

SISTEMA UNIVESITARIO ANA G. MÉNDEZ
UNIVERSIDAD METROPOLITANA
ESCUELA GRADUADA DE EDUCACIÓN
CUPEY, PUERTO RICO

El Efecto de la Educación Física en la Motivación del Estudiante Hacia la
Actividad Física

NELSON HERNÁNDEZ DÍAZ

DICIEMBRE 2008

DEDICATORIA

A Dios por regalarme salud y amor.

A los seres que amo, Cristina, Adriana y Nelson.

A mi querida familia, por brindarme su entusiasmo y respaldo para el logro de esta meta.

A mis compañeros de trabajo que me ofrecieron su cooperación voluntaria y valiosa.

SUMARIO

El evaluar la aportación que brinda la educación física hacia el comportamiento del alumno para realizar actividades de movimiento dentro y fuera del horario escolar es crucial para el conocimiento de los maestros. El rol del maestro de educación física en el logro de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y necesidad de relación social) es fundamental para que el estudiante se motive de forma voluntaria a ejecutar cualquier actividad física fuera del horario escolar. El propósito del estudio es ofrecer conocimientos a maestros de educación física y otros profesionales sobre como motivar al estudiante a que valore los beneficios que se adquieren al realizar actividad física.

Los resultados indican la importancia que posee la educación física en la motivación del alumno hacia la realización de actividad física de forma voluntaria e intrínseca. Por otro lado, el apoyo hacia la autonomía del estudiante por parte del maestro es crucial para que sienta agrado hacia las actividades que se realizan dentro de la clase.

TABLA DE CONTENIDO

DEDICATORIA	iii
SUMARIO	iv
CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN	1
Planteamiento del problema.....	3
Justificación	4
Propósito	4
Preguntas guías	5
CAPÍTULO II: REVISIÓN DE LITERATURA	6
Marco Conceptual.....	6
Marco Teórico.....	8
Marco Empírico	12
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA	21
Participantes.....	22
Variables e instrumentos de medición	23
Análisis de Datos	23
CAPÍTULO IV: HALLAZGOS	25
CAPÍTULO V: DISCUSIÓN	32
Recomendación.....	39
Conclusión	39
REFERENCIAS.....	40
APÉNDICE A.....	46

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

La actividad física juega un rol valioso para el desarrollo cognoscitivo, físico, psicosocial y afectivo del individuo. Según la National Association of Sport and Physical Education la adherencia a los principios básicos de entrenamiento envuelve más que los aspectos físicos de entrenamiento y acondicionamiento o simplemente el aumento de la actividad física, es imperativo considerar los componentes psicosociales.

La motivación en el individuo se afecta o altera junto con su desarrollo físico, social y cognoscitivo (NASPE, 2004). Dependiendo de la etapa del desarrollo humano en que se encuentra, influirá su percepción de ver el mundo, sus preferencias, y aspectos sociales. De esta forma, la escuela representa la primera influencia social que tiene un enorme impacto sobre el rumbo que las personas viven y sucesivamente la sociedad (Deci, Vallerand, Pelletier y Ryan, 1991). La escuela toma un rol fundamental al desarrollo del individuo por medio de variadas experiencias que influyen en su personalidad, formación social y adquisición de conocimientos.

En la adolescencia, hay modificación de conducta con relación a realizar actividad física, en donde los factores de motivación intrínseca o extrínseca son fundamentales (NASPE, 2004). La disminución en la actividad física que se observa desde la niñez a la adolescencia, y dentro de la adultez, ambas están igualmente influenciadas por una combinación de factores que pueden ser parte del desarrollo.

El desarrollo cognoscitivo, social y psicológico conduce a cambios en el comportamiento, preferencias y factores de motivación. Los comportamientos intrínsecamente motivados están comprometidos por su propio bien, para el placer y satisfacción obtenida de su propia ejecución (Deci, Vallerand, Pelletier y Ryan, 1991). Por el contrario, la motivación extrínseca es evidente cuando los individuos ejecutan una actividad porque ellos valoran estos resultados asociados más que la actividad misma (Ntoumanis, 2005).

Una estructura cada vez más utilizada en el estudio de la motivación en educación física es la teoría de auto-determinación (Ryan y Deci, 2000). Según Standage, Duda y Ntoumanis (2003) encontraron que la motivación auto-determinada hacia la educación física puede predecir intenciones para ser físicamente activo en su tiempo libre. Ésta teoría postula que existe un continuo de diferentes tipos de motivación, dependiendo del nivel de auto-determinación que un individuo posea (Taylor y Ntoumanis, 2007). Este continuo se trata de que la motivación del individuo puede variar su nivel de motivación extrínseca (regulación externa, regulación internalizada, regulación identificada) a una intrínseca o autónoma lo cual ofrece un efecto positivo o todo lo contrario de motivación intrínseca a extrínseca. Lo cual puede llevar a un nivel de amotivación, que es adverso para un buen resultado.

NASPE (2004) define la actividad física como movimiento corporal producido por los músculos esqueléticos que resulten en gasto de energía. Esas actividades pueden requerir esfuerzos livianos, moderados o vigorosos, y pueden estar dirigidos a mejorar la salud si se practican regularmente. La actividad física ha ganado atención por su contribución a la calidad de vida, también toma un rol en la prevención prematura de enfermedades e incapacidades (Valois, Zullig, Huebner y Drane, 2004).

Por tal razón, la Educación Física tiene la responsabilidad de facilitar medios en donde se combinen estas destrezas para el bienestar del individuo durante toda su vida. Es la única materia dentro del currículo escolar responsable por el desarrollo físico y motor del estudiante utilizando el movimiento humano como instrumento de aprendizaje (Estándares de Excelencia de Educación Física, 2000). Los programas de educación física pueden proveer estudiantes con destrezas, conocimientos y actitudes que resultarán en la participación en actividades físicas durante toda la vida (Wuest y Bucher, 2002). Se puede afirmar, que la meta más trascendente del área de Educación Física en el sistema educativo, es la adquisición de hábitos estables y duraderos de práctica de la actividad física (Rueda, Frías, Quintana y Portilla, 2001).

Planteamiento del problema

Es imprescindible y difícil inspirar a los estudiantes hacia costumbres que le ayuden amar la actividad física para mejorar además de su apariencia, su condición física y salud para su bienestar. Establecer patrones de actividad física durante la niñez y la adolescencia es importante para que obtengan salud, bienestar y desarrollo positivo de comportamiento que pueden mostrarse a través de toda la vida (Dwyer, Allison, Goldenberg, Fein, Yoshida y Boutilier, 2006).

La teoría de auto-determinación busca los factores psicológicos (intrínsecos o extrínsecos) que influyen en la decisión para llevar a cabo o no la actividad física. Mediante la aplicación de ésta teoría los investigadores contarán con un marco conceptual que podría ayudar a la planificación de estrategias que contrarresten el sedentarismo y la amotivación hacia la actividad física.

Este estudio pretende explorar la evidencia científica disponible que identifique las posibles causas que afectan la motivación de los estudiantes de nivel intermedio y superior a desarrollar adherencia hacia actividad física. Además, aportar con los hallazgos datos de cómo influye la educación física hacia la actividad física para el bienestar del individuo.

Justificación

La justificación del estudio se fundamenta en la necesidad de promover la adherencia hacia la actividad física en adolescentes a través de la educación física. En la teoría de auto-determinación distinguimos entre diferentes tipos de motivación basadas sobre diferentes razones o meas que dan origen a una acción (Ryan y Deci, 2000). Este estudio pretende presentar información relevantes maestros, psicólogos, u otros profesionales relacionados a la actividad física, a la salud y el deporte que les ayude crear estrategias de intervención asertivas para el desarrollo del sentido de adherencia hacia la actividad física entre los adolescentes.

Propósito

El propósito del estudio es brindar conocimientos a maestros de educación física y otros profesionales sobre como motivar al estudiante a que valore los beneficios que se adquieren al realizar actividad física.

Este estudio investigativo supone que la educación física facilita los elementos que motivan al estudiante a realizar actividad física dentro y fuera de la clase. Además, el estilo de enseñanza que apoya la autonomía y la motivación impulsada por el maestro influyen en el compromiso del estudiante de permanecer activo físicamente.

Preguntas guías

Esta propuesta investigativa se cuestiona:

- A. ¿Puede la Educación Física influir en la motivación del estudiante a realizar actividad física?
- B. ¿Cómo la Educación Física puede motivar al estudiante a desarrollar adherencia hacia la actividad física?
- C. ¿Es el maestro un factor importante para motivar al alumno a realizar actividad física dentro y fuera de su clase?

CAPÍTULO II

REVISIÓN DE LITERATURA

El propósito del estudio es investigar por medio de las fuentes seleccionadas, los elementos que dentro de la educación física fomentan la adherencia hacia la actividad física en los estudiantes de nivel intermedio y superior. Este estudio investigativo se fundamenta en el postulado de que la educación física provee factores que motivan al estudiante a realizar actividad física dentro y fuera de la clase. Segundo, el estilo de enseñanza que apoya la autonomía y la motivación del maestro influyen en el compromiso del estudiante de permanecer activo físicamente. Por último, este estudio aportará al valor que tiene el programa de educación física al bienestar individual y social. Diferentes estudios psicológicos realizados con la teoría de auto-determinación y otros instrumentos relacionados a la motivación hacia la actividad física ayudarán a proveer hallazgos sobre el tema en discusión.

Marco Conceptual

Una persona quien no siente ímpetu o inspiración para actuar se le considera como amotivada, mientras que alguien que está energizada o activada hacia un fin se le considera motivada (Deci y Ryan, 2000). El término motivación se refiere a la condición dentro del individuo lo que induce a una actividad dirigida hacia el logro de una meta.

