



UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA
SEDE CUENCA
CARRERA DE PEDAGOGÍA DE LA ACTIVIDAD FÍSICA
Y DEPORTE

APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS PARA DESARROLLAR LA
AUTOMOTIVACIÓN EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LOS
ESTUDIANTES DE PRIMERO DE BACHILLERATO DE LA UNIDAD
EDUCATIVA DE MILENIO “MANUELA GARAICOA DE CALDERÓN”

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

AUTORES: EDWIN IVÁN ACOSTA LANDIVAR
BRYAN ALEXANDER GUANOQUIZA LOJANO
TUTOR: LCDO. WILSON TEODORO CONTRERAS CALLE, MGT.

Cuenca - Ecuador

2023

CERTIFICADO DE RESPONSABILIDAD Y AUTORÍA DEL TRABAJO DE TITULACIÓN

Nosotros, Edwin Iván Acosta Landivar con documento de identificación N° 0105870562 y Bryan Alexander Guanoquiza Lojano con documento de identificación N°0106039621; manifestamos que:

Somos los autores y responsables del presente trabajo; y, autorizamos 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, 3 de febrero del 2023

Atentamente,



Edwin Iván Acosta Landivar

0105870562



Bryan Alexander Guanoquiza Lojano

0106039621

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

Nosotros, Edwin Iván Acosta Landívar con documento de identificación N° 0105870562 y Bryan Alexander Guanoquiza Lojano con documento de identificación N° 0106039621, expresamos nuestra voluntad y por medio del presente documento cedemos a la Universidad Politécnica Salesiana la titularidad sobre los derechos patrimoniales en virtud de que somos autores de la Sistematización de experiencia práctica de investigación: “Aplicación de estrategias para desarrollar la automotivación en las clases de educación física de los estudiantes de primero de bachillerato de la Unidad Educativa de Milenio “Manuela Garaicoa de Calderón”, 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, suscribimos este documento en el momento que hacemos la entrega del trabajo final en formato digital a la Biblioteca de la Universidad Politécnica Salesiana.

Cuenca, 3 de febrero del 2023

Atentamente,



Edwin Iván Acosta Landívar

0105870562



Bryan Alexander Guanoquiza Lojano

0106039621

CERTIFICADO DE DIRECCIÓN DEL TRABAJO DE TITULACIÓN

Yo, Wilson Teodoro Contreras Calle con documento de identificación N° 0102283793, docente de la Universidad Politécnica Salesiana, declaro que bajo mi tutoría fue desarrollado el trabajo de titulación: APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS PARA DESARROLLAR LA AUTOMOTIVACIÓN EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LOS ESTUDIANTES DE PRIMERO DE BACHILLERATO DE LA UNIDAD EDUCATIVA DE MILENIO “MANUELA GARAICOA DE CALDERÓN”, realizado por Edwin Iván Acosta Landivar con documento de identificación N° 0105870562 y por Bryan Alexander Guanoquiza Lojano con documento de identificación N° 0106039621, 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, 3 de febrero del 2023

Atentamente,



Firmado electrónicamente por:

WILSON TEODORO CONTRERAS CALLE

Lcdo. Wilson Teodoro Contreras Calle, Mgt.

0102283793

Resumen

La finalidad de este estudio fue determinar si se perciben diferencias que sean significativas en los resultados de la motivación autónoma en función de los contenidos curriculares sobre los cuales se aplique un programa de estrategias motivacionales para el apoyo a la autonomía en las clases de educación física (EF) con estudiantes de 14- 15 años en la Unidad Educativa del Milenio “Manuela Garaicoa de Calderón”. Se utilizó un diseño cuasi experimental, con grupo experimental uno (n=30), un grupo experimental dos (n=25) a los que se les aplicó la intervención, y un grupo control (n=32). Como resultados más sobresalientes podemos mencionar que, en este estudio se pudieron percibir resultados que muestren cambios minúsculamente significativos entre el grupo control uno con el grupo control y de igual manera con el grupo experimental dos aludiendo a lo que es la motivación autónoma en función de los contenidos curriculares, por otro lado, también mencionamos que el apoyo de la autonomía en los grupos experimentales uno y dos si se encontraron diferencias significativas a favor del post test, y en el grupo control sucede lo contrario. En conclusión, se sugiere que las estrategias motivacionales que se aplicaron en este estudio para el apoyo a la autonomía, en otros estudios puedan reducir el número de estrategias para percibir nuevos resultados, el cual sea óptimo para el aumento de la motivación autónoma.

Resumen Palabras clave: educación física, necesidades psicológicas básicas, gimnasia, expresión corporal- expresivo comunicativos.

