



**“La Didáctica Aplicada A La Motivación De Los Adolescentes En Las Clases  
De Educación Física a Contra Turno”**

*Anabela Lichotop*

*Universidad Nacional de Río Negro*

*Licenciatura en Educación Física y Deporte*

*Julio 2025*

## **Índice:**

|                                                                                                                    |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| “La Didáctica Aplicada A La Motivación De Los Adolescentes En Las Clases De Educación Física a Contra Turno”       | 1  |
| Anabela Lichotop                                                                                                   | 1  |
| Universidad Nacional de Río Negro                                                                                  | 1  |
| Licenciatura en Educación Física y Deporte                                                                         | 1  |
| Julio 2025                                                                                                         | 1  |
| Índice:                                                                                                            | 2  |
| Introducción:                                                                                                      | 4  |
| Resumen                                                                                                            | 5  |
| Palabras claves:                                                                                                   | 6  |
| Preguntas de investigación                                                                                         | 6  |
| Objetivos                                                                                                          | 6  |
| Objetivo general                                                                                                   | 6  |
| Objetivos específicos                                                                                              | 7  |
| Estado del arte                                                                                                    | 7  |
| Justificación                                                                                                      | 18 |
| Marco teórico                                                                                                      | 19 |
| La motivación en la adolescencia                                                                                   | 19 |
| La Teoría de la Autodeterminación, (en adelante TAD):                                                              | 23 |
| La sub-teoría de la evaluación cognitiva:                                                                          | 25 |
| La motivación hacia la práctica de la Actividad Física y el Deporte. Una mirada desde la investigación cualitativa | 31 |
| La didáctica en la Educación Física                                                                                | 32 |
| Reseña Histórica de la Educación Física en Argentina con Enfoque Didáctico                                         | 33 |
| Educación Física en contra turno: oportunidades y desafíos                                                         | 35 |
| Estrategias didácticas para motivar en Educación Física                                                            | 36 |
| La corporeidad como eje central de la Educación Física                                                             | 38 |
| Instrumento de recolección de datos:                                                                               | 39 |
| Entrevista de entrevista para docentes                                                                             | 40 |
| Análisis de datos:                                                                                                 | 40 |
| Guía de observación no participante                                                                                | 44 |
| La observación realizada en contra turno.                                                                          | 44 |

|                                          |    |
|------------------------------------------|----|
| Análisis de datos:                       | 46 |
| Tipo de propuesta didáctica              | 46 |
| Actitudes relacionadas con la motivación | 48 |
| Entrevista para grupo de estudiantes     | 49 |
| Análisis de datos:                       | 52 |
| Percepción de la clase en contra turno   | 52 |
| Preferencias en las actividades          | 53 |
| Motivaciones y desmotivaciones           | 53 |
| Propuestas de cambio                     | 54 |
| Participación en la planificación        | 54 |
| Concepción del cuerpo                    | 54 |
| Conclusión                               | 55 |
| Resultados cualitativos                  | 55 |
| Análisis integral                        | 55 |
| Conclusión general                       | 57 |
| Referencias bibliográficas               | 57 |

## **Introducción:**

La Educación Física constituye un espacio privilegiado dentro del ámbito escolar para el desarrollo integral del alumnado, ya que promueve no solo la actividad física, sino también valores, vínculos sociales, expresión corporal y bienestar emocional. Sin embargo, su implementación en contextos particulares, como el contra turno escolar, plantea desafíos que afectan tanto la participación como la motivación de los estudiantes. Este trabajo de investigación se propone analizar la relación entre la didáctica aplicada y la motivación de los adolescentes en las clases de Educación Física desarrolladas en contra turno, partiendo de la premisa de que el modo en que se planifican y llevan adelante estas clases incide directamente en el interés, la implicación y la disposición de los alumnos para participar.

Diversos estudios han señalado que el compromiso estudiantil se ve influido por factores como el clima motivacional creado por el docente (Ntoumanis, 2001; 2005), las oportunidades de participación y autonomía (Deci & Ryan, 2000) y la percepción de competencia frente a las tareas propuestas (Dweck, 2000). En este sentido, el presente estudio se enmarca en un enfoque cualitativo que busca comprender las percepciones y experiencias tanto de docentes como de estudiantes, y observar cómo se configuran las prácticas didácticas en un horario que suele presentar condiciones adversas, como la fatiga, el desinterés o el ausentismo.

Asimismo, la investigación incorpora una mirada reflexiva sobre el rol del cuerpo y la corporeidad, entendida como dimensión expresiva, cognitiva y emocional del sujeto, siguiendo los aportes de Águila Soto (2019). Esta perspectiva permite ampliar la concepción de la enseñanza de la Educación Física más allá del rendimiento deportivo, y situarla en una propuesta

educativa que valore la diversidad, la inclusión y la construcción de subjetividades a través del movimiento.

La motivación, como fenómeno complejo, no depende exclusivamente de las características personales de los estudiantes, sino que se configura en interacción con el entorno, las metodologías de enseñanza y las oportunidades de participación. Por ello, el presente trabajo se propone aportar elementos teóricos y empíricos que contribuyan a repensar la práctica docente en contra turno, promoviendo propuestas didácticas significativas que favorezcan la motivación y el aprendizaje en un espacio que, muchas veces, queda relegado o desvalorizado en la planificación institucional.

### **Resumen**

Esta investigación tiene como objetivo analizar la relación entre la propuesta didáctica y la motivación de los adolescentes en las clases de Educación Física desarrolladas en contra turno. A partir de un enfoque cualitativo, se aplicaron entrevistas a docentes y estudiantes, y se realizaron observaciones no participantes para relevar las prácticas pedagógicas, el clima motivacional y las percepciones del alumnado.

Los resultados evidencian que las clases en contra turno presentan desafíos particulares, como el ausentismo, la falta de planificación específica, la repetición de contenidos y la escasa inclusión de estrategias que favorezcan la autonomía y el interés del estudiante. Tanto docentes como alumnos coinciden en que la motivación se ve afectada por factores organizativos, metodológicos y contextuales.

El análisis se fundamenta en la Teoría de la Autodeterminación (Deci & Ryan, 2000), en los aportes sobre clima motivacional (Ntoumanis, 2001; 2005), en las perspectivas didácticas de Gvirtz y Palamidessi y en la concepción de corporeidad propuesta por Águila Soto (2019). Se concluye que la mejora de la motivación estudiantil en contra turno requiere propuestas didácticas situadas, participativas e inclusivas, que reconozcan al cuerpo como eje del aprendizaje y promuevan una experiencia educativa significativa.

**Palabras claves:** didáctica, motivación, adolescentes.

### **Preguntas de investigación**

¿Cómo influyen las estrategias didácticas aplicadas por los docentes en la motivación de los adolescentes en clases de educación física a contra turno?

¿Qué percepciones tienen los estudiantes sobre las clases de educación física en contra turno y qué factores inciden en su motivación?

¿Qué elementos didácticos generan mayor interés, participación y compromiso en los adolescentes?

¿Qué dificultades enfrentan los docentes al planificar y desarrollar clases motivadoras en el contexto del contra turno?

### **Objetivos**

#### ***Objetivo general***

Analizar cómo la aplicación de estrategias didácticas influye en la motivación de los adolescentes en las clases de educación física desarrolladas en contra turno.

### ***Objetivos específicos***

Identificar las principales estrategias didácticas utilizadas en las clases de educación física con adolescentes en contra turno.

Explorar los factores que afectan la motivación de los estudiantes en ese contexto.

Observar la relación entre las estrategias didácticas aplicadas y el nivel de participación de los adolescentes.

Proponer recomendaciones didácticas orientadas a mejorar la motivación en las clases de educación física en contra turno.

### **Estado del arte**

La presente investigación se inscribe en un campo de creciente interés en la Educación Física: el estudio de la motivación adolescente y su vinculación con las estrategias didácticas aplicadas en contextos escolares. Diversos autores han abordado este vínculo desde enfoques pedagógicos, psicológicos y socioculturales, aportando marcos conceptuales fundamentales para comprender los desafíos actuales del área.

Águila Soto (2019) realiza una importante contribución desde una perspectiva reflexiva al proponer una educación física centrada en la corporeidad. El autor plantea que el cuerpo no debe ser entendido únicamente como un objeto biológico o funcional, sino como un sujeto portador de sentidos, emociones, historia e identidad. Esta visión rompe con modelos tradicionales centrados en el rendimiento físico y habilita nuevas formas de pensar la enseñanza desde lo vivencial y lo expresivo. Su enfoque sostiene que la motivación surge cuando la experiencia corporal es significativa, diversa y conectada con el mundo interno del estudiante.

Por otro lado, Ryan y Deci (2000), a través de la Teoría de la Autodeterminación, explican que la motivación se potencia cuando las personas experimentan autonomía, competencia y vinculación social. Este marco teórico ha sido ampliamente aplicado en contextos educativos, demostrando que el diseño de propuestas didácticas que respeten estos tres pilares favorece el compromiso, la persistencia y el bienestar del estudiante.

En línea con esta perspectiva, Camilloni (2007) y Litwin (1997) abordan la didáctica como una práctica situada y compleja, donde el docente debe tomar decisiones conscientes en función de los intereses, contextos y trayectorias de sus estudiantes. Destacan la importancia de una planificación flexible y significativa, que supere la lógica del control y el cumplimiento para centrarse en la construcción activa del conocimiento.

Devís Devís (2006) y Castañer y Camerino (2006) analizan el rol de la Educación Física en la adolescencia, subrayando que es una etapa crítica donde las propuestas educativas deben adaptarse a los cambios psicosociales y a la búsqueda de identidad. En sus obras, insisten en la necesidad de diseñar estrategias didácticas variadas, inclusivas y basadas en el juego, que fomenten la participación de todos y todas.

Standage y Gillison (2019) desarrollaron el programa AMPED (Activity Motivation Program through Engagement and Determination), una intervención educativa basada en la Teoría de la Autodeterminación (Self-Determination Theory, SDT), destinada a adolescentes de escuelas ubicadas en contextos socioeconómicos desfavorables.

Este programa se implementó de manera virtual, a través de recursos interactivos y actividades físicas en línea, con el objetivo de incrementar la motivación autónoma hacia la actividad física escolar. Se diseñó específicamente para satisfacer las tres necesidades psicológicas básicas definidas por la SDT:

- Autonomía: brindando opciones en la elección de actividades.
- Competencia: proporcionando retroalimentación positiva y desafíos apropiados.
- Relación: fomentando la interacción social a través de actividades colaborativas.

Los resultados de la intervención mostraron que los estudiantes que participaron en AMPED desarrollaron una motivación más autónoma, mayor disfrute en las clases de educación física y un incremento en sus niveles de actividad física general. Esto confirma que un entorno educativo que apoya estas necesidades psicológicas mejora el compromiso y el bienestar del alumnado.

Además, el estudio refuerza la idea de que las estrategias pedagógicas centradas en la motivación intrínseca pueden ser particularmente efectivas en poblaciones vulnerables, al ofrecer un espacio de expresión y empoderamiento a través del movimiento.

Wang, X., Wang, Q., y Sun, J. (2024) realizaron un meta-análisis con el objetivo de evaluar la efectividad de las intervenciones escolares basadas en la Teoría de la Autodeterminación (SDT) en la motivación y el comportamiento físico de los estudiantes.