El estudio de la motivación se enfoca en las causas del comportamiento, específicamente aquellos factores que influyen el inicio, mantenimiento e intensidad del comportamiento (Wuest y Bucher, 2003). Se considera que la motivación está sometida a un gran dinamismo, y que en ella influyen múltiples factores de carácter personal, ambiental o de la actividad misma (Barrios 2001).

La motivación del adolescente para la realización de actividad física durante las etapas de su vida es una de las metas primordiales del programa de educación física. Para la National Association of Sport and Physical Education (NASPE), la evidencia científica y empírica es indiscutible, la participación durante toda la vida en actividades físicas tiene un impacto positivo significativo en la salud y el bienestar de las personas. La interpretación hacia la percepción de la vida y las motivaciones en la etapa de la adolescencia es vital ya que se manifiestan en la etapa de la adultez. Según Erickson (1982), los adolescentes necesitan desarrollar las destrezas necesarias para tener éxito en su cultura; el rápido crecimiento físico y la madurez genital alertan a los jóvenes sobre su inminente llegada a la edad adulta y comienzan a sorprenderse con los roles que ellos mismos tienen en la sociedad adulta.

Driver, Brown y Peterson (1991), identificaron diecisiete factores que contribuyen a la motivación de la realización de actividad física. Estos son: disfrute de la naturaleza, mejorar su condición física, reducir tensión, escapar del ruido y multitudes, aprendizaje al aire libre, compartir los mismos valores, independencia, compartir con la familia, introspección compartir con gente considerada, aprovechar el estímulo, descanso físico, enseñar a otros, experimentar el riesgo, conocer a personas nuevas y la nostalgia.

Marco Teórico

En la teoría de auto-determinación, la motivación es un factor importante que influye en el comportamiento del individuo hacia una acción (SDT; Deci y Ryan, 1985). Una básica presunción de la teoría de auto-determinación es que los individuos probablemente están más comprometidos en conductas auto-determinadas o actúan fuera de su propia voluntad (Bryan y Solmon, 2007). La teoría de auto-determinación ayuda a especificar factores que nutren los potenciales humanos innatos implicados al crecimiento, integración y bienestar, a explorar los procesos y condiciones que fomentan el desarrollo de la salud y funcionamiento efectivo de individuos, grupos y comunidades (Ryan y Deci, 2000).

En la teoría de auto-determinación nosotros distinguimos entre diferentes tipos de motivación basados en diferentes razones o metas que dan origen a una acción (Deci y Ryan, 2000). Estos tipos son la motivación autónoma en el que la persona se identifica y valora la actividad de tal forma que la integra a sí mismo, y la motivación controlada en donde el comportamiento está influenciado por fuerzas externas de recompensas o castigos. Además, regulan la acción que ha sido parcialmente internalizada y energizada por factores como evitar vergüenza y aprobación de motivos.

Son muchos los investigadores que apoyan ésta teoría empírica que estudia los tipos de motivación que predicen el resultado de una ejecutoria (Deci, Vallerand, Pelletier y Ryan, 1991; Standage, Duda y Ntoumanis, 2003; Wallhead y Buckworth, 2004; Ntoumanis, 2005; Bryan y Solmon, 2007; Cox y Williams, 2008; Ward, Wilkinson, Vincent y Prusak, 2008; Deci y Ryan, 1991, 2000, 2008). La meta de los estudios que utiliza la teoría de auto-determinación es para ganar un conocimiento de cómo el clima de la estructura motivacional fomenta altos niveles de auto-determinación (Bryan y Solmon, 2007).

La teoría de auto-determinación se basa en las necesidades básicas del ser humano y su conducta para lograr satisfacerlas. Estas necesidades son: competencia, necesidad de relación social y autonomía. La competencia envuelve el conocimiento de cómo lograr varios resultados externos e internos que sean eficaces en sus ejecutorias o resultados. La necesidad de relación social implica el desarrollo de seguridad, satisfaciendo conexiones con otros en un grupo social. Mientras que la autonomía se refiere a ser auto-iniciativo y auto-regulador de sus propias acciones (Deci, Vallerand, Pelletier y Ryan, 1991).

Estas necesidades resultan ser esenciales para facilitar el funcionamiento óptimo de la tendencia natural del crecimiento y la integración, como también para el desarrollo social constructivo y el bienestar personal (Ryan y Deci, 2000). El concepto de las necesidades humanas resulta ser extremadamente utilizada porque provee medios de conocimiento sobre cómo varían las fuerzas sociales y los ambientes interpersonales afectando la motivación autónoma versus la controlada (Deci y Ryan, 2008).

Las necesidades básicas de autonomía, la competencia y la necesidad de relación social o asociación son mayormente vinculadas con la motivación intrínseca por ser voluntarias y muestran valor al llevar a cabo la actividad. Las personas son motivadas para satisfacer esas necesidades, las cuales son consideradas esenciales para el desarrollo de sí mismo (Wang y Biddle, 2001). La teoría de auto-determinación presenta tres elementos que describen la motivación, estos son la motivación intrínseca, motivación extrínseca y la amotivación.

Cuando la persona realiza actividad física motivada intrínsecamente es debida a que siente placer y satisfacción de participar ya sea por afecto o valor propio hacia la actividad misma. Los comportamientos intrínsecamente motivados están comprometidos hacia su propio bien, por el placer y la satisfacción derivada de su ejecutoria (Deci, Ryan, Vallerand, Pelletier y 1991). La motivación intrínseca es un constructo multidimensional, el cual es dirigido por una necesidad innata por la competencia, autonomía, y emociones positivas como el disfrute y la excitación (Li, Lee y Solomon, 2005). La motivación intrínseca, cuando está presente, usualmente es creada por el individuo mismo, produciendo un aumento en motivación a continuar una actividad (Sprinthal, Sprinthal y Oja, 1998).

Contrario a ésta conducta voluntaria que fomenta una acción, está la motivación extrínseca la cual es promovida por factores fuera del contexto u objetivo principal, pero conlleva a la realización de la actividad aun sin valorarla. El deseo de ganar un premio, el apaciguar las presiones de padres para participar, o ganar dinero son ejemplos de motivos externos (extrínsecos) para la participación (Wuest y Bucher, 2003). Los estudiantes pueden ejecutar acciones extrínsecamente motivadas con resentimiento, resistencia, y desinterés, o por el contrario una actitud de buena voluntad que refleja una aceptación interna del valor o utilidad de la tarea (Deci y Ryan, 2008). En el estudio de Prong, Rutherford y Corbin (1992) en donde ofrecía recompensa monetaria en la realización de actividad física, encontró que esta práctica no aumenta la motivación ni el deseo de esforzarse en realizar actividad física.

Según Deci y Ryan (1991), la motivación extrínseca tiene cuatro variantes. La regulación externa que se basa en comportamientos controlados por medios externos tales como recompensas o castigos agentes externos. La regulación internalizada se refiere a que la conducta es controlada internamente pero no es auto-determinada. El niño no se identifica con, o acepta completamente, el valor de la conducta (Spray y Wang, 2001). Estos comportamientos pueden ejecutarse, por ejemplo, en ganar reconocimiento social o evitar presiones internas y sentimientos de culpabilidad (Ntoumanis, 2001). La regulación identificada es el resultado de la conducta valorada y ejecutada con menos presión, pero no se percibe placer al realizarla. Por último, la regulación integrada, se refiere a comportamientos los cuales son ejecutados fuera de elegirse en orden a armonizar y brindar coherencia a diferentes partes de sí mismo (Ntoumanis, 2001). En otras palabras el individuo hace la actividad por un fin, no por valor inherente.

Según NASPE (2004), los motivadores extrínsecos trabajan bien con niños e inicialmente puede realzar los valores de una actividad en los adolescentes. Aunque recompensas extrínsecas motivan al joven a lograr las metas de la actividad a algún grado, ellos tienden a perder su efectividad en tiempos largos. Contrario a recompensas extrínsecas, las intrínsecas fomentan cambios en el comportamiento por un término largo y efectivo. Los niños intrínsecamente motivados tienden a ver la actividad física como un proceso, y este proceso es continuo puede conducir a sentimientos de satisfacción personal y competencia (NASPE, 2004).

El comportamiento amotivado puede encontrarse en situaciones en donde el individuo no está ni intrínseco ni extrínsecamente motivado (Ntoumanis, 2001). La amotivación es la falta de compromiso o interés de la persona para realizar la actividad al no sentirse competente, resultando en abandono e indiferencia. Cuando se está amotivado, el comportamiento de la persona falla intencionalmente y su sentido de causa (Deci y Ryan 2008). Una persona amotivada hacia la actividad física conlleva a conductas sedentarias que afectan adversamente la salud, la visión propia de su apariencia física y sus niveles de desarrollo motor o destrezas físicas.

Marco Empírico

La obesidad en los Estados Unidos permanece en números preocupantes, los hombres adultos están en un 33% de la población, mientras que las mujeres están en un 35%, finalmente los niños y jóvenes están en 17% (Centers for Disease Control and Prevention, 2007). En estudios realizados en Puerto Rico sobre la capacidad física, sobre peso y obesidad en nuestros niños y jóvenes apunta hacia un estado de sedentarismo y mala nutrición. Un estudio realizado por la Sociedad Puertorriqueña de Cardiología demostró, entre los adolescentes de 12 a 16 años, el 33.2% está obeso en nivel I (leve) y el 14.2 está en nivel II, que es de leve a moderado (Periódico Primera Hora, 2006). Por tal razón, estudios sobre la motivación del estudiante hacia la actividad física pueden ayudar a entender sus intereses o preferencias, para posiblemente prevenir las condiciones de sobrepeso y obesidad.