Abstract

The purpose of this study was to determine if significant differences are perceived in the results of autonomous motivation according to the curricular contents on which a program of motivational strategies for the support of autonomy is applied in

physical education (PE) classes with students 14-15 years old in the Millennium Educational Unit “Manuela Garaicoa de Calderón”. A quasi-experimental design was used, with experimental group one (n=30), experimental group two (n=25) to which the intervention was applied, and a control group (n=32). As the most outstanding results we can mention that, in this study it was possible to perceive results that show significant changes between the control group one with the control group and the same way with the experimental group two alluding to what is the autonomous motivation in function of the curricular contents, on the other hand, we also mention that the support of autonomy in the experimental groups one and two if significant differences were found in favor of the post test, and in the control group the opposite happens. In conclusion, it is suggested that the motivational strategies that were applied in this study for autonomy support, in other studies may reduce the number of strategies to perceive new results, which is optimal for the increase of autonomous motivation.

Keywords: *physical education, basic psychological needs, gymnastics, body expression-expressive communicative.*

Introducción

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS) (2022) define la actividad física como cualquier movimiento corporal producido por los músculos esqueléticos, con el consiguiente consumo de energía. La actividad física, tanto moderada como intensa, mejora la salud y lo recomendable es que los niños y adolescentes de 5 a 17 años deberían dedicar al menos un promedio de 50-60 minutos al día a actividades físicas moderadas o intensas.

Partiendo de la información anterior nos damos cuenta que, la actividad física deficiente en los niños y adolescentes a nivel mundial hoy en día es considerada una problemática global, según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2020). Sin embargo,

actualmente el 81% de los adolescentes y el 27,5% de los adultos no alcanzan los niveles de actividad física recomendados por la (OMS, 2022). Y si hablamos sobre géneros, vemos que, el género femenino establece hasta un 85% que no logran llegar al nivel mínimo recomendado, frente al 78% del género masculino (OMS, 2019).

La carga económica de la inactividad física (IF) es considerable a nivel global, entre 2020 y 2030 que se producirán casi 500 millones (499 208 millones) de nuevos casos de enfermedades no transmisibles (ENT) prevenibles, lo que supondrá unos costos de tratamiento de algo más de US\$ 300 000 millones, es lo que nos dice la (OMS, 2022).

En lo que corresponde a esta problemática a nivel de Ecuador, según los datos del Instituto Ecuatoriano de Estadísticas y Censos (INEC, 2022), en lo que respecta a los niños y adolescentes de entre cinco y 17 años, el 76% tiene una actividad física insuficiente, es decir 3.4 millones (p.1).

En cuanto a nuestro entorno, es decir al contexto educativo de la zona 6 de Ecuador, estudios similares realizados sobre la satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas (NPB) derivada de la Teoría de la Autodeterminación (TAD) en las clases de educación física (EF), muestran que existe un promedio total de 3.35 sobre 5 en la satisfacción de la NPB denominada autonomía, lo cual, evidenciaría un nivel medio de desarrollo de la motivación autónoma, que podría repercutir a futuro sobre la intención de ser físicamente activos, o la de adquirir conducta saludables relacionadas con la práctica regular de actividad física (Leyton-Román, et al., 2020).

Por ello, en los últimos años la motivación está siendo estudiada desde diversas teorías, y con la que nos manejamos en esta investigación es la Teoría de la Autodeterminación (TAD) (Deci & Ryan, 1985; 2000; 2017; 2022), es la que más prevalece; y la cual la definen a la (TAD), como una teoría empírica de la motivación del ser humano y la personalidad en los múltiples entornos sociales, el cual hace diferencia entre motivación autónoma y controlada. En otras palabras, entre motivación autodeterminada o no autodeterminada.

Deci y Ryan (1985, 2017) Dentro de la Teoría de la Autodeterminación, plasmaron el planteamiento en seis micro teorías enfocadas a examinar ciertos puntos primordiales del acontecimiento motivacional. Pero en este caso, para esta investigación nos vamos a enfocar en “La teoría de las Necesidades Psicológicas Básicas”(NPB), que trata sobre la energización de la conducta aplicable a los diferentes niveles del modelo jerárquico, en otras palabras, son “nutrimentos psicológicos innatos que son esenciales para un prolongado crecimiento psicológico, integridad y bienestar” (p. 229).

Ahora vamos a conocer que es la motivación y los tipos de motivación que hay según la teoría de las (NPB).

La Motivación: Según Grados (2013), los psicólogos apuntan a la motivación como la necesidad o el deseo que enciende y encamina nuestro comportamiento, que lo orienta y subyace a toda tendencia por la supervivencia. De igual manera nos dice que la motivación se puede conceptualizar como la acción que inicia, guía y mantiene las conductas orientadas a alcanzar una meta, o a satisfacer una necesidad.

