

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:

La frustración de las necesidades psicológicas básicas de l@s profesores y el gusto, utilidad e importancia concedida por l@s alumn@s a la educación física del nivel secundario del sistema educativo formal argentino.

Estudiante: Barzola, Pablo Andrés

Legajo: 22.046

Correo electrónico: pabarzola@hotmail.com

Tutora: Mag. Valeria Gómez

Agradecimientos

Desde que comencé esta nueva experiencia en la realización de la licenciatura, tuve el acompañamiento de mi familia. A ellos quiero agradecerles principalmente.

A mi esposa, a mis hijas, a mi angelito, pilares y sostén fundamental para cada actividad o proyecto que realizo. Sin su amor y ayuda me resultaría muy difícil terminar la licenciatura.

A mis compañeros, compañeras y, especialmente, al cuerpo docente. A cada profesor@s que a pesar de la modalidad de cursada me hicieron sentir su presencia a lo largo de toda la cursada de la licenciatura. Cada uno, en el momento que le toco se brindo completamente en la resolución de cualquier inconveniente que surgiese.

Finalmente, agradecer a la Mag. Valeria. Una persona increíble. Una profesora de vocación verdadera, dispuesta en cada momento, con un gran profesionalismo y dedicación, a disipar cualquier duda y motivarnos a terminar la licenciatura.

Gracias a la Universidad de Flores por darme esta hermosa oportunidad y mejorar la formación de cada profes@r.

Índice

Resumen.....	6
1. Primera Parte: Delimitación teórica del objeto de estudio.....	7
1.1. Área temática, rama y especialidad.....	7
1.2. Tema y subtema.....	7
1.3. Introducción.....	7
1.4. Problema.....	9
1.5. Marco teórico.....	9
1.5.1. Introducción.....	9
1.5.2. Capítulo 1: Teoría de la Autodeterminación.....	11
1.5.2.1. Teoría de la evaluación cognitiva.....	12
1.5.2.2. Teoría de la integración del organismo.....	13
1.5.2.3. Teoría de las necesidades básicas.....	15
1.5.2.4. Teoría de las orientaciones de causalidad.....	16
1.5.2.5. Teoría de los contenidos de metas.....	17
1.5.3. Capítulo 2: Necesidades Psicológicas Básicas.....	18
1.5.3.1. Frustración de las Necesidades Psicológicas Básicas de I@s profesores.....	20
1.5.4. Capítulo 3: Gustos, Importancia y Utilidad que le dan I@s alumn@s a la Educación Física.....	22
1.6. Relevancia cognitiva.....	24
1.6.1. Propósitos cognitivos.....	26
1.7. Hipótesis.....	27
1.7.1. Hipótesis sustantiva.....	27
1.7.2. Hipótesis de trabajo.....	27
1.8. Objetivos.....	27
1.8.1. Objetivo general.....	27
1.8.2. Objetivos específicos.....	28
2. Segunda Parte: Material y Método.....	29
2.1. Tipo de diseño	29
2.2. Instrumentos de producción de datos.....	30
2.3. Cronograma de actividades en contexto.....	34
2.4. Muestreo.....	36
2.5. Plan de tratamiento y análisis de los datos.....	37
2.5.1. Construcción de índices sumatorios de variables complejas.....	38
2.5.1.1. Nivel de frustración de las necesidades psicológicas básicas de I@s profesores.....	39

2.5.1.2. Nivel de gusto por la educación física de l@s alumn@s.....	40
2.5.1.3. Nivel de importancia y utilidad concedida a la educación física por l@s alumn@s.....	40
3. Tercera Parte: Análisis y Conclusiones.....	42
3.1. Exposición de resultados	42
3.1.1. Exposición de los resultados de la variable frustración de las necesidades psicológicas básicas de l@s profesores de educación física.....	42
3.1.1.1. Nivel de frustración de autonomía.....	43
3.1.1.2. Nivel de frustración de competencia.....	44
3.1.1.3. Nivel de frustración en relación con los demás.....	44
3.1.2. Exposición de los resultados de las subdimensiones de la variable frustración de las necesidades psicológicas básicas de l@s profesores.....	45
3.1.2.1. Exposición de los resultados de las subdimensiones de la frustración de las necesidades psicológicas básicas de autonomía.....	45
3.1.2.1.1. Subdimensión: en relación a la toma de decisiones impedidas.....	45
3.1.2.1.2. Subdimensión: en relación al comportamiento predeterminado.....	46
3.1.2.1.3. Subdimensión: en relación a la forma de enseñanza predeterminada.....	47
3.1.2.1.4. Subdimensión: en relación a la forma de enseñanza estipulada.....	48
3.1.2.2. Exposición de los resultados de las subdimensiones de la variable frustración de las necesidades psicológicas básicas de l@s profesores de educación física en relación con los demás.....	49
3.1.2.2.1. Subdimensión: sentimiento de rechazo.....	49
3.1.2.2.2. Subdimensión: sentimiento de indiferencia.....	50
3.1.2.2.3. Subdimensión: sentimiento de desagrado.....	51
3.1.2.2.4. Subdimensión: sentimiento de envidia.....	52
3.1.2.3. Exposición de los resultados de las subdimensiones de la variable frustración de las necesidades psicológicas básicas de l@s profesores de educación física de competencia.....	53
3.1.2.3.1. Subdimensión: sentimiento de incapacidad.....	53
3.1.2.3.2. Subdimensión: sentimiento de incompetencia.....	54

3.1.2.3.3. Subdimensión: sentimiento de torpeza.....	55
3.1.2.3.4. Subdimensión: la limitación de potencial.....	56
3.1.3. Exposición de los resultados de las subdimensiones de la variable gusto por la educación física de l@s alumn@s.....	57
3.1.3.1. Subdimensión: nivel de acuerdo sobre el gusto por la educación física.....	58
3.1.3.2. Subdimensión: nivel de afirmación hacia el encanto por la educación física.....	59
3.1.3.3. Subdimensión: nivel de acuerdo en afirmar que la educación física es genial.....	60
3.1.4. Exposición de resultados de la variable importancia y utilidad brindada a la educación física por parte de l@s alumn@s.....	61
3.2. Análisis e interpretación de los datos.....	61
3.2.1. Relación del nivel de las dimensiones de la variable frustración de las necesidades psicológicas básicas de l@s profesores de educación física.....	62
3.2.1.1. Relación del nivel de las subdimensiones de la dimensión de autonomía de la variable frustración de la necesidad psicológica básica de l@s profesores de educación física.....	63
3.2.1.2. Relación del nivel de las subdimensiones de la dimensión en relación con los demás de la variable frustración de la necesidad psicológica básica de l@s profesores de educación física.....	64
3.2.1.3. Relación del nivel de las subdimensiones de la dimensión de competencia de la variable frustración de la necesidad psicológica básica de l@s profesores de educación física.....	65
3.2.2. Relación del nivel de las variables gusto por la educación física y utilidad e importancia concedida por l@s alumn@s.....	67
3.2.2.1. relación del nivel de las dimensiones de la variable gusto por la educación física de l@s alumnos.....	68
3.2.3. relación entre las variables FNPBN de l@s profesores, gusto por la EF en l@s alumn@s y utilidad e importancia concedida a la EF por parte de l@s alumnos.....	69
3.3. Conclusiones y sugerencias.....	70
3.4. Reflexión crítica sobre el proceso de investigación realizado.....	73
4. Anexos.....	75

4.1. Anexo 1: Carta de presentación institucional.....	75
4.2. Anexo 2: Formulario de datos institucionales.....	76
4.3. Anexo 3: Cuestionario utilizado QA16-A.....	77
4.4. Anexo 4: Cuestionario utilizado QP16-A.....	80
4.5. Anexo 5: Consentimiento informado profesor@s.....	86
4.6. Anexo 6: Consentimiento informado alumnado.....	87
4.7. Anexo 7: Manual de procedimiento cuestionario profesor@s.....	88
4.8. Anexo 8: Manual de procedimiento cuestionario alumnado.....	94
4.9. Anexo 9: Manual de procedimiento de introducción de datos.....	100
4.10. Anexo 10: Glosario.....	110
5. Bibliografía.....	130

Resumen

El presente trabajo de investigación establece relaciones entre las variables frustración de las necesidades psicológicas básicas de l@s profesores de educación física y gusto, importancia y utilidad otorgada a la educación física por l@s alumn@s dentro del nivel secundario del sistema educativo formal argentino. Es un trabajo que forma parte de una investigación macro y simultánea en Argentina, España, Brasil y Colombia.

El tipo de diseño utilizado es descriptivo-correlacional de corte sincrónico transversal, que se centró en medir cada una de las variables y sus dimensiones correspondientes y luego medir la relación entre ellas en un momento determinado. Los datos fueron obtenidos a través de la administración de un cuestionario estandarizado autoadministrado. QP16-A para profesor@s de educación física y QA16-2017 para sus alumn@s. Ambos respondidos a partir de una escala Likert. La muestra se encuadra dentro de las muestras finalística casual, con participación de manera voluntaria de 2221 alumn@s, de diferentes localidades de la Argentina y de sus profesor@s que suman un total de 105.

Pudimos llegar a la conclusión, mediante los resultados obtenidos, que existe relación entre un bajo nivel de la frustración de las necesidades psicológicas básicas del l@s profesor@s, y un alto nivel en la importancia, utilidad y gusto de l@s alumn@s por la educación física en las escuelas de nivel secundario del sistema educativo formal argentino, existiendo una relación positiva entre ambas variables de estudio.

Palabras clave:

Educación Física – Teoría de la Autodeterminación – Alumn@s – Profesor@s de Educación Física – Frustración de las Necesidades Psicológicas Básicas – Gustos – Importancia – Utilidad

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

Tema: La motivación en las clases de educación física

1.3. Introducción

El presente trabajo de investigación, el cual da por finalizada mi carrera en el ciclo de Licenciatura de Actividad Física y Deporte, tiene como eje central conocer la relación entre el nivel de frustración de las necesidades psicológicas básicas de l@s profesores y la importancia, utilidad y gusto que l@s alumn@s le otorgan a la educación física como guías para la realización del mismo.

Esta investigación, propuesta desde la cátedra Trabajo de Investigación, abarca gran parte de los contenidos desarrollados en el transcurso de la carrera e intenta investigar un problema actual que se presenta en la educación física formal. Se enmarca en un proyecto de envergadura internacional donde participan la Universidad de Flores (Argentina), la cual es mi casa de estudio, la Universidad Politécnica de Madrid (España), la Universidad de Campinas (Brasil) y la Universidad de Quindío (Colombia).

Diversos estudios, como por ejemplo, la Encuesta Mundial de Salud Escolar publicada por el Ministerio de Salud de Argentina realizada en el año 2012 donde se revela que 1 de cada 2 estudiantes pasa más de 3 horas al día sentados; y que sólo el 16,7% de estudiantes son físicamente activos. El Observatorio de la Deuda Social Argentina de la Universidad Católica Argentina (2014), a través del Barómetro de la Deuda Social de la Infancia, reveló que el 58% de los niños y jóvenes en la Argentina urbana en 2013 no realizaba ninguna actividad física estructurada en horario extraescolar (Observatorio de la Deuda Social Argentina, 2014) exponen el descenso en la práctica de la actividad física dentro y fuera del colegio en l@s jóvenes, a pesar, de los beneficios comprobados de dicha práctica en la calidad de vida integral en todos sus aspectos psico-físico-social.

Coterón & Gómez (2013) manifestaron que en la adolescencia hay una deserción y abandono de la práctica físico-deportiva y a su vez, en la introducción del proyecto de investigación “Análisis de los perfiles motivacionales del estudiante de Educación Física en Secundaria y su relación con la intención de práctica futura”, destacaron que es necesario orientar las conductas adolescentes hacia la actividad física y su mantenimiento en la vida adulta.

Se pudo comprobar, mediante diversas investigaciones, que la inactividad física de la población, en especial l@s adolescentes (que se encuentran en una etapa fundamental para adquirir y sostener hábitos saludables) es uno de los principales factores de riesgo de las enfermedades no transmisibles (World Health Organization, 2011).

Estos escenarios actuales por los que transita la educación física, donde prevalece una evidente desmotivación de l@s alumn@s a la práctica de actividades física hacen oportuno un análisis y un re pensar de nuestras prácticas profesionales, utilizando, como por ejemplo, la variable motivación por el trabajo de l@s profesores y alumn@s.

Granero-Gallegos (2014) afirma

Teniendo en cuenta la urgencia que existe por reducir la inactividad escolar y la necesidad de que los adolescentes realicen actividad física, resulta determinante conocer qué aspectos pueden mejorar la autonomía, motivación, satisfacción/diversión e importancia y utilidad de la EF por los estudiantes, con vista a incrementar las prácticas escolares de actividad física. (p.61)

Se busca generar nuevas intervenciones pedagógicas reales, con el fin de promover la adhesión a la práctica de la actividad física de l@s adolescentes en el transcurso de toda su vida, reduciendo así la inactividad que bien nombra Granero-Gallego (2014), brindándoles elementos para mejorar la calidad y bienestar de la misma.

Se promoverá la reflexión crítica de l@s docentes de educación física, acerca de cuáles son las estrategias motivacionales desplegadas en sus clases para que satisfagan las necesidades psicológicas básicas de l@s alumn@s y las propias generando un gusto y utilidad hacia la actividad física y la intención de practicar la actividad luego de la etapa de escolar.

Como así también, ampliar la perspectiva pedagógica de los institutos de formación docente, brindando nuevos contenidos en los programas de formación de l@s futuros profesores de educación física.

Por ultimo, definir pautas adecuadas de intervención de l@s profesores de educación física para lograr un mejor desempeño en sus clases, buscando la inclusión, participación y motivación de sus alumn@s hacia la práctica de la actividad física.

1.4. Problema

¿Cuál es la relación de la frustración de las necesidades psicológicas básicas de l@s profesores de educación física con el gusto, importancia y utilidad que le conceden l@s alumn@s a la educación física en las escuelas secundarias del sistema educativo formal argentino en el año 2016-2017?

1.5. Marco teórico

1.5.1. Introducción

La educación física aún se debate por alcanzar su identidad siendo muy difícil dar respuesta directa sobre la amplitud del concepto (Gómez, 2002).

Nace prácticamente junto con la escuela de la mano de los métodos gimnásticos y militares. L@s profesor@s desde su formación legitiman la confusión entre el sentido amplio y estricto de la Educación Física; ya que para sí, requieren el derecho de actuación profesional, convirtiéndose en técnicos que dominan y utilizan los saberes tales como el deporte, la danza, los juegos, la gimnasia, etc., como una herramienta de la Educación Física (Bracht, 1996).

Kirk (2007) manifiesta que a través de la gimnasia, la educación física buscaba moldear cuerpos, que sean dóciles y maleables, de fácil dominación, buscando siempre el control.

Recientemente, Gómez (2002) expresa que la educación física es una disciplina pedagógica ocupada en considerar y crear las condiciones para incidir en el desarrollo de la corporeidad y de la motricidad como dimensiones humanas, capaz de dar respuesta a los sujetos en su situación y necesidad de aprendizaje, contextualizado en una sociedad cambiante, atravesado por conflictos de clase y capitales culturales diferentes.

El continuo cambio cultural, permite que a la educación física se le comience a plantear ciertas falencias y crisis. Esto nos lleva a la necesidad de investigar lo relacionado a la educación física, incluyendo a los actores principales que la practican mediante la teoría de la autodeterminación que nos ayudará a analizar la problemática motivacional de l@s alumn@s y l@s profesores del nivel secundario formal argentino.

Coterón (2014) afirma: “La motivación es una de las variables psicológicas mas estudiadas en el ámbito educativo porque explica y permite comprender las razones de los comportamientos del individuo”. Estos comportamientos son fundamentales para la educación física, marcando en gran parte, los gustos que presentan o manifiestan los educandos a la hora de realizar la práctica de la actividad física.

Resulta pertinente un análisis profundo acerca de la motivación de l@s alumn@s en las clases de educación física, ante un continuo aumento en el abandono de la práctica de la actividad física en la adolescencia, la no sostenibilidad de la práctica de actividades física fuera del ámbito escolar, el aumento del sedentarismo y obesidad adolescente. Ferriz (2015) refiere a la necesidad de desarrollar una herramienta que permita obtener medidas de esta variable para colaborar en los procesos motivacionales en las clases de educación física y que traspasen las mismas.

Esta motivación de l@s alumn@s, tiene relación directa con l@s profesores de educación física, actores principales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La satisfacción o insatisfacción de sus necesidades psicológicas básicas influirán concretamente en sus prácticas profesionales.

Realizaremos una descripción teórica de las distintas variables de nuestro trabajo. Comenzaremos, en un primer capítulo, abordando la Teoría de la Autodeterminación (TAD), como así también desarrollaremos las cinco mini-teorías que la conforman y aportan conocimiento al tema.

En el segundo capítulo trataremos el tema de las necesidades psicológicas básicas pero de manera específica en la frustración de las mismas y la influencia en el trabajo de l@s profesores. Luego en el tercer capítulo desarrollaremos el gusto y la importancia concedidos a la EF por parte de l@s estudiantes.

1.5.2. Capítulo 1: Teoría de la Autodeterminación (TAD).

La teoría de la autodeterminación ha ido evolucionando a través del tiempo. Deci (1975) realizó los primeros apuntes. Luego Deci & Ryan (1985, 2000) ampliaron y aportaron nuevas directrices a las ya creadas. Se desarrolló un modelo comprensivo tomando al individuo como activo y con poder de decisión voluntaria para el desarrollo del crecimiento psicológico y personal con el objetivo de lograr conductas autodeterminadas que les permitan afrontar los desafíos que se presenten (Coterón, 2014). Es una macro-teoría de la motivación humana referida al desarrollo y al rendimiento de la personalidad dentro de contextos sociales (Moreno & Martínez, 2006).

Ferriz (2015) afirma:

Esta teoría propone diferentes formas motivacionales a lo largo de un continuo de autodeterminación. En los extremos del continuo se encuentran la motivación intrínseca y la desmotivación, representando los tipos de motivación más y menos autodeterminados respectivamente. La motivación intrínseca está relacionada con las experiencias de diversión y disfrute por una actividad, mientras que la desmotivación simboliza la falta de voluntad para actuar. En la parte central del continuo se encuentra la motivación extrínseca, que presenta cuatro formas de motivación que difieren según el grado de internalización de la conducta. (p.1)

Una misma persona puede reaccionar muy diferente en el contexto social, por lo que esta teoría investiga las condiciones que generalmente aumentan o disminuyen el entusiasmo natural de las personas. La teoría argumenta que los seres humanos forman parte en una actividad movidos por tres necesidades psicológicas básicas principales que son las necesidades de competencia, de autonomía y de relación (Deci y Ryan, 1985), según estos autores son pilares básicos para la formación de la motivación intrínseca es decir cuando actuamos por estas necesidades lo hacemos motivados intrínsecamente.

En función de estudiar los perfiles motivacionales y de personalidad y los fenómenos que allí inciden se ha avanzado en el diseño y construcción de la Teoría de la Autodeterminación que es una teoría general o macro teoría “que da explicación a por qué las personas se inician y persisten en una determinada actividad” (Sánchez-Oliva et al., 2015, p.157). En este sentido, Moreno Murcia y Martínez Camacho (2006) coinciden en que esta teoría “determina en qué medida las personas se involucran o no libremente en la realización de sus

actividades, teniendo en cuenta una serie de mecanismos psicológicos reguladores de la conducta, y buscando en la medida de lo posible una mayor orientación hacia la motivación autodeterminada” (Moreno Murcia y Martínez Camacho, 2006, p.2).

La misma ha evolucionado a través de cinco mini-teorías, denominadas: teoría de la evaluación cognitiva, teoría de la integración del organismo, teoría de las necesidades básicas, teoría de las orientaciones de causalidad y teoría de los contenidos de metas.

La teoría de la evaluación cognitiva propone la introducción de recompensa extrínsecas sobre la motivación intrínseca se desarrollara en el apartado 1.5.2.1. La teoría de la integración del organismo abarca de la conducta no-autodeterminada hasta la conducta autodeterminada se expondrá en el capítulo 1.5.2.2. La teoría de las necesidades básicas que hacen referencia a las necesidades psicológicas básicas y su relación con la salud psicológica y el bienestar se desarrollara en el capítulo 1.5.2.3. La teoría de las orientaciones de causalidad caracteriza el origen de la regulación y el grado de libre determinación de la conducta de un sujeto se ampliara en el capítulo 1.5.2.4. Y la teoría de los contenidos de meta que se expondrá en el capítulo 1.5.2.5. que hace referencia a las metas de las personas y su interferencia en la aplicación.

Posteriormente nos adentraremos en la descripción de las distintas variables tanto de l@s alumn@s como de l@s profesores.

1.5.2.1. Teoría de la evaluación cognitiva.

Esta mini-teoría tiene el propósito de especificar los factores que explican la variabilidad en la motivación intrínseca, la cual se desarrollará si las circunstancias lo permiten, entendiendo que las personas deben experimentar sus conductas motivadas por sus motivaciones intrínsecas.

“Se enfoca hacia las necesidades fundamentales de competencia y autonomía y fue formulada para integrar los resultados de los experimentos iniciales del laboratorio sobre los efectos de los premios, regeneración, y otros aspectos externos en la motivación intrínseca” (Moreno & Martínez, 2006, p.5). Basada en cuatro ejes: control (los individuos que participan en actividades que eligieron y controlan mejoran la motivación intrínseca), competencia (cómo se siente respecto a determinados dominios de su vida), factores extrínsecos (elementos

de control o desmotivación disminuye la motivación intrínseca) y orientación (orientación hacia el goza mayor motivación intrínseca).

En esta teoría se concibe a las personas protagonistas y capaces de afrontar los desafíos, desarrollando sensaciones de competencia y autonomía, en su individualidad y en relación con los demás. Aborda específicamente los efectos de contextos sociales sobre la motivación intrínseca, y cómo los factores tales como recompensas, controles interpersonales, ego e intervenciones impactan la motivación intrínseca para aumentarla o disminuirla.

Así, la motivación intrínseca se reduce ante la percepción de condicionamientos externos de control. Podemos citar el clásico ejemplo de una persona que disfruta de realizar determinado deporte que realiza por interés propio, pero cuando es evaluad@, se siente presionad@ o intimidad@ y, por ende, disminuye su motivación genuina.

De esta manera, Deci y Ryan (1985) desarrollaron la teoría para determinar el nivel de reflexión y compromiso que mantienen las personas cuando desempeñan alguna actividad, lo que posibilita saber si las acciones se realizan de manera voluntaria, por decisión propia o es inducida.

1.5.2.2. Teoría de la integración del organismo.

Esta mini-teoría establece, como enuncian Deci y Ryan (2000), 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 (Moreno, 2006, p.7).

La motivación se estructura en forma de un continuo que abarca los diferentes grados de autodeterminación de la conducta. Este continuo de la motivación abarca desde la conducta no-autodeterminada, hasta la conducta auto-determinada. El recorrido de un tipo de conducta a otra abarca tres tipos fundamentales de motivación: la desmotivación, la motivación extrínseca y la motivación intrínseca. A su vez, cada uno de estos tipos de motivación tiene su propia estructura y está regulado por el sujeto de forma interna o externa (Moreno, 2006, P.7).

La motivación intrínseca 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 (Moreno, 2006,

p. 11). Constituye el primer grado y representa la mayor autodeterminación, entendiéndose por ésta la participación del individuo en determinadas actividades por el hecho de la satisfacción o placer de participar en éstas, del *Me Gusta*, sin recompensa externa y que perdura aun habiendo alcanzado la meta.

La motivación extrínseca se entiende cuando el individuo realiza ciertas actividades que no tienen un fin en específico, sino que son utilizadas como medios para lograr ciertos resultados. La conducta se realiza para satisfacer una demanda externa o por la existencia de premios o recompensas (Moreno, 2006, p. 9). Dentro de la motivación extrínseca podemos marcar la regulación externa (recompensa/evitar castigos) que es la que mayor contrasta con la motivación intrínseca. La regulación introyectada (autoaprobación/reconocimiento), la regulación identificada (libertad/actividad no agradable) y la regulación integrada (libertad/valores/necesidad).

