



UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA

SEDE CUENCA

**CARRERA DE PEDAGOGÍA DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y
DEPORTE**

APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS MOTIVACIONALES DE APOYO A LA
AUTONOMÍA PARA FOMENTAR LA MOTIVACIÓN AUTÓNOMA DE LAS
CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LOS ESTUDIANTES DE PRIMERO DE
BACHILLERATO DE LA UNIDAD EDUCATIVA “ZOILA ESPERANZA
PALACIO”

Trabajo de titulación previo a la obtención del título de
Licenciado en Pedagogía de la Actividad Física y Deporte

AUTOR: JORGE MAURICIO CHICAIZA SINCHI

TUTOR: LCDO. JULIO CÉSAR CHUQUI CALLE, MGT.

Cuenca - Ecuador

2023

**CERTIFICADO DE RESPONSABILIDAD Y AUTORÍA DEL TRABAJO DE
TITULACIÓN**

Yo, Jorge Mauricio Chicaiza Sinchi con documento de identificación N° 0107146276, manifiesto que:

Soy el autor y responsable del presente trabajo; y, autorizo a que sin fines de lucro la Universidad Politécnica Salesiana puedan usar, difundir, reproducir o publicar de manera total o parcial el presente trabajo de titulación.

Cuenca, 09 de febrero del 2023

Atentamente,

Mauricio Chicaiza.

Jorge Mauricio Chicaiza Sinchi

0107146276

**CERTIFICADO DE CESIÓN DE DERECHOS DE AUTOR DEL TRABAJO DE
TITULACIÓN A LA UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA**

Yo, Jorge Mauricio Chicaiza Sinchi con documento de identificación N° 0107146276, expreso mi voluntad y por medio del presente documento cedo a la Universidad Politécnica Salesiana la titularidad sobre los derechos patrimoniales en virtud de que soy autor de la Sistematización de experiencia práctica de investigación: “Aplicación de estrategias motivacionales de apoyo a la autonomía para fomentar la motivación autónoma de las clases de educación física de los estudiantes de primero de bachillerato de la Unidad Educativa “Zoila Esperanza Palacio”, la cual ha sido desarrollada para optar por el título de: Licenciado en Pedagogía de la Actividad Física y Deporte, en la Universidad Politécnica Salesiana, quedando la Universidad facultada para ejercer plenamente los derechos cedidos anteriormente.

En concordancia con lo manifestado, suscribo este documento en el momento que hago la entrega del trabajo final en formato digital a la Biblioteca de la Universidad Politécnica Salesiana.

Cuenca, 09 de febrero del 2023

Atentamente,

Mauricio Chicaiza.

Jorge Mauricio Chicaiza Sinchi

0107146276

CERTIFICADO DE DIRECCIÓN DEL TRABAJO DE TITULACIÓN

Yo, Julio César Chuqui Calle con documento de identificación N° 0102369394, docente de la Universidad Politécnica Salesiana, declaro que bajo mi tutoría fue desarrollado el trabajo de titulación: APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS MOTIVACIONALES DE APOYO A LA AUTONOMÍA PARA FOMENTAR LA MOTIVACIÓN AUTÓNOMA DE LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LOS ESTUDIANTES DE PRIMERO DE BACHILLERATO DE LA UNIDAD EDUCATIVA “ZOILA ESPERANZA PALACIO”, realizado por Jorge Mauricio Chicaiza Sinchi con documento de identificación N° 0107146276, obteniendo como resultado final el trabajo de titulación bajo la opción Sistematización de experiencia práctica de investigación que cumple con todos los requisitos determinados por la Universidad Politécnica Salesiana.

Cuenca, 09 de febrero del 2023

Atentamente,



Lcdo. Julio César Chuqui Calle, Mgt.

0102369394

Aplicación de estrategias motivacionales de apoyo a la autonomía para fomentar la motivación autónoma de las clases de educación física de los estudiantes de primero de bachillerato de la Unidad Educativa “Zoila Esperanza Palacio”