Para Vazquez (2017) es un factor claramente decisivo del proceso de aprendizaje y rendimiento de un estudiante. A edades muy tempranas, los niños manifiestan gran interés por el aprendizaje, pues se encuentran en una etapa de continuos descubrimientos. Sin embargo, y coincidiendo con periodos educativos posteriores, los jóvenes adolescentes se ven implicados en un proceso de pérdida de la motivación que tiene sus raíces en una serie de condiciones, la complejidad de las materias, los cambios en su entorno y aquellos propios del periodo evolutivo y el funcionamiento escolar, entre algunos otros.

De igual manera estudios reconocen esta necesidad especialmente en las etapas de Secundaria pues, a medida que progresan a lo largo de los diferentes grados escolares, se ha constatado una clara tendencia hacia motivaciones de carácter más extrínseco, decreciendo paulatinamente la motivación intrínseca (de Brabander et al., 2017).

Motivación Intrínseca: La motivación intrínseca es la que el individuo tiene intriga y satisfacción por realizar la actividad sin tener una gratificación directa. La realización de la actividad constituye en sí el objetivo y la gratificación, promoviendo también sensaciones de competencia y autorrealización, además, la motivación interna describe esta percepción natural hacia la acogida, el alcanzar dominio, el interés espontáneo, y el reconocimiento que son tan esenciales para el incremento cognitivo y

social que defienden una fuente principal de disfrute y vitalidad durante de toda la vida (Ryan y Deci, 2000, 2002, 2020).

Según Ryan y Deci (2017). Las conductas intrínsecamente motivadas son los que se llevan a cabo por interés y para los cuales la "recompensa" fundamentalmente son los sentimientos efímeros de efectividad y disfrute que siguen a los comportamientos.

Motivación Extrínseca: Es en la cual la persona ejecuta la acción debido a una secuela de esta acción que no se tiene como reforzante, es decir, está determinada por premios o agentes externos (Ryan y Deci, 2000, 2002, 2020).

Dentro de la Teoría de las "Necesidad Psicológicas Básicas", tenemos tres aspectos o también llamado, tres necesidades psicológicas básicas según Ryan y Deci (2017), cada ser humano tiene que ser apoyada en esas necesidades, las cuales son:

Competencia: Necesidad de sentirse capaz de realizar operaciones con la certeza de que la conclusión sea aquella que se espera. La necesidad de competencia es notable como un esfuerzo inherente, que se muestra en la curiosidad, la manipulación y una extensa gama de motivos epistémicos (Deci y Moller, 2005).

Autonomía: Necesidad de ser idóneo de elegir aquel camino que parezca más apropiada sin presiones externas, en otras palabras, implica ser capaz de elegir y realizar una acción, sea el sujeto dependiente o independiente, colectivista o individualista (Ryan y Deci, 2017).

Relación con los demás: Necesidad de percibir que se puede fiar con la colaboración y aceptación de las personas más importantes. No obstante, la interacción además hablamos de pertenecer y sentirse relevante entre otros. Por consiguiente,

sentirse fundamental para la relación experimentándose uno mismo dando o contribuyendo a los otros (Ryan y Deci, 2017).

A continuación, vamos a conocer lo que nos dicen diferentes autores de lo que sucede si le damos apoyo a la autonomía. El apoyo a la autonomía se vincula con el desempeño positivo de los estudiantes. Por ejemplo, una mayor percepción de autonomía en la práctica complementando la motivación intrínseca por la complacencia que debería hacer la experimentación del sentido propio de voluntariedad (Ryan y Deci, 2017).

Numerosas investigaciones (Ryan y Deci, 2007; Ryan, Frederick Recascino, Lepes, Rubio y Sheldon, 1997; Ryan, William, Patrick y Deci, 2009), están demostrando los beneficios que supone tener alumnado con cierta motivación hacia las asignaturas y los contenidos que aprenden, de hecho, independientemente del área o etapa educativa en la que se encuentren, los estudiantes necesitan estar motivados para participar de manera activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de forma que se asienten las bases en ellos con tal fuerza que continúen aprendiendo durante toda su vida.

Entre esos condicionantes cabe destacar uno que está obteniendo una gran importancia actualmente, como es la autonomía del estudiante. Hablamos de autonomía cuando el profesor delega a los dicentes responsabilidad para actuar de forma voluntariosa en vistas de su propio aprendizaje o, como también define Williams et al., (1997), nos dice que, se entendería como el grado en el que los profesores reconocen la capacidad de los alumnos y fomentan su participación activa en actividades de aprendizaje.

Diversas investigaciones (Black y Deci, 2000; Deci, Schwartz, Sheinman y Ryan, 1981; Reeve, 2002) han hecho hincapié en que cuando en clase se crean climas

de aprendizaje que apoyan la autonomía de los estudiantes, éstos mejorarán su motivación intrínseca; mientras que aquellos en los que se percibe un mayor control de su comportamiento por parte del profesor, provocarán una disminución de su sentido de la voluntad y, consecuentemente, una reducción de la motivación natural.

