo en el gusto por mantenerse activo al terminar el colegio	R1- Totalmente de acuerdo R2-De acuerdo		Preguntar

			R3-Indiferente			
			R5-Totalmente en desacuerdo			
	R5: Nulo	D5- Nivel de acuerdo por la práctica habitual de un deporte en el tiempo libre	R1-Totalmente de acuerdo			Preguntar
			R2-De acuerdo			
			R3-Indiferente			
			R4-En desacuerdo			
			R5-Totalmente en desacuerdo			

2.3. Fuentes de datos

Resulta de suma importancia, dedicarnos especialmente a la identificación y evaluación de las fuentes de información, porque de ellas depende no sólo la calidad, la riqueza, la cobertura, la oportunidad, etc. de los datos que sirven de materia prima al proceso investigativo, sino también la comprensión crítica de los criterios de relevancia, dado el carácter social e histórico del objeto de estudio (Samaja, 1994).

La fuente de datos es primaria, ya que se corresponde con datos de terreno o generados a partir de un dispositivo material concreto que se empleó como instrumento; un cuestionario estandarizado individual otorgado a l@s estudiantes de la institución. La elección de la fuente de datos de la investigación está sujeta a tres series de condiciones que propone Samaja (factibilidad, viabilidad y accesibilidad).

Podemos decir que, en cuanto a las capacidades sociales de actuar y transformar el orden real que se investiga (factibilidad de los datos), uno de los problemas presentados antes de realizar la prueba de pilotaje, es que no se pudo explicar personalmente el proyecto a l@s alumn@s, por ende tampoco se invitó a participar del mismo, sino el/la preceptor/a. En consecuencia, no se actuó en la realidad investigada del modo diseñado. El/la preceptor/a eligió l@s alumn@s al azar de entre los que expresaron querer participar del proyecto. Por tal motivo para la aplicación de la muestra completa se tuvo en cuenta este

problema de factibilidad y se pidió autorización para poder explicar el proyecto, luego se realizó un listado por curso con l@s alumn@s que expresaron su participación voluntaria y después se efectuó un sorteo entre l@s inscript@s. Cabe mencionar, que l@s alumn@s seleccionad@s por el/la preceptor/a llevaron por cuaderno de comunicados una notificación a sus padres unos días antes de la prueba de pilotaje, condición requerida por las autoridades de la institución. Según Samaja (1994) la factibilidad refiere a la presencia de condiciones ocasionales que facilitan la acción.

Por otro lado, en cuanto a los objetivos que persigue la investigación (viabilidad de los datos), podemos sostener que los datos obtenidos en el pilotaje son confiables, puesto que los mismos fueron informados previamente a completar el cuestionario administrado. Además l@s alumn@s al expresar su voluntad de participación, se mostraron muy interesados por completar el cuestionario y se tomaron el tiempo necesario para realizarlo, el clima que se percibió en el pilotaje, fue de total concentración. De hecho, l@s alumn@s más grandes informaron el haberlo leído varias veces antes de entregarlo, manifestaron haber encontrado preguntas similares, a las que respondieron con igual puntaje. Estas preguntas de control permiten sustentar el nivel de confiabilidad y validez de los datos, ya que nos facilitó ver si el/la encuestad@ repitió la opción elegida o cambió.

Y por último, refiriéndonos a la posibilidad de acceder a su conocimiento y empleo (accesibilidad de los datos), es importante mencionar que el equipo directivo de la institución se mostró sumamente interesado en la investigación. Desde la entrega de la carta de presentación pertinente, se mostraron predispuestos en todo momento y sólo pidieron que se les comunique a los padres de l@s alumn@s por cuaderno de comunicados, de la participación de sus hij@s en el proyecto. También contamos con la colaboración l@s preceptor@s y profesor@s de los cursos el día del pilotaje. L@s precept@s fueron los que retiraron a l@s estudiantes de sus cursos y los llevaron a un aula que se encontraba vacía y que había sido designada por la vicedirectora de la institución, para llevar a cabo dicha actividad, con presencia de ella. L@s profesor@s, por su parte, al ser notificad@s oportunamente de la investigación

a desarrollarse en la institución, autorizaron a salir a sus alum@s, para que participen de la misma. Se consideró importante para no tener ningún inconveniente los días a realizar el pilotaje y la muestra total, que l@s alum@s seleccionad@s no estén afectados a ninguna actividad especial esos días (evaluaciones, torneos, ausencias justificadas, etc.) por ende, se previó este posible problema y se solicitó con anticipación las actividades o eventos programados para que no afecten el pilotaje y la muestra total. A la hora de realizar las mismas, se permitió administrar los cuestionarios que arrojaron los datos necesarios para poder llevar a cabo la investigación. En relación a esta intervención activa dentro del terreno posibilitó un control más minucioso del procedimiento de recolección de datos. Se pudo resolver inconvenientes a la hora de la realización de los cuestionarios.

A continuación desarrollamos algunos de los criterios que propone Samaja (1994) y se pueden tomar en cuenta a la hora de tomar decisiones sobre las fuentes a utilizar. En relación a la calidad de los datos, podemos decir que los mismos reflejan fielmente la manifestación efectiva del hecho (Samaja, 1994). Ya que, como lo dijimos anteriormente, l@s alum@s expresaron su voluntad al querer participar de esta investigación, por ende estos datos son de calidad, puesto que reflejan la realidad de la motivación de estudiantes en la clase de educación física. También es importante aclarar que ante la lectura previa a completar el cuestionario, algun@s alum@s expresaron no entender ciertos términos (como por ejemplo: fracaso, estimulante, automática, valioso), por lo cual se aclaró dichas dudas, para no generar problemas en su calidad y validez (ver Anexo 5: Glosario de términos). En cuanto a la riqueza de los datos que proporciona, podemos alegar que se informa de todas las cualidades que nos hemos propuesto investigar (estado de flow, motivación intrínseca, orientación motivacional, etc.). En consecuencia tenemos una investigación rica en datos, ya que trata múltiples aspectos. Otro de los criterios propuestos por Samaja es la cantidad o cobertura de los datos. En nuestra investigación se contó, en una primera instancia para la prueba de pilotaje, con la participación voluntaria de 12 estudiantes, 2 por curso de 1° a 6° año (6 varones y 6 mujeres, 1 varón y 1 mujer, respectivamente). Para la muestra total se necesitó la participación voluntaria de 120 estudiantes, 20 por curso de 1° a 6° año (60

varones y 60 mujeres, 10 varones y 10 mujeres respectivamente). A partir de ello, podemos deducir que contamos con un universo amplio de estudiantes que nos permitió cumplir con la cantidad y calidad de datos necesaria para que nuestra investigación, una vez más, cumpla con el criterio de validez. El siguiente criterio a tratar es el de oportunidad de la información que proporciona, es decir, si la velocidad con que se puede disponer de los datos es adecuada a los tiempos de la investigación u obliga a su postergación, Samaja (1994). En nuestro caso particular, se pudo cumplir con este criterio, se respetaron los tiempos previstos con anterioridad. No fue necesario extender o cambiar la fecha de la realización del pilotaje. Como así tampoco la fecha de la muestra total, que se llevó a cabo en la semana estipulada, y no se presentaron inconvenientes al respecto. Y por último, en relación a la economía de los datos, podemos decir que los costos resultaron accesibles. Para la prueba de pilotaje, solo se necesitaron 12 cuestionarios, y para la muestra total (que representaban un total de 120), teníamos varias opciones de llevarla a cabo. Se optó por sortear a l@s estudiantes que manifestaron voluntad de participar del proyecto, no se les aplicó el cuestionario a la totalidad de l@s alumn@s, realizando el sorteo a posteriori. Este modo de realizar la selección de estudiantes se consideró más expeditivo en su consecución pudiendo aducir que la misma representó un menor costo y tiempo de realización.

2.4. Población y muestra

Muestreo

El muestreo para el universo definido como *Estudiantes de educación física de instituciones educativas de nivel medio del sistema educativo formal argentino*; es probabilístico estratificado proporcional (Padua, 1994), ya que la población con la que se trabajó se estratifica en cursos/años. Primeramente se seleccionó a estudiantes de entre 13 y 19 años que fueron seleccionados por sorteo para tener la misma probabilidad de ser elegid@s. Para incluir el componente de voluntariedad en la actividad de completar el cuestionario se optó por pasar por las aulas, se dio una explicación del proyecto y de cómo contribuyen en la realización del mismo. Se elaboró una lista con l@s interesad@s y posteriormente se realizó un sorteo entre los inscript@s. El día

designado para la muestra se pasó por los salones a retirar a es@s sortead@s, previo aviso a l@s preceptor@s y directivos de la institución. Se optó por este modo de realizar la selección de estudiantes, puesto que se consideró más expeditiva su consecución y por ende representó un menor costo y tiempo de realización.

En relación al muestreo de la UA de nivel supraunitario, es no probabilístico dirigido (Hernández Sampieri, Baptista Lucio & Fernández Collado, 1991) ya que la elección del establecimiento educativo donde se realizó la muestra fue por la accesibilidad al mismo, como por ejemplo, cercanía en relación a la ubicación de la institución, por ende, resulta de una mayor comodidad realizar la investigación, ya que podemos manejar nuestros tiempos según nuestra disponibilidad, y en cuanto al tener la posibilidad de trabajar en la institución hace muchos años, facilitó el hecho de conocer a muchos grupos de alumn@s, y en consecuencia, l@s mism@s se mostraron muy predispuest@s en querer participar del proyecto. Acerca de la institución educativa elegida podemos decir que la misma inició sus actividades en el año 1995. Ésta se encuentra en la ciudad de Merlo, provincia de Buenos Aires, es de gestión privada, y cuenta con nivel inicial, primario, secundario y terciario. Dicta clases en tres turnos (mañana y tarde: nivel inicial, primario y secundario; vespertino: terciario). Las modalidades con las que cuenta en el nivel secundario son: Economía y gestión de las organizaciones, Ciencias naturales, y Humanidades y ciencias sociales. Cabe aclarar que la presente investigación se llevó a cabo con alumn@s del turno tarde. (ver Anexo 2: Datos de la institución).

2.5. Instrumentos de recolección de datos

El instrumento de producción de información empírica es un cuestionario estandarizado que se les administró a l@s estudiantes y que completaron individualmente de forma escrita de forma voluntaria. La elección de este instrumento fue impulsada por los siguientes motivos, el grado de motivación que mostraron todas las personas que intervinieron de alguna u otra manera en la realización de la investigación (directivos, docentes, alumn@s, preceptor@s, investigador@s, etc.), el tipo de preguntas a contestar, que en el cuestionario

no ofrecía mayores dificultades a la hora de responderlas, de hecho encontramos preguntas cerradas simples, cerradas con múltiples respuestas, y técnicas especiales (ante las preguntas con muchas alternativas, se decidió copiar en el pizarrón la escala de lickert, para evitar dificultades en la lectura). Otro de los motivos que nos llevó a elegir este instrumento es la corta duración que lleva el contestar un cuestionario, por ende los alumnos disponían del tiempo libremente para hacerlo, no obstante los tiempos oscilaron entre 20 y 45 minutos. El hecho de que el mismo sea corto, nos resultó económicamente accesible. Y por último podemos agregar que encontramos a este cuestionario, formado por preguntas con texto simple, con una sentencia lógica, agrupadas según las variables que pretendemos analizar, que no contiene ambigüedades, ni preguntas dirigidas ni poco razonables (Padua,1994), y en consecuencia, ante lo expuesto se decidió aplicar el mismo en esta investigación.

Este cuestionario, está conformado por otros 5 cuestionarios estandarizados a saber:

- La variable orientación motivacional, se indaga con un cuestionario llamado Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire-2 (PMCSQ-2; Cecchini y Peña, 2005), versión adaptada a la educación física por Peiró Velert y Sanchis Gimeno (2004). El cuestionario mide la orientación motivacional hacia el ego y hacia la tarea. Este instrumento consta de 16 ítems, midiendo la orientación a la tarea (8 ítems) y la orientación al ego (8 ítems). Las respuestas a dicho cuestionario son cerradas y se responden con una escala tipo Likert cuya puntuación oscila entre 1= totalmente en desacuerdo y 5= totalmente de acuerdo.
- El estado de Flow, se indaga con un cuestionario basado en la Escala de Disposición al Flow, Dispositional Flow Scale 2 (DFS-2; Jackson, Kimiecik, Ford, y Marsh, 1998). En su versión adaptada al español por García Calvo, Jiménez, Santos Rosa, Reina, y Cervelló (2008). Esta herramienta mide la disposición a experimentar el estado de flow a partir de los siguiente nueve factores: equilibrio reto-habilidad, automatismo, claridad de objetivos, claridad en el feedback, concentración, sentimiento de control, pérdida de la auto-conciencia, distorsión del tiempo y

experiencia autotélica. Este cuestionario es de suma utilidad cuando se quiere conocer más detalladamente la experiencia de flujo. La escala está compuesta por 36 ítems (cuatro ítems para cada uno de los nueve factores motivacionales mencionados anteriormente). Las respuestas a dicho cuestionario son cerradas y se responden con una escala tipo Likert cuya puntuación oscila entre 1= totalmente en desacuerdo y 5= totalmente de acuerdo.

- La medición de la variable motivación intrínseca se realiza con sólo cuatro de los 28 ítems de la Escala de Motivación Deportiva (Pelletier, Fortier y Valllerand, 1995) en su versión española (Balaguer, Castillo y Duda, 2007). Esta herramienta mide la desmotivación, la motivación externa (regulación externa, introyectada e identificada), y la motivación intrínseca (hacia el conocimiento, la estimulación y la ejecución). Las respuestas a dicho cuestionario son cerradas y se responden con una escala tipo Likert cuya puntuación oscila entre 1= totalmente en desacuerdo y 5= totalmente de acuerdo.
- La medida de la Intencionalidad para ser físicamente activo (Hein, 2006) en su versión española (Moreno, 2007). Este cuestionario está compuesto por 5 ítems para medir la intención del/la sujeto de ser físicamente activ@ tras su paso por las instituciones educativas. Las respuestas a dicho cuestionario son cerradas y se responden con una escala tipo Likert cuya puntuación oscila entre 1= totalmente en desacuerdo y 5= totalmente de acuerdo.
- Godin Leisure Time Exercise Questionnaire (G-LTEQ; Godin, 1985). Este cuestionario se refiere a lo que se pregunta en la primera hoja del instrumento elegido, sobre realización de actividad física. El mismo sirve para medir la actividad realizada en el tiempo de ocio. Consta de dos partes. En la primera, se le pregunta a los participantes cuántas veces a la semana realizan actividad suave, moderada, o vigorosa; mientras que en la segunda se les pregunta con qué frecuencia participan en actividades en las que lleguen a sudar.

El cuestionario suministrado (ver Anexo 3: Modelo de cuestionario), está organizado de la siguiente manera:

- Hoja 1: variables sociodemográficas y variables sobre práctica de actividad física.
- Hoja 2 y 3: 36 ítems de la variable flow.
- Hoja 4: 4 ítems de la variable motivación intrínseca y 5 ítems de intención de ser físicamente activo.
- Hoja 5: 16 ítems de la variable orientación motivacional (alternados en ego y tarea).

2.6. Plan de actividades en contexto

La investigación se trabajó en contexto de terreno o campo, que cómo menciona Samaja (2007), se abordó al objeto de estudio en su locus habitual. Por ende, l@s estudiantes realizaron el cuestionario en un aula designada por la dirección de la institución, permitiendo así que se desarrolle en un clima ameno y tranquilo.

En cuanto a nuestra posición, fue interactiva; ya que se estableció una comunicación directa y abierta desde un primer momento con l@s estudiantes, ya sea para presentar la investigación, preguntar quienes querían participar de la misma voluntariamente, explicar los objetivos del cuestionario, dar las indicaciones precisas para completarlo (ver Anexo 4: Procedimiento de administración de cuestionarios en la muestra total), y aclarar las dudas que surgieron a la hora completar el instrumento de recolección de datos (ver Anexo 5: Glosario de términos).

Queremos agregar en relación a lo expresado anteriormente, que se determinó este contexto y esta posición particular, ya que como podemos ver, el conocimiento se generó a partir de la recolección empírica de datos, por medio de un cuestionario estandarizado administrado de manera individual a l@s alumn@s de nivel medio de una institución educativa particular. Consideramos que la posición elegida, resultó la más apropiada, puesto que

nos permitió medir y describir con mayor precisión y fiabilidad los distintos aspectos del fenómeno a investigar.

Se presenta a continuación, el cronograma de las actividades desarrolladas durante el trabajo de campo.

Actividad 1: Concertación de entrevista y entrega de carta de presentación (ver Anexo 1: Carta de presentación a la institución).	10 de agosto
Actividad 2: Realización de entrevista con equipo directivo. Programación de fecha y horario para realizar el pilotaje.	12 de agosto
Actividad 3: Realización del pilotaje de administración del instrumento con 12 estudiantes (2 de cada año, de 1° a 6°).	26 de agosto
Actividad 4: Carga de datos del pilotaje a planilla de Excel (Anexo 6: Manual para cargar planilla Excel y anexo 7: Planilla datos de pilotaje).	21 de septiembre
Actividad 5: Explicación del proyecto por curso, entrega de notificaciones a los padres por cuaderno de comunicados. Realización de listados de alumnos que expresaron su voluntad de participar de la muestra. Sorteo de los alumnos voluntarios.	14 de octubre - 22 de octubre
Actividad 6: Realización de la administración del cuestionario a toda la muestra (120 alumnos, 20 de cada año, de 1° a 6°). (Anexo 8: Planilla de datos muestra total).	11 de noviembre – 20 de noviembre

2.7. Plan de tratamiento y análisis de los datos

Teniendo en cuenta el orden presentado en la matriz de datos elaborada, el tratamiento y análisis de datos se ha centrado principalmente en el comportamiento de cada una de las variables, como así también la relación entre las mismas (Samaja, 1994). En cuanto al tratamiento de datos llevado a

cabo, podemos decir que es de tipo cuantitativo y en base a estadística descriptiva. Para cada una de las variables analizadas se ha obtenido frecuencias porcentuales de cada opción de valor, promedios y modas.

2.7.1. Secuencia de actividades

Las actividades que se han realizado durante el análisis de datos son las siguientes: en primera instancia como primer paso del procesamiento, se cargaron todos los datos obtenidos en una hoja de cálculo (Anexo 8: Planilla de datos muestra total). A continuación se comenzó a analizar cada variable de base en sí misma para toda la muestra y posteriormente por año de estudio y sexo sobre todo el grupo y también por curso. Seguidamente, al procesar las cinco principales variables complejas de la investigación, se tuvo en cuenta los índices construidos que más abajo se detallan. Una vez culminado con el procesamiento de datos se prosiguió con el establecimiento de correlaciones entre las distintas variables, y por último, luego de realizado el análisis de cada variable, se ilustró con gráficos descriptivos los resultados obtenidos.

2.7.1.1. Procesamiento de información

El procesamiento de la información empírica se realizó como se explicó anteriormente, cargando los datos obtenidos por medio de los cuestionarios administrados, en una planilla Excel. La modalidad de carga de la misma fue realizada conforme a un instructivo propuesto por Coterón y Gómez (ver Anexo 6: Manual para cargar planilla Excel). Éste detalla de manera clara y concisa los puntos a tener en cuenta en la carga de información a la hoja de cálculo.

2.7.1.2. Construcción de índices sumatorios para variables complejas

En relación a la construcción de índices para las variables complejas, se tuvo en cuenta para la elaboración de los mismos lo siguiente: primeramente se transformaron los valores expresados en palabras, en valores numéricos, que nos permitieron hacer posteriormente tratamientos estadísticos. Transformamos las respuestas dadas por l@s alumn@s de la siguiente manera: 1 (totalmente en desacuerdo), 2 (en desacuerdo), 3 (indiferente), 4 (de acuerdo) y 5 (totalmente de acuerdo) en una escala de opciones de valor para

cada variable compuesta por los valores nulo (1), bajo (2), medio (3), alto (4) y muy alto (5).

En cuanto a los puntajes otorgados a cada valor de las variables, decidimos que para los extremos de la escala de Lickert nulo (1) y muy alto (5), considerar y optar por la elección de dos posibilidades de puntaje. Esta decisión se tomó en base a que se les está administrando cuestionarios a personas, en este caso alumn@s, y nos pareció muy rígido y subjetivo el hecho de tener sólo en cuenta una opción de valor, ya que estamos frente a respuestas/opiniones de estudiantes. En tanto, para el resto de los valores de la escala, se decidió otorgarle a cada uno, opciones de puntaje distribuidos equitativamente entre los mismos.

A continuación se detallan los índices sumatorios para cada una de las variables complejas.

Índice nivel de orientación motivacional al ego

Variable	Valores	Puntaje	Sub-Dimensiones	Valores	Puntaje	Procedimiento
V10. Nivel de orientación motivacional al ego	R1. Muy alto	39 - 40	-Nivel de acuerdo manifestado respecto a cuándo soy el/a único/a capaz de realizar el ejercicio.	R1. Totalmente en desacuerdo.	1	Preguntar al/la estudiante
	R2. Alto	29 - 38	-Nivel de acuerdo manifestado respecto a cuándo lo puedo hacer mejor que mis compañeros. -Nivel de acuerdo manifestado respecto a cuándo los/as otros/as no lo pueden hacer tan bien como yo.	R2. En desacuerdo.	2	
	R3. Medio	20 - 28	-Nivel de acuerdo manifestado respecto a cuándo los/as demás fracasan y yo no.	R3. Indiferente.	3	
	R4. Bajo	10 - 19	-Nivel de acuerdo manifestado respecto a cuándo gano a los demás.	R4. De acuerdo.	4	
	R5. Nulo	8 - 9	-Nivel de acuerdo manifestado respecto a cuándo consigo la puntuación más alta. -Nivel de acuerdo manifestado respecto a cuándo soy el/la mejor. -Nivel de acuerdo manifestado respecto a cuándo tengo más habilidad que los demás.	R5. Totalmente en desacuerdo.	5	

Índice nivel de orientación motivacional hacia la tarea

Variable	Valores	Puntaje	Sub-Dimensiones	Valores	Puntaje	Procedimiento
V11. Nivel de orientación motivacional a la tarea	R1. Muy alto	39 - 40	-Nivel de acuerdo en el que se siente capaz de esforzarse en la práctica de una habilidad. -Nivel de acuerdo respecto al aprender una nueva habilidad. -Nivel de acuerdo cuando puede hacer algo nuevo. -Nivel de acuerdo respecto al aprender una habilidad nueva. -Nivel de acuerdo respecto al trabajar mucho. -Nivel de acuerdo cuando algo hace que quiera practicar más. -Nivel de acuerdo cuando al aprender un ejercicio/habilidad le hace sentir mejor. -Nivel de acuerdo cuando puede sacar lo mejor de sí mismo.	R1. Totalmente en desacuerdo.	1	Preguntar al/ la estudiante
	R2. Alto	29 - 38		R2. En desacuerdo.	2	
	R3. Medio	20 - 28		R3. Indiferente.	3	
	R4. Bajo	10 - 19		R4. De acuerdo.	4	
	R5. Nulo	8 - 9		R5. Totalmente de acuerdo.	5	

Índice nivel de estado de flow

Variable	Valores	Puntaje	Dimensiones	Valores	Puntaje	Sub-Dimensiones	Valores	Puntaje	Procedimiento
V12. Nivel de estado de flow	R1. Muy alto	171 -180	Nivel de equilibrio entre habilidad y reto	R1. Totalmente en desacuerdo.	19 - 20	-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	R1. Totalmente en desacuerdo.	1	Preguntar al/la estudiante
				R2. En desacuerdo.	15 - 18		R2. En desacuerdo.	2	

				R3. Indiferente.	10 - 14	plantea. - 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.	R3. Indiferente.	3	
				R4. De acuerdo.	6 - 9		R4. De acuerdo.	4	
				R5. Totalmente de acuerdo.	4 - 5	-Nivel de acuerdo manifestado respecto a sentir que se es lo suficientemente bueno para hacer frente a las demandas de la situación en las clases de educación física. - 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.	R5. Totalmente de acuerdo.	5	
	R2. Alto	129 - 170	Nivel de experiencia autotélica	R1. Totalmente en desacuerdo.	19 - 20	-Nivel de acuerdo manifestado respecto a que en las clases de educación física, realmente la experiencia resulta divertida.	R1. Totalmente en desacuerdo.	1	
				R2. En desacuerdo.	15 - 18	-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.	R2. En desacuerdo.	2	
				R3. Indiferente.	10 - 14		R3. Indiferente.	3	
				R4. De acuerdo.	6 - 9	-Nivel de acuerdo manifestado respecto a que en las clases de educación física la experiencia deja una impresión satisfactoria.	R4. De acuerdo.	4	
				R5. Totalmente de acuerdo.	4 - 5	-Nivel de acuerdo manifestado respecto a que en las clases de educación física, la experiencia es muy valiosa y reconfortante.	R5. Totalmente de acuerdo.	5	
	R3. Medio	88 - 128	Nivel de combinación/ unión de la acción y el pensamiento	R1. Totalmente en desacuerdo.	19 - 20	-Nivel de acuerdo manifestado con la realización en las clases	R1. Totalmente en desacuerdo.	1	Preguntar al/la estudiante

				R2. En desacuerdo.	15 - 18	de educación física, de gestos correctos de forma automática.	R2. En desacuerdo.	2	
				R3. Indiferente.	10 - 14	-Nivel de acuerdo manifestado con la percepción de que las cosas suceden automáticamente en las clases de EF.	R3. Indiferente.	3	
				R4. De acuerdo.	6 - 9	-Nivel de acuerdo manifestado con que, en las clases de educación física, mi ejecución es automática.	R4. De acuerdo.	4	
				R5. Totalmente de acuerdo.	4 - 5	-Nivel de acuerdo manifestado respecto a que, en las clases de educación física, la realización de las cosas es espontánea y automática.	R5. Totalmente de acuerdo.	5	
	R4. Bajo	46 - 87	Nivel de claridad de objetivos	R1. Totalmente en desacuerdo.	19 - 20	-Nivel de acuerdo manifestado respecto al conocimiento claro de lo que se quiere hacer en las clases de EF.	R1. Totalmente en desacuerdo.	1	Preguntar al/la estudiante
				R2. En desacuerdo.	15 - 18	-Nivel de acuerdo manifestado respecto a que, en las clases de EF, se tiene seguridad sobre lo que se quiere hacer.	R2. En desacuerdo.	2	
				R3. Indiferente.	10 - 14	-Nivel de acuerdo manifestado respecto a que, en las clases de educación física se sabe lo que se quiere conseguir.	R3. Indiferente.	3	
				R4. De acuerdo.	6 - 9	-Nivel de acuerdo manifestado respecto a que, en las clases de educación física, las metas están claramente definidas.	R4. De acuerdo.	4	
				R5. Totalmente de acuerdo.	4 - 5		R5. Totalmente de acuerdo.	5	
	R5. Nulo	36 - 45	Nivel de feedback claro y sin ambigüedades	R1. Totalmente en desacuerdo.	19 - 20	-Nivel de acuerdo manifestado respecto a tener realmente claro cómo se están realizando las ejecuciones en las clases de educación física.	R1. Totalmente en desacuerdo.	1	Preguntar al/la estudiante
				R2. En desacuerdo.	15 - 18		R2. En desacuerdo.	2	

			R3. Indiferente.	10 - 14	-Nivel de acuerdo manifestado respecto a saber lo bien que se está haciendo algo en las clases de educación física. -Nivel de acuerdo manifestado respecto a tener buenos pensamientos de lo que se hace en las clases de educación física, mientras se realiza. -Nivel de acuerdo manifestado respecto a la confirmación en la clase de educación física de una muy buena realización.	R3. Indiferente.	3	
			R4. De acuerdo.	6 - 9		R4. De acuerdo.	4	
			R5. Totalmente de acuerdo.	4 - 5		R5. Totalmente de acuerdo.	5	
		Nivel de concentración sobre la tarea que se está realizando	R1. Totalmente en desacuerdo.	19 - 20	-Nivel de acuerdo manifestado respecto a que, en las clases de educación física, la atención está completamente enfocada en lo que se está realizando. -Nivel de acuerdo manifestado respecto a poder mantener la mente en lo que está sucediendo sin esfuerzo durante las clases de educación física.	R1. Totalmente en desacuerdo.	1	Preguntar al/la estudiante
			R2. En desacuerdo.	15 - 18		R2. En desacuerdo.	2	
			R3. Indiferente.	10 - 14	R3. Indiferente.	3		
			R4. De acuerdo.	6 - 9	R4. De acuerdo.	4		
			R5. Totalmente de acuerdo.	4 - 5	-Nivel de acuerdo manifestado respecto a tener una total concentración en las clases de educación física. -Nivel de acuerdo manifestado respecto a estar totalmente concentrad@ en lo que se está haciendo, en las clases de educación física.	R5. Totalmente de acuerdo.	5	
		Nivel de sentimiento de control	R1. Totalmente en desacuerdo.	19 - 20	-Nivel de acuerdo manifestado respecto a tener la sensación de control sobre lo que se	R1. Totalmente en desacuerdo.	1	Preguntar al/la estudiante

				R2. En desacuerdo.	15 - 18	está haciendo en las clases de educación física.	R2. En desacuerdo.	2	
				R3. Indiferente.	10 - 14	-Nivel de acuerdo manifestado respecto al sentimiento de poder controlar, en las clases de educación física, lo que se está haciendo.	R3. Indiferente.	3	
				R4. De acuerdo.	6 - 9		R4. De acuerdo.	4	
				R5. Totalmente de acuerdo.	4 - 5	-Nivel de acuerdo manifestado respecto al sentimiento de control total, en las clases de educación física. -Nivel de acuerdo respecto al sentimiento de control total del propio cuerpo, en las clases de educación física.	R5. Totalmente de acuerdo.	5	
			Nivel de pérdida de cohibición o de autoconciencia	R1. Totalmente en desacuerdo.	19 - 20	-Nivel de acuerdo manifestado respecto a que, en las clases de educación física, se le otorga igual importancia a lo que l@s demás puedan estar pensando de un@.	R1. Totalmente en desacuerdo.	1	Preguntar al/la estudiante
				R2. En desacuerdo.	15 - 18	-Nivel de acuerdo manifestado respecto a que, en las clases de educación física, se le otorga igual importancia a lo que l@s demás puedan estar evaluando de un@..	R2. En desacuerdo.	2	
				R3. Indiferente.	10 - 14		R3. Indiferente.	3	
				R4. De acuerdo.	6 - 9	-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 l@s demás.	R4. De acuerdo.	4	
				R5. Totalmente de acuerdo.	4 - 5	-Nivel de acuerdo manifestado respecto a que, en las clases de educación física, se le otorga igual importancia a lo que l@s demás puedan estar pensando de un@.	R5. Totalmente de acuerdo.	5	
			Nivel de transformación en la percepción del tiempo	R1. Totalmente en desacuerdo.	19 - 20	-Nivel de acuerdo manifestado respecto a que, en las clases de educación física, el tiempo	R1. Totalmente en desacuerdo.	1	Preguntar al/la estudiante

			R2. En desacuerdo.	15 - 18	pareciera alterarse (pasa más lento o más rápido). -Nivel de acuerdo manifestado respecto a que, en las clases de educación física, el paso del tiempo parece ser diferente al normal.	R2. En desacuerdo.	2	
			R3. Indiferente.	10 - 14			R3. Indiferente.	3
			R4. De acuerdo.	6 - 9	-Nivel de acuerdo manifestado respecto a que, en las clases de educación física, se siente como el tiempo pasa rápidamente. -Nivel de acuerdo manifestado respecto que, en las clases de educación física, se pierde la noción normal del tiempo.	R4. De acuerdo.	4	
			R5. Totalmente de acuerdo.	4 - 5			R5. Totalmente de acuerdo.	5

Índice nivel de experimentación de la motivación intrínseca

Variable	Valores	Puntaje	Sub-Dimensiones	Valores	Puntaje	Procedimiento
V13. Nivel de experimentación de la motivación intrínseca	R1. Muy alto	19 - 20	-Nivel de acuerdo manifestado respecto al sentir a la E.F. divertida. -Nivel de acuerdo manifestado respecto al disfrutar aprendiendo nuevas habilidades. -Nivel de acuerdo manifestado respecto al sentir a la E.F. estimulante. -Nivel de acuerdo manifestado respecto al sentir satisfacción al aprender nuevas habilidades/técnicas.	R1. Totalmente en desacuerdo.	1	Preguntar al /la estudiante
	R2. Alto	15 - 18		R2. En desacuerdo.	2	
	R3. Medio	10 - 14		R3. Indiferente.	3	
	R4. Bajo	6 - 9		R4. De acuerdo.	4	
	R5. Nulo	4 - 5		R5. Totalmente de acuerdo.	5	

Índice nivel de intención futura de la práctica de actividad física

Variable	Valores	Puntaje	Sub-Dimensiones	Valores	Puntaje	Procedimiento
V14. Nivel de intención futura de la práctica de actividad física	R1. Muy alto	24 - 25	-Nivel de acuerdo en el interés por el desarrollo de la forma física.	R1. Totalmente en desacuerdo.	1	Preguntar al/ la estudiante
	R2. Alto	18 - 23	-Nivel de acuerdo en el gusto por la práctica deportiva.	R2. En desacuerdo.	2	
	R3. Medio	13 - 17	-Nivel de acuerdo en formar parte de un club deportivo de entrenamiento al finalizar el colegio.	R3. Indiferente.	3	
	R4. Bajo	7 - 12	-Nivel de acuerdo en el gusto por mantenerse activo al terminar el colegio.	R4. De acuerdo.	4	
	R5. Nulo	5 - 6	-Nivel de acuerdo por la práctica habitual de un deporte en el tiempo libre.	R5. Totalmente de acuerdo.	5	

2.7.1.3. Análisis estadístico de cada variable

A manera de organizar e interpretar de manera más rápida y eficiente los resultados obtenidos, se aplicaron las medidas estadísticas de promedio, moda y frecuencia porcentual de cada una de las variables de base y variables complejas, ya sea a la muestra total como también atendiendo a las cuotas de sexo y año de estudio. Se han realizado tablas con valores absolutos y frecuencia porcentual, como así también gráficos que permitieron visualizar de manera más concreta los números obtenidos. Según Samaja (1994), en términos estadísticos, estamos frente a una *población de mediciones* ya que se infiere a un conocimiento sobre la población en su conjunto, mediante la obtención de frecuencias porcentuales, promedios y modas.

2.7.1.4. Ilustración de resultados con gráficos descriptivos

Se decidió incluir tres tipos de gráficos descriptivos que resultaron de fácil realización y que permitieron ilustrar con una mayor claridad y sencillez los datos producidos. Los gráficos utilizados son el de barras, el de torta y el lineal.

Los motivos que nos llevaron a dicha elección fueron los siguientes: el gráfico de barras nos permitió a simple vista intensificar la diferencia o la similitud entre las cuotas o grupos comparados (correlación de variables por sexo y año de estudio, frecuencia porcentual, modas y promedios por curso). Sin embargo, el gráfico de torta o circular nos facilitó analizar la contribución de las distintas partes de algo al total, mostrándonos los porcentajes y las proporciones, estableciendo jerarquías y predominios, sin importar los datos cuantitativos. Este tipo de gráfico se utilizó predominantemente para saber la frecuencia porcentual sobre la muestra total de cada variable, y sobre las cuotas de curso y sexo. Por último, el gráfico lineal, que registra una evolución, y en este caso, se utilizó para hacer algunas correlaciones de algunas variables de esta investigación (moda y promedio por sexo). Si bien, la idea de las barras es la de comparar los comportamientos en dos o más situaciones distintas, ésta se ocupó de lo mismo pero de un modo más específico; se centra en el comportamiento en el tiempo de una/s variable/s. La muestra gráfica de una simple línea permite intuir en qué fase o tendencia de la evolución se encuentra: crecimiento, decrecimiento, estancamiento, etc.

2.7.1.5. Análisis de relación de variables

A partir de los objetivos propuestos y en coherencia con éstos, se procedió a analizar las relaciones generales de toda la muestra entre las siguientes variables:

- ✚ Nivel de experimentación de la motivación intrínseca con la intención futura de la práctica de actividad física en I@s estudiantes de Educación Física del nivel medio.
- ✚ Nivel de orientación motivacional a la tarea con la intención futura de la práctica de actividad física en I@s estudiantes de Educación Física del nivel medio.
- ✚ Nivel de orientación motivacional al ego con la intención futura de la práctica de actividad física en I@s estudiantes de Educación Física del nivel medio.
- ✚ Nivel de estado de Flow con la intención futura de la práctica de actividad física en I@s estudiantes de Educación Física del nivel medio.

- ✚ Nivel de intención futura de la práctica de actividad física, con el nivel de orientación motivacional al ego y a la tarea, el nivel de estado de flow y el nivel de experimentación de la motivación intrínseca de l@s estudiantes de Educación Física del nivel medio.
- ✚ Gusto por la educación física con el nivel de intención futura de la práctica de actividad física en l@s estudiantes de Educación Física del nivel medio.
- ✚ Gusto por la educación física con el nivel de experimentación de la motivación intrínseca de l@s estudiantes de Educación Física del nivel medio.
- ✚ Calificación obtenida en el año anterior con el nivel de intención futura de práctica de actividad física y con gusto por la Educación Física.
- ✚ Frecuencia de participación en una actividad física regular en la que se llegue a sudar con gusto por la Educación Física.
- ✚ Frecuencia semanal de realización de ejercicio extenuante, moderado y suave, durante más de 15' minutos en el tiempo libre con el nivel de intención futura de la práctica de actividad física en l@s estudiantes de Educación Física del nivel medio.
- ✚ Modas de las variables complejas.
- ✚ Promedios de las variables complejas.

Se relacionaron las variables complejas y las de base, ya sea teniendo en cuenta frecuencias absolutas, frecuencias porcentuales de toda la muestra completa, como así también las siguientes cuotas: por sexo y año de estudio.

3. Tercera Parte: Análisis y Conclusiones

3.1. Exposición de resultados

En esta tercer y última parte del trabajo, se exponen los resultados obtenidos, teniendo en cuenta la matriz de datos diseñada comenzando por las variables de base y concluyendo con las cinco variables complejas.

3.1.1. Variables de base

3.1.1.1. Calificación de Educación Física en el curso anterior

En relación a la unidad de análisis *estudiantes de educación física de nivel medio del sistema educativo formal argentino*, comenzamos con la variable **calificación en el curso anterior**. Podemos sostener que la mayoría de l@s estudiantes (88%) ha alcanzado en el espacio curricular de educación física notas superiores a 8 (ocho). De l@s 120 alumn@s, que representan nuestro 100%, han obtenido la nota máxima 10 (diez), 37 estudiantes (31 % del total de la muestra), con la calificación 9 (nueve): 44 estudiantes (36%), con la nota 8 (ocho): 25 estudiantes (21%), con la calificación 7 (siete): 8 alumn@s (7%), y el resto de l@s estudiantes con notas menores a 7 (siete), a saber, con la nota 6: sólo 1 estudiante (1%), con la calificación 5 (cinco): 2 estudiantes (2%) y para concluir con la nota 4 (cuatro): 3 estudiantes (2,5%). A continuación se detalla la información mediante un gráfico (ver **gráfico 1**).

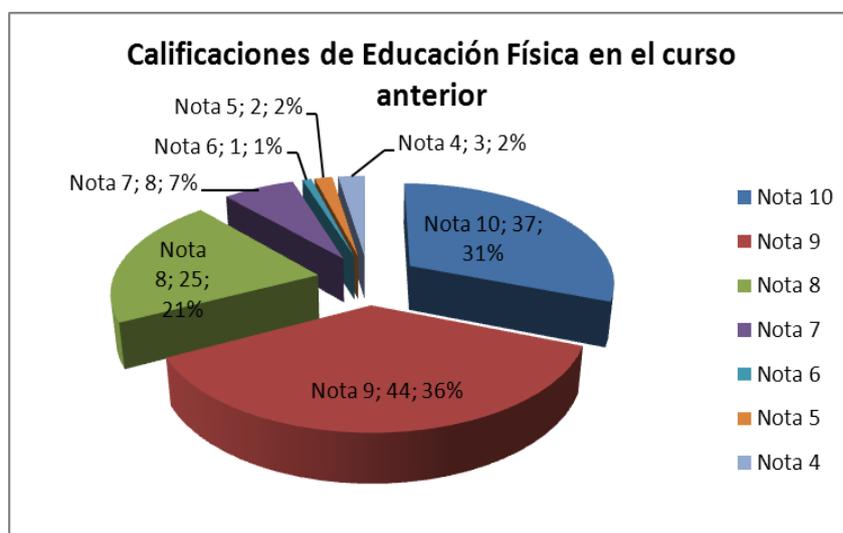


Gráfico 1

En relación al sexo de nuestra muestra total, las calificaciones de educación física se detallan en la siguiente tabla:

Tabla 1

VALOR VARIABLE	VARONES	MUJERES
Nota 10	14	23
Nota 9	26	18
Nota 8	14	11
Nota 7	5	3
Nota 6	0	1
Nota 5	0	2
Nota 4	1	2
	60	60

Ahora bien, remitiéndonos a la **tabla 1**, podemos ver que la nota que más han obtenido las mujeres es la de 10 (diez), 23 alumnas (38%), y los varones 9 (nueve), 26 alumnos (43%). Como se expresó con anterioridad la mayoría de l@s estudiantes obtuvo una nota igual o superior a 8 (ocho). A continuación se detalla la información mediante el **gráfico 2**.

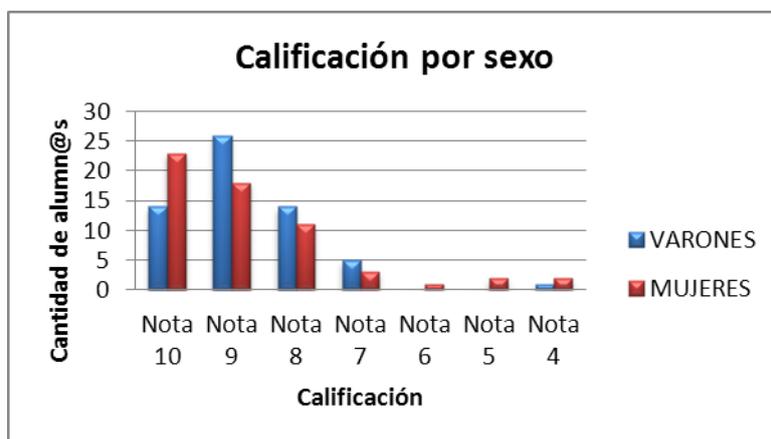


Gráfico 2

Para poder analizar los datos obtenidos de esta variable en relación al año de estudio, se elaboró una tabla (ver **tabla 2**), que permite visualizar no sólo las cantidades de estudiantes y sus notas obtenidas, sino también su discriminación por sexo. En ella podemos observar que los años de estudio con las calificaciones más altas son 1ro, 5to y 6to año, siendo la nota más baja 7 (siete). Sin embargo, en 2do, 3ro y 4to año, si bien se registran muy buenas notas, nos encontramos con algun@s estudiantes (5,5 % de la muestra total) que obtuvo una nota inferior a 7(siete).

Año de estudio	Calificación	Cantidad de alumn@s	Cantidad de varones	Cantidad de mujeres
1er año	10	5	2	3
	9	10	7	3
	8	5	1	4
2do año	10	3	2	1
	9	8	6	2
	8	2	0	2
	7	5	2	3
	5	2	0	2
3er año	10	12	4	8
	9	2	1	1
	8	4	4	0
	7	1	1	0
	4	1	0	1
4to año	10	2	2	0
	9	10	4	6
	8	4	2	2
	7	1	1	0
	6	1	0	1
	4	2	1	1
5to año	10	9	3	6
	9	7	4	3
	8	4	3	1
6to año	10	6	1	5
	9	7	4	3
	8	6	4	2
	7	1	1	0

Tabla 2

3.1.1.2. Gusto por la educación física

A continuación se exponen los datos de la siguiente variable, ***gusto por la educación física***. Aquí nos encontramos en líneas generales que más de la mitad de l@s estudiantes gustan de la educación física. Un 32% de l@s mism@s (38 estudiantes), optaron por el valor de la variable *mucho*, mientras que el 35% se decidieron por *bastante* (42 estudiantes). Por *normal* eligieron un 19% de l@s alumn@s (23 estudiantes) y l@s 14% restantes (17 estudiantes), son l@s que gustan *poco* o *nada* de la educación física. Seguidamente, se presenta el **gráfico 3**, donde se puede ver la frecuencia porcentual de la variable presentada.

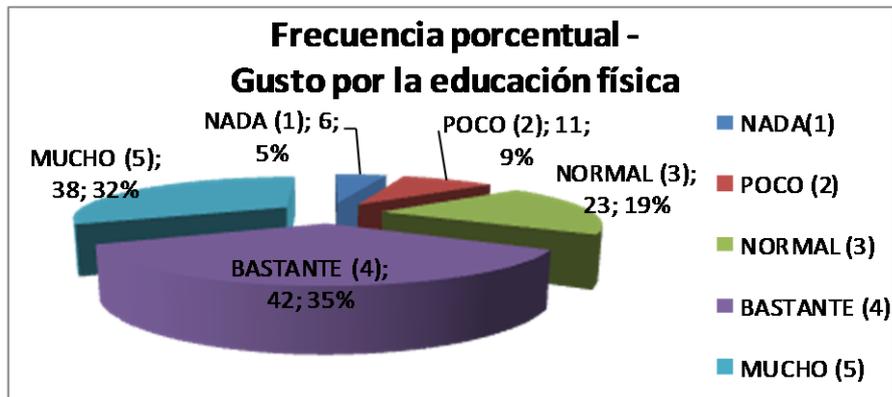


Gráfico 3

Ahora bien, si tenemos en cuenta el año de estudio de l@s estudiantes que participaron de la muestra, vamos a notar que de 1ro a 3er año el *gusto por la educación física* comienza a decaer, repuntando notablemente en 4to año, en los años siguientes decrece nuevamente como lo muestra el **gráfico 4**.

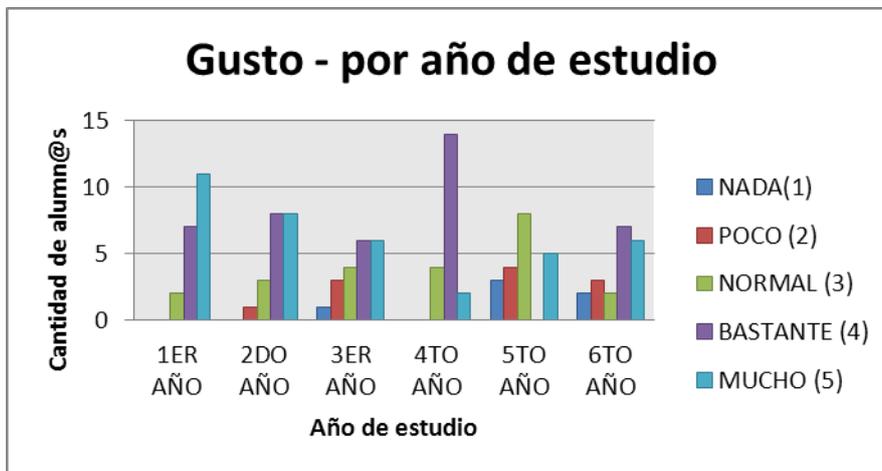


Gráfico 4

Asimismo, se puede ver qué sucede en relación al sexo de l@s estudiantes; como se plantea en el **gráfico 5** que denota que el *gusto por la educación física* es bastante parejo en relación a cada valor otorgado a la variable: con el valor *nada*, 3 varones y 3 mujeres, con el valor *poco*, 8 varones y 3 mujeres, con la opción *normal*, 8 varones y 15 mujeres, con el valor *bastante*, 21 estudiantes por igual, y por último con la opción *mucho*, 20 varones y 18 mujeres.

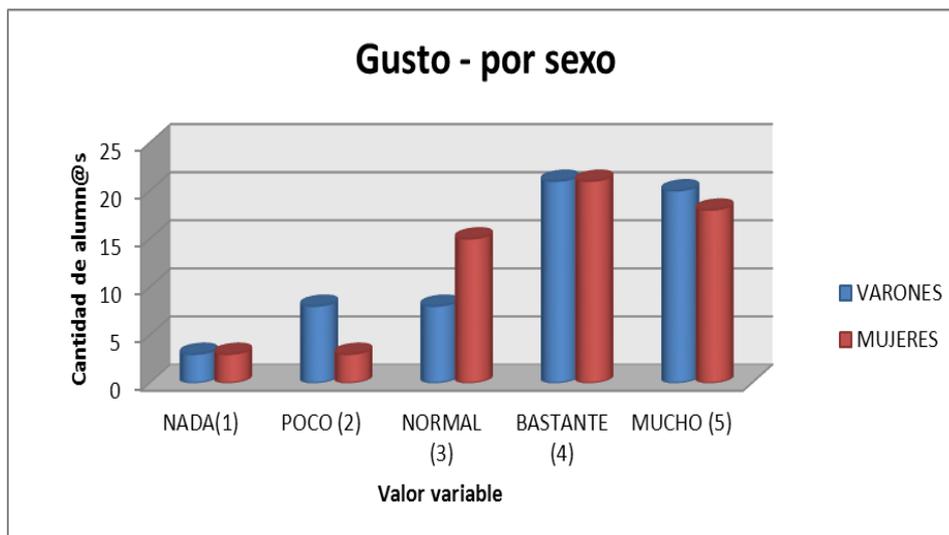


Gráfico 5

Para poder ver con detalle, qué sucede año tras año en el nivel medio según sean varones o mujeres, se presentan seguidamente los **gráficos 6 y 7** respectivamente, que nos permiten ver su frecuencia porcentual. No obstante los varones, de 1ro a 3ro tienen un gusto que va de *mucho* a *bastante* decayendo paulatinamente, en 4to año sus gustos oscilan entre *bastante* y *normal* (80% y 20%), y en 5to y 6to año, nos encontramos con una variedad de posibilidades, siendo las más destacadas *normal* y *bastante*, respectivamente (40%). En cuanto a las mujeres, podemos ver que en relación al valor de la variable *mucho*, decrece de 1ro a 2do año (50% a 20%), manteniéndose constante hasta 4to año inclusive (20%), luego comienza a aumentar hacia los dos últimos años de estudio (30% y 40% respectivamente). Los valores *bastante* y *normal* tienen subas y bajas, con un pico máximo en el 4to año de estudio la primera (60%) y en 3ro y 5to año la segunda (40%).

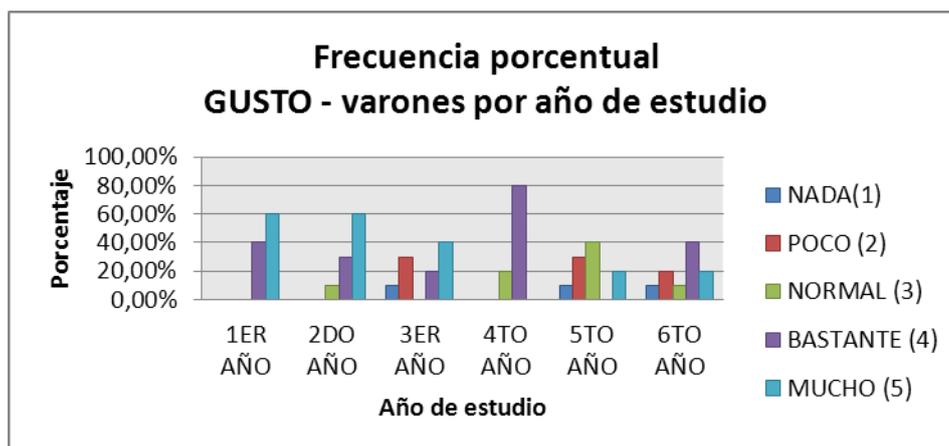


Gráfico 6

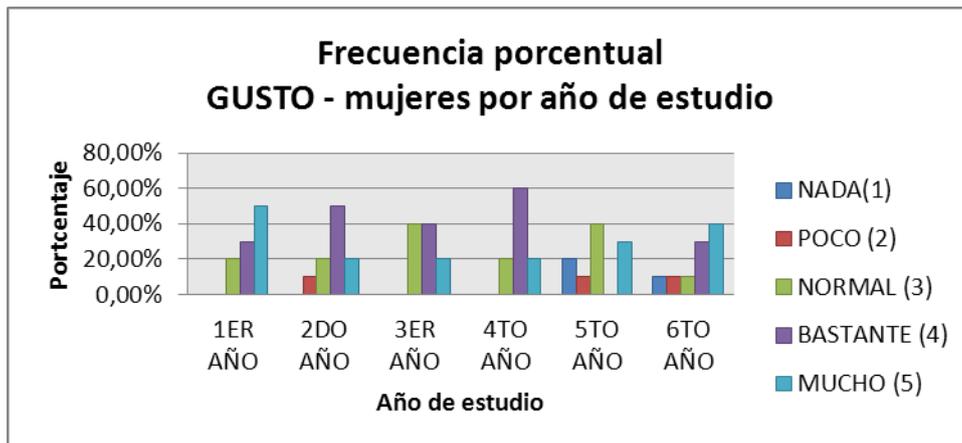


Gráfico 7

A continuación, para tener un detalle pormenorizado de la frecuencia porcentual del *gusto por la educación física* según año de estudio y sexo se realizó el **gráfico 8** que cruza la información obtenida.

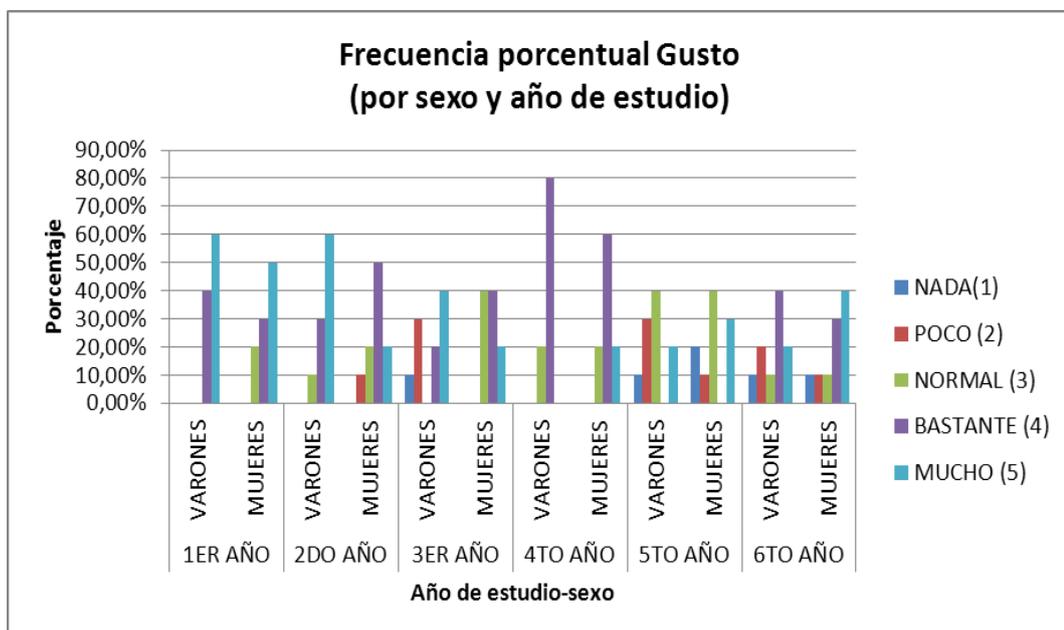


Gráfico 8

3.1.1.3. Frecuencia semanal de realización de ejercicio extenuante, moderado y suave, durante más de 15' minutos en el tiempo libre

Se comienza a continuación con la exposición de datos de la variable ***frecuencia semanal de realización de ejercicio extenuante, moderado y suave, durante más de 15' minutos en el tiempo libre***. En el **gráfico 9**, podemos observar qué cantidad de alumn@s realizan semanalmente ejercicios durante su tiempo libre, ya sea *extenuante, moderado* o *suave*. A simple vista,

podemos decir que los máximos de cada ejercicio son: para *extenuante* 35 alumn@s (0 veces por semana), para *moderado* 26 alumn@s (2 veces por semana) y para *suave* 36 alumn@s (5 veces por semana). En segunda instancia las cantidades son 27 (3 veces), 24 (0 veces) y 33 (0 veces) respectivamente. Los registros más bajos para los tres tipos de ejercicios, los encontramos en el valor de 6 veces a la semana.