Resumen

El objetivo de este estudio fue determinar si puede diferir los resultados de la motivación autónoma en función de los contenidos sobre los cuales se aplique un programa de estrategias motivacionales, para el apoyo a la autonomía en las clases de educación física en la Unidad Educativa “Zoila Esperanza Palacio”. Para ello se contó con la participación de 48 estudiantes (34 mujeres 71% y 14 hombres 29%) que comprenden edades de 14 y 15 años correspondientes al primero de bachillerato. El muestreo utilizado fue no aleatorio y a conveniencia, distribuyendo a 20 estudiantes en el paralelo “A”, 20 en el paralelo “B” y 8 estudiantes en el grupo de contabilidad. Se aplicó una metodología cuantitativa y un diseño de tipo causi-experimental, con un grupo control y dos grupos experimentales, a quienes se les aplicó el cuestionario de la Escala de las Necesidades Psicológicas Básicas en las clases de educación física (ENBP-EF) y el cuestionario de motivación en educación física (CMEF). Los resultados alcanzados muestran que si existieron diferencias significativas en el apoyo a la autonomía y en la motivación autónoma en comparación de los grupos (control vs experimental 1 vs experimental 2); cabe recalcar que no existieron diferencias significativas en la comparación del grupo (experimental 1 vs experimental 2). El aplicar estrategias motivacionales para el apoyo a la autonomía incrementa la motivación autónoma en los grupos en los que se aplique las estrategias, sin embargo, no existen diferencias significativas entre los grupos a los cuales se aplicaron estrategias motivacionales.

Palabras clave: Educación física, necesidades psicológicas básicas, apoyo a la autonomía, motivación autónoma, prácticas deportivas, practicas gimnásticas

Abstract

The objective of this study was to determine if the results of autonomous motivation can differ depending on the contents on which a program of motivational strategies is applied, for the support of autonomy in physical education classes in the Unidad Educativa "Zoila Esperanza Palacio". For this, 48 students participated (34 women 71% and 14 men 29%), who are between the ages of 14 and 15, corresponding to the first year of high school. The sampling used was non-random and convenience, distributing 20 students in parallel "A", 20 in parallel "B" and 8 students in the accounting group. A quantitative methodology and a causi-experimental design were applied, with a control group and two experimental groups, to whom the Basic Psychological Needs Scale questionnaire was applied in physical education classes (ENBP-EF) and the physical education motivation questionnaire (CMEF). The results achieved show that there were significant differences in autonomy support and autonomous motivation in comparison of the groups (control vs experimental 1 vs experimental 2); It should be noted that there were no significant differences in the comparison of the group (experimental 1 vs. experimental 2). Applying

motivational strategies to support autonomy increases autonomous motivation in the groups in which the strategies are applied; however, there are no significant differences between the groups to which motivational strategies were applied.

Keywords: Physical education, basic psychological needs, autonomy support, autonomous motivation, sports practices, gymnastic practices

Introducción

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS) la inactividad física es uno de los principales factores de riesgo de mortalidad por enfermedades no transmisibles. Las personas con un nivel insuficiente de actividad física tienen un riesgo de muerte entre un 20% y un 30% mayor en comparación con las personas que alcanzan un nivel suficiente de actividad física (OMS, 2020).

A nivel mundial, el 80% de los adolescentes de 11 a 17 años de edad no alcanzaron un nivel suficiente de actividad física en 2016. Las adolescentes realizaban menos actividades físicas que los adolescentes, y el 85% de ellas frente al 78% de ellos no cumplían las recomendaciones de la OMS de realizar actividades físicas moderadas a intensas durante al menos 60 minutos al día (OMS, 2020).

A nivel nacional, en diciembre de 2021 se evidenció que en el país 3.4 millones de niños y 1.7 millones de adultos no realizan suficiente actividad física, por otro lado, el 76% de personas de 5 a 17 años, tiene una actividad física insuficiente, es decir 3.4 millones (INEC, 2022).

En lo que respecta a la zona 6 del Ecuador, se realizó una investigación para determinar el grado de satisfacción de las necesidades psicológicas básicas (NPB), el cual nos indica que los jóvenes de 16-18 años de edad presentan bajos niveles de autonomía (Calle, 2022; Cabrera, 2022; Cajamarca, 2022; Guanuche, 2022; Quizpe y Ramírez, 2022;

Salinas, 2022), por lo cual los bajos niveles de autonomía, podría repercutir a futuro sobre la intención de ser físicamente activos (Ryan & Deci, 2000).

La teoría de la autodeterminación (TAD), propuesta por Edward L. Deci y Richard M. Ryan, en 1985, “es una teoría que vincula la personalidad, la motivación humana y el funcionamiento óptimo”. La Teoría de la Autodeterminación es una macro-teoría de la motivación humana ligada al desarrollo y funcionamiento de la personalidad en un contexto social; Esta teoría "examina hasta qué punto el comportamiento de las personas es intencional o autodeterminado, es decir, hasta qué punto las personas realizan sus acciones al más alto nivel de reflexión y se involucran en acciones con un sentido de elección" (Deci y Ryan, 1985, como se cita en Moreno y Martínez, 2006, p. 40). A criterio de Moreno y Martínez (2006) en el ámbito de la Educación Física, sobre todo al principio de la escolaridad, se requieren estudios que permitan desarrollar programas de mejoramiento de la motivación intrínseca y de la conducta auto determinada, en aras de conducir a la creación de hábitos de práctica de la actividad física más allá de la escolaridad, previniendo el fenómeno del abandono de la práctica física-deportiva.

