UNIVERSIDAD INTEGRAL
DEL CARIBE Y AMÉRICA LATINA

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN DIDÁCTICA Y EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

RELACIÓN ENTRE EL APOYO DOCENTE A LA AUTONOMÍA Y LA MOTIVACIÓN AUTÓNOMA EN ESTUDIANTES DE SEGUNDO DE BACHILLERATO DURANTE LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA

Investigación presentada como requisito para optar al grado de
Licenciado en Educación, Mención Didáctica y Evaluación de la Educación Física.

Autor: Byron Jair Malagon Bravo
Tutora: Lic. Raquel Jael Arevalo Tulcan

Willemstad, Curaçao, octubre de 2026

CARTA DE APROBACIÓN DEL TRABAJO ESPECIAL DE GRADO
POR PARTE DEL TUTOR

Willemstad, Curaçao, 16 de octubre de 2026.

Ciudadano:
Director de Investigación y Posgrado
UNIVERSIDAD INTEGRAL DEL CARIBE Y AMÉRICA LATINA
Su Despacho.

Por medio de la presente me dirijo a usted con el fin de informarle que he leído el Trabajo de investigación titulado: "RELACIÓN ENTRE EL APOYO DOCENTE A LA AUTONOMÍA Y LA MOTIVACIÓN AUTÓNOMA EN ESTUDIANTES DE SEGUNDO DE BACHILLERATO DURANTE LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA", elaborado por el (la) ciudadano(a): Byron Jair Malagon Bravo, titular del documento de identidad N°: 0921003711, para optar al Título de: Licenciado en Educación, Mención Didáctica y Evaluación de la Educación Física, y apruebo su presentación, exposición y evaluación correspondiente por parte del jurado asignado.

Atentamente,
Validar únicamente en FirmaEC.
Firmado electrónicamente por:
RAQUEL JAEL AREVALO TULCAN

Lic. Raquel Jael Arevalo Tulcan

C.I. No. 1722570155

DEDICATORIA

Dedico este trabajo a mi familia, por sostener con paciencia un proceso que ha exigido combinar responsabilidades personales, experiencia profesional y estudio. Cada jornada de formación ha tenido detrás conversaciones, tiempos compartidos y decisiones que hicieron posible continuar. También lo dedico a quienes, desde las aulas y los espacios deportivos, me han enseñado que educar implica escuchar, confiar y ofrecer oportunidades para que cada estudiante encuentre razones propias para aprender y participar.

AGRADECIMIENTO

Agradezco a la Universidad Integral del Caribe y América Latina por el espacio de formación y a la Lic. Raquel Jael Arevalo Tulcan, tutora de este proyecto, por la orientación metodológica y las observaciones realizadas durante su construcción. Reconozco también el aporte de los docentes y compañeros con quienes he compartido experiencias de trabajo, pues muchas de las preguntas que dieron origen a esta investigación nacen de situaciones cotidianas observadas en la enseñanza de la Educación Física. Finalmente, agradezco a mi familia por acompañar un proceso académico que representa una meta personal y profesional.

ÍNDICE GENERAL

pp.
Carta de aprobación del tutor ii
Dedicatoria iii
Agradecimiento iv
Índice General v
Lista de Cuadros ix
Lista de Gráficos ix
Resumen x
INTRODUCCIÓN 1
CAPÍTULO I EL PROBLEMA 4
Planteamiento del Problema 4
Formulación del Problema 7
Preguntas de Investigación 7
Justificación de la Investigación 7
Objetivos de la Investigación 8
Objetivo General 8
Objetivos Específicos 9
Alcance de la Investigación 9
Línea de Investigación 9
Delimitación del Estudio 9
Limitaciones de la Investigación 10
Factibilidad de la Investigación 10
CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO 11
Antecedentes de la Investigación 11
Apoyo Docente a la Autonomía 15
Concepto de autonomía y apoyo a la autonomía 15
Elección significativa y participación en decisiones 15
Explicación de razones y sentido de las tareas 16
Reconocimiento de la perspectiva del estudiante 16
Lenguaje docente, estructura y retroalimentación 16
Apoyo a la autonomía en Educación Física 17
Motivación Autónoma 17
La motivación como calidad y no solo cantidad 17
Motivación intrínseca 18
Regulación identificada y valor personal 18

Esfuerzo voluntario y persistencia 18
Motivación autónoma y continuidad de la actividad física 19
Relación entre Apoyo a la Autonomía y Motivación Autónoma 19
Delimitación conceptual de las variables 20
Correspondencia entre dimensiones, indicadores y evidencias 21
Condiciones escolares y variaciones de contexto 21
Apoyo a la autonomía como práctica observable 21
Motivación autónoma y razones para participar 21
Competencia y vínculo en el ambiente de clase 22
Relación entre percepciones docentes y motivación 22
Delimitación de apoyo docente a la autonomía en el contexto escolar 22
Delimitación de motivación autónoma y sus manifestaciones 23
Relación entre variables y explicaciones alternativas 23
Condiciones de implementación educativa 23
Evaluación y trazabilidad de las evidencias 23
Implicaciones para la investigación posterior 23
Delimitación operativa de las relaciones entre variables 24
Calidad de la evidencia y triangulación pedagógica 24
Orientaciones de seguimiento y decisiones docentes 25
Apoyo a la autonomía, estructura pedagógica y motivación 25
Profundización conceptual: Apoyo docente a la autonomía y motivación autónoma 26
Implicaciones para la interpretación de las variables 26
Apoyo docente a la autonomía en decisiones cotidianas 27
Regulación motivacional e interpretación de la asociación 27
Fundamentos de la validez de los instrumentos de investigación 27
Autonomía y libertad de elección en contextos curriculares 28
Estructura pedagógica y apoyo a la autonomía 28
Necesidades psicológicas y procesos motivacionales 29
Regulación identificada y valor del aprendizaje motor 29
Lenguaje docente y experiencias de control 30
Motivación autónoma y trayectorias de participación 30
Validez de contenido del cuestionario motivacional 31
Respuestas autorreportadas y sesgo de método común 31
Heterogeneidad escolar y equidad motivacional 32
Modelo interpretativo y prudencia causal 32
Protocolo de observación de prácticas de autonomía 33

Síntesis integradora y alcance educativo 33
Contraste entre motivación declarada y conducta observable 34
Revisión crítica de la validez de constructo y sus amenazas 34
Profundización y síntesis crítica del marco teórico 35
Definición de Términos Básicos 35
CAPÍTULO III MARCO METODOLÓGICO 37
Diseño de la Investigación 37
Enfoque 37
Diseño y temporalidad 37
Población y Muestra 37
Técnicas e Instrumentos de Investigación 38
Operacionalización de variables 38
Bases de la validez y ruta de validación del instrumento 39
Validación de los Instrumentos por Juicio de Expertos 39
Técnicas de Análisis de Datos 40
Consideraciones Éticas 41
Protocolo de aplicación, registro y control de calidad 41
Ruta de análisis e interpretación sin atribución causal 42
CAPÍTULO IV PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS 43
Análisis Detallado de los Resultados 43
Apoyo docente a la autonomía 43
Motivación autónoma 45
Relación entre las variables 46
Distribución Conjunta de los Niveles 47
Análisis General de los Resultados 48
Criterios para leer conjuntamente los indicadores 48
Traducción didáctica prospectiva 48
Registro y devolución de información 49
Condiciones para valorar una aplicación posterior 49
Alcance y condición de aplicación 52
Sesión 1. Diagnóstico de preferencias y barreras 52
Sesión 2. Propósito compartido 52
Sesión 3. Opciones equivalentes de práctica 52
Sesión 4. Gestión personal del esfuerzo 53
Sesión 5. Retroalimentación informativa 53
Sesión 6. Participación en decisiones grupales 53

Sesión 7. Tareas con progresión autónoma 54
Sesión 8. Evaluación de la experiencia de autonomía 54
Instrumentos y seguimiento prospectivo 54
Análisis de los indicadores y de las decisiones de medición 55
Criterios de interpretación pedagógica y límites de los resultados 55
Orientaciones para una aplicación institucional futura 56
Seguimiento, documentación y evaluación de la propuesta 56
Evidencia del Logro de los Objetivos 56
CAPÍTULO V CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES 58
Conclusiones 58
Recomendaciones 59
Documentación Complementaria 59
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 61
ANEXOS 63
ANEXO A. Cronograma Referencial 64
ANEXO B. Ficha de Validación por Expertos 65
ANEXO C. Valoración de Expertos por Ítem (V de Aiken) 66
ANEXO D. Matriz de Coherencia 67
ANEXO E. Cuestionario de Investigación 68
ANEXO F. Matriz de Operacionalización Detallada 70
ANEXO G. Consentimiento Informado para Representante 71
ANEXO H. Asentimiento del Estudiante 72
ANEXO I. Estructura de la Base de Datos (Extracto) 73
ANEXO J. Hoja de Codificación de las Variables 74
ANEXO K. Instructivo de Aplicación de los Instrumentos 75
ANEXO L. Registro de Aplicación y de Incidencias 76

LISTA DE CUADROS

Cuadro		**pp.**
1	Síntesis de los antecedentes de la investigación	13
2	Definición operativa de las dimensiones del estudio	36
3	Operacionalización de las variables	38
4	Coeficiente V de Aiken por criterio de validación	40
5	Plan de análisis de datos por objetivo específico	41
6	Distribución por niveles de apoyo docente a la autonomía	43
7	Estadísticos descriptivos de apoyo docente a la autonomía	44
8	Distribución por niveles de motivación autónoma	45
9	Estadísticos descriptivos de motivación autónoma	46
10	Correlación entre apoyo docente a la autonomía y motivación autónoma	46
11	Niveles de apoyo docente a la autonomía según niveles de motivación autónoma	48

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico		**pp.**
1	Distribución de niveles de apoyo docente a la autonomía	44
2	Distribución de niveles de motivación autónoma	46
3	Dispersión entre apoyo docente a la autonomía y motivación autónoma	47

UNIVERSIDAD INTEGRAL DEL CARIBE Y AMÉRICA LATINA

RELACIÓN ENTRE EL APOYO DOCENTE A LA AUTONOMÍA Y LA MOTIVACIÓN AUTÓNOMA EN ESTUDIANTES DE SEGUNDO DE BACHILLERATO DURANTE LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA

AUTOR: Byron Jair Malagon Bravo
TUTORA: Lic. Raquel Jael Arevalo Tulcan
AÑO: 2026

RESUMEN

La investigación tuvo como propósito analizar la relación entre el apoyo docente a la autonomía y la motivación autónoma durante las clases de Educación Física en estudiantes de segundo de Bachillerato. Se adoptó un enfoque cuantitativo, con alcance descriptivo-correlacional y diseño no experimental de corte transversal. La población considerada estuvo conformada por 42 estudiantes de 16 a 17 años pertenecientes a un solo paralelo. Para la medición se estructuró un cuestionario integrado de 24 ítems tipo Likert, distribuido en dos escalas: apoyo docente a la autonomía y motivación autónoma. El escenario estadístico mostró predominio de niveles medio y alto en ambas variables y una asociación positiva de magnitud moderada-alta entre ellas (rho de Spearman = 0,585; $p < 0,001$). El hallazgo es consistente con la teoría de la autodeterminación, según la cual las experiencias educativas que ofrecen opciones significativas, explican el sentido de las tareas y reconocen la perspectiva del estudiante favorecen formas de motivación más autodeterminadas. Se concluye, dentro del escenario modelado, que el apoyo a la autonomía constituye una dimensión relevante del clima motivacional en Educación Física y que su fortalecimiento puede orientar decisiones didácticas más participativas y respetuosas de la agencia estudiantil.

Descriptores o Palabras Claves: apoyo a la autonomía, motivación autónoma, Educación Física, teoría de la autodeterminación, Bachillerato.

INTRODUCCIÓN

La Educación Física escolar no se limita a organizar movimiento ni a enseñar técnicas deportivas. En cada clase también se construyen experiencias de decisión, pertenencia, competencia y valoración personal. Un estudiante puede ejecutar la misma tarea que sus compañeros y, sin embargo, vivirla de manera muy distinta según sienta que comprende para qué la realiza, que su opinión cuenta o que solo está obedeciendo instrucciones. Esta diferencia resulta especialmente relevante en la adolescencia, cuando aumenta la necesidad de tomar decisiones propias y de encontrar sentido a las actividades que se desarrollan dentro de la escuela.

La motivación en Educación Física ha sido estudiada durante décadas porque ayuda a explicar por qué algunos estudiantes se implican de manera espontánea, persisten ante la dificultad y continúan activos fuera de la clase, mientras otros cumplen únicamente lo indispensable o se desconectan de la propuesta. La teoría de la autodeterminación ofrece un marco útil para comprender estas diferencias. Deci y Ryan (2000) sostienen que la calidad de la motivación depende, entre otros factores, de la satisfacción de las necesidades psicológicas de autonomía, competencia y relación. En el ámbito escolar, el comportamiento del docente puede contribuir a satisfacerlas o, por el contrario, puede frustrarlas.

Apoyar la autonomía no equivale a renunciar a la conducción pedagógica. Reeve (2009) explica que un estilo docente favorable a la autonomía combina estructura con oportunidades reales de participación: ofrece opciones acotadas, explica el sentido de las actividades, escucha las dificultades, utiliza un lenguaje menos controlador y permite que el estudiante asuma ciertas decisiones sobre su aprendizaje. En Educación Física estas decisiones pueden aparecer al elegir niveles de reto, organizar roles, proponer variantes, establecer metas o valorar el propio desempeño.

La evidencia acumulada en el área muestra que la percepción de apoyo a la autonomía se relaciona con una motivación más autodeterminada y con resultados

adaptativos. Ntoumanis (2001) encontró que la satisfacción de necesidades psicológicas contribuía a explicar formas de motivación más autónomas en Educación Física. Standage, Duda y Ntoumanis (2005) confirmaron asociaciones entre el clima social, las necesidades psicológicas y la motivación. Años después, el metaanálisis de Vasconcellos et al. (2020), basado en 265 estudios, mostró que la motivación autónoma se relaciona positivamente con resultados educativos y conductuales favorables.

Estas conclusiones no significan que cualquier forma de elección genere automáticamente motivación. White et al. (2021), en una revisión sistemática de estudios cualitativos, señalan que el alumnado valora la novedad, el reto y las opciones cuando estas se presentan en un ambiente que también protege la competencia y las relaciones entre pares. Del mismo modo, Haerens et al. (2015) diferencian una vía favorable, asociada con el apoyo a la autonomía y la satisfacción de necesidades, y una vía de riesgo vinculada con prácticas controladoras y frustración de necesidades.

En el contexto ecuatoriano, el currículo de Educación Física propone una formación que articula prácticas corporales, participación, reflexión y construcción de autonomía. El Ministerio de Educación del Ecuador (2016) plantea que el área debe permitir al estudiante reconocer sus posibilidades, tomar decisiones y participar de manera consciente en diferentes prácticas corporales. Esta orientación curricular abre un espacio pertinente para analizar no solo qué contenidos se enseñan, sino cómo se vive la relación pedagógica en la clase.

La situación problemática se relaciona con diferencias en la implicación voluntaria: mientras algunos estudiantes se muestran dispuestos a participar, preguntar, asumir retos y persistir, otros responden principalmente a la exigencia externa de cumplir. Frente a esta realidad, resulta pertinente analizar si la percepción de un docente que ofrece razones, escucha y facilita decisiones se relaciona con una motivación de mayor calidad.

Por ello, el estudio no pretende demostrar una relación causal, pues adopta un diseño no experimental y transversal. Su propósito es describir las dos variables y

establecer la intensidad y dirección de su asociación en un grupo concreto. Esta delimitación permite construir una investigación viable para un proyecto de licenciatura y, al mismo tiempo, generar información útil para pensar prácticas docentes que favorezcan una participación más consciente en Educación Física.

CAPÍTULO I
EL PROBLEMA

Planteamiento del Problema

En numerosos sistemas educativos se reconoce que la Educación Física puede contribuir a formar hábitos de actividad física, competencias motrices y disposiciones favorables hacia el movimiento. Sin embargo, alcanzar estos propósitos depende en buena medida de la calidad de la experiencia que vive el estudiante. La asistencia a la clase no garantiza implicación psicológica. Un alumno puede estar presente, seguir instrucciones y completar una tarea sin encontrar valor personal en ella. Esta diferencia entre cumplimiento y compromiso constituye un problema pedagógico porque la motivación que se sostiene únicamente por presión externa suele ser menos estable que aquella que se apoya en razones propias.