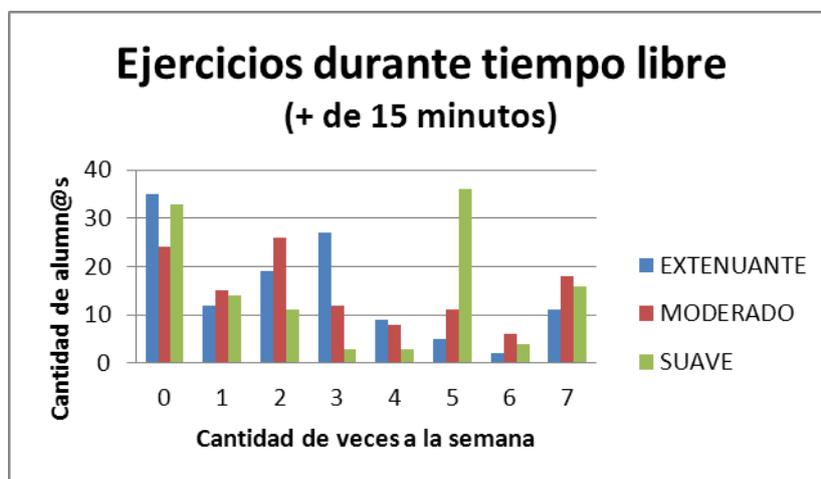


Gráfico 9

Expuesto en el cuadro anterior los valores en su conjunto, nos remitimos a mostrar la frecuencia porcentual discriminada según sea ejercicio *extenuante*, *moderado* o *suave* sobre la muestra total, en los **gráficos 10, 11 y 12** respectivamente. En cada uno de ellos se especifica, cantidad de veces a la semana, cantidad de alumn@s y porcentaje. En el **gráfico 10** que nos muestra la frecuencia porcentual de ejercicio *extenuante*, podemos ver que los 3 porcentajes más altos son: con 0 veces, 35 estudiantes (29%), 3 veces por semana, 27 estudiantes (22%) y por último 2 veces, 19 estudiantes (16%).

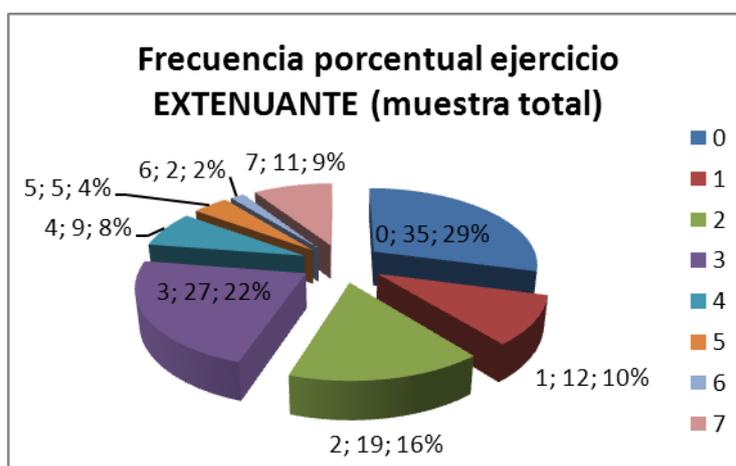


Gráfico 10

En el **gráfico 11** que nos muestra la frecuencia porcentual de ejercicio *moderado*, podemos ver que los 3 porcentajes más altos son: con 2 veces por semana, 26 estudiantes (22%), con 0 veces, 24 estudiantes (20%) y con 7 veces por semana, 18 estudiantes (15%).

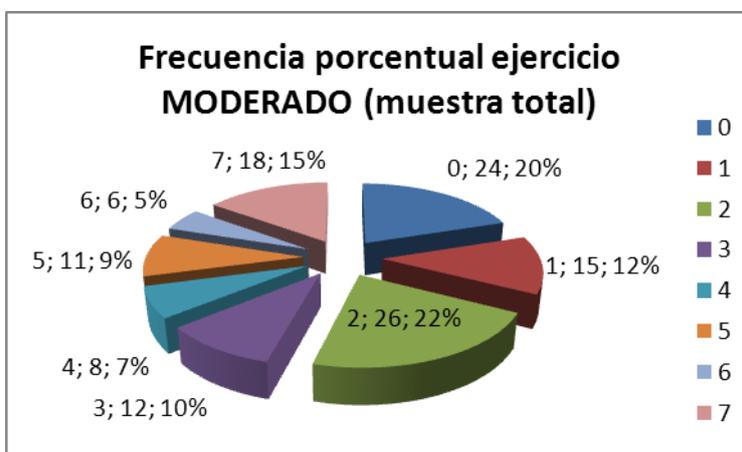


Gráfico 11

En el **gráfico 12** que nos muestra la frecuencia porcentual de ejercicio *suave*, podemos ver que los 3 porcentajes más altos son: con 5 veces por semana, 36 estudiantes (30%), con 0 veces, 33 estudiantes (27%) y con 7 veces por semana, 16 estudiantes (13%).

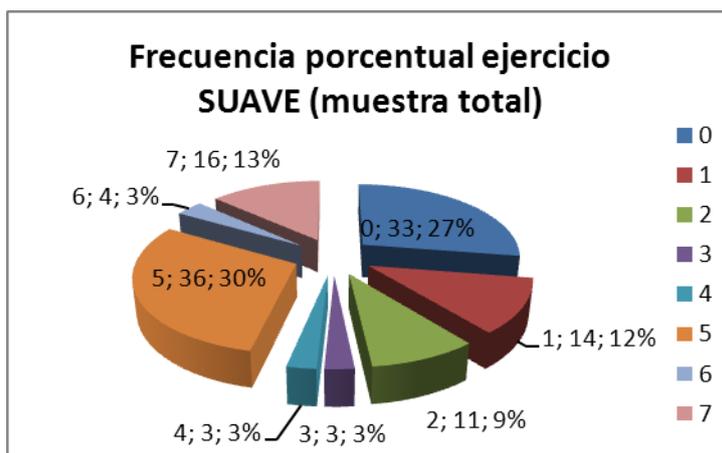


Gráfico 12

A continuación, se detalla en **el gráfico 13**, la cantidad de varones que realizan ejercicios en su tiempo libre y cuantas veces a la semana lo llevan a cabo. Como podemos ver, ejercicio *extenuante* tiene su máximo 3 veces a la semana, sin embargo, *suave* y *moderado* 0 veces a la semana. En relación a las mujeres se expone el **gráfico 14**, que en este caso, los máximos para

ejercicio *extenuante* son 0 veces, para *moderado* 2 y para *suave* 5 veces a la semana.

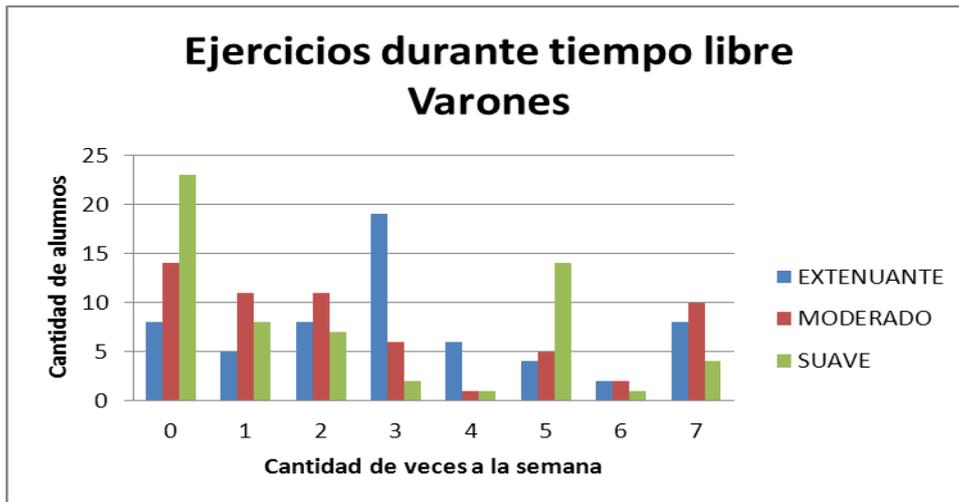


Gráfico 13

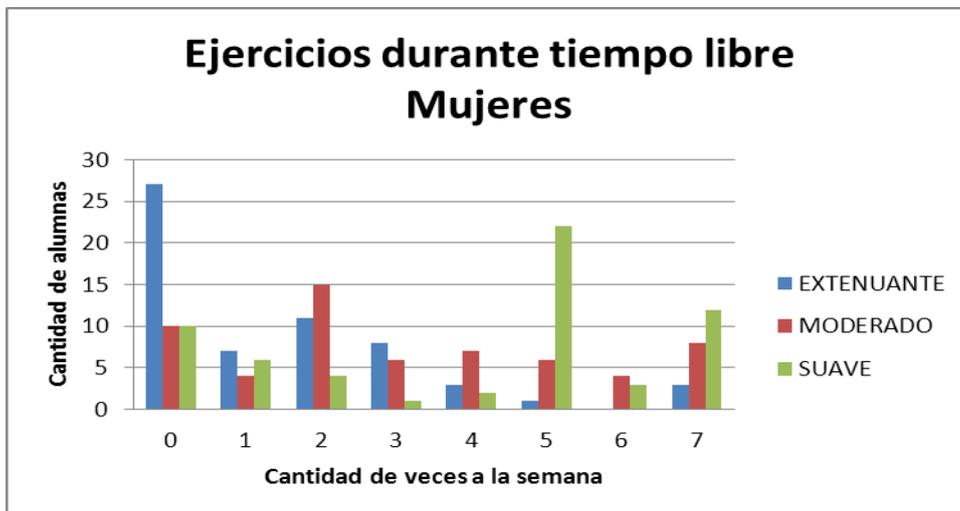


Gráfico 14

Para que se pueda cotejar todos los datos expuestos en relación a los tres tipos de ejercicios vistos, se elaboró el **gráfico 15**, que permite visualizar por sexo los ejercicios realizados en el tiempo libre.

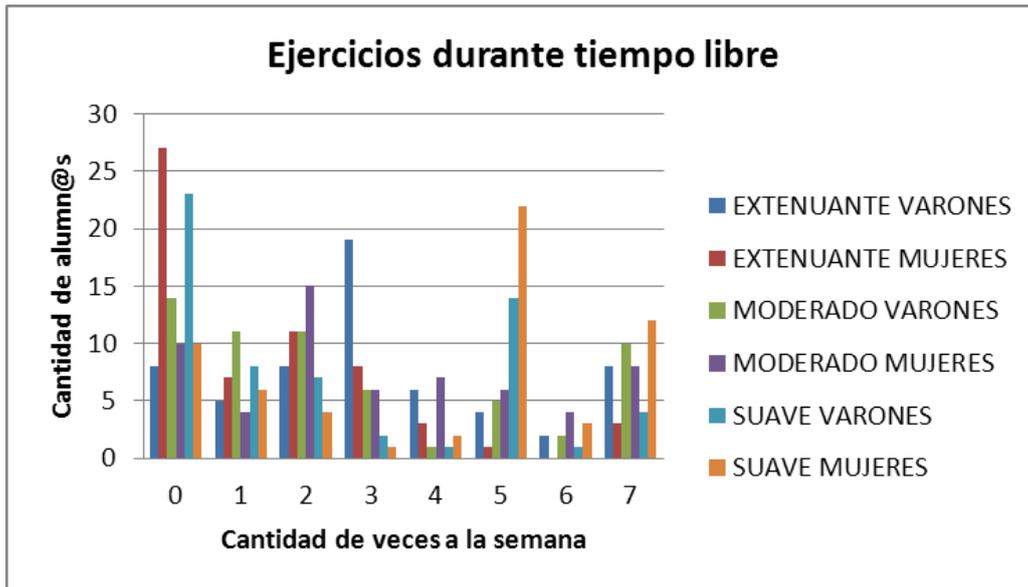


Gráfico 15

3.1.1.4. Frecuencia de participación en una actividad física regular en la que se llegue a sudar realizada semanalmente en el tiempo libre

La variable que se expone a continuación es la de **frecuencia de participación en una actividad física regular en la que se llegue a sudar realizada semanalmente en el tiempo libre**. En el **gráfico 16**, podemos observar la frecuencia porcentual de dicha variable. La opción *nunca/raramente* nos representa un 21% (25 estudiantes), *a menudo* un 35% (42 estudiantes) y por último *a veces* un 44% (53 estudiantes).

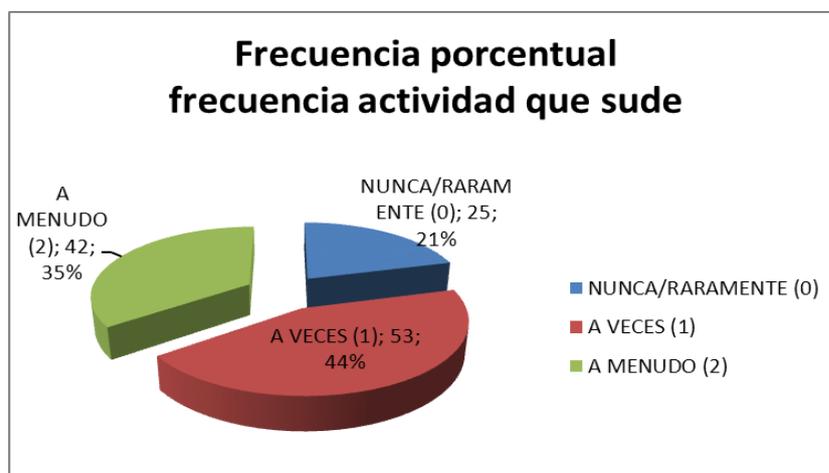


Gráfico 16

A continuación podemos ver la *frecuencia de actividad que sude por año de estudio* (**gráfico 17**). En relación al valor de la variable *nunca/raramente* notamos que va creciendo de 1ro a 4to año, y a partir de allí comienza a decrecer en los años siguientes. Con respecto al valor *a veces* en 1er año tiene su pico más alto, luego baja y sube de 2do a 5to año inclusive, y en 6to aumenta nuevamente. Por último, con la opción de *a menudo* se ve claramente que aumenta de 1ro a 2do año, de ahí decrece hacia 3ro, y vuelve a crecer hacia 4to año, donde se mantiene constante en 5to, y luego en 6to año disminuye en menor medida.

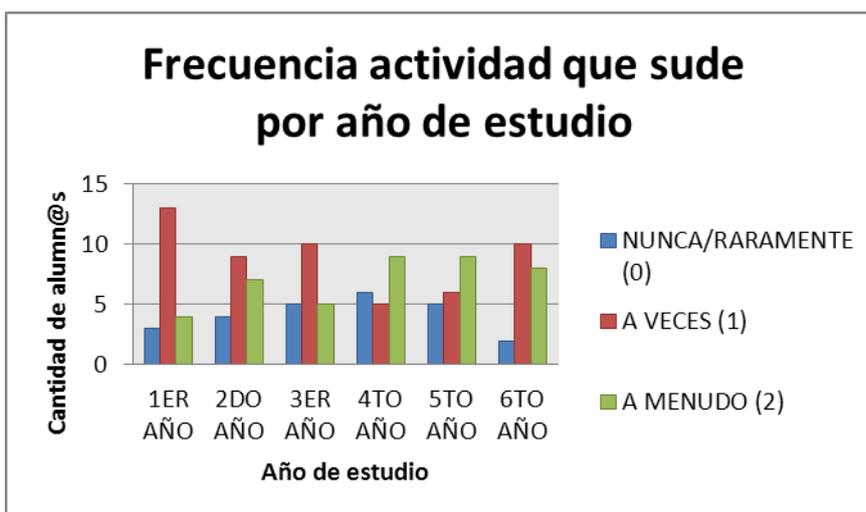


Gráfico 17

En el **gráfico 18**, podemos observar que si tenemos en cuenta el sexo en la *frecuencia de participación en una actividad física regular en la que se llegue a sudar* los varones participan en mayor medida *a menudo*, sin embargo las mujeres *a veces*.

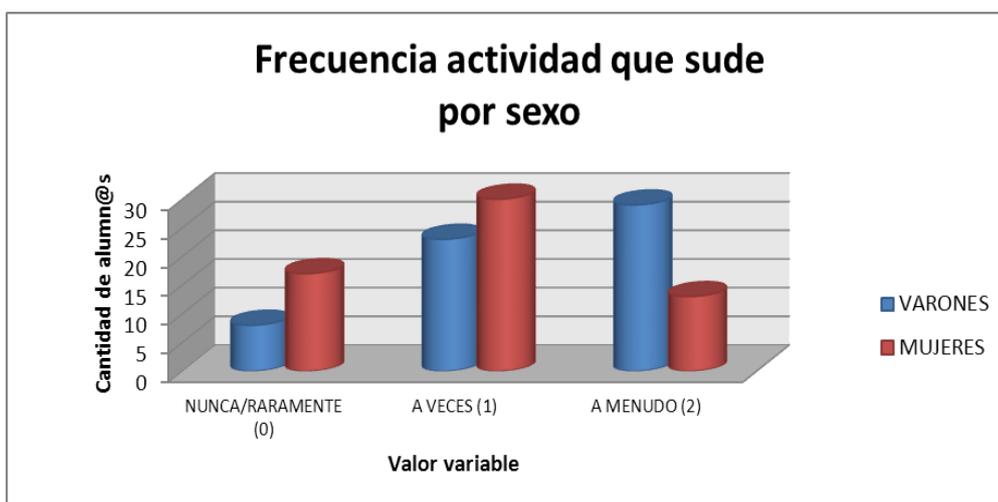


Gráfico 18

En los **gráficos 19 y 20** respectivamente, podemos ver discriminado por sexo y año de estudio, que sucede con la *frecuencia de participación en una actividad física regular en la que se llegue a sudar*, los varones tienen sus valores más altos en *a menudo* en 2do año y los tres últimos años de estudio, y en 1ro y 3er año *a veces*; sin embargo las mujeres registran los valores más altos en *a veces* en todos sus años de estudio, con excepción de 4to año que su valor máximo es de *nunca/raramente*.

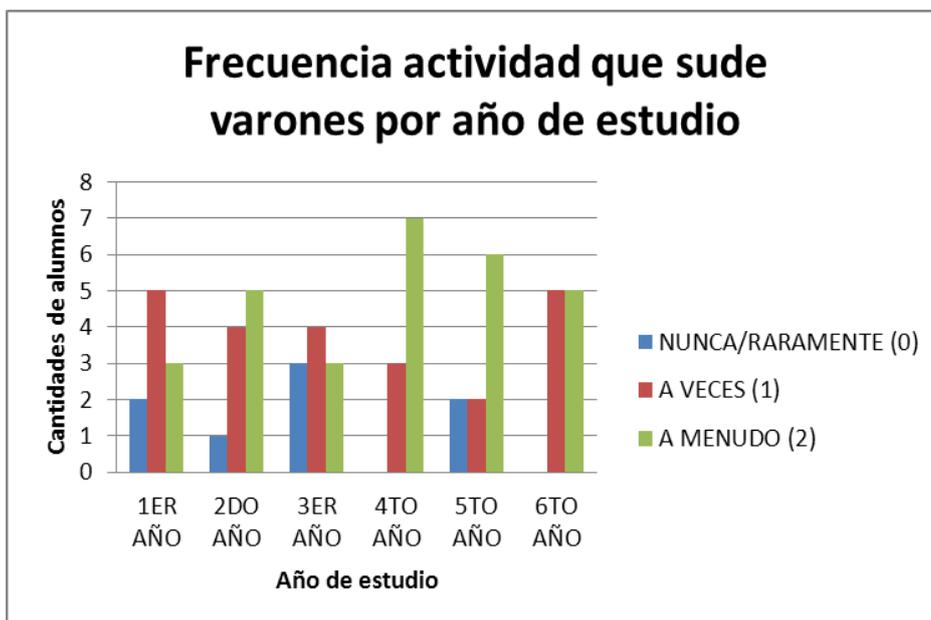


Gráfico 19

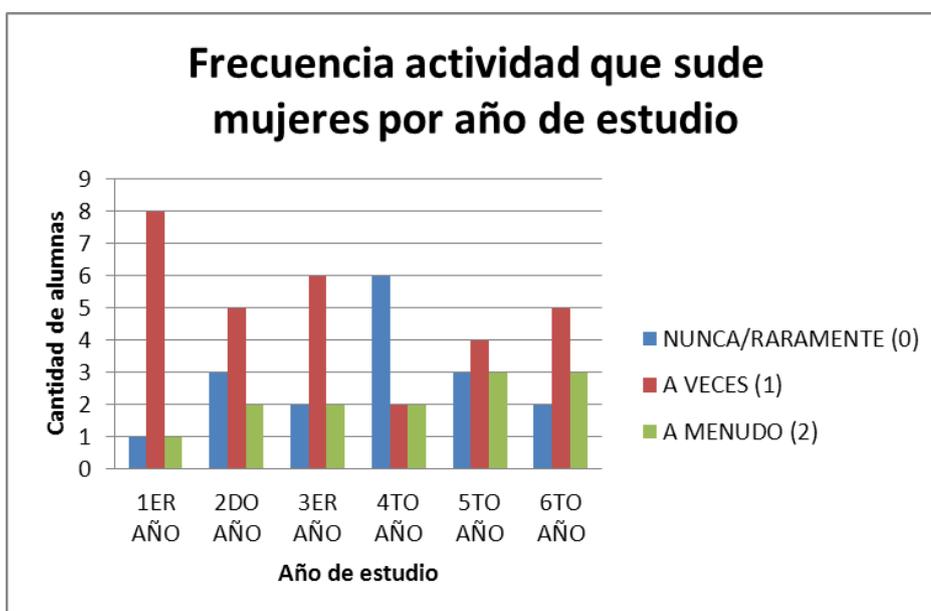


Gráfico 20

A partir de la información brindada con anterioridad, se presenta el **gráfico 21** que cruza los resultados obtenidos de la frecuencia de participación en una actividad que llegue a sudar por sexo y año de estudio. Los valores más notables que se pueden ver claramente son: en 1er año tanto varones como mujeres participan en mayor cantidad *a veces* (5 y 8 estudiantes respectivamente), en 2do año los varones *a menudo* y las mujeres *a veces* (5 y 5), en 3er año ambos participan *a veces* (4 y 6), en 4to año *a menudo* los varones y *nunca/raramente* las mujeres (7 y 6), en 5to año los varones *a menudo* y las mujeres *a veces* (6 y 4), y para culminar, en 6to año los varones tienen una igualdad entre las opciones *a veces* y *a menudo* y la mujeres *a veces* (5 y 5 estudiantes respectivamente).

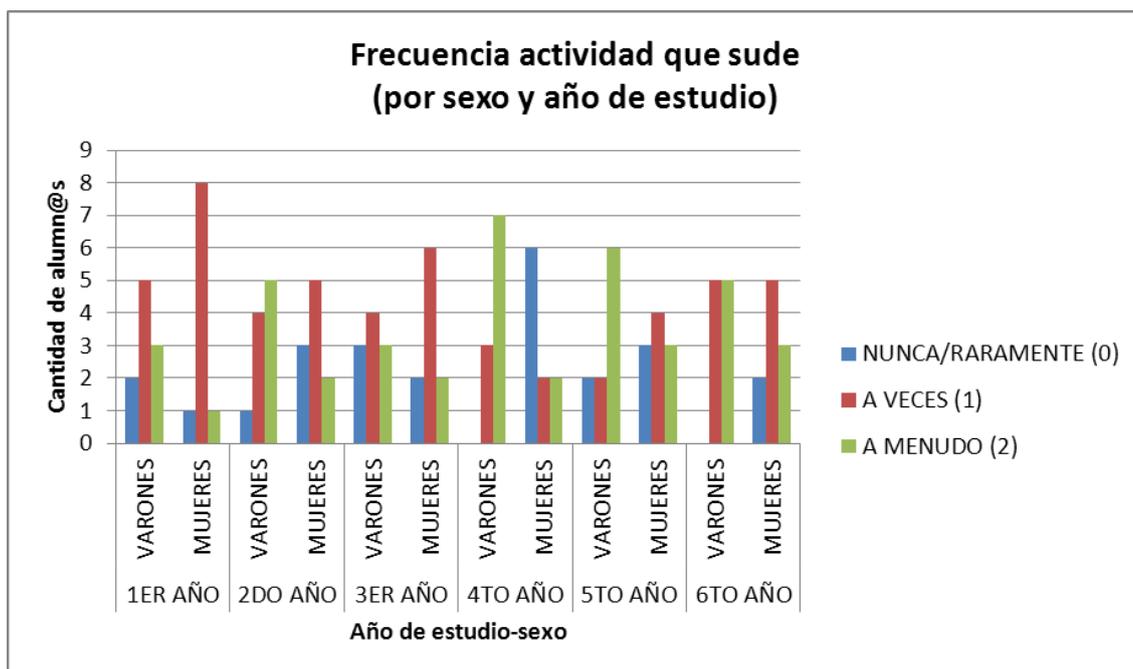


Gráfico 21

3.1.2. Variables complejas

3.1.2.1. Orientación motivacional al ego

A continuación vamos a exponer los resultados obtenidos de las variables complejas de esta investigación. A continuación, comenzamos la exposición con la variable **orientación motivacional al ego**. En primer lugar vemos su frecuencia porcentual reflejada en el **gráfico 22**, los valores más notables son *alto* (4) con 44 estudiantes (36%) y *medio* (3) con 42 estudiantes

(35%), seguidos por las opciones *bajo* (2) con 19 estudiantes (16%) y *muy alto* (5) con 13 estudiantes (11%), y por la opción *nulo* (1) optaron 2 estudiantes (2%).

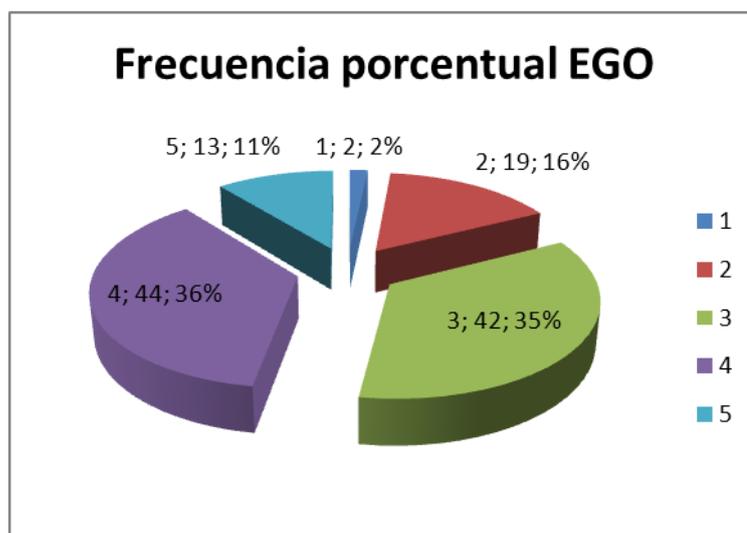


Gráfico 22

Teniendo en cuenta el año de estudio de l@s estudiantes podemos ver claramente en el **gráfico 23** lo siguiente: con el valor *nulo* (1) se puede ver un 5% en 3er y 5to año respectivamente, con la opción *bajo* (2) notamos que en 1er año tiene un 25%, baja hacia 2do con un 10%, continua decreciendo a un 5% en 3er año y comienza a aumentar a un 15 % en 4to y luego a 25% en 5to, y nuevamente cae en 6to año a un 15%. En relación al valor *medio* (3) podemos sostener que en 1er año es de un 25% aumentando notablemente hacia 2do año con un 5%, cae hacia 3er y 4to año con un 35% y 20% respectivamente, en 5to año vuelve a crecer con un 35% y en 6to año un 45%. En cuanto al valor *alto* (4), nos encontramos en 1er año con un 40%, en 2do año cae a un 35%, en 3er y 4to año aumenta a un 50% y para los dos últimos años de estudio, decrece considerablemente a un 25% en 5to y a un 20% en 6to año. Por último, con el valor *muy alto* (5) vemos que en 1er año comienza con un 10%, decae hacia 2do y 3er año con un 5%, en 4to año crece a un 15% y en 5to vuelve a disminuir a un 10%, y en el último año aumenta a un 20%. Se detalla a continuación lo expuesto.

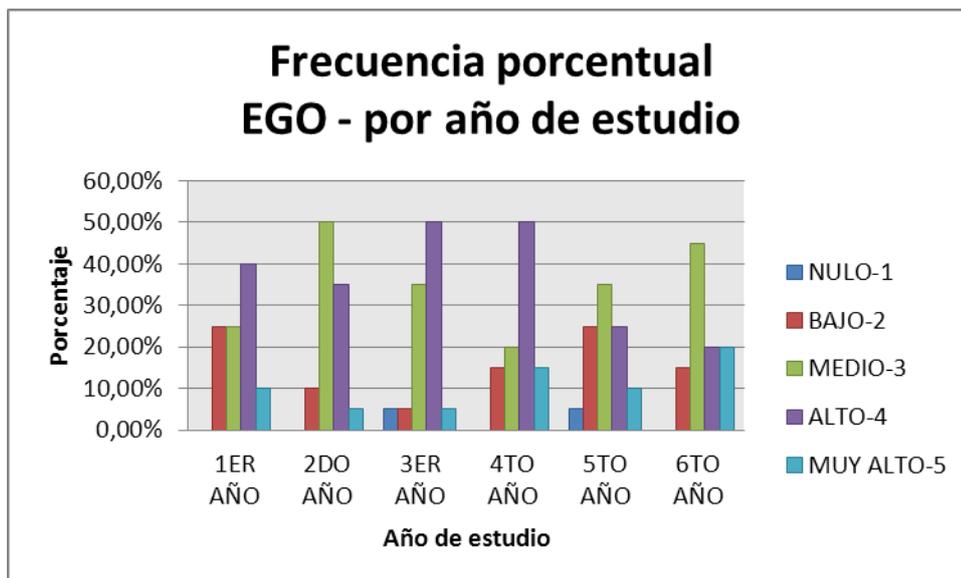


Gráfico 23

En relación al sexo de l@s estudiantes, podemos ver que los resultados obtenidos son los siguientes: para el valor *nulo* (1) no hay cantidad de varones que eligieron esta opción pero sí 2 mujeres, para el valor *bajo* (2), 4 varones y 15 mujeres, para *medio* (3) 23 varones y 19 mujeres, para *alto* (4) 23 varones y 21 mujeres y para *muy alto* (5) 10 y 3 respectivamente. A continuación se presenta los datos expuestos en el **gráfico 24**.

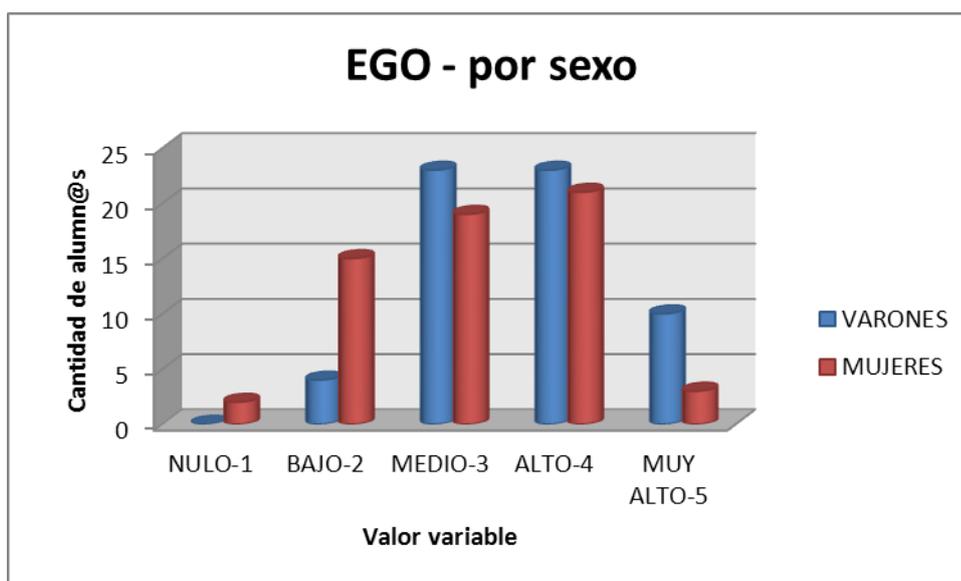


Gráfico 24

Siguiendo con la discriminación por sexo, ahora nos vamos a remitir a exponer los datos obtenidos teniendo en cuenta el año de cursada de l@s estudiantes. La **orientación motivacional al ego** de los varones en 1er año

es: para el valor *bajo*, *medio* y *muy alto* su frecuencia porcentual es de 20% para cada uno y para la opción *alto* el porcentaje es de 40%. En 2do año, los tres valores que aparecen son *medio* con un 60%, *alto* con un 30% y *muy alto* 10%. En 3er año las opciones son *alto* con un 70%, *medio* con un 20% y *muy alto* con un 10%. En 4to año los valores obtenidos son *medio* con un 20%, *muy alto* un 30% y *alto* un 50%. En 5to año con el valor *medio* tenemos un 50%, con las opciones *bajo* y *alto* un 20% respectivamente y con *muy alto* un 10%. En 6to año con el valor *medio* un 60%, y con las opciones *alto* y *muy alto* un 20% cada valor. Se detalla a continuación en el **gráfico 25** lo expresado con anterioridad.

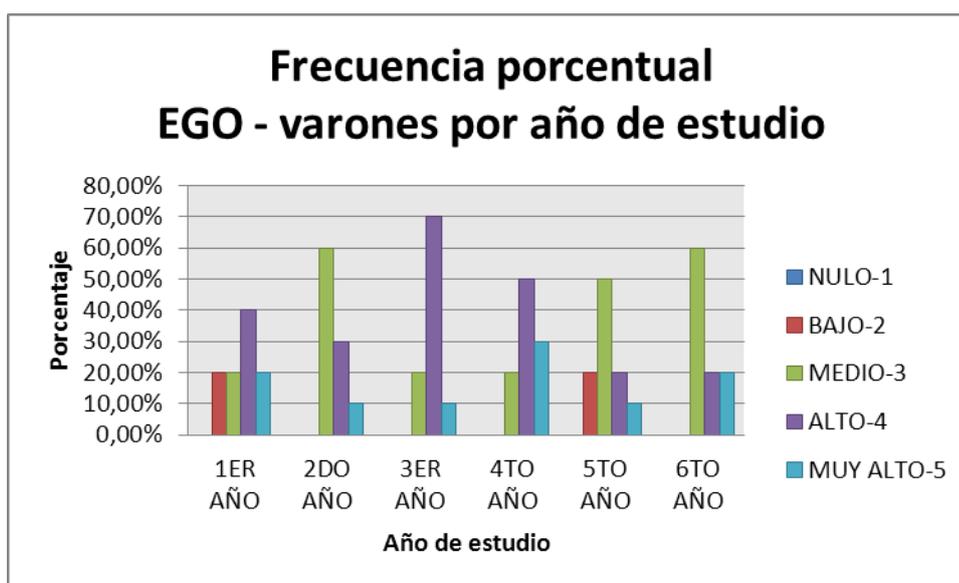


Gráfico 25

A continuación en el **gráfico 26** detallamos los resultados obtenidos en relación a las mujeres según el año de estudio. En 1er año los valores son para *bajo* y *medio* un 30% respectivamente y para *alto* un 40%. En 2do año para *bajo* un 20% y para *medio* y *alto* un 40%. En 3er año para *nulo* y *bajo* un 10% cada uno para *alto* un 30% y para *medio* un 50%. En 4to año para el valor *medio* un 20%, para *bajo* un 30% y para la opción *alto* un 50%. En 5to año con los valores *nulo* y *muy alto* un 10% respectivamente, *medio* un 20% y con la opción *bajo* y *alto* un 30% cada uno. En 6to año tenemos una igualdad de valores, con *alto* y *muy alto* un 20% cada uno y con *medio* y *bajo* un 30% respectivamente.

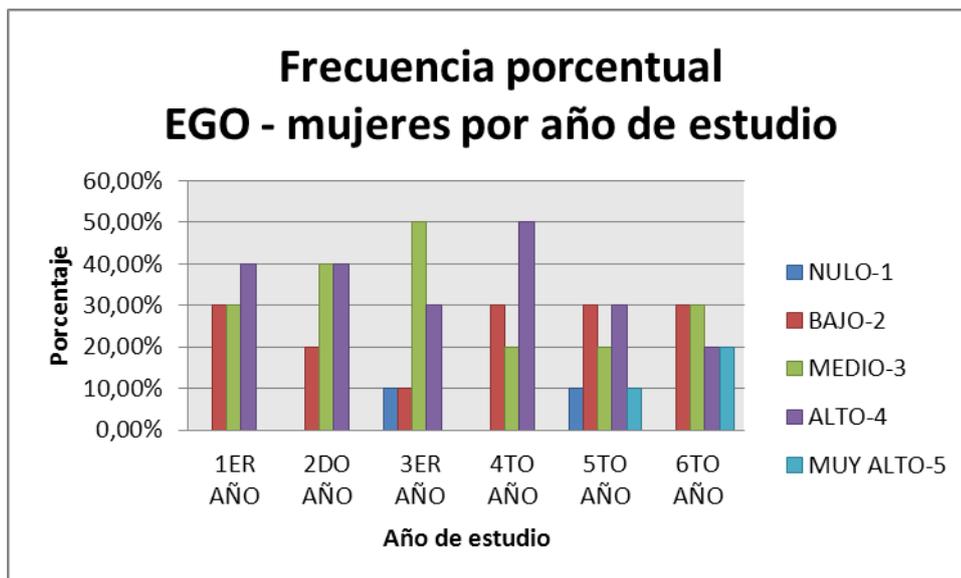


Gráfico 26

En el **gráfico 27** encontramos en detalle la frecuencia porcentual de la variable **orientación motivacional al ego** por sexo y año de estudio. Notamos a simple vista que los valores que más se destacan son *medio* y *alto*. También es de destacar que aparece el valor *bajo* en todos los años de cursada en las mujeres, dato a tener en cuenta en el posterior análisis. Si nos concentramos en cada año podemos ver lo siguiente: en 1er año ambos sexos tienen como frecuencia más alta el valor *alto* con un 40%, luego las mujeres tienen una igualdad con las opciones *bajo* y *medio* de un 30% cada una, y los varones también tienen una igualdad, pero entre los valores *bajo*, *medio* y *muy alto* que es del 20% cada uno. En 2do año nos encontramos que el valor *medio* fue elegido por un 60% de los varones y un 40% de las mujeres, el valor *alto* mujeres un 40% y varones un 30%, con la opción *bajo* 20% de las mujeres y por último con el valor *muy alto* sólo el 10% de los varones. En 3er año tenemos un 70% de varones y un 30% de mujeres que optó por el valor *alto*, con el valor *medio* 50% de mujeres y 20% de varones, con la opción *muy alto* sólo un 10% de varones y con los valores *nulo* y *bajo* tenemos un 10% en cada uno representados sólo por mujeres. En 4to año con los valores *alto* tenemos 50% tanto de varones como de mujeres, con el valor *medio* 20% también de cada género, con el valor *muy alto* sólo los varones un 30%, y con el valor *bajo* sólo las mujeres con un 30%. En 5to año con el valor *medio* los varones llegan a un 50% mientras que las mujeres a un 20%, con el valor *alto* las mujeres un

30% y los varones un 20%, con la opción *bajo* las mujeres un 30% y los varones un 20%, con el valor *muy alto* están iguales en un 10%, y por último con el valor *nulo* sólo las mujeres con un 10%. En 6to año nos encontramos que con el valor *medio* los varones alcanzan un 60% y las mujeres un 30%, con la opción *bajo* tenemos sólo a las mujeres un 30%, y con los valores *alto* y *muy alto* tanto varones como mujeres representan un 20% cada uno respectivamente en cada opción.

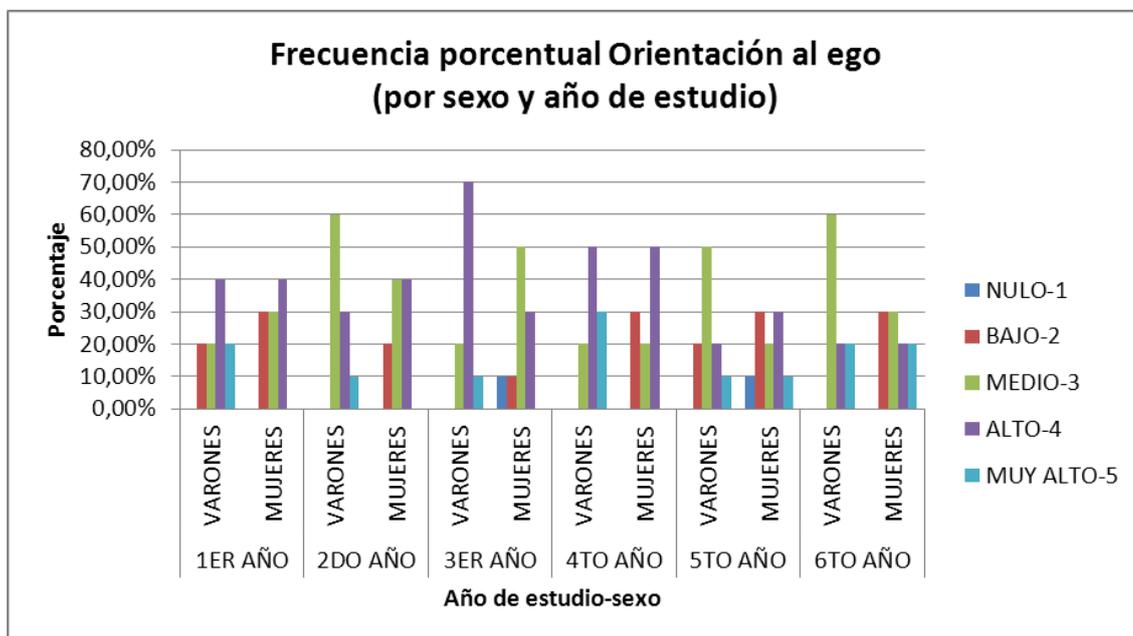


Gráfico 27

3.1.2.2. Orientación motivacional a la tarea

Seguidamente, se exponen los resultados obtenidos en relación a la variable **orientación motivacional a la tarea**. En el **gráfico 28** se expone su frecuencia porcentual. Los valores en orden decreciente son: *alto* (4) 81 estudiantes (67%), *medio* (3) 19 estudiantes (16%), *muy alto* (5) 14 estudiantes (12%), *bajo* (2) 6 estudiantes (5%) y, con el valor *nulo* (1) 0 estudiantes (0%).

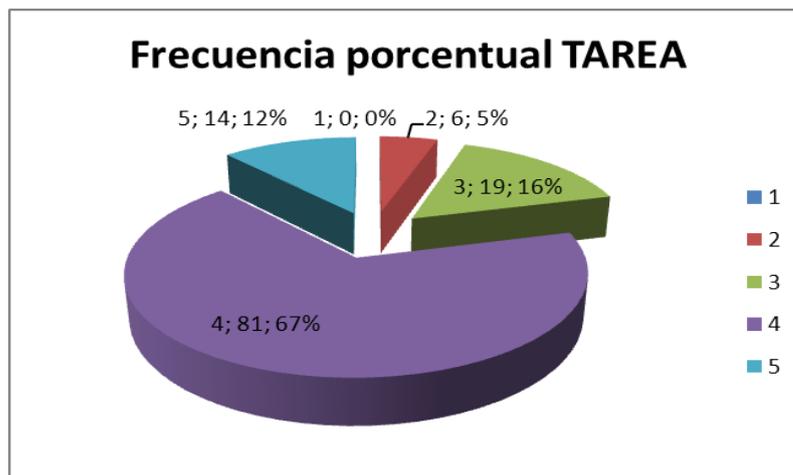


Gráfico 28

A continuación se expone la frecuencia porcentual de dicha variable atendiendo al año de estudio en particular. A grandes rasgos podemos ver en el **gráfico 29** que la opción de valor alto es la más notoria en relación al resto. La misma alcanza los siguientes porcentajes en cada año: en 1er y 2do 55%, en 3er año 75%, en 4to año alcanza a un 85%, en 4to decrece a 65% y en 6to sube nuevamente a un 70%. El valor medio sube y baja de año a año a saber: en 1er año 20%, en 2do sube a un 30%, en 3er año cae a un 5%, en 4to y 5to año un 15% y en 6to decae a un 10%. Lo mismo sucede con la opción de muy alto, empieza en 1er año con un 15% y disminuye hacia 2do a un 10%, aumentando hacia 3er año con un 15%, en 4to 0%, en 5to 10% y por último en 6to alcanza el 20%. Para terminar con la exposición, nos queda el valor bajo que comienza con un 10% en 1er año, disminuye hacia 2do y 3er año a un 5% respectivamente, en 4to y 6to 0%, y en 5to año un 10%.

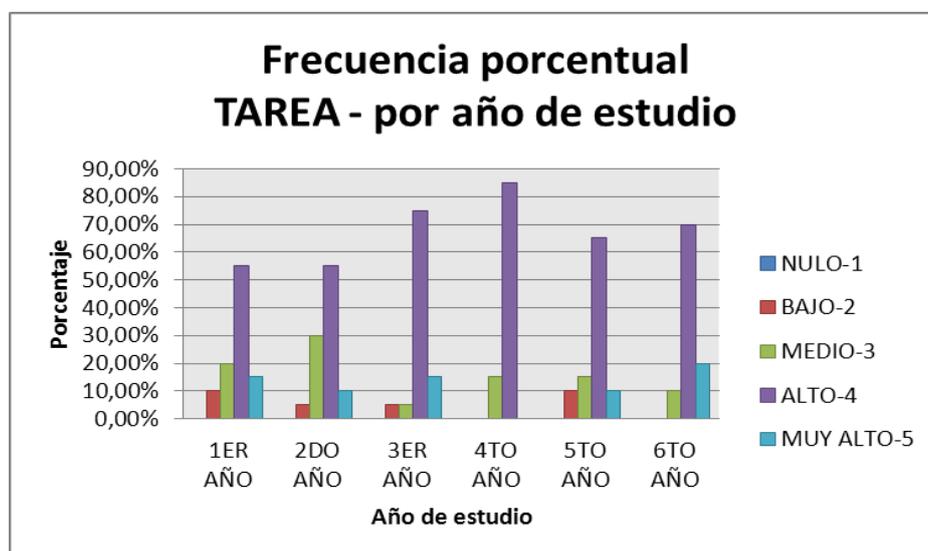


Gráfico 29

Seguidamente, atenderemos específicamente al género en relación a la variable **orientación motivacional a la tarea**. Como se puede ver notamos cierta similitud en general, en cuanto a la cantidad de estudiantes que optaron por uno u otro valor de dicha variable. Con el valor *nulo* (0) 0 estudiantes en ambos casos, con el valor *bajo* (2) 3 varones y 3 mujeres, con el valor *medio* (3) 8 varones y 11 mujeres, con el valor *alto* (4) 39 varones y 42 mujeres, y con el valor *muy alto* (5) 10 varones y 4 mujeres. Se exponen los datos en el **gráfico 30**.

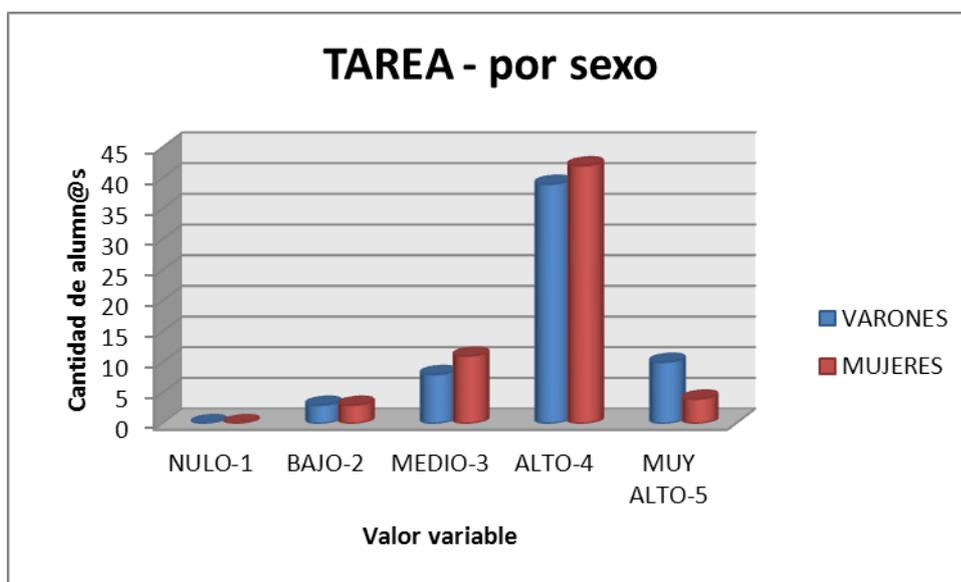


Gráfico 30

Expuesto los datos según el sexo, veremos a continuación los resultados obtenidos por año de estudio según la perspectiva de género. En el **gráfico 31** que detalla la frecuencia porcentual de varones vemos lo siguiente: el valor *alto* es el preponderante en todos los años de cursada, en 1er año 60%, en 2do 50%, en 3er año 60%, en 4to año 100%, en 5to y 6to 60% respectivamente. Con el valor *muy alto*, observamos que en 1er, 2do y 3er año es de un 20% respectivamente, en 5to un 10% y en 6to un 30%. Con el valor *medio* en 1er año es de un 20%, en 2do un 30%, en 3er, 5to y 6to año un 10%. Y para finalizar, con el valor *bajo* sólo tenemos en 3er año un 10% y en 5to un 20%.

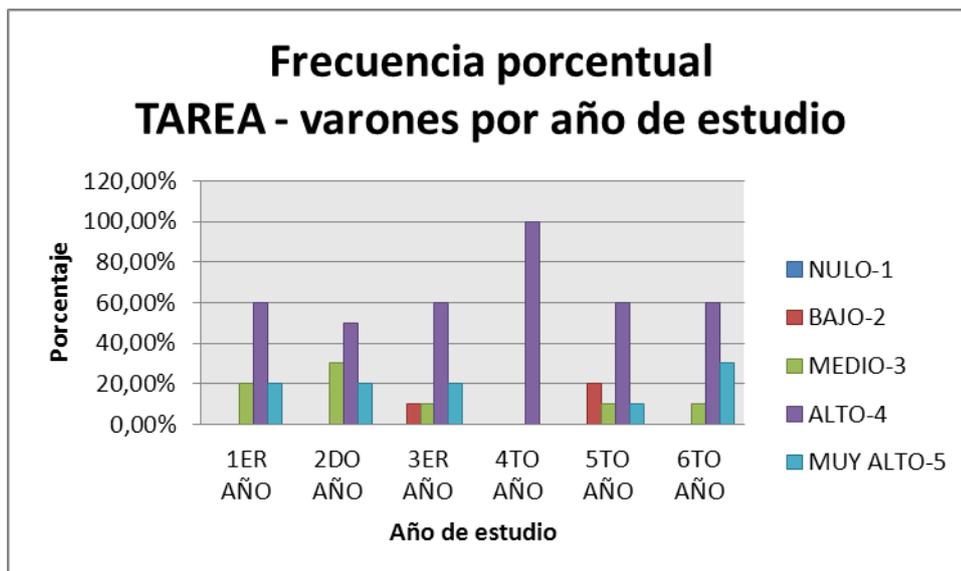


Gráfico 31

En cuanto a las mujeres, en el **gráfico 32**, notamos que también el valor *alto* es el que se destaca al igual que los varones, siendo la frecuencia porcentual la siguiente: en 1er año 50%, en 2do 60%, en 3er año 90% en 4to y 5to 70% y en 6to 80%. En cuanto al valor *medio*, en 1er año 20%, en 2do y 4to año 30% respectivamente, en 5to año 20% y en 6to 10%. Con el valor *muy alto* en 1er, 3er, 5to y 6to año un 10% respectivamente. Y con el valor *bajo* sólo en 1er año con un 20% y en 2do con un 10%.

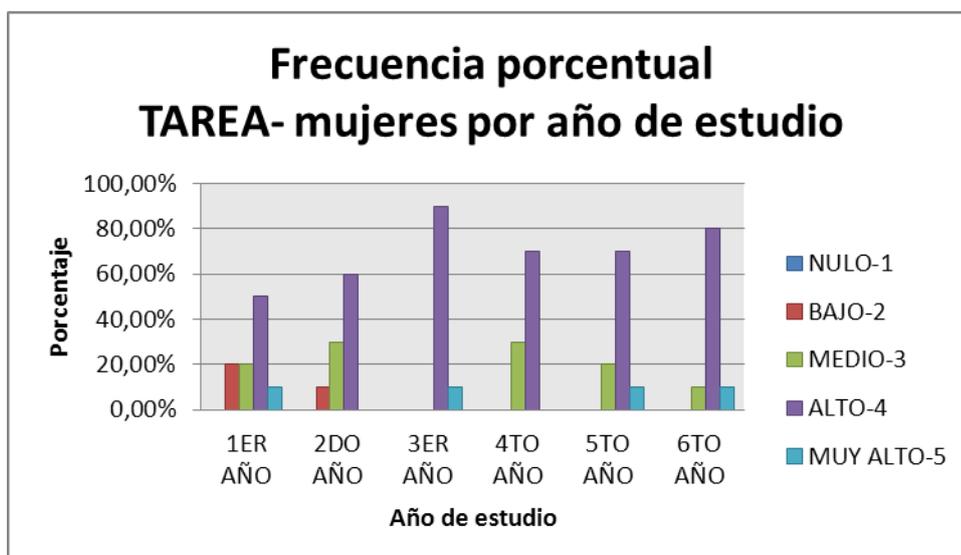


Gráfico 32

Para poder contrastar la información anterior se elaboró el **gráfico 33** que detalla la frecuencia porcentual por sexo y año de estudio. A simple vista notamos que el valor de la variable *alto* es la más elegida por l@s estudiantes. En 1er año los varones un 60% y las mujeres un 50%, en 2do los varones un 50% y las mujeres un 60%, en 3er año los varones un 60% y mujeres 90%, en 4to año los varones un 100% y las mujeres un 70%, en 5to año los varones un 60% y las mujeres un 70%, y en 6to año los varones un 60% y las mujeres un 80%. En relación al valor de la variable *medio* notamos que 1er y 2do año es igual tanto en varones como en mujeres con un 20% y un 30% respectivamente, en 3er año sólo los varones con un 10%, en 4to sólo las mujeres con un 30%, en 5to año los varones con un 10% y las mujeres con un 20%, y en 6to nuevamente se presenta una igualdad con un 10% para cada género. Con el valor *muy alto*, en 1er año los varones un 20% y las mujeres un 10%, en 2do sólo los varones con un 20%, en 3er año los varones con un 20% y las mujeres con un 10%, en 5to año un 10% tanto varones como mujeres y en 6to año los varones un 30% y las mujeres un 10%. Y por último, con el valor *bajo*, tenemos en 1er año el 20% de las mujeres, en 2do año también las mujeres un 10%, en 3er y 5to año sólo los varones con un 10% y 20% respectivamente.