En un estudio realizado por Fenczyn y Szmigiel (2006) con jóvenes de obesidad simple los resultados indicaron que en ambos géneros el peso corporal determinó las actitudes de los sujetos hacia la actividad de movimiento, incluyendo falta de actividad durante la clase de educación física más que los pares no obesos. Los resultados también indican que tienden a evitar la actividad física fuera y dentro de la escuela, motivando sus acciones por su disgusto por la clase de educación física. Los motivos para este comportamiento en ambos géneros son la pobre condición física, la vergüenza de que se rían de ellos y la vagancia (Fenczyn y Szmigiel, 2006). El autor también menciona que la participación se afecta debida a que las personas ven la obesidad como no atractiva y negativa, este fenómeno conduce a la crítica excesiva que es característico en la adolescencia.

El Departamento de Salud y Servicios Humanos de los Estados Unidos (DHHS) recomienda a los adolescentes realizar una hora o más de actividad física aeróbica a una intensidad vigorosa o moderada diariamente, con ejercicios de fuerza y flexibilidad al menos tres veces por semana (DHHS, 2008). Según el Centro de Control de Enfermedades de los Estados Unidos, Puerto Rico es uno de los territorios que menos actividad física realiza, con un 37% que es inactivo, un 44% no realiza actividad física en su tiempo de ocio y solo un 31% practica actividad física según lo recomendado (Centers for Disease Control and Prevention, 2007). Esto muestra la necesidad de planificar y estructurar estrategias educativas que fomenten adherencia hacia la actividad física e impacten todos los niveles de la población puertorriqueña.

Dentro del desarrollo psicológico del adolescente, la búsqueda de identidad es un factor clave para sobrellevar esta etapa. La tarea central de la adolescencia, según propuso Erickson en 1968, es resolver el conflicto de identidad, es decir, convertirse en un adulto único con un rol significativo en la vida. Otros teóricos como Marcia, han definido identidad como “una organización interna, autoconstruida y dinámica de anhelos, capacidades, creencias e historia individual (Papalia y Wendkos, 1999). Según Eric Erikson, los cambios físicos junto con las presiones sociales obligan al adolescente a realizar decisiones ocupacionales y educacionales, forzándolo a integrar varios roles que comenzaron en la niñez (Miller, 1983). Esta identidad ensamblada es apropiada para nuevas necesidades, destrezas y metas del adolescente.

Además, Erickson (1982) afirma que la tendencia a estar en grupos y la intolerancia ante las diferencias, ambas distintivas de la escena social de los jóvenes, son mecanismos de defensa en contra de la confusión de la identidad. Esto muestra la necesidad del adolescente de estar en grupos o buscar pares para mostrar confianza y satisfacción al realizar actividad física. Con la producción de experiencias positivas y el crear consciencia en los estudiantes de escuela superior sobre los beneficios de la actividad física, podemos establecer un concepto de identidad hacia la promoción de calidad de vida junto con el bienestar propio y social.

La educación en Puerto Rico tiene en las metas de la Educación Física el crear hábitos que promuevan la actividad física para el bienestar individual y social, de esta forma se puede disminuir el sedentarismo. En el estándar de estilos de vida activos y saludables se pretende educar y motivar al estudiante a que lleve a cabo la actividad física de su preferencia a un nivel en el que estime y valore su desempeño.

Este estándar promueve que el estudiante participe con regularidad en actividades físicas moderadas y adopte estilos de vida activos y saludables, que lo ayuden a mejorar y mantener la salud en las diferentes etapas de desarrollo (Estándares de excelencia del programa de Educación Física, 2000).

Estudios realizados por profesionales en psicología y educación física que apoyan la teoría de auto-determinación reafirman que la autonomía tanto en los estudiantes como en los maestros de educación física es beneficiosa e íntimamente ligada a la motivación auto-determinada (Deci y Ryan, 2000; Hagger, Chatzisarantis, Culverhouse y Biddle, 2003; Ntoumanis, 2001, 2005; Bryan y Solomon, 2007; Standage, Duda y Ntoumanis, 2003; Taylor y Ntoumanis, 2007; Cox y Williams, 2008; Ward, Wilkinson, Vincent y Prusak, 2008). Estos investigadores afirman con sus estudios que la educación física aporta a la motivación autónoma y por ende satisfacen sus necesidades básicas para realizar actividad física durante y fuera de clase.

En la investigación de Cox y Williams (2008), los factores sociales que involucran al estudiante a realizar actividad física por medio de la satisfacción de sus necesidades básicas son influenciados mayormente por la conducta auto-determinada y el compromiso del maestro de educación física. Los maestros con orientación autónoma sienten satisfacción en la realización de su trabajo. Con respecto al contexto social creado por el maestro, los hallazgos revelan que la percepción que tiene el estudiante de su maestro de educación física, tal como el apoyar autonomía, fue positivamente relacionado a niveles de autonomía, competencia y necesidad de relación (Standage y Gillison, 2007).

Por otro lado, el maestro para su motivación auto-determinada necesita percibir de sus estudiantes el mismo sentir. Éste hallazgo implica que maestros quienes sostienen percepciones negativas de la motivación auto-determinada de sus estudiantes es igualmente menor a ser auto-determinada al enseñar debido a estar frustradas sus necesidades psicológicas (Taylor, Ntoumanis y Standage, 2008). Otro hallazgo de Taylor, Ntoumanis y Standage (2008), fue que la presión de trabajo en el maestro afecta su desempeño profesional, por tal razón el autor menciona que el sistema escolar juega un rol importante en la motivación del maestro. Además, recomienda que la escuela cumpla con proveer suficiente tiempo para que el maestro a través de los objetivos de su clase logre satisfacer las necesidades básicas de sus estudiantes. Un maestro con baja motivación auto-determinada utiliza pocas estrategias de enseñanza motivacional hacia sus estudiantes. La relación positiva entre la satisfacción de las necesidades psicológicas de los maestros y su motivación auto-determinada a enseñar esta en concordancia con la teoría de auto-determinación (Deci y Ryan, 2000).

Hay que motivar al estudiante a participar en la clase de educación física para que adquiera los conocimientos, actitudes y beneficios que provee al involucrarse en actividades de movimiento. Para Standage y Gillison (2007), al estudiante involucrarse con la educación física surgen implicaciones que favorecen bienestar psicológico, entre ellas la auto-estima. La estrategia recomendada según los estudios es la de proveer alternativas o tomas de decisiones en el proceso de la clase, de esta forma surge una conducta autónoma hacia el aprendizaje y la actividad física (Deci, Ryan, Vallerand y Pelletier, 1991; Deci y Ryan, 2000; Hagger, Chatzisarantis, Culverhouse y Biddle, 2003; Ntoumanis, 2001, 2005; Taylo y Ntoumanis, 2007; Bryan y Solomon, 2007; Standage, Duda y Ntoumanis, 2003; Cox y Williams, 2008; Ward, Wilkinson, Vincent y Prusak, 2008).

El estilo de enseñanza de comando y otros similares no contribuyen al desarrollo óptimo del aprendizaje ni despierta el interés en descubrir, inventar o crear, al ser estrictamente manipulador. El apoyo específico para de la auto-determinación sugiere que se incluya ofrecer alternativas, minimizar controles, reconocer sentimientos, y crear disponibilidad de información necesaria para la toma de decisiones y para ejecutar la tarea asignada (Deci, Ryan, Vallerand, Pelletier y 1991). El maestro debe facilitar a los alumnos la disposición de elegir actividades, para así aportar a la autonomía (Ntoumanis, 2001). La teoría de auto-determinación tiene relevancia hacia la búsqueda de la actividad física en el cual el mecanismo de regulación de la conducta puede influir al grado en que los individuos sean físicamente activos (Bryan y Solmon, 2007).

El estudio realizado por Bianchi y Brinnitzer (2000), mencionan que las motivaciones de las adolescentes para la práctica de una actividad física están influenciadas por el contexto familiar, por la necesidad de pertenencia a un grupo de pares y por el logro de un modelo de cuerpo valorado por la sociedad. Cuando adultos significantes (padres y maestros) están envueltos con los estudiantes en una forma de apoyo autónomo, los estudiantes estarán más dispuestos a mantener su curiosidad natural y a desarrollar formas autónomas de auto-regulación a través de los procesos de internalización e integración (Deci, Ryan, Vallerand y Pelletier, 1991).

En el estudio realizado sobre las barreras limitantes en la participación de chicas adolescentes en actividad física, reveló entre los factores, los asuntos relacionados al cuerpo, la influencia de pares y padres, la falta de tiempo, la carga académica, la preocupación sobre seguridad, las percepciones negativas de maestros y amistades (Dwyer, Allison, Goldenberg, Fein, Yoshida y Boutilier, 2006).

En otro estudio similar realizado por Tengerson y King (2002), indicaron que la clave para realizar actividad física tanto en féminas como en varones era tener un amigo con quien ejercitarse. A su vez menciona, que la barrera en las chicas fue el no tener tiempo para ejercitarse, mientras que los varones preferían realizar otras actividades en ese tiempo y que no sabían hacer ejercicios.

En ambos estudios, se encontró que el involucrar a padres a realizar actividades físicas moderadas era un factor clave, junto con la presencia de amistades que gustan ocupar su tiempo en actividades de movimiento. Camacho, Manzanares y Guillen (2002) encontraron que los principales motivos, en general, para practicar actividad física en los escolares de Escuela Secundaria Obligatoria son: diversión, mejorar la salud y encontrarse con amigos/as. Por géneros, los chicos se destacan más por motivos como la competición, mientras las chicas están más motivadas por aspectos estéticos, como mantener la línea. Además, entre los señalamientos para no practicar actividad física fuera del horario escolar estaban la falta de tiempo, no tener amistades para realizarla, pereza y desgana. La apariencia física, la ausencia de metas, y la opinión de otros hacia su persona son otros puntos encontrados en estos estudios.