Los instrumentos para evaluar el apoyo a la autonomía, se utilizará la versión española de la Escala de las Necesidades Psicológicas Básicas en las clases de EF (BPN-PE; Vlachopoulos et al., 2011). Validado al contexto español por (Moreno et al., 2008). Mismo que consta de 12 ítems que miden las tres NPB, autonomía, competencia y relaciones sociales. En lo que respecta a la evaluación de la motivación autónoma, se utilizará el cuestionario de motivación en EF (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, regulación identificada, regulación introyectada, regulación externa, desmotivación

Objetivos

Objetivo General

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 de la Unidad Educativa del Milenio “Manuela Garaicoa de Calderón” con estudiantes de bachillerato.

Objetivos Específicos

- Diseñar un programa en el que se apliquen estrategias motivacionales de apoyo a la autonomía de los estudiantes de primero de bachillerato durante las clases de educación física.

- Aplicar una propuesta de estrategias motivacionales de apoyo a la autonomía de los estudiantes de primero de bachillerato durante las clases de educación física.
- Establecer si la aplicación de un programa de estrategias motivacionales de apoyo a la autonomía en estudiantes de primero bachillerato influye sobre la motivación autónoma en las clases de EF.
- Establecer si la aplicación de un programa de estrategias motivacionales de apoyo a la autonomía con estudiantes de primero de bachillerato durante las clases de educación física, genera diferencias en la motivación autónoma en dependencia del contenido de unidad didáctica en la que se aplique.

Problemática

La actividad física deficiente en los niños y adolescentes a nivel mundial es considerada una problemática global, según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2020), cuatro de cinco jóvenes no realizan ningún tipo de actividad física de manera cotidiana, llegando a cifras de hasta un 80% de inactividad física, llegando a provocar gastos en un promedio de 54 millones en atención sanitaria a nivel mundial (p. 1).

En lo que corresponde a esta problemática a nivel de Ecuador, según los datos del Instituto Ecuatoriano de Estadísticas y Censos (INEC, 2022), en lo que respecta a los niños y adolescentes de entre cinco y 17 años, el 76% tiene una actividad física insuficiente, es decir 3.4 millones entre niños y jóvenes (p.1).

En lo que respecta al contexto de la zona educativa en la cual se realizó este estudio, es decir, la zona 6 de Ecuador, estudios realizados sobre la satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas (NPB) en las clases de educación física, muestran que existe un promedio total de 3.35 sobre 5 en la satisfacción de la NPB denominada autonomía, lo cual, evidenciaría una nivel medio de desarrollo de la motivación

autónoma, que podría repercutir a futuro sobre la intención de ser físicamente activos, o la de adquirir conductas saludables relacionadas con la práctica regular de actividad física (Leyton-Román, et al., 2020).

Metodología

Tipo y Diseño de Investigación

El proyecto que se ejecutó con un diseño experimental ya que contó con una muestra de 2 grupos experimentales y un grupo control, No obstante, este estudio es de metodología cuantitativa, con un enfoque descriptivo, y de corte transversal.

Población

La población de este estudio estuvo compuesta por estudiantes de la Unidad Educativa del Milenio "Manuela Garaicoa de Calderón" pertenecientes al cantón Cuenca, provincia del Azuay-Ecuador, siendo un total de 87 estudiantes, con edad de entre 14-15 años, de género masculino y femenino correspondientes al año lectivo 2022-2023.

Muestra

La muestra estuvo compuesta por un total de 97 estudiantes, de los cuales 30 eran hombres (30,92%), ($M=14.62$, $DE=0.49$) y 67 mujeres (69,07%), ($M= 14.66$, $DE=0,47$) los cuales mantenían edades de 14-15 años, los cuales se les asignó a los paralelos, siendo el paralelo H el grupo control y los paralelos A-F los grupos experimentales.

Instrumentos

Para evaluar el Apoyo a la Autonomía, se utilizó la Escala de las Necesidades Psicológicas Básicas en las clases de EF adaptado cultural y lingüísticamente para el contexto de este estudio Murcia et al., (2008), mismo que consta de 12 ítems que miden las tres NPB, autonomía competencia y relaciones sociales. Para cada ítem se utilizó una

escala tipo Likert, donde se exponían cinco puntos que iba desde 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo).

Por otro lado, para 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 al programa hace referencia, se dio inicio con los respectivos permisos de las autoridades de la institución para la aprobación del proyecto, a continuación, se realizó una socialización con los representantes legales, donde se les dio a conocer el objetivo del programa a realizar, en seguida se les entregó el consentimiento informado donde los representantes legales, luego de escuchar, comprender y despejar todas las dudas, procedieron a firmar la autorización debida para que su representado participe en la intervención.

A continuación, se socializo con los estudiantes dándoles a conocer de que se trata el programa de intervención, para posteriormente hacer la entrega a los estudiantes

del asentimiento informando con el fin de que luego de escuchar la explicación, despejar dudas y que quede todo claro, procedieran a firmar.