El estudio incluyó investigaciones publicadas hasta noviembre de 2024 que aplicaban principios de SDT en contextos educativos. Se analizaron múltiples programas implementados en escuelas, enfocados en promover la actividad física mediante el apoyo a las necesidades psicológicas básicas: autonomía, competencia y relación.

Los hallazgos indicaron que las intervenciones incrementaron significativamente la motivación intrínseca, el disfrute de la actividad física y la percepción de autonomía en los estudiantes. También se observó una mejora en la motivación autónoma y el compromiso hacia la práctica regular de actividad física durante el horario escolar.

Lo que resultó que las intervenciones basadas en la Teoría de la Autodeterminación son efectivas para fomentar conductas activas y sostenibles en entornos escolares, mejorando la adherencia y el bienestar estudiantil.

En su estudio “A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education”, Ntoumanis (2001) aplicó un modelo secuencial basado en la Teoría de la Autodeterminación para analizar cómo los factores sociales influyen en la motivación de los estudiantes de educación física.

El objetivo fue examinar la cadena causal: factores sociales → mediadores psicológicos → tipos de motivación → consecuencias conductuales en alumnos de 14 a 16 años. Participaron 424 estudiantes británicos, y se utilizaron cuestionarios para evaluar variables como aprendizaje cooperativo, mejora auto-referenciada y elección de tareas (factores sociales); percepción de competencia, autonomía y relación (mediadores psicológicos); tipos de motivación (intrínseca, identificada, introyectada, externa, desmotivación); y consecuencias como aburrimiento, esfuerzo e intención futura de hacer ejercicio.

Los resultados destacaron que la percepción de competencia fue el mediador psicológico más influyente. La motivación intrínseca se asoció con consecuencias positivas como mayor esfuerzo y menor aburrimiento, mientras que la regulación externa y la desmotivación predijeron efectos negativos. Además, el modelo fue válido tanto para varones como para mujeres.

El estudio concluye que fomentar la percepción de competencia en las clases de educación física es clave para promover la motivación intrínseca, el compromiso y el bienestar estudiantil.

García Ferrando y Llopis (2011) presentaron los resultados de la Encuesta sobre hábitos deportivos en España, abordando variables como la motivación, frecuencia y tipo de práctica deportiva, así como factores sociodemográficos vinculados a la adhesión a la actividad física.

El estudio identificó que la motivación principal para realizar actividad física está relacionada con la satisfacción de necesidades psicológicas básicas, tales como la competencia percibida, el sentido de pertenencia y el disfrute personal. Los motivos más mencionados por los encuestados fueron: hacer ejercicio, mejorar la salud, divertirse y relacionarse con amigos.

Asimismo, se señala que las innovaciones en los espacios deportivos —especialmente aquellas de tipo democrático, colaborativo y orientadas al bienestar colectivo— tienden a fomentar una motivación más autónoma y una mayor adherencia a largo plazo.

El estudio también observó diferencias por género y nivel educativo, indicando que aunque las motivaciones intrínsecas son compartidas ampliamente, su jerarquía varía según el perfil de los participantes.

Por lo que, los autores subrayan que la construcción de entornos deportivos accesibles, inclusivos y orientados al desarrollo personal favorece la motivación autodeterminada y contribuye a una práctica más regular y satisfactoria de la actividad física.

Parlebas (2001) invitan a repensar el juego y el deporte desde una lógica relacional y no puramente técnica. Propone analizar las prácticas motrices como sistemas de comunicación, lo que abre nuevas puertas a estrategias más lúdicas, cooperativas y significativas en el ámbito escolar.

Ames y Archer (1988) investigaron cómo los objetivos de logro en el aula, orientados hacia la

maestría o el rendimiento, afectan los procesos motivacionales y las estrategias de aprendizaje de los estudiantes de secundaria.

El objetivo del estudio fue analizar la relación entre la percepción de los estudiantes sobre la orientación de metas del aula y variables como estrategias de aprendizaje, elección de tareas, actitudes y atribuciones causales.

Participaron 176 estudiantes a quienes se les aplicó un cuestionario que evaluaba la orientación hacia metas de maestría (centradas en el aprendizaje) o de rendimiento (centradas en la comparación y los resultados), así como el uso de estrategias, actitudes y creencias.

Los resultados mostraron que los estudiantes en aulas orientadas a la maestría utilizaban estrategias de aprendizaje más efectivas, preferían tareas desafiantes, tenían actitudes más positivas hacia la clase y atribuían el éxito principalmente al esfuerzo. En cambio, los estudiantes en aulas orientadas al rendimiento tendían a evaluarse negativamente y atribuían el fracaso a la falta de habilidad.

John G. Nicholls (1989) desarrolló una teoría clave sobre la motivación de logro, centrada en cómo las personas conciben su capacidad y orientan su comportamiento hacia metas relacionadas con el aprendizaje o el rendimiento.

Según su teoría, existen dos orientaciones principales hacia la meta: la orientación hacia la tarea y la orientación hacia el ego. En la orientación hacia la tarea, el objetivo es aprender, mejorar y dominar una actividad; la evaluación se basa en el esfuerzo personal y el progreso propio. Esta orientación favorece la motivación intrínseca, la persistencia y un aprendizaje más profundo.

Por otro lado, la orientación hacia el ego se enfoca en sobresalir frente a los demás y demostrar una habilidad superior. Aquí, el rendimiento se mide en términos comparativos, lo que puede generar ansiedad, baja tolerancia al fracaso y menor compromiso con el aprendizaje significativo.

Nicholls también analizó cómo los niños evolucionan en su comprensión del esfuerzo, la dificultad, la suerte y la habilidad. A medida que maduran, desarrollan una concepción más diferenciada de estos factores, lo que afecta sus actitudes hacia el éxito y el fracaso.

El autor concluye que los entornos educativos orientados a la tarea son más eficaces para fomentar el desarrollo personal, la autorregulación y la motivación sostenible en los estudiantes, mientras que un énfasis excesivo en el rendimiento y la comparación social puede ser contraproducente para el aprendizaje a largo plazo.

El estudio de Jorge Lizandra Mora, presentado en el marco del X Congreso Internacional de Enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar (2013), analiza la motivación hacia la actividad física en adolescentes españoles desde una perspectiva cualitativa e interpretativa.

El objetivo principal fue comprender las experiencias, sentimientos y razones subjetivas que explican la implicación o el abandono de la práctica físico-deportiva. Para ello, se emplearon entrevistas en profundidad, permitiendo explorar las percepciones individuales de los jóvenes.

Los resultados revelaron la existencia de una motivación multidimensional, influida por diversos factores combinados de forma única en cada individuo. Entre los principales elementos identificados destacan la percepción de competencia, las experiencias previas negativas en Educación Física, la pereza, la falta de tiempo y las influencias sociales provenientes de amistades, familia y docentes.

El estudio concluye que la motivación en adolescentes es un fenómeno complejo y sensible al entorno educativo y social. Las intervenciones para fomentar la práctica deben tener en cuenta no solo aspectos físicos, sino también emocionales, contextuales y relacionales que afectan directamente la actitud de los jóvenes hacia la actividad física.

Amorose y Horn (2001) investigaron cómo el comportamiento del entrenador afecta la motivación intrínseca de los atletas adolescentes. Utilizando la Intrinsic Motivation Inventory (IMI), concluyeron que un estilo de entrenamiento basado en la retroalimentación positiva, el apoyo emocional y el reconocimiento del esfuerzo favorece la motivación intrínseca.

Por el contrario, un enfoque controlador que emplea presiones, amenazas o se enfoca en los resultados externos disminuye la motivación y la percepción de competencia. El estudio destaca que los entrenadores que promueven la autonomía y valoran el progreso individual contribuyen al disfrute y la adhesión duradera al deporte.

Ntoumanis (2001) aplicó la Teoría de la Autodeterminación para analizar la motivación en clases de Educación Física. Propuso un modelo que vincula los factores sociales, las necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y relación), los tipos de motivación y los resultados conductuales. Encontró que la percepción de competencia es el mediador más influyente y que la motivación intrínseca se asocia con mayor esfuerzo, menor aburrimiento y mayor intención de seguir practicando actividad física. En contraste, la motivación extrínseca y la desmotivación predijeron consecuencias negativas.

En su estudio de 2005, Ntoumanis, Standage y Duda evaluaron empíricamente la Teoría de la Autodeterminación en clases de educación física en secundaria. Con una muestra de 950

estudiantes, exploraron cómo el apoyo a las necesidades básicas influía en la motivación y el comportamiento.

Los resultados indicaron que la satisfacción de las necesidades de autonomía, competencia y relación fomentaba la motivación intrínseca, la concentración, el afecto positivo y la elección de tareas desafiantes. Además, el modelo mostró invariancia por género, lo que indica que funciona de forma similar en varones y mujeres.

Carol Dweck (2000) desarrolló la Teoría de las Teorías Implícitas de la Inteligencia, también conocida como la teoría de las mentalidades ('mindsets'), que explica cómo las creencias sobre la inteligencia afectan la motivación y el comportamiento. Distinguió entre dos tipos principales de mentalidades:

- Mentalidad fija: se cree que la inteligencia es una cualidad estática e inmodificable. Las personas con esta creencia tienden a evitar los desafíos, a rendirse con facilidad y a ver el esfuerzo como algo inútil.

- Mentalidad de crecimiento: se cree que la inteligencia puede desarrollarse con el tiempo mediante el esfuerzo y la estrategia. Esta creencia está relacionada con una mayor motivación, persistencia, y disposición a asumir retos.

Dweck concluye que fomentar una mentalidad de crecimiento en contextos educativos es clave para promover el compromiso, la resiliencia y el aprendizaje sostenido.

En su estudio de 2001, Ommundsen analizó cómo los diferentes tipos de orientación de metas (tarea vs. ego) se relacionan con la motivación, el comportamiento y las emociones de los estudiantes en clases de educación física. Encontró que los estudiantes con orientación a la tarea

presentaban mayores niveles de disfrute, esfuerzo, competencia percibida y actitudes positivas hacia la actividad física. En contraste, aquellos con una orientación al ego mostraban mayor ansiedad, evitación de desafíos y menor implicación en la tarea, especialmente cuando percibían bajo rendimiento. El estudio resalta la importancia de promover un clima de clase orientado al aprendizaje y al desarrollo personal para mejorar la motivación y el bienestar de los estudiantes en el contexto de la educación física escolar.

García-Bengoechea y Streat (2007) realizaron un estudio cualitativo para explorar el papel de las relaciones sociales en la motivación hacia la práctica de actividad física en adolescentes españoles. A través de entrevistas y grupos focales, identificaron que las relaciones sociales influyen de manera diferente según la etapa de la adolescencia. Mientras que la familia ejerce una gran influencia en edades tempranas, en la adolescencia avanzada el grupo de pares adquiere mayor protagonismo. El estudio identificó cuatro categorías clave en torno a la influencia social: el apoyo emocional (por parte de familia y amigos), el modelado de conductas (a través de compañeros activos), la presión social (asociada a expectativas externas o comparaciones) y el sentimiento de pertenencia grupal (como motor para la práctica).