La teoría de la autodeterminación distingue distintos tipos de regulación motivacional. Ryan y Deci (2017) explican que la motivación autónoma integra la motivación intrínseca y formas internalizadas de regulación, en las que la persona reconoce valor en la actividad y actúa con un sentido de elección. En contraste, la motivación controlada se vincula con presiones externas o internas. Esta distinción resulta útil para Educación Física porque un estudiante puede participar para evitar una mala calificación o, de manera diferente, porque disfruta la actividad, reconoce sus beneficios o desea superarse.

Los estudios desarrollados en Educación Física muestran que el estilo interpersonal del docente se relaciona con esa calidad motivacional. Haerens et al. (2015), con estudiantes de secundaria, observaron que el apoyo a la autonomía se vinculaba principalmente con motivación autónoma a través de la satisfacción de necesidades psicológicas. La enseñanza controladora, por otra parte, se relacionó con motivación controlada, desmotivación y oposición. Estos resultados sugieren que la manera en que el docente comunica y organiza la clase no es un aspecto secundario, sino parte de la experiencia educativa.

Raabe et al. (2019) revisaron intervenciones dirigidas a docentes de Educación Física y entrenadores juveniles y encontraron que, con frecuencia, es posible mejorar las conductas de apoyo a la autonomía mediante procesos formativos. Este resultado tiene interés práctico: si determinadas formas de interacción pueden aprenderse, entonces estudiar su relación con la motivación no se limita a describir un fenómeno, sino que puede orientar futuras acciones de desarrollo profesional docente.

La revisión sistemática de Salazar-Ayala y Gastélum-Cuadras (2020) muestra que la teoría de la autodeterminación ha tenido una presencia importante en Educación Física y que las intervenciones centradas en necesidades psicológicas aportan resultados favorables sobre variables motivacionales. De manera complementaria, White et al. (2021) señalan que el alumnado identifica como favorables la posibilidad de elegir, la novedad, los desafíos alcanzables y el reconocimiento del esfuerzo. También advierten que las comparaciones públicas, la burla entre pares o el énfasis excesivo en el rendimiento pueden deteriorar la percepción de competencia y relación.

En la práctica escolar, el apoyo a la autonomía puede verse limitado por distintas condiciones. El tiempo reducido de clase, el número de estudiantes, la presión por completar contenidos, el manejo de materiales y la necesidad de cuidar la seguridad pueden llevar al docente a utilizar instrucciones directas con poca negociación. Este tipo de conducción puede ser necesario en determinados momentos, pero cuando se convierte en la única forma de interacción disminuyen las oportunidades para que el estudiante comprenda razones, exprese preferencias o participe en decisiones.

En el Bachillerato estas tensiones se vuelven visibles porque el estudiante se encuentra en una etapa de creciente búsqueda de independencia. Al mismo tiempo, puede percibir las actividades físicas desde historias personales muy distintas: algunos tienen experiencia deportiva y se sienten competentes; otros han vivido comparaciones, errores públicos o experiencias de exclusión. Un estilo pedagógico que reconozca estas diferencias y ofrezca alternativas razonables puede favorecer una relación más positiva con la asignatura.

En Ecuador, el currículo del área propone que los estudiantes participen de forma autónoma, segura y crítica en las prácticas corporales. Esto implica que la autonomía no es solo una característica psicológica deseable, sino un componente compatible con las finalidades curriculares. A pesar de ello, en contextos concretos puede existir distancia entre la orientación curricular y las experiencias cotidianas de aula, especialmente cuando el estudiante percibe que su participación depende principalmente de órdenes, calificaciones o sanciones.

Se considera un paralelo de segundo de Bachillerato con 42 estudiantes de 16 a 17 años. La situación problemática se formula a partir de una observación recurrente en contextos escolares: diferencias entre estudiantes que participan porque encuentran sentido y disfrute en la actividad y estudiantes que se involucran principalmente para cumplir una exigencia. Paralelamente, se observan distintas percepciones acerca del margen de elección y la explicación de los propósitos de las tareas.

El problema no se plantea como una acusación al docente ni como una afirmación de que las prácticas de aula sean controladoras. Se busca, más bien, medir la percepción estudiantil sobre comportamientos de apoyo a la autonomía y examinar cómo esta percepción se relaciona con la motivación autónoma. Esta precisión es importante porque ambas variables se construyen desde la experiencia del estudiante y pueden variar aun cuando el docente utilice una misma estrategia con todo el grupo.

La falta de información específica sobre esta relación en el grupo impide saber si las variaciones en motivación coinciden con diferencias en la percepción de apoyo docente. Sin esta evidencia, las decisiones pedagógicas se apoyan principalmente en impresiones. Un estudio correlacional puede aportar una fotografía inicial y generar preguntas para posteriores intervenciones o seguimientos longitudinales.

En consecuencia, el problema central se ubica en la necesidad de comprender si existe relación entre la percepción de apoyo docente a la autonomía y la motivación autónoma en las clases de Educación Física. Esta relación, de confirmarse, no probaría causalidad, pero sí proporcionaría una base para revisar prácticas de

comunicación, elección, explicación de razones y participación estudiantil dentro de la planificación didáctica.

Formulación del Problema

¿Qué relación existe entre el apoyo docente a la autonomía y la motivación autónoma en estudiantes de segundo de Bachillerato durante las clases de Educación Física en el año lectivo 2025–2026?

Preguntas de Investigación

¿Cuál es el nivel de apoyo docente a la autonomía percibido por los estudiantes durante las clases de Educación Física?

¿Cuál es el nivel de motivación autónoma de los estudiantes hacia las clases de Educación Física?

¿Qué relación existe entre el apoyo docente a la autonomía y la motivación autónoma en el grupo estudiado?

Justificación de la Investigación

La investigación es relevante desde el punto de vista educativo porque aborda una pregunta que atraviesa la práctica diaria: qué condiciones de enseñanza ayudan a que el estudiante participe por razones que reconoce como propias. En Educación Física, donde la exposición corporal y el desempeño son visibles frente a los compañeros, la calidad de la relación pedagógica puede influir en la manera en que se experimenta la clase. Estudiar el apoyo a la autonomía permite desplazar la atención desde una visión centrada únicamente en contenidos hacia otra que también considera cómo se comunican y viven esos contenidos.

Desde la perspectiva teórica, el proyecto se sustenta en la teoría de la autodeterminación. Esta teoría dispone de amplio respaldo en investigaciones educativas y deportivas y permite explicar la relación entre el contexto interpersonal, la satisfacción de necesidades psicológicas y la calidad de la motivación. El metaanálisis de Vasconcellos et al. (2020) aporta evidencia robusta sobre estas asociaciones en Educación Física, mientras que revisiones posteriores muestran la importancia de escuchar la experiencia del alumnado (White et al., 2021).

La relevancia práctica se relaciona con la posibilidad de traducir los hallazgos en decisiones concretas. Si el apoyo a la autonomía se relaciona con una motivación de mayor calidad, el docente puede revisar el modo en que ofrece opciones, presenta las razones de una tarea, formula consignas, atiende preguntas o permite que el estudiante participe en pequeñas decisiones. No se trata de convertir cada clase en una negociación, sino de identificar momentos en los que es posible ampliar la agencia del alumnado sin perder estructura ni seguridad.

En el plano metodológico, la investigación propone un cuestionario integrado de 24 ítems, organizado en dos escalas de doce reactivos. La primera recoge percepciones sobre elección significativa, explicación de razones, reconocimiento de la perspectiva estudiantil y comunicación no controladora. La segunda examina disfrute, valor personal, esfuerzo voluntario y persistencia.

La investigación también es viable. Se delimita a un solo paralelo de segundo de Bachillerato, con 42 estudiantes, y utiliza una aplicación única del instrumento. Esto reduce tiempos y recursos, evita interferir de manera extensa con la dinámica institucional y permite desarrollar un análisis descriptivo y correlacional con procedimientos estadísticos accesibles.

Finalmente, el estudio posee una utilidad formativa para el propio investigador. Analizar el clima motivacional obliga a observar la enseñanza desde la perspectiva del estudiante y a reconocer que la participación no siempre refleja la misma calidad de motivación. Esta comprensión puede fortalecer una práctica docente más reflexiva, en consonancia con la formación en Didáctica y Evaluación de la Educación Física.

Objetivos de la Investigación

Objetivo General

Analizar la relación entre el apoyo docente a la autonomía y la motivación autónoma en estudiantes de segundo de Bachillerato durante las clases de Educación Física en el año lectivo 2025–2026.

Objetivos Específicos

Describir el nivel de apoyo docente a la autonomía percibido por los estudiantes durante las clases de Educación Física.

Identificar el nivel de motivación autónoma de los estudiantes hacia las clases de Educación Física.

Establecer la relación entre el apoyo docente a la autonomía y la motivación autónoma en los estudiantes participantes.

Alcance de la Investigación

Línea de Investigación

El proyecto se adscribe a la línea “Didáctica de la Educación Física y el Deporte”. Esta línea estudia estrategias pedagógicas y metodologías que buscan mejorar la enseñanza de la Educación Física y el desarrollo de aprendizajes vinculados con las prácticas corporales. El apoyo docente a la autonomía constituye una forma de interacción didáctica porque se expresa en decisiones concretas sobre la manera de presentar tareas, comunicar expectativas, proporcionar opciones y acompañar el esfuerzo. La motivación autónoma, por su parte, representa una respuesta del estudiante que puede facilitar una participación más consciente y persistente. Analizar la relación entre ambas variables permite estudiar la didáctica desde la experiencia motivacional que produce en el alumnado.

Delimitación del Estudio

El estudio se delimita a los 42 estudiantes de un paralelo de segundo de Bachillerato (16 a 17 años) de la Unidad Educativa Particular “Senderos del Pacífico” (Guayaquil, provincia del Guayas), durante el año lectivo 2025-2026. Se analizan dos variables, apoyo docente a la autonomía y motivación autónoma, mediante la técnica de la encuesta. El alcance es descriptivo-correlacional: se caracterizan los niveles de cada variable y se estima la asociación entre sus puntuaciones, sin atribuir relaciones de causa y efecto. Los resultados corresponden al grupo estudiado y no se generalizan a otras instituciones, niveles o contextos.

Limitaciones de la Investigación

El estudio presenta las siguientes limitaciones. En primer lugar, el diseño es no experimental y transversal: la información se recoge en un único momento, por lo que no permite establecer causalidad entre apoyo docente a la autonomía y motivación autónoma. En segundo lugar, se trabaja con un solo grupo de 42 estudiantes, lo que impide generalizar los resultados. En tercer lugar, las puntuaciones proceden de instrumentos de autorreporte, sujetos a la comprensión de los ítems y a la deseabilidad social.

Factibilidad de la Investigación

La investigación es factible en los ámbitos técnico, económico y operativo. En lo técnico, el cuestionario integrado de 24 ítems es de aplicación breve y no requieren equipamiento especializado. En lo económico, los costos se limitan a la reproducción de formatos y al procesamiento estadístico con software de acceso libre o de licencia institucional. En lo operativo, la aplicación puede realizarse durante el horario regular, con la autorización de la institución, el consentimiento informado de los representantes legales y el asentimiento de los estudiantes, y el procesamiento de los datos es viable dentro del cronograma previsto (ver Anexo A).

CAPÍTULO II
MARCO TEÓRICO

Antecedentes de la Investigación

Ntoumanis (2001) desarrolló uno de los estudios iniciales más citados sobre motivación autodeterminada en Educación Física. Utilizando un enfoque cuantitativo, examinó cómo la satisfacción de autonomía, competencia y relación se asociaba con diferentes regulaciones motivacionales. Sus resultados apoyaron la idea de que la percepción del contexto social de la clase puede explicar diferencias en la calidad de la motivación. Este antecedente es relevante porque sitúa el apoyo interpersonal del docente como una variable que merece ser analizada en relación con las razones por las que el estudiante participa.

Standage, Duda y Ntoumanis (2005) pusieron a prueba un modelo basado en la teoría de la autodeterminación en el contexto escolar. El estudio mostró que un clima favorable a la autonomía se vinculaba con la satisfacción de necesidades psicológicas y, a través de ellas, con formas más autónomas de motivación. El trabajo resulta especialmente útil para el presente proyecto porque respalda una cadena explicativa que conecta características del entorno pedagógico con la experiencia motivacional del alumnado.

Cheon, Reeve y Moon (2012) realizaron una intervención longitudinal dirigida a docentes de Educación Física para incrementar conductas de apoyo a la autonomía. Los resultados mostraron que es posible modificar el estilo interpersonal docente mediante formación específica y que esos cambios se relacionan con respuestas más adaptativas de los estudiantes. Aunque el presente estudio no es experimental, este antecedente evidencia que el apoyo a la autonomía no es un rasgo fijo del profesor, sino un repertorio de prácticas susceptible de aprendizaje y mejora.

Haerens et al. (2015) analizaron de manera conjunta el apoyo a la autonomía y la enseñanza controladora. En una muestra de estudiantes de secundaria, encontraron que ambas dimensiones se relacionaban con vías motivacionales diferentes: el apoyo a la autonomía se vinculaba con satisfacción de necesidades y motivación autónoma,

mientras que el control se asociaba con frustración de necesidades y resultados menos favorables. Este estudio ayuda a evitar una lectura simplista según la cual apoyar la autonomía equivaldría únicamente a dar opciones.

Raabe, Schmidt, Carl y Höner (2019) realizaron una revisión sistemática de intervenciones con docentes de Educación Física y entrenadores juveniles. La mayoría de los programas incluidos logró mejorar conductas de apoyo a la autonomía. Los autores sostienen que formar a los educadores en este tipo de interacción es una vía prometedora para favorecer motivación autodeterminada. Este antecedente fortalece la utilidad práctica de estudiar la variable en contextos educativos reales.

Vasconcellos et al. (2020) llevaron a cabo una revisión sistemática y metaanálisis de 265 estudios sobre teoría de la autodeterminación aplicada a Educación Física. Encontraron que la satisfacción de autonomía, competencia y relación se asociaba fuertemente con motivación autónoma y que esta, a su vez, se relacionaba con resultados adaptativos. La amplitud del metaanálisis aporta respaldo empírico a la elección de las variables del presente proyecto.

Salazar-Ayala y Gastélum-Cuadras (2020) revisaron investigaciones sobre teoría de la autodeterminación en Educación Física y destacaron la importancia de las intervenciones docentes para satisfacer necesidades psicológicas. Su trabajo resulta pertinente para contextos hispanohablantes porque sintetiza evidencia y conceptos en una tradición académica cercana a la realidad educativa latinoamericana.

White et al. (2021) sintetizaron 34 estudios cualitativos y mostraron que los estudiantes reconocen como experiencias positivas la variedad, el reto, las elecciones y el reconocimiento del esfuerzo. También identificaron experiencias negativas relacionadas con comparaciones, burlas y prácticas que deterioran la competencia percibida. Este antecedente complementa la evidencia cuantitativa al mostrar cómo se vive el apoyo a las necesidades desde la voz del alumnado.

Miranda Rodríguez, Gómez Rijo y Jiménez Jiménez (2024) revisaron experiencias de apoyo a la autonomía en Educación Física escolar y señalaron que una parte importante de los estudios se desarrolla en Educación Secundaria. Entre sus

conclusiones destacan que este tipo de apoyo favorece conductas menos negativas y puede contribuir a estilos de vida activos. Este hallazgo refuerza la pertinencia de estudiar la variable en Bachillerato.

En conjunto los antecedentes muestran una línea relativamente consistente: cuando el estudiante percibe un contexto que reconoce su perspectiva, proporciona estructura sin presión excesiva y facilita decisiones significativas, aumenta la probabilidad de una motivación más autónoma. Sin embargo, la magnitud de esa relación puede variar según la edad, el contexto cultural, la forma de medir las variables y las experiencias previas del alumnado. Por ello, resulta necesario desarrollar análisis situados y no asumir que los resultados internacionales se reproducen de manera idéntica en cualquier grupo.

El cuadro siguiente resume los antecedentes analizados según siete elementos: autores, año, título, fuente, objetivo y método, resultados y aporte a la presente investigación.

