

UFLO

UNIVERSIDAD DE FLORES

Autorizada provisionalmente por Decreto PEN N° 2361/12/94 conf. Art. 64 inc. "C" Ley 24521

FACULTAD DE ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE

Carrera: Ciclo de licenciatura en Actividad Física y Deporte

Modalidad: Distancia

Materia: Trabajo de Investigación

Año: 2019

Título:

Relación entre la frustración de las necesidades psicológicas básicas de l@s profesor@s y la motivación autodeterminada de l@s estudiantes en la clase de educación física en las escuelas medias argentinas

Estudiante: Orazi, Sonia Cecilia

Legajo: 22269

Correo electrónico: orazisonia@gmail.com

Tutoras: Dra. Ana Riccetti y Mag. Valeria Gómez

Agradecimientos

Luego de este hermoso camino, agradecer en primer lugar y especialmente a los seres más bellos que me apoyan y acompañan día a día.

A mi familia y especialmente a mi mamá que, a través de sus valores inculcados, me apoyó siempre para que pueda alcanzar mis objetivos, a mi papá querido que desde el cielo debe estar orgulloso de que pueda hacer lo que me gusta tanto, ejercer como profesora de educación física.

A las profesoras de la cátedra, mis tutoras Valeria Gómez y Ana Riccetti, que siempre estuvieron atentas a mis consultas y me ayudaron a seguir adelante.

Resumen	5
1. Primera Parte: Delimitación conceptual del objeto de estudio.....	6
1.1. Área temática, rama y especialidad	6
1.2. Tema y Subtema.....	6
1.3. Introducción.....	6
1.4. Problema	8
1.5. Marco teórico	8
1.5.1 Capítulo 1: Motivación	9
1.5.2 Capítulo 2: Teoría de la autodeterminación.....	11
1.5.2.1 Mini-teorías constitutivas de la TAD	12
1.5.2.1.1 Estudios sobre la motivación autodeterminada en l@s alumn@s..	19
1.5.3 Capítulo 3: La frustración de las necesidades básicas de los profes@res	20
1.5.3.1 Autonomía, competencia y relación con los demás.....	21
1.5.3.2 Relaciones entre la motivación y frustración en el trabajo.....	24
1.6. Relevancia cognitiva	28
1.7. Hipótesis	31
1.8. Objetivos	32
2. Segunda Parte: Materiales y Método	34
2.1. Tipo de diseño.....	34
2.2. Instrumentos para la producción de datos	35
2.3. Cronograma de actividades en contexto	38
2.4. Muestreo	41
2.5. Plan de tratamiento y análisis de los datos	43
2.5.1 Construcción de índices sumatorios de variables complejas	44
2.5.1.1 Índice nivel de motivación autodeterminada en alumn@s.....	44
2.5.1.1.1 Nivel de Motivación Intrínseca.....	44
2.5.1.1.2 Nivel de Motivación Integrada	45
2.5.1.1.3 Nivel de Motivación Identificada	46
3 Tercera Parte: Análisis y conclusiones	51
3.1 Exposición, análisis e interpretación de los datos	51
3.1.1 Motivación Autodeterminada en estudiantes.....	51
3.1.1.1 Dimensión 1: Motivación Intrínseca.....	51
3.1.1.2 Dimensión 2: Motivación integrada.....	56
3.1.1.3 Dimensión 3: Motivación identificada	61
3.1.2 Frustración de las necesidades psicológicas básicas en profesor@s (FNPB)	65

3.1.2.1 Dimensión 1: Autonomía	65
3.1.2.2 Dimensión 2: Competencia	70
3.1.2.3 Dimensión 3: Relación con los demás.....	74
3.1.3. Relación de variables: MA estudiantes y FNPB de los profesores	79
3.2 Conclusiones y sugerencias.....	83
3.3 Reflexión crítica sobre el proceso de investigación realizado	90
4. Anexos	92
4.1 Carta de presentación a la institución educativa. (Mencionado en apartado 2.3 Cronograma de actividades en context	92
Consentimiento informado de participación. (Mencionados en apartado .3 Cronograma de actividades en contexto).....	93
4.2.1 Consentimiento informado para alumn@s.	93
4.2.2 Consentimiento informado para profesores/as.....	94
4.3 Cuestionarios. (Mencionados en apartado 2.2: instrumentos para la producción de datos).....	95
4.3.1 Q-A17 para alumn@s.....	95
4.3.2 Q-P16 para profesores/as.	98
4.4 Glosario. (Mencionado en apartado 2.3: cronograma de actividades en contexto).....	104
4.5 Procedimiento de introducción de datos. (Mencionado en el apartado 2.5: Plan de tratamiento y análisis de los datos	108
5. Bibliografía	112

Resumen

El presente trabajo de investigación tiene como objetivo general establecer las relaciones entre la frustración de las necesidades psicológicas básicas de los profesores y la motivación autodeterminada de l@s estudiantes en las clases de educación física en las escuelas del nivel medio del sistema educativo formal argentino.

Para ello se utilizó un tipo de diseño descriptivo-correlacional, ya que se centró en medir cada una de las variables, la frustración de las necesidades psicológicas básicas de los profesores y la motivación autodeterminada de l@s estudiantes, para luego establecer las relaciones entre ellas. Para la recolección de datos el instrumento utilizado es el cuestionario estructurado, elaborado a partir del proyecto internacional del cual es parte esta investigación, y está conformado por dos cuestionarios, uno para alumnos y otro para profesores, ambos se responden con escalas Likert. La muestra se encuadra dentro de las muestras no probabilística/finalística, con participación de manera voluntaria de 105 profesor@s y 2221 alumn@s, de diferentes localidades de la Argentina.

El análisis arrojó como conclusión principal que l@s estudiantes encuestados manifestaron un nivel alto de motivación autodeterminada y l@s profes@res manifestaron un nivel muy bajo de frustración de las necesidades psicológicas básicas. Los docentes al tener niveles muy bajos de frustración se sienten competentes y autónomos para su trabajo y pueden interactuar eficazmente con el entorno desarrollando sentimientos de logro, lo cual tendría un impacto positivo sobre l@s alumn@s elevando los niveles de motivación autodeterminada.

Palabras claves: Educación Física – Frustración de las necesidades psicológicas básicas de l@s profesor@s– Motivación autodeterminada de l@s Alumn@s.

1. Primera Parte: Delimitación conceptual del objeto de estudio

1.1. Área temática, rama y especialidad

Área temática: Educación Física / Psicología

Rama: Educación Física de nivel medio / Psicología cognitiva-educacional

1.2. Tema y Subtema

Tema: La motivación en las clases de educación física.

1.3. Introducción

El presente trabajo de investigación forma parte de la realización de la carrera de Licenciatura de Educación física de la Facultad de Actividad Física y Deporte de UFLO, situada en Buenos Aires, Argentina, conjuntamente con la universidad de Madrid, Colombia y Brasil. Dicho trabajo se enmarca dentro de un proyecto de investigación de envergadura internacional realizado por el Dr. Coterón y la Mag. Valeria Gómez, en el que colabora nuestra universidad junto a la Universidad Politécnica de Madrid (España), la Universidad del Quindío (Armenia, Colombia) y la Universidad de Campinas (Sao Paulo, Brasil).

Es por ello que se constituye en un estudio internacional sobre la motivación en las clases de educación física en el nivel medio y su intención es indagar acerca del desarrollo de las clases y los procesos motivacionales que allí se desarrollan.

La motivación del estudiante en las clases de educación física ha sido objeto de estudio de muchas investigaciones en los últimos años desde diferentes perspectivas. La preocupación por fomentar la práctica físico-deportiva ha llevado a prestar especial atención a estas prácticas, concibiéndolas como un pilar importante para promover estilos de vida activos y saludables (Moreno Murcia, 2008).

Además, es necesario destacar que la motivación es un aspecto fundamental para generar aprendizajes significativos, el aprendizaje es inconcebible sin motivación. El docente al alcanzar altos niveles de motivación en sus alumnos

y alumnas, conociendo el tema a tratar, enseñando no sólo con teoría sino también con ejemplos, respetando al alumno y alumna, enseñando habilidades para resolver los problemas que surjan, incentivando la participación, trabajando en mecanismos de evaluación óptimos, teniendo entusiasmo en su labor, enseñando a través de preguntas y usando el diálogo.

Según palabras de Castillo & Moncada (2012, citado por Coterón & Gómez, 2017), diversas investigaciones han manifestado que realizar actividad física con regularidad influye favorablemente en el estado de salud tanto físico como mental del individuo, y consecuentemente supone aprendizajes significativos. En la actualidad, observamos que la adolescencia es una etapa crítica en el abandono de la práctica físico-deportiva, que su práctica en el ámbito escolar no garantiza una continuidad en el futuro y se evidencia un incremento de la obesidad en la sociedad (Coterón, 2014). A partir de esto, surge la preocupación en la educación física debido a que el individuo se encuentra en una etapa clave para el aprendizaje de diversas prácticas corporales, las cuáles, si le son significativas, formarán parte de su estilo de vida y serán muy beneficiosas para su bienestar.

Nuestra investigación busca revelar las relaciones entre la frustración de necesidades psicológicas básicas de profesores y la motivación autodeterminada de estudiantes de educación física de nivel medio del sistema educativo formal argentino, siendo las variables de estudio.

Por ello, nuestra investigación pretende alcanzar los siguientes propósitos:

- Promover la reflexión de los docentes de educación física sobre la relación entre la frustración de las necesidades psicológicas básicas y la influencia de la misma sobre la motivación de sus alumnos por medio de la práctica.
- Analizar y comunicar los resultados obtenidos de la investigación a diferentes instituciones formadoras de docentes de educación física para lograr concientizar y desde allí trabajar conjuntamente para la elaboración de estrategias de enseñanza y obtener mayor interés sobre las prácticas físicas.
- Producir saberes en torno a las relaciones de las necesidades psicológicas básicas de los docentes y la motivación autodeterminada

de los estudiantes, que sirvan de base bibliográfica en diferentes cátedras de instituciones de educación superior.

Para abordar dichos propósitos y presentar el recorrido investigativo realizado, el estudio comienza con una **primera parte** que desarrolla la delimitación conceptual del objeto de estudio, donde se realiza la presentación del problema de investigación: área temática, tema y formulación del problema. Luego, se realiza una revisión de los antecedentes y de los distintos constructos teóricos involucrados en nuestro estudio y finalmente se enfatiza en la relevancia cognitiva, la hipótesis y los objetivos de la investigación.

En la **segunda parte** se presentan los materiales y el método, se detalla el diseño metodológico considerado, las decisiones metodológicas en relación al área de estudio, las variables, el universo y muestra, los métodos e instrumentos de recolección de datos, la planificación y el cronograma, como así también el plan de tratamiento y análisis de los datos y el procesamiento de la información.

Y finalmente en la **tercera parte** se desarrolla la exposición y análisis de los resultados, se presentan de manera exhaustiva los datos obtenidos y su estudio, para distinguir las diferencias y establecer las relaciones entre la frustración de necesidades psicológicas básicas de profesores y la motivación autodeterminada de estudiantes de educación física de nivel medio del sistema educativo formal argentino. Ello posibilitará, al fin, extraer conclusiones y sugerencias, que se despliegan al final de este apartado.

1.4. Problema

¿Cuáles son las relaciones que se establecen entre la frustración de las necesidades psicológicas básicas de l@s profesor@s y la motivación autodeterminada de l@s estudiantes en la clase de educación física en las escuelas medias del sistema educativo formal argentino en los años 2016 y 2017?

1.5. Marco teórico

A continuación, presentamos los constructos teóricos, bases de nuestra investigación, por lo que comenzaremos con el desarrollo conceptual de motivación, y posteriormente se presenta la teoría de la autodeterminación en relación a los estudiantes y la frustración de las necesidades psicológicas básicas relacionadas con los profesores.

1.5.1 Capítulo 1: Motivación

La motivación es un aspecto de enorme relevancia en las diversas áreas de la vida, entre ellas la educativa y la laboral, por cuanto orienta las acciones y se conforma así en un elemento central que conduce lo que la persona realiza y hacia qué objetivos se dirige.

De acuerdo con Santrock (2002), la motivación es “el conjunto de razones por las que las personas se comportan de las formas en que lo hacen. El comportamiento motivado es vigoroso, dirigido y sostenido” (p. 432).

Ajello (2003) señala que la motivación debe ser entendida como la trama que sostiene el desarrollo de aquellas actividades que son significativas para la persona y en las que esta toma parte. En el plano educativo, la motivación debe ser considerada como la disposición positiva para aprender y continuar haciéndolo de una forma autónoma. Trechera (2005) explica que, etimológicamente, el término motivación procede del latín motus, que se relaciona con aquello que moviliza a la persona para ejecutar una actividad. De esta manera, se puede definir la motivación como el proceso por el cual el sujeto se plantea un objetivo, utiliza los recursos adecuados y mantiene una determinada conducta, con el propósito de lograr una meta. Según Bisquerra (2000): La motivación es un constructo teórico-hipotético que designa un proceso complejo que causa la conducta. En la motivación intervienen múltiples variables (biológicas y adquiridas) que influyen en la activación, direccionalidad, intensidad y coordinación del comportamiento encaminado a lograr determinadas metas (p. 165). Herrera, Ramírez, Roa y Herrera (2004) indican que la motivación es una de las claves explicativas más importantes de la conducta humana con respecto al porqué del comportamiento. Es decir, la motivación

representa lo que originariamente determina que la persona inicie una acción (activación), se dirija hacia un objetivo (dirección) y persista en alcanzarlo (mantenimiento). Estos autores, luego de recopilar las opiniones de muchos otros, formulan la siguiente definición de motivación: podríamos entenderla como proceso que explica el inicio, dirección, intensidad y perseverancia de la conducta encaminada hacia el logro de una meta, modulado por las percepciones que los sujetos tienen de sí mismos y por las tareas a las que se tienen que enfrentar (p. 5)

La motivación es el impulso necesario para mover a las personas a la realización o logro de un objetivo, la misma no se caracteriza como un rasgo personal, sino por la interacción de las personas con la situación, por ello la motivación varía de una persona a otra y en una misma persona puede variar en diferentes maneras. La motivación implica la existencia de alguna necesidad, ya sea absoluta, relativa, de placer o de lujo. Cuando una persona está motivada a “algo”, considera que ese “algo” es necesario o conveniente. Por lo tanto, según Maslow (2010, citado por Pila Chipugsi, 2012) “la motivación es el lazo que lleva esa acción a satisfacer la necesidad. En este sentido, la motivación se convierte en un activador de la conducta humana. Los estados motivacionales, lo mismo que los actitudinales, se generan por efecto de un conjunto de factores o variables que se interaccionan” (p.08).

Teniendo en cuenta las condiciones antecedentes y el comportamiento consecuente se tienen entonces los siguientes elementos según Woolfolk:

“Motivación intrínseca: Motivación asociada con las actividades que son reforzadoras en sí mismas. Lo que nos motiva a hacer algo cuando no tenemos que hacerlo.

Motivación extrínseca: Motivación creada por factores externos como las recompensas y los castigos. Cuando hacemos algo para obtener una calificación, evitar un castigo, complacer al maestro o por alguna otra razón que tiene poco que ver con la tarea.

Locus de causalidad: La localización —interna o externa— de la causa de la conducta. A partir de la mera observación de la conducta es imposible decir si su motivación es intrínseca o extrínseca” (p. 374)

Hay diversas teorías que abordan la motivación, nos detendremos en los apartados siguientes a las necesidades psicológicas básicas relacionadas con

los profesores y la teoría de la autodeterminación en relación a los estudiantes, variables de nuestro estudio.

1.5.2 Capítulo 2: Teoría de la autodeterminación

En el presente capítulo desarrollo la teoría de la autodeterminación (TAD) expuesta por Deci y Ryan, (1985; 2000), Ryan y Deci (2000), teoría que se constituye en el marco referencial para comprender el funcionamiento de la motivación en los seres humanos en contextos sociales.

La educación física centra su atención en el desarrollo de procesos saludables y positivos del ser humano. Las personas aprenden, crecen, asimilan valores culturales y se relacionan con los demás, lo cual influye en el contexto en el que se encuentran; por ende, el estudio de la teoría de la autodeterminación describe las necesidades innatas que impactan directamente en el crecimiento personal y favorecen el desarrollo de las motivaciones intrínsecas.

Se trata de una macro teoría que analiza el grado en que las personas realizan sus acciones al nivel más alto de reflexión y se comprometen en las acciones con un sentido de elección (Deci y Ryan, 1985). Dichos autores, Deci y Ryan (2012) la definieron como una teoría empírica de la motivación humana y la personalidad en los contextos sociales, que distingue entre motivación autónoma y controlada. Se centra, en analizar el origen de la motivación y cómo ésta puede dar lugar a diferentes consecuencias cognitivas, conductuales, y afectivas en la vida de las personas. Utiliza métodos empíricos tradicionales mientras emplea una meta teoría organísmica que enfatiza la importancia de la evolución de los recursos humanos internos para el desarrollo de la personalidad y la autorregulación de la conducta (Ryan, Kuhl, y Deci, 1997), así como la relación del desarrollo y funcionamiento de la personalidad dentro de los contextos sociales.

Dentro de esta teoría se encuentran las necesidades psicológicas: competencia, autonomía y relación con los demás. La necesidad de autonomía hace referencia a la capacidad de tener la iniciativa en la regulación de las propias acciones, esto es, experimentar que se participa en una actividad por voluntad propia y se tiene capacidad de decisión (de Charms, 1968). La necesidad que tiene el individuo de sentirse competente en el entorno en que se encuentra es exactamente a lo que se refiere la antes denominada

necesidad de competencia (Harter, 1978; White, 1959). Por último, la necesidad de relación social refleja el deseo de sentirse unido, aceptado a los otros significativos (Richer y Vallerand, 1998; Ryan, 1993). De este modo, para explicar la motivación de los seres humanos, encontramos a las personas en el entorno que les rodea, donde la interpretación que el sujeto hace de la medida en que es competente, autónomo y aceptado por los demás mediará en su conducta final.

Dichas necesidades en su satisfacción se basan en el bienestar personal y la motivación intrínseca. Esta última caracterizada por diferentes niveles de autodeterminación de mayor a menor nivel.

Por lo tanto, estas tendencias del desarrollo humano y de las necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y relación) son la base de la automotivación y de la internalización e integración de conductas autodeterminadas (Deci & Ryan, 2000).

Para explicar y facilitar la comprensión de cada concepto motivacional, la TAD propuso cinco sub-teorías que se desarrollarán a continuación, éstas son: la teoría de la evaluación cognitiva, la teoría de la integración orgánica, la teoría de las necesidades básicas, la teoría de las orientaciones de causalidad y la teoría de los contenidos de meta.

Dichas teorías tratan de explicar los diferentes postulados que plantea este marco teórico, facilitando en su conjunto, la comprensión de la teoría que nos ocupa. A continuación, pasamos a explicar cada una de ellas.

1.5.2.1 Mini-teorías constitutivas de la TAD

La TAD es una teoría general de la motivación y la personalidad que ha evolucionado durante los últimos treinta años a través de cinco mini-teorías. A continuación, se realiza una presentación sintética de cada una de ellas:

a) Teoría de la evaluación cognitiva

Puede ser la mini-teoría más importante de las cuatro que explican la Teoría de la Autodeterminación y es probablemente la más conocida dentro del contexto de la actividad física y el deporte. Tiene el objetivo de especificar los factores que explican la variabilidad de la motivación intrínseca.

Esta teoría realiza su enfoque en la variabilidad de la motivación intrínseca, la cual se basa en la satisfacción que les provoca a los individuos la obtención de realización de actividades físicas que les son placenteras y que es de su interés sin tener en cuenta los factores externos que puedan o no influir en el mismo (Deci, 1971).

Esta teoría se enfoca hacia las necesidades fundamentales de competencia, autonomía y relación social, estos sentimientos deben ir unidos para que exista un aumento en la motivación intrínseca, lo que conduce a otro factor externo representado por la percepción de un “locus interno de causalidad” (De Charms, 1968)

Cuando un individuo ve satisfechas estas tres necesidades su motivación aumenta y si de lo contrario éstas se ven frustradas, lo que aumenta es su desmotivación (Moreno Murcia, Hernández Paños y González-Cutre, 2009). De este modo, Deci y Ryan (1985) argumentan que la autonomía y la competencia son las principales razones por las que el individuo busca la estimulación de estas necesidades mediante actividades que le suponen retos y que, la motivación intrínseca, solamente se mantiene cuanto éste se siente competente y autónomo. Otros autores, como Moreno y Martínez (2006), afirman que las necesidades psicológicas básicas son algo inherente a todo ser humano, algo innato, independientemente de su género, grupo cultura.

Cuando hablamos de relación con los demás, es la interacción que establecen los individuos entre sí y con el medio que los rodea.

Y por último nos referimos a la autonomía cuando el propio individuo es protagonista de su conducta, vivencian su comportamiento.

b) Teoría de la integración orgánica

Según esta sub teoría, la motivación es un continuo con diferentes niveles de autodeterminación. Deci y Ryan (1985) la introdujeron para detallar las diferentes formas de motivación extrínseca y los factores contextuales que promueven o impiden la interiorización e integración de éstos en la regulación de las conductas (Deci y Ryan, 2000).

Esta teoría aborda diferentes formas de motivación extrínseca y factores contextuales.

Se pueden observar diferentes grados de autodeterminación de la conducta, la cual abarca desde una conducta no-autodeterminada hasta una conducta auto-determinada, este recorrido abarca tres tipos fundamentales de motivación: la desmotivación, motivación extrínseca y la motivación intrínseca.

La motivación intrínseca constituye el primer grado y representa el mayor nivel de autodeterminación. Este aparece cuando el/la adolescente realiza actividades por su propio bien, por el sentimiento de placer y satisfacción que se obtiene directamente de su participación. Asimismo, aparece cuando no existen recompensas externas a la hora de hacer una actividad y es realizada por el simple placer que ello conlleva. Se relaciona con la necesidad de explorar el entorno, la curiosidad y el placer de llevar a cabo una actividad. Un aspecto importante es que el interés por la actividad y las necesidades de competencia y autorrealización subsisten incluso después de haberse alcanzado la meta (Deci y Ryan 1985, p.14).

Pelletier et al. (1995) y Vallerand (1997) propusieron tres tipos de motivación intrínseca:

1-motivación intrínseca hacia el conocimiento: el individuo posee placer hacia la actividad, e intenta aprender.

2-motivación intrínseca hacia la estimulación: el individuo se compromete en la actividad para experimentar sensaciones asociadas a sus propios sentidos

3-motivación intrínseca hacia la ejecución: el individuo posee placer hacia la actividad intenta superarse.

Esta motivación supone la explotación del entorno, la curiosidad y el placer que se experimenta al realizar una actividad, sensaciones que subsisten incluso después de haberse alcanzado la meta.

Cabe destacar también la influencia que ejerce el contexto social sobre los procesos de internalización, ya que mediante el apoyo o la frustración social pueden llevar a que las personas se resistan, adopten parcialmente o internalicen profundamente valores, objetivos o sistemas de creencias.

La motivación intrínseca está directamente relacionada con la diversión, el compromiso y la entrega en el trabajo, la competencia motriz percibida, la ansiedad ante el error y las situaciones que producen estrés (Ryan, 1982 citado por Cecchini et al. 2005), y promoviendo la misma a través de los factores externos, como por ejemplo las clases propuestas por el/la profesor/a,

aumentan la motivación intrínseca, como también la motivación extrínseca autodeterminada.

La motivación extrínseca aparece cuando realizamos actividades que no tienen un fin en sí mismas. Está compuesta por cuatro dimensiones clasificadas de mayor a menor autodeterminación (Deci y Ryan, 1985).

La motivación extrínseca es el segundo grado de autodeterminación, está compuesta por la regulación integrada, la regulación identificada, la introyección y la regulación externa (Deci y Ryan, 1985, 2000, 2002; Ryan, 1995)

Definimos los cuatro tipos de motivación extrínseca que se han determinado a través de la investigación desde la Teoría de la Integración Organísmica, (Deci y Ryan, 1985, 2000, 2002; Ryan, 1995): regulación externa, regulación introyectada, regulación identificada y regulación integrada.

La regulación externa es la menos auto- determinada, se basa en la conducta para satisfacer una demanda externa, es decir, realización de una actividad para obtener premios, recompensa y evitar castigos (Deci y Ryan, 2000). Se caracteriza por tener un locus externo, es decir, por ejemplo, un alumno solo realiza la ejecución de un deporte solo para obtener medallas y trofeos en los encuentros colegiales.

La regulación introyectada se relaciona con las expectativas de auto-aprobación, es decir, reconocimiento social, presiones internas, sentimientos de culpa, todo relacionado con el ego.

La regulación identificada, se basa en que el individuo valora la conducta, existe un alto grado de autonomía percibida. Los mismos realizan la actividad porque saben que obtendrán beneficios positivos, pero no le resulta de su agrado la ejecución de la misma.

La regulación integrada es una conducta libre en el cual el individuo actúa en congruencia con sus valores y sus necesidades.

El tercero es el grado más bajo de autodeterminación, que sería la desmotivación, corresponde a la ausencia tanto de motivación intrínseca como de motivación extrínseca. Este estado se manifiesta en estudiantes que no valoran la actividad, que demuestran falta de intencionalidad para actuar, no sintiéndose competentes para hacerla, o no esperando la consecución del

resultado esperado, entonces se sienten aburridos e incompetentes y perciben que pierden el tiempo en clase (García Calvo, 2004).

En este último caso, hay diferentes aspectos que componen la desmotivación. Vallerand (2007), define cuatro tipos: una desmotivación relacionada con las creencias de capacidad/habilidad, por lo que la desmotivación es el resultado de la falta de habilidad para realizar una conducta; un segundo tipo resultado de las creencias del individuo, que piensa que la estrategia a seguir no dará el resultado esperado; la tercera variante relacionada con las creencias de capacidad y esfuerzo, en la que la conducta requiere demasiado esfuerzo, y el individuo no quiere implicarse en ese esfuerzo; y un cuarto tipo de desmotivación relacionado con las creencias de impotencia, donde el individuo percibe que el esfuerzo no tendrá gran trascendencia, teniendo en cuenta la gran tarea que debe realizar.

Comprendemos finalmente cómo esta subteoría, nos muestra las diferentes formas de motivación que facilitan o impiden la integración o exteriorización de éstas en la regulación de las conductas.

c) La teoría de las orientaciones de causalidad

Las orientaciones de causalidad se conceptualizan como aspectos relativamente duraderos de las personas que caracterizan el origen de la regulación, y el grado de libre determinación de su conducta (García Calvo, 2006; Moreno y Martínez, 2006).

En esta mini-teoría surgen aspectos, comportamientos y características de la personalidad de los individuos. Según Deci y Ryan (1985), hay tres tipos de orientaciones causales que guían la regulación de los individuos.

La orientación de control hace referencia a que los individuos centran su atención en realizar acciones por que el fin va a ser la recompensa. Cuando predomina esta orientación lo que sucede es que el individuo trata de controlar los sucesos y realizan esa conducta porque consideran que deben hacerla.

Cuando hablamos de la orientación de autonomía implica que los individuos se basan en sus metas logrando así una alta capacidad de elección, de iniciación y regulación. Son individuos que están intrínsecamente motivados y que se basan en sus intereses para organizar sus actos.

Los individuos con predominio de la orientación impersonal sienten que son incapaces de regular su conducta de forma favorable ante la realización de alguna actividad, se encuentran desmotivados, los cuales no satisfacen las necesidades básicas. Son personas que experimentan su conducta sin tener un control intencional de la misma. Generalmente perciben las tareas como algo difícil y consideran que los resultados son independientes de la conducta. Como conclusión, según Sheldon & Elliot (1999), los comportamientos guiados por una orientación autónoma tienden a asociarse con aspectos positivos de salud mental y bienestar psicológico. También autores como Kasser & Ryan (1996) relacionaron esta orientación autónoma con indicadores de autoestima, desarrollo del ego, mayor iniciativa y responsabilidad por las acciones propias. Luego de este enmarque acerca de las teorías motivacionales autodeterminadas, nos adentraremos a desarrollar las teorías de las necesidades básicas en relación a los profesores, lo que nos permitirá comprender la relación entre ambas variables, ello será objeto del próximo capítulo.

d) La teoría de los Contenidos de Meta

Esta quinta y última mini-teoría es de las más recientes dentro del marco teórico de la teoría de la autodeterminación. Autores como Sebire y Vansteenkiste et al., (2008), son algunos de los tantos que nos ayudarán a explicar la misma detalladamente.

