



**Publicaciones
académicas y
científicas**

UNIVERSIDAD
PROVINCIAL DE
CÓRDOBA | **UPC**

Autores: Serna, Luis y Varas, Gustavo

Trabajo final de grado

Clima motivacional percibido por los estudiantes en las clases de Educación Física del ciclo orientado de la escuela secundaria.

Trabajo final presentado para la obtención del grado de la Licenciatura de Educación Física.
Facultad de Educación Física Ipef. Universidad Provincial de Córdoba

Año: 2017

Directora: Tejeda Sobrino, Carola

Codirector: Bossio, Silvio José

UNIVERSIDAD
PROVINCIAL DE
CÓRDOBA | **UPC**


REPOSITORIO.UPC
Repositorio Digital Institucional

Documento disponible para su consulta y descarga en el [Repositorio Digital Institucional Universidad Provincial de Córdoba](#)



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](#).



LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA

Trabajo final

CLIMA MOTIVACIONAL PERCIBIDO POR LOS ESTUDIANTES EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA DEL CICLO ORIENTADO DE LA ESCUELA SECUNDARIA

Autores

Prof. Luis Serna

Prof. Gustavo Varas

Directora

Mgter. Carola Tejeda

Codirector

Lic. Silvio Bossio

2017

Índice

Resumen	4
Introducción	5

Marco Teórico

1. Consideraciones sobre los aspectos que intervienen en el proceso de aprendizaje	9
1.1. El proceso de aprendizaje desde la perspectiva de la teoría social cognitiva..	9
1.2. El adolescente como sujeto de aprendizaje	11
1.3. La escuela como espacio de aprendizaje de la educación física	15
1.4. El valor de la motivación en la clase de educación física	18
1.5. El clima motivacional de la clase como entorno determinante para el aprendizaje	20
1.6. Teoría de metas de logro	22
1.7. Teoría de la autodeterminación	25

Diseño metodológico

2. Consideraciones sobre los aspectos metodológicos de la investigación.....	29
2.1. Tema, línea de investigación y pregunta problema	29
2.2. Objetivo general	29
2.3. Objetivos específicos	30
2.4. Tipo y diseño del estudio	30
2.5. Procedimientos	31
2.6. Unidad de análisis	31
2.7. Instrumentos cuantitativos y cualitativos de recolección de datos	32

Análisis de Datos

3. Consideraciones sobre el análisis de datos	33
3.1. Clima motivacional orientado a la tarea	35
3.2. Clima motivacional orientado al ego	56
3.3. Mismas palabras, otras miradas	81
3.3.1. El interés del adolescente por la educación física	81
3.3.2. Sabor amargo	84
3.3.3. Mi color preferido	87
3.3.4. El camino de la opción a la elección	90
4. Conclusiones	93
Bibliografía	97

Anexos

Anexo 1. Cuestionario del clima motivacional percibido	100
Anexo 2. Entrevistas a estudiantes	101
Anexo 3. Factores de análisis	
Cuadro: Clima motivacional orientado a la tarea	140
Cuadro: Clima motivacional orientado al ego	152
Anexo 4. Nuevos factores de análisis	
Cuadro: El interés del adolescente por la educación física	156
Cuadro: Sabor amargo	158
Cuadro: Mi color preferido	160
Cuadro: El camino de la elección a la opinión	161

Resumen

El objetivo de este trabajo fue identificar el clima motivacional percibido en las clases de Educación Física por los estudiantes del ciclo orientado de una escuela secundaria de la ciudad de Córdoba, Argentina, en el año 2016.

El estudio suscribe a la línea de investigación de prácticas pedagógicas y profesionalizantes e integra el proyecto de investigación marco “Percepción del clima motivacional en Educación Física”, promovido por docentes del Ciclo de Complementación Curricular en Educación Física de la Universidad Provincial de Córdoba.

Esta investigación utilizó un diseño mixto cuya muestra para la recolección de datos, estuvo conformada por 26 estudiantes del sexto año. Para el enfoque cuantitativo se utilizó el cuestionario PMCSQ-2 (Newton, Duda, y Yin, 2000) y para el cualitativo las entrevistas semi estructuradas.

El tratamiento estadístico se realizó a través del análisis factorial y el cualitativo por medio de factores referidas al interés y la motivación de los estudiantes.

El análisis de los resultados obtenidos reflejó que el clima motivacional percibido por los estudiantes, está orientado a la tarea como consecuencia de las conductas del docente con relación a la recompensa del esfuerzo, la promoción de la participación y al aprendizaje cooperativo.

Finalmente, se identificó al deporte y al baile como los factores que inciden de manera positiva en el interés y la motivación de los estudiantes, mientras que los aspectos considerados desmotivantes, están vinculados al nivel de dificultad de las actividades, a cuestiones de organización escolar y a los factores climáticos que inciden en la clase.

Palabras clave: clima motivacional (percibido), educación física, escuela secundaria, adolescencia, clima ego, clima tarea.

Introducción

Es recurrente en el diálogo entre profesores de Educación Física el creciente desinterés que manifiestan en clase los estudiantes a medida que avanzan en el trayecto de la escuela secundaria, el tema no es novedoso ya que ha sido tratado con anterioridad, pero aun así no pierde actualidad. Las respuestas aproximadas por los antecedentes sobre dicha inquietud logran orientar respecto a las posibles causas y a las propuestas superadoras para abordar esta problemática, pero no saldan todos los interrogantes respecto a la cuestión. Existen numerosos estudios que se han preocupado por diferentes aspectos de este asunto, sin embargo, todavía resulta desafiante poner la lupa sobre la realidad cotidiana del desempeño profesional de los profesores de Educación Física en la búsqueda de ofrecer propuestas de calidad que favorezcan aprendizajes significativos en la escuela.

En una primera aproximación a esta temática, se advierte que en décadas pasadas se llevaron a cabo estudios que evidenciaron cómo bajó la participación y la práctica de actividad física por parte de los estudiantes adolescentes, a pesar de los supuestos beneficios que acarrearán para su salud física y psicológica (Gómez, Franco & Coterón, 2015). En este contexto de desinterés del adolescente por la actividad física, es objetivo de esta investigación, indagar sobre los aspectos que vinculan a la motivación con las condiciones de aprendizaje de los estudiantes adolescentes en las clases de Educación Física. En ese sentido, se considera a priori que la importancia que ejerce el contexto situacional sobre el proceso de aprendizaje y la obtención de las metas propuestas es fundamental. Así, resulta necesario hacer un acercamiento concreto a esta problemática para obtener respuestas sobre algunos de los interrogantes que preocupan a los profesores en sus clases de Educación Física, ¿por qué los estudiantes no asisten a las clases de Educación Física?, ¿son las propuestas docentes lo suficientemente motivantes?, ¿los estudiantes consideran significativos los aprendizajes que allí realizan?, etc.

Centrando la atención en el rol que le cabe al docente de Educación Física en la dinámica del proceso de construcción de saberes corporales, se advierte que su modalidad de intervención o la falta de ella, resulta determinante en la disposición de los estudiantes para aprender en clase. Muchos autores que investigan y tratan el tema educativo, destacan la creciente importancia y reconocimiento del papel del docente en el cumplimiento de las funciones de planificación, ejecución y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje (Llanos, Cervelló & Taberner, 2008). Por lo tanto, se entiende que el papel que desempeña el docente en el proceso motivacional de los estudiantes en ningún caso es neutro, sino que tanto por acción u

omisión influye en el clima que se produce en las clases de Educación Física favoreciendo distintas conductas y actitudes por parte de los estudiantes.

De esta forma, como lo expresan García Calvo, Santos-Rosa Ruano, Jiménez Castuera y Cervelló Gimeno (2005) la perspectiva de metas de logro (Ames, 1992; Nicholls, 1989) surge como una teoría más que importante acerca de la valoración de la habilidad o la competencia en entornos de logro, en este caso relacionada a las clases de Educación Física. Por lo tanto, según los autores anteriormente mencionados, cuando los estudiantes son valorados por su participación y en la clase se destaca el proceso de aprendizaje y la resolución de problemas, seguramente el docente estará favoreciendo que el clima motivacional percibido por los estudiantes esté orientado hacia la tarea. Por el contrario, cuando se promueve la evaluación pública y la competencia interpersonal entre estudiantes en la clase, seguramente el docente estará favoreciendo que el clima motivacional percibido por los estudiantes sea orientado al ego.

Resulta interesante observar que, en algunas investigaciones sobre clima motivacional, como la de Gómez Molina y Rodríguez Abreu (2010), se establece una correlación significativa entre el clima orientado al ego y el displacer de los estudiantes por la actividad, mientras que la percepción de un clima motivacional orientado a la tarea se relaciona con el disfrute de los estudiantes en clase.

Con respecto al enfoque de las investigaciones sobre el tema, la mayoría de los trabajos consultados son de tipo cuantitativo, en estos casos las poblaciones de muestra están compuestas por jóvenes de ambos sexos en etapa adolescente dentro de ámbitos escolares o de actividad física regular. Sin embargo, también resulta importante traer a colación, el trabajo de tipo cualitativo llevado a cabo por Ibarra (2011), en el cual se busca conocer los factores cognitivos y conductuales del profesor de Educación Física y los factores ambientales de la asignatura que influyen en la participación de los estudiantes en clase y en el interés hacia la actividad física. Allí, se destaca la utilización de una metodología cualitativa para la recolección de datos, con técnicas como la entrevista semi estructurada y la observación no participante, algo que no parece habitual en estudios relacionados con este tema. Justamente a raíz de esa falta de protagonismo de los enfoques de tipo cualitativo, es que surge la idea de incorporarlo a este trabajo. En ese sentido, la intención de esta investigación está orientada exclusivamente al ámbito de la educación física en el contexto escolar, dejando de lado lo relacionado al aspecto deportivo o a la actividad física saludable, incorporando al mismo tiempo, un enfoque de tipo

cualitativo para ofrecer una mirada más abarcativa y profunda en el análisis del estudio sobre los aspectos motivacionales del proceso de aprendizaje, que preocupa a muchos docentes.

En línea con lo dicho anteriormente, el presente estudio se inscribe en el proyecto de investigación marco “Percepción del clima motivacional en Educación Física”, a cargo de los docentes del ciclo de complementación curricular de la Licenciatura en Educación Física de la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba, suscripto en la línea de investigación de prácticas pedagógicas y profesionalizantes.

Con esa perspectiva, el marco teórico de esta investigación se estructuró basado en la teoría social cognitiva, permitiendo hacer foco en las características y condiciones en que se produce el aprendizaje de los sujetos. Igualmente se consideraron los aportes que ofrecen D. Winnicott (1972) y O. Sierra (2014) sobre la adolescencia, explicando desde su óptica las particularidades que confluyen en el adolescente, cuál es el rol del adulto y cuáles los mecanismos de interrelación que vinculan a ambos, orientando además sobre las estrategias convenientes para favorecer su desarrollo. Al mismo tiempo, resultó necesario compartir el encuadre que proponen las leyes nacionales y provinciales de educación, permitiendo conocer el deber ser de la escuela como institución educativa y de los integrantes del proceso de enseñanza aprendizaje. Esto es importante para el trabajo ya que permitirá indagar respecto al grado de influencia que tiene este marco en la conformación del clima motivacional en la clase de Educación Física. Además, se revisaron distintas teorías para identificar y contextualizar el concepto de motivación, especialmente aquellas más vinculadas a la educación física en el ámbito escolar.

Por otro lado, este planteo demandó poner la atención en las teorías de metas de logro y de la autodeterminación, que constituyeron argumentos teóricos ineludibles en esta investigación. Con esa intención se caracterizó al clima motivacional, considerando los distintos ambientes creados por los adultos significativos y también a la subjetividad en la percepción de logro de los estudiantes, siempre contextualizados en la clase de Educación Física.

Seguidamente, se configuró el diseño metodológico acorde a la finalidad del estudio, esto es, conocer la percepción del clima motivacional de los estudiantes de Educación Física en el ciclo orientado de una escuela secundaria de Córdoba.

En la búsqueda de disponer de una mirada más amplia y profunda sobre el tema, se utilizó una metodología de investigación mixta, es decir con enfoques de tipo cuantitativo y

cualitativo. Con posterioridad, se realizó la descripción de las características de la muestra conformada por 26 estudiantes adolescentes de ambos sexos.

El conjunto de resultados obtenidos a través de los distintos instrumentos fue interpretado tomando como referencia el marco teórico propuesto. En ese sentido, los resultados principales de este estudio determinaron que la percepción del clima motivacional que perciben los estudiantes de Educación Física de la escuela en cuestión estuvo orientada a la tarea como consecuencia de las conductas del docente en el cumplimiento de su rol. Estas conductas presentadas en las clases de Educación Física generaron un clima en donde las acciones fundamentales de los estudiantes para obtener el éxito se vincularon con el esfuerzo para alcanzar los objetivos propuestos, con el trabajo cooperativo entre los compañeros y con la participación activa en la toma de decisiones sobre el contenido planteado en la asignatura.

Con relación a la propuesta organizativa de este trabajo, los contenidos están agrupados en distintos apartados. En primer lugar, se desenvuelve el marco teórico, que da cuenta de los temas más relevantes para la investigación de esta temática. En segundo término, los aspectos referidos al diseño metodológico, donde se exhiben los instrumentos utilizados para la recolección de los datos, tales como el cuestionario para medir la percepción del clima motivacional y las entrevistas semi estructuradas para valorar la palabra de los estudiantes. De igual manera, a continuación se detallan los procedimientos para la aplicación de los instrumentos seleccionados.

En el último apartado, se exponen los mecanismos para el procesamiento de los datos, la obtención de los resultados y su posterior análisis estadístico, destacando allí, los ítems de mayor protagonismo en la percepción del clima motivacional de los estudiantes. Este análisis estadístico está conformado por una dimensión vinculada al clima motivacional orientado a la tarea y otra dimensión referida al clima motivacional orientado al ego. A posteriori, se efectúa el tratamiento cualitativo de los datos por medio de factores originales, cuyo objetivo es analizar a través de los relatos de los estudiantes, los factores que inciden en el interés y la motivación dentro de la clase y cómo estos influyen en la percepción del clima motivacional. Finalmente, se reflejan las conclusiones y sugerencias para futuras investigaciones, con la intención de mejorar la calidad de la intervención docente en la conformación del clima motivacional percibido por los estudiantes, facilitando el proceso de adquisición de aprendizajes significativos.

Marco Teórico

1. Consideraciones sobre los aspectos que intervienen en el proceso de aprendizaje

Abordar la problemática del clima motivacional percibido por los estudiantes adolescentes en las clases de Educación Física del nivel secundario, exige configurar un mapa que oriente y dirija los pasos a seguir en el camino propuesto por este trabajo. El trayecto planteado por estas teorías permite orientar la comprensión y el análisis de las diferentes situaciones propias de una clase de Educación Física cuyo clima motivacional deriva de las decisiones que toma el docente en el cumplimiento de su rol.

Por lo tanto, esta revisión teórica conforma el sustento conceptual que avala este estudio y ofrece una mirada original para la comprensión de los distintos aspectos que configuran el clima motivacional.

1.1. El proceso de aprendizaje desde la perspectiva de la teoría social cognitiva

A mediados de la década del 80, Albert Bandura actualizó su teoría del aprendizaje social para establecer lo que hoy se conoce como teoría social cognitiva. En este enfoque, “la dimensión cognitiva es tomada como expresión de la actividad social del hombre, entroncado con una visión de éste como constructor de su propia realidad” (Olaz, 2001. p.17). Si bien esta teoría data de los años 80 es muy tenida en cuenta en la actualidad cuando de motivación se habla, al punto que en investigaciones como las de Monroy Antón y Sáez Rodríguez 2012; y Rengifo Pinzón, Rueda Rueda y Florez Villamizar 2009, donde las miradas están puestas en la motivación y las acciones de los individuos en entornos relacionados al deporte, la propuesta de Bandura encuentra un lugar destacado.

Desde esta perspectiva, los individuos adquieren actitudes de proactividad y autorregulación en el establecimiento de su conducta dejando de lado la idea de que la misma, es producto de la reacción y el control de fuerzas ambientales o biológicas que la determinan. A la vez, se detiene en aspectos relacionados a la motivación dentro del proceso de aprendizaje, que son particularmente los que adquieren relevancia en esta investigación.

Esta teoría considera al aprendizaje como el modo de adquisición de conocimientos a través del procesamiento cognitivo de la información, a diferencia de otras teorías del aprendizaje que lo entienden como un modo condicionado de adquisición. De tal manera, tal como lo expresa Olaz (2001, p.18) en su revisión de las teorías de Bandura (1987), el “origen social de los pensamientos y acciones humanas y la dimensión cognitiva en el reconocimiento

de la contribución de los procesos de pensamiento a la motivación, la emoción y la conducta humana” son decisivas en el aprendizaje.

Con el abandono de los modelos de causalidad lineal y determinista (ambiental y/o personal) propuestos por otras posturas teóricas, Bandura permite acceder al estudio del ser humano contemplando toda su complejidad y “tomando en cuenta los múltiples factores que operan como determinantes, así como sus influencias interactivas” (Olaz, 2001, p.18). Por esta razón pierden protagonismo los efectos de los estímulos externos actuales y pasados del entorno, al igual que las predisposiciones del individuo que operan como fuerzas motivadoras decisivas.

Sin embargo, según afirma Bandura (1987), por estos días existen tres posturas distintas según el modelo de interacción propuesto. En la concepción unidireccional de interacción, se considera a los individuos y a las situaciones como entidades independientes que se combinan para producir la conducta. Por otro lado, en la concepción bidireccional parcial, se reconoce que las influencias personales y ambientales son bidireccionales, aunque persiste la idea unidireccional con respecto a la conducta, es decir que la misma no afecta la relación entre el individuo y la situación (Bandura, 1982, 1987 en Olaz, 2001). Finalmente, el enfoque interactivo aportado por la teoría social cognitiva plantea una reciprocidad trídica, es decir que tanto la conducta, los factores cognitivos, personales y las influencias ambientales, se relacionan e interactúan determinándose recíprocamente (Olaz, 2001). Así lo refleja Bandura (1987, como está citado en Olaz, 2011, p.20), cuando expresa que, “el individuo crea, modifica y destruye el entorno, y los cambios que introduce en el mismo afectan, a su vez, a su conducta y a la naturaleza de su vida futura”.

En ese sentido, en el desarrollo de la teoría social cognitiva, Bandura (1982, 1987 en Olaz, 2001) denomina como auto-sistema, al conjunto de procesos que regulan la conducta del hombre. Dicho sistema ofrece referencias que permiten percibir, regular y evaluar la conducta del individuo estableciendo mecanismos de autorregulación sobre pensamientos, sentimientos y acciones por medio de sus capacidades básicas.

Los individuos, a través de la capacidad simbolizadora, pueden representar cognitivamente su entorno y ensayar respuestas a situaciones problemáticas, valorando las experiencias pasadas y anticipando las futuras. También mediante la capacidad de prevención, pueden predecir consecuencias de sus acciones, establecer metas y elaborar planes de acción que operen como motivadores cognitivos eficaces. A través de la capacidad vicaria, los seres

humanos pueden aprender mediante la observación sin necesidad de recurrir a la estrategia del ensayo / error, ocupando un lugar significativo en lo referido a la transmisión de conductas por medio de señales sociales. Por su parte, la capacidad autorreguladora, determina los cursos de conducta que toma el individuo, regulada de acuerdo a los criterios internos establecidos y a las reacciones de autoevaluación de sus propios actos. De esta forma crea condiciones ambientales facilitadoras utilizando métodos cognitivos y aplica el auto reforzamiento para influir en sus actos y en su motivación. Finalmente, la capacidad de autorreflexión permite al individuo analizar y reflexionar sobre sus procesos mentales, valorando su repetición o modificación a partir de los resultados obtenidos en contacto con el mundo que lo rodea.

De tal manera entonces, se puede afirmar que la conducta es el resultado de la interrelación entre el auto-sistema y las influencias del medio externo, tal como expresa Pajares (1996 en Olaz, 2011).

De acuerdo con lo expuesto por Bandura (1987) se entiende que el papel que juega el docente en el proceso de aprendizaje es determinante, ya sea a través de las tareas u ordenes que expresa de manera directa a sus estudiantes, como así también por medio de las conductas manifestadas indirectamente. También se sostiene la importancia que tiene el contexto y la relación entre los actores principales del proceso, para configurar el clima motivacional percibido.

Llegado a este punto, una vez más se advierte la relevancia que adopta la labor docente en la configuración del entorno favorable para el aprendizaje, ejerciendo su influencia en todas las etapas del proceso. Ahora bien, considerando que el sujeto destinatario del esfuerzo educativo es el adolescente, en su papel de estudiante de nivel secundario, resulta indispensable detenerse y profundizar en las particularidades que lo constituyen como tal, dentro del pensamiento occidental, para de esta forma, afinar la sintonía entre los objetivos de los involucrados en el proceso educativo, sin alterar su normal desarrollo, tal como lo expresan D. Winnicott (1972) y O. Sierra (2014) en su mirada sobre esta etapa de la vida.

1.2. El adolescente como sujeto de aprendizaje

La original mirada que el Dr. Donald Winnicott (1972) tiene sobre la adolescencia establece que, en el caso del adolescente, lo único e impostergable es crecer. El crecimiento es necesario y todo se ordena en función a él. En ese sentido, destaca que la independencia nunca llega a ser absoluta, ya que el individuo "...puede sentirse libre e independiente, tanto como

haga falta para la felicidad y para el sentimiento de posesión de una identidad personal" (Winnicott, 1972, p.180). Dicho crecimiento no puede realizarse a cualquier costo, la capacidad de adaptación que se logre sin pérdida de espontaneidad dará la justa medida del logro de salud mental. Para que dicho proceso de crecimiento y maduración se lleve a cabo, tanto la familia como la sociedad deben proporcionar un ambiente facilitador no intrusivo que establezca las condiciones necesarias. Este autor considera que la sociedad es dependiente del crecimiento colectivo de los individuos, por lo cual la independencia como producto social es un sentimiento más que una realidad en sí misma. La sociedad, en reconstrucción permanente, está al servicio del sujeto y por lo tanto debe garantizar su crecimiento personal y colectivo.

Ahora bien, si la sociedad, a través de sus instituciones e integrantes adoptan una actitud educadora, seguramente esperarán a cambio el agradecimiento y ésta no es una actitud propia del adolescente, no por ser desagradecido sino porque el crecimiento que protagoniza le genera agresividad. Esta agresividad no se explica por la idea de un objeto externo a ser destruido, sino más bien como una condición intrínseca del crecimiento, con sus propias características y manifestaciones.

En ese sentido, Winnicott (1972) trabaja en la confrontación como uno de los aspectos de la agresividad adolescente al servicio del crecimiento. La confrontación representa algo más intenso que un diálogo fuerte, es la expresión de una contraposición de posiciones, de un choque agresivo sin llegar a la violencia física. Dicha concepción remarca el papel del adulto, de manera que éste no renuncie a su posición y que se muestre vivo generando las condiciones de materialización del conflicto y sobreviva a los episodios de choque sin abortar el proceso de maduración del adolescente. En el planteo de Klein (2014) no resulta tan claro si este modelo propuesto de confrontación es coincidente con el status de rebeldía tolerado por la sociedad, pero bien se puede entender que la relación "entre confrontación, rebelión y libertad como forma de negociación con el mundo adulto" (p.173) es la búsqueda de materializar su maduración en paralelo al triunfo personal.

Según Winnicott (1972), la única cura para la adolescencia es, probablemente, el paso del tiempo, pero el transcurrir hacia el estadio de madurez requiere de gradualidad a un determinado ritmo, es decir que "sólo con el paso del tiempo y de la experiencia puede un joven aceptar poco a poco la responsabilidad por todo lo que ocurre en el mundo de la fantasía personal"(p.190). Ya se dijo que el logro del crecimiento, de la mano de la experiencia, es el

objetivo esencial del adolescente, razón por la cual, nada se debe comprender ni dirigir, cuestionando de esta manera a la educación en su conjunto.

Si bien la modernidad defiende a la educación como uno de los derechos esenciales del individuo, Winnicott (1972) considera como primordial el derecho a crecer. En esta dirección, la teoría winnicottiana, descrea de la necesidad de la educación moderna que dirige, direcciona y controla las cosas y al mismo tiempo le reclama un ambiente favorable para el crecimiento del adolescente donde se destaquen lo impredecible, lo gradual y lo sorprendente. Nuevamente se hace evidente ante el avance de las teorías que recupera esta investigación, cómo el docente en el desempeño de su rol, queda rodeado de compromisos que debe asumir adecuadamente para generar ambientes favorables al crecimiento adolescente por intermedio de los procesos de aprendizaje formales en los que interviene.

Por otro lado, en su funcionamiento, la educación necesita del agradecimiento como reconocimiento y retroalimentación de esa intervención, y como ya se dijo, los adolescentes en algunos casos son desagradecidos y además de esto, en el proceso de crecimiento se genera agresividad. Así lo refleja Klein (2014) cuando expresa que “la educación enfocada desde el positivismo¹ parece ser el negativo del crecimiento y del ambiente facilitador” (p.175) y estas realidades percibidas a través de “diferentes experiencias parecen indicar que los adolescentes necesitan una educación que incluya educadores capaces de sostener la confrontación y sobrevivir a la agresividad de los mismos” (p.175). Sin dudas entonces, resulta imprescindible disponer del conocimiento que explica no sólo el porqué de la adolescencia, sino también saber manejar el cómo, para resolver la situación conflictiva que se manifiesta en el marco del aprendizaje. Por otra parte, como ya se dijo, algunos antecedentes (Alonso Tapia, 1992; García Ripa, S/A) indican que la disminución en la participación de los adolescentes en las clases de Educación Física está fundada entre otros aspectos por los motivacionales, originados en la calidad de las propuestas educativas. De tal manera, que resulta indispensable adaptar las exigencias curriculares a los intereses y características de los estudiantes a través de utilización de los recursos pedagógicos adecuados para establecer escenarios favorables al aprendizaje de los adolescentes en crecimiento.

En paralelo a la obra de Winnicott, es importante rescatar el pensamiento de Ortuño

¹ Positivismo: En educación se considera al positivismo como una corriente o escuela filosófica que reconoce como único y auténtico al conocimiento surgido a través del método científico.

Sierra (2014) con relación a los cambios que se producen en la adolescencia tanto a nivel individual como a nivel social. A nivel individual, por un lado, se presentan cambios biológicos vinculados a la madurez y la transformación anatómica y fisiológica de los sujetos, lo que produce modificaciones en las proporciones de masa muscular, ósea y grasa. Al mismo tiempo sobreviene la madurez de los órganos sexuales, lo cual, en muchos casos genera situaciones de estrés constante para algunos adolescentes, motivadas por la comparación, las bromas entre pares y por la sensación de no estar a gusto con su cuerpo. Por otro lado, también a nivel individual se llevan a cabo cambios psicológicos que suponen un momento muy importante con relación a la adquisición de una identidad independiente, la cual se manifiesta con la paulatina toma de decisiones desligada del resto de las personas de su entorno, en la búsqueda de establecer y guiar su trayectoria de vida hacia la adultez. En relación con este punto es interés del estudio, el papel que juega el docente como adulto significativo en ese proceso de identificación.

El cambio social, como menciona Ortuño Sierra (2014), se establece al mismo tiempo que los procesos mencionados anteriormente, en este caso el contexto toma un papel protagónico generando una gran influencia sobre el adolescente. Este cambio repercutirá en la forma de relación con las otras personas que conforman su entorno social. A partir de ello y durante esta etapa, las relaciones con la familia y los adultos significativos se modifican, y el contexto social adquiere un gran significado. De tal manera, el contexto escolar no puede pasar desapercibido, ya que es el espacio en donde se presentan la mayoría de las interacciones del adolescente, tanto con sus pares como con los docentes de turno.

En ese sentido, luego del recorrido propuesto por Winnicott (1972) y Ortuño Sierra (2014) sobre la adolescencia, surge con mayor claridad la necesidad de hacer foco en las propuestas pedagógicas que influyen de alguna manera sobre las conductas de los estudiantes y al mismo tiempo, permiten detener la mirada en aspectos referidos a la motivación y su importancia en el éxito del aprendizaje en las clases de Educación Física, considerando que son cuestiones centrales en este estudio.

1.3. La escuela como espacio de aprendizaje de la educación física

Mirando a través de la perspectiva de la educación física, es necesario compartir los límites establecidos por las leyes, dentro de los cuales se lleva a cabo el proceso de aprendizaje corporal en donde el docente expone su propuesta educativa.

En un recorrido por la Ley de Educación Nacional 26.206, se advierte que el estado argentino establece la obligatoriedad de la educación secundaria a todos los adolescentes y jóvenes, al tiempo que asume, entre otros compromisos, el de “promover la formación corporal y motriz a través de una educación física acorde con los requerimientos del proceso de desarrollo integral de los adolescentes”, según lo refiere en sus artículos 29 y 30 del capítulo IV.

También allí da cuenta, que la participación en la construcción de esta experiencia educativa requiere por parte de los docentes, el “acompañamiento de la trayectoria escolar de los jóvenes” propiciando la “creación de espacios extracurriculares” orientados al desarrollo de actividades ligadas... a la educación física y deportiva, la recreación y la vida en la naturaleza...” como contenidos y actividades correspondientes al campo en cuestión, a la vez que remarca también el protagonismo de su intervención en el logro de los objetivos por parte de los estudiantes como lo refleja en el artículo 32 del capítulo IV de la mencionada ley.

La escuela, como institución educativa, es considerada como la responsable de llevar a cabo este proceso de construcción de experiencias y para ello debe articular eficientemente los actores y recursos que en ella intervienen, tanto dentro como fuera del ámbito escolar, asegurando el carácter integral de la educación (Art. 122/123, Cap. V). En ese sentido, otorga los mismos derechos a todos los estudiantes, sin distinciones de ningún tipo, en procura de obtener una “educación integral e igualitaria en términos de calidad y cantidad, que contribuya al desarrollo de su personalidad, posibilite la adquisición de conocimientos, habilidades y sentido de responsabilidad y solidaridad sociales y que garantice igualdad de oportunidades” tal como lo expresa en los artículos 125 y 126 del capítulo VI.

Al mismo tiempo, compromete a los estudiantes con iguales deberes para lograr el máximo desarrollo de acuerdo con sus capacidades y posibilidades, participando activamente en las propuestas formativas en un marco de respeto y colaboración hacia la institución y a todos los integrantes de la misma (Art. 127, Cap. IV).

En la misma línea, el Diseño Curricular de la educación secundaria del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2010) agrega otras precisiones que deben ser tenidas en cuenta. Al considerar a la educación física como una práctica social, le corresponde entonces, la construcción de la corporalidad a través de la asimilación de los saberes precedentes de la cultura mediante la utilización de los medios y ambientes que le son propios. No obstante, a los contenidos que se derivan de esta premisa no les basta con ser significativos, sino que también deben ser del interés del estudiante, según lo manifiesta el documento citado.

En ese sentido la teoría del aprendizaje significativo sostiene que el estudiante aprende a partir de dos aspectos, el conocimiento previo y la predisposición para aprender, así lo refleja Moreira (2012) en su revisión de la obra de Ausubel, creador de esta teoría, cuando refiere que la estructura cognitiva previa y la predisposición del educando por aprender, establecen las principales variables que intervienen en el aprendizaje significativo de nuevos conocimientos.

Como ya se expresó, estas consideraciones adquieren singular importancia porque es justamente, en este nivel educativo, donde se perciben las mayores dificultades con respecto a la motivación de los estudiantes, que es en definitiva, lo que impulsa el interés de esta investigación. El desafío de armonizar esta intención educativa con la realidad debe considerar una serie de problemáticas que se plantean a diario en el patio de la escuela. La necesidad que tiene el adolescente de afirmar su identidad atendiendo a sus intereses y los de sus pares, junto con el reconocimiento y valorización de su historia individual y sus posibilidades corporales, requiere por parte del docente una adecuada elección de contenidos y estrategias para tener la aceptación del estudiante, en un marco de participación placentera que resulte en aprendizajes significativos.

De allí que resulte imprescindible, que las prácticas de enseñanza propuestas tengan en consideración la biografía corporal, social y psicológica de cada sujeto, considerando que todos son poseedores de múltiples antecedentes, experiencias y conocimientos que constituyen su propia individualidad. Este reconocimiento, debe traducirse en propuestas accesibles que ofrezcan distintas alternativas para la formación corporal y motriz de los estudiantes, en respeto a los distintos valores y lógicas que subyacen en cada individuo. De allí que resulte prioritario, identificar los mecanismos detrás de las cuales se producen y consolidan los aprendizajes significativos, para que el docente, en ejercicio de una actitud protagónica, conforme escenarios para intercambios de calidad con los estudiantes.

En la búsqueda de cumplir ese compromiso que facilite la construcción corporal, en el diseño curricular se establecen ejes que agrupan los contenidos en torno a la disponibilidad consigo mismo, a la interacción con los otros y finalmente con los distintos ambientes de realización. Para ello, se plantea la necesidad de adaptar los recursos de construcción corporal, considerando las particularidades del adolescente que transcurre por la educación secundaria. Dicha recomendación se manifiesta en la preocupación por el tratamiento de temas que son propios de esa etapa y la valoración de los saberes que componen su propia cultura.

En ese sentido recomienda detener la atención sobre las particularidades de los adolescentes actuales, de manera que resulte posible la adaptación de los contenidos a los intereses que motorizan sus mecanismos de aprendizaje. A partir de ello prescribe que el docente haga uso de las estrategias más adecuadas para facilitar el aprendizaje, considerando el aporte de los conocimientos emergentes de los estudiantes en procura de consolidar su identidad y respetando la diversidad e inclusión en todos sus aspectos. Al mismo tiempo, establece que la participación debe reflejarse en todo el proceso de enseñanza, incluido el momento de la evaluación, en donde el docente debe colaborar en la significación de las adquisiciones y en el reconocimiento de logros sobre aspectos que lo reflejen en su múltiple dimensión, a la vez que valora y ajusta la propuesta ofrecida.

Situados en este punto, todo parece indicar con claridad la responsabilidad teórica y práctica del docente en la conformación del escenario donde se materializa el aprendizaje. La exigencia que plantea el compromiso de conocer y administrar las variables que facilitan la producción de saberes corporales significativos de los adolescentes en el ámbito escolar es desafiante, pero sobre todo es indelegable de su función.

Estas razones habilitan las indagaciones sobre la percepción que tienen los estudiantes de la escuela secundaria respecto a las clases de Educación Física, con la finalidad de operar sobre las condiciones que favorecen el aprendizaje. Con esa intención, surge como un nuevo eslabón imprescindible en esta cadena conceptual, el abordaje de los aspectos teóricos que orientan sobre la motivación y su relación en los procesos de aprendizaje, especialmente vinculados a la educación física en el ámbito escolar, en procura de contextualizar el presente estudio.

1.4. El valor de la motivación en la clase de Educación Física

Para indagar sobre esta temática y atender a la preocupación que comparten muchos profesores de Educación Física con relación al proceso de aprendizaje de los estudiantes adolescentes, es importante identificar y contextualizar el término “motivación” con relación al campo profesional.

Así lo expresa Littman (1958, como está citado en Jiménez Castuera, 2006, pp.136-137):

La motivación se refiere al proceso o condición que puede ser fisiológico o psicológico, innato o adquirido, interno o externo al organismo el cual determina o describe por qué o respecto a qué, se inicia la conducta, se mantiene, se guía, se selecciona o finaliza; este fenómeno también se refiere al estado por el cual determinada conducta frecuentemente se logra o se desea; también se refiere al hecho de que un individuo aprenderá, recordará u olvidará cierto material de acuerdo con la importancia y el significado que el sujeto le dé a la situación.

En primera medida cabe destacar que la motivación no puede ser considerada como un concepto unitario, tanto es así que Reeve J. (1994) considera que la característica clave es su cantidad o su nivel de intensidad. Desde este punto de vista, lo que importa es cuánta motivación hay; por lo tanto, como constructo unitario, la motivación en términos cuantitativos puede ser inexistente, baja, moderada, alta o muy alta.

En contraste, según Reeve (1994) diversos teóricos de la motivación sugieren que existen distintos tipos importantes de motivaciones (Ames, 1987; Ames & Archer, 1988; Atkinson, 1964; Condry & Stokker, 1992; Deci, 1992). Así, por ejemplo, la motivación intrínseca es diferente de la motivación extrínseca (Ryan & Deci, 2000), o también la motivación para aprender es diferente de la motivación para ejecutar (Ames & Archer, 1988). Finalmente, la motivación para aproximarse al éxito es diferente de la motivación para evitar el fracaso (Elliot, 1997), en otras palabras, en un sentido motivacional, los seres humanos son complejos (Vallerand, 1997).

Como segundo aspecto clave se puede mencionar que la motivación no puede ser analizada de una manera aislada al contexto en la que está inmersa, en este caso, la clase de Educación Física. Reeve (1994) expresa que la motivación de un niño está bajo los efectos y depende en cierto grado del contexto social que le proporcionan sus padres, y la motivación de

un estudiante está bajo los efectos y depende en cierto grado de la escuela y los docentes. Lo mismo podría decirse de la motivación de los atletas influenciados por sus entrenadores, por citar otro ejemplo. Para la motivación de los niños, estudiantes, atletas y demás, los contextos pueden ser positivos, tanto en sostén y apoyo o por el contrario, pueden ser totalmente negativos y potencialmente frustrantes.

En ese sentido la teoría social cognitiva valoriza los aspectos relacionados a la motivación, la emoción y la conducta humana en la construcción de los aprendizajes, en una relación de mayor equilibrio con el control de las fuerzas ambientales y biológicas que accionan sobre el individuo.

Al tomar conciencia de la importancia que posee el contexto social en los procesos de motivación de los sujetos, muchas investigaciones se han realizado con el fin de potenciar la motivación con diferentes objetivos y en distintos ámbitos. Tomando esto en cuenta, se pueden distinguir cuatro áreas de aplicación: el trabajo, los deportes, los ejercicios y la educación (Reeve, 1994). Justamente el presente trabajo se focaliza en este último campo, es decir, la educación, con la preocupación de contribuir a la mejora de los procesos de aprendizaje en la clase de Educación Física.

Como se puede observar, el término motivación puede ser definido de varias maneras y desde diferentes perspectivas, por ello se presentan a continuación algunos de los conceptos en sintonía con la línea de esta investigación, así “desde una perspectiva cognitiva, la motivación se considera como el resultado de los pensamientos de una persona, de modo que, la información codificada y transformada en creencia se convierte en la fuente de acción” (Ames & Ames, 1984 como está citado en Jiménez Castuera, 2006, p.14).

Por otro lado, si bien la teoría de motivación de logro está más enfocada en el deporte como entorno de realización, resulta interesante su conceptualización del logro con relación al tema planteado en este estudio. Según esta teoría, desarrollada por Atkinson y McClelland, Monroy Antón y Sáez Rodríguez (2012), el entorno que propone el deporte, como medio de logro, está configurado por la existencia de la competencia en participación con otros y en donde el objetivo principal es la búsqueda de la excelencia.