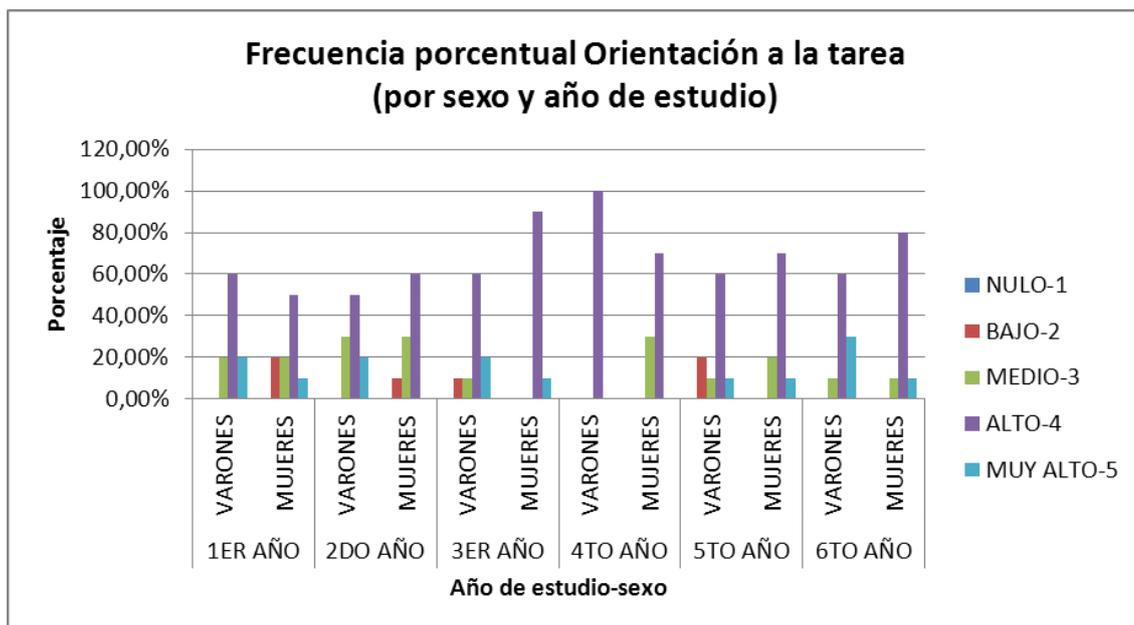


Gráfico 33

3.1.2.3. Flow

A continuación, se exponen los datos obtenidos en relación a la variable **flow** en términos generales y más adelante atendiendo a cada una de sus 9 subdimensiones. En el **gráfico 34** se expone su frecuencia porcentual. Los valores a destacar son: *alto* (4) 72 estudiantes (60%) y *medio* (3) 46 estudiantes (38%). Con el valor *bajo* (2) 2 estudiantes (2%) y con las opciones de valor *muy alto* (5) y *nulo* (1) 0 estudiantes (0%) respectivamente.

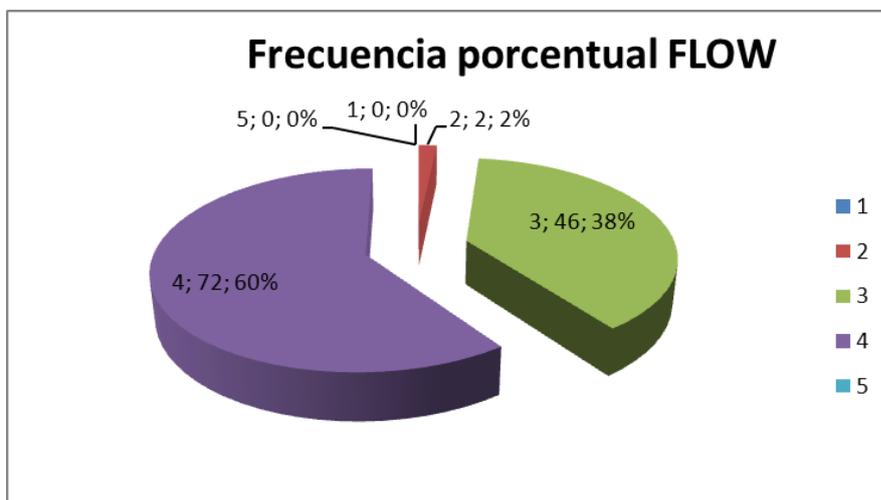


Gráfico 34

Si nos centramos en el año de estudio, la frecuencia porcentual por cada valor de la variable sería la siguiente: para el valor *bajo* sólo en 1er año un 10%. El valor *medio* en 1er año un 35%, en 2do y 3er año un 30%, en 4to 40%, en 5to 55% y en 6to año 40%. Y por último el valor que más se destaca, la opción *alto*, en 1er año 55%, en 2do y 3er año 70% en 4to 60%, en 5to 45% y en 6to año 60%. El **gráfico 35** demuestra lo antedicho.

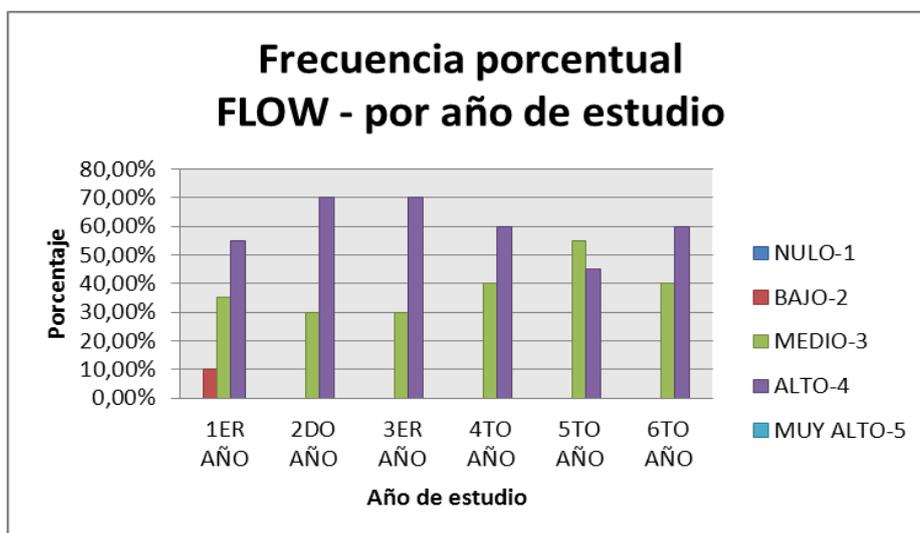


Gráfico 35

Remitiéndonos al sexo, la variable flow se comporta de la siguiente manera: con el valor *nulo* (0) 0 estudiantes en ambos casos, con el valor *bajo* (2) 0 varones y 2 mujeres, con el valor *medio* (3) 18 varones y 28 mujeres, con el valor *alto* (4) 42 varones y 30 mujeres, y con el valor *muy alto* (5) 0 estudiantes. Se exponen los datos expuestos en el **gráfico 36**.

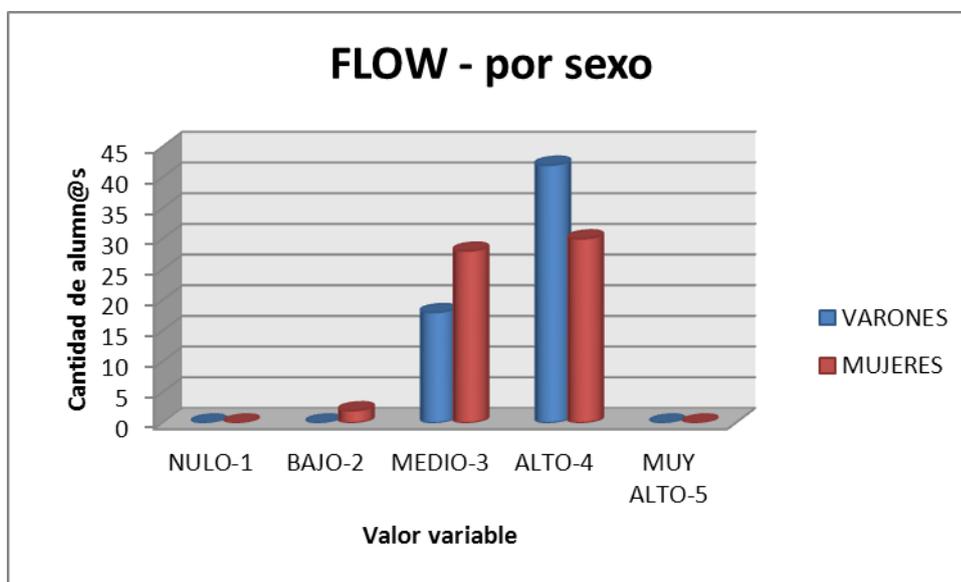


Gráfico 36

Si discriminamos por sexo y año de estudio, la frecuencia porcentual quedaría de la siguiente manera para los varones. Los dos valores de variable que han optado los estudiantes son *alto* y *medio*. Siendo sus porcentajes: en 1er año 60% y 40%, en 2do 90% y 10%, en 3er año 70% y 30%, en 4to y 5to año por igual, 60% y 40% respectivamente, en 6to año 80% y 20%. A continuación se detalla lo expresado en el **gráfico 37**.

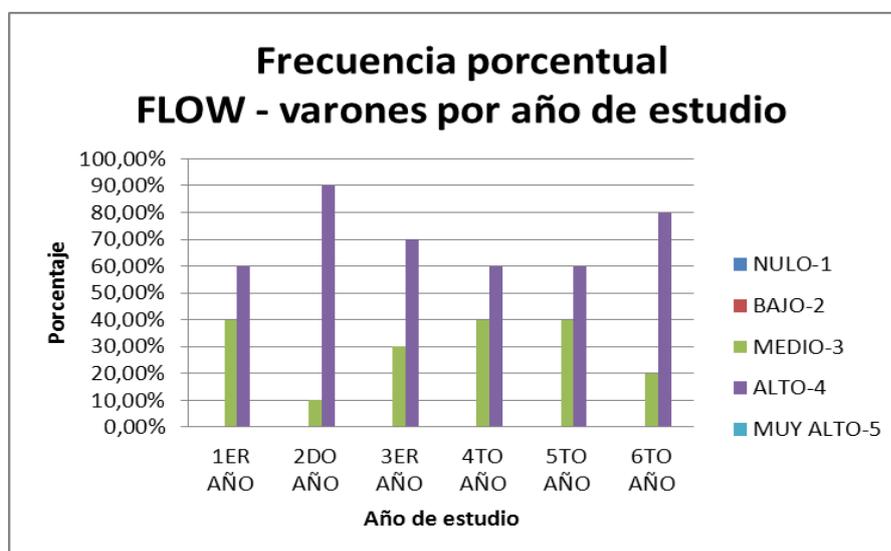


Gráfico 37

Para las mujeres lo vemos detallado en el **gráfico 38**, que quedaría de la siguiente manera: con el valor *bajo* sólo en 1er año con un 20%. Con la opción alto en 1er y 2do año un 50%, en 3er año un 70%, en 4to un 60%, en 5to un 30% y en 6to año un 40%. Y con el valor medio, en 1er año un 30%, en 2do un 50% en 3er año un 30%, en 4to un 40%, en 5to un 70% y en 6to año un 60%.

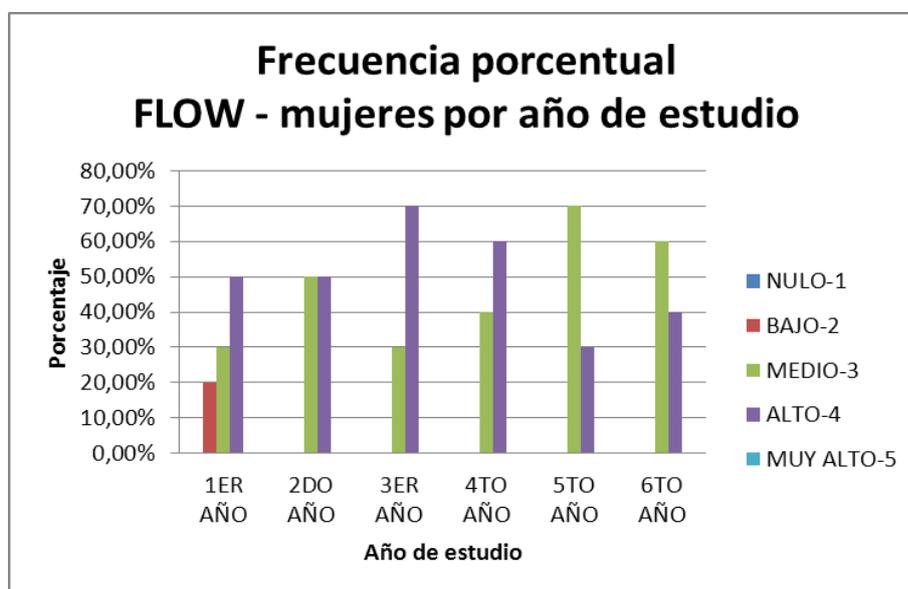


Gráfico 38

En el **gráfico 39** se puede cotejar la contrastación de los resultados obtenidos por sexo y año de estudio a la vez. Podemos observar lo siguiente: en relación al valor de la variable *bajo* sólo tenemos en 1er año un 20% de mujeres. En cuanto al valor *medio* los porcentajes son los siguientes: en 1er año los varones un 40% y las mujeres un 30%, en 2do los varones 10% y las mujeres un 50%, en 3er año tanto varones como mujeres tienen la misma frecuencia, un 30% respectivamente, en 4to año coinciden en un 40% ambos sexos, en 5to los varones un 40% y las mujeres un 70%, y por último en 6to año los varones un 20% y las mujeres un 60%. Y para finalizar con este gráfico, con el valor *alto* tenemos la siguiente frecuencia: en 1er año los varones 60% y las mujeres 50%, en 2do los varones 90% y las mujeres 50%, en 3er año una igualdad entre ambos sexos del 70%, en 4to nuevamente iguales en un 60%, en 5to los varones 60% y las mujeres un 30%, y en 6to año los varones 80% y las mujeres un 40%.

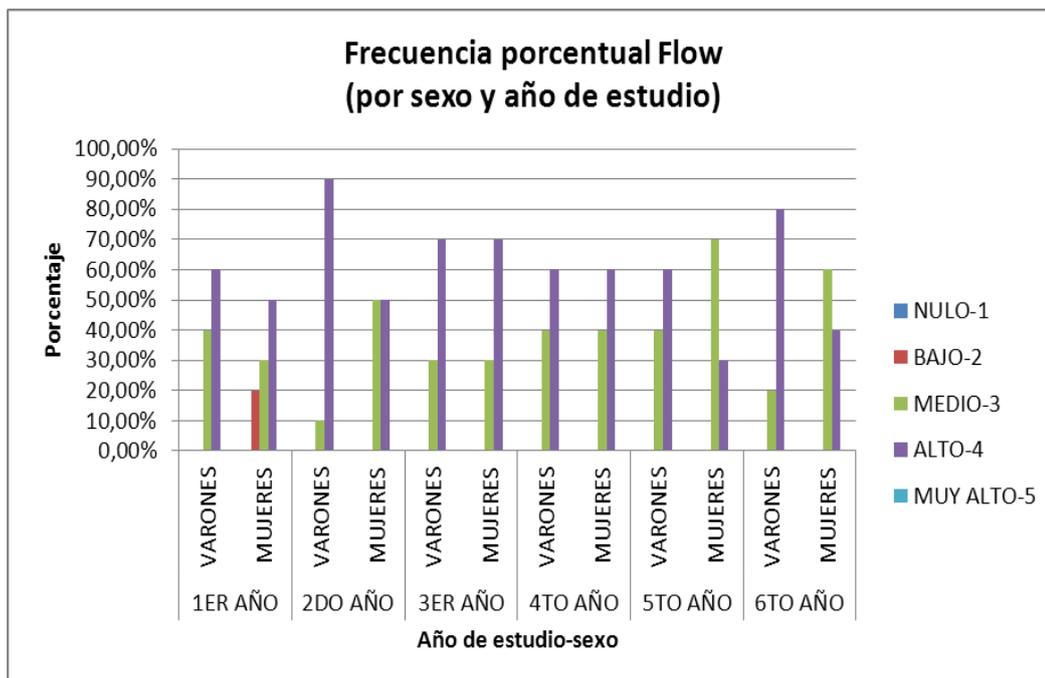


Gráfico 39

La variable flow se divide en 9 dimensiones, a continuación nos detendremos a exponer la primera de ellas: **equilibrio entre habilidad y reto**. Los datos obtenidos se exponen en el **gráfico 40**. La frecuencia porcentual de la misma es de: con el valor *alto* (4) tenemos 49 estudiantes (41%) y con la opción *medio* (3) 50 estudiantes (41%), con *muy alto* (5) 12 estudiantes (10%), seguidos por las opciones *bajo* (2) con 8 estudiantes (7%) y por la opción *nulo* (1) optó 1 estudiante (1%).

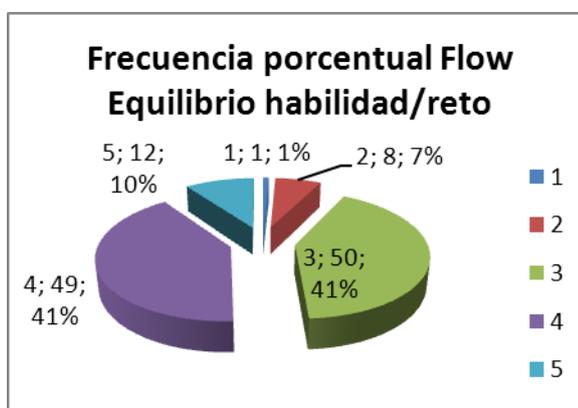


Gráfico 40

Cuando vemos esta variable por año de estudio en el **gráfico 41**, podemos sostener lo siguiente: los dos valores más notables son *medio* y *alto*, siendo su frecuencia porcentual en cada año de estudio la siguiente: en 1er

año 25% y 45% respectivamente, en 2do 45% y 50%, en 3er año iguales con 45%, en 4to 50% y 40%, en 5to 40% y 35%, y en 6to 45% y 30%. Para el valor *muy alto* el porcentaje es: en 1er año 20%, en 2do, 3er, 4to y 5to año 5% respectivamente y en 6to 20%. La opción de valor *bajo* es en 1er, 3er y 4to año de 5% respectivamente, en 5to es de 20% y en 6to año 5%. El valor *nulo* solo aparece en 1er año con un 5%.

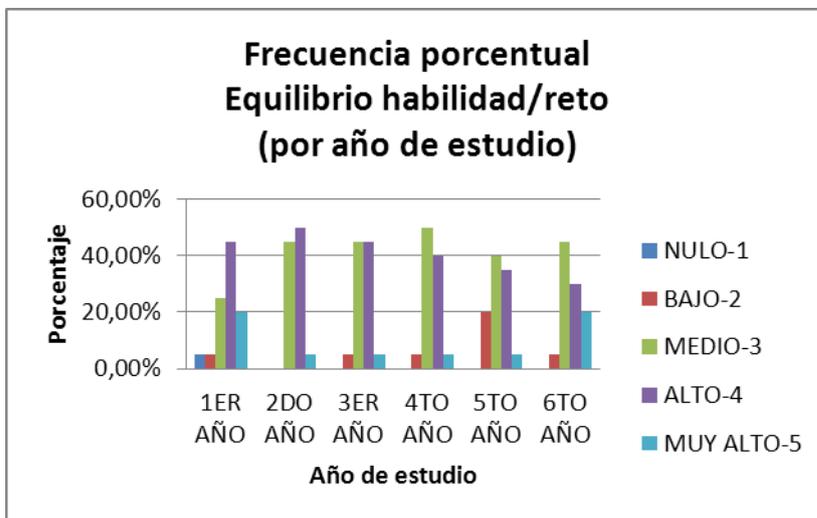


Gráfico 41

Si nos detenemos a ver los resultados obtenidos teniendo en cuenta el género podemos sostener lo siguiente: para el valor *nulo* (1) 0 varones y 1 mujer, para el valor *bajo* (2), 2 varones y 6 mujeres, para *medio* (3) 17 varones y 33 mujeres, para *alto* (4) 31 varones y 18 mujeres y para *muy alto* (5) 10 y 2 respectivamente. A continuación se presenta lo antedicho en el **gráfico 42**.

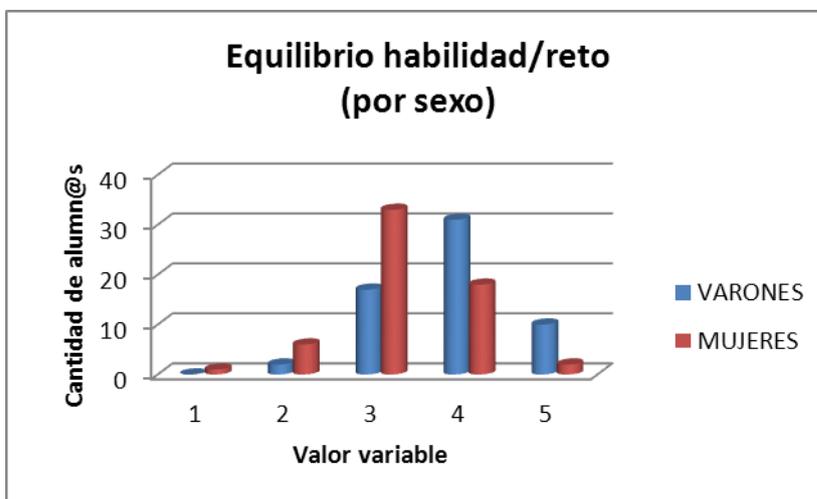


Gráfico 42

En relación a los varones por año de estudio podemos ver como lo indica el **gráfico 43**, que el valor que más sobresale es el de *alto*, teniendo en cada año de estudio el siguiente porcentaje: en 1er año 60%, en 2do 50%, en 3er año 60%, en 4to y 5to 50% respectivamente y en 6to 40%. La segunda opción más notoria es la de *medio* que en 1er año tiene una frecuencia de 10%, en 2do 40%, en 3er año 30%, en 4to 40%, en 5to 20% y en 6to año 30%. Con el valor *muy alto* en 1er año tenemos un 30%, en 2do, 3er, 4to y 5to año se presenta una igualdad del 10% respectivamente y en 6to un 30%. Para finalizar, tenemos el valor de *bajo*, sólo en 5to año con un 20%.

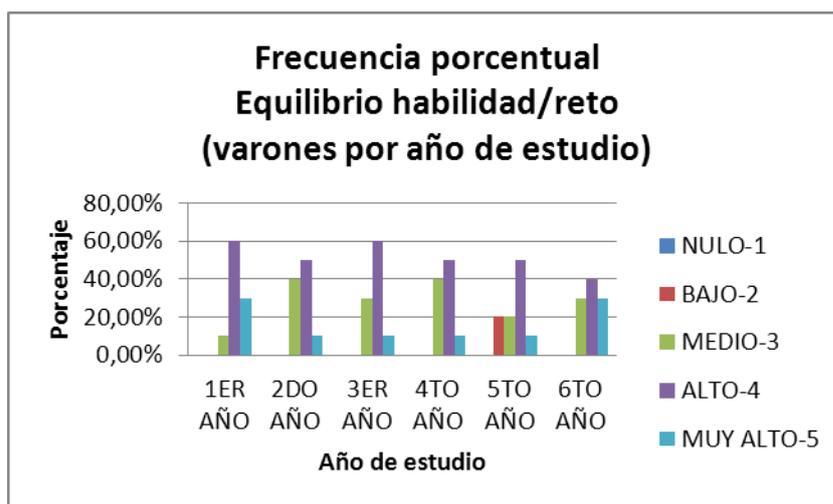


Gráfico 43

En cuanto a las mujeres la frecuencia porcentual por año de estudio es la siguiente: con el valor *medio* que es el más significativo a lo largo de la cursada, en 1er año es de 40%, en 2do 50%, en 3er, 4to, 5to y 6to año coinciden en un 60% respectivamente. El valor de *alto* le sigue en importancia, en 1er año es de 30% en 2do es de 50% en 3er y 4to año son iguales en un 30% respectivamente y en 5to y 6to año vuelven a coincidir en un 20%. Con la opción de *bajo*, tenemos en 1er, 3er y 4to año una igualdad en un 10% respectivamente, en 5to un 20% y por último en 6to nuevamente un 10%. Con el valor de *muy alto* sólo se presenta en 1er y 6to año con un 10% respectivamente. Y con la opción *nulo*, tenemos un 10% en 1er año solamente. Se detalla lo expuesto en el **gráfico 44**.

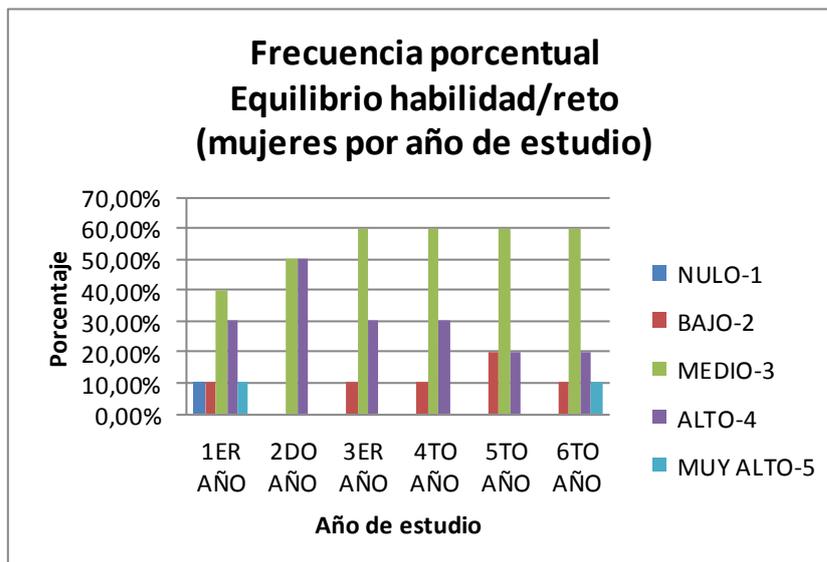


Gráfico 44

Para finalizar con esta dimensión, presentamos el **gráfico 45** que nos muestra la información brindada. La frecuencia porcentual por sexo y año de estudio es la siguiente: en 1er año, con el valor *alto* los varones 60% y las mujeres 30%, con el valor *medio* los varones 10% y las mujeres 40%, con la opción *muy alto* los varones 30% y las mujeres 10% y con el valor *nulo* y *bajo* tenemos sólo a las mujeres con un 10% respectivamente. En 2do año, con el valor *alto*, tenemos una igualdad de 50%, con el valor *medio* los varones un 40% y las mujeres un 50%, con el valor *muy alto* sólo los varones un 10%. En 3er año, con el valor *alto*, los varones un 60% y las mujeres un 30%, con la opción *medio* los varones un 30% y las mujeres un 60%, con el valor *muy alto* sólo los varones un 10% y por último con el valor *bajo*, sólo las mujeres un 10%. En 4to año, con el valor *medio*, los varones 40% y las mujeres un 60%, con el valor *alto*, los varones un 50% y las mujeres un 30%, con la opción *muy alto*, sólo los varones un 10% y con el valor *bajo* sólo las mujeres un 10%. En 5to año, con el valor *medio*, los varones un 20% y las mujeres un 60%, con el valor *alto*, los varones un 50% y las mujeres un 20%, con la opción *bajo* ambos presentan un 20% y con el valor *muy alto*, sólo los varones con un 10%. Y en 6to año, con el valor *medio* los varones un 30% y las mujeres un 60%, con el valor *alto*, los varones un 40% y las mujeres un 20%, con la opción *muy alto*, los varones un 30% y las mujeres un 10%, y por último con el valor *bajo*, sólo las mujeres un 10%.

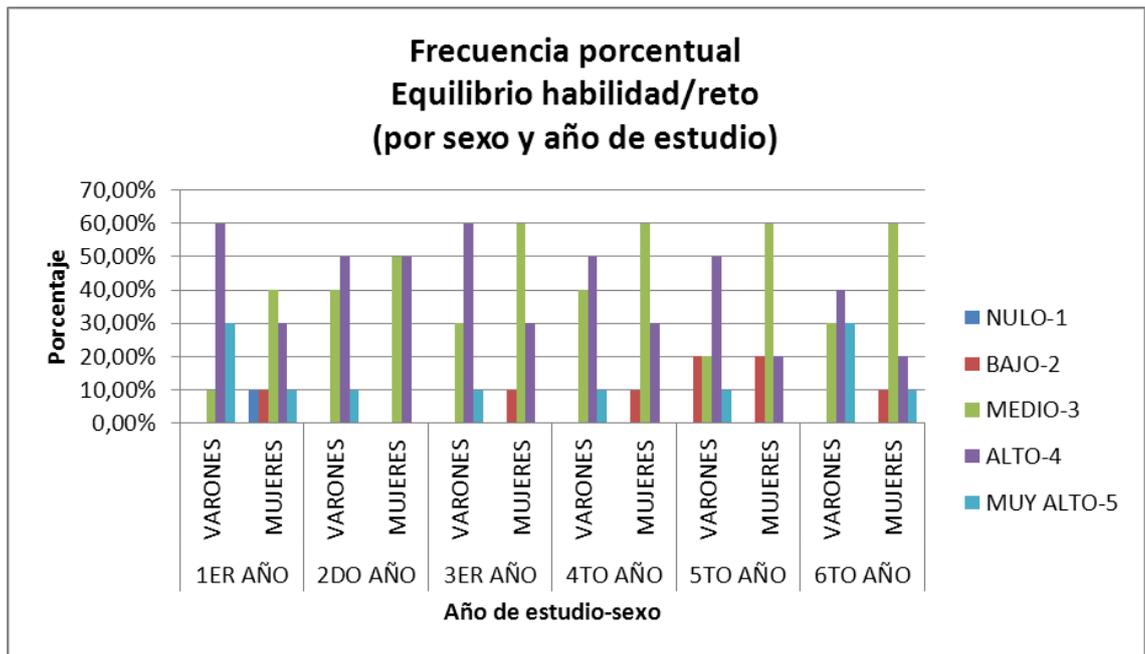


Gráfico 45

La segunda dimensión a ver es la de **combinación/ unión de la acción y el pensamiento (ejecución automática)**. La frecuencia porcentual de la misma es de: con la opción *medio* (3) 60 estudiantes (50%) y con el valor *alto* (4) tenemos 42 estudiantes (35%), seguidos por la opción *bajo* (2) con 11 estudiantes (9%), con *muy alto* (5) 6 estudiantes (5%) y por la opción *nulo* (1) optó 1 estudiante (1%). Se presenta seguidamente el **gráfico 46**.

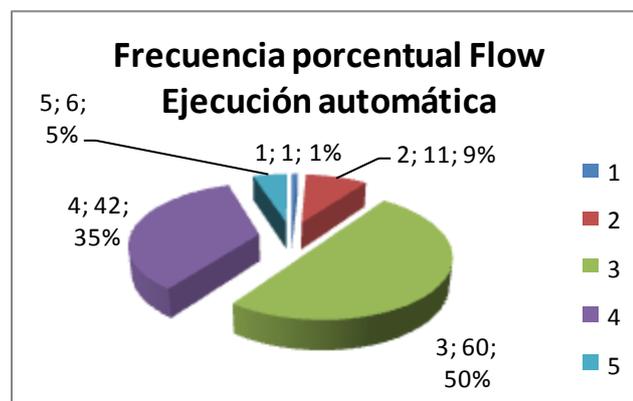


Gráfico 46

A continuación, vemos el comportamiento de esta dimensión en relación al año de estudio. Se observa de sobremanera en el **gráfico 47** que los valores más notorios son *medio* y *alto*. Exponemos que pasa con cada valor de

la variable año a año. Con el valor *medio*, en 1er año 40%, en 2do sube a un 60% , en 3er año nuevamente un 40%, en 4to y 5to año alcanza a un 50% respectivamente y en 6to crece a un 60%. El valor *alto*, comienza con un 20% en 1er año, en 2do aumenta a un 30%, en 3er año llega a un 50%, en 4to disminuye levemente a un 45% y en 5to y 6to año decrece a un 30% respectivamente. La opción de valor *muy alto* es de 10% en 1er año, y disminuye a 5%, manteniéndose constante en 2do, 3er, 4to y 5to año respectivamente. Con la opción *bajo*, en 1er año es de 30%, decrece y en 3er año es de 5%, en 5to y 6to es del 10% respectivamente. Y por último, el valor *nulo*, sólo aparece en 5to año con un 5%.

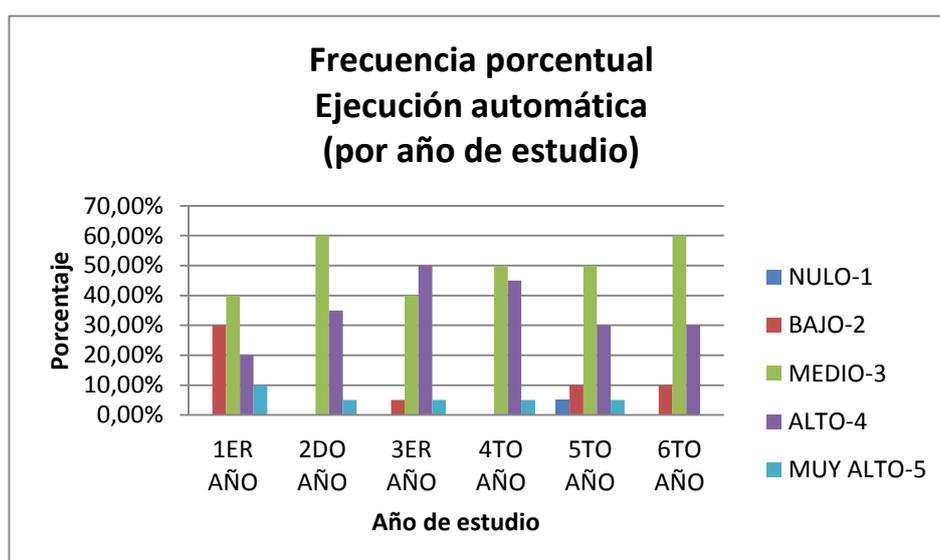


Gráfico 47

Ahora bien, teniendo en cuenta el sexo los valores son los siguientes: para la opción *nulo* (1) 1 varón y 0 mujeres, para el valor *bajo* (2), 5 varones y 6 mujeres, para *medio* (3) 31 varones y 29 mujeres, para *alto* (4) 19 varones y 23 mujeres y para *muy alto* (5) 4 y 2 respectivamente. A continuación se exponen los resultados en el **gráfico 48**.

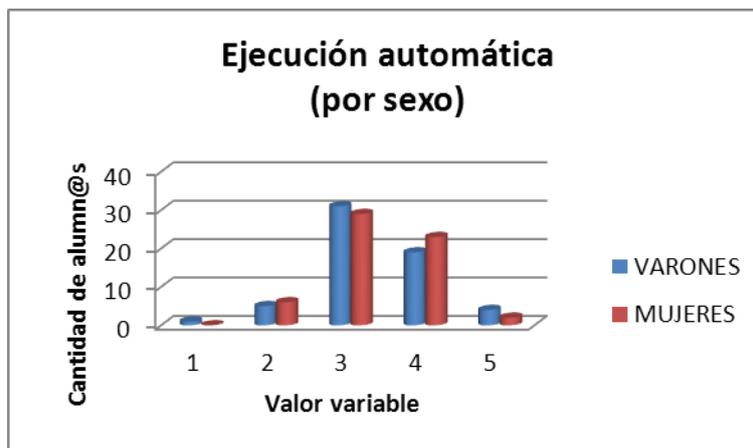


Gráfico 48

Discriminando por sexo, encontramos que los varones por año de estudio optaron lo siguiente: con el valor *medio*, en 1er año un 30%, en 2do 60%, en 3er año un 40%, en 4to un 60%, en 5to un 50% y en 6to un 70%. Con el valor *alto*, en 1er año 20%, en 2do 30%, en 3er y 4to año 40% respectivamente, y en 5to y 6to 30% por igual. Con la opción *muy alto*, nos encontramos con la misma frecuencia del 10% en los siguientes años: 1er, 2do, 3er y 5to año. Con el valor *bajo*, sólo en 1er y 3er año con 40% y 10% respectivamente. Y por último, con el valor *nulo*, un 10% solamente en 5to año. En el **gráfico 49** se exponen los datos obtenidos.

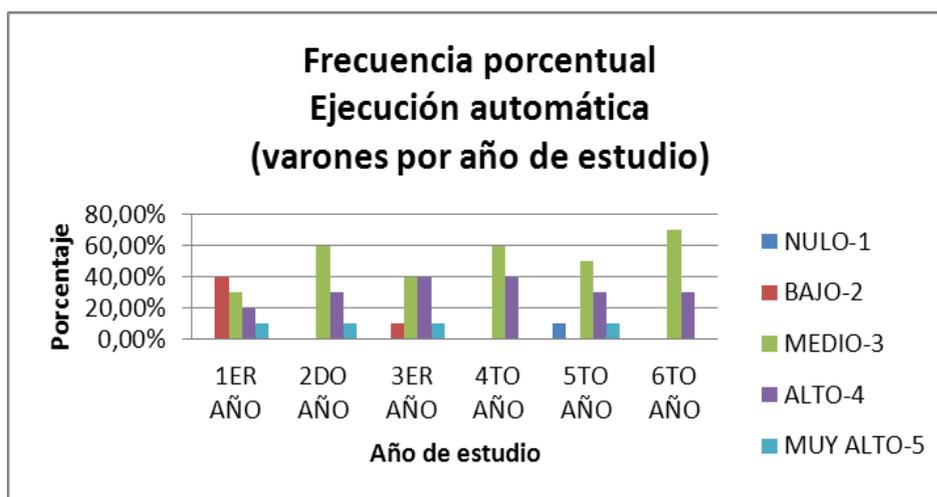


Gráfico 49

En relación a las mujeres según el año de cursada, podemos ver como lo muestra el **gráfico 50**, que la frecuencia porcentual es la siguiente: para el valor *medio*, en 1er año 50%, en 2do 60%, en 3er y 4to año coinciden en un 40% y en 5to y 6to 50% respectivamente. Con el valor *alto*, en 1er año 20%, en 2do un 40%, en 3er año 60%, en 4to un 50% y en 5to y 6to año coinciden

en un 30%. Con el valor *bajo*, tenemos un 20% por igual en 1er, 5to y 6to año. Y por último con la opción *muy alto* un 10% en 1er y 4to año respectivamente.

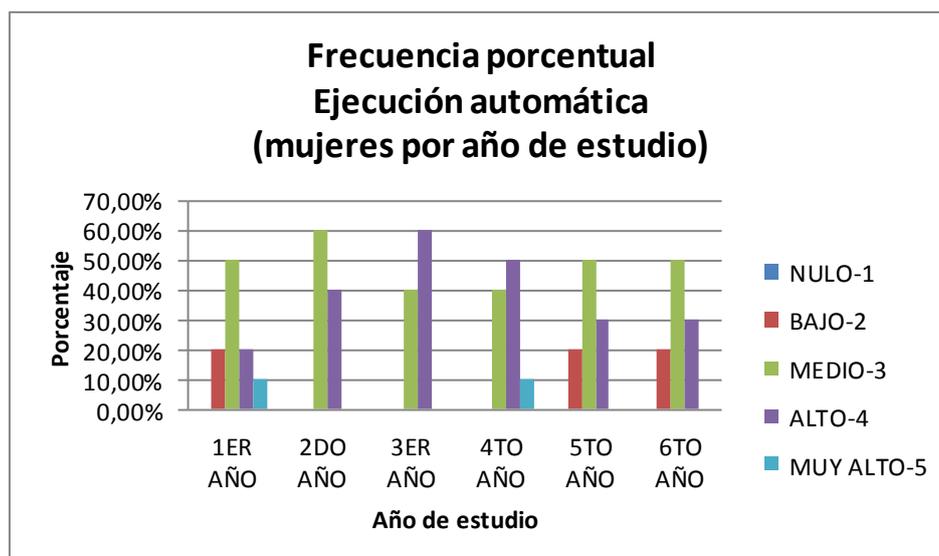


Gráfico 50

Exponemos a continuación en el **gráfico 51**, la frecuencia porcentual de la ***ejecución automática*** por sexo y año de estudio. En 1er año, con el valor *alto* los varones y las mujeres 20% respectivamente, con el valor *medio* los varones 30% y las mujeres 50%, con la opción *muy alto* 10% por igual y con el valor *bajo* los varones 40% y las mujeres con un 20%. En 2do año, con el valor *alto*, los varones 30% y las mujeres un 40%, con el valor *medio* tenemos una igualdad con un 60% respectivamente, y con el valor *muy alto*, sólo los varones un 10%. En 3er año, con el valor *alto*, los varones un 40% y las mujeres un 60%, con la opción *medio* hay una coincidencia entre varones y mujeres con un 40%, con el valor *muy alto* sólo los varones un 10% y por último con el valor *bajo*, también los varones un 10%. En 4to año, con el valor *medio*, los varones 60% y las mujeres un 40%, con el valor *alto*, los varones un 40% y las mujeres un 50% y con la opción *muy alto*, sólo las mujeres un 10%. En 5to año, con el valor *medio*, se presenta una igualdad con el 50% para ambos sexos, con el valor *alto*, nuevamente una coincidencia de 30% respectivamente, con la opción *bajo*, sólo las mujeres un 20%, y con los valores *muy alto* y *nulo*, sólo los varones con un 10% respectivamente. Y en 6to año, con el valor *medio* los varones un 70% y las mujeres un 50%, con el valor *alto*, coinciden en un 30%, y por último con el valor *bajo*, sólo las mujeres un 20%.

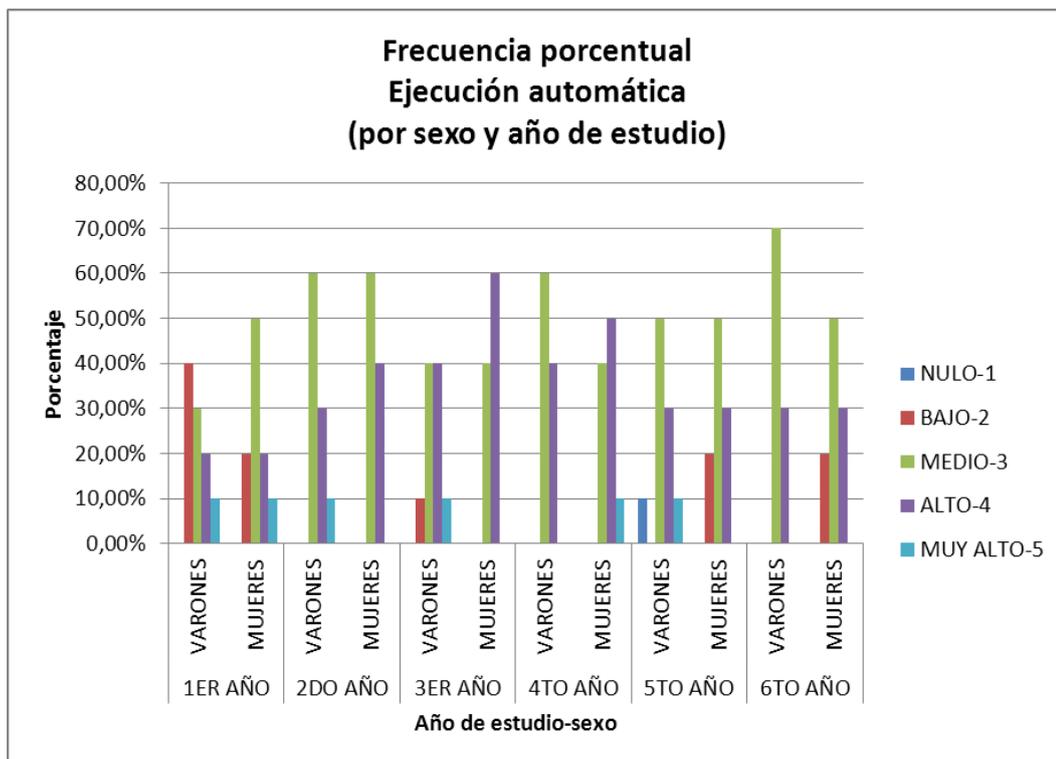


Gráfico 51

A continuación, nos centraremos en la próxima dimensión que es la de **claridad de los objetivos**. La frecuencia porcentual de la misma es de: con el valor *alto* (4) tenemos 58 estudiantes (48%), con la opción *medio* (3) 31 estudiantes (26%), con la opción *muy alto* (5) 26 estudiantes (22%) y con el valor *bajo* (2) 3 estudiantes (2%) y por último con la opción *nulo* (1) 2 estudiantes (2%). Se presenta a continuación el **gráfico 52**.

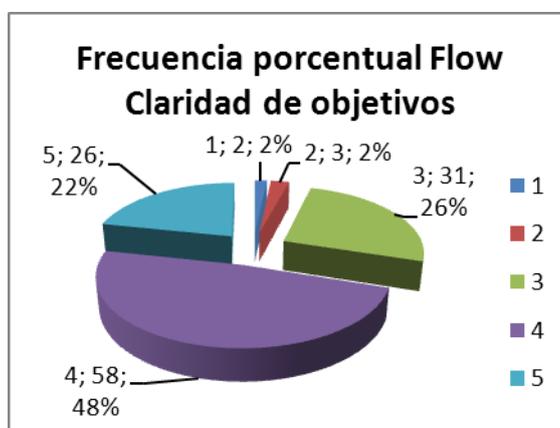


Gráfico 52

Observamos a continuación en el **gráfico 53**, la frecuencia porcentual por año de estudio. Los valores más destacados son *medio*, *alto* y *muy alto*. El

valor *alto*, comienza con un 50% en 1er año, en 2do aumenta a un 60% y en 3er año disminuye a un 45%, en 4to sube levemente a un 50% y hacia 5to y 6to año decrece a un 45% y 35% respectivamente. Con el valor *medio*, en 1er año 40%, en 3er año cae a un 20%, en 4to un 30% y en 5to año alcanza a un 40% y en 6to decae a un 25%. La opción de valor *muy alto* es de 25% en 2do año, en 3er año alcanza a 35%, en 4to y 5to año disminuye a un 15% respectivamente y en 6to crece a un 40%. Con la opción *bajo*, tenemos sólo un 10% en 2do año y un 5% en 4to. Y por último, con el valor *nulo*, sólo aparece en 1er y 2do año con un 5% respectivamente.

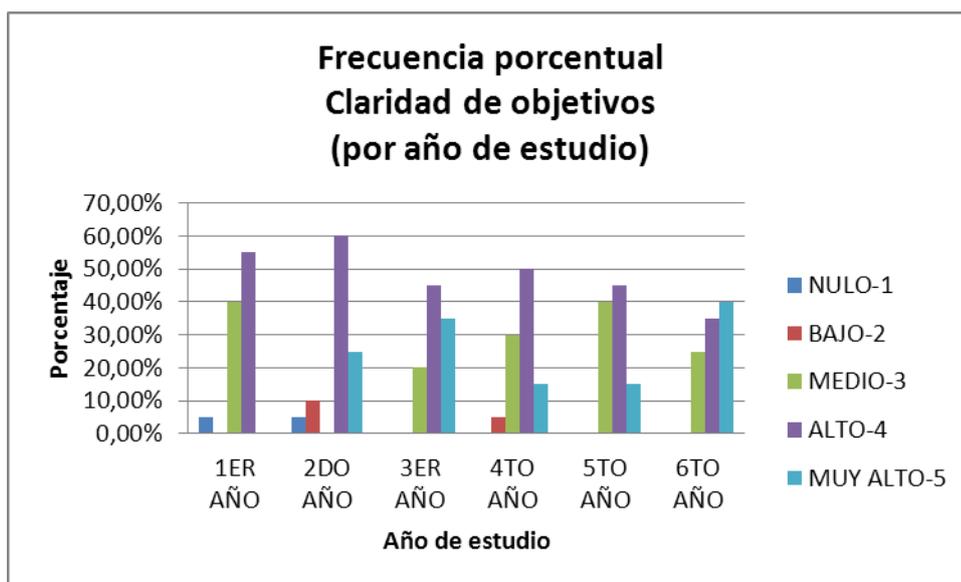


Gráfico 53

A continuación, en relación al sexo los valores de la variable son: para la opción *nulo* (1) 0 varones y 2 mujeres, para el valor *bajo* (2), 1 varón y 2 mujeres, para *medio* (3) 12 varones y 19 mujeres, para *alto* (4) 30 varones y 28 mujeres y para *muy alto* (5) 17 y 9 respectivamente. A continuación se demuestran los datos obtenidos en el **gráfico 54**.

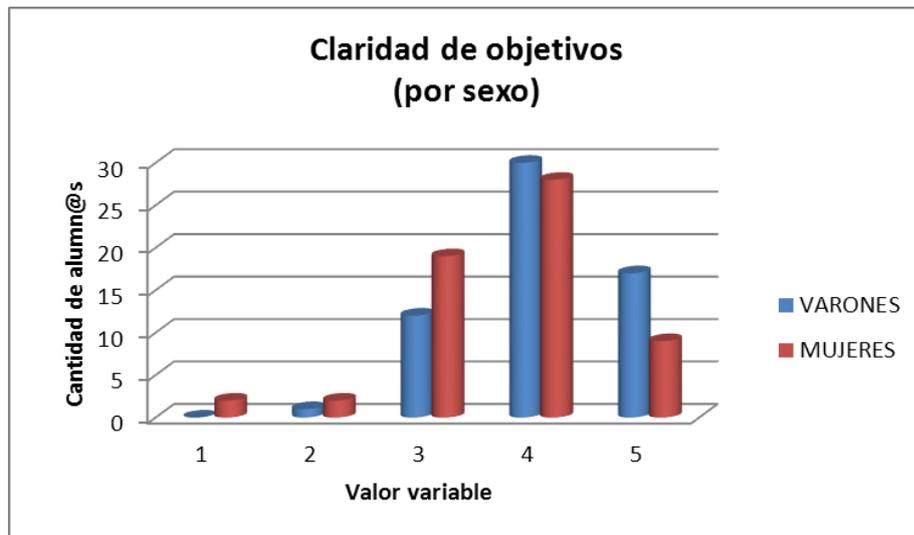


Gráfico 54

En el **gráfico 55** se presenta la frecuencia porcentual de varones por año de estudio. Observamos lo siguiente: con el valor *alto*, en 1er año 70%, en 2do y 3er año 60% respectivamente, en 4to 30%, y en 5to y 6to 40% por igual. Con el valor *medio*, en 1er año un 30%, en 3er año un 10%, en 4to un 40%, en 5to un 30% y en 6to un 10%. Con la opción *muy alto*, nos encontramos con la misma frecuencia del 30% en los siguientes años: 2do, 3er, 4to y 5to año, y en 6to un 50%. Con el valor *bajo*, sólo en 2do año con 10%.

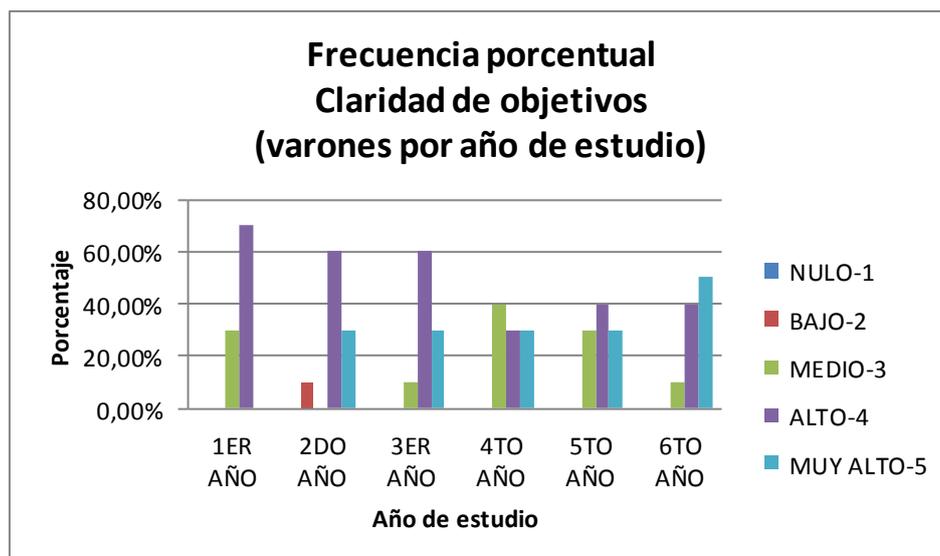


Gráfico 55

En cuanto a las mujeres, los porcentajes son los siguientes: con el valor *alto*, en 1er año 40%, en 2do 60%, en 3er año un 30%, en 4to 70%, en 5to un 50% y en 6to año 30%. Con el valor *medio*, en 1er año un 50%, en 3er año un

30%, en 4to un 20%, en 5to un 50% y en 6to un 40%. Con la opción *muy alto*, en 2do un 20%, en 3er año 40%, y en 6to un 30%. Con el valor *bajo*, sólo en 2do y 4to año con 10% por igual, y por último con el valor *nulo* sólo en 1er y 2do año con un 10% respectivamente. A continuación se detalla la información en el **gráfico 56**.

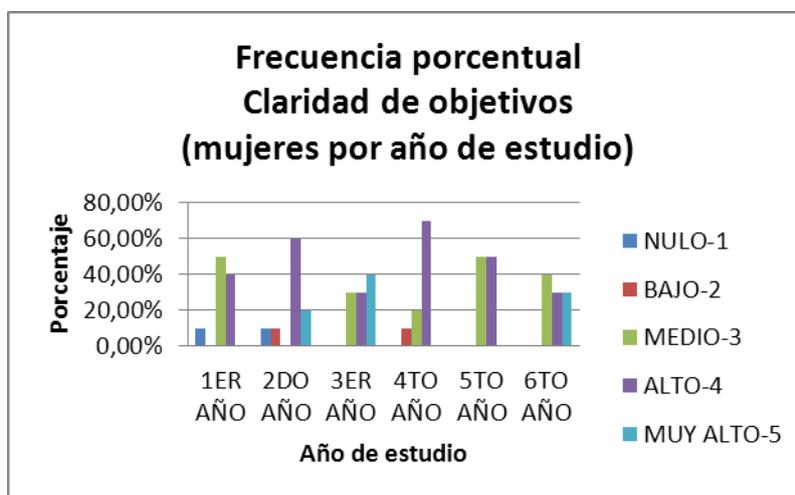


Gráfico 56

A continuación realizamos el cruce de información pertinente en el **gráfico 57**. La frecuencia porcentual por sexo y año de cursada es la siguiente: en 1er año, con el valor *alto* los varones 70% y las mujeres 40%, con el valor *medio* los varones 30% y las mujeres 50%, y con el valor *nulo* las mujeres con un 10%. En 2do año, con el valor *alto*, tenemos una igualdad con un 60% respectivamente, con el valor *muy alto*, los varones un 30% y las mujeres un 20%, con el valor *bajo*, coinciden varones y mujeres en un 10% respectivamente, y con el valor *nulo*, sólo las mujeres un 10%. En 3er año, con el valor *alto*, los varones un 60% y las mujeres un 30%, con el valor *muy alto* los varones un 30% y las mujeres un 40% y con la opción *medio* los varones 10% y las mujeres 30%. En 4to año, con el valor *alto*, los varones un 30% y las mujeres un 70%, con el valor *medio*, los varones 40% y las mujeres un 20%, con la opción *muy alto*, sólo los varones un 30%, y con el valor *bajo*, sólo las mujeres un 10%. En 5to año, con el valor *alto*, los varones 40% y las mujeres un 50%, con el valor *medio*, los varones 30% y las mujeres un 50%, y con el valor *muy alto*, sólo los varones con un 30%. Y en 6to año, con el valor *muy alto*, los varones un 50% y las mujeres un 30%, con el valor *alto* los varones un

40% y las mujeres un 30%, y por último con el valor *medio*, los varones un 10% y las mujeres un 40%.