Los resultados revelaron que las relaciones sociales pueden ser tanto facilitadoras como inhibidoras de la actividad física. Por ejemplo, los vínculos positivos fomentan la práctica, mientras que contextos donde predomina el sedentarismo pueden desmotivar o dificultar la participación.

En conclusión, los autores destacan la importancia de considerar el entorno social en el diseño de intervenciones para fomentar la actividad física en adolescentes, promoviendo redes de apoyo positivas que refuercen identidades activas y saludables.

José Devís Devís (2001) ha sido uno de los principales impulsores de una perspectiva crítica dentro del campo de la Educación Física. Su enfoque se distancia de una visión tradicional centrada únicamente en el rendimiento deportivo, proponiendo una didáctica plural e inclusiva que contempla la diversidad del alumnado y sus contextos socioculturales. Desde su mirada, la Educación Física debe favorecer la participación activa y reflexiva, lo cual incide directamente en la motivación de los estudiantes, al ofrecerles experiencias significativas que integren valores de cooperación, equidad y justicia social (Devís y Peiró, 1992).

Silvina Gvirtz (2008) ha centrado sus investigaciones en las políticas educativas, la inclusión escolar y la historia de la educación argentina. En sus obras, destaca cómo las reformas curriculares inciden en las prácticas docentes y en las posibilidades reales de una escuela democrática. Su enfoque permite comprender cómo los marcos institucionales y las propuestas pedagógicas influyen en la motivación de los estudiantes, especialmente en sectores vulnerables, promoviendo una enseñanza que atienda a la equidad y la justicia educativa.

Alejandra Palamidessi (2010) ha investigado la historia de las instituciones escolares y la cultura docente. Su mirada aporta claves para comprender cómo la estructura y dinámica de la escuela argentina ha ido configurando distintos modos de enseñar y aprender. Aunque no se enfoca exclusivamente en la Educación Física, sus estudios permiten contextualizar las prácticas educativas dentro de un sistema en constante transformación, donde la motivación estudiantil se ve afectada por múltiples factores institucionales, culturales y tecnológicos.

En conjunto, estos autores permiten construir un marco teórico sólido que articula la didáctica, la motivación y la cultura escolar, elementos centrales para analizar las prácticas docentes en Educación Física en contextos contemporáneos.

Los autores concluyen que la orientación de metas en el aula es un factor determinante para la motivación académica, y que una orientación hacia la maestría favorece patrones motivacionales más adaptativos que fomentan el aprendizaje significativo.

El estado del arte muestra que existe un consenso teórico amplio sobre la importancia de diversificar las estrategias didácticas, revalorizar la vivencia corporal, y dar protagonismo al estudiante como sujeto activo en su proceso de aprendizaje. Sin embargo, tal como revela esta investigación, las prácticas docentes en contextos como el contra turno todavía se encuentran fuertemente influenciadas por modelos tradicionales, repetitivos y poco reflexivos.

El presente trabajo se posiciona como una contribución que pone en diálogo estas perspectivas teóricas con la realidad observada en las clases, generando evidencia sobre la brecha existente entre lo que la teoría propone y lo que efectivamente sucede en la práctica. A su vez, reafirma la necesidad de revisar las prácticas docentes desde una mirada crítica, situada y transformadora, especialmente cuando se busca motivar a adolescentes en condiciones institucionales desfavorables.

### **Justificación**

Esta investigación se enmarca dentro de un enfoque cualitativo, ya que se propone comprender los significados, percepciones y experiencias relacionadas con la motivación de los adolescentes en las clases de educación física a contra turno. Desde esta perspectiva, se privilegia la interpretación de los discursos y prácticas que emergen en contextos reales, en lugar de la medición numérica de variables.

El tipo de estudio es descriptivo-interpretativo, ya que se orienta a describir y analizar cómo las estrategias didácticas inciden en la motivación estudiantil.

Contexto y participantes: La investigación se llevará a cabo en instituciones educativas de nivel secundario que ofrecen clases de educación física en contra turno. Se seleccionará una muestra intencional de docentes de educación física y estudiantes adolescentes de entre 13 y 17 años.

Técnicas de recolección de datos: Se emplearán técnicas propias de la metodología cualitativa, como entrevistas semiestructuradas a docentes, observaciones no participantes de clases y grupos focales con estudiantes.

Análisis de datos: El análisis se realizará a través de la codificación temática del material recogido, permitiendo identificar patrones, categorías emergentes y relaciones entre las estrategias didácticas utilizadas y los niveles de motivación observados.

## **Marco teórico**

### ***La motivación en la adolescencia***

La motivación puede definirse como el proceso que inicia, dirige y mantiene el comportamiento hacia un objetivo o meta. Es el motor interno que impulsa a una persona a actuar, persistir y esforzarse para alcanzar un propósito determinado.

Woolfolk (2010) la describe como un estado interno que activa, dirige y mantiene la conducta. Esta definición pone énfasis en los tres componentes principales de la motivación:

- Activación: el inicio de una conducta (por ejemplo, decidir empezar a entrenar).
- Dirección: la elección de una meta o curso de acción (por ejemplo, entrenar para mejorar la salud).
- Persistencia: mantener el esfuerzo a lo largo del tiempo, incluso ante obstáculos.

En cuanto a los tipos de motivación, se distinguen tres formas principales:

- Motivación intrínseca: surge del interés o disfrute propio de la actividad (por ejemplo, hacer deporte porque se disfruta).

- Motivación extrínseca: basada en recompensas externas o presiones (por ejemplo, hacer ejercicio para bajar de peso o recibir aprobación).

- Desmotivación: ausencia de motivación o falta de intención para actuar (por ejemplo, no participar en clase porque no se encuentra sentido).

En el contexto educativo, y especialmente en la educación física, la motivación es fundamental para fomentar la participación, el esfuerzo y el aprendizaje significativo. Crear un entorno que apoye la autonomía, la competencia y la relación social favorece una motivación intrínseca más estable y duradera.

La motivación es un proceso dinámico que impulsa la conducta hacia determinados fines. En el ámbito educativo, constituye un factor determinante del rendimiento y la participación del estudiantado. En la adolescencia, etapa caracterizada por profundos cambios físicos, emocionales y sociales, la motivación puede verse afectada por múltiples factores: identidad, pertenencia grupal, autoconfianza, interés personal, entre otros.

La motivación hacia la práctica de Actividad Física y Deporte desde la teoría de la Autodeterminación

La Teoría de la Autodeterminación (Self-Determination Theory, SDT), desarrollada por Deci y Ryan (1985, 2000), es un enfoque centrado en la motivación humana que destaca cómo las personas eligen comportamientos por voluntad propia. Esta teoría sostiene que la calidad de

la motivación depende del grado de autodeterminación o autonomía con que se realiza una actividad (Deci & Ryan, 2000).

En el ámbito educativo, especialmente en la educación física, aplicar la SDT implica crear un clima motivacional que apoye estas necesidades básicas. Por ejemplo, proporcionar opciones, fomentar el sentido de competencia y establecer vínculos positivos favorece una mayor motivación autónoma en los estudiantes (Standage & Gillison, 2019).

Investigaciones recientes han validado la efectividad de intervenciones basadas en la SDT. Por ejemplo, Wang et al. (2024) realizaron un meta-análisis que demostró que los programas escolares que apoyan la autonomía y la competencia incrementan la motivación intrínseca hacia la actividad física. Asimismo, Chiu (2024) aplicó la SDT en contextos digitales con inteligencia artificial, evidenciando mejoras en el aprendizaje autorregulado.

En síntesis, la Teoría de la Autodeterminación se ha consolidado como una base teórica sólida para promover la motivación en diversos contextos educativos, permitiendo mejorar el compromiso, la participación y el bienestar de los estudiantes.

La comprensión de las implicaciones que tiene la práctica de AF en el desarrollo físico, social, emocional y cognitivo de los jóvenes es un tema candente de las y de la Educación Física y el Deporte. Una de las evidencias más preocupantes es que, a pesar que los beneficios de realizar AF son ampliamente conocidos, existen muchos jóvenes y adultos que son sedentarios o no la realizan suficiente. Esto parece encontrar explicación en que muchas de las estrategias de adhesión a la práctica de AFD que se plantean en contextos como la clase de educación física pueden fallar en función del nivel de motivación que sientan aquellas personas a las que van dirigidas (Ntoumanis, 2001).

Dicha motivación en el contexto de la Actividad Física y el Deporte se define, según Escartí y Cervelló (1994), como el producto del conjunto de variables sociales, ambientales e individuales que determinan tanto la elección de una actividad o deporte en concreto, como la intensidad, la persistencia en la tarea y el rendimiento que se quiere alcanzar.

Por tanto, parece ser que conocer cuáles son los intereses individuales o grupales que determinan que las personas elijan realizar o no la práctica de actividad física y deportiva, o incluso abandonarla, será importante para poder establecer cuáles son las causas que les llevan a adoptar tales actitudes hacia la práctica física, así como en qué medida esos intereses se ven mediatizados por otras variables sociales como por ejemplo los climas en los que desarrollan su vidas. Uno de los recursos que permiten trazar un mapa general de esos hábitos deportivos de las personas es el tradicional estudio de García Ferrando, del que se puede extraer, en su edición de 2010, que en relación con el deporte sigue habiendo un gran interés por parte de los españoles ya que el 63% dice tener mucho o bastante interés (p. 37). No obstante, ese interés no se traduce en todos los casos en datos de práctica deportiva, ya que algo menos de la mitad de los encuestados, el 43%, afirma practicar actividad física, dato al que conviene sumarle el 37% de la población encuestada que no sólo no practica actividad física sino que no tiene ningún interés en realizarla.

Esta tendencia al abandono y a la desmotivación preocupa bastante a los investigadores de nuestro campo de conocimiento. Por este motivo, en las últimas décadas han aparecido diversos estudios que tratan de exponer numerosos motivos tanto para la práctica como para el abandono, en los que se observa que el constructo de la motivación y los factores que influyen sobre ella como la autoestima, la competencia o incompetencia percibida, la autonomía o las relaciones sociales con el entorno, son estudiados bajo el abrigo de teorías motivacionales entre las que actualmente destaca la teoría de la autodeterminación (Ntoumanis, 2001; Ntoumanis &

Standage, 2009; Ntoumanis, Taylor & Standage, 2010; Taylor; Vansteenkiste Lens & Deci, 2006).

***La Teoría de la Autodeterminación, (en adelante TAD):***

Es una macro teoría general sobre la motivación humana, desarrollada durante las últimas tres décadas, que se está utilizando en muchos de los estudios más recientes que tratan su relación con la actividad física y el deporte, debido a la coherencia que aporta al conocimiento que se tenía de por qué las personas inician, persisten o desisten en sus comportamientos, en este caso hacia la práctica física (Deci & Ryan, 1985). La TAD está segmentada en cuatro sub-teorías que de alguna manera completan su significado. Éstas son la teoría de las necesidades psicológicas básicas, la teoría de la integración orgánica, la teoría de la evaluación cognitiva y la teoría de la orientación de causalidad.