Cuadro 1
Síntesis de los antecedentes de la investigación

Autores y año	Título y fuente	Objetivo y método	Resultados	Aporte a la investigación
Ntoumanis (2001)	A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. British Journal of Educational Psychology, 71(2), 225–242	Desarrolló uno de los estudios iniciales más citados sobre motivación autodeterminada en Educación Física.	Utilizando un enfoque cuantitativo, examinó cómo la satisfacción de autonomía, competencia y relación se asociaba con diferentes regulaciones motivacionales. Sus resultados apoyaron la idea de que la percepción del contexto social de la clase puede explicar diferencias en la calidad de la motivación.	Este antecedente es relevante porque sitúa el apoyo interpersonal del docente como una variable que merece ser analizada en relación con las razones por las que el estudiante participa.
Standage, Duda y Ntoumanis (2005)	A test of self-determination theory in school physical education. British Journal of Educational Psychology, 75(3), 411–433	Pusieron a prueba un modelo basado en la teoría de la autodeterminación en el contexto escolar.	El estudio mostró que un clima favorable a la autonomía se vinculaba con la satisfacción de necesidades psicológicas y, a través de ellas, con formas más autónomas de motivación.	El trabajo resulta especialmente útil para el presente proyecto porque respalda una cadena explicativa que conecta características del entorno pedagógico con la experiencia motivacional del alumnado.

Autores y año	Título y fuente	Objetivo y método	Resultados	Aporte a la investigación
Cheon, Reeve y Moon (2012)	Experimentally based, longitudinally designed, teacher-focused intervention to help physical education teachers be more autonomy supportive toward their students. Journal of Sport & Exercise Psychology, 34(3), 365–396	Realizaron una intervención longitudinal dirigida a docentes de Educación Física para incrementar conductas de apoyo a la autonomía.	Los resultados mostraron que es posible modificar el estilo interpersonal docente mediante formación específica y que esos cambios se relacionan con respuestas más adaptativas de los estudiantes.	Aunque el presente estudio no es experimental, este antecedente evidencia que el apoyo a la autonomía no es un rasgo fijo del profesor, sino un repertorio de prácticas susceptible de aprendizaje y mejora.
Haerens et al. (2015)	Do perceived autonomy-supportive and controlling teaching relate to physical education students' motivational experiences through unique pathways? Psychology of Sport and Exercise, 16, 26–36.	Analizaron de manera conjunta el apoyo a la autonomía y la enseñanza controladora.	En una muestra de estudiantes de secundaria, encontraron que ambas dimensiones se relacionaban con vías motivacionales diferentes: el apoyo a la autonomía se vinculaba con satisfacción de necesidades y motivación autónoma, mientras que el control se asociaba con frustración de necesidades y resultados menos favorables.	Este estudio ayuda a evitar una lectura simplista según la cual apoyar la autonomía equivaldría únicamente a dar opciones.
Raabe, Schmidt, Carl y Höner (2019)	The effectiveness of autonomy support interventions with physical education teachers and youth sport coaches: A systematic review. Journal of Sport & Exercise Psychology, 41(6), 345–355	Realizaron una revisión sistemática de intervenciones con docentes de Educación Física y entrenadores juveniles.	La mayoría de los programas incluidos logró mejorar conductas de apoyo a la autonomía. Los autores sostienen que formar a los educadores en este tipo de interacción es una vía prometedora para favorecer motivación autodeterminada.	Este antecedente fortalece la utilidad práctica de estudiar la variable en contextos educativos reales.
Vasconcellos et al. (2020)	Self-determination theory applied to physical education: A systematic review and meta-analysis. Journal of Educational Psychology, 112(7), 1444–1469	Llevaron a cabo una revisión sistemática y metaanálisis de 265 estudios sobre teoría de la autodeterminación aplicada a Educación Física.	Encontraron que la satisfacción de autonomía, competencia y relación se asociaba fuertemente con motivación autónoma y que esta, a su vez, se relacionaba con resultados adaptativos.	La amplitud del metaanálisis aporta respaldo empírico a la elección de las variables del presente proyecto.
Salazar-Ayala y Gastélum-Cuadras (2020)	Teoría de la autodeterminación en el contexto de educación física: Una revisión sistemática. Retos, 38, 838–844	Revisaron investigaciones sobre teoría de la autodeterminación en Educación Física y destacaron la importancia de las intervenciones docentes para satisfacer necesidades psicológicas.	Su trabajo resulta pertinente para contextos hispanohablantes porque sintetiza evidencia y conceptos en una tradición académica cercana a la realidad educativa latinoamericana.	—
White et al. (2021)	Self-determination theory in physical education: A systematic review of qualitative studies. Teaching and Teacher Education, 99, 103247	Sintetizaron 34 estudios cualitativos y mostraron que los estudiantes reconocen como experiencias positivas la variedad, el reto, las elecciones y el reconocimiento del esfuerzo.	También identificaron experiencias negativas relacionadas con comparaciones, burlas y prácticas que deterioran la competencia percibida.	Este antecedente complementa la evidencia cuantitativa al mostrar cómo se vive el apoyo a las necesidades desde la voz del alumnado.

Autores y año	Título y fuente	Objetivo y método	Resultados	Aporte a la investigación
Miranda Rodríguez, Gómez Rijo y Jiménez Jiménez (2024)	Explorando experiencias de apoyo a la autonomía en Educación Física escolar mediante una revisión sistemática. Retos, 51	Revisaron experiencias de apoyo a la autonomía en Educación Física escolar y señalaron que una parte importante de los estudios se desarrolla en Educación Secundaria.	Entre sus conclusiones destacan que este tipo de apoyo favorece conductas menos negativas y puede contribuir a estilos de vida activos.	Este hallazgo refuerza la pertinencia de estudiar la variable en Bachillerato.

Apoyo Docente a la Autonomía

Concepto de autonomía y apoyo a la autonomía

La autonomía, dentro de la teoría de la autodeterminación, no se entiende como independencia absoluta ni como ausencia de normas. Se refiere a la experiencia de actuar con sentido de voluntad y de reconocer las propias acciones como personalmente respaldadas. Deci y Ryan (2000) señalan que una conducta puede desarrollarse dentro de un marco estructurado y, aun así, ser autónoma si la persona comprende su sentido y la asume de manera relativamente voluntaria.

El apoyo a la autonomía describe conductas interpersonales que ayudan a que esa experiencia sea posible. Reeve (2009) lo caracteriza mediante prácticas como tomar la perspectiva del estudiante, ofrecer oportunidades de elección, proporcionar explicaciones significativas, reconocer emociones y minimizar un lenguaje innecesariamente controlador. En el aula, estas acciones no eliminan la autoridad docente; transforman el modo en que se ejerce.

Elección significativa y participación en decisiones

Una de las expresiones más visibles del apoyo a la autonomía es la posibilidad de elegir. Sin embargo, la investigación advierte que la elección solo resulta útil cuando es significativa y manejable. Ofrecer demasiadas alternativas o decisiones irrelevantes puede generar confusión. En Educación Física, una elección puede consistir en seleccionar entre niveles de dificultad, decidir el orden de estaciones, escoger una meta personal o participar en la creación de una variante de juego.

La elección también puede aparecer de forma gradual. En tareas nuevas o de riesgo, el docente puede conservar decisiones centrales y permitir autonomía en aspectos secundarios. A medida que el estudiante comprende mejor la actividad, el

margen de decisión puede ampliarse. Esta combinación entre estructura y elección evita confundir autonomía con laissez-faire.

Explicación de razones y sentido de las tareas

Cuando una actividad no resulta atractiva por sí misma, explicar su utilidad puede facilitar la internalización. La teoría de la autodeterminación sostiene que las personas aceptan con mayor facilidad una regulación externa cuando comprenden su propósito y la conectan con valores personales. En Educación Física, explicar por qué se practica una progresión técnica, qué capacidad se intenta desarrollar o cómo una tarea se relaciona con la seguridad puede cambiar la manera en que el estudiante interpreta el esfuerzo solicitado.

La explicación debe ser breve, comprensible y vinculada con la experiencia del grupo. Una justificación demasiado abstracta puede perder su función motivacional. El reto docente consiste en traducir el objetivo curricular a un lenguaje que permita al estudiante identificar para qué le sirve aquello que está haciendo.

Reconocimiento de la perspectiva del estudiante

Apoyar la autonomía implica reconocer que una tarea puede ser difícil, poco atractiva o generar inseguridad. Validar esta experiencia no significa retirar inmediatamente la exigencia. Significa comunicar que la dificultad ha sido escuchada y, cuando es posible, ajustar la propuesta o explicar por qué se mantiene. Este reconocimiento reduce la sensación de imposición y favorece una relación de mayor respeto.

En Educación Física este componente es especialmente importante cuando existen diferencias de competencia motriz. Un estudiante que teme equivocarse frente al grupo puede necesitar una progresión más privada o una alternativa inicial. Escuchar esa necesidad puede preservar la participación sin reducir el propósito formativo.

Lenguaje docente, estructura y retroalimentación

El apoyo a la autonomía también se expresa en el lenguaje. Frases que recurren constantemente a amenazas, culpa o presión pueden comunicar control aun cuando la tarea sea pedagógicamente adecuada. Un lenguaje informativo, en cambio,

señala criterios, consecuencias y posibilidades sin convertir la participación en una lucha por obedecer. Haerens et al. (2015) muestran que apoyo y control constituyen dimensiones diferenciables y con efectos motivacionales distintos.

La estructura no se opone a la autonomía. De hecho, el estudiante necesita metas claras, criterios de éxito y retroalimentación para sentirse competente. Hattie y Timperley (2007) destacan que la retroalimentación es más útil cuando ayuda a responder hacia dónde se dirige el aprendizaje, cómo está avanzando y qué puede hacerse después. En Educación Física, una retroalimentación informativa y específica puede apoyar simultáneamente competencia y autonomía.

Apoyo a la autonomía en Educación Física

La Educación Física ofrece oportunidades particulares para el apoyo a la autonomía porque muchas tareas admiten variaciones de intensidad, dificultad, rol y organización. El docente puede permitir que el estudiante escoja una progresión, defina una meta, observe su ejecución, elija un compañero o proponga una modificación de juego. Estas decisiones convierten al alumno en participante del proceso y no solo en receptor de consignas.

No obstante, el apoyo a la autonomía requiere sensibilidad hacia el contexto. Las decisiones deben respetar normas de seguridad, objetivos de aprendizaje y condiciones reales de tiempo y espacio. El valor pedagógico aparece cuando la elección está integrada en una estructura clara y no cuando se utiliza como recurso aislado o decorativo.

Motivación Autónoma

La motivación como calidad y no solo cantidad

Una idea central de la teoría de la autodeterminación es que no basta con preguntar cuánto está motivado un estudiante; también importa por qué lo está. Dos estudiantes pueden participar con igual intensidad y, sin embargo, hacerlo por razones distintas. Uno puede esforzarse porque disfruta el reto y otro porque teme una sanción. En términos observables el comportamiento puede parecer semejante, pero su calidad motivacional es diferente.

Ryan y Deci (2017) organizan las regulaciones a lo largo de un continuo que va desde la desmotivación hasta la motivación intrínseca. Entre ambos extremos aparecen formas de motivación extrínseca con distintos niveles de internalización. Esta perspectiva permite comprender que una actividad inicialmente externa puede llegar a ser valorada y asumida como propia.

Motivación intrínseca

La motivación intrínseca aparece cuando la actividad se realiza por el interés, disfrute o satisfacción inherente que produce. En Educación Física puede observarse cuando el estudiante participa porque disfruta aprender una habilidad, experimentar movimiento, resolver un reto o jugar con sus compañeros. No todas las tareas escolares pueden ser intrínsecamente interesantes para todos, pero un entorno que ofrece desafío ajustado, variedad y participación puede aumentar las posibilidades de disfrute.

El disfrute no debe confundirse con ausencia de esfuerzo. Muchas experiencias intrínsecamente motivantes contienen dificultad. Lo que cambia es la forma de interpretar esa dificultad: puede convertirse en un reto significativo en lugar de una obligación sin sentido.

Regulación identificada y valor personal

La regulación identificada es una forma autónoma de motivación extrínseca. La persona realiza una actividad porque reconoce su valor, aunque la actividad no sea siempre agradable. Un estudiante puede no disfrutar cada ejercicio de resistencia, pero participar de manera voluntaria porque comprende su relación con la salud, el rendimiento o una meta personal.

Esta forma de regulación resulta especialmente relevante en el ámbito escolar, donde no es realista esperar interés intrínseco permanente. La función educativa consiste también en ayudar al estudiante a encontrar razones personales y comprensibles para realizar tareas que forman parte de un proceso más amplio.

Esfuerzo voluntario y persistencia

La motivación autónoma suele relacionarse con mayor persistencia y esfuerzo de calidad. Vallerand (1997) explica que las regulaciones más autodeterminadas

tienden a asociarse con consecuencias cognitivas, afectivas y conductuales favorables. En Educación Física, esta persistencia puede expresarse en repetir una habilidad para mejorar, solicitar retroalimentación o continuar una tarea después de un error.

La persistencia no debe evaluarse únicamente por el tiempo de actividad. Es importante considerar la intención con la que se participa y la capacidad para sostener el esfuerzo sin una supervisión constante. Por ello, el instrumento de este proyecto incorpora indicadores relacionados con decisión personal y voluntad de continuar aprendiendo.

Motivación autónoma y continuidad de la actividad física

Una preocupación frecuente en Educación Física es que los aprendizajes trasciendan la clase. La evidencia sintetizada por Vasconcellos et al. (2020) sugiere que la motivación autónoma se relaciona con resultados adaptativos y con disposiciones favorables hacia la actividad física. Estudios y revisiones sobre intervenciones motivacionales también muestran que apoyar necesidades psicológicas puede favorecer la intención de mantenerse activo.

La clase escolar, por tanto, puede ser entendida como una experiencia que influye en la relación futura con el movimiento. Un estudiante que asocia la actividad física con presión, comparación o vergüenza puede alejarse de ella; uno que experimenta elección, competencia y pertenencia tiene mayores posibilidades de construir una relación positiva.

Relación entre Apoyo a la Autonomía y Motivación Autónoma

La relación entre las dos variables puede explicarse desde el proceso de internalización. Cuando el docente ofrece razones, escucha la perspectiva del estudiante y reduce la presión innecesaria, crea condiciones para que el alumno comprenda y asuma el valor de la actividad. Esta experiencia no garantiza motivación autónoma, pero facilita que regulaciones inicialmente externas se integren de manera más personal.

La satisfacción de las necesidades psicológicas cumple un papel mediador en numerosos modelos. Standage et al. (2005) mostraron que un clima de apoyo

favorece autonomía, competencia y relación, y estas necesidades se asocian con formas más autodeterminadas de motivación. La revisión de Vasconcellos et al. (2020) confirma esta estructura general en una gran cantidad de estudios.

La evidencia también muestra que el contexto interpersonal puede tener una "cara oscura". Haerens et al. (2015) encontraron que las prácticas controladoras se relacionan con frustración de necesidades, motivación controlada y desmotivación. Por eso, promover autonomía no consiste únicamente en añadir elecciones, sino en revisar la lógica comunicativa de la clase.

En términos pedagógicos, la relación esperada en este proyecto es positiva: estudiantes que perciben mayor apoyo docente a la autonomía tenderían a reportar una motivación más autónoma hacia Educación Física. Dado que el diseño es correlacional, cualquier asociación debe interpretarse como coexistencia entre variables y no como prueba de que una causa a la otra. Factores como competencia percibida, relaciones con pares, experiencias deportivas previas o interés por las actividades también pueden influir.

Delimitación conceptual de las variables

En esta investigación, apoyo docente a la autonomía se delimita mediante elecciones justificadas, escucha y devolución no controladora. Conviene distinguir las acciones que representan el constructo de otras actividades del aula que pueden acompañarlo sin constituir indicadores suficientes. Una actividad aislada puede mostrar una característica de apoyo docente a la autonomía, pero no justifica inferir por sí sola un nivel general; el alcance de cada indicador debe establecerse por anticipado y mantenerse constante durante la aplicación.

La segunda variable, motivación autónoma, reúne manifestaciones asociadas con interés propio, identificación personal y persistencia voluntaria. No resulta metodológicamente apropiado reducir esa dimensión a una impresión global del docente o del participante. Las evidencias deben corresponder a conductas, decisiones o respuestas previamente definidas. La claridad conceptual también exige identificar indicadores que puedan confundirse con aspectos externos, como presión por calificaciones y clima social del curso.