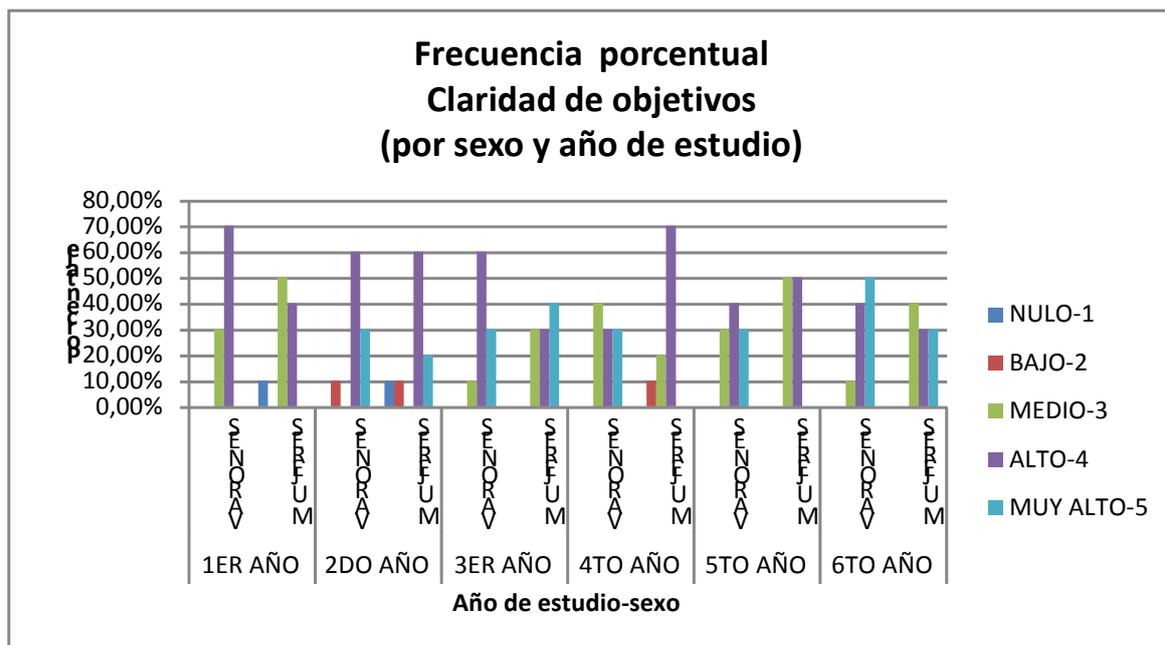


Gráfico 57

Seguidamente, trataremos la dimensión **feedback claro y sin ambigüedades**. La frecuencia porcentual de la misma es de: con el valor *alto* (4) tenemos 65 estudiantes (54%), con la opción *medio* (3) 39 estudiantes (33%), con el valor *bajo* (2) 10 estudiantes (8%), con la opción *muy alto* (5) 5 estudiantes (4%) y por último con la opción *nulo* (1) 1 estudiante (1%). Se detalla a continuación en el **gráfico 58** los datos obtenidos.

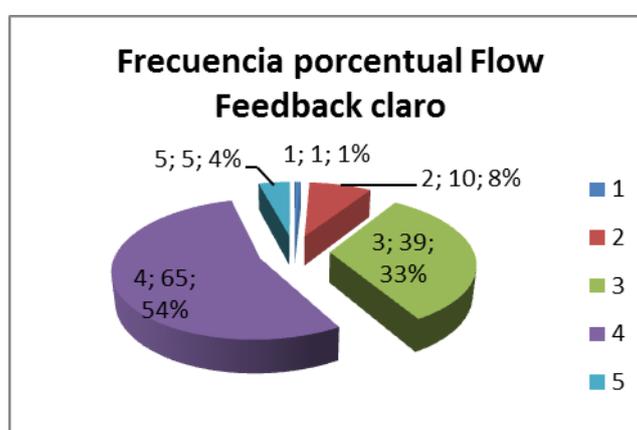


Gráfico 58

Si observamos esta variable por año de estudio en el **gráfico 59**, podemos sostener lo siguiente: los dos valores más significativos son *alto* y

medio, siendo su frecuencia porcentual en cada año: en 1er año 80% y 0% respectivamente, en 2do 65% y 20%, en 3er año 55% y 35%, en 4to coinciden con 50% respectivamente, en 5to 30% y 50% y en 6to 45% y 40%. Para el valor *muy alto* el porcentaje es: en 1er, 3er y 5to año 5% respectivamente y en 6to un 10%. La opción de valor *bajo*, es en 1er año 10%, en 2do un 15%, en 3er año un 5%, en 5to un 15%, y en 6to 5%. El valor *nulo* sólo lo eligieron en 1er año un 5% de l@s estudiantes.

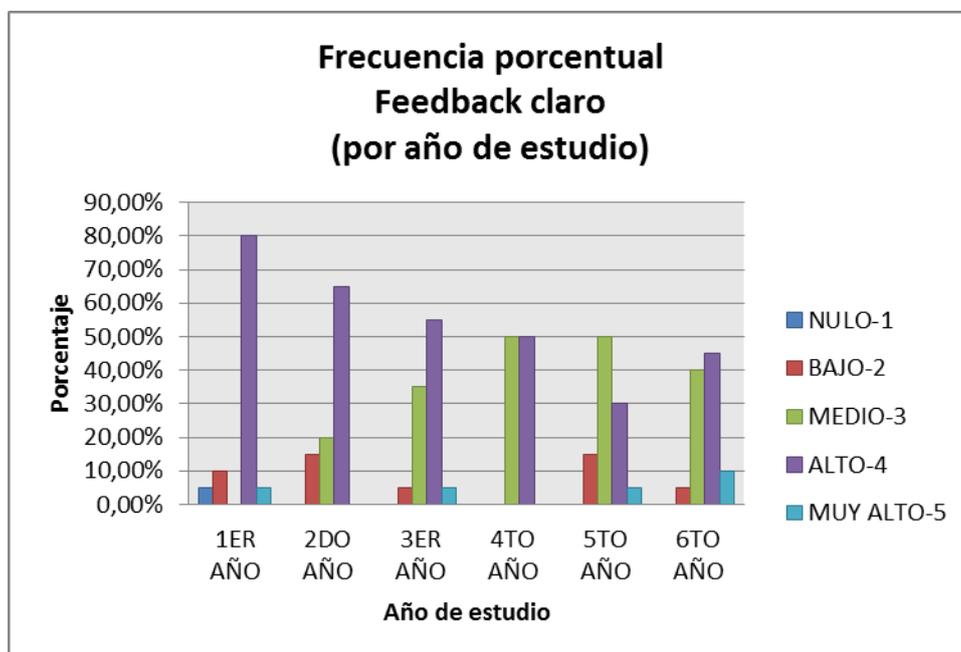


Gráfico 59

Seguidamente en relación al género de l@s estudiantes las opciones de valor son: para la opción *nulo* (1) 0 varones y 1 mujer, para el valor *bajo* (2), 3 varones y 7 mujeres, para *medio* (3) 18 varones y 21 mujeres, para *alto* (4) 35 varones y 30 mujeres y para *muy alto* (5) 4 y 1 respectivamente. A continuación se expone el **gráfico 60**.

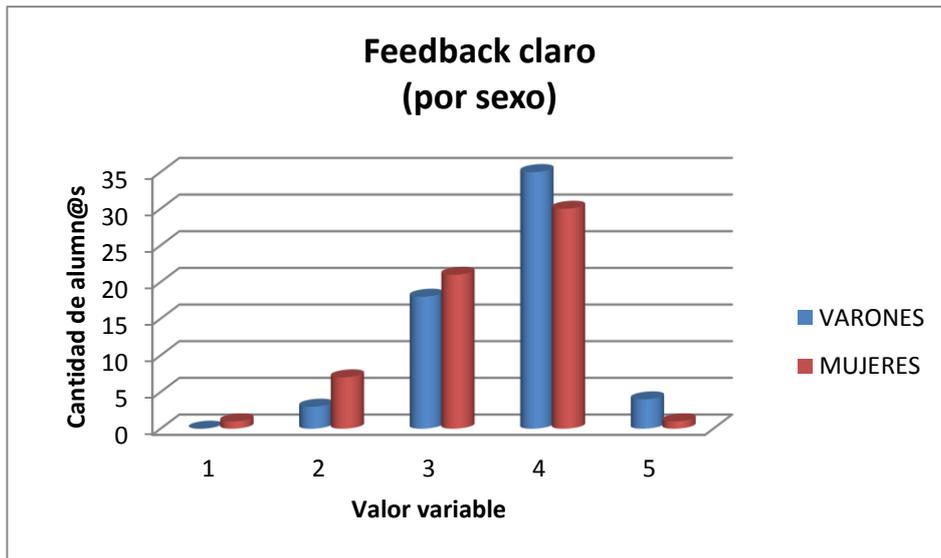


Gráfico 60

Siguiendo en relación al sexo, ahora nos centraremos en los varones por año de estudio, donde podemos ver en el **gráfico 61**, que su frecuencia porcentual es la siguiente: con los valores más distintivos que son *alto* y *medio* observamos que en 1er año es de 90% y 0% respectivamente, en 2do 70% y 10%, en 3er año 50% y 40%, en 4to 40% y 60%, en 5to 40% iguales y en 6to 60% y 30% respectivamente. Con el valor *muy alto*, tenemos una igualdad del 10% en los siguientes años: 1er, 3er, 5to y 6to. Y para culminar, con la opción *bajo* sólo en 2do y 5to año con un 20% y un 10% respectivamente.

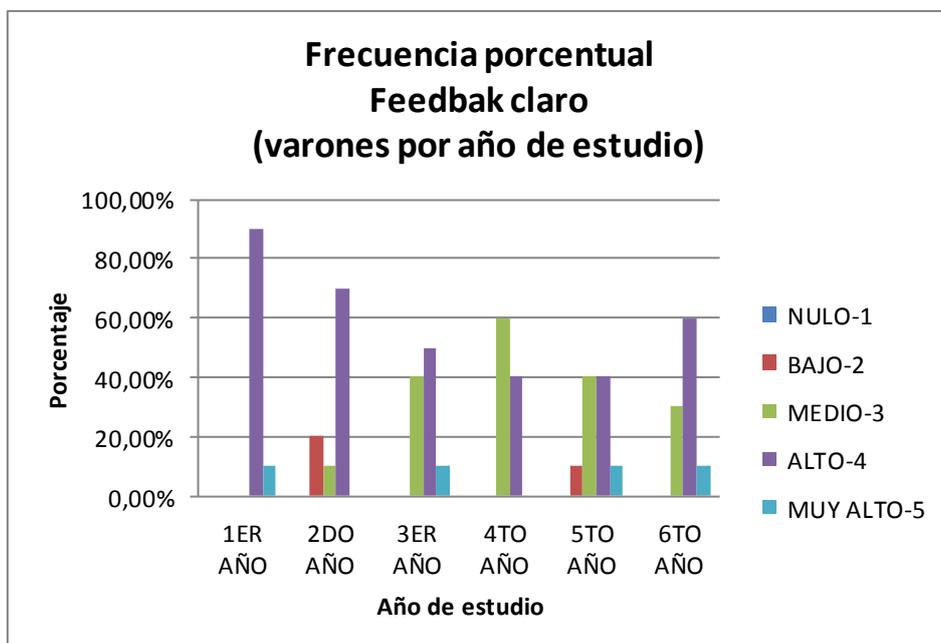


Gráfico 61

Sin embargo, las mujeres por año de estudio, si bien tienen como valores más notorios *alto* y *medio*, al igual que los varones, también se observa que hay un porcentaje en casi todos los años del valor *bajo*. Con el valor *alto* y *medio* su frecuencia es: en 1er año 70% y 0%, en 2do y 3er año coinciden 60% y 30% respectivamente, en 4to 60% y 40%, en 5to 20% y 60%, y en 6to año 30% y 50%. El valor *bajo* tiene en 1er año un 20%, en 2do y 3er año un 10% respectivamente, en 5to un 20% y en 6to nuevamente un 10%. Con la opción *muy alto* sólo tenemos en 6to año un 10%. Y por último con el valor *nulo*, también un 10% en 1er año. En el **gráfico 62** se presenta dicha información.

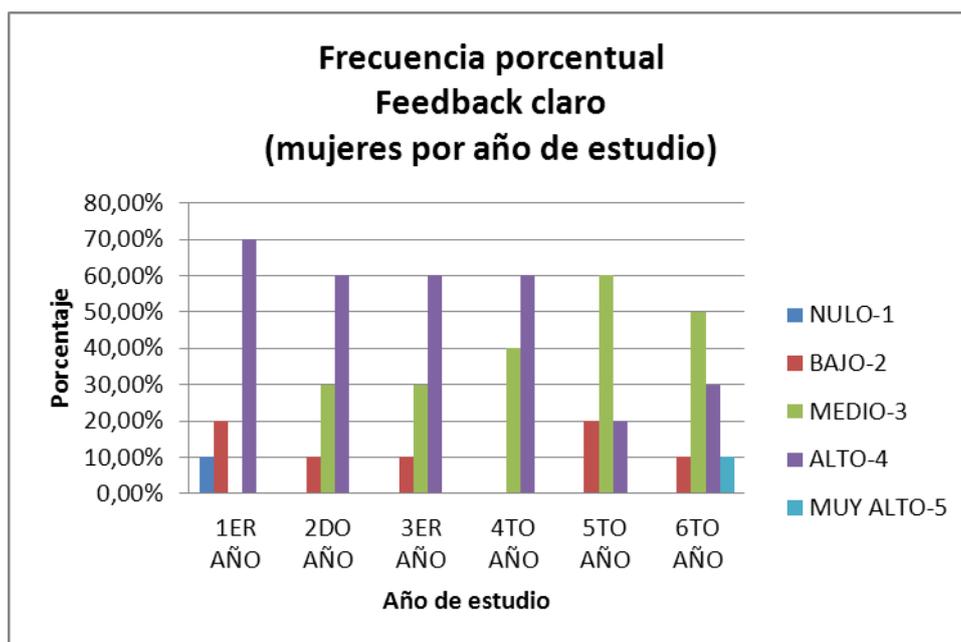


Gráfico 62

En el **gráfico 63**, vemos como se comporta el **feedback claro y sin ambigüedades**, por sexo y año de cursada. En 1er año, con el valor *alto* los varones 90% y las mujeres 70% respectivamente, con la opción *muy alto* sólo los varones con un 10%, con el valor *bajo* y *nulo*, sólo las mujeres un 20% y 10% respectivamente. En 2do año, con el valor *alto*, los varones 70% y las mujeres un 60%, con el valor *medio*, los varones 10% y las mujeres un 30%, y con el valor *bajo*, los varones un 20% y las mujeres un 10%. En 3er año, con el valor *alto*, los varones un 50% y las mujeres un 60%, con la opción *medio* los varones 40% y las mujeres un 30%, con el valor *muy alto*, sólo los varones un 10% y por último con la opción *bajo*, sólo las mujeres con un 10%. En 4to año, con el valor *medio*, los varones 60% y las mujeres un 40%, y con el valor *alto*,

los varones un 40% y las mujeres un 60%. En 5to año, con el valor *medio*, los varones 40% y las mujeres 60%, con el valor *alto*, los varones 40% y las mujeres 20%, con la opción *bajo*, los varones 10% y las mujeres un 20%, y con la opción *muy alto*, sólo los varones con un 10%. Y en 6to año, con el valor *alto*, los varones 60% y las mujeres un 30%, con el valor *medio* los varones un 30% y las mujeres un 50%, con la opción *muy alto* coinciden en un 10% respectivamente, y por último con el valor *bajo*, sólo las mujeres un 10%.

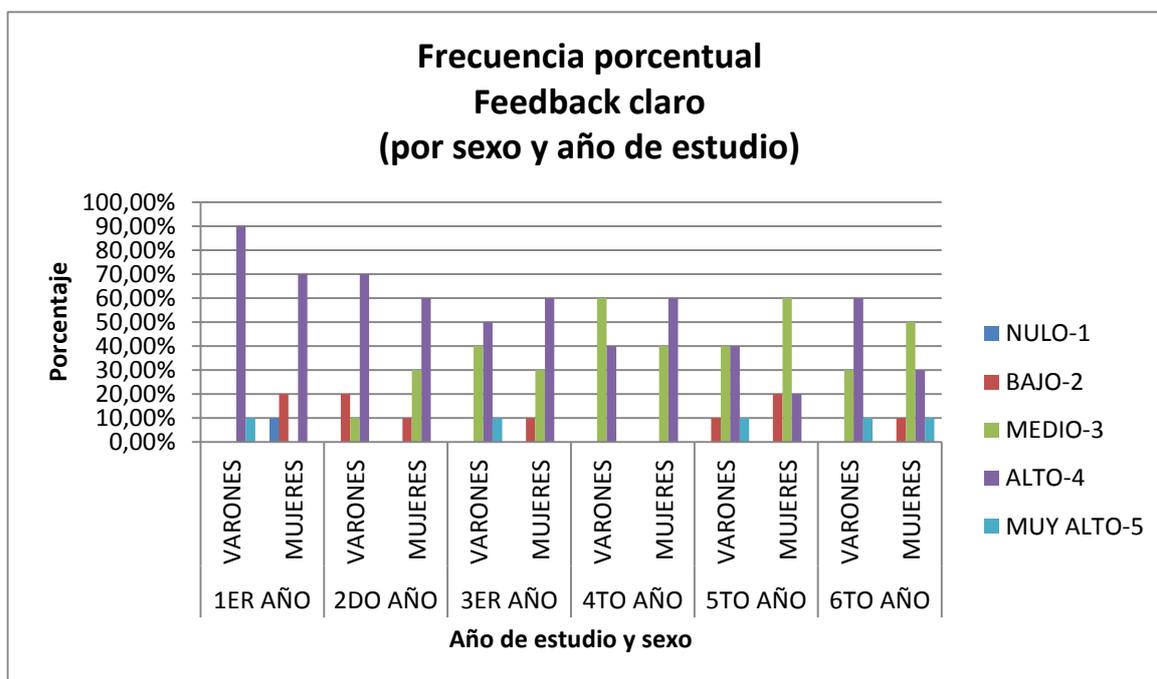


Gráfico 63

A continuación, nos abocamos a la dimensión **concentración sobre la tarea que se está realizando**. La frecuencia porcentual de la misma es de: con el valor *alto* (4) tenemos 53 estudiantes (44%), con la opción *medio* (3) 44 estudiantes (37%), con el valor *bajo* (2) 12 estudiantes (10%), con la opción *muy alto* (5) 11 estudiantes (9%) y por último con la opción *nulo* (1) 0 estudiantes (0%). Se detalla a continuación en el **gráfico 64** los datos expuestos.

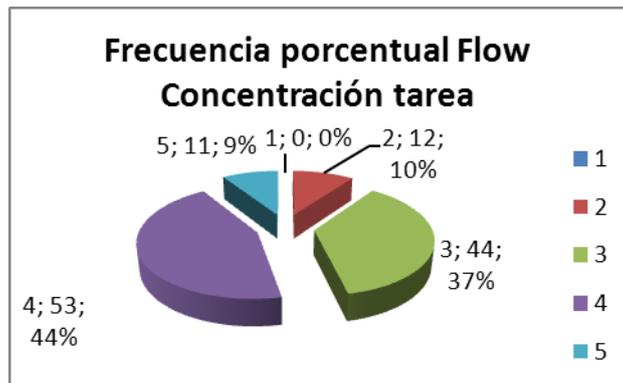


Gráfico 64

Si tenemos en cuenta los años de estudio, veremos que la frecuencia porcentual es la siguiente: con el valor *alto*, en 1er y 2do año es de 60%, en 3er año disminuye a un 35%, en 4to un 40%, y en 5to y 6to año 35% respectivamente. Con el valor *medio*, en 1er año es de 25%, en 2do sube a un 30%, en 3er año llega a un 50%, en 4to decrece a un 40%, en 5to nuevamente 50%, y en 6to año baja a un 25%. Con la opción *muy alto*, en 1er año es de 10%, en 2do, 3er y 4to año se mantiene constante con un 5%, en 5to llega a un 10% y en 6to año alcanza a un 20%. Y por último con el valor *bajo*, en 1er y 2do año es de 5% respectivamente, en 3er año 10%, en 4to sube a un 15%, en 5to cae a un 5% y en 6to alcanza a un 20%. A continuación el **gráfico 65** expone lo antedicho.

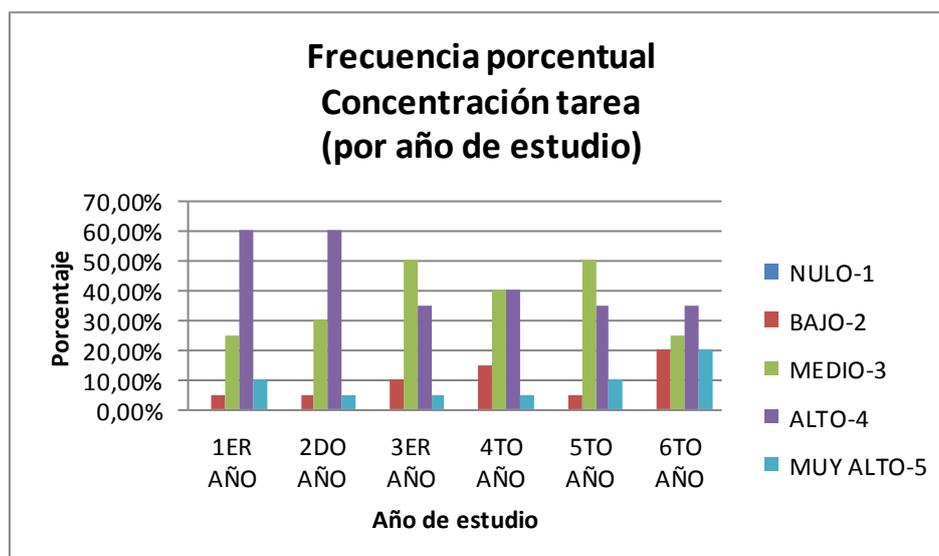


Gráfico 65

En relación al sexo de l@s estudiantes las opciones de valor son: para la opción *nulo* (1) 0 varones y mujeres, para el valor *bajo* (2), tenemos una igualdad de 6 varones y 6 mujeres, para *medio* (3) 18 varones y 26 mujeres, para *alto* (4) 27 varones y 26 mujeres y para *muy alto* (5) 9 y 2 respectivamente. A continuación, se presenta en el **gráfico 66** los datos expuestos.

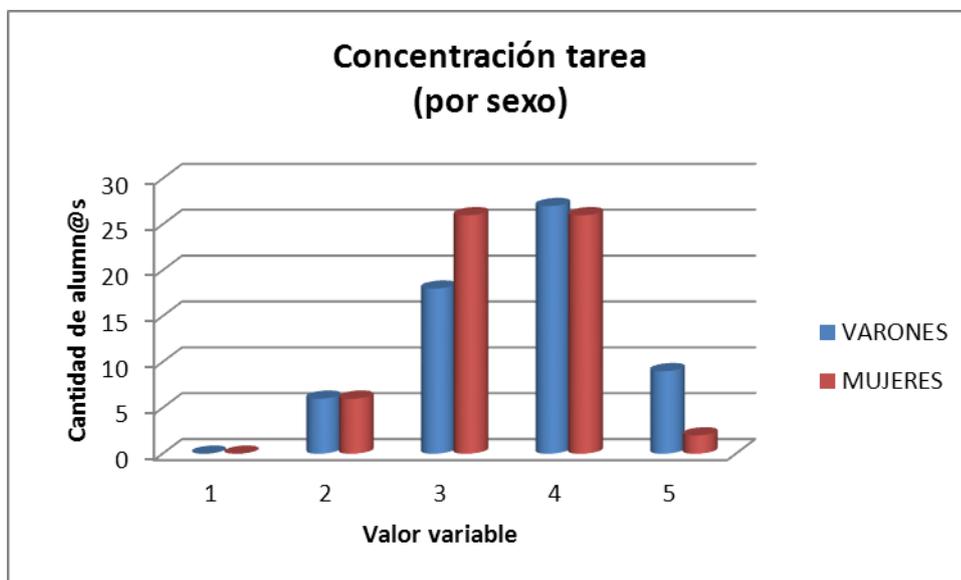


Gráfico 66

Remitiéndonos a los varones por año de estudio, nos encontramos que la frecuencia porcentual de cada valor de la variable es la siguiente: con el valor *alto*, en 1er y 2do año es de 70% respectivamente, en 3er año disminuye a un 40%, en 4to y 5to año cae aun más, a un 20% en ambos cursos, y en 6to crece a un 30%. Con la opción *medio*; en 1er y 2do año es de 20% respectivamente, en 3er año crece a un 30%, en 4to a un 50% y en 5to año alcanza el 60%. El valor *muy alto* crece a lo largo de la cursada, vemos que de 1er a 4to año es de 10% respectivamente, en 5to sube a un 20%, y en 6to llega al 30%. Con la opción *nulo*, sólo tenemos en 3er, 4to y 6to año un 20% respectivamente. A continuación se demuestra los resultados en el **gráfico 67**.

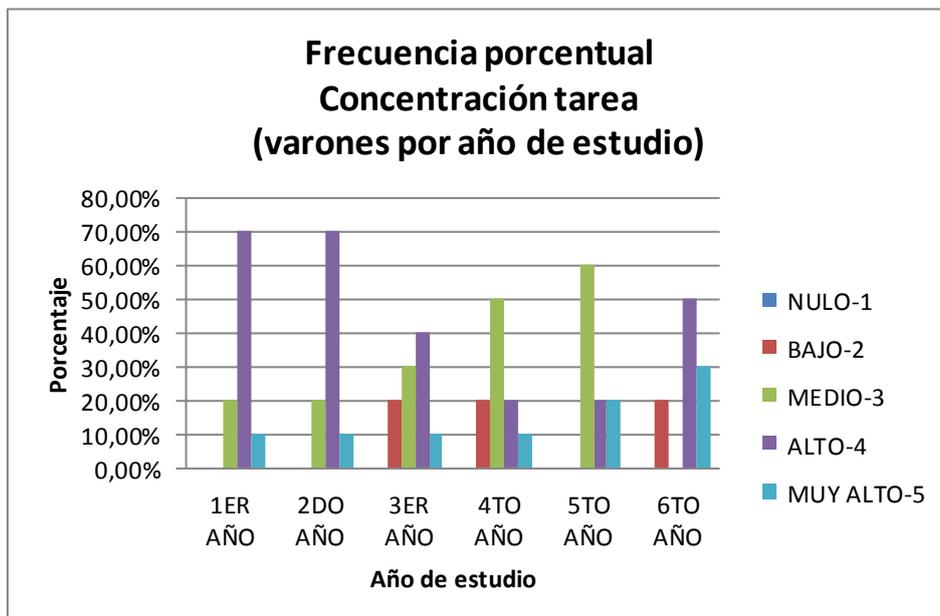


Gráfico 67

En cuanto a las mujeres, como podemos ver en el **gráfico 68**, la frecuencia porcentual por año de cursada es la siguiente: con el valor *alto*, en 1er y 2do año comienza con un 50% respectivamente, en 3er año cae a un 30%, en 4to remonta a un 60%, en 5to disminuye a un 50%, y en 6to cae a un 20%. El valor *medio*, en 1er año es de 30%, sube al 40% en 2do, en 3er año alcanza a un 70%, en 4to decrece a un 30%, en 5to un 40%, y en 6to año sube a un 50%. Con el valor *bajo*, tenemos en 1er, 2do, 4to y 5to año un 10% respectivamente, y en 6to año sube al 20%. Y por último con la opción *muy alto*, sólo se registra en 1er y 6to año un 10% respectivamente.

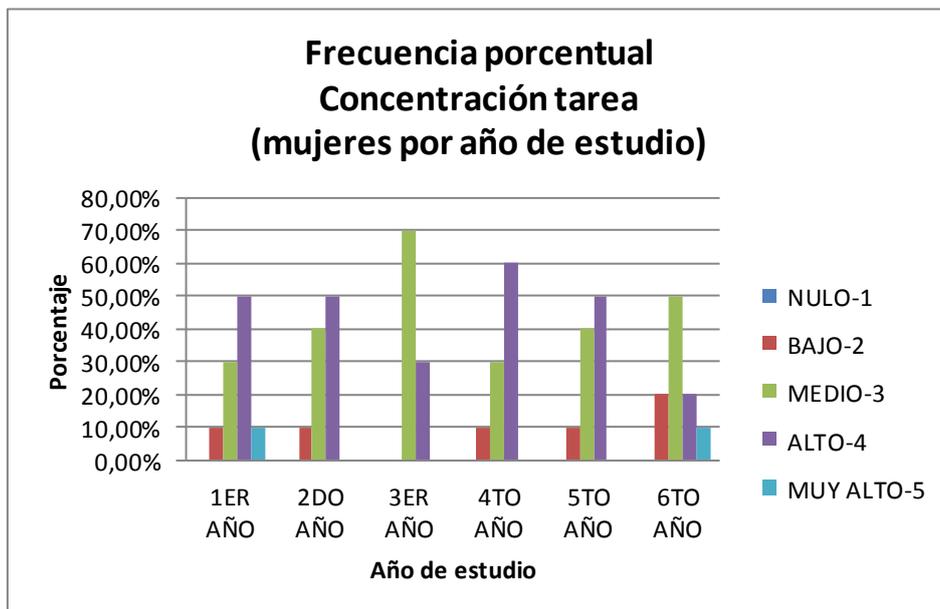


Gráfico 68

Por último, para culminar con esta variable, vemos que la frecuencia porcentual por sexo y año de estudio es la siguiente: en 1er año, con el valor *alto* los varones 70% y las mujeres 50% respectivamente, con el valor *medio*, los varones 20% y las mujeres 30%, con la opción *muy alto* tenemos una igualdad del 10% respectivamente, y con el valor *bajo* sólo las mujeres un 10%. En 2do año, con el valor *alto*, los varones 70% y las mujeres un 50%, con el valor *medio*, los varones 20% y las mujeres un 40%, con la opción *muy alto*, sólo los varones un 10%, y con el valor *bajo*, sólo las mujeres un 10%. En 3er año, con la opción *medio* los varones 30% y las mujeres un 70%, con el valor *alto*, los varones un 40% y las mujeres un 30%, con el valor *bajo* y *muy alto*, sólo los varones un 20% y un 10% respectivamente. En 4to año, con el valor *alto*, los varones un 20% y las mujeres un 60%, con el valor *medio*, los varones 50% y las mujeres un 30%, con el valor *bajo*, los varones un 20% y las mujeres un 10%, y con la opción *muy alto*, sólo los varones con un 10%. En 5to año, con el valor *medio*, los varones 60% y las mujeres 40%, con el valor *alto*, los varones 20% y las mujeres 50%, con la opción *muy alto*, sólo los varones con un 20%, y con la opción *bajo*, sólo las mujeres con un 10%. Y en 6to año, con el valor *alto*, los varones 50% y las mujeres un 20%, con el valor *medio* sólo las mujeres un 50%, con la opción *muy alto* los varones un 30% y las mujeres un

10%, y por último con el valor *bajo*, coinciden ambos sexos en un 20% respectivamente. Se detalla en el **gráfico 69** la información expuesta.

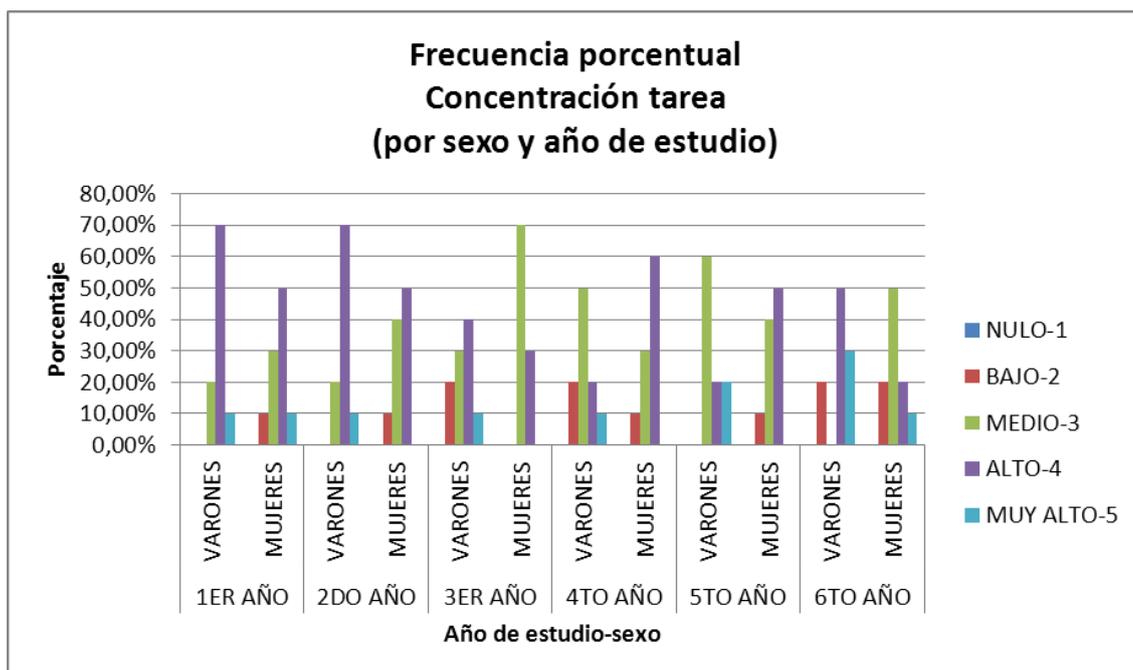


Gráfico 69

Seguimos con la dimensión **sentimiento de control**. La frecuencia porcentual de la misma es: con una igualdad entre los valores *alto* (4) y *medio* (3) con 49 estudiantes (41%) respectivamente, con la opción *muy alto* (5) 14 estudiantes (11%), con el valor *bajo* (2) 8 estudiantes (7%), y por último con la opción *nulo* (1) 0 estudiantes (0%). Se detalla a continuación en el **gráfico 70** los datos obtenidos.

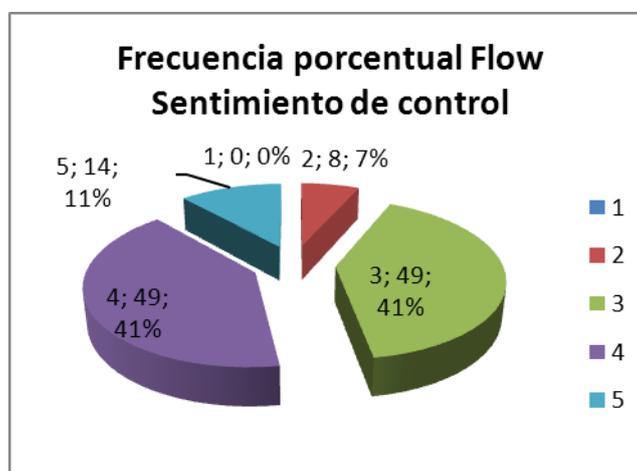


Gráfico 70

Continuamos con la exposición de resultados, teniendo en cuenta el año de estudio. La frecuencia porcentual es: con el valor *medio*, en 1er año es de 40%, en 2do 35%, en 3er año sube a 45%, en 4to alcanza al 50%, en 5to cae al 40%, y en 6to a 35%. Con la opción *alto*, en 1er año es de 35%, en 2do tiene su tope con 55%, en 3er año decrece a un 40%, en 4to a un 35%, en 5to y 6to año se iguala en un 40%. El valor *alto*, comienza con un 20% en 1er año, en 2do cae al 5%, en 3er y 4to año es del 10% respectivamente, en 5to disminuye nuevamente al 5% y en 6to año finaliza con un 20%. Por último, con la opción *bajo*, tenemos que en 1er, 2do, 3er y 4to año es del 5% respectivamente, en 5to sube a un 15%, y en 6to cae nuevamente a un 5%. Se presentan los datos en el **gráfico 71**.

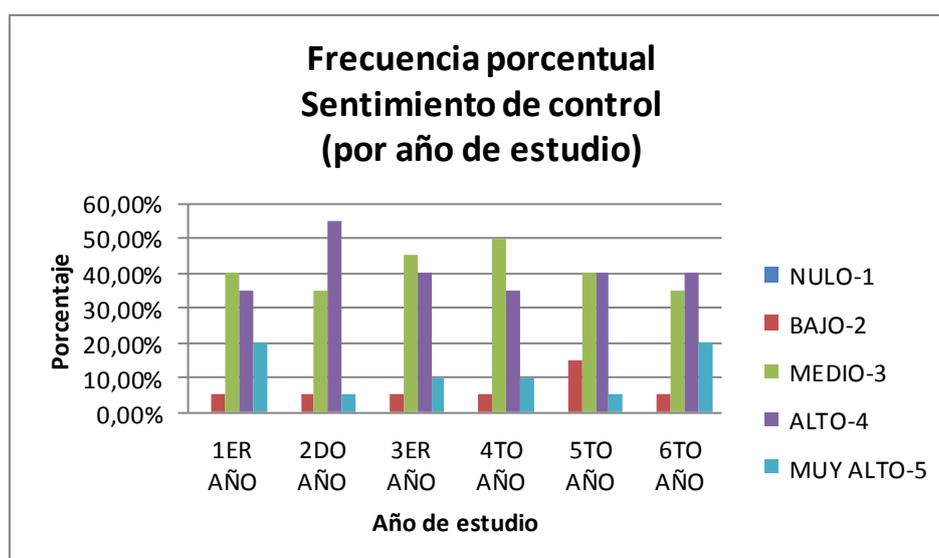


Gráfico 71

En el **gráfico 72** se presentan los datos obtenidos en relación al sexo de l@s estudiantes. Las opciones de valor son: para la opción *nulo* (1) 0 varones y 0 mujeres, para el valor *bajo* (2), 3 varones y 5 mujeres, para *medio* (3) 26 varones y 23 mujeres, para *alto* (4) 21 varones y 28 mujeres y para *muy alto* (5) 10 y 4 respectivamente.

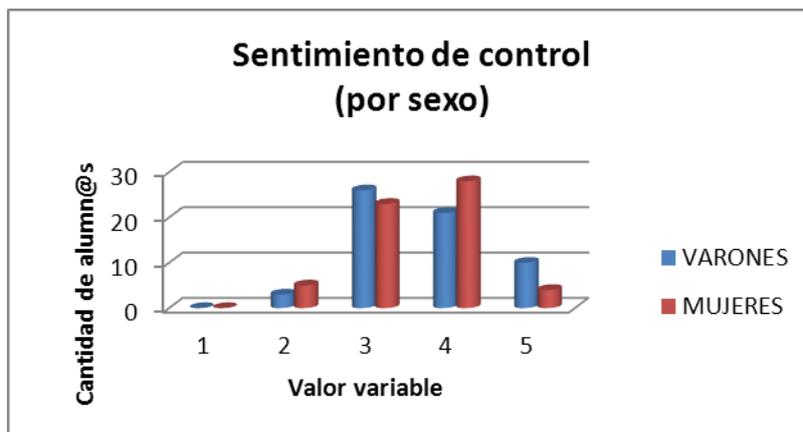


Gráfico 72

Abocándonos, estrictamente a los varones por año de estudio, vemos en el **gráfico 73** que la frecuencia porcentual es la siguiente: con el valor *alto*, en 1er y 2do año es de 50%, en 3er y 4to año decae a un 20% respectivamente, en 5to sube a un 30% y en 6to año alcanza un 40%. El valor *medio*, en 1er y 2do año es de 30% por igual, en 3er y 4to año alcanza un 60% respectivamente, en 5to cae a un 50%, y en 6to a un 30%. Con la opción *muy alto*, en 1er año es de 20%, en 2do disminuye a un 10%, en 3er año sube al 20% nuevamente, en 4to y 5to año vuelve a bajar a un 10% respectivamente, y en 6to crece a un 30%. Con el valor *bajo*, sólo tenemos en 2do, 4to y 5to año con un porcentaje del 10% respectivamente.

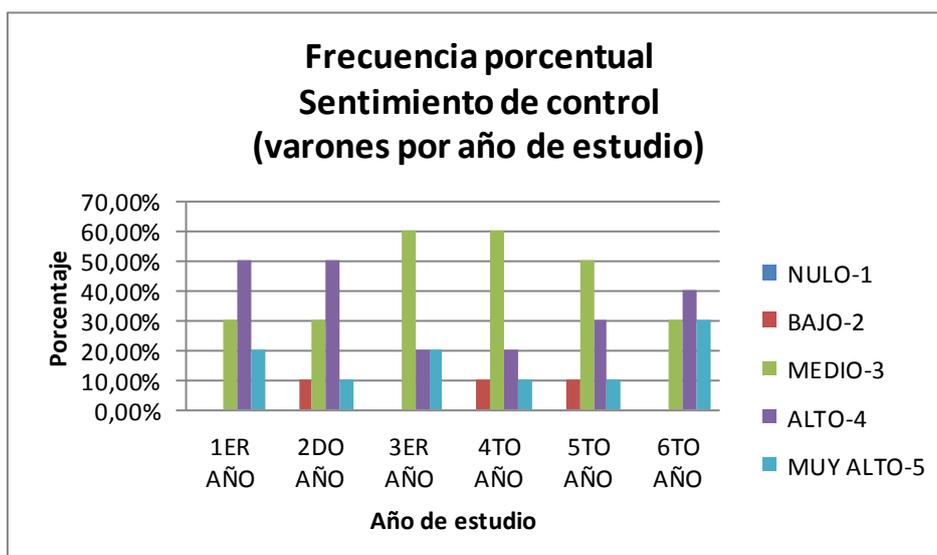


Gráfico 73

El sentimiento de control en las mujeres por año de estudio se refleja en el **gráfico 74**. Siendo la frecuencia porcentual por cada valor de la variable la siguiente: con el valor *alto*, en 1er año un 20%, en 2do y 3er año alcanza un 60% respectivamente, en 4to y 5to año disminuye a un 50%, y en 6to 40%. La opción *medio*, comienza con un 50% en 1er año, decae en 2do año con un 40%, en 3er año 30%, en 4to sube levemente a un 40%, volviendo a disminuir en 5to con un 30%, en 6to año repunta a un 40%. Con el valor *bajo*, tenemos un 10% en 1er y 3er año, alcanza un 20% en 5to, y en 6to cae al 10% nuevamente. Por último con la opción muy alto, sólo se presenta en 1er año con un 20%, luego en 4to y 6to año con un 10% respectivamente.

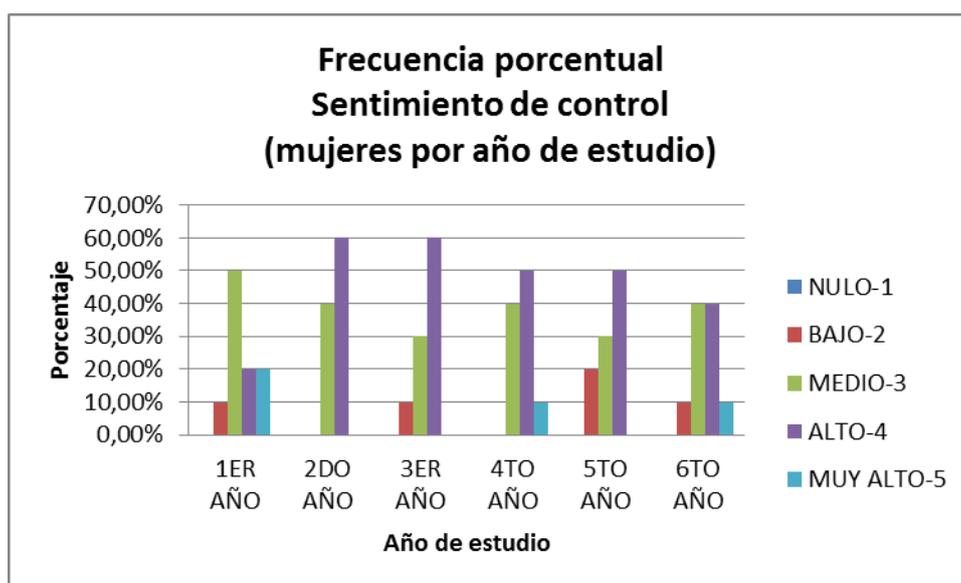


Gráfico 74

Para contrastar los datos expuestos con anterioridad, el **gráfico 75**, nos facilita la frecuencia porcentual de la dimensión **sentimiento de control**, por sexo y año de estudio. En 1er año, con el valor *alto* los varones 50% y las mujeres 20% respectivamente, con el valor *medio*, los varones 30% y las mujeres 50%, con la opción *muy alto* tenemos una igualdad del 20% respectivamente, y con el valor *bajo* sólo las mujeres un 10%. En 2do año, con el valor *alto*, los varones 50% y las mujeres un 60%, con el valor *medio*, los varones 30% y las mujeres un 40%, con la opción *muy alto* y *bajo*, sólo los varones un 10% respectivamente. En 3er año, con la opción *medio* los varones 60% y las mujeres un 30%, con el valor *alto*, los varones un 20% y las mujeres un 60%, con el valor *muy alto*, sólo los varones un 20%, y con la opción *bajo*,

sólo las mujeres un 10%. En 4to año, con el valor *medio*, los varones 60% y las mujeres un 40%, con el valor *alto*, los varones un 20% y las mujeres un 50%, con el valor *bajo*, sólo los varones un 10%, y con la opción *muy alto*, tanto varones como mujeres un 10% respectivamente. En 5to año, con el valor *medio*, los varones 50% y las mujeres 30%, con el valor *alto*, los varones 30% y las mujeres 50%, con la opción *muy alto*, sólo los varones con un 10%, y con la opción *bajo*, los varones 10% y las mujeres un 20%. Y en 6to año, con el valor *alto*, los varones 40% y las mujeres un 40%, con el valor *medio*, los varones 30% y las mujeres un 40%, con la opción *muy alto* los varones un 30% y las mujeres un 10%, y por último con el valor *bajo*, sólo las mujeres con un 10%.

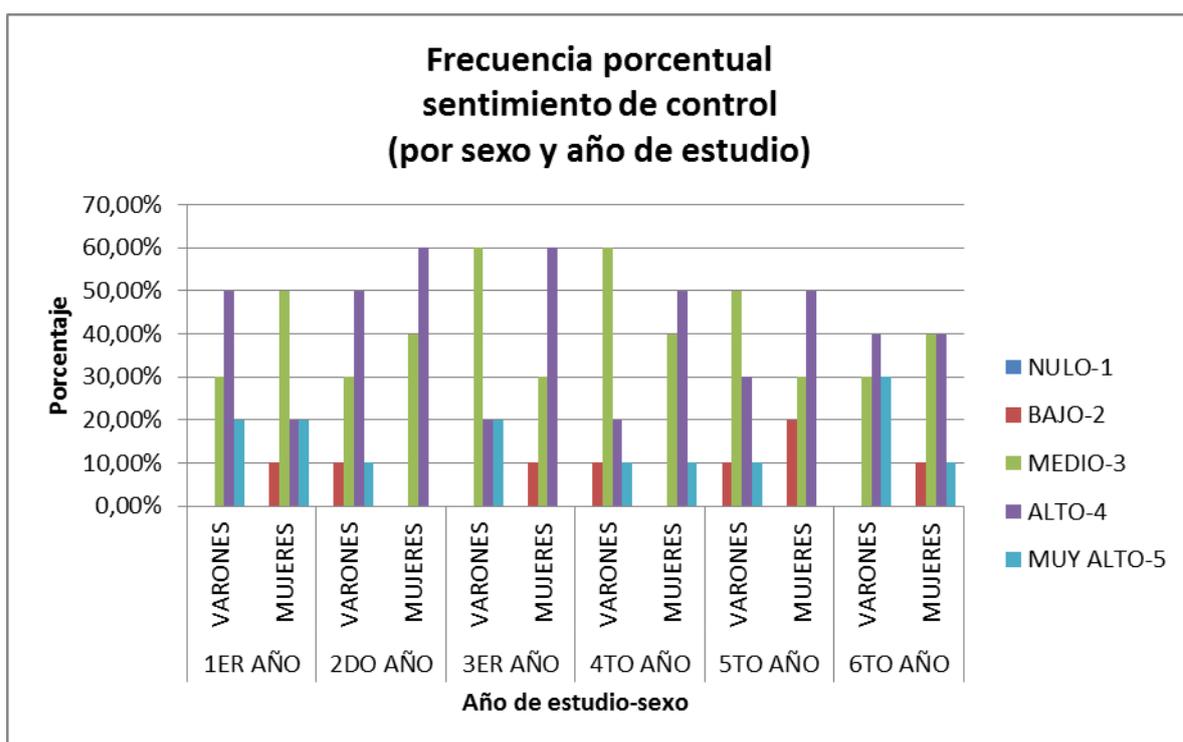


Gráfico 75

A continuación, nos centraremos en la próxima dimensión que es la de **pérdida de cohibición o autoconciencia**. La frecuencia porcentual es: con el valor *alto* (4) tenemos 44 estudiantes (37%), con la opción *medio* (3) 39 estudiantes (32%), con la opción *muy alto* (5) 27 estudiantes (23%) y con el valor *bajo* (2) 9 estudiantes (7%) y por último con la opción *nulo* (1) 1 estudiante (1%). Se presenta a continuación el **gráfico 76**.

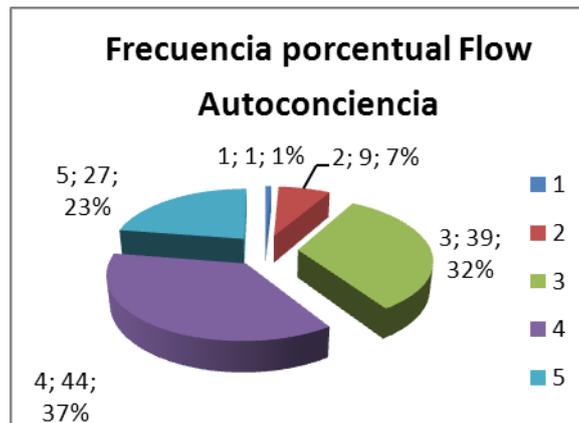


Gráfico 76

Ahora bien, si tenemos en cuenta el año de estudio, la frecuencia porcentual es de: con los valores de variable que más se destacan que son *alto* y *medio*: en 1er año 40% y 25% respectivamente, en 2do 40% y 35%, en 3er año 20% y 45%, en 4to 45% y 35%, en 5to 35% Y 25%, y en 6to 40% y 30%. Con la opción *muy alto*, en 1er y 2do año 15% respectivamente, en 3er año 35%, en 4to 20%, en 5to y 6to 25% respectivamente. Con el valor *bajo*, en 1er año 20%, en 2do 10%, en 5to 10%, y en 6to 5%. Y con la opción *nulo*, sólo se presenta en 5to año un 5%. Seguidamente se presenta el **gráfico 77**.

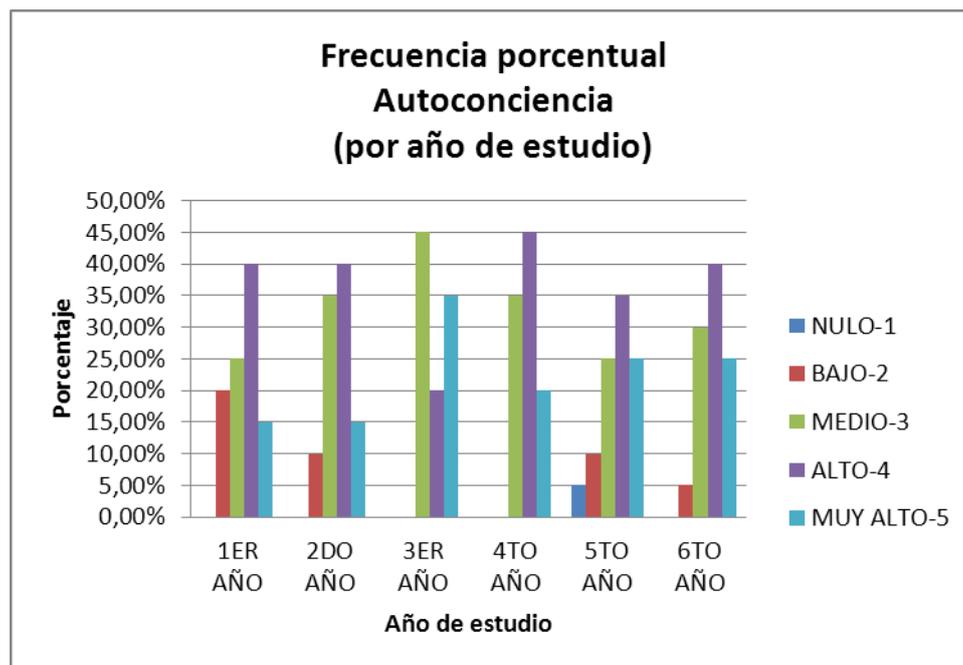


Gráfico 77

A continuación, atendiendo al sexo de l@s estudiantes las opciones de valor son: para la opción *nulo* (1) 1 varón y 0 mujeres, para el valor *bajo* (2), 5 varones y 4 mujeres, para *medio* (3) 20 varones y 19 mujeres, para *alto* (4) tenemos una igualdad de 22 varones y 22 mujeres, y para *muy alto* (5) 12 y 15 respectivamente. En el **gráfico 78** se presentan los datos obtenidos.

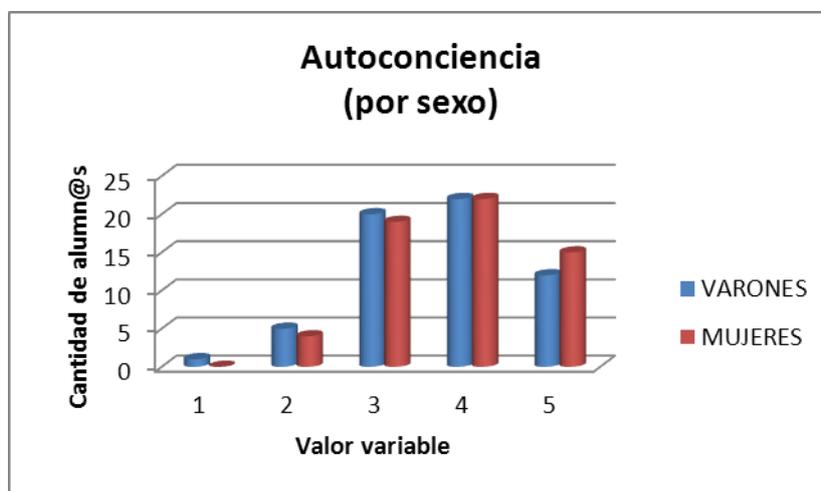


Gráfico 78

Haciendo referencia a los varones por año de estudio, vemos en el **gráfico 79** que la frecuencia porcentual es la siguiente: con el valor *alto*, en 1er año es de 50%, en 2do, 3er y 4to año decae a un 30%, en 5to y 6to sube a un 40% respectivamente. El valor *medio*, en 1er y 2do año es de 30% por igual, en 3er y 4to año alcanza un 50% respectivamente, en 5to y 6to año cae a un 20%. Con la opción *muy alto*, en 1er año es de 10%, en 2do aumenta a un 30%, en 3er y 4to año disminuye al 20%, en 5to año a un 10%, y en 6to crece a un 30%. Con el valor *bajo*, tenemos en 1er y 2do año un 10%, en 5to año un 20% y en 6to año nuevamente un 10%.

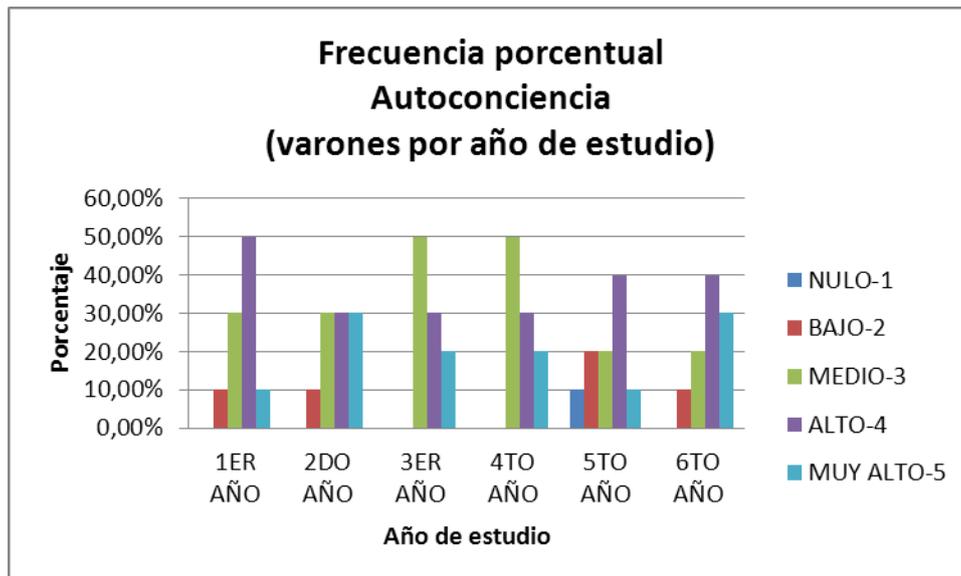


Gráfico 79

Seguidamente, veremos como se comporta esta dimensión, con las mujeres por año de estudio. En el **gráfico 80** vemos que la frecuencia porcentual es: con el valor *alto*, en 1er año un 30%, en 3er año alcanza un 50%, en 4to decae a un 20%, en 5to año sube a un 40%, y en 6to cae a un 20%. La opción *medio*, comienza con un 20% en 1er año, sube en 2do y 3er año a un 40% respectivamente, en 4to disminuye a un 20%, en 5to sube a un 30%, para culminar en 6to año con un 40%. Con el valor *bajo*, sólo tenemos un 30% en 1er año, y en 2do decrece a un 10%.