La sub-teoría de las necesidades psicológicas básicas, explica la cómo la satisfacción de la percepción de competencia, la autonomía y la relación con los demás influye en la motivación, de manera que el incremento de dichas necesidades creará un mayor estado de motivación intrínseca, mientras que la frustración de dichas necesidades psicológicas estará asociada con una menor motivación intrínseca y una mayor motivación extrínseca (Deci y Ryan 2000). En ese sentido, la necesidad de autonomía, vista por ejemplo en el contexto de una clase de EF, se podrá satisfacer planteando situaciones de aula en las que los estudiantes puedan escoger entre varias opciones de la forma más abierta que se considere, de acuerdo a ese contexto. Por lo que respecta al sentimiento de competencia, se obtendría en la medida en la que los estudiantes se perciban capaces (o competentes) a la hora de solventar esas situaciones que se plantean en el aula, ya sea en personas orientadas al ego o hacia la tarea. Por último, la relación con los demás se satisface planteando situaciones en las que el estudiante bien necesite relacionarse con un grupo de iguales

para superar una tarea o conseguir un resultado común o bien deba ser aceptado por un grupo para el mismo fin.

En relación a la continuidad de la motivación de menor a mayor auto-determinación, estarían en el primer nivel las conductas desmotivadas en las que, de acuerdo con lo expuesto hasta el momento, los estudiantes no se sentirían competentes, percibirían bajos niveles de auto-eficacia y baja percepción de competencia o bien un sentimiento de irrelevancia hacia la actividad a realizar, por no considerarla de interés.

Luego se expone una sucesión de tipos de regulación en los que el nivel de auto-determinación va aumentando a medida que se tiende hacia motivos intrínsecos en detrimento de los extrínsecos. En el siguiente nivel de auto-determinación se encuentran los estudiantes que responden a patrones de regulación externa, aquéllos que inicialmente pueden no querer realizar las tareas, pero que las realizan bien en búsqueda del refuerzo del profesor o bien para evitar el castigo. Son alumnos que no muestran un nivel elevado de interés pero que tienden a comportarse bien, aunque al tratarse de un control externo, no se considera una conducta auto-determinada.

A continuación estaría la motivación introyectada, con la que los estudiantes pueden comprometerse con una tarea para evitar el sentimiento de culpabilidad que tendrían de no hacer la actividad. Esta fuente de interés también se considera extrínseca ya que forma parte del deber, pero no es auto-determinada, ya que parece que son los sentimientos los que controlan a la persona.

Seguidamente se encontraría el tipo de motivación de regulación identificada, en el que los sujetos se comprometen con la actividad porque es realmente importante para la persona, a

pesar de que predominen los motivos extrínsecos, como tener un buen resultado. Por último el tipo de motivación extrínseca más auto-determinada es la motivación integrada, en la que los estudiantes combinan fuentes de motivación externas e internas. Así pues, a pesar de ser una motivación predominantemente externa, ya corresponde a un cierto nivel de autodeterminación, debido a que presentan de un mayor compromiso con la tarea que desempeñan que la regulación externa o la motivación introyectada.

En cambio cuando la conducta de la persona se relaciona con actividades en las que el estudiante se compromete por su propio interés y disfrute, se habla de la existencia de motivación intrínseca, lo que sí se considera una conducta auto-determinada.

Por tanto la sub-teoría de la integración orgánica hace evidente una visión ampliada de la dicotomía motivación intrínseca-extrínseca en la que se reconoce conductas de regulación predominantemente autónoma frente a conductas de regulación controlada, que pueden dependiendo del nivel de dependencia al control, acercarse a conductas de motivación auto-determinada (Lens & Deci, 2006), que según numerosos estudios predice altos niveles de vitalidad, autoestima, esfuerzo, persistencia en una determinada conducta e intenciones de continuar realizando actividad física en el tiempo de ocio (2008; Ntoumanis, 2001; 2005; Standage & Gillison, 2007;)

### ***La sub-teoría de la evaluación cognitiva:***

Sostiene que factores sociales externos repercuten en última instancia sobre la motivación de manera que, en la medida en que esa influencia favorezca la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, la conducta de la persona tenderá auto-determinación (Deci y Ryan, 2000). En ese sentido, hay diversos factores sociales que influyen en la motivación de las personas hacia

la práctica de actividad física, entre los que se destacan la relación con los padres y el resto de la familia y otras personas significativas, el apoyo que reciban de ellos, la educación y los valores que les hayan transmitido. También destaca el papel de los profesores en la orientación que les den a sus clases, el ambiente que se cree en el aula, la relación con los compañeros, así como también, aunque de manera menos directa, los medios de comunicación y los valores socioculturales del contexto. Tanto es así que parece ser que las experiencias que hayan vivido en la escuela y fuera de ella, las interacciones con la familia y su entorno y aquellas actividades que desarrollan en su tiempo de ocio, son determinantes en la intención de seguir realizando práctica física en el presente y en el futuro.

La última de las sub-teorías de la TAD es la teoría de la orientación de causalidad. Ésta explica la tendencia que tiene la persona al comportamiento auto-determinado en función del origen de las causas que le llevan a tomar sus decisiones. Cuando el origen es la propia persona, es ella misma quien regula su comportamiento de acuerdo a lo que cree o siente, la persona estaría orientada a la autonomía; mientras que si el comportamiento se ciñe a las directrices de un referente externo, su comportamiento estará orientado al control y, en consecuencia, en situaciones de duda, tenderá a comportarse como considera que se espera que lo haga o como otra persona lo hace. En cambio, cuando no hay un referente interno ni externo el comportamiento de la persona carece de intención, por lo que la persona no sabe cómo actuar. Esto se conoce como orientación impersonal y es habitual en las personas que perciben no tener el control de aquello que realizan. Este comportamiento tiende a la desmotivación, ya que la ausencia de control hace que no pueda satisfacer sus necesidades psicológicas básicas. (Deci y Ryan, 2000). Esto hará que la persona focalice sus actitudes a indicadores de ineficacia con lo que puede llegar a una incompetencia real o aprendida (Ruíz-Pérez, 2000).

En definitiva, la teoría de la TAD trata de hacer evidente el origen de las fuerzas que hacen que las personas tengan deseo de realizar o no realizar, en este caso, actividad física y éstas giran, como hemos visto, en torno a ver satisfechas sus necesidades psicológicas básicas. Teniendo esto presente quizá sea más fácil comprender los motivos que conducen a las personas a la práctica de actividad física y deporte.

Si volvemos al estudio de García Ferrando (2011) parece que los motivos que conducen a las personas entre 15-24 años hacia la práctica deportiva son la diversión, el disfrute, la relación con los demás y el cuidado del cuerpo (pp. 168). Se puede observar, por tanto, que estos motivos van en la línea de la TAD, ya que normalmente las personas disfrutan y se divierten con aquellas actividades en las que se perciben competentes. Además, el hecho de practicar actividad física como medio de relación también concuerda con la teoría, de la misma forma que el cuidado del cuerpo, ya que incide en gran medida en sentimientos como la autoestima. En cuanto a los motivos por los que las personas abandonan o no practican actividad física, Cervelló (1996) indica que suelen ser conflictos de intereses, falta de diversión, falta de competencia o problemas con personas significativas en relación a esa práctica. De la misma manera, los motivos vuelven a guardar relación con la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas.

No obstante, los resultados del estudio de García Ferrando (2011) hacen referencia a otros motivos relacionados con la falta de tiempo y el cansancio por el trabajo o estudios. Llama especialmente la atención que uno de los principales motivos, sobre todo en los adolescentes que no han practicado nunca deporte, es la pereza. El 76% de los adolescente de 15 a 17 años y el 61% de las personas de 18 a 24 (pp. 186) afirman no practicar actividad física y deporte por pereza. Además, cabe señalar también que hay un ascenso en la pérdida del disfrute hacia la práctica de deporte de los 15-17 años a los 18-24 años.

La teoría de metas de logro como complemento de la TAD. La importancia del clima para favorecer conductas auto-determinadas

El término clima fue introducido por Ames y Archer (1988) para designar los diferentes ambientes que crean los adultos significativos, entre los que se destaca habitualmente a padres, profesores, entrenadores, en los entornos de aprendizaje de los niños y niñas. Este término se desarrolla de forma amplia en la teoría de metas de logro (Nicholls, 1989), teoría que establece que sobre el estado motivacional y el bienestar de las personas pueden influir tanto variables disposicionales (orientación al ego o la tarea), como variables situacionales (los climas sociales). A pesar del entorno familiar, el de la clase de EF y el generado por los iguales. Esto es debido a que las primeras experiencias de socialización se dan en el clima familiar. No obstante, parece que a partir de la adolescencia la influencia del entorno familiar disminuye en favor del clima establecido con los iguales. Por lo que respecta al clima generado por el profesor o profesora en la clase de EF, varios autores parecen estar de acuerdo en que hay que crear un clima en el que todos los integrantes puedan sentirse cómodos y éste parece ser el orientado a la tarea, tanto en entornos educativos como deportivos. (Ames & Archer, 1988; Cervelló, 1996).

Por lo que respecta a la adolescencia, etapa en la que se centra el estudio, es importante destacar la importancia que tienen las metas sociales sobre otro tipo de motivaciones. El hecho de tener un grupo de amigos que les permita compartir experiencias y disfrutar influirá en su relación con la actividad física y el deporte. Dicho esto, parece ser que los climas orientados a la tarea también predicen positivamente la relación con los demás, así como su percepción de competencia, hasta el punto de facilitar que puedan llegar a estados psicológicos óptimos que les lleven a continuar realizando práctica física. No obstante, si mediante la actividad física y el deporte no se consigue satisfacer esas necesidades, los adolescentes buscarán estas metas en

otras actividades de ocio. Este fenómeno de sustitución es más probable que ocurra debido al creciente uso de los medios tecnológicos como la televisión, el ordenador, internet, videojuegos o el móvil.

En definitiva, haciendo confluir los postulados de la Teoría de la Autodeterminación y de la Teoría de metas de logro, relacionando la teoría de la evaluación cognitiva con los distintos tipos de clima para el desarrollo de la actividad física, se observa cómo los factores sociales externos influyen significativamente sobre la motivación de las personas hacia la práctica de actividad física, en la medida en la que éstos hacen referencia al clima en los que se desarrollan dichas actividades. Además cuanto más contribuyan a la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de las personas sus conductas tenderán a orientarse hacia conductas intrínsecamente motivadas.

Las creencias implícitas como condicionante de la competencia percibida. Relaciones entre clima e indefensión

Tanto desde la teoría de la Autodeterminación (TAD) como desde la Teoría de metas de logro se hace referencia a la percepción de competencia, hasta el punto de considerarse el mayor mediador psicológico (Amorose & Horn 2001; Ntoumanis, 2001; 2005). Es lógico pensar que las personas que se perciben físicamente competentes vean el deporte como algo divertido y estimulante. Por lo que, conviene indicar que esta relación no siempre ocurre y que hay personas que no destacan por su percepción de competencia en relación a la AFD sino todo lo contrario. Hay estudios que demuestran que cuando la actividad que se desarrolla se orienta hacia el resultado en lugar de hacia el aprendizaje, no sólo disminuye el nivel de motivación intrínseca sino que aumenta la incompetencia percibida (Ruiz-Pérez, 2000). Esto parece ser debido al

miedo que sienten determinadas personas a equivocarse, hasta el punto de llegar a adoptar conductas de infravaloración (*self-handicapping*) que predicen un bajo nivel de auto-concepto que afecta tanto a encontrar el disfrute con la práctica física como a la intención de participar en el futuro (Ntoumanis et al., 2010).