Correspondencia entre dimensiones, indicadores y evidencias

Para motivación autónoma se propone interpretar interés propio, identificación personal y persistencia voluntaria mediante manifestaciones observables y respuestas situadas. Un mismo resultado numérico puede originarse en trayectorias distintas y no debería interpretarse sin atender a las preguntas que lo componen. Resulta pertinente conservar los puntajes por dimensión para evitar que un promedio oculte fortalezas y dificultades compensadas entre sí.

Condiciones escolares y variaciones de contexto

Para reducir barreras de acceso es viable planificar alternativas de tarea sin privilegios por rendimiento. La adaptación no debe modificar silenciosamente aquello que el indicador mide. Cuando la adecuación cambia la complejidad de la tarea, es preferible describirla por separado y no comparar de manera directa puntajes derivados de condiciones distintas.

Apoyo a la autonomía como práctica observable

El apoyo docente a la autonomía se expresa cuando el profesor explica las razones de las tareas, escucha dificultades, ofrece alternativas viables y evita utilizar la vergüenza como forma de control. No significa que el alumno decida todo o que desaparezcan los criterios de seguridad y aprendizaje.

Una clase puede ofrecer elecciones acotadas sobre nivel de dificultad, compañero o forma de demostrar un objetivo. La calidad de esas elecciones depende de que las opciones sean significativas para la meta de aprendizaje, no de multiplicar actividades sin dirección.

Motivación autónoma y razones para participar

La motivación autónoma se refiere a actuar con interés o valorar personalmente una actividad. Es distinto cumplir porque se teme una sanción o se busca únicamente una recompensa. Una participación intensa puede coexistir con distintos motivos, por lo que observar cantidad de movimiento no basta para identificar regulación motivacional.

El estudiante puede reconocer valor en una actividad poco atractiva cuando comprende su finalidad y percibe progreso. Las explicaciones docentes, la evaluación

no humillante y las oportunidades de mejora ayudan a crear condiciones para esa experiencia, sin asegurar resultados idénticos para todas las personas.

Competencia y vínculo en el ambiente de clase

La motivación se interpreta mejor en un contexto de tareas alcanzables, relaciones respetuosas y retroalimentación específica. Ofrecer decisiones sin apoyo técnico puede aumentar incertidumbre en quienes todavía no dominan una habilidad. Del mismo modo, un comentario técnico útil pierde valor cuando se expresa de manera descalificadora.

Las adaptaciones de dificultad y los acuerdos de convivencia pueden mejorar las condiciones de participación. Es importante recoger ejemplos de decisiones reales del docente, pues un cuestionario de percepción ofrece una mirada parcial del proceso.

Relación entre percepciones docentes y motivación

Una correlación positiva entre apoyo a la autonomía y motivación es consistente con una experiencia educativa favorable. Sin embargo, alumnos más motivados también pueden interpretar positivamente las mismas acciones docentes; las relaciones previas y el ambiente grupal pueden intervenir.

Para valorar una futura aplicación se recomienda observar conductas del profesor y escuchar la explicación de las razones de participación del alumnado. Esa triangulación permitiría estudiar mecanismos concretos, manteniendo la diferencia entre asociación estadística y efecto causal.

Delimitación de apoyo docente a la autonomía en el contexto escolar

El análisis de apoyo docente a la autonomía exige precisar qué se observa en una situación educativa concreta. En este estudio interesa la oferta de opciones viables, la explicación de propósitos y la escucha de los estudiantes. Estas manifestaciones deben diferenciarse de las condiciones generales de la institución, porque una misma clase puede ofrecer experiencias heterogéneas a distintos estudiantes. Describir el contexto, la tarea y los criterios de valoración permite interpretar cada indicador sin atribuirle un alcance mayor del que realmente posee.

Delimitación de motivación autónoma y sus manifestaciones

En el caso de motivación autónoma, el interés se concentra en el interés personal, el sentido atribuido a la actividad y la voluntad de participar. Estas manifestaciones no son intercambiables: cada una responde a procesos y oportunidades de aprendizaje parcialmente diferentes. La operacionalización debe mostrar cómo una consigna, una pregunta o una rúbrica permite registrar cada dimensión y por qué esa evidencia es pertinente para los objetivos de la investigación.

Relación entre variables y explicaciones alternativas

Una relación estadística entre apoyo docente a la autonomía y motivación autónoma puede resultar compatible con distintos mecanismos escolares. Por ejemplo, el tiempo disponible, la organización de las tareas, la experiencia previa y la claridad de las instrucciones pueden influir simultáneamente en los dos conjuntos de indicadores. En consecuencia, una correlación positiva no permite determinar que modificar la primera variable produzca automáticamente cambios en la segunda.

Condiciones de implementación educativa

Una aplicación futura puede organizarse mediante una unidad de Educación Física con elecciones guiadas de tareas. La planificación debería explicitar el propósito de cada actividad, los materiales y el tiempo previsto, así como las adaptaciones para estudiantes con distintos ritmos y experiencias. Un protocolo claro facilita que otro docente comprenda las decisiones de aplicación y distinga entre condiciones planificadas y situaciones emergentes de la clase.

Evaluación y trazabilidad de las evidencias

El seguimiento de la propuesta puede apoyarse en registros de elección, participación y reflexión posterior. Es necesario definir quién registra la información, cuándo se completa el instrumento y qué criterios se emplearán para revisar respuestas dudosas.

Implicaciones para la investigación posterior

Una etapa posterior de estudio sobre apoyo docente a la autonomía y motivación autónoma podría explorar la estabilidad de los indicadores en distintas sesiones y comparar grupos con características escolares diferentes. Para ello sería

necesario validar los instrumentos, definir procedimientos uniformes de aplicación y registrar las condiciones de enseñanza. Un seguimiento longitudinal o un diseño con comparación de condiciones permitiría responder preguntas distintas de las que aborda el estudio transversal.

Delimitación operativa de las relaciones entre variables

El análisis de apoyo docente a la autonomía y motivación autónoma exige definir qué se observaría en situaciones concretas de segundo de Bachillerato. Una explicación conceptual resulta insuficiente cuando una misma conducta admite interpretaciones diferentes. En un registro escolar, ofrecer opciones significativas y explicar el sentido de la tarea; en otro, participar por interés y apropiación personal de las metas. La delimitación de ambos procesos ayuda a construir indicadores que no se confundan con asistencia, cumplimiento de instrucciones o calificaciones globales. La unidad de observación debe fijarse antes del registro, así como el intervalo temporal y las condiciones de la tarea.

Una relación estadística entre apoyo docente a la autonomía y motivación autónoma puede reflejar experiencias escolares compartidas, la organización de la enseñanza o características no medidas de quienes participan. Por eso conviene interpretar la magnitud de la asociación junto con las definiciones de cada variable, la calidad del instrumento y el contexto. La coincidencia entre puntajes no establece por sí misma que una variable produzca cambios en la otra. Esta precaución resulta especialmente necesaria cuando ambas medidas proceden de la misma fuente de información.

Calidad de la evidencia y triangulación pedagógica

La interpretación debe reconocer esta limitación: permitir elegir sin criterios ni acompañamiento no garantiza autodeterminación. Antes de proponer una mejora didáctica, corresponde determinar si la dificultad responde al contenido, a la oportunidad de participación o al instrumento utilizado. Un cambio de tarea puede ser una respuesta pedagógica apropiada, pero su eficacia futura tendría que evaluarse con un procedimiento independiente.

Orientaciones de seguimiento y decisiones docentes

El seguimiento de apoyo docente a la autonomía y motivación autónoma puede organizarse en ciclos breves de planificación, registro y retroalimentación. En la planificación se selecciona una conducta observable; durante la actividad se anotan evidencias limitadas y pertinentes; al concluir se revisa qué ajuste conviene ofrecer en la siguiente oportunidad. Esta organización evita que la evaluación se reduzca a asignar una puntuación aislada y ayuda a vincular el registro con una decisión concreta.

Para segundo de Bachillerato, una ficha breve puede distinguir el objetivo de la actividad, las condiciones de participación, la conducta registrada, el apoyo recibido y la acción de mejora prevista. En elección de variantes, acuerdos de metas y devolución descriptiva, esta secuencia permite comprobar si una variación posterior refleja aprendizaje, mayor familiaridad con la tarea o un cambio de condiciones. El seguimiento debe dar prioridad a evidencias comparables y a comentarios comprensibles para el estudiante o docente evaluado.

Apoyo a la autonomía, estructura pedagógica y motivación

El apoyo docente a la autonomía se reconoce en oportunidades reales de comprender, elegir y participar en las decisiones de aprendizaje. Explicar por qué se realiza una tarea, escuchar dificultades y ofrecer alternativas con un propósito común puede favorecer la participación voluntaria. La autonomía no equivale a dejar de orientar al alumnado: las consignas claras y los límites de seguridad permiten que las decisiones se realicen con sentido y responsabilidad.

La motivación autónoma reúne razones que el estudiante reconoce como propias. Disfrutar una práctica y valorar su utilidad pueden conducir a participación, pero responden a experiencias distintas. Un estudiante puede considerar importante ejercitarse sin disfrutar de cada actividad concreta; otro puede divertirse durante un juego y carecer de una intención estable de mantenerse activo. Los indicadores necesitan conservar estas diferencias para no interpretar la motivación como una categoría única.

Las opciones docentes deben ser significativas y viables. Permitir elegir entre niveles de dificultad, funciones de equipo o formatos de práctica puede ampliar el margen de decisión; ofrecer elecciones irrelevantes puede funcionar como un gesto superficial. También importa cómo se comunica la retroalimentación: una descripción del progreso orienta mejor el aprendizaje que la comparación pública con otros estudiantes.

Las relaciones observadas entre apoyo a la autonomía y motivación deben leerse con cautela. El clima del grupo, experiencias deportivas previas y competencia percibida pueden influir en ambas. En un estudio transversal, la coexistencia de puntuaciones altas no permite determinar el sentido causal. Para valorar una propuesta futura sería necesario registrar su implementación y distinguir resultados inmediatos de cambios sostenidos.

Profundización conceptual: Apoyo docente a la autonomía y motivación autónoma

La autonomía puede observarse en la posibilidad de elegir procedimientos, comprender el propósito de las actividades y expresar dificultades sin recibir una sanción por ello. En Educación Física, ofrecer opciones significa que el estudiante pueda escoger entre tareas equivalentes en exigencia pedagógica, justificar su decisión y evaluar si esa opción le ayudó a progresar. Una elección meramente decorativa, por ejemplo seleccionar el color del implemento sin modificar el proceso de aprendizaje, aporta escasa información acerca del apoyo a la autonomía.

Implicaciones para la interpretación de las variables

La motivación autónoma no puede deducirse solamente de la frecuencia con que una persona participa. Un alumno puede entrenar de manera constante por presión externa y otro mostrar interés sostenido aunque su ejecución técnica todavía sea limitada. Para interpretar ambas variables conviene observar los motivos declarados, las condiciones de participación y la coherencia entre decisiones y metas personales. En un análisis transversal, la coincidencia entre apoyo docente y motivación permite describir una asociación, pero no establece qué variable precedió temporalmente a la otra.

Apoyo docente a la autonomía en decisiones cotidianas

En Educación Física, apoyar la autonomía implica ofrecer elecciones delimitadas que no comprometan seguridad ni objetivos de aprendizaje. Se puede permitir escoger una progresión, regular la dificultad inicial o proponer una variante, al tiempo que se explican los criterios que permiten evaluar la decisión. Dar libertad sin información suficiente puede crear incertidumbre en lugar de autonomía.

El lenguaje docente también modifica la experiencia de participación. Una explicación que justifica una tarea y reconoce la dificultad deja espacio para comprender su propósito. Las órdenes sin justificación pueden llevar a un cumplimiento inmediato, pero ofrecen menos información acerca de la interiorización de la actividad. La observación pedagógica necesita distinguir claridad de límites y control excesivo.

Regulación motivacional e interpretación de la asociación

La motivación autónoma reúne razones que el estudiante reconoce como propias, aunque no todas las actividades sean igualmente agradables. Una persona puede practicar porque disfruta el juego o porque valora su contribución a la salud y al aprendizaje. Conviene distinguir esos motivos de la participación causada exclusivamente por presión, castigo o recompensa.

La percepción de apoyo del docente y la motivación pueden variar al mismo tiempo por el clima general del grupo, la relación con compañeros y la historia de éxito o fracaso. Un estudio correlacional permite observar esa coexistencia, pero no determina la dirección del vínculo. Las propuestas pedagógicas posteriores deberían incluir seguimiento temporal antes de atribuir un efecto a los cambios docentes.

Fundamentos de la validez de los instrumentos de investigación

En la investigación sobre apoyo docente a la autonomía y motivación autónoma, la definición de variables constituye una operación teórica y no solo una decisión estadística. El instrumento traduce los conceptos en indicadores, pero esa traducción exige documentar qué aspectos incluye y cuáles deja fuera. Una medición será defendible cuando los reactivos representen prácticas o manifestaciones pertinentes del fenómeno y cuando las interpretaciones respeten el alcance del diseño.

En relación con cuestionario de apoyo docente a la autonomía y motivación autónoma, la interpretación debe tener especial cuidado con la posible confusión entre conducta observada, autoinforme y competencia subyacente. Los indicadores de apoyo a la autonomía deben captar opciones significativas, justificación de consignas y reconocimiento de la perspectiva estudiantil, sin confundir autonomía con permisividad. La motivación autónoma requiere distinguir interés personal y valor atribuido a la actividad de la obediencia o del deseo de obtener una calificación. La triangulación futura con otros procedimientos puede mostrar discrepancias útiles que una sola escala no permite reconocer.

Autonomía y libertad de elección en contextos curriculares

Una decisión estudiantil es autónoma cuando el alumno comprende las alternativas y reconoce razones personales para comprometerse con una de ellas. En Educación Física no equivale a hacer cualquier actividad ni a eliminar la planificación docente: significa participar en decisiones delimitadas por los objetivos del currículo, las condiciones de seguridad y el aprendizaje progresivo. El docente puede ofrecer elecciones equivalentes de materiales, organización, complejidad o modo de demostrar el avance, evitando confundir autonomía con improvisación o ausencia de acompañamiento.

El análisis del apoyo docente debe examinar la calidad de esas oportunidades, no contabilizar simplemente cuántas opciones se anuncian. Una clase que permite escoger entre tareas desiguales, una atractiva y otra percibida como castigo, no necesariamente promueve autodeterminación. Se requieren alternativas comprensibles, alcanzables y suficientemente valiosas para estudiantes con ritmos distintos. La elección auténtica va acompañada de información clara sobre el propósito, los riesgos y los criterios de logro; así puede sostener la autorregulación sin abandonar la responsabilidad pedagógica.

Estructura pedagógica y apoyo a la autonomía

La estructura no constituye lo contrario de la autonomía. Una explicación clara de la tarea, una secuencia graduada y una retroalimentación oportuna pueden generar condiciones para decidir con competencia. En cambio, la ambigüedad

permanente puede producir inseguridad y dependencia, sobre todo cuando se exige al estudiante tomar decisiones para las que aún carece de conocimientos técnicos. La cuestión teórica consiste en distinguir estructura informativa de control interpersonal: ambas pueden incluir instrucciones, pero su función psicológica es diferente.

Una estructura informativa comunica por qué se propone la actividad, qué señales permiten corregir el movimiento y cómo solicitar ayuda. Una estructura controladora utiliza amenaza, comparación pública o recompensas condicionadas para obtener obediencia inmediata. Esta distinción exige observar el tono de las intervenciones y la reacción de los alumnos, pues la misma consigna puede experimentarse como orientación o presión dependiendo de la historia del grupo, la forma de comunicarla y el margen efectivo de participación.

Necesidades psicológicas y procesos motivacionales

La motivación autónoma se comprende mejor cuando se examinan conjuntamente la experiencia de autonomía, la percepción de competencia y el vínculo con los demás. Un estudiante puede elegir una tarea y aun así desmotivarse si la dificultad excede sus recursos; también puede demostrar habilidad pero retraerse si teme la burla del grupo. Las necesidades psicológicas se relacionan y no deben tratarse como tres casillas independientes. Su articulación ofrece un marco para interpretar condiciones escolares que favorecen la persistencia voluntaria.