Esta mini-teoría mantiene que existen dos tipos de metas bien diferenciadas: unas denominadas intrínsecas y otras extrínsecas. A continuación, el detalle de algunas características de ambos tipos de metas:

Las metas intrínsecas tienen un enfoque interno. Las mismas están asociadas de manera positiva con la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en el ejercicio, concepto que ya nos resulta conocido de haberlo desarrollado anteriormente. Se relacionan con el desarrollo de habilidades, gestión de la salud, relación o afiliación social.

Las metas extrínsecas tienen un enfoque externo las mismas poseen menos probabilidad de que conduzca a la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en el ejercicio. Vinculadas con la imagen y el reconocimiento social.

Como vemos, ambos tipos de metas se diferencian en varios aspectos, como por ejemplo, su enfoque (interno-externo), los objetivos que persiguen (desarrollo personal, contribución comunitaria vs. acumulación de riqueza o status) y los efectos que estos tienen en nuestras percepciones de satisfacción y bienestar (Mouratidis, Vansteenkiste, Lens y Sideridis, 2008).

Entendemos entonces, que podría ser más beneficioso para los individuos enfocarse en metas intrínsecas en lugar de extrínsecas para tener un mejor desempeño en un entorno educativo.

En definitiva, la TAD y recientes estudios han mostrado que “con un clima de apoyo a la autonomía predicen la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, las formas de motivación más autodeterminadas y diferentes consecuencias positivas” (Expósito-González, Bartolomé, Quiñones, Sáenz López, 2012, p. 2).

e) La teoría de las Necesidades Básicas

Uno de los conceptos fundamentales dentro de la Teoría de la Autodeterminación es el de las necesidades psicológicas básicas definidas como algo innato, universal, y esencial para la salud y el bienestar (Deci y Ryan, 2002; Ryan y Deci, 2000).

Esta mini-teoría nos señala que para que los individuos puedan realizar una actividad por motivos autodeterminados, es necesario que estén satisfechas tres necesidades psicológicas básicas, estas son:

- Autonomía
- Competencia
- Relaciones sociales

Estas necesidades básicas mencionadas, tienen que ser satisfechas durante todo el decurso de la vida para que un individuo experimente un sentido continuo de integridad y bienestar. En caso contrario, si estas necesidades resultan frustradas, impactarían considerablemente en el accionar del individuo y en su comportamiento subsiguiente, de tal manera que sería conveniente, por ejemplo, que las actividades que se les planteen a l@s alumn@s, podrían ser de manera abierta, es decir, posibilitándoles elegir sobre el material didáctico, el espacio, el tiempo, la organización y la motricidad, además, participar en

situaciones que respeten su nivel de competencia, para que se sientan más cómodos, facilitando así la motivación autodeterminada.

En el capítulo siguiente se ampliará aún más esta mini-teoría, mediante los estudios de esta perspectiva y cómo influye directamente en l@s alumn@s de una clase de Educación Física escolar.

1.5.2.1.1 Estudios sobre la motivación autodeterminada en l@s alumn@s

En la teoría de la autodeterminación y sus mini-teorías, se distinguen diferentes tipos de motivación que varían de acuerdo a su nivel de autodeterminación, estas son la motivación intrínseca (la más autodeterminada) y la motivación extrínseca (la menos autodeterminada). Este apartado tendrá mayor atención en como la motivación autodeterminada influye en l@s alumn@s de nivel medio del sistema educativo argentino.

En relación a la motivación intrínseca, recordemos que ésta supone el compromiso de un sujeto con una actividad por el placer y el disfrute que le produce y, por tanto, la actividad es un fin en sí misma (Deci, 1975; Deci y Ryan, 1985).

Autores como Vallerand et al., (1996 citado por Moreno y Martínez, 2006), plantean que existen tres tipos de motivación intrínseca: hacia el conocimiento, hacia la ejecución y hacia la estimulación.

Esto nos demuestra como un@ alumn@ puede sentirse motivado a comprometerse a realizar una actividad por diversos motivos propios que le surgen (conocimiento/ ejecución/ experimentación). Cualquiera que sea el motivo que se les despertó, lo más importante que tiene que quedar claro, es que l@s alumn@s deberían ser, en lo posible, motivados intrínsecamente, involucrándose libremente en la realización de sus actividades. De esta manera no solo las actitudes hacia la actividad física y la Educación Física serán más positivas a medida que ell@s se sientan más motivados, sino eso se reflejará en que el alumn@ sentirá la necesidad de realizar alguna actividad física extraescolar en el presente y el futuro.

Existen investigaciones que manifiestan la relación existente entre una implicación a la tarea y la intención de práctica futura de manera directa

(Moreno, 2014). Además, podemos decir que un alumno orientado a la tarea que participa activamente en las clases de EF, tomando decisiones, con posibilidades de elegir y, además que percibe una relación positiva con sus compañeros, incluso practica actividad física en su tiempo libre se encuentra intrínsecamente motivado (Ntounamis 2005). Autores como Lim y Wang (2009) exponen que los altos niveles de motivación intrínseca se traducen en mayores posibilidades en que el alumnado logre convertirse en físicamente activos por sí mismos.

Otros estudios como los realizados por Baena y Extremera (2016) realizados a estudiantes adolescentes de la escuela secundaria de España, que explican que los factores diversión y satisfacción, potencian la motivación intrínseca entre el alumnado de EF.

También en los estudios realizados por Gómez (2011), encuentra a la diversión como un excelente predictor del compromiso de la actividad física, mientras que el aburrimiento es predicho por la desmotivación. Si los alumnos están satisfechos con la EF se deba posiblemente a los altos niveles de motivación, sobre todo autodeterminada.

1.5.3 Capítulo 3: La frustración de las necesidades básicas de los profes@res

Como ya hemos comentado a lo largo de los anteriores capítulos, existen en el ser humano tres necesidades básicas que se constituyen como responsables del tipo de motivación que las personas tienen para llevar a cabo una actividad. Esta teoría es una parte fundamental de la Teoría de la Autodeterminación y establece que estas necesidades psicológicas (autonomía, competencia y relaciones sociales) son innatas y universales y esenciales para la salud y el bienestar (Deci y Ryan, 2002; Ryan y Deci, 2000)

En la teoría de la autodeterminación se establece que en la medida en que estas necesidades básicas sean cubiertas por los sujetos, estos se desarrollarán de forma saludable y por ende funcionarán y se desarrollarán eficazmente. En cambio, los individuos que no cubran dichas necesidades sentirán que no mostrarán un óptimo rendimiento.

Así la motivación de los individuos dependerá en gran medida de la percepción que posean de su entorno a la satisfacción o frustración de las tres necesidades ya mencionadas.

Es decir, en cuanto a la percepción de la competencia se refiere a cuando un individuo se siente eficaz con su conducta, logrando controlar el resultado con sentido de confianza y efectividad en las interacciones con el medio.

La percepción de relación se refiere a la interrelación y relaciones que los individuos poseen entre sí y con el entorno, para ser aceptados.

La percepción de autonomía se da cuando surgen ganas de ejecutar acciones congruentes con un sentido de la propia conducta en sí mismo, involucrando intereses e integración de los valores. A continuación desarrollaremos éstas percepciones en relación a la frustración de los profesores.

1.5.3.1 Autonomía, competencia y relación con los demás

La teoría de la autodeterminación no subestima las necesidades fisiológicas, pero, considera que son las necesidades psicológicas las que guían el comportamiento humano en el planteamiento y realización de metas personales. Estas son la necesidad de autonomía, de competencia y de relacionamientos, y se definen como innatas al organismo, esto es, no son aprendidas del medio social. Además, estas necesidades son consideradas universales, o sea, que prevalecen igualmente importantes en todas las culturas y son consideradas como nutrientes esenciales para un crecimiento psicológico, para la integridad y el bienestar del ser humano (Deci & Ryan, 2000).

La necesidad de autonomía se refiere a las ganas, al deseo de organizar las experiencias y la conducta, y de realizar actividades que sean congruentes con un sentido de sí mismo (Deci & Ryan, 2000; Sheldon & Elliot, 1999).

La autonomía aparece cuando un@ alumn@ es motor de sus conductas (Sánchez-Oliva, Marcos, Alonso, Pulido-González & García Calvo, 2015) y participa por su propia voluntad de las actividades que se le plantean (Sánchez Oliva, Viladrich, González-Ponce & García-Calvo, 2014), resultando de esta manera las mismas de gran interés.

Las situaciones que dan autonomía en lugar de quitársela también tienen un vínculo similar a la motivación. Los estudios que analizan las opciones han encontrado que aumentar las opciones y elecciones de un participante aumenta su motivación intrínseca.

La necesidad de competencia, por otro lado, estaría definida como la propensión que se tiene de querer tener sobre el ambiente, así como de alcanzar resultados valorizados de sí mismos (Deci & Ryan, 2000). Está relacionado con sentirse eficiente en lo que se hace para lidiar con las diferentes situaciones que puedan ocurrir en la vida, incluyendo situaciones potencialmente problemáticas (Kasser, Cohn, Kanner, & Ryan, 2000).

Las personas necesitan sentir que controlan sus propios comportamientos y objetivos.

Finalmente, la necesidad de relacionarse con los demás, las personas necesitan experimentar un sentido de pertenencia y apego a otras personas, conectarse con otros seres humanos y sentirnos socialmente aceptados (Baumeister y Leary, 1995). Deci y Ryan (2000) sugieren que, cuando las personas experimentan estas tres cosas, se vuelven autodeterminados y pueden sentirse intrínsecamente motivados para buscar las cosas que les interesan.

En resumen, las necesidades psicológicas resaltan estos tres sustratos psicológicos innatos, básicos y universales (Deci y Ryan, 2000): la competencia (percepción de cada persona de sentirse eficaz en las acciones que realiza y en obtener resultados óptimos), la autonomía (experiencia de cada persona de ser libres para elegir o de tener la opción de decidir las propias acciones que se van a realizar de acuerdo con sus valores) y la relación con los demás (sentimiento de estar conectado y ser aceptado por los demás).

El grado en el que el individuo siente sus NPB satisfechas o frustradas es influenciado por los factores sociales del contexto donde éste participa, esto lo lleva a experimentar diferentes tipos de regulación conductual, por lo que también implica diferentes consecuencias afectivas, cognitivas y comportamentales para ese individuo según Vallerand (1997 citado por Alcaraz, 2014). A continuación, desarrollaremos la frustración de I@s profesor@s, variable que posteriormente se pone en relación con la motivación de I@s estudiantes.

El rol docente es muy importante en la S.N.P.B. de l@s alumn@s (Granero-Gallegos, Baena-Extremera, Sánchez-Fuentes & Martínez-Molina, 2014) ya que un estilo excesivamente controlador puede frustrar estas necesidades (Sánchez- Oliva, Marcos, Alonso, Cuevas Campos & García Calvo, 2013), como así también un estilo impersonal pudiendo desencadenar incluso actitudes desafiantes por parte de l@s alumn@s (Abós, Sevil , Sanz, Aibar & García - Gonzáles, 2016).

En este sentido es que, desde el punto de vista didáctico, el docente y su intervención, a través del diseño de las tareas que plantea, juega un papel fundamental en la satisfacción o frustración de estas necesidades.

La adecuada motivación y el bienestar de los profesores son factores psicológicos necesarios para un correcto rendimiento profesional. En este sentido, bajos niveles de satisfacción de las NPB de l@s docentes se han relacionado con consecuencias negativas como descenso en la calidad de la enseñanza (Maslach y Leiter, 2005), absentismo, falta de preparación de las clases, bajos niveles de empatía hacia los alumnos, o escaso compromiso con la profesión docente (Burke, Greenglass, y Schwarzer, 1996).

Existe el síndrome de burnout, el cual puede definirse como estrés laboral crónico excesivo que provoca una disminución de la habilidad de desempeño de la actividad profesional y la aparición de diferentes problemas de salud en quien lo padece (Maslach, Schaufeli, y Leiter, 2001). Dicho estado de malestar psicológico derivado del estrés, el cual se caracteriza por tres factores principales: cansancio emocional, despersonalización o cinismo, y falta de realización profesional (Schaufeli, Leiter, Maslach, y Jackson, 1996), puede afectar el desempeño de los docentes.

Siguiendo esta línea, la frustración puede llevar al individuo, tanto a actividades constructivas o bien a formas de comportamiento no constructivo, como la agresión, retraimiento y resignación. No olvidemos lo que mencionó al respecto Randy Pausch (2010) "cuando un muro aparece en nuestro camino, está por una razón, no es para detenernos, sino para mostrarnos cuanto queremos lograr". Por lo que, con un resultado no favorable, puede ocurrir que la frustración aumente la energía que se dirige hacia la solución del problema y que ésta sea el origen de muchos progresos tecnológicos, científicos y culturales en la historia.

La formación es un proceso amplio que engloba a un conjunto de aprendizajes adquiridos tanto en el entorno más cercano (familia, experiencia activa), como en cualquier situación del entorno potencialmente próximo: colegio, amigos, experiencia (Feu, Ibáñez, y Gozalo, 2010).

Centrándonos en la figura del profesor cuando las necesidades psicológicas básicas (NPB) son frustradas, el funcionamiento efectivo de las personas disminuye y estas sufren consecuencias negativas. Deci y Ryan (2000) señalaron que la frustración de las NPB es un proceso que va más allá de la falta de satisfacción.

La frustración de las NPB se ha relacionado positivamente con el malestar psicológico en profesores, y negativamente con su bienestar psicológico (Bartholomew, Noutmanis, Ryan, Bosch y Thøgersen-Ntoumani, 2011). En 2012, el trabajo de Stebbings, Taylor, Spray, y Ntoumanis fue el primero en analizar el papel de la frustración de las NPB de los entrenadores, encontrando que se relacionaba positivamente con el malestar psicológico de éstos. De acuerdo con Vallerand (2007), las NPB actúan como mediadoras entre los factores sociales del contexto y la motivación en ese determinado contexto.

En tanto, podemos mencionar una relación con un estudio realizado en el contexto deportivo donde se ha analizado cómo el efecto del comportamiento del entrenador sobre la motivación de sus jugadores era mediado por la satisfacción de las NPB de los jugadores (Amorose y Anderson-Butcher, 2007). Sin embargo, el rol de la frustración de las NPB como mediadora entre el contexto deportivo y la motivación aún necesita ser estudiado tanto en entrenadores como en jugadores. Según la perspectiva de la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 2000), las regulaciones conductuales (las motivaciones) definen los motivos por los que las personas se involucran o se desvinculan de una actividad en particular, los cuales pueden ordenarse en un continuo de mayor a menor autodeterminación. A su vez, las consecuencias positivas son también menores a medida que baja.

1.5.3.2 Relaciones entre la motivación y frustración en el trabajo

En el siguiente apartado detallaremos el vínculo sobre la motivación y frustración en el trabajo de los profes@res.

Vidales (1985) afirma que la vocación no es un acontecimiento innato en el ser humano, sino el resultado de un proceso de formación continua dentro de la cultura, el ambiente y el lugar en el que el ser humano vive. Esto supone comprender que la vocación de los profesores resulta de un complejo camino entre las condiciones naturales, la formación profesional y las experiencias vividas y que no es una inclinación natural. En este sentido, la vocación es un proceso integral donde influyen diversos factores, principalmente, la personalidad que es un elemento intrínseco, con intereses personales de los sujetos por el gusto en la realización de cierta actividad. Y también influyen factores de contexto en el cual se desenvuelve para poder autorrealizarse con el mejor rendimiento y obtener satisfacción personal y poder superarse día a día (Vidales, 1985).

Comprendemos entonces que, en este proceso vocacional, la motivación en el trabajo es una herramienta muy importante y útil al momento del desempeño de las actividades, ya que se deberán llevar a cabo con gusto y placer y por ende se obtendrán resultados positivos. De lo contrario si hay desmotivación los resultados claramente serán los opuestos. Todo va depender de la actitud y aptitud de la persona y también en el contexto en el cual se encuentra inmerso. La motivación nos llevará a actuar para satisfacer necesidades y alcanzar los objetivos propuestos. Weinert (1985, p. 297 y 298) destaca que existen aspectos psicológicos tan importantes como las relaciones afectivas y cognitivas que despiertan en el seno de los mismos niveles de satisfacción e insatisfacción en el trabajo.

La satisfacción en el trabajo está ligada a disposiciones como cita Robbins (1996, p. 81) dicho autor coincide con Weinert a la hora de definir la satisfacción en el puesto, centrándose básicamente, al igual que el anterior, en los niveles de satisfacción e insatisfacción sobre la proyección actitudinal de positivismo o negativismo, definiéndola “como la actitud general de un individuo hacia su trabajo. Una persona con un alto nivel de satisfacción en el puesto tiene actitudes positivas hacia el mismo; una persona que está insatisfecha con su puesto tiene actitudes negativas hacia él” (p.). La actitud cumple un factor muy importante a la hora de realizar las actividades y eso se debe a la motivación, dedicación y predisposición que el profesor le dedique a preparar sus clases y en el desarrollo de la misma. También es importante la interacción

de los docentes con sus colegas, para comprender las influencias que se produce en el ámbito laboral.

Para comprender mejor la influencia que ejerce el contexto y dirigido más precisamente al contexto de trabajo en PEF, autores como Pelletier, Séguin Lévesque & Legault (2002 citado por Alcaraz, 2014) diferencian entre presiones desde arriba y presiones desde abajo.

Las primeras se refieren a las presiones provenientes desde la institución como pueden ser: la presión generada por los colegas de trabajo, la presión relacionada con la manera de llevar a cabo las clases/entrenamientos y la presión proveniente de la directiva de la institución, éstas se relacionan de forma negativa con la motivación autodeterminada del PEF y de forma positiva con una motivación más controlada. Contrariamente, si los factores derivados de la institución generan un entorno más formativo, donde PEF puedan desarrollarse, experimentan una motivación de mejor calidad, que a su vez lleva a una motivación autónoma.

Las presiones desde abajo se refieren a las presiones provenientes de la percepción del comportamiento y la motivación de alumn@s que PEF tiene a su cargo. La percepción de que alumn@s están motivados de forma autodeterminada influye de manera positiva para que los PEF también lo estén (Rocchi, 2013 citado por Alcaraz, 2014).

En su estudio Bartholomew (2014, citado por Alcaraz, 2014) analizó como las presiones del trabajo, que incluían presiones de tiempo, administrativas, relacionadas con los compañeros y relacionadas con la evaluación en función del rendimiento de los alumnos, se asociaban y llevaban a la frustración de las NPB, lo que a su vez llevaba al PEF a experimentar efectos negativos en su motivación y provocaba un malestar psicológico.

Para explicar mejor esta conceptualización de la motivación en el trabajo, autores como Vansteenkiste, Lens, De Witte & Deci (2004 citados por Gagné, Forest, Vansteenkiste, Crevier-Braud, van den Broeck, Aspeli, Bellerose, Benabou, Chemolli, Güntert, Halvari, Indiyastuti, Johnson, Molstad, Naudin, Ndao, Olafsen, Roussel, Wang & Westbye, 2015) proponen una combinación entre la regulación externa y la introyectada de la motivación extrínseca con una forma de motivación controlada, y entre la motivación intrínseca y la

regulación integrada e identificada de la motivación extrínseca con una forma de motivación autónoma.

En esta línea, la necesidad de autonomía constituye un nutriente básico para comprender la regulación del comportamiento autodeterminado (Deci y Ryan, 2000), así como las consecuencias más adaptativas o desadaptativas que puedan desencadenar los profesores en función del nivel de satisfacción de dicho mediador psicológico (Ryan y Deci, 2007). Paralelamente, diferentes autores han señalado que el estilo docente se sitúa en un continuo que abarca desde un estilo interpersonal más controlador, en el que predomina el excesivo control personal o la intimidación, hasta un máximo soporte o apoyo a la autonomía en el que el profesorado otorga un papel destacado en la toma de decisiones y responsabilidad del alumnado (Moreno-Murcia et al., 2012; Reeve, 2014). Algunos estudios en las clases de EF señalan que el apoyo a la autonomía está relacionado con la satisfacción de dicha necesidad, mientras que el estilo más controlador puede frustrarla (Haerens et al., 2015). La necesidad de autonomía puede verse satisfecha en el alumnado mediante la implementación de estrategias motivacionales relacionadas con dicho nutriente psicológico (Van den Berghe, Vansteenkiste, Cardon, Kirk, y Haerens, 2014).

En este sentido, un clima de clase orientado al apoyo a la autonomía, podría provocar la satisfacción no solo de la autonomía, si no del resto de NPB (i.e., competencia y relación social), así como el desarrollo de las formas de motivación más autodeterminadas y las consecuencias positivas que ello puede conllevar, como el disfrute en las clases de EF o la intención de práctica de actividad física (Chatzisarantis y Hagger, 2009; González-Cutre, Sicilia, BeasJiménez, y Hagger, 2014; Su y Reeve, 2011).

El apoyo a la autonomía en las clases de EF puede ser eficaz no solo para satisfacer las tres NPB, sino también disminuir su frustración (Cheon et al., 2014). No obstante, algunos autores sugieren que la no satisfacción de la autonomía no implica directamente la propia frustración de este mediador, considerándose dos constructos independientes (Vansteenkiste y Ryan, 2013). Así, el estilo de enseñanza controlador, caracterizado por la utilización de incentivos extrínsecos para motivar al alumnado, la presión ejercida a través de la comunicación o la impaciencia, se ha visto asociado a la frustración de la necesidad de la autonomía, generando emociones negativas como la ansiedad

o el enfado y el malestar (Reeve y Tseng, 2011). De igual modo, otros estudios han señalado que la frustración de esta necesidad psicológica puede conllevar una menor motivación en el aula, llegando incluso a la desmotivación (i.e., representa una ausencia absoluta de motivación intrínseca y extrínseca en la actividad que se realiza; Haerens et al., 2015).

En este sentido es necesario comprender la importancia de la motivación en las clases de educación física, ya que puede ser de gran ayuda a los profesores para mejorar la calidad de sus interacciones, disminuir su frustración y aumentar las experiencias positivas de sus alumnos (Moreno Murcia, Huéscar Hernández y Joseph, 2013).

Por ello, en el siguiente apartado desarrollaremos las razones que nos llevan a realizar esta investigación y que nos impulsan a la búsqueda de respuestas dentro del sistema educativo formal argentino.

1.6. Relevancia cognitiva

En el presente apartado se procura presentar algunas de las razones que ameritan nuestra labor a lo largo del proyecto de investigación en el cual estamos inmersos.

Diversos estudios sostienen la importancia de realizar actividad física durante la adolescencia, entre estos, el artículo de Franco, Coterón y Gómez (2017), titulado “El rol de la motivación y la autoestima en la práctica de actividad física en adolescentes” cuyo objetivo fue examinar la relación entre la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, la motivación intrínseca, la autoestima y la intención futura de ser físicamente activo. Una muestra conformada por 788 estudiantes de educación física de Buenos Aires (Argentina) con edades comprendidas entre 12 y 19 años de edad completaron escalas previamente validadas. Se trata de un estudio ex post facto retrospectivo en el cual se investiga un modelo explicativo de la intención de ser físicamente activo en estudiantes de EF a partir de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, la motivación intrínseca y la autoestima. Los hallazgos del presente estudio corroboran el modelo predictivo propuesto según el cual la satisfacción de las tres NPB tendrían un efecto positivo sobre la motivación intrínseca, que

influiría a su vez sobre la autoestima. Dicha autoestima mostraría un efecto positivo significativo sobre la intención de ser físicamente activo en el futuro.

El modelo de ecuaciones estructurales resultante reveló que la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas predecía la motivación intrínseca. La autoestima fue predicha directamente tanto por dicha motivación intrínseca como por la satisfacción de competencia y predijo positivamente la intención de ser físicamente activo en el futuro. Los resultados señalan el rol mediador de la autoestima entre la motivación intrínseca y la intención de realizar actividad física, cobrando en el modelo una especial importancia la satisfacción de competencia tal y como apuntaban estudios anteriores

Además el artículo de Ramírez, Vinaccia & Suárez (2004), nos presenta realizando un recorrido por una serie de investigaciones que hacen evidente los beneficios que el deporte y la EF tiene en cuanto a procesos de socialización, procesos mentales, rendimiento escolar y mejoramiento de la calidad de vida de las personas que lo practican.

Diversas investigaciones han manifestado que realizar actividades físico deportivas de forma regular genera un impacto beneficioso en el individuo sobre su salud (tanto física como mental), su cognición y su socialización (Ramírez, Vinaccia & Suárez, 2004). A partir de estas deficiencias en los niveles de actividades físico-deportivas surgen preocupaciones, especialmente respecto a niños y adolescentes, ya que éstos se encuentran en una etapa clave para el aprendizaje de diversas prácticas corporales, las cuales, si le son significativas, formarán parte de su estilo de vida y serán muy beneficiosas para su bienestar, según Telama et al. (2014 citado por Coterón & Gómez, 2017)

Sin embargo, en la actualidad se evidencia un incremento del sedentarismo y una falta de actividad físico-deportiva practicada de forma regular por parte de niños y adolescentes según el Ministerio de Salud de la Nación Argentina (2012, citado por Coterón & Gómez, 2017).

Ante esta considerable falta de actividad físico-deportiva, la clase de educación física se convierte en un lugar esencial para orientar las conductas de adolescentes hacia las actividades físico-deportivas y su mantenimiento futuro.

Si bien existen investigaciones como señalan Van den Berghe, Vansteenkiste, Cardon, Kirk & Haerens (2014 citado por Coterón & Gómez, 2017) que

comprueban la asociación entre patrones motivacionales del alumnado y su predisposición para realizar actividad físico-deportiva, es necesario realizar investigaciones que analicen el rol del profesorado acerca de su motivación y sus estrategias en las prácticas para lograr un desarrollo positivo de patrones motivacionales adaptativos en el alumnado.

Otras investigaciones se basan en relación a los perfiles motivacionales en alumn@s de nivel medio (Baena, Chillón, López, Castillo-Zapatera, Rodríguez, Casajus, Álvarez-Granado, Cerezo, Tercedor, Delgado-Fernández, 2012); sobre el motivo de abandono de las prácticas físicas y sobre cómo aumentar la motivación en las clases de educación física. El objetivo del estudio fue analizar la expresión de interés hacia la actividad físico-deportiva atendiendo al nivel de participación en la misma, y conocer los motivos de abandono y no práctica en una muestra representativa de adolescentes españoles. Se efectuó un estudio descriptivo de corte transversal y se empleó la encuesta sobre comportamientos, actitudes y valores sobre actividad físico-deportiva del estudio AVENA (Alimentación y Valoración del Estado Nutricional en Adolescentes). Hallaron una alarmante prevalencia de sobrepeso y obesidad, acompañada de bajos niveles de actividad y condición física y un estado metabólico y de inflamación crónica de bajo grado, altamente implicados en el inicio y desarrollo de las enfermedades cardiovasculares que pueden tener en un futuro.

En el caso de nuestro país, el equipo internacional del cual participa la UFLO, tiene antecedentes de estudios sobre motivación en estudiantes. Dicho proyecto, dirigido por Coterón y Gómez entre los años 2013 y 2015, tuvo como finalidad el análisis de perfiles motivacionales de estudiantes de educación física del nivel medio y su relación con la intención de práctica futura, y recomienda emprender nuevas investigaciones sobre la relación entre los niveles motivacionales y las necesidades psicológicas básicas en el contexto de la educación física.