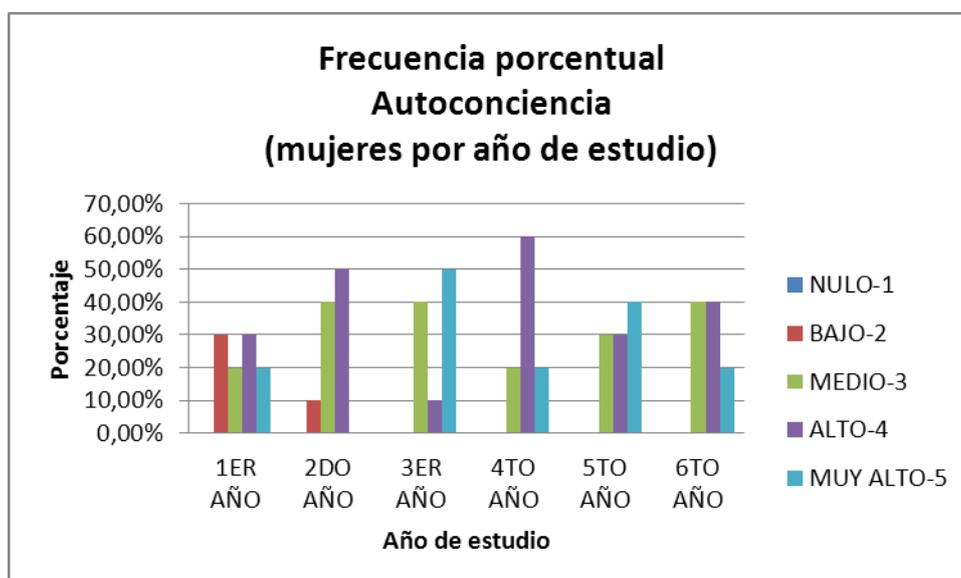


Gráfico 80

A continuación en el **gráfico 81**, vemos que la frecuencia porcentual por sexo y año de estudio es la siguiente: en 1er año, con el valor *alto* los varones 50% y las mujeres 30% respectivamente, con el valor *medio*, los varones 30% y las mujeres 20%, con la opción *muy alto* los varones 10% y las mujeres 20%, y con el valor *bajo* los varones un 10% y las mujeres un 30%. En 2do año, con el valor *alto*, los varones 30% y las mujeres un 50%, con el valor *medio*, los varones 30% y las mujeres un 40%, con la opción *muy alto*, sólo los varones un 30%, y con el valor *bajo*, tanto varones como mujeres un 10% respectivamente. En 3er año, con la opción *medio* los varones 50% y las mujeres un 40%, con la opción *muy alto*, los varones un 20% y las mujeres un 50%, y con el valor *alto*, los varones un 30% y las mujeres un 10%. En 4to año, con el valor *alto*, los varones un 30% y las mujeres un 60%, con el valor *medio*, los varones 50% y las mujeres un 20%, y con la opción *muy alto*, varones y mujeres coinciden con un 10%. En 5to año, con el valor *alto*, los varones 40% y las mujeres 30%, con el valor *medio*, los varones 20% y las mujeres 30%, con la opción *muy alto*, los varones 10% y las mujeres 40%, y con la opción *bajo* y *nulo*, sólo los varones con un 20% y 10% respectivamente. Y en 6to año, con el valor *alto*, los varones 40% y las mujeres también un 40%, con el valor *medio* los varones un 20% y las mujeres un 40%, con la opción *muy alto* los varones un 30% y las mujeres un 20%, y por último con el valor *bajo*, sólo los varones un 10%.

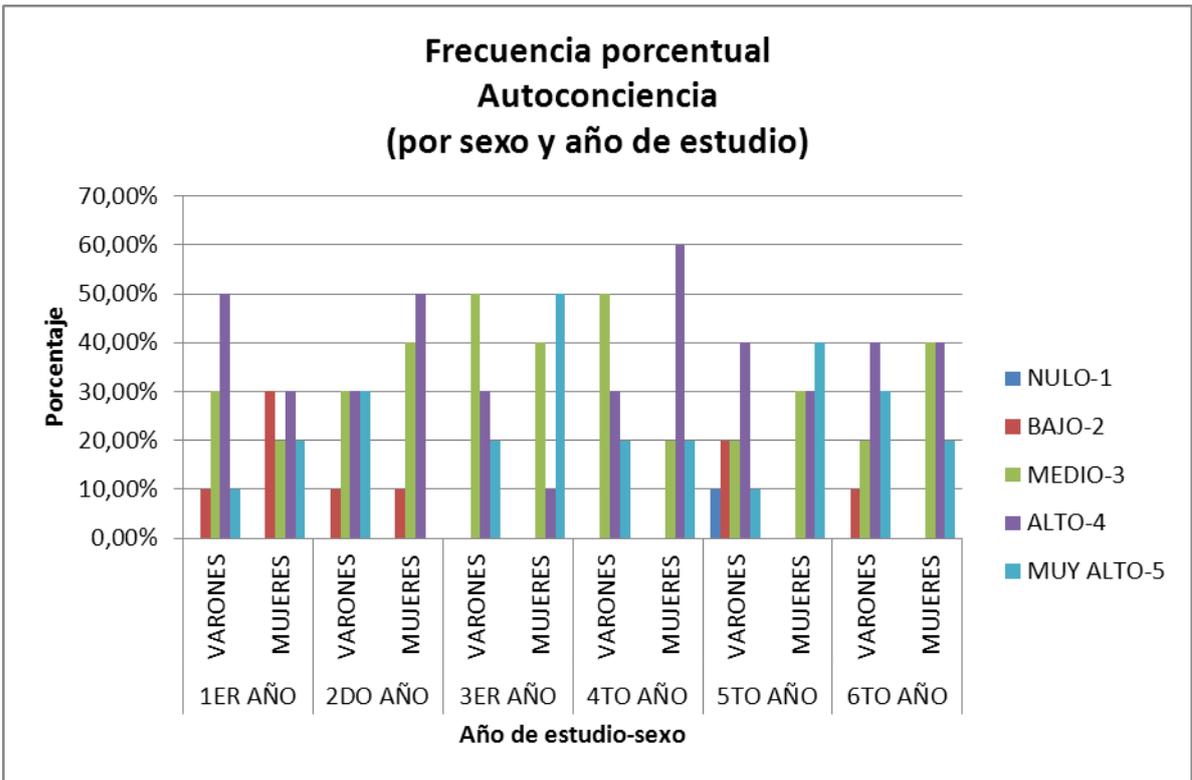


Gráfico 81

Seguidamente, continuamos con la dimensión ***distorsión en la percepción del tiempo***. La frecuencia porcentual de la misma es: con el valor *alto* (4) tenemos 58 estudiantes (48%), con la opción *medio* (3) 45 estudiantes (38%), con la opción *muy alto* (5) 12 estudiantes (10%) y con el valor *bajo* (2) 4 estudiantes (3%) y por último con la opción *nulo* (1) 1 estudiante (1%). A continuación se exponen los datos obtenidos en el **gráfico 82**.

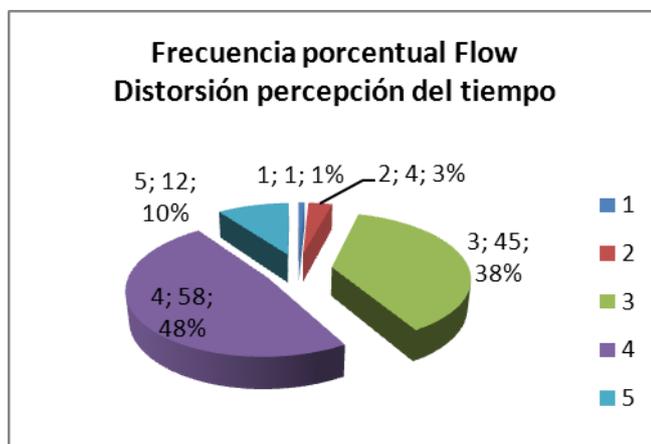


Gráfico 82

A continuación, vemos el comportamiento de esta dimensión en relación al año de estudio. Se observa a simple vista, en el **gráfico 83**, que los valores más significativos son *medio* y *alto*. Vemos que el valor *medio*, en 1er, 2do y 3er año es de 50%, en 4to decae a un 35%, en 5to a un 15%, y en 6to crece a un 25%. El valor *alto*, comienza con un 45% en 1er año, en 2do disminuye levemente a un 40%, en 3er y 4to año sube a un 45% respectivamente, en 5to tiene su máximo en 70%, y en 6to año decrece a un 45%. La opción de valor *muy alto* es de 5% en 2do y 3er año, en 4to crece a un 20%, en 5to año decae a un 10%, y en 6to alcanza un 20%. Con la opción *bajo*, en 1er y 2do año es de 5%, y en 6to alcanza un 10%. Y por último, el valor *nulo*, sólo aparece en 5to año con un 5%.

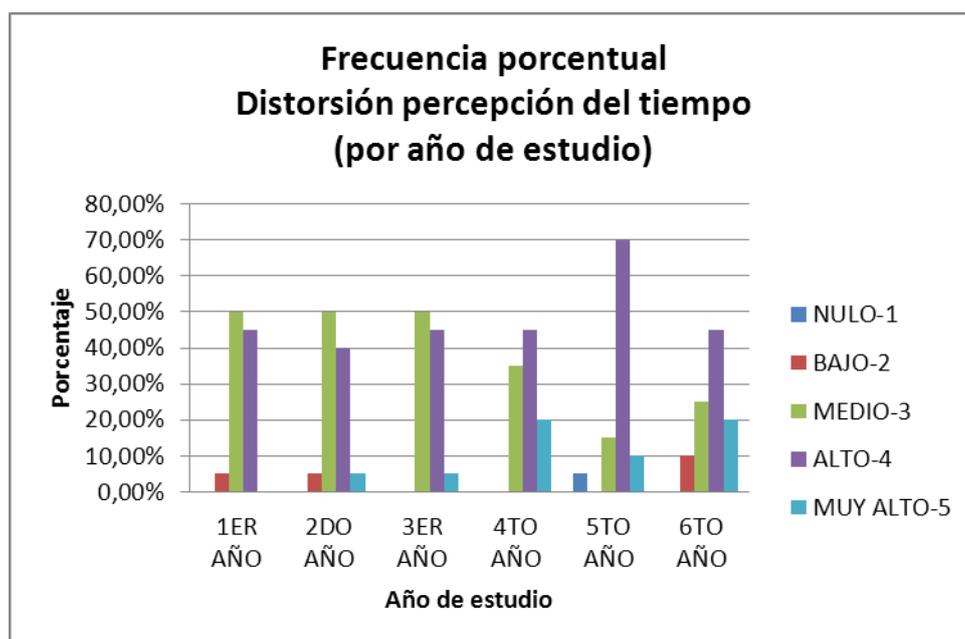


Gráfico 83

Seguidamente, trataremos la **distorsión en la percepción del tiempo** en relación al sexo de l@s estudiantes. Los valores son: para la opción *nulo* (1) 1 varón y 0 mujeres, para el valor *bajo* (2), tenemos una igualdad de 2 varones y 2 mujeres, para *medio* (3) 20 varones y 25 mujeres, para *alto* (4) 30 varones y 28 mujeres y para *muy alto* (5) 7 y 5 respectivamente. En el **gráfico 84** se exponen los resultados obtenidos.

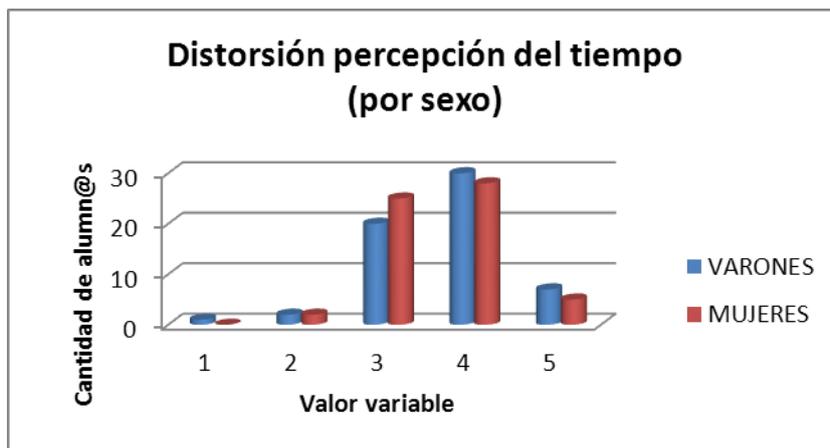


Gráfico 84

En relación a los varones por año de estudio, se detalla en el **gráfico 85** que la frecuencia porcentual es la siguiente: con el valor *alto*, en 1er año es de 40%, en 2do decae a un 30%, en 3er año aumenta a un 60%, en 4to año decae a un 40%, en 5to sube abruptamente a un 70%, y en 6to decrece a un 60%. El valor *medio*, en 1er año es de 50%, en 2do crece a un 70%, en 3er y 4to año decae a un 30% respectivamente, y en 5to y 6to año disminuye a un 10%. Con la opción *muy alto*, en 3er año es del 10%, en 4to aumenta a un 30%, en 5to año disminuye a un 10%, y en 6to crece a un 20%. Con el valor *bajo*, tenemos en 1er y 6to año un 10%. Con la opción *nulo*, sólo hay un 10% en 5to año.

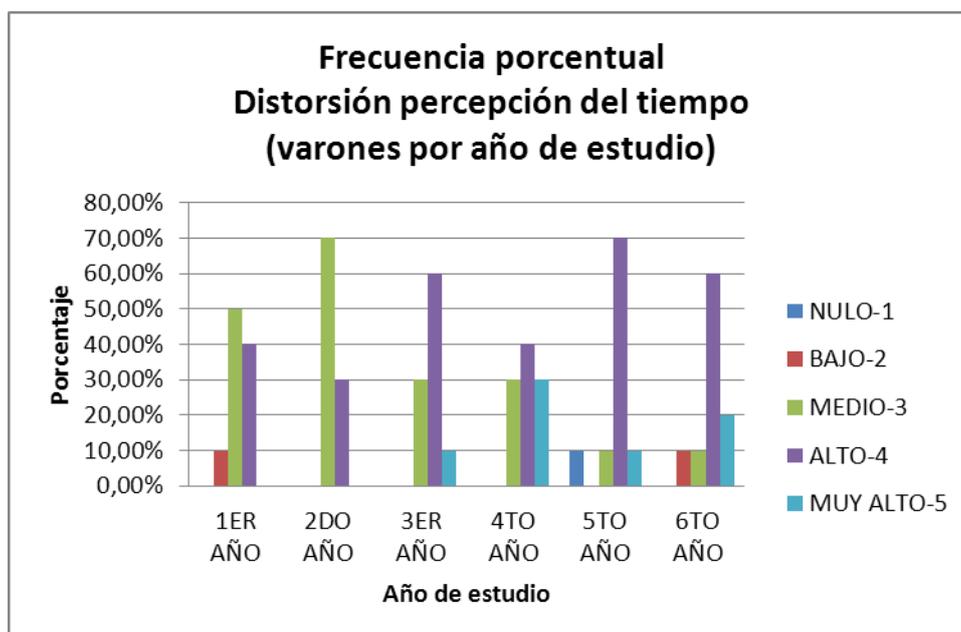


Gráfico 85

En el **gráfico 86** veremos la frecuencia porcentual de las mujeres por año de estudio: con el valor *alto*, en 1er y 2do año es de 50%, en 3er año decae a un 30%, en 4to sube nuevamente a un 50%, en 5to año alcanza un 70%, y en 6to baja a un 30%. La opción *medio*, comienza con un 50% en 1er año, decae en 2do a un 30%, en 3er año aumenta a un 70%, en 4to disminuye a un 40%, en 5to baja a un 20%, para culminar en 6to año repunta a un 40%. Con la opción *muy alto*, tenemos en 2do, 4to y 5to año un 10% respectivamente, y en 6to sube a un 20%. Con el valor *bajo*, sólo tenemos un 10% en 2do y 6to año respectivamente.

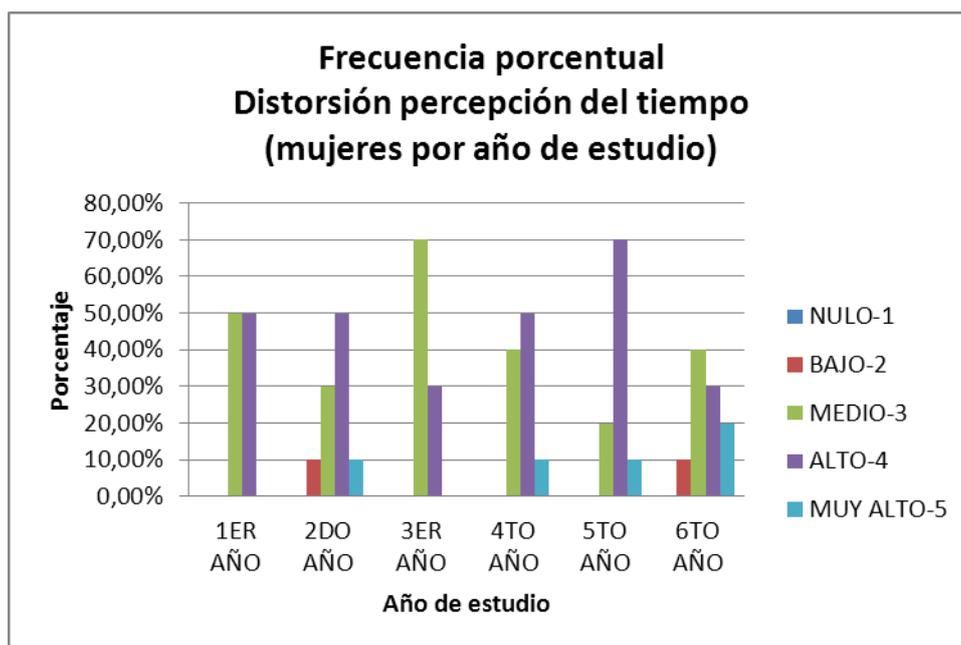


Gráfico 86

A manera de conclusión, realizamos un cruce de datos para ver la frecuencia porcentual por sexo y año de estudio, como lo detalla el **gráfico 87**. Podemos sustentar que en 1er año, con el valor *alto* los varones 40% y las mujeres 50% respectivamente, con el valor *medio*, los varones 50% y las mujeres 50%, y con la opción *bajo* sólo los varones un 10%. En 2do año, con el valor *medio*, los varones 70% y las mujeres un 30%, con el valor *alto*, los varones 30% y las mujeres un 50%, con la opción *bajo* y *muy alto*, sólo las mujeres un 10% respectivamente. En 3er año, con la opción *medio* los varones 30% y las mujeres un 70%, con el valor *alto*, los varones un 60% y las mujeres un 30%, y con la opción *muy alto*, sólo los varones un 10%. En 4to año, con el valor *alto*, los varones un 40% y las mujeres un 50%, con el valor *medio*, los

varones 30% y las mujeres un 40%, y con la opción muy alto, los varones 30% y las mujeres 10%. En 5to año, con el valor *alto*, coinciden los varones y las mujeres con un 70% respectivamente, con el valor *medio*, los varones 10% y las mujeres 20%, con la opción *muy alto*, ambos coinciden en un 10%, y con la opción *nulo*, sólo los varones con un 10%. Y en 6to año, con el valor *alto*, los varones 60% y las mujeres también un 30%, con el valor *medio* los varones un 10% y las mujeres un 40%, con la opción *muy alto*, los varones un 20% y las mujeres un 20% por igual, y por último con el valor *bajo*, varones y mujeres con un 10% respectivamente.

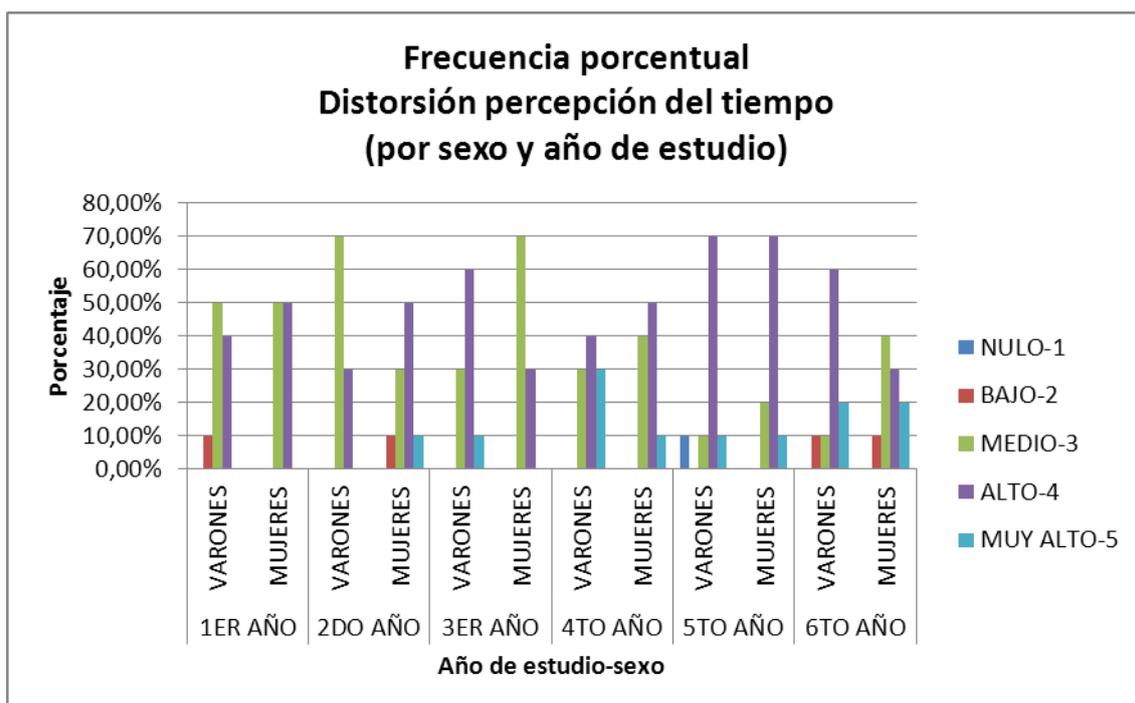


Gráfico 87

Para concluir, exponemos la última dimensión del **flow** que es **experiencia autotélica**. La frecuencia porcentual es de: con el valor *alto* (4) tenemos 54 estudiantes (45%), con la opción *medio* (3) 46 estudiantes (38%), con la opción *muy alto* (5) 15 estudiantes (13%) y con el valor *bajo* (2) 4 estudiantes (3%) y por último con la opción *nulo* (1) 1 estudiante (1%). Se presentan los resultados obtenidos a continuación en el **88**.

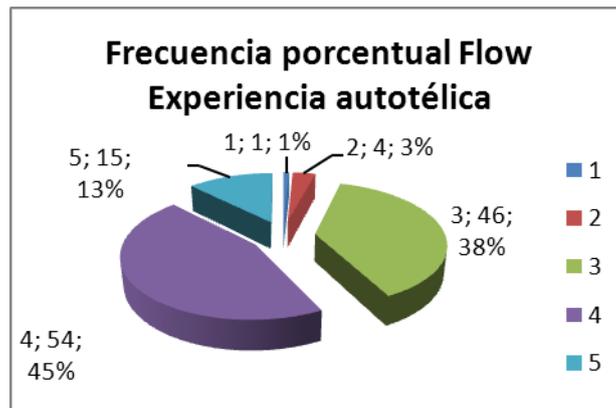


Gráfico 88

A continuación, nos remitiremos a ver la frecuencia porcentual de la **experiencia autotética**, en relación al año de estudio. El **gráfico 89** nos muestra lo siguiente: el valor *alto*, comienza con un 50% en 1er y 2do año respectivamente, en 3er año decae a un 35%, en 4to aumenta levemente a un 50%, en 5to disminuye a un 45% y en 6to año decrece a un 40%. Con el valor *medio*, en 1er año 40%, en 2do decae a un 30%, en 3er año crece a un 50%, en 4to baja a un 30%, en 5to año alcanza a un 45%, y en 6to decrece a un 35%. La opción de valor *muy alto* es en 2do y 3er año del 15%, en 4to alcanza al 20%, en 5to disminuye al 5%, y en 6to aumenta al 20%. El valor *bajo*, aparece en 1er, 2do, 5to y 6to año con un 5%. Y por último, con la opción *nulo*, sólo optaron en 1er año un 5% de l@s estudiantes.

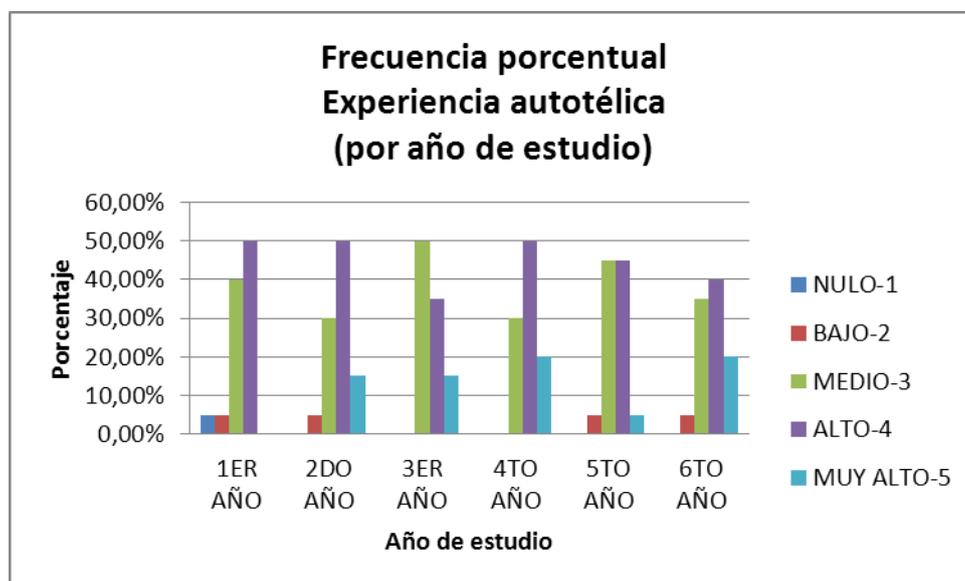


Gráfico 89

En cuanto al género de l@s estudiantes las opciones de valor son: para la opción *nulo* (1) 0 varones y 1 mujer, para el valor *bajo* (2), 2 varones y 2 mujeres, para *medio* (3) 19 varones y 27 mujeres, para *alto* (4) 31 varones y 23 mujeres y para *muy alto* (5) 8 y 7 respectivamente. A continuación se expone el **gráfico 90**.



Gráfico 90

En referencia a los varones por año de estudio, vemos en el **gráfico 91** que la frecuencia porcentual es la siguiente: con el valor *alto*, en 1er año es de 50%, en 2do sube a un 60%, en 3er año decae a un 40%, en 4to crece a un 60%, y en 5to y 6to disminuye a un 50% respectivamente. El valor *medio*, en 1er año comienza con un 50%, 2do decae a un 10%, en 3er año aumenta a un 50%, en 4to y 5to año decrece a un 30% respectivamente, y en 6to año termina en un 20%. Con la opción *muy alto*, a partir de 2do año con un 20%, en 3er, 4to y 5to año decae a un 10%, y en 6to año aumenta a un 30%. Con el valor *bajo*, tenemos en 2do y 5to año con un 30% respectivamente.



Gráfico 91

La frecuencia porcentual de las mujeres por año de estudio es de: con el valor *alto*, en 1er año es de 50%, en 2do es de 40%, en 3er año decae a un 30%, en 4to y 5to sube y se mantiene en 40% respectivamente, y en 6to año baja a un 30%. La opción *medio*, comienza con un 30% en 1er año, sube en 2do y 3er año a un 50%, en 4to disminuye a un 30%, en 5to alcanza un 60%, y para culminar en 6to año decrece a un 50%. Con la opción *muy alto*, tenemos en 2do un 10%, en 3er año sube a un 20%, en 4to llega a un 30%, y en 6to cae a un 10%. Con el valor *bajo*, sólo tenemos un 10% en 1er y 6to año respectivamente. Y por último, con la opción *nulo*, sólo un 10% en 1er año. A continuación se demuestra la información obtenida en el **gráfico 92**.

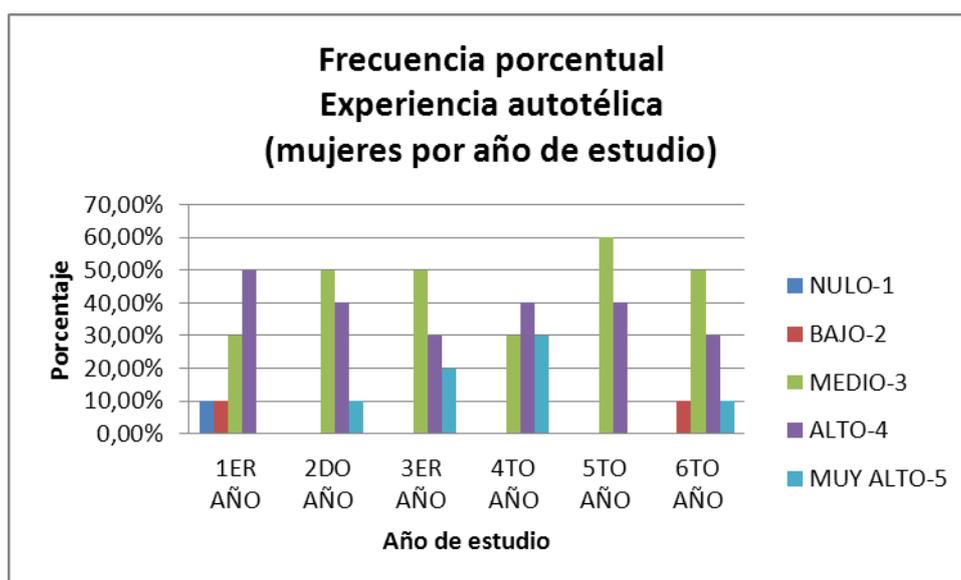


Gráfico 92

Terminando con la exposición de esta variable, en el **gráfico 93**, la frecuencia porcentual por sexo y año de estudio de la dimensión **experiencia autotélica** permite ver que: en 1er año, con el valor *alto* los varones y mujeres coinciden en un 50% respectivamente, con el valor *medio*, los varones 50% y las mujeres 30%, y con la opción *nulo* y *bajo*, sólo las mujeres un 10% respectivamente. En 2do año, con el valor *alto*, los varones 60% y las mujeres un 40%, con el valor *medio*, los varones 10% y las mujeres un 50%, con la opción *muy alto*, los varones un 20% y las mujeres un 10%, y con el valor *bajo*, sólo los varones con 10%. En 3er año, con la opción *medio*, coinciden en un 50% tanto los varones como las mujeres, con la opción *muy alto*, los varones un 40% y las mujeres un 30%, y con el valor *alto*, los varones un 10% y las mujeres un 20%. En 4to año, con el valor *alto*, los varones un 60% y las

mujeres un 40%, con el valor *medio*, 30% los varones y las mujeres respectivamente, y con la opción muy alto, varones un 10% y las mujeres un 30%. En 5to año, con el valor *medio*, los varones 30% y las mujeres 60%, con el valor *alto*, los varones 50% y las mujeres 40%, y con la opción *muy alto* y *bajo*, sólo los varones con un 10% respectivamente. Y en 6to año, con el valor *alto*, los varones 50% y las mujeres un 30%, con el valor *medio* los varones un 20% y las mujeres un 50%, con la opción *muy alto* los varones un 30% y las mujeres un 10%, y por último con el valor *bajo*, sólo las mujeres un 10%.

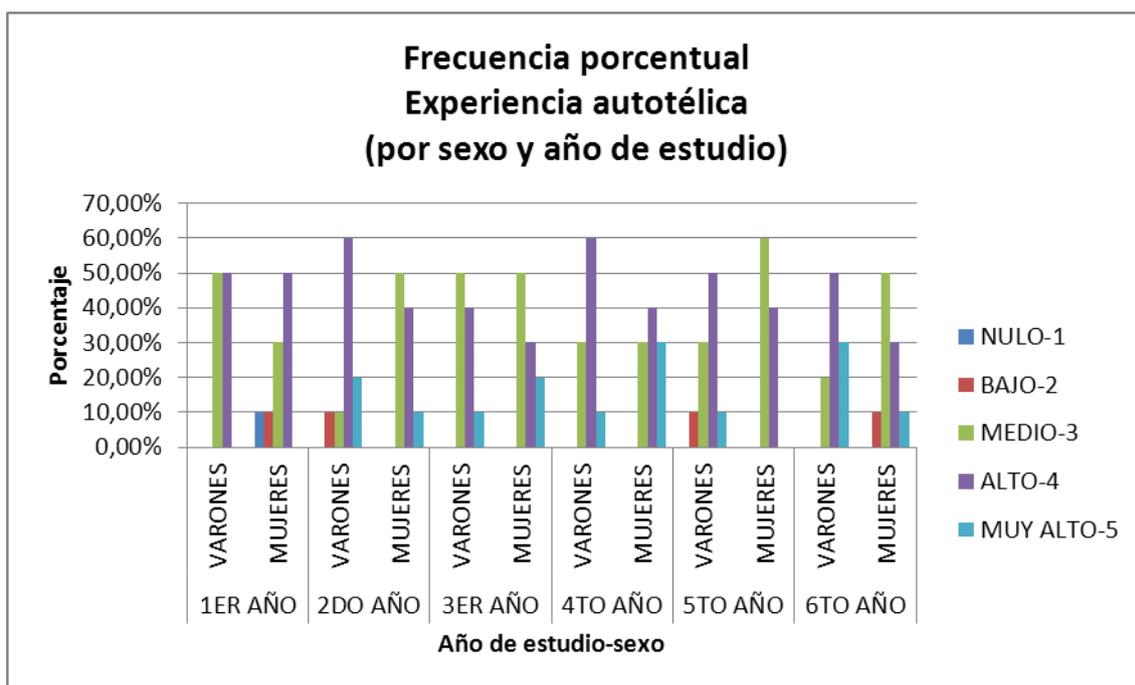


Gráfico 93

3.1.2.4. Motivación intrínseca

En relación a la ***motivación intrínseca*** las frecuencias (absolutas y porcentuales) obtenidas son: para el valor *nulo* (1), eligieron esta opción 4 estudiantes (3% de la muestra total), para la opción *bajo* (2), 8 estudiantes (7%), para el valor *medio* (3), 39 alumna@s (33%), para la opción *alto* (4), 47 estudiantes (39%), y por último para el valor *muy alto* (5), 22 alumna@s (18%). A continuación se detalla la información mediante un gráfico (ver **gráfico 94**).

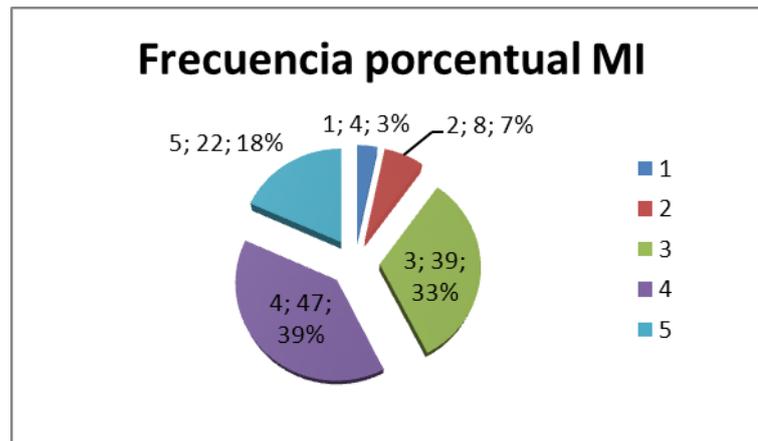


Gráfico 94

Seguidamente vamos a exponer los resultados obtenidos en relación a la **motivación intrínseca** por año de estudio. La frecuencia porcentual más alta en cada curso es: en 1er año *alto* con un 60%, en 2do año *alto* con un 45%, en 3er año *medio* un 40%, en 4to año *alto* un 60%, en 5to año *medio* 35% y para terminar en 6to año se presenta una igualdad entre *medio* y *alto* que representa un 35% para cada opción. El **gráfico 95** nos demuestra lo anteriormente mencionado.

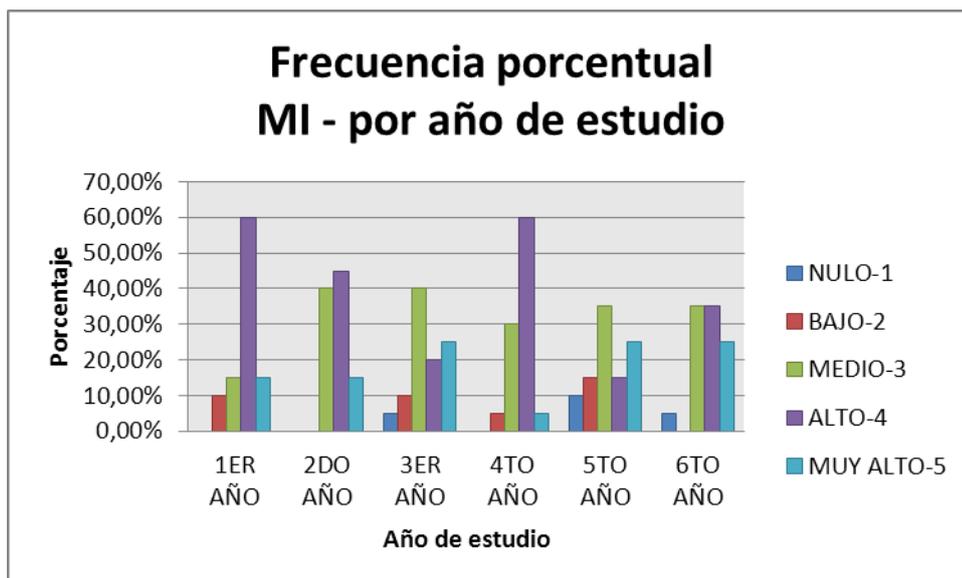


Gráfico 95

En relación al sexo podemos ver que la **motivación intrínseca** es bastante similar en relación a cada uno de los valores otorgados a la variable. En el **gráfico 96** notamos que el valor *alto*, es el más elegido por ambos sexos, 24 varones y 23 mujeres, seguidamente el valor *medio*, 17 varones y 22 mujeres, con el valor *muy alto* 14 varones y 8 mujeres, con la opción bajo 3

varones y 5 mujeres y por último con el valor nulo tenemos una coincidencia de 2 estudiantes para cada género.

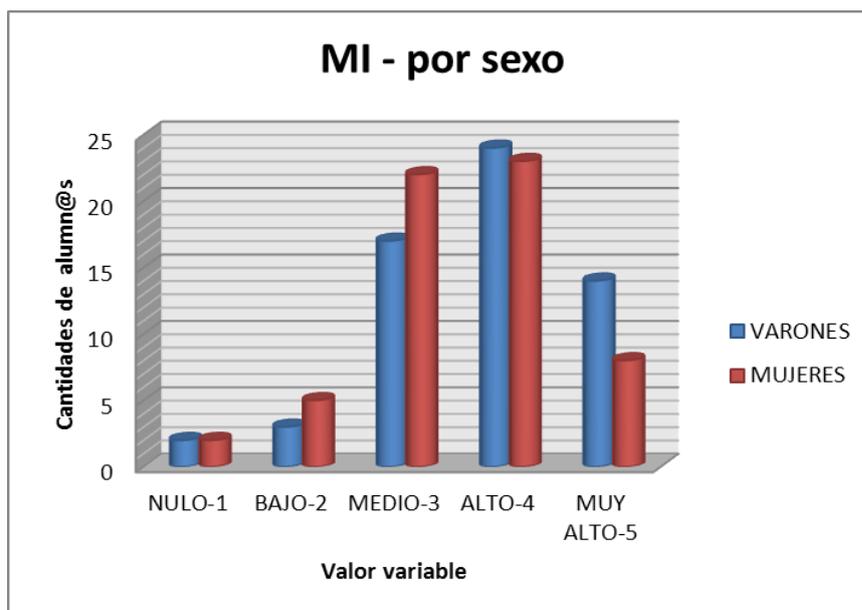


Gráfico 96

Si atendemos a la frecuencia porcentual por sexo y año de estudio podemos sostener como lo muestra el **gráfico 97** que los varones tienen un porcentaje mayor con el valor *alto* en 4to año con un 80%, en 1ro y 6to un 50% y en 2do 40%. En 3er año el valor mayor es *muy alto* con un 40% y en 5to año la opción *medio* con un 40%. En el **gráfico 98**, las mujeres tienen su porcentaje mayor en 1er año con el valor *alto* un 70%, en 3ro y 6to año, con la opción *medio* un 50%, en 2do y 4to año tenemos una igualdad entre los valores *medio* y *alto* con un 50 y 40% respectivamente, en 5to año nuevamente tenemos una igualdad entre *medio* y *muy alto* con un 30%.

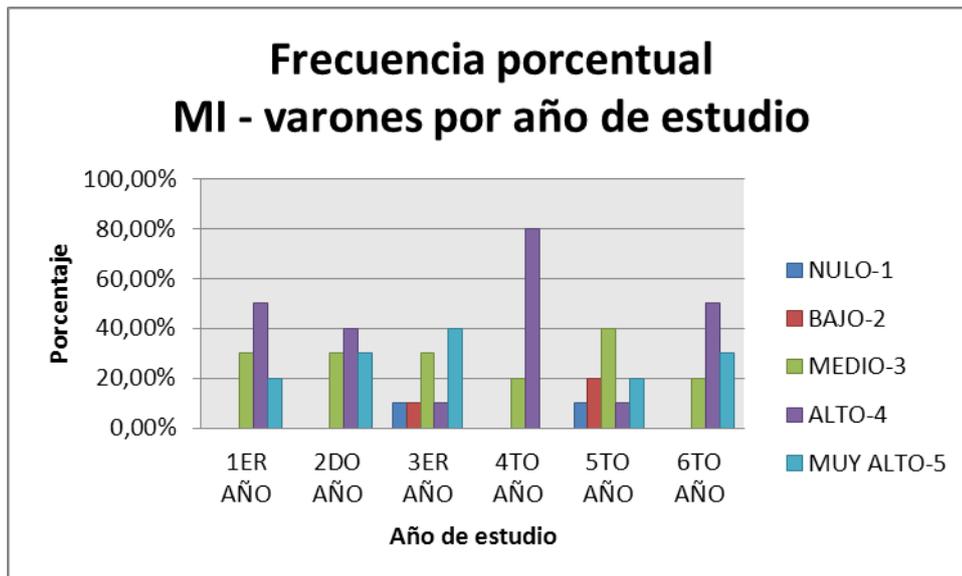


Gráfico 97

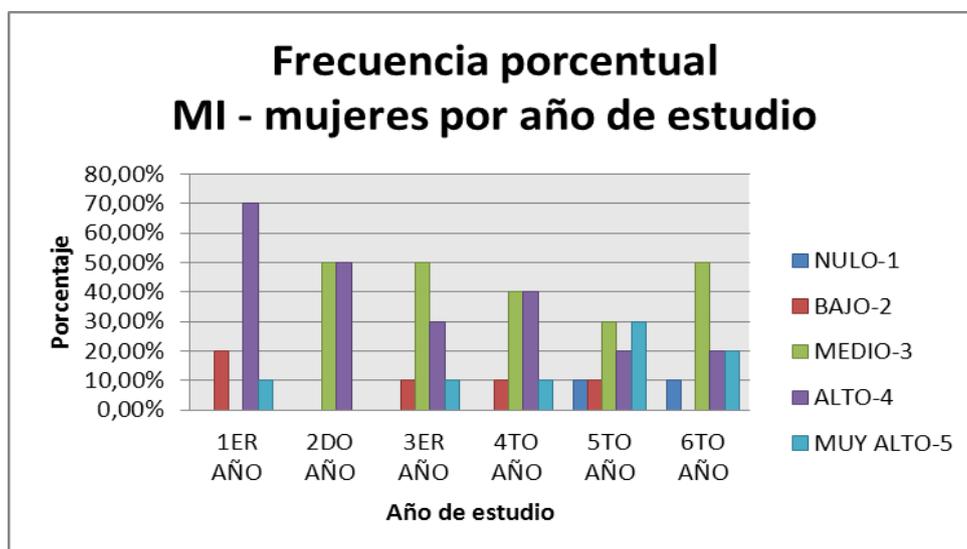


Gráfico 98

A continuación en el **gráfico 99** podemos visualizar la frecuencia porcentual de la motivación intrínseca por sexo y año de estudio a la vez. Siendo las frecuencias más altas: en 1er año tanto para los varones y para las mujeres el valor *alto* (50% y 70% respectivamente), en 2do año para los varones el valor *alto* con un 40% y para las mujeres una igualdad entre *medio* y *alto* con un 50% respectivamente, en 3er año predomina para los varones el valor *muy alto* con un 40% y para las mujeres el valor *medio* con un 50%, en 4to año para los varones se destaca el valor *alto* con un 80% y para las mujeres nuevamente tenemos una igualdad entre *medio* y *alto* con un 40%, en

5to año el valor mayor es el de *medio* con un 40% y para las mujeres una igualdad entre *medio* y *muy alto* con un 30% y en 6to año los valores destacados son, para los varones *alto* con un 50% y *medio* para las mujeres , representando un 50% también.

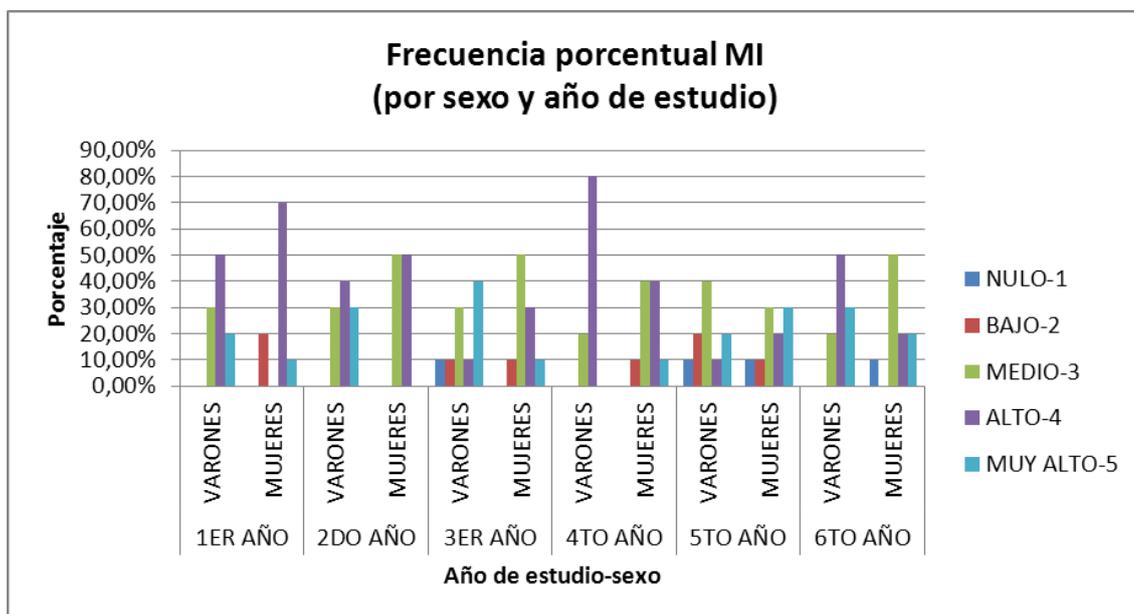


Gráfico 99

3.1.2.5. Intención futura de la práctica de actividad física

Para culminar con la exposición de datos, presentamos a continuación la última variable compleja a exponer: **intención futura de la práctica de actividad física** (IP). En el **gráfico 100** se presenta su frecuencia porcentual, los resultados obtenidos son: para el valor *nulo* (1), 0 estudiantes (0%), para la opción *bajo* (2), 7 estudiantes (6%), para el valor *medio* (3), 33 alumn@s (28%), para la opción *alto* (4), 58 estudiantes (48%), y por último para el valor *muy alto* (5), 22 alumn@s (18%).

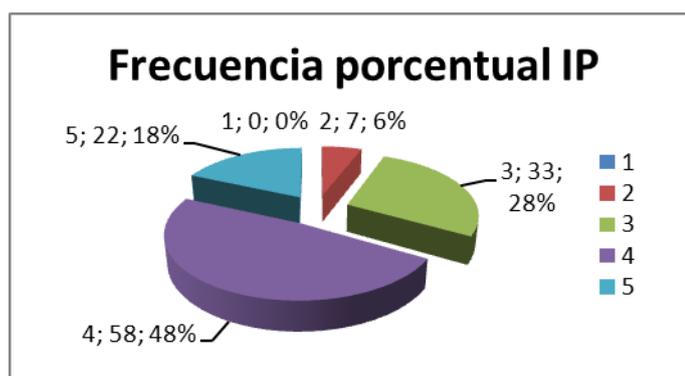


Gráfico 100

Cuando nos centramos en ver esta variable teniendo en cuenta el año de estudio, nos encontramos que el valor preponderante de 1ro a 4to año inclusive es de *alto*, siendo su frecuencia porcentual en cada año: 50%, 60%, 50% y 50% respectivamente; en 5to año el valor *medio* con un 45 % y en 6to año nuevamente la opción *alto* con un 45%. Se detalla a continuación la información brindada en el **gráfico 101**.

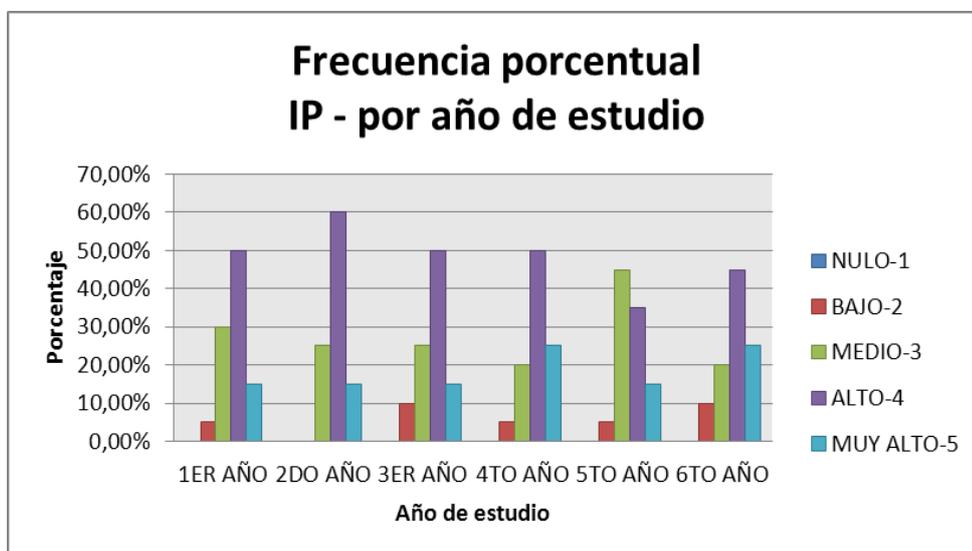


Gráfico 101

Ahora bien, si atendemos al sexo específicamente, podemos sostener que los resultados son los siguientes: para el valor *nulo* (1) no hay cantidad de alumn@s que eligieron esta opción, para el valor *bajo* (2), 2 varones y 5 mujeres, para *medio* (3) 11 varones y 22 mujeres, para *alto* (4) 29 varones y 29 mujeres y para *muy alto* (5) 18 y 4 respectivamente. A continuación se presenta los datos expuestos en el **gráfico 102**.

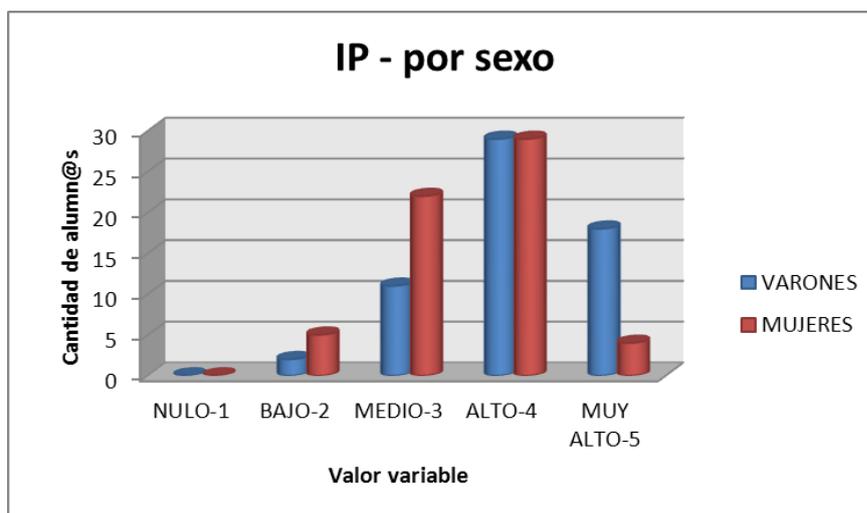


Gráfico 102

Para tener un detalle pormenorizado por sexo según el año de cursada, presentamos a continuación el **gráfico 103**, el cual refleja lo siguiente: los varones eligieron en mayor cantidad la opción de valor *alto* (4) desde 1ro a 4to año inclusive, siendo la frecuencia porcentual en cada uno: 50% (1ro), 40% (2do), 50% (3ro), 60% (4to); en 5to año tenemos una igualdad entre tres de las opciones a saber: *medio*, *alto* y *muy alto* con un 30% cada una, y por último en 6to año nos encontramos con un 60% del valor *alto*. Notamos además que con el valor *bajo*, solo optaron el 10% de los alumnos en 3er y 5to año respectivamente. Y con los valores *medio* y *alto* tenemos una oscilación de año a año entre el 10% y el 40%. En el **gráfico 104** vemos que sucede con las mujeres en cada año. En relación al valor *alto* se destaca de 1ro a 3er año con un 50%, 80% y 50% respectivamente en 4to y 6to año tenemos una igualdad de porcentajes entre las opciones *medio* y *alto* con un 40% y 30% respectivamente. En 5to año el valor *medio* alcanza un 60%. En este caso, notamos que las mujeres en cuatro de los años de cursada (1er, 3er, 4to y 6to año), eligieron el valor *bajo* un 10% y un 20% en su último año de estudio. Con las opciones *medio* y *muy alto* la frecuencia oscila entre un 10% y un 40%.