En consecuencia, una propuesta centrada exclusivamente en ofrecer opciones puede tener efectos modestos si no incluye apoyos para mejorar el desempeño y construir relaciones respetuosas. La retroalimentación individualizada, las metas próximas y los acuerdos de cooperación actúan sobre distintos componentes del ambiente de aprendizaje. Metodológicamente conviene separar lo que se pregunta acerca de las prácticas del docente de lo que el estudiante expresa respecto de su propia regulación motivacional; de otro modo se confunden antecedentes y resultados.

Regulación identificada y valor del aprendizaje motor

La motivación autónoma no se reduce al agrado inmediato de la actividad física. Una persona puede perseverar en ejercicios exigentes porque entiende su

utilidad para la salud, la cooperación o el dominio técnico, aunque no disfrute todos sus componentes. Esa apropiación personal del valor corresponde a una forma de regulación diferente del interés espontáneo. Analíticamente importa distinguirlas, porque ambas pueden sostener el esfuerzo, pero responden a condiciones pedagógicas parcialmente distintas.

Explicar razones comprensibles permite que los estudiantes vinculen tareas con objetivos valiosos. Sin embargo, una justificación verbal no convierte automáticamente una obligación en una elección interiorizada. La relevancia debe verificarse mediante preguntas abiertas, ejemplos de aplicación y oportunidades para discutir metas. Un instrumento de investigación puede incluir indicadores sobre interés, utilidad reconocida y decisión voluntaria, evitando interpretar la mera asistencia o la obediencia como demostraciones suficientes de motivación autónoma.

Lenguaje docente y experiencias de control

Las palabras del profesorado son parte de un conjunto más amplio de señales. Mandatos humillantes, amenazas con la calificación o comparaciones de rendimiento pueden desplazar la atención desde el aprendizaje hacia la evitación del fracaso. En contraste, reconocer dificultades, proporcionar razones y plantear alternativas dentro de límites razonables favorece una relación menos coercitiva con la tarea. No obstante, ninguna expresión aislada basta para clasificar toda una metodología como controladora o facilitadora.

Para evaluar el lenguaje docente conviene registrar el contexto: momento de la sesión, dificultad del ejercicio, necesidad de intervención por seguridad y oportunidad de réplica. Una instrucción rápida ante un riesgo físico no tiene el mismo significado que la imposición constante de decisiones arbitrarias. El análisis debe reconocer esta diferencia funcional. Asimismo, la percepción del estudiante constituye evidencia sobre su experiencia, pero requiere contrastes con otras fuentes antes de atribuir características estables al profesorado.

Motivación autónoma y trayectorias de participación

La persistencia en actividad física depende de oportunidades que exceden una clase concreta. Horarios, recursos familiares, seguridad del entorno, experiencias

previas, salud y relaciones entre pares influyen en la continuidad. Por esa razón, encontrar una asociación entre apoyo a la autonomía y motivación escolar no permitiría concluir que la intervención docente, por sí sola, modifica las conductas fuera del establecimiento. Es necesario diferenciar intención de participar, disfrute de la sesión y participación efectiva sostenida.

Una evaluación longitudinal prospectiva podría documentar si las razones declaradas para participar se mantienen cuando cambian las tareas y las exigencias. La observación de participación voluntaria, los diarios de actividad y las entrevistas breves complementarían una escala de autoinforme. Estos recursos permiten reconocer cambios y contradicciones: un alumno podría valorar la actividad pero enfrentar barreras materiales. Dicha discordancia no invalida la motivación; señala que las condiciones para ejercerla no siempre están disponibles.

Validez de contenido del cuestionario motivacional

Un cuestionario de apoyo a la autonomía requiere que sus ítems representen conductas observables y distinguibles: explicación de propósitos, reconocimiento de perspectivas, oportunidades de decisión y retroalimentación no controladora. Preguntar solo si el docente es amable o si la clase resulta agradable dejaría dimensiones esenciales sin representar. La validez de contenido se fundamenta en una correspondencia documentada entre definición, dimensión, indicador e ítem.

La evaluación por especialistas, de llegar a realizarse, debería considerar pertinencia, claridad, relevancia cultural y ausencia de doble pregunta. El procedimiento puede utilizar matrices de dictamen y reglas previas para revisar afirmaciones ambiguas. No corresponde declarar un coeficiente de validez ni un consenso experto sin actas y valoraciones reales. Los cambios sugeridos tendrían que registrarse por versión, justificando por qué un ítem se mantiene, elimina o reescribe; así la argumentación de validez permanece trazable.

Respuestas autorreportadas y sesgo de método común

Cuando el mismo estudiante informa tanto el apoyo del docente como su motivación, las respuestas pueden compartir sesgos de memoria, deseabilidad social o tendencia general a valorar positivamente la clase. Una correlación elevada no

permite separar automáticamente el vínculo conceptual de estas fuentes de covariación. El problema no se resuelve únicamente con un valor favorable de consistencia interna, porque confiabilidad y validez responden a preguntas diferentes.

Como mejora metodológica prospectiva se sugiere recoger información en momentos diferenciados, explicar el anonimato y añadir observaciones de episodios didácticos definidos. También conviene examinar distribuciones extremas y patrones de respuesta invariable.

Heterogeneidad escolar y equidad motivacional

El apoyo a la autonomía puede adquirir formas diferentes según edad, competencia motriz, barreras comunicativas y experiencias de exclusión. Un menú de alternativas escrito puede facilitar la elección a algunos estudiantes y obstaculizarla a quienes necesitan apoyos visuales o demostraciones. Por eso, equidad no significa ofrecer idéntica opción formal a todos, sino asegurar oportunidades comparables de comprender la actividad y participar con seguridad.

La sensibilidad contextual obliga a examinar quién decide, quién puede negociar las reglas y quién recibe explicaciones adicionales. En una investigación aplicada sería conveniente describir el contexto y los apoyos disponibles antes de comparar respuestas. También se evitaría interpretar la baja motivación exclusivamente como atributo individual: puede expresar experiencias reiteradas de fracaso o discriminación. El marco conceptual, por tanto, incluye condiciones pedagógicas e institucionales, no solamente disposiciones psicológicas.

Modelo interpretativo y prudencia causal

El modelo conceptual puede situar el apoyo docente como antecedente teórico de experiencias psicológicas que favorecen la regulación autónoma. Esa organización sirve para formular preguntas e indicadores, pero no representa un mecanismo causal demostrado por un diseño transversal. Una asociación podría explicarse parcialmente por motivación previa, competencia autopercibida, relaciones de confianza o características del centro escolar.

La discusión debe diferenciar dirección teórica e inferencia estadística. Si dos variables covarían, el resultado compatible con el modelo no excluye explicaciones

alternativas. Para evaluar temporalidad harían falta medidas repetidas y controles de factores concurrentes; para valorar una intervención, un diseño que permita comparar cambios de manera adecuada. Esta prudencia protege la utilidad de la investigación: una conclusión acotada orienta mejores estudios posteriores y evita atribuir al docente efectos no comprobados.

Protocolo de observación de prácticas de autonomía

Un registro de clase puede organizar episodios de inicio, desarrollo y cierre. En cada episodio se anota qué alternativa ofreció el docente, cómo explicó su finalidad, qué respuesta tuvo el alumnado y qué límites condicionaron la decisión. Una ficha útil debe diferenciar oportunidad de participación, elección efectivamente realizada y valoración del estudiante sobre dicha elección. La observación necesita criterios definidos antes del registro para evitar clasificaciones retrospectivas.

En una aplicación futura se recomendaría capacitar observadores con ejemplos y contraejemplos, comparar discrepancias y ajustar un manual operativo. Las categorías deberían ser mutuamente distinguibles y suficientemente amplias para describir la clase. Registrar solo la frecuencia de elecciones sería insuficiente: se necesita anotar su calidad, accesibilidad y significado didáctico. Ninguno de estos procedimientos se presenta aquí como ya ejecutado; constituyen una propuesta de fortalecimiento metodológico.

Síntesis integradora y alcance educativo

El constructo de apoyo a la autonomía reúne prácticas de escucha, explicación de razones, apertura de alternativas y retroalimentación informativa. La motivación autónoma, en cambio, describe la calidad de las razones que movilizan al estudiante. La primera variable corresponde al ambiente percibido y la segunda a la regulación personal. Su distinción permite formular indicadores específicos y evita que un mismo ítem se utilice para representar ambas variables.

Una propuesta didáctica bien fundamentada debe atender simultáneamente claridad de metas, desafío alcanzable, relaciones respetuosas y posibilidades reales de decisión. Para evaluar sus efectos se requerían instrumentos revisados y evidencias recogidas en condiciones reales, además de un diseño apropiado.

Contraste entre motivación declarada y conducta observable

La motivación autónoma se expresa en razones personales, mientras que la conducta observable refleja oportunidades y restricciones de participación. Un estudiante puede declarar que disfruta de Educación Física, pero intervenir menos por una lesión, por la distribución de turnos o por inseguridad frente a sus compañeros. También puede participar con intensidad elevada para evitar sanciones, sin que ese esfuerzo indique regulación autónoma.

La primera dimensión se aproxima mediante preguntas comprensibles y específicas; la segunda mediante decisiones registradas durante tareas alternativas; y la tercera mediante observación del acceso a actividades y apoyos. La convergencia de fuentes puede fortalecer la interpretación, mientras que sus discrepancias son resultados informativos que exigen explicación.

La coexistencia de dos fuentes tampoco demuestra que sean independientes. Una observación realizada por el mismo docente que dirige la actividad podría verse afectada por expectativas previas. Del mismo modo, responder una escala frente al profesor puede inducir afirmaciones socialmente deseables. El diseño prospectivo debería prever confidencialidad, observadores con criterios operativos, oportunidades de registrar casos atípicos y reglas para explicar desacuerdos entre fuentes. Ninguna de estas medidas debe atribuirse al estudio si no se cuenta con evidencia de aplicación.

La discusión de resultados debe precisar qué inferencia resulta lícita. Con autoinformes transversales solo puede estudiarse la relación entre las percepciones o razones declaradas en el momento del registro. La participación sostenida fuera de la escuela necesitaría seguimiento temporal y fuentes adecuadas.

Revisión crítica de la validez de constructo y sus amenazas

La validez de constructo no constituye una propiedad permanente obtenida por nombrar una escala o calcular una consistencia interna. Se refiere a la calidad de las inferencias realizadas a partir de las puntuaciones y exige considerar el contenido de los ítems, los procesos mediante los cuales se responde, la estructura de las respuestas y su relación con otras variables cuando existe evidencia empírica. Por

tanto, un instrumento puede mostrar respuestas estables y aun así medir de forma incompleta el constructo de autonomía.

Una amenaza concreta es el solapamiento conceptual entre apoyo a la autonomía y motivación: expresiones como “me dejan hacer lo que quiero y por eso me gusta la clase” incorporan antecedente y resultado en un mismo enunciado. Otra amenaza aparece cuando se equipara autonomía con ausencia de reglas, desfigurando su sentido pedagógico. La revisión crítica debe exigir que cada ítem corresponda a una sola dimensión y que el lenguaje preserve la diferencia entre oportunidades ofrecidas por el docente y razones de participación del estudiante.

El proceso de respuesta constituye un componente importante. Las palabras decisión, libertad y esfuerzo pueden interpretarse de formas diferentes según edad y experiencia escolar. En una aplicación futura, pequeñas entrevistas cognitivas permitirían preguntar qué entendieron los estudiantes por cada enunciado y qué situación recordaron al responder. Posteriormente, una prueba piloto podría detectar opciones confusas y distribuciones extremas. Esas acciones solo aportarían evidencia cuando se documentaran y analizaran efectivamente.

Finalmente, la interpretación debe reconocer las consecuencias del uso de las puntuaciones. Etiquetar a un grupo como poco autónomo por una media baja puede culpabilizarlo e ignorar barreras de participación. El instrumento debería servir para explorar experiencias y orientar preguntas pedagógicas, no para sancionar personas.

Profundización y síntesis crítica del marco teórico

Definición de Términos Básicos

Para precisar el sentido con que se emplean los conceptos centrales, el siguiente cuadro presenta las dimensiones de apoyo docente a la autonomía y motivación autónoma y los indicadores con que se valora cada una en este estudio.

Cuadro 2
Definición operativa de las dimensiones del estudio

Término	Se refiere a	Indicadores con los que se valora
Elección significativa	Dimensión de apoyo a la autonomía.	Alternativas, decisión sobre dificultad, participación en propuestas.
Explicación de razones	Dimensión de apoyo a la autonomía.	Propósito, sentido y utilidad de tareas.
Perspectiva del estudiante	Dimensión de apoyo a la autonomía.	Escucha, reconocimiento de dificultad, consideración de opinión.
Comunicación no controladora	Dimensión de apoyo a la autonomía.	Lenguaje informativo, retroalimentación, alternativas ante errores.
Disfrute intrínseco	Dimensión de motivación autónoma.	Interés, satisfacción y gusto por aprender.
Valor personal	Dimensión de motivación autónoma.	Utilidad reconocida e identificación con beneficios.
Esfuerzo voluntario	Dimensión de motivación autónoma.	Iniciativa y esfuerzo sin vigilancia constante.
Persistencia	Dimensión de motivación autónoma.	Continuidad ante dificultad e intención de mantenerse activo.

CAPÍTULO III
MARCO METODOLÓGICO

Diseño de la Investigación

Enfoque

La investigación adopta un enfoque cuantitativo porque las variables se representan mediante puntuaciones obtenidas a partir de un cuestionario estructurado. Este enfoque permite resumir tendencias del grupo, comparar niveles y estimar la asociación entre las dos variables mediante procedimientos estadísticos. La elección no implica reducir la experiencia motivacional a un número, sino construir una medida operativa que permita responder de manera consistente a la pregunta planteada.

Diseño y temporalidad

Se utiliza un diseño no experimental de corte transversal. Las variables se observan tal como se presentan en el grupo, sin manipular el estilo docente ni asignar estudiantes a condiciones de intervención. La información se recoge en un único momento del período académico. Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) señalan que los diseños transversales permiten describir variables y analizar sus relaciones en un punto temporal determinado.

Población y Muestra

El estudio se desarrolla en Unidad Educativa Particular “Senderos del Pacífico”, institución ubicada en Guayaquil, Guayas. La población está conformada por 42 estudiantes de un solo paralelo de segundo de Bachillerato, con edades entre 16 y 17 años, matriculados durante el año lectivo 2025–2026. Debido al tamaño accesible del grupo, se trabaja con la totalidad de estudiantes presentes que cumplan los criterios de participación; por ello no se calcula una muestra probabilística.

Como criterios de inclusión se consideran: pertenecer al paralelo seleccionado, encontrarse matriculado durante el período de estudio, haber participado regularmente en las clases de Educación Física y contar con consentimiento del representante cuando corresponda, además del asentimiento del

estudiante. Se excluyen cuestionarios con omisiones extensas o patrones de respuesta que impidan calcular las puntuaciones de las variables.

Técnicas e Instrumentos de Investigación

La técnica prevista es la encuesta y el instrumento es un cuestionario integrado de 24 ítems con cinco opciones de respuesta: 1 = totalmente en desacuerdo, 2 = en desacuerdo, 3 = ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4 = de acuerdo y 5 = totalmente de acuerdo. La primera escala contiene 12 ítems sobre apoyo docente a la autonomía y la segunda 12 ítems sobre motivación autónoma.

La escala de apoyo a la autonomía se organiza en cuatro dimensiones: elección significativa y participación, explicación de razones, reconocimiento de la perspectiva estudiantil y comunicación no controladora. La escala de motivación autónoma incluye disfrute intrínseco, valor personal de la actividad, esfuerzo voluntario y persistencia/intención de continuidad. Cada dimensión se representa mediante tres ítems.

Los jueces valorarán claridad, pertinencia, coherencia y suficiencia. Posteriormente conviene realizar un pilotaje con estudiantes de características similares que no formen parte del grupo definitivo. La confiabilidad podrá estimarse mediante alfa de Cronbach u omega, evitando asumir valores de consistencia interna antes de disponer de respuestas reales.