Otro de los aspectos destacables de la percepción de incompetencia es las creencias implícitas que tienen las personas con conductas de indefensión que se da cuando las personas no sólo se perciben incompetentes sino que piensan que esa situación no va a cambiar. En esa línea, los trabajos de Dweck (2000) refleja que aquellas personas que ven un determinado atributo como algo estable, reflejan creencias denominadas de entidad, mientras que las que lo ven como algo modificable muestran creencias incrementales. En estas investigaciones centradas en analizar la intención de práctica de los adolescentes coinciden en afirmar que la creencia de entidad se relaciona con la orientación al ego y la incremental con la orientación a la tarea, que además predice positivamente la intención de practicar AFD.

Ommundsen (2001a) encuentra además relaciones entre las creencias implícitas y la percepción de competencia en las que haya que las creencias de entidad, independientemente de la orientación de meta, predicen la infravaloración de la capacidad de los estudiantes y que este sentimiento de incapacidad se podía ver amortiguado si se percibieran competentes.

Por tanto, la creencia de entidad se relaciona más con actitudes, pesimistas en las que la persona percibe que si fracasa es porque es un fracasado. Por el contrario, la creencia incremental guarda relación con actitudes en las que el error forma parte del aprendizaje y el que fracasa conseguirá modificar su conducta y dejará de serlo. Esta visión es fundamental para afrontar la indefensión y mejorar el sentimiento de competencia.

Uno de los ámbitos en los que se hace evidente la repercusión de las creencias implícitas es el aula de EF. En ese sentido, hay estudios que afirman que un clima en la clase de EF orientado al ego en el que prime la competición y la comparación social, reforzará la creencia de entidad, mientras que los climas en los que prime el esfuerzo, el progreso y el apoyo del profesor será la creencia incremental la que se vea mejorada. (González-Cutre et al., 2010; Ommundsen, 2001a; 2001b).

De ahí que se pueda concluir que es importante conocer cómo construyen los jóvenes la naturaleza de sus creencias de habilidad, para poder comprender sus necesidades en vías de conseguir la adherencia a la práctica de AF. En ese sentido, parece fundamental crear climas positivos en los que el error no sea un fracaso sino una oportunidad para aprender.

### ***La motivación hacia la práctica de la Actividad Física y el Deporte. Una mirada desde la investigación cualitativa***

Mucha de la bibliografía consultada para configurar la estructura del marco teórico de este estudio era de tipo cuantitativo. De ahí que la metodología que se utilizara con mayor frecuencia fueran análisis correlacionales a partir de los datos recopilados en distintos cuestionarios, se utilizan muestras estadísticamente representativas por lo que la información es muy valiosa. Por lo que es necesario teorizarlos.

Para poder llegar a aportar esas soluciones prácticas conviene dar a conocer el conjunto de subjetividades que hay detrás del dato y que llevan a las personas a mostrar uno u otro perfil motivacional, hay que buscar las causas primeras que conducen a las personas a pertenecer a cierto perfil.

Viendo las tablas de resultados del trabajo de García Ferrando (2011) no cabe duda de que aparecen por ejemplo los motivos del abandono de la práctica de actividad física, pero esos datos encierran detrás una historia, una identidad física y deportiva. En ese sentido, la mayoría los estudios cualitativos consultados apuntan en mayor o menor medida a la multifactorialidad de causas que llevan a las personas a mostrar una determinada actitud y motivación hacia la AFD. Parece ser que la interacción de ese cúmulo de factores, tanto de carácter interno como externo, son los que ejercen influencia sobre la motivación de las personas, bien a corto, medio o largo plazo.

Varios ejemplos de ello son los estudios de Keegan y colaboradores (2009) y García-Bengoechea (2007). El primero de ellos se centra en la influencia de factores ambientales concretos como los entrenadores, los padres o los iguales sobre las motivaciones de deportistas adolescentes. El segundo estudio profundiza sobre un espectro mayor de aspectos en los que se relacionan tanto los aspectos internos como los externos, estableciendo relaciones de causa-efecto entre ellos que llevan a las personas a tener una motivación hacia la práctica de AFD.

Además los estudios resaltan el hecho que la información emerge de las entrevistas observándose un nivel de complejidad en casos como el estudio de García-Bengoechea (2007), que conducen a pensar que el valor del estudio de carácter interpretativo radica en la capacidad de captar la complejidad de constructos sociales como el de la motivación, en cada uno de los contextos que sean objeto de estudio.

## **La didáctica en la Educación Física**

La didáctica, entendida como el arte y la ciencia de enseñar, ocupa un lugar central en la planificación y desarrollo de las clases de educación física. En este campo, la didáctica no se limita a la transmisión de contenidos motrices, sino que implica la creación de entornos de aprendizaje significativos, adaptados a las características y necesidades de los estudiantes.

### ***Reseña Histórica de la Educación Física en Argentina con Enfoque Didáctico***

La Educación Física en Argentina ha atravesado diversas transformaciones desde su incorporación al sistema educativo en el siglo XIX, evolucionando desde un enfoque higienista y militarista hacia una práctica pedagógica crítica e inclusiva. Esta reseña analiza dicha evolución con foco en la didáctica aplicada y el aporte de autores nacionales e internacionales.

1. Etapa Higienista y Militarista (fines del siglo XIX – 1930): Se vincula con la Ley 1420 de Educación Común, en la cual la Educación Física se introduce como parte del cuidado del cuerpo, con finalidades preventivas, higiénicas y patrióticas. La enseñanza se centraba en la gimnasia sueca y alemana, con técnicas repetitivas, supervisión rigurosa y control disciplinar. Carlos Octavio Bunge fue una figura destacada en este periodo.

2. Etapa Deportivista (1930 – 1960): Se consolida una enseñanza tecnificada, centrada en el rendimiento físico y el deporte escolar. La didáctica se torna mecanicista, orientada al aprendizaje del gesto técnico perfecto, con planificación homogénea. Se implementan métodos prescriptivos que refuerzan la meritocracia y el rendimiento como valor.

3. Etapa Crítico-Social y Psicomotriz (1960 – 1980): Comienzan a ingresar perspectivas psicomotrices y expresivas. Influencias europeas traen al aula el juego libre, el descubrimiento guiado y la importancia del cuerpo como medio de expresión. En esta etapa también surgen

críticas al modelo reproductivo de enseñanza, y se reivindican metodologías centradas en el estudiante.

4. Etapa Democrática y Curricular (1983 – 2000): Con el regreso de la democracia, la Educación Física se redefine como práctica educativa emancipadora. Se introducen diseños curriculares con enfoque en el desarrollo integral del sujeto. Se valoran los juegos cooperativos, la educación emocional y la transversalidad con otras disciplinas. El docente toma un rol activo como mediador pedagógico.

5. Actualidad (2000 – presente): Se promueven modelos didácticos innovadores como TGfU (Teaching Games for Understanding), aprendizaje cooperativo, enseñanza por indagación y propuestas basadas en la Teoría de la Autodeterminación (Deci & Ryan). Se prioriza la inclusión, el respeto a la diversidad, la formación del pensamiento crítico y el disfrute del movimiento.

Autores como Pierre Parlebas aportan a la comprensión de la motricidad como una ciencia de la acción motriz, otorgándole estatus científico y cultural a la Educación Física. Desde el enfoque socio motriz, Parlebas (2001) define el juego deportivo como una forma compleja de interacción que requiere una didáctica situada y reflexiva.

Por su parte, Devís Devís promueve una didáctica crítica en la que se cuestionan los modelos tradicionales transmisivos y se propone una enseñanza participativa, reflexiva y transformadora. Este autor plantea que la EF debe contribuir a la formación de ciudadanos activos, conscientes y comprometidos con su entorno.

Gvirtz y Palamidessi destacan la importancia de la didáctica como disciplina que permite pensar el sentido de enseñar, contextualizar las prácticas y construir propuestas situadas. En este marco, la EF se piensa como una herramienta de inclusión y justicia curricular.

En conclusión, la Educación Física en Argentina ha recorrido un camino que va desde la obediencia al modelo, hacia una pedagogía del movimiento que promueve la autonomía, la expresión y la conciencia corporal. La didáctica actual se construye desde un enfoque situado, crítico y motivador, donde el docente diseña experiencias significativas que respetan los intereses y trayectorias de los estudiantes.

### ***Educación Física en contra turno: oportunidades y desafíos***

La implementación de clases de Educación Física en contra turno constituye una estrategia pedagógica que, bien orientada, puede ampliar el acceso a experiencias motrices significativas, sobre todo en contextos donde el tiempo escolar resulta insuficiente para sostener propuestas formativas integrales. Desde una perspectiva crítica, es necesario analizar este tipo de iniciativas no solo en términos de carga horaria, sino de su sentido pedagógico, sus condiciones institucionales y su impacto en la motivación del alumnado.

Autores como Devís Devís (2001) han remarcado que la Educación Física debe superar una lógica de instrucción deportiva centrada en el rendimiento, para transformarse en un espacio de construcción de sentido, participación activa e inclusión. En este sentido, las clases en contra turno pueden convertirse en oportunidades valiosas para diversificar contenidos, promover propuestas cooperativas y fortalecer el vínculo con los estudiantes, siempre que se diseñen bajo un enfoque didáctico plural y sensible a los intereses juveniles.

Asimismo, desde el marco de la Teoría de la Autodeterminación (Ryan & Deci, 2000), se sostiene que la motivación se incrementa cuando las propuestas permiten satisfacer tres

necesidades psicológicas básicas: autonomía, competencia y vinculación. Las actividades físicas extracurriculares o en horario extendido —cuando están bien planificadas, son voluntarias y significativas— pueden fortalecer estas dimensiones, promoviendo un clima motivacional positivo que impacta directamente en el compromiso de los adolescentes con la actividad física. Sin embargo, diversos estudios en el contexto argentino (Gvirtz, 2008; Palamidessi, 2010) advierten que las condiciones reales de implementación del contra turno están atravesadas por tensiones organizativas, falta de recursos, resistencia institucional y, en ocasiones, escasa articulación curricular. Por eso, se requiere que estas experiencias estén integradas al proyecto pedagógico de la escuela, con docentes formados y espacios adecuados que garanticen continuidad, equidad y sentido educativo.

En conclusión, las clases de Educación Física en contra turno representan una posibilidad potente para potenciar la motivación adolescente, siempre que no se conviertan en una sobrecarga horaria descontextualizada, sino en un espacio didáctico transformador que responda a las necesidades reales del estudiantado. Si bien brindan mayor tiempo para la actividad física, pueden presentar dificultades como el cansancio, la falta de motivación o la percepción de obligatoriedad por parte de los estudiantes. Sin embargo, también pueden constituir una oportunidad para desarrollar propuestas más flexibles, lúdicas y adaptadas.