Nuestro proyecto de investigación, está estrechamente ligado a esta última investigación mencionada, y pretende alcanzar con mayor profundidad la comprensión de los niveles motivacionales autodeterminados de los estudiantes de nivel medio en el contexto de las clases de educación física en Argentina y su relación con la frustración de las necesidades psicológicas

básicas de los profesores, por tanto nuestra investigación resulta significativa debido a que vincula la motivación de los sujetos implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje, estudiantes y profesores.

Por ende, este trabajo tiene como finalidad obtener resultados los cuales brinden información y también describir las variables citadas anteriormente, logrando obtener y comparar la motivación de los alumnos con el fin de lograr en ellos que la actividad física sea continua luego de terminar el sistema educativo, es decir incidir en ellos para el futuro. Como así también puntualizar qué relación existe entre la frustración de las necesidades psicológicas básicas de profesor@s de educación física del nivel medio y la motivación autodeterminada de sus estudiantes en el trabajo en la Argentina, con la intención de mejorar las prácticas docentes en un futuro para beneficiar la motivación del alumnado.

Propósitos cognitivos:

- Promover la reflexión de la comunidad científica sobre la relación entre la frustración de las necesidades psicológicas básicas y la influencia de la misma sobre la motivación de sus alumnos por medio de la práctica.
- Producir saberes y generar nuevos estudios interdisciplinarios en torno a las relaciones de las necesidades psicológicas básicas de los docentes y la motivación autodeterminada de los estudiantes, que sirvan de base bibliográfica en diferentes cátedras de instituciones de educación superior.

1.7. Hipótesis

Hipótesis sustantiva

La frustración de las necesidades psicológicas básicas de los profesores se relaciona negativamente con la motivación autodeterminada de l@s alumn@s de nivel medio en las clases de educación física del sistema educativo formal.

Hipótesis de Trabajo:

- A mayores niveles de frustración de las NPB en los profesores menores niveles de motivación identificada de l@s alumn@s de nivel medio en las clases de educación física del sistema educativo formal.
- El nivel de motivación autodeterminada de l@s alumn@s de educación física difiere significativamente según el sexo, a favor de los varones.
- De la motivación de l@s estudiantes, la motivación intrínseca es la más satisfecha.
- La frustración de las necesidades psicológicas básicas de los profesores difiere significativamente según el sexo, a favor de las mujeres.
- La frustración de la competencia de los profesores es mayor que la frustración en autonomía y relación con los demás.

1.8. Objetivos

Objetivo general

-Establecer la relación entre la frustración de las necesidades psicológicas básicas de los profesores y la motivación autodeterminada de l@s estudiantes en las clases de educación física en las escuelas del nivel medio del sistema educativo formal argentino.

Objetivos específicos

- ✓ Determinar el nivel de motivación autodeterminada de l@s alumn@s en las clases de educación física en las escuelas del nivel medio del sistema formal argentino.

- ✓ Identificar el nivel de motivación autodeterminada de l@s alumn@s en las clases de educación física en las escuelas del nivel medio del sistema formal argentino según el sexo.
- ✓ Determinar el nivel de frustración de las necesidades psicológicas básicas de los profesores de educación física en las escuelas del nivel medio del sistema formal argentino.
- ✓ Identificar el nivel de frustración de las necesidades psicológicas básicas de los profesores de educación física en las escuelas del nivel medio del sistema formal argentino según el sexo.
- ✓ Correlacionar la frustración de las necesidades psicológicas básicas de los profesores con la motivación autodeterminada de l@s estudiantes en las clases de educación física en las escuelas del nivel medio del sistema formal argentino.

2. Segunda Parte: Materiales y Método

2.1. Tipo de diseño

En una primera instancia, creemos adecuado hacer referencia al diseño de investigación, el cual llegamos a definir de acuerdo a diversas decisiones que vamos tomando en el desarrollo de nuestra investigación (Ynoub, 2015). Estas decisiones están relacionadas a cuestiones que tienen que ver con la cantidad de unidades de análisis, el tipo y función de variables o dimensiones de análisis, y el tratamiento de la temporalidad.

Si atendemos a la primera cuestión, nuestro diseño de investigación respondería al de tipo descriptiva, debido a que se propone precisar regularidades o propiedades de los objetos que investiga, profesor@ de educación física y sus alumn@s del nivel medio, para identificar aspectos comunes entre sus variables presentadas, pero centrando su interés en la evaluación de la variación concomitante de estas variables, es decir a modo de correlaciones (Ynoub, 2015).

En cuanto a las variables, al tener más de dos, la clasificación de diseño multivariable es con la cual nos identificamos. En relación al tiempo el diseño de investigación es de carácter sincrónico/transversal ya que a lo largo de este proceso de investigación se pretendió estudiar el fenómeno en un único y determinado momento (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 1991). En nuestro caso, se realiza un corte transversal del problema y se investigan las variables en las clases de educación física del nivel medio en Argentina en los años 2016/2017, en un momento preciso para determinar el estado actual de la situación.

Según la búsqueda de conocimiento se trata de una investigación aplicada o práctica, ya que busca generar conocimiento para ser aplicado en un futuro en las prácticas profesionales. El resultado de dicho trabajo de investigación pretende generar conocimientos que van a tener impacto sobre el trabajo que desempeña profesor@s de educación física dentro del proceso de enseñanza aprendizaje (Gómez, 2006).

Ahora bien, si de esquemas de investigación hablamos, el del tipo descriptivo/correlacional nos identifica. Llegamos a esta posición teniendo en

cuenta el concepto de Ynoub (2015) quien afirma que la investigación descriptiva está orientada a: “describir el comportamiento de variables, y/o identificar tipos o pautas características resultantes de las combinaciones entre varias de ellas” (p.6). Y es que, en nuestro trabajo de investigación, atendemos a las diversas variables anteriormente mencionadas, de modo de poder establecer relaciones entre ellas, no del tipo causal, estudiando comportamientos y acciones, en busca de respuestas a una problemática existente.

2.2. Instrumentos para la producción de datos

El instrumento utilizado en esta investigación es el cuestionario estructurado, ya que es efectivo en el campo de la investigación social (Ynoub, 2014). Este fue aplicado mediante encuesta, ya que los datos serán recolectados de una muestra poblacional. En nuestra investigación se utilizaron cuestionarios estructurados, donde las condiciones ya habían sido determinadas por los investigadores/as, con diferentes variables e indicadores. Nuestro instrumento, elaborado a partir del proyecto internacional del cual es parte esta investigación, está conformado por varios cuestionarios (Anexo 4.3) y fueron validados por equipos de investigación específicos que se abocaron a desarrollar dicha validación. Utilizando como respaldo la bibliografía de Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio (1991) haremos una caracterización metodológica respecto al cuestionario que se utilizó. En lo referido al tipo de preguntas se utilizaron las cerradas, éstas contienen opciones de respuestas delimitadas de antemano, por lo que son más fáciles de codificar y analizar. Eran preguntas cerradas que incluían varias opciones de respuestas, éstas fueron definidas por el investigador quien se las mostraba al encuestado para que eligiera la opción que describiera más adecuadamente su respuesta. Las ventajas de este tipo de preguntas fue que, además de ser fáciles de codificar y de analizar, requirieron de los encuestados un menor esfuerzo ya que no tuvieron que escribir ni verbalizar pensamientos, solo debieron seleccionar la opción que resumiera mejor su respuesta por lo que demandó menos tiempo.

Otra de las ventajas según Burnett (2009, citado por Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio 1991) fue que se redujo la ambigüedad y favoreció la comparación entre las respuestas. Su principal desventaja puede haber sido una posible limitación de las respuestas de la muestra y que ninguna de las categorías describiera con exactitud lo que los participantes pensaban.

En nuestra investigación se utilizaron cuestionarios estructurados, en búsqueda de información, donde las condiciones ya habían sido determinadas por l@s investigadores/as, con diferentes variables e indicadores. Nuestro instrumento está conformado por varios cuestionarios (cada uno diseñado para investigar una variable específica) y fueron validados por equipos de investigación específicos que se abocaron a desarrollar dicha validación.

Cabe mencionar que, como parte de los procedimientos, se contactó a la institución y se contó con la autorización para llevar a cabo el estudio.

En cuanto a la variable de estudio y cuestionario incluido en la herramienta que se administró a profesores/as, se utilizó la frustración de las Necesidades Psicológicas Básicas. Es decir, un instrumento para medir la percepción de l@s profesores/as sobre la importancia y facilidad de llevar a cabo estrategias que fomentan la motivación autodeterminada de l@s alumn@s.

En cuanto a la variable de estudio y cuestionario incluido en la herramienta que se administró a l@s alumn@s, se utilizó la Motivación Autodeterminada. La misma de ocho ítems correspondientes a los factores de motivación intrínseca y motivación identificada de la versión traducida al castellano (Moreno, González-Cutre, y Chillón, 2009) de la Escala del Locus Percibido de Causalidad o Perceived Locus of Causality (PLOC; Goudas, Biddle, y Fox, 1994). También se incluyen los cuatro ítems correspondientes al factor regulación integrada diseñada por Ferriz, González-Cutre, and Sicilia (2015) para su inclusión en la educación física.

Como ya detallaremos más adelante se utilizaron ítems que se respondían con una escala Likert para medir cada una de las variables, necesario para verificar la consistencia de las respuestas ya que cada variable presentaba distintas dimensiones.

Los ítems se precodificaron, se les asignó un valor numérico para facilitar el análisis estadístico. En una primera instancia se realizaron preguntas demográficas como: edad, sexo, tipo de centro, años de experiencia laboral, nivel socioeconómico de los alumnos percibido, entre otras. Esta información fue útil para segmentar la muestra en el momento de realizar el análisis de datos.

El contexto en que fue administrado el cuestionario fue a través de la autoadministración. Lo que significa que se proporcionó el cuestionario a cada grupo clase de forma directa a los participantes, quienes contestaron y marcaron las respuestas sin intermediarios.

En cuanto a el/la docente se realizó un cuestionario autoadministrado con datos personales y preguntas que constaron de 101 ítems de los cuales 25 pertenecen al factor necesidades psicológicas básicas, 12 al factor frustración de las necesidades psicológicas básicas, 11 se asociaron a la importancia y viabilidad de estrategias, 16 a las presiones percibidas en el trabajo, 16 relacionadas con el burnout y 5 entre ellas con la vocación. Las respuestas a dicho cuestionario fueron cerradas y se respondieron con una escala tipo Likert cuya puntuación osciló entre 1=totalmente en desacuerdo y 5=totalmente de acuerdo hasta la pregunta número 45, ya que a partir de allí la escala llega a 7=totalmente de acuerdo; y de la pregunta 90 a la 101 inclusive, la escala corresponde 1=nada importante y 5=muy importante; y 1=nada viable y 5=muy viable. Se realizó en un espacio y momento de tranquilidad en un tiempo de 30 minutos aproximadamente para su realización.

En cuanto a la variable frustración de las necesidades psicológicas básicas, se obtendrá información de l@s profesor@s, de educación física que se encuentren en el nivel medio del sistema educativo en Argentina.

Se utilizó la versión traducida al castellano y adaptada a profesores de educación física (Cuevas, Sánchez-Oliva, Bartholomew, Ntoumanis y García-Calvo, 2015) de la Escala de Frustración de las Necesidades Psicológicas o PNTS de Bartholomew, Ntoumanis, Ryan, Bosh et al., (2011). Este instrumento se compone de 12 ítems que miden la frustración de la percepción de autonomía (4 ítems), de competencia (4 ítems) y de relaciones sociales (4 ítems).

En el caso de l@s alumn@s el cuestionario fue autoadministrado, está organizado claramente, de manera concreta y explicativa. Se establece primero la información que le brindará significado al entrevistado respecto a la importancia de su contribución; lo que Padua (1994) explicita que también puede realizarse previamente al encuentro con una carta que resalte y explique la importancia y el significado del estudio y su utilidad, por supuesto en presencia del propio encuestador que le brindó toda la información sobre la investigación, su propósito y la forma en que se debía responder, siendo el/la propi@ encuestad@ quien completó la información requerida por su cuenta durante la hora de clase de EF en la institución y en ausencia del/la profesor/a. El cuestionario constó de 40 ítems, de los cuales 12 pertenecen al factor necesidades psicológicas básicas, también 12 a la motivación autodeterminada, 5 a la percepción de apoyo a la autonomía, 5 ítems al compromiso con el aprendizaje, 3 con la importancia y utilidad de la EF y 3 relacionados al gusto por la EF. Las respuestas a dicho cuestionario son cerradas y se responden con una escala tipo Likert cuya puntuación oscila entre 1=totalmente en desacuerdo y 5=totalmente de acuerdo.

Ambos cuestionarios pertenecen a la escala de Likert la cual dicha escala numérica va de 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo) escala de Likert asume que la fuerza e intensidad de la experiencia es lineal, por lo tanto va desde un totalmente de acuerdo a un totalmente desacuerdo, asumiendo que las actitudes pueden ser medidas.

2.3 Cronograma de actividades en contexto

El trabajo de campo se realiza a partir de un cronograma planificado con anticipación, lo cual da una estructura secuencial y organizada de nuestro trabajo.

En primera instancia se pidió una cita con la directora del establecimiento educativo, luego con la carta de presentación (Anexo 4.1) hablamos con la directora, la cual mostró predisposición con nosotros y le informamos los objetivos de dicha investigación.

En una segunda etapa, ante la aprobación de la directora realizamos el contacto con la profesora y coordinamos fecha y día para la el cuestionario con los alumn@s, también así se llenaron los formularios correspondientes con los datos de la institución educativa y con la información organizativa respecto a las clases de educación física.

En tercera instancia se realizó la prueba piloto, los alumn@s llenaron el cuestionario, previa explicación del mismo, y se organizó con dicha profesora para la realización de la muestra final día y horario. Por último, se realizó la muestra definitiva con los alumn@s.

Basándonos en la bibliografía de Samaja (1994), podemos afirmar que nuestra investigación se realizó en un contexto de terreno, ya que el objeto fue abordado en su lugar habitual. Es decir, el lugar donde los alumn@s realizan las clases de educación física. Siguiendo a este autor podemos afirmar que la posición del investigador respecto a la intervención fue interactiva, ya que explicó y proporcionó los cuestionarios correspondientes a estudiantes y profesores, explicitando que la participación era voluntaria y anónima.

El siguiente cronograma corresponde a las actividades desarrolladas durante el trabajo de campo, caracterizando qué, cómo y en qué tiempos se llevó a cabo cada actividad.

Cabe aclarar que estas acciones también la realizaron todos los integrantes del equipo de investigación en diferentes instituciones del país.

ACTIVIDAD	FECHA
<p>Concertación de entrevista y entrega de nota de presentación emitida por UFLO a los directivos de la institución.</p> <p>Entrevista con equipo directivo para solicitar autorización explicar proyecto y las actividades a realizar.</p> <p>Firma de la carta de presentación.</p> <p>Programación de fecha y horario para realizar la administración de cuestionarios a los alumnos y docente del curso elegido.</p> <p>Glosario (Anexo 4.4)</p>	<p>20 de abril de 2017</p> <p>10 de mayo del 2017</p>
<p>Entrevista con el docente a cargo del grupo con el que se llevará a cabo la prueba piloto. Comunicación con l@s alumn@s que participarán del pilotaje. Administración de consentimiento informado a profesor@s y alumn@s (Anexo 4.2.1 y 4.2.2.)</p> <p>Prueba piloto: administración de los cuestionarios a l@s alumn@s y profesor@s</p> <p>Solicitud de autorización ante el director de la institución para realizar la muestra definitiva.</p> <p>Organizar fecha y horario con la docente para realizar la muestra definitiva, que será con otro grupo a cargo.</p>	<p>Del 2 al 10 de septiembre de 2017</p>

Realización de la muestra definitiva con alumn@s y profesor@s.	22 de septiembre del 2017
--	---------------------------

2.4 Muestreo

Para introducirnos en este apartado, el autor Samaja (1994) define la muestra como cualquier subconjunto de un universo bien definido y aclara que tiene la misma estructura o composición interna que éste.

Ynoub (2014) realiza una definición más profunda respecto al concepto de muestra, donde afirma que la ciencia se interesa en el conocimiento de rasgos o comportamientos característicos, regulares y necesarios acerca de aquello que investiga. Es mediante y a través de la muestra que se podrán identificar esos rasgos del objeto que se investiga.

En el presente trabajo de investigación, se seleccionaron dos universos diferentes, uno por cada unidad de análisis. En este proceso particular, se seleccionó un grupo/clase de Educación Física de una escuela secundaria de la República Argentina. La muestra que representa al mencionado universo está conformada por población de alumn@s de nivel medio que asisten a clases de EF del sistema educativo formal argentino, siendo una muestra total de 2221 alumn@s y 105 profesor@s de educación física del nivel medio de educación formal en Argentina.

La muestra fue representativa ya que da cuenta de aquello regular o característico del tema de investigación, Ynoub (2014) cita a Samaja y plantea que una muestra es representativa cuando tenemos fundamento para pensar que la estructura de la muestra es semejante a la estructura del universo. Así mismo nos centramos en tomar una “buena muestra” y captar lo mejor posible nuestros fines de investigación conformando grupos que cumplan con los

atributos estipulados que contribuyan a las condiciones del estudio (Ynoub, 2014). Cabe mencionar como uno de los rasgos de variabilidad de la muestra que profesores y alumnos conformen una misma clase, y otro de los rasgos fue que el tiempo de trabajo del profesor con los alumnos sea significativo para nuestros fines.

Ya hemos definido el universo seleccionado de nuestra muestra, seguidamente definiremos que clasificación corresponde a la misma. Según Ynoub (2014), los diseños muestrales se clasifican en muestras probabilísticas o al azar y muestras no probabilísticas o finalística, las cuales surgen según el procedimiento en que se hayan seleccionado los casos.

En este caso en particular, se diseñó una muestra no probabilística o finalística, que según Galtung (citado por Ynoub 2014), considera que las muestras no probabilísticas resultan útiles para el descubrimiento de nuevos hechos, pero no válidas para generalizar los hallazgos que surjan a partir de las mismas; de modo que serían las muestras a utilizar en las etapas exploratorias de cualquier estudio. Según Ynoub (2014), las muestras no probabilísticas, finalísticas o intencionadas, son aquellas que seleccionamos con un criterio previo y con un deseo de investigar sobre ello.

Asimismo, podemos agregar que las muestras son además de tipo casual o incidental como propone Ynoub (2014), quien las clasifica como un tercer tipo, como un grupo aparte de las ya expuestas, difiriendo de la clasificación que sostienen otr@s autor@s, como Galtung (1968), pero quien las ubican dentro de las no probabilísticas o finalísticas, las cuales son aquellas que seleccionamos con un criterio previo y con un deseo de investigar sobre ello (Ynoub, 2014)

Otra característica que debemos agregar sobre nuestra muestra es que la misma se conformó con datos obtenidos en el periodo 2017 y la participación de la población en la misma fue de carácter voluntario, es decir, como dice Hernández Sampieri, Batista Lucio y Fernández Collado (2010), “tenían la posibilidad de negarse” (p.194). Antes de realizar los cuestionarios, se les pidió su consentimiento a tod@s l@s alumn@s.

2.5 Plan de tratamiento y análisis de los datos

Para Ynoub (2014) el plan de tratamiento e interpretación de datos permite reintegrar la unidad del objeto de investigación, con el objetivo de que el resultado del análisis arroje una nueva versión más fructífera de dicho objeto diseccionado previamente. Por lo tanto, esta fase sintética en donde finalizaron todas las actividades relacionadas a integrar elementos teóricos (propios de la fase ideatoria) con componentes empíricos (provenientes de la fase analítica) dio como resultado, no sólo la compilación desagregada de toda la información relevada, sino una síntesis con un nuevo saber sobre el objeto.

Dicho trabajo de investigación fue un proceso de construcción colectiva a través del cual pudimos, junto a l@s demás estudiantes/investigador@s, desarrollar el plan de tratamiento y análisis de datos de manera global (Anexo 4.5. Procedimiento de introducción de datos). Para ello debimos, siguiendo a Samaja (1994), analizar lo realizado para reformular la experiencia y traducirla en datos.

Dicho tratamiento y análisis se basó en las variables expuestas en este trabajo de investigación, que en l@s alumn@s se trató de la motivación autodeterminada, formada por la motivación intrínseca, integrada e identificada; y la frustración de las necesidades psicológicas básicas de los profesores .

Las variables mencionadas fueron analizadas cuantitativamente y agrupándolas de una determinada manera para lograr un mejor análisis.

El procesamiento de los datos se llevó a cabo a través de una planilla de cálculos Excel brindada por el proyecto de investigación internacional (UPM-UFLO) con los datos recolectados por cada investigador/a integrante del equipo de investigación.

La escala que desarrollamos para las dimensiones de cada variable fue: muy alto, alto, medio, bajo y nulo. En tanto para cada subdimensión se encontraban establecidos por los cuestionarios estandarizados del proyecto, siendo los siguientes valores numéricos: 5 (totalmente de acuerdo), 4 (de acuerdo), 3 (indiferente), 2 (en desacuerdo) y 1 (totalmente en desacuerdo).

2.5.1 Construcción de índices sumatorios de variables complejas

Se han construido índices sumatorios para todas las variables complejas a fin de poder elaborar un rango que permita relacionarlas. Se transformaron los valores expresados en palabras de opinión, en valores numéricos que permitieron hacer estadística e inferir el valor de cada variable. Esto se ha diseñado y trabajado en grupos por parte de estudiantes de la UFLO.

Se elaboró colectivamente en base a un consenso, la transformación del valor de las respuestas de cada dimensión: 1, 2, 3, 4 y 5 (1=totalmente en desacuerdo, 2=en acuerdo, 3=Indiferencia, 4=de acuerdo, 5=totalmente en acuerdo) en una escala de niveles para cada variable conformada por los valores: Nulo, Bajo, Medio, Alto y Muy alto.

A continuación, se detallan los índices sumatorios para cada variable, considerando primero a l@s estudiantes y luego a l@s profesores/as.

2.5.1.1 Índice nivel de motivación autodeterminada en alumn@s

Se realizó la suma de los valores de las respuestas en el cuestionario referidas a todas las dimensiones de esta variable para cada U.A. y, acorde al resultado se encuadran en los diferentes niveles de motivación autodeterminada, en sus dimensiones, que comprenden: motivación intrínseca, integrada e identificada.

2.5.1.1.1 Nivel de Motivación Intrínseca

Se plasmó la suma de los valores de las respuestas en el cuestionario referidas a todas las dimensiones de esta variable para cada U.A. (que comprenden el puntaje del 1 al 5) y, en relación al resultado se encuadran en los diferentes niveles de motivación intrínseca. El valor de la variable muy bajo es el puntaje 4 y 5 que es el mínimo, el valor de la variable bajo le corresponde a los puntajes comprendidos entre 6 y 9, el medio entre 10 y 14, alto entre 15 y 18 y muy alto le corresponde el puntaje entre 19 y 20.

Dimensión	Valores	Puntaje	Sub-dimensión	Valores	puntaje
Nivel de Motivación Intrínseca	Muy bajo	4 – 5	Considera divertida a la educación física.	Totalmente de acuerdo	5
	Bajo	6 – 9	Disfruta del aprendizaje de nuevas habilidades/técnicas.	De acuerdo	4
				Indiferente	3
	Medio	10 – 14	Considera a la educación física estimulante.	En desacuerdo	2
	Alto	15 – 18	Siente satisfacción aprendiendo nuevas habilidades/técnicas.	Totalmente en desacuerdo	1
Muy alto	19 – 20				

2.5.1.1.2 Nivel de Motivación Integrada

Se plasmó la suma de los valores de las respuestas en el cuestionario referidas a todas las dimensiones de esta variable para cada U.A. (que comprenden el puntaje del 1 al 5) y, en relación al resultado se encuadran en los diferentes niveles de motivación integrada. El valor de la variable muy bajo es el puntaje 4 y 5 que es el mínimo, el valor de la variable bajo le corresponde a los puntajes comprendidos entre 6 y 9, el medio entre 10 y 14, alto entre 15 y 18 y muy alto le corresponde el puntaje entre 19 y 20.

Dimensión	Valores	puntaje	Sub-dimensión	Valores	Puntaje
Nivel de motivación Integrada	Muy bajo	4– 5	Coincide con su forma de vida. Considera a la educación física parte de sí mismo.	Totalmente de acuerdo	5
	Bajo	6 – 9		De acuerdo	4

			Considera que la educación física es parte fundamental de lo que es. La educación física coincide con sus valores.	Indiferente	3
	Medio	10 – 14		En desacuerdo	2
	Alto	15 – 18		Totalmente en desacuerdo	1
	Muy alto	19 – 20			

2.5.1.1.3 Nivel de Motivación Identificada

Se realizó la suma de los valores de las respuestas en el cuestionario referidas a todas las dimensiones de esta variable para cada U.A. (que comprenden el puntaje del 1 al 5) y, en relación al resultado se encuadran en los diferentes niveles de motivación identificada. El valor de la variable muy bajo es el puntaje 4 y 5 que es el mínimo, el valor de la variable bajo le corresponde a los puntajes comprendidos entre 6 y 9, el medio entre 10 y 14, alto entre 15 y 18 y muy alto le corresponde el puntaje entre 19 y 20.

Dimensión	Valores	Puntaje	Sub-dimensión	Valores	Puntaje
-----------	---------	---------	---------------	---------	---------

Motivación Identificada	Muy bajo	4– 5	Deseo de aprender habilidades deportivas.	Totalmente de acuerdo	5
				De acuerdo	4
	Bajo	6 – 9	Importancia a realizarlo bien.	Indiferente	3
	Medio	10 – 14	Deseo de mejorar en el deporte.	En desacuerdo	2
	Alto	15 – 18	Posibilidad de aplicar las habilidades/técnicas en otras áreas de su vida.	Totalmente en desacuerdo	1
	Muy alto	19 – 20			

2.5.2 Nivel de Frustración de las necesidades psicológicas básicas en profesores

Se realizó la suma de los valores de las respuestas en el cuestionario referidas todas las dimensiones de esta variable para cada U.A. (que comprenden el puntaje de 4 a 28) y, en relación al resultado se encuadran en los diferentes niveles de frustración. El valor de la variable muy bajo es el puntaje de 4 a 8 que es el mínimo, el valor de la variable bajo le corresponde al puntaje entre 9 y 12, el medio de 13 a 18, el alto entre 19 y 23 y muy alto le corresponde los puntajes de 24 a 28. Tiene que ubicarse, con el título correspondiente, antes de la tabla donde se observa el índice.

VARIABLE	INDICADORES
----------	-------------

	DIM	VALORE	Puntaje	SUBDIMENSIONES	VALORES	PUNTAJE
Nivel de percepción de la Frustración de las Necesidades Psicológicas Básicas (FNPB) en Profesores de EF	Nivel de Frustración de autonomía	Muy Alto	24 a 28	Toma de decisiones impedidas. Comportamiento predeterminado. Forma de enseñanza predeterminada. Forma de enseñanza estipulada.	Totalmente de acuerdo	7
					Bastante de acuerdo	6
		Alto	19 a 23		De acuerdo	5
		Medio	13 a 18		Indiferente	4
					En desacuerdo	3
		Bajo	9 a 12		Bastante en desacuerdo	2
		Muy Bajo	4 a 8		Totalmente en desacuerdo	1
	Nivel de Frustración de competencia	Muy Alto	24 a 28	Sentimiento de incapacidad. Sentimiento de incompetencia. Sentimiento de torpeza. Limitación de potencial.	Totalmente de acuerdo	7
					Bastante de acuerdo	6
		Alto	19 a 23		De acuerdo	5
		Medio	13 a 18		Indiferente	4
		Bajo	9 a 12		En desacuerdo	3
					Bastante en desacuerdo	2
		Muy bajo	4 a 8		Totalmente en desacuerdo	1
Nivel de Frustración de la relación	Muy Alto	24 a 28	Sentimiento de rechazo.	Totalmente de acuerdo	7	
	Alto		Sentimiento	Bastante	6	

	con los demás		19 a 23	o de indiferencia Sentimiento de desagrado. Sentimiento de envidia.	e de acuerdo	
					De acuerdo	5
		Medio	13 a 18		Indiferente	4
		Bajo	9 a 12		En desacuerdo	3
		Muy bajo	4 a 8		Bastante en desacuerdo	2
				Totalmente en desacuerdo	1	

3 Tercera Parte: Análisis y conclusiones

3.1 Exposición, análisis e interpretación de los datos

A continuación, desarrollamos la exposición y el análisis de los datos, para comprender el comportamiento cada una de las variables.