Operacionalización de variables

Cuadro 3
Operacionalización de las variables

Variable	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems
Apoyo docente a la autonomía	Puntuación total de 12 ítems Likert (12–60).	Elección significativa; razones; perspectiva; comunicación no controladora.	Opciones, participación, sentido de tarea, escucha, lenguaje informativo.	1–12
Motivación autónoma	Puntuación total de 12 ítems Likert (12–60).	Disfrute; valor personal; esfuerzo voluntario; persistencia.	Interés, satisfacción, utilidad reconocida, iniciativa, continuidad.	13–24

Para la interpretación descriptiva se establecen tres rangos provisionales: bajo (12–28 puntos), medio (29–44) y alto (45–60).

Bases de la validez y ruta de validación del instrumento

La construcción del cuestionario de apoyo docente a la autonomía y motivación autónoma comienza con una matriz de especificaciones: cada variable se desagrega en dimensiones, cada dimensión en indicadores y cada indicador en una o varias preguntas o conductas observables. Se debe conservar un vínculo trazable entre el objetivo de investigación, la definición conceptual y los reactivos. Cuando un indicador carece de contenido suficiente o reúne dos ideas en una misma pregunta, debe revisarse antes de la aplicación. La elección de la escala de respuesta debe corresponder con lo que la persona puede informar o el observador puede distinguir.

Los indicadores de apoyo a la autonomía deben captar opciones significativas, justificación de consignas y reconocimiento de la perspectiva estudiantil, sin confundir autonomía con permisividad. La motivación autónoma requiere distinguir interés personal y valor atribuido a la actividad de la obediencia o del deseo de obtener una calificación.

Validación de los Instrumentos por Juicio de Expertos

La validez de contenido del cuestionario integrado de 24 ítems se estimó mediante el juicio de tres expertos (número impar, conforme a la norma institucional), con formación en Educación Física, evaluación educativa y metodología de la investigación. Cada experto valoró los 24 ítems en cuatro criterios (claridad, pertinencia, coherencia y suficiencia) con una escala de 1 a 5, y se calculó el coeficiente V de Aiken por ítem; en el cuadro siguiente se presenta el promedio por criterio y el porcentaje de ítems con V igual o superior a 0,80, valor mínimo aceptado. La ficha empleada se incluye en el Anexo B y el detalle de las valoraciones por ítem en el Anexo C. Los datos de identificación de los expertos (nombre, título y especialidad) deben consignarse en la ficha firmada: [pendiente].

Cuadro 4
Coeficiente V de Aiken por criterio de validación

Criterio	V de Aiken (promedio)	Ítems con V ≥ 0,80
Claridad	0,87	70,8 %
Pertinencia	0,91	91,7 %
Coherencia	0,90	87,5 %
Suficiencia	0,88	83,3 %

Todos los criterios obtuvieron promedios superiores a 0,80 (mínimo 0.87), lo que respalda la validez de contenido de los instrumentos para el propósito del estudio. Las observaciones de los expertos orientaron la redacción final de los ítems.

Técnicas de Análisis de Datos

El procesamiento considera estadística descriptiva mediante frecuencias, porcentajes, media, mediana, desviación estándar, mínimo y máximo. Para la relación entre variables se propone utilizar el coeficiente rho de Spearman, dado que las puntuaciones provienen de ítems ordinales y no se presupone normalidad. La interpretación de la magnitud se realiza de forma prudente, considerando el tamaño de la muestra y evitando convertir criterios orientativos en reglas absolutas.

El nivel de significación se establece en 0,05. Un valor p inferior a este umbral se interpreta como evidencia estadística de asociación en el conjunto observado, pero no como prueba causal. También se recomienda acompañar el coeficiente con un gráfico de dispersión y discutir el resultado en términos educativos, no únicamente estadísticos.

La relación entre los objetivos específicos, las técnicas de análisis y los productos esperados se resume en el siguiente cuadro.

Cuadro 5
Plan de análisis de datos por objetivo específico

Objetivo	Enunciado	Técnica de análisis	Producto esperado
OE1	Describir el nivel de apoyo docente a la autonomía percibido por los estudiantes durante las clases de Educación Física	Frecuencias y porcentajes por nivel; media, desviación estándar, mínimo y máximo	Distribución por niveles y estadísticos de apoyo docente a la autonomía
OE2	Identificar el nivel de motivación autónoma de los estudiantes hacia las clases de Educación Física	Frecuencias y porcentajes por nivel; media, desviación estándar, mínimo y máximo	Distribución por niveles y estadísticos de motivación autónoma
OE3	Establecer la relación entre el apoyo docente a la autonomía y la motivación autónoma en los estudiantes participantes	Prueba de normalidad (Shapiro-Wilk) y coeficiente de correlación de Spearman o Pearson, con valor p	Dirección y magnitud de la asociación entre apoyo docente a la autonomía y motivación autónoma

Consideraciones Éticas

La participación debe ser voluntaria y confidencial. El cuestionario no requiere nombres y puede identificarse mediante códigos. El estudiante debe conocer el propósito académico, la ausencia de consecuencias sobre sus calificaciones y su derecho a no responder o retirarse. Si los participantes son menores de edad, se requiere consentimiento del representante legal y asentimiento del estudiante. Los resultados deben presentarse de forma agregada.

No corresponde presentar estos valores como evidencia producida en campo.

Protocolo de aplicación, registro y control de calidad

La aplicación del instrumento sobre apoyo docente a la autonomía debería comenzar con una explicación uniforme de su propósito y de los criterios vinculados con elecciones justificadas, escucha y devolución no controladora. Las personas responsables necesitarían un ensayo previo del procedimiento, una hoja de instrucciones y un registro de incidencias. Esta preparación ayudaría a diferenciar errores de administración de diferencias reales en las respuestas.

La medición de motivación autónoma requiere igualmente una secuencia documentada: preparación de materiales, identificación mediante códigos, aplicación en condiciones comparables, revisión de respuestas faltantes y resguardo de los registros. Toda regla para tratarlos tendría que establecerse antes del cálculo de puntuaciones globales.

Ruta de análisis e interpretación sin atribución causal

La interpretación de apoyo docente a la autonomía y motivación autónoma debe comenzar con la distribución de frecuencias, el rango de puntuaciones y la identificación de valores ausentes. Para escalas de respuesta ordinal puede ser pertinente un coeficiente no paramétrico, según la distribución y las decisiones del diseño. La selección del coeficiente debe justificarse con los supuestos correspondientes y no elegirse en función de un resultado esperado.

CAPÍTULO IV
PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Análisis Detallado de los Resultados

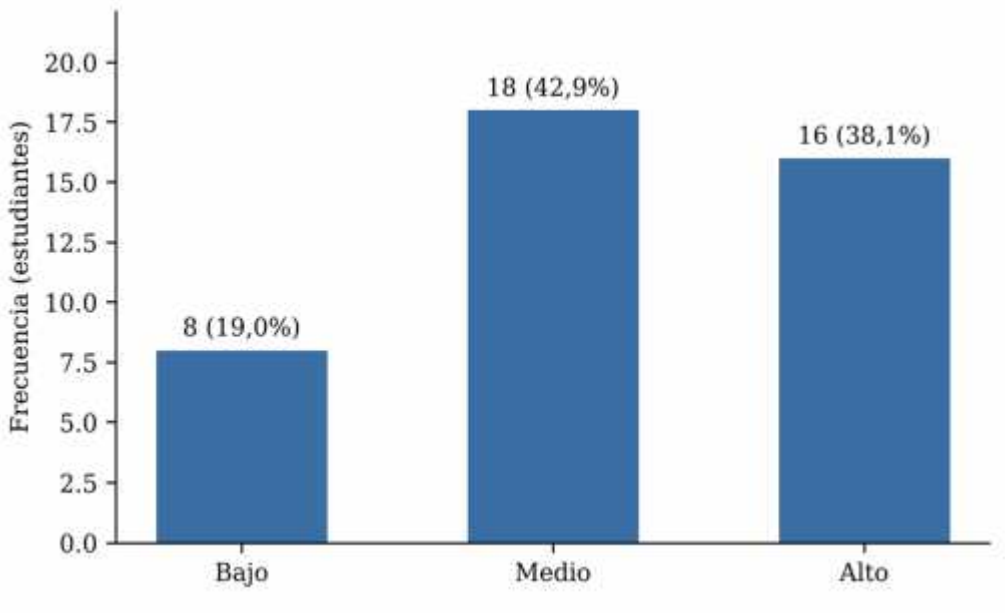
Apoyo docente a la autonomía

Cuadro 6
Distribución por niveles de apoyo docente a la autonomía

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	8	19,0 %
Medio	18	42,9 %
Alto	16	38,1 %
Total	42	100,0 %

En el grupo estudiado, 16 estudiantes (38,1 %) se ubican en el nivel alto de apoyo docente a la autonomía, 18 (42,9 %) en el nivel medio y 8 (19,0 %) en el nivel bajo. La distribución sugiere una percepción predominantemente favorable del estilo docente, aunque no homogénea. El grupo medio recuerda que las oportunidades de elección y la explicación de razones pueden variar según el tipo de tarea o momento de la clase.

Gráfico 1
Distribución de niveles de apoyo docente a la autonomía



Cuadro 7
Estadísticos descriptivos de apoyo docente a la autonomía

Estadístico	Resultado
N	42
Mínimo	15
Máximo	60
Media	40,00
Mediana	39,50
Desviación estándar	12,81

La media de la escala es 40,00 puntos sobre 60 y la desviación estándar 12,81. Esto ubica el comportamiento global en una zona media-alta. La dispersión muestra que existen diferencias individuales suficientes para analizar la relación con la motivación autónoma.

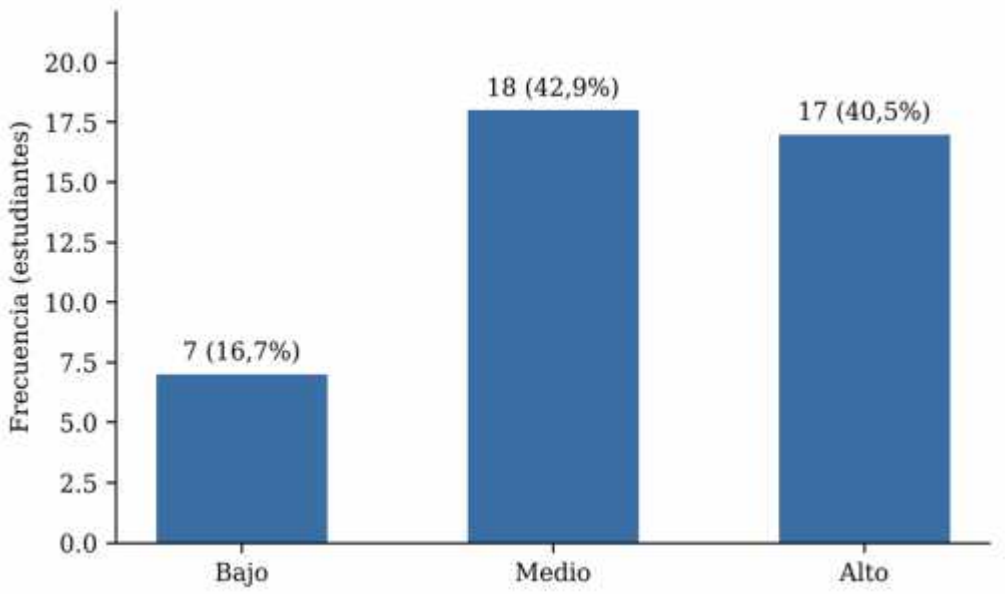
Motivación autónoma

Cuadro 8
Distribución por niveles de motivación autónoma

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	7	16,7 %
Medio	18	42,9 %
Alto	17	40,5 %
Total	42	100,0 %

En motivación autónoma, 17 estudiantes (40,5 %) se ubican en el nivel alto, 18 (42,9 %) en el nivel medio y 7 (16,7 %) en el nivel bajo. La mayoría se concentra entre niveles medio y alto, lo que representa un grupo que, en el escenario modelado, reconoce valor personal y cierto disfrute en las clases, aunque no todos lo hacen con la misma intensidad.

Gráfico 2
Distribución de niveles de motivación autónoma



Cuadro 9
Estadísticos descriptivos de motivación autónoma

Estadístico	Resultado
N	42
Mínimo	17
Máximo	58
Media	40,21
Mediana	42,00
Desviación estándar	11,35

La media de motivación autónoma alcanza 40,21 puntos y la desviación estándar 11,35. La amplitud entre mínimo y máximo refleja que dentro de una misma clase pueden coexistir estudiantes que encuentran alto sentido personal en la asignatura y otros cuya motivación es más frágil.

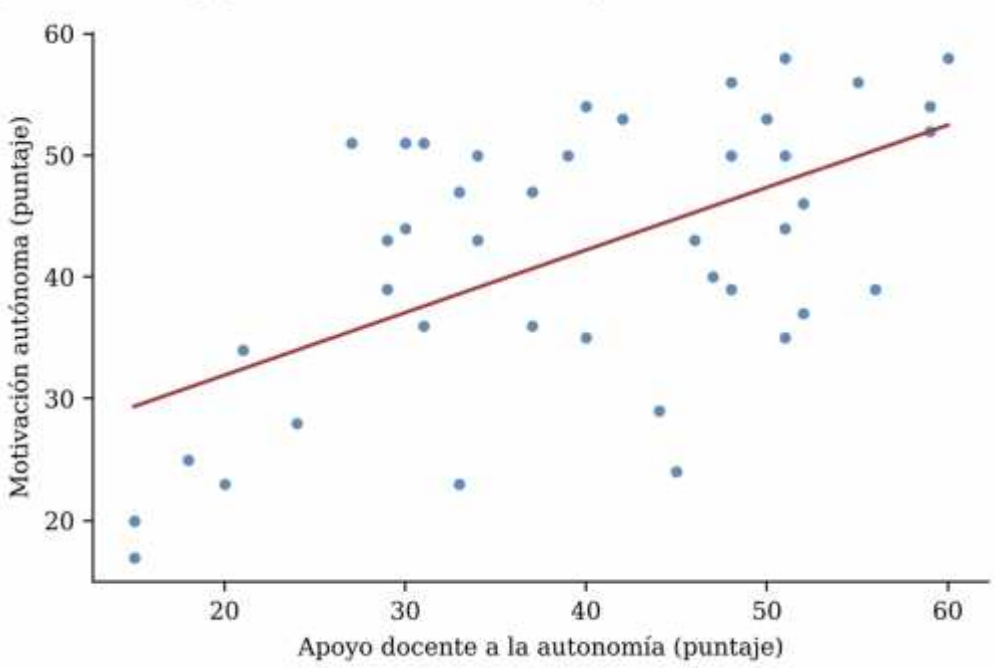
Relación entre las variables

Cuadro 10
Correlación entre apoyo docente a la autonomía y motivación autónoma

Variables	Rho de Spearman	p	Interpretación
Apoyo a la autonomía – Motivación autónoma	0,585	< 0,001	Positiva moderada-alta

El coeficiente de Spearman del grupo estudiado es rho = 0,585, con p < 0,001. La dirección positiva indica que, a medida que aumenta la puntuación de apoyo docente a la autonomía, tiende también a aumentar la motivación autónoma. La magnitud puede interpretarse como moderada-alta. Este patrón es coherente con la hipótesis teórica, aunque no permite sostener que una variable cause la otra.

Gráfico 3
Dispersión entre apoyo docente a la autonomía y motivación autónoma



La consistencia interna del grupo estudiado fue alfa = 0,942 para la escala de apoyo a la autonomía y alfa = 0,915 para motivación autónoma. Estos valores se presentan únicamente como ejemplo del procedimiento que debería aplicarse a una base real; no constituyen evidencias de validación del instrumento.

Distribución Conjunta de los Niveles

Para complementar el análisis correlacional, el cuadro siguiente cruza los niveles de apoyo docente a la autonomía (filas) con los de motivación autónoma (columnas). Los totales coinciden con las distribuciones de los cuadros anteriores.

Cuadro 11
Niveles de apoyo docente a la autonomía según niveles de motivación autónoma

Nivel de apoyo docente a la autonomía	Bajo	Medio	Alto	Total
Bajo	5	3	0	8
Medio	2	8	8	18
Alto	0	7	9	16
Total	7	18	17	42

La diagonal del cuadro concentra 22 de 42 estudiantes (52,4 %), es decir, quienes se ubican en el mismo nivel en ambas variables. Esta lectura es coherente con la asociación positiva ya descrita, aunque no permite afirmar que una variable determine a la otra.