En un estudio realizado por Barrios (2001) con corredores no elite encontró que los motivos pasan por un proceso que inicialmente están influenciados por factores externos, luego con la práctica se convierten en factores internos, basados en el método funcional y en los beneficios de sus resultados. Debido a que varias de las tareas que los educadores quieren que sus alumnos ejecuten no siempre son intrínsecamente interesantes o divertidas para ellos, conociendo como promover formas más activas y voluntarias de motivación extrínseca es una estrategia esencial para una enseñanza exitosa (Ryan y Deci, 2000).

Varios estudios muestran como la actividad física es afectada mayormente por factores de motivación extrínsecos en donde los aspectos físicos, psicológicos (críticas), y la búsqueda de socialización influyen en el comportamiento del estudiante hacia la realización de la actividad física (Bianchi y Brinnitzer, 2000; Dwyer, Allison, Goldenberg, Fein, Yoshida y Boutilier, 2006; Tengerson y King, 2002; Camacho, Manzanares y Guillen 2002; Barrios, 2000; Fenczyn y Szmigiel, 2006). Los investigadores Ryan, Frederick, Lepes, Rubio y Sheldon (1997) indican que la motivación extrínseca es un factor importante para iniciar la actividad, pero es importante la razón intrínseca para mantenerse continuamente activo.

Los hallazgos de diferentes investigadores coinciden que las chicas adolescentes presentan poca o ninguna motivación hacia la actividad física (Bush, Leenders y O'Sullivan (2004), Bianchi y Brinnitzer (2000), Dwyer, Allison, Goldenbert, Fein, Yoshida y Boutilier (2006). Con respecto a la interrelación entre mujer adolescente, la actividad física y el deporte, la tendencia general es considerar que las jóvenes escapan de las prácticas agotadoras, con rasgos de entrenamiento intensivo, pues las consideran propias de los varones y no de su género (Bianchi y Brinnitzer, 2000).

Muchos maestros de educación física planifican actividades que las chicas perciben como no apropiadas para su género, afectan su imagen, le crean aburrimiento y terminan en baja motivación extrínseca o amotivación. Según Ntoumanis (2001), los amotivados en la educación física piensan que es una experiencia sin sentido, son los que perciben carecer de competencia física y que están en la clase por obligación o temor a ser castigados. Según Wang y Biddle (2001), los grupos amotivados demostraron baja orientación de tarea, bajo incremento de confianza, alta confianza en entes (entity), baja competencia percibida, baja actividad física.

Bush, Leenders y O'Sullivan (2004) en su investigación sobre la implantación de un programa de caminar para jóvenes durante horas escolares quería hallar factores de motivación en chicas adolescentes hacia la actividad física. Los resultados fueron positivos, los motivos relevantes para participar eran: porque querían hacer ejercicio, por razones sociales ya que era divertido hablar mientras caminas, por la salud, perder peso, y relajarse del estrés. Los estudiantes fueron expuestos a un tipo de actividad física que pueden ejecutar en muchos ambientes, durante todas las etapas de su vida y sin tener que comprar equipo (Bush, Leenders y O'Sullivan, 2004).

La motivación se puede aumentar estructurando ambientes de aprendizaje para el éxito y la creación de experiencias de aprendizaje positivas y de disfrute (Wuest y Bucher, 2002). Los hallazgos en la literatura sugieren que una intervención planificada en las escuelas que aporte a la promoción de la actividad física aumenta la participación constante. Un estudio examinó los efectos de intervención en la escuela hacia la promoción de la actividad física en chicas del nivel superior.

Las jóvenes impactadas dentro del programa de educación física mostraron satisfacción en realizar actividad física, y la aportación de la escuela demostró ser clave para su promoción (Pate, Ward, Saunders, Felton, Dishman y Dowda, 2005).

Se espera que por medio de experiencias satisfactorias en la clase de educación física el estudiante tome la esencia o el fin del programa de desarrollarse en armonía pacífica con su entorno social y valore el significado de permanecer activo para su bienestar físico, cognoscitivo y emocional.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

Este estudio se compone de información recopilada de varias investigaciones realizadas la mayoría por profesionales en psicología y maestros de educación física que se interesan en investigar la relación entre los factores psicológicos y sociales que intervienen en el comportamiento de los individuos para llevar a cabo una acción (actividad física). Por lo que el propósito de esta investigación es demostrar que por medio de la disciplina de educación física se pueden establecer patrones que motiven al estudiante a realizar actividad física para su bienestar. El diseño de esta investigación es narrativo por la razón de que no se brindó ningún cuestionario u otra forma de medición.

Esta investigación se fundamenta con la hipótesis de que la educación física es un elemento crucial en la motivación del individuo, resultando en la realización de actividad física dentro y fuera del periodo escolar. Además, supone que el maestro de esta materia es un agente promotor hacia la actividad física. Por último, los estilos de enseñanza que permiten al alumno la participación en la toma de decisiones en la clase, pueden influenciar en el aumento a comprometerse en la realización de actividades físicas.

Las publicaciones utilizadas apoyan el marco teórico motivacional de la auto-determinación, promovida principalmente por Edward L. Deci y Richard M. Ryan desde la década de los ochentas (Leigh Bryan, 1997; Picard, 2000; Spray y Wang, 2001; Hagger, Chatzisarantis, Culverhouse y Biddle, 2003; Ntoumanis, 2001, 2005; Bryan y Solomon, 2007; Standage, Duda y Ntoumanis, 2003, 2005, 2006; Cox, 2006; Pate, Ward, Saunders, Felton, Dishman y Dowda, 2005; Taylor y Ntoumanis, 2007; Standage y Gillison, 2007; Hein y Hagger, 2007; Cox y Williams, 2008; Ward, Wilkinson, Vincent y Prusak, 2008). Una macroteoría de la motivación humana, la teoría de la auto-determinación se dirige a tales asuntos básicos como desarrollo de la personalidad, auto-regulación, necesidades psicológicas universales, aspiraciones y metas en la vida, energía y vitalidad, procesos no conscientes, las relaciones de la cultura a la motivación, influencias, comportamientos y bienestar (Deci y Ryan, 2008).

Participantes

Los participantes de las investigaciones presentadas son estudiantes entre las edades de 11 a 18 años que cursan o han cursado la clase de educación física. Todos los estudios adquirieron el consentimiento informado previamente de las autoridades educativas, familiares y maestros para llevar a cabo su trabajo investigativo (Ntoumanis, 2001; Ward, Wilkinson, Vincent Graser y Prusak, 2008; Standage, Duda y Ntoumanis, 2005; Ntoumanis, 2005; Hagger, Chatzisarantis, Barkoukis, Baranowski y Wang, 2005; Cox y Williams, 2008).

La fase práctica de las investigaciones (pruebas físicas, proceso de ofrecer los cuestionarios a los estudiantes, laboratorios) se llevaron a cabo durante el periodo de educación física.

Variables e instrumentos de medición

Para todas las investigaciones se utilizaron varios cuestionarios que median diferentes puntos. Tales como: la auto-determinación y su asociación con el comportamiento, la función del maestro y su influencia en el estudiante, la motivación del estudiante hacia la educación física. En resumen la función principal del instrumento eran los factores determinantes que motivaban o no al estudiante a realizar actividad física. Muchos de los cuestionarios utilizaron la estrategia de unir varios instrumentos de medición para evaluar todas las variables.

Análisis de Datos

Los investigadores utilizaron la estadística descriptiva para el análisis de los datos, los coeficientes de confianza interna (Alfa de Cronbach) para evaluar la confiabilidad de las escalas, las Correlaciones Pearson para indicar la fuerza de relación lineal entre dos variables y una estrategia para el avance estructural de análisis llamada Structural Equationl Modelling (SEM).

SEM es una técnica estadística avanzada que permite a los investigadores analizar todas las variables simultáneamente y examinar modelos complejos (Ntoumanis, 2001). Otros métodos estadísticos utilizados junto coeficiente de kutorsis multivariatica de Mardia's para medir la normalidad multivariatica y la prueba de Chi cuadrada. Todos estos métodos estadísticos se utilizaron para la relación, interpretación, comparación, la validez y confianza de los datos o variables para obtener los resultados lo más claros y precisos posibles.

Entre las investigaciones encontradas, algunas buscan probar la influencia que puede existir entre los factores sociales (maestro) que intervienen en el comportamiento del individuo a realizar actividad física (Taylor y Ntoumanis, 2007; Standage, Duda y Ntoumanis, 2005; Ntoumanis, 2005). Demostrar el vínculo de estrategias ambientales que apoyan la autonomía por medio de la satisfacción de las necesidades básicas de autonomía, competencia, necesidad de relación (Standage y Gillison, 2007).

Entre los instrumentos de medición más utilizados están el Learning Climate Questionnaire (LCQ; Williams & Deci, 1996); Intrinsic Motivation Inventory (IMI; McAuley, Duncan y Tammem, 1989), Need for Relatedness (Richer y Vallerand, 1998); Perceived Motivation Climate in Sport Questionnaire-2 (Newton, Duda y Yin, 2000); Perceived Locus of Causality (Goudas, Biddle y Fox, 1994); Sport Motivation Scale (SMS; Pelletier, Fortier, Vallerand, Tuson, Brière y Blais, 1995).