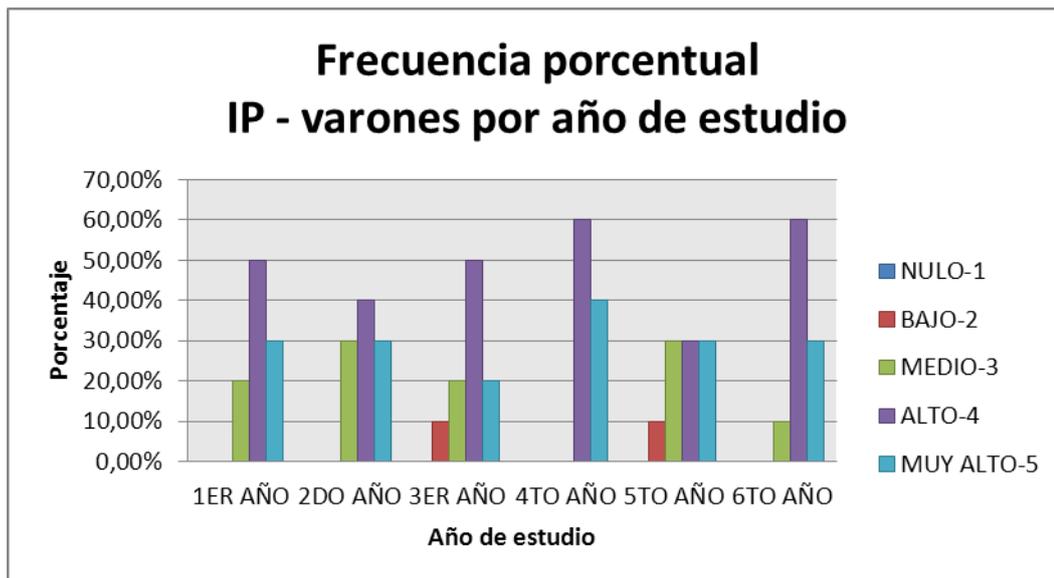


Gráfico 103

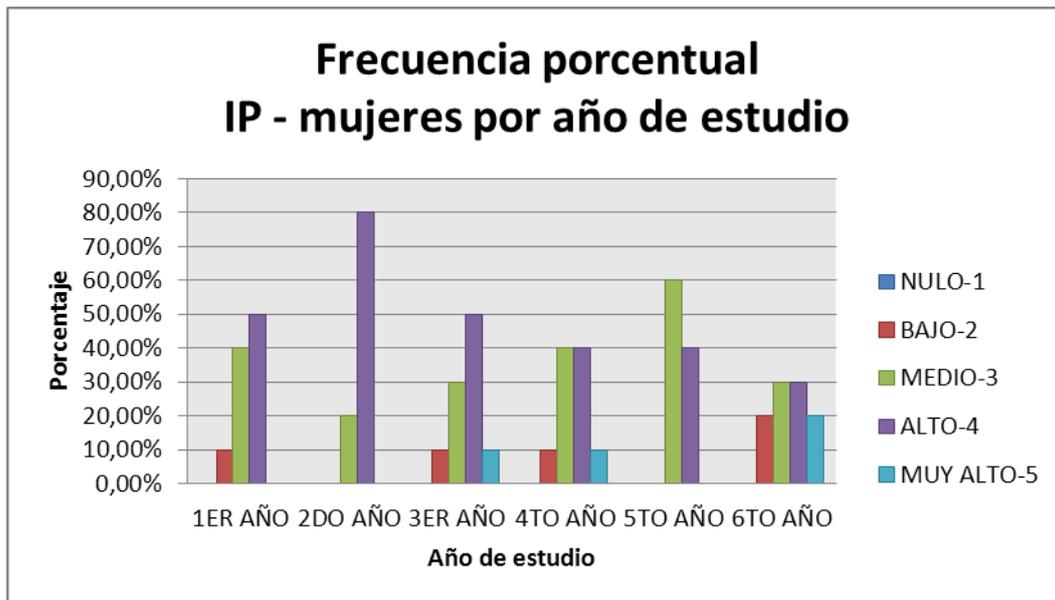


Gráfico 104

En relación a lo expuesto con anterioridad se presenta el **gráfico 105**, que detalla la frecuencia porcentual de la **intención futura de la práctica de actividad física** por sexo y año de estudio. En este caso, podemos afirmar que en 1er año en relación al valor *muy alto* (5) solo optaron los varones un 30%, en cuanto al valor *alto* (4) eligieron por igual varones y mujeres (50% respectivamente), en tanto la opción *medio* (3) los varones un 20% y las mujeres un 40%, por el valor *bajo* (2) sólo las mujeres con un 10%. En segundo año: valor *muy alto* (5) sólo los varones con un 30%, con el valor *alto* (4) los varones un 40% y las mujeres un 80%, con la opción *medio* (3) los varones un 30% y las mujeres un 20%. En tercer año: con la opción *muy alto* (5) los varones un 20% y las mujeres un 10%, con el valor *alto* (4) tanto varones como las mujeres un 50%, con la opción *medio* (3) los varones un 20% y las mujeres un 30% y con el valor *bajo* (2) nuevamente encontramos una similitud entre varones y mujeres con un 10% respectivamente. En cuarto año: valor *muy alto* (5) los varones con un 40%, mientras que las mujeres un 10%, con el valor *alto* (4) los varones un 60% y las mujeres un 40%, con la opción *medio* (3) sólo las mujeres con un 40% y con el valor *bajo* (2) nuevamente las mujeres con un 10%. En quinto año: con el valor *muy alto* (5) sólo los varones con un 30%, con el valor *alto* (4) los varones un 30% y las mujeres un 40%, con la opción *medio* (3) los varones 30% y las mujeres 60%, con la opción *bajo* (2) sólo los varones un 10%. Y por último en sexto año: valor *muy alto* (5) los varones con un 30% y

las mujeres con un 20%, con la opción *alto* (4) los varones un 60% y las mujeres un 30%, con el valor *medio* (3) los varones un 10% y las mujeres un 30% y con el valor *bajo* (2) sólo las mujeres con un 20%.

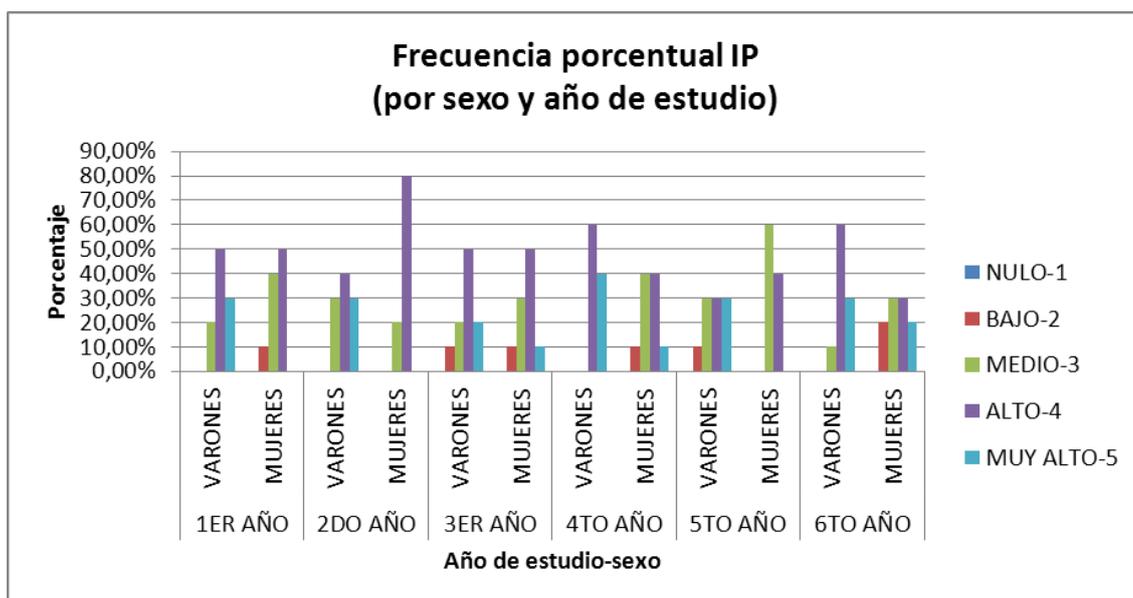


Gráfico 105

3.2. Análisis e interpretación de los datos

Culminada la exposición de los datos obtenidos de la muestra total, nos adentramos en el análisis e interpretación de los mismos.

Habiendo realizado la correlación de las cinco variables complejas a saber: *motivación intrínseca*, *intención futura de la práctica de actividad física*, *orientación motivacional al ego*, *orientación motivacional a la tarea* y *flow*, ya sea por sexo o año de estudio, nos encontramos con los siguientes resultados. En relación a los varones, y como lo detalla la **tabla 3**, podemos observar que mientras los valores más altos para la *motivación intrínseca* son *alto* (4) con 24 estudiantes y *medio* (3) con 17; para la *intención futura de la práctica de actividad física*, las opciones más notorias son *alto* (4) con 29 alumnos, y *muy alto* (5) con 18. Ahora bien, si nos centramos en la *orientación motivacional al ego* notamos que como valores más significativos presentan las opciones de *medio* (3) y *alto* (4), con una igualdad de 23 estudiantes respectivamente. Con este análisis podemos sostener por ende, que si bien nuestros alumnos tienen una *motivación intrínseca alta-media* y una *orientación motivacional al ego media-alta*, la *intención* de que los mismos realicen a futuro *práctica de*

actividad física es alta-muy alta. Si observamos a continuación, los valores que se destacan de la *orientación motivacional a la tarea* son *alto* (4) con 39 alumnos y *muy alto* (59) con 10. En cuanto a la variable *flow* las únicas opciones que tienen cantidad de estudiantes son *alto* (4) con 42 varones y *medio* (3) con 18. En consecuencia, con respecto a estas últimas variables vemos que su relación con la *intención futura de la práctica de actividad física*, es la siguiente: mientras que la *orientación motivacional al ego* coincide en sus valores más notorios con la mencionada (*alto* y *muy alto*), el *flow* nos demuestra, al igual que *orientación motivacional al ego* y *motivación intrínseca* que han elegido las opciones de valor *alto-medio*. Resumiendo, es importante destacar que el groso de la elección de las cinco variables complejas está en la opción *alto* (4), siendo la única variable que tiene igualdad de estudiantes con el valor *medio* la *orientación motivacional al ego*. También queremos resaltar que para los valores *nulo* (1), sólo tenemos 2 estudiantes en la variable *motivación intrínseca*, y para *bajo* (2), la cantidad de alumnos es bastante pareja entre todas las variables, oscilando entre 2 y 4 alumnos, excepto en *flow* que es 0.

VARONES	MI	IP	EGO	TAREA	FLOW
NULO-1	2	0	0	0	0
BAJO-2	3	2	4	3	0
MEDIO-3	17	11	23	8	18
ALTO-4	24	29	23	39	42
MUY ALTO-5	14	18	10	10	0

Tabla 3

A continuación se presenta el **gráfico 106**, que nos permite visualizar la información antedicha.

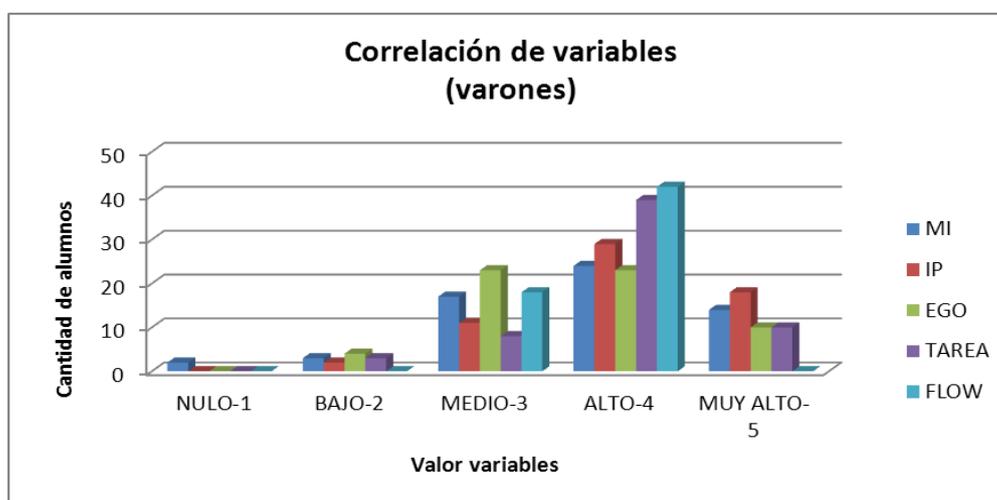


Gráfico 106

Seguidamente, nos abocaremos a analizar los datos obtenidos en relación a las mujeres (**tabla 4**). En este caso también notamos a simple vista que la opción de valor que más se destaca para las 5 variables es la de *alto* (4), siendo la que le sigue el valor *medio* (3). Pero, es importante aclarar que las diferencias entre algunas de los valores de las variables es mínima (1 o 2 estudiantes). Como ser, para *motivación intrínseca* las cantidades de alumnas para los valores *alto* (4) y *medio* (3) son de 23 y 22 respectivamente, mientras que para la *intención futura de la práctica de actividad física* son 29 y 22. Para la variable *orientación motivacional al ego* es de 21 y 19, *orientación motivacional a la tarea* 42 y 11, y para *flow* 30 y 28 respectivamente. Para el resto de los valores de las variables las cantidades son las siguientes: *nulo* (1), sólo tenemos 2 estudiantes en la variable *motivación intrínseca* y 2 también en *orientación motivacional al ego*, en el resto 0 alumnas, para *bajo* (2), la cantidad de alumnas es en *motivación intrínseca* y *ego* 5, en *tarea* 3, en *flow* 2 y en *ego* 15 estudiantes, y por último para la opción *muy alto* (5), tenemos 8 alumnas en *motivación intrínseca*, en *intención futura de la práctica de actividad física* y *tarea* 4 respectivamente, en *ego* 3 y en *flow* 0 estudiantes. Lo más llamativo de este análisis, es que tenemos un número considerable de mujeres con la *orientación motivacional al ego bajo*, como así también un cantidad importante de alumnas con la *orientación motivacional a la tarea alta*.

MUJERES	MI	IP	EGO	TAREA	FLOW
NULO-1	2	0	2	0	0
BAJO-2	5	5	15	3	2
MEDIO-3	22	22	19	11	28
ALTO-4	23	29	21	42	30
MUY ALTO-5	8	4	3	4	0

Tabla 4

El **gráfico 107** nos muestra gráficamente los resultados obtenidos.

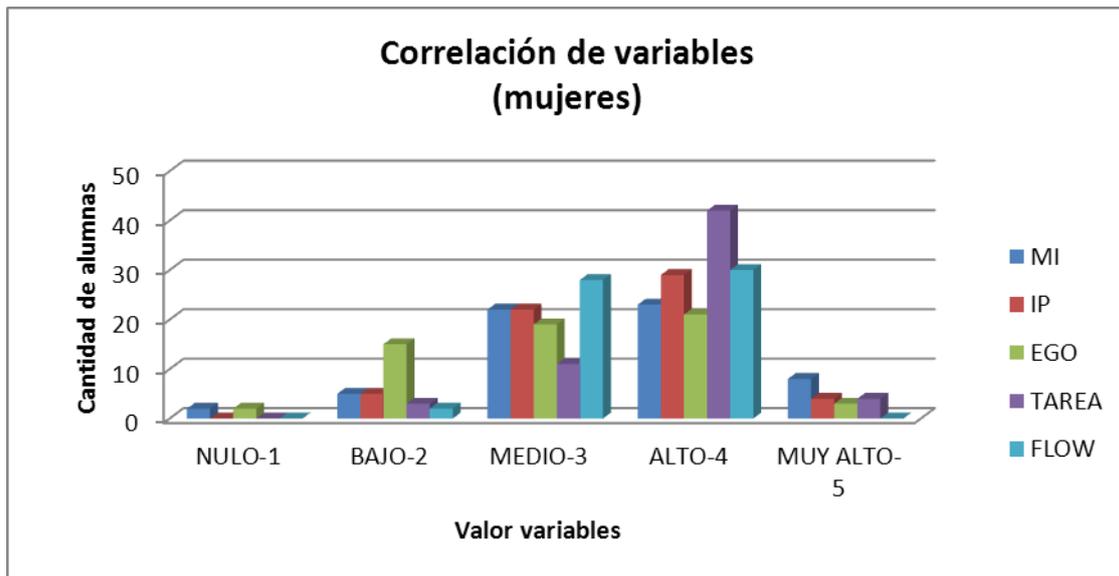


Gráfico 107

Si nos concentramos en los años de estudio veremos como se comportan dichas variables según sea el año de cursada. Seguidamente en la **tabla 5** que muestra el 1er año de estudio, notamos que ningún estudiante eligió el valor *nulo*. En tanto con la opción de valor *bajo*, en todas las variables oscila entre 1 0 2 alumn@s, excepto en *ego* que es de 5. El valor más notorio en todas las variables es el de *alto*, donde las cantidades van de 10 a 12, menos en *ego* que es de 8. El segundo valor más notable es el de *medio*, en este caso las cantidades son entre 3 y 7. Y por último con la opción *muy alto*, oscilan entre 2 y 3 alumn@s, excepto en *flow* que es de 0.

1ER AÑO	MI	IP	EGO	TAREA	FLOW
NULO-1	0	0	0	0	0
BAJO-2	2	1	5	2	2
MEDIO-3	3	6	5	4	7
ALTO-4	12	10	8	11	11
MUY ALTO-5	3	3	2	3	0

Tabla 5

A continuación el **gráfico 108**, detalla la información antedicha, donde podemos corroborar a simple vista que el valor más optado es el de *alto* en todas las variables analizadas.

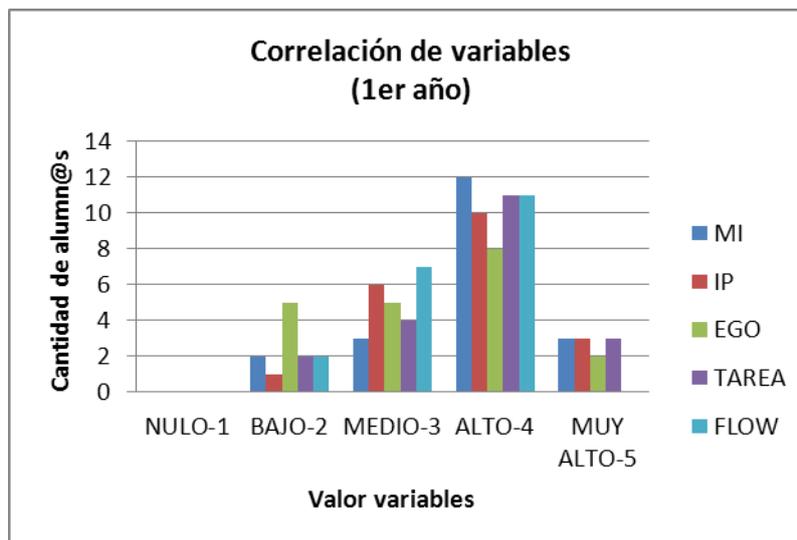


Gráfico 108

Con respecto al 2do año de estudio, en la **tabla 6**, notamos una coincidencia con el año anterior en relación al valor *nulo*, nadie optó por esta opción. con el valor *bajo*, sólo tenemos en *ego* 2 estudiantes y en *tarea* 1 respectivamente, mientras que en el resto de las variables es 0. Nuevamente, tenemos una coincidencia en que los valores más notables son *alto* y *medio* en todas las variables, menos en *ego* que es exactamente al revés, *medio* y *alto*. Con el valor *muy alto*, los valores oscilan entre 1 y 3 alumn@s, salvo en *flow* que es 0.

2DO AÑO	MI	IP	EGO	TAREA	FLOW
NULO-1	0	0	0	0	0
BAJO-2	0	0	2	1	0
MEDIO-3	8	5	10	6	6
ALTO-4	9	12	7	11	14
MUY ALTO-5	3	3	1	2	0

Tabla 6

En el **gráfico 109**, se puede visualizar, como se expresó con anterioridad que las cantidades más elevadas se registran con la opción *alto*, menos en *orientación motivacional al ego*, que su máximo está en la opción *medio*.

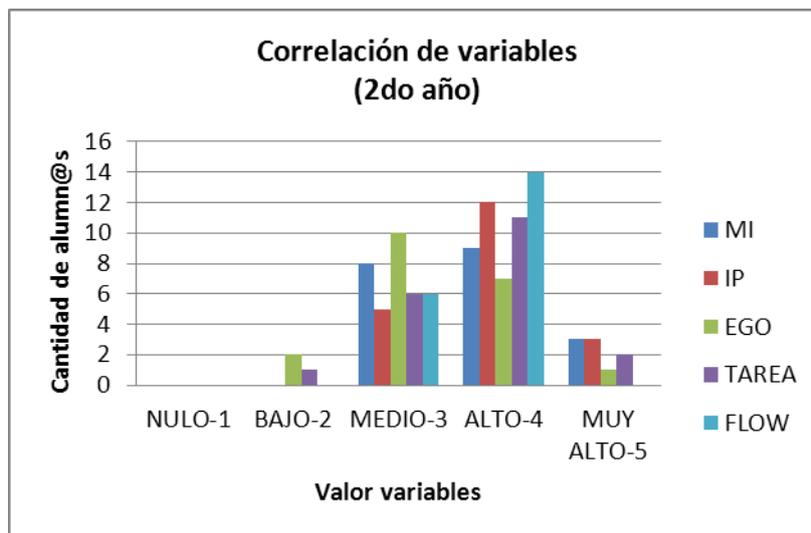


Gráfico 109

En 3er año vemos que la opción de valor *alto* sobresale en 4 de las variables analizadas, menos en *motivación intrínseca*, que tiene su máximo en el valor *medio*. Notamos que en la opción *nulo* sólo nos encontramos con 1 estudiante en *ego* y *motivación intrínseca*, en el resto 0 alumn@s. con la opción *bajo* las cantidades son 1 y 2 estudiantes, salvo *flow* con 0. Podemos sostener que en este caso *ego*, *flow* e *intención futura de la práctica de actividad física* registran como valores más significativos *alto-medio*, sin embargo *motivación intrínseca* *medio-muy alto*, y por último *tarea* *alto-muy alto*. La **tabla 7** nos muestra lo antedicho.

3ER AÑO	MI	IP	EGO	TAREA	FLOW
NULO-1	1	0	1	0	0
BAJO-2	2	2	1	1	0
MEDIO-3	8	5	7	1	6
ALTO-4	4	10	10	15	14
MUY ALTO-5	5	3	1	3	0

Tabla 7

El **gráfico 110** detalla a simple vista que, *intención futura de la práctica de actividad física*, *flow*, *orientacional motivacional al ego* y *tarea*, tienen su registro más elevado en el valor *alto*, mientras que *motivación intrínseca* en la opción *medio*.

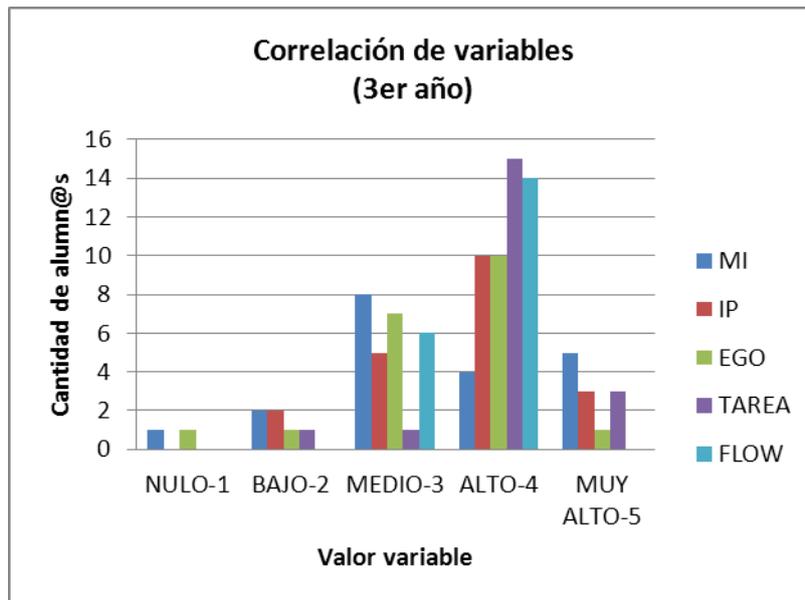


Gráfico 110

En relación al 4to año de cursada, podemos sostener que ningún/a estudiante optó por el valor *nulo*. Y, nuevamente el valor más elegido por l@s mism@s es el de *alto*, en todas las variables. Siendo las opciones más elegidas en cada una: en *intención futura de la práctica de actividad física alto-muy alto*, mientras que en el resto de las variables es *alto-medio*. La **tabla 8** nos permite corroborar los datos obtenidos.

4TO AÑO	MI	IP	EGO	TAREA	FLOW
NULO-1	0	0	0	0	0
BAJO-2	1	1	3	0	0
MEDIO-3	6	4	4	3	8
ALTO-4	12	10	10	17	12
MUY ALTO-5	1	5	3	0	0

Tabla 8

En el 4to año de estudio, todas las variables tienen su máximo en el valor *alto*, como se lo grafica a continuación (**gráfico 111**).

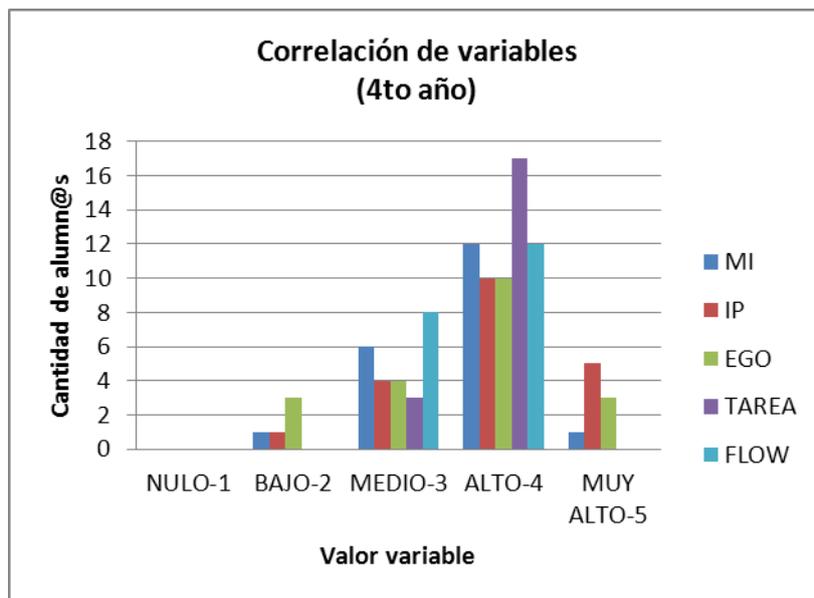


Gráfico 111

Seguidamente, en 5to año, notamos a simple vista que, no hay mucha diferencia de cantidades de estudiantes entre los valores más elegidos en cada una de las variables analizadas; excepto en *orientación motivacional a la tarea*. En este caso, percibimos que con la opción nulo, tenemos 2 estudiantes en *motivación intrínseca* y 1 en *ego*. Con el valor *bajo*, *flow* tiene la cantidad más baja 0 alumn@s, y *ego* la más alta con 5 estudiantes. Ahora bien las opciones más elegidas en cada una de las variables son: en *flow* y en *intención futura de la práctica de actividad física es medio-alto*, en *motivación intrínseca* es *medio-muy alto*, en *orientación motivacional a la tarea* es *alto-medio*, y en *ego* es *medio-bajo-alto* (ya que tenemos coincidencia numérica). A continuación la **tabla 9** presenta los resultados.

5TO AÑO	MI	IP	EGO	TAREA	FLOW
NULO-1	2	0	1	0	0
BAJO-2	3	1	5	2	0
MEDIO-3	7	9	7	3	11
ALTO-4	3	7	5	13	9
MUY ALTO-5	5	3	2	2	0

Tabla 9

En el **gráfico 112**, se puede notar la información expuesta donde podemos verificar que l@s estudiantes tienen en su mayoría una *motivación*

intrínseca, una *intención futura de la práctica de actividad física*, una *orientación motivacional al ego*, y un *flow* con el valor *medio*, pero su *orientación motivacional a la tarea* es de *alto*.

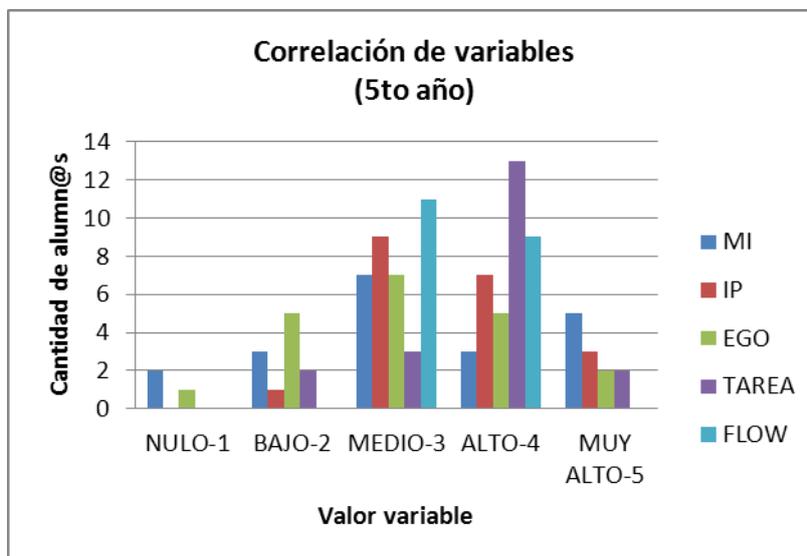


Gráfico 112

Y para terminar, con el 6to y último año de estudio, como nos muestra la **tabla 10**, encontramos que sólo la variable *motivación intrínseca* tiene 1 estudiante con la opción de valor *nulo*, el resto 0. Con el valor *bajo* sólo tenemos 3 estudiantes en *ego* y 2 en *intención futura de la práctica de actividad física*. Con el resto de los valores podemos decir que para *motivación intrínseca* y *ego* es *medio-alto-muy alto*, para *intención futura de la práctica de actividad física* y *tarea* es *alto-muy alto*, para *flow* es *alto-medio*.

6TO AÑO	MI	IP	EGO	TAREA	FLOW
NULO-1	1	0	0	0	0
BAJO-2	0	2	3	0	0
MEDIO-3	7	4	9	2	8
ALTO-4	7	9	4	14	12
MUY ALTO-5	5	5	4	4	0

Tabla 10

El gráfico 113, nos demuestra lo antedicho.

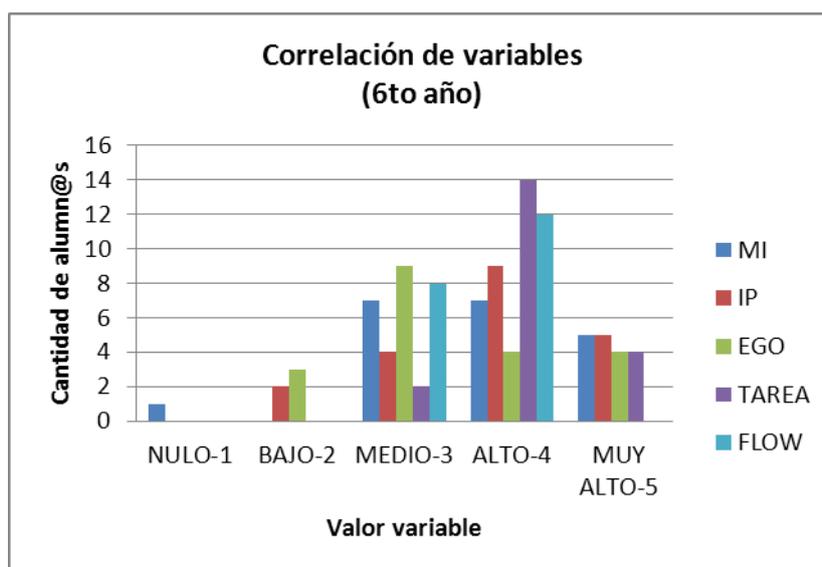


Gráfico 113

En relación a la frecuencia porcentual de las variables analizadas, notamos que el valor *alto* es el que se destaca en todas las variables, como segundo valor es el de la opción *medio*. Con respecto a cada variable, con el valor *nulo*, la que tiene mayor frecuencia porcentual es la *motivación intrínseca* con un 3,33%; con el valor *bajo* la *orientación motivacional al ego* con un 15,83%, con la opción *medio* el *flow* con un 38,33%, con el valor *alto* la *orientación motivacional a la tarea* con un 67,50%, y por último con la opción *muy alto*, tenemos una igualdad entre *motivación intrínseca* e *intención futura de la práctica de actividad física*, con un 18,33% respectivamente. La **tabla 11** demuestra los datos expuestos.

Frecuencia porcentual	MI	IP	EGO	TAREA	FLOW
NULO-1	3,33%	0,00%	1,67%	0,00%	0,00%
BAJO-2	6,67%	5,83%	15,83%	5,00%	1,67%
MEDIO-3	32,50%	27,50%	35,00%	15,83%	38,33%
ALTO-4	39,17%	48,33%	36,67%	67,50%	60,00%
MUY ALTO-5	18,33%	18,33%	10,83%	11,67%	0,00%

Tabla 11

En el **gráfico 114** se vierte la información obtenida.

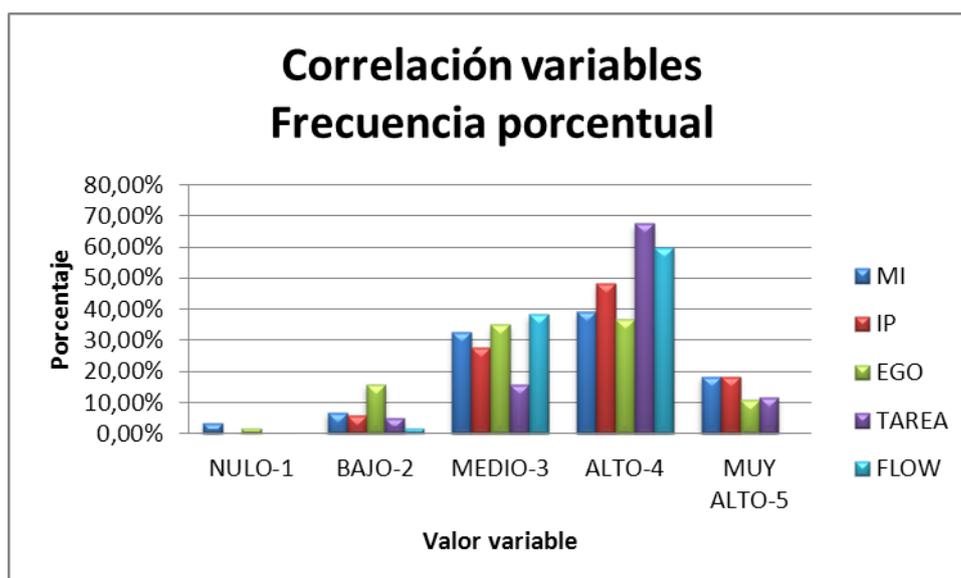


Gráfico 114

A continuación vamos a exponer en la **tabla 12** y en el **gráfico 115**, que el valor modal en las 5 variables es de 4 (alto), representando un 20% cada una.

MODA	
MI	4
IP	4
EGO	4
TAREA	4
FLOW	4

Tabla 12

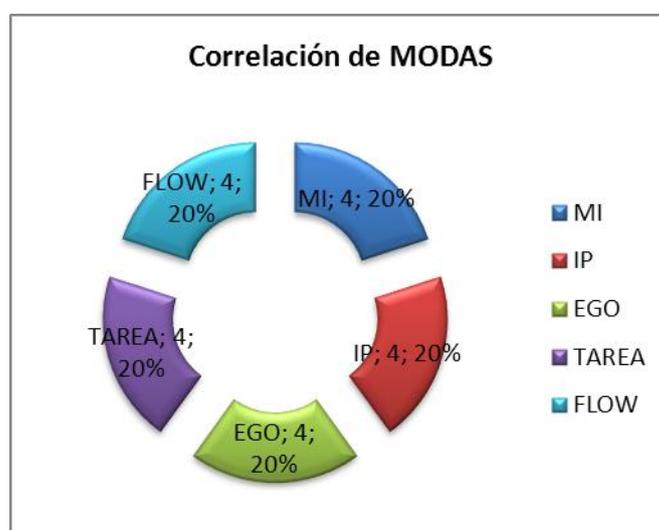


Gráfico 115

Si analizamos la moda por años, podemos afirmar, como bien lo expresa la **tabla 13** que sólo *motivación intrínseca* y *orientación motivacional al ego* tienen en 3 de los 6 años valor modal 3 y en los otros 4. *Intención futura de la práctica de actividad física* y *flow* tienen en todos sus años el valor modal 4 excepto en 5to año que es de 3. Y con respecto a *orientación motivacional a la tarea* es de 4 en todos los años de cursada.

MODA por años	MI	IP	EGO	TAREA	FLOW
1	4	4	4	4	4
2	4	4	4	3	4
3	3	4	4	4	4
4	4	4	4	4	4
5	3	3	3	4	3
6	3	4	3	4	4

Tabla 13

Gráficamente lo podemos demostrar de la siguiente manera: en 1er año las cinco variables coinciden con un valor modal de 4. En 2do *ego* tiene un valor de 3 y el resto 4. En 3er año *motivación intrínseca* 3 y las otras variables 4. En 4to año tenemos una coincidencia total con el valor de 4. En 5to año, *tarea* tiene un valor de 4, y el resto de 3. Y por último en 6to año *motivación intrínseca* y *ego* 3 y las restantes 4 (**gráfico 116**).

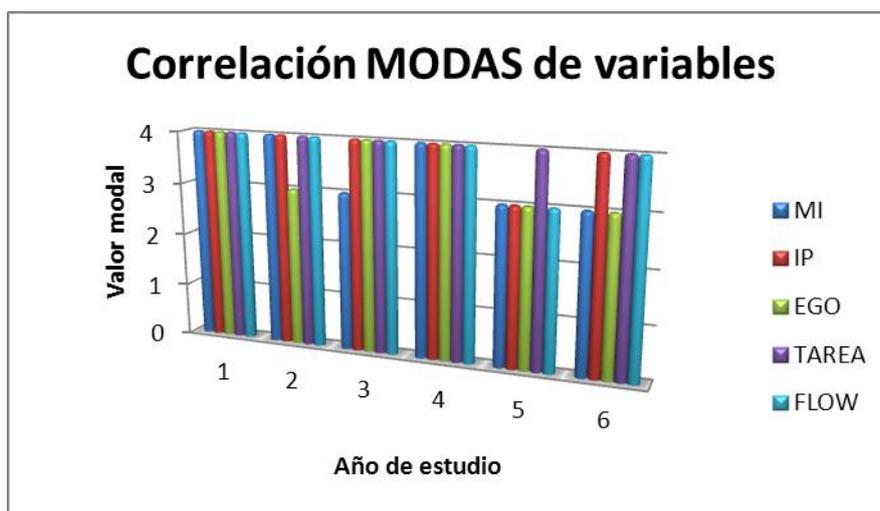


Gráfico 116

Abocándonos al sexo de l@s estudiantes podemos ver que en todas las variables el valor modal es de 4 para varones y mujeres, excepto en *orientación*

motivacional al ego, en relación a los varones es de 3. La **tabla 14** y **gráfico 117**, lo permiten visualizar.

MODA por sexo	MI	IP	EGO	TAREA	FLOW
0-varones	4	4	3	4	4
1-mujeres	4	4	4	4	4

Tabla 14

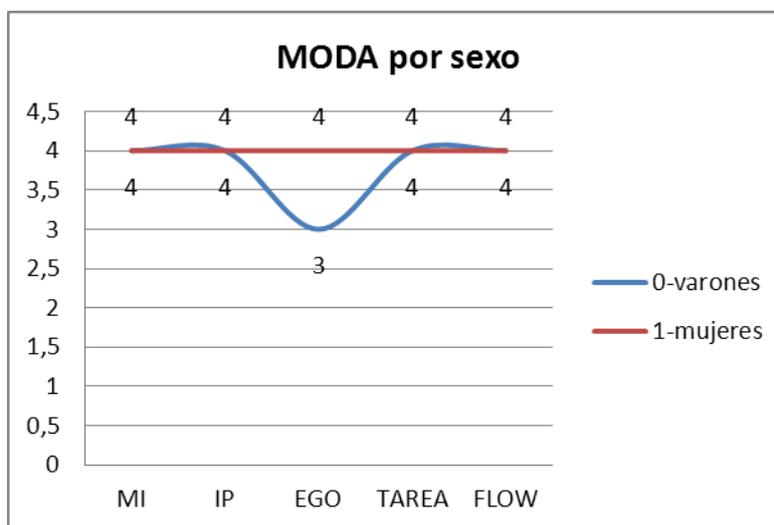


Gráfico 117

En relación al promedio de cada una de las variables, observamos en la **tabla 15** y en el **gráfico 118**, que el promedio más alto es el de *orientación motivacional a la tarea* con 3,86; y el valor menor es el de *orientación motivacional al ego*, con 3,39.

PROMEDIO	
MI	3,62
IP	3,79
EGO	3,39
TAREA	3,86
FLOW	3,58

Tabla 15

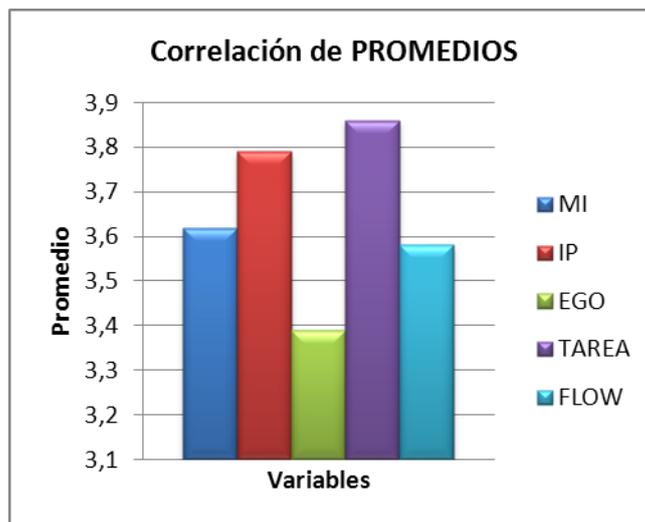


Gráfico 118

A continuación, se presenta la **tabla 16**, que nos permite visualizar los promedios por año de estudio. En primera instancia vemos como en relación a la variable *motivación intrínseca* empieza en 1er año con 3,6 y culmina con un valor mayor en 6to con 3,75; vemos que a lo largo de la cursada sube y baja de año a año. Con la variable *intención futura de la práctica de actividad física* el promedio inicial es de 3,75 y finaliza en 6to con 3,85. En este caso hay una coincidencia con la variable anterior en que los promedios suben y bajan respectivamente. En cuanto a la *orientación motivacional al ego* observamos que en 1er y 2do año es de 3,35, sube hacia 4to año, y disminuye en 5to, repuntando nuevamente en 6to con un valor de 3,45. Ahora bien, en cuanto a la variable *orientación motivacional a la tarea* comienza en 1er año con 3,75 y termina en 6to con un promedio de 4,1. Aquí nos encontramos con que bajó en 2do y subió su promedio en 3er año; en 4to y 5to decreció, para luego alcanzar en el último año su máximo. Y para finalizar presentamos la variable de *flow* con un promedio en 1er año de 3,45, en 2do y 3er año sube a 3,7, en 4to disminuye a 3,6; en 5to sigue bajando a un 3,45 y en 6to año alcanza un 3,6. Resumiendo los años en los que encontramos los dos valores más significativos en cada una de las variables son: en *motivación intrínseca* 2do, 6to (con una igualdad de promedio) y 4to año; *intención futura de la práctica de actividad física* 4to y 2do año; *orientación motivacional al ego* 4to y, 3er y 6to año (con igualdad de promedio); *orientación motivacional a la tarea* 6to y 3er año; y por último *flow* 2do y 3er (con igualdad de promedio), y 4to y 6to año (nuevamente con una coincidencia de valores). Si observamos minuciosamente

notamos que en 4to año la *intención futura de la práctica de actividad física* tiene su promedio más alto, como así también la *orientación motivacional al ego*. Esto quizás nos de un indicio de que en este año suceda algo con l@s estudiantes. Como así también notamos que en 5to año se registran los promedios más bajos en todas las variables excepto en *orientación motivacional a la tarea*.

PROMEDIOS por años	MI	IP	EGO	TAREA	FLOW
1	3,6	3,75	3,35	3,75	3,45
2	3,75	3,9	3,35	3,7	3,7
3	3,5	3,7	3,45	4	3,7
4	3,65	3,95	3,65	3,85	3,6
5	3,25	3,6	3,1	3,75	3,45
6	3,75	3,85	3,45	4,1	3,6

Tabla 16

En el **gráfico 119**, podemos observar los datos que anteceden.

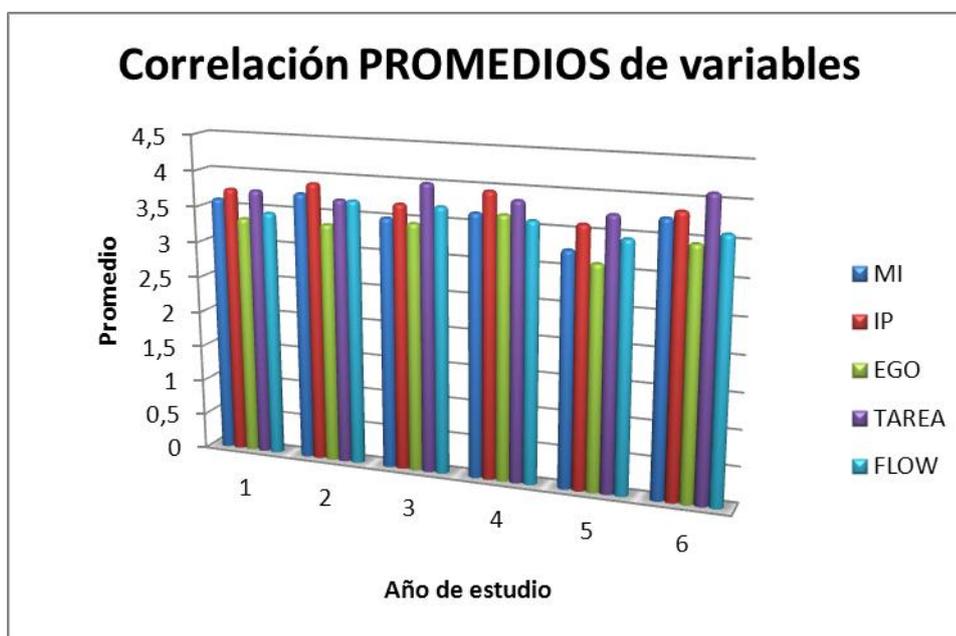


Gráfico 119

En relación al sexo de l@s alumn@s en la **tabla 17** y el **gráfico 120**, podemos sostener lo siguiente los promedios de mayor a menor en varones son los siguientes: *intención futura de la práctica de actividad física* (4,05), *orientación motivacional a la tarea* (3,93), *motivación intrínseca* (3,73), *flow* (3,7) y por último, *orientación motivacional al ego* (3,65). Con respecto a las

mujeres los promedios son: *orientación motivacional a la tarea* (3,78), *intención futura de la práctica de actividad física* (3,53), *motivación intrínseca* (3,5), *flow* (3,46) y en coincidencia con los varones, por último la *orientación motivacional al ego* (3,13).

PROMEDIO por sexo	MI	IP	EGO	TAREA	FLOW
0-varones	3,73	4,05	3,65	3,93	3,7
1-mujeres	3,5	3,53	3,13	3,78	3,46

Tabla 17

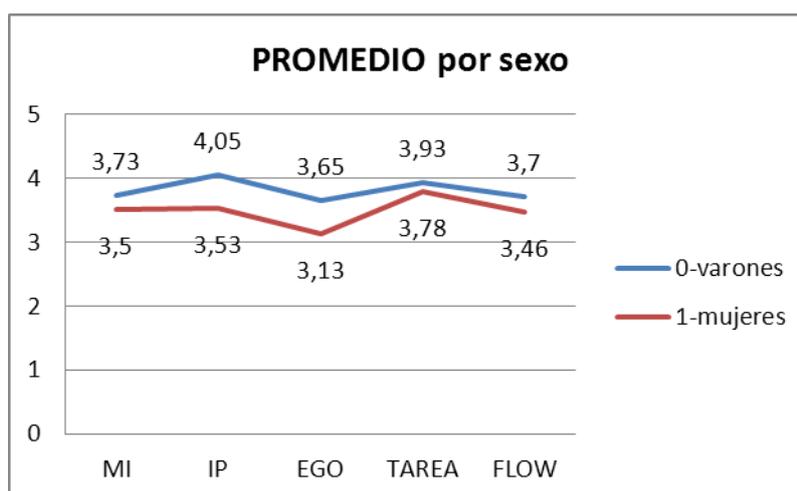


Gráfico 120

A continuación, vamos a analizar la frecuencia porcentual de las variables: *motivación intrínseca*, *intención futura de la práctica de actividad física* y *gusto por la educación física*. Si bien notamos que un 35% de l@s estudiantes en relación al *gusto por la educación física* optó por *bastante*, y un 31,67% por la opción *mucho*, vemos que en cuanto a la *intención futura de la práctica de actividad física* el 48,33% se decidió por el valor *alto*, y el 27,50% por *medio*. No obstante, en relación a la *motivación intrínseca*, también podemos sostener que un 39,17% eligió el valor *alto* y un 32,5% la opción *medio*. Por consiguiente, se tendrá que tener en cuenta el revertir esta situación, en relación a la *motivación intrínseca* y a la *intención futura de la práctica de actividad física*, intentando por ende, de que el valor *medio* pase a ser *alto*. También observamos que si bien tenemos sólo casi un 6% con la *intención futura de la práctica de actividad física* con el valor *bajo*, en relación al *gusto por la educación física* hay un 14% aproximadamente que escogió entre

nada y poco y un 10% con la *motivación intrínseca baja-nula*. Esta situación se debería de aprovechar, porque más allá de que su *gusto por la educación física* no sea suficiente, como tampoco su *motivación intrínseca*, tenemos casi un 8% de estudiantes que tiene intención de realizarla a futuro. La **tabla 18** y el **gráfico 121**, exponen los resultados obtenidos.

Frecuencia porcentual	MI	IP	GUSTO
NULO-1	3,33%	0,00%	5,00%
BAJO-2	6,67%	5,83%	9,17%
MEDIO-3	32,50%	27,50%	19,17%
ALTO-4	39,17%	48,33%	35,00%
MUY ALTO-5	18,33%	18,33%	31,67%

Tabla 18

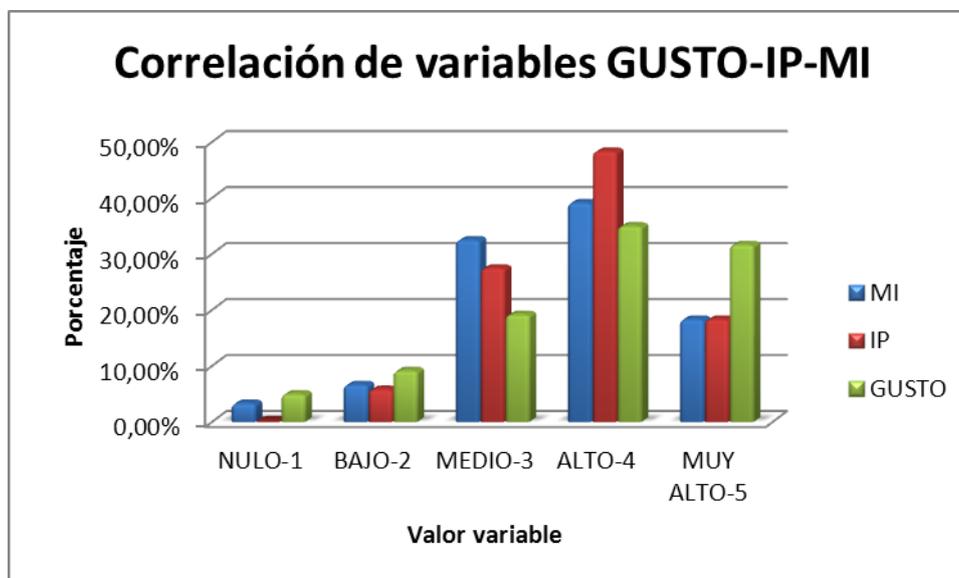


Gráfico 121

Remitiéndonos al sexo de l@s estudiantes, podemos observar como lo indica la **tabla 19**, que los varones, en relación a las variables anteriormente mencionadas, han optado en mayor cantidad por los siguientes valores: en *gusto por la educación física* alto (21 alumnos) y muy alto (20); en *intención futura de la práctica de actividad física* alto (29) y muy alto (18), y en *motivación intrínseca* alto (24) y medio (17 estudiantes).

VARONES	MI	IP	GUSTO
NULO-1	2	0	3
BAJO-2	3	2	8
MEDIO-3	17	11	8
ALTO-4	24	29	21
MUY ALTO-5	14	18	20

Tabla 19

El **gráfico 122** nos muestra cómo se relacionan éstas variables, como lo expresamos con anterioridad. Si bien la *intención futura de la práctica de actividad física es alto-muy alto* al igual que el *gusto por la educación física*, la *motivación intrínseca es alto-medio*. Situación que nos lleva a pensar que algo sucede con la motivación intrínseca de los varones. Como así también, notamos que 11 estudiantes han optado por las opciones *poco* y *nada* en cuanto al *gusto por la educación física*.

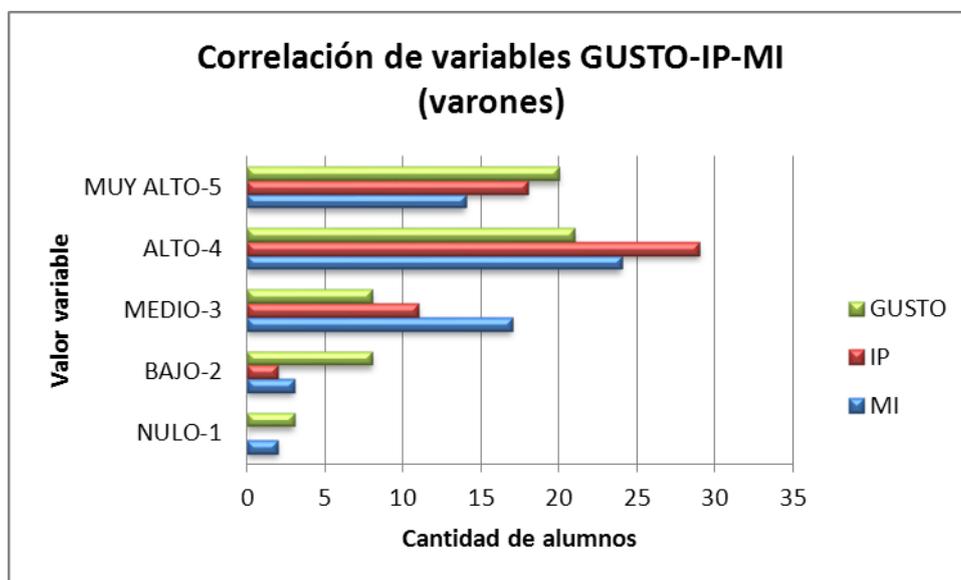


Gráfico 122

Y para culminar, en la **tabla 20** las mujeres han elegido los siguientes valores de las variables: en cuanto al *gusto por la educación física* con la opción *alto* 21 alumnas y *muy alto* 18; en relación a la *intención futura de la práctica de actividad física* *alto* 29 y *medio* 22; y en *motivación intrínseca* 23 estudiantes con el valor de *alto* y 22 con *medio*. En este caso, si bien el *gusto por la educación física* de las alumnas es *alto* y *muy alto*, su *motivación*

intrínseca e intención futura de la práctica de actividad física es alto-medio, aspecto a considerar. El **gráfico 123** nos demuestra dicha información.

MUJERES	MI	IP	GUSTO
NULO-1	2	0	3
BAJO-2	5	5	3
MEDIO-3	22	22	15
ALTO-4	23	29	21
MUY ALTO-5	8	4	18

Tabla 20

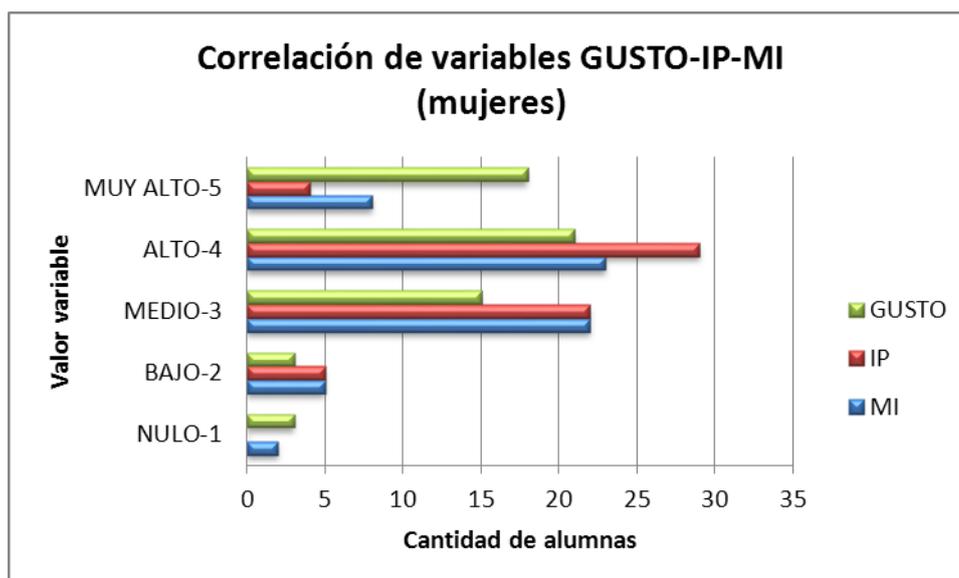


Gráfico 123

3.3. Conclusiones y sugerencias

Culminando con este trabajo de investigación, se presentan en este apartado las conclusiones principales. Entendida la motivación como aquello que nos impulsa a realizar ciertas acciones, manteniendo con firmeza la conducta hasta lograr cumplir los objetivos propuestos. Asociada a términos como el de voluntad y el de interés, sostenemos que se trata de un componente psicológico que orienta, mantiene y determina la conducta de una persona.