Análisis General de los Resultados

Criterios para leer conjuntamente los indicadores

En esta investigación, la lectura conjunta de apoyo docente a la autonomía y motivación autónoma exige distinguir el significado de cada indicador antes de comentar su relación. Dos registros pueden mostrar una tendencia coincidente y, aun así, describir aspectos diferentes de la experiencia escolar. Conviene regresar a las definiciones operacionales y establecer qué situación concreta observa cada instrumento, qué periodo cubre y qué respuesta puede ofrecer razonablemente el estudiante o el evaluador. Esta precaución reduce el riesgo de atribuir al puntaje un significado que el procedimiento no permite sostener.

Traducción didáctica prospectiva

Durante la ejecución se propone explicar el sentido de la práctica y reconocer las dificultades expresadas. Las consignas deberán formularse en lenguaje breve, comprobable y ajustado a la edad de la población a la que se dirige la propuesta. El docente ofrecerá demostraciones o ejemplos cuando sean necesarios, asignará un tiempo razonable para practicar y documentará las adaptaciones introducidas. La secuencia puede desarrollarse en períodos sucesivos, pero su duración final debe depender de la disponibilidad institucional y de la respuesta observada, no de un cronograma impuesto por los datos de este estudio.

Para el cierre de cada sesión convendría preguntar por las razones personales de participación sin premiar respuestas socialmente deseables. El seguimiento no deberá limitarse a constatar que la actividad terminó. Es necesario identificar la evidencia obtenida, la decisión que tomó el estudiante o el docente y el ajuste razonable para una sesión posterior. Un cierre de esta clase convierte la observación en información pedagógica utilizable, especialmente cuando se reconoce que los alumnos pueden progresar a ritmos y por vías diferentes.

Registro y devolución de información

El registro puede organizarse mediante registro de opciones elegidas, diario breve de motivación y observación de participación. Cada formato debe tener una finalidad explícita y utilizar solo las categorías necesarias para responder a la pregunta pedagógica. Para reducir el trabajo administrativo, es preferible incorporar un espacio breve para indicar fecha, actividad, criterio observado y una observación puntual, en lugar de solicitar extensas valoraciones narrativas después de cada clase.

Condiciones para valorar una aplicación posterior

Para evaluar una implementación posterior de sesiones de Educación Física con opciones justificadas de tarea habría que fijar previamente los criterios de seguimiento y las condiciones mínimas de comparación. Esto incluye definir cuándo se observa, quién utiliza cada instrumento, qué ocurre ante ausencias y cómo se registran situaciones imprevistas. Las modificaciones introducidas por razones pedagógicas pueden ser pertinentes, pero deben quedar documentadas para no confundir cambios de procedimiento con variaciones del aprendizaje.

Una interpretación prudente exige recordar que distinguir obediencia a consignas de participación voluntaria. Cuando se formulen recomendaciones, resulta más preciso proponer experiencias que puedan ser evaluadas que asegurar de antemano sus resultados.

La primera tendencia del escenario modelado es una percepción predominantemente media-alta del apoyo docente a la autonomía. Esta distribución resulta compatible con una práctica en la que el docente mantiene estructura, pero incorpora momentos de elección, explicación y escucha. La teoría de la

autodeterminación plantea precisamente que la autonomía se satisface cuando la persona experimenta voluntad en sus acciones, no cuando desaparecen las normas. En esta perspectiva, una clase puede estar organizada y seguir siendo favorable a la autonomía.

El resultado dialoga con las aportaciones de Reeve (2009), quien describe el apoyo a la autonomía como un estilo interpersonal que incluye tomar la perspectiva del estudiante y ofrecer razones para las solicitudes. En Educación Física, estas conductas pueden ser especialmente visibles porque las tareas exigen decisiones continuas sobre intensidad, ejecución, roles y colaboración. Una diferencia importante es que el apoyo no depende de permitir cualquier elección, sino de integrar opciones con metas claras.

La motivación autónoma también presenta una distribución favorable, aunque con variabilidad. Esta situación coincide con la idea de que una misma clase puede producir experiencias motivacionales distintas. Los estudiantes llegan con historias previas, niveles de competencia y preferencias diferentes. Ntoumanis (2001) ya señalaba que la satisfacción de necesidades psicológicas contribuye a explicar estas variaciones y que la motivación en Educación Física no puede entenderse únicamente a partir del contenido de la actividad.

La correlación positiva de rho = 0,585 es consistente con estudios que han encontrado relaciones entre apoyo a la autonomía, satisfacción de necesidades y formas autodeterminadas de motivación. Standage et al. (2005) mostraron una estructura semejante en el contexto escolar y Vasconcellos et al. (2020), mediante metaanálisis, confirmaron que la satisfacción de las necesidades de autonomía, competencia y relación se vincula de forma sólida con motivación autónoma.

Haerens et al. (2015) aportan un matiz importante para interpretar estos resultados: el apoyo a la autonomía y la enseñanza controladora no deben entenderse simplemente como polos de una misma escala. Un docente puede utilizar ciertas prácticas de apoyo y, al mismo tiempo, recurrir a presiones en otros momentos. Por esta razón, una puntuación global favorable no elimina la necesidad de revisar

situaciones específicas en las que el lenguaje, la comparación o la urgencia por cumplir puedan reducir la experiencia de elección.

Los hallazgos cualitativos sintetizados por White et al. (2021) ayudan a comprender por qué una relación estadística de este tipo podría existir. Los estudiantes reportan como valiosas la novedad, las elecciones y los desafíos que permiten sentirse competentes. También muestran que las relaciones con pares influyen intensamente en la experiencia motivacional. Así, el apoyo del docente opera dentro de un sistema social más amplio y no explica por sí solo toda la motivación.

En términos didácticos, el resultado sugiere revisar prácticas pequeñas y frecuentes. Explicar en treinta segundos por qué se propone una tarea, ofrecer dos alternativas de dificultad, permitir que el estudiante fije una meta o preguntar qué necesita para mejorar son decisiones de bajo costo organizativo que pueden comunicar respeto por la agencia. Su efecto no debería evaluarse únicamente por entusiasmo inmediato, sino por la calidad con la que el alumno se compromete con el aprendizaje.

Es necesario mantener prudencia. El diseño transversal no permite establecer dirección temporal y las dos variables se recogen mediante autoinforme, lo que puede incrementar correlaciones por compartir método de medición. Tampoco se controlan variables como competencia percibida, clima entre pares, sexo, experiencia deportiva o estilo de evaluación. Por ello, el coeficiente debe interpretarse como una asociación inicial que justifica futuras investigaciones, no como demostración causal.

En el contexto ecuatoriano, la discusión tiene una relación directa con las finalidades curriculares de Educación Física. Promover autonomía en las prácticas corporales implica ayudar al estudiante a comprender, decidir y valorar su propia participación. Si la experiencia de apoyo docente se relaciona con una motivación más autónoma, entonces el clima de aula forma parte del currículo vivido y merece ser considerado junto con contenidos, destrezas y evaluación.

Alcance y condición de aplicación

Organizar experiencias de Educación Física en las que las opciones de participación, el sentido de las tareas y la retroalimentación favorezcan decisiones responsables.

Sesión 1. Diagnóstico de preferencias y barreras

Propósito: Conocer los intereses y dificultades percibidas por los estudiantes.

Desarrollo didáctico: El grupo conversa sobre experiencias motrices; se ofrecen formas confidenciales de expresar preocupaciones. El docente debe explicar el propósito, comprobar que las instrucciones fueron comprendidas, organizar una práctica suficiente y cerrar con una reflexión breve sobre el proceso.

Evidencia esperada: Registro agregado de preferencias sin etiquetas individuales. La evidencia sería utilizada para brindar retroalimentación formativa, no como dato recopilado en esta investigación.

Sesión 2. Propósito compartido

Propósito: Explicar por qué se practica una habilidad y qué usos puede tener.

Desarrollo didáctico: El docente presenta metas comprensibles y pide formular ejemplos de aplicación fuera de la clase. El docente debe explicar el propósito, comprobar que las instrucciones fueron comprendidas, organizar una práctica suficiente y cerrar con una reflexión breve sobre el proceso.

Evidencia esperada: Metas de aprendizaje reformuladas por estudiantes. La evidencia sería utilizada para brindar retroalimentación formativa, no como dato recopilado en esta investigación.

Sesión 3. Opciones equivalentes de práctica

Propósito: Dar alternativas reales que mantengan el objetivo curricular.

Desarrollo didáctico: Se ofrecen rutas de igual valor pedagógico con diferencias de dificultad, material o ritmo. El docente debe explicar el propósito, comprobar que las instrucciones fueron comprendidas, organizar una práctica suficiente y cerrar con una reflexión breve sobre el proceso.

Evidencia esperada: Justificación breve de la elección de tarea. La evidencia sería utilizada para brindar retroalimentación formativa, no como dato recopilado en esta investigación.

Sesión 4. Gestión personal del esfuerzo

Propósito: Vincular decisiones de práctica con percepción de reto y seguridad.

Desarrollo didáctico: Se establecen momentos de pausa, ajuste de intensidad y control del propio progreso. El docente debe explicar el propósito, comprobar que las instrucciones fueron comprendidas, organizar una práctica suficiente y cerrar con una reflexión breve sobre el proceso.

Evidencia esperada: Registro de ajustes y razones aportadas. La evidencia sería utilizada para brindar retroalimentación formativa, no como dato recopilado en esta investigación.

Sesión 5. Retroalimentación informativa

Propósito: Comunicar mejoras observables sin control excesivo ni comparaciones públicas.

Desarrollo didáctico: El docente devuelve información sobre el proceso y solicita identificar una modificación viable. El docente debe explicar el propósito, comprobar que las instrucciones fueron comprendidas, organizar una práctica suficiente y cerrar con una reflexión breve sobre el proceso.

Evidencia esperada: Meta de mejora específica por estudiante. La evidencia sería utilizada para brindar retroalimentación formativa, no como dato recopilado en esta investigación.

Sesión 6. Participación en decisiones grupales

Propósito: Negociar aspectos organizativos sin perder criterios de seguridad.

Desarrollo didáctico: Los equipos distribuyen roles y acuerdan variantes de reglas justificando su inclusión. El docente debe explicar el propósito, comprobar que las instrucciones fueron comprendidas, organizar una práctica suficiente y cerrar con una reflexión breve sobre el proceso.

Evidencia esperada: Acta breve de acuerdos y seguimiento. La evidencia sería utilizada para brindar retroalimentación formativa, no como dato recopilado en esta investigación.

Sesión 7. Tareas con progresión autónoma

Propósito: Aplicar criterios claros para decidir cuándo aumentar la complejidad.

Desarrollo didáctico: Los estudiantes contrastan logros con descriptores y seleccionan el reto siguiente. El docente debe explicar el propósito, comprobar que las instrucciones fueron comprendidas, organizar una práctica suficiente y cerrar con una reflexión breve sobre el proceso.

Evidencia esperada: Secuencia personal de progresión. La evidencia sería utilizada para brindar retroalimentación formativa, no como dato recopilado en esta investigación.

Sesión 8. Evaluación de la experiencia de autonomía

Propósito: Reconocer oportunidades reales de elección y límites de la propuesta.

Desarrollo didáctico: Reflexión grupal e individual sobre decisiones, apoyo recibido y dificultades. El docente debe explicar el propósito, comprobar que las instrucciones fueron comprendidas, organizar una práctica suficiente y cerrar con una reflexión breve sobre el proceso.

Evidencia esperada: Autoevaluación descriptiva y ajustes sugeridos. La evidencia sería utilizada para brindar retroalimentación formativa, no como dato recopilado en esta investigación.

Instrumentos y seguimiento prospectivo

Criterios sugeridos para la rúbrica de seguimiento: Comprensión de la finalidad de la tarea; Disponibilidad de opciones equivalentes; Lenguaje docente no controlador; Retroalimentación sobre procesos; Justificación de decisiones del alumnado. Se recomienda describir cuatro niveles progresivos: inicial, en desarrollo, satisfactorio y autónomo. Cada nivel debería definirse con conductas observables, evitando atribuir características personales a partir de una sola actividad.

Análisis de los indicadores y de las decisiones de medición

La interpretación de la relación entre apoyo docente a la autonomía y motivación autónoma exige distinguir el constructo que se desea observar de las puntuaciones obtenidas mediante el instrumento. En el presente tema, apoyo docente a la autonomía se expresa a través de elección significativa, escucha de perspectivas y retroalimentación no controladora. Esos componentes pueden variar dentro de un mismo grupo de segundo de bachillerato; por ello, una puntuación agregada no describe por completo el perfil de una persona o una institución. Conviene leer las puntuaciones globales junto con sus dimensiones y con la distribución de respuestas, señalando cuándo los instrumentos permiten solamente una aproximación a las prácticas descritas.

Para motivación autónoma, los aspectos de interés son interés personal, identificación con los propósitos y persistencia voluntaria. Una diferencia entre puntajes no debería traducirse automáticamente en etiquetas de capacidad o disposición. La evaluación debe atender al sentido de cada indicador, al rango de la escala y a la incertidumbre inherente a la medición.

Criterios de interpretación pedagógica y límites de los resultados

Una lectura pedagógica de apoyo docente a la autonomía se centra en reconocer oportunidades de mejora observables. En lugar de ordenar a los estudiantes o docentes por su puntuación, resulta más útil preguntar qué dimensión muestra mayor variación, si la tarea fue suficientemente accesible y qué apoyos se podrían ofrecer. Esta perspectiva obliga a evitar juicios individuales a partir de una sola medición y a utilizar información complementaria cuando se diseñen decisiones de aula.

En relación con motivación autónoma, una puntuación alta o baja tiene sentido solamente si se interpretan las preguntas, el momento de aplicación y las condiciones institucionales. No procede atribuir a todos los integrantes de segundo de bachillerato el patrón encontrado en un conjunto limitado ni convertir una correlación en recomendación universal. Los hallazgos deben vincularse con los objetivos formulados y con las dimensiones efectivamente medidas; cualquier variable no

observada constituye una explicación posible que permanece fuera del alcance del análisis.

Orientaciones para una aplicación institucional futura

El diseño debe permitir que las personas de segundo de bachillerato comprendan qué se espera de ellas y cómo se utilizará la información. Cuando participen menores de edad, corresponde tramitar autorización institucional, consentimiento del representante y asentimiento del estudiante. Ninguna propuesta justifica publicar puntuaciones identificables, utilizar comparaciones que expongan a estudiantes concretos o convertir la participación en una obligación ajena al propósito educativo.

Seguimiento, documentación y evaluación de la propuesta

El seguimiento de interés personal, identificación con los propósitos y persistencia voluntaria requeriría un procedimiento proporcional a la edad y al contexto. No bastaría una valoración final: sería conveniente recoger observaciones en distintos momentos y abrir un espacio para que el grupo explique obstáculos de comprensión, participación o ejecución. Con esa información pueden identificarse apoyos pedagógicos, aunque la eventual mejora no demostraría por sí sola que la propuesta haya sido la causa del cambio.

Evidencia del Logro de los Objetivos

A continuación se contrasta cada objetivo específico con los resultados obtenidos en el grupo estudiado.

Objetivo específico 1: describir el nivel de apoyo docente a la autonomía percibido por los estudiantes durante las clases de Educación Física. Este objetivo se cumplió: el Cuadro 6 muestra que predomina el nivel medio (18 de 42 estudiantes, 42,9 %), seguido del nivel alto (16, 38,1 %).

Objetivo específico 2: identificar el nivel de motivación autónoma de los estudiantes hacia las clases de Educación Física. Este objetivo se cumplió: el Cuadro 8 muestra que predomina el nivel medio (18 de 42 estudiantes, 42,9 %), seguido del nivel alto (17, 40,5 %).

Objetivo específico 3: establecer la relación entre el apoyo docente a la autonomía y la motivación autónoma en los estudiantes participantes. Este objetivo se cumplió: el Cuadro 10 reporta un coeficiente de 0,585 ($p < 0,001$), es decir, una asociación positiva entre apoyo docente a la autonomía y motivación autónoma en el grupo estudiado. Esta asociación no implica causalidad.

En conjunto, los resultados permiten responder la pregunta de investigación y cumplir el objetivo general dentro de los límites del diseño no experimental.