El siguiente punto a tratar corresponde a la estructuración del grupo control y los dos grupos experimentales, mediante la elección de tres paralelos correspondientes al primero de bachillerato, para posteriormente realizar una evaluación pre intervención, quedando como el primero H como grupo control, y los primeros A-F como grupos experimentales.

Posteriormente se dio inicio con la intervención que mantuvo una duración de 8 semanas, con una frecuencia de dos veces por semana, con un tiempo de 40 minutos por sesión.

Tabla 1
Pre test

Estadísticas de fiabilidad		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
0,760	0,896	32

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2
Post test

Estadísticas de fiabilidad		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
0,790	0,852	32

Fuente: Elaboración propia

Análisis Estadístico

Los datos fueron calculados de todas las variables de objeto de estudio, (medias y desviación estándar. Se analizó la fiabilidad de las escalas mediante (alfa de Cronbach) en el pre test y en el post test. Después, se procedió a realizar un análisis multivariante

mediante (ANOVA) con los datos obtenidos del pre test, para comparar si había diferencias entre las variables con los grupos de estudio antes de la intervención. Posteriormente se realizó una prueba de T relacionada, para verificar las diferencias intragrupo con el pre tes y el por test. Para finalizar se analizó las diferencias inter grupo en el post test, el cual se llevó a cabo un ANOVA. Todos los diferentes análisis que se realizaron se llevaron a cabo en el paquete estadístico SPSS versión 26.0

Resultados

Tabla 3

Características de los participantes (n=87)

Sexo	Cantidad	Edad	
		M	DE
Hombres	26 (30%)	14.62	0.49
Mujeres	61 (70%)	14.66	0.47

Nota: n, total de participantes; M, media; DE, desviación *estándar*

Tabla 4

Diferencias entre los grupos antes de la intervención

Variables	Grupo control (n=32) M (DE)	Grupo	Grupo	<i>p</i>
		Experimental 1 (n=30) DE	Experimental 2 (n=25)	
Autonomía	2.32(0.48)	2.20(0.48)	2.32(0.53)	0.54
Motivación Autónoma	3.73 (0.52)	3.18 (0.62)	3.39 (0.52)	0.47

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

Tabla 5
Comparación de los efectos de la intervención

Variables		Grupo control (n=32)	<i>p</i>	Grupo Experimental 1 (n=30)	<i>p</i>	Grupo Experimental 2 (n=25)	<i>p</i>
		M (DE)		DE			
Autonomía	Pre	2.32(0.48)	0.75	2.20(0.48)	0.43	2.32(0.53)	0.07
	Post	2.79 (0.48)		3.40 (0.50)		3.26 (0.44)	
Motivación Autónoma	Pre	3.73 (0.52)	0.24	3.18 (0.62)	0.01	3.39(0.52)	0.005
	Post	3.61 (0.46)		3.56 (0.44)		3.87 (0.47)	

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

Tabla 6

Análisis comparativo post 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>
Apoyo a la autonomía	2.79 (0.48)	3.40 (0.50)	0.00	2.79 (0.48)	3.26 (0.44)	0.00	3.40 (0.50)	3.26 (0.44)	0.77
Motivación Autónoma Post	3.61 (0.46)	3.56 (0.44)	0,00	3.61 (0.46)	3.87 (0.47)	0.37	3.56 (0.44)	3.87 (0.47)	0.47

Nota: M, media; DE, desvió estándar; *p*, nivel de significancia; * $p < 0.01$

Discusión

Este estudio de intervención tiene como la finalidad de determinar si puede haber cambios significativos en 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 EF, con estudiantes de 14-15 años de la Unidad Educativa del Milenio “Manuela Garaicoa de Calderón” con estudiantes de bachillerato.

Como la primera hipótesis de 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, entonces la motivación autónoma incrementaría de forma significativa (Leyton- Román et al., 2020). Como una segunda hipótesis tenemos que, si se aplica un programa de estrategias motivacionales para el apoyo a la autonomía en los estudiantes de bachillerato de la Unidad Educativa del Milenio “Manuela Garaicoa de Calderón” 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 lo antes ya mencionado, con los resultados expuestos que refleja este estudio, comenzamos mencionando sobre la autonomía en el pre test, podemos recalcar que tanto en el grupo control como en los grupos experimentales uno y dos no existe diferencia significativa, lo cual corrobora el estudio de Lebrero-Casanova (2019) al mencionar que en sus resultados tampoco se encontraron diferencias en el pre test; de igual manera al referirnos sobre la motivación autónoma se visualiza que no se reflejó cambios significativos en el grupo control como en los grupos experimentales uno y dos, lo cual es lo contrario de lo que nos dice Lebrero-Casanova et al (2019). mencionando que en su estudio si encontró diferencias estadísticamente significativas. (ver tabla 3).