### ***Estrategias didácticas para motivar en Educación Física***

La motivación en las clases de Educación Física representa un eje central para lograr aprendizajes significativos, sobre todo en la adolescencia, etapa en la que las influencias sociales, el auto concepto corporal y las experiencias escolares condicionan la participación activa en el área. Para promover una mayor implicación del alumnado, es necesario implementar estrategias

didácticas fundamentadas en teorías motivacionales y adaptadas a las características de cada grupo.

Desde la perspectiva de la Teoría de la Autodeterminación (Ryan & Deci, 2000), la motivación se fortalece cuando las propuestas didácticas permiten satisfacer tres necesidades psicológicas básicas: autonomía, competencia y vinculación social. En este marco, el rol del docente adquiere un papel fundamental como generador de climas de clase que favorezcan el interés genuino y la participación voluntaria.

### 1. Aprendizaje basado en juegos significativos

Los juegos adaptados, con sentido para los adolescentes y diseñados desde sus intereses, permiten generar mayor implicación y disfrute. Tal como señalan Devís y Peiró (1992), los juegos deben ser inclusivos, cooperativos y alejados del modelo competitivo tradicional que muchas veces genera rechazo.

### 2. Tareas con niveles de desafío ajustado

Ofrecer actividades graduadas en dificultad, que permitan la vivencia de logros progresivos, promueve la percepción de competencia. Según González-Cutre et al. (2010), el sentimiento de eficacia personal es un factor clave para sostener la motivación intrínseca en EF.

### 3. Elección y participación en la toma de decisiones

Brindar oportunidades para que el alumnado decida sobre las actividades, roles o formas de participación refuerza la autonomía, lo cual incrementa el compromiso. Moreno Murcia y otros (2008) destacan que el estilo de enseñanza más participativo favorece climas motivacionales positivos.

#### 4. Retroalimentación positiva y centrada en el proceso

El feedback debe enfocarse en el esfuerzo, el progreso individual y la cooperación, evitando comparaciones o juicios de valor. Esta estrategia potencia el desarrollo de una orientación al aprendizaje y evita la desmotivación por miedo al fracaso (Duda & Nicholls, 1992).

#### 5. Inclusión de contenidos variados y alternativos

Incorporar actividades como expresión corporal, deportes alternativos, actividades en la naturaleza o danza permite diversificar las experiencias motrices y conectar con distintos perfiles de alumnos, rompiendo con el esquema deportivo tradicional dominante (Devís Devís, 2001).

Estas estrategias, combinadas con una actitud empática del docente y un enfoque didáctico reflexivo, constituyen herramientas potentes para mejorar la motivación en las clases de Educación Física. Tal como sostienen Weiss y Ferrer-Caja (2002), los contextos escolares que promueven apoyo a la autonomía y reconocimiento individual logran mayores niveles de adherencia a la actividad física en el tiempo.

La motivación en las clases de educación física puede ser potenciada mediante diversas estrategias, como el uso del juego, la inclusión de música, el trabajo por estaciones, la gamificación, el aprendizaje cooperativo, el uso de TIC y la elección de actividades según los intereses de los estudiantes.

#### ***La corporeidad como eje central de la Educación Física***

Desde una perspectiva contemporánea, la educación física no puede reducirse al mero desarrollo de capacidades físicas, sino que debe centrarse en la experiencia del cuerpo vivido.

Según sostiene Águila Soto (2019), que la corporeidad representa una construcción social, cultural y subjetiva, atravesada por sentidos que exceden lo biológico.

Este enfoque propone comprender al cuerpo como un sujeto en movimiento, capaz de expresarse, comunicarse y significar. La didáctica de la corporeidad implica entonces una enseñanza que no solo considera el rendimiento o la técnica, sino también el vínculo con el propio cuerpo, las emociones, la identidad y el contexto social de cada adolescente.

Incluir estrategias que reconozcan la diversidad corporal, que promuevan la auto aceptación y que valoren la experiencia corporal desde una mirada reflexiva, contribuye directamente a generar motivación. En este sentido, la propuesta de Águila Soto se complementa con la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan (2000), ya que ambas resaltan la importancia de que el estudiante se sienta autónomo, competente y conectado consigo mismo y con los demás a través de su cuerpo.

Los aportes teóricos y el análisis del contexto permiten anticipar que la didáctica aplicada de manera reflexiva y centrada en el estudiante puede constituirse como una herramienta fundamental para fortalecer la motivación de los adolescentes en las clases de educación física en contra turno. Se observa que las estrategias pedagógicas más efectivas son aquellas que logran conectar con los intereses, emociones y necesidades del grupo. En este sentido, el docente no solo actúa como transmisor de contenidos, sino como un facilitador de experiencias significativas.

### **Instrumento de recolección de datos:**

Realice una entrevista a diez profesores y observe su clase, así como también les realice la encuesta a cien alumnos de entre trece y diecisiete años de diferentes colegios secundarios, de la misma localidad, donde los colegios comparten los mismos espacios para realizar las clases de

educación física. Estos son espacios públicos, municipales, o el SUM de cada colegio. Debido a que son varios profesores en las instituciones, por la superposición horaria, toca compartir espacios o buscar el que este desocupado a esa hora.

Cabe destacar que las clases de los profes y alumnos entrevistados, son a contra turno y en la misma clase entreviste a los profesores y alumnos luego de observar, con su debido consentimiento, tomándose 10 minutos de la clase para responder las entrevistas.

### ***Entrevista de entrevista para docentes***

¿Qué tipo de actividades planifica para el contra turno?

¿Observa diferencias en la motivación respecto del turno regular?

¿Qué estrategias didácticas considera más efectivas?

¿Qué factores considera que desmotivan a los estudiantes?

¿Ha adaptado su planificación a partir de las respuestas del grupo?

¿Qué rol cree que ocupa el cuerpo en la motivación?

### ***Análisis de datos:***

El análisis de las entrevistas realizadas a docentes de Educación Física en contra turno revela ciertas tensiones entre la práctica docente cotidiana y los aportes teóricos contemporáneos sobre la motivación en el ámbito escolar. Desde la perspectiva de la Teoría de la Autodeterminación (Deci & Ryan, 2000), la motivación de los estudiantes se ve favorecida cuando se satisfacen tres necesidades básicas: autonomía, competencia y vinculación. Sin embargo, los datos recabados permiten inferir que estas condiciones no están suficientemente garantizadas en las clases observadas.

Cuadro resumen de respuestas de docentes entrevistados

| Pregunta                                                          | Respuestas agrupadas                                                                                           | Cantidad de docentes | Observaciones                                                                                  |
|-------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ¿Qué tipo de actividades planifica para el contraturno?           | Deportes de equipo (fútbol, vóley, básquet) y capacidades físicas básicas                                      | 10                   | La mayoría no planifica por la incertidumbre del grupo; improvisan las clases                  |
| ¿Observa diferencias en la motivación respecto del turno regular? | No observan diferencias directamente / Se basan en comentarios de otros docentes                               | 10                   | Algunos refieren a falta de motivación, pero otros señalan participación adecuada              |
| ¿Qué estrategias didácticas considera más efectivas?              | Trabajo práctico como alternativa / Dar opciones de juego a elección / Aprobación condicionada a participación | 10                   | Predomina un enfoque tradicional; escasa innovación didáctica o uso de recursos participativos |
| ¿Qué factores considera que desmotivan a los estudiantes?         | Contra turno / Falta de recursos / Desinterés general del docente                                              | 10                   | Algunos docentes responsabilizan a factores externos sin autocrítica sobre su práctica         |
| ¿Ha adaptado su planificación según el grupo?                     | Solo si hay alumnos con discapacidad / Según cantidad presente / Cambios por falta de participación            | 10                   | Adaptaciones reactivas, no preventivas ni planificadas desde el diseño didáctico               |
| ¿Qué rol ocupa el cuerpo en la motivación?                        | Expresión emocional / Relación con frustración / Cuerpo como reflejo del estado anímico                        | 10                   | Concepción integral del cuerpo, aunque no siempre trasladada a la planificación                |

En cuanto a las actividades propuestas, la mayoría de los profesores mencionó deportes colectivos como fútbol, vóley y básquetbol, combinados en algunos casos con trabajos sobre capacidades físicas básicas. Sin embargo, se advierte una escasa planificación previa, ya que la mayoría afirmó que improvisa sus clases debido a la incertidumbre en la asistencia. Solo dos docentes declararon planificar sistemáticamente, aunque deben adaptar constantemente por la variabilidad en la cantidad de estudiantes.

Respecto a la motivación, no se perciben diferencias claras con el turno regular, ya que varios docentes señalaron no contar con elementos suficientes para comparar. Algunos se apoyan en percepciones de colegas de otras materias. Aun así, se reconoce que ciertos alumnos presentan menor interés, aunque no se profundiza en sus causas.

En cuanto a las estrategias didácticas, predominan enfoques tradicionales centrados en la obligación y la sanción (por ejemplo, no aprobar si no se participa). Solo algunos docentes proponen pequeñas adaptaciones como ofrecer opciones de juegos, aunque estas decisiones están más relacionadas con la disponibilidad de materiales y espacio que con un abordaje pedagógico reflexivo.

Sobre los factores de desmotivación, los profesores apuntan principalmente al carácter contra turno de las clases, la falta de recursos y, en menor medida, a una desafección personal con el grupo. Esto evidencia una mirada más estructural que pedagógica, sin mayores menciones a la innovación metodológica como herramienta para revertir esa situación.

En relación con la adaptación de las clases, se observa que los cambios realizados son generalmente reactivos y vinculados a la cantidad de alumnos presentes o la presencia de estudiantes con necesidades específicas, más que a una planificación flexible y diversificada.

Finalmente, en lo que respecta al rol del cuerpo en la motivación, se destaca una comprensión integral por parte de los docentes: el cuerpo es considerado una vía de expresión emocional y reflejo del estado anímico del alumno. Sin embargo, dicha concepción no siempre se traduce en prácticas corporales intencionadas que favorezcan el desarrollo emocional y motivacional del alumno.

### ***Guía de observación no participante***

- Tipo de propuesta didáctica.
- Nivel de participación.
- Interacciones docentes-estudiantes.
- Recursos empleados.
- Actitudes relacionadas con la motivación.

### ***La observación realizada en contra turno.***

#### **Observación**

Tipo de propuesta didáctica: 4 profesores enseñan voleibol, 3 profesores enseñan futbol, 3 profesores enseñan basquetbol.

#### **Nivel de participación:**

- Total de alumnos: 20; alumnos ausentes: 8; no participan: 2.
- Total de alumnos: 13; alumnos ausentes: 3; no participan: 3.
- Total de alumnos: 12; alumnos ausentes: 5; no participan: 1.
- Total de alumnos: 18; alumnos ausentes: 7; no participan: 3.

- Total de alumnos: 15; alumnos ausentes: 5; no participan: 1.
- Total de alumnos: 15; alumnos ausentes: 4; no participan: 2.
- Total de alumnos: 21; alumnos ausentes: 3; no participan: 2.
- Total de alumnos: 12; alumnos ausentes: 3; no participan: 2.
- Total de alumnos: 14; alumnos ausentes: 3; no participan: 3
- total de alumnos: 12; alumnos ausentes: 2; no participan: 0
- Interacciones docentes-estudiantes:

Se observa que todos los profesores interactúan con los alumnos cuando explican la clase o cuando corrigen algún gesto técnico.