CAPÍTULO IV

HALLAZGOS

En esta sección se ofrecen los hallazgos para contestar las preguntas guías de éste proyecto de investigación. Entre los hallazgos correspondientes a este estudio, las investigaciones sustentan la hipótesis de que dentro del ambiente académico la educación física es una asignatura crucial que aporta a la motivación del individuo a realizar actividad física (Spray & Wang, 2001; Hagger, Chatzisarantis, Culverhouse y Biddle, 2003; Ntoumanis, 2001, 2005; Bryan y Solomon, 2007; Standage, Duda y Ntoumanis, 2003, 2005, 2006; Pate, Ward, Saunders, Felton, Dishman y Dowda, 2005; Hagger, Chatzisarantis, Barkoukis, Wang y Baranowski, 2005; Taylor y Ntoumanis, 2007; Standage y Gillison, 2007; Hein y Hagger, 2007; Cox y Williams, 2008; Ward, Wilkinson, Vincent y Prusak, 2008). Además, los hallazgos de Hagger, Chatzisarantis, Culverhouse y Biddle, (2003) sustentan la hipótesis de que la educación física, por medio de percepciones que apoyen la autonomía en un contexto educacional, puede promover la motivación autónoma en contextos no-educativos (tiempo de ocio).

Según Gaumond (2000), mientras más motivado está el adolescente hacia la actividad física desde una forma auto-determinada, éste podría mantenerse más activo físicamente. La teoría de auto-determinación propone ambientes que ofrecen apoyo a la autonomía, llevando al aumento en la motivación auto-determinada porque ellas satisfacen las necesidades básicas para autonomía, competencia y necesidad de relación (Standage y Gillison, 2007). Hein y Hagger (2007) sugieren que efectos directos de motivos autónomos y orientaciones en el logro de metas entorno a la educación física intervienen en la autoestima del alumno.

Estos estudios concuerdan que la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas lleva a la auto-determinación, lo cual apoya que la influencia del contexto social hacia la motivación del individuo. (Spray y Wang, 2001; Hagger, Chatzisarantis, Culverhouse y Biddle, 2003; Ntoumanis, 2001, 2005; Bryan y Solomon, 2007; Standage, Duda y Ntoumanis, 2003; Pate, Ward, Saunders, Felton, Dishman y Dowda, 2005; Taylor y Ntoumanis, 2007; Standage y Gillison, 2007; Hein y Hagger, 2007; Cox y Williams, 2008; Ward, Wilkinson, Vincent y Prusak, 2008). La esencia de la teoría de auto-determinación propone que la satisfacción de las necesidades básicas afirman la motivación autónoma, aprendizaje, bienestar y funcionamiento óptimo (Standage y Gillison, 2007). En la investigación de Leigh Bryan (2006), existe una fuerte relación entre el comportamiento auto-determinado con el aprendizaje, actitudes positivas y percepciones que envuelven al estudiante en la tarea de actividades física.

La satisfacción de las necesidades fue relacionada con una mayor motivación auto-determinada, la cual fue ligada al afecto positivo, cognitivo, índices de comportamiento, y también a intenciones positivas a participar en cursos de educación física opcional en el siguiente año escolar (Ntoumanis, 2005). El efecto de percibir apoyo a la autonomía sobre motivos autónomos en un contexto de tiempo de ocio fue suficientemente dominante en un estudio realizado por Hagger, Chatzisarantis, Culverhouse y Biddle (2003). Sus hallazgos sustentaron la hipótesis de que el apoyo a la autonomía en el contexto de educación física puede promover motivos autónomos en diferentes contextos relacionados.

Ward, Wilkinson, Graser y Prusak (2008) realizaron un estudio donde las participantes (solo féminas) fueron divididas en dos grupos, uno con la opción de elegir y el otro grupo de no-elegir la actividad física a realizar en clase. Estos encontraron que ambientes que apoyan la autonomía (opción de elegir) llevan a la auto-determinación, pero no necesariamente causa un incremento en los niveles de actividad dentro de los confines de la educación física. Los autores mencionan que esta discrepancia pudo deberse a que su instrumento no midió la amotivación, o porque la clase de educación física es para algunos alumnos obligatorio participar en actividades que no desean, y sólo lo hacen para complacer a otros. Por otro lado, Deci y Ryan (2008) mencionan que para algunas culturas relativistas la necesidad de autonomía es importante si en ellas existe el valor individualista, sin embargo en culturas de colectividad esta necesidad de autonomía no es relevante.

En otros estudios los resultados mostraban a una de las necesidades psicológicas básicas influenciando más que las otras. Por ejemplo, en los estudios de Ntoumanis (2001) y Standage, Duda y Ntoumanis (2003) la percepción de competencia obtuvo más significancia que las demás variables (autonomía y necesidad de relación) hacia la motivación. Al igual que el estudio de Standage y Gillison (2007), obtuvieron una débil pero positiva relación en el criterio de necesidad de relación social. También los resultados de Leigh Bryan (2006) apoyan que la noción de competencia percibida es un factor crítico en la decisión e intención de los estudiantes a comprometerse hacia la actividad física.

Contrario a este ejemplo, Cox y Williams (2008) y Standage, Duda y Ntoumanis (2003) encontraron que la necesidad de relación obtuvo mayor significancia que las percepciones de autonomía y competencia. Esto puede ser debido a que la autonomía percibida de los estudiantes puede estar propenso a fluctuaciones que dependen del clima de la clase promovida por el maestro de educación física, la naturaleza de la tarea, y la época del año (Standage, Duda y Ntoumanis, 2003). Pero es la percepción de autonomía la que mayor relación significativa obtuvo en varios estudios (Spray y Wang, 2001; Hagger, Chatzisarantis, Culverhouse y Biddle, 2003; Ntoumanis, 2005; Bryan y Solmon, 2007; Ward, Wilkinson, Graser y Prusak (2008); Hein y Hagger, 2007). Estudios donde se introdujo factores que retaron autonomía, probaron evidencia concerniente a la poderosa influencia que tiene la autonomía sobre la motivación intrínseca (Bryan y Solmon, 2007).

Los estudios de la teoría de auto-determinación indican que el maestro es un guía medular dentro del contexto social del alumno para impulsar conductas favorables hacia la actividad física (Ntoumanis, 2003; Standage, Duda y Ntoumanis, 2003, 2005; Standage y Gillison, 2007; Taylor y Ntoumanis, 2007). Esto siempre y cuando el maestro ofrezca experiencias que promuevan la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas por medio de estrategias que ofrezcan apoyo a la autonomía, para establecer patrones que motiven intrínsecamente a los estudiantes hacia la actividad física. Además, efectos indirectos mostraron que apoyo a la autonomía influye de manera positiva y significativa la motivación autónoma, la autoestima en general, por último lo relacionado a la salud y calidad de vida (Standage y Gillison, 2007).

En el estudio de Taylor y Ntoumanis (2007), mostraron que la percepción auto-determinada de los estudiantes se debió al apoyo por parte de los maestros en ofrecer clases donde hubo autonomía, participación y estructura de la clase. Según Bryan y Solmon (2007), los comportamientos negativos hacia la actividad física en la clase de educación física disminuirán si se mantiene al estudiante envuelto en tareas apropiadas a sus niveles de habilidad y no están demasiado desafiante ni demasiado fácil.

Si el estudiante experimenta aumento en la autonomía en educación física, esto podría proveer la motivación necesaria que los anime a comprometerse físicamente activo dentro y fuera de la escuela, finalizando en llevar su propio programa de actividad física para toda la vida (Ward, Wilkinson, Graser y Prusak 2008). Papaioannou, Tsigilis, Kosmidou y Milosis (2007) mencionan que estudiantes determinados a su historia personal y al clima de la clase creada por su maestro puede influenciar en su motivación intrínseca, la amotivación y la satisfacción del estudiante en educación física. Estos hallazgos hacen sentido conceptual, porque los estudiantes que disfrutan la educación física o aprecian este valor pondrán más atención a sus maestros y se concentrarán en tareas a la mano, comparados con esos quienes sienten presión o amotivados a participar en la clase (Ntoumanis 2005).

Además del maestro, la familia y las amistades aportan a la motivación intrínseca del estudiante hacia la educación física y la actividad física. Gutierrez y Escarti (2006), en su estudio de influencia de los padres y maestros en la motivación intrínseca de los adolescentes encontraron que ambos (padres y maestros) intervienen en el comportamiento del joven hacia la educación física. Sin embargo, en este trabajo se observa que la influencia de la percepción de la madre se muestra más explicativa que la que ejerce la percepción del padre, resultados que atribuimos al contexto específico de la educación física y los roles que las madres, más que los

padres, desempeñan habitualmente en el seguimiento del rendimiento escolar de sus hijos, circunstancia que suele darse con menor frecuencia en el contexto deportivo (Gutierrez y Escarti, (2006). Estos hallazgos implican que aparte de los maestros, otros factores sociales importantes, tales como padres, amigos y los medios juegan un rol significativo en la motivación de los estudiantes en la educación física (Papaioannou, Tsigilis, Kosmidou y Milosis (2007). Como resultado, padres, pares y los medios podrían plantear un constante y obligatorio mensaje con respecto a los beneficios asociados con la participación en actividades físicas (Ntoumanis, (2005).

Gaumont (2000) realizó un estudio donde midió la percepción de los adolescentes en los comportamientos de sus padres hacia la actividad física. Este observó que no hubo relación o significancia en su hipótesis de que mientras más percibe el adolescente que sus padres sean físicamente activos, ellos más se involucrarán en realizar actividad física. Según el autor, tal vez esto sugiere que el adolescente no tiene completo conocimiento del comportamiento de sus padres hacia la actividad física. Por otro lado, éste estudio indica que los adolescentes perciben que sus padres están motivados hacia la actividad física de manera auto-determinada, reflejándose en ellos su motivación auto-determinada hacia la actividad física. También muestran sus resultados que dentro del contexto de actividad física padres e hijos poseen un perfil motivacional similar. Además, una correlación significativa y positiva se encontró entre percibir ánimo por parte de los padres y la motivación del adolescente a realizar actividad física (Gaumont, 2000).