En este caso, los rendimientos y las actuaciones de los deportistas son evaluados constantemente por los otros significativos, tales como padres, docentes, entrenadores, etc., influyendo como variables de la motivación del sujeto. Además de esto, también están

sometidos a la valoración constante por parte de la familia, el público en general y todas las personas vinculadas a la actividad en cuestión. Cuando los deportistas se ven inmersos en un contexto así, generalmente terminan motivados por factores personales como puede ser evitar el fracaso o por el contrario para conseguir el éxito. Sin embargo, los factores situacionales, como la posibilidad de obtener un incentivo de orden económico o de reconocimiento social, también se hacen presentes como consecuencia del éxito o por el contrario asociados al fracaso. En pocas palabras la motivación de logro puede definirse como el resultado de la interacción de dos tipos de factores, los personales y los situacionales.

Queda claro entonces que en los aspectos motivacionales confluyen variables de distinto orden y que deben ser tenidas en cuenta en un análisis más específico. En ese sentido además de las cuestiones personales resulta necesario considerar los ambientes en donde se llevan a cabo las interacciones del proceso educativo. Por lo tanto, este aspecto se convierte en un factor importante a tener en cuenta por el docente a la hora de plantear sus actividades, ya que su accionar determina un ambiente que contribuye a la conformación del clima motivacional que influye en la percepción de los estudiantes.

1.5. El clima motivacional de la clase como entorno determinante para el aprendizaje

Se considera que la motivación es muy relevante a lo largo de la historia personal de los individuos, ya que posibilita entender muchas de las acciones que aparecen en los ámbitos formales y no formales de su educación, tal como lo refiere Allen (2003, en Jiménez Castuera, 2006). En ese sentido, el profesor de Educación Física, intenta crear las condiciones óptimas para lograr un aprendizaje de calidad en el alumno y de esta forma genera lo que Ames (1992 en Jiménez Castuera 2006) llama el clima motivacional.

El término clima motivacional, como menciona Rodríguez (2007), fue introducido por Ames (1984, 1992) y Ames y Archer (1988) para designar los diferentes ambientes que crean los adultos significativos (padres, entrenadores, profesores) en los entornos de logro. De esta manera esos adultos significativos generan estructuras de las cuales se obtiene como consecuencia un determinado clima que va a ser percibido por los individuos del entorno.

No sería conveniente pasar por alto que los climas motivacionales pueden cambiar en función de las situaciones o de la percepción subjetiva de los sujetos, sin embargo, a partir de los trabajos de investigación consultados, se puede dar cuenta que un clima que tenga una

orientación a la tarea va a tener como prioridad situaciones donde se otorga mas importancia al proceso de aprendizaje, a la participación, al dominio de las tareas a nivel individual y a la resolución de problemas, mientras que un clima relacionado con una orientación al ego, muestra situaciones de competencias interpersonales, de evaluación publica o de retroalimentación normativa (Nicholls, 1989; Roberts, 2001 en Llanos, Cervelló Gimeno & Tabernero Sánchez 2008).

Es decir que el docente genera un clima motivacional concreto, el cual es percibido por sus estudiantes a través de la estrategia metodológica que se utilice, o sea, a partir de la forma en que el docente configure sus clases. Este escenario según Jiménez Castuera (2006) constituye el llamado clima motivacional contextual.

Sin embargo, en coincidencia con Jiménez Castuera (2006), resulta pertinente distinguir además el clima motivacional que el sujeto percibe en una circunstancia determinada, como consecuencia de los mensajes explícitos o implícitos que son enviados en el transcurso de la clase de Educación Física, lo que se denomina clima motivacional situacional. En ese sentido, Ames (1992, como está citado en Jiménez Castuera, 2006, p.32) comparte que esta estructura situacional, puede ser contradictoria al clima motivacional contextual, con independencia de la alteración o no de la orientación motivacional del sujeto. Estas estructuras interaccionarán y será la interpretación que el sujeto realice de esas situaciones y su experiencia anterior la que defina su orientación motivacional.

A partir de esto, se destaca la influencia que tienen los aspectos contextuales y situacionales en la percepción subjetiva del clima motivacional percibido por el alumno en la clase de Educación Física (Jiménez Castuera, 2006). Siguiendo esta línea de pensamiento Greendorfer (1992, como está citado en Castuera, 2006, p.29) expresa que “el aprendizaje ocupa un sitio importante en el escenario social, y que este aspecto es influenciado por la presencia de otros. Se considera que tanto el agente socializador como el sujeto socializado se influyen en el proceso de aprendizaje”. Esto quiere decir que, si el docente sigue determinadas estrategias con sus estudiantes, tales como promover su autonomía en la toma de decisiones, valorar el esfuerzo en el desarrollo de las tareas individuales, no tomar los errores como algo negativo sino como algo constructivo y hacer hincapié en la participación, seguramente los estudiantes percibirán un clima motivacional implicado a la tarea.

Por el contrario, si las estrategias que se utilizan son de comparación entre los estudiantes, de división de los grupos con relación a la capacidad para resolver las tareas, por las formas de ejecución de determinada técnica, o si en las evaluaciones el estudiante queda expuesto ante los demás y no tiene un tiempo flexible para el aprendizaje, seguramente percibirán un clima motivacional implicado al ego (Ames & Archer, 1988; Butler, 1987, 1988, 1989; Carver & Scheier, 1982 en Jiménez Costuera, 2006).

A partir del análisis y la comprensión del concepto de clima motivacional, se facilita la utilización de los instrumentos de recolección de datos seleccionados para identificar las interacciones que el docente establece con sus estudiantes, es decir, cómo se plantean los diferentes escenarios en la clase de Educación Física y cómo éstos derivan en un determinado clima motivacional que es percibido por los estudiantes. Con ese conocimiento disponible, el docente podrá definir estrategias de intervención adecuadas considerando los aspectos personales y situacionales de los estudiantes, para configurar condiciones favorables en los ambientes de aprendizaje.

Las investigaciones consultadas anteriormente sobre la motivación de los jóvenes en las clases de Educación Física y el deporte han reflejado lo fundamental que es conocer la manera en la que la gente joven define el éxito, y en este ámbito la teoría de metas de logro ofrece una asistencia de valor para interpretar esta cuestión. A continuación, se realizará una revisión sobre esta teoría, la cual es considerada como una herramienta indispensable para entender la motivación y la forma en la que actúan los sujetos en entornos de éxito.

1.6. Teoría de metas de logro

El deporte y la educación física permiten a una gran cantidad de adolescentes experimentar aspectos que pueden ser muy importantes para su desarrollo futuro, tales como la relación con sus pares, el logro de objetivos deportivos, tener hábitos saludables, incorporar valores, etc. Es por eso que la tarea docente, resulta importante en estos dos grandes escenarios que son de su competencia para comprender, analizar e intervenir de manera coherente y eficaz ante los estudiantes, facilitando el logro de objetivos y minimizando el alejamiento de los jóvenes de la actividad deportiva y de las clases de Educación Física.

Las investigaciones revisadas sobre la motivación y percepción del clima motivacional, tanto en el deporte como en las clases de Educación Física, han demostrado la relevancia de

conocer la forma en que el estudiante/deportista define el éxito, respuesta que nos acerca a la teoría de metas de logro (Rodríguez, 2007). La comprensión de los procesos cognitivos de los estudiantes en la clase de Educación Física, brindan al docente una herramienta más que relevante en el proceso educativo, permitiendo actuar de manera positiva en su mejora.

Para lograr el propósito de comprender los patrones cognitivos, conductuales y emocionales relacionados con el logro de los estudiantes en las clases Educación Física, en numerosas investigaciones, se presenta a la teoría de las metas de logro, como la que más aportes ha realizado relacionados a esta temática (Cervelló & Santos-Rosa, 2000; Duda, 1996; García & Cols, 2005; Pappaioannou, 1998; Treasure & Roberts, 1995).

En ese sentido, según lo mencionado por García Calvo, Santos-Rosa Ruano, Jiménez Castuera y Cervelló Gimeno (2005) esta teoría presenta dos maneras distintas de valorar la competencia o habilidad en entornos de logro: una se conoce como orientación a la tarea y la otra como orientación al ego.

La orientación a la tarea se basa en el nivel de dominio de la tarea desempeñada, ignorando en este caso la comparación social como resultado de la competencia.

La orientación al ego por su parte consiste en juzgar la habilidad en función de la comparación social con los demás, de forma tal que el éxito se siente, cuando se demuestra más habilidad que el resto.

Por lo tanto, las respuestas o formas de impartir la clase del docente llevarán a que los estudiantes perciban un clima motivacional orientado a la tarea o en caso contrario, orientado al ego.

Esta teoría menciona que, en los contextos de logro, “los sujetos desarrollan una serie de procesos cognitivos que dirigen su actuación conductual y comportamental de cara a la consecución de objetivos y metas personales previamente establecidos con el fin de demostrar capacidad o competencia” (Ames, 1984, Iglesias y otros, 2003, como está citado en Rengifo Pinzón, Rueda Rueda, Florez Villamizar, 2009: S/N). La idea principal es que el individuo es percibido como un organismo intencional, dirigido hacia una meta que opera de forma racional (Nicholls, 1984). El modelo de metas de logro asume que los individuos en contextos de ejecución, como el deporte y el ejercicio, están motivados para la obtención del éxito, considerando su logro al demostrar competencia y habilidad (Dweck, 1986 en Llanos, Cervelló Gimeno y Taberner Sánchez 2008), es decir, que considerando a la clase de Educación Física

como principal entorno de logro, los estudiantes demostrarán determinadas actitudes relativas a las tareas y objetivos propuestos, que en ciertos casos pueden coincidir o no con la intencionalidad del docente.

En relación con la perspectiva personal que puede tener un alumno en su concepto de logro y habilidad, Nicholls (1984 en Rengifo Pinzón et al. 2009) destaca las diferencias personales en el contexto de la clase de Educación Física. A través de estas diferencias, los sujetos pueden considerar que la demostración de competencia se refiere a poseer mayor habilidad en comparación con quienes interactúa o también a realizar las actividades en pro del mejoramiento personal.

Como ya se dijo, el factor personal del alumno es importante en esta teoría, sin embargo, la perspectiva de las metas de logro considera que las señales del entorno también se relacionan con la concepción de habilidad y competencia que presentan los estudiantes, “este conjunto de señales situacionales pueden reforzar también concepciones de habilidad basadas en la comparación con los otros o en la superación personal” (Ames, 1992, como está citado en Pinzón et al. 2009, p.1).

Por un lado, cuando las acciones se dirigen hacia el aprendizaje, es decir, hacia una ejecución de maestría, las concepciones de habilidad son autorreferenciales y dependientes del progreso personal. En este caso, el éxito o el fracaso dependen de la valoración subjetiva del individuo respecto a la calidad de su actuación, es decir, si aprendió o mejoró en una tarea, en esta situación se dice que los sujetos están orientados a la tarea (Nicholls, 1984^a; Dweck, 1986; Ames 1984^a en Llanos, Cervelló Gimeno y Tabernero Sánchez 2008).

La otra concepción de habilidad se basa en los procesos de comparación social, en donde el individuo juzga su capacidad con respecto a otros. En este caso el éxito o el fracaso dependen de la valoración subjetiva que resulta de la comparación de la habilidad propia con la de los otros, determinando que estos sujetos estén orientados al ego (Nicholls, 1984a, 1984b, como está citado en Llanos et al. 2008).

En ese sentido, Maehr y Nicholls (1980 en Hellín Rodríguez 2007) indicaron que las personas difieren en sus definiciones de éxito o fracaso cuando se encuentran en entornos de logro en los que deben conseguir alguna meta o en los que han de mostrar competencia. Por ello, agruparon en categorías las distintas conductas que se pueden observar en los entornos de logro, tomando como base las metas que originan dichas conductas.

Las conductas orientadas al proceso de aprendizaje de la tarea, muestran individuos exitosos cuando tienen el dominio de la misma. Por lo tanto, las conductas orientadas a la consecución de las metas revelan que el éxito o el fracaso están en función de ese logro. Mientras que las conductas orientadas a la demostración de capacidad reflejan que los individuos se sienten más o menos competentes con relación a los demás. De esta manera, las conductas orientadas a la aprobación social materializan que el éxito se consigue con la aceptación por parte de los otros significativos, independientemente de los resultados de la ejecución.

Al respecto Nicholls (1984b, 1989 en Hellín Rodríguez 2007), propone tres factores a los cuales se encuentran unidas la percepción de éxito y fracaso. Estos son:

La percepción alta o baja de habilidad que tiene la persona de su demostración, las distintas variaciones subjetivas de cómo se define el éxito y el fracaso desde la concepción de habilidad que se ha adoptado y la concepción de habilidad que se encuentra influenciada por cambios evolutivos, disposicionales y situacionales.

Ahora bien, aunque los estudiantes tengan definidos una orientación al ego o una orientación a la tarea, existen otros agentes sociales que van a determinar los climas psicológicos influyendo en el concepto de éxito o fracaso. (Ames, 1992 en Llanos et al. 2008).

Tanto en el hogar, en el deporte como en la clase de Educación Física, los estudiantes están inmersos en un contexto relacionado a la obtención del éxito a partir de la apreciación presentada generalmente por los adultos. Los sistemas de recompensas, premios u otros modos de valorar el accionar del niño, pueden generar diferentes sentimientos y orientaciones sobre su percepción del éxito.

Si bien la teoría de metas de logro adquiere relevancia para explicar el comportamiento de los estudiantes en el contexto de la educación física, no es la única utilizada. En ese sentido, otros estudios que indagan sobre los procesos cognitivos de los estudiantes se referencian en la teoría de la autodeterminación que aquí se comparte.

1.7. Teoría de la autodeterminación

Tal como afirman Méndez Giménez; Fernández Río y González González de Mesa (2013), otra mirada para poder comprender la motivación y la percepción del clima motivacional en la clase de Educación Física es la que aporta la teoría de la autodeterminación

(TAD de ahora en adelante). Y es que la misma, ha sido utilizada en gran cantidad de estudios relacionados a la motivación en actividad física y como mencionan estos autores, es complementaria a la perspectiva de metas de logro. Como muestra de esta complementariedad, se presenta el estudio realizado con jóvenes deportistas mexicanos por López-Walle, Balaguer, Castillo y Tristán en el año 2010, a los cuales se les solicitó que respondieran a las tres versiones españolas de los cuestionarios PMSCSQ-2; SMS y SDQ-III para poder analizar si la motivación autodeterminada actuaba como mediadora entre cada una de las dimensiones del clima motivacional percibido y la autoestima. Así se llegó a la conclusión de que el clima de implicación a la tarea y el clima de implicación al ego están relacionados de manera positiva y negativa con la motivación autodeterminada.

La TAD logra identificar fuentes de motivación cualitativamente distintas, que se relacionan con la forma en que los sujetos experimentan y se comprometen con las actividades. Tanto es así, que el estudio realizado por Balaguer en el año 2013 muestra como a través de la utilización en conjunto de la teoría de metas de logro y la teoría de la autodeterminación se creó un proyecto llamado Empowering Coaching, el cual consistía en un programa de formación de entrenadores en el marco de la comunidad, donde principalmente se buscaba crear climas de entrenamiento positivos y favorables para los participantes. Allí quedó demostrado que con la práctica de la actividad física con intensidad de moderada a vigorosa se reducen las posibilidades de abandonar el deporte. En definitiva, la utilización en conjunto de estas teorías resulta más que interesante con relación a la percepción del clima motivacional de los estudiantes en la clase de Educación Física.

La TAD permite analizar “el grado en que las conductas humanas son autodeterminadas, es decir, el grado en que las personas realizan sus acciones al nivel más alto de reflexión y se comprometen en las mismas.” (Deci y Ryan 2000, como está citado en Gómez, Franco & Coterón López, 2015). Esta teoría general está constituida por otras teorías tales como la de evaluación cognitiva, de integración orgánica, de orientaciones de causalidad, de necesidades básicas y de contenidos de meta.

De tal manera, la teoría de la integración orgánica establece que la motivación es un continuo caracterizado por diferentes tipos de autodeterminación y por ello define tres grandes niveles: la motivación intrínseca, la motivación extrínseca y la desmotivación (Gómez et al., 2015).

A grandes rasgos, Deci y Ryan (1985; 1991), autores de la TAD, señalaron que los comportamientos motivados de manera intrínseca se dan sin recompensas externas (medallas o algún tipo de reconocimiento material), es decir, que se llevan a cabo por la disposición o afecto que pueda tener el sujeto por la actividad.

En el sentido opuesto, los comportamientos motivados de manera extrínseca se dan a conocer cuando la actividad es realizada con el objetivo de conseguir algún reconocimiento, ya sea dinero, fama, etc. y no sólo por esa sensación de placer mencionada. Como tercer y último punto aparecen los comportamientos desmotivados, es decir aquellos que son la consecuencia de que el sujeto no sea motivado de manera intrínseca ni extrínseca. La desmotivación hace referencia a las “situaciones donde los individuos no perciben contingencias entre los resultados y sus acciones, donde se experimentan sentimientos de incompetencia e incontrolabilidad” (Méndez Giménez et al., 2013, p.30).

Si bien la TAD menciona estos tres tipos de motivación, los autores Deci y Ryan (1985; 1991) destacan que es posible reconocer cuatro tipos de motivación extrínseca, las cuales son definidas como: regulación externa, regulación introyectada, regulación identificada y regulación integrada.

La denominada regulación externa simboliza los comportamientos que se controlan a través de medios externos, tales como castigos o recompensas, esto se refleja, por ejemplo, en aquel alumno que participa de la clase de Educación Física para evitar el castigo de sus padres por tener malas notas. La regulación introyectada se “refiere a las conductas que están empezando a ser interiorizadas, pero que no son totalmente autodeterminadas” (Méndez Giménez et al., 2013, p.30). Las conductas reguladas de esta manera pueden ser concretadas con el objetivo de lograr reconocimiento social o evadir presiones internas a través de la sensación de culpa como, por ejemplo, cuando un alumno asiste a la clase de Educación Física para no sentirse mal con él mismo por no participar.

En el caso de la regulación identificada, el comportamiento avanza hacia un perfil más autodeterminado, donde las consecuencias de las conductas son valoradas y ejercen menos presión sobre el sujeto, aunque todavía no sean del todo agradables. Por ejemplo, aquel alumno que participa de las clases de Educación Física con el fin de mejorar sus habilidades deportivas, sin embargo como señalaron Deci y Ryan (1991, como está citado en Méndez Giménez; et al, 2013) “aunque la regulación identificada representa formas de comportamiento totalmente

integradas y autodeterminadas, sigue siendo una conducta motivada extrínsecamente porque se lleva a cabo con el fin de lograr objetivos personales y no por su atractivo inherente” (p.30).

Como último concepto de esta clasificación aparece la regulación integrada, la cual simboliza la forma del desarrollo de internalización más autodeterminada y se refiere a los comportamientos que son realizados por decisión propia “con el fin de armonizar y dar coherencia a las diferentes partes del yo” (Méndez Giménez et al., 2013, p.30), un ejemplo de esta situación es cuando un alumno decide participar de la clase de Educación Física porque desea tener un estilo de vida más saludable.

Si bien la TAD ha sido aplicada en otros ámbitos, es pertinente su aplicación en el contexto de la clase de Educación Física, ya que permite conocer la disposición de los estudiantes con relación a la propuesta docente y a partir de allí, promover la motivación como un aspecto determinante para que el estudiante logre aprendizajes significativos en un ámbito de disfrute, potenciando su interés personal y permitiendo paralelamente mejorar el proceso educativo.

Diseño Metodológico

2. Consideraciones sobre los aspectos metodológicos de la investigación

Para identificar el clima motivacional percibido por los estudiantes de la clase de Educación Física, fue necesario utilizar procedimientos que permitieran una correcta sistematización de los datos y que posibilitaran la indagación de la realidad con un enfoque en coincidencia con las características del problema y con la intencionalidad de la investigación.

2.1. Tema, línea de investigación y pregunta problema

Como ya se mencionó anteriormente, el tema central de esta investigación es la percepción del clima motivacional en la clase de Educación Física. Si bien en el ámbito educativo se han realizado una gran variedad de estudios cuyo objetivo han sido comprender y analizar las conductas de los estudiantes en relación a la motivación, se considera que indagar sobre las percepciones de los estudiantes respecto al clima motivacional en las clases de Educación Física, ofrecerá a los profesores una posibilidad concreta de reflexionar y generar los cambios de conducta necesarios para acortar la brecha existente entre las expectativas de los estudiantes y las propuestas de los docentes, generando de esa manera, contextos favorables en todas las etapas de proceso de aprendizaje.

Por esta razón se considera que todavía es posible agregar valor a la discusión sobre el clima motivacional, aportando el análisis de casos propios del medio de actuación profesional y enriqueciendo la mirada sobre esta problemática a través de una mirada local.

En este contexto surge entonces la pregunta problema de este estudio ¿Cuál es el clima motivacional que perciben los estudiantes en sus clases de Educación Física en el ciclo orientado de una escuela secundaria de la ciudad de Córdoba?

2.2. Objetivo General

Identificar el clima motivacional que perciben los estudiantes en sus clases de Educación Física en el ciclo orientado de una escuela secundaria de la ciudad de Córdoba.

2.3. Objetivos Específicos

- Caracterizar el clima motivacional percibido por los estudiantes en las clases de Educación Física en una escuela secundaria de la ciudad de Córdoba.
- Conocer los factores que inciden en la motivación de los estudiantes en las clases de Educación Física.
- Indagar sobre los aspectos metodológicos y conductuales del profesor de Educación Física que determinan la percepción del clima motivacional de los estudiantes.
- Analizar el clima motivacional a partir de la complementación de los resultados obtenidos a través de las entrevistas y los cuestionarios.

2.4. Tipo y diseño del estudio

El tipo de estudio que se utilizó para el presente trabajo es el mixto. Esta modalidad es definida por Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2014) como aquella que posee características del método cuantitativo y cualitativo, ya sea, en el proceso sistemático de la investigación, como así también en la recolección e interpretación de los datos. Algunos de los puntos centrales que fundamentan la utilización de este método de investigación, es la posibilidad de lograr una perspectiva más amplia y profunda del fenómeno de estudio, así como también la de permitir una mejor exploración y aprovechamiento de los datos. A lo largo del trabajo se ha dado cuenta que esta problemática ha sido tratada en mayor medida desde un enfoque cuantitativo, sin embargo, su complejidad amerita una visión más amplia, en donde los aspectos objetivos y subjetivos sean tomados en consideración con igual relevancia. De tal manera que este método de investigación, se perfiló como el más adecuado para abordar de manera original y superadora esta temática.

Con respecto al diseño de este trabajo de investigación, se partió de la elección de un diseño mixto general y luego se desarrolló un diseño específico para este estudio, para el cual se tomaron en cuenta dos elementos fundamentales.

El primero está relacionado con la preponderancia que tienen el enfoque cuantitativo y cualitativo en este estudio, optando en este caso por relacionar ambos enfoques de manera simultánea. El uso de parámetros más extensos permitió indagar más a fondo la realidad del tema, entendiendo que esta estrategia es la más adecuada para la ocasión.

El segundo elemento, hace referencia a la secuencia o tiempos de los enfoques. Por cuestiones de disponibilidad y acceso al lugar donde se recolectaron los datos de este estudio, se optó por aplicar los instrumentos de ambos enfoques de forma simultánea, es decir, en palabras de Hernández Sampieri y sus colaboradores (2014), de manera concurrente. En este caso, los cuestionarios correspondientes al enfoque cuantitativo fueron aplicados por la mañana luego de la clase de matemáticas y las entrevistas correspondientes al enfoque cualitativo se llevaron a cabo por la tarde del mismo día durante las clases de Educación Física.

2.5. Procedimientos

Con respecto a los procedimientos para llevar a cabo este estudio, como primera medida, fue necesario tener acceso a un establecimiento educativo que cumpliera con algunos requerimientos fijados previamente así, por ejemplo, el grupo de estudiantes que formaría parte de la muestra debía ser numeroso, del ciclo orientado y también haber tenido clases de Educación Física en forma regular con el mismo profesor durante todo el año o en su defecto, la mayor parte del mismo. Todas estas condiciones se establecieron con el objetivo de obtener datos consistentes para su posterior análisis.

Una vez logrado el acceso a la escuela y designado el curso, se utilizó el cuestionario en horario de clases de otra asignatura, buscando que en ese momento se encontrara la mayor cantidad de estudiantes posibles. Por otro lado, las entrevistas con estudiantes fueron realizadas en el horario de Educación Física, contando previamente con el consentimiento del docente. El grupo de estudiantes sobre el que se aplicaron los instrumentos de recolección de datos corresponde al turno mañana del establecimiento y está conformado por varones y mujeres cuyas edades están comprendidas entre los 17 y los 18 años. En el caso de las entrevistas, los estudiantes fueron seleccionados de manera aleatoria con la finalidad de obtener variados puntos de vistas para el análisis posterior.

2.6. Unidad de análisis

La unidad de análisis correspondiente a este estudio fue la percepción de los estudiantes de 6to año, del ciclo orientado en artes de una escuela de la ciudad de Córdoba, Argentina en el mes de noviembre del año 2016.

A continuación, se presentan los enfoques cuantitativos y cualitativos de dicha investigación, tomando en cuenta sus definiciones, sus características y los principales aportes que justifican su participación en el presente estudio.

2.7. Instrumentos cuantitativos y cualitativos de recolección de datos

Como se ha mencionado anteriormente en la revisión de antecedentes, a la hora de indagar sobre el clima motivacional en las clases de Educación Física y el deporte, el método cuantitativo de investigación es el que resulta predominante para medir la percepción con un alto grado de aproximación. El método cuantitativo “utiliza la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin de establecer pautas de comportamiento y probar teorías” (Hernández Sampieri y otros, 2014, p.4) mediante su aplicación como herramienta y el análisis posterior de los resultados.

En cuanto al abordaje, el método utilizado fue no experimental, ya que como mencionan Hernández Sampieri y otros (2014), son “estudios que se realizan sin la manipulación deliberada de variables y en los que sólo se observan los fenómenos en su ambiente natural para analizarlos” (p152). Dicha descripción se corresponde al contexto de esta investigación, en donde siempre se buscó que todo fuera lo más natural posible, procurando que ningún aspecto del ambiente donde los estudiantes se desarrollaron, fuera alterado y evitando al mismo tiempo la presentación en clase de situaciones ideales.

A partir de lo mencionado, toma presencia el alcance descriptivo del estudio, ya que en palabras de Hernández Sampieri y sus colaboradores (2014), busca “especificar propiedades y características importantes de cualquier fenómeno que se analice” (p. 92), tal como en este caso en particular, que pretende conocer la tendencia de la percepción de los estudiantes sobre el clima motivacional en la clase de Educación Física.

Para materializar este enfoque cuantitativo, se utilizó como instrumento de recolección de datos la versión española del Cuestionario de Percepción del Clima Motivacional en el Deporte-2 (Newton, Duda, y Yin, 2000). Este cuestionario, como mencionan Almagro, Sáenz López, González Cutre y Moreno Murcia (2011), está constituido por un total de 33 ítems agrupados y divididos en dos dimensiones. La primera de estas dimensiones está relacionada a la percepción del clima motivacional orientado a la tarea y está constituida por un total de 17 ítems y la segunda dimensión, está relacionada a la percepción del clima motivacional orientado

al ego e incluye 16 ítems. A su vez, estas dimensiones están constituidas por tres factores cada una. Para medir el clima tarea se utilizan los factores: aprendizaje cooperativo (p.ej.: Los compañeros/as te ayudan a progresar), esfuerzo/mejora (p.ej.: Los/as alumnos/as se sienten bien cuando se esfuerzan al máximo) y papel importante (p.ej.: El profesor/a cree que todos/as somos importantes para el éxito del grupo). Asimismo, el clima motivacional que implica al ego se mide usando los factores: castigo por errores (p.ej.: El profesor/a se enfada cuando algún compañero/a comete un error), reconocimiento desigual (p.ej.: El profesor/a dedica más atención a los/as mejores), y rivalidad entre los miembros del grupo (p.ej.: El profesor/a motiva a los/as deportistas solamente cuando superan a algún compañero/a). Las respuestas están puntuadas en una escala tipo Likert, con un rango de puntuación que oscila entre 1 (totalmente en desacuerdo), 2 (algo en desacuerdo), 3 (neutro), 4 (algo de acuerdo) y 5 (totalmente de acuerdo).

Por otra parte, para completar el carácter mixto definido para esta investigación, el enfoque cualitativo se presentó como una opción válida y adecuada para ahondar en aspectos que no fueron tenidos en cuenta por el enfoque cuantitativo. Cada grupo de individuos tiene una determinada manera de ver y comprender las situaciones que se presentan y también las relaciones que se dan entre sus miembros. La utilización de este método permitió la comprensión de estos aspectos y también del contexto en el que estuvieron inmersos.

Entre las distintas alternativas posibles, se decidió utilizar la entrevista como instrumento de recolección de datos cualitativos. Con el fin de poder conocer en profundidad diferentes factores que están presentes en la clase de Educación Física, se estructuró la misma con 26 preguntas dirigidas a los estudiantes. Algunas cuestiones centrales abordadas en las entrevistas sobre los estudiantes fueron: el nivel de participación en clase y el interés por la realización de actividades físicas. Mientras que sobre el docente, aspectos relacionados a las conductas presentes o ausentes al momento de cumplir su rol como educador.

Análisis de datos

3. Consideraciones sobre el análisis de datos

Como ya se indicó oportunamente, el objetivo de este estudio fue identificar la percepción del clima motivacional de los estudiantes de nivel secundario en una escuela de Córdoba. El procedimiento utilizado con los datos cuantitativos fue el análisis de componentes principales, ya que esta técnica multivariante permite el tratamiento conjunto de las variables

observadas, reduciendo así el número de datos y consiguiendo identificar un conjunto de variables ficticias formadas a partir de la combinación de las observadas anteriormente. De esta forma se pudieron sintetizar los datos y relacionarlos entre sí, sin hacer ninguna hipótesis previa sobre el significado de cada factor inicial.

El análisis estadístico empleado en este estudio fue el factorial, se trata de una técnica de reducción de datos, donde la construcción de factores está dada por una correlación de las variables que lo integran. Las variables que forman los factores observados se estudian con la posibilidad de encontrar patrones de similitud que denominen un nuevo reordenamiento de variables. La técnica de análisis factorial empleada fue la exploratoria.

En primer término, se realizó un análisis de fiabilidad por medio del Alpha de Cronbach y seguidamente, a través de la medida de adecuación de Kaiser –Meyer- Olkin se pudo conocer si el índice obtenido era adecuado para realizar el análisis factorial con los datos tratados. Un índice menor a 0.6 se considera mediocre, por lo cual no es recomendable proseguir con este tipo de análisis, mientras que cuando el valor obtenido se acerca más a 1, aumentan las posibilidades de realizar un mejor análisis.

Posteriormente, se realizó una aproximación a los factores que podrían ser considerados de mayor relevancia en la percepción del clima motivacional en las clases de Educación Física. Utilizando esta técnica y aplicándola a las respuestas obtenidas, se pudo concretar y reducir a un número menor de variables sin perder demasiada información y respetando la preponderancia de aquellas que presentan un mayor peso específico y evitando redundancias entre aquellas que puedan estar contenidas en más de una variable.

Tras el análisis descriptivo inicial se consiguieron los estadísticos respectivos, incorporando al modelo un total de 17 ítems para el clima tarea y 16 ítems para el clima ego, los cuales se corresponden con el cuestionario utilizado como instrumento para la recolección de datos. Los mismos fueron analizados con el software estadístico SPSS versión 18.

Por otra parte, para el tratamiento de los datos cualitativos, se utilizó una composición basada en el cuestionario para interpretar y categorizar la palabra de los estudiantes producto de las entrevistas, es decir que según las características que presentaban los relatos, se agruparon en base a los ítems, factores y dimensiones del instrumento. Así, por ejemplo, cuando un estudiante respondió a una de las preguntas de la entrevista haciendo mención al ítem del cuestionario “el esfuerzo es recompensado”, ese ítem se corresponde a su vez con el factor

“esfuerzo-mejora”, por lo tanto se incluyó dentro de la dimensión “percepción del clima motivacional orientado a la tarea” y así fue categorizada su respuesta para el análisis posterior.

Considerando que todos los factores describen situaciones percibidas por el estudiante sobre la actuación del docente reforzando diferentes aspectos a lo largo de las clases, se establecieron distintos factores de análisis, las cuales fueron emergiendo según las recurrencias, las ausencias y los aspectos disonantes que expresaron los estudiantes en sus relatos como resultado de las entrevistas realizadas.

Transcurrida la instancia de presentación de los instrumentos de recolección de datos y los criterios aplicados para su valoración, es posible acceder a partir de aquí, a la etapa final del análisis de los datos obtenidos.

3.1. Clima motivacional orientado a la tarea

A continuación, se muestran en la Tabla 1, los estadísticos pertenecientes al estudio de adecuación de la muestra correspondiente al clima tarea. En ella se puede corroborar una buena adecuación de los datos, ya que el estadístico de KMO, que permite ver la proporción de la varianza que tienen en común las variables analizadas, presenta un valor de 0,669, es decir un coeficiente cercano a la unidad, que es lo más aconsejado para este tipo de análisis. Esto indicaría una adecuación normal de los datos a un modelo de análisis factorial.

A través de la prueba de esfericidad de Bartlett se puede afirmar que si el nivel crítico es $>$ a .05 no se podrá rechazar la hipótesis nula de esfericidad. Como es posible comprobar, en este análisis, la significación es perfecta ya que alcanza el valor .000, por lo cual se puede rechazar la nulidad de dicha hipótesis, considerando el ajuste de las variables mediante el análisis factorial idóneo.

Tabla N°1. Clima tarea, KMO y prueba de Bartlett.

KMO y prueba de Bartlett		
Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,669
Prueba de esfericidad de	Chi-cuadrado aproximado	136,818
Bartlett	G1	45
	Sig.	,000

Además, en la prueba de fiabilidad obtenida a través del alfa de Cronbach también se muestran resultados positivos. Esta prueba sirve para demostrar si el instrumento que se está evaluando recopila información defectuosa llevando a conclusiones equivocadas, o si se trata de un instrumento fiable que hace mediciones estables y consistentes. Su interpretación será que, cuando el índice más se acerque al valor 1, mejor será la fiabilidad, considerando una fiabilidad respetable a partir del valor 0,80. El resultado para los elementos correspondientes al clima tarea fue de 0,874 como se muestra en la Tabla 2.

Tabla N°2. Clima tarea, estadísticos de fiabilidad.

Estadísticos de fiabilidad		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,874	,872	17

Considerando la Tabla 3, se puede decidir cuántos componentes o factores se van a tomar en cuenta para el análisis. Existen reglas para saber el número más adecuado a conservar, aunque uno de los criterios más utilizados, es el de observar el porcentaje de varianza total explicada por cada componente, y cuando éste llega a un porcentaje acumulado considerado alto, significa que el número de factores es suficiente.

Tabla N°3. Clima tarea, varianza total explicada.

Varianza total explicada									
Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Tota	% de la	%	Total	% de la	%	Total	% de la	%
	l	varianza	acumulad		varianza	acumulado		varianz	acumulado
1	4,74	47,44	47,44	4,74	47,44	47,44	4,18	41,86	41,86
2	1,31	13,11	60,55	1,31	13,11	60,55	1,86	18,69	60,55
3	1,10	10,99	71,55						
4	1,00	10,00	81,55						
5	,609	6,08	87,64						
6	,497	4,97	92,61						
7	,334	3,34	95,95						
8	,187	1,86	97,82						
9	,140	1,39	99,22						
10	,078	,77	100,00						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

En este modelo se puede comprobar que a partir del componente número dos, el autovalor mantiene un valor superior a la unidad y además el porcentaje de la varianza explicada acumulada asciende al 60,55%, por lo que se considera que este valor es lo suficientemente alto para definir que dos (2) es el número de componentes apropiado.

De esta manera se optó por extraer dos componentes, obteniendo la matriz que se presenta en la Tabla 4. Conseguir una interpretación clara mediante la utilización de los datos recogidos en la tabla anterior no es sencillo, por ese motivo se realizan diversos procedimientos que permiten conseguir unos factores que puedan interpretarse de un modo más simple. El procedimiento utilizado en este caso fue la rotación factorial, por medio de la cual se extrajeron dos componentes principales que explican más del 60% de la varianza.

Tabla N°4. Clima tarea, matriz de componentes rotados.

	Matriz de componentes rotados ^a	
	Componente	
	1	2
El esfuerzo es recompensado	,857	,120
El profesor/a anima a que nos ayudemos entre nosotros	,831	,229
El profesor/a insiste en que se dé lo mejor de sí mismo	,822	,162
Se anima a los compañeros/as a mejorar sus puntos débiles	,748	,006
El profesor/a se asegura de mejorar las habilidades de los compañeros en las que no son buenos	,711	,101
Los alumnos/as se sienten bien cuando se esfuerzan al máximo	,631	,264
Los compañeros/as se sientan reconocidos cuando mejoran	,529	,309
Los compañeros/as se ayudan a mejorar y destacar	-,065	,857
Los compañeros/as te ayudan a progresar	,272	,745
El profesor/a cree que todos/as somos importantes para el éxito del grupo	,514	,557

. Método de extracción: Análisis de componentes principales

. Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser

. La rotación ha convergido en 3 iteraciones

En la Tabla 4 se presenta la matriz de componentes rotados, mostrando los valores que se ubican por arriba de 0,5 logrando que las variables iniciales conseguidas para cada componente queden mejor expuestas. A continuación, se presentarán los componentes en función de las variables iniciales que incorporan:

El componente 1 que explica el 47,44% de la varianza total (Tabla 3), ocupa el primer lugar siendo el más relevante y está mayormente compuesto por ítems relacionados a los factores “esfuerzo-mejora” y “aprendizaje cooperativo”.

Entre los seis (6) ítems destacados del factor “esfuerzo mejora”, el primero es el denominado “el esfuerzo es recompensado”.

Tabla N°5. Clima tarea, el esfuerzo es recompensado.

El esfuerzo es recompensado					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	totalmente en desacuerdo	7	26,9	26,9	26,9
	algo en desacuerdo	1	3,8	3,8	30,8
	Neutro	7	26,9	26,9	57,7
	algo de acuerdo	5	19,2	19,2	76,9
	totalmente de acuerdo	6	23,1	23,1	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

Con la lectura de los resultados de la Tabla 5, se advierte que el 42,3% de los casos afirma estar “algo o totalmente de acuerdo” respecto a la recompensa del esfuerzo, sin embargo, el 30,8% asegura estar “algo o totalmente en desacuerdo”, dejando un amplio margen para la especulación respecto al tema. A partir de esto surgen algunas preguntas como, ¿de qué manera es recompensando el esfuerzo en la clase de Educación Física?