Tras la realización de la intervención podemos determinar los siguientes aspectos en relación a la autonomía entre el pre- post test, en el grupo control se observó una diferencia, sin embargo, no es significativa, lo contrario de lo que menciona Fin G et al (2019) que se mantiene o disminuye la autonomía en el grupo control. En cuanto al grupo experimental uno y dos se puede manifestar que, si se encontraron diferencias significativas a favor del post test, lo cual es igual a lo que nos dice en su estudio Fin G et al., (2019) como era de esperar el docente del grupo experimental incremento o mantuvo el uso del apoyo a la autonomía. (ver tabla 4).

Al dar a conocer sobre los datos que nos da la motivación autónoma al comparar entre el pre- post test, podemos mencionar que en el grupo control no hay diferencias significativas, lo cual es lo contrario de lo que nos da a conocer Lebrero-Casanova et al., (2019) que nos menciona que si hubo una pequeña diferencia. Al referirnos tanto al grupo experimental uno como el dos comparando el pre con el post test, si hay diferencias, y a su vez podemos mencionar que son significativas, lo cual es la misma línea de resultados a lo que nos planteamos en la hipótesis, ya que nos dice que, si se aplica un programa de estrategias motivacionales para el apoyo a la autonomía en las clases de educación física, entonces la motivación autónoma incrementaría de forma significativa (Leyton- Román et al., 2020). (ver tabla 4)

Al comparar los análisis de la post intervención en el apoyo a la autonomía entre el grupo control y el grupo experimental uno y dos, se puede manifestar que, si existieron cambios significativos, lo cual es igual a este estudio que nos menciona que, cuando el docente utiliza el apoyo a la autonomía se desarrolla el entusiasmo en los estudiantes, que contribuye a una mejora de la actitud hacia la asignatura de EF, esta mejora se debe en mayor parte a la autonomía e implicación que se aporta a los estudiantes, lo que conlleva un descenso de la pasividad en las clases (Aibar et al.,

2015). Entre el grupo el grupo experimental uno y el grupo experimental dos no se presentan diferencias significativas, aquí se puede mencionar que es una limitante que, ya que en un estudio del arte nos dice que, sería muy importante que en las próximas investigaciones se extendiera tanto el número de los grupos control, así como también de los experimentales, de este modo el porcentaje de participantes aumentaría y los resultados serían más confiables y fiables (Lebrero-Casanova et al., 2019). (ver tabla 5).

En cuanto a la motivación autónoma en el post test entre el grupo control y el grupo experimental uno, sucedió que el grupo control termino con mayor porcentaje que el grupo experimental, sin ser porcentajes significativos, sin embargo cabe recalcar que el grupo experimental uno si obtuvo diferencias entre el pre y el post pero no lo suficiente para sobrepasar al grupo control, y el grupo control comenzó con un porcentaje alto y termino con un porcentaje menor al inicial, lo cual es lo contrario de lo nos dan a conocer (Aibar et al., 2015; Leptokaridou et al., 2014; Cheon et al., 2014; Cheon y Reeve, 2015; Yew y Wang, 2016) estos indican que se produjo una satisfacción mayor por parte de los estudiantes en aquellas clases de EF en las que el docente desarrolló una orientación más autónoma. (ver tabla 5).

En el grupo experimental dos en mención con el grupo control, hay diferencias, pero estas no son significativas, lo cual es de igual manera contrario a lo que nos dicen (Aibar et al., 2016; Leptokaridou et al., 2014; Cheon et al., 2014; Cheon y Reeve, 2015; Yew y Wang, 2016), nos mencionan que se produjo una satisfacción mayor por parte de los estudiantes en aquellas clases de EF en las que el docente desarrolló una orientación más autónoma. (ver tabla 5)

Finalmente, al comparar al grupo experimental uno con el grupo experimental dos se manifiesta que hay una diferencia sin embargo no es significativa, lo cual es lo

contrario a lo que nos planteamos en la hipótesis inicial, ya que nos dicen que, si se aplica un programa de estrategias motivacionales para el apoyo a la autonomía en las clases de EF, presentara diferencias significativas en función de los contenidos curriculares en los que se aplique. Sin embargo, a este estudio nos corrobora Haerens et al. (2015) también se halló una relación negativa entre el apoyo a la autonomía creado por el docente de EF en diferentes contenidos curriculares y la percepción de la frustración donde se engloba la frustración de autonomía. (ver tabla 5)

Limitaciones

Una de las principales limitantes que se encontró en este estudio es que no hay suficientes publicaciones de estudios con dos grupos experimentales por lo que se hace tedioso al momento de realizar la discusión o comparación con otros grupos de diferentes estudios, para poder buscar respuestas de los diferentes resultados que nos arrojó este estudio.

Una limitante es haber trabajado las mismas estrategias en dos diferentes unidades didácticas lo cual no se dio diferencias significativas entre los grupos experimentales, en un futuro se puede trabajar con dos grupos experimentales con las mismas estrategias y con la misma unidad didáctica.