En el estudio realizado por Wang y Biddle (2001), separaron en grupos a los estudiantes para identificar subgrupos con diferentes perfiles motivacionales, observar su participación en actividad física y su auto-valor. Estos grupos constaban con características que reflejaban estar más motivados, menos motivados y amotivados. Sus resultados indican que los grupos con jóvenes auto-determinados y altamente motivados mostraron alta percepción de competencia, mayor interés en realizar actividad física y auto-valor físico. Sin embargo, los grupos menos motivados y amotivados mostraron baja percepción de competencia, baja confianza, alta confianza en entes o grupos, baja percepción de competencia y percepción de auto-valor. El identificar grupos similares de individuos puede promocionar la efectividad de diseños de intervención para mejorar el comportamiento de los alumnos (Wang y Biddle, 2001).

Un hallazgo importante en ésta investigación es que un 66% de los estudios encontrados relacionados o no relacionados con la teoría de auto-determinación fueron realizados en el Reino Unido, mientras que un 26% fue de Estados Unidos y un 8% de Canadá.

Estos estudios recomiendan a los educadores físicos establecer estrategias adecuadas para la promoción de ambientes que apoyen la autonomía, logrando que el alumno participe en clase motivado (Chatzisarantis, Biddle y Meek, 1997; Hagger, Chatzisarantis, Culverhouse y Biddle, 2003; Standage, Duda y Ntoumanis, 2003, 2005, 2006; Standage y Gillison, 2007; Ward, Wilkinson, Graser y Prusak, 2008). Los educadores físicos deben entender la forma en la cual la motivación intrínseca de los estudiantes puede ser fomentada (Bryan y Solmon, 2007). El apoyar la autonomía del estudiante tendrá poco efecto sobre su motivación, a menos que haya un cierto grado de guía o estructura de parte de su maestro de educación física (Ntoumanis, 2005).

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN

Los hallazgos responden positivamente a lo esperado por el investigador sobre la primera interrogante: ¿Puede la Educación Física influir en la motivación del estudiante a realizar actividad física? La motivación intrínseca percibida por el alumno hacia el curso de educación física junto con sus diferentes actividades de movimientos que fomentan la educación cognoscitiva, social y afectiva, influyen hacia el apego a la actividad física. Por medio de experiencias efectivas adquiridas en el curso de educación física el alumno puede sentir apego legítimo a la actividad física, restando importancia al resultado de la misma. Es importante que la motivación intrínseca esté apoyada y promovida en el curso de educación física, debido a que ésta puede llevar a resultados positivos y facilitar su propósito general de actividad física en la adultez (Ntoumanis, 2001).

Sin importar el estilo de enseñanza o la estructura (deportiva o aptitud física) que utilice el maestro, lo esencial es mantener activo al estudiante de manera que se motive a participar voluntariamente en la clase. El uso de estrategias que promuevan la participación del estudiante en la elección o planificación de las actividades en clase, asegura que se tomen en cuenta sus preferencias y creen sentido de pertenencia.

Esto incluye estrategias motivacionales tales como proveer a los estudiantes oportunidades de elegir sus tareas en la clase de educación física, fomentar un clima motivacional que envuelva el dominio, evitar concursos y alusiones externas para el éxito. Para el último proveerles información y retroalimentación relacionada a la competencia (Hagger, Chatzisarantis, Barkoukis, Wang y Baranowski, 2005). La evidencia sugiere que estrategias de enseñanza utilizadas en educación física, tales como las asociadas al clima orientado a la tarea, influye en los mediadores psicológicos de actividad física en jóvenes, tal como percibir competencia, disfrute e intenciones a ser activo (Wallhead y Buckworth, 2004).

La educación física tiene la tarea de concienciar a los estudiantes sobre los beneficios de realizar actividad física a largo plazo en su salud física y emocional, produciendo a la vez gozo y apego al ejecutar la misma. Aunque una meta primaria en educación física es que todos los estudiantes sean activos, una meta aún más importante es ayudar a los jóvenes de hoy a convertirse suficientemente motivados a comenzar su propio patrón de actividad física para toda la vida (Ward, Wilkinson, Graser y Prusak, 2008).

Además, la educación física por medio de actividades de movimiento fomenta patrones sociales que permiten la cohesión de grupo al establecer respeto, reconocimiento y consideración con sus compañeros, comunicación eficaz, y auto-confianza. De esta forma, logra satisfacer las necesidades psicológicas básicas del individuo convirtiéndolo en una persona auto-determinada hacia la actividad física. Es evidente que los factores sociales positivos tales como promoción de aprendizaje cooperativo, énfasis en el mejoramiento personal, y la selección de las tareas pueden llevar a resultados motivacionales positivos hacia la educación física (Ntoumanis, 2001).

En relación al segundo cuestionamiento del estudio: ¿Cómo la Educación Física puede motivar al estudiante a desarrollar adherencia hacia la actividad física? Los estudios que se fundamentaron con la teoría de auto-determinación muestran explícitamente la influencia de satisfacer las necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y la necesidad de relación social) para motivar al estudiante a realizar actividad física. La educación física provee experiencias de movimiento recreativas o deportivas que logran cumplir con los requisitos para satisfacer las necesidades psicológicas básicas que logran motivar intrínsecamente al alumno a realizar actividad física. Ryan y Deci (2000), mencionan que dentro de la escuela, el facilitar más aprendizaje auto-determinado requiere condiciones en el salón de clase que permitan satisfacción de esas tres necesidades psicológicas básicas. Esto es, que apoyen las necesidades innatas de sentirse conectado, efectivo y agente expuesto a nuevas ideas y destrezas de movimiento.

El apoyar la autonomía en los estudiantes permite su participación activa en las decisiones educativas dentro de la clase de educación física. Así se toma en cuenta sus preferencias o exigencias que logren desafiar su intelecto o cualidades físicas. De esta forma, su motivación hacia la actividad física y la clase serán genuinas y obtendrán mayor valor emocional en el alumno. El funcionamiento autónomo ha sido ligado con calidad de compromiso, involucramiento activo y persistencia en educación física, de esta forma el estudiante aumenta su funcionamiento y salud física, mantiene o fortalece sus relaciones sociales, desarrolla destrezas en la clase y experimenta emociones positivas entorno a la educación física (Bryan y Solmon, 2007). Si los estudiantes experimentan autonomía en educación física, esto podría proveer la motivación necesaria para animarlos a comprometerse en la actividad física fuera de la escuela, llevándolos finalmente a su propio programa de actividad para toda la vida (Ward, Wilkinson, Graser y Prusak, 2008).

La percepción de competencia es importante en la educación física para que el estudiante se sienta hábil o con retos de mejorar su desarrollo intelectual y destrezas físicas, ofreciendo a su vez la oportunidad para demostrar su nivel competitivo. Por consiguiente, los estudiantes que sienten estar físicamente competentes probablemente encuentran más interesante y divertida la educación física, observarán que se ofrece alternativas, manteniendo su participación en la clase (Ntoumanis, 2005). La educación física aporta en la necesidad de relación social de manera que el alumno sienta placer en compartir con otros sus ideas, experiencias, demostración y mejoramiento de sus habilidades. Situaciones en la clase de educación física donde los estudiantes tienen la oportunidad de trabajar juntos y ayudarse entre ellos para aprender una nueva destreza, crea en ellos un sentimiento de intimidad y estar más conectados con sus compañeros (Ntoumanis, 2001). Es comprensible que el sentimiento de pertenencia permite y promueve un sentido de influencia personal y control, a la medida que el individuo se siente apoyado en sus acciones (Standage, Duda y Ntoumanis, 2003). Para facilitar la percepción de necesidad de relación social, los maestros de educación física deben utilizar actividades con pequeños grupos y desarrollar estructuras de recompensas que apoyen la cooperación (Standage, Duda y Ntoumanis, 2005).

Por medio de experiencias estimulantes en la clase de educación física es donde el estudiante puede reflexionar sobre su salud y calidad de vida utilizando la actividad física como recurso fuera del periodo escolar. Si altos niveles de motivación son desarrollados, los estudiantes probablemente serán más comprometidos a la actividad física lejos de la escuela y a través de toda su vida (Bryan y Solmon, 2007).

Estudios muestran (Hagger, Chatzisarantis, Culverhouse y Biddle, 2003; Hagger, Chatzisarantis, Barkoukis, Wang y Baranowski, 2005), que la educación física ejerce influencia en la conducta voluntaria o intrínseca hacia la realización de actividades físicas en el tiempo de ocio. Esto prueba que el estudiante valoriza las tareas aprendidas durante la clase y el esfuerzo del maestro. El efecto de la autonomía percibida apoyada en motivos autónomos en un contexto de tiempo de ocio fue suficientemente consistente en el estudio para sostener la hipótesis que apoyando la autonomía en el contexto de educación física puede promover motivos autónomos en un contexto diferente o relacionado (Hagger, Chatzisarantis, Barkoukis, Wang y Baranowski, 2005). La secuencia motivacional demostrada por el modelo trans-contextual es responsable para la traducción de apoyo a la autonomía en educación física dentro de motivos, intenciones y acciones en el tiempo de ocio desde un contexto de actividad física (Hagger, Chatzisarantis, Culverhouse y Biddle, 2003).

La tercera interrogante de esta investigación: ¿Es el maestro un factor importante para motivar al alumno a realizar actividad física dentro y fuera de su clase? Los hallazgos muestran que el maestro de educación física posee una valiosa influencia sobre el estudiante en su motivación hacia la actividad física. Los maestros de educación física que promueven la motivación autónoma en los estudiantes aportan en su intelecto, salud y bienestar.