Con el fin de responder a este interrogante fue necesario dar cuenta de los testimonios de los estudiantes obtenidos en las entrevistas. En ese aspecto, cuatro de los seis entrevistados se manifestaron concretamente en relación con el asunto. Es importante destacar que los aportes se produjeron ante las preguntas sobre cómo los evaluaban y también sobre las cuestiones valoradas por el profesor para calificar. Las respuestas coincidieron bastante, de manera que se podría concluir que a criterio de los estudiantes, la participación y el esfuerzo en las clases eran unos de los principales aspectos por los cuales ellos creían ser evaluados. Así se advierte, por ejemplo, en la respuesta del entrevistado 1 cuando menciona:

Entrevistado 1: por la participación de todos, la participación de cada uno... porque si a vos te sale bien un saque, pero estuviste todo el día sentado, no hiciste nada, no practicaste... no! no suma... creo yo que, supongo que es así”

Ante esta respuesta, el entrevistador pregunta si está bien esa forma de actuar por parte del docente, a lo que el mismo entrevistado agregó:

Entrevistado 1: yo creo que está bien así, que hay que poner nota o evaluar en lo que cada uno hace en cada clase...no es que le vas a poner una nota porque hizo un gol y ... y... no le vas a poner la nota que se merece porque faltó 80 clases ponele...no? Entendés?

De esta respuesta, surgiría que los estudiantes son más que conscientes en que para acreditar la materia, lo primordial es tener un proceso de aprendizaje acorde a lo esperado en cuanto al desempeño y la actitud a lo largo del tiempo, es decir que el esfuerzo y la participación en la clase son percibidos como imprescindibles para conseguir el éxito.

Ahora bien, este parecer se repite también entre los otros entrevistados. Por ejemplo, el entrevistado 2, expresó:

Entrevistado 2: Y digamos... miti y miti es... por la actitud que uno le pone y también por cómo lo hace digamos.... lo hace también.

Ante la pregunta de si esta forma de actuar del docente estaba bien, contestó:

Entrevistado 2: para mí está bueno porque tiene una... una cierta forma de humanidad en el decir (...) más allá de cómo nos sale, ella ve también digamos la actitud que uno... uno le muestra y la conducta que tiene uno... eso también”.

Es decir que tampoco desentona con lo expresado en el relato anterior, ya que las bases siguen siendo el esfuerzo y la participación en la clase. En el mismo sentido, el entrevistado 3 mencionó:

Entrevistado 3: te pone nota con el criterio por lo que haces, si vos estás sentado y no haces nada bueno... ya sabes la nota que tiene.

Mientras que cuando le preguntaron si estaba bien esta forma de actuar por parte del docente, respondió afirmativamente agregando:

Entrevistado 3: porque, o sea... uno que viene con todas las ganas... quiere que le ponga una buena nota y otro que no hace, no es justo.

Nuevamente la participación y la actitud se reflejan como valores fundamentales para la evaluación en la clase. Por último, el entrevistado 5 al ser consultado sobre esta cuestión respondió:

Entrevistado 5: por nuestra participación en clase más que nada por eso, por ejemplo, cuando hacemos un partido, si estamos parados o estamos corriendo, participando agarrando la pelota eso evalúa también.

En relación a esto, la teoría de las metas de logro menciona que la intencionalidad docente hacia la promoción del esfuerzo y la mejora por parte del estudiante es determinante, y

aunque estos tengan definidos, por factores externos que los rodean, una orientación al ego o una orientación a la tarea, existen agentes sociales que van a determinar los climas psicológicos, influyendo en el concepto de éxito o fracaso que se tenga y a su vez en la determinación de una implicación al ego o la tarea (Ames, 1992 en Llanos, Cervelló Gimeno y Tabernero Sánchez 2008). Es decir, que más allá de la clase de Educación Física, los sujetos se encuentran rodeados en contextos relacionados a la obtención del éxito, y de aquí se desprende un punto importante en el rol docente, ya que él mismo, a través del modo de recompensar al estudiante y de valorar lo que hace en la clase, genera diversas sensaciones en él, alterando o reforzando la percepción que el estudiante tenga sobre el éxito. En este caso, promover el esfuerzo durante la clase por medio de recompensas, como puede ser una buena calificación, le enviaría un mensaje al estudiante orientado hacia el desarrollo de sus capacidades valorando su proceso y no en la ejecución correcta o excelente de una técnica, algo que como se vio, se correspondería con las características del clima motivacional orientado a la tarea.

Otro de los ítems que conforman este primer componente es el denominado “el profesor/a ánima a que nos ayudemos entre nosotros” que forma parte del factor “aprendizaje cooperativo”.

Tabla N°6. Clima tarea, el profesor/anima a que nos ayudemos entre nosotros.

El profesor/a anima a que nos ayudemos entre nosotros					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	totalmente en desacuerdo	6	23,1	23,1	23,1
	algo en desacuerdo	1	3,8	3,8	26,9
	Neutro	5	19,2	19,2	46,2
	algo de acuerdo	4	15,4	15,4	61,5
	totalmente de acuerdo	10	38,5	38,5	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

En esta ocasión el resultado obtenido del proceso de análisis de los cuestionarios (Tabla 6) refleja que el 53,9% de las respuestas obtenidas están “algo o totalmente de acuerdo” respecto a la conducta del profesor de animar a que los compañeros se animen entre ellos. Mientras que el 46,1% que incluyen las categorías “algo o totalmente en desacuerdo y neutro”, reflejan que estas conductas del docente no resultan tan evidentes para todos.

Respecto a este ítem, en el resultado de las entrevistas se haría evidente la intención del docente de generar en sus estudiantes una conciencia de grupo, es decir logrando que trabajen en la clase de manera tal que el compañero no sea percibido como un obstáculo o un rival a vencer, sino más bien como un factor más para lograr los objetivos propuestos mediante el respeto de las normas y el trabajo en conjunto. Así lo expresa el entrevistado 4 cuando responde a la pregunta ¿Qué crees que espera la profesora de vos?

Entrevistado 4: que el estudiante aprenda a trabajar en equipo y cumplir las reglas en general que dan los mayores.

Por otro lado, cuando se hace la misma pregunta al entrevistado 5, pero relacionada al grupo en general, responde:

Entrevistado 5: [que] seamos unidos, que nos respetemos, que no nos gritemos porque a veces nos enojamos.

De la interpretación de estas respuestas se podría suponer que la disciplina y la búsqueda de la unión grupal constituyen aspectos fundamentales en la propuesta docente y que, a su vez, estos principios parecerían estar incorporados de manera positiva en todos los estudiantes, ya que no se registraron opiniones en contrario. Por lo tanto, aspectos tales como el trabajo en equipo, la unión y el respeto por las normas y los compañeros, establecerían las bases del aprendizaje cooperativo en los estudiantes, en los términos definidos por este factor del cuestionario.

Haciendo un repaso de lo analizado hasta el momento, se observa que tanto los datos de los cuestionarios como los de las entrevistas, poseen una clara relación que expresa las estrategias del docente. Las mismas no fueron de comparación entre los estudiantes, ni de división de los grupos en relación a la capacidad para resolver las tareas o ejecutar una determinada técnica, tampoco de evaluación que expusiera al estudiante ante los demás o no le otorgara un tiempo flexible para el aprendizaje, lo que claramente se correspondería con las características principales del clima motivacional orientado al ego (Ames y Archer, 1988; Butler, 1987, 1988, 1989; Carver y Scheier, 1982 en Jiménez Castuera, 2006).

Siguiendo con el análisis, se advierte que los próximos cinco ítems están referidos al factor esfuerzo – mejora, lo cual reafirmaría una marcada tendencia de orientación a la tarea, tal como ya se anticipó.

El siguiente ítem de análisis es denominado “el profesor insiste en que se dé lo mejor de sí mismo” y corresponde al factor “esfuerzo mejora”.

Tabla N°7. Clima tarea, el profesor/a insiste en que se dé lo mejor de sí mismo.

El profesor/a insiste en que se dé lo mejor de sí mismo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	totalmente en desacuerdo	2	7,7	7,7	7,7
	algo en desacuerdo	3	11,5	11,5	19,2
	Neutro	6	23,1	23,1	42,3
	algo de acuerdo	10	38,5	38,5	80,8
	totalmente de acuerdo	5	19,2	19,2	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

En este caso el resultado obtenido del proceso de análisis de los cuestionarios (Tabla7) establece que el 57,7% de las respuestas obtenidas están “algo o totalmente de acuerdo” respecto a la conducta del profesor insistiendo en que cada alumno de lo mejor de sí mismo. Mientras que el 42,3% que incluyen las categorías “algo o totalmente en desacuerdo y neutro”, reflejan que estas conductas del docente no resultan tan evidentes para todos.

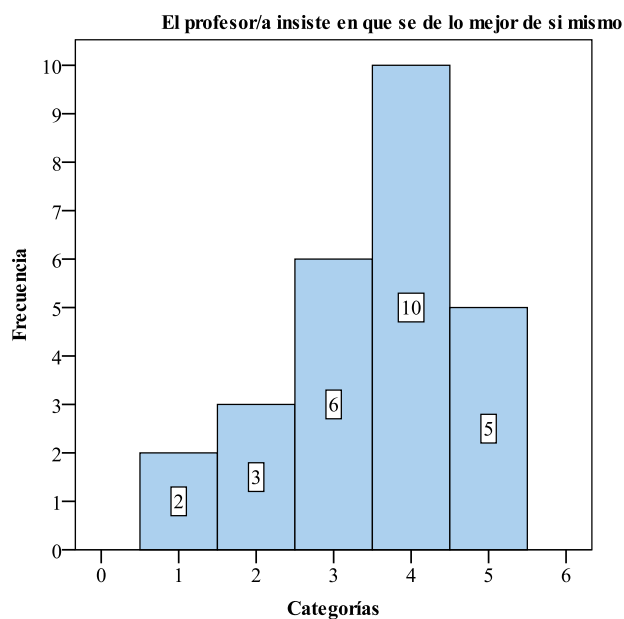


Figura N°1. Clima tarea, el profesor/a insiste en que se dé lo mejor de sí mismo.

A modo de aclaración, en los gráficos como el precedente (Figura N°1), el eje de coordenadas “y” se denomina frecuencia y se refiere a la cantidad de casos que optaron por esa respuesta, mientras que en el eje “x”, denominado categorías, representa las distintas opciones posibles de respuesta del cuestionario; correspondiendo la categoría 1 a la respuesta “totalmente en desacuerdo”, la 2 a “algo en desacuerdo”, la 3 a “neutro”, la 4 a “algo de acuerdo” y la 5 a “totalmente de acuerdo”. De aquí en adelante, en todos los gráficos posteriores se utilizará esta interpretación.

Con respecto a esta percepción de la mayoría de los estudiantes, en el sentido que el profesor en las clases insiste en que se dé lo mejor de sí mismo, el enfoque del clima motivacional según Ames (1984, 1992) y Ames y Archer (1988) como menciona Rodríguez (2007), aclara que el adulto significativo, en este caso el docente de Educación Física crea un determinado clima en el entorno de logro, que será percibido posteriormente por los estudiantes. De esta manera, las actitudes adoptadas por el docente en el desarrollo de su rol en relación al proceso de aprendizaje, al dominio de las tareas a nivel individual, a la resolución de problemas y a la promoción del esfuerzo, tal como se da en este caso, darán como resultado en la percepción de los estudiantes, un clima orientado a la tarea (Nicholls, 1989; Roberts, 2001 en Llanos, Cervelló Gimeno & Taberero Sánchez 2008).

Otro de los ítems a tener en cuenta en el análisis, se denomina “se anima a los compañeros/as a mejorar sus puntos débiles” y corresponde al factor “esfuerzo mejora”.

Tabla N°8. Clima tarea, se anima a los compañeros/as a mejorar sus puntos débiles.

Se anima a los compañeros/as a mejorar sus puntos débiles					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	totalmente en desacuerdo	5	19,2	19,2	19,2
	algo en desacuerdo	1	3,8	3,8	23,1
	Neutro	7	26,9	26,9	50,0
	algo de acuerdo	8	30,8	30,8	80,8
	totalmente de acuerdo	5	19,2	19,2	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

En este caso, los resultados presentados por la Tabla 8 muestran que el 50% de las respuestas obtenidas expresan estar “algo o totalmente de acuerdo” respecto a la conducta del

profesor animando a los compañeros a mejorar sus puntos débiles, mientras que las categorías “algo y totalmente en desacuerdo” representan el 23,1% de los casos, reflejando entonces que estas conductas del docente no resultan uniformes para todos los estudiantes. Sin embargo, es necesario destacar que el 26,9% de los casos agrupa respuestas neutras, lo que reflejaría tal vez, que dichas conductas o expresiones por parte del docente no estén presentes todo el tiempo o de forma equitativa entre todos los integrantes del grupo. Las diferentes percepciones de los estudiantes podrían deberse también, a las particularidades individuales, ya que los rasgos de individualismo o de colaboración a la hora de ayudar a mejorar a los compañeros, pueden tener mayor o menor presencia a nivel personal.

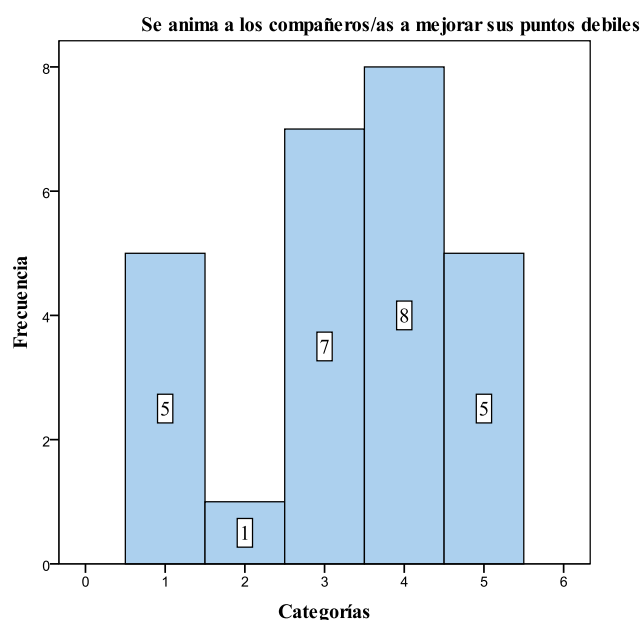


Figura N°2. Clima tarea, se anima a los compañeros/as a mejorar sus puntos débiles.

En relación a la actitud de los estudiantes de ayudarse a mejorar habilidades en las que poseen dificultades, la teoría de metas de logro menciona que, en los entornos de logro, como en este caso la clase de Educación Física, no existe una concepción única respecto al éxito (Nicholls, 1984a, 1984b, como está citado en Llanos et al. 2008). Una de estas concepciones sostiene que cuando las acciones de los estudiantes tienen como objetivo principal el aprendizaje y el progreso personal, el éxito dependerá de la valoración subjetiva del estudiante respecto a su desempeño, es decir, si a su criterio, aprendió y/o mejoró en una determinada tarea (Nicholls, 1984^a; Dweck, 1986; Ames 1984^a en Llanos, Cervelló Gimeno y Tabernero Sánchez 2008). Por lo tanto, si se considera a la preocupación y al compromiso por el desempeño del

otro, como una instancia superadora del aprendizaje propio y basados en los resultados mencionados anteriormente, se puede suponer que la presencia de estas actitudes por parte del docente y de los pares determinarían una percepción orientada a la tarea.

El próximo ítem que conforma el componente 1, es el denominado “el profesor se asegura de mejorar las habilidades de los compañeros que en las que no son buenos” y corresponde al factor “esfuerzo mejora”.

Tabla N°9. Clima tarea, el profesor/a se asegura de mejorar las habilidades de los compañeros en las que no son buenos.

El profesor/a se asegura de mejorar las habilidades de los compañeros en las que no son buenos					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	totalmente en desacuerdo	7	26,9	26,9	26,9
	algo en desacuerdo	2	7,7	7,7	34,6
	Neutro	8	30,8	30,8	65,4
	algo de acuerdo	3	11,5	11,5	76,9
	totalmente de acuerdo	6	23,1	23,1	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

En esta ocasión el resultado obtenido del proceso de análisis de los cuestionarios (Tabla 9) refleja que el 34,6% de las respuestas obtenidas están “algo o totalmente de acuerdo” respecto a la conducta del profesor de asegurarse de mejorar las habilidades de los compañeros en las que no son buenos. Mientras que el 34,6% que incluyen las categorías “algo o totalmente en desacuerdo”, reflejan que la presencia de estas conductas del docente puede ser cuestionable para los estudiantes. Además, el “neutro” en este caso fue de 30,8%.

El profesor/a se asegura de mejorar las habilidades de los compañeros en las que no son buenos

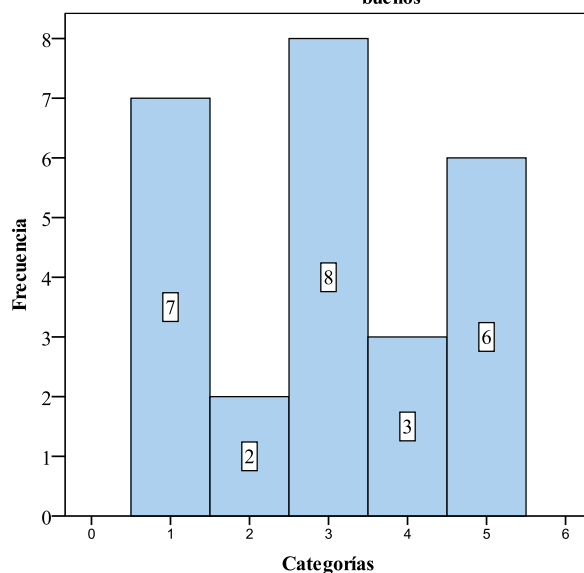


Figura N°3. Clima tarea, el profesor/a se asegura de mejorar las habilidades de los compañeros en las que no son buenos.

Aquí, el contenido de las entrevistas constituyó un recurso decisivo para orientar con mayor claridad el resultado ambiguo de los cuestionarios, tal como lo refleja el gráfico Figura N°3; ya que, por un lado en las respuestas, no se dejaron ver opiniones negativas, relativizando así el peso de los apartados “algo o totalmente en desacuerdo” y al mismo tiempo se logró identificar algunas referencias positivas reforzando las opciones “algo o totalmente de acuerdo”. De tal manera, ante la pregunta, ¿cómo reacciona la profesora cuando las actividades salen bien o mal?, el entrevistado 1, mencionó:

Entrevistado 1: nos da oportunidades, al que le fue mal nos da oportunidades y hay otros que eh... o sea depende del alumno, por ahí nos da... o sea a todos nos da oportunidades de poder, de poder hacer bien... digamos... de poder recuperar.

A través de esta respuesta, se podría suponer que la docente ofrece más de una oportunidad para evaluar el proceso del estudiante, en igual sentido y ante la misma pregunta, el entrevistado 2 respondió:

Entrevistado 2: eh... cuando sale bien, bien obvio.

A partir de este comentario, el entrevistador repregunta si la forma de reaccionar “bien” es alentando, ante lo cual respondió:

Entrevistado 2: sí, nos da más actividades relacionadas a eso y si sale mal se toma su tiempo para la clase y explica.

De este relato se puede percibir cuál es la actitud del docente ante el error en alguna de las actividades, ya que se toma el tiempo necesario para corregir y ayudar a los estudiantes con problemas, sin reprender ni actuar de manera agresiva. Estas conductas generarían consecuencias positivas en términos de motivación, favoreciendo el proceso de aprendizaje durante las clases de Educación Física.

En esa misma dirección, el entrevistado 5 hace alusión al tema cuando responde a la pregunta ¿el docente tiene en cuenta las características individuales de los estudiantes a la hora de realizar las actividades?, y así lo expresa:

Entrevistado 5: para mí sí porque no es que va a hacer algo que vos sepas que no lo podés hacer... o sea, que ella sepa que no lo puede hacer su alumno y lo va a obligar a hacerlo...no!, No! ...siempre explica si no sale, siempre intenta ayudarlo... Bah! Por lo que yo veo la profe siempre ha sido así.

Es importante rescatar también, el enfoque propuesto por Reeve (1994) cuando menciona que la motivación no puede estar aislada del contexto, es decir, que tanto la escuela como el rol del docente deben proporcionar una guía y un sostén en situaciones como las mencionadas anteriormente. En este caso, el docente está al servicio de mejorar los aspectos que dificultan el proceso de aprendizaje de los estudiantes, como por ejemplo en las actividades nuevas o en las más complejas. Un contexto con estas características se puede considerar positivo para el estudiante y debería reflejarse en un mejor desempeño en las clases así como también en una mayor adhesión a las mismas.

Continuando con el análisis, otro de los ítems que se destaca en el primer componente es el llamado “los alumnos se sienten bien cuando se esfuerzan al máximo” que corresponde también al factor “esfuerzo mejora”.

Tabla N°10. Clima tarea, los alumnos/as se sienten bien cuando se esfuerzan al máximo.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	totalmente en desacuerdo	5	19,2	19,2	19,2
	algo en desacuerdo	1	3,8	3,8	23,1
	Neutro	6	23,1	23,1	46,2
	algo de acuerdo	5	19,2	19,2	65,4
	totalmente de acuerdo	9	34,6	34,6	100,0
Total		26	100,0	100,0	

Tal como lo refleja la Tabla N°10, el 53,8% de los casos expresan estar “algo o totalmente de acuerdo” con el sentimiento de bienestar, en la medida en que cada estudiante se esfuerza al máximo de sus posibilidades para lograr las metas propuestas. Por otro lado, el 23,1% de los casos se manifiestan “algo o totalmente en desacuerdo” con esta sensación, lo que permite especular que algunos estudiantes no se esfuerzan al máximo porque las actividades no son de su gusto o porque las propuestas los enfrentan a sus limitaciones y dificultades, generando tal vez, un sentimiento de malestar relacionado con la burla o el miedo al ridículo al que se exponen. Finalmente, el 23,1% restante de los casos, se demuestra indiferente ante este cuestionamiento.

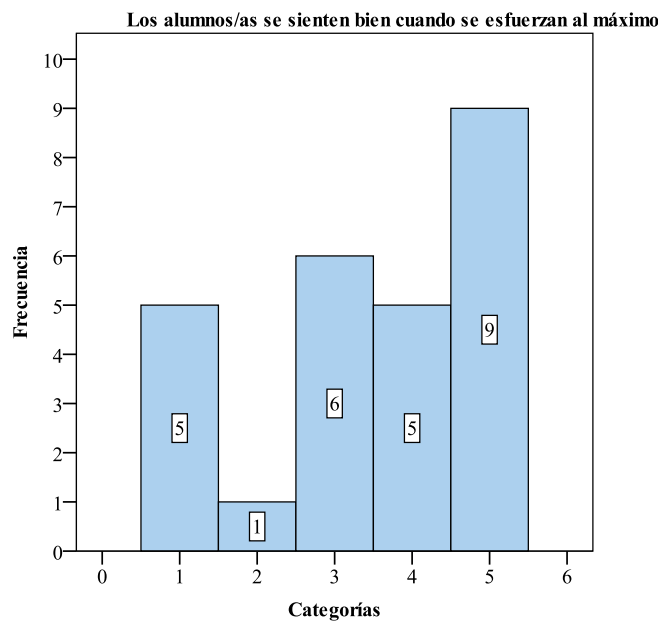


Figura N°4. Clima tarea, los alumnos/as se sienten bien cuando se esfuerzan al máximo.

Desde el enfoque de la TAD propuesta por Deci y Ryan (1985; 1991), es posible pensar que estas sensaciones de bienestar manifestadas por los estudiantes cuando se esfuerzan al máximo se corresponden con una motivación de tipo intrínseca, la cual está caracterizada por carecer de recompensas externas, tales como un trofeo, una medalla, etc. En este caso la realización de las actividades propuestas en las clases, que implican un esfuerzo considerable para ser llevadas a cabo, demostraría que los estudiantes en su gran mayoría poseen una disposición y afecto por lo que están haciendo en consonancia con los resultados expuestos en los cuestionarios.

Otro de los ítems para analizar es el llamado “los compañeros/as se sienten reconocidos cuando mejoran” y corresponde al factor “esfuerzo mejora”.

Tabla N°11. Clima tarea, los compañeros se sienten reconocidos cuando mejoran.

Los compañeros/as se sientan reconocidos cuando mejoran					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	totalmente en desacuerdo	4	15,4	15,4	15,4
	algo en desacuerdo	4	15,4	15,4	30,8
	Neutro	7	26,9	26,9	57,7
	algo de acuerdo	8	30,8	30,8	88,5
	totalmente de acuerdo	3	11,5	11,5	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

Tal como lo refleja la Tabla N°11, el 42,3% de los casos expresan estar “algo o totalmente de acuerdo” con la afirmación “los compañeros se sienten reconocidos cuando mejoran”. Por otro lado, el 30,8% de los casos manifiestan estar “algo o totalmente en desacuerdo” con esta sentencia. Finalmente, el 26,9% restante de los casos, se demuestra indiferente ante este cuestionamiento.

El resultado de las entrevistas aporta algunas referencias sobre este tema al momento de responder con relación a la actuación del docente cuando las cosas salían bien o mal, así por ejemplo el entrevistado 1 respondió:

Entrevistado 1: cuando nos sale bien eh... o nos felicita, nos dice que trabajamos bien en la clase y si ve que por ahí sale mal algo, ella siempre está para tratar de corregir esas

cosas que estén mal... y bueno ya sea si salen mal porque se portaron mal o porque hicieron cualquier cosa en la clase y no hicieron lo que tenían que hacer bueno ahí sí... obvio los reta.

En este caso, el estudiante manifestó que el docente valora su trabajo en clase y que se considera debidamente reconocido, aspecto importante a tener en cuenta, ya que es un factor determinante de la motivación. Igualmente, ante la misma pregunta, el entrevistado 3 expresó:

Entrevistado 3: Eh... cuando sale bien bueno... está todo bien.

Y al preguntar el entrevistador, de qué manera se manifiesta esa aprobación, respondió:

Entrevistado 3: Eh... nos dice: ¡Bien, chicos!

Resulta claro entonces, que el reconocimiento ante el trabajo de los estudiantes en clase es explícito, y al parecer sería también, una conducta recurrente en el accionar del profesor. Esta situación adquiere relevancia porque como ya se dijo, las evaluaciones realizadas por los otros significativos, en este caso el docente, están constantemente presentes como variables de la motivación del sujeto.

Según Atkinson y McClelland, Monroy Antón y Sáez Rodríguez (2012), la motivación de logro se define como el resultado de la interacción de dos tipos de factores, los personales y los situacionales. Por lo tanto, estos factores serían determinantes en la adhesión a las clases de Educación Física y al gusto por la actividad que manifieste el estudiante, ya que un entorno en donde el esfuerzo sea reconocido mediante palabras de aliento seguramente se sentirá mucho más cómodo y motivado para trabajar que si estuviera en un ambiente en donde no se reconoce su esfuerzo.

Una vez analizados los apartados correspondientes al primer componente del clima tarea, algunos indicios indican que la percepción de los estudiantes relacionada al aprendizaje cooperativo y al esfuerzo – mejora sería bastante positiva, esbozando de esta manera, una incipiente tendencia orientada hacia la tarea, aunque sin dejar de considerar algunas voces disonantes.

Por su lado, el componente 2, está conformado por dos ítems del factor “aprendizaje cooperativo” y un ítem del factor “papel importante”, que explican el 13,11% de la varianza total restante considerada para este análisis.

El primer ítem del componente 2, es el denominado “los compañeros se ayudan a mejorar y destacar”, y corresponde al factor “aprendizaje cooperativo”.

Tabla N°12. Clima tarea, los compañeros/as se ayudan a mejorar y destacar.

		Los compañeros/as se ayudan a mejorar y destacar			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	totalmente en desacuerdo	2	7,7	7,7	7,7
	algo en desacuerdo	6	23,1	23,1	30,8
	Neutro	5	19,2	19,2	50,0
	algo de acuerdo	6	23,1	23,1	73,1
	totalmente de acuerdo	7	26,9	26,9	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

Según lo refleja la Tabla N°12, el 50% de los casos está “algo o totalmente de acuerdo” en que los compañeros se ayudan a mejorar y a destacar, mientras que por otro lado el 30,8% refiere estar “algo o totalmente en desacuerdo” sobre esta afirmación.

Estos datos reflejan que, en la clase de Educación Física en cuestión, los compañeros estarían dispuestos a ayudar al otro, aunque en el caso de hacerlo no resulta tan claro si buscarían que el otro se destaque.

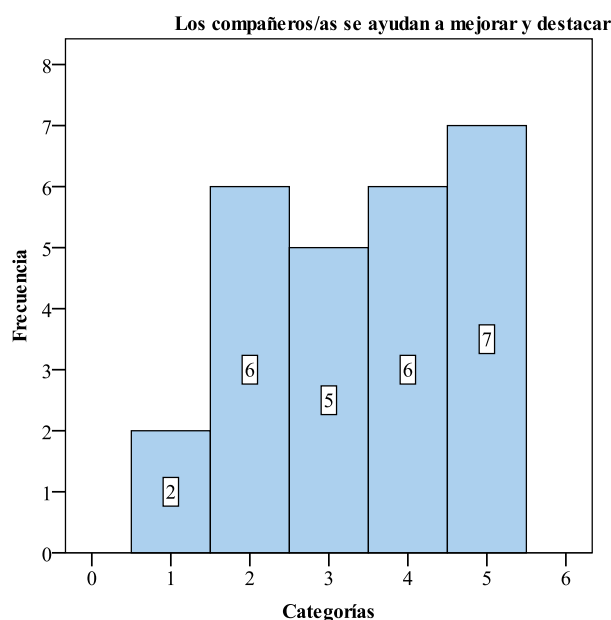


Figura N°6. Clima tarea, los compañeros/as se ayudan a mejorar y destacar.

En ese sentido, los resultados de las entrevistas con relación a este tema no ofrecieron registros que permitieran orientar estos datos. Sin embargo, se podría interpretar la ausencia de

referencias en los discursos sobre ayudar a destacar a los compañeros, como una contraposición a las numerosas menciones expresadas sobre unidad grupal y ayuda entre pares para el logro de objetivos. Esto reforzaría, además, lo reflejado en ítems anteriores respecto a la buena relación entre pares en la clase de Educación Física y a las interacciones de los estudiantes con relación al éxito, totalmente opuestas a la intención de competir entre ellos.

Desde el enfoque de la teoría de metas de logro (Nicholls, 1984a, 1984b, como está citado en Llanos et al. 2008), se puede considerar en el análisis, que los sujetos en contextos de logro pueden tener una concepción de habilidad basada en los procesos de comparación social, es decir que el estudiante juzga su capacidad con relación a los demás, lo que podría dificultar la posibilidad de reconocer el desempeño destacado de un compañero.

En este caso, el éxito depende de la valoración subjetiva producto de la comparación de la habilidad propia con la de los otros, características principales del clima orientado al ego, sin embargo, como se ha visto a lo largo de los ítems anteriores, la cooperación y el trabajo en equipo son elementos muy presentes y valorados, lo que permitiría explicar la ambigüedad de los resultados presentados.

El segundo de los ítems correspondiente al componente 2, es el denominado “los compañeros te ayudan a progresar” y forma parte del factor “aprendizaje cooperativo”.

Tabla N°13. Clima tarea, los compañeros/as te ayudan a progresar.

Los compañeros/as te ayudan a progresar					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	totalmente en desacuerdo	2	7,7	7,7	7,7
	algo en desacuerdo	3	11,5	11,5	19,2
	Neutro	6	23,1	23,1	42,3
	algo de acuerdo	7	26,9	26,9	69,2
	totalmente de acuerdo	8	30,8	30,8	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

Tal como lo refleja la Tabla N°13, el 57,7% de los casos expresan estar “algo o totalmente de acuerdo” con la afirmación “los compañeros te ayudan a progresar”. Por otro lado, el 19,2% de los casos manifiestan estar “algo o totalmente en desacuerdo” con esta

sentencia. Finalmente, el 23,1% restante de los casos, se demuestra indiferente ante este cuestionamiento.

Por su lado, los resultados de las entrevistas muestran algunas referencias de los estudiantes en relación con este tema ofreciendo aspectos destacados para analizar. En un primer momento el entrevistado 4 respondiendo a la pregunta ¿cómo son las actividades que se proponen en la clase? menciona:

Entrevistado 4: en general entre ellos mismos se ayudan, se trata de ir en grupo.

Mientras que otro entrevistado, respecto a las actividades, agrega:

Entrevistado 5: están buenas, porque siempre nos divertimos, aparte somos un curso muy unido asique no nos cuesta.

A través del primer relato, es posible dar cuenta que, a la hora de realizar las actividades propuestas por el docente, los estudiantes optan (en la mayoría de los casos) por ayudarse entre ellos mismos, lo cual descarta actitudes de competencia y rivalidad a la hora de obtener el éxito en la clase.

Mientras que, en el segundo relato, aparece el disfrute como factor determinante para que el estudiante se sienta a gusto con la propuesta, pero siempre basado en la unión del grupo y en la participación de las actividades. Estas situaciones planteadas en las entrevistas coinciden con lo planteado por la Ley Nacional de Educación 26.206 (Art. 127, Cap. IV), en el sentido que los estudiantes deben participar activamente en las propuestas formativas presentadas en la clase de Educación Física, siempre en un marco de respeto y colaboración hacia la institución y principalmente entre pares, buscando lograr el máximo desarrollo de acuerdo con sus capacidades y posibilidades.

El último de los ítems del segundo componente referido al clima tarea, es el denominado “el profesor cree que todos somos importantes para el éxito del grupo” y es el único que corresponde al factor “papel importante”.

Tabla N°14. Clima tarea, el profesor/a cree que todos/as somos importantes para el éxito del grupo.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	totalmente en desacuerdo	3	11,5	11,5	11,5
	algo en desacuerdo	2	7,7	7,7	19,2
	Neutro	5	19,2	19,2	38,5
	algo de acuerdo	6	23,1	23,1	61,5
	totalmente de acuerdo	10	38,5	38,5	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

Tal como lo refleja la Tabla N°14, el 61,6% de los casos expresan estar “algo o totalmente de acuerdo” con la afirmación “el profesor/a cree que todos/as somos importantes para el éxito del grupo”. Por otro lado, el 19,2% de los casos manifiestan estar “algo o totalmente en desacuerdo” con esta sentencia. Finalmente, el 19,2% restante de los casos, se demuestra indiferente ante este cuestionamiento.

Considerando los resultados de las entrevistas, las opiniones de los estudiantes no hicieron referencias a este apartado, sin embargo, aparecieron relatos sobre otros aspectos relacionados, como en el caso del denominado “cada alumno se siente como si fuera un miembro importante del grupo”. En ese sentido, al contestar la pregunta con relación a cómo le resultaban las actividades propuestas, el entrevistado 4 expresó:

Entrevistado 4: yo me siento contento con cualquier actividad que haga, en sí siempre me siento integrado y hago las cosas.

A partir de este comentario, se refuerza la importancia del grupo y la pertenencia al mismo para el logro de los objetivos individuales a través del aprendizaje cooperativo, valorando además el ambiente de disfrute de la actividad en la clase de Educación Física, lo que determinaría como consecuencia, que la percepción de los estudiantes sobre el clima motivacional esté orientado a la tarea. En ese sentido, las expresiones del estudiante respecto a las sensaciones de integración y disfrute en el ámbito escolar y particularmente en la clase de Educación Física, podrían atribuirse al contexto en el que se encuentra y al accionar del docente en el cumplimiento de su rol. En relación con lo mencionado, la Ley Nacional de Educación, más precisamente en sus art. 122/123, del Cap. V y en los art. 125/126 del Cap. VI, propone que sea la escuela, como institución educativa, la responsable de llevar a cabo este proceso de construcción de

experiencias, asegurando el carácter integral de la educación y ofreciendo propuestas que integren, igualen y contribuyan al desarrollo de actitudes y aptitudes de los estudiantes.

En lo que respecta a los componentes previamente analizados, se pueden destacar resultados similares considerando los factores de esfuerzo mejora, aprendizaje cooperativo y papel importante. Dicha similitud está representada tanto por las respuestas como por las opiniones de los estudiantes, lo cual permite anticipar un protagonismo del clima motivacional orientado a la tarea en la percepción de los estudiantes, aunque ciertamente todavía, reste profundizar los aspectos relacionados al clima orienta al ego.

3.2 Clima motivacional orientado al ego

Los datos de fiabilidad correspondientes al clima ego mostraron resultados similares a los del clima tarea. A continuación, se muestran en la Tabla N°15 los estadísticos pertenecientes al estudio de la adecuación de la muestra correspondiente al clima ego. El estadístico de KMO en este caso reveló una buena adecuación, con un valor de 0,758. A través de los resultados de la prueba de esfericidad de Bartlett se puede afirmar que si el nivel crítico es $>$ a .05 no se podrá rechazar la hipótesis nula de esfericidad. Como es posible comprobar en este análisis y al igual que en el clima tarea, la significación es aceptable, ya que alcanza el valor .000, por lo que se puede rechazar la nulidad de dicha hipótesis considerando el ajuste de las variables mediante el análisis factorial idóneo.

Tabla N°15. Clima ego, KMO y prueba de Bartlett.

KMO y prueba de Bartlett		
Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,758
Prueba de esfericidad de	Chi-cuadrado aproximado	204,375
Bartlett	Gl	78
	Sig.	,000

Por otra parte, la prueba de fiabilidad a través del alfa de Cronbach muestra resultados positivos. El resultado para los elementos correspondientes al clima ego fue de 0,917 como se muestra en la Tabla N° 16

Tabla N°16. Clima ego, estadísticos de fiabilidad.

Estadísticos de fiabilidad	
Alfa de	
Cronbach	N de elementos
,917	16

Al igual que en el caso del clima tarea y a partir de la información mostrada en la Tabla N° 17, se puede decidir cuántos componentes o factores se van a tomar para el análisis.

Tabla N°17. Clima ego, varianza total explicada.

Varianza total explicada									
Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
	1	6,66	51,27	51,27	6,665	51,27	51,27	3,172	24,402
2	1,24	9,58	60,85	1,246	9,58	60,85	3,041	23,395	47,797
3	1,17	9,04	69,90	1,176	9,04	69,90	2,874	22,104	69,901
4	,91	7,05	76,95						
5	,85	6,57	83,52						
6	,56	4,30	87,83						
7	,38	2,96	90,79						
8	,35	2,75	93,55						
9	,33	2,54	96,09						
10	,22	1,72	97,82						
11	,12	,93	98,75						
12	,09	,74	99,50						
13	,06	,49	100,00						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

En este modelo se puede comprobar, que a partir del componente número tres el autovalor se mantiene superior a la unidad y además el porcentaje de la varianza explicada acumulada asciende al 69,90%, por lo cual se considera que este valor es suficiente para establecer los componentes que representan la totalidad de los casos.

De esta manera se optó por extraer tres componentes, obteniendo la matriz que se presenta en la Tabla N°18. Como se mencionó en análisis del clima motivacional orientado a la tarea, conseguir una interpretación clara mediante la utilización de los datos recogidos en la tabla anterior no es sencilla, por ese motivo se realizan diversos procedimientos que permiten conseguir unos factores que puedan interpretarse de un modo más simple. El procedimiento utilizado en este caso fue la rotación factorial, por medio de la cual se extrajeron tres componentes principales que explican más del 60% de la varianza.