Una de las teorías principales que integran la TAD es la de las necesidades psicológicas básicas. Estas necesidades “hacen referencia a constructos psíquicos que el ser humano necesita para sentir motivación hacia la conducta, dejando de lado los componentes meramente fisiológicos (como la necesidad de comer o beber)” (Castillero, 2018). Según Deci & Ryan (2002) estas necesidades se definen como algo innato, universal, y esencial para la salud y el bienestar. Moreno y Martínez (2006) plantean que conforme estas necesidades “son satisfechas continuamente, las personas funcionarán eficazmente y se desarrollarán de una manera saludable, pero en la medida en que no se consigan dichas necesidades, las personas mostrarán evidencia de enfermedad o funcionamiento no óptimo” (p. 44).

Las investigaciones y estudios realizados desde este enfoque han establecido la existencia de al menos tres tipos de necesidades psicológicas básicas, las cuales permiten explicar la conducta humana, especialmente la relacionada al deporte y a la cultura física; estas necesidades son: necesidad de autonomía, necesidad de competencia y necesidad de vinculación o relación.

En lo que concierne a la autonomía esta necesidad psicológica básica “hace referencia a la posibilidad de involucrarse en actividades por voluntad propia” (Botella y Ramos, 2019). Implica aspectos volitivos y la organización comportamental en actividades concordantes con el sentido integrado de sí-mismo (Deci & Ryan, 1985). En este sentido, existen dos orientaciones básicas según (Weinstein et al., 2010).

La competencia se encuentra profundamente ligada a la necesidad de autonomía, en el sentido de que se fundamenta en la capacidad de controlar lo que sucede sobre la base de sus propias acciones; cuando esta necesidad está satisfecha, el individuo se centra en la creencia de que tenemos los suficientes recursos para llevar a cabo una conducta (Castillero, 2018). A criterio de Stover et al. (2017) “la competencia se refiere a sentimientos de efectividad que se generan cuando la persona asume desafíos óptimos, siendo hábil para generar cierto impacto sobre el ambiente” (p. 108). Para Deci et al. (1991) el concepto de competencia ha sido formulado en términos de control de resultados, autoeficacia, confianza y estrategias de éxito.

Por su parte Forest et al. (2010) mencionan que esta necesidad está ligada al hecho de tener éxito en aquellas tareas que representan un desafío óptimo y de alcanzar los resultados deseados, al mismo tiempo que se es consciente de las potenciales complicaciones relacionadas con la tarea.

La vinculación o relación “se identifica con un sentimiento de conexión con los otros, y de ser aceptado por los otros” (Moreno y Martínez, 2006). Castellero (2008) considera que: “es una constante en seres gregarios como el ser humano”; ya que necesitamos sentirnos parte de un grupo, con el cual interactuar de modo positivo y estableciendo relaciones de apoyo mutuo. Representa la experiencia de relaciones sociales saludables; las personas requieren experimentar que están involucrados en interacciones significativas con otros, conectándose con ellos mediante vínculos de cuidado y cariño mutuo (Stover et al., 2017). Según Botella y Ramos (2019) “se concreta en sentimientos de cercanía y conexión con las personas a la hora de desarrollar actividades” (p. 257). En el ámbito escolar, se manifiesta en la relación que establecen los alumnos entre sí, con sus padres y sus profesores.

La motivación consiste en: “la fuerza que mueve a realizar actividades es interno que dirige la acción hacia un fin creando presión que lleva a actuar y conseguir lo que se propone” (Mendoza y Viguera, 2019). Se refiere tanto a "la energía como a la dirección, la persistencia y el propósito del comportamiento, incluidas las intenciones relacionadas y las acciones resultantes; colocando en el centro a la regulación biológica, cognitiva y social de un individuo" (Deci y Ryan, 1985, citado en Stover et al., 2017). Deci & Ryan (2000) interpretan la motivación como un impulso a actuar; dicho impulso, nacido en ocasiones desde el interior del individuo y, en otras, producido por causas externas a él, marca el desarrollo personal y la trayectoria académica.

Deci & Ryan (1985), en el marco de la TAD, consideran que la motivación presenta diferentes grados y orientaciones que no funcionan de modo estático, sino que integran un continuo que va desde la motivación hasta la motivación intrínseca.