Además, el alumno muestra mayor voluntad y disposición para participar en actividades físicas que contribuyan el aprendizaje de nuevas destrezas. Cuando los aprendices están más activamente envueltos en la toma de decisiones, ellos probablemente sentirán autonomía en sus acciones y a participar en la clase porque ellos quieren hacerlo, no porque ellos sienten que hay obligación de hacerlo (Bryan y Solmon, 2007). Crear un entorno en el salón de clases en el cual los estudiantes son recompensados por el dominio de la tarea, mejoramiento personal, además de sentir la atención de sus maestros y valorarlos como individuos; es crítico para alentar el desarrollo de percibir competencia, autonomía, necesidad de relación social y motivación auto-determinada en educación física (Cox y Williams, 2008).

La promoción de la motivación autónoma por parte del maestro permite al alumno tomar opciones dentro de la clase de educación física que ayudan a inspirar y valorar su participación en las actividades de movimiento. El percibir apoyo en la autonomía, en el contexto de educación física, está involucrado en motivos de mejorar en un contexto extramural y puede resultar en la iniciación de conductas hacia la actividad física (Hagger, Chatzisarantis, Barkoukis, Wang, y Baranowski, 2005). Cuando los maestros estructuran un ambiente de apoyo a la autonomía, los estudiantes están provistos con una razón para que ellos hagan y den una variedad de alternativas y actividades diseñadas a promover relación social y competencia (Bryan y Solmon, 2007).

En el contexto social del alumno, el maestro de educación física es un factor que influye en la motivación autónoma del estudiante. Los maestros deben facilitar ambientes en el contexto social que promuevan la autonomía, competencia y socialización. De esta forma el estudiante establece patrones adherentes hacia el curso y la actividad física fuera del periodo escolar. Los estudiantes son influenciados socialmente por el estilo de enseñanza del maestro de educación física, un maestro que aporta al ambiente de percepción autónoma, crea estudiantes auto-determinados (Standage, Duda y Ntoumanis, 2003). Con respecto a el contexto social creado por el maestro, los hallazgos del estudio revelaron que la percepción del estudiante de su maestro de educación física en su apoyo autónomo fue positivamente relacionado a niveles reportados de autonomía, competencia y necesidad de relación social (Standage y Gillison, 2007).

Finalmente, es esencial que el maestro también esté motivado de forma auto-determinada para que su trabajo lo perciba como agradable y provechoso para sí y sus estudiantes. La presión de trabajo en el maestro afecta su desempeño profesional y se transfiere en la educación del alumno. Autoridades escolares necesitan minimizar climas que presionan al maestro de educación física, así no debilitan sus necesidades psicológicas. (Taylor, Ntoumanis y Standage, 2008). Por lo tanto, cuando las necesidades de los maestros son satisfechas ellos pueden estar más comprometidos en adaptar sus comportamientos que se enfoquen en maximizar el aprendizaje del estudiante y en experiencias psicológicas positivas en educación física (Taylor, Ntoumanis y Standage, 2008).

Recomendación

Estas investigaciones sobre la motivación hacia la actividad física por medio de la educación física pueden realizarse en Puerto Rico con una población considerable que represente a nuestros estudiantes. Esos datos empíricos podrían identificar aspectos referentes al comportamiento del individuo, ayudando a su vez a la planificación, estructura y dirección hacia donde comenzar a crear hábitos saludables por medio de la actividad física. En el momento del estudio se beneficiarán tanto niños y jóvenes, pero a largo plazo toda la población puertorriqueña se afectaría positivamente. El Departamento de Educación junto con otras agencias privadas y gubernamentales pueden facilitar los medios para realizar éste estudio, y así lograr una concretar una sociedad saludable.

Conclusión

Es obvio que los beneficios que aporta la educación física a la sociedad no se limitan a la enseñanza de destrezas deportivas o de movimientos complejos. Su influencia en el comportamiento del individuo fuera del contexto académico, puede lograr desarrollar patrones de conductas efectivas para su bienestar. El efecto que posee la educación física hacia la motivación intrínseca del estudiante en realizar actividad física debe estar respaldada por maestros que satisfagan sus necesidades psicológicas básicas.

El maestro debe brindar alternativas al estudiante para que se sienta parte de su clase de educación física, al ser escuchado y haberse tomado en cuenta sus aportaciones para bien propio o de su grupo. Por medio de la participación del estudiante en la toma de decisiones en la clase, el maestro puede identificar sus fortalezas y debilidades. De esta forma, el maestro de educación física puede planificar actividades que logren motivarlos a realizar tareas de movimientos que sus alumnos puedan valorar y lo practiquen fuera del periodo escolar.

REFERENCIAS

- Barrios, R. (2001). Motivación hacia la práctica del ejercicio en corredores cubanos. *Revista Digital EF y Deportes*, 5 (26). Recuperado el 20 de febrero de 2007, de <http://www.efdeportes.com/efd31/motiv.htm>
- Bryan, C. L., & Solmon, M. A. (2007). Self-determination in physical education: designing class environments to promote active lifestyles. *Journal of teaching in physical education*, 26, 260-278. Retrieved Tuesday, September 23, 2008, from WilsonWeb database.
- Bush, K. A., Leenders, N., O'Sullivan, M. (2004). Implementation of a walking program for urban youth during school hours. *The Physical Educator*, 61 (1), 2-13. Retrieved Monday, January 15, 2007 from Eric database.
- Bianchi, S. & Brinnitzer, E. (2000). Mujeres adolescentes y actividad física. Relación entre motivación para la práctica de la actividad física extraescolar y agentes socializadores. *Revista Digital EF y Deportes*, 5 (26). Recuperado el 20 de febrero de 2007, de <http://www.efdeportes.com/efd26/adoles2.htm>
- Camacho, A., Manzanares, M., & Guillen, M. (2002). Estudio sobre indicadores de salud relacionados con la actividad física en escolares de 12 a 16 años. *Revista Digital EF y Deportes*, 8(54). Recuperado el 20 de febrero de 2007, de <http://www.efdeportes.com/efd54/salud.htm>
- Ceccini, J. A., Méndez, A., & Muñiz, J. (2002). Motives for practicing sport in spanish schoolchildren. *Psicothema*, 14 (3), 523-531. Retrieved Thursday, February 1, 2007, from <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/727/72714303.pdf>
- Chatzisarantis, N. L. D., Biddle, S. J. H., & Meek, G. A. (1997). A self-determination theory approach to the study of intentions and the intention-behaviour relationship in children's physical activity. *British Journal of Health Psychology*, 2, 343-360. Retrieved Sunday, October 12, 2008 from http://www.psych.rochester.edu/SDT/documents/1997_ChatBiddleMeek_BJHP.pdf
- Cox, A., Williams, L. (2008). The roles of perceived teacher support, motivational climate, and psychological need satisfaction in students' physical education motivation. *Journal of sport & exercise psychology*, 3-, 222- 239. Retrieved Friday, September 19, 2008 from SportDiscuss database.
- Cox, A. E. (2006). *Perceived classroom climate and motivation in physical education during the move to middle school*. Ph. D dissertation, Graduate School, Purdue University, West Lafayette, IN. Retrieved Friday, September 19, 2008 from Dissertation Full Text database.

Craig, G. J. (1994). *Desarrollo psicológico* (6^a. ed.). Ciudad México: Prentice Hall Inc.

Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: the self-determination perspective. *Educational psychologist*, 26(3 & 4), 325- 346. Retrieved Tuesday, November 07, 2006 from the SPORTDiscus database.

Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268. Retrieved Sunday, October 12, 2008 from <http://www.psych.rochester.edu/SDT/faculty/edeci.html>

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development and health. *Canadian Psychology*, 49, 182-185. Retrieved Sunday, October 12, 2008 from <http://www.psych.rochester.edu/SDT/faculty/edeci.html>

Departamento de Educación. (2000). *Estándares de excelencia: Programa de educación física*. San Juan.

Driver, B., Brown, P., & Peterson, G. (1991). *Benefits of leisure*. Ventura Publishing Institute, Pennsylvania State College.

Dwyer, J., Allison, K., Goldenberg, E., Fein, A., Yoshida, K., & Boutilier, K. (2006). Adolescent girls' perceived barriers to participation in physical activity. *Adolescence*, 41 (161), 75-89. Retrieved Tuesday, November 8, 2006 from the Professional Development Collection database.

Erickson, E. H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. New York: Norton.

Erickson, E. H. (1982). *The life cycle completed*. New York: Norton.

Fenczyn, J., & Szmigiel, C. (2006). Attitude towards physical activity among boys and girls with simple obesity. *Studies en physical culture and tourism*, 13(2) 33-41. Retrieved Friday, September 19, 2008 from ProQuest database.

Gaumond, S. (2000). *Parental influence on adolescents' physical activity motivation and behavior*. Ph. D dissertation, School of Human Kinetics, University of Ottawa, Ottawa, Canada. Retrieved Friday, September 19, 2008 from Dissertation Full Text database.

Gutiérrez, M., & Escartí, A. (2006). Influencia de padres y profesores sobre las orientaciones de metas de los adolescentes y su motivación intrínseca en educación física. *Revista de psicología del deporte*. 15 (1), 23-35. Retrieved Friday, September 19, 2008 from SportDiscuss database.