Tabla N°18. Clima ego, matriz de componentes rotados.

	Matriz de componentes rotados ^a		
	Componente		
	1	2	3
El profesor/a favorece a algunos compañeros/as más que a otros	,926	,103	,191
Para ser valorado por el profesor/a tienes que ser uno/a de los mejores	,779	,321	,193
El profesor/a manifiesta claramente quienes son los/as mejores del grupo	,651	,377	,407
El profesor/a sólo se fija en los mejores alumnos/as	,561	,548	,152
Los alumnos/as tienen miedo de cometer errores	,209	,803	,051
Solamente los compañeros/as con las mejores estadísticas son elogiados	,329	,778	,205
El profesor/a cree que sólo los/as mejores contribuyen al éxito del grupo	,092	,596	,540
El profesor/a dedica más atención a los/as mejores	,152	,570	,541
El profesor/a tiene a sus favoritos/as	,511	,533	,207
El profesor/a grita a los compañeros/as por hacer algo mal	,273	,236	,776
El profesor/a se enfada cuando algún compañero/a comete errores	,373	-,081	,743
Los compañeros/as son reprochados cuando cometen un error	,004	,431	,630
El profesor/a deja afuera a los compañeros/as que cometen errores	,556	,158	,624

. Método de extracción: Análisis de componentes principales.

. Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

. La rotación ha convergido en 12 iteraciones.

En la Tabla N°18 se presenta la matriz de componentes rotados, mostrando los valores que se ubican por arriba de .05 logrando que las variables iniciales conseguidas para cada componente queden mejor expuestas.

A continuación, se presentan los componentes en función de las variables iniciales que incorporan. El componente 1, está compuesto por ítems relacionados al factor “reconocimiento desigual” y explica el 51,27% de la varianza total, (Tabla N°17), siendo en este caso el más relevante.

El primero de los cuatro ítems de este componente que corresponden al factor “reconocimiento desigual” es el denominado “el profesor/a favorece a algunos compañeros/as más que a otros”.

Tabla N°19. Clima ego, el profesor/a favorece a algunos compañeros/as más que a otros.

El profesor/a favorece a algunos compañeros/as más que a otros					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	totalmente en desacuerdo	8	30,8	30,8	30,8
	algo en desacuerdo	5	19,2	19,2	50,0
	Neutro	8	30,8	30,8	80,8
	totalmente de acuerdo	5	19,2	19,2	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

Tal como lo refleja la Tabla N°19, el 19,2% de los casos expresan estar “totalmente de acuerdo” con la afirmación “el profesor/a favorece a algunos compañeros/as más que a otros”, mientras que no hubo estudiantes que expresaran estar “algo de acuerdo”. Por otro lado, el 50% de los casos manifiestan estar “algo o totalmente en desacuerdo” con esta sentencia. Finalmente, el 30,8% restante de los casos, se demuestra indiferente ante esta pregunta.

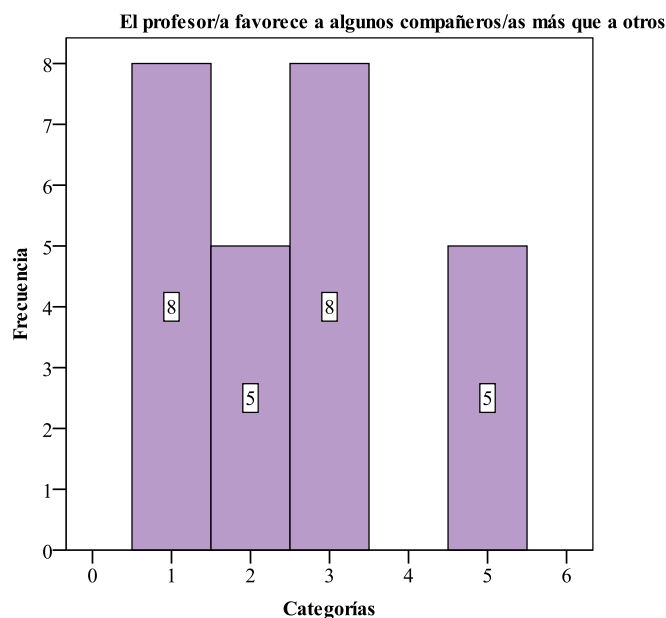


Figura N°7. El profesor/a favorece a algunos compañeros/as más que a otros.

Antes de continuar con el desarrollo del análisis del clima orientado al ego y sin ánimo de adelantar conclusiones, es necesario destacar que en términos generales las entrevistas no ofrecieron tanto material para ser valorado si se lo compara con el clima orientado a la tarea, lo que tal vez podría indicar, que en la percepción general de los estudiantes al opinar sobre el clima motivacional de la clase, subyace una orientación a la tarea que sería determinada por el accionar docente, razón por la cual no abundan las referencias en sentido contrario.

En lo referido a este factor, se hicieron presentes algunos comentarios ante la consulta sobre si el docente tenía en cuenta las características de cada alumno, a lo que el entrevistado 3 respondió negativamente, destacando que había compañeros con problemas auditivos y esta situación no era tenida en cuenta:

Entrevistado 3: Hay personas que le cuesta más, tengo compañeros que tienen problemas para escuchar y creo que ahí a veces no lo tiene en cuenta.

Posteriormente se extendió sobre el tema dejando su opinión personal en relación a la dificultad que esta situación representa para sus compañeros:

Entrevistado 3: No lo tiene en cuenta, y bueno a veces es medio difícil para ellos también.

Frente a estos dichos se puede conjeturar que algunos estudiantes tienen dificultades a la hora de desempeñarse en la clase y esto, puede transformarse en un factor de desmotivación para ellos y también para los espectadores de esa situación, llegando a modificar sus actuaciones en ese ambiente, ya sea no asistiendo a las clases o tal vez sin comprometer su esfuerzo en el desempeño.

Por otra parte, el entrevistado 5 ante la misma pregunta, mencionó:

Entrevistado 5: eh, yo creo que no porque a todos nos exige por igual, hay veces que bueno alguien tiene un problema de salud y eso, pero no, a todos nos exige igual.

Ante esta afirmación por parte del estudiante, es posible pensar que la propuesta docente no atiende a la diversidad de todos los niveles de competencia, contradiciendo de alguna manera lo manifestado en ítems anteriores cuando algunos entrevistados mencionaron que si se tenían en cuenta estas diferencias. En este caso, los desfavorecidos son los estudiantes con menores capacidades en términos de habilidad o de resolución de actividades, ya sean técnicas o físicas, como relató el estudiante en referencia a los problemas de salud de su compañero. Este contexto claramente influye en la percepción que tiene el sujeto sobre su demostración de habilidad, lo cual se asocia al fracaso en un entorno de logro (Nicholls, 1984b, 1989 en Hellín Rodríguez 2007). La falta de adaptación de la propuesta a la diversidad de niveles de habilidad de los estudiantes seguramente destacará a unos estudiantes más que otros a la hora de realizar las actividades, generando como consecuencia que las actitudes relacionadas a la ejecución sean las predominantes, características que son propias del clima ego.

El segundo de los ítems de este componente para analizar es el denominado “para ser valorado por el profesor/a tienes que ser uno/a de los mejores” que corresponde al factor “reconocimiento desigual”.

Tabla N°20. Clima ego, para ser valorado por el profesor/a tienes que ser uno/a de los mejores.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	totalmente en desacuerdo	10	38,5	38,5	38,5
	algo en desacuerdo	4	15,4	15,4	53,8
	Neutro	6	23,1	23,1	76,9
	algo de acuerdo	4	15,4	15,4	92,3
	totalmente de acuerdo	2	7,7	7,7	100,0
Total		26	100,0	100,0	

En este caso, el resultado obtenido del proceso de análisis de los cuestionarios (Tabla 20) estableció que el 53,8% de las respuestas obtenidas están “algo o totalmente en desacuerdo” respecto a la conducta del profesor que valora solamente a los mejores. Mientras que el 46,2% de los casos incluyen las categorías “neutro” y “algo o totalmente de acuerdo”, reflejando que estas conductas del docente no son percibidas por todos con el mismo criterio.

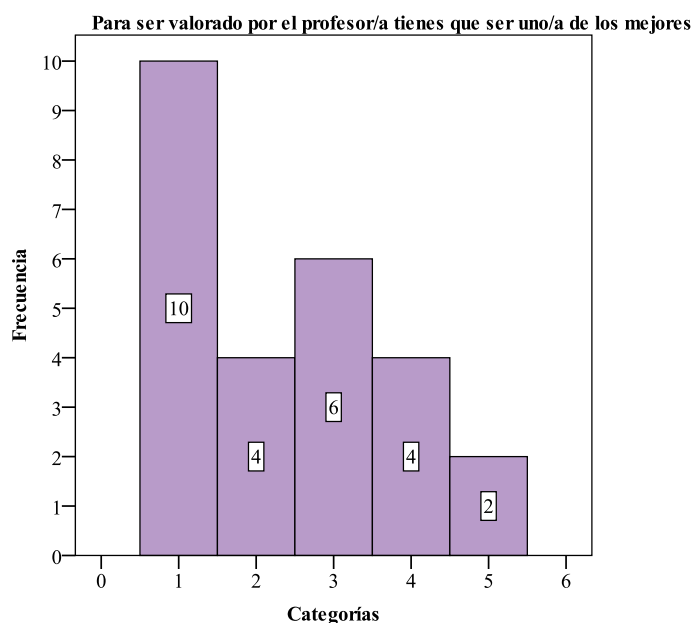


Figura N°8. Clima ego, para ser valorado por el profesor/a tienes que ser uno/a de los mejores.

El docente al cumplir su rol de educador, se convierte en un factor principal a la hora de influir en el clima que se genera en la clase y en el concepto de éxito o fracaso que se valora en ese contexto de logro (Ames, 1992 en Llanos et al. 2008). En este caso los estudiantes no parecen estar inmersos en un clima donde la obtención del éxito y el reconocimiento por parte

del docente, se fundamente en la competencia entre pares o en la demostración de habilidades individuales situaciones que podrían identificarse con una orientación al ego.

El siguiente ítem del primer componente es llamado “el profesor/a manifiesta claramente quienes son los/as mejores del grupo” y al igual que el ítem anterior, corresponde al factor “reconocimiento desigual”.

Tabla N°21. Clima ego, el profesor/a manifiesta claramente quienes son los/as mejores del grupo.

El profesor/a manifiesta claramente quienes son los/as mejores del grupo					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	totalmente en desacuerdo	6	23,1	23,1	23,1
	algo en desacuerdo	5	19,2	19,2	42,3
	Neutro	9	34,6	34,6	76,9
	algo de acuerdo	3	11,5	11,5	88,5
	totalmente de acuerdo	3	11,5	11,5	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

Los resultados obtenidos de los cuestionarios (Tabla 21) revelan que el 42,3% de las respuestas están “algo o totalmente en desacuerdo” respecto a la conducta del profesor manifestando claramente quienes son los/las mejores del grupo, mientras que otro 23%, incluye a las categorías “algo o totalmente de acuerdo” respecto a la aseveración del cuestionario. El 34,6% restante se corresponde a las respuestas identificadas con la categoría “neutro”.

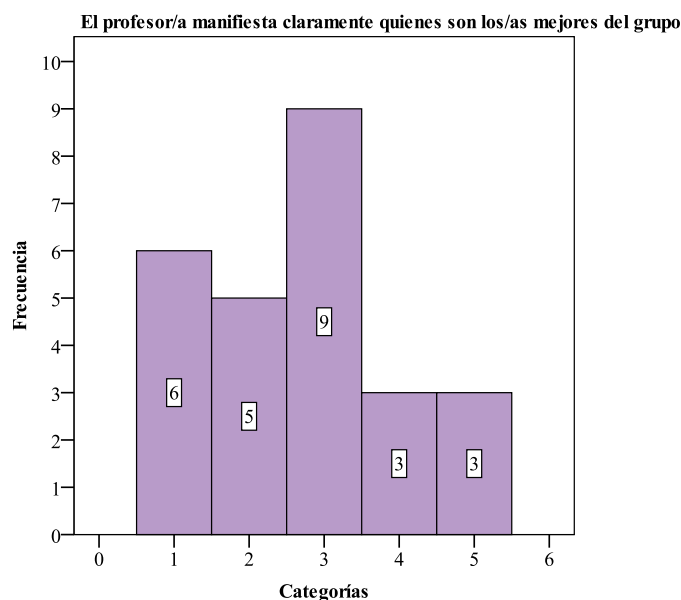


Figura N°9. Clima ego, el profesor/a manifiesta claramente quienes son los/as mejores del grupo.

De los resultados estadísticos obtenidos se puede interpretar que el docente en el desarrollo de su tarea no envía mensajes explícitos o implícitos a los estudiantes, en donde se manifieste con claridad quiénes son los mejores del grupo en la clase de Educación Física, permitiendo que se configure, lo que Jiménez Castuera (2006) denomina el clima motivacional situacional y determinando con acciones que la percepción de los estudiantes este más relacionada a la tarea que al ego. Este planteo estaría en coincidencia con el análisis del ítem anterior, en el sentido que no se da un papel protagónico a los “mejores” y si se pondera, en cambio, el desempeño en clase de cada integrante del grupo.

El último ítem del primer componente presentado por el análisis estadístico descriptivo es “el profesor/a solo se fija en los mejores alumnos/as” y corresponde, al igual que los anteriores ítems, al factor “reconocimiento desigual”.

Tabla N°22. Clima ego, el profesor/a solo se fija en los mejores alumnos/as.

		El profesor/a sólo se fija en los mejores alumnos/as			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	totalmente en desacuerdo	8	30,8	30,8	30,8
	algo en desacuerdo	6	23,1	23,1	53,8
	Neutro	5	19,2	19,2	73,1
	algo de acuerdo	4	15,4	15,4	88,5
	totalmente de acuerdo	3	11,5	11,5	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

En el resultado del análisis de los cuestionarios (Tabla 22) se refleja que el 53,8% de las respuestas obtenidas están “algo o totalmente en desacuerdo” respecto a la afirmación que el profesor sólo se fija en los mejores alumnos. Por otro lado, un 26,9%, es decir casi la mitad, incluye las categorías “algo o totalmente de acuerdo”, es decir que estas conductas no se manifiestan en términos definitivos. El 34,6% restante, corresponde a la categoría “neutro” lo que implica que un número significativo de casos no advierten con claridad esta diferencia sustancial.

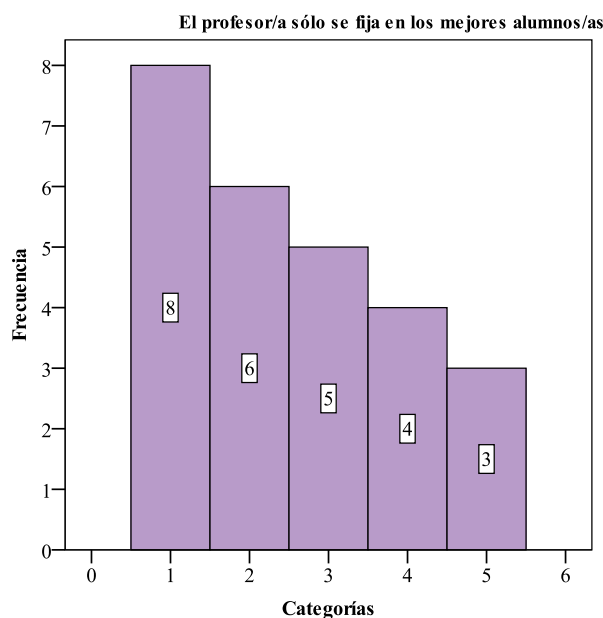


Figura N°10. Clima ego, el profesor/a solo se fija en los mejores alumnos/as.

De acuerdo con los resultados de este ítem y en coincidencia con los anteriores de este primer componente, se evidencia que las conductas del docente en el transcurso de la clase de

Educación Física demuestran que su atención está dirigida a todos los estudiantes equitativamente y no sólo a los que se destacan por sus habilidades. En esa dirección, desde la teoría de motivación de logro, desarrollada por Atkinson y McClelland, Monroy Antón y Sáez Rodríguez (2012) se menciona que el deporte es un medio considerado de logro, donde existe la competencia y en donde el objetivo principal es la búsqueda de la excelencia. Si bien las situaciones referenciadas en el análisis no se corresponden al mismo entorno de logro, se puede extrapolar el análisis a la clase de Educación Física, ya que en ese escenario los rendimientos y actuaciones de los estudiantes también están sometidos a una evaluación constante, en este caso por parte del docente, lo que otorga una similitud que permite la comparación. Por lo tanto, en una clase en donde se busca la excelencia en algún término, pero la valoración por parte del docente hacia los estudiantes es equitativa, seguramente se percibirán como positivos para la motivación estos aspectos situacionales, que se derivan de esta tendencia negativa a valorar los mejores o más destacados.

El componente 2 constituye el 9,58% total de la varianza, convirtiéndose de esta forma en el segundo más importante, y está formado principalmente por ítems relacionados a los factores “castigo por errores” y “reconocimiento desigual”.

El primer ítem que presenta este análisis estadístico es el denominado “los alumnos/as tienen miedo de cometer errores” correspondiente al factor “castigo por errores”.

Tabla N°23. Clima ego, los alumnos/as tienen miedo de cometer errores.

Los alumnos/as tienen miedo de cometer errores					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	totalmente en desacuerdo	7	26,9	26,9	26,9
	algo en desacuerdo	3	11,5	11,5	38,5
	Neutro	11	42,3	42,3	80,8
	algo de acuerdo	2	7,7	7,7	88,5
	totalmente de acuerdo	3	11,5	11,5	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

En este caso el resultado obtenido del análisis de los cuestionarios (Tabla 23) muestra que el 38,4% de las respuestas están “algo o totalmente en desacuerdo”, respecto a que los estudiantes tienen miedo de cometer errores en las clases. Por otra parte, el 19,2% representa las categorías “algo o totalmente de acuerdo” con relación a esta afirmación y el 42,3% restante

está conformado por la categoría “neutro”, siendo este el valor más significativo en este ítem y configurando así una tendencia hacia el desacuerdo.

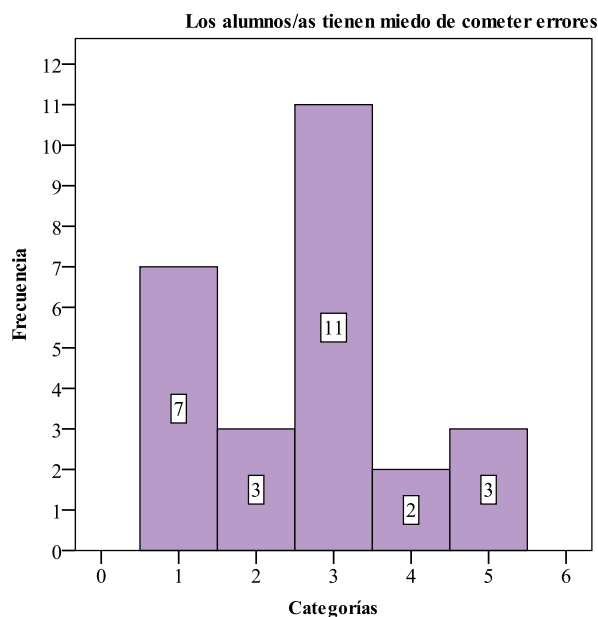


Figura N°11. Clima ego, los alumnos/as tienen miedo de cometer errores.

Ante esta inclinación negativa, se destaca nuevamente la influencia que tienen los aspectos contextuales y situacionales en la percepción subjetiva del clima motivacional percibido por el estudiante en la clase de Educación Física (Jiménez Castuera, 2006). Siguiendo esta línea de pensamiento, Greendorfer (1992, como está citado en Castuera, 2006, p.29) expresa que “el aprendizaje ocupa un sitio importante en el escenario social, y que este aspecto es influenciado por la presencia de otros. Se considera que tanto el agente socializador como el sujeto socializado se influyen en el proceso de aprendizaje”, es decir que, si el docente sigue determinadas estrategias con sus estudiantes, tales como, no tomar los errores como algo negativo sino como algo constructivo seguramente los estudiantes, en este proceso de aprendizaje, percibirán un clima motivacional implicado a la tarea, que es lo que sucedería en este caso, de acuerdo con los resultados mostrados anteriormente.

En cuanto al segundo ítem de este componente denominado “solamente los compañeros/as con las mejores estadísticas son elogiados”, el mismo pertenece al factor “reconocimiento desigual”.

Tabla N°24. Clima ego, solamente los compañeros/as con las mejores estadísticas son elogiados.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	totalmente en desacuerdo	6	23,1	23,1	23,1
	algo en desacuerdo	5	19,2	19,2	42,3
	Neutro	8	30,8	30,8	73,1
	algo de acuerdo	4	15,4	15,4	88,5
	totalmente de acuerdo	3	11,5	11,5	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

Aquí (Tabla 24) se puede apreciar que el 42,3% de las respuestas obtenidas están “algo o totalmente en desacuerdo” respecto a la actitud docente que elogia solamente a los compañeros con mejores estadísticas. En el sentido contrario el 26,9% de las respuestas agrupa las categorías “algo o totalmente de acuerdo” y el restante 30,8% refiere a la categoría “neutro”, siendo llamativo el alto porcentaje de representación, y conformando una vez más una tendencia hacia el desacuerdo.

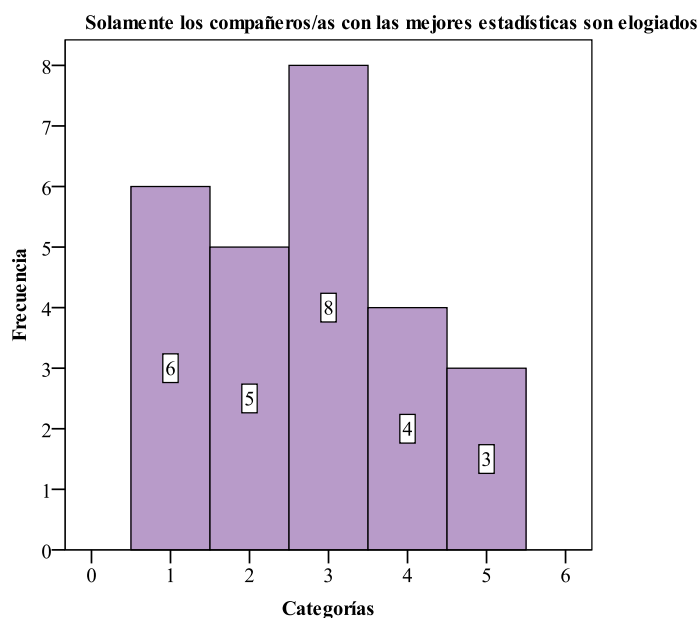


Figura N°12. Clima ego, solamente los compañeros/as con las mejores estadísticas son elogiados.

Como ya se dijo anteriormente, en lo que respecta a la percepción del clima motivacional en entornos de logro, como en este caso la clase de Educación Física, los factores situacionales y personales son muy influyentes. En ese sentido, según lo mencionado por García Calvo, Santos-Rosa Ruano, Jiménez Castuera y Cervelló Gimeno (2005) la teoría de metas de logro presenta dos maneras distintas de valorar la competencia o habilidad en entornos de logro, una de ellas es la orientación al ego, la cual consiste en juzgar la habilidad en función de la comparación social con los demás, de forma tal, que el éxito se siente cuando se demuestra más habilidad que el resto. A partir de los resultados estadísticos de este ítem se puede suponer que tener las mejores estadísticas no es la única condición para ser elogiado. Por lo tanto, estas actitudes del docente a la hora de impartir la clase conducirán posiblemente a que los estudiantes perciban un clima motivacional orientado a la a la tarea por sobre un clima orientado al ego.

Continuando con el análisis, se encuentra el ítem “el profesor/a cree que solo los/as mejores contribuyen al éxito del grupo” que corresponde al factor “castigo por errores”.

Tabla N°25. Clima ego, el profesor/a cree que solo los/as mejores contribuyen al éxito del grupo.

El profesor/a cree que sólo los/as mejores contribuyen al éxito del grupo					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	totalmente en desacuerdo	13	50,0	50,0	50,0
	algo en desacuerdo	4	15,4	15,4	65,4
	Neutro	5	19,2	19,2	84,6
	algo de acuerdo	1	3,8	3,8	88,5
	totalmente de acuerdo	3	11,5	11,5	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

En este caso, el resultado obtenido del proceso de análisis de los cuestionarios (Tabla25) establece que el 65,4% de las respuestas obtenidas están “algo o totalmente en desacuerdo” respecto a que el docente crea que solo los mejores contribuyen al éxito del grupo. El 34,5% incluye las categorías “neutro” y “algo o totalmente de acuerdo”, evidenciando que estas conductas no están presentes de manera habitual.

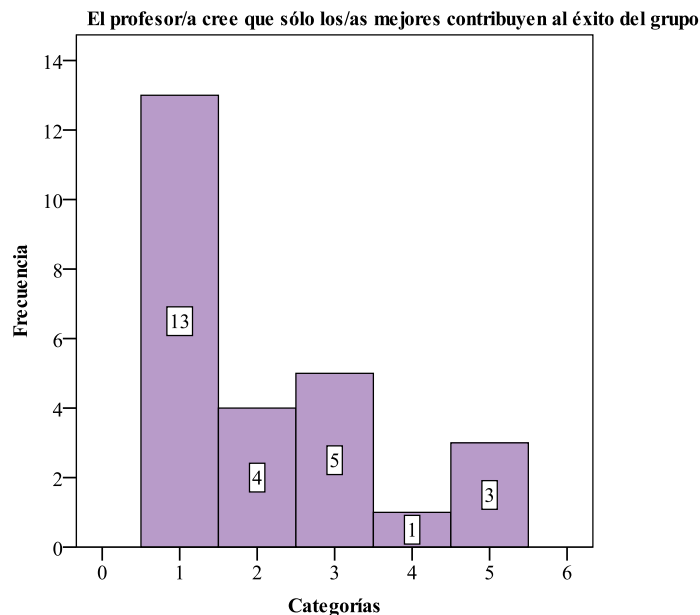


Figura N°13. El profesor/a cree que solo los/as mejores contribuyen al éxito del grupo.

De acuerdo con los resultados de este factor, para el docente todos los estudiantes contribuyen al éxito del grupo. Desde el enfoque de la teoría de metas de logro se considera que, en los contextos de logro, como lo es la clase de Educación Física, “los sujetos desarrollan una serie de procesos cognitivos que dirigen su actuación conductual y comportamental de cara a la consecución de objetivos y metas personales previamente establecidos con el fin de demostrar capacidad o competencia” (Ames, 1984, Iglesias y otros, 2003, como está citado en Rengifo Pinzón, Rueda Rueda, Florez Villamizar, 2009: S/N). Es decir, que si el docente valora las conductas y comportamientos de todos los estudiantes en la búsqueda del logro de los objetivos propuestos, como una contribución al éxito del grupo, está reforzando el planteo de la teoría de logros en contextos de ejecución.

Otro de los ítems que se destacan en el análisis estadístico descriptivo es el denominado “el profesor dedica más atención a los/las mejores” correspondiente al factor “reconocimiento desigual”.

Tabla N°26. Clima ego, el profesor/a dedica más atención a los/as mejores.

		El profesor/a dedica más atención a los/as mejores			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	totalmente en desacuerdo	11	42,3	42,3	42,3
	algo en desacuerdo	6	23,1	23,1	65,4
	Neutro	5	19,2	19,2	84,6
	algo de acuerdo	1	3,8	3,8	88,5
	totalmente de acuerdo	3	11,5	11,5	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

En este caso, (Tabla 26), el 65,4% de las respuestas obtenidas están “algo o totalmente en desacuerdo” con relación a que el profesor le dedica más atención a los/as mejores y sólo el 15,3% manifestaron estar “algo o totalmente de acuerdo” a esta sentencia. En este factor, además, las respuestas correspondientes a la categoría “neutro” totalizaron el 19,2% restante, dejando percibir claramente que estas conductas por parte del docente no se manifiestan.

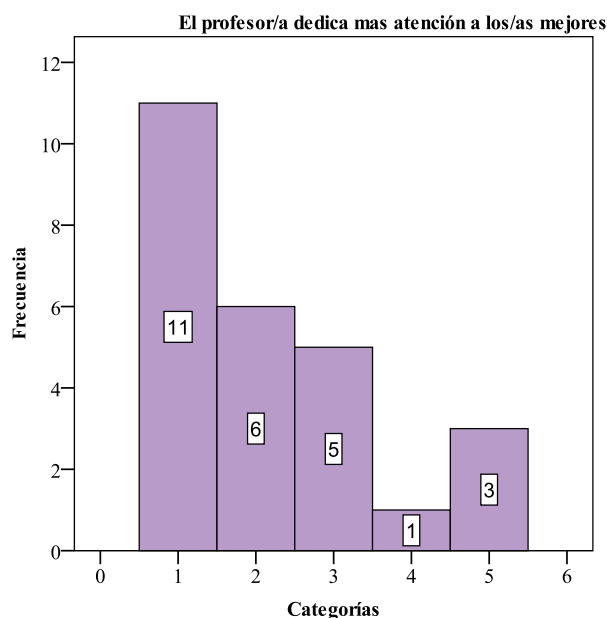


Figura N°14. Clima ego, el profesor/a dedica más atención a los/las mejores.

Como ya se dijo, la cuestión personal del estudiante es importante en la teoría de metas de logro, sin embargo, la perspectiva de las metas de logro considera que las señales del entorno

también se relacionan con la concepción de habilidad y competencia que presentan los estudiantes, “este conjunto de señales situacionales pueden reforzar también concepciones de habilidad basadas en la comparación con los otros o en la superación personal” (Ames, 1992, citado en Pinzón et al. 2009, p.1). En este caso, a partir de los resultados estadísticos de este factor se sigue afianzando el pensamiento que el docente en su rol de educador envía señales a sus estudiantes en el transcurso de la clase, reforzando la idea que ser el “mejor” no es todo, implicando además que los demás compañeros sean tomados en cuenta y valorando a la vez de forma implícita, la habilidad o la manera de lograr el éxito a través de la superación personal.

El último de los ítems de este segundo componente es el denominado, “el profesor/a tiene a sus favoritos/as” y corresponde al factor “reconocimiento desigual”.

Tabla N°27. Clima ego, el profesor/a tiene a sus favoritos/as.

		El profesor/a tiene a sus favoritos/as			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	totalmente en desacuerdo	9	34,6	34,6	34,6
	algo en desacuerdo	4	15,4	15,4	50,0
	Neutro	8	30,8	30,8	80,8
	algo de acuerdo	2	7,7	7,7	88,5
	totalmente de acuerdo	3	11,5	11,5	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

En este caso el resultado obtenido (Tabla 27), establece que el 50% de las respuestas están “algo o totalmente en desacuerdo” con la afirmación que el profesor tiene a sus favoritos, indicando con certeza cuál es el parecer de la mayoría sobre el tema. Las categorías “algo o totalmente de acuerdo” representan el 19,2% y las respuestas “neutras” el 30,8% restante.

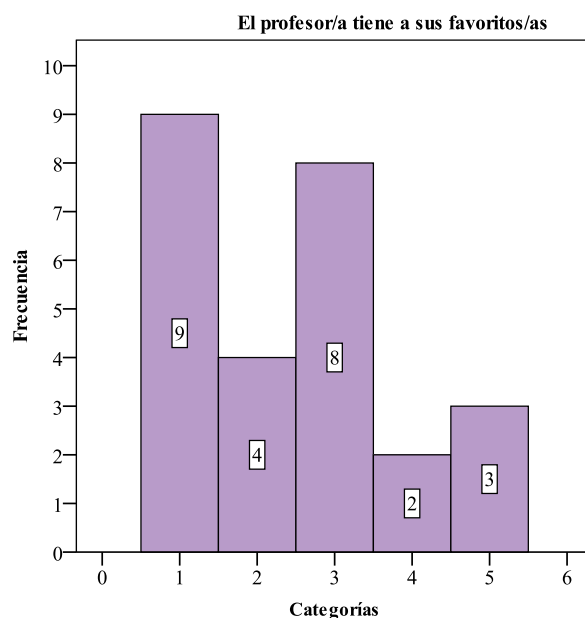


Figura N°15. Clima ego, el profesor/a tiene a sus favoritos/as.

Repasados los factores referidos al componente número dos, se pudo comprobar, a través de los resultados estadísticos, una tendencia negativa en la percepción de los estudiantes hacia actitudes del docente relacionadas con el elogio a los compañeros de mejores estadísticas, o aquellas que dejan de manifiesto que solo los mejores estudiantes contribuyen al éxito del grupo o también aquellas destinadas a destacar a los favoritos de la clase.

Como ya se dijo, el docente en su clase genera un clima motivacional en concreto para sus estudiantes, que es percibido a través de la estrategia metodológica que se utiliza, es decir, a partir de la forma en que el profesor configura sus clases, tal como lo plantea Jiménez Castuera (2006). A partir de esto, se puede pensar que el clima motivacional que el docente configura a través de su metodología y sus actitudes en el cumplimiento de su rol estaría orientado más a la tarea que al ego.

El componente número tres está formado por el 9,04% total de la varianza, convirtiéndose de esta forma en último factor por analizar. Este componente está formado principalmente por ítems relacionados al factor “castigo por errores”.

El primer ítem que presenta el resultado del análisis estadístico del tercer componente es el denominado “el profesor/a grita a los compañeros por hacer algo mal” y pertenece al factor “castigo por errores”.

Tabla N°28. Clima ego, el profesor/a grita a los compañeros/as por hacer algo mal.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	totalmente en desacuerdo	4	15,4	15,4	15,4
	algo en desacuerdo	6	23,1	23,1	38,5
	Neutro	7	26,9	26,9	65,4
	algo de acuerdo	5	19,2	19,2	84,6
	totalmente de acuerdo	4	15,4	15,4	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

Tal como lo refleja la Tabla N°28, el 34,6% de los casos expresan estar “algo o totalmente de acuerdo” con la afirmación “el profesor/a grita a los compañeros/as por hacer algo mal”. Por otro lado, el 38,5% de los casos manifiestan estar “algo o totalmente en desacuerdo” con esta sentencia. Finalmente, el 26,9% restante de los casos, se demuestra indiferente ante este cuestionamiento.

Llama la atención en este punto, la paridad entre las opiniones a favor y en contra respecto a la presencia de estas actitudes por parte del docente, y de igual manera, la cantidad de respuestas de la categoría “neutro”, que son las más numerosas y que establecen definitivamente una sensación de incertidumbre respecto a la cuestión.

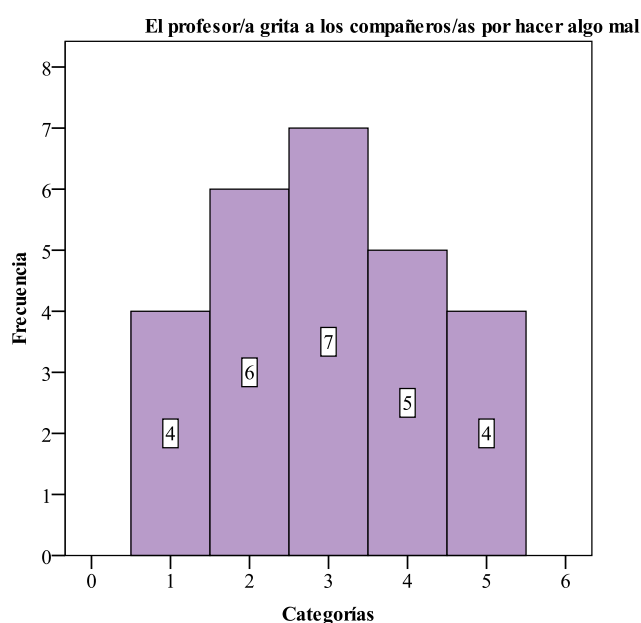


Figura N°16. Clima ego, el profesor/a grita a los compañeros/as por hacer algo mal.

Por otro lado, revisando las entrevistas se pudo rescatar la palabra de uno de los estudiantes con respecto a este tema. Esta es la opinión del entrevistado ante la pregunta ¿cómo reacciona el docente cuando las actividades salen mal?:

Entrevistado 3: Lo dice en un tono, así como.... -Ponce lo estás haciendo mal! así... pero en un tono como más estricto.

En la continuidad del relato el estudiante no aclara más sobre el punto, sin embargo, es necesario destacar el comentario, ya que está en sintonía con los resultados de los cuestionarios, lo que indicaría por primera vez, que las actitudes del docente en este aspecto tendrían características más orientadas al ego que a la tarea.

En cuanto al posible escenario del cual se desprende esta apreciación, es posible pensar que el mensaje del profesor, en cuanto a su forma y contenido genere en el estudiante esta percepción, afectada por la desmotivación que le produce quedar expuesto ante el error, y consecuentemente inhibiendo su participación. La desmotivación como ya se dijo, hace hincapié en “situaciones donde los individuos no perciben contingencias entre los resultados y sus acciones, donde se experimentan sentimientos de incompetencia e incontrolabilidad” (Méndez Giménez et al., 2013, p.30), alimentando miedos que se podrían traducir en desinterés, falta de participación, en displacer o hasta en futuras ausencias.

Otro de los ítems es “el profesor/a se enfada cuando algún compañero/a comete errores” perteneciente, al igual que el ítem anterior, al factor “castigo por errores”.

Tabla N°29. Clima ego, el profesor/a se enfada cuando algún compañero/a comete errores.

El profesor/a se enfada cuando algún compañero/a comete errores					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	totalmente en desacuerdo	3	11,5	11,5	11,5
	algo en desacuerdo	2	7,7	7,7	19,2
	Neutro	11	42,3	42,3	61,5
	algo de acuerdo	6	23,1	23,1	84,6
	totalmente de acuerdo	4	15,4	15,4	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

Tal como lo refleja la Tabla N°29, el 38,5% de los casos expresan estar “algo o totalmente de acuerdo” con la afirmación “El profesor/a se enfada cuando algún compañero/a comete errores”. Por otro lado, el 19,2% de los casos manifiestan estar “algo o totalmente en desacuerdo” con esta sentencia. Finalmente, el 42,3% restante de los casos, se demuestra indiferente ante este cuestionamiento.