La regulación externa, supone la conducta más controlada y alienada y, por lo tanto, es la forma menos autodeterminada de motivación extrínseca. El sujeto realiza la conducta para satisfacer una demanda externa o por la existencia de premios o recompensas y evitar castigos, los individuos experimentan la conducta sintiéndose controlados o alienados (Deci y Ryan, 2000). Se caracteriza por la conformidad o la reacción a través de un comportamiento contrario al esperado.

La regulación introyectada representa el primer estadio de regulación interna, aunque la internalización es sólo parcial ya que el proceso de la conducta no se origina en el propio sujeto (Deci 1996). Está asociada a las expectativas de auto-aprobación, evitación de la ansiedad y el logro de mejoras del ego, en aspectos tales como el orgullo (Ryan y Deci, 2000).

En la regulación identificada la persona reconoce 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.

La regulación integrada, es la forma más autónoma de motivación extrínseca, resulta de la perfecta integración de la regulación externa en el propio yo. En este caso, la conducta se realiza libremente. La integración ocurre cuando la persona evalúa la conducta y actúa en congruencia con sus valores y sus necesidades.

Finalmente, la desmotivación, la falta de intencionalidad para actuar y desvalorización de la actividad (Deci y Ryan, 1985), es el extremo del continuo de

autodeterminación que manifiesta un nivel bajo de motivación tanto intrínseca como extrínseca. El individuo no se siente competente por sensaciones de inhabilidad, incapacidad, desconfianza e incompetencia (Moreno, 2006, p. 9).

Estos tres tipos de motivación, anteriormente nombrados, guardan una estrecha relación con respecto a las necesidades psicológicas básicas de las personas, que se desarrollara en el siguiente capítulo.

1.5.2.3. Teoría de las necesidades básicas.

Esta mini teoría hace referencia a un término fundamental en la TAD que es el de necesidades psicológicas básicas, que son un aspecto natural que se aplican a todas las personas.

En los niveles global, contextual y situacional, la energía del comportamiento se genera por la búsqueda de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y vinculación, que se describen como innatas y universales (Deci & Ryan, 2006).

La competencia se refiere a sentirse eficaz en algunas de las interacciones continuadas del individuo con el ambiente social y la experimentación de oportunidades para ejercer sus capacidades con la seguridad de que el resultado sea aquel que se espera o desea. La necesidad para la competencia lleva a las personas a buscar desafíos óptimos para sus capacidades e intentar mantener y mejorar esas habilidades.

La necesidad de autonomía, que es la capacidad de elegir aquella decisión que parezca más apropiada, sin presiones externas. Es decir, se refiere a ser el origen percibido o la fuente de la propia conducta de uno mismo. La autonomía involucra interés e integración de los valores.

La relación se identifica con un sentimiento de conexión con los otros, y de ser aceptado por los otros; esta necesidad tiene relación con las preocupaciones sobre el bienestar, la seguridad y la unidad de los miembros de una comunidad.

Moreno & Martínez (2006) manifiestan:

Las necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y relación) son un aspecto natural de los seres humanos que se aplican a todas las personas, sin tener en cuenta el género, grupo o cultura. En la medida en que las necesidades son satisfechas continuamente, las personas funcionarán eficazmente y se desarrollarán de una manera saludable, pero en la medida en que no se consigan

dichas necesidades, las personas mostrarán evidencia de enfermedad o funcionamiento no óptimo. (p.12)

Lo manifestado por Moreno y Martínez, concuerda claramente con lo expresado por Coterón (2014) quien refiere que todo individuo para lograr sentirse en condiciones óptimas para afrontar una tarea, necesita satisfacer tres necesidades básicas, las cuales son las más importantes para autodeterminar su conducta en busca de decisiones personales adecuadas. Estas necesidades son: sentirse útil y capaz para realizar la tarea, tener autonomía para la elección y saber que lo que haga le generara relación con los demás, ya sea para competir o cooperar. 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.

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. En cambio la necesidad de relación no tiene conexión con el logro de un cierto resultado o con un estado formal.

En conclusión, la teoría sostiene que todas las tres necesidades son esenciales y que, si alguna es frustrada habrá distintos costos funcionales. Este tema de la frustración de las necesidades psicológicas básicas se desplegara con mayor amplitud en el capítulo 1.5.3.1.

1.5.2.4. Teoría de las orientaciones de causalidad

La teoría de las orientaciones de causalidad plantea que los diferentes estilos regulatorios de las conductas extrínsecamente motivadas producen distintos resultados. Describe las diferencias individuales en las tendencias de la gente para orientar hacia entornos y regular el comportamiento de diversas maneras. “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” (Moreno & Martínez, 2006, p.13).

Se detalla y se evalúa tres tipos de orientaciones causales: a) la orientación de la autonomía implica regular el comportamiento en base a los intereses y valores auto-establecidos (Deci y Ryan, 2000). Las personas con alto grado de capacidad de selección, iniciación y regulación de la conducta, que actúan

basando sus acciones en sus metas personales e intereses y en valoración de lo que está ocurriendo. Suele relacionarse positivamente con el autoestima, la motivación intrínseca, el bienestar, etc.; b) la orientación de control implica que los modos de actuar están supeditados a lineamientos o patrones que establecen cómo comportarse (Deci y Ryan, 2000). Incluye a las personas en las que existe un control externo o interno, en el que el foco está en controlar los sucesos en busca recompensas y aprobación. Está relacionada con la regulación externa e introyectada y c) la orientación impersonal o sin motivación que se caracteriza por personas que se creen incompetentes e incapaces de regular la situación y su conducta prevaleciendo sensaciones depresivas y de ansiedad relativa a la competencia (Moreno, 2006, p. 13). El logro de los resultados deseados están mas allá de su control y que el logro es una cuestión de suerte o del destino. Puntualmente, la orientación de causalidad proporciona los elementos propios y personales para determinar la conducta de las personas ya sea por orientación de autonomía, control o impersonal.

1.5.2.5. Teoría de los contenidos de metas

Esta mini-teoría se denomina en inglés "*goal contents theory*" (GCT; Ryan, Williams, Patrick, y Deci, 2009; Vansteenkiste, Niemiec, y Soenens, 2010) surge de la hipótesis de que algunas metas proporcionarían mayor satisfacción de las necesidades psicológicas que otras, y que, a su vez, generarían mayor bienestar psicológico (Deci y Ryan, 2000).

Esta mini-teoría trata las razones de las metas que persiguen las personas y los efectos de su aplicación. La teoría de los contenidos de meta surge de las diferencias entre las metas intrínsecas y extrínsecas así como su repercusión sobre la motivación, el bienestar de la persona u otras consecuencias (González, 2012).

Esta teoría mantiene que las metas pueden ser definidas como intrínsecas o extrínsecas (Deci y Ryan, 2006). Las aspiraciones intrínsecas son objetivos tales que están estrechamente relacionados con la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas. Mientras que las aspiraciones extrínsecas son objetivos que están relacionados con la obtención de la aprobación externa, por ende, menos probables de que se produzcan.

La investigación que ha examinado los contenidos de metas desde el marco teórico de la teoría de la autodeterminación, ha sido recientemente aplicada al ámbito del ejercicio físico tras la creación de un cuestionario para medirlas (González, 2012).

La teoría de la autodeterminación y recientes estudios (Ntoumanis y Standage, 2009; Standage y Gillison, 2007) han mostrado que con un clima de apoyo a la autonomía predice la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, las formas de motivación más autodeterminadas y diferentes consecuencias positivas.

La teoría de la autodeterminación marca establecer intervenciones motivacionales continuas en las clases de educación física, permitiendo una interacción entre estas acciones y las necesidades psicológicas básicas de l@s profesores y l@s alumn@s, favoreciendo a la realización de las actividades físicas de manera sostenible (González, 2012).

A modo de cierre del capítulo y analizando los distintos comportamientos de las personas podemos decir que siempre estamos revisando y haciendo hincapié en la interacción entre el individuo y el contexto que lo rodea. Ya que en toda situación el entorno impera y es fundamental para comprender los modos en que l@s individuos actúan, se relacionan, alcanzan metas y se desarrollan.

1.5.3. Capítulo 2: Necesidades Psicológicas Básicas.

En el presente capítulo se expone la variable “frustración de las necesidades psicológicas básicas” de l@s profesores de educación física. La influencia en sus prácticas profesionales. Para ello, previamente, haremos una introducción sobre la teoría de las necesidades psicológicas básicas.

Las necesidades son definidas como nutrientes esenciales para el crecimiento, la integridad y la salud de todo ser viviente (Deci y Ryan, 2000).

Deci y Ryan (2000) exponen de una manera muy clara las necesidades psicológicas básicas: La necesidad de autonomía comprende los esfuerzos de las personas por sentirse el origen de sus acciones y poder determinar su propio comportamiento. Nos referimos a la posibilidad de decisión, de expresión y de acción que tienen l@s docentes en su entorno laboral, así como también, a las presiones a las que son sometid@s dadas las responsabilidades que asumen. Satisfacer esta necesidad implica considerar y respetar las percepciones, los

atributos y los sentimientos de cada profesional frente al modo de llevar adelante su rol como educador@s. La necesidad de “autonomía refleja la necesidad de sentir que se actúa voluntariamente y que se es responsable del propio comportamiento” (DeCharms, 1968 citado en Alcaraz García, 2014, p.15).

La necesidad de competencia se basa en tratar de controlar el resultado y experimentar eficacia. Se refiere a las capacidades y habilidades que detentan l@s profesores en el contexto educativo. Es decir, “al grado en que las personas se sienten eficaces en sus contactos con el entorno social y las oportunidades de experiencia para demostrar su maestría” (Ryan y Deci, 2002 citado en Cuevas et al., 2015, p.1).

La necesidad de relación con los demás hace referencia al interés por relacionarse y preocuparse por otros, así como sentir que los demás tienen una relación auténtica con uno mismo, experimentando satisfacción con el mundo social. Esta necesidad se define mediante dos dimensiones, sentirse aceptado e intimar con los demás (Ryan, 1991).

“El trabajo es un espacio en el cual nos enfrentamos al mundo porque creamos, transformamos la realidad y el entorno que nos rodea. El trabajo es un lugar privilegiado para la construcción de la identidad y moviliza los planos cognitivos, emocionales, imaginarios y simbólicos” (Barus-Michel, GiustDesprairies y Ridel, 1996; Lhuillier, 2003; Sainssaulieu, 1988 en Guerrero Morales 2005:122). La satisfacción por el trabajo es un sentimiento de placer, positivo, de bienestar que experimenta el trabajador y que influirá en su conducta y en la intensidad con que afronte dicha tarea.

Aplicando esta teoría al ámbito de educación física, parece necesario fomentar la participación de l@s alumnos en el proceso (autonomía), plantear tareas adaptadas a su nivel para que pueda sentirse competente, y promover las relaciones entre los compañeros. De esta manera, aumentará la probabilidad de que el/la alumn@ alcance una motivación autodeterminada, disfrutando y valorando la importancia de la actividad física y el deporte. Por tanto, resulta fundamental investigar cómo cubrir las tres necesidades a través de la educación física.

La SNPB en el ámbito educativo además de lograr una motivación más autodeterminada, también tendrá otras consecuencias adaptativas en la persona.

Para García González et al. (2015) citando a Decy y Ryan (2000), exponen que la SNPB también influirán: “ (...) en el nivel cognitivo (atención, concentración), afectivo (satisfacción, disfrute o aburrimiento) o comportamental (persistencia y rendimiento en las tareas, conductas de disciplina o indisciplina)” (pág. 104).

Nombradas las necesidades psicológicas básicas, podemos establecer que en la medida en que las necesidades son satisfechas continuamente, las personas funcionarán eficazmente y se desarrollarán de una manera saludable, pero en la medida en que no se consigan dichas necesidades, las personas mostrarán evidencia de enfermedad o funcionamiento no óptimo. En este último, se hace presente la frustración de las necesidades psicológicas básicas, la cual desarrollaremos en el capítulo siguiente.

1.5.3.1. Frustración de las Necesidades Psicológicas Básicas de l@s profesores.

Cuando las necesidades psicológicas básicas son frustradas, el funcionamiento efectivo de las personas disminuye y éstas sufren consecuencias negativas (Alcaraz, 2015, p.1).

Pero no siempre ocurre esta satisfacción, dándose la frustración de las necesidades psicológicas básicas donde se refleja que la percepción de la satisfacción de la necesidad es baja y esta siendo obstruida activamente en un contexto determinado (Alcaraz, 2014).

En la medida en que las necesidades son satisfechas continuamente las personas se manifiestan y comportan de una manera saludable, pero en la medida en que dichas necesidades no se alcanzan a cubrir, las personas manifiestan síntomas de enfermedad o funcionamiento no óptimo (Moreno y Martínez, 2006).

La teoría de la autodeterminación sostiene que l@s docentes de EF pueden incidir a través de sus estilos instructivos en la satisfacción de sus necesidades psicológicas básicas de sus educandos (Abos, 2016).

Los estilos utilizados por l@s profesores en sus prácticas educativas demarcan la frustración de alguna necesidad básica, como lo marca Abos (2016): (...) “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” (p. 3).

La necesidad de autonomía constituye un nutriente básico para comprender la regulación del comportamiento autodeterminado (Deci y Ryan, 2000). La necesidad de autonomía puede verse satisfecha en l@s alumn@s mediante la implementación de estrategias motivacionales, como por ejemplo, participar en la toma de decisiones, elección de temas, expresiones libres. Por el contrario, si un docente obliga a realizar las actividades sin ningún tipo de sentido u objetivo, puede frustrar la satisfacción autonomía. Es decir cuando se analiza la frustración de autonomía de l@s docentes, estamos considerando las presiones respecto a la manera de desenvolverse en su rol docente, a la manera de enseñar y a la falta de libertad frente a la toma de decisiones.

La frustración de una necesidad psicológica básica de l@s profesores, trae arraigada una disminución en la motivación por sus trabajos y por consecuencia una desmotivación de sus educandos por la educación física.

La frustración de la necesidad de competencia, por ejemplo, de no alcanzar los resultados deseados, nos centramos en los factores o situaciones propias o externas que derivan en el sentimiento de incapacidad y de torpeza y a la falta de oportunidades para demostrar el potencial de lxs docentes.

La frustración de relación con los demás abordamos aquellas sensaciones y percepciones de l@s profesores en relación a la aceptación, al sentido de pertenencia, incomodidad con l@s colegas, afinidades, vínculo con las autoridades o niveles de envidia frente al crecimiento profesional y laboral de l@s otr@s, por ejemplo, no tener feedback con colegas.

Aquella persona que no logra satisfacer las NPB sino que dichas necesidades son frustradas, percibe sentimientos de descontento generando efectos negativos que se replican a sus modos de comportamiento.

La frustración de manera total, todas juntas o parcial, solo una de ellas, demarcara una desmotivación profesional del profes@r, y con ello una baja calidad en sus clases, generando a l@s alumn@s una, posible, frustración de sus necesidades psicológicas básicas.

Esta teoría indica que cada una de las necesidades juegan un papel importante para el desarrollo y la experiencia óptima, así como para el bienestar en la vida diaria (Ryan y Deci, 2000), de manera que ninguna puede ser frustrada sin

consecuencias negativas, por lo que resulta necesaria la satisfacción de las tres necesidades. De hecho, en la teoría de la autodeterminación, las necesidades básicas constituyen los mediadores psicológicos que influirán en los tres principales tipos de motivación, así como en otras consecuencias (bienestar psicológico, autoestima, vitalidad, funcionamiento óptimo, etc.).

1.5.4. Capítulo 3: Gustos, Importancia y Utilidad que le dan l@s alumn@s a la Educación Física.

“En las últimas décadas se ha reconocido que la educación física (EF) debe desempeñar un papel importante en los niveles de actividad física extraescolar desarrollados por los adolescentes en la etapa escolar y, como consecuencia, debe fomentar entre los alumnos estilos de vida activos y saludables durante toda la vida” (Sanchez-Oliva, 2015, p. 157).

Para llevar a cabo lo expresado por Sanchez-Oliva se requiere la realización de procesos motivacionales que logren la adhesión a la práctica de la actividad física de los educandos. Es indispensable que l@s alumn@s cubran las tres necesidades psicológicas básicas (Deci y Ryan, 2000).

La satisfacción de las necesidades básicas de l@s alumn@s tiende a estar intrínsecamente motivados, logrando una mayor participación en las clases de educación física y la practica de actividades físicas en su tiempo libre (Baena-Extremera, 2014).

La motivación en las clases de EF es un factor determinante:

Uno de los factores que contribuyen de manera determinante en el compromiso deportivo es la motivación. La psicología define la motivación como una fuerza interna directiva (un deseo o una necesidad específica) que activa al organismo y dirige la conducta hacia una meta (Coffer, 1971). En el ámbito del deporte y de la actividad física, la motivación depende tanto de variables sociales y ambientales, como de algunas variables individuales que participan en la intensidad de la práctica de la actividad física y la durabilidad de la misma (Moreno y Cervelló, 2010). (Moreno Murcia, Joseph, & Huéscar Hernández, pág. 31)

Como manifiesta Moreno (2016), la participación se hará más interesante en la medida que el alumnado reciba en sus clases actividades que den respuesta a sus necesidades de movimiento, de descubrir, de relacionarse, y estén en correspondencia con el nivel de desarrollo físico alcanzado. Así pues, si no se

motiva a los estudiantes en las clases, estos se formarán una actitud negativa hacia la Educación Física.

Teniendo en cuenta lo expuesto, se aprecia cierta relación entre la importancia y utilidad de la educación física con la consecución de hábitos de salud y de práctica física. Pero además, la relación existente entre estos hábitos y la motivación, la satisfacción y la percepción de apoyo a la autonomía en EF.

La educación física y los profesores cumplen un papel muy importante para la realización de lo anteriormente expresado. Para ello, se debe convertir mediante estrategias pedagógicas apropiadas las actividades que se realizan en las clases de educación física de manera que sean deseables de la realización de las actividades físicas.

En conclusión, como enuncia Moreno (2006), los alumnos que perciben un clima que implica a la tarea, tienen satisfechas sus necesidades psicológicas básicas lo que hace que aumente su motivación autodeterminada. También observamos que los sujetos que mostraron una motivación autodeterminada conceden importancia a la educación física, además de ser los que más la valoran.

Por tanto, la creación de un clima que implica a la tarea por parte del profesor favorecerá que los discentes alcancen con éxito los diferentes objetivos curriculares, dentro de los cuáles destacamos un aspecto, tan importante, como es conocer y valorar los efectos beneficiosos que presenta la práctica habitual y sistemática de la actividad física a lo largo de la vida, ya que, una mayor valoración de la materia puede ayudar en la adquisición de hábitos saludables (Baena, 2014, p.8).

Para Granero-Gallegos, Baena-Extremera, Sánchez-Fuentes y Martínez-Molina (2014) resulta fundamental que desde los colegios se promocióne la adherencia a ciertos hábitos de práctica física. Es importante rescatar la motivación de los estudiantes en relación con el deporte y la educación física y además de la motivación afirman también que el nivel de satisfacción, diversión o aburrimiento que los estudiantes presenten con respecto a la educación física pueden ser determinantes para el interés y la adherencia a actividades físicas en el futuro.

Granero-Gallegos et al (2014), mencionan que el apoyo por parte del docente a la autonomía del estudiante, adquiere un papel fundamental en la educación física en el secundario si se quiere aumentar la motivación y fomentar la adherencia

hacia la actividad física, ya que quienes no se sientan autónom@s en las clases y no desarrollan la iniciativa por la actividad, difícilmente lleven esas prácticas fuera del ámbito escolar.

Priorizamos el concepto de que la motivación intrínseca y el mayor nivel de autodeterminación, conlleva un compromiso con la actividad, gracias al placer y al disfrute que se obtiene con la misma, convirtiéndose esta práctica en un fin en sí misma (Deci y Ryan, 1985, 2000) y además los perfiles motivacionales más autodeterminados incluirán el apoyo a la autonomía, la satisfacción, así como los mayores índices de importancia y utilidad de la EF y de intención de práctica física en el futuro (Baena-Extremera, Granero Gallegos, Bracho-Amador y Pérez-Quero, 2012).

1.6. Relevancia cognitiva

El trabajo de investigación es parte de un proyecto de macro investigación llevado adelante por importantes universidades extranjeras (la Universidad Politécnica de Madrid, España; la Universidad de Campinas, Brasil y la Universidad de Quindío, Colombia) y en nuestro país por la Universidad de Flores. Hemos desarrollado con un carácter descriptivo correlacional sobre tres variables de estudio: frustración de las necesidades psicológicas básicas en profesor@s de educación física, gusto por la educación física en l@s alumn@s y utilidad e importancia concedida a la educación física por parte de l@s alumn@s; a su vez cada una de estas variables está compuesta por sus dimensiones y subdimensiones.

En la actualidad, la inactividad física en la población es considerada uno de los factores de riesgo más importantes a tener en cuenta, para evitar enfermedades como la obesidad, la hipertensión, la diabetes, etc., según la Organización Mundial de la Salud (2011), citado por Coterón y Gómez (2017). A su vez, se evidencia un incremento del sedentarismo y una falta de actividad física practicada de forma regular por parte de niñ@s y adolescentes, según el Ministerio de Salud de la Nación Argentina (2012, citado por Coterón y Gómez, 2017).

A partir de estas deficiencias en los niveles de actividades físicas y deportivas surgen preocupaciones, especialmente respecto de l@s más jóvenes (Telama et al., 2014; leído en Coterón y Gómez, 2017), ya que éstos se encuentran 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. Diversas investigaciones han manifestado que realizar actividades físico deportivas de forma regular genera un impacto beneficioso en el individuo sobre su salud, su cognición y su socialización; y ante esta considerable falta de actividad física, la clase de educación física se convierte en un lugar esencial para orientar las conductas de l@s adolescentes hacia las actividades físicas y deportivas, y su mantenimiento a futuro (Telama et al., 2014; leído en Coterón y Gómez, 2017).

De allí, el interés y la avidez por indagar y estudiar los factores motivacionales que operan en la etapa de formación y aprendizaje de estilos de vida saludables en la población escolar y proponer o intentar realizar algún aporte a las discusiones teóricas y que contribuya en la construcción colectiva de este tema tan vasto y complejo.

Para conseguir esto, es necesario considerar las variables motivacionales como elementos fundamentales para promover actuaciones que disminuyan el abandono de la actividad física y deportiva, favoreciendo su práctica futura y la adopción de un estilo de vida saludable en la adultez.

Si bien la bibliografía que analiza y discute sobre la motivación autodeterminada, las variables motivacionales, los patrones y características motivacionales presentes en los perfiles de docentes y estudiant@s es amplia, por lo general las investigaciones se concentran en países desarrollados. De allí, la necesidad de producir conocimiento local y situado.

Por lo tanto, nuestra investigación a nivel de equipo, pretende avanzar hacia una comprensión más profunda acerca de los niveles motivacionales y las necesidades psicológicas básicas, y en especial para nuestra investigación personal, de la importancia y viabilidad otorgada por l@s docentes a sus estrategias de enseñanza para satisfacer las necesidades psicológicas básicas de sus alumn@s y la satisfacción de dichas necesidades en est@s, dentro del contexto de las clases de educación física del nivel medio en Argentina.

En este trabajo analizamos, brindamos información y tratamos de describir las variables presentadas para a partir de esto, intentar mejorar las prácticas docentes en un futuro y así promover la motivación del alumnado.

De allí la importancia de este estudio dado que brindará conocimiento relevante acerca de la motivación en alumn@s de nivel secundario de Argentina y su relación con la frustración de necesidades psicológicas básicas de profesor@s en las clases de Educación Física. Y de esta manera, producir un aporte imprescindible a la literatura científica de la EF y la motivación necesaria.

De esta manera el presente trabajo plantea una temática que resulta de suma importancia en dos aspectos básicos, ya que cuenta con una relevancia educativa y una social. En primer lugar, la tarea pedagógica y el accionar de l@s actores/as intervinientes en el proceso de enseñanza aprendizaje, en este caso docentes y alumn@s, permitirá tomar decisiones que lleven adelante una revisión y posteriormente un enriquecimiento de nuestro accionar. A nivel de relevancia social, la temática aporta un espacio de reflexión que apunta a las determinaciones futuras y a las elecciones que l@s sujetos realizan una vez finalizado el ciclo escolar.