Dos profesores interactuaron con los alumnos que no querían participar, uno ofreciéndole un trabajo practico, y el otro proponiendo a esos alumnos, un circuito de actividades relacionadas a los gestos técnicos individuales. Se nota la ausencia de la valoración de progresos, para/con los alumnos, y la preocupación por los motivos de inactividad de otros.

Recursos empleados:

Cuatro profesores utilizaron su propio material de trabajo, los demás daban el deporte según los materiales con los que cuenta la institución, (manifestaron que son pocos materiales, para compartir entre los profesores).

Seis profesores utilizan las TIC para realizar trabajos prácticos o videos, manifiestan que son tareas que pueden hacer solo con los chicos que cuentan con celular o computadora en la

casa, a veces son grupales. También estos profesores muestran o elaboran videos para compartir a los alumnos, en relación al tema, alguna vez en el año.

*Actitudes relacionadas con la motivación:*

En todas las clases, los alumnos obedecieron a la orden del profesor, varios alumnos se mostraron desmotivados durante el juego, ya no eran tan hábiles como los que se veían disfrutarlo. Los alumnos que no participaban en el juego en equipo, trabajaba individualmente, no se veían motivados, pero se esforzaban para hacer su actividad.

*Análisis de datos:*

El siguiente análisis se realizó a partir de una guía de observación no participante aplicada en clases de Educación Física en contra turno. Los ejes observados fueron: tipo de propuesta didáctica, nivel de participación, interacciones docente-estudiante, recursos empleados y actitudes relacionadas con la motivación. Los resultados obtenidos fueron interpretados a la luz de los marcos teóricos trabajados en esta tesis, especialmente en relación con la Teoría de la Autodeterminación (Deci & Ryan, 2000), el rol del docente en el clima motivacional (Amorose & Horn, 2001; Ntoumanis, 2001, 2005), las creencias docentes (Dweck, 2000), la inclusión pedagógica (Gvirtz y Palamidessi) y la corporeidad (Águila Soto, 2019).

*Tipo de propuesta didáctica*

La propuesta didáctica observada se centró exclusivamente en deportes colectivos: voleibol, fútbol y básquetbol. Si bien estas actividades pueden promover la cooperación y el desarrollo de habilidades motrices, su implementación fue homogénea y poco diferenciada. Desde la perspectiva de la Teoría de la Autodeterminación, la falta de variedad y de propuestas adaptadas puede restringir la satisfacción de la necesidad de autonomía, clave para fomentar la

motivación intrínseca (Deci & Ryan, 2000). Asimismo, no se observó inclusión de modelos alternativos como el modelo comprensivo (TGfU) ni propuestas centradas en el estudiante, como sugieren Keegan et al. (2009).

#### Nivel de participación

Los registros muestran una alta tasa de ausentismo (entre 2 y 8 estudiantes por clase) y una participación parcial. En promedio, al menos 1 o 2 estudiantes por clase no participan activamente. Este dato puede vincularse con climas motivacionales que no promueven el sentido de competencia ni la pertenencia grupal. Según Dweck (2000), cuando los estudiantes no perciben un entorno donde el error es parte del aprendizaje, tienden a evitar la participación por temor al juicio. Además, se evidencia una posible falta de conexión emocional y motivacional con la propuesta de clase.

#### Interacciones docente-estudiante

Se observaron interacciones correctivas o explicativas por parte de todos los docentes, lo cual es un indicador de seguimiento. Sin embargo, solo dos docentes realizaron intervenciones pedagógicas con los alumnos que no participaban, ofreciendo tareas adaptadas. Estas acciones se alinean con lo que propone Ntoumanis (2001) respecto al rol del docente como mediador de la motivación, quien debe ofrecer alternativas para favorecer la inclusión. Por el contrario, la escasa personalización del resto de los docentes refleja una concepción homogénea de la enseñanza, en tensión con los principios de la didáctica situada (Gvirtz y Palamidessi).

#### Recursos empleados

La mayoría de los profesores trabajó con recursos institucionales limitados, y solo algunos utilizaron materiales propios. El uso esporádico de TIC (videos o tareas prácticas) muestra una intención de incorporar herramientas actuales, aunque de forma aislada y restringida por el acceso desigual a la tecnología. Esta desigualdad puede reforzar la brecha motivacional entre estudiantes, contrariando los principios de equidad educativa. Según la Teoría de la Autodeterminación, el acceso equitativo a experiencias significativas y recursos adecuados es esencial para que todos los estudiantes puedan sentirse competentes y conectados.

#### *Actitudes relacionadas con la motivación*

Durante las observaciones, se notó que si bien los alumnos obedecían las instrucciones, no todos se encontraban comprometidos con la actividad. Muchos mostraban desinterés o desmotivación, especialmente quienes no se sentían hábiles o no participaban en el juego colectivo. Esta situación da cuenta de un clima de motivación controlado, donde el cumplimiento sustituye al entusiasmo genuino. Como señalan Amorose y Horn (2001), la participación activa se vincula con climas donde se prioriza la autonomía, el refuerzo positivo y la elección. Además, el esfuerzo individual no siempre se ve acompañado por reconocimiento o inclusión significativa, lo que puede afectar el sentido de pertenencia y la percepción del cuerpo como medio de expresión y crecimiento (Águila Soto, 2019).

#### *Conclusión*

En conclusión, la observación no participante permitió visualizar una práctica docente que, si bien cumple con los aspectos formales de la clase, presenta limitaciones importantes en términos motivacionales y de inclusión. La escasa diferenciación pedagógica, el bajo uso de estrategias auto determinantes y la limitada atención a las diferencias individuales refuerzan la

necesidad de pensar nuevas formas de intervención didáctica. El cuerpo, entendido como un vehículo de expresión y aprendizaje, debe ser el centro de propuestas que reconozcan la diversidad, promuevan la motivación interna y aseguren el derecho a una educación física significativa para todos los adolescentes, incluso en contextos como el contra turno.

### ***Entrevista para grupo de estudiantes***

1. ¿Qué sentís cuando tenés clases de educación física en contra turno?
2. ¿Qué actividades te gustan más y por qué?
3. ¿Qué cosas te motivan o te desmotivan?
4. ¿Qué cambios propondrías en las clases?
5. ¿Te gustaría que te escuchen más para planificar las clases?
6. ¿Qué rol crees que cumple tu cuerpo en las actividades que realizas?

| PREGUNTAS A LOS ESTUDIANTES                                          | RESPUESTAS SIMILARES                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | RESPUESTAS DIFERENTES                                                |
|----------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|
| ¿Qué sentís cuando tenés clases de educación física en contra turno? | <p>Me cuesta asistir porque me dan ganas de quedarme a dormir.<br/>Respuesta de alumnos de la mañana.</p> <p>No me dan ganas de ir a educación física porque prefiero estar con mis amigos a esa hora, (turno tarde).</p> <p>No me dan ganas de hacer educación física porque recién termino de almorzar,(turno tarde).</p> |                                                                      |
| ¿Qué actividades te gustan más y por qué?                            | En ambos turnos, sin discriminación de género, respondieron que                                                                                                                                                                                                                                                             | Temas relacionados la salud y enfermedades, como diabetes... hábitos |

|                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                |
|----------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                      | <p>les gusta jugar al futbol, pero solo ir a jugar, nada de entrada en calor...</p> <p>Les gusta aprender de deportes pero que le enseñen bien como jugar, ya que no todos saben y a veces los profesores tiran la pelota para jugar.</p> <p>Les gustaría aprender de otras cosas, como lo relacionado al fitness, distintas propuestas.</p> | saludables y tipo de actividades que pueden o no realizar.                                                                                                     |
| ¿Qué cosas te motivan o te desmotivan?                               | <p>El contra turno.</p> <p>Los mismos deportes siempre.</p> <p>Que los profesores tiren la pelota.</p>                                                                                                                                                                                                                                       | <p>No aprendo mucho.</p> <p>No me parece una materia interesante.</p> <p>El frio en invierno y la distancia de los lugares donde hacemos educación física.</p> |
| ¿Qué cambios propondrías en las clases?                              | <p>Que las clases sean durante el horario escolar.</p> <p>Que los lugares propuestos estén calefaccionados.</p> <p>Que hubiera más materiales para hacer otras actividades.</p> <p>Que no solo juguemos al deporte, aprender más de ellos, en relación a como jugarlos.</p> <p>Poner música en las clases.</p>                               | <p>Que hagamos educación física en la escuela.</p> <p>Que me dejen hacer trabajos prácticos en lugar de dar clases.</p>                                        |
| ¿Te gustaría que te escuchén más para planificar las clases?         | <p>La mayoría respondió que sí, le gustaría ser parte de la planificación.</p>                                                                                                                                                                                                                                                               | <p>12 alumnos respondieron que les da lo mismo.</p>                                                                                                            |
| ¿Qué rol crees que cumple tu cuerpo en las actividades que realizas? | <p>El rol más importante lo cumple el cuerpo.</p> <p>El cerebro es tan importante como el resto</p>                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                |

|  |                                                                                   |  |
|--|-----------------------------------------------------------------------------------|--|
|  | del cuerpo, hay que pensar como jugar.<br>Es lo que se educa en Educación Física. |  |
|--|-----------------------------------------------------------------------------------|--|

### ***Análisis de datos:***

El análisis que se presenta a continuación surge de entrevistas grupales realizadas a estudiantes que cursan Educación Física en contra turno. A partir de sus respuestas, se identifican percepciones, intereses y valoraciones respecto a la organización, el contenido y el sentido de las clases. Estas opiniones se analizan a la luz del marco teórico trabajado en esta tesis, con especial referencia a la Teoría de la Autodeterminación (Deci & Ryan, 2000), el rol del docente como mediador motivacional (Ntoumanis, 2001; Amorose & Horn, 2001), la importancia del clima motivacional (Dweck, 2000; Ommundsen, 2001a), la didáctica situada (Gvirtz y Palamidessi) y el concepto de corporeidad (Águila Soto, 2019).

### ***Percepción de la clase en contra turno***

Muchos estudiantes manifestaron desinterés o dificultad para asistir a las clases en contra turno, especialmente aquellos del turno mañana, quienes afirmaron sentir cansancio o desmotivación por el horario. Este dato refleja una dimensión contextual que incide en la predisposición hacia la materia, y que no puede ser ignorada por la planificación docente. Según Dweck (2000), las condiciones externas pueden impactar negativamente en la percepción de utilidad y relevancia de una asignatura, y si no se generan propuestas atractivas, el compromiso disminuye. Aquí se hace evidente la necesidad de generar un entorno que reconozca las limitaciones del contra turno y proponga experiencias significativas.

### *Preferencias en las actividades*

La mayoría de los alumnos expresó su preferencia por el fútbol y los deportes colectivos, aunque no mostraron interés por realizar actividades como la entrada en calor. También valoraron que los profesores enseñen bien, indicando que no todos conocen las reglas y formas de juego. Estas afirmaciones coinciden con lo planteado por Deci y Ryan (2000) respecto a la necesidad de competencia: los estudiantes quieren sentirse capaces y necesitan orientación clara para lograrlo. La falta de enseñanza intencionada —'tirar la pelota'— es percibida como una desvalorización del proceso de aprendizaje.