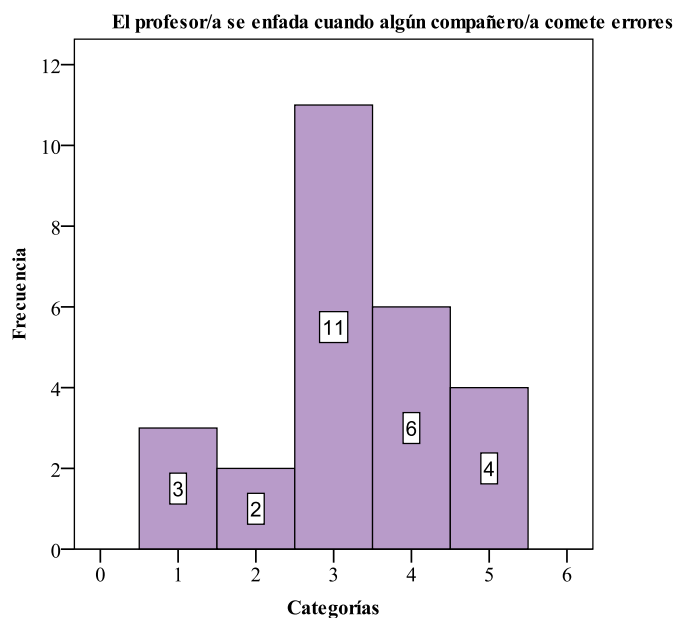


Figura N°17. Clima ego, el profesor/a se enfada cuando algún compañero/a comete errores.

El resultado de las entrevistas con referencia a este factor deja consideraciones muy similares a los cuestionarios, es decir que ambos manifestaron de manera positiva la actitud de enfado del docente cuando algún compañero comete errores.

La situación que dispara este análisis se presenta cuando el entrevistado 4 hace referencia a la actuación del docente cuando una actividad no sale como él espera, en ese sentido, el estudiante menciona que el profesor repite la consigna y dice qué deben hacer, sin embargo ante la pregunta ¿de qué manera lo hace? El estudiante menciona:

Entrevistado 4: con la gestualidad lo hace como retando, pero en el buen sentido, o sea tenes que hacer esto, no lo hace con sonrisa, o sea lo dice bien todo, pero cómo lo dice parece que te estuviera retando, son dos cosas diferentes pero se entiende.

La percepción del estudiante parece reflejar que el docente tiene una forma particular de repetir la consigna y este comentario singular, exige hacer extensiva la inquietud respecto a

cómo lo toman los demás compañeros. Si bien es cierto, que a este estudiante parece no molestarle, en otro caso puede suceder lo contrario, es decir, podría sentir disgusto por esta forma de actuar, generando como consecuencia un pensamiento relacionado al fracaso ya que no puede desempeñarse de acuerdo con las expectativas del docente, alejándolo así de su aprobación. En ese sentido Maehr y Nicholls (1980 citado en Hellín Rodríguez 2007) consideran que es importante identificar aquellas conductas en los entornos de logro que definen el éxito y el fracaso. Para este caso, las conductas orientadas al proceso de aprendizaje de la tarea que se presentan, vinculan al éxito con el dominio de la tarea. El docente al manifestarse de manera negativa cuando algún compañero comete un error refuerza la idea de que cometer errores durante el aprendizaje o el mejoramiento en el dominio de una tarea, no contribuye al éxito si no al fracaso.

Más allá de que solamente uno de los estudiantes entrevistados hace mención directa a este tema, queda claro tanto en las encuestas como en las entrevistas, que el clima motivacional orientado al ego, o en su defecto, las situaciones que reflejan este clima también están presentes en la percepción de los estudiantes, algo que rompe los antecedentes que se venían registrando hasta el momento.

El tercer ítem que presenta el componente de análisis estadístico descriptivo es “los compañeros/as son reprochados cuando cometen un error” correspondiente al factor “castigo por errores”.

Tabla N°30. Clima ego, los compañeros/as son reprochados cuando cometen un error.

Los compañeros/as son reprochados cuando cometen un error					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	totalmente en desacuerdo	7	26,9	26,9	26,9
	algo en desacuerdo	2	7,7	7,7	34,6
	Neutro	6	23,1	23,1	57,7
	algo de acuerdo	8	30,8	30,8	88,5
	totalmente de acuerdo	3	11,5	11,5	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

En este caso el resultado de los cuestionarios (Tabla 30) establece que el 34,6% de las respuestas obtenidas están “algo o totalmente en desacuerdo” respecto a la actitud docente de

reprochar a los compañeros cuando cometen un error. Mientras que el 42,3% que incluyen las categorías “algo o totalmente de acuerdo”, reflejan que estas conductas son evidentes. El porcentaje restante de 23,1% representa a las respuestas de categoría “neutro”.

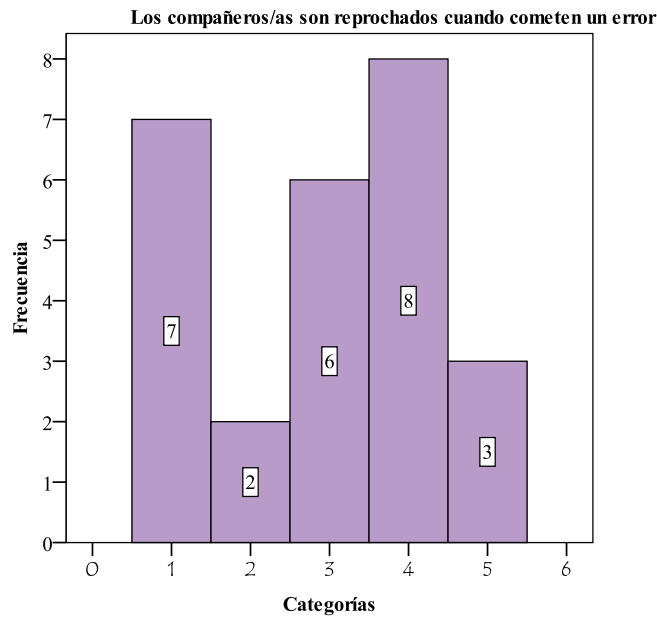


Figura N°18. Clima ego, los compañeros/as son reprochados cuando cometen un error.

En este caso el resultado estadístico parece indicar que el docente en determinados momentos reprocha a los compañeros por cometer errores, y como se dijo anteriormente, estas estrategias que refuerzan con castigos una mala ejecución o un desempeño que no es el esperado, dejan expuestos ante los demás y generan una mala experiencia (Ames & Archer, 1988; Butler, 1987, 1988, 1989; Carver & Scheier, 1982 en Jiménez Castuera, 2006), lo que favorecerá en el estudiante la percepción de un clima orientado al ego.

El último de los ítems del tercer componente es “el profesor/a deja afuera a los compañeros/as que cometen errores” y corresponde al factor “castigo por errores”, al igual que todos los factores anteriores de este componente.

Tabla N°31. Clima ego, el profesor/a deja afuera a los compañeros/as que cometen errores.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	totalmente en desacuerdo	13	50,0	50,0	50,0
	algo en desacuerdo	2	7,7	7,7	57,7
	Neutro	5	19,2	19,2	76,9
	algo de acuerdo	1	3,8	3,8	80,8
	totalmente de acuerdo	5	19,2	19,2	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

En este caso, el resultado de los cuestionarios (Tabla 31) establecen que el 57,7% de las respuestas obtenidas están “algo o totalmente en desacuerdo” sobre la actitud docente de dejar afuera a los compañeros cuando cometen errores. Por su lado, el 42,2% incluye las categorías “neutro” y también “algo o totalmente de acuerdo”, lo que en una primera mirada reflejaría que estas conductas no son tan evidentes a los ojos de la mayoría estableciendo una tendencia negativa sobre la presencia de estas actitudes.

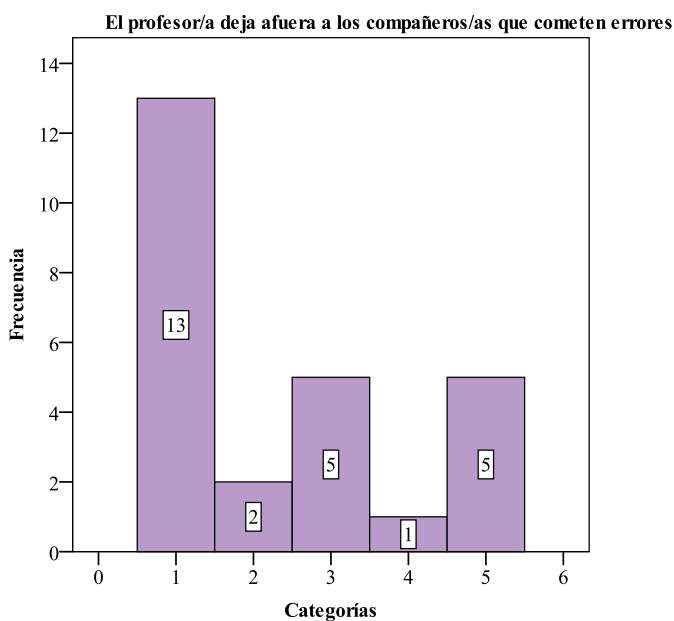


Figura N°19. Clima ego, el profesor/a deja afuera a los compañeros/as que cometen errores

Como ya se mencionó, el accionar docente no es algo que pase desapercibido en la configuración del clima motivacional y en la percepción del estudiante. Las acciones analizadas

en este ítem a través de los cuestionarios y las entrevistas, reflejan la ausencia de actitudes del docente propias de un clima orientado al ego, teniendo un impacto a nivel motivacional, ya que “desde una perspectiva cognitiva, la motivación se considera como el resultado de los pensamientos de una persona, de modo que, la información codificada y transformada en creencia se convierte en la fuente de acción” (Ames & Ames, 1984 como está citado en Jiménez Castuera, 2006, p.14), es decir que en este caso, la fuente de acción se ve afectada, ya que el mensaje que envía el docente de manera explícita o implícita, da permiso al estudiante para cometer errores en la clase, sin el condicionamiento de recibir castigos, en consecuencia determina una percepción del clima motivacional orientada a la tarea.

Completando el análisis del tercer componente, se advierten por primera vez, manifestaciones positivas con relación al clima ego, lo cual no había sucedido antes. Esta situación, se evidenció principalmente en el factor “castigo por errores”, en coincidencia con los resultados referidos a los ítems “los compañeros son reprochados cuando cometen un error” y “el profesor se enfada cuando algún compañero comete errores”, aunque, por otra parte, los resultados del ítem “el profesor grita a los compañeros por hacer algo mal” no fueron tan concluyentes. Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente, no se puede desconocer que existen situaciones orientadas al ego que adquieren más relevancia por su peso que por su cantidad y que de alguna manera establecen una interrupción en la tendencia marcada, hacia la orientación a la tarea.

En resumen, una vez finalizado el análisis, es necesario mencionar que las respuestas de los cuestionarios en algunas instancias ofrecen resultados concluyentes y en otros se distribuyen de manera aleatoria, mientras que las entrevistas en ocasiones ayudan a mejorar la interpretación de los datos y en otros momentos no permiten aclarar cuestiones sobre los aspectos consultados.

De tal manera que tanto la observación y el análisis de las conductas del docente, como así también de las percepciones del grupo de estudiantes, requieren del abrigo de un marco teórico y un criterio de pensamiento aplicado, que guíen la interpretación para definir algunas situaciones de incertidumbre planteadas por los resultados en procura de llegar a destino en el cumplimiento de los objetivos planteados al inicio de este trabajo.

En esa dirección, surgen nuevos factores que resultan imprescindibles a la hora de lograr mayor amplitud y profundidad en el análisis de la información, por lo tanto, a los factores ya desarrollados se agregan a continuación las siguientes.

3.3. Mismas palabras, otras miradas

Si bien la percepción del clima motivacional en la clase de Educación Física fue el tema que movilizó el desarrollo de este estudio, a partir de la búsqueda de ese objetivo se plantearon simultáneamente, algunas inquietudes con relación al interés de los estudiantes adolescentes por la clase de Educación Física y a los aspectos que inciden sobre el mismo. En este caso, a través de las entrevistas se manifestaron algunas cuestiones que forman parte de la configuración del clima motivacional y que no estaban contenidas en la estructura de análisis basada en los factores del cuestionario.

Cabe recordar que el tipo de estudio mixto utilizado para la realización de este trabajo ofrece la posibilidad de lograr una perspectiva más amplia y profunda del fenómeno de estudio, al tiempo que permite una mejor exploración y aprovechamiento de los datos para conformar una visión más integral.

En ese sentido, para profundizar el análisis, se constituyeron nuevos factores tomando en consideración algunos aspectos relacionados a la asistencia a las clases de Educación Física, a las preferencias y rechazos sobre las actividades y al grado de participación y decisión en las clases.

3.3.1. El interés del adolescente por la educación física

Como se mencionó anteriormente, en los antecedentes sobre trabajos que indagaron acerca de esta temática, no es extraño que el interés de los adolescentes por la educación física disminuya. Dichas percepciones se asientan en distintos parámetros tales como la poca asistencia a las clases de Educación Física, la baja participación en las actividades y los desempeños alejados de las expectativas del docente, lo que en muchas ocasiones lleva a responsabilizar a los estudiantes por esta realidad.

Es por eso que, a partir de los relatos de los estudiantes analizados en este apartado, se puede profundizar en algunas causas que inciden positiva o negativamente en la motivación, determinando su conducta en la clase de Educación Física.

Con el fin de indagar sobre el interés que tiene el estudiante adolescente por la educación física en la escuela secundaria, se presenta el primero de los interrogantes. En este caso, la pregunta que se formuló a los entrevistados fue si asistían regularmente a la clase de Educación Física y por qué lo hacían. Si bien en un principio puede parecer una pregunta obvia, en los

datos que arrojan las entrevistas se puede comprobar que no lo es, ya que los motivos presentados por los estudiantes fueron muy variados.

En ese sentido, los entrevistados 1 y 2 manifestaron tener dificultades para asistir en determinados momentos por cuestiones personales. Así, ante la pregunta, si asistía regularmente a clases, el entrevistado 1 contestó:

Entrevistado 1: Sí, siempre, creo que este es el año que más faltas tuve porque trabajo. O sea aparte de venir acá al colegio, trabajo y bueno... por ahí salgo de acá y para irme a trabajar prefiero directamente faltar, pero la profe ya sabe y todo eso.

En este caso, el entrevistado menciona que las inasistencias son consecuencia de su actividad laboral fuera del horario escolar, pero aclara que el docente está al tanto de su situación. De igual manera al respecto, el entrevistado 2, mencionó que:

Entrevistado 2: Al principio no, porque tuve algunos problemas familiares y todo eso.

De los dichos se puede comprobar que el docente tiene conocimiento de la situación personal que atraviesan los estudiantes, y actúa de la manera esperada por ellos, es decir con comprensión y tolerancia, favoreciendo así la relación personal por sobre los objetivos de la asignatura. De esta forma, el contexto de la clase se transforma en un espacio donde el estudiante se siente contenido y no castigado a pesar de sus inasistencias. Lo planteado coincide con la palabra de Ortuño Sierra (2014), cuando menciona que el contexto toma un papel protagónico generando una gran influencia sobre el adolescente. A partir de ello y durante esta etapa, las relaciones con la familia y los adultos significativos se modifican y el contexto social adquiere un gran significado. Estas conductas por parte del docente bien podrían relacionarse con el ítem “el profesor/a cree que todos/as somos importantes para el éxito del grupo” lo que en términos de interés y motivación podría ofrecer un contexto de contención para el estudiante que repercuta en la percepción del clima motivacional orientado a la tarea.

Por otro lado, los entrevistados 3 y 4 comentaron que el motivo por los que asisten regularmente a clases es por el agrado que les produce.

Entrevistado 3: Asisto bien regularmente, porque me gusta hacer actividad física, aparte de eso hago actividad física, hago vóley.

Mientras, el entrevistado 4, mencionó que asiste a la mayoría de las clases porque le gusta la materia, y así lo expresó:

Entrevistado 4: si a la mayoría sí, porque me gusta, tengo que aprender y aprobar las materias.

Tomando en cuenta estos comentarios y analizando la situación desde el enfoque de la TAD propuesta por Deci y Ryan (1985; 1991), se puede pensar que la motivación y el interés de estos estudiantes se basan en la realización de actividades que son de su agrado personal, provocando que asistan de manera regular a clase. Los comportamientos motivados por estas razones se dice que son motivados de manera intrínseca, ya que se logran sin la necesidad de una recompensa externa y, por el contrario, se llevan a cabo por la disposición o afecto que pueda tener el sujeto por la actividad. De esta manera sería posible relacionar este sentimiento agradable respecto a la actividad con el ítem “los alumnos/as se sienten bien cuando se esfuerzan al máximo” estableciendo también una conexión directa con la percepción de un clima motivacional orientado a la tarea.

La diferencia más notable entre las respuestas de los entrevistados anteriores, refleja además del gusto por la actividad, el sentido del deber u obligación que demanda la formalidad de la aprobación de la materia como culminación del proceso de aprendizaje.

Por último, los entrevistados 5 y 6 dejan en claro que asisten regularmente a clases porque tienen que cumplir para aprobar la materia y no quedar libres por faltas.

En relación con esto, responden en sintonía, afirmando que la razón más importante para asistir es porque tienen que aprobar la materia y para no quedarse libres por inasistencias, y así lo expresa el entrevistado 5:

Entrevistado 5: si, a casi todas porque no me quedaba de otra (se ríe), no me quiero quedar libre ni llevarme la materia ni nada, aparte es linda la clase

Siempre desde el enfoque de la TAD, se advierte que los comportamientos del entrevistado 5 en este caso, estarían motivados de manera extrínseca, ya que la asistencia a la clase de Educación Física se realiza con el objetivo de conseguir un reconocimiento externo, en este caso, la acreditación de la asignatura y también para cumplir su obligación como estudiante, dejando en un segundo plano el placer por la actividad. En términos de interés esta mirada puede resultar interesante, ya que poder captar la atención de los estudiantes a través del cumplimiento de sus obligaciones puede ser una buena estrategia de motivación.

Por su parte el entrevistado 6 expresó:

Entrevistado 6: he faltado, pero estoy bien con las faltas, porque no tenía ganas de venir, o hacia frio, a veces hace un calorón²

Más allá de las consideraciones respecto a la motivación intrínseca y extrínseca que propone el enfoque de la TAD, los autores Deci y Ryan (1985; 1991) agregan también que es posible reconocer cuatro tipos distintos de motivación extrínseca, y entre ellas se encuentra la denominada regulación externa.

Esta situación se refleja cuando el entrevistado 6 menciona que muchas veces no tenía ganas de ir a clases por las condiciones climáticas, pero a pesar de eso, asistía para no quedar libre por faltas. La regulación externa, en este caso, estaría representada por los comportamientos que se controlan a través de medios externos, tales como los castigos o recompensas. La pregunta que surge entonces es ¿por qué sigue asistiendo si muchas veces no tiene ganas de ir? Una de las posibilidades es que, al igual que en los casos anteriores, el estudiante necesita acreditar la materia por su obligación como estudiante. Este esfuerzo que implica asistir a clases sin ganas, en teoría es recompensado por el docente con la acreditación de la materia, lo que vincula estas conductas con el ítem “el esfuerzo es recompensado” contribuyendo así también a una percepción del clima motivacional orientado a la tarea.

Otra de las cuestiones que se desprenden de los dichos de los estudiantes, permite asomar la mirada sobre los aspectos que menos y más les gustan de las clases de Educación Física.

3.3.2. Sabor amargo

La mención del entrevistado 6, con relación a las condiciones climáticas que se presentan a la hora de asistir, abre una nueva senda vinculando a los estudiantes con los aspectos que menos les gustan de la clase. En algunos casos, hicieron hincapié en cuestiones institucionales, en otros lo relacionaron con la selección y organización de las actividades y finalmente resaltaron también la complejidad que plantea la dinámica del trabajo en grupo. Comenzando el recorrido por este apartado, el entrevistado 1 refirió:

Entrevistado 1: Lo que menos me gusta por ahí es pasar mucho calor.

² Los estudiantes realizaban las clases de Educación Física en el patio de la escuela, ya que esta no posee un gimnasio para desarrollar las clases.

Más allá de esta manifestación de disgusto por las condiciones climáticas durante la clase, se consultó también que pensaba de las actividades, y agregó:

Entrevistado 1: No, eso sí, siempre me gustó.

En este caso, resulta claro que el factor que incide en el disgusto es el calor que pasa cuando hacen trabajos al aire libre y en cambio no plantea objeciones respecto a las actividades.

De la misma manera, lo mencionado por el entrevistado anterior, se relaciona con los dichos del entrevistado 2, ya que no hace referencia a aspectos vinculados a la propuesta educativa sino a factores organizativos de la institución. Así lo expresa:

Entrevistado 2: A veces el tener que esperar tanto para poder tener la materia, digamos el contra-turno, o sea eso es lo que no me gusta mucho.

Si bien, ambas cuestiones observadas por los estudiantes pueden parecer como ajenas a la injerencia directa del docente, en este caso, las conductas del profesor tal como se muestra en el ítem “el profesor/a insiste en que se dé lo mejor de sí mismo”, reflejan el estímulo a la mejora personal a pesar de las cuestiones ambientales que la dificultan, lo que claramente contribuye al establecimiento de una percepción del clima motivacional orientado a la tarea.

Por lo tanto, si la intención es aumentar el interés o evitar que disminuya la participación, la escuela y el docente, como responsables del proceso de construcción de experiencias deben propiciar las condiciones necesarias para que el estudiante se sienta cómodo y pueda significar sus aprendizajes, tal como lo expresa la Ley de Educación Nacional 26.206 en sus artículos 122/123 del capítulo V.

A diferencia de los entrevistados anteriores, que mencionaron como desmotivantes aspectos de organización institucional y los factores climáticos, los siguientes relatos por parte de otros estudiantes, hacen hincapié directamente en la propuesta del docente. Allí, se pueden encontrar menciones vinculadas al manejo del grupo, a la selección del tipo y el nivel de dificultad de ejecución exigida y además a cuestiones organizativas como la administración de los tiempos de trabajo y pausa entre las actividades.

El entrevistado 3, por ejemplo, hace referencia al malestar que provocan las dificultades del grupo para llevar adelante una coreografía en la que están trabajando:

Entrevistado 3: Un poco lo de la coreo porque es mucho quilombo y a veces nos peleamos, y si me gusta, pero es como que a veces se arman quilombos.

En estas situaciones se hace evidente el papel que debe jugar el adulto con su participación en la mediación de los conflictos. Tal como lo expresa Winnicott (1972), a través

de la confrontación se puede manejar la agresividad al servicio del crecimiento, colaborando con el proceso de maduración del adolescente. De esta manera, la intervención del docente permitiría que se materialice lo que sostiene el ítem “el profesor/a anima a que nos ayudemos entre nosotros” favoreciendo una percepción del clima motivacional orientado a la tarea.

Por su parte, el entrevistado 4, al ser consultado sobre lo que menos le gusta de la clase, hace mención al tiempo de espera que se genera entre las actividades, y así lo expresa:

Entrevistado 4: Es esperar, o cuando están pensando qué hacer, por más que la clase siempre es activa, pero hay momentos en los que no hacemos nada.

En este caso es pertinente hacer foco en la perspectiva de Reeve J. (1994) respecto a la motivación, la cual no puede ser considerada como un concepto unitario, destacando además que la característica clave es su cantidad o su nivel de intensidad. Desde este punto de vista, lo que importa es cuánta motivación hay; por lo tanto, la motivación puede ser inexistente, baja, moderada, alta o muy alta, siempre en términos cuantitativos. En la situación planteada por el entrevistado 4, se podría pensar que las pausas deberían ser programadas de diferente manera, como por ejemplo llevando a cabo otro tipo de actividades relacionadas al contenido, ya que, de lo contrario, como refleja el dato que arroja la entrevista, es posible que la reiteración de esta situación genere que la motivación en términos cuantitativos sea baja, afectando el desempeño y el interés del estudiante por la clase.

Por otro lado, el entrevistado 5, consultado sobre los aspectos que menos le gustan de la clase, hizo referencia a las actividades de entrada en calor y así lo expresó:

Entrevistado 5: cuando corremos, trotamos todas esas cosas.

En este caso para analizar la situación planteada, es necesario recurrir a lo expresado por Littman (1958, citado en Jiménez Castuera, 2006,) cuando plantea que la motivación se refiere al proceso o condición que determina o describe por qué o respecto a qué, se inicia la conducta, se mantiene, se guía, se selecciona o finaliza y también se refiere al hecho de que un individuo aprenderá, recordará u olvidará cierto material de acuerdo con la importancia y el significado que el sujeto le dé a la situación. De acuerdo con esto, se podría pensar que esta situación en donde las entradas en calor son repetitivas no genera aprendizajes, ya que son carentes de significación para el estudiante y empiezan por la indiferencia y terminan en una desmotivación. Dicha situación se refleja en el ítem “el profesor/a quiere que probemos nuevas habilidades”, haciendo notar que las conductas del docente no estarían claramente orientadas a

una planificación eficiente de las actividades, alejándose en este caso, de la percepción del clima motivacional orientado a la tarea.

Como rasgo distintivo, el entrevistado 6, a diferencia de los demás, comenta que el aspecto que menos le gusta de la clase es la dificultad que plantean las actividades propuestas, y así lo manifiesta:

Entrevistado 6: la verdad que no me gusta mucho porque es muy sencillo, ahora como tenemos mixto es para mujeres el juego y nosotros que somos más torpes, energéticos a veces no se puede.

En esta ocasión, la baja exigencia percibida por el estudiante se relaciona con lo que Méndez Giménez y sus colaboradores (2013) aportan sobre la motivación, desde la óptica de la TAD. En ese sentido, dichos comportamientos desmotivados, se presentan en situaciones donde los sujetos no observan eventualidades entre los resultados y sus acciones o también cuando se atraviesan sentimientos de incompetencia. En este caso, un nivel de dificultad que no se adapta a las posibilidades reales del estudiante provoca estas conductas, ya que considera que su actuación no supondrá un resultado distinto y por lo tanto no le representan un desafío.

Esta situación queda representada en el ítem “el profesor/a favorece a algunos compañeros/as más que a otros” ya que no se estarían considerando las condiciones particulares de cada estudiante para plantear actividades desafiantes.

De tal manera, que la correcta selección de la actividad y nivel exigido para trabajar un contenido es indispensable no sólo para significar el aprendizaje sino también para que la motivación no disminuya gradualmente afectando de manera negativa al interés y favoreciendo una percepción del clima motivacional, al igual que en el caso anterior, orientado al ego.

3.3.3. Mi color preferido

A diferencia del factor anterior, en donde los entrevistados se refieren a lo que les disgusta de la clase, al ser consultados sobre los aspectos que más les atraen, las respuestas no varían tanto, ya que en muchos relatos se destacan los deportes, el baile y la actividad física como centros de interés.

Así, por ejemplo, el entrevistado 5, destaca que el deporte es lo que más le gusta de la clase de Educación Física cuando expresa:

Entrevistado 5: Las actividades, por ejemplo, cuando nos hace calentar eso no, pero en las actividades en grupo eso sí, que jugamos al vóley por ejemplo, que hacemos un partido, todas esas cosas.

En coincidencia con esta opinión, el entrevistado 6, menciona que:

Entrevistado 6: hacer los deportes en realidad, porque en mi casa no hago mucho deporte, a veces juego al fútbol con amigos, pero nada más que eso.

Teniendo en cuenta que el deporte es del agrado de la mayoría, que el docente considere el interés de los estudiantes en la selección de contenidos, valorando lo que expresa el ítem “cada alumno/a contribuye de manera importante” podría ser el medio más adecuado para “promover la formación corporal y motriz a través de una educación física acorde con los requerimientos del proceso de desarrollo integral de los adolescentes”, tal como la Ley de Educación Nacional 26.206 en sus artículos 29 y 30 del capítulo IV, a la vez que se contribuye a la generación de una percepción del clima motivacional orientado a la tarea.

Es importante no pasar por alto esta declaración que otorga al deporte el sitio más popular en cuanto al interés de los estudiantes, ya sea para asignarle el peso de ser un referente positivo en la adhesión a la actividad física como también para no generar un efecto contrario en ese sentido.

Por su parte, a su vez, los entrevistados 1, 2 y 3 mencionan que además de los deportes, otro de los puntos fuertes está constituido por las coreografías de baile, en las cuales participan, tal como queda reflejado cuando el entrevistado 1 menciona:

Entrevistado 1: Cuando jugamos, por ejemplo, al hándbol, a todas esas cosas de deporte me encantan o ahora que estamos haciendo la coreo también, porque me encanta bailar.

En la misma línea de opinión, con respecto al gusto por las coreografías, el entrevistado 2, manifiesta:

Entrevistado 2: Lo que me gusta más, es lo que estamos haciendo ahora, el proyecto nuevo, la coreografía.

De igual manera, el entrevistado 3 opina algo similar cuando expresa:

Entrevistado 3: Cuando hacemos vóley obviamente, pero también hándbol me gustan más las dos cosas, además el baile.

Al igual que el deporte, también el baile se presenta como otro de los factores de mayor interés dentro de este grupo de estudiantes, por lo tanto, tenerlo en cuenta y relacionarlo con los

contenidos de la asignatura podría aumentar la motivación y el interés de los estudiantes por la actividad física. Poder llevar a cabo una actividad que es de su agrado, al tiempo que se desarrolla el marco establecido por el diseño curricular de la educación secundaria del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2010), permitiría la construcción de la corporalidad a través de la asimilación de los saberes propios de la cultura mediante la utilización de los medios y ambientes que le pertenecen a la educación física como una práctica social.

Ya se dijo que los contenidos que se derivan de estas premisas para ser significativos deben resultar del interés de los estudiantes en relación con sus particularidades, tal como lo manifiesta el documento citado y también lo expresa el ítem “cada alumno/a se siente como si fuera un miembro importante del grupo” favoreciendo así, la consolidación de la percepción de un clima motivacional orientado a la tarea. Como se pudo comprobar a lo largo de este factor, tanto el deporte como el proyecto relacionado al baile, son las actividades físicas que más identifican los estudiantes con sus intereses y gustos. Sin embargo, el entrevistado 4 por su parte, agregó una opinión distinta, vinculando la actividad física con la salud, tal como quedó reflejado en este comentario:

Entrevistado 4: cómo te preparan, me gusta porque mantengo el estado de mi cuerpo.

Esta opinión original, remite al concepto de regulación integrada, como uno de los tipos de motivación extrínseca planteada por la TAD. La regulación integrada, representa la forma del desarrollo de internalización más autodeterminada y se refiere a los comportamientos que son realizados por decisión propia “con el fin de armonizar y dar coherencia a las diferentes partes del yo” (Méndez Giménez et al., 2013, p.30). Un ejemplo de esta situación sería cuando un estudiante decide participar de la clase de Educación Física porque desea tener un estilo de vida más saludable. En este caso, al generar una conducta motivada por parte del estudiante, seguramente afectará de manera positiva en el interés que éste tiene por la clase, por lo tanto, resultaría importante conocer la razones por las que los estudiantes asisten a las clases y cuáles son los motivos que más les interesan de la misma. Tal como en el caso anterior, el estudiante se siente considerado en sus necesidades personales reforzando de esta manera la orientación a la tarea en la percepción del clima motivacional.

3.3.4. El camino de la opción a la elección

El siguiente de los aspectos analizado se refiere a la participación y al poder de decisión que tienen los estudiantes en la clase de Educación Física. En este caso, la pregunta estuvo dirigida a saber si el docente consultaba a sus estudiantes para determinar que contenidos y actividades serían desarrolladas en la clase. En este apartado las opiniones son variadas, ya que algunos entrevistados opinan que son tenidos en cuenta a la hora de decidir en las propuestas y otros en cambio, afirman que no son consultados y que solamente se les brinda opciones para elegir. Por último, uno de los entrevistados mencionó que en algunas oportunidades se tienen en cuenta las propuestas de los estudiantes, pero sólo en casos puntuales.

En términos generales, los estudiantes afirman ser tenidos en cuenta a la hora de decidir y proponer actividades para ser realizadas en la clase, expresando que:

Entrevistado 2: Y sí, nosotros podemos decidir, por ejemplo, por lo menos en este proyecto que estamos haciendo ya podemos decir que música poner, como bailar.

Entrevistado 4: Si, nada más que cuando no hay muchas opiniones toma ella las decisiones, si no aportamos mucho decide por ella misma, otras veces ella nos da las tareas que tenemos que hacer.

Fomentar la participación de los estudiantes en las propuestas de clases, se presenta como un factor decisivo a la hora de hablar de la motivación. En ese sentido, recobra importancia lo mencionado por el Artículo 127 en el capítulo IV de la Ley Nacional de Educación 26.206 que pone la atención sobre el compromiso para el desarrollo individual de los estudiantes y la participación en la elaboración de las propuestas formativas en las que intervienen. La toma de decisiones en relación con su aprendizaje y siempre que el contexto lo permita, sería valorado por el estudiante como altamente significativo e impactaría de manera positiva en su motivación, favoreciendo la percepción del clima motivacional orientado a la tarea.

A diferencia de los entrevistados anteriores, hubo casos en donde la opinión fue totalmente opuesta, los entrevistados 1, 5 y 6 mencionaron que no se tienen en cuenta sus propuestas. El primero de los mencionados lo expresó del siguiente modo:

Entrevistado 1: No, por ahí no somos muchos ¿viste? Y estábamos en vóley, que es una etapa que ella tiene que evaluar y capaz que si dice hoy pueden jugar al hándbol que es lo que siempre queremos jugar o cosas así, en esas situaciones sí.

A su vez, el entrevistado 5, relata una situación en donde se dan opciones de deportes para elegir su práctica y al igual que el entrevistado anterior, opina que no se tiene en cuenta lo que ellos proponen y así lo expresa:

Entrevistado 5: No, a veces si pregunta que quieren hacer ¿vóley o fútbol?, o cosas así.

Y en cuanto a las propuestas por fuera de las opciones presentadas, el entrevistado 5 mencionó:

Entrevistado 5: Puede ser, si... pero muy rara vez porque tampoco proponemos algo.

De igual manera, el entrevistado 6, hace referencia a estas situaciones en donde el docente presenta opciones para decidir qué quieren hacer, manifestando que:

Entrevistado 6: no, el otro día nos dijo “o hacemos vóley o hacemos hándbol” nosotros elegimos hándbol, es como que da opciones nomás, no es que te pregunta que quieren hacer porque es obvio que todos los varones vamos a elegir fútbol y las chicas van a elegir o vóley o hándbol, para no decir no vamos a hacer fútbol da dos opciones nada más.

Ya se habló la de importancia de generar un contexto que promueva la participación de los estudiantes y del impacto positivo en términos de motivación e interés. Ahora bien, no propiciar, ni facilitar la participación de los estudiantes en la toma de decisiones podría generar diferentes manifestaciones negativas reforzando en el sentido contrario lo expresado en el ítem “los alumnos/as de todos los niveles de habilidad tienen un papel importante en el grupo”. En la misma dirección cobra importancia lo expresado por Winnicott (1972) cuando reclama un ambiente favorable para el crecimiento del adolescente en donde se destaquen lo impredecible, lo gradual y lo sorprendente para favorecer un aprendizaje significativo. Es por eso que la participación activa de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje se presenta como una de las cuestiones centrales a considerar en términos de motivación e interés.

Por último, el entrevistado 3 opinando sobre el tema, menciona que no siempre se tienen en cuenta las propuestas y que, por el contrario, esto ocurre solamente en determinados casos, y así lo dijo:

Entrevistado 3: Mayormente se hace lo que ella se dice, a veces queremos hacer un partido de hándbol, a veces nos hace hacer a veces no, porque bueno... es la decisión de ella.

Y ante la consulta sobre la participación en la coreografía comentó:

Entrevistado 3: Nosotros, por ejemplo, nos dan un tema cualquiera no se... de países y tenemos que hacer algo relacionado con eso.

Más allá de la importancia de delegar decisiones en los estudiantes como estrategia motivacional, Ortuño Sierra (2014) expresa que en la adolescencia, a nivel individual se llevan a cabo cambios psicológicos que suponen un momento muy importante en relación a la adquisición de una identidad independiente, la cual se manifiesta con la paulatina toma de decisiones desligada del resto de las personas (adultos significativos), en la búsqueda de establecer y guiar su trayectoria de vida hacia la adultez. Este acompañamiento e intervención del docente en el proceso de maduración, tal como se refleja en el ítem “el profesor/a quiere que probemos nuevas habilidades” permitirían gradualmente, que la toma de decisiones y la aceptación de sus consecuencias orienten la percepción del clima motivacional hacia la tarea al tiempo que constituirían aprendizajes significativos para la vida.

4. Conclusiones

Como se planteó al comienzo del trabajo, la preocupación de muchos docentes en relación con las ausencias, la poca participación y el desgano de los estudiantes en las clases de Educación Física es una problemática cuyo tratamiento todavía no se agota y exige mayores esfuerzos de investigación. Identificar, interpretar y finalmente intervenir en las variables que confluyen y determinan la calidad del proceso educativo es fundamental para que el docente facilite el aprendizaje.

Como resultado de este trabajo de investigación se pueden destacar algunos aspectos importantes.

En respuesta al objetivo principal de este estudio, vinculado a identificar el clima motivacional percibido en las clases de Educación Física en el ciclo orientado de una escuela secundaria de la ciudad de Córdoba, se puede establecer, a partir del análisis de los resultados de las encuestas como así también de las entrevistas, que el clima motivacional percibido por los estudiantes está orientado hacia la tarea.

En primera medida, dicha percepción encuentra fundamentos en el accionar del docente tanto en la fijación de objetivos, la elaboración de propuestas como así también en sus intervenciones y en las formas de valorar el éxito en la clase. Sin embargo, durante el proceso de análisis, el clima tarea no siempre fue predominante en la percepción de todos los estudiantes, en algunas ocasiones los resultados cuantitativos de algunos factores y los discursos de algunos estudiantes manifiestan percepciones del clima motivacional orientado al ego. Por lo tanto, se puede concluir que efectivamente la percepción del clima motivacional de los estudiantes de sexto año de la citada escuela está orientada a la tarea, pero con la salvedad que algunos aspectos orientan la percepción del clima motivacional al ego.

En respuesta al primer objetivo específico de este estudio, referido a caracterizar el clima motivacional percibido por los estudiantes en las clases de Educación Física, se puede confirmar a través del resultado del análisis factorial que en la dimensión “clima motivacional orientado a la tarea”, predominan los factores “esfuerzo mejora” y “aprendizaje cooperativo”. Con relación a estos factores, los entrevistados muestran particular énfasis en destacar cualidades del docente, lo cual permite estimar que las conductas manifestadas con relación a la obtención del logro y el éxito durante las clases son fundamentales en el clima motivacional percibido por los estudiantes. De igual manera, el factor “papel importante”, correspondiente a la dimensión

“clima motivacional orientado a la tarea” se hace presente en los resultados, destacando que el mayor protagonismo otorgado al estudiante genera mejoras en términos de motivación, determinando una percepción del clima motivacional orientado a la tarea.

En relación con el segundo objetivo específico, que apunta a conocer los aspectos que inciden en la motivación de los estudiantes en las clases de Educación Física, es posible mencionar a través de la palabra de los entrevistados, que los más relevantes son aquellos que responden a sus intereses. Por lo tanto, las propuestas docentes cuyos contenidos tienen como ejes centrales actividades relacionadas al deporte y el baile son las que tienen mayor adhesión. De igual manera, se destaca como algo positivo que sus preferencias sean tenidas en cuenta en la elaboración de las propuestas de clases facilitando su participación, ya sea para optar o para elegir una actividad. En cambio, con relación a los aspectos que afectan de manera negativa la motivación y el interés de los estudiantes, se destacan algunos problemas personales que impiden la asistencia regular a clases, cuestiones institucionales en lo que respecta a la organización de los horarios en contra-turno, y también las condiciones climáticas que afectan el normal desarrollo de las actividades.