1.6.1. Propósitos cognitivos

- La información obtenida en esta investigación sirve para complementar los estudios realizados por Coterón & Gómez entre los años 2013 y 2015 permitiendo determinar el nivel de motivación en el trabajo de l@s profesores de educación física y el nivel de importancia y viabilidad que est@s les conceden a las estrategias para el fomento de las necesidades psicológicas básicas de l@s alumn@s del nivel secundario del sistema educativo argentino.
- Contribuir a una mayor comprensión acerca de la relación entre la importancia y viabilidad otorgada por l@s docentes a las estrategias de enseñanza que emplean para satisfacer las necesidades psicológicas básicas en sus alumn@s, y la satisfacción de estas necesidades en dichos estudiantes.
- Aportar a investigaciones venideras el acervo adquirido respecto a la incidencia que tiene la frustración de las necesidades psicológicas básicas de l@s docentes sobre los niveles motivacionales de l@s estudiantes de EF necesario para resolver las discusiones que se generen en torno a los estudios de la motivación en las clases de EF tanto de alumn@s como de docentes.

1.7. Hipótesis

1.7.1. Hipótesis sustantiva

- La frustración de las necesidades psicológicas básicas de l@s profesores de educación física se relaciona de forma inversa con la importancia, utilidad y gustos que le conceden l@s alumn@s del nivel secundario del sistema educativo formal argentino a la educación física.

1.7.2. Hipótesis de trabajo

- A mayor gusto de l@s alumn@s por la educación física mayor importancia y utilidad hacia la actividad física.
- A mayor nivel de frustración de autonomía de l@s docentes, menor nivel de gusto, importancia y utilidad de la EF por parte de l@s alumn@s.
- A mayor nivel de frustración de competencia de l@s docentes, menor nivel de gusto, importancia y utilidad de la EF por parte de l@s alumn@s.
- A mayor nivel de frustración de relación con l@s demás de l@s docentes, menor nivel de gusto, importancia y utilidad de la EF por parte de l@s alumn@s.

1.8. Objetivos

1.8.1. Objetivo General:

- Establecer la relación entre la frustración de las necesidades psicológicas básicas de l@s profesores de educación física y el gusto, importancia y utilidad que le conceden l@s alumn@s a la educación física del nivel secundario perteneciente al sistema de educación formal argentino.

1.8.2. Objetivos Específicos:

- Describir el nivel de frustración de las necesidades psicológicas básicas de l@s profesores de educación física.
- Determinar la importancia y utilidad concedida a la educación física por l@s alumn@s del nivel secundario.
- Determinar el nivel de gusto concebido dentro de las clases de educación física de nivel secundario del sistema educativo argentino por parte de l@s alumn@s.

- Establecer la relación presente entre el nivel de frustración de las necesidades psicológicas básicas de l@s profesores y el gusto por la educación física de l@s alumn@s del nivel secundario.
- Establecer la relación presente entre el nivel de frustración de las necesidades psicológicas básicas de l@s profesores y la importancia concedida a la educación física por parte de l@s alumn@s del nivel secundario.
- Establecer la relación presente entre el nivel de frustración de las necesidades psicológicas básicas de l@s profesores y la utilidad concedida a la educación física por parte de l@s alumn@s del nivel secundario.
- Establecer la relación presente entre el gusto por la educación física y la importancia y utilidad hacia la educación física en l@s estudiantes del nivel secundario.

2. Segunda Parte: Materiales y Método

2.1. Tipo de diseño

Para la realización del trabajo de investigación se utilizó un diseño descriptivo/correlacional ya que buscamos establecer la situación actual en cuanto a la frustración de las necesidades psicológicas básicas de l@s profesor@s de educación física y su relación con el gusto, importancia y utilidad que le conceden l@s alumn@s a la educación física en las escuelas secundarias, citando a Ynoub (2014) “investigaciones descriptivas son aquellas investigaciones que tienen como propósito evaluar” (p. 6).

Decimos que es descriptivo porque como bien lo marca Ynoub (2014) se orienta a describir el comportamiento de las variables y/o identificar tipos o pautas características resultantes de las combinaciones de valores entre varias de ellas (p. 6). Se centran en medir con la mayor precisión posible y explicar situaciones y eventos.

También es correlacional, al colocar el interés en evaluar la variación concomitante entre diversas variables. Por variación concomitante se entiende el hecho de que su pauta de variación presenta un patrón semejante para ambas (Ynoub, 2014, p. 7). Los estudios correlacionales tienen como propósito medir el grado de relación que existe entre dos o más conceptos o variables en un contexto en particular (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Batista Lucio, 1991).

Se hicieron las correlaciones para averiguar la relación entre la frustración de las necesidades psicológicas básicas de l@s profesores sobre los gustos, importancia y utilidad que le dan @s alumn@s a la educación física. Podemos determinar una correlación positiva si ante una baja frustración de las necesidades psicológicas básicas se observa un mayor gusto, utilidad e importancia que le dan l@s alumn@s a la educación física.

Se trata de una investigación aplicada, como bien marcan Gómez y Perrelló (2006), porque busca generar conocimiento para ser aplicado luego en las prácticas profesionales. Su principal objetivo se basa en resolver problemas prácticos. Nos permitirá reflexionar sobre la motivación de l@s estudiantes del nivel secundario en educación física y su intencionalidad de continuar a futuro con la práctica de la actividad física.

El trabajo de investigación fue un estudio de campo debido a que la recolección de los datos fue realizado en el terreno mismo del fenómeno investigado y sincrónico o también denominado transversal ya que se realizó a nivel temporal un corte sagital en el fenómeno a describir y se lo investigó en ese momento particular, mediante cuestionarios administrados en 2016 y 2017.

2.2. Instrumentos para la producción de datos

El instrumento para la recolección de datos es un cuestionario de autoadministración.

Se utilizó un cuestionario para l@s alumn@s QA16-A (Anexo 3) y otro para l@s profesores de educación física QP16-A (Anexo 4).

Cada cuestionario utilizado integra varios cuestionarios que fueron validados por equipos de investigación específicos que se abocaron a desarrollar esa validación. Posteriormente el equipo dirigido por el Dr. Coteron con sede en UPM, ha seleccionado los cuestionarios que conformaron nuestros instrumentos de producción de datos.

El tamaño de los cuestionarios son término medio, ya que no es tan breve como para no compenetrarse en el tema ni tan extenso como para ser abandonado en la realización del mismo (Padua, 1994). Las preguntas se presentan juntas en campos de intereses similares, en primer lugar, en las preguntas introductorias, se deben completar cuestiones personales. Se organiza así “motivado por la necesidad de lograr que el entrevistado se relaje y tenga confianza en el entrevistador” (Padua, 1994, p.87).

Se utilizó predominantemente el tipo de preguntas cerradas con múltiples respuestas, también cerradas, jerarquizadas en cinco posibles valoraciones según la escala Likert cuya puntuación corresponde a:

1= totalmente en desacuerdo

2= en desacuerdo

3= indiferente

4= de acuerdo

5= totalmente de acuerdo

En el cuestionario de l@s alumn@s que consta de tres hojas, se comienza con unas preguntas personales: sexo, edad, colegio, calificación en educación física

el año anterior, práctica de actividad físico-deportiva fuera de la clase de educación física. Luego continúa con las variables de la siguiente manera:

-Satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas. Se utiliza la versión traducida al castellano (Moreno, González-Cutre, Chillón, y Parra, 2008) de la Escala de Medición de las Necesidades Psicológicas Básicas o Basic Psychological Needs in Exercise Scale (BPNES: Vlachopoulos y Michailidou, 2006). Este instrumento se compone de 12 ítems que miden la percepción de autonomía (1, 4, 7, 10), la percepción de competencia (2, 5, 8, 11) y la percepción de relaciones sociales (3, 6, 9, 12).

-Motivación Autodeterminada. Se utilizan los ocho ítems correspondientes a los factores de motivación intrínseca (13, 16, 19, 22) y motivación identificada (15, 18, 21, 24) 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 (14, 17, 20, 23) diseñada por Ferriz, González-Cutre y Sicilia (2015) para su inclusión en la educación física.

-Percepción de Apoyo a la Autonomía por parte del Profesor. Se utiliza la escala Student's Perception of Autonomy Support de Röder y Kleine (2007). Este instrumento consta de cinco ítems (25, 26, 27, 28, 29) agrupados en un solo factor y fue traducido y validado al castellano por Ruíz (2015).

-Compromiso con el Aprendizaje. Se utiliza el Engagement Questionnaire in PE (Shen et al., 2012). Este instrumento consta de cinco ítems (30, 31, 32, 33, 34) agrupados en un solo factor.

-Importancia y Utilidad Concedidas a la Educación Física. Se utilizan tres ítems (35, 36, 37) previamente diseñados y validados en el contexto español (Moreno, González-Cutre y Ruíz, 2009).

Gusto por la Educación Física. Se utilizan tres ítems (38, 39, 40) creados ad hoc. El cuestionario para l@s profesores de educación física consta de seis hojas con 101 ítems para completar según la escala Likert. También comienza con unas preguntas personales que abarcan toda la primera hoja. Luego continúa con las variables organizadas de la siguiente manera:

-Satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas. Se utiliza la versión traducida al castellano de la Escala de Satisfacción de las Necesidades Básicas

en el Trabajo o Basic Need Satisfaction at Work Scale (BNSAW; Deci et al., 2001). Este instrumento se compone de 21 ítems que miden la percepción de autonomía (1, 5, 9, 12, 15, 20, 24), la percepción de competencia (3, 4, 11, 13, 16, 22) y la percepción de relaciones sociales (2, 6, 8, 10, 17, 18, 21, 25).

-Frustración de las Necesidades Psicológicas Básicas. Se utiliza la versión traducida al castellano y adaptada a profesores de EF (Cuevas, Sánchez-Oliva, Bartholomew, Ntoumanis y García-Calvo, 2015) de la Escala de Frustración de las Necesidades Psicológicas o Psychological Need Thwarting Scale (PNTS; Bartholomew, Ntoumanis, Ryan, Bosh et al., 2011). Este instrumento consta de 12 ítems que miden la frustración de la percepción de autonomía (62, 63, 64, 65), de competencia (66, 67, 68, 69) y de relaciones sociales (70, 71, 71, 73), cada una con cuatro ítems.

-Motivación en el Trabajo. Se utiliza una versión traducida al castellano de la Escala Multidimensional de Motivación en el Trabajo o Multidimensional Work Motivation Scale (MWMS; Gagné, Forest, Vansteenkiste, Crevier-Braud, et al., 2014). Dicho instrumento consta de 19 ítems y se compone de seis dimensiones: amotivación (27, 28, 29), regulación externa social (30, 31, 32), regulación externa material (33, 34, 35), regulación introyectada (36, 37, 38, 39), regulación identificada (40, 41, 42) y motivación intrínseca (43, 44, 45). Todas las dimensiones se miden con tres ítems a excepción de la regulación introyectada que se compone de cuatro.

-Importancia y Viabilidad de Estrategias para el Fomento de la Satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas. Se ha creado un instrumento para medir la percepción de los profesores sobre la importancia y facilidad de llevar a cabo estrategias que fomentan la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de los alumnos. La redacción del instrumento se realizó en base a las estrategias presentadas por Standage y Ryan (2012) considerando la literatura existente. La herramienta consta de 12 ítems acerca de estrategias para facilitar la percepción de autonomía (90, 91, 92, 93, 94), competencia (95, 96, 97, 98), y relaciones sociales (99, 100, 101). Cada ítem se responde dos veces: una en términos de importancia concedida y otra atendiendo a la viabilidad que los profesores creen que tiene esa propuesta.

-Presiones Percibidas en el Trabajo. Se utilizan los 16 ítems para medir presiones relacionadas con el trabajo usados por Bartholomew, Ntoumanis, Cuevas y

Londsdale (2014) creados a partir de instrumentos similares anteriores (Pelletier, Séguin-Lévesque y Legault, 2002; Taylor, Ntoumanis y Standage, 2008). Los ítems se agrupan en cuatro subescalas constituidas por cuatro ítems cada una: presiones relacionadas con la limitación de tiempo en las clases (47, 50, 53, 56), presiones derivadas de las autoridades del centro (46, 51, 59, 61), presiones relacionadas con los compañeros (48, 52, 54, 58) y presiones asociadas al rendimiento de los alumnos (49, 55, 57, 60).

-Burnout. Se utiliza la versión traducida al castellano (Gil-Monte, 2002) del Cuestionario de Burnout de Maslach o Maslach Burnout Inventory-General Survey (MBI-GS: Schaufeli, Leiter, Maslach y Jackson, 1996). La herramienta consta de 16 ítems que miden tres dimensiones: el agotamiento (74, 75, 76, 77, 79), la despersonalización (81, 82, 86, 87, 88) y la reducción del compromiso (78, 80, 83, 84, 85, 89).

-Vocación. Se han creado cinco ítems para medir la vocación por ser profesor de EF (7, 14, 19, 23, 26).

En nuestra investigación se realizó en primer término una prueba piloto preacordada con alumn@s y profesores de 1º año que participaron voluntariamente en completar el cuestionario.

Se concluyó luego de hacer esta prueba piloto, que previamente se debía organizar un espacio adecuado donde realizar de manera cómoda y confortable el cuestionario. También es conveniente una charla previa con l@s alumn@s para disipar dudas, avisarles que el cuestionario les llevaría un tiempo aproximado entre 20 y 30 minutos, que podían preguntar si tenían duda de algo, que era anónimo, que debían responder el cuestionario completo, de manera individual y voluntaria. Porque resulto muy complicado explicar todo, responder dudas y realizar el pilotaje en el mismo día.

Otras observaciones útiles que se visualizaron en el pilotaje, es la duda sobre algunos términos que aparecían en los cuestionarios, por ende, la realización de un glosario resultó adecuado para agilizar las incertidumbres (Ver Anexo 10). Pero se pudo lograr un buen clima para realizar la actividad.

Posteriormente, se realizó el muestreo final donde se obtuvieron los datos necesarios para la realización de la investigación.

Los instrumentos para la producción de datos descriptos son los que se utilizaron a nivel equipo. En este trabajo de investigación se exponen los datos producidos

por la administración de los cuestionarios específicos de las variables: gustos por la educación física, importancia y utilidad concedida a la educación física de l@s alumn@s y frustración de las necesidades psicológicas básicas en l@s profesores.

2.3. Cronograma de actividades en contexto

El equipo de investigación de la UFLO realizó en primera instancia la elección de los establecimientos educativos de nivel secundario de la Argentina, donde se ha identificado la muestra poblacional representativa a los fines del proyecto de investigación. Esta instancia se concretó entre marzo de 2016 hasta mayo de 2017 en escuelas tanto del ámbito público como privado. Cabe señalar que el equipo de investigadores estuvo compuesto por 67 alumn@s del ciclo de Licenciatura en Actividad Física y Deportes (modalidad a distancia) de la UFLO, quienes recabamos datos en diferentes partes de Argentina.

Se nos pidió que seleccionásemos una escuela y enviásemos una serie de datos sobre la misma. Una vez que nos indican que estaba aprobada la institución, pasamos a realizar la prueba piloto. Participaron un total de 105 instituciones educativas del nivel secundario.

A continuación describiremos el cronograma de actividades específico que utilizamos como guía en nuestro accionar para la realización del trabajo de investigación. La recolección de datos se realizó en el campo de investigación de una escuela privada del nivel secundario de la provincia de Buenos Aires. Se solicito personalmente una entrevista con la parte legal y directiva del colegio, donde se entrego la nota de presentación (Anexo 1). Aceptada la nota y observándose una excelente predisposición por la parte legal y directiva, se obtuvo el permiso para la dialogar con l@s profesores de educación física el mismo día. Este primer contacto nos permitió explicar los alcances del trabajo y establecer las pautas de realización.

Al día siguiente se completaron los datos institucionales (Anexo 2), se firmaron los consentimientos informados por parte de l@s profesores (Anexo 5) y de l@s alumn@s (Anexo 6) y se realizó el pilotaje con l@s profesores de educación física y l@s alumn@s en el patio del colegio. Este era el primer contacto con l@s alumn@s por lo que se debió explicar sobre la investigación, la participación

voluntaria y aclarar todas las dudas posibles. La respuesta por parte de l@s estudiantes, en total 10 alumn@s y del profesor fue positiva.

Un tiempo después, regresamos a la institución para coordinar día y horario del muestreo final de los cuestionarios, a partir de lo establecido en el manual de procedimiento para la administración de cuestionario de l@s profesores (Anexo 7) y de l@s alumn@s (Anexo 8). Se realiza una charla nuevamente con l@s profesores de educación física y l@s alumn@s para corregir las falencias observadas en la realización del pilotaje.

Unos días después se realiza el muestreo final, ya en un espacio preparado (aula) y con una mayor organización, observándose una excelente predisposición de l@s alumn@s y profesores.

Finalizada la realización del muestreo final, se agradeció a todos l@s participantes por la colaboración y predisposición, comprometiéndonos a brindar los resultados futuros obtenidos de dicha investigación.

A continuación presentamos el cronograma de actividades que realice en el que se puede apreciar lo implementado para producir el material empírico de esta investigación.

Actividad	Fecha	Descripción
Reunión con representante legal y director del nivel secundario	16-Mayo-2017	Se realiza la reunión con motivo de brindar la carta de presentación y hablar con los directivos sobre el trabajo de investigación a realizar. Se entrega también los consentimientos informados y cuestionarios. Se establece fecha y hora del pilotaje.
Reunión con l@s profesores de educación física del nivel secundario	16-Mayo-2017	Se brinda a l@s profesores de educación física información sobre el trabajo de investigación a realizarse.
Datos de la institución	17-Mayo-2017	Se completan los datos correspondientes a la institución
Realización del pilotaje	17-Mayo-2017	Se realiza el pilotaje con l@s alumn@s y al profes@r del curso.
Entrevista para primer instancia del muestreo final	15-Septiembre-2017	Se realiza la entrevista nuevamente con la parte directiva, docente y alumnado (por separado) para informar sobre la realización del muestreo final.
Administración del cuestionario al muestreo final	20-Septiembre-2017	Administración de los cuestionarios final a l@s alumn@s y al profes@r del curso

2.4. Muestreo

La muestra es cualquier subconjunto del universo bien definido según Samaja (1994), siempre que se estudien objetos o materiales científicamente, ellos pertenecen a una parte (muestra) de un todo mayor (universo). Mediante la muestra habremos de pesquisar o identificar rasgos regulares necesarios o característicos del objeto investigado, la estructura de la muestra es análoga a la estructura del universo y la perspectiva nos da el modo de recabar lo representativo para el análisis (Ynoub, 2014).

La muestra es la herramienta que mediante ella y a través de ella se pueda pesquisar o identificar rasgos característicos o comportamientos regulares, necesarios del objeto investigado, cuya característica principal es la representatividad. Que sea representativa es que da cuenta de aquello regular o característico del objeto o tema de estudio (Ynoub, 2014).

En el presente trabajo de investigación fueron seleccionadas dos muestras, o sea, dos universos de estudio: por un lado l@s alumn@s de nivel secundario y por otro, l@s profesores de educación física, ambos del sistema educativo formal argentino. Ningun@ de l@s participantes presenta rasgos ni características excepcionales ni especiales que l@ distingan de l@s demás, coincidiendo con las palabras de Ynoub (2014) “Los sujetos que formen parte de esos grupos no nos interesarán por sus perfiles singularísimos, sino porque cumplan con ciertos atributos previamente estipulados que contribuyan a las condiciones experimentales del estudio y, en tanto tales, puedan concebirse como “representativos” de otros sujetos de igual perfil” (p. 360).

Estos dos universos, no fueron investigados por separados únicamente, sino que se analizó desde la perspectiva de un mismo grupo de clase compuesto por l@s profesores de educación física y l@s alumn@s. Se ha tenido en cuenta el tiempo del ciclo escolar, dado que el pilotaje se realizó en el mes de junio 2017 y el muestreo final se realizó en septiembre 2017. También se utilizó datos obtenidos en investigaciones realizadas en el año 2016. Esto implica que la recolección de datos específicos obtenidos abarcan varios meses cursados del cronograma escolar formal, brindando de esta manera mayor validez y representatividad a los resultados.

Para la realización de esta investigación, las muestras seleccionadas constaron de 2221 alum@s del nivel secundario y 105 profesor@s de educación física ambos del sistema educativo formal argentino.

Las dos muestras con las que trabajamos corresponden a las muestras no probabilísticas o finalísticas. Se definen así por oposición a las probabilísticas. Los casos aquí se seleccionan en base a un criterio previamente adoptado. Se supone que el/la investigador/a dispone de elementos de juicio sobre la naturaleza o el perfil de casos que desea estudiar (Ynoub, 2014). Este tipo de muestras resultan útiles para el descubrimiento de nuevos hechos.

Es también de diseño muestral casual, ya que muestras que pueden admitirse en una primer etapa preliminar o exploratoria de un estudio. No sigue ningún criterio para justificar o estimar su representatividad. Los casos aquí se seleccionan de modo casual de manera no controlada o estipulada deliberadamente. Su diseño muestral es “de participación voluntaria”.

Tanto para l@s alumn@s como para l@s docentes de educación física, el muestreo fue no probabilístico y de tipo casual.

2.5. Plan de tratamiento y análisis de los datos

Entendemos según Ynoub (2014) al tratamiento como la actividad de manipular, sintetizar e integrar los datos obtenidos; en tanto que su análisis “se refiere a los procesos de interpretación por los cuales los datos se integran al cuerpo de la teoría conforme a las hipótesis, objetivos y marcos conceptuales de la investigación” (Ynoub, 2014, p. 4).

Mediante el trabajo llevado adelante en la plataforma virtual hicimos 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, con la tutoría de la Mag. Valeria Gómez.

El tratamiento y análisis de los datos se ha centrado en las variables de manera vertical, puesto que se procedió al análisis de datos de las planillas QAA16 y QPA16 obteniéndose de esta manera medidas estadísticas (media, moda y frecuencias porcentuales) referidas al comportamiento de cada variable. Un análisis centrado en la variable “informa sobre el comportamiento de nuestra población respecto de uno de sus aspectos relevantes” (Samaja, 1993, p. 287).

Las variables expuestas en este trabajo de investigación hacen referencia a los gustos, importancia y utilidad que l@s alumn@s le otorgan a la educación física y al nivel de frustración de las necesidades psicológicas básicas manifestado por l@s profesores, que incluye la autonomía, la competencia y la relación con los demás.

El presente trabajo forma parte de un proceso de macro investigación (UFLO) que buscará realizar un análisis centrado en la UA tanto para obtener perfiles motivacionales de l@s profesor@s de educación física y de l@s alumn@s de educación física, como para establecer perfiles motivacionales grupo/clase de educación física. Este trabajo será llevado a cabo por equipos especializados en una instancia superior, en nuestro trabajo puntualmente no se realizaron análisis centrados en la UA en sentido estricto. En un primer momento explicitamos el comportamiento de cada una de las variables y sus dimensiones por separado, tanto en profesor@s como en alumn@s de EF, para luego “averiguar las principales tendencias que se observan en el conjunto de las unidades” (Samaja, 1994, p. 294), analizar y discutir las relaciones. Buscamos de esta manera transformar la información recabada a través de los datos y asimilarla a la teoría de la investigación.

El procesamiento de la información se llevó a cabo mediante una planilla Excel provista por UFLO con los datos obtenidos por cada investigador/a agrupándose las unidades de análisis en filas y los ítems de los cuestionarios (dimensiones y subdimensiones) en columnas. La introducción de los datos obtenidos se realiza según el manual de procedimiento (Anexo 9).

2.5.1. Construcción de índices sumatorios de variables complejas

Se realizó una construcción de índices sumatorios para todas las variables complejas a fin de poder elaborar un rango que permita relacionarlas, es decir, se transformaron los valores expresados en palabras de opinión (propias de un instrumento de recolección de datos) en valores numéricos que permitieron hacer tratamientos estadísticos.

Se equipararon las respuestas con números en escala ordinal, luego se le asignaron puntajes a cada valor de las subdimensiones, dimensiones y variables. Se pensaron los puntajes de modo que la suma de los mismos a nivel de subdimensiones y dimensiones, permitan inferir el valor correspondiente a cada

variable para cada unidad de análisis tratada. La escala de niveles para cada variable se conforma por los valores: Muy bajo, Bajo, Medio, Alto y Muy Alto, a los cuales se les otorgó un puntaje a partir de la construcción de índice.