La motivación intrínseca es una de las maneras más autónomas de la motivación, la cual hace referencia en el ser partícipe de actividades por gusto y satisfacción propia (Chanal et al., 2019). Este tipo de motivación tiene su origen dentro del individuo, siendo dirigida por las necesidades de exploración, experimentación, curiosidad y manipulación, conductas consideradas motivadoras en sí mismas (Uliaque, 2017). A criterio de Ryan & Deci (2000), la motivación intrínseca es una necesidad que subyace a la competencia social y autodeterminación.

A breves rasgos, la motivación intrínseca se define como: “el compromiso con una actividad de forma plena y libre, mientras que la motivación extrínseca consistiría en diferentes grados de implicación en una actividad con el fin de recibir un incentivo externo” (Ryan & Deci, 2000 como se citó en Botella y Ramos, 2019, p. 255). La diferencia entre ambos tipos de motivación radica en la existencia o no de una recompensa o reforzador tangible.

Desde la concepción de Botella y Ramos (2019), la motivación extrínseca presenta ciertas características que la diferencian claramente de la motivación intrínseca; Este tipo de motivación es realizado para alcanzar un objetivo deseado o evitar alguna situación negativa, no es realizado por interés (Chaval et al., 2019).

A diferencia de la motivación intrínseca, la motivación extrínseca está determinada por su valor instrumental y, aunque parece no ser autónoma, puede moverse a través de diversos grados de autonomía. El proceso por el cual un individuo desarrolla una motivación extrínseca más independiente se denomina internalización e implica aceptar ciertas normas sociales que lo alientan a realizar ciertas acciones. Según el nivel de interiorización se genera un tipo de motivación u otro, así, la regulación externa está más interiorizada, es decir, más autorregulada y la regulación integrada menos (Bonella y Ramos, 2019, p. 255).

Regulación externa esta modalidad de motivación extrínseca: “los comportamientos son puestos en práctica para evitar castigos u obtener recompensas. Ellos son impuestos por otros y se realizan para satisfacer tales demandas externas” (Stover et al., 2017, p. 111).

La regulación introyectada “representa un tipo de motivación controlada, a saber, una forma de motivación que se genera fuera de la voluntad del individuo” (Vansteenkiste, et al., 2010). En este subtipo la motivación aparece como respuesta a sensaciones de culpa o vergüenza generadas por el entorno social que se interiorizan de manera parcial (Botella y Ramos, 2019).

La regulación identificada es sub-tipo de motivación extrínseca, “la persona elige las actividades que realiza, aunque aquellas siguen derivando de motivos externos” (Stover et al., 2017, p. 111). Según Ryan & Deci (2020) es el primer sub-tipo de motivación extrínseca asociado a un *locus de control interno*, constituyendo una forma autónoma de motivación.

La desmotivación está: “asociada a aquellos comportamientos que no son motivados ni intrínseca ni extrínsecamente, provocando una actividad desorganizada y asociada a sentimientos de incompetencia o frustración” (Sánchez et al., 2011, p. 32).

La investigación y desarrollo de TAD establece que "la motivación autónoma describe el proceso psicológico por el cual los estudiantes logran aprender, y se basa en la propia energía del estudiante (fuerza, intensidad y resistencia) impulsada por el individuo para realizar la tarea. Está relacionada con la calidad y magnitud de la acción (Deci & Ryan, 2000 como se citó en Vergara-Morales et al., 2019, p. 2).

Por esta razón esta investigación lo que busca es fomentar la motivación autónoma en las clases de educación física, aplicando tres distintas estrategias motivacionales en

dos bloques distintos, gimnasia y deporte; todo esto proceso se ejecutó a lo largo de 16 semanas, con una intervención de dos veces por semana y con un tiempo de 40 minutos cada una, considerando que tenemos dos grupos experimentales y un grupo control.

Metodología

Tipo y Diseño de Investigación

El diseño utilizado en este estudio fue cuantitativo, con un grupo control y dos grupos experimentales, y se lo llevo a cabo en el periodo lectivo 2022-2023, entre los meses de septiembre a diciembre, en la ciudad de Cuenca-Ecuador.

Población

La población para esta investigación estuvo conformada por 48 estudiantes pertenecientes al primero de bachillerato “A” “B” y Contabilidad de la Unidad Educativa “Zoila Esperanza Palacio” donde el 71% son mujeres y el 29% son hombres, quienes están entre las edades de 14 a 15 años. El muestreo que se utilizó es no aleatorio y a conveniencia, distribuyendo a 20 estudiantes en el paralelo “A”, 20 en el paralelo “B” y 8 estudiantes en el grupo de contabilidad, tanto hombres como mujeres en cada uno de los grupos.