En este apartado expondremos el comportamiento de las variables frustración de las necesidades psicológicas básicas de los profesores y motivación autodeterminada en l@s alumn@s de EF. Describimos el comportamiento de la variable de base, las variables complejas y sus dimensiones, y también en relación a la cuota sexo. El análisis y las relaciones establecidas entre las variables en este trabajo fueron las siguientes:

- Relación entre la motivación intrínseca, integrada e identificada (MA) de l@s alumn@s según el sexo.
- Relación entre los niveles de frustración de la autonomía, competencia y relación con los demás (FNPB) de l@s profesores/as.
- Relación entre los niveles de frustración de la autonomía, competencia y relación con los demás (FNPB) de l@s profesores/as según el sexo.
- Relación entre la frustración de las necesidades psicológicas básicas de los profesores con la motivación autodeterminada de l@s estudiantes.

3.1.1 Motivación Autodeterminada en estudiantes

3.1.1.1 Dimensión 1: Motivación Intrínseca

L@s estudiantes que participaron de la muestra, manifestaron los siguientes porcentajes en relación al nivel de motivación intrínseca:

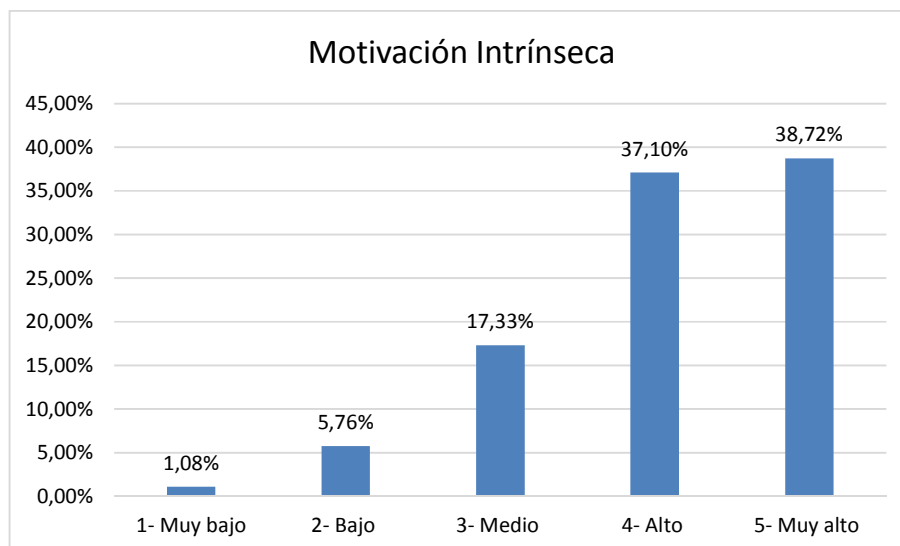
- El 1% del total: nivel muy bajo.
- El 6% demostró: nivel bajo.
- El 17,33% del total: nivel medio.
- El 37,10% del total: nivel alto.
- El 38,72% del total: nivel muy alto.

A continuación, presentamos la Tabla n° 7 y el Gráfico n° 7 con los resultados del nivel de motivación intrínseca del grupo total, expresando el valor, la frecuencia absoluta y el porcentaje correspondiente.

Tabla n° 7. NIVEL DE MOTIVACIÓN INTRÍNSECA DEL GRUPO TOTAL. VALOR, FRECUENCIA ABSOLUTA Y PORCENTAJE.

NIVEL DE MOTIVACIÓN INTRÍNSECA	Valor	Frecuencia absoluta	Porcentaje
1- TOTALMENTE EN DESACUERDO	Muy bajo	24	1,08%
2- EN DESACUERDO	Bajo	128	5,76%
3- INDIFERENTE	Medio	385	17,33%
4- DE ACUERDO	Alto	824	37,10%
5- TOTALMENTE DE ACUERDO	Muy alto	860	38,72%
TOTAL		2221	100,00%

Gráfico 7. Nivel de motivación intrínseca del grupo total



El análisis de las dimensiones de la motivación intrínseca, comprobó que l@s estudiantes expresan un nivel entre muy alto y alto de motivación intrínseca en la clase de educación física y eso se relacionaría con niveles altos de gusto por la misma, mostrando una relación positiva.

Diferentes autores como Granero-Gallegos (2012) Moreno-Murcia (2014) y Moreno Llamas (2017) nos plantean que existe una relación positiva entre el gusto por la educación física y el nivel de motivación intrínseca alta y muy alta.

Si consideramos el concepto de diversión y aburrimiento de esta dimensión como lo abordan diversos autores podemos enfatizar que coinciden con nuestros resultados, Brito Parra (2015) reflexiona sobre la diversión y el aburrimiento como factores de adhesión a la actividad, así como Baena y Extremera (2016), que explican que los factores diversión y satisfacción, potencian la motivación intrínseca entre el alumnado, y afirman que si los alumnos están satisfechos con la educación física se deba posiblemente a los altos niveles de motivación, sobre todo autodeterminada.

Cuando los individuos participan en una actividad que han elegido y sobre la que tienen control, mejorará la motivación intrínseca. Pero si existe alguna percepción de control por un factor externo, la motivación intrínseca probablemente disminuirá (Goudas, Biddle, Fox, y Underwood, 1995), no es el caso de lo obtenido en los resultados.

La motivación intrínseca, aparece cuando no existen recompensas externas a la hora de realizar una actividad y es realizada por el simple placer que ello conlleva. Se puede definir como aquella relacionada con la necesidad de explorar el entorno, la curiosidad y el placer que se experimenta al realizar una actividad, sin recibir una gratificación externa directa. Un aspecto importante de la conducta intrínsecamente motivada es que el interés por la actividad y las necesidades de competencia y autorrealización subsisten incluso después de haberse alcanzado la meta.

❖ **Motivación Intrínseca: Comparación entre sexo femenino y sexo masculino**

El porcentaje del nivel de motivación intrínseca, para los varones resultó muy alto en un 43% y para las mujeres de todos los cursos de 35%. La suma del de

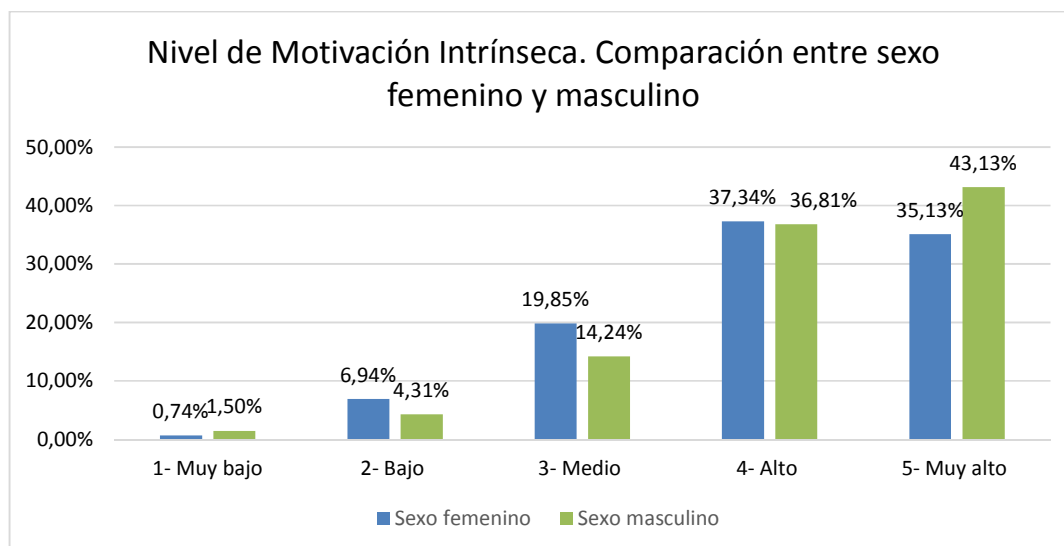
acuerdo y totalmente de acuerdo en varones fue de 80% del total de alumnos, mientras que en las mujeres la suma de los porcentajes que respondieron a de acuerdo y totalmente de acuerdo es igual a 72%. Aquí pudimos observar que se establece una diferencia, en el nivel de motivación intrínseca entre varones y mujeres, a favor de los varones por una diferencia mínima del 8%, comparación que expresamos en la Tabla n° 8 y en el Gráfico n°8.

Tabla n° 8. Motivación Intrínseca :
COMPARACIÓN ENTRE SEXO FEMENINO Y SEXO MASCULINO.
VALOR, FRECUENCIA ABSOLUTA Y PORCENTAJE.

Nivel de motivación intrínseca	Valor	Sexo Femenino		Sexo masculino	
		Frec. absoluta	Porcentual	Frec. Absoluta	Porcentual
1- Totalmente en desacuerdo	Muy bajo	9	0,74%	15	1,50%
2- En desacuerdo	Bajo	85	6,94%	43	4,31%
3- Indiferente	Medio	243	19,85%	142	14,24%
4- De acuerdo	Alto	457	37,34%	367	36,81%
5- Totalmente de acuerdo	Muy alto	430	35,13%	430	43,13%
TOTAL		1224	100%	997	100%

Gráfico 8. Nivel de Motivación Intrínseca.

Comparación entre sexo femenino y sexo masculino



Aquí podemos observar que se establecen diferencias, en el nivel de motivación intrínseca, entre varones y mujeres, en los niveles bajo y medio, a favor de las mujeres. Mientras que en el valor alto y muy alto a favor de los varones.

En cuanto a la comparación entre los valores del sexo femenino y sexo masculino, notamos una diferencia entre ambos en los valores nivel muy alto siendo estos más elevados en los hombres, con un 43,13% sobre 35,13% en mujeres, con lo cual podemos deducir que los estudiantes del sexo masculino presentan mayor motivación intrínseca en las clases de EF.

Por lo tanto, se puede sugerir que en los varones hay una mayor internalización esto se relaciona con un comportamiento positivo, un incremento del bienestar, una mejor asimilación social (Deci & Ryan, 2000). La motivación intrínseca es aquella que es propia de cada individuo, es interna y la que lleva al estudiante a enfrentar los retos que se propongan, es la motivación que lo lleva a desarrollar sus propias habilidades. Conlleva un compromiso con la actividad, gracias al placer y al disfrute que obtiene con la misma, convirtiéndose esta práctica en un fin en sí misma (Deci y Ryan, 1985 y 2000) y se denota más desarrollada en los varones.

En cuanto al sexo, diversos estudios nos demuestran que los hombres poseen, ligeramente, una mayor motivación intrínseca que las mujeres. En este sentido, Kim & Gill (1997) encontraron que los chicos puntuaban más alto que las chicas en dos dimensiones de la motivación intrínseca, medida a través del Inventario de Motivación Intrínseca (IMI, Intrinsic Motivation Inventory) (McAuley, Duncan & Tammen, 1989).

También, Amorose & Horn (2000), utilizando el IMI con deportistas universitarios, encontraron en los chicos mayores niveles de motivación intrínseca que en las chicas. Aunque en otros estudios sí se han encontrado que las mujeres puntúan una motivación intrínseca más alta y una motivación extrínseca más baja que los hombres (Chantal, Guay, Dobрева-Martinova & Vallerand, 1996).

3.1.1.2 Dimensión 2: Motivación integrada

Los estudiantes que participaron de la muestra, manifestaron los siguientes porcentajes en relación al nivel de motivación integrada.

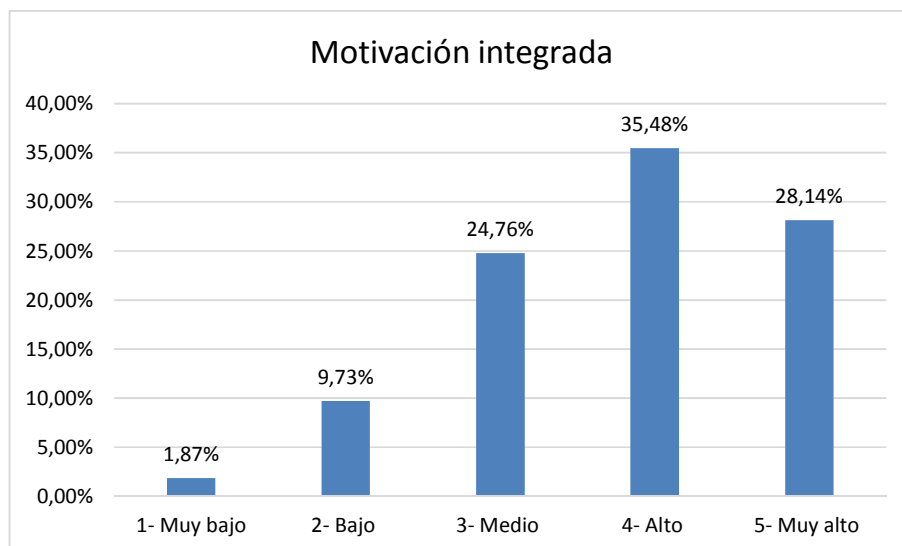
- El 2% del total: nivel muy bajo.
- El 10% del total: nivel bajo.
- El 25% del total: nivel medio.
- El 35% del total: nivel alto.
- El 28% del total: nivel muy alto.

Presentamos en la Tabla n° 9 y el Gráfico n° 9 los resultados del nivel de motivación integrada del grupo total, expresando el valor, la frecuencia absoluta y el porcentaje correspondiente.

Tabla nº 9. NIVEL DE MOTIVACIÓN INTEGRADA DEL GRUPO TOTAL. VALOR, FRECUENCIA ABSOLUTA Y PORCENTAJE.

NIVEL DE MOTIVACIÓN INTEGRADA	Valor	Frecuencia absoluta	Porcentaje
1- TOTALMENTE EN DESACUERDO	Muy bajo	42	1,89%
2- EN DESACUERDO	Bajo	216	9,73%
3- INDIFERENTE	Medio	550	24,76%
4- DE ACUERDO	Alto	788	35,48%
5- TOTALMENTE DE ACUERDO	Muy alto	625	28,14%
TOTAL		2221	100,00%

Gráfico 9. Nivel de motivación integrada del grupo total



Se puede observar que existe un nivel alto de motivación integrada del grupo total, es decir que los alumn@s actúan en congruencia con sus valores y sus necesidades (Deci & Ryan, 2000).

La motivación integrada se refiere a que la conducta se realiza libremente y no solo implica identificarse con la importancia de los comportamientos, sino también integrar estas identificaciones de forma armónica y coherente con otros aspectos de uno mismo, como valores, metas, necesidades personales e identidad (Deci y Ryan, 2000), tanto en alumn@s varones como en mujeres, es en la que obtuvo los menores niveles en los valores alto y muy alto; por lo que deducimos que los resultados obtenidos sugieren que, la persona evalúa la conducta y actúa en congruencia con sus valores y sus necesidades, se comprometen con la clase de EF porque forma parte de su estilo de vida activo. Existen estudios que demuestran que la regulación integrada no parece acontecer en personas muy jóvenes, puesto que a estas edades el individuo todavía no llega a integrar los diferentes aspectos que determinan su estilo de vida y personalidad (Vallerand y Rousseau, 2001). Según Pelletier, Fortier, Vallerand y Brière (2001), la regulación integrada refleja el mantenimiento de un comportamiento en el tiempo y la integración tiene lugar cuando las regulaciones identificadas han sido completamente asimiladas por la persona, por lo que la implicación en las conductas aumenta, y el sujeto establece relaciones congruentes entre sus necesidades, valores y metas personales. Los resultados presentados en estas investigaciones no se ven reflejados en los resultados obtenidos ya que más del 50% de l@s alumn@s, personas jóvenes, reflejan un nivel alto y muy alto de motivación integrada .

❖ **Motivación Integrada: Comparación entre sexo femenino y sexo masculino**

El porcentaje del nivel de motivación integrada, en relación al nivel muy alto para los varones resultó del 33% y para las mujeres de todos los cursos de 24%. La suma del nivel alto y nivel muy alto en varones fue de 70% del total de alumnos, mientras que en las mujeres la suma de los porcentajes que respondieron al nivel alto y muy alto es igual a 58%. Aquí pudimos observar que se establece una diferencia, en el nivel de motivación integrada entre

varones y mujeres, a favor de los varones por una notable diferencia del 12%. Comparación que expresamos en la Tabla n° 10 y en el Gráfico n° 10.

Tabla n°10. Motivación Integrada

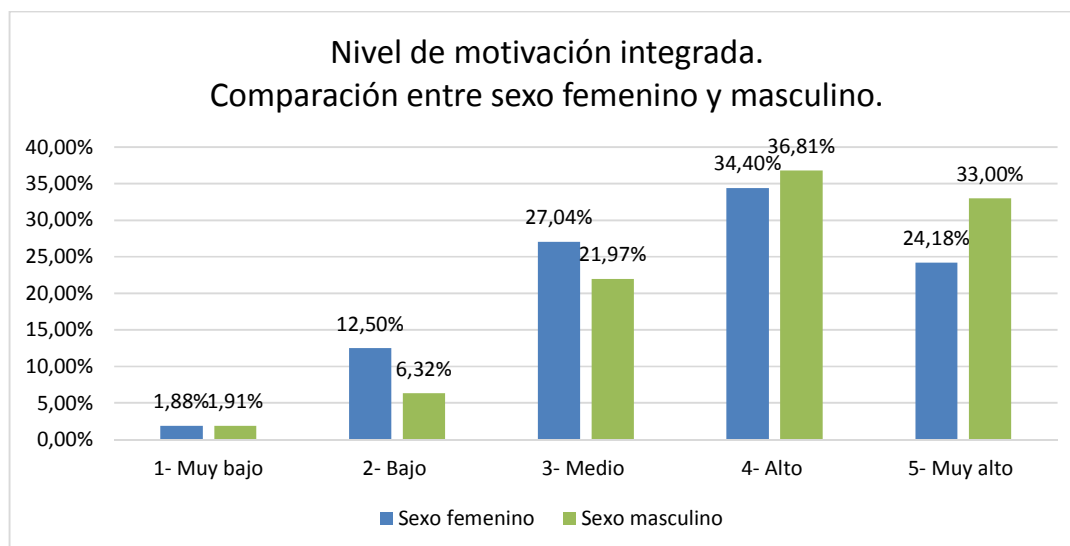
COMPARACIÓN ENTRE SEXO FEMENINO Y SEXO MASCULINO.

VALOR, FRECUENCIA ABSOLUTA Y PORCENTAJE.

Nivel de motivación integrada	Valor	Sexo Femenino		Sexo masculino	
		Frec. Absoluta	Porcentual	Frec. Absoluta	Porcentual
1- Totalmente en desacuerdo	Muy bajo	23	1,88%	19	1,91%
2- En desacuerdo	Bajo	153	12,50%	63	6,32%
3- Indiferente	Medio	331	27,04%	219	21,97%
4- De acuerdo	Alto	421	34,40%	367	36,81%
5- Totalmente de acuerdo	Muy alto	296	24,18%	329	33,00%
TOTAL		1224	100%	997	100%

Gráfico 10. Nivel de motivación integrada.

Comparación entre sexo femenino y sexo masculino



Se percibió que los varones sienten mayor motivación integrada en las clases de EF, podemos interpretar que entonces actúan con mayor libertad frente a las actividades, aunque no existen diferencias significativas en todas las dimensiones, sí es cierto que siempre los chicos presentan valores mayores a las chicas. Esta tendencia es común en el trabajo de Moreno, Cervelló y González-Cutre (2006), quienes mostraron que los varones se sienten más motivados que las mujeres, los autores nos indican que los hombres se sienten más competentes a la hora de practicar deporte que las mujeres, lo cual puede ser debido a diversos factores, por un lado, que se ven con más cualidades para superar cualquier reto motriz que se le plantee, pues tradicionalmente las situaciones deportivas han estado más adaptadas a la capacidad de los hombres que de las mujeres y, por otro lado, respecto a todos los estereotipos generados en las clases de Educación Física en relación a lo que se espera de cada sexo.

La integración sucede cuando el individuo evalúa la conducta y la introduce dentro de él en correspondencia con sus propios valores y necesidades (Deci & Ryan, 2000). El apoyo a la autonomía le permite transformar activamente sus propios valores por lo que poseen un estilo de vida activo como consecuencia de su compromiso con la práctica físico-deportiva (Moreno & Martínez, 2006).

3.1.1.3 Dimensión 3: Motivación identificada

Los estudiantes que participaron de la muestra, manifestaron los siguientes porcentajes en relación al nivel de motivación identificada.

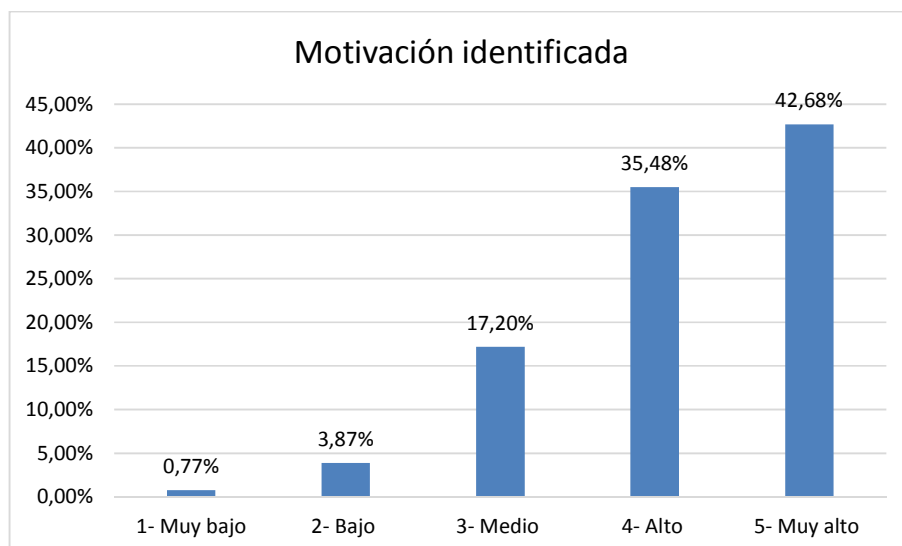
- El 1% del total: nivel nulo.
- El 4% del total: nivel bajo.
- El 17% del total nivel medio.
- El 35% del total: nivel alto.
- El 43% del total: nivel muy alto.

Por consiguiente, exponemos en la Tabla n° 11 y el Gráfico n°11 los resultados del nivel de motivación identificada del grupo total, expresando el valor, la frecuencia absoluta y el porcentaje correspondiente.

Tabla n° 11. NIVEL DE MOTIVACIÓN IDENTIFICADA DEL GRUPO TOTAL. VALOR, FRECUENCIA ABSOLUTA Y PORCENTAJE.

NIVEL DE MOTIVACIÓN IDENTIFICADA	Valor	Frecuencia absoluta	Promedio
1- TOTALMENTE EN DESACUERDO	Muy bajo	17	0,77%
2- EN DESACUERDO	Bajo	86	3,87%
3- INDIFERENTE	Medio	382	17,20%
4- DE ACUERDO	Alto	788	35,48%
5- TOTALMENTE DE ACUERDO	Muy alto	948	42,68%
TOTAL		2221	100,00%

Gráfico 11. Nivel de motivación identificada del grupo total



En la regulación identificada según Carratalá (2004 citado por Moreno & Martínez, 2006) el individuo le da valor a una conducta, la considera importante, se identifica y la realizará, aunque no sea de su agrado. La acción es aceptada de forma consciente, por lo tanto, se percibe un alto grado de autonomía, en este sentido, comprendemos que casi el 80% de l@s alumn@s, se involucran en lo que realizan, y aun no agradándoles lo que se les propone, lo realizan igual ya que consideran y observan los beneficios que les proporciona.

De esta forma, comprendemos que la mayoría de los/las estudiantes experimentan un sentido de adaptación activa y de bienestar psicológico (Assor, Roth y Deci, 2004) de dirección y de objetivo en vez de obligación y presión, de tal forma que Ryan (1995) y Vallerand (2001) han sugerido que la regulación identificada podría ser más relevante que la motivación integrada para mantener la adherencia en aquellas tareas que presentan aspectos de interés o diversión inherentes a las mismas.

De manera general, podemos ver que, tanto en varones como en mujeres, son mayores los niveles de motivación identificada, por lo que entendemos que l@s alumn@s, conocen la importancia de la EF y los beneficios que aporta y por eso realizan la práctica; la conducta es altamente valorada y el individuo la

juzga como importante, por lo que la realizará libremente, aunque la actividad no sea agradable.

❖ Motivación identificada: Comparación entre sexo femenino y sexo masculino

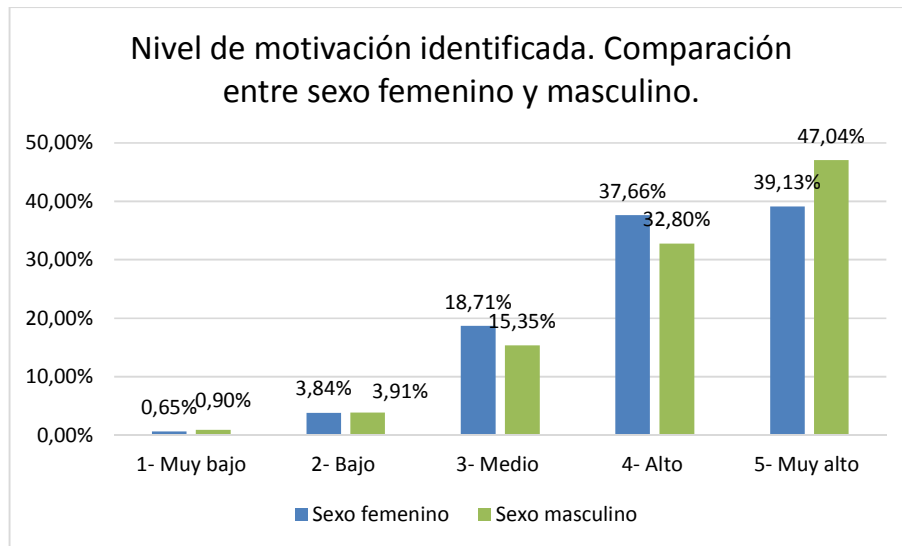
El porcentaje del nivel de motivación identificada, en relación a estar totalmente de acuerdo para los varones resultó del 47% y para las mujeres de todos los cursos de 39%. La suma del de acuerdo y totalmente de acuerdo en varones fue de 80% del total de alumnos, mientras que en las mujeres la suma de los porcentajes que respondieron a de acuerdo y totalmente de acuerdo es igual a 77%. Aquí pudimos observar que se establece una diferencia, en el nivel de motivación identificada entre varones y mujeres, a favor de los varones por una mínima diferencia del 3%. Comparación que expresamos en la Tabla n°12 y en el Gráfico n°12.