2.5.1.1 Nivel de frustración de las necesidades psicológicas básicas de I@s profesores.

Para cada unidad de análisis, se realizó la suma de las respuestas en el cuestionario referidas a todas las subdimensiones que comprende cada dimensión, que corresponde a los puntajes del 1 al 7, acorde al resultado se encuadran en los diferentes niveles de frustración. El valor de la variable muy bajo es el puntaje comprendido entre 4 y 8 que es el mínimo. El valor de la variable bajo le corresponde a los puntajes comprendidos entre 9 y 12, el medio entre 13 y 18, alto entre 19 y 23 y muy alto le corresponde el puntaje entre 24 y 28.

VARIABLE	INDICADORES					
	DIMENSIONES	Rs	PUNTAJE	SUBDIMENSIONES	VALORES	PUNTAJE
Nivel de percepción de la frustración de las Necesidades Psicológicas Básicas (FNPB) en Profesor@s de EF	Nivel de Frustración de autonomía	Muy Alto	24-28	<ul style="list-style-type: none"> Toma de decisiones impedidas. Comportamiento predeterminado. Forma de enseñanza predeterminada. Forma de enseñanza estipulada. 	Totalmente de acuerdo	7
		Alto	19-23		Bastante de acuerdo	6
		Medio	13-18		De acuerdo	5
		Bajo	9-12		Indiferente	4
					En desacuerdo	3
					Bastante en desacuerdo	2
	Muy Bajo	4-8	Totalmente en desacuerdo	1		
	Nivel de Frustración de competencia	Muy Alto	24-28	<ul style="list-style-type: none"> Sentimiento de incapacidad. Sentimiento de incompetencia. Sentimiento de torpeza. Limitación de potencial. 	Totalmente de acuerdo	7
		Alto	19-23		Bastante de acuerdo	6
		Medio	13-18		De acuerdo	5
		Bajo	9-12		Indiferente	4
					En desacuerdo	3
Bastante en desacuerdo					2	
Muy bajo	4-8	Totalmente en desacuerdo	1			

Nivel de Frustración de la relación con los demás	Muy Alto	24-28	<ul style="list-style-type: none"> • Sentimiento de rechazo. • Sentimiento de indiferencia. • Sentimiento de desagrado. • Sentimiento de envidia. 	Totalmente de acuerdo	7
	Alto	19-23		Bastante de acuerdo	6
	Medio	13-18		De acuerdo	5
	Bajo	9-12		Indiferente	4
	Muy bajo	4-8		En desacuerdo	3
				Bastante en desacuerdo	2
Totalmente en desacuerdo	1				

2.5.1.2. Nivel de gusto por la educación física de l@s alumn@s.

Se realizó la suma de las respuestas en el cuestionario referidas 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 gustos por la educación física. El valor de la variable nulo es el puntaje 3 que es el mínimo, ya que la suma de los puntajes del valor totalmente en desacuerdo de las dimensiones es 3. El valor de la variable bajo le corresponde a los puntajes comprendidos entre 4 y 6, el medio entre 7 y 9, alto entre 10 y 12 y muy alto le corresponde el puntaje entre 13 y 15.

VARIABLE	Rs	PUNTAJE	DIMENSIONES	VALORES	PUNTAJE
Nivel de gusto por la Educación Física.	Muy alto	13-15	<ul style="list-style-type: none"> • Nivel de acuerdo sobre el gusto por la educación física • Nivel de afirmación hacia el encanto por la educación física. • Nivel de acuerdo en afirmar que la educación física es genial. 	Totalmente de acuerdo	5
	Alto	10-12		De acuerdo	4
	Medio	7-9		Indiferente	3
	Bajo	4-6		En desacuerdo	2
	Nulo	3		Totalmente en desacuerdo	1

2.5.1.3. Nivel de importancia y utilidad concedida a la educación física por l@s alumn@s.

Se realizó la suma de las respuestas en el cuestionario referidas 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

Importancia y Utilidad Concedida a la educación física. El valor de la variable nulo es el puntaje 3 que es el mínimo, ya que la suma de los puntajes del valor totalmente en desacuerdo de las dimensiones es 3. El valor de la variable bajo le corresponde a los puntajes comprendidos entre 4 y 6, el medio entre 7 y 10, alto entre 11 y 13 y muy alto le corresponde el puntaje entre 14 y 15.

VARIABLE	Rs	PUNTAJE	DIMENSIÓN	VALORES	PUNTAJE
Nivel de importancia y utilidad concedida a la Educación Física.	Muy Alto	14-15	<ul style="list-style-type: none"> • Nivel de acuerdo sobre la importancia de tener clases de educación física. • Nivel de acuerdo en afirmar que la educación física es una de las materias más importantes. • Nivel de acuerdo en afirmar que en educación física se aprenden cosas útiles para la vida. 	Totalmente de acuerdo	5
	Alto	11-13		De acuerdo	4
	Medio	7-10		Indiferente	3
	Bajo	4-6		En desacuerdo	2
	Nulo	3		Totalmente en desacuerdo	1

3. Tercera Parte: Análisis y conclusiones

3.1. Exposición de los resultados

En este capítulo expondremos el comportamiento de las variables que estudiamos: el nivel de frustración de las necesidades psicológicas básicas de l@s profesores y el nivel del gusto, importancia y utilidad concedida a la educación física por parte de l@s alumnos.

En una primera instancia se analizaron las variables, sus correspondientes dimensiones y subdimensiones de manera separada para posteriormente poder establecer la relación entre variables.

Finalmente se establecen las relaciones existentes entre las variables frustración de las necesidades psicológicas básicas de l@s profesor@s de educación física, la variable gusto por la educación física de l@s alumn@s y la variable importancia y utilidad brindada a la educación física por parte de l@s alumn@s.

3.1.1. Exposición de los resultados de la variable frustración de las necesidades básicas de l@s profesores de EF

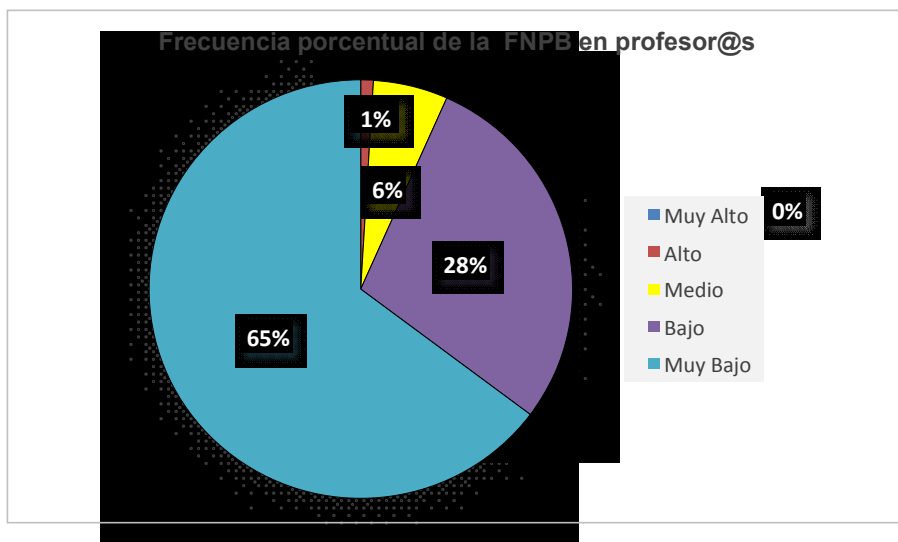
En la variable frustración de las necesidades psicológicas básicas de l@s profesores de EF y sus dimensiones: frustración de autonomía, de competencia y en relación con l@s demás, que aportan información a nuestra investigación, se expone la frecuencia porcentual, la moda y el promedio general de cada una de ellas.

Los datos obtenidos en cuanto a la percepción de frustración de las necesidades psicológicas básicas expresan los siguientes resultados. Un 0% percibe un nivel “muy alto” de frustración, un 1% percibe un nivel “alto”, el 6% percibe un nivel “medio” y un 28% un nivel “bajo”, por último un 65% percibe un nivel “muy bajo” en relación a la frustración de las necesidades psicológicas básicas.

La moda total fue de 12 y la media de 19, correspondientes a un nivel de percepción “muy bajo”.

Valor	Puntaje	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Porcentual	Media	Moda
Muy Alto	71 a 84	0	0%	19	12
Alto	57 a 70	1	1%		
Medio	40 a 56	6	6%		
Bajo	26 a 39	30	28%		

Muy Bajo	12 a 25	68	65%
Total		105	100%

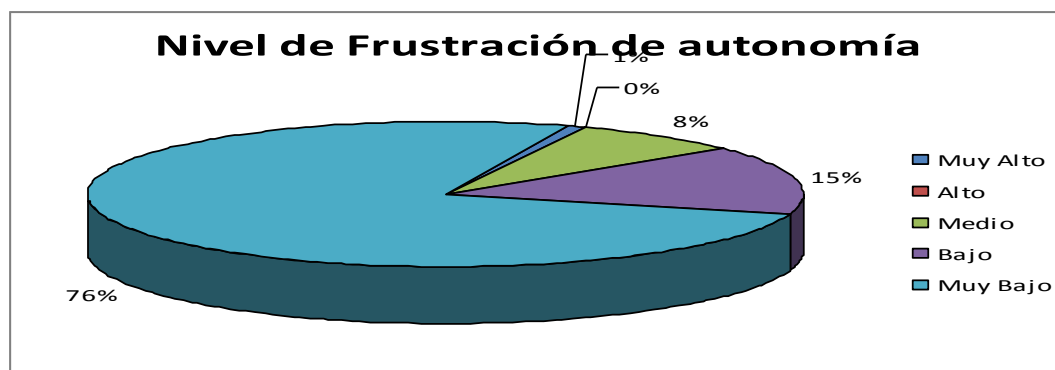


3.1.1.1. Nivel de frustración de la dimensión de autonomía.

En relación con la frustración de la necesidad psicológica básica de autonomía de l@s profesores de EF, un 0% percibe un nivel “alto”, el 1% “muy alto”, un 8% “medio”, un 15% “bajo” y un 76% “muy bajo”.

La moda total fue de 4 y la media de 6, ambas correspondientes a un nivel de percepción “muy bajo”.

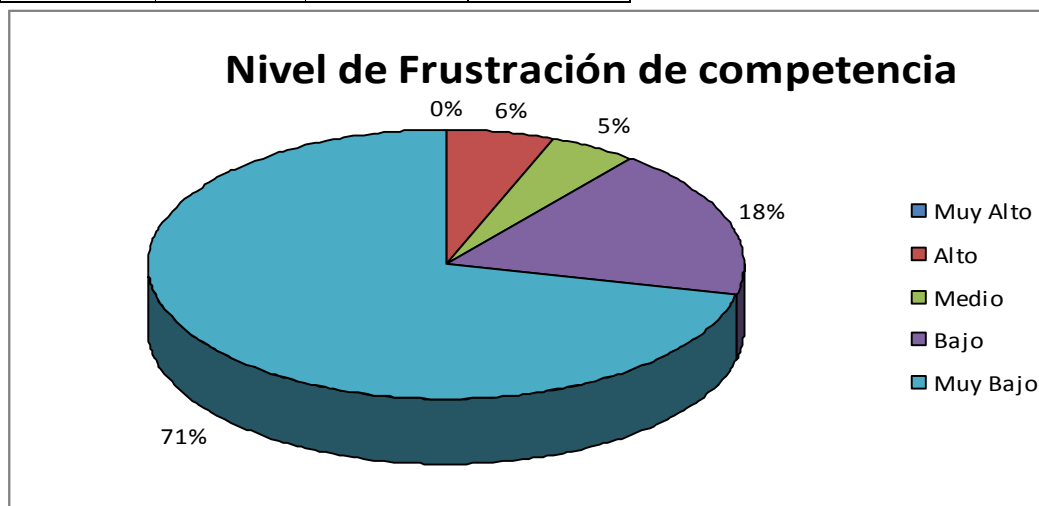
Valor	Puntaje	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Porcentual	Media	Moda
Muy Alto	24 a 28	1	1%	6	4
Alto	19 a 23	0	0%		
Medio	14 a 18	8	8%		
Bajo	9 a 13	16	15%		
Muy Bajo	4 a 8	80	76%		
Total		105	100%		



3.1.1.2. Nivel de frustración de la dimensión de competencia.

Como se observa en la tabla y gráfico que a continuación se acompaña en relación con la frustración de la necesidad psicológica básica de l@s profesores de EF en la dimensión de competencia. Un 75% percibe un nivel de frustración muy bajo, el 18% un nivel bajo, el 5% un nivel medio y el 6% un nivel de frustración alto. La moda fue de 4 y la media de 6, ambas correspondientes a un nivel de percepción “muy bajo”.

Valor	Puntaje	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Porcentual	Media	Moda
Muy Alto	24 a 28	0	0%	6	4
Alto	19 a 23	6	6%		
Medio	14 a 18	5	5%		
Bajo	9 a 13	19	18%		
Muy Bajo	4 a 8	75	71%		
Total		105	100%		



3.1.1.3. Nivel de frustración de la dimensión en relación con l@s demás.

A continuación expondremos los resultados obtenidos sobre la frustración de la necesidad psicológica básica de relación con l@s demás. Un 71% percibe un nivel de frustración muy bajo, el 17% un nivel bajo, el 9% un nivel medio y el 3% un nivel de frustración alto. La moda fue de 4 y la media de 6, ambas correspondientes a un nivel de percepción “muy bajo”.

Valor	Puntaje	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Porcentual	Media	Moda
Muy Alto	24 a 28	0	0%	6	4
Alto	19 a 23	3	3%		
Medio	14 a 18	9	9%		
Bajo	9 a 13	17	17%		

Medio	14 a 18	9	9%
Bajo	9 a 13	18	17%
Muy Bajo	4 a 8	75	71%
Total		105	100%



3.1.2. Exposición de resultados de las subdimensiones de la variable FNPB en profesor@s.

3.1.2.1. Exposición de resultados de las subdimensiones de la FNPB de autonomía.

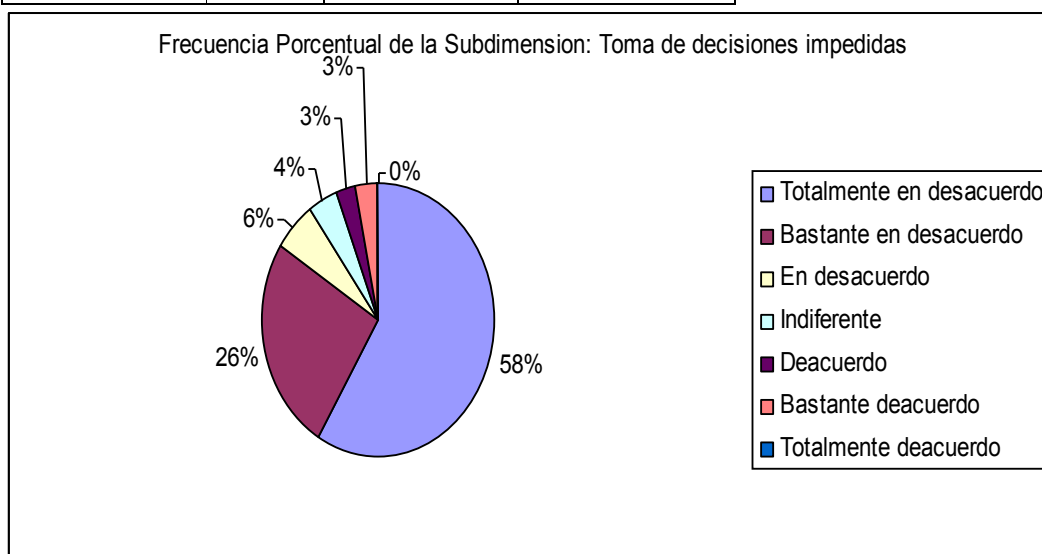
3.1.2.1.1. Subdimensión: en relación a la toma de decisiones impedidas.

En la variable FNPB de I@s profesores relacionada a la subdimensión de autonomía en relación a la toma de decisiones impedidas, se obtuvieron los siguientes resultados: un 58% percibe un nivel de “total en desacuerdo”, un 26% en “bastante en desacuerdo” y un 6% “en desacuerdo”. Los demás resultados muestran un 4% para los valores “indiferente”, un 3% “de acuerdo” y “bastante de acuerdo”, por último un 0% para el valor “totalmente de acuerdo”.

La media y la moda obtenidas fue de 1, ambas correspondientes al nivel “totalmente en desacuerdo”.

Valor	Puntaje	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Porcentual	Media	Moda
Totalmente en desacuerdo	1	62	58%	1	1

Bastante en desacuerdo	2	27	26%
En desacuerdo	3	6	6%
Indiferente	4	4	4%
De acuerdo	5	3	3%
Bastante de acuerdo	6	3	3%
Totalmente de acuerdo	7	0	0%
Total		105	100%



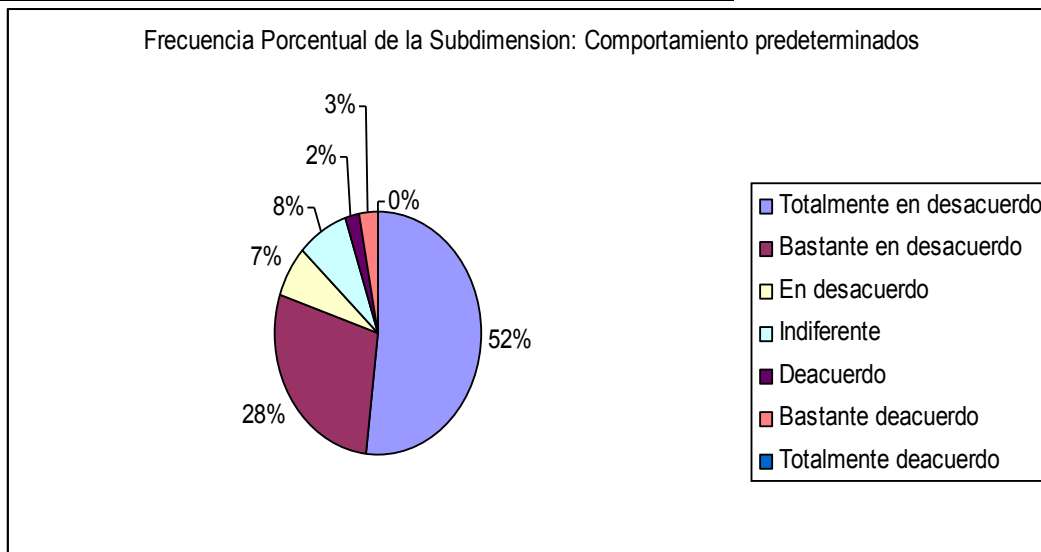
3.1.2.1.2. Subdimensión: en relación al comportamiento predeterminado.

En el análisis de I@s profesores que participaron de la muestra arrojó los siguientes resultados en relación a la subdimensión de la FNPB de autonomía, comportamiento predeterminado: un 52% percibe un nivel de “total desacuerdo”, un 28% en “bastante en desacuerdo” y un 7% “en desacuerdo”. Los demás resultados muestran un 8% para los valores “indiferente”, un 2% “de acuerdo” y un 3% “bastante de acuerdo”, por último un 0% para el valor “totalmente de acuerdo”.

La media total fue de 1 correspondiente al nivel “totalmente en desacuerdo” y la moda ha sido de 2 “totalmente en desacuerdo”.

Valor	Puntaje	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Porcentual	Media	Moda
Totalmente en desacuerdo	1	55	52%	1	2

Bastante en desacuerdo	2	29	28%
En desacuerdo	3	8	7%
Indiferente	4	8	8%
De acuerdo	5	2	2%
Bastante de acuerdo	6	3	3%
Totalmente de acuerdo	7	0	0%
Total		105	100%

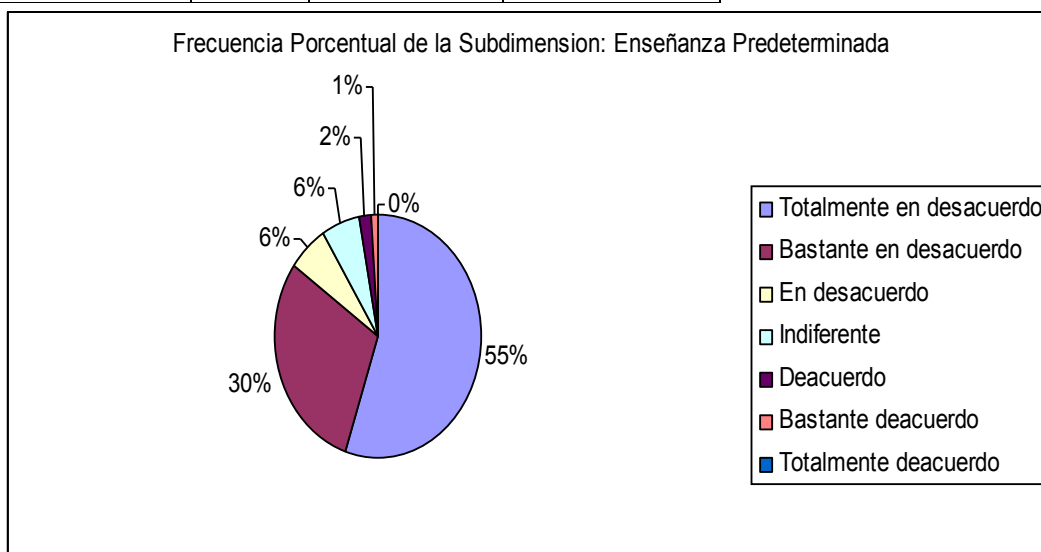


3.1.2.1.3. Subdimensión: en relación a la forma de enseñanza predeterminada.

En el análisis de l@s profesores que participaron de la muestra arrojó los siguientes resultados en relación a la subdimensión de la FNPB de autonomía, enseñanza predeterminada: un 55% percibe un nivel de “total desacuerdo”, un 30% en “bastante en desacuerdo” y un 6% “en desacuerdo”. Los demás resultados muestran un 6% para los valores “indiferente”, un 2% “de acuerdo” y un 1% “bastante de acuerdo”, por último un 0% para el valor “totalmente de acuerdo”.

La media y moda total en ambos casos fue de 1 correspondiente al nivel “totalmente en desacuerdo”.

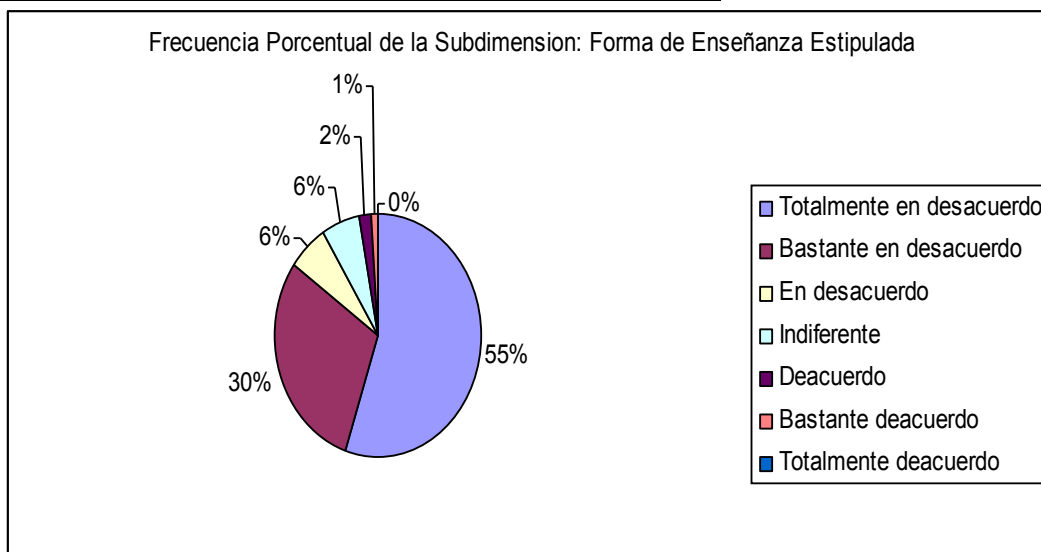
Valor	Puntaje	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Porcentual	Media	Moda
Totalmente en desacuerdo	1	58	55%	1	1
Bastante en desacuerdo	2	32	30%		
En desacuerdo	3	6	6%		
Indiferente	4	6	6%		
De acuerdo	5	2	2%		
Bastante de acuerdo	6	1	1%		
Totalmente de acuerdo	7	0	0%		
Total		105	100%		



3.1.2.1.4. Subdimensión: en relación a la forma de enseñanza estipulada.

En el análisis de los profesores que participaron de la muestra arrojo los siguientes resultados en relación a la subdimensión de la FNPB de autonomía, enseñanza estipulada: un 55% percibe un nivel de “total desacuerdo”, un 30% en “bastante en desacuerdo” y un 6% “en desacuerdo”. Los demás resultados muestran un 6% para los valores “indiferente”, un 2% “de acuerdo” y un 1% “bastante de acuerdo”, por último un 0% para el valor “totalmente de acuerdo”. La media y moda obtenidas fueron de 1 correspondiente al nivel “totalmente en desacuerdo”.