### *Motivaciones y desmotivaciones*

Entre los elementos desmotivadores mencionados, destacan el contra turno, la repetición de las mismas actividades, la escasa enseñanza de contenido, el clima invernal y la lejanía del lugar donde se dictan las clases. Algunos también afirmaron no considerar interesante la materia. Estos factores deben interpretarse a la luz del clima motivacional que, según Ntoumanis (2005), depende en gran medida del estilo de enseñanza y del nivel de participación que se promueve. Cuando las clases no presentan desafíos variados ni oportunidades de participación significativa, los alumnos pierden interés.

### *Propuestas de cambio*

Los estudiantes propusieron realizar las clases dentro del horario escolar, incorporar más materiales, mejorar las condiciones físicas del lugar, utilizar música y aprender más sobre los deportes. También hubo pedidos puntuales como hacer Educación Física en la escuela o reemplazarla por trabajos prácticos. Estas sugerencias reflejan el deseo de una experiencia más activa, variada y conectada con su realidad, en consonancia con la didáctica situada propuesta

por Gvirtz y Palamidessi. Escuchar al alumnado es una forma de construir una pedagogía participativa que favorezca la autonomía, uno de los pilares de la motivación auto determinada.

### *Participación en la planificación*

La mayoría de los alumnos expresó interés en ser escuchados y participar de la planificación de las clases. Esta demanda se relaciona con el deseo de autonomía y de construir una experiencia escolar significativa. Según Amorose y Horn (2001), cuando los estudiantes perciben que su voz es tenida en cuenta, se fortalece el vínculo con el docente y con la materia, mejorando la motivación intrínseca.

### *Concepción del cuerpo*

Las respuestas sobre el rol del cuerpo muestran una valorización positiva: los estudiantes lo reconocen como eje de la asignatura y destacan su importancia junto con el pensamiento. Estas respuestas se alinean con la perspectiva de corporeidad desarrollada por Águila Soto (2019), quien señala que el cuerpo no es solo un medio para ejecutar acciones físicas, sino un sujeto de expresión, aprendizaje y emoción. Esta concepción debe ser retomada en la práctica docente para promover una educación física integral.

### *Conclusión*

Las entrevistas grupales a los estudiantes reflejan una percepción ambivalente sobre la Educación Física en contra turno: valoran el deporte y la posibilidad de aprender, pero critican la falta de variedad, de escucha y de condiciones adecuadas. Los aportes teóricos analizados en esta tesis permiten afirmar que la motivación estudiantil puede fortalecerse si se garantiza un clima pedagógico que promueva la autonomía, la competencia y la participación. Escuchar a los

estudiantes y construir una didáctica situada e inclusiva es clave para transformar el contra turno en un espacio significativo y motivador.

### **Resultados cualitativos**

La presente investigación tuvo como objetivo analizar la relación entre la didáctica y la motivación de los adolescentes en las clases de Educación Física desarrolladas en contra turno. A través de entrevistas a docentes y estudiantes, así como observaciones no participantes, se recabaron datos que permitieron identificar prácticas, percepciones y tensiones presentes en este contexto educativo. El análisis se desarrolló desde un enfoque cualitativo, y se fundamentó en los principales aportes teóricos trabajados en esta tesis, entre ellos la Teoría de la Autodeterminación (Deci & Ryan, 2000), los estudios sobre clima motivacional y rol docente (Amorose & Horn, 2001; Ntoumanis, 2001, 2005), las perspectivas pedagógicas de Gvirtz y Palamidessi, y los aportes sobre corporeidad de Águila Soto (2019).

### **Análisis integral**

El análisis de los datos obtenidos permitió advertir que, en el contexto del contra turno, la práctica de la Educación Física se ve atravesada por múltiples condicionantes que afectan directamente la motivación de los estudiantes. Desde la mirada de Deci y Ryan (2000), la escasa planificación didáctica, la repetición de contenidos, la falta de adaptaciones pedagógicas y la ausencia de escucha activa hacia los estudiantes afectan negativamente la satisfacción de las tres necesidades básicas que sostienen la motivación autodeterminada: autonomía, competencia y vinculación social.

En las entrevistas a docentes, se evidenció un predominio de estrategias tradicionales, centradas en el control y la sanción, con escasa atención a las diferencias individuales. Este estilo

de enseñanza limita la construcción de climas motivacionales positivos, como indican Amorose y Horn (2001) y Ntoumanis (2005). La improvisación, la falta de variedad y el uso repetitivo de los mismos deportes tienden a generar experiencias poco significativas para los alumnos, quienes expresaron su deseo de participar en la planificación, experimentar nuevas propuestas, utilizar música, incorporar actividades relacionadas con la salud y disponer de mejores condiciones materiales y organizativas.

Las observaciones no participantes reafirmaron esta tensión entre propuesta pedagógica y motivación. Si bien hubo intentos aislados de incluir a estudiantes desmotivados o con menor participación, en general se evidenció una respuesta reactiva más que proactiva. La falta de recursos materiales y la escasa incorporación de las TIC refuerzan un contexto que, lejos de ser estimulante, contribuye a la apatía y al ausentismo. Como señala Dweck (2000), cuando los estudiantes no perciben un entorno seguro para el error y la mejora, tienden a desengancharse del proceso.

Sin embargo, tanto docentes como alumnos reconocen el valor del cuerpo como mediador del aprendizaje. Esta mirada, coherente con lo planteado por Águila Soto (2019), debe ser potenciada desde propuestas que consideren la corporeidad no solo como medio técnico, sino como expresión emocional, social y cognitiva. La Educación Física, como espacio privilegiado para desarrollar estas dimensiones, requiere una planificación intencionada, adaptativa y situada.

### **Conclusión general**

En síntesis, la investigación muestra que la motivación de los adolescentes en clases de Educación Física en contra turno se ve condicionada tanto por factores organizativos como por decisiones pedagógicas. El aporte de los marcos teóricos analizados permite comprender que una

enseñanza centrada en el estudiante, que promueva su autonomía, reconozca sus intereses, y utilice estrategias didácticas contextualizadas, puede transformar el contra turno en una oportunidad para potenciar el bienestar, el aprendizaje y el vínculo con la escuela. Este trabajo invita a repensar el rol docente y a revalorizar la dimensión didáctica como eje central para fomentar experiencias educativas motivadoras y significativas.

### **Referencias bibliográficas**

Águila Soto, M. (2019). Cuerpo, corporeidad y educación: una mirada reflexiva desde la Educación Física. \*Retos, 35\*, 413–421.

Woolfolk, A. (2010). \*Psicología educativa\* (11.<sup>a</sup> ed.). Pearson Educación.

Camilloni, A. R. (2007). \*La evaluación en el aula: una herramienta de mejora\*. Paidós.

Castañer Balcells, M., & Camerino Foguet, O. (2006). \*Didáctica de la educación física: fundamentos y aplicaciones\*. INDE.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). \*Intrinsic motivation and self-determination in human behavior\*. Springer.

Devís, J. (2006). \*La educación física, el deporte y la salud en la educación secundaria\*. INDE.

Dweck, C. S. (2006). \*Mindset: The New Psychology of Success\*. Random House.

Litwin, E. (1997). \*El oficio de enseñar. Condiciones y contextos\*. Paidós.

Parlebas, P. (2001). \*Juegos, deporte y sociedad: léxico de praxeología motriz\*. Paidotribo.

Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. \*Journal of Educational Psychology, 80\*(3), 260–267.

Nicholls, J. G. (1989). \*The competitive ethos and democratic education\*. Harvard University Press.

Standage, M., & Gillison, F. B. (2019). \*AMPED: A self-determination theory-based online physical activity program for adolescents in socioeconomically disadvantaged schools\*. Self-Determination Theory.

Chiu, T. K. F. (2024). \*A classification of generative AI activities supporting self-regulated learning through the lens of self-determination theory\*. Self-Determination Theory.

Lizandra Mora, J., & Peiró Velert, C. (2013). Estudio sobre la motivación hacia la actividad física en adolescentes españoles: una aproximación cualitativa. Universitat de València. Presentado en el X Congreso Internacional de Enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar, Pontevedra.

Wang, X., Wang, Q., & Sun, J. (2024). \*The effectiveness of school-based self-determination theory interventions on physical activity motivation and behavior: A meta-analysis\*. Self-Determination Theory.  
[https://selfdeterminationtheory.org/wp-content/uploads/2024/06/2024\\_WangWangEtAl\\_MetaEdu.pdf](https://selfdeterminationtheory.org/wp-content/uploads/2024/06/2024_WangWangEtAl_MetaEdu.pdf)

García Ferrando, M., & Llopis, R. (2011). \*El deporte en España en el siglo XXI: Prácticas y valores\*. Centro de Investigaciones Sociológicas.

Dweck, C. S. (2000). \*Self-theories: Their role in motivation, personality, and development\*. Psychology Press.

Ommundsen, Y. (2001a). Pupils' affective responses in physical education classes: The role of perceived motivational climate. \*Scandinavian Journal of Educational Research, 45\*(4), 399–414.

García-Bengoechea, E., & Strean, W. B. (2007). Las relaciones sociales y su papel en la motivación hacia la práctica de actividad física en adolescentes: un enfoque cualitativo. \*Revista de Psicología del Deporte, 16\*(2), 227–244.

Bunge, C. O. (1901). Educación física e higiene escolar. Buenos Aires.

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*(4), 227–268.

Devís, J. (1996). La educación física, el deporte y la salud en la enseñanza secundaria obligatoria. INDE.

Gvirtz, S., & Palamidessi, M. (1998). El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza. Aique.

Parlebas, P. (2001). Juegos, deporte y sociedad: léxico de praxeología motriz. Paidotribo.

Devís, J. (2001). \*Didáctica de la Educación Física: una perspectiva crítica y plural\*. INDE.

Devís, J., & Peiró, C. (1992). \*La Educación Física, hoy: nuevas perspectivas para una profesión en evolución\*. INDE.

Gvirtz, S. (2008). \*La escuela y los desafíos de la inclusión\*. Aique.

Palamidessi, A. (2010). \*La educación en la Argentina (1880-2010)\*. Santillana.

Gvirtz, S. (2008). \*La escuela y los desafíos de la inclusión\*. Aique.

Palamidessi, A. (2010). \*La educación en la Argentina (1880-2010)\*. Santillana.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. \*American Psychologist, 55\*(1), 68–78.

Devís, J. (2001). \*Didáctica de la Educación Física: una perspectiva crítica y plural\*. INDE.

Duda, J. L., & Nicholls, J. G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. \*Journal of Educational Psychology, 84\*(3), 290–299.

González-Cutre, D., Sicilia, Á., & Moreno, J. A. (2010). Modelo cognitivo-social de la motivación en Educación Física. \*Revista de Psicodidáctica, 15\*(1), 25-44.

Moreno Murcia, J. A., González-Cutre, D., & Chillón, M. (2008). Clima motivacional en Educación Física. \*Revista Internacional de Ciencias del Deporte, 4\*(10), 36–47.

Weiss, M. R., & Ferrer-Caja, E. (2002). Motivational orientations and sport behavior. En T. Horn (Ed.), \*Advances in sport psychology\* (pp. 101–183). Human Kinetics.