Criterios de inclusión y exclusión.

En lo que concierne a los criterios de inclusión en esta investigación fueron: a) Estudiantes matriculados en el primer año de bachillerato; b) Estudiantes con asistencia regular a clases de educación física; c) Estudiantes que tengan una participación activa en las clases de educación física; d) Estudiantes que puedan responder de forma autónoma a los instrumentos de evaluación; e) Estudiantes con edades entre 14 y 15 años.

Con respecto a los criterios de exclusión: a) Estudiantes que presenten asistencia irregular a las clases de EF; b) Estudiantes que no estén matriculados oficialmente en el periodo lectivo 2022-2023; c) Estudiantes que no pertenezcan al primer nivel de bachillerato; d) Estudiantes que no pueden responder de manera autónoma a los instrumentos; e) Estudiantes con edades inferiores a 14 y superiores a 15 años; f) Estudiantes que no participan de manera activa en las clases de educación física

Instrumento

Para evaluar el apoyo a la autonomía, se utilizó la *Escala de las Necesidades Psicológicas Básicas en las clases de EF* adaptado culturalmente y lingüísticamente para el contexto de este estudio (Murcia et al., 2008), mismo que consta de 12 ítems que miden las tres NPB, autonomía (4 ítems, ejemplo: “Siento que he tenido una gran progresión con respecto a la meta que me he propuesto”), competencia (4 ítems, ejemplo:” El ejercicio es una actividad que hago muy bien”) y relaciones sociales (4 ítems, ejemplo: “Siento que me puedo comunicar con confianza con mis compañeros/as”). Cada ítem inicia con la frase: “En las clases de educación física...”. Cada ítem se responderá con una escala tipo Likert que va desde 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo). Esta escala tiene un alfa de Cronbach con valores de 0.69 para la autonomía, 0.71 para la competencia y 0.86 para la relación con los demás (Moreno et al., 2018).

En lo que respecta a la evaluación de la motivación autónoma, se utilizó el cuestionario de motivación en educación física (CMEF) (Sánchez-Oliva et al., 2012). Esta escala inicia con la frase inicial: “Yo participo en las clases de educación física...”, seguido de 20 ítems que analizan los 5 factores, entre ellos: respecto a la motivación intrínseca (4 ítems, ejemplo: “Porque la educación física es divertida”), regulación identificada (4 ítems, ejemplo: “Porque esta asignatura me aporta conocimientos y habilidades que considero importantes”), regulación introyectada (4 ítems, ejemplo:

“Porque lo veo necesario para sentirme bien conmigo mismo”), regulación externa (4 ítems, ejemplo: “Para demostrar al profesor/a y compañeros/as mi interés por la asignatura”), desmotivación (4 ítems, ejemplo: “Pero realmente siento que estoy perdiendo mi tiempo con esta asignatura”). Los participantes deberán expresar su grado de acuerdo utilizando una escala tipo Likert con 5 opciones de respuesta, siendo 1 (totalmente en desacuerdo) y 5 (totalmente de acuerdo).

Procedimiento

En lo que respecta al programa, primeramente, se dio inicio con los respectivos permisos a las autoridades de la institución para la aprobación del proyecto, como consiguiente se realizó una socialización con los representantes legales donde se les dio a conocer el objetivo del programa a realizarse, en seguida se hizo la entrega del consentimiento informado donde los representantes legales firmaron la autorización debida para que su representado participe en la intervención.

A continuación, se socializó con los estudiantes dándoles a conocer de que trataba el programa de intervención, para posteriormente hacer la entrega a los estudiantes el asentimiento informado con el fin de que nos autoricen su participación activa en la investigación.

El siguiente punto que se trató, correspondió a la estructuración del grupo control y los dos grupos experimentales de los paralelos “A”, “B” y Contabilidad, para posteriormente realizar una evaluación pre-intervención.

Seguidamente, se dio inicio con la intervención que tuvo una duración de 16 semanas, con una frecuencia semanal de dos veces, con un tiempo de 40 minutos por sesión.

Finalmente, se realizó una evaluación post intervención para así realizar el análisis estadístico y la redacción del informe final.

Análisis de datos

Para el análisis de los datos recopilados se utilizó el software IBM SPSS versión 28.0.1

Análisis Estadístico

En primer lugar, se realizó una descripción de las diferentes variables socio demográficas, mismas que serán presentadas en medias y desvío típico.

Posteriormente, se empleó la estadística inferencial para contrastar las hipótesis planteadas, para esto, en primer lugar, se estableció la normalidad de las variables, así como la igualdad de varianzas.