Valor	Puntaje	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Porcentual	Media	Moda
Totalmente en desacuerdo	1	59	55%	1	1
Bastante en desacuerdo	2	29	28%		
En desacuerdo	3	9	9%		
Indiferente	4	3	3%		
De acuerdo	5	3	3%		
Bastante de acuerdo	6	2	2%		
Totalmente de acuerdo	7	0	0%		
Total		105	100%		



3.1.2.2. Exposición de resultados de las subdimensiones de FNPB de l@s profesores de EF en relación con l@s demás.

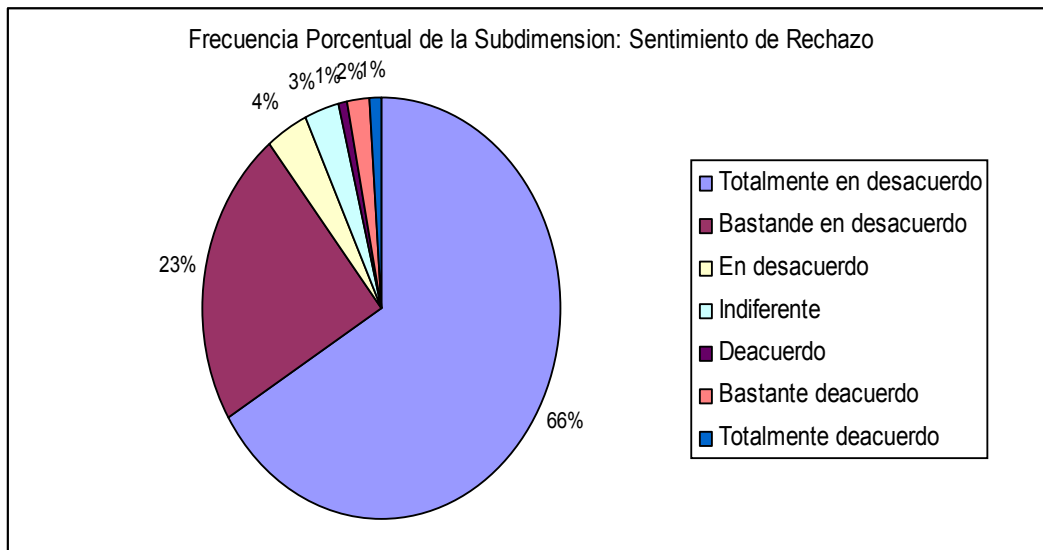
3.1.2.2.1. Subdimensión: sentimiento de rechazo.

En el análisis de l@s profesores que participaron de la muestra arrojó los siguientes resultados relacionada a la subdimensión de la FNPB en relación con l@s demás, sentimiento de rechazo: un 66% percibe un nivel de “total desacuerdo”, un 23% en “bastante en desacuerdo” y un 4% “en desacuerdo”. Otros resultados muestran un 3% para los valores “indiferente”, un 1% “de

acuerdo”, mientras que un 2% “bastante de acuerdo”, por último un 1% para el valor “totalmente de acuerdo”.

La media y moda obtenidas fue de 1 correspondiente al nivel “totalmente en desacuerdo”.

Valor	Puntaje	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Porcentual	Media	Moda
Totalmente en desacuerdo	1	70	66%	1	1
Bastante en desacuerdo	2	24	23%		
En desacuerdo	3	4	4%		
Indiferente	4	3	3%		
De acuerdo	5	1	1%		
Bastante de acuerdo	6	2	2%		
Totalmente de acuerdo	7	1	1%		
Total		105	100%		



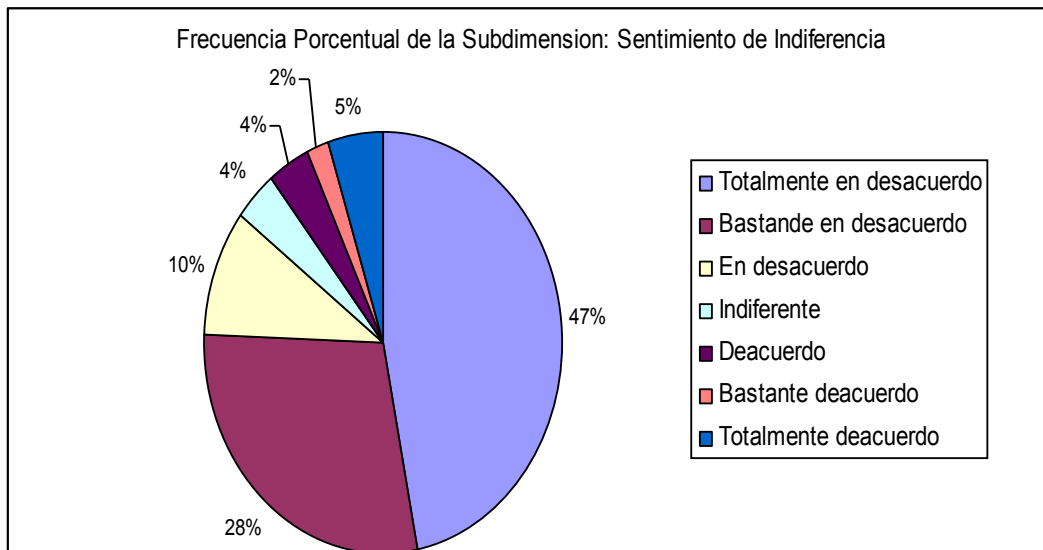
3.1.2.2.2. Subdimensión: sentimiento de indiferencia.

En el análisis de l@s profesores que participaron de la muestra arrojó los siguientes resultados relacionada a la subdimensión de la FNPB en relación con l@s demás, sentimiento de indiferencia: un 47% percibe un nivel de “total desacuerdo”, un 28% en “bastante en desacuerdo” y un 10% “en desacuerdo”. Otros resultados muestran un 4% para los valores “indiferente”, lo mismo para el

nivel “de acuerdo” y un 2% “bastante de acuerdo”, por último un 5% para el valor “totalmente de acuerdo”.

La media y moda de la muestra total fue de 1 correspondiente al nivel “totalmente en desacuerdo”.

Valor	Puntaje	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Porcentual	Media	Moda
Totalmente en desacuerdo	1	50	47%	1	1
Bastante en desacuerdo	2	30	28%		
En desacuerdo	3	10	10%		
Indiferente	4	4	4%		
De acuerdo	5	4	4%		
Bastante de acuerdo	6	2	2%		
Totalmente de acuerdo	7	5	5%		
Total		105	100%		



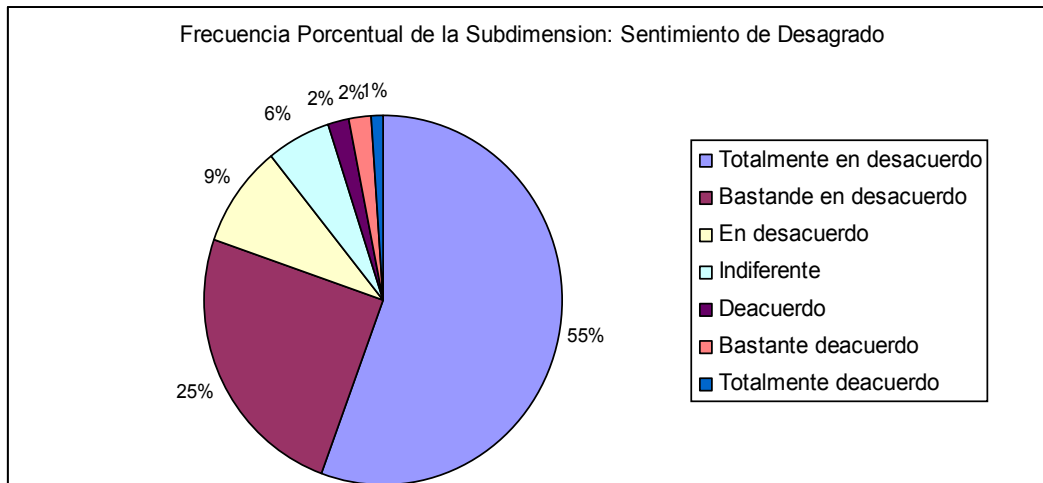
3.1.2.2.3. Subdimensión: sentimiento de desagrado.

En el análisis de l@s profesores que participaron de la muestra arrojó los siguientes resultados relacionada a la subdimensión de la FNPB en relación con l@s demás, sentimiento de desagrado: un 55% percibe un nivel de “total desacuerdo”, un 25% en “bastante en desacuerdo” y un 9% “en desacuerdo”. Otros resultados muestran un 6% para los valores “indiferente”, un 2% “de

acuerdo” y un 2% “bastante de acuerdo”, por último un 1% para el valor “totalmente de acuerdo”.

La media y moda obtenidas fue de 1 correspondiente al nivel “totalmente en desacuerdo”.

Valor	Puntaje	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Porcentual	Media	Moda
Totalmente en desacuerdo	1	59	55%	1	1
Bastante en desacuerdo	2	26	25%		
En desacuerdo	3	9	9%		
Indiferente	4	6	6%		
De acuerdo	5	2	2%		
Bastante de acuerdo	6	2	2%		
Totalmente de acuerdo	7	1	1%		
Total		105	100%		



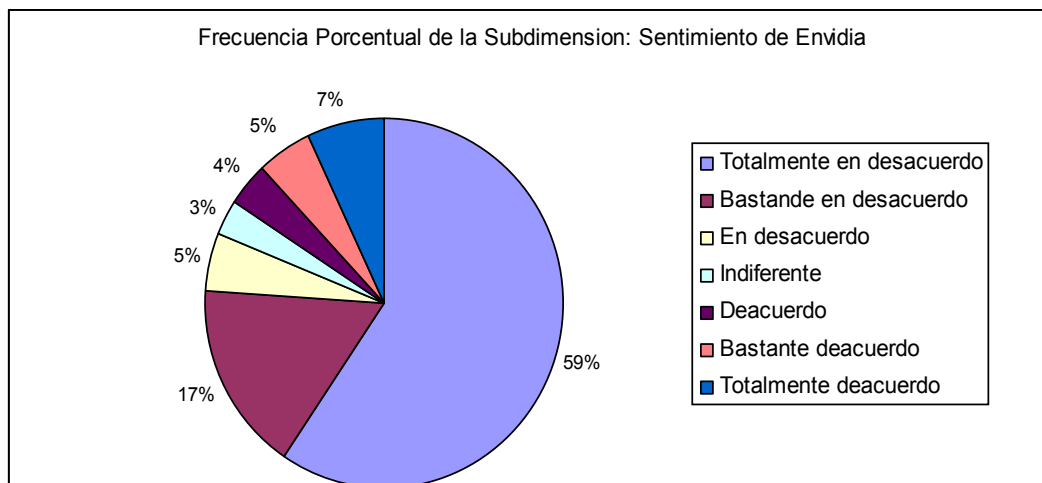
3.1.2.2.4. Subdimensión: sentimiento de envidia.

En el análisis de l@s profesores que participaron de la muestra arrojó los siguientes resultados relacionada a la subdimensión de la FNPB en relación con l@s demás, sentimiento de desagrado: un 59% percibe un nivel de “total desacuerdo”, un 17% en “bastante en desacuerdo”, mientras que un 5% “en desacuerdo”. Otros resultados muestran un 3% para los valores “indiferente”, un

4% “de acuerdo” y un 5% “bastante de acuerdo”, por último un 7% para el valor “totalmente de acuerdo”.

La media y moda obtenidas fue de 1 correspondiente al nivel “totalmente en desacuerdo”.

Valor	Puntaje	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Porcentual	Media	Moda
Totalmente en desacuerdo	1	63	59%	1	1
Bastante en desacuerdo	2	18	17%		
En desacuerdo	3	5	5%		
Indiferente	4	3	3%		
De acuerdo	5	4	4%		
Bastante de acuerdo	6	5	5%		
Totalmente de acuerdo	7	7	7%		
Total		105	100%		



3.1.2.3. Exposición de resultados de las subdimensiones de la FNPB de l@s profesores de EF de competencia.

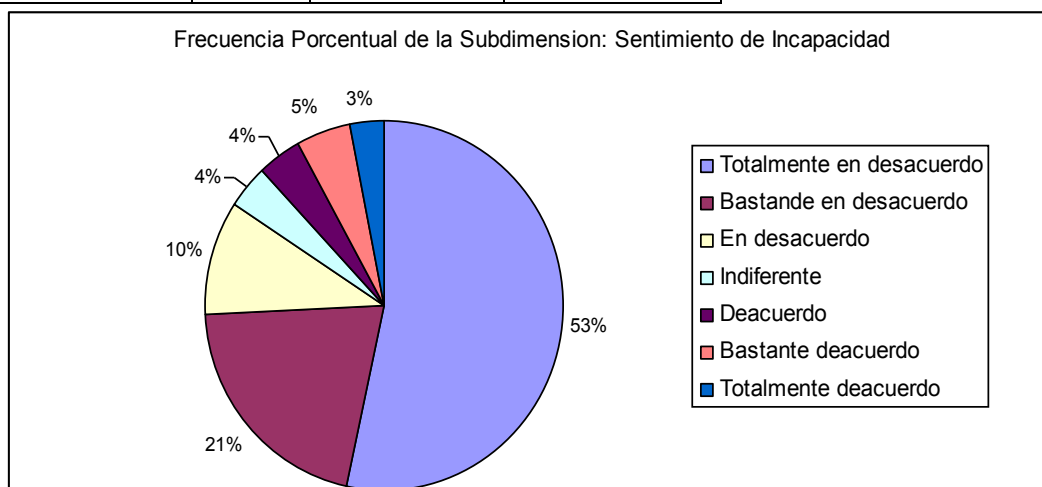
3.1.2.3.1. Subdimensión: sentimiento de incapacidad.

En el análisis de l@s profesores que participaron de la muestra arrojó los siguientes resultados en relación a la subdimensión de la FNPB de competencia, sentimiento de incapacidad: el 53% percibe un nivel de “total desacuerdo”, el 21%

en “bastante en desacuerdo”, mientras que un 10% “en desacuerdo”. Otros resultados que se obtuvieron son que el 4% percibe los valores “indiferente”, un 4% un nivel “de acuerdo” y un 5% “bastante de acuerdo”, por último un 3% para el valor “totalmente de acuerdo”.

La media y moda obtenidas fue de 1 correspondiente al nivel “totalmente en desacuerdo”.

Valor	Puntaje	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Porcentual	Media	Moda
Totalmente en desacuerdo	1	57	53%	1	1
Bastante en desacuerdo	2	22	21%		
En desacuerdo	3	10	10%		
Indiferente	4	4	4%		
De acuerdo	5	4	4%		
Bastante de acuerdo	6	5	5%		
Totalmente de acuerdo	7	3	3%		
Total		105	100%		

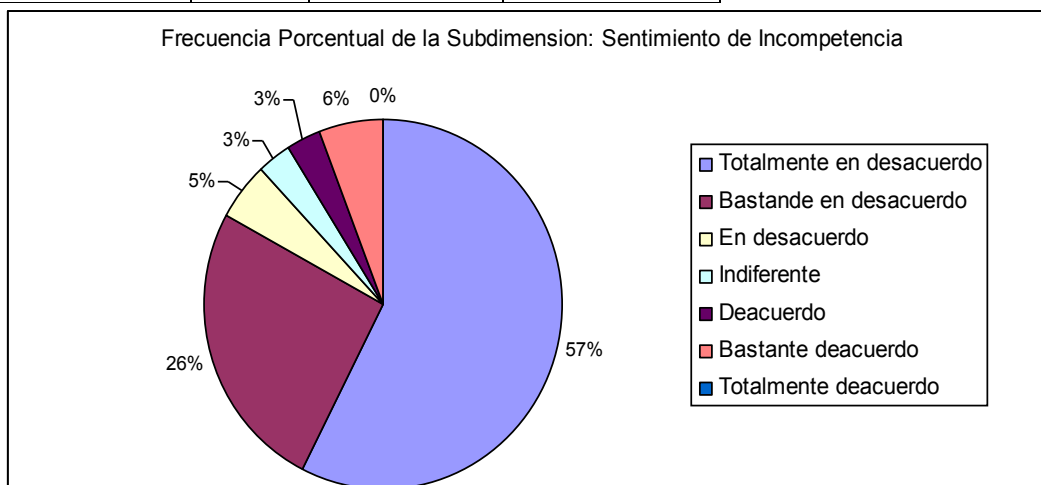


3.1.2.3.2. Subdimensión: sentimiento de incompetencia.

En el análisis de I@s profesores que participaron de la muestra arrojó los siguientes resultados en relación a la subdimensión de la FNPB de competencia, sentimiento de incompetencia: un 57% percibe un nivel de “total desacuerdo”, el 26% en “bastante en desacuerdo”, mientras que un 5% “en desacuerdo”. Otros

resultados muestran un 3% para los valores “indiferente”, un 3% “de acuerdo” y un 6% “bastante de acuerdo”, por último un 0% para el valor “totalmente de acuerdo”. La media y moda obtenidas en la muestra total fue de 1 correspondiente al nivel “totalmente en desacuerdo”.

Valor	Puntaje	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Porcentual	Media	Moda
Totalmente en desacuerdo	1	61	57%	1	1
Bastante en desacuerdo	2	27	26%		
En desacuerdo	3	5	5%		
Indiferente	4	3	3%		
De acuerdo	5	3	3%		
Bastante de acuerdo	6	6	6%		
Totalmente de acuerdo	7	0	0%		
Total		105	100%		



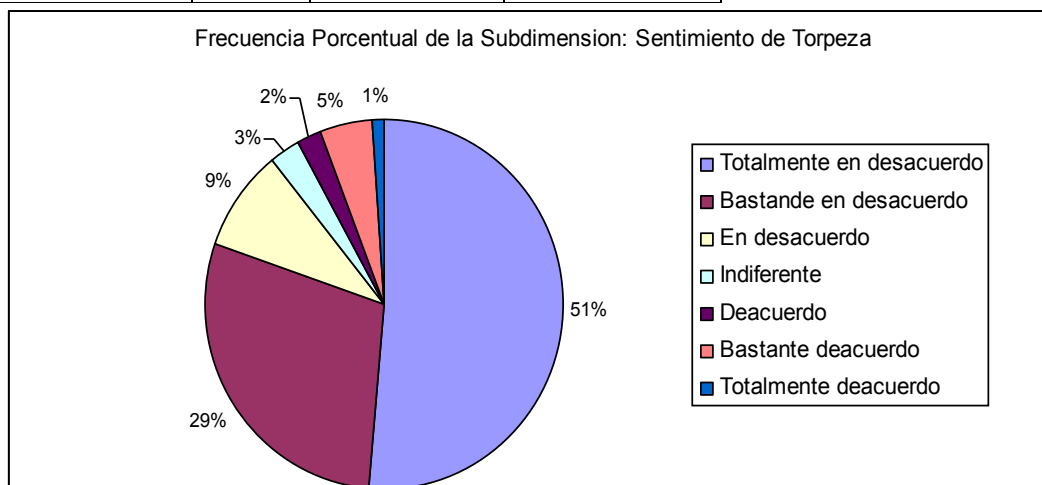
3.1.2.3.3. Subdimensión: sentimiento de torpeza.

En el análisis de l@s profesores que participaron de la muestra arrojó los siguientes resultados en relación a la subdimensión de la FNPB de competencia, sentimiento de torpeza: un 51% percibe un nivel de “total desacuerdo”, un 29% en “bastante en desacuerdo”, mientras que un 9% “en desacuerdo”. Otros resultados muestran un 3% para los valores “indiferente”, un 2% “de acuerdo” y

un 5% “bastante de acuerdo”, por último un 1% para el valor “totalmente de acuerdo”.

La media y moda obtenidas fue de 1 correspondiente al nivel “totalmente en desacuerdo”.

Valor	Puntaje	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Porcentual	Media	Moda
Totalmente en desacuerdo	1	55	51%	1	1
Bastante en desacuerdo	2	30	29%		
En desacuerdo	3	9	9%		
Indiferente	4	3	3%		
De acuerdo	5	2	2%		
Bastante de acuerdo	6	5	5%		
Totalmente de acuerdo	7	1	1%		
Total		105	100%		



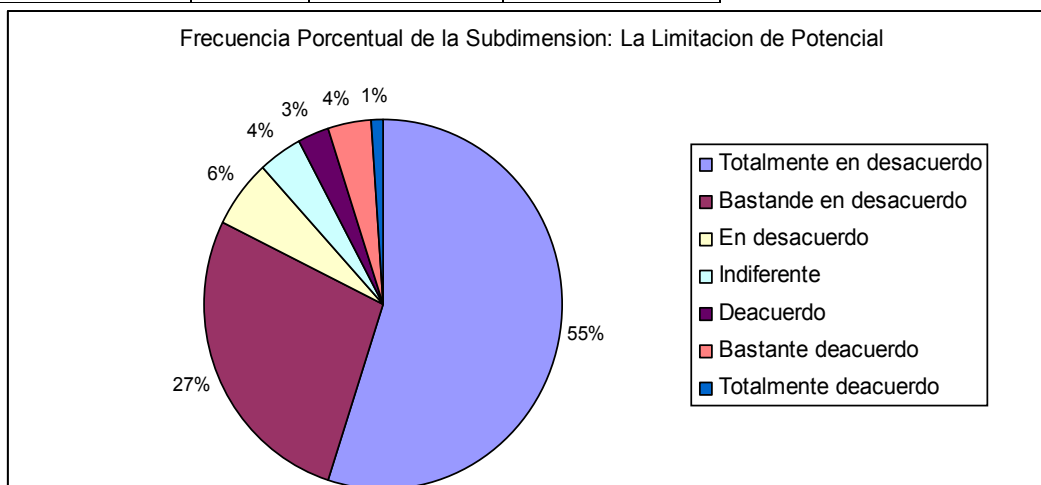
3.1.2.3.4. Subdimensión: la limitación de potencial.

En el análisis de I@s profesores que participaron de la muestra en relación a la subdimensión de la FNPB de competencia, limitación de potencia, arrojaron los siguientes resultados: un 55% percibe un nivel de “total desacuerdo”, un 28% “bastante en desacuerdo”, mientras que un 6% “en desacuerdo”. Otros resultados obtenidos muestran un 4% para los valores “indiferente”, un 3% “de acuerdo” y un

4% “bastante de acuerdo”, por último un 0% para el valor “totalmente de acuerdo”.

La media y moda de la muestra total fue de 1 correspondiente al nivel “totalmente en desacuerdo”.

Valor	Puntaje	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Porcentual	Media	Moda
Totalmente en desacuerdo	1	59	55 %	1	1
Bastante en desacuerdo	2	29	28%		
En desacuerdo	3	6	6%		
Indiferente	4	4	4%		
De acuerdo	5	3	3%		
Bastante de acuerdo	6	4	4%		
Totalmente de acuerdo	7	0	0%		
Total		105	100%		

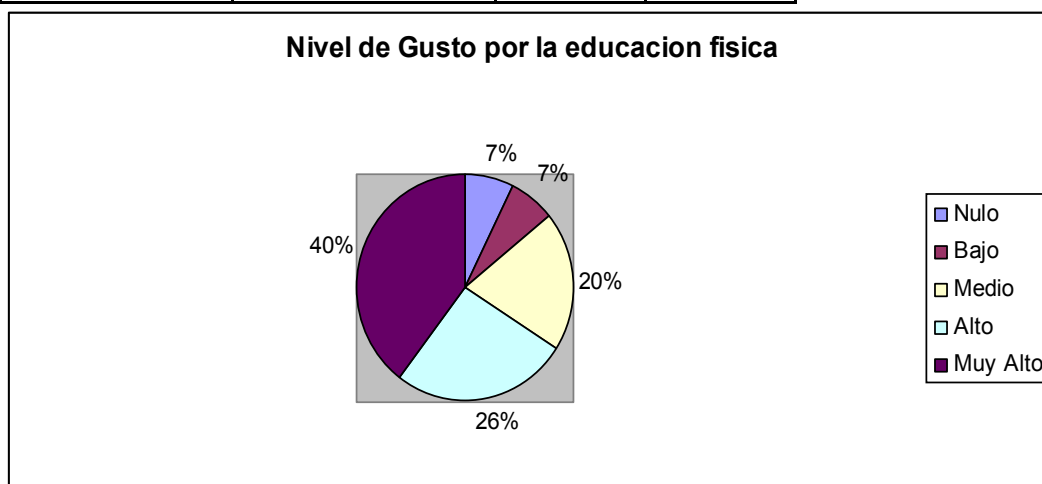


3.1.3. Exposición de resultados de la variable gusto por la educación física de l@s alumn@s.

En la variable gusto por la educación física de l@s alumn@s y sus dimensiones: nivel de acuerdo sobre el gusto por la educación física, afirmación hacia el encanto por la educación física y en nivel de acuerdo en afirmar que la educación física es genial, que aportan información a nuestra investigación, se obtuvieron los resultados que se exponen a continuación.