Hagger, M. S., Chatzisarantis, N. L. D, Culverhouse, T., Biddle, S. J. H. (2003). The processes by which perceived autonomy support in physical education promotes leisure-time physical activity intentions and behavior: a trans-contextual model. *Journal of educational psychology*, 95(4), 784-795. Retrieved Sunday, October 12, 2008 from http://www.psych.rochester.edu/SDT/documents/2003_HaggerChatCuverhouseBiddle_JEP.pdf

Hagger, M. S., Chatzisarantis, N. L. D, Barkoukis, V., Wang, C. K. J., Baranowski, J. (2005). Perceived autonomy support in physical education and a leisure-time physical activity: a cross-cultural evaluation of the trans-contextual model. *Journal of educational psychology*, 97(3), 376-390. Retrieved Sunday, October 12, 2008 from

http://www.psych.rochester.edu/SDT/documents/2005_Haggeretal_JEP.pdf

Hein, V., & Hagger, M. S. (2007). Global self-esteem, goal achievement orientations, and self-determination behavioural regulations in a physical education setting. *Journal of sports sciences*, 25(2), 149-159. Retrieved Friday, September 19, 2008 from

http://www.psych.rochester.edu/SDT/documents/2007_HeinHagger_JSS.pdf

Instituto Nacional para el Desarrollo Curricular. (2003). *Marco curricular del programa de educación física*. Puerto Rico: Departamento de Educación.

Leigh Bryan, C. (2006). *Self-determination in physical education: designing class environment to promote activity lifestyles*. Ph. D dissertation, The Department of Kinesiology, Louisiana State University, Birmingham, Al. Retrieved Friday, September 19, 2008 from Dissertation Full Text database.

Li, W., Lee, A. M. & Solmon, M. A. (2005). Relationships among dispositional ability conceptions, intrinsic motivation, perceived competent, experience, persistence, and performance. *Journal of teaching in physical education*, 24, 51-65. Retrieved Saturday, November 11, 2006 from ERIC database.

Millar, P. H. (1983). *Theories of developmental psychology*. New York: Freeman.

Nacional Association for Sport and Physical Education. (2004). *Physical education for lifelong fitness: The physical best teacher's guide* (2nd ed.). Champaign: Human Kinetics.

Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British journal of educational psychology*, 71, 225-242. Retrieved Friday, September 19, 2008 from SportDiscuss database.

Ntoumanis, N. (2005). A prospective study of participation in optional school physical education using a self-determination theory framework. *Journal of educational psychology*, 97(3), 444-453. Retrieved Friday, September 19, 2008 from SportDiscuss database.

Papaioannou, A. G., Tsigilis, N., Kosmidou, E., & Milosis, D. (2007). Measuring Perceived Motivational Climate in Physical Education. *Journal of teaching in physical education*, 26, 236-259. Retrieved Friday, September 19, 2008 from SPORTDiscuss database.

Pate, R., Ward, D., Saunders, R., Felton, G., Dishman, R., & Dowda, M. (2005). Promotion of physical activity among high school girl: A randomized controlled trial. *American journal of public health*, 95(9), 1582-1587. Retrieved Tuesday, November 07, 2006 from the SPORTDiscuss database.

Picard, A. (2000). *The influence of social and psychological determinants on physical education teachers' interpersonal style*. Ph. D dissertation, School of Human Kinetics, University of Ottawa, Ottawa, Canada. Retrieved Friday, September 19, 2008 from Dissertation Full Text database.

Prong, T., Rutherford, W., & Corbin, C. (1992). Physical fitness testing: the effects of rewards and feedback on intrinsic motivation. *Physical educator*, 49(3), 144-151. Retrieved Monday, November 08, 2006 from the SPORTDiscus database.

Rueda, A., Frias, G., Quintana, R. M., Portilla, J. L. (2001). *La condición física en la educación secundaria obligatoria: una propuesta de desarrollo práctico hacia la autonomía del alumnado* (2ª. ed.). Barcelona: INDE publicaciones.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78. Retrieved Sunday, October 12, 2008 from <http://www.psych.rochester.edu/SDT/faculty/edeci.html>

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25, 54-67. Retrieved Sunday, October 12, 2008 from http://www.psych.rochester.edu/SDT/documents/2000_RyanDeci_IntExtDefs.pdf

Ryan, R. M., Frederick, C. M., Lipes, D., Rubio, N., & Sheldon, K. M. (1997). Intrinsic motivation and exercise adherence. *International Journal of Sport Psychology*, 28, 335-354. Retrieved Sunday, December 10, 2006, from http://www.psych.rochester.edu/SDT/measures/activity_scale.html

Ryska, T. A. (2003). Enjoyment of evaluative physical activity among young participants: The role of self-handicapping and intrinsic motivation. *Child Study Journal*, 33(4), 213-229. Retrieved Saturday, November 11, 2006 from Professional Development Collection database.

Spray, C. M., & Wang, C. K. J. (2001). Goal orientations, self-determination and pupil's discipline in physical education. *Journal of sports sciences*, 19, 903-913. Retrieved Friday, September 19, 2008 from WilsonWeb database.

Standage, M., Duda, J. L., Ntoumanis, N. (2003). A model of contextual motivation in physical education: using construct form self-determination and achievement goal theories to predict physical activity intentions. *Journal of educational psychology*, 95(1), 97-110. Retrieved Friday, September 19, 2008 from http://www.psych.rochester.edu/SDT/documents/2003_StandageDudaNtoumanis_JEP.PDF

Standage, M., Duda, J. L., Ntoumanis, N. (2005). A test of self-determination theory in school physical education. *British journal of educational psychology*, 75, 411-433. Retrieved Saturday, October 11, 2008, from http://www.psych.rochester.edu/SDT/documents/2005_StandageDudaNtoumanis_BJEP.pdf

Standage, M., Duda, J. L., Ntoumanis, N. (2006). Students' motivational processes and their relationship to teacher ratings in school physical education: a self-determination theory approach. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 77(1), 100-110. Retrieved Saturday, October 11, 2008, from

http://www.psych.rochester.edu/SDT/documents/2006_StandageDudaNtoumanis_RQES.pdf

Standage, M., & Gillison, F. (2007). Students' motivational responses toward school physical education and their relationship to general self-esteem and health-related quality of life.

Psychology of Sport and Exercise, 8, 704-721. Retrieved Sunday, October 12, 2008 from

http://www.psych.rochester.edu/SDT/documents/2007_StandageGillison_PSE.pdf

Sprinthall, R. C., Sprinthall, B. A. & Oja, S. N. (1998). *Educational psychology: A developmental approach* (7th. ed.). Boston: McGraw-Hill.

Taylor, I. A., & Ntoumanis, N. (2007). Teacher motivational strategies and student self-determination in physical activity. *Journal of educational psychology*, 99(4), 747-760. Retrieved Friday, September 26, 2008 from SPORTDiscus database.

http://www.psych.rochester.edu/SDT/documents/2007_TaylorNtoumanis_JEP.pdf

Taylor, I. A., Ntoumanis, N., & Standage, M. (2008). A self-determination theory approach to understanding to antecedents of teachers' motivational strategies in physical education. *Journal of sport & exercise psychology*, 30, 75-94. Retrieved Sunday, October 12, 2008 from

http://www.psych.rochester.edu/SDT/documents/2008_TaylorNtoumanisStandage_JSEP.pdf

Tergerson, J., & King, K. (2002). Do perceived cues, benefits, and barriers to physical activity differ between male and female adolescents? *Journal of School Health*, 72(9), 374. Retrieved Saturday, November 11, 2006 from Professional Development Collection database.

Valois, R. F., Zullig, K., Huebner, E., & Drane, J. (2004). Physical activity behaviors and perceived life satisfaction among public high school adolescents. *Journal of school health*, 74 (2), 59-65. Retrieved Monday, November 06, 2006 from SPORTDiscus database.

Wallhead, T. L., & Buckworth, J. (2004). The role of physical education in the promotion of youth physical activity. *National association for kinesiology and physical education in higher education*. 56, 285-301.

Wang, C. K. J., & Biddle, S. J. H. (2001). Young people's motivational profiles in physical activity: a cluster analysis. *Journal of sport & exercise psychology*, 23, 1-22. Retrieved Thursday, September 25, 2008, from SPORTDiscus database.

Ward, J., Wilkinson, C., Vincent Graser, S., & Prusak, K. A. (2008). Effects of choice on student motivation and physical activity behavior in physical education. *Journal of teaching in physical education*, 27, 385-398. Retrieved Sunday, October 12, 2008 from SPORTDiscus database.

Wuest, D. A., Bucher, C. A. (2002). *Foundations of physical education and sport* (14th. ed.). Boston: McGraw-Hill.

APÉNDICE A

From: Ed Deci [deci@psych.rochester.edu]
Sent: Monday, October 13, 2008 10:01 AM
To: Nelson Hernandez
Subject: Re: Self-Determination Theory approval

You are welcome to cite any of the articles on the SDT web page in your own writings concerning your research.

Ed Deci

On Sun, October 12, 2008 8:18 pm, Nelson Hernandez wrote:

> Mr. Deci
>
> My name is Nelson Hernández, student of Master Degree
> in Physical Education at Universidad Metropolitana de Puerto Rico.
> Actually, I'm doing my thesis of grade. The theme of the
> investigation is about motivation in students toward physical
> activity, using Self-Determination Theory. I am respectfully
> requesting your permission to use journal articles that appear in your
> web page at reference for my research. The information acquired will
> be used for research purpose only. I would appreciate your prompt
> approval.
>
> Thanks you in advance.

Edward L. Deci

Professor of Psychology and

Gowen Professor in the Social Sciences

Department of Psychology

P.O. Box 270266 (for U.S. mail)

355 Meliora Hall (for couriers)

University of Rochester

Rochester, NY 14627

phone: 585-275-2461

fax: 585-273-1100

email: deci@psych.rochester.edu

website: <http://selfdeterminationtheory.org>