A partir del planteo de la descripción y correlación de cinco variables complejas, la motivación intrínseca, la orientación motivacional hacia el ego y hacia la tarea, el flow y la intención futura de la práctica de actividad física, y

habiendo realizado el análisis correspondiente notamos que los principales resultados obtenidos fueron los siguientes: en relación a las variables complejas:

Motivación intrínseca: nos llama la atención que en las mujeres de 1er año ésta sea de un 70% con la opción de valor *alto*, y en 2do y 3er año sea de un 50% con el valor *medio*, en 4to es de 40% *medio*, en 5to 30% *medio* y 30% *muy alto*, y en 6to nuevamente un 50% *medio*. Evidentemente l@s alumn@s de esta institución demuestran que su nivel de *motivación intrínseca* disminuye a través de los distintos años. En cuanto a los hombres, sólo en 5to año presentaron un 40% que optó por la opción *medio*, el resto de los años, sus porcentajes mayores se registraron con las opciones *alto* (en 1er, 2do, 4to y 6to), y *muy alto* (sólo en 3er año). Como sugerencia para la práctica profesional, podríamos centrarnos en mejorar la motivación intrínseca de las mujeres, en las clases de Educación física. Que, como ya se mencionó en el marco teórico, las condiciones ideales para fomentar la motivación intrínseca son un contexto donde se apoya la autonomía, existe una adecuada estructuración y unas buenas relaciones sociales, (Moreno Murcia et al., 2006).

Teniendo en cuenta el cuestionario cumplimentado por l@s adolescentes, de las cuatro dimensiones de la motivación intrínseca, las más elegidas fueron: “*Participo en esta clase de Educación Física ... porque la Educación Física es divertida*” y “*Participo en esta clase de Educación Física ... porque es estimulante*”. Destacamos a partir de ello A través de la clase de Educación Física l@s alumn@s aprenden, ejecutan y crean nuevas formas de movimiento con la ayuda de diferentes formas jugadas, lúdicas, recreativas y deportivas. En estas clases pueden desenvolverse, ser creativ@s y mostrar su espontaneidad como un ser que quiere descubrir muchas alternativas que pueden ser aplicables en un futuro en su vida social y que no lo pueden lograr fácilmente en otras asignaturas del conocimiento (Bracht, 2003).

Intención futura de la práctica de actividad física: en relación a esta variable notamos que las mujeres en 4to año tienen una igualdad del 40% de los valores *medio* y *alto*, en 5to un 60% *medio* y en 6to año un 30% *alto* y *medio*, y un 20% *bajo* y *muy alto* respectivamente. Sin embargo, los varones

tienen un nivel de *intención futura de la práctica de actividad física* alto y muy alto en casi todos los años, excepto en 5to año que es de 30% para los valores medio, alto y muy alto y un 10% para bajo.

Si relacionamos estas dos variables expuestas, motivación intrínseca e intención futura de práctica de actividad física, podemos ver que en líneas generales los porcentajes obtenidos en ambas son congruentes. Ahora bien, en relación al sexo y año de cursada, podemos notar a simple vista, que los varones sólo en 5to año tienen un nivel de *intención futura de la práctica de actividad física* y un nivel de *motivación intrínseca* medio. Ahora bien, en cuanto a las mujeres nos encontramos con una melange de opciones de valor en cuanto a sus porcentajes, que en general es *medio*, salvo en 1er año que es *alto*.

Se propone por ende, enfrentar a nuestr@s alumn@s a tareas o actividades que l@s motiven, l@s interesen y que les gusten. Como docentes, sería maravilloso promover que nuestr@s alumn@s puedan conseguir placer y disfrute al realizar una clase. El secreto está en la motivación intrínseca. Como lo expresaron Moreno Murcia & Martínez Camacho (2006), una persona está motivada intrínsecamente cuando realiza la práctica por la satisfacción y el placer inherente de la propia actividad.

Centrándonos en las dimensiones de la variable intención de ser físicamente activ@, l@s estudiantes de nivel medio le dieron más importancia a las siguientes respuestas *“Respecto a tu intención de practicar alguna actividad físico-deportiva...después de terminar el colegio me gustaría mantenerme físicamente activ@”* y *“Respecto a tu intención de practicar alguna actividad físico-deportiva... después de terminar el colegio quisiera formar parte de un club deportivo de entrenamiento”*. En consecuencia, los resultados obtenidos son sumamente alentadores, puesto que la mayoría de l@s estudiantes tiene la clara pretensión de mantenerse físicamente activ@s como así también la voluntad de formar parte de un club deportivo.

Orientación motivacional al ego: en este caso en particular, es en donde a nuestro entender, tendremos que prestar más atención ya que si vemos los cuadros y tablas expuestos en el apartado anterior, nos encontramos con un 36% del total de l@s alumn@s que optaron por la opción

alto, y un 35% por el valor *medio*. Específicamente haciendo referencia a las mujeres, notamos que en 1er año tenemos un 40% con el valor *alto* y un 30% con las opciones *bajo* y *medio* respectivamente. En 2do, los porcentajes destacados son 40% *medio* y 40% *alto*, los 20% restantes corresponden con el valor *bajo*. En 3er año se presenta un 50% de alumnas con el valor *medio*, en 4to 50% *alto*, 30% *bajo* y 20% *medio*. En 5to tenemos un 30% *alto* y *bajo* respectivamente, un 20% *bajo* y un 10% *nulo*. Y por último en 6to un 30% *bajo* y un 30% *medio*. En cuanto a los varones, en 2do tenemos un 60% que optó por el valor *medio*, en 5to año un 50% *medio* y en 6to un 60% también *medio*. En líneas generales notamos que las mujeres tienen un nivel de *orientación motivacional al ego* menor que los valores en casi todos los años. Sin embargo los varones en tres de sus seis años de estudio, registran valores medios que hay que tener en cuenta.

Si relacionamos esta variable con la de *intención futura de la práctica de actividad física*, podemos ver que si bien los varones tienen un nivel de *intención futura de la práctica de actividad física alto* y *muy alto* en todos los años de estudio, excepto en 5to; su *orientación motivacional al ego* en tres años es de *medio*. En relación a las mujeres, observamos que en sus tres primeros años de estudio tienen un nivel de *intención futura de la práctica de actividad física alto* y en el resto *medio alto*, su nivel de *orientación motivacional al ego* es *medio*.

En conclusión encontramos una similitud entre estas dos variables. Las dos tienen su punto más elevado en la opción de valor *alto*. Aunque claro está que la intención de ser físicamente activ@ es superior a la orientación motivacional al ego. A partir del análisis de vari@s autor@s, concluimos que la orientación a la tarea supone una mayor adherencia a la actividad física en menor proporción que la orientación al ego. Pero no debemos descuidar la orientación motivacional al ego, puesto que se sabe que son ortogonales entre sí (Almagro Torres, 2012). Por lo que cuando medimos la orientación motivacional podemos encontrarnos con sujetos que están orientados a la tarea y al ego simultáneamente (Cervelló et al., 1999). Es preciso que nuestr@s alumn@s presenten una orientación a la tarea durante una clase de preparación física por ejemplo, y una orientación al ego en una competencia (aunque esa orientación al ego en la competición es recomendable que vaya

acompañada de orientación a la tarea para evitar que el/la adolescente pueda desmotivarse en el caso que sea superado por su rival).

En relación a las dimensiones que le conciernen a la orientación motivacional al ego, las más elegidas por l@s alumn@s resultaron: “*Yo siento que tengo más éxito en las clases de Educación física... cuando lo puedo hacer mejor que mis compañer@s*”, “*Yo siento que tengo más éxito en las clases de Educación física... cuando tengo más habilidad que l@s demás*” y “*Yo siento que tengo más éxito en las clases de Educación física... cuando consigo la puntuación más alta*”. En base a los resultados esbozados podemos afirmar que el sujeto está orientado e implicado al ego cuando su objetivo es la demostración de mayor capacidad que los demás (Almagro Torres, 2012) y cuando necesita de una recompensa o motivación externa (Moreno Murcia & Martínez, 2006) como lo es, el conseguir la puntuación más alta en las clases de Educación Física.

Orientación motivacional a la tarea: con un total del 67% de l@s estudiantes que optaron por la opción de valor *alto* en todos los años de cursada. Destacando que las mujeres en el 3er año de estudios alcanzaron un 90%, y los varones en el 4to año un 100% respectivamente.

Teniendo en cuenta lo expresado, concluimos que hay una relación sumamente positiva entre esta variable y la *intención futura de la práctica de actividad física*, ya que est@s estudiantes presentan una *orientación motivacional a la tarea* con los valores *alto-muy alto* del 79%, y con las opciones *medio-bajo* 21%, y en relación a la variable *intención futura de la práctica de actividad física* un 67% para los valores *alto-muy alto*, y un 33 % para *medio-bajo*.

Apreciamos que la mayoría de l@s alumn@s se orientó a la tarea más que al ego y se estableció una sustancial coincidencia de porcentajes con la intención futura de la práctica de actividad física. Esto nos apuntó que l@s estudiantes que manifestaron su orientación motivacional a la tarea fueron más proclives a permanecer físicamente activ@s. Validamos lo expresado en el capítulo 2 del marco teórico, al considerar que si l@s alumn@s reciben en sus clases actividades que den respuesta a sus necesidades de movimiento, de descubrir, de relacionarse, y estén en correspondencia con el nivel de

desarrollo físico alcanzado se logrará una mayor adherencia a la práctica física deportiva.

Indagadas las dimensiones de la orientación motivacional a la tarea más optadas por l@s estudiantes, obtuvimos las siguientes respuestas: “*Yo siento que tengo más éxito en las clases de Educación física...cuando soy capaz de esforzarme en la practica de una habilidad*”, “*Yo siento que tengo más éxito en las clases de Educación física...cuando aprendo una nueva habilidad*”, “*Yo siento que tengo más éxito en las clases de Educación física...cuando trabajo mucho*” y “*Yo siento que tengo más éxito en las clases de Educación física...puedo sacar lo mejor de mí mism@*”. Lo antedicho lo vinculamos no sólo con la motivación intrínseca que posee el/la alumn@ que procura sacar lo mejor de sí mism@, sino también con su factor disposicional (comportamientos en relación a su habilidad, experiencia, autoconciencia, etc).

Flow: con respecto a esta variable, analizada de manera general, nos encontramos con un 60% de l@s estudiantes con el valor *alto*, y un 38% con la opción *medio*. Entendemos que la persona está en flow cuando se encuentra completamente absorbida por una actividad durante la cual pierde la noción del tiempo y siente una enorme satisfacción, por lo cual, el 60% de est@s estudiantes experimenta un estado de flow *alto* en concordancia con el nivel de *intención futura de la práctica de actividad física*. Concebimos que a partir de esta congruencia fundamos la reflexión planteada en el marco teórico, que las experiencias óptimas, las situaciones altamente positivas, las experiencias autotélicas y el disfrutar haciendo alguna actividad, se convierten en el motor interno o razón para la realización de esas mismas actividades que generan la experiencia del flujo (Camacho et al., 2011).

Asimismo, debemos hacer constar que el estado de flow, se correlaciona con las orientaciones motivacionales (a la tarea y al ego), lo que da una importancia de dichas orientaciones en la consecución del estado de flow.

Analizadas las dimensiones del flow de manera general, inferimos que l@s estudiantes se decidieron en su mayoría por los siguientes ítems: “*En clases de Educación física...siento que puedo controlar lo que estoy haciendo*”, “*En clases de Educación física...encuentro la experiencia muy valiosa y*

reconfortante” y “En clases de Educación física...me da igual lo que l@s otr@s pueden estar pensando de mi”. Teóricamente fundamentados por García Calvo (2004), que sostiene que en relación al sentimiento de control, el sujeto siente que domina y controla la situación, está libre de preocupaciones. En cuanto a la experiencia autotélica, plantea que existe una gran motivación intrínseca al realizar la tarea, sencillamente siente satisfacción al llevarla a cabo, sin necesidad de recompensas externas. Y por último, haciendo referencia al ítem de autoconciencia, la persona no piensa antes de actuar, la pérdida de cohibición hace que el/la alumn@ se aproxime a un óptimo estado de flow.

Ahora bien, si nos centramos en las frecuencia porcentuales de cada una de las nueve dimensiones, señalando además, cuáles fueron las subdimensiones con mayor puntaje según l@s estudiantes, concluimos lo siguiente:

Dimensión 1. Equilibrio entre habilidad y reto: se obtuvo un nivel *alto* en los varones con un 52% y un valor *medio* con un 55% en las mujeres. Como podemos ver, en relación a los estudiantes, es positivo el equilibrio entre habilidad y reto que implica la tarea, y en el caso de las alumnas, se considera que se debe trabajar la mejora de la motivación para encontrar de una manera correcta su estado óptimo. Las subdimensiones más significativas resultaron: *“En clases de Educación física...las dificultades y mis habilidades para superarlas están a un mismo nivel”* y *“En clases de Educación física...mis habilidades están al mismo nivel de lo que me exige la situación”*.

Dimensión 2. Combinación/ unión de la acción y el pensamiento: en este caso, se optó por un nivel *medio* tanto en varones como en mujeres, con un 52% y un 48% respectivamente. Aquí l@s alumn@s nos han demostrado que no siempre ejecutan automáticamente una tarea, sin pensar y de manera fluida, lo que imposibilita en algunas ocasiones mantener un estado psicológico óptimo. En este caso, optaron en su mayoría por las opciones: *“En clases de Educación física...parece que las cosas están sucediendo automáticamente”* y *“En clases de Educación física...hago las cosas espontánea y automáticamente”*.

Dimensión 3. Claridad de los objetivos: se obtuvo un nivel *alto* en ambos sexos con un 48%, por lo que podemos sostener que est@s estudiantes experimentan claridad y seguridad en lo que hacen, tienen las metas bien definidas. Esto se ve reflejado en la generalidad de l@s alumn@s que escogieron las siguientes subdimensiones: *“En clases de Educación física...conozco claramente lo que quiero hacer”* y *“En clases de Educación física...mis metas están claramente definidas”*.

Dimensión 4. Feedback claro y sin ambigüedades: en esta dimensión se optó por un nivel *alto*, que arrojó un 54% de manera general. Notando que hacia los últimos años de estudio tanto varones como mujeres los valores obtenidos en su mayoría respondían a la opción *medio*. Con respecto a esto podemos decir que si realizamos una actividad, recibimos un feedback de la misma, y si éste es claro, conciso y sin ambigüedades, nos brinda autoconfianza y seguridad de lo que estamos haciendo está bien. De no ser así, debemos modificarlo. Más allá de que l@s estudiantes dieron más valor a estos ítems: *“En clases de Educación física...sé lo bien que lo estoy haciendo”* y *“En clases de Educación física...puedo confirmar que en clase lo estoy haciendo muy bien”*, tendríamos que ver que pasa en los últimos años de estudio con respecto a esta dimensión.

Dimensión 5. Concentración sobre la tarea que se está realizando: arrojó un nivel *alto*, con un 44%. En el caso de los varones un 45%, y en las mujeres tenemos una coincidencia entre los valores *medio* y *alto* con un 43% respectivamente. Vemos aquí que el nivel de atención en los varones es *alto*, por ende, está más enfocado en lo que realiza, es decir que están concentrados. En el caso de las mujeres se observa que en ocasiones la falta de concentración no les permite realizar muy bien la tarea, ya sea por tener pensamientos negativos o ajenos a la actividad. En términos generales estas opciones resultaron más puntuadas: *“En clases de Educación física...mi atención está completamente enfocada en lo que estoy haciendo”* y *“En clases de Educación física...puedo mantener mi mente en lo que está sucediendo sin esfuerzo”*.

Dimensión 6. Sentimiento de control: se obtuvo una igualdad de porcentajes con un 41% para los niveles *alto* y *medio*. Específicamente los varones un 43% *medio* y las mujeres un 47% *alto*. En estrecha relación con las dimensiones anteriores, l@s estudiantes sienten que dominan y controlan la situación, notando en particular que no siempre los varones se encuentran libres de preocupaciones. Corroboramos estos porcentajes en pos de la subdimensión: *“En clases de Educación física...siento que puedo controlar lo que estoy haciendo”*.

Dimensión 7. Pérdida de cohibición o autoconciencia: se optó por un nivel *alto* con un 37%, en dónde l@s estudiantes no piensan antes de actuar, les da igual lo que l@s otr@s puedan estar pensando o evaluando. Quedando manifiesto lo expresado ante la superioridad de las siguientes opciones: *“En clases de Educación física...me da igual la imagen que doy a l@s demás”* y *“En clases de Educación física...me da igual cómo l@s otr@s puedan estar evaluándome”*.

Dimensión 8. Distorsión en la percepción del tiempo: se obtuvo un nivel *alto* con 48%, esto significa que l@s estudiantes mientras realizan actividad física durante la clase, sienten que el tiempo parece ser diferente al normal, o pierden la noción normal del tiempo. No queda muy claro el cómo ni el por qué se produce esto, aunque existe la posibilidad de que se deba a la gran concentración sobre la tarea que se está realizando y a la pérdida de cohibición explicada anteriormente. Las subdimensiones mejores puntuadas resultaron: *“En clases de Educación física...pierdo la noción normal del tiempo”* y *“En clases de Educación física...el paso del tiempo parece ser diferente al normal”*.

Dimensión 9. Experiencia autotélica: en este caso, nos encontramos con un nivel *alto* de un 45%. Siendo los porcentajes más significativos, para los varones un 52% con el valor *alto*, y las mujeres un 45% con la opción *medio*. En general, podemos discernir que en base a las opciones con mayor puntaje: *“En clases de Educación física...la experiencia me deja buena impresión (satisfech@)”* y *“En clases de Educación física...encuentro la experiencia muy*

valiosa y reconfortante”, l@s estudiantes sienten satisfacción al realizar la actividad, les resulta divertida, y estimulante; deseando volver a sentir esta experiencia.

Resumiendo, podemos ver como en casi todas las dimensiones más del 50% de l@s estudiantes se inclinaron por los valores *alto-muy alto*. Siendo la única excepción, la dimensión *combinación/ unión de la acción y el pensamiento*, donde el 60% optó por los valores medio-bajo. Se sugiere al respecto, que l@s docentes promuevan la práctica de habilidades en las clases de Educación física, porque una vez que el/la alumn@ vaya adquiriendo dicha habilidad, la realizará de forma automática, alcanzando en consecuencia, un estado psicológico óptimo.

Seguidamente, los resultados obtenidos en relación a las variables de base analizadas son:

Gusto por la educación física: en líneas generales se obtuvo un 35% de l@s estudiantes que gustan bastante de la actividad física. En relación al género, se arrojan los siguientes valores, para las opciones *normal, bastante y mucho* de los varones suman un 82%, y las mujeres un 90%. Y para las opciones *poco y nada* 18% y 10% respectivamente. Como podemos ver, existe una diferencia reducida en el gusto por la educación física.

Nos encontramos con una notable relación positiva entre esta variable y la *intención futura de la práctica de actividad física*, puesto que ambas representan un 67% de l@s estudiantes, con las opciones de valor *bastante y mucho* en relación al gusto y *alto y muy alto* la intención.

Con respecto a esta relación, pudiendo afirmar que tenemos adolescentes que gustan de la actividad física y tienen intención de practicarla en un futuro, tendríamos que investigar el por qué al terminar la etapa escolar, no se tiene continuidad en la misma. Para lo cual, en concordancia con Moreno Murcia & Martínez Camacho (2006), creemos necesario estudios que permitan desarrollar programas de mejora de la motivación intrínseca en el ámbito escolar, que conduzcan a crear hábitos de práctica de actividad física finalizada la etapa educativa, mitigando o atenuando el abandono de la práctica física-deportiva en la adultez.

Frecuencia de participación en una actividad física regular en la que se llegue a sudar: se obtuvo un 44% con el valor *a veces*. Siendo las opciones más destacadas, el 48% *a menudo* en los varones y el 50% *a veces* en las mujeres. Queremos señalar que un 28% de las alumnas participan *nunca o raramente* en una actividad física regular. Si relacionamos la presente variable con el *gusto por la educación física*, resulta contradictorio el hecho de que si bien las mujeres tienen un gusto por la asignatura modestamente superior a los varones, éstas participan menos en una actividad física que los varones.

Frecuencia semanal de realización de ejercicio extenuante, moderado y suave, durante más de 15' minutos en el tiempo libre: en este caso vamos a concluir que los promedios obtenidos para el ejercicio *extenuante* es de 2,3 veces por semana, para *moderado* 2,9 y para *suave* 3,1. Teniendo en cuenta el género, para los varones 3,1 *extenuante*, 2,7 *moderado* y 2,2 *suave*. Y para las mujeres, 1,5 *extenuante*, 3,1 *moderado* y 3,9 *suave*. En resumen los alumnos realizan más ejercicio *extenuante* y las estudiantes *suave*. Existe por ende, una relación positiva entre esta variable y la *intención futura de la práctica de actividad física*, ya que los varones presentan más intención de mantenerse físicamente activos que las mujeres.

Haciendo hincapié en estas dos últimas variables analizadas, encontramos una concordancia en cuanto a que los estudiantes realizan más frecuentemente actividad física que las jóvenes, por ende, se sugiere al respecto una reconsideración de las clases de Educación Física, en favor de concientizar sobre la significación de la práctica de actividad física para la salud integral.

Calificación en el curso anterior: en relación a esta variable nos encontramos que sólo el 5% de l@s estudiantes obtuvo una nota menor a 7 (siete) en el 2do, 3er y 4to año de cursada, en general las mujeres. El otro 95% logró notas superiores a 7 (siete). Siendo la nota más alcanzada por las mujeres un 10 (diez) representadas por un 38%, y los varones un 43% con la nota 9 (nueve). Si establecemos una relación con la *intención futura de la práctica de actividad física* y el *gusto por la educación física*, se observa que es positiva, ya que están dadas las condiciones necesarias. Condiciones que enriquecen la asignatura y legitimaría la misma dentro de la escuela.

Consideramos como lo expresamos en el marco teórico que, la legitimación debe darse desde el análisis y la reflexión teórica sobre los fenómenos, factores y procesos que configuran la práctica pedagógica, tarea que deberá efectivizarse desde nuestro rol, y no pretender que dicha legitimación provenga desde el afuera. Existe el desafío de lo que todas las asignaturas escolares deben perseguir, que es la transferencia del aprendizaje escolar a la vida durante y después de la escuela, y más ampliamente las percepciones de l@s estudiantes sobre la autenticidad del conocimiento escolar en relación a la vida.

Habiendo realizado las relaciones que se corresponden con los objetivos propuestos en este trabajo de investigación, proseguimos a destacar otros aspectos puntuales que nos inquietaron cuando se realizó la exposición y análisis de las distintas variables.

Se observó, por ejemplo, que los varones de 4to año, tienen nivel de *orientación motivacional a la tarea* del 100% *alto*, mientras que en la dimensión del *flow concentración sobre la tarea que se está realizando*, de ese mismo año es del 50% *medio*. Esto significaría que los alumnos están motivados pero concentrados lo suficiente en la ejecución de la actividad.

Otro aspecto a tener en cuenta es la calificación para l@s estudiantes de 5to año que es de 8, 9 y 10, y el gusto en varones es de 40% *normal* y 30% *poco*, y en las mujeres 40% *normal*, 10% *poco* y 20% *nada*; porcentajes elevados a nuestro parecer, más allá de que obtuvieron muy buenas calificaciones.

Las dimensiones del flow, experiencia autotélica y equilibrio entre habilidad y reto, consideradas como las principales para obtener un estado óptimo de flow, nos arrojaron como resultado que los varones en ambas han optado en su mayoría por los valores *alto-medio*, mientras que las mujeres *medio-alto*, siendo más notorio las cantidades para éstas en la dimensión de equilibrio entre habilidad y reto.

En cuanto a la variable orientación motivacional al ego, como ya lo señalamos, es la que a nuestro entender requiere de nuestra observación. Nos llama la atención que las mujeres tengan la orientación motivacional al ego

medio-alto. Consideramos que el ego es un indicio de que algo sucede aquí. ¿Será que las alumnas tienen menos espíritu competitivo, o menos autoestima que los varones, por ende, menos ego? Resulta conveniente desde nuestro parecer analizar también la autoestima en varones y mujeres, dada su estrecha relación con ésta variable, como así también el nivel de competitividad.

Si las estudiantes tienen menos orientación motivacional al ego que los varones, puede resultar entonces que las clases de educación física, que en esta institución son mixtas, atiendan más a las necesidades de los varones que a las mujeres ¿Por qué? Dependerá del/a profesor/a de cada curso, de l@s alumn@s, de los intereses o de las motivaciones de ambos, pueden haber un sinfín de causales, pero todas nos llevan a lo mismo, el prestar atención a estas clases, porque l@s alumn@s lo dejaron evidente en el llenado de los cuestionarios. Más allá de ello, también podemos decir que hay que considerarlo, porque si nos remitimos al valor de la variable medio (3) que en la escala de Likert es indiferente, esto nos representa que hay mucha cantidad de estudiantes, que dicho de otra manera le da igual hacer o sentir tal o cual cosa. Son alumn@s que están ahí, en el límite, indecisos o inseguros, y que, en cualquier momento, en vez de optar por el valor alto, pueden elegir la opción de valor bajo.

Además, si nos remitimos al marco teórico, en relación a la *orientación motivacional al ego* decíamos que cuando el sujeto está implicado al ego su objetivo es la demostración de mayor capacidad que los demás, la percepción de competencia es alta, los patrones de conducta son adaptativos y la persona se mantiene motivada, lo que conlleva realizar una buena ejecución. Y cuando la percepción de competencia es baja, el estado de implicación al ego se ha asociado a mayores dificultades para mantener el sentimiento de competencia y a la presentación de patrones de conducta inadaptados, caracterizados porque la persona evita los desafíos, atribuye el fracaso a la falta de habilidad y reduce la persistencia ante la dificultad, lo que implica un posible abandono de la actividad y deterioro de la ejecución. Independientemente de la percepción de competencia en la actividad realizada, los patrones adaptativos se aprecian en l@s participantes implicados a la tarea (Almagro Torres, 2012).

Sintetizando las conclusiones expuestas, arribamos que, las correlaciones entre el *nivel de orientación motivacional a la tarea y al ego*, el *nivel de estado de flow*, el *nivel de experimentación de la motivación intrínseca* y el *nivel de la intención futura de la práctica de actividad física*, demostraron comportamientos positivos. Las cuatro variables obtuvieron sumando las frecuencias porcentuales de las opciones de valor *medio*, *alto* y *muy alto* los siguientes porcentajes: 95%, 83%, 98% y 90%; en concordancia con la intención futura de práctica de actividad física (94%). Reflejado los valores, podemos sostener que no existen diferencias notorias al respecto. Y respondiendo a nuestro problema, consideramos que l@s estudiantes que se predispusieron a una orientación motivacional a la tarea, experimentaron un estado de flow óptimo, y un nivel de motivación intrínseca alto; tendrían una relación positiva con su adherencia a la práctica de actividad física a futuro.

A continuación, se presentan algunas cuestiones o ideas que podrían ser abordadas en posteriores estudios:

Incluir otros constructos puede enriquecer los futuros proyectos de investigación y ofrecer una mejor explicación de la conducta del alumn@ en la clase de educación física, como por ejemplo: clima motivacional, necesidades psicológicas básicas, desmotivación, autoestima, nivel de competitividad, etc.

Futuras investigaciones deberían examinar más profundamente la influencia de la orientación motivacional que implica al ego y su incidencia sobre las necesidades psicológicas básicas y la motivación en el ámbito escolar.

Desde nuestro rol de docentes deberíamos orientar nuestras prácticas hacia la tarea, fomentando el estado de flow y la motivación intrínseca de l@s alumn@s, para que como ya lo expresamos con anterioridad, se reflexione al respecto, y logremos concientizar a l@s estudiantes sobre la importancia de mantenerse físicamente activ@. La implementación de las prácticas innovadoras propuestas por Bracht (2003), podrían representar una alternativa viable. Algunas sugerencias de implicaciones para las prácticas docentes podrían ser: comprometer al alumn@ en el diseño de la actividad, prevalecer la satisfacción del logro por la recompensa, feedback correctivo (centrarse en el proceso, no en el resultado), consensuar objetivos, estrategias de enseñanza orientadas a mejorar la motivación, etc. En base a lo expuesto, creemos que es

de suma importancia que se tomen medidas al respecto en los institutos de formación docente, puesto que los mismos deberían de favorecer el desarrollo de propuestas curriculares, didácticas y teóricas, centradas en la motivación.

Para finalizar, nos gustaría plantear la necesidad de realizar nuevas investigaciones relacionadas con estas variables, en las que se utilice una muestra más amplia de estudiantes, para obtener una mayor validez. También sería aconsejable diseñar estudios con edades diferentes (por ejemplo: estudiantes terciari@s, universitari@s, etc.), para comprobar si los resultados obtenidos en esta investigación podrían extrapolarse a poblaciones con otras características. Asimismo, podría ser muy interesante contar con más instrumentos de recolección de datos que permitan validar aún más los mismos, como por ejemplo, entrevistas u observaciones de clases para cotejar los comportamientos de l@s alumn@s en contexto de campo.

3.4. Discusión

Durante el proceso de investigación se han presentado tanto dificultades como aciertos, que serán esbozadas en este apartado, a fin de tener en cuenta en futuras investigaciones.

Nuestra investigación, como ya lo mencionamos, forma parte de un proyecto macro, de manera simultánea entre los países de Argentina, España y Colombia. Para tener cohesión en los criterios a nivel internacional, la profesora de la cátedra Valeria Gómez, nos comunicó la decisión de que debíamos sustituir el análisis del clima motivacional (variable contextual, referida a la intervención docente) por el de orientación motivacional (que nos brinda información de la disposición del/la estudiante, fundamentalmente por el modelo en el que ha sido educado). De esta forma, podemos comparar, no formas de dar clase, sino perfiles motivacionales de alumn@s. La posibilidad de comparar datos de tres países es una de las principales fortalezas de nuestro estudio, lo cual justifica la modificación propuesta.

Con respecto a la realización del pilotaje, el hecho de administrar el cuestionario estandarizado a cierto número de alumn@s, nos permitió tener un panorama de lo que podría llegar a ser la muestra total. Los problemas que se presentaron tuvieron que ver con la comprensión o desconocimiento de algunos términos por parte algun@s alumn@s, para lo cual lo solucionamos en

conjunto a posteriori, elaborando un glosario de términos (ver Anexo 5: Glosario de términos). También se tuvieron en cuenta ciertas medidas en cuanto a la notificación del proyecto a los padres, el sorteo de alumn@s voluntarios para la participación del mismo, la información del proyecto a docentes, alumn@s y equipo directivo de la institución, como así también el lugar de realización de la muestra, preferentemente en un aula de clase, donde se puede lograr una mayor concentración a la hora de administrar el cuestionario. La previsión de estos aspectos, facilitó la tarea durante el desarrollo de la toma en la muestra total.

En relación al instrumento de recolección de datos, se han detectado limitaciones, las cuales han sido resueltas luego del análisis de la información obtenida en el pilotaje. Por ejemplo: en el cuestionario estandarizado figura la variable *género*, nosotr@s decidimos denominarla *sexo*, por lo que a continuación se expresa. En las últimas décadas se ha iniciado un movimiento denominado *estudios de género*. A partir de estos estudios a nivel internacional, se ha acordado denominar *sexo* a la diferencia sexual anatómica entre varones y mujeres. Es decir, es una variable que remite a la biología para su definición. El valor de esta variable para cada persona, se define con el nacimiento, de acuerdo al órgano genital que tenga. El *género*, es una variable definida desde componentes psicológicos (no biológico-anatómicos) Los valores de esta variables son: femenino, masculino, travesti y transexual. Estos valores se definen de acuerdo al sentimiento que cada sujeto tenga de sí mismo. Resultó clara nuestra pretensión de que l@s estudiantes completen el ítem del cuestionario pensando en su sexo a nivel anatómico. No hacemos esta pregunta en términos psicológicos.

En cuanto al ítem: “hago los gestos correctos sin pensar de forma automática” creemos que hace falta una coma “hago los gestos correctos sin pensar, de forma automática” para que se comprenda la intención del indicador.

La muestra total se llevó a cabo entrado el mes de noviembre, por ende l@s alumn@s se encontraban afectados a evaluaciones, cierres de notas y otros eventos de fin de curso, se sugiere realizar la recolección de datos con anterioridad al cierre del ciclo lectivo.

4. Anexos.

4.1. Anexo 1: Carta de presentación a la institución.

UFLO

UNIVERSIDAD DE FLORES

Autorizada provisionalmente por Decreto PEN N° 23611/2014 conf. Art. 94 inc. "C" Ley 24521

Buenos Aires, 10 de agosto de 2015

A quien corresponda,

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

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

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

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

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

Mag. Valeria Gómez

Coordinadora del área de Investigación
Facultad de Actividad Física y Deporte

Firmo en conformidad:


Analía V. Romero
DIRECTORA E. S.
INST. PRIV. DE MERLO

ANALÍA VERÓNICA ROMERO
REPRESENTANTE LEGAL
INSTITUTO PRIVADO DE MERLO

4.2. Anexo 2. Datos de la institución.

Nombre de la Institución: Instituto Privado de Merlo

Gestión: privada

Directora: Romero, Analía

Vicedirectora: Narvaez, Verónica

Dirección: Dean Funes 2225.

Provincia y ciudad: Buenos Aires, Merlo.

Teléfono: 0220-4890440

Mail: nivelsecundarioipm@gmail.com

Años/Cursos Turno Mañana	Cantidad de alumn@s		Año/cursos Turno Tarde	Cantidad de alumn@s
1º A	34		1º E	32
1º C	34		1º B	34
1º D	33			
2º A	32		2º E	28
2º C	30		2º B	33
2º D	28			
3º A	26		3º E	22
3º C	23		3º B	22
3º D	25			
4º A	23		4º D	22
4º B	27		4º E	21
4º C	26			
5º A	22		5º D	19
5º B	27		5º E	19
5º C	22			
6º A	16		6º D	15
6º B	30		6º E	18
6º C	22			
Total de alumnos	480			285

En clases de Educación Física...

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

	1	2	3	4	5
Participo en esta clase de Educación Física...					
Porque la Educación Física es divertida	<input type="checkbox"/>				
Porque disfruto aprendiendo nuevas habilidades	<input type="checkbox"/>				
Porque la Educación Física es estimulante	<input type="checkbox"/>				
Por la satisfacción que siento mientras aprendo nuevas habilidades/técnicas	<input type="checkbox"/>				
Respecto a tu intención de practicar alguna actividad físico-deportiva...					
	1	2	3	4	5
Me interesa el desarrollo de mi forma física	<input type="checkbox"/>				
Al margen de las clases de Educación Física, me gusta practicar deporte	<input type="checkbox"/>				
Después de terminar el colegio quisiera formar parte de un club deportivo de entrenamiento	<input type="checkbox"/>				
Después de terminar el colegio me gustaría mantenerme físicamente en forma	<input type="checkbox"/>				
Habitualmente practico deporte en mi tiempo libre	<input type="checkbox"/>				

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

4.4. Anexo 4: Procedimiento para administración del cuestionario

UFLO

UNIVERSIDAD DE FLORES

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

FACULTAD DE ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE

Procedimiento de administración de cuestionarios en la muestra total

Este documento da las indicaciones precisas que tod@ investigador/a deberá seguir al detalle, durante la realización del trabajo de campo.

Algunas indicaciones son las mismas del documento que usaron para la toma del pilotaje. Pero luego del análisis de la información que tod@s enviaron sobre su experiencia de pilotaje, más lo que trabajamos en el foro, agregué algunas cuestiones nuevas.

ANTES DEL INICIO

Se trata de un cuestionario de “autoadministración”, esto significa que es el mismo alumno/a el que debe rellenar individualmente el documento después de haber recibido todas las indicaciones del administrador.

La administración debe darse en un ambiente tranquilo y acogedor. Es recomendable hacerlo en el aula aunque se puede administrar en el gimnasio, patio, o cualquier lugar que nos indiquen los responsables (equipo directivo y profesores de educación física). Debemos asegurarnos que todos l@s estudiantes disponen de bolígrafo para completar el cuestionario.

La persona que administre el cuestionario no debe ser el profesor de la asignatura. Es importante que quien tome el cuestionario no conozcan, o conozcan muy poco, los estudiantes. Esto servirá para que los estudiantes sean más sinceros en sus respuestas.

CONSIGNA EN LAS AULAS

El/la investigador/a pasará por las aulas de todos los años (de 1° a 5° o de 1° a 6°, según corresponda) para presentar la investigación y preguntar quienes quieren participar. Se tratará de evitar que esta situación la manejen preceptores, directivos o docentes, pues es muy importante garantizar que sea voluntaria la participación:

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

Necesito que 22 de ustedes, 11 mujeres y 11 varones, menores de 19 años; respondan un cuestionario de forma individual y anónima. Harán esta actividad por única vez.

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

Su participación no es obligatoria, todo lo contrario, la idea es que sólo respondan el cuestionario quienes tengan ganas e interés de hacerlo. Responder el cuestionario

les demandará entre 15 y 30 minutos, así que para realizar toda la actividad deberán disponer de 40 minutos de su tiempo (desde que salgan de su aula hasta que vuelvan a sus actividades habituales del colegio).
Quienes quieran participar levanten la mano”

ACLARACIÓN: Quienes decidieron proponer que participen tod@s l@s que quieran, aunque superen los 22 por curso, hagan esa salvedad cuando dan la consigna.

- El/la investigador/a acordará momento y lugar para realizar la actividad.

Repartirá los cuestionarios (y los bolígrafos en caso de que l@s estudiantes no cuenten con uno cada uno) a l@s estudiantes.

LA ENTREGA DEL CUESTIONARIO

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

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

“Hola:

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

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

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

Les pido por favor que se concentren en lo que se pregunta y que sean lo más sinceros posible. Si tienen alguna duda o no comprenden algo no duden en preguntar. Pueden tomarse el tiempo que necesiten para responder.

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

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

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

Aclaraciones:

Licenciado: Es el nombre con el que se conoce en Latinoamérica al grado académico que se obtiene al terminar una carrera universitaria de entre 4 y 6 años de duración.

Bachillerato con orientación en educación física: Según el Ministerio de Educación, es una oferta de Educación Secundaria que se ofrece en algunas provincias. Otras orientaciones de educación secundaria son Cs. Naturales, Economía y Administración, Comunicación, Arte, etc. En ese colegio predominan materias de esa orientación.

Hay que responder con la mayor claridad y precisión posible tantas veces como lo demanden. Es importante hacer sentir cómodos a quienes pregunten, para evitar que se inhiban o se sientan inseguros para responder

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

“Con este cuestionario pretendemos conocer tu opinión sobre las clases de educación física y tu nivel e intención de realizar actividad física. La información que nos aportes puede contribuir a la mejora de formación. Responde a las siguientes cuestiones marcando lo que más se aproxime a lo que pensás. No hay límite de tiempo para responder. Cada uno lo hará a su ritmo. ¿Alguien tiene alguna duda?”

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

A continuación las dudas, preguntas, comentarios manifestados por l@s estudiantes mientras se completaba el cuestionario de modo autoadministrado

- Explicar nuevamente la forma de ir avanzando en las afirmaciones para cada expresión resaltada en “negrita”. Algunos preguntaron acerca de la relación de las afirmaciones con cada uno de los cuatro apartados, más precisamente si la afirmación correspondía al último apartado remarcado en “negrita”, o si la tenían que relacionar también con el apartado anterior. (Las afirmaciones remiten a la oración en negrita que se encuentra inmediatamente arriba. No refieren a las afirmaciones en negrita de los apartados anteriores).
- Donde deben marcar o como señalar la respuesta correcta (Se debe reiterar lo que está explicado en el margen superior derecho de la primer hoja).
- En las tres primeras preguntas las respuestas son del 0 al 7 ¿por qué? (Porque esos números remiten a la cantidad de días por semana. La escala actual –de 1 a 5- es una escala de satisfacción o acuerdo con las afirmaciones que se van leyendo).
- Que pasaba si dejaban una afirmación sin contestar o marcar, lo cual yo respondí cual es la que te cuesta contestar y que la idea es respondan todas las afirmaciones. (Los cuestionarios incompletos hay que descartarlos luego de su entrega. Por eso es importante chequear que todos los ítems estén respondidos. Si falta alguno, se le pide al estudiante que lo complete. Si no comprende alguna palabra, se le explica brevemente y con precisión).
- ¿Quién hizo el cuestionario? Porque les llamaba la atención las siguientes afirmaciones: “Cuando soy el/la mejor”; “Cuando gano a los demás”. Preguntaron si eran a propósito las afirmaciones como: “Mi atención está completamente enfocada en lo que estoy haciendo”; “Estoy segur@ de lo que quiero hacer”; “Siento que puedo controlar lo que estoy haciendo”; “Se lo que quiero conseguir” y “Estoy totalmente concentrad@ en lo que estoy haciendo”. Según ell@s esas respuestas eran capciosas o a propósito para ver sus respuestas y si responden en todas lo mismo.
- Se les puede contar que es un cuestionario de validez internacional y que a veces se preguntan cuestiones similares de diferente forma para ver luego cómo salen los datos estadísticos. También se les puede decir que son preguntas parecidas, pero que tienen pequeños matices o diferencias semánticas y que es importante que se concentren en esas diferencias para responder.
- Se los notaba muy concentrados para responder el cuestionario, entre ellos no hablaban ni se preguntaban nada. Comentaron: que bueno esta esto, el tema que al que no le importa no va a venir igual. (Crear un clima motivacional de interés y concentración es fundamental. Como dije ya varias veces, sólo deben participar de la actividad quienes quieran hacerlo. No se puede obligar a nadie a responder el cuestionario. Tampoco se los puede convencer. Sólo responde y permanece en el lugar, quien así lo desee).

AL FINALIZAR

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

□ Finalmente se agradecerá la participación a l@s estudiantes.

Se les dirá que luego van a poder conocer los resultados de la investigación. Más allá de las respuestas de ellos específicamente, podrán conocer los datos que surgieron de la investigación global que estamos haciendo en UFLO entre tod@s.

La idea es que cuando tengamos todos los datos de esta investigación científica, los podamos difundir entre directivos, profesores de educación física y estudiantes de los colegios. Una investigación es relevante para la sociedad, cuando el conocimiento que se produce, sirve para generar alguna transformación social que mejore las condiciones de vida de las personas. En este caso, tenemos esperanzas que el conocimiento que produzcamos sirva para que los/as docentes puedan revisar sus prácticas de enseñanzas y los estudiantes de educación física de nuestro país se sientan más motivados por realizar actividad física beneficiosa para su salud.

□ Hay que tener agrupados los cuestionarios por grupos. En caso de que algún alumno haya dejado en blanco los apartados de tipo de colegio y año, el/la administrad@r lo completará adecuadamente en base al resto de cuestionarios. Así mismo, será responsabilidad del/a administrad@r asegurarse que cada cuestionario está identificado con el nombre del colegio en el que se han recabado los datos.

4.5. Anexo 5: Glosario de términos

Las palabras que generaron dudas en l@s estudiantes se definirán de la siguiente manera: definición - definición coloquial - ejemplo - referencia al ítem del cuestionario. Están ordenadas de acuerdo a su orden de aparición en las páginas del cuestionario.

Página 1 del cuestionario: tiempo libre, extenuante, moderado, a menudo, indiferente, salir a correr.

- Tiempo libre:

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

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

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

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

- Extenuante:

Definición: enflaquecimiento, debilitación de fuerzas materiales. Cansar a alguien o algo hasta el máximo de sus posibilidades. En relación a la actividad física, implica entrenar hasta el máximo de las posibilidades.

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

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

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

- Moderado:

Definición: que guarda un medio entre dos extremos

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

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

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

- A menudo:

Definición: muchas veces, frecuentemente y con continuación.

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

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

-NUNCA / RARAMENTE (1 DÍA SOBRE 7),

-A VECES (2 DÍAS SOBRE 7)

-A MENUDO (3 O MÁS DÍAS SOBRE 7)

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

Ítem: "En una semana, durante tu tiempo libre, ¿con qué frecuencia participás en una actividad regular en la que llegues a sudar (que tu corazón lata rápidamente? (Señala una de las tres opciones) Nunca/raramente – A veces – A menudo.

- Indiferente:

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

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

Ítem: "Por favor, indicá el nivel de acuerdo con cada una de las siguientes afirmaciones teniendo en cuenta tu experiencia...3=indiferente."

- Salir a correr:

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

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

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

Ítem: "En una semana ¿cuántas veces haces los siguientes ejercicios durante más de 15 minutos en tu tiempo libre? Luego las opciones proporcionaron diversas preguntas, entre ellas se presentó en qué opción se encontraba salir a correr y si se consideraba una actividad física. Si cumple con cierta sistematicidad/ periodicidad y /o planificación también es una actividad física. La respuesta es sí, cuando cumple con cierta periodicidad (2 veces a la semana por ejemplo).

Página 2 del cuestionario: valioso, fracaso, cualidades, gestos correctos, el tiempo parece alterase.

- Valioso: Definición: Que vale mucho o tiene mucha estimación o poder

Definición coloquial: Que se siente importante, que vale.

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

Ítem: "Me siento una persona tan valiosa como las otras".

- Autoestima:

Definición: valoración positiva que se tiene de uno mismo

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

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

- Fracaso:

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

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

Ejemplo: que no te salió bien lo que te habías propuesto. Creías que podrías resolverlo o hacerlo, pero no lo lograste, fracasaste. Que no lograste lo que te propusiste. Sentís que todo te sale mal y que nunca te saldrá bien. Cuando querés que te salga "algo en particular como el rol adelante, el golpe de manos altas, un lanzamiento" y no te sale como lo esperás, en tiempo y/o forma; entonces sentís que fracasas. Que intentaste algo varias veces y no lograste el resultado esperado. Ítem: "Generalmente me inclino a pensar que soy un fracaso".

- Cualidades:

Definición: elemento o carácter distintivo de la naturaleza de alguien o algo. Que distingue y define a las personas. Características que te diferencian de los otros. En la clase una nueva cualidad, puede ser algo nuevo que se aprende

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

Ejemplo: que adquiriste una nueva cualidad técnica: Que ahora sos más habilidos@ en el manejo de la pelota. También puede ser que ahora te caracterizas por jugar más

cooperativamente con tus compañer@s o demostrarás mayor respeto por tus adversari@s o por tus propi@s compañer@s. Notar un progreso o adquisición (algo nuevo) en el desempeño de una actividad.

Ítem: pregunta del cuestionario a que se refiere: “Creo que tengo cualidades nuevas”.

- Gestos correctos:

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

Definición coloquial: el gesto se compone de una serie de movimientos encadenados que se ejecutan con un objetivo final. Actividad motriz que permite realizar una tarea motora de manera adecuada para alcanzar el objetivo propuesto. Movimientos encadenados que se realizan para alcanzar el objetivo propuesto de la forma más adecuada. Movimientos del cuerpo que se realizan para lograr un objetivo determinado; de acuerdo a cómo realicemos ese movimiento será el resultado que vamos a obtener.

Ejemplos: cuando arrojamus una piedra según la precisión con que ejecutemos el movimiento caerá más cerca o más lejos. En este caso estaríamos ante el gesto motriz de lanzar. En un lanzamiento al aro, la secuencia de realizar los pasos, saltar y llevar la pelota con el brazo-mano hacia el aro sería realizar un gesto de lanzamiento. Si conseguís realizar la secuencia de movimientos correctamente, vas a tener más posibilidades de embocar. Cuando realizas un lateral en fútbol lo haces con las manos por encima de la cabeza y no con los pies (gesto motriz de tiro lateral). Cuando en salto en largo saltas con un pie y no con dos (gesto de salto en largo). Las situaciones anteriores, en tanto se realizan sin pensar, como una respuesta automática.

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

- El tiempo parece alterarse:

Definición: (alterarse) alteración: cambiar, cambiarse.

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

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

Ítem: “En las clases de Educación Física... El tiempo parece alterarse (pasa más lento o más rápido)”.

Página 3 del cuestionario: control, ejecutar, automáticamente, metas, espontánea, reconfortante, el paso del tiempo parece ser diferente al normal.

- Demandas de la situación

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

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

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

Ítem: “Siento que soy lo suficientemente bueno/a para hacer frente a las demandas de la situación”.

- Ejecutar:

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

Definición coloquial: realizar una acción, habilidad o técnica determinada.

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

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

- Automáticamente:

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

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

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

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

- Metas:

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

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

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

Ítem: “Mis metas están claramente definidas”.

- Espontánea:

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

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

Ejemplo: sin que nadie me lo diga o sin pensarlo mucho, me doy cuenta que tengo que correr más rápido o estar más atento para recibir un buen pase. Cuando practicás algún deporte con pelota y perdés la posesión de la misma, de forma espontánea intentas recuperarla. Ante alguna situación que se me presenta la resuelvo prácticamente sin darme cuenta, por ejemplo al tirar al arco hacia un lugar u otro respecto a donde está el arquero, sin haberlo pensado tanto.

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

- Reconfortante:

Definición: que devuelve la fuerza, el bienestar o el ánimo perdido.

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

Ejemplo: cuando estás jugando al vóley y te sentís con fuerzas y ánimo de continuar realizándolo. Cuando la experiencia, ejercicio o actividad que estoy realizando me resulta beneficiosa y agradable.

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

- El paso del tiempo parece ser diferente al normal:

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

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

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

Ítem: “el paso del tiempo parece ser diferente al normal”. Es para destacar que en general los ítems que incluyen la percepción del tiempo y que los/as alumnos/as las leyeron como “repetidas” son preguntas de CONTROL.

- Control:

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

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

Ejemplo: al realizar una actividad, sentís que tenés dominio total sobre ella, te sentís con seguridad de que lo que estás haciendo en ese momento lo estás haciendo bien. No tenés dudas. El control del cuerpo se encuentra íntimamente ligado al correcto funcionamiento y dominio de la tonicidad. Por ello, la ejecución de un acto motor voluntario es imposible si no se tiene control sobre la tensión de los músculos que intervienen en los movimientos. El dominio corporal se consigue cuando tenemos control sobre todos los elementos que intervienen en la elaboración del esquema corporal, es decir, sobre: tonicidad, esquema postural, control respiratorio, lateralización, estructuración espacio-temporal y control motor práxico.

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

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

- Eficazmente:

Definición: eficaz: que produce el efecto esperado o que va bien para una determinada cosa. Es la capacidad de poder alcanzar un objetivo o propósito que se ha propuesto, de poder lograr el efecto esperado sobre algo determinado.

Definición coloquial: lograr que los ejercicios o actividades que realizo en la clase de Educación Física, cumplan con el objetivo que me propuse. Conseguir un resultado determinado.

Ejemplo: cuando realizas el saque en voleibol, la pelota pasa al campo contrario y cae en el lugar que querías. Cuando pateás la pelota, lográs pegarle bien y se dirige al lugar donde vos querías

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

- Estimulante:

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

Definición coloquial: es algo que invita/incita/anima a realizar algo porque nos produce algún interés. Es realizar una actividad que nos gusta y da placer. Realizar una actividad que nos motive, y que el hacerlo produzca placer en quien lo realiza.

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

Ítem: “Participo de la clase de educación física... porque la educación física es estimulante.

-Mi forma física:

Definición: propio estado corporal/físico.

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

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

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

Ítem: "Me interesa el desarrollo de mi forma física".

- Formar parte de un club deportivo de entrenamiento:

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

Definición coloquial: los clubes deportivos son los que ofrecen actividades relacionadas a algún deporte en especial (básquet, fútbol, handball, voley, etc.) con horarios de entrenamientos específicos, generalmente por categorías divididas en edades, con una actividad sistemática muchas veces orientada hacia la participación de un torneo / competencia.

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

Ítem: Después de terminar el colegio quisiera formar parte de un club deportivo de entrenamiento.

- Progresión:

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

Definición coloquial: mejorar, perfeccionar, avanzar como por ejemplo en la condición física alcanzando resultados positivos. Avance paso a paso, paulatino. De un estado inicial ver una mejora o perfeccionamiento.

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

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

4.6. Anexo 6: Manual para cargar planilla Excel

UFLO

UNIVERSIDAD DE FLORES

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

FACULTAD DE ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE

Procedimiento para completar la planilla Excel

ANTES DE COMENZAR LA CARGA DE DATOS

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

CARGA DE DATOS A LA PLANILLA EXCEL

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

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

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

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

Género: 0 = Hombre/ 1 = Mujer

Centro: 0 = Público/ 1 = Privado

Actividad con la que llegue a sudar: 0 = Nunca /raramente - 1 = A veces - 2 = A menudo

Aclaraciones:

- No se pueden agregar columnas, ni modificar nada de la estructura de la planilla Excel.
- Deben quedar completos todos los ítems por cuestionario. Si a algún cuestionario le falta algún ítem o está confuso porque el/la estudiante borró, tachó, marcó doble, etc. y no se puede comprender claramente la opción elegida; se deberá descartar ese cuestionario.
- Teniendo en cuenta la posibilidad de que se necesite descartar cuestionarios por falta de confiabilidad en el mismo, es que tomamos 110 (más 10 o 12 en el pilotaje). De este modo, la cantidad total necesaria está garantizada. Siempre es preferible descartar un cuestionario, antes que cargar uno no confiable.