En el análisis de l@s alumn@s que participaron de la muestra en relación a la variable gusto por la educación física se obtuvieron los siguientes resultados: un 40% percibe un nivel “muy alto”, un 26% percibe un nivel “alto”, el 20% percibe un nivel “medio” y un 7% un nivel “bajo”, por último un 7% percibe un nivel “nulo”. La media fue de 11 y la moda de 15, correspondiente a valores alto y muy alto respectivamente.

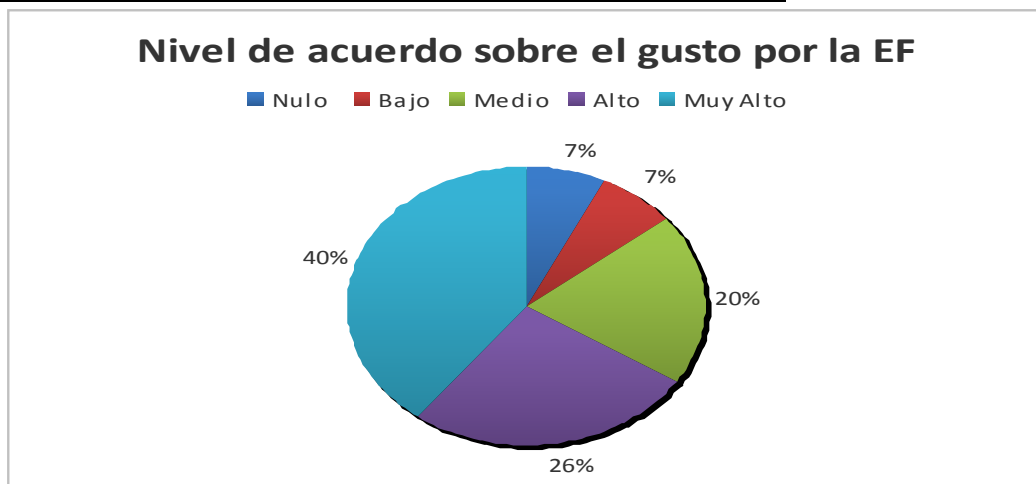
Valor	Puntaje	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Porcentual	Media	Moda
Nulo	1	126	40%	11	15
Bajo	2	182	26%		
Medio	3	396	20%		
Alto	4	571	7%		
Muy Alto	5	946	7%		
Total		2221	100%		



3.1.3.1. Dimensión: nivel de acuerdo sobre el gusto por la EF

En el análisis de l@s alumn@s que participaron de la muestra en relación a la variable gusto por la educación física, en su dimensión nivel de acuerdo sobre gusto por la educación física, se obtuvieron los siguientes resultados: un 40% percibe un nivel de “muy alto”, un 26% “alto”, mientras que un 20% “medio”. Otros resultados obtenidos muestran un 7% para los valores “bajo” y un 7% “nulo”. La media es de 4 que corresponde a un nivel alto y la moda es de 5 que corresponde a un nivel muy alto.

Valor	Puntaje	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Porcentual	Media	Moda
Nulo	1	161	7%	4	5
Bajo	2	151	7%		
Medio	3	446	20%		
Alto	4	579	26%		
Muy Alto	5	884	40%		
Total		2221	100%		

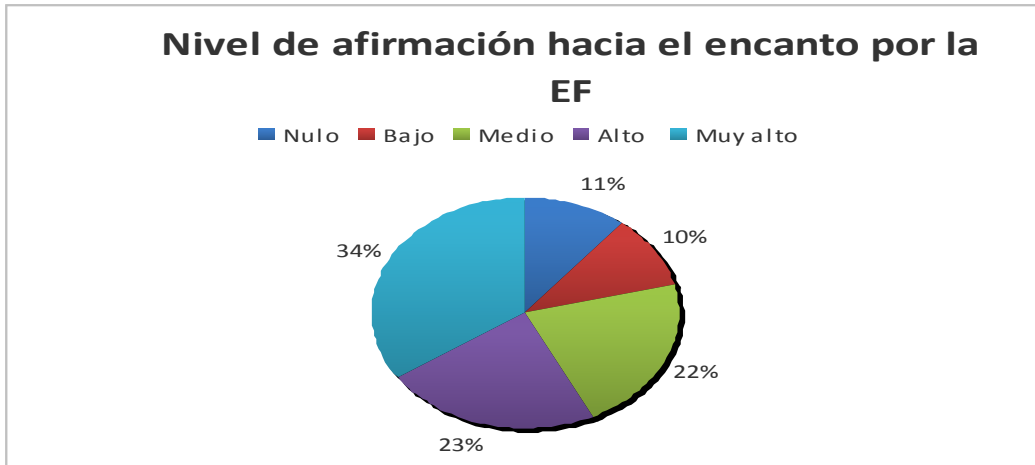


3.1.3.2. Dimensión: nivel de afirmación hacia el encanto por la EF

En el análisis de l@s alumn@s que participaron de la muestra en relación a la variable gusto por la educación física, en su dimensión, nivel de afirmación hacia el encanto por la educación física, se obtuvieron los siguientes resultados: un 34% percibe un nivel de “muy alto”, un 23% “alto”, mientras que un 22% “medio”. Otros resultados obtenidos muestran un 10% para los valores “bajo” y un 11% “nulo”.

La media es de 4 correspondiente a Alto y la moda de 5 que corresponde a un valor muy alto.

Valor	Puntaje	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Porcentual	Media	Moda
Nulo	1	242	11%	4	5
Bajo	2	226	10%		
Medio	3	481	22%		
Alto	4	510	23%		
Muy Alto	5	762	34%		
Total		2221	100%		

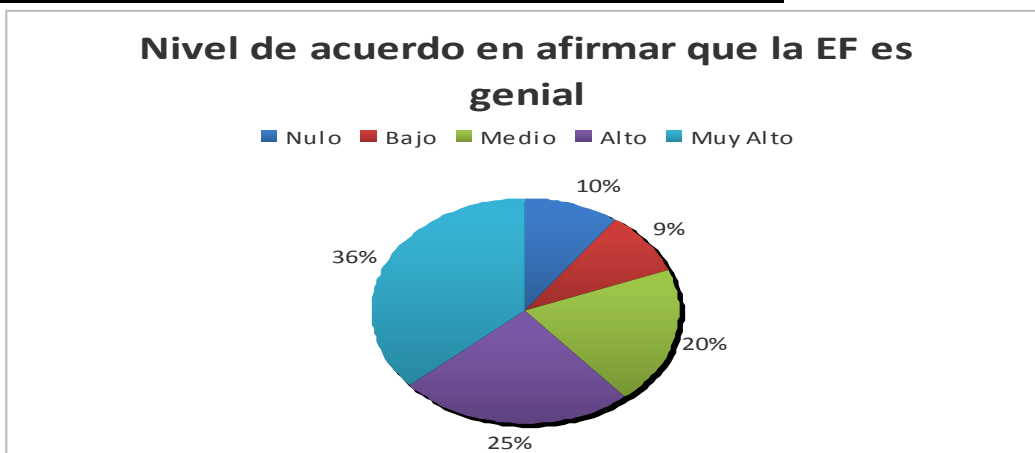


3.1.3.3. Dimensión: nivel de acuerdo en afirmar que la EF es genial.

En el análisis de l@s alumn@s que participaron de la muestra en relación a la variable gusto por la EF, en su dimensión, nivel de acuerdo en afirmar que la EF es genial, se obtuvieron los siguientes resultados: un 34% percibe un nivel de “muy alto”, un 23% “alto”, mientras que un 22% “medio”. Otros resultados obtenidos muestran un 10% para los valores “bajo” y un 11% “nulo”.

La media es de 4 que corresponde a un valor alto y la moda de 5 correspondiente a un valor muy alto.

Valor	Puntaje	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Porcentual	Media	Moda
Nulo	1	223	10%	4	5
Bajo	2	202	9%		
Medio	3	438	20%		
Alto	4	551	25%		
Muy Alto	5	807	36%		
Total		2221	100%		



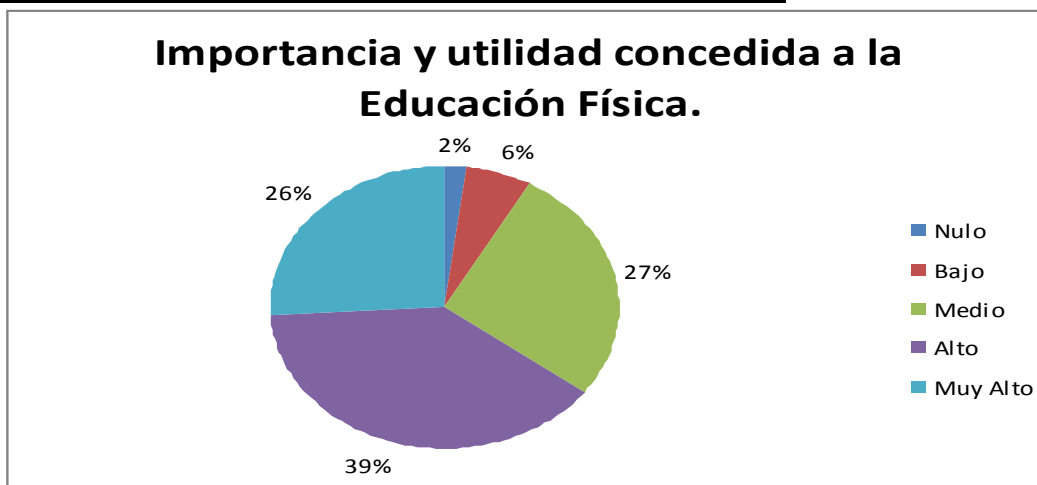
3.1.4. Exposición de resultados de la variable importancia y utilidad

brindada a la educación física por parte de l@s alumn@s.

Tod@s l@s estudiantes que participaron de la muestra manifestaron los siguientes porcentajes en relación a la variable importancia y utilidad brindada a la EF: un 26% percibe un nivel “muy alto”, un 39% percibe un nivel “alto”, el 27% percibe un nivel “medio” y un 6% un nivel “bajo”, por último un 2% percibe un nivel “nulo”.

La media tiene un valor de 11 correspondiente a un valor alto y la moda un valor de 13 correspondiente a un valor muy alto.

Valor	Puntaje	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Porcentual	Media	Moda
Nulo	1	44	2%	11	13
Bajo	2	136	6%		
Medio	3	605	27%		
Alto	4	863	39%		
Muy Alto	5	573	26%		
Total		2221	100%		



3.2. Análisis e interpretación de los resultados.

En esta investigación se realizó un análisis de datos de la relación entre tres variables, a partir de los objetivos propuestos. En primer lugar, cada una de las variables fueron analizadas, descritas y se establecieron comparaciones según el comportamiento de las mismas, asimismo se trabajaron junto con sus dimensiones y subdimensiones de forma separada, para posteriormente analizar dichas relaciones.

Cada relación se expondrá con su explicación, análisis, interpretación y su comparación si así lo requiere.

3.2.1. Relación del nivel de las dimensiones de la variable frustración de las necesidades psicológicas básicas de l@s profesores de educación física.

En la variable FNPB de l@s profesores de educación física encontramos tres dimensiones: autonomía, competencia y relación con los demás.

En el total de profesores que participaron de la muestra observamos que casi el 70% de la misma se encontró de acuerdo en todas las dimensiones de la variable FNPB con lo que refería a un nivel muy bajo, es decir, no hay un nivel de percepción de frustración muy alto.

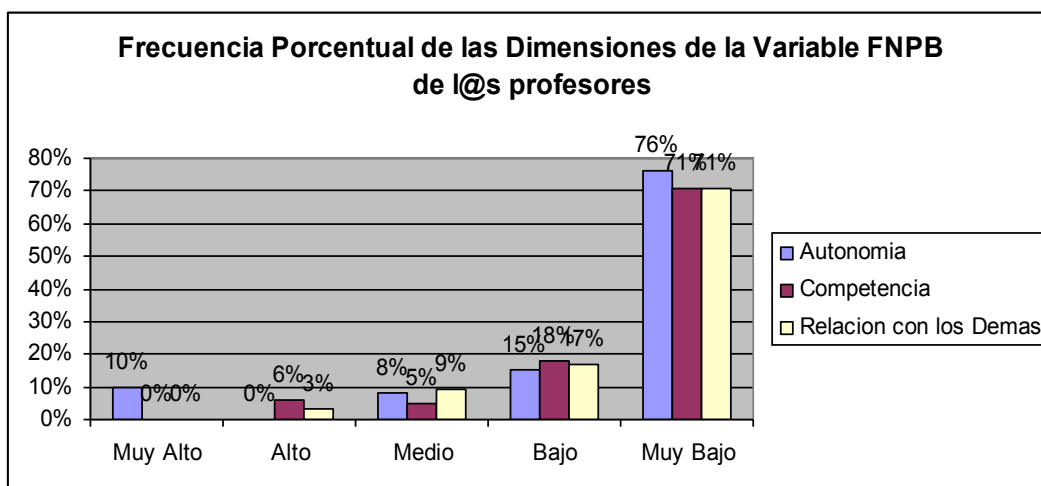
Lo mismo se puede decir para los niveles alto y medio de percepción ya que se obtuvieron porcentajes que no superan el 6%. El nivel “bajo” de percepción se obtuvo un valor del 29% y para el nivel “muy bajo” el 65%.

Según Ryan & Deci cuando expresan que: si factores externos o no, influyen negativamente sobre los seres humanos, éstos experimentan consecuencias negativas para su desarrollo personal. Sería correcto decir entonces que l@s docentes encuestad@s en nuestro trabajo de investigación, en torno a contexto laboral, condiciones en que lleva adelante la actividad, la dedicación y esfuerzo, conformidad, presión, tiempo, cuestionamiento y política educativa entre otros, han manifestado estos resultados. Podemos decir que el nivel de frustración de las necesidades psicológicas básicas en profesor@s es muy bajo. Por lo tanto, según Kasser, Cohn, Kanner & Ryan (2007 citados por Núñez 2014), l@s profesor@s de la muestra tienen relacionamientos satisfactorios con el entorno en el cual desempeñan su trabajo, y se sienten aceptados y también aceptan a los demás.

En base a estos datos podemos afirmar que l@s profesores presentan mayor nivel de importancia otorgada a la satisfacción de autonomía, seguida de la competencia y por último en relación con l@s demás.

A partir de los resultados obtenidos y según Adie, Ntoumanis & Duba (2011 citado por Alcaraz, 2014), la baja frustración de las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relaciones con los demás, dentro del contexto donde se desempeñan profesor@s de educación física, está asociada

con consecuencias positivas y bienestar psicológico. Y, como ya dijimos anteriormente según Deci & Ryan (2000 citado por Alcaraz, 2014), está relacionada con altos niveles de motivación autodeterminada. Como dice Vallerand (2007 citado por Alcaraz, Torregrosa & Viladrich, 2015), las necesidades psicológicas básicas actúan como mediadores ente los factores sociales del contexto y la motivación en ese determinado contexto, por lo que podríamos afirmar que profesor@s actúan porque se identifican con el valor o significado del trabajo, lo aceptan como propio y le otorgan importancia. También actúan por la satisfacción inherente que les proporciona el mismo, les es interesante, divertido, emocionante y agradable. Les permite además ejercitar y extender sus propias capacidades (Deci & Ryan, 2000). Al cubrir estas tres necesidades y según Stebbings (2012 citado por Alcaraz, 2014), profesor@s deben comportarse en base a un estilo de apoyo a la autonomía en sus clases y con sus alumn@s.

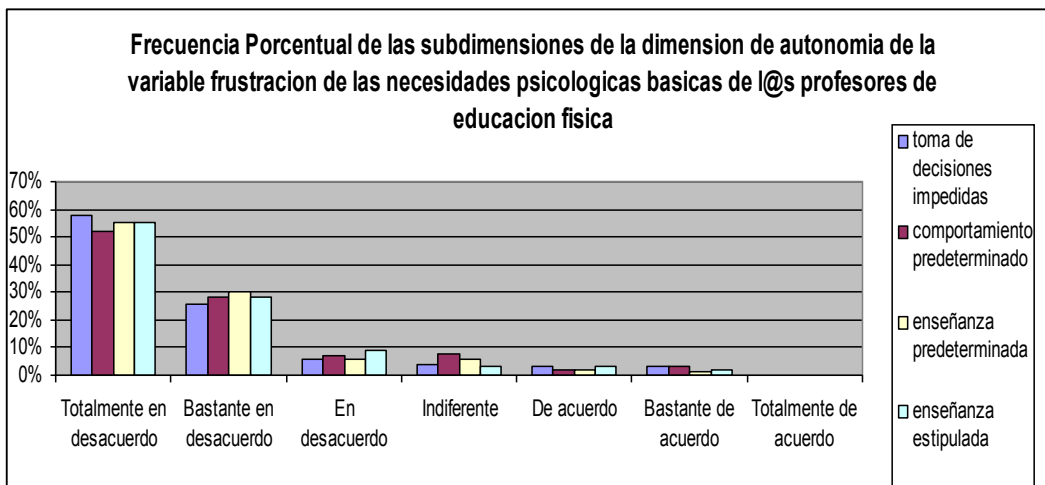


3.2.1.1. Relación del nivel de las subdimensiones de la dimensión de autonomía de la variable frustración de la necesidad psicológica básica de l@s profesores de educación física.

Dado que, en la dimensión autonomía obtuvimos la mayor frecuencia porcentual con el 76% correspondiente al valor “muy bajo” y dentro de la misma la subdimensión en relación a la” toma de decisiones impedidas” cuya mayor frecuencia fue del 59% correspondiente al valor “totalmente en desacuerdo”; podemos suponer que, l@s profesor@s de educación física perciben un nivel

muy bajo de frustración de las necesidades psicológicas básicas, debido a que sienten mayor autonomía en la toma de decisiones.

Dentro de la dimensión autonomía vemos que el 90% de l@s profesor@s sienten 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 (BNSAW; Deci et al., 2001). 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.

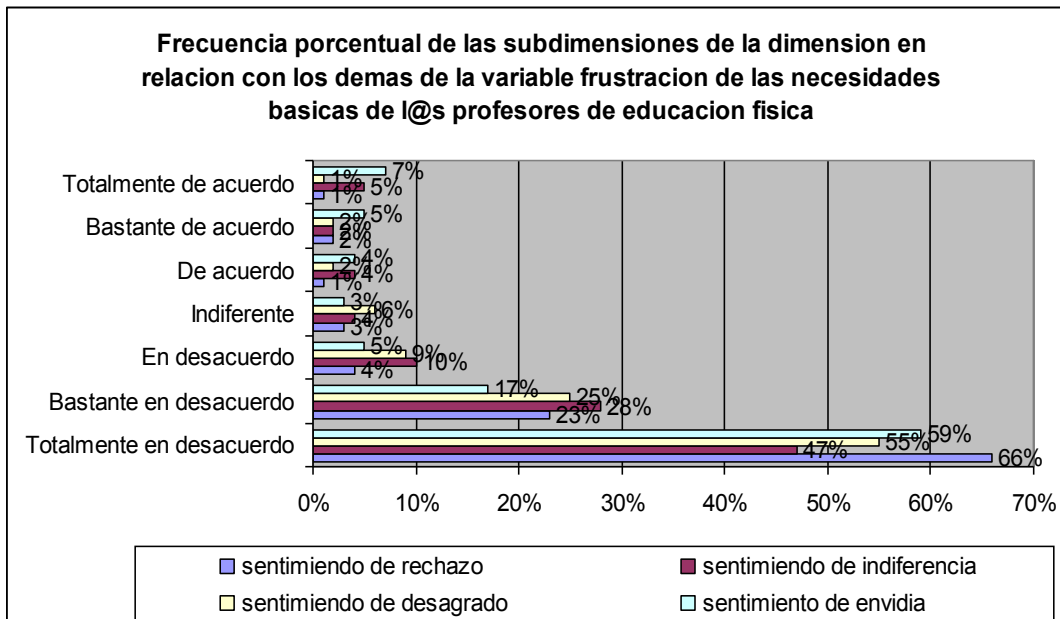


3.2.1.2. Relación del nivel de las subdimensiones de la dimensión en relación con los demás de la variable frustración de la necesidad psicológica básica de l@s profesores de educación física.

La dimensión de análisis correspondiente a la relación con l@s demás, donde vemos que un alto porcentaje de l@s docentes tiene satisfecha completamente esta necesidad (70%). Estos datos que nos hacen pensar que habría un porcentaje significativo que encuentra en su ambiente laboral la contención y el apoyo (Baena Extremera & Granero Gallegos, 2015) que van a evitar la FNPB innatas en estas personas, constituyendo un factor importante para la motivación intrínseca (Deci & Ryan, 2000). Vemos en esta dimensión que existe un porcentaje importante (30%) que siente la FNPB satisfecha de manera parcial y un porcentaje menor (10%) de manera escasa. 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 (BNSAW; 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).

La baja en el nivel de esta dimensión se debe a que l@s profesores no consideran amig@s a la gente con la que trabajan, y porque también afirman que son muy reservados y no muy cercanos a la gente en el trabajo.



3.2.1.3. Relación del nivel de las subdimensiones de la dimensión de competencia de la variable frustración de la necesidad psicológica básica de l@s profesores de educación física.

La dimensión de competencia presenta 4 subdimensiones, las cuales se describen en el gráfico que a continuación veremos. Los resultados de las subdimensiones que miden la frustración de la percepción de competencia, expresaron que la mayoría de la muestra percibe un nivel “totalmente en desacuerdo” con las afirmaciones de dichas subdimensiones.

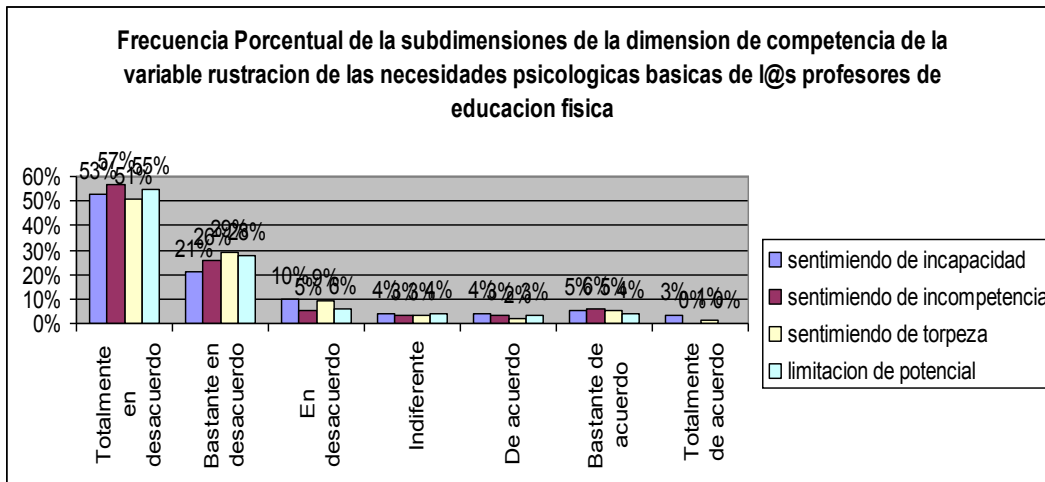
En cuanto a la percepción de sentimiento de incapacidad, incompetencia y torpeza, la suma de los niveles “totalmente en desacuerdo”, “bastante en desacuerdo” y “en desacuerdo” fueron entre el 85% y 90%. O sea el mayor porcentaje de frecuencia en la muestra total. Por su parte la suma de los niveles “totalmente de acuerdo”, “bastante de acuerdo” y “de acuerdo” fueron entre el

4% y 12%. O sea el menor porcentaje de frecuencia en la muestra total, por tales datos obtenidos, la interpretación que hacemos nos lleva a decir que l@s profesor@s de educación física de nivel secundario han manifestado satisfacción en su deseo de interactuar con el ambiente de forma capaz, competente y eficaz (Ryan & Deci, 2000).