Con los análisis antes mencionados, se procedió a seleccionar qué tipo de estadística se va a utilizar para realizar la comparación entre los grupos del estudio, así como entre los resultados de la pre y post intervención.

La fiabilidad del cuestionario del apoyo a la autonomía según el coeficiente alfa es aceptable con >0.7 para su aplicación.

La fiabilidad del cuestionario de motivación en educación física es buena con 0.8 según el alfa de Cronbach.

El tipo de análisis que se utilizó para este estudio fue el Anova de un factor o una vía para muestras relacionadas.

No se usó T de student por que se trabajó con 3 grupos (control, experimental 1, experimental 2)

Finalmente complementamos el anova con un análisis post hoc.

Resultados

Tabla 1

Características de los participantes (n=48)

Sexo	Cantidad	Edad	
		Media	DE
Hombres	14 (29%)	14.86	0.36
Mujeres	34 (71%)	14.68	0.47

Nota: n, total participantes; M, media; DE, desvío estándar

Tabla2

Diferencias entre grupos antes de la intervención

Variables	Grupo Control (n=8)	Grupo experimental 1 (n=20)	Grupo Experimental 2 (n=20)	p
	M (DE)	M (DE)	M (DE)	
Autonomía	3.03 (0.94)	2.95 (0.90)	3.51 (0.85)	0.12
Motivación Autónoma	4.00 (0.75)**	3.80 (0.94)**	3.95 (0.97)**	1.00

Nota: n, número de participantes; M, media; DE desvío estándar; p, nivel de significancia; ** p<0.05;
* p<0.01

Tabla 3

Comparación de los efectos de la intervención

Variables		Grupo Control (n=8)	p	Grupo experimental 1 (n=20)	p	Grupo Experimental 2 (n=20)	p
		M (DE)		M (DE)		M (DE)	
Apoyo a la Autonomía	Pre	3.03 (0.94)	0.30	2.95 (0.90)	0.00	3.51 (0.85)	0.00
	Post	2.81 (0.96)		4.26 (0.40)		4.30 (0.41)	
Motivación Autónoma	Pre	4.00 (0.75)	0.005	3.80 (0.94)	0.15	3.95 (0.97)	0.09
	Post	3.03 (0.57)		4.05 (0.41)		4.28 (0.28)	

Nota: Nota: n, número de participantes; M, media; DE desvío estándar; p, nivel de significancia

Tabla 4
Análisis comparativo después de la intervención

Variables	Grupo Control vs Grupo Experimental 1			Grupo Control vs Grupo Experimental 2			Grupo Experimental 1 vs Grupo Experimental 2		
	M (DE)	M (DE)	<i>p</i>	M (DE)	M (DE)	<i>p</i>	M (DE)	M (DE)	<i>p</i>
Autonomía	2.81 (0.96)	4.26 (0.40)	0.00*	2.81 (0.96)	4.30 (0.41)	0.00*	4.26 (0.40)	4.30 (0.41)	1.00
Motivación Autónoma	3.03 (0.57)	4.05 (0.41)	0.00*	3.03 (0.57)	4.28 (0.28)	0.00*	4.05 (0.41)	4.28 (0.28)	0.21

Nota: n, número de participantes; M, media; DE desvió estándar; p, nivel de significancia; * $p < 0.05$

Discusión

El objetivo principal de este estudio, fue determinar si puede diferir los resultados de la motivación autónoma en función de los contenidos sobre los cuales se aplique un programa de estrategias motivacionales en las clases de educación física con los alumnos del primero de bachillerato A, B y Contabilidad.

Como primera hipótesis en este estudio se planteó que, Si se aplica un programa de estrategias motivacionales para el apoyo a la autonomía en las clases de educación física, por ende, la motivación autónoma incrementaría de forma significativa (Leyton-Román et al., 2020). Como segunda hipótesis se estableció que, Si se aplica un programa de estrategias motivacionales para el apoyo a la autonomía en los estudiantes de bachillerato de la Unidad Educativa “Zoila Esperanza Palacio”, en las clases de educación física entonces, la motivación autónoma presentará diferencias significativas en función de los contenidos curriculares en los que se aplique.

Partiendo de las hipótesis mencionadas anteriormente, y con los resultados obtenidos del pre test, la diferencia entre grupos antes de la intervención en la autonomía reflejaron que no existen diferencias significativas, lo cual es similar a los resultados encontrados por (Moreno-Murcia y Barrachina, 2021), antes de la intervención; por otra parte al referirnos a la motivación autónoma tanto en el grupo control y experimental uno

y dos se visualiza que no existen diferencias significativas lo que es contrario a un estudio realizado por (Lebrero-Casanova, 2019) (Tabla 2).