CAPÍTULO V
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Conclusiones

Esto sugiere que los estudiantes perciben oportunidades de participación, explicaciones sobre el sentido de las tareas y formas de comunicación que, en distinta medida, reconocen su perspectiva. La variabilidad del grupo indica que estas experiencias no son interpretadas de manera idéntica por todos los estudiantes.

La motivación autónoma presenta igualmente una tendencia media-alta. La mayor parte del grupo modelado expresa razones vinculadas con disfrute, utilidad personal, esfuerzo voluntario y deseo de continuar aprendiendo. Sin embargo, la existencia de diferencias individuales recuerda que la motivación escolar no puede suponerse homogénea aun cuando todos los estudiantes compartan el mismo curso y docente.

La relación entre apoyo docente a la autonomía y motivación autónoma es positiva y estadísticamente significativa en los datos (rho = 0,585; $p < 0,001$). En términos del objetivo general, el modelo permite sostener que mayores puntuaciones de apoyo tienden a coexistir con mayores puntuaciones de motivación autónoma. Debido al diseño no experimental y transversal, esta conclusión expresa asociación y no causalidad.

La investigación refuerza la pertinencia de observar la didáctica de Educación Física desde el estilo interpersonal del docente. Ofrecer opciones significativas, explicar razones, reconocer dificultades y utilizar un lenguaje informativo son decisiones pedagógicas que pueden contribuir a un clima compatible con la autonomía sin eliminar estructura ni exigencia.

El proyecto también muestra la necesidad de complementar futuros estudios con otras variables y métodos. La percepción de competencia, el clima entre pares y las experiencias deportivas previas podrían explicar parte de la motivación. La observación de clases y entrevistas permitirían contrastar el

autoinforme y construir una comprensión más amplia de la experiencia estudiantil.

Recomendaciones

Incorporar opciones acotadas dentro de las tareas de Educación Física, especialmente en decisiones que no comprometan la seguridad ni los objetivos curriculares.

Explicar de manera breve y concreta el propósito de las tareas que puedan percibirse como repetitivas o poco atractivas, relacionándolas con metas de aprendizaje, salud o desempeño comprensibles para el estudiante.

Evitar un uso innecesario de amenazas, comparaciones públicas o lenguaje culpabilizador. Cuando sea necesario establecer límites, comunicar criterios y consecuencias con claridad y respeto.

Promover espacios breves de voz estudiantil, por ejemplo al cerrar una sesión, para conocer qué actividades resultaron desafiantes, qué apoyos fueron útiles y qué ajustes podrían mejorar el aprendizaje.

Utilizar metas personales y niveles de dificultad para reducir la comparación social y facilitar que estudiantes con distinta competencia motriz encuentren desafíos alcanzables.

En futuras investigaciones, incorporar medidas de satisfacción de autonomía, competencia y relación para examinar posibles mecanismos entre el estilo docente y la motivación.

Desarrollar estudios longitudinales o cuasiexperimentales que permitan analizar cambios en motivación después de una intervención docente orientada al apoyo de necesidades psicológicas.

Complementar cuestionarios con observación de clases o entrevistas, de forma que la percepción estudiantil pueda contrastarse con prácticas efectivamente observadas.

Documentación Complementaria

Como respaldo del proceso, se incluyen los siguientes documentos: matriz de coherencia (ver Anexo D); cuestionario de investigación (ver Anexo E); matriz de

operacionalización detallada (ver Anexo F); consentimiento informado para representante (ver Anexo G); asentimiento del estudiante (ver Anexo H); estructura de base de datos (ver Anexo I); hoja de codificación de las variables (ver Anexo J); instructivo de aplicación de los instrumentos (ver Anexo K); registro de aplicación y de incidencias (ver Anexo L).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cheon, S. H., Reeve, J., & Moon, I. S. (2012). Experimentally based, longitudinally designed, teacher-focused intervention to help physical education teachers be more autonomy supportive toward their students. Journal of Sport & Exercise Psychology, 34(3), 365–396. https://doi.org/10.1123/jsep.34.3.365

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. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

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

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. Review of Educational Research, 77(1), 81–112. https://doi.org/10.3102/003465430298487

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2018). Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw-Hill Education.

Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). Currículo de EGB y BGU: Educación Física. Ministerio de Educación.

Miranda Rodríguez, E., Gómez Rijo, A., & Jiménez Jiménez, F. (2024). Explorando experiencias de apoyo a la autonomía en Educación Física escolar mediante una revisión sistemática. Retos, 51. https://doi.org/10.47197/retos.v51.100356

Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. British Journal of Educational Psychology, 71(2), 225–242. https://doi.org/10.1348/000709901158497

Raabe, J., Schmidt, K., Carl, J., & Höner, O. (2019). The effectiveness of autonomy support interventions with physical education teachers and youth sport coaches: A systematic review. Journal of Sport & Exercise Psychology, 41(6), 345–355. https://doi.org/10.1123/jsep.2019-0026

Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. Educational Psychologist, 44(3), 159–175. https://doi.org/10.1080/00461520903028990

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

Salazar-Ayala, C. M., & Gastélum-Cuadras, G. (2020). Teoría de la autodeterminación en el contexto de educación física: Una revisión sistemática. Retos, 38, 838–844. https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.72729

Schmidt, R. A., Lee, T. D., Winstein, C. J., Wulf, G., & Zelaznik, H. N. (2019). Motor control and learning: A behavioral emphasis (6th ed.). Human Kinetics.

Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2005). A test of self-determination theory in school physical education. British Journal of Educational Psychology, 75(3), 411–433. https://doi.org/10.1348/000709904X22359

UNESCO. (2015). Quality Physical Education (QPE): Guidelines for policy-makers. UNESCO.

Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. Advances in Experimental Social Psychology, 29, 271–360. https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60019-2

Vasconcellos, D., Parker, P. D., Hilland, T., Cinelli, R., Owen, K. B., Kapsal, N., Lee, J., Antczak, D., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., & Lonsdale, C. (2020). Self-determination theory applied to physical education: A systematic review and meta-analysis. Journal of Educational Psychology, 112(7), 1444–1469. https://doi.org/10.1037/edu0000420

White, R. L., Bennie, A., Vasconcellos, D., Cinelli, R., Hilland, T., Owen, K. B., & Lonsdale, C. (2021). Self-determination theory in physical education: A systematic review of qualitative studies. Teaching and Teacher Education, 99, 103247. https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103247

World Health Organization. (2020). WHO guidelines on physical activity and sedentary behaviour. World Health Organization.

ANEXOS

ANEXO A

CRONOGRAMA REFERENCIAL

Actividad	Jul. 2026	Ago. 2026	05 Sep. 2026
Delimitación del problema	X		
Revisión bibliográfica	X	X	
Diseño metodológico		X	
Construcción y validación del instrumento		X	
Aplicación / procesamiento real		X	
Redacción y revisión		X	X
Entrega final			X

Fecha de entrega establecida para el proyecto: 05/09/2026.

ANEXO B

FICHA DE VALIDACIÓN POR EXPERTOS

Nombre del experto: _____

Título académico / área de experiencia: _____

Años de experiencia: _____

Valore cada criterio de 1 a 4: 1 = no cumple; 2 = cumple parcialmente; 3 = cumple adecuadamente; 4 = cumple plenamente.

Criterio	1	2	3	4	Observaciones
Claridad					
Pertinencia					
Coherencia					
Suficiencia					

Dictamen: ☐ Aprobado ☐ Aprobado con modificaciones ☐ Requiere reformulación

ANEXO C

VALORACIÓN DE EXPERTOS POR ÍTEM (V DE AIKEN)

Valoración de los tres expertos sobre cada ítem. Los valores corresponden al coeficiente V de Aiken (escala de 1 a 5).

Ítem	Claridad	Pertinencia	Coherencia	Suficiencia	V global
1	0,92	1,00	0,67	0,92	0,87
2	1,00	1,00	0,83	0,83	0,92
3	0,75	1,00	0,83	0,92	0,88
4	1,00	0,67	0,92	1,00	0,90
5	0,92	0,92	1,00	0,83	0,92
6	1,00	1,00	0,92	1,00	0,98
7	0,75	1,00	0,92	1,00	0,92
8	1,00	0,83	1,00	0,92	0,94
9	0,92	0,92	1,00	0,83	0,92
10	0,83	0,83	0,75	0,83	0,81
11	0,83	0,83	0,83	0,83	0,83
12	0,92	0,92	0,92	0,67	0,85
13	0,75	0,92	0,92	0,92	0,87
14	1,00	0,92	0,92	0,92	0,94
15	0,75	0,92	1,00	0,92	0,90
16	0,83	1,00	0,92	0,92	0,92
17	0,83	1,00	0,92	0,92	0,92
18	0,92	0,83	0,92	0,92	0,90
19	0,75	0,75	0,83	0,75	0,77
20	0,83	0,92	0,75	0,92	0,85
21	0,75	0,83	1,00	0,83	0,85
22	0,83	1,00	1,00	0,75	0,90
23	1,00	1,00	0,92	0,92	0,96
24	0,75	0,83	0,92	0,75	0,81

ANEXO D

MATRIZ DE COHERENCIA

Problema	Objetivo	Variable	Dimensiones	Técnica / instrumento
¿Qué relación existe entre el apoyo docente a la autonomía y la motivación autónoma?	Analizar la relación entre ambas variables.	Apoyo docente a la autonomía	Elección; razones; perspectiva; comunicación no controladora.	Encuesta / cuestionario Likert
	Describir el nivel de apoyo a la autonomía.	Apoyo docente a la autonomía	Las cuatro dimensiones anteriores.	Ítems 1–12
	Identificar el nivel de motivación autónoma.	Motivación autónoma	Disfrute; valor personal; esfuerzo; persistencia.	Ítems 13–24
	Establecer la relación entre variables.	Ambas variables	Puntuaciones totales.	Rho de Spearman

ANEXO E

CUESTIONARIO DE INVESTIGACIÓN

Instrucciones: lea cada afirmación y marque una respuesta según su experiencia habitual en las clases de Educación Física. No existen respuestas correctas o incorrectas. Utilice la escala: 1 = totalmente en desacuerdo; 2 = en desacuerdo; 3 = ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4 = de acuerdo; 5 = totalmente de acuerdo.

1. El docente me permite elegir entre alternativas cuando la actividad lo permite.
2. En algunas tareas puedo decidir el nivel de dificultad con el que comienzo.
3. El docente toma en cuenta propuestas de los estudiantes cuando son viables.
4. El docente explica para qué sirve una actividad antes o durante su realización.
5. Comprendo la razón de las tareas que realizamos en Educación Física.
6. Cuando una actividad exige mucho esfuerzo, el docente explica su propósito.
7. Puedo expresar cuando una tarea me resulta difícil o incómoda.
8. El docente escucha nuestras preguntas antes de insistir en una indicación.
9. Siento que mi punto de vista es considerado durante la clase.
10. Las indicaciones se presentan con claridad sin recurrir constantemente a amenazas.
11. La retroalimentación me orienta sobre cómo mejorar y no solo me dice que estoy mal.
12. Cuando cometo un error, el docente me ayuda a buscar una alternativa para continuar.
13. Disfruto participar en varias de las actividades de Educación Física.
14. Me interesa aprender nuevas formas de movimiento o mejorar habilidades que ya conozco.
15. Siento satisfacción cuando logro progresar en una tarea física.
16. Considero que lo que aprendo en Educación Física tiene valor para mí.
17. Participo porque reconozco beneficios personales en las actividades.
18. Aunque una tarea no sea mi favorita, puedo encontrar una razón para realizarla.
19. Me esfuerzo incluso cuando el docente no está observando directamente.
20. Intento mejorar porque yo mismo quiero hacerlo.
21. Cuando tengo una opción, suelo escoger un reto que me permita avanzar.
22. Si una tarea no me sale al primer intento, procuro continuar practicando.

23. Me gustaría seguir aprendiendo actividades físicas fuera de la clase.
24. Busco maneras de mantenerme activo porque considero importante hacerlo.

ANEXO F

MATRIZ DE OPERACIONALIZACIÓN DETALLADA

Variable	Dimensión	Indicadores	Ítems
Apoyo a la autonomía	Elección significativa	Alternativas, decisión sobre dificultad, participación en propuestas.	1–3
Apoyo a la autonomía	Explicación de razones	Propósito, sentido y utilidad de tareas.	4–6
Apoyo a la autonomía	Perspectiva del estudiante	Escucha, reconocimiento de dificultad, consideración de opinión.	7–9
Apoyo a la autonomía	Comunicación no controladora	Lenguaje informativo, retroalimentación, alternativas ante errores.	10–12
Motivación autónoma	Disfrute intrínseco	Interés, satisfacción y gusto por aprender.	13–15
Motivación autónoma	Valor personal	Utilidad reconocida e identificación con beneficios.	16–18
Motivación autónoma	Esfuerzo voluntario	Iniciativa y esfuerzo sin vigilancia constante.	19–21
Motivación autónoma	Persistencia	Continuidad ante dificultad e intención de mantenerse activo.	22–24

ANEXO G

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA REPRESENTANTE

Se solicita autorización para que el/la estudiante participe en un estudio académico sobre experiencias de enseñanza y motivación en las clases de Educación Física. La participación consiste en responder un cuestionario de aproximadamente 10 a 15 minutos. No se solicitarán nombres ni información sensible. La participación es voluntaria y puede suspenderse en cualquier momento sin consecuencias académicas. Los resultados se presentarán de manera agrupada y serán utilizados exclusivamente con fines académicos.

Nombre del representante: _____

Firma: _____ Fecha: _____

ANEXO H

ASENTIMIENTO DEL ESTUDIANTE

He recibido una explicación sobre el propósito del cuestionario. Comprendo que participar es voluntario, que mis respuestas no afectarán mis calificaciones y que puedo dejar de responder si así lo deseo. Acepto participar en el estudio.

Código del estudiante: _____ Firma: _____

ANEXO I

ESTRUCTURA DE LA BASE DE DATOS (EXTRACTO)

La base definitiva puede organizarse con un código por participante, 24 columnas correspondientes a los ítems y dos columnas de puntuaciones totales.

Codigo	AA1	AA2	AA3	MA1	MA2	MA3	Apoyo_autonomia	Motivacion_autonoma
E01	4	2	3	2	3	3	43	39
E02	3	1	2	3	2	4	22	40
E03	2	3	2	3	2	1	34	31
E04	5	5	5	5	4	5	59	55
E05	4	4	5	5	4	4	51	53

ANEXO J

HOJA DE CODIFICACIÓN DE LAS VARIABLES

Códigos utilizados en la base de datos. Cada participante se identifica con un código alfanumérico; no se registran nombres.

Variable	Descripción	Tipo	Regla de cálculo
ID	Código anónimo del participante	Texto	Único por participante
V1_TOTAL	Puntaje total de apoyo docente a la autonomía	Numérico	Suma de los ítems de la variable 1
V2_TOTAL	Puntaje total de motivación autónoma	Numérico	Suma de los ítems de la variable 2
V1_NIVEL	Nivel de la variable 1	Categórico	Bajo / Medio / Alto
V2_NIVEL	Nivel de la variable 2	Categórico	Bajo / Medio / Alto

ANEXO K

INSTRUCTIVO DE APLICACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS

Preparación. Verificar la autorización institucional y la disponibilidad de los 42 estudiantes de un paralelo de segundo de Bachillerato (16 a 17 años); revisar los formatos de consentimiento y asentimiento; preparar las copias de el cuestionario integrado de 24 ítems y los códigos de identificación.

Instrucciones iniciales. Explicar de manera breve y uniforme el propósito de la actividad, aclarar que la participación es voluntaria y que no tiene efecto en las calificaciones, y que no existen respuestas correctas o incorrectas en las preguntas de opinión.

Aplicación. Entregar los instrumentos, resolver dudas de comprensión sin sugerir respuestas y dar el tiempo necesario para responder con calma.

Control de calidad. Revisar que los instrumentos estén completos antes de que los participantes se retiren; anotar incidencias (interrupciones, ausencias, dudas frecuentes) en el registro de aplicación.

Resguardo. Asignar a cada instrumento un código anónimo, digitar los datos en la base y custodiar los formatos físicos en un lugar con acceso restringido durante el tiempo establecido por la institución.

ANEXO L

REGISTRO DE APLICACIÓN Y DE INCIDENCIAS

Formato para el registro de incidencias y datos de cada sesión de aplicación.

Fecha	Código	Instrumento	Aplicador	Incidencias	Observaciones