Por su parte los resultados obtenidos de la dimensión FNPB de competencia refuerzan lo dicho en los párrafos anteriores, ya que para el valor “muy alto” de percepción de frustración se obtuvo el 0% y un 6% para el valor “alto”, ambos valores porcentuales muy bajos respecto de la muestra total. Dicho de otra manera, del total de 105 profesor@s que participaron en la muestra solo 6 docentes manifestaron un sentimiento de frustración de la necesidad psicológica básica de competencia y de ell@s manifestaron sentirse capaces en clase de educación física de nivel secundario.

En cuanto al valor medio un 5% y para los valores “bajo” y “muy bajo” la suma fue del 85% valores de mayor frecuencia porcentual respecto de la muestra total. Comparando los resultados obtenidos podemos decir que l@s profesor@s de educación física poseen niveles muy bajos de percepción en cuanto a frustración de las necesidades psicológicas básicas de competencia. Por lo tanto, podemos afirmar que, el contexto en el cual desempeñan su trabajo es óptimo para que puedan desarrollar un funcionamiento efectivo y un bienestar psicológico, según Deci & Ryan (2000 citados por Alcaraz, Torregrosa & Viladrich, 2015).

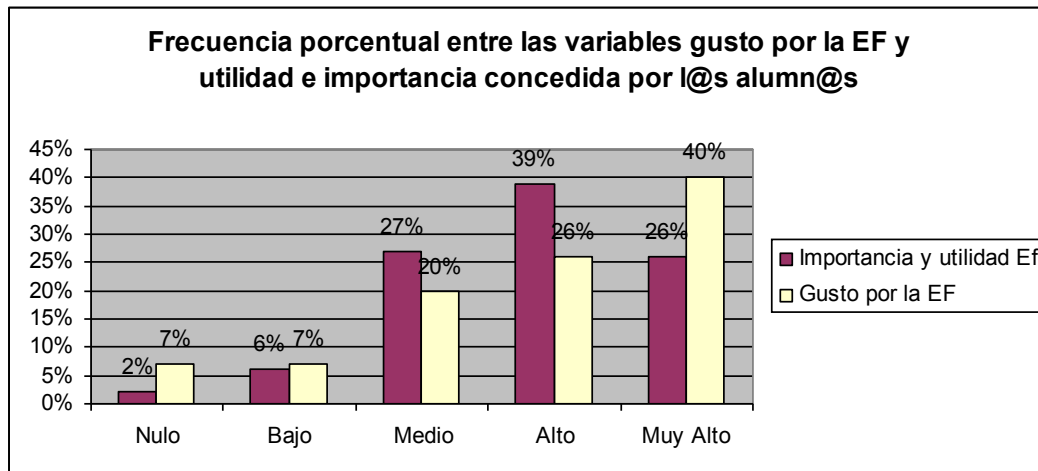
Si bien los resultados comparados muestran determinan un nivel muy bajo de FNPB de competencia, creemos que las instituciones educativas, centros de formación docente, director@s y rector@s deben seguir fomentando a través del currículum oficial, proyecto institucional y directivas el sentimiento de competencia en l@s docentes, ya que esta necesidad llevará a l@s mism@s a buscar desafíos óptimos para sus capacidades para la mejora y mantención de estas (Moreno Murcia & Martínez Camacho, 2006).



3.2.2. Relación del nivel de las variables gusto por la educación física y utilidad e importancia concedida por l@s alumn@s.

En esta investigación pudimos observar que los porcentajes de niveles de acuerdo al gusto y a la importancia que se la da a la EF por parte de l@s alumn@s son similares, próximo al 50% del total de la muestra presentan un nivel alto de gusto y de importancia por la EF, mientras que solo un 10% aproximadamente muestra un bajo nivel de esta dimensión, l@s estudiantes que se encontraban en acuerdo fueron similares, también lo fueron los de aquellos que se encontraban en desacuerdo y totalmente en desacuerdo, siendo bastante menores, donde casi un 2% se mostró totalmente nulo y casi un 6% bajo en cuanto a la importancia, y un 7% en nulo y bajo por el gusto por la EF.

La media y la moda de la variable gusto por la educación física e importancia y utilidad brindada a la EF por l@s alumnos corresponden a valores comprendidos a un nivel alto y muy alto respectivamente. Estos valores muy elevados expresan lo expuesto por Granero-Gallegos et al., (2012), que expresa que los estudiantes de educación física con un perfil de satisfacción/diversión, eran también alumnos con un perfil autodeterminado hacia las clases, que valoraban el esfuerzo y el trabajo duro por mejorar, dándole una gran importancia a la educación física.

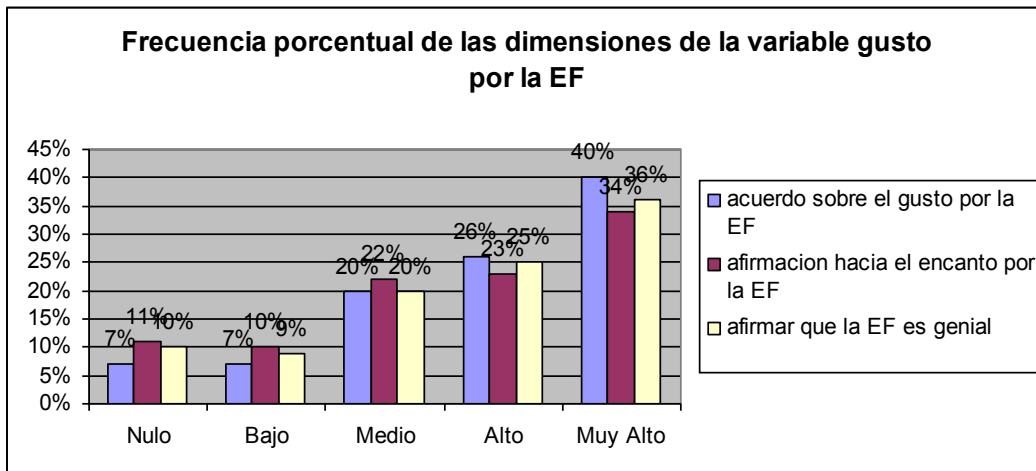


3.2.2.1. Relación del nivel de las dimensiones de la variable gusto por la educación física de l@s alumnos.

Dentro de la variable investigada gusto por la educación física por parte de l@s alumn@s encontramos tres dimensiones: nivel de acuerdo sobre el gusto por la EF, nivel de afirmación hacia el encanto por la EF y el nivel de acuerdo en afirmar que la EF es genial. En los puntos anteriores de este trabajo se realizó el análisis individual de cada una. A continuación realizaremos la exposición de la relación existente entre las tres dimensiones.

En las tres dimensiones se observa un valor próximo al 40% que corresponde un valor “muy alto” que afirma que todos l@s alumn@s afirman un alto grado de gusto por la EF; seguido de cerca por un 30% correspondiente a un valor “alto”. Menos de un 10% manifiestan un valor “nulo” hacia el gusto por la EF, demarcando la importancia que le brindan a la EF l@s alumn@s, alcanzando en la sumatoria un 80% de gusto por la EF “alto”.

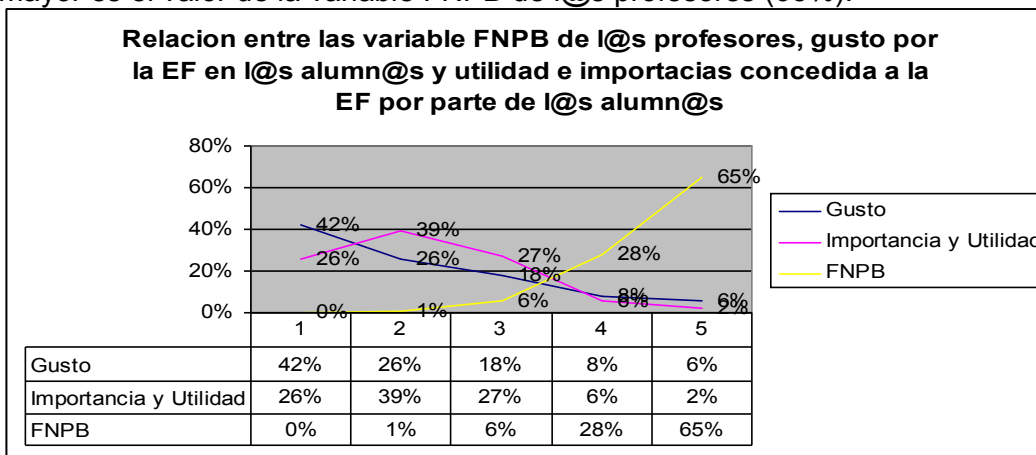
La relación entre el nivel de importancia y gusto por la educación física y el nivel de motivación intrínseca es positiva. Resulta fundamental para que la actividad física sea satisfactoria y para generar interés por las clases de educación física. Según Baena-Extremera, Granero-Gallegos, A.; Sánchez-Fuentes; J.A. y Martínez-Molina, M. (2014) son aquellas clases en las que se deberían transmitir climas implicantes a la tarea, que primen el esfuerzo y el progreso personal, que proporcionen un feed-back positivo, y permitirían a los estudiantes participar en la toma de decisiones y elección de actividades, promoviendo el desarrollo de relaciones sociales, valorar los sentimientos y perspectivas de otras personas.



3.2.3. Relación entre las variables FNPB de l@s profesores, gusto por la EF en l@s alumn@s y utilidad e importancia concedida a la EF por parte de l@s alumnos.

Acercándonos y buscando la resolución de nuestro problema de trabajo de investigación, que hace referencia a cual es la relación de la frustración de las necesidades psicológicas básicas de l@s profesores de educación física con el gusto, importancia y utilidad que le conceden l@s alumn@s a la educación física procedimos a relacionarlas entre si a las tres variables.

Los resultados logrados exponen que ante valores de frecuencias porcentuales bajos de la variable FNPB de l@s profesores (0%) mayor gusto 42%), utilidad e importancia (26%) hacia la EF por parte de l@s alumn@s. Contrariamente, ante valores bajos de las frecuencias porcentuales de las variables gusto por la EF (6%) y utilidad e importancia concedida a la EF por parte de l@s alumn@s (2%) mayor es el valor de la variable FNPB de l@s profesores (65%).



3.3. Conclusiones y sugerencias

En este apartado exponemos una síntesis de los resultados obtenidos en nuestro estudio de acuerdo a los objetivos planteados. También discutimos cada hipótesis a la luz de los datos.

Como objetivos específicos nos propusimos en un primer momento Identificar el nivel de frustración de las necesidades psicológicas básicas de l@s profes@res, como así también el nivel de gusto por la educación física por l@s alumn@s y la importancia y utilidad que le brindan a la educación física también por parte de l@s alumn@s.

En la variable frustración de las necesidades psicológicas básicas de l@s profesores se analizó las dimensiones: de “autonomía”, “competencia” y “relación con los demás” y cada una de ellas con sus subdimensiones, 4 en cada dimensión. Los principales resultados obtenidos fueron los que se detallan a continuación:

La muestra profesor@s de educación física del nivel secundario posee en general muy bajos niveles en la variable frustración de sus necesidades psicológicas básicas y en las dimensiones de autonomía, competencia y relaciones sociales, ya que se obtuvieron valores porcentuales entre el 0% y 1% para los niveles “muy alto” y “alto” de percepción. Estos resultados, apoyan empíricamente nuestra hipótesis de trabajo la cual expresaba que el nivel de FNPB de l@s profesor@s era muy bajo.

Sobre esta variable se analizó y comparó cada dimensión y subdimension individualmente, para finalmente realizar la comparación entre las tres dimensiones de la variable. Los resultados obtenidos fueron muy bajos de percepción en cuanto a la frustración de las necesidades psicológicas básicas de competencia, autonomía y en relación con los demás, dado que sus subdimensiones, expresaron que la mayoría de la muestra percibe un nivel “totalmente en desacuerdo” con las afirmaciones de dichas subdimensiones. Estos resultados apoyan empíricamente la hipótesis de trabajo, la cual afirma que a mayor nivel de frustración de las necesidades psicológicas básicas menor satisfacción de las necesidades de competencia, autonomía y relación con los demás. Como así también corroboran que a mayor motivación intrínseca de l@s profesores de educación física mayor satisfacción de las necesidades básicas de autonomía, competencia y relación con los demás.

En segundo lugar nos propusimos identificar el nivel de la variable de l@s alumn@s gusto por la educación física: en una primera instancia realizamos un análisis e interpretación de los niveles de la variable, luego de cada dimensión de la variable individualmente y posteriormente entre si. Los resultados que hemos obtenido del total de la muestra dan un nivel de percepción alto con 26% y muy alto con 40% entre las dimensiones de la variable gusto por la educación física.

En tercer lugar se realizó el análisis de la variable importancia y utilidad brindada a la educación física por parte de l@s alumn@s. Los resultados obtenidos muestran que un 26% percibe un nivel “muy alto”, un 39% percibe un nivel “alto”, siendo muy bajos los valores “bajo” y “nulo”.

En cuarto lugar se realizó la comparación entre la variable gusto por la educación física y la variable utilidad e importancia brindada a la educación física, ambas por parte de l@s alumn@s. La sumatoria de los valores alto (39%) y muy alto (40%) que abarcan más del 70% de la muestra total apoyan empíricamente las hipótesis de trabajo que manifiesta que a mayor gusto de l@s alumn@s por la educación física mayor importancia y utilidad hacia la actividad física.

Finalmente, se realizó la comparación entre las tres variables utilizadas para la elaboración del trabajo de investigación. La variable de l@s profesores FNPB, la variable gusto por la EF en l@s alumn@s y la variable utilidad e importancia destinada a la EF por parte de l@s alumn@s.

Los resultados obtenidos avalan empíricamente las hipótesis de trabajo que expresan que a mayor frustración de las necesidades psicológicas básicas de l@s profesores de educación física menor importancia, utilidad y gusto por la educación física de l@s alumn@s del nivel secundario del sistema formal argentino, como así también la hipótesis que manifiesta que a mayor gusto, importancia y utilidad por la educación física de l@s alumn@s del nivel secundario menor frustración de las necesidades psicológicas básicas de l@s profesores.

Esto valida la hipótesis sustantiva, la cual afirma que: el nivel de frustración de las necesidades psicológicas básicas de l@s profesores de educación física se relaciona de forma negativa en la importancia, utilidad y gustos que le conceden l@s alumn@s del nivel secundario del sistema educativo formal argentino a la educación física

Para finalizar, en cuanto al proceso de investigación que hemos llevado a cabo, nos ha permitido indagar sobre el gusto, importancia y utilidad hacia la educación física por parte de l@s alumn@s del nivel secundario al igual que la frustración de las necesidades psicológicas básicas en profesor@s de educación física del nivel secundario, perteneciente al sistema educativo formal argentino.

Consideramos importante, a partir de los resultados encontrados, continuar investigando las distintas relaciones motivacionales que se establecen entre alumn@s y profesor@s en clase de educación física. En este estudio solo describimos estas variables y se necesitan análisis e investigaciones más exhaustivas que permitan entender de manera más profunda las causas de esta realidad y de esta forma mejorarla.

Basada en la fundamentación de nuestro trabajo, la nueva línea de investigación, con bases en la teoría de la autodeterminación, deberá direccionar sus objetivos hacia los factores motivacionales de l@s alumn@s en las clases de educación física para generar nueva información sobre los gustos, importancia y utilidad de la EF por parte de l@s alumn@s que colabore en la composición y realización de las clases de EF por parte de l@s profesores.

Para poder ahondar más en esta cuestión, se podrían idear nuevos interrogantes en el instrumento de recolección de datos, es decir ampliar dentro del cuestionario Q-A16 los ítems que miden la percepción de gustos, importancia y utilidad. Y de esta manera obtener nuevos datos que aporten información para cumplimentar las expectativas planteadas.

Otra cuestión a mejorar para lograr tal objetivo es la intervención docente, siendo ésta la herramienta más importante que se brinde al alumn@ y con la que se pueda llegar a lograr aportes significativos a tales planteos. ¿De qué manera? Mediante capacitaciones a profesor@s, director@s, rector@s, al personal de conducción de los establecimientos y al resto de la comunidad educativa.

A partir de esto podemos decir que en las clases de EF, l@s docentes y sus alumn@s conviven en un contexto que influye en sus experiencias, en sus motivaciones y en su bienestar, y que dependiendo de su naturaleza, el contexto puede tener un efecto alentador sobre la experiencia de estos colectivos, apoyando su continuidad, o por el contrario puede tener un efecto desalentador, provocando que lo abandonen temporalmente o de forma permanente. Según Alcaraz (2014) estas presiones se relacionan con la motivación de l@s docentes

y las posibilidades que éstos generan desde sus estrategias, para favorecer al fomento de la satisfacción de conductas autodeterminadas en sus alumn@s. Particularmente el apoyo a la autonomía por parte de l@s docentes puede favorecer a una mayor sensación de control en l@s alumn@s y con ello aumentar los niveles de auto condicionamiento, esto es, que puedan actuar por decisión propia y determinados por sus deseos para que se sientan el motor de sus propios comportamientos(Sánchez Oliva et al., 2014).

De esta manera y con el fin de construir un conocimiento aplicable al campo profesional, es que consideramos que son necesarias más orientaciones prácticas encaminadas a desarrollar una motivación autodeterminada desde el aula. Es decir, una propuesta de estrategias didácticas aplicables a las clases de EF, que sirvan de ayuda a l@s profesores/as en la mejora de la motivación interna de sus estudiantes (Sánchez Oliva et al., 2014). En este sentido entendemos que dichas clases suponen un escenario idóneo para el fomento de actitudes positivas en l@s estudiantes hacia la actividad motriz.

Así el apoyo a la autonomía, a la competencia y a las relaciones sociales, aunque son consideradas dimensiones independientes, deben ser tratadas como estrategias complementarias en el estilo interpersonal del profesor/a (Sánchez Oliva et al., 2014), de forma tal que la motivación de l@s estudiantes sea promovida bajo condiciones en la que l@s docentes encuentran formas de proporcionar ambientes de aprendizaje conjugando estos mediadores.

Para ello habría que re-considerar y re-significar el área de la EF, como portadora de saberes válidos para el desarrollo integral y profesional de l@s profesores/as, y en consecuencia como un área de aprendizajes válidos, sociales e integrales para el desarrollo de sus alumn@s.

3.4. Reflexión crítica sobre el proceso de investigación realizado

Podemos decir que durante el proceso de investigación no han aparecido inconvenientes de gran índole, cabe remarcar que de acuerdo a la cantidad de investigadores y la población de la muestra en una primera instancia 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 podían retrasar los procesos de cada investigador y por ende de cada investigación.

Otra dificultad detectada tuvo que ver con que al momento de la recolección de datos en profesores/as, más allá de plantearles que es anónimo, considero que al realizar la encuesta a un@ sol@, éste/a podría sentirse influenciad@ al momento de responder debido a que al tratarse de un/a sol@ persona podría vincularse el cuestionario a los datos de cada profesor/a. Por lo tanto, es conveniente buscar la forma, al igual que con l@s alumn@s, de realizar el cuestionario a profesores/as en grupos

En la etapa de carga de datos, cargar un valor de manera incorrecta hizo que los datos procesados fueran también incorrectos, teniendo que modificar los avances logrados. Esto nos permite para estudios futuros, establecer la conformación de pequeños grupos que aborden los mismos temas, para mantener un intercambio continuo y sistemático que permita lograr avances y chequear inconvenientes en conjunto.

Desde la experiencia atravesada en esta investigación, podemos dar cuenta de que sabemos en donde estamos parados, en una pequeña parte de la población del sistema educativo medio formal argentino, ya que nos permite evidenciar lo que sucede en las aulas y nos conduce a reflexionar sobre la motivación de los profesores y su labor en las clases de educación física

4. Anexos

4.1 Anexo 1: Carta de presentación institucional



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/as 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/as alumnos/as, de los cuestionarios que les adjuntamos (un cuestionario se administrará un/a profesor/a de educación física y otro al grupo de alumnos/as de ese/a profesor/a de educación física).

Los datos serán obtenidos respetando el anonimato de los/as participantes y se utilizarán únicamente para el estudio. Tras la finalización del mismo, y como contraprestación a su colaboración, les facilitaríamos 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

Firmo en conformidad:

4.2 Anexo 2: Formulario de datos institucionales

Datos institución Educativa de nivel medio

Nombre de la Institución:

Gestión: Privada/Pública (dejar escrito sólo lo que corresponda)

Directora:

Vice-Directora:

Domicilio:

Ciudad y Provincia:

Teléfono:

Mail:

Cursos en cada año	Cantidad de alumn@s en cada curso	Profesor y/o Profesora de cada curso
1º año.		
2º año.		
3º año.		
4º año.		
5º año.		
6º año.		
Total de alumnos		

4.3. Anexo 3: Cuestionario QA A16

CUESTIONARIO EDUCACIÓN FÍSICA (Q-A17)

Fecha:	Sexo (marca 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, indicá 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. Contestá con sinceridad.

No hay límite de tiempo. Contestá con tranquilidad.

Asegurate de que no dejás 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 mis 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 mí 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

Respecto a tu intención de practicar alguna actividad física y/o deporte...					
41. Me interesa el desarrollo de mi forma física	1	2	3	4	5
42. Al margen de las clases de Educación Física, me gusta practicar deporte	1	2	3	4	5
43. Después de terminar el colegio, quisiera formar parte de un club deportivo de entrenamiento	1	2	3	4	5
44. Después de terminar la el colegio me gustaria mantenerme físicamente activo/a	1	2	3	4	5
45. Habitualmente practico deporte en mi tiempo libre	1	2	3	4	5

4.4. Anexo 4: Modelo Cuestionario Profesores QP16-A

CUESTIONARIO PROFESORADO EDUCACIÓN FÍSICA (Q-P16)

Género (marcar el que corresponda): Hombre Mujer

Edad:

Años de experiencia (contando el actual) como docente de educación física:

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

Colegio:	Público	<input type="checkbox"/>
	Privado	<input type="checkbox"/>

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

1° y 2°

3° y 4°

5° y 6°

¿Cómo consideras el nivel socioeconómico de los alumnos de tu institución educativa? Bajo Medio

Alto

Clave de profesor/a:

- 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 para responder 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 divierto 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 colegas de EF	1	2	3	4	5	6	7
49.	Si los estudiantes no logran buenos resultados 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 curriculum oficial	1	2	3	4	5	6	7
52.	Siento que debo conformarme con los métodos de enseñanza de mis colegas de EF	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 colegas de EF cuestionan mis métodos de enseñanza	1	2	3	4	5	6	7
55.	Mi institución educativa 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 colegas de EF en la institución 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 institución educativa no me lo permite	1	2	3	4	5	6	7
60.	Yo soy el/la responsable del rendimiento de los alumnos	1	2	3	4	5	6	7
61.	Mis métodos de enseñanza están dictaminados por la política de mi institución educativa	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 institución educativa 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 institución educativa	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 cinico/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	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
91.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
92.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
93.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
94.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
95.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
96.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
97.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
98.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
99.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
100.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
101.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

Muchas gracias por tu colaboración

4.5. Anexo 5: Consentimiento informado de profesor@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 concurran 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 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

4.6. Anexo 6: Consentimiento Informado 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 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

4.7. Anexo 7: Manual Procedimiento Cuestionario Profesores



DOCUMENTO 2

Descripción cuestionario profesores (QP16)

2016

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

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN INTERNACIONAL

UPM-UFLO-UQ-UNICAMP

I. Descripción del cuestionario

El presente cuestionario (Q-PROFESORES 2016) consta de las siguientes partes:

A. Variables sociodemográficas

Aparece en el primer cuadro; se recoge información de interés para segmentar la muestra cuando se realice el análisis de datos. Los ítems que se recogen son: edad, el género, el tipo de centro, los años de experiencia, los años impartiendo clase a la clase que ha respondido el cuestionario, los grupos (cursos) a los que habitualmente da clase, y el nivel socio-económico de los alumnos percibido. Igualmente, hay un espacio en el que incluir *clave de profesor*. El grupo al que le da clase este profesor que responda este cuestionario tendrá que escribir esta misma clave para poder vincular los cuestionarios.