Tabla n°12. Motivación identificada

**COMPARACIÓN ENTRE SEXO FEMENINO Y SEXO MASCULINO.
VALOR, FRECUENCIA ABSOLUTA Y PORCENTAJE.**

Nivel de motivación identificada	Valor	Sexo Femenino		Sexo masculino	
		Frec. Porcentual absoluta	Frec. Porcentual Absoluta	Frec. Porcentual absoluta	Frec. Porcentual Absoluta
1- Totalmente en desacuerdo	Muy bajo	8	0,65%	9	0,90%
2- En desacuerdo	Bajo	47	3,84%	39	3,91%
3- Indiferente	Medio	229	18,71%	153	15,35%
4- De acuerdo	Alto	461	37,66%	327	32,80%
5- Totalmente de acuerdo	Muy alto	479	39,13%	469	47,04%
TOTAL		1224	100%	997	100%

**Gráfico 12. Nivel de motivación identificada
Comparación entre sexo femenino y sexo masculino**



Se puede observar que la suma de los niveles alto y muy alto en varones fue de 80% del total de alumn@s; mientras que en las mujeres la suma de los porcentajes que respondieron al nivel alto y muy alto es igual a 70%. Aquí pudimos observar que se establece una diferencia, en el nivel de motivación identificada entre varones y mujeres, a favor de los varones por poca diferencia.

Analizando estos resultados podemos deducir que los estudiantes del sexo masculino puntuaron ligeramente más que las chicas en relación a la motivación identificada en las clases de EF.

Podemos observar que, tanto en varones como en mujeres, son mayores los niveles de motivación identificada, por lo que entendemos que l@s alumn@s, conocen la importancia de la EF y los beneficios que aporta y por eso realizan la clase de Educación Física; la conducta es altamente valorada y el individuo la juzga como importante, por lo que la realizará libremente, aunque la actividad no sea agradable.

Esta motivación identificada que mencionamos, es considerada como el tercer nivel de regulación dentro del continuum de la motivación propuesto por Deci y

Ryan (1985). La misma forma parte de la motivación extrínseca y es la más autónoma o auto-determinada. La identificación refleja el otorgarle un valor consciente a una meta comportamental o regulación, tal que esa acción es aceptada o hecha propia en cuanto personalmente importante.

Existen investigaciones que han analizado esta relación aunque no hayan diferencias tan significativas, Pelletier et al. (1995), hallaron que las chicas puntuaban más alto en motivación intrínseca y más bajo en motivación extrínseca que los chicos. También, Chantal, Guay, Dobreva-Martinova y Vallerand (1996) en un estudio con atletas búlgaros mostraron que las mujeres estaban más intrínsecamente motivadas que los hombres, y Miller (2000) que el sexo masculino puntuaba más alto en regulación externa que el femenino. En concordancia con esto, Recours, Souville y Griffet (2004) en una investigación con adolescentes, revelaban que las chicas tenían más motivos sociales para practicar deporte que los chicos, mientras que éstos estaban más influidos por motivos extrínsecos o instrumentales como la competición, las recompensas, la aprobación social.

3.1.2 Frustración de las necesidades psicológicas básicas en profesor@s (FNPB)

En este apartado presentamos el comportamiento de las variables frustración e las necesidades básicas de l@s profesor@s de EF, junto con las dimensiones que las mismas incluyen y que aportan información a nuestra investigación, como son: el nivel de frustración de la autonomía, de la competencia y de la relación con los demás.

3.1.2.1 Dimensión 1: Autonomía

En la muestra participaron un total de 105 profesores, en relación a la frustración de la autonomía se obtuvieron los siguientes porcentajes:

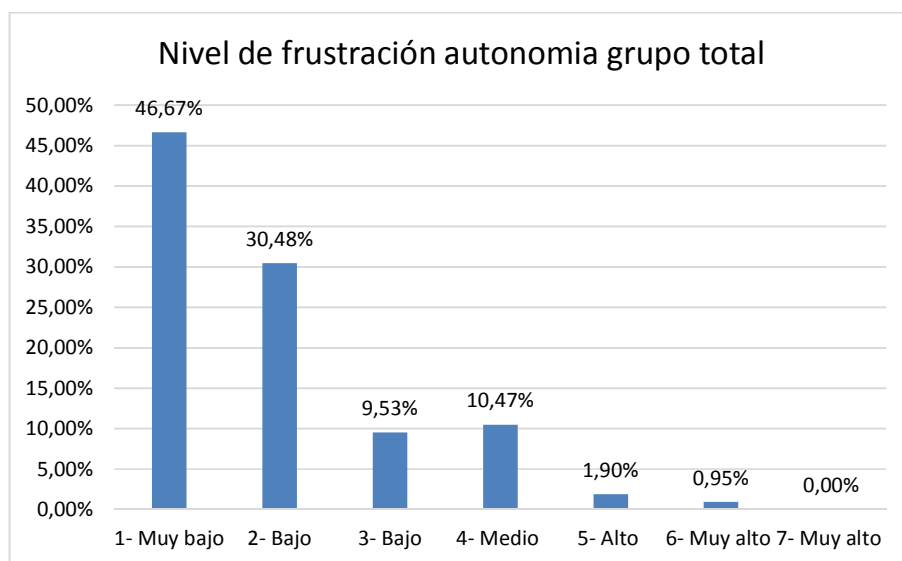
- El 50% del total: nivel nulo.
- El 33% del total: nivel bajo.
- El 11% del total nivel medio.
- El 11% del total: nivel alto.
- El 3% del total: nivel muy alto.

A continuación, presentamos la Tabla n° 13 y el Gráfico n° 13 con los resultados del nivel de autonomía del grupo total, expresando el valor, la frecuencia absoluta y el porcentaje correspondiente.

**Tabla n° 13. NIVEL DE FRUSTRACIÓN DE LA AUTONOMÍA DEL GRUPO TOTAL.
VALOR, FRECUENCIA ABSOLUTA Y PORCENTAJE.**

NIVEL DE AUTONOMÍA	Valor	Frecuencia absoluta	Porcentaje
1- TOTALMENTE EN DESACUERDO	Muy bajo	49	46,67%
2- BASTANTE EN DESACUERDO	Bajo	32	30,48%
3- EN DESACUERDO	Bajo	10	9,53%
4- INDIFERENTE	Medio	11	10,47%
5- DE ACUERDO	Alto	2	1,90%
6- BASTANTE DE ACUERDO	Muy alto	1	0,95%
7- TOTALMENTE DE ACUERDO	Muy alto	0	0%
TOTAL		105	

Gráfico 13. Nivel de frustración de la autonomía del grupo total



De acuerdo a lo observado hay un nivel muy bajo de frustración de autonomía del grupo en general, esto sugiere que los profes@res poseen desarrollada la autonomía siendo capaces de desarrollar las actividades de una manera independiente, teniendo interés por la misma.

Deci & Ryan (1991 citado por Moreno & Martínez, 2006) explican que la autonomía hace referencia al trabajo que realiza el individuo por sentirse independiente de sus propias acciones, lo que le permite decidir sobre su comportamiento. Para que esto ocurra es necesario un interés e integración de los valores como así un contexto favorable para desarrollar sus tareas.

Observamos que el 47% de l@s profesor@s sienten muy bajo el nivel de frustración lo que nos permite suponer que tienen satisfecha esta necesidad psicológica, por lo cual no sufrirían las presiones limitantes de tipo curriculares, espaciales o derivadas del poco tiempo asignado para la educación física dentro del sistema educativo (Deci et al., 2001). Tomando investigaciones previas de Bartholomew, Ntoumanis, Ryan, Bosch, & Thogersen-Ntoumani (2016) podemos decir que l@s docentes estudiados no sentirían de manera negativa las presiones por parte de los establecimientos escolares para realizar su trabajo, lo cual va en apoyo de su percepción de autonomía.

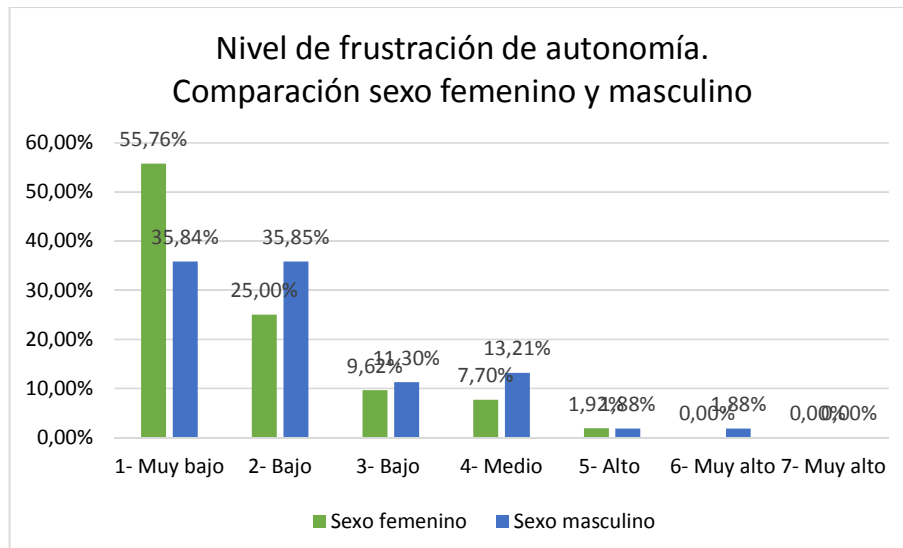
❖ **Autonomía según el sexo: Comparación entre sexo femenino y sexo masculino**

El porcentaje de frustración del nivel de autonomía, en relación a estar totalmente en desacuerdo para los varones resultó del 35% y para las mujeres casi el 56%. En tanto, un 25% de las mujeres y un 36% de los hombres se mostraron bastante en desacuerdo. En desacuerdo e indiferentes suman un 24% en los hombres y un 17% en las mujeres y de acuerdo un 2% las mujeres y los hombres. En relación a bastante de acuerdo solo casi el 2% de los hombres se manifestaron y totalmente de acuerdo nadie. Comparación que expresamos en la Tabla n° 14 y en el Gráfico n° 14.

TABLA N° 14. COMPARACIÓN NIVEL DE FRUSTRACIÓN AUTONOMÍA ENTRE SEXO FEMENINO Y SEXO MASCULINO VALOR, FRECUENCIA ABSOLUTA Y PORCENTAJE.

NIVEL DE FRUSTRACIÓN DE AUTONOMÍA	Valor	Sexo Femenino		Sexo masculino	
		Frecuencia Absoluta	Porcentual	Frecuencia Absoluta	Porcentual
1- TOTALMENTE EN DESACUERDO	Muy bajo	29	55.76%	19	35.84%
2- BASTANTE EN DESACUERDO	Bajo	13	25.00%	19	35.85%
3- EN DESACUERDO	Bajo	5	9.62%	6	11.30%
4- INDIFERENTE	Medio	4	7.70%	7	13.21%
5- DE ACUERDO	Alto	1	1.92%	1	1.88%
6- BASTANTE DE ACUERDO	Muy alto	0	0%	1	1.88%
7- TOTALMENTE DE ACUERDO	Muy alto	0	0%	0	0%
TOTAL		52		53	

**Gráfico 14. NIVEL DE FRUSTRACIÓN DE LA AUTONOMÍA.
Comparación entre sexo femenino y sexo masculino**



Estos datos nos permiten observar que es muy bajo el nivel de frustración de autonomía para las mujeres, habiendo una diferencia de casi el 20% respecto a los varones. De igual manera los varones demuestran también un nivel bajo de frustración. Esto supone que las mujeres se sienten más independientes que las mujeres a la hora de elegir cuándo y cómo regular su conducta y reflejan en estos porcentajes una alta satisfacción de elegir por sí mismos (Ryan y Deci, 2017), se refiere al grado en que los individuos se sienten que son la fuente de su propia acción.

Finalmente, algunos estudios sugieren que las mujeres presentarían una mayor tendencia hacia el agotamiento emocional a diferencia de los hombres, cuya tendencia sería hacia la despersonalización (Durán et al., 2005; Lau et al., 2005). Sin embargo, la evidencia no es concluyente, debido a nuestros resultados. Parece necesario ampliar la mirada respecto al género, superando la visión biologicista, para centrarse en aspectos como los roles familiares y el uso del tiempo en el hogar (Parra, 2001; UNESCO, 2005).

NIVEL DE FRUSTRACIÓN	Valor	Frecuencia	Porcentaje
----------------------	-------	------------	------------

stra, manifestaron los siguientes porcentajes en relación al nivel de competencia:

- El 37,14% del total: nivel muy bajo.
- El 17.14% del total: nivel bajo.
- El 3.81% del total: nivel medio.
- El 3,81% del total: nivel alto.
- El 0 % del total: nivel muy alto.

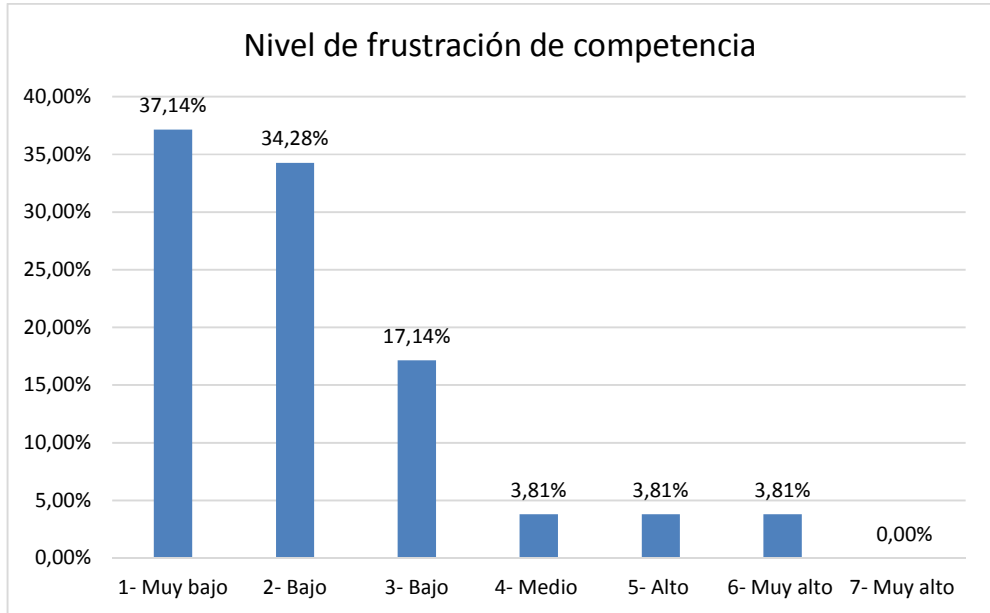
Por consiguiente, exponemos, en la Tabla nº 15 y el Gráfico nº 15, los resultados del nivel de competencia del grupo total, expresando el valor, la frecuencia absoluta y el porcentaje correspondiente.

Tabla nº 15. NIVEL DE FRUSTRACIÓN DE LA COMPETENCIA DEL GRUPO TOTAL. VALOR, FRECUENCIA ABSOLUTA Y PORCENTAJE.

DE COMPETENCIA		absoluta		
1- TOTALMENTE EN DESACUERDO	EN	Muy bajo	39	37,14%
2- BASTANTE EN DESACUERDO	EN	Bajo	36	34,28%
3- EN DESACUERDO		Bajo	18	17,14%
4- INDIFERENTE		Medio	4	3,81%
5- DE ACUERDO		Alto	4	3,81%
6- BASTANTE DE ACUERDO	DE	Muy alto	4	3,81%
7- TOTALMENTE DE ACUERDO	DE	Muy alto	0	0%
TOTAL			105	

Gráfico 15. Nivel de frustración de competencia del grupo total

del grupo total



Se puede observar que un 70% de profesor@s poseen un nivel muy bajo y bajo en relación a dicho nivel de frustración de competencia, podemos sugerir que dicha necesidad estaría satisfecha, respecto a ello Deci y Ryan (2000)

consideran que los factores exógenos que condicionan el trabajo docente disminuyen su percepción de competencia por lo que estos factores no tendrían un efecto significativo dentro de l@s profesor@s estudiados.

De acuerdo con Sicilia Camacho et al. (2013) en l@s docentes la competencia refiere a “la necesidad de sentirse capaz y observar que los objetivos planteados se consiguen con el tiempo” (p. 2).

En cuanto a los hallazgos de los resultados obtenidos podemos suponer que l@s profesor@s de educación física, tienen una percepción elevada de su nivel de “competencia” por lo cual, de acuerdo a la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 2000), se sienten eficaces en la propuesta de trabajo que realizan, alcanzando los resultados deseados por ell@s mism@s, por lo que inferimos que no tienen frustrada dicha necesidad.

❖ **Competencia según el sexo: Comparación entre sexo femenino y sexo masculino**

El porcentaje del nivel de competencia, en relación a estar totalmente en desacuerdo para los varones resultó del 34% y para las mujeres un 41%. La suma del bastante en desacuerdo y en desacuerdo en varones fue de 58%, mientras que en las mujeres la suma de los es igual a 44%. Se mostraron indiferentes el 2% en los hombres y un 6% en las mujeres y de acuerdo casi un 4% tanto en mujeres como en hombres. En relación a bastante de acuerdo casi el 2% de los hombres se manifestaron y el 6% de las mujeres y totalmente de acuerdo nadie. Comparaciones que expresamos a continuación en la Tabla n° 16 y en el Gráfico n° 16.

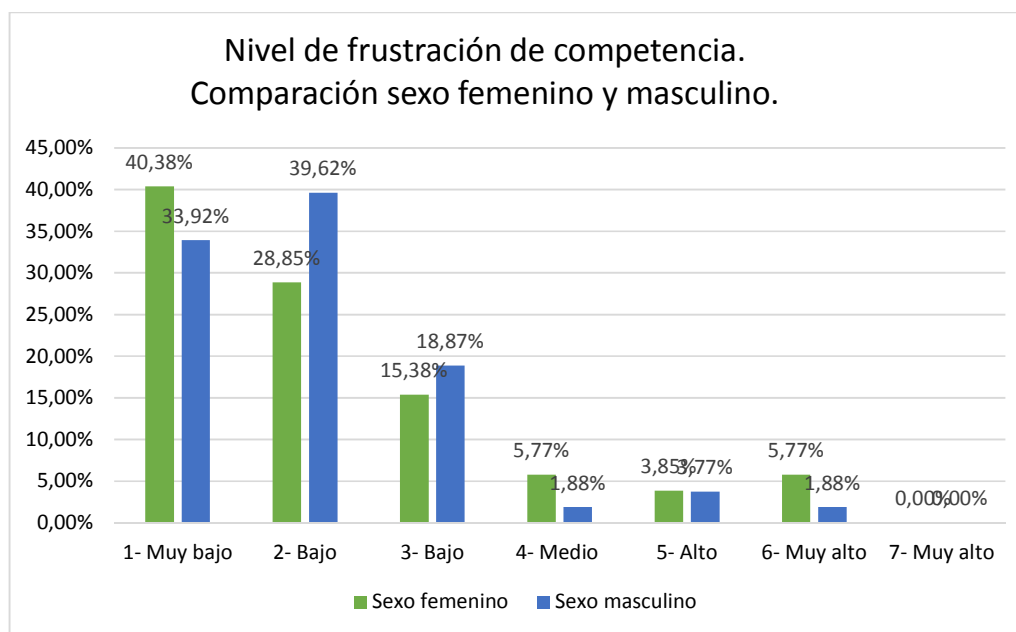
TABLA N° 16. COMPARACIÓN NIVEL DE FRUSTRACIÓN DE COMPETENCIA ENTRE SEXO FEMENINO Y SEXO MASCULINO. VALOR, FRECUENCIA ABSOLUTA Y PORCENTAJE

		VALOR	SEXO FEMENINO	SEXO MASCULINO
NIVEL DE FRUSTRACIÓN DE COMPETENCIA	DE		Frecuencia Porcentual absoluta	Frecuencia Porcentual Absoluta

1- TOTALMENTE EN DESACUERDO	Muy bajo	21	40.38%	18	33.92%
2- BASTANTE EN DESACUERDO	Bajo	15	28.85%	21	39.62%
3- EN DESACUERDO	Bajo	8	15.38%	10	18.87%
4- INDIFERENTE	Medio	3	5.77%	1	1.88%
5- DE ACUERDO	Alto	2	3.85%	2	3.77%
6- BASTANTE DE ACUERDO	Muy alto	3	5.77%	1	1.88%
7- TOTALMENTE DE ACUERDO	Muy alto	0	0%	0	0%
TOTAL		52		53	

Gráfico 16. Nivel de frustración de competencia.

Comparación entre sexo femenino y sexo masculino



Estos datos nos permiten observar que es muy bajo el nivel de frustración de competencia para las mujeres, habiendo una diferencia de casi el 10% respecto a los varones. De igual manera los varones demuestran también un nivel bajo de frustración casi más del 10% que las mujeres. Esto nos da a

suponer que los profes@res se sienten eficientes en el trabajo que realizan y poseen tendencia de querer tener un efecto en sus clases y alcanzar los resultados deseados (Deci & Ryan, 2000).

También se podría decir que los profes@res se sienten capacitados, seguros y aptos para realizar su actividad, es decir, transmitir los contenidos que dictan en las clases de educación física, generando así tipos de motivación, intrínseca y extrínseca, en los alumn@s lo cual se van a manifestar en una serie de consecuencias durante el proceso de aprendizaje en los mismos creando el deseo de seguir practicando actividad física al sobrepasar las puertas del centro escolar. Para Moreno y Cervelló (2004), los docentes van a tener la oportunidad de emplazar a sus alumnos y alumnas hacia nuevas actividades físicas, y que a su vez, les conlleven un grado de interés y actitudes positivas. Así, en el estudio de Gutiérrez y Pilsa (2006), se obtiene un resultado similar, pues el alumnado va a ver de mejor manera la EF cuando se incluyen actividades variadas y juegos nuevos durante el desarrollo de las clases, cuestiones asociadas a la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas.

3.1.2.3 Dimensión 3: Relación con los demás

Se manifestaron los siguientes porcentajes en relación al nivel de relación con los demás:

- El 36.19% del total: nivel muy bajo.
- El 15,24 % del total: nivel medio.
- El 2,86 % del total: nivel alto.
- El 0 % del total: nivel muy alto.

Presentamos la Tabla n° 17 y el Gráfico n° 17 con los resultados del nivel de relación con los demás del grupo total, expresando el valor, la frecuencia absoluta y el porcentaje correspondiente.

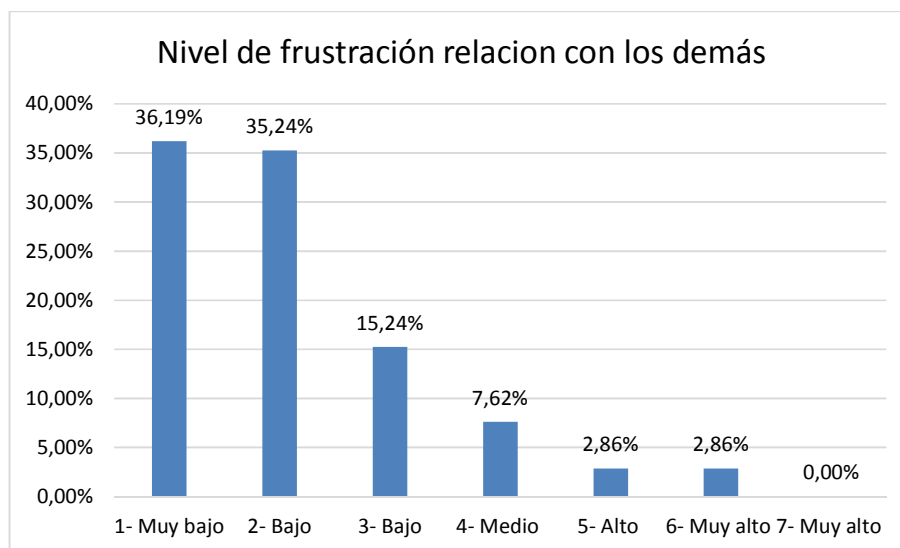
Tabla n° 17. NIVEL DE FRUSTRACIÓN DE LA RELACIÓN CON LOS DEMÁS DEL GRUPO TOTAL. FRECUENCIA, PORCENTAJE E ÍNDICES.

NIVEL DE FRUTRACION	Valor	Frecuencia	Porcentaje
----------------------------	--------------	-------------------	-------------------

RELACIÓN	absoluta	
1- TOTALMENTE EN DESACUERDO	Muy bajo	38 36.19%
2- BASTANTE EN DESACUERDO	Bajo	37 35.24%
3- EN DESACUERDO	Bajo	16 15,24%
4- INDIFERENTE	Medio	8 7,62%
5- DE ACUERDO	Alto	3 2,86%
6- BASTANTE DE ACUERDO	Muy alto	3 2,86%
7- TOTALMENTE DE ACUERDO	Muy ato	0 0%
TOTAL		105

Gráfico n° 17.

Nivel de frustración de la relación con los demás del grupo total



Los resultados demuestran que un 70% se encuentra en valores muy bajo y bajo, podemos deducir que la mayoría de los profes@res tendrían satisfecha dicha necesidad.

En relación a nuestros resultados podemos ver que existe un porcentaje significativo que encuentra en su ambiente laboral la contención y el apoyo (Baena Extremera & Granero Gallegos, 2015) lo cual no produce frustración de dicha necesidad, a su vez va a permitir la estimulación de las NPB innatas en estas personas, constituyendo un factor importante para la motivación intrínseca (Deci & Ryan, 2000).

Vemos en esta dimensión que existe un porcentaje del 2,86% por lo que suponemos que esta necesidad psicológica está satisfecha. Teniendo en cuenta que la necesidad de relacionarse es un factor importante para la motivación intrínseca (Deci & Ryan, 2000) y constituye un elemento relacionado a la presión que pueden ejercer l@s compañer@s (Deci et al., 2001), vemos según nuestro trabajo que este porcentaje de la población estudiada no gozaría plenamente de relaciones laborales que les permitan sentirse aceptad@s, apoyad@s y estimulad@s (Moreno Murcia, Cervelló Gimeno & González-Cutre Coll, 200).

Basándonos en la teoría de la autodeterminación, la satisfacción de la necesidad de relación les permite a las personas sentirse conectadas con otros significativos, manteniendo una buena relación, siendo aceptadas.

Estudios como el de Kasser, Cohn, Kanner & Ryan (2007 citados por Núñez 2014), se vinculan con los resultados obtenidos, ya que plantean que l@s profesor@s de Educación Física tienen vínculos satisfactorios con el entorno en el cual desempeñan su trabajo, y se sienten aceptados y también aceptan a los demás.

❖ Relación con los demás según el sexo: Comparación entre sexo femenino y sexo masculino

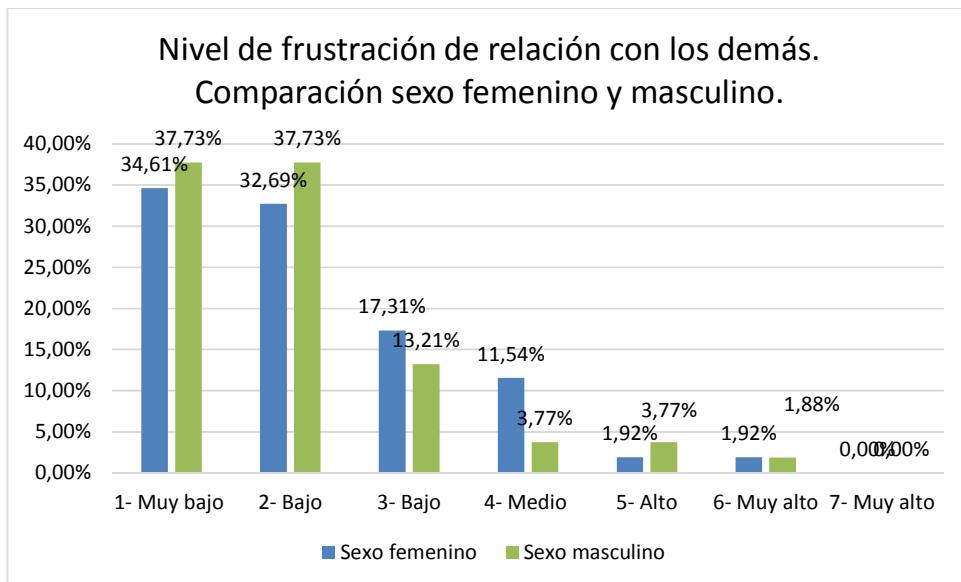
El porcentaje del nivel de relación con los demás, en cuanto a estar totalmente en desacuerdo para los varones resultó del 38% y para las mujeres un 35%. La suma del bastante en desacuerdo y en desacuerdo en varones fue de 50%, mientras que en las mujeres la suma de los es igual a 50%. Se mostraron indiferentes el 4% en los hombres y un 12% en las mujeres y de acuerdo casi un 4% los hombres y un 2% mujeres. En relación a bastante de acuerdo casi el

2% tanto en hombres y mujeres. Nadie se manifestó totalmente de acuerdo. Comparaciones que expresamos a continuación en la Tabla n° 18 y en el Gráfico n° 18.