Con respecto al tercer objetivo específico, que refiere a las conductas y aspectos metodológicos que determinan la percepción del clima motivacional de los estudiantes en las clases, se puede apreciar que aquellas que fomentan la participación del estudiante en clase y la realización de actividades en grupo, orientan la percepción del clima motivacional hacia la tarea. Por el contrario, las conductas y metodologías del docente en las cuales no se tiene en consideración las preferencias y el nivel de dificultad requerido por los estudiantes, potencian la percepción del clima motivacional orientado al ego.

En respuesta al cuarto y último objetivo específico de este estudio, enfocado a complementar los resultados obtenidos a través de los cuestionarios y las entrevistas, se puede decir que dicha experiencia ofrece un valor agregado a la hora de plantear el análisis y la interpretación de los resultados. En primera instancia los resultados obtenidos por ambos métodos, mostraron en términos generales comportamientos similares, determinando que la percepción del clima motivacional que tienen los estudiantes sea orientada a la tarea, siempre basado en las actitudes del docente que premian el esfuerzo, el trabajo en equipo y la participación durante el proceso educativo. En esta instancia resulta necesario mencionar la importante presencia de las respuestas neutras en los resultados de los distintos ítems del

cuestionario. En algunos casos el valor que representa el neutro es muy significativo, al punto que guarda una relación de paridad con las respuestas “totalmente de acuerdo y totalmente en desacuerdo”. Ante esta situación, se revaloriza las posibilidades ofrecidas por el método mixto que permitió entrecruzar los datos cuantitativos y cualitativos para profundizar el análisis y para interpretar con mayor claridad las tendencias de las respuestas. Sin dudas que esta fuerte presencia de respuestas neutras podría encontrar sus orígenes en distintas causas y sin ánimo de ser exhaustivo algunas de ellas podrían estar basadas en la calidad del compromiso de los estudiantes para responder o en la variedad de interpretación de las distintas las consignas, entre otras.

En cuanto a los resultados del clima ego, el cuestionario revela que en la clase se manifiestan actitudes del docente relacionadas al factor “castigo por errores” correspondiente a esa dimensión, como por ejemplo cuando se eleva la voz o cuando se demuestra enojo ante determinadas situaciones, en las cuales el estudiante no cumple con las expectativas del docente. En este caso, nuevamente, las entrevistas refuerzan los resultados de los cuestionarios con relatos de los estudiantes relacionados a esos episodios en donde se eleva el tono de voz ante determinados situaciones o también cuando las actividades propuestas no consideran el nivel de exigencia requerida por los estudiantes, generando así una percepción del clima motivacional orientada al ego.

Se percibe a lo largo del desarrollo de este trabajo de investigación, que el ejercicio de complementación entre los resultados cuantitativos y cualitativos conlleva un aporte diferencial en el análisis, que justifica la elección del método mixto.

En los últimos pasos de este camino surge la siguiente pregunta ¿están saldadas todas las inquietudes en relación con este tema? Si bien se pudo cumplir con las expectativas iniciales, se puede decir que no, ya que aún queda muchos interrogantes por responder. En esa dirección, resta conocer a futuro, entre otras cuestiones ¿qué sucede con la percepción del clima motivacional de los estudiantes de los demás cursos de esta misma escuela? O también ¿en otras escuelas de la ciudad los resultados serán los mismos?

Estas conclusiones habilitan una instancia de reflexión sobre el rol docente y su importancia en la configuración del clima motivacional percibido por los estudiantes, e igualmente permiten hacer foco respecto al necesario equilibrio en la relación entre las

necesidades y posibilidades del estudiante y las expectativas y recursos del docente, aspectos que se manifiestan a través de las conductas de los protagonistas del proceso educativo.

Finalmente, convoca a renovar los esfuerzos de los profesores de Educación Física para seguir investigando sobre esta temática, tomando como antecedentes los resultados logrados en este trabajo en el ámbito local, y contribuyendo a posicionar el enfoque mixto como una alternativa adecuada para abordar esta problemática.

En definitiva, el resultado de este trabajo invita a considerar la importancia del equilibrio entre las expectativas del docente y las necesidades del estudiante como protagonistas del proceso educativo. Al tiempo permite hacer foco en la responsabilidad que le cabe al docente, en la construcción del clima motivacional para facilitar los aprendizajes.

Bibliografía

- Almagro, B., Saenz Lopez, P., Gonzalez Cutre, D., & Moreno Murcia, J. (2011). Clima motivacional percibido, necesidades psicologicas y motivacion intrinseca como predictores del compromiso en adolescentes. *Revista Internacion de Ciencias del Deporte*, 250-265.
- Alonso Tapia, J. (1992). *Motivar en la adolescencia: teoría, evaluación e intervención*. Facultad de Psicología Instituto de Ciencias de la Educación Universidad Autónoma de Madrid. Obtenido de: https://www.uam.es/gruposinv/meva/publicaciones%20jesus/libros_jesus/1992/motivar_adolescencia_partes/determinantes_motivacionales.pdf
- Baena-Extremera, A., Granero Gallegos, A., Gomez Lopez, M., & Abrales, A. (2013). *Orientaciones de meta y clima motivacional segun sexo y edad en educacion fisica*. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/1630/163036900007.pdf>
- Balague, G. (1990). La motivacion en la actividad fisica y el deporte. *Papeles del psicologo*.
- Galvan Mata, J., Lopez-Walle, J., Perez Garcia, J., Rodriguez, T., & Medina Rodriguez, R. (2013). Clima motivacional en deportes individuales y de conjunto en atletas jovenes mexicanos. *Revista Iberoamericana de psicologia del ejercicio y el deporte*, 393-410.
- Garcia Calvo, T., Santos Rosa Ruano, F., Jimenez Castuera, R., & Cervello Gimeno, E. (2005). *El clima motivacional en las clases de educacion fisica: una aproximacion desde la teoria de metas de logro*. Obtenido de <http://raco.cat/index.php/ApuntsEFD/article/viewfile/300929/390375>
- García Ripa, M. (S/A). *La motivación hacia el aprendizaje en la adolescencia y su incidencia en las dificultades de aprendizaje*. Pontificia Universidad Católica Argentina. Obtenido de: http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo18/files/La_motivacion_hacia_el_aprendizaje_en_la_adolescencia_y_su_i.pdf
- Gomez, V., Franco, E., & Coteron Lopez, J. (2015). *Perfiles motivacionales y actividad fisica en adolescentes argentinos*. Obtenido de <http://congresoeducacionfisica.fahce.unlp.edu.ar>

- Ibarra, M. (2011). *Estudio exploratorio descriptivo sobre factores cognitivos y conductuales del profesor de educación física y factores ambientales de su asignatura que influyen en participación del alumnado en clase y su interés hacia la actividad física*. Obtenido de <http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/2615/tpsico442.pdf?sequence=1>
- Jimenez Castuera, R. (2006). *Motivación, trato de igualdad, comportamientos de disciplina y estilos de vida saludables en estudiantes de educación física secundaria*. Obtenido de <http://biblioteca.unex.es/tesis/8477237018.pdf>
- Klein, A. (2014). *Exploración de las ideas de Winnicott sobre la adolescencia y el conflicto de generaciones*. Obtenido de <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v31n2/a03v31n2.pdf>
- Llanos Martín, C., Cervello Gimeno, E., & Taberero Sánchez, B. (2008). *Una investigación sobre el clima motivacional en la clase de educación física: un elemento del entorno a considerar por el profesor*. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2691827.pdf>.
- Mendez Gimenez, A., Fernandez Rio, J., & Gonzalez Gonzales de Mesa, C. (2013). *Perfiles motivacionales y sus consecuencias en educación física. Un estudio complementario de metas de logro 2x2 y autodeterminación*. Obtenido de http://ddd.uab.cat/pub/revpsidep/revpsidep_a2013v22n1/revpsidep_a2013v22n1p29.pdf
- Ministerio de Educación de la Nación. (2015). *Normativas 1. Ley de Educación Nacional N° 26.206*. Obtenido de http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. (2011). *Diseño Curricular de Educación Secundaria – Ciclo Orientado*. Obtenido de <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionSecundaria/LISTO%20PDF/TOMO%20%20Ciclo%20Basico%20de%20la%20Educacion%20Secundaria%20web%208-2-11.pdf>
- Molina, G., & Abreu, R. (2010). Análisis del clima motivacional percibido y del disfrute en la actividad física por los alumnos de 1° bachillerato con profesores noveles. *EFdeportes*.

- Monroy Anton, A., & Saez Rodriguez, G. (2012). Las teorías sobre la motivación y su aplicación a la actividad física y el deporte. *EFdeportes*.
- Moreira, M. (2012). *¿Al final, que es aprendizaje significativo?*. Revista *Curriculum*, 29-56
- Olaz, F. (2001). *La teoría social cognitiva de la autoeficacia. Contribuciones a la Explicación del comportamiento vocacional*. Obtenido de <https://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/olaz.pdf>
- Ortuño Sierra, J. (2014). *Adolescencia. Evaluación del ajuste emocional y comportamental en el contexto escolar*. Obtenido de Universidad de la Rioja. Departamento de ciencias de la Educación.: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/tesis/42271.pdf>
- Reeve, J. (1994). *Motivación y emoción*. México DF: Mc GrawHill.
- Rengifo Pinzon, J., Rueda Rueda, R., & Florez Villamizar, J. (2009). El clima motivacional percibido y la habilidad física percibida en el deporte. Concepto y definiciones. *Efdeportes*.
- Rodriguez Hellin, G. (2007). *Motivación, autoconcepto físico, disciplina y orientación disposicional en estudiantes de educación física*. Obtenido de Base de datos tesis doctorales CAFyD: <http://www.cafyd.com/REVISTA/ojs/index.php/bbddcafyd/article/view/164/102>
- Hernández Sampieri. R, Fernández Collado. C, Baptista Lucio. M. (2014). *Metodología de la investigación*. México DF: McGrawHill.
- Winnicott, D. (1972). *Realidad y juego*. Buenos Aires: Gedisa.

Anexo 1. Cuestionario del Clima motivacional percibido



Cuestionario del Clima Motivacional Percibido en el Deporte-2 (PMCSQ-2) Newton, Duda, y Yin (2000)

	Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Neutro	Algo de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Durante las clases de Educación Física...					
1. El profesor/a quiere que probemos nuevas habilidades	1	2	3	4	5
2. El profesor/a se enfada cuando algún compañero/a comete un error	1	2	3	4	5
3. El profesor/a dedica más atención a los/as mejores	1	2	3	4	5
4. Cada alumno/a contribuye de manera importante	1	2	3	4	5
5. El profesor/a cree que todos/as somos importantes para el éxito del grupo	1	2	3	4	5
6. El profesor/a motiva a los alumnos/as solamente cuando superan a algún compañero/a	1	2	3	4	5
7. El profesor/a cree que sólo los/as mejores contribuyen al éxito del grupo	1	2	3	4	5
8. Los alumnos/as se sienten bien cuando se esfuerzan al máximo	1	2	3	4	5
9. El profesor/a deja fuera a los compañeros/as que cometen errores	1	2	3	4	5
10. Los alumnos/as de todos los niveles de habilidad tienen un papel importante en el grupo	1	2	3	4	5
11. Los compañeros/as te ayudan a progresar	1	2	3	4	5
12. Los alumnos/as son animados a ser mejores que los demás compañeros/as	1	2	3	4	5
13. El profesor/a tiene a sus favoritos/as	1	2	3	4	5
14. El profesor/a se asegura de mejorar las habilidades de los compañeros/as en las que no son buenos	1	2	3	4	5
15. El profesor/a grita a los compañeros/as por hacer algo mal	1	2	3	4	5
16. Los compañeros/as se sienten reconocidos cuando mejoran	1	2	3	4	5
17. Solamente los compañeros/as con las mejores estadísticas son elogiados	1	2	3	4	5
18. Los compañeros/as son reprochados cuando cometen un error	1	2	3	4	5
19. Cada compañero/a tiene un papel importante	1	2	3	4	5
20. El esfuerzo es recompensado	1	2	3	4	5
21. El profesor/a anima a que nos ayudemos entre nosotros	1	2	3	4	5
22. El profesor/a manifiesta claramente quienes son los/as mejores del grupo	1	2	3	4	5
23. Se motiva a los compañeros/as cuando lo hacen mejor que los demás en la clase	1	2	3	4	5
24. Para ser valorado por el profesor/a tienes que ser uno/a de los mejores	1	2	3	4	5
25. El profesor/a insiste en que se dé lo mejor de sí mismo	1	2	3	4	5
26. El profesor/a sólo se fija en los mejores alumnos/as	1	2	3	4	5
27. Los alumnos/as tienen miedo de cometer errores	1	2	3	4	5
28. Se anima a los compañeros/as a mejorar sus puntos débiles	1	2	3	4	5
29. El profesor/a favorece a algunos compañeros/as más que a otros	1	2	3	4	5
30. Lo primordial es mejorar	1	2	3	4	5
31. Los compañeros/as trabajan juntos, en equipo	1	2	3	4	5
32. Cada alumno/a se siente como si fuera un miembro importante del grupo	1	2	3	4	5
33. Los compañeros/as se ayudan a mejorar y destacar	1	2	3	4	5

Clima tarea:

Aprendizaje cooperativo: 11, 21, 31, 33

Esfuerzo/mejora: 1, 8, 14, 16, 20, 25, 28, 30

Papel importante: 4, 5, 10, 19, 32

Clima ego:

Castigo por errores: 2, 7, 9, 15, 18, 27

Reconocimiento desigual: 3, 13, 17, 22, 24, 26, 29

Rivalidad entre los miembros del grupo: 6, 12, 23

González-Cutre, D., Sicilia, A. y Moreno, J. A. (2008). Modelo cognitivo-social de la motivación de logro en educación física. *Psicothema*, 20(4), 642-651.

Anexo 2. Entrevistado 1

Entrevistador: ¿Vos venís acá al colegio desde primer año?

Entrevistado 1: No, desde cuarto año

Entrevistador: Cuarto, ¿ibas a otro colegio?

Entrevistado 1: Sí, a otro colegio

Entrevistador: ¿Bien...tienen Educación Física (EF) así regularmente acá en la escuela?

Entrevistado 1: Sí tenemos EF pero a veces hay muchas clases que no tenemos

Entrevistador: ¿Por qué?

Entrevistado 1: Por ahí por la lluvia, porque llueve y acá siempre está...

Entrevistador: Hacen al aire libre...

Entrevistado 1: Claro... Siempre se inunda o se llueve el techo, esas cosas... Por ahí por los paros o por los talleres, ¿viste? Ahora hace como varias clases que no tenemos EF

Entrevistador: Claro, nosotros intentamos hace un tiempito hacer esto y no tenían clases

Entrevistado 1: Sí, no teníamos clases siempre

Entrevistador: ¿Vos normalmente asistís a las clases de EF?

Entrevistado 1: Sí, siempre... por ejemplo creo que este es el año que más faltas tuve nomás porque trabajo. O sea, aparte de venir acá al colegio, trabajo y bueno, por ahí como que salgo de acá y para irme a trabajar prefiero directamente faltar, pero la profe ya sabe y todo eso...

Entrevistador: Está bien, estás con permiso...

Entrevistado 1: Sí (risas)

Entrevistador: ¿Te gusta la clase las veces que asistís?

Entrevistado 1: Sí, siempre me gustó porque a mí me encanta la EF...

Entrevistador: ¿Y qué es lo que más te gusta?

Entrevistado 1: Cuando jugamos, por ejemplo al handball, a todas esas cosas de deporte me encantan o ahora que estamos haciendo la coreo también porque me encanta bailar

Entrevistador: ¿Y lo que menos te gusta?

Entrevistado 1: Lo que menos me gusta por ahí es pasar mucho calor, ahora por ejemplo que...

Entrevistador: Claro en esta época ya viene....

Entrevistado 1: Sí, esas cosas nada más

Entrevistador: ¿Pero respecto a las actividades?

Entrevistado 1: No, eso sí, siempre me gusto

Entrevistador: ¿Y tus compañeros en general que opinan de eso?

Entrevistado 1: Sí, yo creo que a todos les gusta porque es divertido, o sea, como ahora tenemos todo el curso junto somos más unidos

Entrevistador: ¿Claro porque antes tenían separados no es cierto?

Entrevistado 1: Si es re divertido

Entrevistador: ¿Crees que es importante la EF en la escuela?

Entrevistado 1: Sí, es re importante para mí...

Entrevistador: ¿Por qué?

Entrevistado 1: Y porque es como algo fuera de un estudio, de estar sentado, estudiando, leyendo, es algo como que también te libera, tenes actividad física, porque no todos hacen deportes y eso es bueno para la salud para todos también...

Entrevistador: ¿Qué te parecen las actividades que propone la profesora?

Entrevistado 1: Que están geniales, porque siempre nos divertimos, eso es lo bueno que siempre la pasamos bien. Esta profe da buenas actividades

Entrevistador: ¿Antes no tenían esta profe no?

Entrevistado 1: El año pasado si, el anteaño pasado, en cuarto no, otra profe, pero también estaba bueno, o será porque a mí también me gusta mucho el deporte, entonces siempre estoy a favor

Entrevistador: Claro, vos te enganchas rápido, ¿las actividades te resultan aburridas, divertidas?

Entrevistado 1: Si divertidas, a mí me encantan...

Entrevistador: ¿El profe les pregunta o les consulta respecto a lo que hay que hacer, les da participación, los deja decidir?

Entrevistado 1: Sí, siempre explica o el que no entiende trata de ayudarlo, o si alguno no le sale algo ella lo explica varias veces... (los compañeros te ayudan a progresar- apje cooperativo)

Entrevistador: ¿Pero respecto a lo que se propone para hacer?

Entrevistado 1: A lo que se propone....

Entrevistador: ¿Digamos la profe es la que plantea algo y ustedes lo hacen?

Entrevistado 1: Claro, ella por ahí nos dice bueno hoy vamos a hacer vóley, vamos a hacer pases, cosas así, bueno y esa es la actividad y la hacemos

Entrevistador: ¿Y alguna vez ustedes plantean de algo que quieran hacer?

Entrevistado 1: No..

Entrevistador: o sea acatan lo que ella les propone

Entrevistado 1: No, por ahí no somos muchos ¿viste? Y estábamos en vóley, que es una etapa que ella tiene que evaluar y capaz que si dice hoy pueden jugar al handball que es lo que siempre queremos jugar o cosas así, en esas situaciones sí.

Entrevistador: ¿Consideras que el profe tiene en cuenta las características de cada uno de los chicos, así en particular para llevar a cabo las actividades?

Entrevistado 1: Para mí sí porque no es que va a hacer algo que vos sepas que no lo podés hacer... o sea, ¡que ella sepa que no lo puede hacer su alumno y lo va a obligar a hacerlo...no! No, ¡siempre explica si no sale siempre intenta ayudarlo... Bah! Por lo que yo veo la profe siempre ha sido así. **El profesor se asegura de mejorar las habilidades de los compañeros que no son buenos – esfuerzo mejora**

Entrevistador: ¿Y en el caso de tus compañeros cómo lo ves vos? ¿Ellos también les gustan las tareas que les proponen?

Entrevistado 1: Sí, yo creo que si les gustan porque al final todos las terminan haciendo y se ríen o será porque estamos en el último año también y como que...

Entrevistador: Claro, están más relajados...

Entrevistado 1: Sí (se rie)

Entrevistador: Respecto a las actividades, en qué consisten, consideras que fomentan la autonomía, si la forma que trabajen ustedes. por su propia cuenta o la relación entre el grupo....

Entrevistado 1: Sí... siempre...

Entrevistador: ¿La cooperación? Más la competencia...

Entrevistado 1: No, siempre más la cooperación entre todos, nos relacionamos, nos ayudamos, por ejemplo, yo siempre suelo ayudar o explicar, si la profe está con un grupo yo trato de decirles a mis compañeros que hagamos mejor otra cosa. Y eso sí, siempre nos ayudamos entre todos, participamos entre todos **Los compañeros trabajan juntos en equipo – aprendizaje cooperativo**

Entrevistador: ¿Hay algunas actividades que resulten más difíciles y otras más fáciles? ¿Cuáles serían?

Entrevistado 1: No, no es difícil porque es algo que uno tiene que tener voluntad para hacerlo porque tampoco es que te exigen hacer cosas re-difíciles, es algo básico como trotar o hacer abdominales., cosas así que uno con voluntad lo puede hacer, o sea que a mi difícil me parece

Entrevistador: ¿Cómo ves que reacciona el profe cómo actúa el profe cuando a ustedes les salen bien las cosas que él propone o cuando le salen mal?Cuál es la conducta... la actitud que tiene?

Entrevistado 1: Cuando nos sale bien o nos felicita, nos dice que trabajamos bien en la clase y si ve que por ahí sale mal algo, ella siempre está para tratar de corregir esas cosas que estén mal... y bueno ya sea si salen mal porque se portaron mal o porque hicieron cualquier cosa en la clase y no hicieron lo que tenían que hacer bueno ahí sí... obvio los reta o les dice...

Entrevistador: ¿Hay castigos?

Entrevistado 1: No...

Entrevistador: ¿Los reta problemas de conducta o no participan?

Entrevistado 1: Claro...por alguna conducta, por ejemplo cuando patean la pelota que es de vóley, ahí si los reta, como que no están aplicando la pelota de vóley para jugar con la mano y la están usando con el pie, ahí sí porque es un elemento de EF. **Esfuerzo mejora – el esfuerzo es recompensado**

Entrevistador: ¿Y a qué crees que le da mayor importancia el profe... se los ha dicho o lo que vos percibís?

Entrevistado 1: ¿A qué le da más importancia?

Entrevistador: Sí, ¿respecto a los alumnos?

Entrevistado 1: ¿O sea si se basa en una sola persona?

Entrevistador: No... si vos tuvieras que valorar o evaluar al profesor ¿a qué crees que él le da más importancia?

Entrevistado 1: Yo creo que le da importancia en sí a toda la EF, que todos tratemos de hacer, de cumplir digamos no es que la pasemos re mal... porque está buena la clase que arma y todo eso...

Entrevistador: ¿Pero es por ejemplo más exigente con respecto a la calidad de lo que plantea o más a la actitud con la que se hacen las cosas?

Entrevistado 1: Claro, siempre la actitud, puede ser que tengan voluntad o que traten...

Entrevistador: aunque no salga tan bien digamos...

Entrevistado 1: Claro, que traten de sacarle bien o de patear bien, o en lo que ella está enseñando, que pongan voluntad sino obvio que no te va a salir... **El profesor insiste en que se dé lo mejor de sí mismo – esfuerzo mejora**

Entrevistador: ¿Y vos consideras que el profe pone nota por lo que hacen o por lo que no hacen?

Entrevistado 1: Y yo creo que pone nota...

Entrevistador: ¿O por ambas cosas?

Entrevistado 1: Sí, por ambas cosas y por la participación de todos, la participación de cada uno porque si a vos te sale bien un saque, pero estuviste todo el día sentado, no hiciste nada, no practicaste... no! no suma, creo yo que, supongo que es así...

Entrevistador: ¿Y cómo te gustaría que actuara? ¿Lo ves bien así como lo hace o crees que tendría que actuar de otra forma?

Entrevistado 1: No, yo creo que está bien así, que hay que poner nota o evaluar en lo que cada uno hace en cada clase, no es que le vas a poner una nota porque hizo un gol y no le vas a poner la nota que se merece porque faltó 80 clases ponele...no? Entendés? **El esfuerzo es recompensado – esfuerzo mejora**

Entrevistador: Claro, de lo que el profe hace en las clases, qué es lo que más te motiva o lo que menos te motiva?

Entrevistado 1: Lo que más me motiva es cuando hacemos algún juego o hacemos algún deporte, lo que no me motiva tanto es cuando da muchas charlas o cosas así, como que...

Entrevistador: ¿Parte teórica me decís?

Entrevistado 1: Claro, por ahí como que la profe da muchas charlas, de que tenemos que hacer la coreo y bueno, no arrancamos y estamos ahí y después vamos y practicamos y son...

Entrevistador: Quiere ver movimiento...

Entrevista 1: Claro, son quince minutos viste, y bueno pero está bien es su clase y tiene que hacerlo así

Entrevistador: ¿Qué crees que hace el profe que los ayuda a aprender? Lo que más los ayuda a aprender...

Entrevistado 1: Y la explicación, que ella esté ahí con nosotros enseñando, que no es que diga "vayan a jugar!" y nos deje así... Eso está bueno, por ahí sí obvio, cuando jugamos un partido al handball te dice que: "tres piques" y sino lo haces ella te cobra o te dice las infracciones, nos explica como es el pase, está bueno que nos está enseñando a sacar en vóley y todas las reglas, ella siempre te está explicando porque no te dice "a ver...jueguen al vóley yo les pongo nota"...no!, ella siempre está ahí con su seguimiento y enseña muy bien.

Entrevistador: Bien, considerás que debiera tener o hacer algo más aparte de eso?

Entrevistado 1: No, yo creo que así está bastante bien, a mí me va bien así... **El profesor insiste en que se dé lo mejor de sí mismo – esfuerzo mejora**

Entrevistador: Está bien! Cómo considerás que es tu relación con la profe?

Entrevistado 1: Bastante buena, sí! Yo me llevo re-bien con ella...

Entrevistador: Tuviste experiencias anteriores diferentes a ésta, que tenés ahora con la EF?

Entrevistado 1: No, siempre estuve bien con la EF...

Entrevistador: Te llevás bien con la EF... Qué creés que el profe espera de vos?

Entrevistado 1: Y... una buena devolución hacia lo que ella me da, o sea responderle bien,

Entrevistador: En cuanto a educación así o la propuesta?

Entrevistado 1: Claro, en cuanto a todo digamos, lo que ella me enseña, porque no es que solamente te enseña la EF, te enseña muchas cosas, te enseñan a ser mejor persona, te enseñan

a respetar, te enseñan a mantener... a cuidar las cosas de EF, te enseñan muchas cosas eso está buenísimo...

Entrevistador: La última, cómo creés que debiera ser un buen profe de EF?

Entrevistado 1: Y... un buen profe de EF creo que tendría que escuchar a sus alumnos, respetar reglas, hacer que sus alumnos respeten reglas y él también respetar reglas, enseñar las veces que la persona lo necesite, y si esa persona no te da ni cinco de bolilla aplicar lo que se deba aplicar y bueno eso, porque yo creo que la EF no es algo tan estricto porque viste? Que se trata más de la actividad física que de algo teórico, pero yo creo que así sería un buen profe...

Entrevistador: Bueno, ¿querés agregar algo más?

Entrevistado 1: No, ya estaría...

Entrevistador: Muchísimas gracias. Beso!

Entrevistado 1: Chau!

Anexo 2. Entrevistado 2

Entrevistador: Grabando entrevista, yo te voy a hacer unas preguntitas y vos me vas contestando, venís desde primer año a esta escuela?

Entrevistado 2: Sí

Entrevistador: Vos estás ahora estás en sexto no es cierto?

Entrevistado 2: Si, en sexto

Entrevistador: Bien, tienen EF regularmente?

Entrevistado 2: Sí, algunas veces por los feriados no tenemos, pero generalmente tenemos regularmente

Entrevistador: Bien, durante este año asististe siempre a clase de EF o la mayoría de las veces?

Entrevistado 2: No, al principio no porque bueno tuve algunos problemas familiares y todo eso

Entrevistador: Cuestiones personales...

Entrevistado 2: Claro, cuestiones personales y no podía venir, casi terminando el segundo trimestre que vengo acá...

Entrevistador: Regularmente?

Entrevistado 2: Claro, regularmente

Entrevistador: Bien... te gusta la clase?

Entrevistado 2: Sí, es entretenida digamos

Entrevistador: Qué es lo que te gusta más de lo que hacen?

Entrevistado 2: hasta ahora, o sea de este año en particular o de otros?

Entrevistador: No... refiriéndote este año?

Entrevistado 2: A este año?

Entrevistador: Siempre tuvieron la misma profe este año no?

Entrevistado 2: Sí! Este año sí, esta es la primera profe que tenemos que es mujer...

Entrevistador: Disculpame, creo que incluso esta es la primera vez que hacen mixto no? Antes tenían separado?

Entrevistado 2: Claro, antes teníamos separado exacto...

Entrevistador: Está bien... y entonces me decías? Qué es lo que te gusta más?

Entrevistado 2: Y lo que me gusta más, bueno es el proyecto nuevo, que estamos haciendo ahora, que es el baile, la coreografía... Como a mí me encanta bailar entonces...

Entrevistador: Te vino al pelazo?

Entrevistado 2: Claro...

Entrevistador: Bien, y qué cosas menos te gustan?

Entrevistado 2: Qué cosas no me gustan y a veces el tener que esperar tanto para poder tener la materia, digamos el contra-turno, o sea eso es lo que no me gusta mucho, pero es lo único malo...

Entrevistador: Ustedes están desde esta mañana y se quedan?

Entrevistado 2: Claro, algunos se quedan otros se van, pero los que tienen las casas más cerca

Entrevistador: Claro... tienen que volver si?

Entrevistado 2: Claro...

Entrevistador: Y tus compañeros que opinan de eso? Les gusta también?

Entrevistado 2: Y algunos si les gusta, algunos lo hacen porque no tienen otra y hay otros que lo hacen porque tienen que hacerlo...

Entrevistador: Tienen que cumplir...

Entrevistado 2: Sí

Entrevistador: Creés que es importante la EF acá en la escuela?

Entrevistado 2: Sí, porque incentiva a los chicos a que estén conscientes que necesitan un cambio de aire, más que todo cuando uno se ejercita corporalmente y todo eso...

Entrevistador: A moverse....

Entrevistado 2: Exacto es bueno el movimiento para que los chicos empiecen a tomar conciencia de que tienen que ejercitar también el cuerpo de uno para poder estar bien...

Entrevistador: Vos bailás aparte por tu cuenta afuera de la escuela? Qué decís que te gusta?

Entrevistado 2: Si hago gimnasia? Si bailo y hago gimnasia también...

Entrevistador: Bien y que te parecen las propuestas de actividades, juegos, ejercicios que propone la profe?

Entrevistado 2: Y... está bueno...

Entrevistador: Sí?

Entrevistado 2: Me gusta, esta vez este poquito tiempo que tuvimos, lo que ví fue handball y me gustó la manera de enseñar que tiene... así que...

Entrevistador: La parte de deportes, digamos te resultan divertidas, ¿aburridas?

Entrevistado 2: No, divertidas porque entre los chicos, más con mis amigos nos divertimos ahí en la clase...

Entrevistador: Y las actividades son variadas, ¿siempre hacen lo mismo?

Entrevistado 2: No, son variadas hay veces que es un poco teórico y otras veces que ... bueno con esta profesora es un poco teórico, también a veces hacemos un poco de deporte o tenemos estos proyectos así... **El profesor quiere que probemos nuevas habilidades – esfuerzo mejora**

Entrevistador: El profe les pregunta o consulta sobre que les gusta hacer? Les permite trabajar con sus propuestas o que ustedes se organicen solos, pueden decidir?

Entrevistado 2: Y sí, nosotros podemos decidir, por ejemplo, no conozco mucho la profesora pero por lo menos este proyecto que estamos haciendo ya podemos decir que música poner, como bailar...

Entrevistador: ¿Les da participación?

Entrevistado 2: Claro... Cada alumno contribuye de manera importante – papel importante

Entrevistador: Bien, tiene en cuenta las características de cada uno al momento de trabajar o pedirles algo, o exigirles algo?

Entrevistado 2: No, todos por igual, siempre... digamos no hace...

Entrevistador: No hace diferencia?

Entrevistado 2: Claro... a todos por igual El profesor cree que todos son importantes para el éxito del grupo – papel importante

Entrevistador: ¿Y en algún caso tendría que hacer alguna diferencia?

Entrevistado 2: Y... tendría que ser un poco... bah! aunque es bastante firme, pero los chicos últimamente hacen lo que quieren, siempre va a haber uno que haga lo que quiere, pero hasta ahora está bien digamos, por lo menos la mayoría de los chicos trabajan

Entrevistador: Cómo te sentís con lo que propone el profe? Te gusta hacer las actividades?

Entrevistado 2: Sí...

Entrevistador: Sí, me habías dicho que sí...

Entrevistado 2: Me encantan, trabajo todo...

Entrevistador: Bueno... ¿Y a tus compañeros les gusta hacerlas?

Entrevistado 2: Y hay algunos que no por varias razones, por timidez, hay algunos que no y otros que sí, yo creo que la mitad que no y otra mitad que sí o sea... Los alumnos tienen miedo de cometer errores – castigo por errores.

Entrevistador: ¿y las actividades esas que propone en qué consisten? fomentan la autonomía, la relación entre ustedes, el grupo, la cooperación, la competencia?

Entrevistado 2: Y la relación... yo diría, la relación que tiene cada uno

Entrevistador: Se busca que las actividades tengan...

Entrevistado 2: Claro, las actividades por lo general son más grupales, entonces al ser grupales tenemos que ser unidos...

Entrevistador: Te obliga... claro

Entrevistado 2: Necesitamos unidad, sino no podemos hacer bien el trabajo **Los compañeros trabajan juntos en equipo – aprendizaje cooperativo**

Entrevistador: ¿Qué tareas les resultan más fáciles o difíciles de las que propone la profe siempre o lo que ustedes participan?

Entrevistado 2: Sí, tal vez el teórico, el concentrarnos más que todo en...

Entrevistador: Eso lo hacen en el aula?

Entrevistado 2: Sí, en una aula digamos, ahí en el pasillo ese que está ahí lo hacemos...

Entrevistador: Ahí hacen la parte teórica...

Entrevistado 2: Claro...

Entrevistador: ¿Cuándo ustedes salen bien o mal en alguna de las actividades que propuso cómo reaccionan los profes?

Entrevistado 2: Y... no reaccionan como tienen que reaccionar digamos, por ahí...

Entrevistador: Pero los alienta si se equivocan o les da nuevas oportunidades, los reta, lo...

Entrevistado 2: No, nos da nos da oportunidades, al que le fue mal nos da oportunidades... y hay otros que... o sea depende del alumno, nos da oportunidades a todos de poder hacer bien...de poder recuperar

Entrevistador: Hay castigos?

Entrevistado 2: No, eso no... **El profesor se asegura de mejorar las habilidades de los compañeros que no son buenos – esfuerzo mejora.**

Entrevistador: Bien, a qué le da mayor importancia al profe? De acuerdo con tu criterio...

Entrevistado 2: A ser responsables con las actividades, con todo lo que hay que hacer...

Entrevistador: Con qué criterio pone la nota el profe?

Entrevistado 2: Cómo con qué criterio? O sea...

Entrevistador: Porque no hacen las cosas?

Entrevistado 2: Y digamos... miti y miti es... por la actitud que uno le pone y también por cómo lo hace

Entrevistador: Está bien, y cómo te gustaría que actuara en ese sentido?

Entrevistado 2: Y...

Entrevistador: Lo ves bien así o pensás que debiera hacerlo de otra forma?

Entrevistado 2: No, para mí está bueno porque tiene una cierta forma de humanidad en el decir

Entrevistador: Como un concepto así de la persona...

Entrevistado 2: Claro, en la actitud por lo menos se fija en la actitud que uno le pone para...

Entrevistador: Más allá de como te sale digamos? Alguna cosa...

Entrevistado 2: Claro, más allá de como nos sale, ella ve también digamos la actitud que uno le muestra y la conducta que tiene uno, eso también... **El esfuerzo es recompensado – esfuerzo mejora.**

Entrevistador: Cómo es la relación con la profe?

Entrevistado 2: Yo en mi caso personal me llevo bien, me llevo bárbaro digamos, no tengo nada que decir en contra de la profe, incluso cuando le expliqué lo que me pasó y todo eso por eso fue bastante razonable así que...

Entrevistador: Te sentís contenido?

Entrevistado 2: Exacto, me siento cómodo digamos...

Entrevistador: Tuviste experiencias diferentes a la actual en años anteriores en relación a las clases y al profe de EF?

Entrevistado 2: Claro así en cuestión a relación?

Entrevistador: Si o en general, viste que todo esto hablamos de esta profe este año digamos...

Entrevistado 2: Entiendo...

Entrevistador: Tuviste alguna experiencia distinta a ésta en años anteriores?

Entrevistador 2: Eh... no, siempre por lo general los profes han sido buenos, he tenido profes varones y siempre nos hacían jugar al fútbol y por ahí las pruebas correr, todas esas cosas hacer ejercicios así que... bastante bien siempre los profes de acá de gimnasia, en mi caso personal siempre me he llevado bien digamos...

Entrevistador: Qué creés que es lo que espera el profe de vos? Y de tus compañeros? Se los dijo lo notan de alguna manera?

Entrevistado 2: Sí, yo lo noto, como le había dicho antes más responsabilidad y compromiso, eso es lo que noto...

Entrevistador: Más la parte humana sería?

Entrevistado 2: Claro, eso es lo que principalmente más yo noto que ella enseña cuando hacemos las actividades siempre da hincapié a eso, a que los chicos sean responsables y bueno... **El profesor insiste en que se dé lo mejor de sí mismo - esfuerzo mejora**

Entrevistador: Y la última, cómo creés que debiera ser un profe, un buen profe de EF?

Entrevistado 2: Equilibrado en todo... en el castigo, bah!... no en castigo sino disciplina, en humor, en...

Entrevistador: Exigencia?

Entrevistado 2: También, pero en su cierto límite, tampoco tan exigente, digamos...

Entrevistador: Claro... no es un club acá, digamos como la escuela...

Entrevistado 2: Sí exacto... que tenga un cierto grado de humanidad digamos, si....

Entrevistador: Eso para vos...

Entrevistado 2: Que sepa discernir las cosas, eso es fundamental, que no sea todo recto, así todo...

Entrevistador: Estructurado...

Entrevistado 2: Claro, que... no hiciste eso no importa, vos tenés que hacerlo igual, es decir, entonces eso medio como tiranía no... no me gusta por eso...

Entrevistador: La forma de conducir digamos es importante...

Entrevistado 2: Sí, pero fuera de eso... y a eso no lo he visto acá, lo he visto todo bien digamos con la profe todo bárbaro, como decía yo antes me llevo re-bien con la profe

Entrevistador: Querés agregar algo más?

Entrevistado 2: No, nada más

Entrevistador: No?

Entrevistado 2: No, con eso está bárbaro muchísimas gracias por el tiempo

Entrevistador: Listo! Gracias a vos. Nos vemos entonces...

Entrevistado 2: Nos vemos!

Entrevistador: Chau! Gracias

Anexo 2. Entrevistado 3

Entrevistador: Bien, vos venís a la escuela desde primer año?