4.7. Anexo 7: Planilla de datos pilotaje

Pág.1	Género	Edad	Tipo Centro	Año	Bachillerato orientación EF	Calificación	Gusto	Ejercicio extenuante	Ejercicio moderado	Ejercicio suave	Frecuencia actividad que sude
1.	1	13	1	1	0	9	4	0	2	0	1
2.	0	13	1	1	0	9	5	7	0	0	2
3.	1	15	1	2	0	8	5	0	3	4	1
4.	0	13	1	2	0	3	5	4	4	2	1
5.	1	14	1	3	0	6	3	0	3	4	1
6.	0	15	1	3	0	5	4	7	0	0	2
7.	0	16	1	4	0	9	4	6	1	0	1
8.	1	16	1	4	0	9	4	0	0	2	1
9.	1	16	1	5	0	7	3	0	0	2	0
10.	0	19	1	5	0	5	5	7	0	0	2
11.	0	19	1	6	0	5	4	2	2	0	2
12.	1	18	1	6	0	6	3	0	0	0	0

Pág. 2	Flow Equ1	Flow Aut1	Flow CI Objet 1	Flow CI Feedb1	Flow Concen1	Flow Sent Cont1	Flow Autoc1	Flow Dist1	Flow Exp Auto1	Flow Equ2	Flow Aut2
1.	3	4	4	5	2	2	5	5	5	3	4
2.	4	4	5	4	5	5	5	1	5	4	4
3.	4	4	4	5	5	4	5	5	4	4	5
4.	4	2	2	3	4	3	4	4	3	2	1
5.	4	4	5	5	4	4	5	5	5	5	5
6.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	2
7.	4	5	4	3	2	4	3	4	3	5	3
8.	4	2	3	3	4	4	4	4	4	4	3
9.	4	4	5	4	4	2	3	2	4	2	4
10.	4	3	3	5	5	4	5	4	5	3	5
11.	4	3	4	3	5	5	3	4	5	4	3
12.	2	2	2	2	2	2	5	4	4	2	2

Pág. 3	Flow Cl Objet2	Flow Cl Feedb2	Flow Concen2	Flow Sent Cont2	Flow Autoc2	Flow Dist2	Flow Exp Auto2	Flow Equ3	Flow Aut3	Flow Cl Objet3	Flow Cl Feedb3	Flow Concen3
1.	5	3	4	4	5	3	4	5	3	5	4	3
2.	5	5	4	5	5	5	5	4	4	4	5	1
3.	5	5	5	5	3	5	5	4	4	5	4	4
4.	1	4	4	4	4	4	4	4	2	2	4	4
5.	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5
6.	5	5	5	5	5	2	5	5	1	5	5	5
7.	3	3	4	5	5	5	4	4	4	5	4	2
8.	4	4	3	4	2	4	5	4	2	5	4	2
9.	5	4	4	4	4	4	5	5	2	4	4	4
10.	5	5	3	4	2	4	5	4	5	4	5	4
11.	5	5	3	5	3	4	4	5	4	5	3	4
12.	2	2	2	2	2	4	2	2	2	2	2	1

Pág. 3	Flow Sent Cont3	Flow Autoc3	Flow Dist3	Flow Exp Auto3	Flow Equ4	Flow Aut4	Flow Cl Objet4	Flow Cl Feedb4	Flow Concen4	Flow Sent Cont4	Flow Autoc4	Flow Dist4	Flow Exp Auto4
1.	3	4	5	4	5	4	5	4	3	4	5	2	5
2.	4	5	1	5	5	4	5	4	4	4	5	5	4
3.	5	3	5	4	5	5	5	2	4	1	3	4	5
4.	4	5	5	3	3	2	2	2	4	4	5	5	3
5.	5	5	5	5	5	4	4	4	5	5	5	4	5
6.	5	5	5	5	1	2	5	2	5	5	5	2	5
7.	3	2	4	3	3	5	3	3	2	3	4	4	2
8.	5	4	4	4	4	4	5	3	5	4	4	3	3
9.	2	5	4	4	4	2	5	2	4	2	5	3	2
10.	4	5	5	4	4	3	5	4	5	4	5	4	5
11.	3	5	4	3	4	5	5	4	4	5	5	4	4
12.	1	4	2	3	2	2	2	2	2	2	5	2	3

Pág. 4	MI1	MI2	MI3	MI4	IP1	IP2	IP3	IP4	IP5
1.	4	3	5	3	4	5	5	5	4
2.	5	4	4	5	4	5	5	5	5
3.	4	5	4	5	5	5	5	4	4
4.	5	5	5	5	5	5	5	5	4
5.	3	4	4	4	4	3	5	5	3
6.	3	3	3	3	5	5	5	5	5
7.	4	2	2	3	4	5	4	3	4
8.	4	5	4	5	4	4	5	5	5
9.	4	4	2	4	2	2	2	4	2
10.	5	5	2	5	5	5	2	5	5
11.	4	3	5	3	5	5	3	4	3
12.	4	2	3	2	4	2	3	4	1

4.8. Anexo 8: Planilla de muestra total

Pág. 1	Sexo	Edad	Tipo Centro	Año	Bachillerato orientación EF	Calificación	Gusto	Ejercicio extenuante	Ejercicio moderado	Ejercicio suave	Frecuencia actividad que sude
1.	0	12	1	1	0	9	5	7	7	5	2
2.	0	12	1	1	0	9	5	7	0	0	2
3.	0	12	1	1	0	9	5	5	0	1	2
4.	0	13	1	1	0	9	4	2	0	5	1
5.	0	13	1	1	0	9	4	4	1	5	1
6.	0	13	1	1	0	8	5	0	1	0	0
7.	0	13	1	1	0	10	4	4	1	0	0
8.	0	13	1	1	0	9	4	3	1	0	1
9.	0	13	1	1	0	9	5	5	1	3	1
10.	0	14	1	1	0	10	5	4	0	0	1
11.	1	12	1	1	0	9	5	2	7	7	1
12.	1	12	1	1	0	8	4	4	0	1	2
13.	1	12	1	1	0	9	5	4	2	0	1
14.	1	12	1	1	0	10	3	0	1	0	1
15.	1	13	1	1	0	8	5	0	7	0	1
16.	1	13	1	1	0	10	5	7	7	7	1
17.	1	13	1	1	0	10	3	0	3	5	1
18.	1	13	1	1	0	8	4	3	2	1	1
19.	1	13	1	1	0	8	5	2	0	0	1
20.	1	13	1	1	0	9	4	0	0	0	0
21.	0	13	1	2	0	9	5	4	7	7	2
22.	0	13	1	2	0	9	4	3	0	2	1
23.	0	13	1	2	0	9	4	4	7	5	1
24.	0	13	1	2	0	10	5	3	2	0	2
25.	0	13	1	2	0	9	3	3	2	2	0
26.	0	14	1	2	0	7	5	2	5	1	1
27.	0	14	1	2	0	7	5	3	6	5	2
28.	0	14	1	2	0	9	4	2	5	5	1
29.	0	14	1	2	0	10	5	4	3	2	2
30.	0	14	1	2	0	9	5	3	5	5	2
31.	1	13	1	2	0	7	4	0	4	2	1
32.	1	13	1	2	0	8	4	1	4	0	0
33.	1	13	1	2	0	8	4	0	3	3	0
34.	1	13	1	2	0	5	2	0	2	5	1
35.	1	13	1	2	0	7	3	3	4	5	2
36.	1	14	1	2	0	7	4	1	5	7	0
37.	1	14	1	2	0	9	4	2	4	2	2
38.	1	15	1	2	0	9	5	0	7	1	1
39.	1	15	1	2	0	10	5	0	2	5	1
40.	1	15	1	2	0	5	3	0	0	5	1

41.	0	14	1	3	0	8	4	1	3	1	1
42.	0	14	1	3	0	10	5	1	1	0	0
43.	0	14	1	3	0	8	2	0	2	2	1
44.	0	14	1	3	0	7	1	7	0	0	2
45.	0	15	1	3	0	8	2	1	3	0	0
46.	0	15	1	3	0	9	2	0	0	0	0
47.	0	15	1	3	0	10	5	7	1	0	1
48.	0	15	1	3	0	10	5	2	2	1	2
49.	0	16	1	3	0	10	5	7	7	5	2
50.	0	17	1	3	0	8	4	1	2	3	1
51.	1	14	1	3	0	10	5	7	4	0	2
52.	1	14	1	3	0	10	4	5	7	1	2
53.	1	15	1	3	0	10	4	2	2	5	0
54.	1	15	1	3	0	10	4	3	6	5	1
55.	1	15	1	3	0	10	5	0	2	5	1
56.	1	15	1	3	0	10	3	0	3	5	1
57.	1	15	1	3	0	10	3	0	1	1	0
58.	1	15	1	3	0	9	4	1	4	5	1
59.	1	15	1	3	0	10	3	0	2	7	1
60.	1	16	1	3	0	4	3	3	7	7	1
61.	0	15	1	4	0	9	4	3	2	1	2
62.	0	15	1	4	0	7	4	3	1	5	2
63.	0	15	1	4	0	8	3	3	7	0	2
64.	0	16	1	4	0	10	4	7	1	2	2
65.	0	16	1	4	0	10	3	2	2	4	1
66.	0	16	1	4	0	9	4	2	7	0	2
67.	0	17	1	4	0	9	4	3	1	1	2
68.	0	17	1	4	0	8	4	3	2	5	2
69.	0	17	1	4	0	9	4	3	0	5	1
70.	0	17	1	4	0	4	4	0	7	2	1
71.	1	15	1	4	0	9	4	0	0	5	0
72.	1	15	1	4	0	9	5	0	5	6	0
73.	1	15	1	4	0	8	4	2	6	6	1
74.	1	16	1	4	0	9	5	4	0	2	2
75.	1	16	1	4	0	4	3	0	1	5	0
76.	1	16	1	4	0	9	4	1	6	7	1
77.	1	16	1	4	0	9	4	3	5	0	2
78.	1	16	1	4	0	9	4	0	5	2	0

79.	1	16	1	4	0	8	4	0	2	7	0
80.	1	16	1	4	0	6	3	0	0	0	0
81.	0	16	1	5	0	8	3	2	0	0	1
82.	0	16	1	5	0	9	1	0	7	0	1
83.	0	16	1	5	0	8	3	0	5	5	0
84.	0	16	1	5	0	8	2	3	0	0	2
85.	0	17	1	5	0	10	5	7	5	2	2
86.	0	17	1	5	0	9	2	0	0	0	0
87.	0	17	1	5	0	9	3	3	7	7	2
88.	0	17	1	5	0	10	2	6	2	0	2
89.	0	18	1	5	0	10	3	3	3	1	2
90.	0	19	1	5	0	9	5	3	2	0	2
91.	1	16	1	5	0	9	3	0	0	5	0
92.	1	16	1	5	0	10	3	3	3	5	2
93.	1	16	1	5	0	8	2	0	0	0	0
94.	1	16	1	5	0	9	1	0	2	4	0
95.	1	16	1	5	0	9	1	3	2	1	2
96.	1	17	1	5	0	10	3	2	2	4	1
97.	1	17	1	5	0	10	3	2	2	5	1
98.	1	17	1	5	0	10	5	7	3	7	2
99.	1	18	1	5	0	10	5	1	4	7	1
100.	1	18	1	5	0	10	5	2	2	5	1
101.	0	17	1	6	0	10	3	5	2	0	2
102.	0	17	1	6	0	9	4	3	0	0	1
103.	0	17	1	6	0	9	4	3	3	5	2
104.	0	17	1	6	0	9	1	6	6	0	2
105.	0	17	1	6	0	8	2	7	0	0	2
106.	0	17	1	6	0	8	2	0	0	5	1
107.	0	17	1	6	0	7	4	1	1	6	2
108.	0	18	1	6	0	9	5	5	7	7	1
109.	0	19	1	6	0	8	5	2	4	1	1
110.	0	19	1	6	0	8	4	3	3	7	1
111.	1	17	1	6	0	9	2	0	0	5	0
112.	1	17	1	6	0	10	4	2	1	6	1
113.	1	17	1	6	0	9	5	3	6	7	2
114.	1	17	1	6	0	10	5	2	2	5	2
115.	1	17	1	6	0	10	5	2	3	5	1
116.	1	18	1	6	0	10	4	1	2	5	1
117.	1	18	1	6	0	9	4	0	5	5	2
118.	1	18	1	6	0	8	1	1	5	5	1
119.	1	18	1	6	0	10	5	0	7	7	1
120.	1	19	1	6	0	8	3	0	7	7	0

Pág. 2	Flow Equ1	Flow Aut1	Flow CObjet1	Flow CIFeedb1	Flow Concen1	Flow SentCont1	Flow Autoc1	Flow Dist1	Flow ExpAuto1	Flow Equ2	Flow Aut2
1.	4	1	4	4	5	4	4	3	4	2	4
2.	5	5	5	5	5	4	5	4	5	5	3
3.	5	3	4	3	4	2	3	4	3	4	2
4.	5	1	5	5	5	5	4	5	3	4	3
5.	5	4	4	5	3	4	5	4	4	4	2
6.	4	4	4	5	5	3	5	4	3	4	1
7.	4	5	5	4	4	4	2	5	4	5	4
8.	4	4	5	4	4	1	3	2	5	4	1
9.	4	4	5	4	4	1	3	2	5	4	1
10.	5	3	3	4	5	3	5	3	2	5	3
11.	5	4	5	5	2	5	5	4	5	5	5
12.	4	4	5	4	4	4	5	5	4	3	4
13.	5	4	4	4	5	5	5	5	5	4	3
14.	1	1	3	3	1	3	5	3	1	1	3
15.	2	4	4	3	5	5	5	5	5	3	2
16.	3	5	3	5	3	4	1	5	5	4	4
17.	4	2	1	2	4	2	4	2	2	5	3
18.	1	5	5	3	5	4	5	4	4	3	5
19.	2	1	3	1	1	2	4	1	5	4	4
20.	5	2	1	5	5	5	5	1	4	1	1
21.	4	5	4	5	5	5	3	3	5	5	5
22.	2	3	5	3	2	4	1	3	2	4	5
23.	3	5	4	3	4	3	5	4	4	2	3
24.	5	3	4	4	3	4	5	4	5	4	5
25.	4	1	1	4	4	1	5	5	5	5	5
26.	4	4	5	4	4	3	5	4	4	3	4
27.	4	3	4	5	3	4	4	4	5	3	2
28.	4	2	4	4	5	4	4	3	3	4	2
29.	4	4	5	4	5	4	5	1	5	4	4
30.	5	3	4	4	5	5	4	5	5	4	1
31.	5	2	1	4	4	5	2	3	3	4	3
32.	1	5	5	4	3	4	5	5	4	4	4
33.	4	3	3	3	4	4	3	4	5	3	3
34.	1	3	5	3	5	4	5	5	1	3	3
35.	4	2	1	2	3	2	5	5	3	5	4
36.	4	4	5	3	4	4	5	4	3	4	4
37.	4	4	5	4	4	5	5	3	3	4	4
38.	4	4	4	5	4	4	5	1	5	4	4
39.	4	5	4	5	4	2	2	5	5	4	1
40.	3	2	5	2	4	4	5	4	2	3	2

41.	3	1	4	3	2	2	2	3	4	4	3
42.	4	5	4	3	4	3	5	4	4	4	5
43.	4	2	3	4	5	5	2	5	5	5	3
44.	3	1	5	5	3	5	5	3	1	5	1
45.	3	3	4	4	2	4	3	5	4	2	5
46.	5	2	3	3	3	2	2	3	5	3	3
47.	5	3	5	4	3	4	5	5	5	4	4
48.	4	5	4	5	4	5	3	4	4	5	3
49.	4	4	5	4	5	5	5	3	5	5	1
50.	5	5	5	5	4	3	5	3	3	5	4
51.	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	3
52.	5	3	5	5	4	4	4	4	5	4	4
53.	4	4	5	4	3	4	3	3	3	4	3
54.	3	3	5	4	3	3	5	4	5	3	4
55.	5	4	5	4	3	4	5	5	4	4	4
56.	3	4	4	5	3	3	3	4	3	4	3
57.	5	5	4	4	5	3	4	5	5	4	3
58.	3	5	4	5	4	4	5	3	3	4	2
59.	3	5	5	5	5	3	5	5	4	4	5
60.	1	3	4	1	1	2	5	4	1	1	1
61.	3	4	3	3	4	2	5	4	3	3	4
62.	4	5	3	3	1	3	3	4	4	2	2
63.	5	5	4	3	2	4	4	5	5	3	2
64.	5	3	3	3	4	5	4	1	5	4	3
65.	4	4	3	2	2	3	5	4	4	3	2
66.	5	2	5	4	3	1	5	5	5	4	5
67.	3	5	5	5	2	5	3	5	3	3	3
68.	3	4	5	5	2	4	3	5	3	3	4
69.	5	5	5	5	5	5	4	4	5	5	1
70.	5	4	3	2	2	3	5	5	5	4	2
71.	4	5	4	4	5	4	5	4	4	4	4
72.	5	5	5	4	4	5	2	3	5	4	5
73.	3	4	4	4	2	4	3	3	4	4	5
74.	5	4	4	4	4	4	5	4	5	4	4
75.	4	1	4	4	5	5	4	5	3	2	4
76.	4	4	2	2	4	2	4	3	4	4	3
77.	4	2	5	5	4	4	3	5	5	2	3
78.	3	3	4	4	4	3	4	5	5	3	3
79.	4	4	3	4	2	3	5	4	3	2	4
80.	1	4	4	5	2	4	4	4	2	2	1

81.	4	3	4	3	4	4	4	4	4	3	2
82.	5	5	5	4	4	3	5	5	4	3	5
83.	2	3	2	4	4	3	3	5	4	2	3
84.	2	3	2	1	2	3	2	1	3	2	4
85.	5	3	3	4	4	4	5	4	5	4	5
86.	2	2	4	4	4	2	1	4	1	2	4
87.	5	3	4	2	3	4	5	4	3	3	4
88.	5	4	5	5	5	5	5	4	4	5	4
89.	4	3	4	5	5	5	5	3	5	4	5
90.	5	1	3	4	4	4	5	4	4	5	1
91.	1	3	4	3	3	2	4	4	2	1	3
92.	4	4	4	4	3	4	3	5	5	3	4
93.	1	5	3	3	3	3	5	5	5	4	3
94.	5	3	4	4	4	1	3	3	4	1	1
95.	1	1	3	1	5	4	5	5	1	1	3
96.	4	4	4	4	3	4	5	5	5	2	4
97.	4	2	4	2	4	3	5	3	3	2	3
98.	4	3	4	3	4	4	5	5	5	4	4
99.	5	4	5	4	4	4	5	5	4	2	2
100.	2	5	4	2	4	4	5	2	3	2	4
101.	5	3	4	3	5	5	5	2	4	4	3
102.	5	4	5	3	5	4	5	5	4	4	1
103.	5	4	4	3	5	3	3	5	4	4	2
104.	5	4	5	5	4	5	4	5	4	5	4
105.	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	4
106.	3	2	4	2	2	2	2	4	3	2	4
107.	2	3	5	3	3	3	3	4	3	3	3
108.	5	5	5	4	5	4	5	5	5	2	2
109.	5	3	4	3	5	4	5	4	4	5	5
110.	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	4
111.	3	3	4	4	3	3	5	2	4	3	3
112.	5	4	5	4	4	4	5	3	4	3	5
113.	4	2	4	2	4	4	4	2	4	4	4
114.	4	5	5	5	5	3	4	4	5	5	5
115.	4	4	2	2	2	2	3	3	4	4	3
116.	1	2	1	2	2	2	5	4	4	2	2
117.	5	3	3	3	4	4	3	3	3	4	2
118.	5	3	5	5	3	3	5	5	1	5	5
119.	3	3	4	4	5	5	2	5	3	5	5
120.	4	2	2	2	4	3	4	3	4	3	3

Pág. 3	Flow CObjet2	Flow CI Feedb2	Flow Concen2	Flow Sent Cont2	Flow Autoc2	Flow Dist2	Flow ExpAuto2	Flow Equ3	Flow Aut3	Flow CI Objet3	Flow CI Feedb3	Flow Concen3
1.	2	4	5	4	4	5	4	4	4	5	5	5
2.	5	5	3	5	5	3	3	5	3	5	5	5
3.	5	4	3	4	3	1	3	4	2	5	4	4
4.	5	5	4	5	4	3	3	5	2	5	4	4
5.	5	4	4	5	5	3	3	5	4	5	4	5
6.	3	3	3	2	2	4	3	1	2	3	4	4
7.	4	5	4	5	3	3	5	3	5	5	5	5
8.	5	4	5	5	2	1	4	4	1	4	4	3
9.	5	4	5	5	2	1	3	4	1	4	5	4
10.	3	4	3	4	4	3	3	4	5	4	3	5
11.	4	3	5	5	3	5	3	5	5	5	4	4
12.	4	4	4	4	5	4	4	4	4	5	4	4
13.	5	5	3	5	2	3	4	4	4	5	5	5
14.	5	3	3	3	3	4	2	1	2	1	1	1
15.	4	3	4	4	1	1	3	2	1	5	5	5
16.	5	4	3	4	3	5	4	5	4	5	4	3
17.	1	2	1	2	2	2	2	3	3	1	2	5
18.	2	5	3	3	4	4	3	5	3	5	3	4
19.	5	1	2	3	1	4	5	3	2	1	1	1
20.	5	3	5	4	1	4	5	4	1	4	4	2
21.	5	3	5	5	5	3	5	5	5	5	5	5
22.	3	1	2	4	2	4	1	4	2	5	2	4
23.	5	4	3	3	5	4	3	3	5	3	1	5
24.	5	5	5	5	4	4	4	4	4	5	4	3
25.	1	2	5	3	5	5	3	4	4	4	4	5
26.	5	4	4	4	5	3	4	3	2	5	4	4
27.	4	5	3	5	2	4	5	4	5	5	3	2
28.	5	3	4	5	3	3	4	5	4	5	4	4
29.	4	4	4	5	4	4	4	4	2	4	4	4
30.	5	4	3	4	4	3	5	4	3	4	4	3
31.	1	3	4	5	2	3	2	5	5	2	3	2
32.	4	5	4	5	4	5	5	3	4	5	5	4
33.	4	4	2	3	2	5	5	3	2	4	5	2
34.	4	1	3	3	5	5	1	1	1	3	5	5
35.	1	2	2	4	4	5	3	4	3	2	2	1
36.	5	4	3	4	4	3	5	2	2	5	5	3
37.	4	3	4	5	3	4	4	4	5	4	5	4
38.	5	5	4	4	3	1	4	4	4	4	4	4
39.	4	4	5	3	2	1	4	5	4	5	5	3
40.	5	5	2	4	3	5	3	3	4	5	4	4

41.	4	5	5	4	5	3	2	5	5	4	4	2
42.	4	4	5	4	5	5	5	4	5	4	4	3
43.	4	3	4	4	4	5	3	5	5	5	5	4
44.	5	5	5	5	3	3	3	5	4	5	5	5
45.	4	4	2	4	1	4	3	2	3	4	3	2
46.	4	3	2	3	1	3	1	3	5	5	2	2
47.	5	3	4	3	4	5	4	2	5	5	5	4
48.	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5
49.	5	5	4	5	1	4	4	4	3	5	4	5
50.	4	3	4	4	5	3	4	4	3	4	4	3
51.	4	4	3	4	3	3	4	3	3	4	4	4
52.	4	5	4	3	4	5	5	4	3	5	5	4
53.	5	4	4	4	3	3	3	4	4	5	4	3
54.	5	4	3	4	5	3	5	5	4	5	5	4
55.	2	4	4	4	5	3	4	5	4	3	3	2
56.	3	5	3	4	1	4	3	3	3	4	3	3
57.	3	3	4	4	3	4	2	2	4	3	4	3
58.	4	3	4	4	5	4	5	5	4	4	3	2
59.	5	3	4	4	5	4	4	3	3	4	4	3
60.	1	3	5	3	5	3	2	4	4	5	3	4
61.	4	3	2	4	5	4	5	3	4	4	5	3
62.	3	4	4	4	3	4	5	4	4	4	3	2
63.	5	4	3	2	1	3	2	4	3	5	5	5
64.	3	4	3	4	3	5	5	4	5	4	4	3
65.	2	3	2	3	1	2	4	2	2	2	4	3
66.	5	4	2	5	5	5	5	3	3	5	3	5
67.	5	2	3	4	3	5	5	5	4	5	1	2
68.	5	2	3	4	3	5	4	4	4	5	2	3
69.	4	5	5	5	4	1	5	5	3	4	3	5
70.	3	4	4	2	4	5	4	4	2	4	2	3
71.	4	4	4	4	3	5	4	5	5	5	4	5
72.	5	5	4	5	3	5	4	5	5	5	4	4
73.	4	5	3	3	2	3	5	3	4	4	3	2
74.	5	4	4	4	3	4	5	4	4	5	3	4
75.	2	3	4	4	3	5	3	2	2	3	4	4
76.	2	2	4	2	4	3	4	3	4	2	4	4
77.	1	3	4	5	5	3	3	2	3	5	2	1
78.	4	3	4	4	5	5	4	3	4	4	3	4
79.	4	4	5	4	5	4	3	3	5	5	4	3
80.	4	4	2	4	4	2	2	2	4	4	2	2

81.	4	4	2	4	4	4	3	4	3	4	4	3
82.	5	5	4	3	5	5	4	3	5	5	4	4
83.	4	4	4	3	2	4	4	2	2	3	2	2
84.	3	2	4	4	2	1	3	2	2	3	3	4
85.	4	4	5	4	3	4	5	4	5	4	4	5
86.	3	2	3	2	1	3	2	2	4	3	2	3
87.	4	3	5	5	4	4	2	4	3	4	4	3
88.	5	5	5	5	3	5	5	5	5	5	5	5
89.	5	5	3	5	5	3	4	5	4	5	5	3
90.	5	5	4	4	1	4	5	4	1	5	4	5
91.	3	2	3	3	4	4	3	2	2	2	2	3
92.	4	3	4	4	3	5	4	2	4	3	4	4
93.	3	3	2	4	1	5	4	3	3	3	2	1
94.	4	4	1	2	4	5	1	1	2	5	5	3
95.	1	3	5	5	5	5	3	5	3	5	4	3
96.	4	4	2	4	5	4	5	4	3	4	2	2
97.	2	2	4	2	2	3	4	3	3	4	4	4
98.	5	4	4	5	5	3	3	4	5	5	5	4
99.	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4
100.	4	5	4	4	5	3	3	2	4	4	4	2
101.	4	5	5	4	5	2	4	4	3	5	4	5
102.	5	5	4	4	5	4	5	5	4	5	5	4
103.	4	4	3	4	3	2	5	3	4	4	4	3
104.	5	4	5	4	5	4	4	4	4	5	4	5
105.	5	5	5	5	2	4	5	5	4	5	4	5
106.	3	3	2	4	2	4	4	4	2	4	2	2
107.	4	3	2	3	3	4	3	4	2	3	3	2
108.	5	5	3	5	1	3	5	3	1	5	4	3
109.	5	4	3	5	5	4	3	5	5	5	4	4
110.	5	5	4	4	1	4	5	5	4	5	5	3
111.	5	4	4	4	5	4	4	4	4	4	3	4
112.	5	3	3	3	5	1	5	3	3	5	3	4
113.	4	4	2	4	2	2	3	3	2	4	4	4
114.	5	5	4	5	4	5	4	4	4	5	5	5
115.	4	3	3	3	3	4	3	3	2	4	4	1
116.	2	3	2	4	4	4	3	2	2	4	2	2
117.	2	2	3	4	1	3	4	2	4	5	3	2
118.	5	5	5	5	5	5	3	5	5	5	3	1
119.	5	4	4	4	1	3	3	3	3	4	4	5
120.	3	2	2	2	4	3	4	5	2	4	3	2

Pág. 3	Flow Sent Cont3	Flow Autoc3	Flow Dist3	Flow Exp Auto3	Flow Equ4	Flow Aut4	Flow Cl Objet4	Flow Cl Feedb4	Flow Concen4	Flow Sent Cont4	Flow Autoc4	Flow Dist4	Flow Exp Auto4
1.	4	3	4	4	5	4	2	4	5	4	4	4	3
2.	5	5	5	4	5	4	3	5	5	5	5	5	4
3.	3	1	5	3	2	3	4	4	3	2	3	1	5
4.	5	5	5	5	5	2	3	4	5	5	5	3	3
5.	5	3	3	3	3	4	3	4	4	4	3	4	5
6.	4	4	4	4	3	2	3	4	2	4	4	2	3
7.	4	4	5	3	3	5	4	3	4	4	2	3	3
8.	5	4	2	5	4	3	3	4	4	4	2	1	3
9.	4	1	5	3	3	3	4	5	5	5	1	3	3
10.	3	3	3	5	5	4	3	4	4	3	5	3	4
11.	5	5	4	5	5	5	2	4	5	5	5	3	5
12.	4	5	5	4	5	4	4	3	5	4	5	4	4
13.	5	5	3	3	3	3	3	3	4	4	5	4	3
14.	1	3	3	1	1	3	3	1	5	3	5	3	1
15.	5	1	5	4	2	5	5	4	5	3	3	5	1
16.	3	1	5	3	1	1	1	5	5	3	1	1	4
17.	5	4	3	2	4	4	1	2	3	1	4	4	2
18.	4	5	1	4	1	5	2	4	5	3	5	5	3
19.	1	1	5	1	2	3	1	1	2	1	3	3	2
20.	2	2	5	5	3	2	2	5	3	2	1	1	4
21.	4	3	4	5	5	5	5	4	5	5	3	3	5
22.	1	3	2	5	1	3	2	3	5	4	2	3	1
23.	3	5	4	4	3	5	4	1	4	3	5	4	4
24.	3	5	4	4	4	3	4	5	5	5	4	4	5
25.	3	5	1	5	5	5	1	5	4	1	5	5	5
26.	3	5	3	3	4	4	5	3	4	2	5	4	4
27.	2	3	2	5	3	4	2	3	2	5	5	4	5
28.	2	3	3	3	4	4	5	3	4	5	3	3	4
29.	4	2	4	4	4	2	2	4	4	4	4	2	4
30.	4	4	1	3	4	3	4	3	4	4	4	5	5
31.	3	2	3	4	3	5	2	4	3	4	3	3	2
32.	4	3	1	5	3	4	4	3	5	4	3	4	4
33.	2	2	5	5	4	2	4	4	4	4	3	4	4
34.	3	5	5	5	5	3	5	3	3	4	3	4	3
35.	1	5	1	2	3	2	1	2	3	4	3	5	3
36.	5	4	4	4	3	4	5	4	4	3	4	5	5
37.	4	5	5	4	4	5	4	4	5	4	5	4	3
38.	4	3	1	5	4	5	5	4	4	4	3	3	4
39.	5	5	3	3	4	4	3	4	4	5	3	5	5
40.	2	3	1	3	3	2	4	2	4	1	3	4	3

41.	3	4	1	3	4	5	3	4	3	5	4	3	2
42.	3	5	4	4	4	5	4	3	4	3	5	5	4
43.	4	2	5	5	5	4	3	2	3	5	5	5	5
44.	3	1	5	3	5	3	5	1	3	5	3	4	4
45.	2	4	5	2	3	2	4	2	2	3	3	4	4
46.	3	5	5	3	3	3	2	3	2	2	2	4	1
47.	2	5	5	5	2	5	5	4	3	2	4	3	5
48.	4	5	4	4	5	5	5	5	4	5	4	5	5
49.	5	3	4	5	5	3	3	4	5	5	5	1	4
50.	3	5	3	4	4	4	3	5	3	3	5	4	3
51.	4	4	3	4	3	4	4	4	4	4	3	3	4
52.	4	4	3	5	3	4	5	3	4	4	4	4	5
53.	4	3	3	3	4	4	5	4	3	4	3	3	3
54.	4	5	3	5	3	4	5	3	4	4	5	4	5
55.	5	4	3	3	3	4	2	4	4	3	5	4	4
56.	4	4	3	4	4	3	1	1	4	4	4	1	1
57.	1	2	4	2	3	4	2	1	1	1	1	1	3
58.	2	5	4	3	2	4	3	2	1	3	5	3	3
59.	3	5	4	4	3	4	5	4	4	2	5	2	3
60.	4	5	2	4	3	4	5	2	3	4	5	3	3
61.	2	5	4	5	4	4	4	2	3	2	5	4	3
62.	2	2	4	3	2	4	3	3	2	2	3	4	3
63.	5	4	5	5	3	4	3	3	1	3	1	2	1
64.	4	4	1	4	4	3	4	4	5	4	1	3	4
65.	3	3	4	5	3	2	3	3	2	4	4	4	3
66.	3	5	4	4	5	2	5	5	5	4	5	2	5
67.	4	3	5	3	4	4	5	2	3	2	5	5	3
68.	1	5	5	3	4	4	4	2	4	2	5	4	3
69.	4	4	5	2	5	1	3	3	5	5	4	3	4
70.	2	4	5	4	4	2	2	2	2	2	4	5	4
71.	4	5	5	5	4	4	4	4	4	4	5	4	4
72.	5	3	5	5	4	5	3	4	5	5	3	5	5
73.	4	3	3	5	4	4	4	3	2	4	3	5	5
74.	4	3	5	5	4	4	4	4	4	4	5	4	5
75.	2	5	3	3	4	3	1	2	3	4	4	5	3
76.	4	4	3	4	3	4	2	4	4	4	4	3	4
77.	1	5	5	4	3	3	2	3	2	4	5	5	3
78.	4	5	5	3	3	4	4	3	4	3	5	5	3
79.	4	5	2	3	4	4	5	3	4	4	5	4	3
80.	2	4	2	4	2	4	4	4	4	2	4	2	2

81.	4	1	4	4	4	3	4	3	4	4	2	4	4
82.	3	5	5	4	3	5	5	3	3	3	5	5	4
83.	2	2	3	2	4	2	3	2	2	2	2	4	3
84.	2	2	1	4	2	3	3	3	3	2	2	1	3
85.	4	5	4	5	4	5	5	4	5	4	5	5	5
86.	2	1	4	2	2	4	2	2	2	2	2	4	2
87.	2	4	4	2	3	3	5	3	3	3	4	4	4
88.	5	5	4	3	5	4	5	4	5	5	5	5	4
89.	3	2	5	4	5	5	5	3	3	3	2	3	4
90.	3	5	4	2	4	1	5	4	4	2	4	4	4
91.	2	4	3	2	2	2	3	2	3	2	3	4	3
92.	3	5	4	4	3	4	2	3	4	4	3	4	4
93.	2	1	3	1	2	3	4	5	5	5	5	5	4
94.	2	3	3	4	3	1	3	1	4	2	3	4	1
95.	3	5	5	3	5	1	3	1	5	3	5	1	3
96.	2	4	4	3	3	3	4	4	2	2	2	3	4
97.	3	5	2	3	3	2	3	2	4	2	5	2	3
98.	3	4	4	4	4	4	4	5	5	4	5	4	4
99.	4	5	5	4	4	4	4	4	4	4	5	5	4
100.	4	5	3	3	2	4	4	2	2	4	5	3	3
101.	5	4	2	4	4	3	4	5	5	5	5	2	4
102.	4	5	5	5	4	4	3	3	5	4	5	3	5
103.	3	2	5	4	4	3	3	3	4	4	3	4	4
104.	5	4	5	4	4	2	5	3	5	5	4	5	3
105.	5	5	5	5	4	4	5	4	5	5	4	5	5
106.	4	2	4	4	2	2	3	3	2	2	2	4	3
107.	2	3	4	3	3	2	4	2	2	3	3	4	3
108.	3	5	3	5	3	2	5	5	4	3	5	1	3
109.	5	5	4	4	5	5	5	5	4	4	5	5	4
110.	4	5	4	5	4	3	4	4	4	4	5	3	4
111.	4	5	4	4	3	4	3	4	4	4	5	3	4
112.	3	1	4	3	2	1	4	2	2	1	5	4	5
113.	4	4	2	3	2	2	4	4	4	4	4	2	4
114.	5	5	5	5	4	4	5	5	4	4	5	5	5
115.	2	3	4	4	2	3	1	2	2	2	5	4	3
116.	2	4	4	3	4	2	4	2	2	2	4	4	3
117.	2	3	2	3	2	2	2	2	3	3	5	3	3
118.	5	5	5	3	5	5	5	3	3	5	5	5	1
119.	5	5	5	3	3	5	4	4	5	5	5	4	3
120.	2	4	3	4	3	2	2	3	2	4	4	3	4

Pág. 4	MI1	MI2	MI3	MI4	IP1	IP2	IP3	IP4	IP5
1.	5	4	5	4	4	4	4	4	4
2.	5	5	5	5	5	5	5	5	5
3.	5	4	4	2	4	5	5	3	1
4.	5	5	5	5	5	4	5	4	5
5.	3	4	4	5	5	5	5	5	5
6.	5	4	3	4	5	5	4	5	5
7.	3	5	3	3	4	5	5	5	4
8.	5	3	3	3	4	3	2	4	3
9.	5	3	3	3	4	3	2	4	3
10.	4	5	4	3	5	4	5	3	5
11.	4	3	4	4	4	3	5	4	4
12.	5	5	4	4	5	4	4	5	5
13.	4	4	4	4	5	4	5	5	3
14.	1	2	1	5	5	4	1	4	1
15.	5	5	4	4	3	4	2	4	4
16.	5	5	4	5	4	5	4	5	4
17.	2	1	1	3	1	1	4	1	2
18.	5	5	4	4	3	3	5	3	1
19.	3	4	5	3	2	3	3	2	3
20.	4	4	3	5	5	5	5	5	3
21.	5	5	5	5	5	5	5	5	5
22.	1	3	1	5	2	4	1	3	5
23.	4	4	3	3	4	1	3	4	2
24.	4	5	4	5	4	5	5	5	5
25.	5	5	5	5	5	5	5	5	1
26.	4	5	2	4	5	4	5	4	5
27.	5	4	5	3	3	4	1	3	3
28.	3	3	4	4	4	5	3	4	5
29.	5	4	5	4	5	5	5	5	5
30.	5	5	5	5	5	4	1	5	3
31.	3	3	3	3	5	2	4	5	2
32.	4	3	4	3	5	3	3	5	3
33.	4	4	4	4	4	5	3	4	2
34.	3	2	1	4	5	4	1	4	5
35.	4	2	3	2	3	3	1	2	5
36.	5	4	3	5	5	3	3	4	2
37.	4	4	4	4	5	5	4	5	4
38.	4	5	5	4	4	4	5	5	4
39.	5	5	3	4	4	5	5	5	1
40.	3	4	3	2	5	3	4	4	4

41.	3	4	2	4	4	5	3	4	2
42.	3	4	3	3	4	4	4	4	3
43.	5	5	4	5	5	5	4	5	4
44.	1	1	1	1	5	5	5	5	5
45.	2	4	3	3	4	3	1	4	1
46.	3	2	2	2	3	1	1	1	1
47.	5	5	5	4	4	5	1	4	5
48.	5	5	4	5	5	5	4	5	4
49.	5	5	4	5	5	5	5	5	5
50.	4	4	3	4	3	3	2	4	2
51.	5	5	5	5	4	5	5	5	5
52.	4	5	5	3	5	5	3	5	5
53.	4	4	3	3	5	3	5	5	3
54.	3	5	4	4	4	4	3	4	3
55.	3	4	4	4	5	4	3	4	4
56.	3	1	3	3	3	3	3	4	4
57.	2	2	2	2	4	1	1	1	1
58.	4	4	3	3	4	3	4	4	4
59.	3	4	3	2	3	3	2	3	1
60.	1	3	4	3	1	1	3	3	3
61.	4	3	5	3	5	5	5	5	5
62.	3	4	3	5	5	2	3	5	4
63.	4	5	2	2	5	5	5	5	5
64.	5	4	4	4	5	5	3	5	4
65.	5	5	4	4	4	4	5	5	2
66.	4	2	4	5	3	5	5	4	5
67.	4	3	4	3	5	5	5	5	5
68.	4	3	5	3	5	5	4	4	5
69.	5	5	3	3	5	5	5	5	5
70.	3	4	4	4	4	4	2	5	5
71.	4	4	3	3	4	4	3	5	1
72.	5	4	5	5	5	3	5	5	2
73.	5	3	4	5	5	4	4	5	3
74.	4	5	4	5	3	4	1	5	4
75.	2	2	2	4	4	2	4	4	1
76.	4	4	4	4	4	4	4	5	4
77.	4	3	5	5	5	5	4	5	5
78.	4	3	4	3	4	4	1	4	3
79.	2	3	3	4	4	4	5	5	3
80.	2	2	2	2	2	2	2	2	2

81.	4	4	3	3	4	4	3	4	4
82.	1	1	3	3	1	3	2	2	5
83.	2	3	3	2	5	2	1	4	4
84.	2	2	2	2	5	3	1	4	5
85.	5	5	5	5	5	5	5	5	5
86.	1	1	1	1	1	2	1	4	1
87.	2	3	3	4	3	4	1	2	5
88.	4	3	4	3	5	5	5	5	5
89.	5	5	5	5	5	5	5	5	5
90.	4	5	1	5	5	5	1	5	5
91.	2	2	2	3	3	2	3	4	1
92.	4	4	5	5	3	3	5	5	1
93.	5	5	5	5	2	2	3	2	5
94.	5	1	3	1	5	4	3	5	5
95.	1	1	1	1	4	4	1	4	4
96.	1	1	5	4	1	4	3	3	4
97.	4	4	4	4	3	5	5	5	5
98.	3	4	3	4	4	4	5	5	5
99.	5	5	5	5	5	4	5	5	4
100.	5	5	5	5	5	2	2	2	3
101.	4	3	3	4	5	5	4	4	5
102.	5	5	5	5	5	5	3	4	5
103.	4	4	3	4	4	4	4	4	4
104.	3	4	5	3	5	5	5	5	5
105.	4	5	5	5	5	5	5	5	5
106.	3	4	3	4	4	3	1	4	2
107.	4	3	4	4	4	4	2	4	4
108.	5	5	5	5	3	5	5	5	5
109.	5	3	4	3	5	5	3	5	3
110.	4	4	4	5	5	5	5	5	5
111.	4	4	3	4	4	3	1	3	1
112.	5	3	3	1	5	3	2	5	2
113.	5	5	5	5	5	5	5	5	5
114.	4	5	5	5	5	5	5	5	5
115.	4	3	4	3	4	4	4	5	5
116.	3	4	4	3	2	4	3	4	2
117.	1	3	3	3	5	5	3	5	2
118.	1	1	1	1	3	5	5	5	5
119.	4	4	4	4	5	4	3	1	1
120.	3	3	4	3	2	2	2	4	2

Pág.5	Ego 1	Tarea 1	Ego 2	Tarea 2	Ego 3	Tarea 3	Ego 4	Tarea 4	Ego 5	Tarea 5	Ego 6	Tarea 6	Ego 7	Tarea 7	Ego 8	Tarea 8
1.	4	5	3	4	4	3	2	4	4	3	3	5	3	4	2	4
2.	4	5	4	4	3	4	2	3	3	5	4	5	2	4	3	5
3.	4	3	4	4	5	5	4	5	2	4	5	3	4	5	3	5
4.	5	5	5	4	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5
5.	4	5	5	5	4	5	4	5	5	4	5	5	5	5	4	5
6.	4	4	4	3	4	5	3	3	4	2	5	5	2	4	5	5
7.	5	5	5	5	5	4	5	4	5	5	5	4	5	3	5	3
8.	1	4	2	3	2	4	2	5	3	3	3	4	2	2	2	3
9.	1	4	2	3	2	4	2	5	3	3	3	4	2	2	2	3
10.	3	4	4	3	4	3	2	5	5	5	5	4	3	4	3	4
11.	3	4	4	4	4	5	4	5	3	3	3	5	3	5	5	5
12.	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5
13.	3	3	4	4	5	5	5	4	4	4	5	5	4	3	3	4
14.	4	4	4	3	1	1	1	2	2	1	2	3	1	2	2	1
15.	5	5	3	5	3	4	4	4	3	3	4	5	3	4	3	4
16.	1	5	5	4	1	5	1	5	1	4	2	4	1	4	4	1
17.	5	2	5	2	4	3	4	3	4	4	4	1	4	1	4	1
18.	3	3	2	3	1	5	3	4	1	5	3	1	3	3	1	5
19.	2	3	4	2	3	2	1	2	3	3	3	2	2	3	3	4
20.	3	1	3	3	3	5	3	4	4	3	4	3	4	4	3	5
21.	3	5	5	5	3	5	3	5	3	5	3	5	3	5	4	5
22.	4	4	4	4	2	1	3	2	5	3	1	3	4	2	4	3
23.	5	2	5	3	5	4	5	3	5	3	5	5	5	4	5	3
24.	3	5	4	5	2	5	2	5	3	5	4	5	3	5	3	5
25.	5	5	3	5	2	2	2	2	5	5	1	1	3	3	3	2
26.	3	4	2	5	2	5	3	4	3	5	3	5	2	5	3	5
27.	4	5	5	1	4	5	5	3	5	3	5	5	3	4	5	5
28.	3	4	3	3	2	5	1	4	3	3	3	4	5	3	5	5
29.	4	5	4	4	4	4	4	4	5	4	5	5	4	5	5	5
30.	1	5	4	5	4	5	5	5	4	5	4	4	3	4	5	5
31.	5	3	4	2	4	3	4	3	5	3	5	4	4	3	3	3
32.	4	4	3	5	3	3	3	4	4	5	3	4	5	4	3	5
33.	3	4	2	4	2	4	2	4	1	4	4	5	2	4	2	5
34.	1	3	1	4	3	4	5	3	1	1	1	3	4	5	3	5
35.	4	2	4	2	5	3	5	2	5	1	5	1	5	3	5	3
36.	4	3	4	4	4	3	3	4	3	4	4	4	3	4	4	5
37.	4	4	2	4	4	5	1	5	1	4	3	4	3	4	4	4
38.	5	4	4	1	3	5	3	5	3	5	3	4	3	4	3	4
39.	1	3	3	4	3	3	3	5	3	5	5	3	3	5	3	5
40.	5	3	4	4	5	4	4	4	4	2	3	2	4	3	4	3

41.	4	3	5	4	3	4	4	1	2	1	4	4	5	4	4	4
42.	4	4	3	4	3	5	4	4	4	3	4	4	4	3	4	4
43.	5	5	5	5	5	5	4	5	5	1	5	5	5	5	5	5
44.	3	3	3	3	2	4	3	3	4	5	5	5	5	3	4	3
45.	4	4	3	4	3	3	3	5	4	5	5	4	5	4	4	5
46.	2	2	2	2	2	3	3	1	5	3	4	2	3	3	3	3
47.	4	3	4	5	2	4	5	5	3	3	5	5	4	5	5	4
48.	4	4	4	5	3	5	3	5	5	5	5	5	3	5	3	5
49.	4	5	3	5	3	5	3	5	4	5	5	5	3	5	3	5
50.	5	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4	5	5	4	3	5
51.	4	5	4	5	3	4	3	5	3	5	5	5	3	5	3	4
52.	4	3	4	5	2	5	2	5	4	5	5	5	2	5	3	5
53.	3	5	4	5	3	5	3	5	3	5	3	5	4	5	3	5
54.	3	4	4	5	3	5	4	5	4	4	3	5	3	5	4	5
55.	4	5	5	4	5	5	4	5	5	3	4	4	5	4	4	5
56.	3	4	1	4	1	4	1	5	1	4	1	4	1	4	1	5
57.	5	5	5	5	3	5	2	5	2	4	4	4	1	4	1	5
58.	4	4	4	4	4	4	5	4	4	3	3	4	5	3	3	3
59.	1	4	1	4	1	5	1	4	1	4	1	4	1	3	2	4
60.	1	1	4	4	5	5	3	4	5	3	5	3	5	5	4	5
61.	5	3	4	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	4
62.	4	4	4	4	3	4	5	5	3	4	3	5	4	4	3	3
63.	2	5	4	4	4	4	4	3	5	5	3	4	5	4	5	5
64.	4	4	4	5	4	5	4	5	4	4	3	4	4	5	3	4
65.	3	4	3	5	4	5	3	5	3	4	4	4	2	4	3	5
66.	2	3	2	5	5	5	2	5	2	4	5	2	2	4	5	5
67.	5	3	5	5	5	5	5	5	5	2	5	3	5	3	5	4
68.	5	3	5	4	5	4	5	4	5	3	5	3	5	4	5	4
69.	4	5	5	4	3	3	4	5	5	5	4	4	5	5	4	5
70.	4	4	4	4	3	4	3	4	4	4	3	5	4	4	4	5
71.	2	4	2	5	2	5	2	5	2	4	2	4	2	5	2	4
72.	5	5	2	2	5	5	5	4	5	4	3	4	5	5	5	5
73.	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5
74.	5	4	4	4	1	4	1	5	4	4	4	4	2	5	3	5
75.	5	2	4	4	4	4	4	3	2	2	4	4	3	2	4	3
76.	3	4	5	4	3	4	5	4	5	5	5	3	3	4	3	4
77.	5	3	3	5	1	5	1	3	3	4	5	3	2	5	2	5
78.	2	3	2	2	3	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3
79.	3	4	4	4	3	5	3	4	4	3	4	5	4	5	4	4
80.	2	4	2	4	2	4	2	4	2	2	2	2	2	4	2	4

81.	3	4	3	4	2	4	2	4	3	4	4	4	3	4	2	4
82.	3	3	5	2	3	4	5	5	3	1	2	3	3	2	3	3
83.	2	4	4	5	4	4	3	4	4	5	3	4	2	4	2	4
84.	1	4	1	4	1	5	1	5	1	3	3	4	1	4	1	4
85.	5	5	4	4	3	5	4	5	4	5	5	4	3	5	3	4
86.	1	1	1	1	1	4	4	1	5	3	2	1	3	3	3	3
87.	2	2	2	2	1	1	1	1	3	2	1	2	1	3	4	5
88.	5	5	5	4	5	3	5	5	5	5	5	4	5	4	5	5
89.	5	5	2	5	3	5	2	5	3	4	3	5	3	5	3	5
90.	5	4	4	4	5	4	4	4	5	4	5	5	4	5	5	5
91.	1	4	1	4	1	4	1	5	1	5	1	4	1	3	1	4
92.	3	4	1	2	3	5	3	3	3	4	2	4	1	5	2	5
93.	5	2	3	2	3	2	4	4	4	2	2	2	4	4	4	2
94.	5	3	4	3	4	4	4	3	4	3	5	3	5	1	5	4
95.	5	1	5	5	1	5	1	5	1	5	1	5	1	5	1	5
96.	3	4	2	4	2	4	2	4	2	4	2	4	2	4	2	4
97.	4	4	2	5	2	5	2	5	3	5	3	5	2	5	2	5
98.	3	4	4	4	4	4	3	4	5	5	4	5	5	5	5	5
99.	5	5	5	5	4	5	5	5	5	4	5	4	5	4	5	5
100.	2	4	4	5	4	5	4	5	2	4	4	4	4	4	4	5
101.	5	4	5	5	5	4	5	4	5	5	5	4	4	5	5	5
102.	5	5	1	5	5	5	1	5	3	5	5	5	3	5	4	5
103.	1	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	5	3	4
104.	5	4	5	4	5	4	5	4	5	5	4	4	5	5	5	5
105.	5	5	4	5	4	5	4	5	4	5	5	5	5	5	4	5
106.	4	4	4	4	3	3	3	4	3	4	4	4	2	4	2	4
107.	3	4	3	4	4	4	3	4	5	4	4	4	5	4	4	4
108.	1	5	3	5	1	5	1	5	3	5	5	5	3	5	3	5
109.	5	4	3	4	4	5	2	3	5	3	5	3	1	3	3	3
110.	3	4	3	4	3	4	3	5	4	5	5	4	3	5	3	4
111.	3	4	4	4	5	4	4	4	5	4	5	3	5	4	3	5
112.	2	5	5	2	4	5	2	5	2	2	2	5	2	2	2	4
113.	2	4	2	4	2	4	2	4	2	4	2	5	2	5	2	5
114.	4	4	3	5	4	5	4	5	3	5	4	5	3	5	4	5
115.	3	4	3	4	3	4	3	5	2	4	3	4	3	4	2	5
116.	4	4	2	4	2	4	2	4	2	4	3	4	2	4	3	4
117.	3	2	2	4	2	5	1	5	1	5	3	5	1	5	1	5
118.	5	3	5	3	5	3	5	3	5	3	5	3	5	3	5	3
119.	5	4	5	4	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5
120.	2	4	2	4	2	4	2	4	2	4	2	4	2	3	2	5

5. Bibliografía

- Almagro Torres (2012) *Factores motivacionales relacionados con la adherencia a la práctica deportiva competitiva en adolescentes*. Bartolomé Jesús Almagro Torres -Tesis doctoral Universidad de Huelva.
- Almagro, Sáenz-López, González-Cutre Coll & Moreno Murcia (2011). *Clima motivacional percibido, necesidades psicológicas y motivación intrínseca como predictores del compromiso deportivo en adolescentes*. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 25, 250-265.
- Ames (1992). *Clima motivacional, metas y procesos motivacionales*. At G. C. Roberts (Ed.), *motivación en el deporte y ejercicio* (pp. 161-176). Champaign, Illinois: Human Kinetics.
- Bracht (1996). *Educación Física y Aprendizaje Social*. Córdoba, Vélez Sarfield.
- Bracht (2003). *En la ruta de prácticas y profesores innovadores en la Educación Física escolar*. Rio de Janeiro: PROSUL, pp.197-221.
- Camacho, Arias, Castiblanco & Riveros (2011) *Revisión teórica conceptual de flow: medición y áreas de aplicación*. Universidad El Bosque. Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología, Vol. 11 N° 1, 48-63.
- Cecchini Estrada, González, López Prado & Brustad (2005). *Relación entre clima motivacional percibido con la orientación de meta, la motivación intrínseca y las opiniones y conductas de fair play*. *Revista Mexicana de Psicología*, Vol. 22, Núm. 2, 469-479.
- Cervelló, Escartí, & Balagué. (1999). *Relaciones entre la orientación de meta disposicional y la satisfacción con los resultados deportivos. Las creencias sobre las causas de éxito en deporte y la diversión con la práctica deportiva*. *Revista de Psicología del Deporte*. Vol. 8, Núm. 1, pp. 7-19.
- Crisorio & Bracht (2005). *La Educación Física en Argentina y en Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas*. Editorial: Ediciones al Margen. La Plata, Argentina.
- Csikszentmihalyi (1990) *Hallazgo de flujo: la psicología de la experiencia óptima*. Nueva York: Harrer y Row.
- Deci & Ryan (2012). *Teoría de la autodeterminación*. Manual de psicología social de las teorías (Vol. 1, pp. 416-437). Londres: SAGE.
- Escartí & Cervello (1994). *La motivación en el deporte*. En I. Balaguer (Ed), *Entrenamiento psicológico en deporte: Principio y aplicaciones*. Valencia. Albatros educación.
- García Calvo (2004). *La motivación y su importancia en el entrenamiento de jóvenes deportistas*. CV Ciencias del Deporte.
- Gómez (2014). *Guía para la elaboración del trabajo de investigación*. UFLO. Material inédito.
- González-Cutre Coll (2009). *Motivación, creencias implícitas de habilidad, competencia percibida y flow disposicional en clases de educación física*. Tesis doctoral. Almería: Universidad de Almería.
- Hernández Sampieri, Baptista Lucio & Fernández Collado (1991). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana de México.
- Kirk (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*, N° 4-5, pp. 39-56.
- Kirk (2010). *Los futuros de la educación física: la importancia de la cultura física y de la "idea de la idea" de educación física*. *Revista: In&EF. Innovación en*

- Educación Física, 1-13. <http://www.innovaef.cat/es>. Número 1. Semestre 2. Obtenido de <http://www.innovaef.cat/es>. Número 1. Semestre 2.
- Mac Luhan (1974). *El aula sin muros*. Laia, Barcelona.
- Méndez Giménez, Fernández Rio, Cecchini Estrada & González González de Mesa (2013). *Perfiles motivacionales y sus consecuencias en educación física. Un estudio complementario de metas de logro 2X2 y autodeterminación*. Revista de psicología del deporte. Vol.22.Núm.1, pp.29-38.
- Moreno Murcia & Martínez Camacho (2006). *Importancia de la Teoría de la Autodeterminación en la práctica físico-deportiva: Fundamentos e implicaciones prácticas*. Cuadernos de Psicología del Deporte, Vol. 6. Núm.2, pp.39-54.
- Moreno Murcia, Cervelló Gimeno & González-Cutre Coll (2006). *Motivación autodeterminada y flujo disposicional en el deporte*. Anales de psicología. Vol. 22. Núm. 2, pp.310-317.
- Moreno Murcia, Llamas & Ruiz Perez (2006). *Perfiles motivacionales y su relación con la importancia concedida a la Educación Física*. Psicología Educativa, 12(1), pp. 49-63.
- Morín (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París, UNESCO.
- Padua (1994). *Técnicas de Investigación aplicadas a las Ciencias Sociales*, Ed. Fondo de Cultura Económica.
- Reeve (1995). *Motivación y Emoción*. España: Mc Graw Hill.
- Rozengardt (2013). *La Educación Física y el conocimiento, una relación problemática*. Buenos Aires: 10º Congreso Argentino y 5º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias. Universidad Nacional de la Plata.
- Salguero, Tuero, & Márquez (2002). *Elaboración de un programa para incrementar los niveles de motivación en los nadadores de competición*. Revista Digital Lecturas: Rendimiento Deportivo, 1. <http://www.rendimientodeportivo.com/N001/Artic005.htm>.
- Samaja (1994). *Epistemología y Metodología, Elementos para una teoría de la investigación científica*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Tenti Fanfani (2000). *Una escuela para los adolescentes. Reflexiones y propuestas*. Editorial Losada, Buenos Aires.
- Vicente Pedráz (1989). *Nociones de cuerpo para la teoría general de la Educación Física*. Perspectivas de la actividad física y el deporte, Nº 1, pp. 5-9.
- Vicente Pedráz (2004). *La mirada del otro; escuela, cuerpo y poder*. Revista Novedades Educativas. Año 16, Nº157.
- Vicente Pedráz & Brozas Polo (1997). *La disposición regulada de los cuerpos. Propuesta de un debate sobre la cultura física popular y los juegos tradicionales*. Apuntes. Educación Física y Deportes (48) pp. 6-16.
- Vicente Pedráz (2007). *El cuerpo sin escuela: proyecto de supresión de la educación física escolar y qué hacer con su detritus*. Ágora para la Educación Física y el Deporte Nº 4-5, 57-90.