TABLA N° 18. COMPARACIÓN FRUSTRACIÓN DE RELACIÓN ENTRE SEXO FEMENINO Y SEXO MASCULINO. VALOR, FRECUENCIA ABSOLUTA Y PORCENTAJE.

NIVEL DE RELACIÓN	Valor	Sexo Femenino		Sexo masculino	
		Frecuencia Absoluta	Porcentual	Frecuencia Absoluta	Porcentual
1- TOTALMENTE EN DESACUERDO	Muy bajo	18	34.61%	20	37.73%
2- BASTANTE EN DESACUERDO	Bajo	17	32.69%	20	37.73%
3- EN DESACUERDO	Bajo	9	17.31%	7	13.21%
4- INDIFERENTE	Medio	6	11.54%	2	3.77%
5- DE ACUERDO	Alto	1	1.92%	2	3.77%
6- BASTANTE DE ACUERDO	Muy alto	1	1.92%	1	1.88%
7- TOTALMENTE DE ACUERDO	Muy alto	0	0%	0	0%

**Gráfico 18. Nivel de frustración relación con los demás.
Comparación entre sexo femenino y sexo masculino**



Estos datos nos permiten observar que es muy bajo el nivel de frustración de relación con los demás para los varones, habiendo una diferencia de casi el 4% respecto a las mujeres.

De acuerdo a los resultados obtenidos, podemos decir que l@s profesor@s poseen muy bajo el nivel de frustración de relación con los demás.

Lo cual nos permite deducir que, en el ámbito educativo en el cual dictan las clases de educación física los profesor@s, se relacionan positivamente con sus colegas creando un ambiente de armonía, lo cual lleva a toda persona a convivir, respetar y compartir con otras personas en una sociedad. Basándonos en la teoría de la autodeterminación, la satisfacción de la necesidad de relación les permite a las personas sentirse conectadas con otros significativos, manteniendo una buena relación, siendo aceptados.

En este mismo sentido, investigaciones citadas por Ruiz et al. (2015) como las de Bakker, Demerouti, Taris, Schaufeli y Schreurs (2003) y Fernet, Guay, Senécal y Austin (2012) nos invitan a comprender que “la relación con los demás miembros de la comunidad juega un papel importante en contribuir al logro personal a compensar los efectos que las organizaciones tienen en la despersonalización del trabajador” (p. 70). En el caso de los resultados obtenidos, como dicen los autores, la relación con los demás es muy importante y se puede ver que tanto las mujeres como los varones tienen un nivel muy bajo y bajo de frustración de dicha necesidad.

3.1.3. Relación de variables: MA estudiantes y FNPB de los profesores

El análisis mostró que los estudiantes encuestados manifestaron un nivel alto de MA en base a las preguntas del cuestionario. En cuanto al nivel de FNPB, en general l@s profes@res encuestados manifestaron un nivel muy bajo.

Se puede decir que la relación entre FNPB y MA es altamente positiva, ya que la mayoría de l@s profesor@s manifestaron una FNPB un nivel bajo, por ende sugerimos que las NPB estarían satisfechas por otra parte, la mayor parte de l@s estudiantes al responder las preguntas que corresponden a la variable MA, demostraron estar altamente motivados.

A continuación, a modo de comparación, presentamos en el gráfico n°19 los niveles de la Frustración de los profesores, y en el gráfico n°20 los niveles de motivación autodeterminada en alumnos.

Gráfico 19. Niveles de frustración de las NPB del grupo total de profesores.

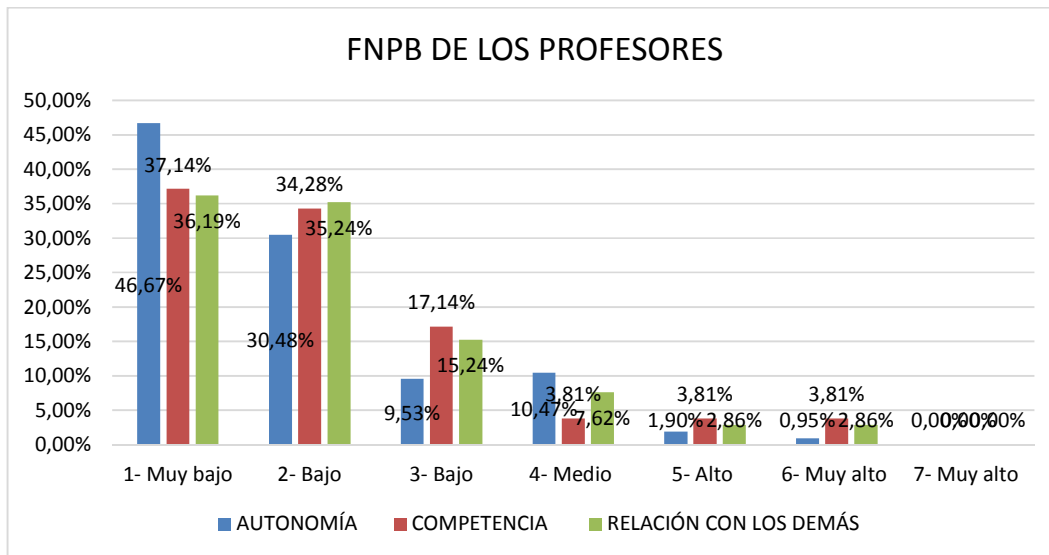
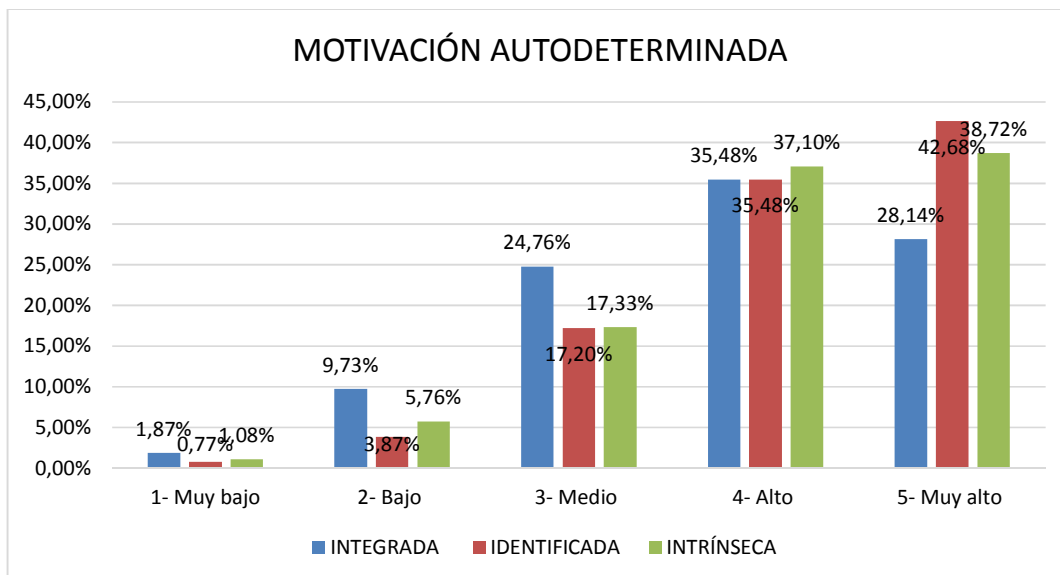


Gráfico 20. Niveles de motivación autodeterminada del grupo total de alumnos.



Esta comparación nos demuestra una relación deseable, entre ambas variables, dentro de un entorno de enseñanza-aprendizaje, ya que l@s profes@res indican que sus necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y relación con los demás) estarían satisfechas, ya que no poseen frustración de las mismas y los alumñ@s sienten una MA alta.

Comprendemos que, en las prácticas pedagógicas de las clases de educación física, donde las regulaciones conductuales o motivacionales, definen las razones por las que l@s profesores/as y alumn@s se involucran o se desentienden de una actividad en particular (Alcaraz, 2014), se motivan o se frustran. Entonces, el grado en que est@s sienten sus necesidades psicológicas básicas satisfechas conlleva un tipo de regulación conductual u otro (Deci y Ryan, 2000).

La relación entre ambas variables, podemos encontrarla explicada por González-Cutre (2017) donde señala que la teoría de la autodeterminación postula que todas las personas tienen tres necesidades psicológicas básicas: autonomía, competencia y relación, que necesitan satisfacer en cualquier contexto en el que interactúan. Uno de los contextos en el que el ser humano pasa más tiempo, y que por tanto más influye en su desarrollo, es el contexto educativo.

Aplicando estos conceptos a la clase de EF, es de suma importancia conseguir que l@s alumn@s experimenten el éxito en el mayor número de ocasiones posibles, el docente de EF debe hacer el esfuerzo de promover las relaciones sociales en clase, teniendo en cuenta que el movimiento, a través de diferentes tareas y juegos, tiene un gran potencial para ello.

En este sentido, en el ámbito educativo, cuando l@s profesos@res tienen un estilo interpersonal de apoyo a la autonomía al colaborar activamente en las iniciativas de los alumn@s y crear condiciones para que experimenten un sentido de voluntad, elección y desarrollo personal se favorecerá la satisfacción de las necesidades y el bienestar psicológico (Ryan y Deci, 2007). Esto se da cuando la frustración de autonomía es baja en l@s profesos@res porque tendrían satisfecha dicha necesidad y reflejan en sus clases el apoyo por la misma.

L@s docentes al tener niveles muy bajo nivel de frustración, se sienten competentes y autónomos para su trabajo y pueden interactuar eficazmente con el entorno desarrollando sentimientos de logro (Sánchez Oliva, Viladrich, González-Ponce & García Calvo, 2014), lo cual podemos sugerir que supone un impacto positivo sobre los alumn@s elevando los niveles MA.

También podemos decir entonces que esta necesidad de l@s docentes “tiene un impacto positivo sobre el bienestar, la seguridad y la contención de los estudiantes” (Moreno Murcia & Martínez Camacho, 2006, p.13).

La satisfacción de estas tres NPB en el aula de EF va a conducir a que el estudiante experimente formas de motivación más autodeterminadas (regulación identificada, integrada e intrínseca).

La regulación identificada se caracteriza porque el alumno participa en la clase de EF motivado por considerar importante el papel que juega la asignatura y lo que allí está aprendiendo; por ejemplo, porque aprende conceptos tácticos y desarrolla habilidades motrices que luego puede extrapolar a la práctica deportiva, o porque se da cuenta de la importancia que tiene para la salud practicar actividad física de forma regular, y aprende métodos de desarrollo de la condición física que puede utilizar en su tiempo libre. La regulación integrada supone un pasito más en la autodeterminación, consiguiendo integrar la actividad física en general, y la EF en particular, en el estilo de vida, convirtiéndose la práctica de deporte en un pilar fundamental que es congruente con los valores que posee el estudiante en relación a la adquisición de un estilo de vida saludable (ya no sólo se considera la actividad importante, sino que además es un reflejo de lo que uno es). La motivación intrínseca representa el mayor nivel de autodeterminación y tiene lugar cuando el alumnado participa en las clases porque se divierte con lo que hace, le gusta y le satisface (Deci y Ryan, 1985)

Dentro del contexto de la Educación Física, la satisfacción de las NPB está asociada con consecuencias positivas y bienestar psicológico en PEF según afirman Adie, Ntoumanis & Duba (2011 citado por Alcaraz, 2014). Además, está relacionada con la motivación intrínseca y con las regulaciones más autodeterminadas de la motivación extrínseca (regulación integrada y regulación identificada) según Deci & Ryan (2000 citado por Alcaraz, 2014). Sin embargo contrariamente, la falta de satisfacción o la frustración de las mismas Deci & Ryan (2000 citado por Alcaraz, 2014) aseguran que disminuye el funcionamiento efectivo e implica consecuencias negativas como el malestar psicológico. Esta frustración de los profesores en el aula de EF conduce a formas de motivación más controladas de la motivación extrínseca (regulación

introyectada y regulación externa) y con la desmotivación según Deci & Ryan (2000 citado por Alcaraz, 2014).

Por su parte, Vallerand (2007), muestra que la SNPB y el desarrollo de formas de motivación más autodeterminadas (identificada, integrada e intrínseca) en la clase de EF, se relaciona con consecuencias más positivas en el alumnado: un mayor interés, emociones positivas, estados psicológicos óptimos caracterizados por una gran concentración, un mayor esfuerzo y rendimiento, y una mayor adherencia a la actividad física. Sin embargo, la insatisfacción o frustración de las necesidades y el desarrollo de formas de motivación menos autodeterminadas (introyectada, externa y desmotivación), se asocian con consecuencias más negativas como el aburrimiento, la infelicidad o el abandono de la práctica física. En nuestro caso esto no sucedería, ya que en los alumnos se ve un nivel alto de motivación, lo cual podría estar relacionado a los bajos niveles de frustración de los profesor@s.

En conclusión, a lo largo de este apartado hemos logrado comprender nuestro objetivo principal, que es el de establecer la relación entre la MA l@s alumn@s y la FSNPB en l@s profes@res durante las clases de EF de nivel medio del sistema educativo formal argentino en el año 2017. A raíz de esto, hemos visto que la MA y la FSNBP se relacionan de una manera positiva, ya que los profes@res poseen muy bajos niveles de frustración y los estudiantes poseen niveles altos de motivación autodeterminada.

3.2 Conclusiones y sugerencias

Para concluir, en primera instancia, presentaremos los resultados obtenidos de acuerdo a los objetivos planteados en nuestra investigación.

En relación al nivel de motivación autodeterminada de l@s alumn@s en las clases de educación física en las escuelas del nivel medio del sistema formal argentino hallamos que existe principalmente niveles altos y muy altos de motivación intrínseca, identificada e integrada: en la motivación intrínseca un 38,72%, motivación identificada un 42,68% y en la integrada un 35,48%.

Podemos deducir que son mayores los niveles de motivación identificada en relación a las demás motivaciones (integrada e intrínseca), por lo que entendemos que los alumnos, se involucran en lo que realizan, y aun no agradándoles lo que se les propone, lo realizan igual ya que consideran y observan los beneficios que les proporciona, siendo de gran influencia los factores del contexto que los rodea, entre ellos el profesor. Además, la conducta comienza a ser valorada y percibida como resultado de elecciones propias, ya que el sujeto considera que es una actividad beneficiosa e importante y elige libremente realizarla. Asimismo, González-Cutre (2017) expresa que la regulación identificada se caracteriza porque el alumno participa en la clase de EF motivado por considerar importante el papel que juega la asignatura y lo que allí está aprendiendo; por ejemplo, porque aprende conceptos tácticos y desarrolla habilidades motrices que luego puede extrapolar a la práctica deportiva, o porque se da cuenta de la importancia que tiene para la salud practicar actividad física de forma regular, y aprende métodos de desarrollo de la condición física que puede utilizar en su tiempo libre.

En relación con la teorías expuestas en el marco teórico estos resultados nos permiten enfatizar en que los altos niveles de motivación intrínseca, suponen la realización de la actividad por la curiosidad y el placer propio (Moreno y Martínez, 2006), que la integración sucede cuando el individuo evalúa la conducta y la introduce dentro de él en correspondencia con sus propios valores y necesidades (Deci & Ryan, 2000) y que los niveles altos en motivación identificada supone que reconocen que la Educación Física tiene un valor implícito en sí misma, que es un medio para alcanzar alguna meta y ejecuta la conducta, aunque no le resulte del todo agradable.

Además, retomando a Vallerand (2007), consideramos que el desarrollo de formas de motivación más autodeterminadas (identificada, integrada e intrínseca) en la clase de EF, se relaciona con consecuencias más positivas en el alumnado: un mayor interés, emociones positivas, estados psicológicos óptimos caracterizados por una gran concentración, un mayor esfuerzo y rendimiento, y una mayor adherencia a la actividad física.

También identificamos que según el sexo se presentan las siguientes diferencias: en cuanto a motivación intrínseca los varones obtuvieron un nivel

muy alto 43,13% y las mujeres un 35,13%, en cuanto a la motivación integrada los varones obtuvieron un 33,00% y las mujeres un 24,18% (nivel muy alto). Y por último, en la motivación identificada los varones obtuvieron un 47,04% y las mujeres un 39,13 % en nivel muy alto. En las tres motivaciones podemos observar que los varones poseen un mayor porcentaje, pero no es una diferencia muy significativa.

En cuanto al sexo, diversos estudios nos demuestran que los hombres poseen, ligeramente, una mayor motivación intrínseca que las mujeres: Kim & Gill (1997), demostraron que los chicos puntuaban más alto que las chicas en dos dimensiones de la motivación intrínseca, en tanto que Moreno, Cano, González-Cutre, Cervelló, y Ruiz (2009) encontraron mayor motivación intrínseca, extrínseca y desmotivación a favor del sexo masculino.

Por un lado, Sabbatini (2006), realizó una investigación acerca del interés y las diferencias de comportamiento entre ambos géneros en las clases de EF. A continuación, algunas de sus conclusiones:

- “Los varones tienen mejores percepciones, son más positivos, más activos, mientras que las mujeres se encuentran más atraídas hacia actividades como la gimnasia y otras actividades consideradas femeninas” (Sabbatini, 2006, p.32).
- “Los varones están mucho más seguros frente a las competencias físicas que se les exige en clase, (agruparse, tener la iniciativa para dar comienzo al juego, pensar estrategias, buena predisposición...) porque desde pequeños, cuando integran grupos callejeros o del club como forma de participación social, están adquiriéndolas” (Sabbatini, 2006, p.33).
- “Los varones son, en la mayoría de los casos, los que buscan el material, lo agarran, lo manipulan, aun antes que el profesor pase lista. Por el contrario, no se han observado acciones similares en las mujeres” (Sabbatini, 2006, p.35).
- “La mayoría de los varones se tiran al suelo para buscar la pelota, luchan por el balón y por una posición en el terreno de juego. Por el contrario, las mujeres no se tiran al suelo para buscar la pelota, ni tienen contacto físico” (Sabbatini, 2006, p.35).

En relación a las conclusiones citadas anteriormente encontramos un dato interesante, el cual nos expresa que las diferencias entre ambos sexos, por un

lado, está relacionada al rol estereotipado de la función de lo que se espera según el sexo.

En relación al nivel de frustración de las necesidades psicológicas básicas de los profesores de educación física en las escuelas del nivel medio del sistema formal argentino, hallamos que es muy bajo en las tres necesidades: en relación a la autonomía un 46,67%, competencia un 37,14% y relación con los demás un 36,19%. A partir de resultados, podemos identificar que el modelo de motivación en el trabajo que predominaría en profesor@s de educación física del nivel medio es el basado en la autonomía. Podemos comprender, según autores como Vansteenkiste, Lens, De Witte & Deci (2004 citados por Gagné, Forest, Vansteenkiste, Crevier Braud, van den Broeck, Aspeli, Bellerose, Benabou, Chemolli, Güntert, Halvari, Indiyastuti, Johnson, Molstad, Naudin, Ndao, Olafsen, Roussel, Wang & Westbye, 2014), que los elevados niveles de motivación autónoma se relaciona con un bienestar psicológico y con la satisfacción de las necesidades básicas. Podemos sugerir que profesor@s se encuentran satisfechos en su trabajo y se identifican con la autonomía y la competencia en su profesión, la aceptan como propia y le otorgan gran importancia (Deci & Ryan, 2000).

La satisfacción de las necesidades supone que los profesores tienen una motivación más autodeterminada hacia el trabajo, esto lo demuestran estudios como el de Taylor et al. (2008) y Van den Berghe et al. (2013), en los que comprobaron cómo los profesores que tenían una mayor satisfacción de sus NPB eran los que presentaban una motivación más autodeterminada hacia el trabajo. También en el estudio llevado a cabo por Carson y Chase (2009), encontraron que las satisfacciones de autonomía, competencia y relaciones sociales se asociaban positivamente a la motivación. En relación al sexo un nivel muy bajo de frustración de la autonomía en un 55.76% las mujeres y los varones con un 35,84%; en relación a la competencia las mujeres un 40,38% y los varones un 33,92% y, por último, respecto a la relación con los demás los varones un nivel muy bajo en 37,73% y las mujeres un 34,61%. En dos de las tres dimensiones, competencia y autonomía, según los resultados obtenidos, podemos ver que las mujeres tienen un porcentaje mayor que los varones. Sin embargo observamos que hay un 16% de las mujeres con niveles medios, altos y muy altos de frustración de competencia a diferencia de un 7% en los

varones y diferencias significativas en la frustración con los demás a favor de los varones.

Es interesante destacar esta diferencia entre los sexos respecto a la satisfacción laboral, los resultados evidencian menor frustración en los hombres sobre las mujeres, por lo que, desde una perspectiva de género, se podrían problematizar los factores que están incidiendo en ello, como la masculinización de la Educación Física, la diversidad de tareas profesionales y de carácter familiar propias de las mujeres. En este punto, parece necesario problematizar sobre la jerarquía naturalizada entre los géneros y sus consecuencias en la formación de las subjetividades de varones y mujeres, reflexionar acerca de los estereotipos de género, sobre los rótulos que relacionan lo masculino y lo femenino a una serie de rasgos de identidad y comportamiento y los roles asignados a ambos, para comprender las implicancias de estas desigualdades en la frustración de las NPB en las sociedades y sus instituciones.

Es por ello que en relación al problema planteado inicialmente: ¿cuáles son las relaciones que se establecen entre la frustración de las necesidades psicológicas básicas de l@s profesor@s y la motivación autodeterminada de l@s estudiantes en la clase de educación física en las escuelas medias del sistema educativo formal argentino en los años 2016 y 2017?, interpretamos a la luz de los resultados que se relacionan positivamente, ya que en los profesor@s hay un nivel muy bajo de frustración, por ende tendrían satisfecha dicha necesidad, y los alumn@s un nivel muy alto de motivación intrínseca, integrada e identificada, siendo ésta última la de mayor porcentaje.

En segunda instancia, cotejaremos las hipótesis planteadas con los resultados obtenidos. Como hipótesis fundamental se planteó que la frustración de las necesidades psicológicas básicas de los profesores se relaciona negativamente con la motivación autodeterminada de l@s alumn@s de nivel medio en las clases de educación física del sistema educativo formal, en relación a los resultados podemos decir que al contrario se relaciona positivamente, ya que los profes@res no presentaron niveles altos de frustración de las necesidades psicológicas básicas, se caracterizaron por ser bajos, y los estudiantes mostraron niveles altos de motivación autodeterminada.

Además, como hipótesis de trabajo consideramos que a mayores niveles de frustración de las NPB en los profesores menores niveles de motivación identificada de l@s alumn@s, cuestión que se vio reflejada en los resultados debido a que l@s profesor@s no presentan niveles altos de frustración por lo que l@s alumn@s tienen niveles altos de motivación identificada.

También suponíamos que el nivel de motivación autodeterminada de l@s alumn@s de educación física difiere significativamente según el sexo, a favor de los varones, cuestión cotejada debido a que los varones puntuaron más que las chicas y que de la motivación de l@s estudiantes, la motivación intrínseca es la más satisfecha, pero en los resultados se observó que la más satisfecha fue la motivación identificada, la cual se basa en que el individuo valora la conducta, existe un alto grado de autonomía percibida. Los mismos realizan la actividad porque saben que obtendrán beneficios positivos, pero no le resulta de su agrado la ejecución de la misma (Deci y Ryan, 2000). Por lo que entendemos que l@s alumn@s, reconocen que una actividad tiene un valor implícito en sí misma, que es un medio para alcanzar alguna meta y ejecuta la conducta, aunque no le resulte del todo agradable. Además, la conducta comienza a ser valorada y percibida como resultado de elecciones propias, ya que los alumn@s consideran que es una actividad beneficiosa e importante y elige libremente realizarla.

A partir de esto, pudimos verificar que, la motivación identificada es la más satisfecha de todas, observando que los resultados obtenidos no apoyaron nuestra hipótesis.

En relación a los supuestos de la frustración de las necesidades psicológicas básicas de los profesores pensábamos que difiere significativamente según el sexo, a favor de las mujeres, cuestión relevada en los datos observados. Como última hipótesis planteamos que la frustración de la competencia de los profesores es mayor que la frustración en autonomía y en relación con los demás, cuestión que difiere con los resultados, ya que en relación a la frustración tanto autonomía, competencia y relación con los demás obtuvieron niveles muy bajos, siendo la autonomía la variable con menores niveles de frustración.

Según lo expuesto, los bajos niveles de FNPB de los profesores implican climas que primen el esfuerzo y el progreso personal, que proporcionar un

feed-back positivo, que permiten a los estudiantes participar en la toma de decisiones y elección de actividades, para promover el desarrollo de relaciones sociales, y valorar los sentimientos y perspectivas de otras personas (Baena-Extremera, Granero-Gallegos, Sánchez- Fuentes y Martínez-Molina, 2014)

En tercera instancia, es necesario destacar que este proceso ha dado lugar a nuevas preguntas de investigación, entre ellas: ¿qué diferencias existen en la motivación autodeterminada de l@s alumn@s de nivel primario y nivel medio? ¿Cuáles son las relaciones entre la motivación autodeterminada y la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en l@s alumn@s? ¿Cuáles son las relaciones entre la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de l@s profesor@s y la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de l@s alumn@s? ¿Qué diferencias existen en la frustración de las necesidades psicológicas básicas de profesor@s de diferentes edades y en diferentes contextos, ¿escuelas privadas y públicas?

En relación a los resultados alcanzados nos planteamos algunas sugerencias de intervención profesional, que permiten plantearse los propósitos práctico-sociales, entre ellos:

- Jornadas de reflexión de los docentes de educación física sobre la relación entre la frustración de las necesidades psicológicas básicas y la influencia de la misma sobre la motivación de sus alumnos por medio de la práctica.

- Charlas informativas en las instituciones que fueron parte del estudio para comunicar los resultados obtenidos de la investigación a diferentes instituciones formadoras de docentes de educación física para lograr concientizar y desde allí trabajar conjuntamente para la elaboración de estrategias de enseñanza y obtener mayor interés sobre las prácticas físicas.

- Elaborar un compendio bibliográfico en torno a las relaciones de las necesidades psicológicas básicas de los docentes y la motivación autodeterminada de los estudiantes, que sirva de base bibliográfica en diferentes cátedras de instituciones de educación superior.

Para finalizar, valoramos el proceso de investigación realizado, el cual ha podido observar lo que pensábamos respecto a la FNPB en profes@res de EF y la MA en l@s alumn@s. Las tres necesidades (autonomía, competencia y relación) que obtuvieron bajo nivel de frustración por parte de los profes@res,

se vincula con los niveles obtenidos de motivación autodeterminada de l@s alumn@s.

3.3 Reflexión crítica sobre el proceso de investigación realizado

En este apartado explicaremos las diferentes dificultades que se presentaron en el proceso de realización del trabajo de investigación, indicando alternativas a tener en cuenta para futuras investigaciones.

En diferentes momentos, la investigación se vio influenciada por diversas dificultades, cabe remarcar que de acuerdo a la cantidad de investigadores y la población de la muestra se dificultó la recopilación de datos para llevar adelante el tratamiento y procesamiento de datos ya que la distancia y el descubrimiento de nuevos conceptos retrasaba los procesos de cada investigador y por ende de cada investigación. Sin embargo, valoramos las discusiones planteadas en el foro, ya que se realizaba un debate sobre lo tratado y la reflexión y la elaboración cobraban fuerza.