Entrevistado 3 : No, vengo desde segundo

Entrevistador: Segundo... bueno, pero casi toda la secundaria. Tienen EF regularmente?

Entrevistado 3: Sí, pero este año es como que no tuvimos tanto por temas edilicios del colegio o por paro, por ahí...

Entrevistador: Así muy significativo?, la mitad de las clases o un tercio de las clases?

Entrevistado 3: Teniendo este periodo creo que hace más de dos semanas que no tenemos EF...

Entrevistador: Bien... Y vos asistís regularmente a las clases?

Entrevistado 3: Sí, asisto bien regularmente...

Entrevistador: Y por qué asistís?

Entrevistado 3: Porque me gusta hacer actividad física, aparte de eso hago actividad física, hago vóley, así que...

Entrevistador: Por tu lado?

Entrevistado 3: Sí ...

Entrevistador: Claro, Te gusta la clase?

Entrevistado 3: Sí! me parece que están buenas...

Entrevistador: Qué es lo que te gusta más de lo que hacen?

Entrevistado 3: Cuando hacemos vóley obviamente pero también handball...

Entrevistador: La parte de deportes...

Entrevistado 3: Sí! los deportes me gustan más las dos cosas, además de otras cosas que hacemos además el baile...

Entrevistador: Claro, y tus compañeros que opinan?

Entrevistado 3: En parte a los varones no les gusta a veces porque ellos quieren hacer fútbol todo el tiempo...

Entrevistador: Y fútbol no se hace?

Entrevistado 3: No, hacemos handball, vóley...

Entrevistador: Claro...

Entrevistado 3: A ellos como que no le gusta porque antes teníamos separados entonces como que a ellos le hacían hacer fútbol y nada más...

Entrevistador: Claro, y ahora les cambio el panorama. Bien y lo qué menos te gusta?

Entrevistado 3: Un poco lo de la coreo porque como que mucho quilombo y a veces nos peleamos y...

Entrevistador: Y te gusta bailar a vos?

Entrevistado 3: Sí! me gusta, pero es como que se arman quilombos a veces...

Entrevistador: Unos líos... Y tus compañeros que opinan de eso?

Entrevistado 3: Hay algunos que si les gusta y otros no, mayormente los varones porque es el primer año que lo hacen pero nosotras es como que ya nos acostumbramos a hacerlo solas... Y es medio complicado hacerlo con los varones ahora

Entrevistador: No se ponen de acuerdo (risas)

Entrevistado 3: No!

Entrevistador: Creés que es importante la EF en la escuela?

Entrevistado 3: Sí! es re-importante porque además de estar sentado varias horas así en el banco podemos hacer algo más entretenido que lleva actividad física, esas cosas me gustan...

Entrevistador: Bien te resultan aburridas las clases, divertidas?

Entrevistado 3: Me resultan divertidas porque...

Entrevistador: O sea te dan ganas de venir?

Entrevistado 3: Sí! me dan ganas, entonces le pongo toda la onda, me pinta...

Entrevistador: Claro, respecto a la participación, el profe les pregunta, les da posibilidad que ustedes tomen decisiones, considera lo que ustedes plantean?

Entrevistado 3: A veces...

Entrevistador: O siempre se trabaja sobre lo que él propone?

Entrevistado 3: Mayormente se hace lo que ella se dice, a veces no se queremos hacer un partido de handball, a veces nos hace hacer a veces no porque bueno es la decisión de ella

Entrevistador: Pero... y en la coreo ésta que planteás vos por ejemplo? Ella les da la coreo o ustedes arman...

Entrevistado 3: Nosotros, por ejemplo nos dan un tema cualquiera no se... de países y tenemos que hacer algo relacionado con eso...

Entrevistador: Entonces ahí tienen posibilidad de decidir o de poner lo suyo?

Entrevistado 3: Claro... **Cada alumno contribuye de manera importante - papel importante**

Entrevistador: Bien, considerás que la profe tiene en cuenta las características de cada uno...

Entrevistado 3: No!

Entrevistador: En particular? O ve a todos de la misma forma?

Entrevistado 3: Yo creo que ella nos ve de distinta forma, hay personas que le cuesta más, tengo compañeros que tienen problemas para escuchar y creo que ahí no lo tiene en cuenta...

Entrevistador: No lo tiene en cuenta?

Entrevistado 3: No lo tiene en cuenta, y bueno... a veces es como que es medio difícil para ellos también

Entrevistador: Es tu caso, o...

Entrevistado 3: No...

Entrevistador: Es un compañero?

Entrevistado 3: Si, compañeros! El profesor dedica más atención a los mejores, el profesor solo se fija en los mejores alumnos – reconocimiento desigual

Entrevistador: Está bien... en qué consisten las actividades que propone? Consideras que fomentan la autonomía, o sea... la posibilidad que ustedes trabajen por sus propios medios, o más cuestiones de relación, más competencia, más aspectos de aprendizaje de las cosas?

Entrevistado 3: Yo creo que más aspectos de aprendizaje, para que llevemos algo de acá a nombre de la EF...

Entrevistador: Está bien...

Entrevistado 3: Nos explica las técnicas o las reglas, eso también está bueno saber todo un poco del deporte **Lo primordial es mejorar – esfuerzo mejora**

Entrevistador: Claro, qué cosas te resultan más fáciles o más difíciles de las que plantea la profe?

Entrevistado 3: No me resulta difícil lo que hacemos, siempre lo tomo bien y lo hago con ganas así que no hay nada que me resulte difícil, si tengo que correr corro si tengo que hacer algo lo hago...

Entrevistador: Claro, venís bien ondeada vos...

Entrevistado 3: Sí! a mí me encanta entonces lo hago...

Entrevistador: Claro... a vos todo te viene bien...

Entrevistado 3: Sí!

Entrevistador: Cómo ves que reacciona la profe cuando lo que ella plantea a ustedes les sale bien o les sale mal?

Entrevistado 3: Cuando sale bien está todo bien, pero cuando...

Entrevistador: Pero cómo lo manifiesta?

Entrevistado 3: Nos dice: Bien chicos!

Entrevistador: O sea... las alienta, las reconoce?

Entrevistado 3: Sí!... y cuando estamos jodiendo, no hacemos nada nos reta, nos dice que tenemos que hacer las cosas o que nos callemos cuando está explicando o algo. **El esfuerzo es recompensado – esfuerzo mejora**

Entrevistador: Y si les sale mal algo que plantea? La técnica, esto que me decías vos

Entrevistado 3: Sí, a veces es como que se para y te dice: Mirá estás haciendo mal la técnica o...

Entrevistador: Pero cómo te lo plantea? Te reta digamos o te explica de nuevo? (risas)

Entrevistado 3: Lo dice en un tono, así como... "Ponce lo estás haciendo mal" así pero en un tono como más estricto... **El profesor grita a los compañeros por hacer algo mal – castigo por errores.**

Entrevistador: Está bien, a qué creés que le da más importancia el profe entonces?

Entrevistado 3: Cómo?

Entrevistador: A qué creés que le da más importancia el profe? Con respecto a sus alumnos...

Entrevistado 3: Eh (piensa)...

Entrevistador: A qué hagan las cosas bien?

Entrevistado 3: Seguro, que hagamos las cosas bien...

Entrevistador: En cuánto a la exigencia técnica si se quiere? O a lo mejor decís

Entrevistado 3: Claro, a la técnica...

Entrevistador: Que lo haga de buena onda, o reconoce la actitud, porque hay gente que a lo mejor no le sale y...

Entrevistado 3: También hay algunos que le sale con la técnica, otros le ponen actitud pero... está bien!

Entrevistador: Pero alcanza con eso para la profe?

Entrevistado 3: Sí! con eso sí...

Entrevistador: Quiera hacerlo y no le salga digamos?

Entrevistado 3: Sí, si tenés voluntad... **El esfuerzo es recompensado – esfuerzo mejora**

Entrevistador: El profe pone nota, de acuerdo a tu criterio por hacer o por no hacer algo?

Entrevistado 3: Te pone nota con el criterio por lo que hacés , si vos estás sentado y no hacés nada bueno... ya sabés la nota que tiene, si vos estás ahí...

Entrevistador: Bueno, en este caso medio que por no hacer ya sabés digamos...

Entrevistado 3: Sí! ya sabemos cuál es la nota...

Entrevistador: Claro, y cómo te gustaría que actuara en ese sentido?

Entrevistado 3: Cómo?

Entrevistador: Cómo te gustaría que actuara el profe, en ese sentido? Lo ves bien así? Que ponga la nota con ese criterio o...

Entrevistado 3: Sí!, Porque uno que viene con todas las ganas quiere que le ponga una buena nota y otro que no hace no es justo... **El esfuerzo es recompensado - esfuerzo mejora.**

Entrevistador: Está bien, qué es lo que considerás que te motiva o te incentiva más a participar en la clase?

Entrevistado 3: Creo que me motiva más... no se siempre me gustó la actividad física entonces ya tengo motivos para venir

Entrevistador: Claro... vos estás auto-motivada?

Entrevistado 3: Sí!

Entrevistador: No, porque me refiero a que a lo mejor el profe... las tareas que plantea son nuevas, son novedosas, son entretenidas, entonces es como que uno siempre está esperando eso, o a lo mejor porque siempre hacen lo mismo pero el deporte a vos te gusta y te viene bien siempre... por eso digo, o a lo mejor porque los alienta a que se superen, un poco a eso iba lo que él hace para motivarlos digamos?

Entrevistado 3 : A veces es como que no nos motiva, o sea como que nos reta y listo... y es como que a veces te baja un poco el ánimo...

Entrevistador: Te llama al orden digamos...

Entrevistado 3: Sí! **El profesor grita a los compañeros por hacer algo mal – castigo por errores**

Entrevistador: De lo que hace el profe que crees que es lo que más los ayuda a aprender?

Entrevistado 3: Lo que más nos ayuda a aprender es... y de todo un poco porque ella nos enseña técnica también, si tenemos un problema a veces nos ayuda, es como...

Entrevistador: En cuestiones más personales así decís o?

Entrevistado 3: Sí...

Entrevistador: O relacionado a la actividad?

Entrevistado 3: Sí, o sea... si vos le explicas un problema, no puedo venir por tal cosa... si estás jugando en un equipo tráeme algo que vos juegues entonces...

Entrevistador: Claro

Entrevistado 3: Te da la...

Entrevistador: Te justifica?

Entrevistado 3: Te da una oportunidad para que vos puedas aprobar la materia, pero de otra manera...

Entrevistador: Y debiera hacer algo más el profe en ese sentido?

Entrevistado 3: Cómo?

Entrevistador: Debiera hacer algo más, o así lo ves bien?

Entrevistado 3: Está bien para mí así...

Entrevistador: Tu relación con la profe cómo es?

Entrevistado 3: Buena!

Entrevistador: Es buena?

Entrevistado 3: Sí, muy buena...

Entrevistador: En los años anteriores has tenido experiencias distintas a la que tenés este año con la EF? Mejores, peores, iguales?

Entrevistado 3: Yo creo que años anteriores fue como más relajado, si hacíamos bien y si no también... como que

Entrevistador: Y por qué eso? Por los profes...?

Entrevistado 3: Porque otro profesor...

Entrevistador: Porque estaban separadas?

Entrevistado 3: Por otro profe...

Entrevistador: De actividad?

Entrevistador: Te decía de las experiencias anteriores... en el cole, has tenido experiencias distintas?

Entrevistado 3: Sí!, una más tranqui y otra como más exigida...

Entrevistador: Y qué creés que el profe espera de vos... en esta materia?

Entrevistado 3: Que aprendamos, y que tengamos un granito de aprendizaje de todo lo que hace ella por nosotros...

Entrevistador: Bien! Y cómo creés que debiera ser un buen profe de EF?

Entrevistado 3: Cómo?

Entrevistador: Cómo debiera ser un buen profe de EF?

Entrevistado 3: Que te apoye, que te aliente, que te de buenas cosas positivas para que vos sigas...

Entrevistador: Eso es lo más importante?

Entrevistado 3: Sí! para mí si, por lo menos elemental que tengas la mente positiva...

Entrevistador: Está bien! Querés agregar alguna otra cosa?

Entrevistado 3: No, está bien...

Entrevistador: Bueno, eso sería todo...

Entrevistado 3: Muchas gracias...

Entrevistador: No, gracias a vos...

Anexo 2. Entrevistado 4

Entrevistador: Bien vamos a arrancar ¿Cuántos años tenes?

Entrevistado 4: 17

Entrevistador: Venís desde primero acá a este colegio?

Entrevistado 4: No de segundo

Entrevistador: Y antes a cuál ibas?

Entrevistado 4: Al Taborda

Entrevistador: Ah bien. Tienen Educación Física regularmente?

Entrevistado 4: Si

Entrevistador: Días de semana, todos los días?

Entrevistado 4: Eh todos los días no, lunes y miércoles

Entrevistador: Bien dos días a la semana. Durante este año viniste a la mayoría de las clases?

Entrevistado 4: Si a la mayoría si

Entrevistador: Y porque venias?

Entrevistado 4: Porque me gusta, tengo que aprender y aprobar las materias

Entrevistador: Te gusta la materia?

Entrevistado 4: Si me gusta

Entrevistador: Y que es lo que más te gusta de la materia, de la clase?

Entrevistado 4: Cómo te preparan, me gusta porque mantengo el estado de mi cuerpo

Entrevistador: Por salud digamos...

Entrevistado 4: Si por salud

Entrevistador: Y que es lo que menos te gusta de la clase?

Entrevistado 4: Es esperar, o cuando están pensando que hacer, por más que la clase siempre es activa pero hay momentos en los que no hacemos nada

Entrevistador: Antes o después de la clase?

Entrevistado 4: No, en el medio

Entrevistador: Ah está bien, durante la clase se da eso. Me dijiste que crees que es importante la educación física en la escuela? Porque lo crees?

Entrevistado 4: Si, para el desarrollo corporal y emocional de la persona, la gimnasia es lo que inspira, cuando estás haciendo gimnasia, corriendo te da más ganas después de hacer la parte, si te gusta el ejercicio, aprendes técnicas.

Entrevistador: Y tus compañeros tenes idea que piensan, les gusta la materia?

Entrevistado 4: Creo que les gusta, pero no están tan interesados, lo toman como una materia.

Entrevistador: Como algo que tienen que acreditar y ya está?

Entrevistado 4: Capaz que alguno le gusta el tema de correr y cosas así físicas

Entrevistador: Bien, que te parecen las actividades o propuestas que propone la profesora?

Entrevistado 4: A mí no me interesa mucho qué tipo de propuesta sea porque estoy de acuerdo en todas, yo si fuera profesor haría otras propuestas

Entrevistador: Actividades o cual pensas?

Entrevistado 4: Por ejemplo, en vez de hacer ejercicios para bailar o cosas así...

Entrevistador: Coreografías están haciendo ahora no?

Entrevistado 4: Yo haría ejercicios para calentar, es decir, que sirvan más para la vida en si

Entrevistador: Ah más funcional...

Entrevistado 4: Si cosas como juegos como por ejemplo básquet, hándbol que eso obligan a todos a jugar a eso, pero en realidad no nos interesa mucho

Entrevistador: Ah menos deporte decís vos

Entrevistado 4: Si...

Entrevistador: Bueno en relación a las actividades que proponen como te resultan? Aburridas, divertidas como te sentís vos?

Entrevistado 4: Yo me siento contento con cualquier actividad que haga, en si siempre me siento integrado y hago las cosas **Cada alumno se siente como si fuera un miembro importante del grupo – papel importante**

Entrevistador: La profesora pregunta sobre que les gusta hacer o sea les permite trabajar con propuestas de ustedes?

Entrevistado 4: Si, nada más que cuando no hay muchas opiniones toma ellas las decisiones, si no aportamos mucho decide por ella misma

Entrevistador: Es muy seguido que haga eso o solo algunas veces?

Entrevistado 4: Algunas veces, otras veces ellas no da las tareas que tenemos que hacer

Entrevistador: Bien otra pregunta, la profesora tiene en cuenta las características de cada uno a la hora de trabajar, exigirles en la actividad? O sea, si atiende a la diversidad de cada persona

Entrevistado 4: No, creo que no porque en general los profesores no pueden tomarse el trabajo de fijarse en las características, yo creo que hace una vista más general mira de ahí y toma las decisiones, tampoco tan específico

Entrevistador: Digamos que no se va al extremo, pero tiene en cuenta...

Entrevistado 4: Si, se da cuenta si a este le gusta, no le gusta, si tiene un estado físico que sale a correr y de ahí acorde a eso le da más o menos trabajo **Papel importante**

Entrevistador: Bien esta es parecida, como te sentís con lo que propone el profesor y si te gustan las actividades por qué?

Entrevistado 4: Me gusta porque paso tiempo con mis compañeros, porque aprendo y aparte porque no me gusta quejarme no me gusta estar indiferente con los profesores

Entrevistador: Coincidís bastante...

Entrevistado 4: Si, aunque no me guste intento hacer el esfuerzo por hacer las cosas me esfuerzo

Entrevistador: Y vos crees que ayuda al compañerismo? A la relación entre compañeros

Entrevistado 4: Depende el tipo de ejercicios, algunos son más aislados donde por ejemplo tenes que hacer pases cosas así pero otros son más dinámicos donde tenemos que estar horas

Entrevistador: En relación a tus compañeros, si les gusta hacer estas actividades? Y si no les gusta porque crees que no?

Entrevistado 4: Creo que en general todos las aceptan, lo hacen, pero no creo que les guste mucho

Entrevistador: Vos decís que no les gusta...

Entrevistado 4: No, porque en realidad creo que les gustan hacer otras cosas

Entrevistador: Puede ser competir? Que esté relacionado más a ganar

Entrevistado 4: Si, capas que para ellos esto es aburrido el tema de la obra o les cansa

Entrevistador: Bien creo que esto lo habíamos hablado recién, en relación a las actividades como son? Es decir, si fomenta la autonomía, la relación grupal...

Entrevistado 4: En general si, entre ellos mismos se ayudan se trata de ir en grupo

Entrevistador: Eso es en relación a las actividades que me contaste de coreografía y en los deportes también es así?

Entrevistado 4: Si, también. Los compañeros se ayudan a mejorar y destacar - aprendizaje cooperativo

Entrevistador: De las actividades, cuales son las que te gustan más?

Entrevistado 4: Jugar al fútbol y cosas que tengan que ver con el deporte, menos básquet que no me gusta tanto y correr por el parque

Entrevistador: Bien, actividades más relacionadas al entrenamiento...

Entrevistado 4: Si

Entrevistador: Como te resultan las actividades? Fáciles, difíciles...

Entrevistado 4: para mí son fáciles, el hecho de que sean fáciles hace que sean aburridas y que no tengas ganas de hacerlas, es como que te dan actividades fáciles y decís no hagamos algo más difícil

Entrevistador: Y en relación a tus compañeros? Les resultan fáciles, difíciles, que vez?

Entrevistado 4: Creo que en general para todos los compañeros es fácil, pero algunos les cuesta porque son vagos, aparte algunos no las quieren hacer

Entrevistador: Ah está bien, no es tanto el gusto si no más ir contra la profe... bueno en relación a esto que venimos hablando, cómo reacciona la profesora cuando las actividades salen bien o salen mal?

Entrevistado 4: Directamente nos repite la consigna, cuando sale mal por ejemplo nos vuelve a decir, nos dice cuál es el error y nos repite la consigna

Entrevistador: Y eso como lo hace, con un tono de castigo, de reto, o alentado, ayudando?

Entrevistado 4: Con la gestualidad lo hace como retando, pero en el buen sentido, ósea tenes que hacer esto, no lo hace con sonrisa, ósea lo dice bien todo, pero como lo dice parece que te estuviera retando, son dos cosas diferentes pero se entiende **El profesor se enfada cuando algún compañero comete algún error – castigo por errores**

Entrevistador: Bien, que crees que le da mayor importancia la profesora en la clase?

Entrevistado 4: A que trabajen los alumnos, quiere que trabajen todos

Entrevistador: Que trabajen todos...

Entrevistado 4: Si busca que hagan todo lo que dice y que lo hagan bien de ahí en más si ve que dos o tres se cansan no importa porque ve que trabajaron bien. **Esfuerzo mejora – el esfuerzo es recompensado**

Entrevistador: La profesora pone nota por hacer por no hacer? Que forma de evaluar tiene

Entrevistado 4: Por los trabajos que hacemos y también por la asistencia, por si participas mucho o no también, si aportamos o no, lo tiene en cuenta, va no sé exactamente como es, pero supongo que es así

Entrevistador: Claro, es decir que no tienen una instancia evaluativa donde te dicen... chicos hoy tenemos que hacer esto, no tienen esa instancia?

Entrevistado 4: No, ella nos avisa siempre con tiempo, muchos días antes

Entrevistador: Y bueno ya un poco más personal, como te gustaría que actuara la profesora?

Entrevistado 4: Que nos enseñara primero, que nos explicara cómo es el trabajo que tenemos que hacer, no que nos de trabajo y nos diga tenemos que hacer esto y esto sería mucho más fácil para nosotros

Entrevistador: Bien, que es lo que la profesora tiene o hace que te motiva para venir a la clase?

Entrevistado 4: La fuerza de voluntad que tiene, porque siempre viene con buena voluntad para enseñar

Entrevistador: Predispuesta...

Entrevistado 4: Si, se esfuerza, no es como otros profesores capas que tiene una vida cansada todo pero trata de hacer lo mejor

Entrevistador: Viene con pilas digamos no descarga los problemas a ustedes

Entrevistado 4: No...

Entrevistador: **Que crees que es lo que hace el profe que más te ayuda a aprender ¿**

Entrevistado 4: **Las formas en las que enseña, porque va mas allá del trabajo en sí, nos da consejos y nos dice que tenemos que seguir intentando**

Entrevistador: **Los alienta...digamos que se fija mucho en el proceso de ustedes**

Entrevistado 4: Capas no nos damos cuenta, pero subconscientemente supongo que si nos ayuda. **El profesor insiste en que se dé lo mejor de sí mismo – esfuerzo mejora**

Entrevistador: Que más debería hacer o tener la profesora a tu parecer?

Entrevistado 4: Ser más comprensible con nosotros, ósea entender que somos adolescentes, tratar de educarnos y que cada vez que nos vea vagos así tirados que no queremos trabajar que nos siga incentivando, pero que no se enoje porque eso es algo que en general todos los profesores hacen como que no se dan cuenta que todos los chicos son así y dicen... “ustedes me faltan el respeto toda las clases siempre es lo mismo”, como los padres con los hijos también. Solamente más comprensible

Entrevistador: Que los escuchen un poco más digamos...

Entrevistado 4: Si, que traten de entender que es nuestro lugar y no tenemos ganas de hacer ciertas cosas, más allá de eso es una escuela y tiene que poner notas

Entrevistador: Como es la relación con la profesora?

Entrevistado 4: Muy buena, va personalmente conmigo buena, nos hablamos nos entendemos, ella con el grupo es otra cosa, pero cuando nosotros hablamos nos entendemos

Entrevistador: Y porque con el grupo es otra cosa?

Entrevistado 4: Porque con el grupo en general tiene un punto de vista más crítico y cuando es individual conmigo me entiende, sabe que yo hago lo que tengo que hacer, es como que tiene más confianza

Entrevistador: Te habla de forma diferente digamos...

Entrevistado 4: Si como más respetable

Entrevistador: Con los demás compañeros no?

Entrevistado 4: No solo con algunos compañeros es con el grupo en general

Entrevistador: Tuviste experiencias diferentes en años anteriores en relación a la Educación Física?

Entrevistado 4: Si creo que sí, pero es difícil porque no me acuerdo mucho, ni siquiera el año pasado

Entrevistador: Tenían otro profesor?

Entrevistado 4: Si teníamos otra profesora, es la que está ahora de directora

Entrevistador: Ah si la ubico

Entrevistado 4: Ella para mí era más piola

Entrevistador: Porque era más piola?

Entrevistado 4: Porque la forma en la que enseñaba era mucho más entendible, es como que aparte era más divertida en la forma de hablar, tiene más onda

Entrevistador: Si hable con ella no sé si decirte como más amorosa, pero algo así

Entrevistado 4: Claro es como que está en otro lado, esta profe es como que está más en neutro.

Entrevistador: Que crees que espera la profesora de vos?

Entrevistado 4: De cada uno?

Entrevistador: Primero de vos y después del grupo

Entrevistado 4: Eh... que aprenda a trabajar en equipo y cumplir las reglas en general que nos dan los mayores por la forma en que lo dice quiere que aprendamos a respetar y todas esas cosas, hacer caso, cumplir con las obligaciones

Entrevistador: Que avancen en las normas de convivencia seria...

Entrevistado 4: Que tengamos responsabilidades

Entrevistador: Y con el grupo crees que es igual?

Entrevistado 4: Si creo que si. **El profesor anima que nos ayudemos entre nosotros – aprendizaje cooperativo**

Entrevistador: Hace mucho hincapié en eso?

Entrevistado 4: Eh... no tanto pero yo me di cuenta de eso

Entrevistador: Y la última, como crees que debe ser un buen profesor de Educación Física

Entrevistado 4: Un profesor ideal (pensando), tendría que dar actividades que sean fáciles como las que nos están dando pero que sean divertidas, que entretengan que no sean actividades de esforzarse mucho, o si llegas a gastar energía depende de qué actividad sea, pero que sea algo que para cualquiera sea divertido, que sea entretenido para jugar

Entrevistador: Actividades que den placer?

Entrevistado 4: Si claro, no algo que sea sin ganas pero que sea divertido porque qué se yo, juegos como el hándbol que, aunque es divertido capas que te cansas por el hecho de correr cosas así, capas que otro juego...salir a correr, carreras entre nosotros es divertido y a la vez da placer nos da entusiasmo para vencernos entre nosotros mismos

Entrevistador: Y en relación a la personalidad como tendría que ser un profesor para vos?

Entrevistado 4: Entre todo mantener una voz amigable, amistosa con todos, también mirar a todos, no sé cómo decirlo como con cariño, entendernos y si ve que alguno está cansado o algo, preguntarle qué pasa, si quiere trabajar porque si no después se enoja mas

Entrevistador: Bien que tenga un acompañamiento mejor

Entrevistado 4: Si

Entrevistador: Y algo más que puedas decir?

Entrevistado 4: Tratar de hablar con todos

Entrevistador: Bien con esto terminamos muchas gracias por tu participación.

Anexo 2. Entrevistado 5

Entrevistador: Presentación. Cuantos años tenes?

Entrevistado 5: 17

Entrevistador: Venís desde primer año a este colegio?

Entrevistado 5: Eh... vine en segundo, me cambié en tercero y volví en cuarto

Entrevistador: Tienen Educación Física regularmente?

Entrevistado 5: Si, hay veces que no por problemas de colegio, edilicios, pero generalmente si

Entrevistador: Se suspende poco...

Entrevistado 5: Si se suspende poco

Entrevistador: Durante este año viniste a la mayoría de las clases?

Entrevistado 5: Si, a casi todas

Entrevistador: Y porque venias?

Entrevistado 5: Y porque si (risas) no me quedaba de otra, no me quiero quedar libre ni llevarme la materia ni nada, a parte es linda la clase

Entrevistador: Sería por asistencia y porque te gusta...

Entrevistado 5: Si

Entrevistador: Ósea que viniste a todas las clases no faltaste a ninguna?

Entrevistado 5: Eh, no falte algunas clases

Entrevistador: Y cuando faltabas porque no venías?

Entrevistado 5: Porque no tenía ganas de venir

Entrevistador: Sabías lo que iban a hacer en esa clase que no venías? o decías listo no voy...

Entrevistado 5: Eh... no, no sabía pero si había una evaluación o algo así venía

Entrevistador: De la clase que es lo que más te gusta?

Entrevistado 5: Em (pensando) las actividades por ejemplo cuando nos hace calentar eso no, pero en las actividades en grupo eso sí, que jugamos al vóley, por ejemplo, que hacemos un partido, todas esas cosas. **Los compañeros trabajan juntos en equipo – aprendizaje cooperativo**

Entrevistador: Y que hacen en la entrada en calor que no te gusta?

Entrevistado 5: Corremos... trotamos todas esas cosas

Entrevistador: No hacen entradas en calor con juegos o cosas así?

Entrevistado 5: Ah si, eso también y después hacemos los partidos

Entrevistador: Y tus compañeros que crees que piensan de la clase? Les gusta no les gusta

Entrevistado 5: Yo creo que, si porque son pocos los que faltan siempre, ósea hay algunos que ya se quedaron libre porque no vinieron nunca porque trabajan y esas cosas pero siempre vienen casi todos

Entrevistador: Faltan por trabajo...

Entrevistado 5: Si o porque tienen alguna actividad física extra

Entrevistador: Crees que es importante la Educación Física en la escuela?

Entrevistado 5: Em (pensando) no sé,

Entrevistador: No sabes...

Entrevistado 5: Si creo que sí, si esta es por algo

Entrevistador: Y porque crees que esta?

Entrevistado 5: Y para aprender de nuestro cuerpo también, nuestras capacidades, que función cumple cada uno, también para los deportes, hacer algo afuera de la matemática y todo eso

Entrevistador: Bueno que te parecen las actividades, juegos que propone la profesora?

Entrevistado 5: Están buenas, porque siempre nos divertimos, aparte somos un curso muy unido asique no nos cuesta y también porque tenemos la muestra de Educación Física donde bailamos y es como la actividad final y está bueno eso. **Los compañeros te ayudan a progresar – aprendizaje cooperativo**

Entrevistador: Eso es lo que practican ahora?

Entrevistado 5: Si las coreos

Entrevistador: La profesora les consulta sobre que les gusta hacer?

Entrevistado 5: Eh no, a veces si pregunta que quieren hacer ¿voley o futbol? O cosas así

Entrevistador: Claro, pero propuestas de ustedes por ejemplo hoy queremos hacer esto y lo hacen

Entrevistado 5: Eh... puede ser si, pero muy rara vez porque tampoco proponemos algo

Entrevistador: Y cuando propusieron que actividad fue te acuerdas?

Entrevistado 5: Así tipo el quemado, juegos o partido, pero fuera de eso nada, ningún otra cosa

Entrevistador: Bueno esto también va en relación a la profesora... tiene en cuenta las características de cada chico al momento de trabajar de exigirle?

Entrevistado 5: Yo creo que no porque a todos nos exige por igual, hay veces que bueno alguien tiene un problema de salud y eso pero no, a todos nos exige igual. **Reconocimiento desigual**

Entrevistador: Y cómo te sentís vos personalmente con lo que propone la profesora ¿

Entrevistado 5: Bien, cómoda no me quejo

Entrevistador: Y a tus compañeros como los ves les gusta hacerlas?

Entrevistado 5: Si también, porque siempre tienen buena predisposición, siempre participan, siempre es divertido siempre hacemos cosas buenas

Entrevistador: Hay poca gente que se queja

Entrevistado 5: Si claro todos participamos

Entrevistador: Como son las actividades, en que consisten? Fomentan la autonomía, el trabajo grupal

Entrevistado 5: Eh... la relación del grupo y también para mejorar nosotros en lanzamiento y todas esas cosas. Los compañeros trabajan juntos en equipo – aprendizaje cooperativo

Entrevistador: Cuales te gustan más y cuales le gustan más al grupo en relación a las actividades?

Entrevistado 5: Partidos siempre son partidos de futbol

Entrevistador: Ustedes juegan al futbol también?

Entrevistado 5: Si, también jugamos al vóley

Entrevistador: Juegan mixto?

Entrevistado 5: Mixto

Entrevistador: En relación a las actividades, como les resultan? Fáciles, difíciles

Entrevistado 5: Si fáciles, porque la profe explica bien y se da su tiempo para enseñarnos y todo eso

Entrevistador: Como reacciona la profesora cuando las actividades salen bien o salen mal?

Entrevistado 5: Eh... cuando sale bien, bien obvio

Entrevistador: Alienta...

Entrevistado 5: Si nos da más actividades relacionadas a eso y si sale mal se toma su tiempo para la clase y explica

Entrevistador: Claro y cuando explica lo hace de forma amigable o los reta

Entrevistado 5: Si, amigable no nos reta. El profesor se asegura de mejorar las habilidades de los compañeros que no son buenos – esfuerzo mejora

Entrevistador: Que le da mayor importancia la profesora en la clase? Que crees vos

Entrevistado 5: Eh, a hacer bien las cosas más que nada. **Lo primordial es mejorar – esfuerzo mejora**

Entrevistador: Algo más que se te ocurra?

Entrevistado 5: Las normas de convivencia pueden ser.

Entrevistador: **Con relación a como los evalúan. Porque pone nota o como pone nota?**

Entrevistado 5: Por nuestra participación en clase más que nada por eso, por ejemplo, cuando hacemos un partido, si estamos parados o estamos corriendo, participando agarrando la pelota eso evalúa también

Entrevistador: **Tienen instancias de evaluación donde por ejemplo les dicen la otra semana evaluamos pase o una cosa así**

Entrevistado 5: Eh, si, pero muy poco ella se para nos ve, anota cosas. **El esfuerzo es recompensado – esfuerzo mejora**

Entrevistador: Claro, pero por ejemplo una situación donde tenes que meter un gol y están todos mirándote

Entrevistado 5: Eh... una sola vez lo hicimos

Entrevistador: En relación a la profesora también, como te gustaría que actuara?

Entrevistado 5: Para mi está bien porque es buena, a veces nos deja ir un ratito antes porque le insistimos mucho, pero es buena onda

Entrevistador: **¿Qué es lo que el profe tiene o hace que más te motiva o incentiva a venir y participar de la clase? ¿Y lo que no?**

Entrevistado 5: Eh... por la profe no nada, no vengo por la profe, los juegos que hacemos en equipo puede ser. **Los compañeros trabajan juntos en equipo – aprendizaje cooperativo**

Entrevistador: **¿Qué es lo que crees que hace el profe que más los ayuda a aprender?**

Entrevistado 5: eh no sé, como nos explica cómo nos alienta también cuando nos salen bien las cosas. **El profesor insiste en que se dé lo mejor de sí mismo - esfuerzo mejora**

Entrevistador: Solo cuando les sale bien?

Entrevistado 5: Bueno cuando nos sale mal nos ayuda

Entrevistador: Que más debería hacer o tener la profesora?

Entrevistado 5: Capaz que hacer menos partidos porque siempre terminamos haciendo un partido de lo que hacemos en la clase, por ejemplo, vóley o hándbol

Entrevistador: Eso fue antes de empezar con la coreografía

Entrevistado 5: Si esto es algo institucional

Entrevistador: Hacían mucho deporte?

Entrevistado 5: Si

Entrevistador: Como es tu relación con la profesora?

Entrevistado 5: Bien, normal yo la quiero

Entrevistador: Se lo dijiste alguna vez

Entrevistado 5: no (risas)

Entrevistador: Tuviste experiencias diferentes a la actual en relación a la Educación Física?

Entrevistado 5: Eh... no, que se yo, ósea con el trato? Si más o menos porque la profe que teníamos antes también era re buena

Entrevistador: Una profesora tenían antes?

Entrevistado 5: Si de primero a tercero teníamos una y de cuarto a sexto algo así era

Entrevistador: Y qué crees que espera la profesora de vos?

Entrevistado 5: Que participe, ósea que todos siempre estemos participando

Entrevistador: Y en relación al grupo en general?

Entrevistado 5: Que seamos unidos que nos respetemos que no nos gritemos porque a veces nos enojamos El profesor anima a que nos ayudemos entre nosotros – aprendizaje cooperativo

Entrevistador: Y la última como crees que debe ser un profesor de Educación Física ideal?

Entrevistado 5: Que también participe en los juegos, todos porque como que no corren no hacen nada, que sea amable cariño

Entrevistador: Que tenga buen trato

Entrevistado 5: Y que siempre proponga cosas diferentes

Entrevistador: Ah y que tenga más variedad en las actividades

Entrevistado 5: Claro y que sea más divertido, que a nosotros nos incentive

Entrevistador: Esa era la última pregunta muchas gracias por participar.

Anexo 2. Entrevistado 6

Entrevistador: Presentación, cuantos años tenes?

Entrevistado 6: 18

Entrevistador: Venís desde primero acá?

Entrevistado 6: No, desde segundo

Entrevistador: Desde segundo... y antes a donde ibas?

Entrevistado 6: Al Domingo Savio, allá en el tropezón

Entrevistador: ¿Bastante lejos no?

Entrevistado 6: Si (risas)

Entrevistador: Tienen Educación Física regularmente?

Entrevistado 6: Si, bueno a principio de año no tuvimos por un problema con el profe y después empezamos a tener mixto

Entrevistador: Ustedes tenían clase con un profesor?

Entrevistado 6: Si era todo distinto estaba dividido en dos, hombres y mujeres distintos

Entrevistador: Durante este año viniste a la mayoría de las clases?

Entrevistado 6: Si, eh faltado pero estoy bien con las faltas

Entrevistador: Bien, lo justo para no quedar libre

Entrevistado 6: Si (risas)

Entrevistador: Y porque faltabas?

Entrevistado 6: Porque no tenía ganas de venir, o hacia frio, a veces hace un calorón

Entrevistador: Claro que ustedes siempre tienen actividad afuera

Entrevistado 6: Si, por eso

Entrevistador: Y porque seguís viniendo a las clases?

Entrevistado 6: Porque me gusta

Entrevistador: Que es lo que más te gusta?

Entrevistado 6: Hacer los deportes en realidad, porque en mi casa no hago mucho deporte, a veces juego al futbol con amigos, pero nada más que eso

Entrevistador: Y acá hacían mucho deporte no? Y ahora veo que están haciendo una coreografía

Entrevistado 6: Si es una coreo para fin de año

Entrevistador: Y en relación a tus compañeros, que crees que piensan, les gusta Educación Física?

Entrevistado 6: A algunos no, algunos lo cagan odiando educación física

Entrevistador: Por qué? Te cuentan...

Entrevistado 6: No les gusta

Entrevistador: Directamente no les gusta hacer actividad

Entrevistado 6: Si, y hay otros que les gusta como yo que venimos, hay otros que les gusta mucho el deporte

Entrevistador: Los compañeros que no vienen crees que es porque no les gusta el deporte?

Entrevistado 6: No porque no tiene ganas, no quieren hacer nada

Entrevistador: Crees que es importante la educación física en la escuela??

Entrevistado 6: Si, porque es algo que te enseña los distintos juegos o deportes como quieras llamarlo y compartís más espacio con los compañeros con amigos

Entrevistador: Ayuda al compañerismo digamos también ayuda a la salud

Entrevistado 6: Si eso también pero ya es algo más personal (risas)

Entrevistador: Que te parecen las actividades, juegos, propuestas que propone la profesora?

Entrevistado 6: La verdad que no me gustan mucho, porque es como muy sencillo, porque ahora como tenemos mixto es para mujeres el juego y nosotros que somos más torpes, energéticos a veces no se puede

Entrevistador: Ósea que te aburre... si le tuvieras que poner una palabra a cómo te sentís

Entrevistado 6: No me divierte (risas)

Entrevistador: No te aburre, pero no te divierte (risas). Eso pasa cuando hacen deporte no?