Al comparar los resultados tras la ejecución de la intervención en lo que respecta a la comparación de los efectos de la intervención en el apoyo a la autonomía pre-post test, no existen diferencias significativas en el grupo control, lo que corrobora al estudio realizado por (Fin G et al., 2019) en el que la autonomía del grupo control se mantiene o disminuye; en lo que respecta al grupo experimental uno y dos si se encontraron diferencias significativas, por lo que es similar a un estudio realizado por (Fin G et al., 2019) (Tabla 3).

En relación a la motivación autónoma al comparar los resultados del pre-post test, podemos manifestar que en el grupo control si existe diferencias significativas por lo que existe concordancia con lo que nos dice (Lebrero-Casanova et al., 2019) en su estudio; a diferencia del grupo experimental uno y dos donde si hay diferencias, pero estas no son significativas, lo contrario a lo que nos dice (Lebrero-Casanova et al., 2019) (Tabla 3).

Por otra parte, en el análisis comparativo entre grupos después de la intervención, se puede manifestar que en cuanto a la autonomía entre grupos (control vs experimental 1) y (control vs experimental 2) si existe diferencias significativas lo cual es parecido a un estudio realizado por (Pérez-González et al., 2019); lo contrario al grupo (experimental 1 vs experimental 2) donde no se encuentran diferencias significativas lo que es semejante a lo que nos dice (Pérez-González et al., 2019)

En cuanto a la comparación de la motivación autónoma, se manifiesta que entre los grupos (control vs experimental 1) y (control vs experimental 2) si existe diferencias significativas lo que hace similitud a lo planteado por (Ayala y Gastélum, 2020); finalmente en lo que amerita al grupo (experimental 1 vs experimental 2) no existen diferencias significativas (Tabla 4).

Limitaciones.

La limitación principal en esta investigación fue el porcentaje de estudiantes con el que se trabajó, ya que con muestras más grandes los resultados habrían sido distintos a los obtenidos en este programa.

Otro punto importante, es que este tipo de estudios no se han realizado de forma continua en nuestro país, lo que provoca la escases de información sobre el tema.

Conclusiones.

Este programa lo que buscaba era aplicar tres estrategias motivacionales de apoyo a la autonomía y que esta a su vez aumente la motivación autónoma de los estudiantes, aplicándolas en dos bloques distintos, prácticas gimnásticas y deportivas, en la cual si existen diferencias significativas en cuanto a los grupos control, experimental uno y experimental dos, pero no existen diferencias significativas al comparar el grupo experimental uno con el experimental dos, a quienes se les aplicó las distintas estrategias.

También este estudio demostró, que el aplicar estrategias motivacionales en dos grupos con bloques distintos, aumenta la motivación autónoma de igual forma sin importar el bloque en el que se aplique.

Referencias bibliográficas.

Bibliografía

Botella Nicolás, A. M., & Ramos Ramos, P. (2019). La teoría de la autodeterminación:

un marco motivacional para el aprendizaje basado en proyectos. *Contextos educativos: revista de educación.*, 24, 253-269.

<http://doi.org/10.18172/con.3576>

Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000). El “que” y el “por qué” de la búsqueda de metas: las necesidades humanas y la autodeterminación del. *Revista consulta psicológica*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Deci, E.L., Vallerand, R.J., Pelletier, L.G. & Ryan, R.M. (1991). Motivación y educación: la perspectiva de la autodeterminación. *Revista psicología educativa*, 26 (3-4), 325-346. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653137>

Deci, EL y Ryan, RM (2012). Teoría de la autodeterminación. En PAM Van Lange, AW Kruglanski y ET Higgins (Eds.), *Manual de teorías de la psicología social* 1 (20), 416–436. <https://doi.org/10.4135/9781446249215.n21>

Deci, EL y Ryan, RM (Eds.). (2004). *Manual de investigación sobre la autodeterminación*. Prensa de la Universidad de Rochester.

Forest, J., Dagenais-Desmarais, V., Crevier-Braud, L., Bergeron, E. y Girouard, S. (2010). El vínculo entre la salud mental y la satisfacción de las necesidades de autonomía, competencia y pertenencia social, *Gestión*. 35 (3), 20-26.