La elaboración del problema de investigación nos permitió avanzar con los objetivos teniendo en cuenta las distintas variables para ser estudiadas, recurrimos a identificarlas, eligiendo dos para analizar de acuerdo a los datos obtenidos y así relacionarlas. Ellas fueron la motivación autodeterminada en l@s estudiantes y la frustración de las necesidades psicológicas de los profes@res en las clases de educación física del nivel medio del sistema educativo argentino.

Al momento de realizar la construcción de índices sumatorios de variables complejas, al hacerlo en pequeños grupos de trabajo, había que esperar la respuesta de todos los integrantes del mismo para poder avanzar en los análisis y ponernos de acuerdo en los índices sumatorios, sucedía que no todos teníamos el mismo tiempo para contestar, lo cual retrasaba el proceso.

En mi caso particular al momento de la exposición de datos y la utilización de las planillas me resultó muy difícil, por lo que tuve que investigar la manera de realizarlo, luego de esto me resultó muy útil.

Con relación a la variable frustración de necesidades básicas de los profesores, fue muy difícil conseguir marco teórico e investigaciones antecedentes, ya que las investigaciones existentes son escasas y específicamente sobre el ámbito deportivo no referenciando las clases de Educación Física.

Los instrumentos de recolección de datos no presentaron ningún tipo de inconvenientes. L@s docentes y alumn@s que formaron parte del estudio se mostraron en todo momento participativ@s y prest@s a colaborar. Los cuestionarios que utilizamos, por otra parte, fueron fácilmente comprensibles en líneas generales, aclarándose las dudas surgidas gracias al aporte del glosario.

El plan de actividades en contexto no presentó dificultades al igual que el diseño de las muestras, mientras que en el plan de tratamiento y análisis de datos lo que se presentó con más dificultad fue el análisis estadístico de las variables. Si bien a esto también lo pudimos trabajar con compañer@s en los foros, se hizo compleja y difícil su comprensión.

Ante estas dificultades, proponemos algunas alternativas para tener en cuenta en futuras investigaciones, tales como: fijar fechas para las tareas compartidas por los grupos/foro, elaborar tutoriales explicativos para el tratamiento de las planillas y proponer un espacio dentro del currículo dedicado especialmente a la formación estadística y gráficos.

4. Anexos

4.1 Carta de presentación a la institución educativa. (Mencionado en apartado 2.3 Cronograma de actividades en context



Buenos Aires, 20 de septiembre de 2017

A quien corresponda,

Desde el Departamento de Investigación de la Facultad de Actividad y Deporte de la Universidad de Flores, les informamos de la puesta en marcha de un proyecto Internacional en el que colaboran nuestra Universidad junto a la Universidad Politécnica de Madrid (Madrid, España), la Universidad de Campinas, (San Pablo, Brasil) y la Universidad del Quindío (Bogotá, Colombia). El objetivo de dicho proyecto es conocer los aspectos motivacionales de estudiantes adolescentes y profesores de educación física, de estas cuatro poblaciones. El fin último de la investigación es el de elaborar unas pautas de intervención en el aula de educación física orientadas a promover la adherencia de estos/las jóvenes a la práctica de actividad física siendo conscientes de que un mayor nivel de práctica de actividad física conllevará indudables beneficios sobre la salud de las poblaciones a las que nos dirigimos.

Su colegio ha sido seleccionado para participar, como institución educativa consolidada que reúne criterios de calidad. Sería un gran aporte para el proyecto poder contar con su colaboración. Si deciden unirse al estudio, la participación consistiría en facilitar la cumplimentación, por parte de los/las alumnos/as, de los cuestionarios que les adjuntamos (un cuestionario se administrará una profesora de educación física y otro al grupo de alumnos/as de esa profesora de educación física).

Los datos serán obtenidos respetando el anonimato de los/las participantes y se utilizarán únicamente para el estudio. Tras la finalización del mismo, y como contraprestación a su colaboración, les facilitaremos un informe de los principales hallazgos encontrados. Esta información puede ser una ayuda complementaria para mejorar la calidad de sus clases de educación física.

Mi mail de contacto, por si desease realizar cualquier consulta es: vgomez@uflo.edu.ar

Esperando poder contar con su participación, reciba un cordial saludo,

Mag. Valeria Gómez

Coordinadora del Área de Investigación
Facultad de Actividad Física y Deporte

Firma en conformidad:

Consentimiento informado de participación. (Mencionados en apartado .3 Cronograma de actividades en contexto)

4.2.1 Consentimiento informado para alumn@s.



CONSENTIMIENTO INFORMADO DE PARTICIPACIÓN

A los participantes del proyecto:

Ha sido seleccionado para tomar parte en una investigación de carácter educativo sobre los gustos y preferencias de los alumnos en la asignatura de Educación Física que concurren a escuelas de nivel medio del sistema educativo formal argentino.

La investigación se desarrolla desde la Facultad de Actividad Física y Deporte de la Universidad de Flores en convenio con la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte- INEF de la Universidad Politécnica de Madrid.

Al participante se le solicita la realización de un cuestionario con 101 items de puntuación de 1 (me gusta poco) a 5 (me gusta mucho).

Toda la información de este proyecto será de carácter confidencial y no se le identificará como participante. Los cuestionarios realizados permanecerán en posesión del investigador y su información se empleará exclusivamente para la realización del siguiente estudio. Se utilizará un código para asegurar su confidencialidad.

Si usted participa en este proyecto, tenga en cuenta que puede abandonarlo en cualquier momento. Asimismo, no habrá compensación alguna por la participación en este estudio.

Al firmar este consentimiento, usted afirma que ha leído la información precedente y que está de acuerdo en participar voluntariamente en esta investigación en las condiciones indicadas previamente.

Muchas gracias por su participación.

Nombre y Apellidos

DNI

Firma

Fecha

4.2.2 Consentimiento informado para profesores/as.

CONSENTIMIENTO INFORMADO DE PARTICIPACION

A los participantes del proyecto:

Ha sido seleccionado para tomar parte en una investigación de carácter educativo sobre los gustos y preferencias de los alumnos en la asignatura de Educación Física que concurren a escuelas de nivel medio del sistema educativo formal argentino. La investigación se desarrolla desde la Facultad de Actividad Física y Deporte de la Universidad de Flores en convenio con la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte- INEF de la Universidad Politécnica de Madrid.

Al participante se le solicita la realización de un cuestionario con 45 ítems de puntuación de 1 (me gusta poco) a 5 (me gusta mucho).

Toda la información de este proyecto será de carácter confidencial y no se le identificará como participante. Los cuestionarios realizados permanecerán en posesión del investigador y su información se empleará exclusivamente para la realización del siguiente estudio. Se utilizará un código para asegurar su confidencialidad.

Si usted participa en este proyecto, tenga en cuenta que puede abandonarlo en cualquier momento. Asimismo, no habrá compensación alguna por la participación en este estudio.

Al firmar este consentimiento, usted afirma que ha leído la información precedente y que está de acuerdo en participar voluntariamente en esta investigación en las condiciones indicadas previamente.

Muchas gracias por su participación.

Nombre y Apellidos

DNI

Firma

Fecha

4.3 Cuestionarios. (Mencionados en apartado 2.2: instrumentos para la producción de datos)

4.3.1 Q-A17 para alumn@s.

CUESTIONARIO EDUCACIÓN FÍSICA (Q-A16)
--

Fecha:	Género (tacha el que corresponda): Hombre <input type="checkbox"/> Mujer <input type="checkbox"/>
Edad:	Colegio: Público <input type="checkbox"/> Privado <input type="checkbox"/> Curso:
Calificación Educación Física año anterior:	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
¿Practicás alguna actividad físico-deportiva fuera de la clase de educación física? (contesta sí en caso de realizar dicha actividad regularmente al menos dos veces por semana): <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No	
Si tu respuesta es afirmativa, ¿cuánto dirías que es tu nivel de práctica?	
<input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/> Normal <input type="checkbox"/> Bastante <input type="checkbox"/> Mucho	

Por favor, indica el nivel de acuerdo con cada una de las siguientes frases teniendo en cuenta tu experiencia. La escala de este cuestionario es:

- 1 = Totalmente en desacuerdo
- 2 = En desacuerdo
- 3 = Indiferente
- 4 = De acuerdo
- 5 = Totalmente de acuerdo

Es confidencial y no hay respuestas correctas o incorrectas. Contesta con sinceridad.

No hay límite de tiempo. Contesta con tranquilidad.

Asegurate de que no dejas ninguna afirmación sin contestar.

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

En mis clases de educación física...					
1. Los ejercicios que realizo se ajustan a mis intereses	1	2	3	4	5
2. Siento que he tenido una gran progresión con respecto al objetivo final que me he propuesto	1	2	3	4	5
3. Me siento muy cómodo/a cuando hago ejercicio con los/as demás compañeros/as	1	2	3	4	5
4. La forma de realizar los ejercicios coincide perfectamente con la forma en que yo quiero hacerlos	1	2	3	4	5
5. Realizo los ejercicios eficazmente.	1	2	3	4	5
6. Me relaciono de forma muy amistosa con el resto de compañeros/as	1	2	3	4	5
7. La forma de realizar los ejercicios responde a mis deseos	1	2	3	4	5
8. El ejercicio es una actividad que hago muy bien	1	2	3	4	5
9. Siento que me puedo comunicar abiertamente con mis compañeros/as	1	2	3	4	5
10. Tengo la oportunidad de elegir cómo realizar los ejercicios	1	2	3	4	5
11. Creo que puedo cumplir con las exigencias de la clase	1	2	3	4	5
12. Me siento muy cómodo/a con los/as compañeros/as	1	2	3	4	5

Participo en esta clase de educación física...					
13. Porque la educación física es divertida.	1	2	3	4	5
14. Porque está de acuerdo con mi forma de vida	1	2	3	4	5
15. Porque quiero aprender habilidades deportivas.	1	2	3	4	5
16. Porque disfruto aprendiendo nuevas habilidades/técnicas.	1	2	3	4	5
17. Porque considero que la educación física forma parte de mí	1	2	3	4	5
18. Porque es importante para mi hacerlo bien en educación física.	1	2	3	4	5
19. Porque la educación física es estimulante.	1	2	3	4	5
20. Porque veo la educación física como una parte fundamental de lo que soy.	1	2	3	4	5
21. Porque quiero mejorar en el deporte.	1	2	3	4	5
22. Por la satisfacción que siento mientras aprendo nuevas habilidades/técnicas	1	2	3	4	5
23. Porque considero que la educación física está de acuerdo con mis valores	1	2	3	4	5
24. Porque puedo aprender habilidades/técnicas que podría usar en otras áreas de mi vida	1	2	3	4	5

En clase de educación física...					
25. Frecuentemente, podemos decidir entre varios temas	1	2	3	4	5
26. Frecuentemente, podemos decidir si queremos trabajar solos o en grupos	1	2	3	4	5
27. Frecuentemente, podemos decidir la forma de trabajar los temas, por ejemplo con un libro, video, grupos de discusión,...	1	2	3	4	5
28. Frecuentemente, podemos decidir cuándo y cuánto tiempo trabajamos en una tarea	1	2	3	4	5
29. Frecuentemente, podemos decidir entre diferentes tareas	1	2	3	4	5
30. Me esfuerzo para hacerlo bien	1	2	3	4	5
31. Trabajo tanto como puedo	1	2	3	4	5
32. Participo en las actividades	1	2	3	4	5
33. Presto atención	1	2	3	4	5
34. Escucho muy atentamente	1	2	3	4	5

Valora las siguientes afirmaciones...					
35. Considero importante tener clases de educación física	1	2	3	4	5
36. Comparado con el resto de materias, creo que la educación física es una de las más importantes	1	2	3	4	5
37. Creo que las cosas que aprendo en educación física me serán útiles en la vida	1	2	3	4	5
38. Me gusta mucho la educación física	1	2	3	4	5
39. La educación física me encanta	1	2	3	4	5
40. La educación física me parece genial	1	2	3	4	5

4.3.2 Q-P16 para profesores/as.

2"

Género (tacha el que proceda): Hombre Mujer

Edad:

Años de experiencia (contando el actual):

Años impartiendo docencia a la clase que ha respondido el cuestionario (contando el actual):

Centro: Público
 Privado
 Concertado

Grupos a los que habitualmente impartes clase (se puede marcar más de una):

1º y 2º de ESO 3º y 4º de ESO Bachillerato

¿Cómo consideras el nivel socioeconómico de los alumnos de tu instituto?

Bajo

Medio

Alto

Clave de

profesor/a:

x Esta clave servirá para vincular las respuestas del profesor/a con su grupo de clase. Los alumnos/as deberán indicarla al rellenar sus cuestionarios. La vinculación la realizará una persona que desconoce la procedencia de los cuestionarios; de esta forma se garantizará el anonimato

Este cuestionario es confidencial y no hay respuestas verdaderas o falsas, solo queremos conocer tu opinión acerca de lo que se te pregunta. Contesta con sinceridad. El cuestionario es completamente anónimo. GRACIAS POR TU COLABORACIÓN.

Por favor, en esta primera parte del cuestionario indica el nivel de acuerdo con cada una de las siguientes frases teniendo en cuenta tu experiencia. La escala de este cuestionario es:

- 1 = Totalmente en desacuerdo
- 2 = En desacuerdo
- 3 = Indiferente
- 4 = De acuerdo
- 5 = Totalmente de acuerdo

Valora las siguientes afirmaciones:

1. Siento que tengo un amplio margen para decidir cómo hacer mi trabajo	1	2	3	4	5
2. Realmente me gusta la gente con la que trabajo	1	2	3	4	5
3. No me siento muy competente cuando estoy en el trabajo	1	2	3	4	5
4. La gente en el trabajo me dice que soy bueno/a en lo que hago	1	2	3	4	5
5. Me siento presionado/a en el trabajo	1	2	3	4	5
6. Me llevo bien con la gente del trabajo	1	2	3	4	5
7. Soy profesor/a de EF por vocación	1	2	3	4	5
8. Soy muy reservado/a cuando estoy en el trabajo	1	2	3	4	5
9. Soy libre para expresar mis ideas y opiniones en el trabajo	1	2	3	4	5
10. Considero que la gente con la que trabajo son mis amigos	1	2	3	4	5
11. He sido capaz de aprender nuevas e interesantes habilidades en mi trabajo	1	2	3	4	5
12. Cuando estoy en el trabajo tengo que hacer lo que me dicen	1	2	3	4	5
13. La mayor parte del tiempo tengo una sensación de logro en mi trabajo	1	2	3	4	5
14. Ser profesor/a de EF fue mi primera opción profesional	1	2	3	4	5
15. Mis sentimientos son tenidos en cuenta en el trabajo	1	2	3	4	5
16. En mi trabajo no tengo muchas oportunidades de demostrar lo capaz que soy	1	2	3	4	5
17. La gente en el trabajo se preocupa por mí	1	2	3	4	5
18. No soy muy cercano/a a mucha gente en mi trabajo	1	2	3	4	5
19. Entre todas las posibilidades laborales, ser profesor/a de EF siempre ha sido mi preferida	1	2	3	4	5
20. Siento que puedo ser yo mismo/a en el trabajo	1	2	3	4	5
21. No me agrada mucho la gente con la que trabajo	1	2	3	4	5
22. Cuando estoy trabajando, con frecuencia no me siento muy capaz	1	2	3	4	5
23. Creo que nací para ser profesor/a de EF	1	2	3	4	5
24. No hay muchas oportunidades para decidir por mí mismo/a cómo hacer mi trabajo	1	2	3	4	5
25. La gente en el trabajo es muy amable conmigo	1	2	3	4	5
26. Siempre quise ser profesor/a de EF	1	2	3	4	5

¿Por qué te esfuerzas, o te esforzarías, en tu trabajo?

27.	No lo hago, realmente siento que estoy perdiendo el tiempo siendo profesor/a de EF	1	2	3	4	5
28.	Lo hago poco porque no creo que este trabajo se merezca que me esfuerce	1	2	3	4	5
29.	No sé por qué soy profesor/a de EF, este trabajo no tiene sentido	1	2	3	4	5
30.	Para conseguir la aprobación de otros (director, compañeros, familia, padres de mis alumnos)	1	2	3	4	5
31.	Para que otros me respeten más	1	2	3	4	5
32.	Para que no me critiquen	1	2	3	4	5
33.	Para ser recompensado/a económicamente	1	2	3	4	5
34.	Porque tendré más estabilidad laboral si me esfuerzo	1	2	3	4	5
35.	Porque me arriesgo a perder mi trabajo si no me esfuerzo lo suficiente	1	2	3	4	5
36.	Por demostrarme a mí mismo que puedo	1	2	3	4	5
37.	Porque me hace sentir orgulloso/a de mí mismo/a	1	2	3	4	5
38.	Porque si no lo hago me sentiría avergonzado/a de mí mismo/a	1	2	3	4	5
39.	Porque si no lo hago me sentiría mal conmigo mismo/a	1	2	3	4	5
40.	Porque personalmente considero importante esforzarme en este trabajo	1	2	3	4	5
41.	Porque esforzarme en este trabajo se adapta a mis valores personales	1	2	3	4	5
42.	Porque esforzarme en este trabajo tiene una importancia personal para mí	1	2	3	4	5
43.	Porque me divierte haciendo mi trabajo	1	2	3	4	5
44.	Porque lo que hago en mi trabajo es emocionante	1	2	3	4	5
45.	Porque el trabajo que hago es interesante	1	2	3	4	5

En esta parte del cuestionario indica el nivel de acuerdo con cada una de las siguientes frases teniendo en cuenta tu experiencia. La escala va de 1 (totalmente en desacuerdo) a 7 (totalmente de acuerdo).

Valora las siguientes afirmaciones:

46.	Mi centro escolar no me presiona para enseñar de una determinada manera	1	2	3	4	5	6	7
47.	Ojalá hubiese más tiempo para las clases de EF	1	2	3	4	5	6	7
48.	Enseño como me gusta, sin tener en cuenta cómo enseñan mis compañeros/as	1	2	3	4	5	6	7
49.	Si los estudiantes no rinden eso se ve mal en mi historial	1	2	3	4	5	6	7
50.	Me siento limitado/a porque la EF no tiene suficiente tiempo dentro del horario escolar	1	2	3	4	5	6	7
51.	Me siento presionado/a para seguir estrictamente el currículum oficial	1	2	3	4	5	6	7
52.	Siento que debo conformarme con los métodos de enseñanza de mis compañeros/as	1	2	3	4	5	6	7
53.	A veces tengo que saltarme cosas en mis clases por falta de tiempo	1	2	3	4	5	6	7
54.	Siento que mis compañeros/as cuestionan mis métodos de enseñanza	1	2	3	4	5	6	7
55.	Mi centro escolar me evaluará pobremente si mis alumnos/as no consiguen buenas notas	1	2	3	4	5	6	7
56.	A veces me apresuro para completar mis clases	1	2	3	4	5	6	7
57.	Me siento presionado/a porque mi rendimiento es evaluado	1	2	3	4	5	6	7
58.	Mis compañeros/as de Departamento no me permiten decidir cómo enseñar	1	2	3	4	5	6	7
59.	Ojalá pudiese enseñar de una determinada manera, pero la política de mi centro no me lo permite	1	2	3	4	5	6	7
60.	Yo soy el/la responsable de los niveles de rendimiento de los alumnos	1	2	3	4	5	6	7
61.	Mis métodos de enseñanza están dictaminados por la política de mi centro escolar	1	2	3	4	5	6	7

En mi ambiente de trabajo

62.	Siento que me impiden tomar decisiones respecto al modo en el que enseño	1	2	3	4	5	6	7
63.	Me siento presionado/a a comportarme de determinada manera	1	2	3	4	5	6	7
64.	Me siento forzado/a a seguir una determinada forma de enseñar	1	2	3	4	5	6	7
65.	Me siento presionado/a a aceptar las formas de enseñanza que me han estipulado	1	2	3	4	5	6	7
66.	Hay situaciones que me hacen sentir incapaz	1	2	3	4	5	6	7
67.	A veces digo cosas que me hacen sentir incompetente	1	2	3	4	5	6	7
68.	Hay situaciones que me hacen sentir torpe	1	2	3	4	5	6	7

69.	Siento que no estoy a la altura porque no tengo oportunidades para demostrar mi potencial	1	2	3	4	5	6	7
70.	Siento que soy rechazado/a por aquellos que me rodean	1	2	3	4	5	6	7
71.	Siento que los demás pueden ser indiferentes conmigo	1	2	3	4	5	6	7
72.	Siento que la gente de mi centro educativo no me agrada	1	2	3	4	5	6	7
73.	Siento que otros tienen envidia cuando logro éxitos	1	2	3	4	5	6	7

Valora las siguientes afirmaciones

74.	Debido a mi trabajo me siento emocionalmente agotado/a	1	2	3	4	5	6	7
75.	Al final de la jornada me siento agotado/a	1	2	3	4	5	6	7
76.	Me encuentro agotado/a cuando me levanto por las mañanas y tengo que enfrentarme a otro día de trabajo	1	2	3	4	5	6	7
77.	El trabajo diario es realmente una tensión para mí	1	2	3	4	5	6	7
78.	Pienso que puedo resolver con eficacia los problemas que me surgen en el trabajo	1	2	3	4	5	6	7
79.	Me siento quemado/a por el trabajo	1	2	3	4	5	6	7
80.	Pienso que estoy haciendo una contribución significativa a los objetivos de mi centro	1	2	3	4	5	6	7
81.	Creo que desde que empecé en este puesto he ido perdiendo el interés por mi trabajo	1	2	3	4	5	6	7
82.	Pienso que he perdido el entusiasmo por mi profesión	1	2	3	4	5	6	7
83.	Creo que soy bueno/a en mi trabajo	1	2	3	4	5	6	7
84.	Me siento estimulado/a cuando logro algo en el trabajo	1	2	3	4	5	6	7
85.	Creo que he logrado muchas cosas que valen la pena en este trabajo	1	2	3	4	5	6	7
86.	Solo deseo hacer mi trabajo y que no me molesten	1	2	3	4	5	6	7
87.	Creo que me he vuelto más cínico/a en mi trabajo	1	2	3	4	5	6	7
88.	Dudo de la importancia de mi trabajo	1	2	3	4	5	6	7
89.	Creo que tengo confianza en mi eficacia para alcanzar los objetivos	1	2	3	4	5	6	7

A continuación indica tu opinión personal respecto a la importancia (primera columna) y viabilidad (segunda columna) de las siguientes afirmaciones sobre la forma de dar la clase de EF en una escala de 1(nada importante/nada viable) a 5 (muy importante / totalmente viable)

	Importancia					Viabilidad				
	Nada importante			Muy importante		Nada viable			Muy viable	
90.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
91.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
92.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
93.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
94.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
95.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
96.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
97.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
98.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
99.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
100.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
101.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Muchas gracias por tu colaboración

4.4 Glosario. (Mencionado en apartado 2.3: cronograma de actividades en contexto)

Las palabras que generaron dudas en l@s estudiantes se definen de la siguiente manera: definición conceptual - definición coloquial - ejemplo - referencia al ítem del cuestionario.

- **Estímulos:** Un estímulo será cualquier elemento externo, ya sea de un cuerpo o un órgano, que estimulará, activará, o bien mejorará la actividad que realiza, su respuesta o reacción. El estímulo se caracteriza por tener siempre un impacto sobre el sistema en el cual actúa

Definición coloquial: Tener un motivo para lograr algo. Puede ser que el estímulo sea interno o que sea externo.

Ejemplo: La actividad física me estimula a tener una vida sana.

Ítem: Pregunta 19 “Porque la educación física es estimulante.”

- **Frecuentemente:** Repetición a menudo de un acto o suceso

Definición coloquial: Hace referencia a la participación repetida de l@s alumn@s en la toma de decisiones dentro de la clase

Ejemplo: En las clases de EF, a menudo o casi siempre nos permiten elegir las actividades a realizar, el modo en que queremos realizarlas, los materiales para poder aprender el tema, etc.

Ítem:

Pregunta 25 “Frecuentemente, podemos decidir entre varios temas”

Pregunta 26 “Frecuentemente, podemos decidir si queremos trabajar solos o en grupos”

Pregunta 27” Frecuentemente, podemos decidir la forma de trabajar los temas, por ejemplo, con un libro, video, grupos de discusión...

Pregunta 28 “Frecuentemente, podemos decidir cuándo y cuanto tiempo trabajamos en una tarea.

Pregunta 29 “Frecuentemente, podemos decidir entre diferentes tareas”

- **Habilidades:** El concepto habilidad proviene del término latino *habilitas*, y hace referencia a la destreza o facilidad para desarrollar algunas actividades o tareas.

Cabe destacar que la habilidad puede ser una aptitud innata (es decir, transmitida por la vía genética) o desarrollada (adquirida mediante el entrenamiento y la práctica). Por lo general, ambas cuestiones se complementan.

Existen distintos tipos de habilidades.

La habilidad motriz es la capacidad para resolver situaciones motrices con efectividad.

Las habilidades sociales pueden definirse como todas aquellas capacidades que tiene una persona para llevar a cabo lo que son las relaciones de tipo interpersonal

Las habilidades cognitivas se refieren a aquellas que tiene una persona capaz de solucionar diversos problemas, de comprender que una determinada acción tendrá una serie concreta de consecuencias o de tomar una serie de decisiones.

Las habilidades de tipo comunicativo son aquellas que determinan la capacidad de alguien para llevar a cabo el análisis de la influencia que pueden tener otras personas o incluso los medios de comunicación. Y eso sin olvidar que también hará lo mismo con los valores o las normas que estén establecidas en la sociedad

Definición coloquial: tener habilidad es tener facilidad para realizar alguna actividad. Las habilidades pueden aprenderse. Existen distintos tipos de habilidades: motrices, sociales, cognitivas, comunicacionales, etc.

Ejemplos:

“Lujan resolvió sin inconvenientes el circuito motor programado para la clase de educación física”

Habilidades Motrices.

. “Lorena tiene una muy buena relación de compañerismo con sus pares y docentes.” Habilidades sociales.

“En la clase pasada se conversó sobre el segundo puesto de la selección argentina y de las importantes críticas que recibió el equipo, fue muy gratificante la opinión del grupo destacando el juego antes que el resultado”

Habilidades comunicativas.

“el/la alumn@ tiene una gran habilidad para resolver situaciones problemáticas en juegos grupales”.

Habilidades Cognitivas

Ítem:

Pregunta 16 “Porque disfruto aprendiendo nuevas habilidades/técnicas

Pregunta 22 “Por la satisfacción que siento mientras aprendo nuevas habilidades/técnicas”

Pregunta 24 “Porque puedo aprender habilidades/técnicas que podría usar en otras áreas de la vida”

- Progresión: Es un término que procede del vocablo latino progressio. El concepto se emplea para nombrar al avance o el desarrollo de algo. La noción puede vincularse al verbo proseguir, que consiste en mantener o prolongar aquello que ya se ha comenzado.

Definición coloquial: Hace referencia al avance logrado por el alumno hacia la consecución del objetivo planteado

Ejemplo: He logrado resolver situaciones de juego problemáticas que antes no podía. Siento que fui progresando clase a clase en lograr esto que me había propuesto.

Ítem: 2. Siento que he tenido una gran progresión con respecto al objetivo final que me he propuesto.

- Deseos: Fuerte inclinación de la voluntad de una persona hacia la consecución y disfrute de algo, anhelar saciar un gusto.

Definición coloquial: en el caso de los estudiantes se refiere al disfrute, las ganas y el gusto de realizar una determinada práctica en las clases de EF.

Ejemplo: La forma en que hago los ejercicios en la clase de EF responde a lo que yo aspiro, o pretendo. Lo que hacemos en la clase de educación física no es algo impuesto por los profesores, sino que algo que anhelamos, ansiamos. Podemos hacer las actividades del modo que queremos para disfrutarlas.

Ítem: 7. “La forma de realizar los ejercicios responde a mis deseos”.

- Intereses: Inclinación hacia alguien o algo que le atrae o lo conmueve.

Definición coloquial: motivación, atracción, dedicación o sentimiento que alguien pone en una tarea, actividad o asunto. Es un sentimiento que hace que uno atienda a un acontecimiento o a un proceso.