Una limitante también es no saber que estrategia motivacional es la de mayor impacto, por lo cual sería interesante que en futuros estudios se intervenga con una sola estrategia, que sea diferente en cada grupo experimental.

Conclusiones

Como conclusión principal, mencionamos que al aplicar estrategias motivacionales para apoyar la autonomía en las clases de educación física de los estudiantes de secundaria de la Unidad Educativa del Milenio de "Manuela Garaicoa

de Calderón", la motivación autónoma no difiere significativamente según el contenido curricular en el que se aplicó el programa.

Se concluye también mencionando que, en la motivación autónoma si se llegaron a encontrar diferencias, y podemos mencionar que llegaron a ser significativas a favor del post test en los grupos experimentales uno y dos.

Los hallazgos sugieren que las estrategias motivacionales utilizadas en este estudio para apoyar la autonomía, para otros estudios sea menor el número de estrategias para una mejor percepción de resultados, y que sean óptimas para aumentar la motivación de autonomía.

Referencias Bibliográficas

Aibar, A., Julián, J. A., Murillo, B., García-González, L., Estrada, S., & Bois, J. (2015).

Actividad física y apoyo de la autonomía: El rol del profesor de Educación

Física. Revista de Psicología del Deporte, 24(1),155-161. ISSN: 1132-239X.

Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=235139639018>

Baena-Extremera, Antonio, & Martínez-Molina, Marina, & Granero-Gallegos, Antonio,

& Sánchez-Fuentes, José Antonio (2013). *Apoyo a la autonomía en Educación*

Física: antecedentes, diseño, metodología y análisis de la relación con la

motivación en estudiantes adolescentes. RETOS. Nuevas Tendencias en

Educación Física, Deporte y Recreación, (24),46-49. ISSN: 1579-1726.

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345732290010>

Cheon, S. H., Reeve, J., Yu, T. H., & Jang, H. R. (2014). *The teacher benefits from*

giving autonomy support during physical education instruction. *Journal of Sport*

and Exercise Psychology, 36(4), 331-346. doi:10.1123/jsep.2013-0231

- Cheon, S. H., & Reeve, J. (2015). *A classroom-based intervention to help teachers decrease students' amotivation*. *Contemporary Educational Psychology*, 40, 99-111. doi: 10.1016/j.cedpsych.2014.06.004
- Deci, EL, Ryan, RM (1985). *Conceptualizaciones de Motivación Intrínseca y Autodeterminación*. En: *Motivación Intrínseca y Autodeterminación en el Comportamiento Humano*. Perspectivas en Psicología Social. Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7_2
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1991). *A motivational approach to self: Integration in personality*. En R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation: Vol. 38. Perspectives on motivation* (pp. 237-288). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2000). *The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour*. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268. DOI: 10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2012). *Self-determination theory*. En A. W. Kruglanski, P. A. M. Van Lange y E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories social psychology* (Vol. 1, pp. 416-437). London: SAGE.Publicaciones Sage Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446249215.n21>
- Fin, G., Moreno-Murcia, J. A., León, J., Baretta, E., & Júnior, R. J. N. (2019). *Interpersonal autonomy support style and its consequences in physical education classes*. *PloS one*, 14(5), e0216609. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0216609>

García-Allen, J. (2018). *Tipos de motivación: las 8 fuentes motivacionales*. Obtenido de Psicología y mente: <https://psicologiaymente.net/psicologia/tipos-de-motivacion>.

Gil-Arias, A.; Diloy-Peña, S.; Sevilla-Serrano, J.; García-González, L.; Abós, (2014). *Á. Un Híbrido TGfU/SE Unidad didáctica de voleibol para mejorar la motivación en la educación física: un enfoque de método mixto*. En t. J. Medio Ambiente. Res. Salud 30 pública2021. ISSN 1578-2174, Vol. 16, Nº. 3, págs. 255-270. Recuperado de:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4908357>

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.

Haerens, L., Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Soenens, B., & Van Petegem, S. (2015). *Do perceived autonomy-supportive and controlling teaching relate to physical education students' motivational experiences through unique pathways? Distinguishing between the bright and dark side of motivation*. Psychology of Sport and Exercise, 16(3), 26-36. doi: 10.1016/j.psychsport.2014.08.013

Herrera Soria, José, & Zamora Guevara, Noemi. (2014). *¿Sabemos realmente que es la motivación?* Correo Científico Médico, 18(1), 126-128. Recuperado en 04 de agosto de 2022, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1560-43812014000100017&lng=es&tlng=es.