Tienen que jugar más tranqui...

Entrevistado 6: Con más reglas

Entrevistador: Pero digamos que todos hacen las mismas actividades no es que dividen mujeres por una lado y varones por el otro

Entrevistado 6: No, todos juntos

Entrevistador: La profesora les consulta sobre lo que quieren trabajar o que hacer?

Entrevistado 6: No el deporte el otro día nos dijo "o hacemos vóley o hacemos hándbol" nosotros elegimos hándbol es como que da opciones nomás, no es que te pregunta que quieren hacer porque es obvio que todos los varones vamos a elegir futbol y las chicas van a elegir o vóley o hándbol, para no decir no vamos a hacer futbol da dos opciones nada mas

Entrevistador: Claro. La profesora tiene en cuenta las características de cada alumno a la hora de hacer las actividades?

Entrevistado 6: Si

Entrevistador: Como te das cuenta?

Entrevistado 6: Porque algunos que no corren o les digo yo sobre peso o corren menos y no les da tanto el estado les dice "bueno no hagas tanto no hay problema" **Cada compañero tiene un papel importante – papel importante**

Entrevistador: Bien y como te sentís con lo que propone la profesora?

Entrevistado 6: Si las actividades me gustan algunas las hago, pero hay algunas que son como medias pesadas

Entrevistador: Como cuales?

Entrevistado 6: Como que hace cosas muy sencillas y hay gente que ya las sabe hay otros que no pero bueno (risas) pero dar pases bueno esas cosas

Entrevistador: Como son las actividades, veníamos hablando algo, pero esto va relacionado ah si fomentan la autonomía el trabajo en grupo?

Entrevistado 6: Si más la relación grupal porque hace más equipo, a la competencia no mucho, pero hace equipos y como que demos pase y sepamos jugar entre todos **Los compañeros trabajan juntos en equipo – aprendizaje cooperativo**

Entrevistador: Y se pican los partidos a veces?

Entrevistado 6: A veces si (risas)

Entrevistador: De las actividades que se proponen cuales te gustan más o cuales le gustan más al grupo?

Entrevistado 6: Y el hándbol creo yo

Entrevistador: A que le da mayor importancia la profesora?

Entrevistado 6: A los pases...

Entrevistador: Y en relación a otra cosa que no sea el deporte?

Entrevistado 6: Ah, eh... tratarnos bien entre todos, mutuo respeto

Entrevistador: Como los evalúan? Como les ponen nota?

Entrevistado 6: Eh... prueba, por actividad, por faltas y bueno por esto del baile (risas)

Entrevistador: Que es lo que hace que te motive o incentive para seguir viniendo?

Entrevistado 6: Nos hace hacer deporte y eso es un incentivo para venir y para no venir las actividades que son muy relajantes que no me gustan

Entrevistador: Y como es tu relación con la profesora?

Entrevistado 6: Bastante bien

Entrevistador: Con respeto, pero tranqui

Entrevistado 6: Claro

Entrevistador: Y la última como crees que debe ser un e Física?

Entrevistado 6: Que nos enseñe pero que también nos deje jugar, haciendo deporte pero jugando

Entrevistador: Bueno muchas gracias por tu participación.

Anexo 3. Factores de análisis

Clima motivacional orientado a la tarea – aprendizaje cooperativo

Entrevistador: El profe les pregunta respecto a lo que hay que hacer, les da participación, los deja decidir?

Entrevistado 1: Sí, sí, siempre explica o el que no entiende trata de ayudarlo o si alguno no le sale algo ella lo explica varias veces... **Los compañeros te ayudan a progresar- aprendizaje cooperativo.**

Entrevistador: Respecto a las actividades también, en qué consisten, vos consideras que fomentan la autonomía, si la forma que trabajen ustedes por su propia cuenta o la relación entre el grupo....

Entrevistado 1: Sí, siempre...

Entrevistador: La cooperación? Más la competencia...

Entrevistado 1: No, siempre más la cooperación entre todos, nos relacionamos, nos ayudamos, por ejemplo yo siempre suelo ayudar o explicar, o si la profe está con un grupo... yo trato de decirles a mis compañeros que hagamos mejor otra cosa, si siempre nos ayudamos entre todos, participamos entre todos. **Los compañeros trabajan juntos en equipo – aprendizaje cooperativo.**

Entrevistador: Las actividades esas que propone en qué consisten? fomentan la autonomía, la relación entre ustedes, el grupo, la cooperación, la competencia?

Entrevistado 2: Y la relación que tiene cada uno...

Entrevistador: Se busca que las actividades tengan...

Entrevistado 2: Claro... las actividades por lo general son más grupales, entonces al ser grupales tenemos que ser unidos

Entrevistador: Te obliga, claro...

Entrevistado 2: Necesitamos unidad, sino no podemos hacer bien el trabajo... **Los compañeros trabajan juntos en equipo – aprendizaje cooperativo.**

Entrevistador: Bien creo que esto lo habíamos hablado recién en relación a las actividades, como son? Es decir, si fomenta la autonomía, la relación grupal

Entrevistado 4: En general si, entre ellos mismos se ayudan se trata de ir en grupo

Entrevistador: Eso es en relación a las actividades que me contaste de coreografía y en los deportes también es así?

Entrevistado 4: Sisi también. **Los compañeros se ayudan a mejorar y destacar - aprendizaje cooperativo.**

Entrevistador: Que crees que espera la profesora de vos?

Entrevistado 4: De cada uno?

Entrevistador: Primero de vos y después del grupo

Entrevistado 4: Eh... que aprenda a trabajar en equipo y cumplir las reglas en general que nos dan los mayores por la forma en que lo dice quiere que aprendamos a respetar y todas esas cosas, hacer caso, cumplir con las obligaciones

Entrevistador: Que avancen en las normas de convivencia seria...

Entrevistado 4: Que tengamos responsabilidades

Entrevistador: Y con el grupo crees que es igual?

Entrevistado 4: Si creo que sí. **El profesor anima que nos ayudemos entre nosotros – aprendizaje cooperativo.**

Entrevistador: De la clase que es lo que más te gusta?

Entrevistado 5: Em (pensando) las actividades por ejemplo cuando nos hace calentar eso no, pero en las actividades en grupo eso sí, que jugamos al vóley, por ejemplo, que hacemos un partido, todas esas cosas. **Los compañeros trabajan juntos en equipo – aprendizaje cooperativo.**

Entrevistador: Bueno que te parecen las actividades, juegos que propone la profesora?

Entrevistado 5: Están buenas, porque siempre nos divertimos, aparte somos un curso muy unido asique no nos cuesta y también porque tenemos la muestra de Educación Física donde bailamos y es como la actividad final y está bueno eso. **Los compañeros te ayudan a progresar – aprendizaje cooperativo.**

Entrevistador: Como son las actividades, en qué consisten? Fomentan la autonomía, el trabajo grupal

Entrevistado 5: Eh la relación del grupo y también para mejorar nosotros en lanzamiento y todas esas cosas. **Los compañeros trabajan juntos en equipo – aprendizaje cooperativo.**

Entrevistador: ¿Qué es lo que el profe tiene o hace que más te motiva o incentiva a venir/participar de la clase? ¿Y lo que no?

Entrevistado 5: Eh por la profe no nada, no vengo por la profe, los juegos que hacemos en equipo puede ser. **Los compañeros trabajan juntos en equipo – aprendizaje cooperativo.**

Entrevistador: Y en relación al grupo en general?

Entrevistado 5: Que seamos unidos que nos respetemos que no nos gitemos porque a veces nos enojamos. **El profesor anima a que nos ayudemos entre nosotros – aprendizaje cooperativo.**

Entrevistador: Como son las actividades, veníamos hablando algo, pero esto va relacionado ah si fomenta la autonomía el trabajo en grupo?

Entrevistado 4: Si más la relación grupal porque hace más equipo, a la competencia no mucho, pero hace equipos y como que demos pase y sepamos jugar entre todos. **Los compañeros trabajan juntos en equipo – aprendizaje cooperativo.**

Anexo 3. Factores de análisis

Clima motivacional orientado a la tarea – **esfuerzo mejora**

Entrevistador: Consideras que el profe tiene en cuenta las características de cada uno de los chicos, así en particular para llevar a cabo las actividades?

Entrevistado 1: Para mí sí porque no es que va a hacer algo que vos sepas que no lo podés hacer, o sea que ella sepa que no lo puede hacer su alumno y lo va a obligar a hacerlo...no! No, siempre explica si no sale siempre intenta ayudarlo... Bah! Por lo que yo veo la profe siempre ha sido así. **El profesor se asegura de mejorar las habilidades de los compañeros que no son buenos – esfuerzo mejora.**

Entrevistador: Cómo ves que reacciona el profe cómo actúa el profe cuando a ustedes les salen bien las cosas que él propone o cuando le salen mal? Cuál es la conducta la actitud que tiene?

Entrevistado 1: Cuando nos sale bien nos felicita, nos dice que trabajamos bien en la clase y si ve que por ahí sale mal algo, ella siempre está para tratar de corregir esas cosas que estén mal... y bueno ya sea si salen mal porque se portaron mal o porque hicieron cualquier cosa en la clase y no hicieron lo que tenían que hacer bueno ahí sí... obvio los reta o les dice...

Entrevistador: Hay castigos así?

Entrevistado 1: No...

Entrevistador: En general si los reta, es por problemas de conducta o no participan?

Entrevistado 1: Claro, por alguna conducta, que por ejemplo patean la pelota que es de vóley... ahí si los reta... como que no están aplicando la pelota de vóley para jugar con la mano y la están usando con el pie, ahí sí porque es un elemento de EF... **Esfuerzo mejora – el esfuerzo es recompensado con el reconocimiento y la felicitación del profesor.**

Entrevistador: Y vos consideras que el profe pone nota por lo que hacen o por lo que no hacen? O por ambas cosas?

Entrevistado 1: Sí, por ambas cosas y por la participación de todos, la participación de cada uno... porque si a vos te sale bien un saque, pero estuviste todo el día sentado, no hiciste nada, no practicaste... no! no suma... creo yo que, supongo que es así...

Entrevistador: Y cómo te gustaría que actuara? Lo ves bien así como lo hace o pensás que tendría que actuar de otra forma?

Entrevistado 1: No, yo creo que está bien así, que hay que poner nota o evaluar en lo que cada uno hace en cada clase...no es que le vas a poner una nota porque hizo un gol y ... y... no le vas a poner la nota que se merece porque faltó 80 clases ponele...no? Entendés?. **El esfuerzo es recompensado – esfuerzo mejora.**

Entrevistador: Y a qué crees que le da mayor importancia el profe... se los ha dicho o lo que vos percibís?

Entrevistado 1: A qué le da más importancia?

Entrevistador: Sí, respecto a los alumnos no es cierto?

Entrevistado 1: O sea si se basa en una sola persona o...?

Entrevistador: No, digamos... si vos tuvieras que valorar o evaluar al profe a qué crees que él le da más importancia?

Entrevistado 1: Yo creo que le da importancia en sí a toda la EF, que todos tratemos de hacer de cumplir digamos como que también no es que también la pasemos re-mal... porque está buena la clase que arma y todo eso...

Entrevistador: Pero es por ejemplo más exigente con respecto a la calidad de lo que plantea o más a la actitud con la que se hacen las cosas?

Entrevistado 1: Claro, siempre la actitud puede ser, que tengan voluntad o que traten...

Entrevistador: Aunque no salga tan bien digamos...

Entrevistado 1: Claro... que traten de sacar bien, o de patear bien, o en lo que ella está enseñando, que pongan voluntad sino obvio que no te va a salir... **El profesor insiste en que se dé lo mejor de sí mismo – esfuerzo mejora.**

Entrevistador: Qué creés que hace el profe que los ayuda a aprender? Lo qué más los ayuda a aprender...

Entrevistado 1: Y la explicación, que ella esté ahí con nosotros enseñando, que no es que diga “vayan a jugar!” y nos deje así. Eso está bueno, por ahí sí obvio, cuando jugamos un partido al handball te dice que: “tres piques” y ella te cobra o te dice las infracciones, nos explica como es el pase pero sí, está bueno que nos está enseñando a sacar en vóley y todas las reglas, ella siempre te está explicando porque, no te dice “a ver...jueguen al vóley yo les pongo nota”...no!, ella siempre está ahí con su seguimiento y enseña muy bien...

Entrevistador: Considerás que debiera tener o hacer algo más aparte de eso?

Entrevistado 1: No, yo creo que así está bastante bien. A mí me va bien así... **El profesor insiste en que se dé lo mejor de sí mismo – esfuerzo mejora.**

Entrevistador: Y las actividades son variadas, siempre hacen lo mismo?

Entrevistado 2: No, son variadas hay veces que es un poco teórico y bueno con esta profesora es un poco teórico, también a veces hacemos un poco de deporte o tenemos estos proyectos así... **El profesor quiere que probemos nuevas habilidades – esfuerzo mejora.**

Entrevistador: Cuándo ustedes salen bien o mal en alguna de las actividades que propuso cómo reaccionan los profes?

Entrevistado 2: No reaccionan lo que tienen que reaccionar digamos, por ahí...

Entrevistador: Pero los alienta si se equivocan o les da nuevas oportunidades, los reta, lo...

Entrevistado 2: Nos da oportunidades, al que le fue mal nos da oportunidades y hay otros que... o sea depende del alumno, nos da oportunidades de poder hacer bien, de poder recuperar...

Entrevistador: Hay castigos así?

Entrevistado 2: No, eso no... **El profesor se asegura de mejorar las habilidades de los compañeros que no son buenos.**

Entrevistador: Y con qué criterio pone la nota la profe?

Entrevistado 2: Cómo con qué criterio? O sea...

Entrevistador: Por cómo hacen las cosas...?

Entrevistado 2: Y digamos... miti y miti es... por la actitud que uno le pone y también por cómo lo hace digamos.... lo hace también...

Entrevistador: Está bien, y cómo te gustaría que actuara en ese sentido? Lo ves bien así o... pensás que debiera hacerlo de otra forma?

Entrevistado 2: No, para mí está bueno porque tiene una cierta forma de humanidad en el decir... bueno...

Entrevistador: Como un concepto así de la persona...

Entrevistado 2: Claro, en la actitud, por lo menos se fija en la actitud que uno le pone

Entrevistador: Más allá de como te sale digamos? Alguna cosa...

Entrevistado 2: Claro, más allá de cómo nos sale, ella ve también digamos la actitud que uno le muestra y la conducta que tiene uno, eso también... **El esfuerzo es recompensado – esfuerzo mejora.**

Entrevistador: Qué creés que es lo que espera el profe de vos? Y de tus compañeros? Se los dijo o lo notan de alguna manera?

Entrevistado 2: Sí yo lo noto, como le había dicho antes más responsabilidad y compromiso, eso es lo que noto

Entrevistador: Más la parte humana sería?

Entrevistado 2: Claro eso es lo que principalmente más yo noto que ella enseña cuando hacemos las actividades y todo eso, siempre da hincapié a eso, a los chicos que hacen, que son responsables y bueno... **El profesor insiste en que se dé lo mejor de sí mismo - esfuerzo mejora.**

Entrevistador: Está bien, sí hacía referencia a eso la pregunta. En qué consisten las actividades que propone? Considerás que fomentan la autonomía, o sea la posibilidad que ustedes trabajen por sus propios medios, o más cuestiones de relación, más competencia, más aspectos de aprendizaje de las cosas?

Entrevistado 3: Yo creo que más aspectos de aprendizaje, para que llevemos algo de acá... a nombre de la EF...

Entrevistador: Está bien...

Entrevistado 3: Nos explica las técnicas o las reglas, eso también está bueno, saber todo un poco del deporte... **Lo primordial es mejorar – esfuerzo mejora.**

Entrevistador: Cómo ves que reacciona la profe, cuando lo que ella plantea a ustedes les sale bien o les sale mal?

Entrevistado 3: Cuando sale bien bueno, está todo bien, pero cuando...

Entrevistador: Pero cómo lo manifiesta?

Entrevistado 3: Nos dice: Bien chicos!

Entrevistador: O sea... las alienta, las reconoce?

Entrevistado 3: Sí!... y cuando estamos jodiendo, no hacemos nada nos reta, nos dice que tenemos que hacer las cosas o que nos callemos cuando está explicando o algo... **El esfuerzo es recompensado – esfuerzo mejora.**

Entrevistador: Está bien, a qué creés que le da más importancia el profe entonces?

Entrevistado 3: Cómo?

Entrevistador: A qué creés que le da más importancia el profe? Con respecto a sus alumnos

Entrevistado 3: Eh...

Entrevistador: A qué hagan las cosas bien?

Entrevistado 3: Seguro que hagamos las cosas bien...

Entrevistador: En cuánto a la exigencia técnica si se quiere?

Entrevistado 3: Claro a la técnica...

Entrevistador: Que lo haga de buena onda o a la actitud, reconoce la actitud porque hay gente que a lo mejor no le sale y...

Entrevistado 3: También, hay algunos que le sale con la técnica, todo... otros le ponen actitud pero, está bien!

Entrevistador: Pero alcanza con eso para la profe?

Entrevistado 3: Sí, si tenes voluntad, bueno... **El esfuerzo es recompensado – esfuerzo mejora.**

Entrevistador: El profe pone nota, de acuerdo a tu criterio por hacer o por no hacer algo?

Entrevistado 3: Te pone nota con el criterio por lo que hacés , si vos estás sentado y no hacés nada bueno ya sabés la nota que tiene... si vos estás ahí...

Entrevistador: Bueno... en este caso medio que por no hacer ya sabés digamos...

Entrevistado 3: Sí! ya sabemos cual es la nota...

Entrevistador: Claro y cómo te gustaría que actuara en ese sentido?

Entrevistado 3: Cómo?

Entrevistador: Cómo te gustaría que actuara el profe, en ese sentido? Lo ves bien así? Que ponga la nota con ese criterio o...

Entrevistado 3: Sí!, porque, o sea uno que viene con todas las ganas quiere que le ponga una buena nota y otro que no hace no es justo... **El esfuerzo es recompensado - esfuerzo mejora.**

Entrevistador: Bien... que crees que le da mayor importancia la profesora en la clase?

Entrevistado 4: A que trabajen los alumnos, quiere que trabajen todos

Entrevistador: Que trabajen todos...

Entrevistado 4: Si busca que hagan todo lo que dice y que lo hagan bien de ahí en más si ve que dos o 3 se cansan no importa porque ve que trabajaron bien. **Esfuerzo mejora – el esfuerzo es recompensado.**

Entrevistador: Que crees que es lo que hace el profe que más te ayuda a aprender?

Entrevistado 4: Las formas en las que enseña porque va mas allá del trabajo en sí, nos da consejos y nos dice que tenemos que seguir intentando

Entrevistador: Los alienta...digamos que se fija mucho en el proceso de ustedes

Entrevistado 4: Capas no nos damos cuenta, pero subconscientemente supongo que si nos ayuda. **El profesor insiste en que se dé lo mejor de sí mismo – esfuerzo mejora.**

Entrevistador: Como reacciona la profesora cuando las actividades salen bien o salen mal?

Entrevistado 5: Eh cuando sale bien, bien obvio

Entrevistador: Alienta...

Entrevistado 5: Si nos da más actividades relacionadas a eso y si sale mal se toma su tiempo para la clase y explica

Entrevistador: Claro y cuando explica lo hace de forma amigable o los reta

Entrevistado 5: Si amigable no nos reta. **El profesor se asegura de mejorar las habilidades de los compañeros que no son buenos – esfuerzo mejora.**

Entrevistador: Que le da mayor importancia la profesora en la clase? Que crees vos

Entrevistado 5: Eh, a hacer bien las cosas más que nada. **Lo primordial es mejorar – esfuerzo mejora.**

Entrevistador: En relación a como los evalúan? Porque pone nota o como pone nota

Entrevistado 5: Por nuestra participación en clase más que nada por eso, por ejemplo cuando hacemos un partido, si estamos parados o estamos corriendo, participando agarrando la pelota eso evalúa también

Entrevistador: Tienen instancias de evaluación donde por ejemplo les dicen la otra semana evaluamos pase o una cosa así

Entrevistado 5: Eh... sí, pero muy poco ella se para nos ve, anota cosas. **El esfuerzo es recompensado – esfuerzo mejora.**

Entrevistador: ¿Qué es lo que crees que hace el profe que más los ayuda a aprender?

Entrevistado 5: Eh no sé, como nos explica cómo nos alienta también cuando nos salen bien las cosas. **El profesor insiste en que se dé lo mejor de sí mismo - esfuerzo mejora.**

Anexo 3. Factores de análisis

Clima motivacional orientado a la tarea – papel importante

Entrevistador: El profe les pregunta o consulta sobre que les gusta hacer? Les permite trabajar con sus propuestas o que ustedes se organicen solos, pueden decidir?

Entrevistado 2: Y sí, nosotros podemos decidir, no conozco mucho la profesora pero por lo menos este proyecto que estamos haciendo ya podemos decir que música poner, como bailar...

Entrevistador: Les da participación?

Entrevistado 2: Claro... **Cada alumno contribuye de manera importante – papel importante.**

Entrevistador: Está bueno, tiene en cuenta las características de cada uno al momento de trabajar o pedirles algo, o exigirles algo?

Entrevistado 2: No todos por igual, siempre... digamos no hace...

Entrevistador: No hace diferencia?

Entrevistado 2: Claro... a todos por igual. **El profesor cree que todos son importantes para el éxito del grupo – papel importante.**

Entrevistador: Claro...respecto a la participación el profe les pregunta, les da posibilidad que ustedes tomen decisiones, le considera lo que ustedes plantean?

Entrevistado 3: A veces...

Entrevistador: O siempre se trabaja sobre lo que él propone?

Entrevistado 3: Mayormente se hace lo que ella se dice (sic) a veces hacemos lo... no se queremos hacer un partido de handball, a veces nos hace hacer a veces no... porque bueno... es la decisión de ella...

Entrevistador: Pero, y en la coreo ésta que planteás vos por ejemplo?

Entrevistado 3: Nosotros, por ejemplo nos dan un tema cualquiera no se... de países y tenemos que hacer algo relacionado con eso...

Entrevistador: Entonces ahí tienen posibilidad de decidir o de poner lo suyo?

Entrevistado 3: Claro... **Cada alumno contribuye de manera importante - papel importante.**

Entrevistador: Bueno en relación a las actividades que proponen como te resultan? Aburridas, divertidas como te sentís vos?

Entrevistado 4: yo me siento contento con cualquier actividad que haga, en si siempre me siento integrado y hago las cosas. **Cada alumno se siente como si fuera un miembro importante del grupo – papel importante.**

Entrevistador: Bien otra pregunta, la profesora tiene en cuenta las características de cada uno a la hora de trabajar, exigirles en la actividad? O sea si atiende a la diversidad de cada persona

Entrevistado 4: No creo que no porque en general los profesores no pueden tomarse el trabajo de fijarse en las características, yo creo que hace una vista mas general mira de ahí y toma las decisiones, tampoco tan especifico

Entrevistador: Digamos que no se va al extremo, pero tiene en cuenta...

Entrevistado 4: Si se da cuenta si a este le gusta, no le gusta si tiene un estado físico que sale a correr y de ahí acorde a eso le da más o menos trabajo. **Cada compañero tiene un papel importante – papel importante.**

Entrevistador: Claro. La profesora tiene en cuenta las características de cada alumno a la hora de hacer las actividades?

Entrevistado 4: Si

Entrevistador: Como te das cuenta?

Entrevistado 4: Porque algunos que no corren o les digo yo sobre peso o corren menos y no les da tanto el estado les dice “bueno no hagas tanto no hay problema”. **Cada compañero tiene un papel importante – papel importante.**

Anexo 3. Factores de análisis

Clima motivacional orientado al ego – castigo por errores

Entrevistador: Cómo te sentís con lo que propone el profe? Te gusta hacer las actividades?

Entrevistado 2: Sí...

Entrevistador: Sí, me habías dicho que sí....

Entrevistado 2: Me encantan... trabajo todo...

Entrevistador: Y a tus compañeros les gusta hacerlas?

Entrevistado 2: Y hay algunos que no por varias razones, por timidez por, hay algunos que no y otros que sí, yo creo que la mitad que no y otra mitad que sí o sea... **Los alumnos tienen miedo de cometer errores – castigo por errores.**

Entrevistador: Y la última, cómo crees que debiera ser un profe, un buen profe de EF?

Entrevistado 2: Equilibrado en todo en el castigo, no en castigo sino... disciplina, en humor, en....

Entrevistador: Exigencia?

Entrevistado 2: También, pero en su cierto límite, tampoco tan exigente, digamos...

Entrevistador: Claro... no es un club acá, digamos como la escuela...

Entrevistado 2: Sí exacto que tenga un cierto grado de humanidad digamos, que sepa discernir las cosas, eso es fundamental, que no sea todo recto, así todo que tenga que...

Entrevistador: Estructurado...

Entrevistado 2: Claro, que... no hiciste eso no importa, vos tenés que hacerlo igual, es decir, entonces eso medio como tiranía no me gusta

Entrevistador: La forma de conducir digamos es importante...

Entrevistado 2: Sí, y a eso no lo he visto acá, lo he visto todo bien digamos... con la profe todo bárbaro, como decía yo antes me llevo re-bien con la profe... **el profesor se enfada cuando algún compañero comete un error – castigo por errores**

Entrevistador: Y si les sale mal algo que plantea? La técnica, esto que me decías vos de... coso?

Entrevistado 3: Sí, a veces es como que se para y te dice: Mirá estás haciendo mal la técnica

Entrevistador: Pero cómo te lo plantea? Te reta digamos o te explica de nuevo (risas)?

Entrevistado 3: Lo dice en un tono, así como... “Ponce lo estás haciendo mal” así, pero en un tono como más estricto... **El profesor grita a los compañeros por hacer algo mal – castigo por errores.**

Entrevistador: Está bien, qué es lo que considerás que te motiva o te incentiva más a participar en la clase? De lo que hace el profe, o lo que dice o...

Entrevistado 3: Creo que me motiva más... no sé, siempre me gustó la actividad física entonces ya tengo motivos para venir...

Entrevistador: Claro... vos estás auto-motivada?

Entrevistado 3: Sí!

Entrevistador: No, porque me refiero a que a lo mejor el profe... viste... las... las tareas que plantea son novedosas, son entretenidas entonces es como que uno siempre está esperando eso... o a lo mejor porque siempre hacen lo mismo pero el deporte a vos te gusta y te viene bien siempre por eso digo en una de esas... o a lo mejor porque los alienta a que se superen, un poco a eso iba, lo que él hace para motivarlos digamos?

Entrevistado 3: A veces es como que no nos motiva, o sea como que nos reta y listo... y es como que a veces te baja un poco el ánimo...

Entrevistador: Te llama al orden digamos...

Entrevistado 3: Sí!. **El profesor grita a los compañeros por hacer algo mal - castigo por errores.**

Entrevistador: Ah está bien no es tanto el gusto si no más ir contra la profe...bueno en relación a esto que venimos hablando, cómo reacciona la profesora cuando las actividades salen bien o salen mal?

Entrevistado 4: Directamente nos repite la consigna, cuando sale mal por ejemplo nos vuelve a decir, nos dice cuál es el error y nos repite la consigna

Entrevistador: Ah esta y eso como lo hace con un tono de castigo de reto, o alentado, ayudando?

Entrevistado 4: Con la gestualidad lo hace como retando, pero en el buen sentido, ósea tenes que hacer esto, no lo hace con sonrisa, ósea lo dice bien todo, pero como lo dice parece que te estuviera retando, son dos cosas diferentes pero se entiende. **El profesor se enfada cuando algún compañero comete algún error – castigo por errores.**

Anexo 3. Factores de análisis

Clima motivacional orientado al ego – reconocimiento desigual

Entrevistador: Considerás que la profe tiene en cuenta las características de cada uno...

Entrevistado 3: No!

Entrevistador: En particular? O a todos los ve de la misma forma?

Entrevistado 3: Yo creo que ella nos ve de distinta forma, hay personas que le cuesta más... tengo compañeros que tienen problemas para escuchar y creo que ahí a veces no lo tiene en cuenta...

Entrevistador: No lo tiene en cuenta?

Entrevistado 3: No lo tiene en cuenta y bueno... a veces es como que es medio difícil para ellos también

Entrevistador: Es tu caso, o...

Entrevistado 3: No. **El profesor dedica más atención a los mejores, el profesor solo se fija en los mejores alumnos – reconocimiento desigual.**

Entrevistador: Bueno esto también va en relación a la profesora, tiene en cuenta las características de cada chico al momento de trabajar de exigirle?

Entrevistado 5: Eh, yo creo que no porque a todos nos exige por igual, hay veces que bueno alguien tiene un problema de salud y eso pero no, a todos nos exige igual. **Reconocimiento desigual**

Anexo 3. Factores de análisis

Clima motivacional orientado al ego – Rivalidad entre los miembros del grupo

No se encontraron referencias

Anexo 4. Nuevos Factores de análisis

El interés del adolescente por la EF

Entrevistador: Vos normalmente asistís a las clases de EF?

Entrevistado 1: Sí, siempre... por ejemplo este creo que es el año que más faltas tuve nomás porque trabajo. O sea aparte de venir acá al colegio, trabajo y bueno por ahí como que salgo de acá y para irme a trabajar prefiero directamente faltar pero la profe ya sabe y todo eso...

Entrevistador: Bien... Durante este año asististe siempre a clase de EF o la mayoría de las veces?

Entrevistado 2: Y no... al principio no porque bueno tuve algunos problemas familiares y todo eso

Entrevistador: Cuestiones personales...

Entrevistado 2: Claro, cuestiones personales y no podía venir, pero a partir del... casi terminando el segundo trimestre que vengo acá...

Entrevistador: Regularmente?

Entrevistado 2: Claro, regularmente.

Entrevistador: Bien... Y vos asistís regularmente a las clases?

Entrevistado 3: Sí, asisto bien regularmente...

Entrevistador: Y por qué asistís?

Entrevistado 3: Porque me gusta hacer actividad física, aparte de eso hago actividad física, hago vóley, así que...

Entrevistador: Por tu lado?

Entrevistado 3: Sí ...

Entrevistador: Bien dos días a la semana. Durante este año viniste a la mayoría de las clases?

Entrevistado 4: Si a la mayoría si

Entrevistador: Y porque venias?

Entrevistado 4: Porque me gusta, tengo que aprender y aprobar las materias

Entrevistador: Te gusta la materia?

Entrevistado 4: Si me gusta

Entrevistador: Durante este año viniste a la mayoría de las clases?

Entrevistado 5: Si, a casi todas

Entrevistador: Y porque venias?

Entrevistado 5: Y porque si (risas) no me quedaba de otra, no me quiero quedar libre ni llevarme la materia ni nada, a parte es linda la clase

Entrevistador: Seria por asistencia y porque te gusta...

Entrevistado 5: Si

Entrevistador: Ósea que viniste a todas las clases no faltaste a ninguna?

Entrevistado 5: Eh, no falte algunas clases

Entrevistador: Y cuando faltabas porque no venias?

Entrevistado 5: Porque no tenía ganas de venir

Entrevistador: Sabias lo que iban a hacer en esa clase que no venias? o decías listo no voy...

Entrevistado 5: No, no sabía pero si había una evaluación o algo así venia

Entrevistador: Durante este año viniste a la mayoría de las clases?

Entrevistado 6: Si

Entrevistador: Faltaste poco?

Entrevistado 6: Eh faltado pero estoy bien con las faltas

Entrevistador: Bien, lo justo para no quedar libre

Entrevistado 6: Si (risas)

Entrevistador: Y porque faltabas?

Entrevistado 6: Porque no tenía ganas de venir, o hacia frio, a veces hace un calorón

Entrevistador: Claro que ustedes siempre tienen actividad afuera

Entrevistado 6: Si por eso

Entrevistador: Y porque seguís viniendo a las clases?

Entrevistado 6: Porque me gusta

Anexo 4. Nuevos factores de análisis

Sabor amargo

Entrevistador: Y lo que menos te gusta?

Entrevistado 1: Lo que menos me gusta por ahí es pasar mucho calor viste por ahora por ejemplo que...

Entrevistado: Claro en esta época ya viene....

Entrevistado 1: O que... bueno sí, esas cosas nada más

Entrevistador: Pero respecto a las actividades?

Entrevistado 1: No, eso sí, siempre me gustó.

Entrevistador: Bien, y qué cosas menos te gustan?

Entrevistado 2: Qué cosas no me gustan... a veces el tener que esperar tanto para poder tener la materia, digamos el contra-turno, eso es lo que no me gusta mucho, pero es lo único malo...

Entrevistador: Ustedes están desde esta mañana y se quedan?

Entrevistado 2: Claro, algunos se quedan otros se van pero los que tienen las casas más cerca

Entrevistador: Claro.... Tienen que volver sí?

Entrevistado 2: Claro...

Entrevistador: Claro... y ahora les cambio el panorama (risas). Bien, y lo que menos te gusta?

Entrevistado 3: Un poco lo de la coreo porque como que mucho quilombo y a veces nos peleamos y...

Entrevistador: Y te gusta bailar a vos o...?

Entrevistado 3: Sí! me gusta, pero es como que se arman a veces quilombos

Entrevistador: Y que es lo que menos te gusta de la clase?

Entrevistado 4: Eh... es esperar o cuando están pensando que hacer, por más que la clase siempre es activa, pero hay momentos en los que no hacemos nada

Entrevistador: Antes o después de la clase?

Entrevistado 4: No, en el medio

Entrevistador: Y que hacen en la entrada en calor que no te gusta?

Entrevistado 5: Corremos, trotamos, todas esas cosas

Entrevistador: No hacen entradas en calor con juegos o cosas así?

Entrevistado 5: Ah sisi eso también y después hacemos los partidos

Entrevistador: Que te parecen las actividades, juegos, propuestas que propone la profesora?

Entrevistado 6: La verdad que no me gustan mucho, porque es como muy sencillo, porque ahora como tenemos mixto es para mujeres el juego y nosotros que somos más torpes, energéticos a veces no se puede

Entrevistador: Ósea que te aburre... si le tuvieras que poner una palabra a cómo te sentís

Entrevistado 6: No me divierte (risas)

Entrevistador: No te aburre, pero no te divierte (risas). Eso pasa cuando hacen deporte no? Tienen que jugar más tranqui...

Entrevistado 6: Con más reglas

Entrevistador: Pero digamos que todos hacen las mismas actividades no es que dividen mujeres por una lado y varones por el otro

Entrevistado 6: No, todos juntos

Anexo 4. Nuevos factores de análisis

Mi color preferido

Entrevistador: De la clase que es lo que más te gusta?

Entrevistado 5: Em (pensando) las actividades por ejemplo cuando nos hace calentar eso no, pero en las actividades en grupo eso sí, que jugamos al vóley por ejemplo, que hacemos un partido, todas esas cosas

Entrevistador: Que es lo que más te gusta?

Entrevistado 6: Hacer los deportes en realidad, porque en mi casa no hago mucho deporte, a veces juego al futbol con amigos, pero nada más que eso

Entrevistador: Y acá hacían mucho deporte no? Y ahora veo que están haciendo una coreografía

Entrevistado 6: Si es una coreo para fin de año

Entrevistador: Y qué es lo que más te gusta?

Entrevistado 1: Cuando jugamos, por ejemplo al handball, a todas esas cosas de deporte me encantan o ahora que estamos haciendo la coreo también porque me encanta bailar...

Entrevistador: Está bien, y entonces me decías, qué es lo que te gusta más?

Entrevistado 2: Si, Y lo que me gusta más, el proyecto nuevo que estamos haciendo ahora, que es el baile, la coreografía... Como a mí me encanta bailar entonces...

Entrevistador: Te vino al pelazo

Entrevistado 2: Claro...

Entrevistador: Qué es lo que te gusta más de lo que hacen?

Entrevistado 3: Cuando hacemos vóley obviamente pero también handball...

Entrevistador: La parte de deportes...

Entrevistado 3: Sí! los deportes... me gustan más las dos cosas, además de otras cosas que hacemos, además el baile...

Entrevistador: Y que es lo que más te gusta de la materia, de la clase?

Entrevistado 4: Cómo te preparan, eh me gusta porque mantengo el estado de mi cuerpo

Entrevistador: Por salud digamos...

Entrevistado 4: Si por salud.

Anexo 4. Nuevos factores de análisis

El camino de la opción a la elección

Entrevistador: El profe les pregunta o consulta sobre que les gusta hacer? Les permite trabajar con sus propuestas o que ustedes se organicen solos, pueden decidir?

Entrevistado 2: Y sí, nosotros podemos decidir, por ejemplo, no conozco mucho a la profesora pero por lo menos este proyecto que estamos haciendo ya podemos decir que música poner, como bailar...

Entrevistador: Les da participación?

Entrevistado 2: Claro...

Entrevistador: La profesora pregunta sobre que les gusta hacer o sea les permite trabajar con propuestas de ustedes?

Entrevistado 4: Si, nada más que cuando no hay muchas opiniones toma ellas las decisiones, si no aportamos mucho decide por ella misma

Entrevistador: Es muy seguido que haga eso o solo algunas veces?

Algunas veces, otras veces ella nos da las tareas que tenemos que hacer

Entrevistador: Pero respecto a lo que se propone para hacer?

Entrevistado 1: A lo que se propone....

Entrevistador: O siempre digamos, la profe es la que plantea algo y ustedes lo hacen?

Entrevistado 1: Claro, ella por ahí nos dice, bueno hoy vamos a hacer vóley, vamos a hacer pases, que se yo, cosas así, y esa es la actividad y la hacemos...

Entrevistador: Y alguna vez ustedes plantean algo que quieran hacer?

Entrevistado 1: No...

Entrevistador: No, o sea acatan lo que ella les propone...

Entrevistado 1: Claro, por ahí ponele que no somos muchos viste? Y ponele que estábamos en vóley, que es una etapa que ella tiene que evaluar y no somos muchos, bueno capaz que si hoy pueden jugar al handball que es lo que siempre queremos jugar o cosas así. Eso sí, en esas situaciones sí.

Entrevistador: La profesora les consulta sobre que les gusta hacer?

Entrevistado 5: Eh... no, a veces si pregunta que quieren hacer ¿vóley o fútbol? O cosas así

Entrevistador: Claro, pero propuestas de ustedes por ejemplo hoy queremos hacer esto y lo hacen

Entrevistado 5: Eh... puede ser sí, pero muy rara vez porque tampoco proponemos algo

Entrevistador: Y cuando propusieron que actividad fue te acordas?

Entrevistado 5: así tipo el quemado, juegos o partido pero fuera de eso nada, ningún otra cosa

Entrevistador: La profesora les consulta sobre lo que quieren trabajar o que hacer?

Entrevistado 4: No, el deporte... el otro día nos dijo “o hacemos vóley o hacemos hándbol” nosotros elegimos hándbol es como que da opciones nomás no es que te pregunta que quieren

hacer porque es obvio que todos los varones vamos a elegir futbol y las chicas van a elegir o vóley o hándbol, para no decir no vamos a hacer futbol da dos opciones nada mas