Gómez, F.J. (2014). *Rendimiento académico, bienestar social familiar y motivación en los alumnos con beca pronabes* [Tesis Doctoral; Universidad Autónoma de Nuevo León]. UANL. 5-191. <https://cd.dgb.uanl.mx/handle/201504211/16781>

- González-Cutre, D., Sierra, AC, Beltrán-Carrillo, VJ, Peláez-Pérez, M., & Cervelló, E. (2018). Una intervención motivacional basada en la escuela para promover la actividad física desde la perspectiva de la teoría de la autodeterminación. *Revista de Investigación Educativa*, 111 (3), 320-330.
- Lebrero-Casanova, I., Almagro, B. J., & Sáenz-López, P. (2019). Estilos de enseñanza participativos en las clases de Educación Física y su influencia sobre diferentes aspectos psicológicos. *Revista multidisciplinar de educación*, 12 (25), 31-39.
- Leo, FM, Mouratidis, A., Pulido, JJ, López-Gajardo, MA y Sánchez-Oliva, D. (2020). Comportamiento percibido de los profesores y participación de los estudiantes en la educación física: el papel mediador de las necesidades psicológicas básicas y la motivación auto determinada. *Pedagogía de la Educación Física y el Deporte*, (28) 1-18.
- Leyton-Román, M., Núñez, JL, & Jiménez-Castuera, R. (2020). *La importancia de apoyar la autonomía de los estudiantes en las clases de educación física para mejorar la intención de ser físicamente activo. Sostenibilidad*, 12 (10), 4251.
- Matos, L. (2009). Adaptación a dos cuestionarios de motivación: Autorregulación del Aprendizaje y Clima de Aprendizaje. *Persona: Revista de la Facultad de Psicología*, (12), 167-185.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=147117618010>
- Mendoza, M.L. y Viguera, J.A. (2019). La motivación como herramienta en el aprendizaje escolar. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*.
<https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/08/motivacion-aprendizaje-escolar.html>
- Mixan, N. (2015). *Apoyo a la autonomía, tipo de motivación y uso de estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios* [Tesis de grado; Pontificia

Universidad Católica del Perú]. PUCP. 1-11

<https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/6585>

Moreno, J.A. y Martínez, A. (2006). Importancia de la teoría de la autodeterminación en la práctica físico-deportiva: fundamentos e implicaciones prácticas. *Revista: Cuadernos de Psicología del Deporte*, 6 (2), 39-54.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=227017635004>

Negro, AE y Deci, EL (2000). Los efectos del apoyo a la autonomía de los profesores y la motivación autónoma de los estudiantes en el aprendizaje de la química orgánica: una perspectiva de la teoría de la autodeterminación. *Educación científica*, 84 (6), 740-756. [http://dx.doi.org/10.1002/1098-](http://dx.doi.org/10.1002/1098-237X(200011)84:6%3C740::AID-SCE4%3E3.0.CO;2-3)

[237X\(200011\)84:6%3C740::AID-SCE4%3E3.0.CO;2-3](http://dx.doi.org/10.1002/1098-237X(200011)84:6%3C740::AID-SCE4%3E3.0.CO;2-3)

Núñez, JL, León, J., Grijalvo, F., & Albo, JM (2012). Medición del apoyo a la autonomía en estudiantes universitarios: la versión española del Cuestionario de Clima de Aprendizaje. *Revista Española de Psicología*, 15 (3), 1466-1472.

https://doi.org/10.5209/rev_sjop.2012.v15.n3.39430

Reeve, J., Vansteenkiste, M., Assor, A., Ahmad, I., Cheon, S., Jang, H.,... Wang, C. (2014). Las creencias que subyacen a la enseñanza autonomista y controladora: una investigación multinacional. *Revista: motivación y emoción*, (38), 93-110.

<https://doi.org/10.1007/s11031-013-9367-0>

Rodríguez, E.M. (2022). La teoría de la autodeterminación. La mente es maravillosa.

<https://lamenteesmaravillosa.com/la-teoria-de-la-autodeterminacion/>

Ryan, R., & Deci, E. L. (2000). La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social, y el Bienestar. *American*

psychologist, 55 (1), 68-78. <https://psicologiaymente.com/psicologia/teoria-autodeterminacion>

Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000). Motivaciones intrínsecas y extrínsecas: definiciones clásicas y nuevas direcciones. *Psicología educativa contemporánea*, 25, 54-67. <http://dx.doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>

Salazar-Ayala, C. M., & Gastélum-Cuadras, G. (2020). Teoría de la autodeterminación en el contexto de educación física: *Una revisión sistemática (Self-determination Theory in the Physical Education context: A systematic review)*. *Retos*, 38 (38), 838-844.

Serrano, J. S., Catalán, Á. A., Remacha, M. S., & García-González, L. (2018). El “Lado Claro” y El “Lado Oscuro” de la Motivación en Educación Física: Efectos de una intervención en una unidad didáctica de atletismo. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica*, 1(46), 93-107. <https://doi.org/10.21865/RIDEP46.1.07>