Ejemplo: Las actividades que hago se corresponden con mis gustos. Los ejercicios o actividades que hago en la clase de EF, las realizo porque me gustan, me atrae, me llaman la atención, me dan ganas de aprender haciéndolas.

Ítem: 1. Los ejercicios que realizo se ajustan a mis intereses.

- Satisfacción: Sentimiento de bienestar o placer que se tiene cuando se ha colmado un deseo o cubierto una necesidad.

Definición coloquial: sentimiento de bienestar o placer que aparece mientras aprendo algo nuevo en la clase de EF.

Ejemplo: Siento bienestar cuando aprendo una destreza nueva, es ese estado que sentimos cuando hacemos actividades placenteras, que las disfrutamos y nos sentimos capaces de realizarlas.

Ítem: 22. Por la satisfacción que siento mientras aprendo nuevas habilidades/técnicas.

- Forma de vida: expresión que designa de una manera general al estilo o modo en que se entiende la vida y se desarrollan comportamientos, hábitos y actitudes propias.

Definición coloquial: es la forma en que cada uno elige vivir y se construye en su cotidiano en relación a sus hábitos y costumbres, como aquellas prácticas que decide realizar con continuidad para su propio bienestar.

Ejemplo: Cuando participas de la clase de EF porque la consideras importante porque te ayuda a desenvolverme en tu vida y es acorde con tus formas de ser y pensar.

Ítem: 14. Porque está de acuerdo con mi forma de vida

- Me Encanta: Gustar, cautivar o atraer considerablemente algo o alguien.

Definición coloquial: dentro del contexto planteado del cuestionario el referirse a “me encanta” hace alusión a que le maravilla y le produce deleite realizar educación física.

Ejemplo: Es cuando realizas EF porque te atrae todo lo que se hace en la clase, quedas maravillado con lo que sucede en la clase de educación física, te deleita estar allí.

Ítem: Valora las siguientes afirmaciones...

39. La educación física me encanta (Pagina 2, cuestionario QA16-A)

- Me gusta mucho:

Definición:

-v. tr. e intr. Ser del agrado de una persona. Agradar.

-v. intr. Desear o sentir inclinación hacia una cosa. Apetecer.

-v. intr. y prnl. Resultar atractiva una persona a otra.

-Probar o experimentar una cosa. apreciar, disfrutar, probar.

Definición coloquial: dentro del contexto planteado del cuestionario el referirse a “me gusta mucho” hace mención a que la educación física te resulta muy agradable, atractiva, la disfrutás y apreciás mucho hacer esa actividad en la escuela.

Ejemplo: Es cuando realizas EF porque te gusta mucho, es decir, te agrada y disfrutás mucho estando en la clase.

Ítem: Valora las siguientes afirmaciones...

38. Me gusta mucho la educación física. (Página 2, cuestionario QA16-A)

- Me parece genial: Que es propio de un genio o de una persona con gran capacidad y facilidad para crear o inventar cosas nuevas y admirables o para realizar alguna actividad de forma imaginativa y brillante.

Definición coloquial: Dentro del contexto planteado, el referirse a “me parece genial”, hace mención a que la EF propicia un espacio para crear, innovar y dar riendas sueltas a la imaginación tanto de l@s alumn@s como de l@s profesores. Es uno de los espacios más creativos innovadores de la escuela.

Ejemplo: Es cuando te parece que la clase de educación física te propicia un espacio para crear, descubrir e imaginar lo que deseas hacer. Pensás que lo que la educación física en la escuela es admirable, la propuesta de l@s profesores es muy creativa, imaginativa, siempre hacen cosas nuevas muy ingeniosas.

Ítem: Valora las siguientes afirmaciones...

40. La educación física me parece genial. (Página 2, cuestionario Q-A16)

- Valores: Característica o conjunto de características que hacen apreciable a una persona o cosa. (thefreedictionary.com/valor)

En un sentido genérico, los valores son las propiedades, cualidades o características de una acción, una persona, un objeto o una actividad, considerados típicamente positivos o de gran importancia

Definición coloquial: Los valores son convicciones profundas de los seres humanos que determinan su manera de ser y orientan su conducta y sus decisiones. Algunos valores pueden ser: el Cuidado del cuerpo propio, cuidado del cuerpo de los demás, bienestar propio y de los demás, cuidado de los objetos de la cultura, la cooperación, la justicia, la igualdad, la equidad, la autonomía, el respeto a las normas de convivencia, etc.

Ejemplo: juegos cooperativos como un contenido desde de la EF que se sustentan en valores tales como la colaboración entre todos los participantes, el logro del objetivo común en base al cuidado de uno mismo y de los demás, a la igualdad y la autonomía en el modo de desarrollar la actividad.

Ítem: QA16- pagina 2- N* 23

Participo en esta clase de EF porque considero que está de acuerdo a mis valores”

- Temas: Asunto o materia sobre la que se trata en una conversación, un discurso, un escrito, una obra artística u otra cosa semejante. (Diccionario de Google)

Definición coloquial: esta palabra se utiliza para darnos cuenta de lo que estamos hablando, más precisamente sobre el contenido

Ejemplo: El tema de este cuestionario es la motivación en la clase de EF.

Un tema del vóley sería el saque de arriba.

Ítem: QA16 – pagina 2 – N* 25 y 27

“En clase de EF frecuentemente podemos decidir entre varios temas”

“En clase de EF frecuentemente podemos decidir la forma de trabajar los temas, por ejemplo con un libro, video, grupo de discusión”

- Tarea: Cualquier trabajo o actividad.- Trabajo que ha sido encomendado a una persona y debe realizarse en un tiempo determinado.

Definición coloquial: Un tarea es una labor, un trabajo u ocupación. El término puede hacer referencia a aquello que una persona debe realizar en un tiempo específico. Se puede distinguir entre aquellas que se hacen de modo obligatorio y entre las que se hacen por mero gusto. Tarea se utiliza como sinónimo de deber.

Ejemplo: en educación física podemos elegir jugar a la mancha para entrar en calor en vez de correr alrededor del patio. La tarea sería “entrar en calor”.

Ítem: QA16 – página 2 – N* 28 y 29

“En clase de EF frecuentemente podemos decidir cuándo y cuanto tiempo trabajamos en una tarea”

“En clase de EF frecuentemente podemos decidir entre diferentes tareas”

- Práctica de actividad físico deportiva: Realizar habitualmente movimientos corporales que impliquen gasto de energía.

Coloquial: Realizar habitualmente movimientos corporales que impliquen gasto de energía. Cuando realizamos habitualmente algún deporte o cuando realizamos movimientos corporales durante un determinado periodo de tiempo pero sin fines competitivos.

Ejemplo: Hacer habitualmente Natación, Fútbol, Básquet, Tenis, Hándbol, Rugby, Hockey, Parkour, Salir a correr, Andar en bicicleta, Rollers, Skate, Crossfit, Artes marciales.

-Página 1 del cuestionario (cuadro a completar) 4° renglón.

- Nivel de práctica de actividad física: Grado en que llevo a cabo una acción con el fin del movilizar el cuerpo.

Coloquial: Cantidad de actividad física que hago fuera de la clase de EF. El nivel de práctica se mide por la cantidad e intensidad que tiene la actividad física que realizan.

Ejemplo: fuera de la clase de educación física practico taekwondo, después del colegio llego a casa y salgo a caminar o a andar en bici. Si esto lo hago todo los días, mi nivel de práctica de actividad física el alto.

-Página 1 del cuestionario (cuadro a completar) 5° renglón

- Actividad física (adentro-fuera de la escuela): cualquier movimiento corporal producido por los músculos esqueléticos que exija gasto de energía, dentro del ámbito escolar o fuera de éste.

Coloquial: movimiento del cuerpo que necesite gasto de energía y que se realiza dentro del colegio o fuera del colegio.

Ejemplo: jugar a la mancha, las escondidas, saltar la soga, hacer la vertical, la medialuna, jugar al elástico, salir a correr, andar en bicicleta, rollers, skate, ir al gimnasio, trepar, practicar artes marciales, bailar.

-Página 1 del cuestionario (cuadro a completar) 4° renglón

4.5 Procedimiento de introducción de datos. (Mencionado en el apartado 2.5:
Plan de tratamiento y análisis de los datos



DOCUMENTO 5

Procedimiento introducción de datos

*Variables motivacionales y entorno de enseñanza-
aprendizaje de la clase de Educación Física*

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN INTERNACIONAL

UFPA-UFLO-UQ-UNICAMP

Aspectos a tener en cuenta

- Una vez estén los cuestionarios completos, hay que pasarlos a un documento de Excel o SPSS cuyas planillas os adjuntamos. Los datos de los alumnos se introducirán en un documento; PlanillaDatos_QA_Proyecto2016.
- En dicha plantilla, la información proporcionada por cada sujeto aparecerá en una línea, y cada columna corresponderá a una pregunta.
- Para trabajar con los datos estadísticamente se necesita que todas las variables estén codificadas por números. Esto significa que los ítems cuantitativos (como los años o las respuestas de 1 a 5 o de 1 a 7 de la gran mayoría de los ítems) no necesitan ninguna codificación especial (se introduce en la casilla correspondiente la puntuación que ha dado el sujeto) pero las categorías nominales (género, tipo de centro) sí (ejemplo: chico = 0, chica =1; más adelante os decimos cómo hacerlo).
- Las respuestas del cuestionario se pasarán al documento SPSS o Excel en el mismo orden que aparecen en el documento en papel.

Muy importante:

Para que los datos puedan ser analizados correctamente y el proyecto tenga éxito es imprescindible no cometer errores al relacionar profesores y alumnos en el Excel/spss.

Debéis garantizar que la clave asignada al profesor es la misma que la de sus alumnos. Os lo explicamos a continuación.

Vinculación QA

¿Cuál es la clave de vinculación para cada país?

La clave la vamos a construir con dos columnas:

- Columna 1 "País". Debéis poner el número asignado a vuestro país según la información siguiente:

o Argentina = 1

o Brasil = 2

o Colombia = 3

- Columna 2 "Clave". Hay que numerar desde el 1 a los profesores e introducir el mismo

número en las respuestas de sus alumnos.

Codificación cuestionario alumno (archivo QA_Proyecto 2016)

La introducción de los datos se hará en el mismo orden en que figuran en el cuestionario.

Primera página

- Poner el código del país y la clave asignada a su profesor.
- En la casilla Género codificaremos:
 - 0 Hombre
 - 1 Mujer
- En edad dejaremos el número que indicaron
- En la casilla Centro codificaremos:
 - 1 Público
 - 2 Privado
 - 3 Concertado
- En la casilla curso codificaremos según la siguiente tabla:

Código	España	Argentina	Colombia	Brasil
1	1° ESO	1° Secundaria	6° bachillerato	7° Fundamental
2	2° ESO	2° Secundaria	7° bachillerato	8° Fundamental
3	3° ESO	3° Secundaria	8° bachillerato	9° Fundamental
4	4° ESO	4° Secundaria	9° bachillerato	1° Medio
5	1° bachillerato	5° Secundaria	10° bachillerato	2° Medio
6	2° bachillerato	6° Secundaria	11° bachillerato	3° Medio

- En la casilla calificación escribiremos la calificación tal y como la han indicado los alumnos.
- La casilla Práctica_AF se codificará:
 - 0 No
 - 1 Sí
- La casilla Nivel práctica_AF se codificará:
 - 1 Si no la responden porque en la respuesta anterior indicaron que No
 - 2 Poco
 - 3 Normal
 - 4 Bastante
 - 5 Mucho

A continuación se expone un ejemplo de cómo quedaría la codificación de una primera página:

CUESTIONARIO EDUCACIÓN FÍSICA (Q-A16)

Fecha:	Género (tacha el que proceda): Hombre <input type="checkbox"/> Mujer <input checked="" type="checkbox"/>
Edad: 17	Centro: Público <input type="checkbox"/> Privado <input checked="" type="checkbox"/> Concertado <input type="checkbox"/> Curso: 1 ^o bach. Clase:
Calificación Educación Física curso anterior:	1 2 3 4 5 6 7 8 <input checked="" type="checkbox"/> 10
¿Practicas alguna actividad físico-deportiva fuera de la clase de educación física? (contesta si en caso de realizara dicha actividad regularmente al menos dos veces por semana): <input checked="" type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No	
Si tu respuesta es afirmativa, ¿cuánto dirías que es tu nivel de práctica? <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/> Normal <input checked="" type="checkbox"/> Bastante <input type="checkbox"/> Mucho	
CLAVE de profesor/a (te la facilitarán al rellenar el cuestionario): 50L	

Por favor, indica el nivel de acuerdo con cada una de las siguientes frases teniendo en cuenta tu experiencia. La escala de este cuestionario es:

- 1 = Totalmente en desacuerdo
- 2 = En desacuerdo
- 3 = Indiferente
- 4 = De acuerdo
- 5 = Totalmente de acuerdo

Es confidencial y no hay respuestas correctas o incorrectas. Contesta con sinceridad.

No hay límite de tiempo. Contesta con tranquilidad.

Asegúrate de que no dejas ninguna afirmación sin contestar.

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

ARCHIVO INICIO INSERTAR DISEÑO DE PÁGINA FÓRMULAS DATOS REVISAR VISTA Iniciar sesión											
<div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="width: 20%;"> Portapapeles </div> <div style="width: 20%;"> Fuente: Calibri 11 </div> <div style="width: 20%;"> Alineación: [Icons] </div> <div style="width: 20%;"> Número: [Icons] </div> <div style="width: 20%;"> Estilos: [Icons] </div> <div style="width: 20%;"> Celdas: [Icons] </div> <div style="width: 20%;"> Modificar: [Icons] </div> </div>											
1	Pais	Clave	Género	Edad	Centro	Curso	Calificación curso ante	Práctica AF	Nivel de prái	Aut1	Comp1
2		0	1	17		2	5	9	1	4	
3											
4											
5											
6											
7											
8											
9											
10											
11											
12											
13											
14											
15											
16											

5. Bibliografía

Abós, A., Sevil, J., García-González, L., Aibar, A., & Sanz, M. (2015). Experiencias positivas en Educación Física a través de la intervención docente en el contenido de fútbol sala (No. ART-2015-93042).

Ajello, A. M. (2003). La motivación para aprender. En C. Pontecorvo (Coord.), *Manual de psicología de la educación* (pp. 251-271). España: Popular.

Alcaraz, S., Torregrosa, M., & Viladrich, C. (2015). El lado oscuro de entrenar: influencia del contexto deportivo sobre la experiencia negativa de entrenadores de baloncesto. *Revista de psicología del deporte*, 24(1), 71-78.

Amorose, A. J., & Anderson-Butcher, D. (2007). Autonomy-supportive coaching and self-determined motivation in high school and college athletes: A test of self-determination theory. *Psychology of sport and exercise*, 8(5), 654-670.

Assor, A., Roth, G., & Deci, E. L. (2004). The emotional costs of parents' conditional regard: A Self-Determination Theory analysis. *Journal of personality*, 72(1), 47-88.

Bakker, A. B., Demerouti, E., Taris, T. W., Schaufeli, W. B., & Schreurs, P. J. (2003). A multigroup analysis of the job demands-resources model in four home care organizations. *International Journal of stress management*, 10(1), 16.

Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., Bosch, J. A., & Thøgersen-Ntoumani, C. (2011). Self-determination theory and diminished functioning: The role of interpersonal control and psychological need thwarting. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37(11), 1459-1473.

Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological bulletin*, 117(3), 497.

Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: CISSPRAXIS

Burke, R. J., Greenglass, E. R., & Schwarzer, R. (1996). Predicting teacher burnout over time: Effects of work stress, social support, and self-doubts on burnout and its consequences. *Anxiety, stress, and coping*, 9(3), 261-275

Carson, R. L., y Chase, M. A. (2009). An examination of physical education teacher motivation from a self-determination theoretical framework. *Physical Education y Sport Pedagogy*, 14, 335–353.

CECCHINI, J. A., GONZÁLEZ, C., LÓPEZ PRADO, J. A. I. M. E., & BRUSTAD, R. J. (2005). Relación del clima motivacional percibido con la orientación de meta, la motivación intrínseca y las opiniones y conductas de fair play. *Revista Mexicana de Psicología*, 22(2).

Chantal, Y., Guay, F., Dobreva-Martinova, T., & Vallerand, R. J. (1996). Motivation and elite performance: An exploratory investigation with Bulgarian athletes.

Chipugsi, P., & Edison, J. (2012). La motivación como estrategias de aprendizaje en el desarrollo de competencias comunicativas de los estudiantes de I-II nivel de inglés del convenio Héroes del Cenepa-Espe de la ciudad de Quito en el año 2012 (Bachelor's thesis, Universidad de Guayaquil. Unidad de Post-Grado Investigación y Desarrollo. Maestría en Docencia y Gerencia en Educación y Superior).

de Charms, R. (1968) *Personal Causation : The internal affective determinants of behavior*. New York: Academic Press.

Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of personality and Social Psychology*, 18(1), 105.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of research in personality*, 19(2), 109-134.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. *Handbook of self-determination research*, 3-33.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Motivation, personality, and development within embedded social contexts: An overview of self-determination theory. *The Oxford handbook of human motivation*, 85-107.

Durán, M., Extremera, N., Montalbán, F. y Rey, L. (2005). Engagement y burnout en el ámbito docente: Análisis de sus relaciones con la satisfacción laboral y vital en una muestra de profesores. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1-2).

Expósito-González, C., Torres, B. J. A., Quiñones, I. T., & Buñuel, P. S. L. Propuesta de intervención para mejorar la motivación del alumnado en las clases de Educación Física.

Feu, S., Ibáñez, S. J., & Gozalo, M. (2010). Influencia de la formación formal y no formal en las orientaciones que adoptan los entrenadores deportivos. *Revista de Educación*, 353, 615-640.

Franco, E., Coterón, J., & Gómez, V. (2017). El rol de la motivación y la autoestima en la práctica de actividad física en adolescentes. *Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 9(2), 1-15.

Gagné, J. Forest, M. Vansteenkiste, L. Crevier-Braud, A. Van Broeck, A.K. Aspeli, J. Bellerose, C. Benabou, E. Chemolli, S.T. Güntert, H. Halvari, D.L. Indiyastuti, P.A. Johnson, M.H. Molstad, M. Naudin, A. Ndao, A.H. Olafsen, P. Roussel, Z. Wang, C. Westbye (2015). The Multidimensional Work Motivation Scale: Validation evidence in seven languages and nine countries. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 24(2), 178-196.

García Calvo, G. (2004). La motivación y su importancia en el entrenamiento con jóvenes deportistas. CV Ciencias del Deporte.

Gómez, M. M. (2006). Introducción a la metodología de la investigación científica. Editorial Brujas.

González-Cutre, D., Sicilia, A., Beas-Jiménez, M., & Hagger, M. S. (2014). Broadening the trans-contextual model of motivation: A study with Spanish

adolescents. *Scandinavian journal of medicine & science in sports*, 24(4), e306-e319.

Goudas, M., Biddle, S., Fox, K., & Underwood, M. (1995). It ain't what you do, it's the way that you do it! Teaching style affects children's motivation in track and field lessons. *The Sport Psychologist*, 9(3), 254-264.

Granero-Gallegos, A., Baena-Extremera, A., Sánchez-Fuentes, J. A., & Martínez-Molina, M. (2014). Perfiles motivacionales de apoyo a la autonomía, autodeterminación, satisfacción, importancia de la educación física e intención de práctica física en tiempo libre. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14(2), 59-70.

Gutiérrez, M. y Pilsa, C. (2006). Actitudes de los alumnos hacia la educación física y sus profesores. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 6 (24), 212-228

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

Hagger, M. S., & Chatzisarantis, N. L. (2009). Integrating the theory of planned behaviour and self-determination theory in health behaviour: A meta-analysis. *British journal of health psychology*, 14(2), 275-302.

Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered. Toward a developmental model. *Human development*, 21(1), 34-64.

Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (1991). otros.(2003). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill. México, 159-193.

Herrera, F., Ramírez, M. I., Roa, J. M., y Herrera, I. (2004). Tratamiento de las creencias motivacionales en contextos educativos pluriculturales. Consultado el 5 de Marzo de 2019 de: <http://www.rieoei.org/investigacion/625Herrera.PDF>

Kasser, T., & Ryan, R. M. (1996). Further examining the American dream: Differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. *Personality and social psychology bulletin*, 22(3), 280-287.d

Kasser, T., Cohn, S., Kanner, A. D., & Ryan, R. M. (2007). Some costs of American corporate capitalism: A psychological exploration of value and goal conflicts. *Psychological Inquiry*, 18(1), 1-22.

Kim, B. J. & Gill, D. L. (1997). A cross-cultural extension of goal perspective theory to Korean youth sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 19, 142-155.

Lau, P., Yuen, M. y Chan, R. (2005). Do demographic characteristics make a difference to burnout among Hong Kong secondary school teachers? *Social Indicators Research*, 71(1), pp. 491-516.

Leiter, M. P., & Maslach, C. (2005). *Banishing burnout: Six strategies for improving your relationship with work*. John Wiley & Sons.

Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual review of psychology*, 52(1), 397-422.

McAuley, E. Duncan, T. & Tammen, V. V. (1989). Psychometric properties of the Intrinsic Motivation Inventory in a competitive sport setting: A confirmatory factor analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 60, 48-58.

Miller, J. A. (2000). Intrinsic, extrinsic and amotivational difference in scholarship and non scholarship collegiate track and field athletes. Unpublished Master's thesis, Springfield College, MA, USA.

Moreno A., Cervelló, E. y González-Cutre, D. (2006). Motivación autodeterminada y flujo disposicional en el deporte. *Anales de Psicología*, vol. 22 (2), 310-317.

Moreno Murcia, J. A., González-Cutre Coll, D. Chillón Garzón, M. y Parra Rojas, N. (2008). Adaptación a la educación física de la escala de las necesidades psicológicas básicas en el ejercicio. *Revista Mexicana de Psicología*, 25(2).

Moreno Murcia, J. A., Hernández Paños, A., & González-Cutre Coll, D. (2009). Complementando la teoría de la autodeterminación con las metas sociales: un

estudio sobre la diversión en educación física. *Revista Mexicana de Psicología*, 26(2).

Moreno Murcia, J. A., Joseph, P., & Huéscar, E. (2013). Cómo aumentar la motivación intrínseca en clases de educación física.

Moreno, J. A. y Cervelló, E. (2004). Influencia de la actitud del profesor en el pensamiento del alumno hacia la educación física. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades SOCIOTAM*, XIV, (1) 33-51

Moreno, J. A., & Martínez, A. (2006). Importancia de la Teoría de la Autodeterminación en la práctica físico-deportiva: Fundamentos e implicaciones prácticas. *Cuadernos de psicología del deporte*, 6(2), 39-54.

Mouratidis, A., Vansteenkiste, M., Lens, W., & Sideridis, G. (2008). The motivating role of positive feedback in sport and physical education: Evidence for a motivational model. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 30(2), 240-268.

Padua, J. (1994). *Técnicas de investigación aplicadas a las ciencias sociales*. Sección de Obras de Sociología.

Parra, M. (2007). *La salud de los docentes: revisión de líneas emergentes en la investigación e intervención*. Santiago: UNESCO/OREALC.

Pausch, R. (2010). *La última lección*. Grijalbo.

Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., & Briere, N. M. (2001). Associations among perceived autonomy support, forms of self-regulation, and persistence: A prospective study. *Motivation and emotion*, 25(4), 279-306.

Pelletier, L. G., Tuson, K. M., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., Briere, N. M., & Blais, M. R. (1995). Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation in sports: The Sport Motivation Scale (SMS). *Journal of sport and Exercise Psychology*, 17(1), 35-53.

Pila Chipugsi, J. E. (2012). *La Motivación como estrategia de aprendizaje en el desarrollo de competencias comunicativas de los estudiantes de I-II niveles de inglés del convenio héroes del CENEP-ESPE de la ciudad de Quito*. Diseño de

una guía de estrategias motivacionales para el docente. (Tesis de Maestría en Docencia y Gerencia en Educación Superior), Universidad de Guayaquil, Ecuador.

Ramírez, W., Vinaccia, S., & Suarez, G. (2004). El impacto de la actividad física y el deporte sobre la salud, la cognición, la socialización y el rendimiento académico: una revisión teórica. *Revista de estudios sociales*, (18), 67-75.

Recours, R. A., Souville, M., & Griffet, J. (2004). Expressed motives for informal and club/association-based sports participation. *Journal of Leisure Research*, 36(1), 1-22.

Reeve, J. (2014). *Understanding motivation and emotion*. John Wiley & Sons.

Reeve, J., & Tseng, C. M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 257-267.

Richer, S. F., & Vallerand, R. J. (1998). Construction et validation de l'échelle du sentiment d'appartenance sociale (ÉSAS). *European review of applied psychology*, 48(2), 129-138.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67.

Ryan, R. M., Kuhl, J., & Deci, E. L. (1997). Nature and autonomy: An organizational view of social and neurobiological aspects of self-regulation in behavior and development. *Development and psychopathology*, 9(4), 701-728.

Sabbatini, F. (2006). *El interés por la educación física* (Tesis de pregrado). Universidad Abierta Interamericana, Buenos.

Samaja, J. (1994) *Epistemología y Metodología*, EUDEBA, Buenos Aires.

Sánchez-Oliva, D., Marcos, F. M. L., Alonso, D. A., Pulido-González, J. J., & García-Calvo, T. (2015). Análisis de los perfiles motivacionales y su relación con los comportamientos adaptativos en las clases de educación física. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 47(3), 156-166.

- Santrock, J. (2002). *Psicología de la educación*. México: Mc Graw-Hill.
- Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., Maslach, C., & Jackson, S. E. (1996). MBI-general survey. Palo Alto.
- Sheldon, K. M., & Elliot, A. J. (1999). Goal striving, need satisfaction, and longitudinal well-being: the self-concordance model. *Journal of personality and social psychology*, 76(3), 482.
- Sicilia Camacho, Á., Ferriz, R., & Sáenz-Álvarez, P. (2013). Validación española de la escala de frustración de las necesidades psicológicas (EFNP) en el ejercicio físico.
- Su, Y., & Reeve, J. (2011). A meta-analysis of the effectiveness of intervention programs designed to support autonomy. *Educational Psychology Review*, 23, 159-188.
- Taylor, I. M., Ntoumanis, N., y Standage, M. (2008). A self-determination theory approach to understanding the antecedents of teachers' motivational strategies in physical education. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 30, 75–94.
- Trechera, J. L. (2005). Saber motivar: ¿El palo o la zanahoria? Consultado el 15 de febrero de 2008, de: <http://www.psicologia-online.com/articulos/2005/motivacion.shtm>
- UNESCO (2005). *Condiciones de trabajo y salud docente. Estudios de casos en argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay*". Santiago de Chile: UNESCO-OREALC.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In *Advances in experimental social psychology* (Vol. 29, pp. 271-360). Academic Press.
- Vallerand, R. J., & Rousseau, F. L. (2001). Intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise: A review using the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Handbook of sport psychology*, 2(1), 389-416.

Van Den Berghe, L., Cardon, G., Aelterman, N., Tallir, I. B., Vansteenkiste, M., y Haerens, L. (2013). Emotional Exhaustion and Motivation in Physical Education Teachers: A Variable- Centered and Person-Centered Approach. *Journal of Teaching in Physical Education*, 32, 305–320.

Vidales, D. I. (1985). *Orientación educativa*. México, DF Limusa.

Vlachopoulos, S. P., & Michailidou, S. (2006). Development and initial validation of a measure of autonomy, competence, and relatedness in exercise: The Basic Psychological Needs in Exercise Scale. *Measurement in physical education and exercise science*, 10(3), 179-201.

White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological review*, 66(5), 297.

Ynoub, R. (2015). Revisión de algunos fundamentos lógico-metodológicos de la investigación cualitativa. *Perspectivas Metodológicas*, 15(16).