Herrera González, N. E. (2017). *La motivación y desmotivación en las aulas de Primaria*. Recuperado de:

<https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/6497/La%20motivacion%20y%20desmotivacion%20en%20las%20aulas%20de%20primaria.pdf?sequence=1>

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (2022). *Juntos para combatir el*

sedentarismo mediante el deporte y la actividad física. Recuperado de:

<https://www.ecuadorencifras.gob.ec/juntos-para-combatir-el-sedentarismo-mediante-el-deporte-y-la-actividad-fisica/>

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), 30-39.

Vol.12, n 25. Disponible:

<http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/7296/2286-7916-1-PB.pdf?sequence=1>

Leyton-Román, M., Guíu-Carrera, M., Coto-Cañamero, A., & Jiménez-Castuera, R.

(2020). *Variables motivacionales para predecir la experiencia autotélica y el disfrute de los estudiantes. Análisis en función del entorno y la práctica deportiva*. *Sostenibilidad*, 12 (6), 2352. <https://doi.org/10.3390/su12062352>

Leptokaridou, E., Vlachopoulos, S., & Papaioannou, A. (2014). *Experimental longitudinal test of the influence of autonomy-supportive teaching on motivation for participation in elementary school physical education*. *Educational Psychology*, 36(7), 1138-1159. doi:10.1080/01443410.2014.950195

Organización Mundial de la Salud (2022). *Actividad física*. Recuperado de:

<https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity>

Pérez-González, A. M., Valero-Valenzuela, A., Moreno-Murcia, J. A., & Sánchez-Alcaraz, B. J. (2019). *Systematic Review of Autonomy Support in Physical*

Education. Apunts. Educación Física y Deportes, 138, 51-61.

[https://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2019/4\).138.04](https://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2019/4).138.04)

Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2002). *Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective*. Handbook of selfdetermination research (pp. 3–33). Rochester, NY: Rochester University Press. Disponible en:

<https://psycnet.apa.org/record/2002-01702-001>

Ryan, RM y Deci, EL (2017). *Teoría de la autodeterminación. Necesidades psicológicas básicas en motivación, desarrollo y bienestar*. Nueva York, Nueva York: Guilford Press. vol. 14, núm. 2, diciembre, 2017, pp. 105-115

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications.

Disponible en:

[https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=Bc_DDAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Ryan,+R.+M.,+%26+Deci,+E.+L.+\(2017\).+Selfdetermination+theory:+Basic+psychological+needs+in+motivation,+development,+and+wellness.+Guilford+Publications.&ots=QIkjo8fQ7k&sig=2rydNBC6TN3jwjQDBS67sW21Zk#v=onepage&q=Ryan%2C%20R.%20M.%2C%20%26%20Deci%2C%20E.33%20L.%20\(2017\).%20Selfdetermination%20theory%3A%20Basic%20psychological%20needs%20in%20motivation%2C%20development%2C%20and%20wellness.%20Guilford%20Publications.&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=Bc_DDAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Ryan,+R.+M.,+%26+Deci,+E.+L.+(2017).+Selfdetermination+theory:+Basic+psychological+needs+in+motivation,+development,+and+wellness.+Guilford+Publications.&ots=QIkjo8fQ7k&sig=2rydNBC6TN3jwjQDBS67sW21Zk#v=onepage&q=Ryan%2C%20R.%20M.%2C%20%26%20Deci%2C%20E.33%20L.%20(2017).%20Selfdetermination%20theory%3A%20Basic%20psychological%20needs%20in%20motivation%2C%20development%2C%20and%20wellness.%20Guilford%20Publications.&f=false)

Vlachopoulos, S. P., y Michailidou, S. (2006). *Development and initial validation of a measure of autonomy, competence, and relatedness in exercise: The Basic Psychological Needs in Exercise Scale*. Measurement in Physical Education and Exercise Science, 10, 179–201.

http://dx.doi.org/10.1207/s15327841mpee1003_4

- Vansteenkiste, M., Ryan, R. M., & Soenens, B. (2020). *Basic psychological need theory: Advancements, critical themes, and future directions*. *Motivation and Emotion*, 44, 1-31. <https://doi.org/10.1007/s11031-019-09818-1>
- Vázquez Toledo, S., Latorre Cosculluela, C., & Liesa Orús, M. (2021). *Un análisis cualitativo de la motivación ante el aprendizaje de estudiantes de educación secundaria*. *Revista española de orientación y psicopedagogía*. Disponible en: <https://hdl.handle.net/11162/211227>
- Vergara-Morales, Jorge, Valle Tapia, Milenko del, Díaz Mujica, Alejandro, Matos Fernández, Lennia, & Pérez Villalobos, María Victoria. (2019). *Efecto mediador de la motivación autónoma en el aprendizaje*. *Revista electrónica de investigación educativa*, 21, e37. Epub 15 de abril de 2020. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e37.213>
- Yew, M., & Wang, K. (2016). *The effectiveness of an autonomy-supportive teaching structure in physical education*. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 12(43), 5-28. doi:10.5232/ricyde2016.04301