A tener en cuenta:

Se ha introducido la *clave del profesor* para poder vincular luego los cuestionarios de los alumnos a los que da clase. Si al recoger los cuestionarios sabéis a qué profesor corresponde cada grupo no es necesario que lo rellenen. Simplemente guardadlos juntos porque luego habrá que meter los datos vinculados en el SPSS.

A tener en cuenta:

En cada país se debe adaptar el tipo de centro y los cursos en función de los existentes. Los que aparecen son los tipos existentes en España.

B. Variables de estudio

La segunda parte recoge las variables que vamos a analizar, agrupadas en torno a los siguientes componentes:

Variables dentro de la Teoría de la Autodeterminación

- *Satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas*. Se utiliza la versión traducida al castellano de la Escala de Satisfacción de las Necesidades Básicas en el Trabajo o *Basic Need Satisfaction at Work Scale* (BNSAW; Deci et al., 2001). Este instrumento se compone de 21 ítems que miden la percepción de autonomía (seis ítems), la percepción de competencia (seis ítems) y la percepción de relaciones sociales (ocho ítems).
- *Frustración de las Necesidades Psicológicas Básicas*. Se utiliza la versión traducida al castellano y adaptada a profesores de EF (Cuevas, Sánchez-Oliva, Bartholomew, Ntoumanis y García-Calvo, 2015) de la Escala de Frustración de las Necesidades Psicológicas o *Psychological Need Thwarting Scale* (PNTS; Bartholomew, Ntoumanis, Ryan, Bosh et al.,

2011). Este instrumento consta de 12 ítems que miden la frustración de la percepción de autonomía, de competencia y de relaciones sociales, cada una con cuatro ítems.

- *Motivación en el Trabajo.* Se utiliza una versión traducida al castellano de la Escala Multidimensional de Motivación en el Trabajo o *Multidimensional Work Motivation Scale* (MWMS, Gagné, Forest, Vansteenkiste, Crevier-Braud, et al., 2014). Dicho instrumento consta de 19 ítems y se compone de seis dimensiones: amotivación, regulación externa social, regulación externa material, regulación introyectada, regulación identificada y motivación intrínseca. Todas las dimensiones se miden con tres ítems a excepción de la regulación introyectada que se compone de cuatro.
- *Importancia y Viabilidad de Estrategias para el Fomento de la Satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas.* Se ha creado un instrumento para medir la percepción de los profesores sobre la importancia y facilidad de llevar a cabo estrategias que fomentan la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de los alumnos. La redacción del instrumento se realizó en base a las estrategias presentadas por Standage y Ryan (2012) considerando la literatura existente. La herramienta consta de 12 ítems acerca de estrategias para facilitar la percepción de autonomía (cinco ítems), competencia (cuatro ítems), y relaciones sociales (tres ítems). Cada ítem se responde dos veces: una en términos de importancia percibida y otra atendiendo a la viabilidad que los profesores creen que tiene esa propuesta.

Otras variables de estudio

Seleccionadas en función de su interés para la investigación.

- *Presiones Percibidas en el Trabajo.* Se utilizan los 16 ítems para medir presiones relacionadas con el trabajo usados por Bartholomew, Nioumanis, Carvas y Lonsdale (2014) creados a partir de instrumentos similares anteriores (Pelletier, Séguin-Lévesque y Legault, 2002; Taylor, Nioumanis y Standage, 2008). Los ítems se agrupan en cuatro subescalas constituidas por cuatro ítems cada una: presiones relacionadas con la limitación de tiempo en las clases, presiones derivadas de las autoridades del centro, presiones relacionadas con los compañeros y presiones asociadas al rendimiento de los alumnos.
- *Burnout.* Se utiliza la versión traducida al castellano (Gil-Monte, 2002) del Cuestionario de Burnout de Maslach o *Maslach Burnout Inventory-General Survey* (MBI-GS; Schaufeli, Leiter, Maslach y Jackson, 1996). La herramienta consta de 16 ítems que miden tres dimensiones: el agotamiento (cinco ítems), la despersonalización (cinco ítems) y la reducción del compromiso (seis ítems).

- **Vocación.** Se han creado cinco ítems para medir la vocación por ser profesor de EF.

2. Ubicación de los ítems referidos a cada variable en el cuestionario

En la siguiente tabla se presentan las variables de estudio (negrita) con las dimensiones que lo componen y la ubicación de los ítems correspondientes dentro del cuestionario:

Variables	Ítems
Necesidades Psicológicas Básicas	1- 26 (ese: 7, 14, 19, 23, 26)
Satisfacción Autonomía	1, 5, 9, 12, 15, 20, 24
Satisfacción Competencia	3, 4, 11, 13, 16, 22
Satisfacción Relación con los Demás	2, 6, 8, 10, 17, 18, 21, 25
Frustración Necesidades Psicológicas Básicas	62-73
Frustración Autonomía	62, 63, 64, 65
Frustración Competencia	66, 67, 68, 69
Frustración Relación con los Demás	70, 71, 72, 73
Motivación en el Trabajo	17-45
Anotivación	17, 28, 29
Regulación externa social	30, 31, 32
Regulación externa material	33, 34, 35
Regulación introyectada	36, 37, 38, 39
Regulación identificada	40, 41, 42
Motivación intrínseca	43, 44, 45
Importancia y Viabilidad de Estrategias	90-101
Estrategias fomento autonomía	90, 91, 92, 93, 94
Estrategias fomento competencia	95, 96, 97, 98
Estrategias fomento relaciones con los demás	99, 100, 101
Presiones Percibidas en el Trabajo	46-61
Limitación de tiempo de la clase	47, 50, 53, 56
Presiones autoridades del centro	46, 51, 59, 61
Presiones compañeros	48, 52, 54, 58
Presiones rendimiento de los alumnos	49, 55, 57, 60
Burnout	74-89
Agotamiento	74, 75, 76, 77, 79
Despersonalización	81, 82, 86, 87, 88
Reducción del compromiso	78, 80, 83, 84, 85, 89
Vocación	7, 14, 19, 23, 26

3. Procedimiento de validación de los cuestionarios en cada país

1. Adaptación lingüística del cuestionario (validez de contenido):

El cuestionario que vamos a utilizar está aceptado y utilizado por la comunidad científica en el contexto español. Sin embargo, para poder utilizarlo en una población diferente es necesario seguir una serie de pasos que nos garanticen que es válido en los lugares donde se va a administrar:

Para Argentina y Colombia

1. El equipo investigador de cada lugar lee detenidamente y analiza los ítems del cuestionario anotando posibles ambigüedades o dificultades en la comprensión del mismo.
2. Se le da a leer a 4-5 profesionales del campo (profesores de educación física que estén en contacto con los estudiantes a los que se va a preguntar) para que realicen el mismo proceso.
3. De las aportaciones de ambos colectivos, y si se considerase necesario, se propondrán cambios consensuados para mejorar la comprensión del cuestionario. Es importante realizar los mínimos cambios posibles en aras de mantener la validez de la herramienta. En caso de que se modifique algún ítem con respecto al original enviarnos la propuesta a UPM con la justificación de haber realizado dicho cambio.

Para Brasil

Se adaptará para ser utilizado en este país utilizando la estrategia de traducción inversa (Hambleton & Porter, 1998):

1. Una persona con dominio de español y portugués realizará la traducción del cuestionario español (1) al portugués (2).
2. Se facilitará el cuestionario portugués (2) a otro especialista con dominio de ambas lenguas para que vuelva a traducirlo al español (3).
3. El equipo investigador analizará las diferencias encontradas entre los cuestionarios (1) y (3). En caso de existir, se consensuará la redacción definitiva con un especialista.

A tener en cuenta:

Una vez realizada esta fase, se enviará el cuestionario definitivo al grupo UPM con la explicación de los cambios realizados para comprobar la validez.

Referencias

Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., Bosch, J. A., y Thøgersen-Ntoumani, C. (2011). Self-determination theory and diminished functioning: The role of interpersonal control and psychological need thwarting. *Personal and Social Psychology Bulletin*, 37, 1439-1473.

Cuevas, R., Sánchez-Oliva, D., Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., y García-Calvo, T. (2015). Adaptation and validation of the psychological need thwarting scale in Spanish Physical Education teachers. *Spanish Journal of Psychology*, 18. doi: 10.1017/sjp.2015.56

Deci, E. L., Ryan, R. M., Gagné, M., Leone, D., Usunov, J., y Komazheva, B. P. (2001). Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former eastern bloc country: A cross-cultural study of self-determination. *PSPB*, 27(8), 930-942.

Gagné, M., Forest, J., Vansteenkiste, M., Crevier-Braud, L., Van den Broeck, A., Aspel, A. K., ... Westbye, C. (2014). The multidimensional work motivation scale: Validation evidence in seven languages and nine countries. *European Journal of Work and Organizational Psychology*. doi: 10.1080/1359432X.2013.877892

Gil-Monte, P. R. (2002). The factorial validity of the Maslach Burnout inventory-general survey (MBI-GS) Spanish version. *Salud Pública de México*, 44, 33-40.

Pelletier, L., Séguin-Lévesque, C., y Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 186-196. doi: 10.1037//0022-0663.94.1.186

Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., Maslach, C., y Jackson, S. E. (1996). The MBI-general survey. En C. Maslach, S. E. Jackson y M. P. Leiter (Eds.), *Maslach Burnout Inventory. Manual* (3rd ed. ed., pp. 19-26). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Standage, M., y Ryan, R. M. (2012). Self-Determination theory and exercise motivation: Facilitating self-regulatory processes to support and maintain health and well-being. En G. Roberts y D. C. Treasure (Eds.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 233-240). Champaign, IL: Human Kinetics.

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. [Article]. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 30(1), 75-94

4.8. Anexo 8: Manual Procedimiento Cuestionario Alumnado



DOCUMENTO 3
Descripción y validación cuestionario
alumnado (QA16)

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

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN INTERNACIONAL

UPM-UFLO-UQ-UNICAMP

1. Descripción del cuestionario

El presente cuestionario (Q-ALUMNOS 2016) consta de las siguientes partes:

A. Variables sociodemográficas

Aparece en el primer cuadro; se recoge información de interés para segmentar la muestra cuando se realice el análisis de datos. Los ítems que se recogen son: edad, el género, el tipo de centro, el curso, la calificación en educación física el curso anterior y la práctica de actividad físico deportiva que realizan.

A tener en cuenta:

En cada país se debe adaptar el tipo de centro en función de los existentes. Los que aparecen son los tipos existentes en España.

B. Variables de estudio

La segunda parte recoge las variables que vamos a analizar, agrupadas en torno a los siguientes componentes:

Variables dentro de la Teoría de la Autodeterminación

- *Satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas.* Se utiliza la versión traducida al castellano (Moreno, González-Cutre, Chillón, y Parra, 2008) de la Escala de Medición de las Necesidades Psicológicas Básicas o *Basic Psychological Needs in Exercise Scale* (BPNES; Vlachopoulos y Michalidou, 2006). Este instrumento se compone de 12 ítems que miden la percepción de autonomía, la percepción de competencia y la percepción de relaciones sociales.
- *Motivación Autodeterminada.* Se utilizan los 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 y Sicilia (2015) para su inclusión en la educación física.
- *Percepción de Apoyo a la Autonomía por parte del Profesor.* Se utiliza la escala *Student's Perception of Autonomy Support* de Röder y Kleime (2007). Este instrumento consta de cinco ítems agrupados en un solo factor y fue traducido y validado al castellano por Ruiz (2015).

Otras variables de estudio

Seleccionadas en función de su interés para la investigación.

- *Compromiso con el Aprendizaje.* Se utiliza el *Engagement Questionnaire in PE* (Shen et al., 2017). Este instrumento consta de cinco ítems agrupados en un solo factor.
- *Importancia y Utilidad Concedidas a la Educación Física.* Se utilizan tres ítems previamente diseñados y validados en el contexto español (Morano, González-Cutre y Ruiz, 2009).
- *Gusto por la Educación Física.* Se utilizan tres ítems creados ad hoc.

A tener en cuenta:

Antes de administrar definitivamente los cuestionarios, se debe realizar la validación de los mismos. El procedimiento está reflejado al final de este documento.

2. Ubicación de los ítems referidos a cada variable en el cuestionario

En la siguiente tabla se presentan las variables de estudio (negrita) con las dimensiones que lo componen y la ubicación de los ítems correspondientes dentro del cuestionario.

Variables	Ítems
Necesidades Psicológicas Básicas	1- 12
Satisfacción Autonomía	1, 4, 7, 10
Satisfacción Competencia	2, 5, 8, 11
Satisfacción Relación con los Demás	3, 6, 9, 12
Motivación Autodeterminada	13-24
Motivación Intrínseca	13, 16, 19, 22
Motivación Integrada	14, 17, 20, 23
Motivación Identificada	15, 18, 21, 24
Percepción de Apoyo a la Autonomía	25, 26, 27, 28, 29
Compromiso con el Aprendizaje	30, 31, 32, 33, 34
Importancia y Utilidad Concedidas a la Educación Física	35, 36, 37
Gusto por la Educación Física	38, 39, 40

3. Procedimiento de validación de los cuestionarios en cada país

1. Adaptación lingüística del cuestionario (validez de contenido):

El cuestionario que vamos a utilizar está aceptado y utilizado por la comunidad científica en el contexto español. Sin embargo, para poder utilizarlo en una población diferente es necesario seguir una serie de pasos que nos garanticen que es válido en los lugares donde se va a administrar:

Para Argentina y Colombia

1. El equipo investigador de cada lugar lee detenidamente y analiza los ítems del cuestionario anotando posibles ambigüedades o dificultades en la comprensión del mismo.
2. Se le da a leer a 4-5 profesionales del campo (profesores de educación física que estén en contacto con los estudiantes a los que se va a preguntar) para que realicen el mismo proceso.
3. De las aportaciones de ambos colectivos, y si se considerase necesario, se propondrán cambios consensuados para mejorar la comprensión del cuestionario. Es importante realizar los **mínimos cambios posibles** en aras de mantener la validez de la herramienta. En caso de que se modifique algún ítem con respecto al original enviarnos la propuesta con la justificación de haber realizado dicho cambio.

Para Brasil

Se adaptará para ser utilizado en este país utilizando la estrategia de traducción inversa (Hambleton & Patsula, 1998).

1. Una persona con dominio de español y portugués realizará la traducción del cuestionario español (1) al portugués (2).
2. Se facilitará el cuestionario portugués (2) a otro especialista con dominio de ambas lenguas para que vuelva a traducirlo al español (3).
3. El equipo investigador analizará las diferencias encontradas entre los cuestionarios (1) y (3). En caso de existir, se consensará la redacción definitiva con un especialista.

A tener en cuenta:

Una vez realizada esta fase, se enviará el cuestionario definitivo al grupo UPM con la explicación de los cambios realizados para comprobar la validez.

2. Estadío piloto (validez de constructo):

Una vez os hayamos devuelto el cuestionario que habéis mandado haréis los siguientes pasos:

- Elegir un centro representativo de la muestra final. Esta muestra la denominaremos muestra piloto y debe ser representativa de la población.
- Escogeremos 3 grupos de diferentes edades: uno de la edad menor, otro de la edad intermedia y un tercero de la edad superior.
- Una persona familiarizada con el protocolo de administración de cuestionarios los pasará en el centro siguiendo las indicaciones que aparecen en el *Procedimiento de administración* que enviamos en otro archivo (DOC4).
- El principal objetivo de esta prueba piloto es observar la comprensión de la totalidad de los ítems y comprobar que ninguno de ellos resulta confuso o ambiguo. Por tanto es fundamental que la persona encargada de la administración de estos cuestionarios anote cuidadosamente todos los problemas que surjan en cuanto al entendimiento de la herramienta.
- Los datos se introducirán en un archivo Excel que se facilitará (DOC5) y se enviará al grupo UPM para su análisis junto con un Word en el que se explique cómo fue la administración del cuestionario, si hubo algún ítem que no se entendía, si más de un alumno hizo la misma pregunta,...

Referencias

- Ferriz, R., González-Cutre, D., y Sicilia, A. (2015). Revisión de la Escala del Locus Percibido de Causalidad (PLOC) para la Inclusión de la Medida de la Regulación Integrada en Educación Física. *Revista de Psicología del Deporte, 24*(2), 329-338.
- Goudas, M., Biddle, S., y Fox, K. (1994). Perceived locus of causality, goal orientations, and perceived competence in school physical education classes. *British Journal of Educational Psychology, 64*, 453-463.
- Hambleton, R. K., y Patsula, L. (1998). Adapting tests for use in multiple languages and cultures. *Social Indicators Research, 45*(1), 153-171.
- Moreno, J. A., González-Cutre, D., y Chillón, M. (2009). Preliminary validation in Spanish of a scale designed to measure motivation in physical education classes: The perceived locus of causality (PLOC) scale. *The Spanish Journal of Psychology, 12*(1), 327-33.
- Moreno, J. A., González-Cutre, D., Chillón, M., y Parra, N. (2008). Adaptación a la educación física de la escala de las necesidades psicológicas básicas en el ejercicio. *Revista Mexicana de Psicología, 25*(2), 295-303.
- Röder, B., & Kleins, D. (2007). Selbstbestimmung/Autonomie. En Skalenokumentation zum Forschungsprojekt "Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung im Unterricht". Extraído de: http://psilab.educ.at/berlin.de/forschung/Skalenbuch_FoSS.pdf
- Ruiz, M. (2015). *Soporte de autonomía y motivación en educación. Consecuencias a nivel contextual y global*. Universidad Miguel Hernández, Elche
- Shen, B., McCaughy, N., Martin, J., Fahlan, M., y Garn, A. (2012). Urban high-school girls' sense of relatedness and their engagement in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education, 31*, 231-245.
- Vlachopoulos, S., y Michailidou, S. (2006). Development and initial validation of a measure of autonomy, competence and relatedness: the Basic Psychological Needs in Exercise Scale. *Measurement in Physical Education & Exercise Science, 10*, 179-201.

4.9. Anexo 9: Manual Procedimiento introducción de Datos.



DOCUMENTO 5

Procedimiento introducción de datos

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

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN INTERNACIONAL

UPM, 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 profesores y de los alumnos se introducirán en dos documentos diferentes; PlanillaDatos_QA_Proyecto2016 para los datos de los alumnos, y PlanillaDatos_QP_Proyecto2016 para los datos de los profesores.
- 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 QP - QA

En el documento en papel del QP y del QA aparece un apartado específico, “clave del profesor”, que nos sirve para identificar el grupo de alumnos que se vincula a cada profesor. Una vez habéis garantizado la vinculación de los QP-QA, vamos a asignarles una clave definitiva para poder trabajar luego con ellos en el análisis estadístico.

¿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 profesor (archivo QP_Proyecto 2016)

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

Con respecto a la página 6 realizaremos algunas puntualizaciones.

Primera página

- En la casilla Género codificaremos:
 - 0 Hombre
 - 1 Mujer
- En edad, años de experiencia y años impartiendo clases al grupo dejaremos el número que indicaron
- En la casilla Centro codificaremos:
 - 1 Público
 - 2 Privado
 - 3 Concertado
- La pregunta de los grupos a los que habitualmente se imparte clase, dado que es posible responder más de una, se codificará en tres casillas diferentes. Cada una corresponde a la edad que suelen tener los alumnos en cada curso (primera casilla = 13-14; segunda casilla = 15-16; tercera casilla = 17-18). La codificación se hará del siguiente modo:
 - 0 Si el profesor no marca esa casilla
 - 1 Si el profesor sí marca esa casilla

- En la casilla de nivel socioeconómico se codificará:
 - 1 Bajo
 - 2 Medio
 - 3 Alto

A continuación se expone un ejemplo de cómo quedaría la codificación de una primera página (considerando que es el primer profesor de Argentina):

CUESTIONARIO PROFESORADO EDUCACION FISICA (Q-P16)

Género (tacha el que proceda): Hombre Mujer

Edad: 36

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:

- 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

EXCEL 2010 INICIO INSERTAR DISEÑO DE PÁGINA FÓRMULAS DATOS REVISAR VISTA Iniciar sesión

Formato condicional
Dar formato como tabla
Estilos de celdas
Insertar
Eliminar
Formato
Autosuma
Referencia
Ordenar y filtrar
Búsqueda y selección

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	
1	País	Clave	Genero	Etdad	Años_Exper	Años_Clase	Centro	Grupos 1	Grupos 2	Grupos 3	Nivelb_alur	Aut 1	Reliz	Comp1	Comp2	Autz	Relz
2		0	1	1	36	5	2	1	0	1	0						
3																	
4																	
5																	
6																	
7																	
8																	
9																	
10																	
11																	
12																	
13																	
14																	
15																	
16																	
17																	
18																	
19																	
20																	
21																	
22																	
23																	

Páginas 2-5

- Indicaremos la valoración que hayan escrito los profesores tal cual.
- Se presenta un ejemplo. Siguiendo las respuestas señaladas de los primeros ítems contestados que aparecen a continuación, rellenaríamos:

Valora las siguientes afirmaciones:

1.	Siento que tengo un amplio margen para decidir cómo hacer mi trabajo	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Realmente me gusta la gente con la que trabajo	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	No me siento muy competente cuando estoy en el trabajo	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	La gente en el trabajo me dice que soy bueno/a en lo que hago	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Me siento presionado/a en el trabajo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Me llevo bien con la gente del trabajo	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Soy profesor/a de EF por vocación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
8.	Soy muy reservado/a cuando estoy en el trabajo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	L	M	N	O	P	Q	R	S
1	Aut 1	Rel1	Comp1	Comp2	Aut2	Rel2	Voc1	Rel3
2		1	2	2	3	4	2	5
3								
4								
5								
6								
7								
8								
9								
10								
11								
12								
13								
14								
15								
16								

Página 6

En esta página, encontramos dos columnas de respuestas. Al introducir los datos, meteremos primero la primera columna entera (Importancia) y, a continuación, la segunda columna (Viabilidad).

	Importancia					Viabilidad				
	Nada importante					Muy importante	Nada viable			Muy viable
90. Maximizar la oportunidad de elección durante las clases ofreciendo opciones significativas e interesantes para los alumnos/as	X	2	3	4	5	1	2	X	4	5
91. Tener en cuenta las preocupaciones y problemas de los estudiantes a la hora de establecer los objetivos de enseñanza	X	2	3	4	5	1	2	3	X	5
92. Plantear tareas que presenten un modelo de ejecución establecido y que los estudiantes deberán realizar correctamente	1	X	3	4	5	1	2	3	X	5
93. Dar explicaciones para que los alumnos/as comprendan la importancia y objetivo de las actividades que realizan en la clase	1	2	X	4	5	1	2	3	4	X
94. Utilizar un lenguaje que fomente la autonomía y no sea controlador en sus clases (esto es, utilizar expresiones como "puedes intentar", "si quieres puedes..." en lugar de "debes...", "tienes que...")	1	2	3	X	5	1	2	3	4	X
95. Establecer objetivos y actividades adaptadas a los distintos niveles de habilidad de los estudiantes	1	2	3	X	5	1	2	3	X	5
96. Proporcionar reglas claras para el correcto desarrollo de las actividades y las sesiones que ayuden a guiar su aprendizaje	1	2	X	4	5	1	2	3	4	X
97. Proporcionar abundante y claro feedback feedback positivo	1	2	X	4	5	1	2	3	4	X
98. Reforzar el esfuerzo constante de los alumnos/as por encima del resultado	1	2	3	X	5	1	2	3	X	5
99. Mostrar una actitud cercana y respetuosa con los alumnos/as	1	2	3	4	X	1	2	3	X	5
100. Mostrar interés por sus alumnos/as	1	2	3	X	5	1	2	3	4	X
101. Estructurar las tareas por parejas o grupos con similares intereses y nivel de habilidad	1	2	X	4	5	1	2	3	X	5

Muchas gracias por tu colaboración

De este modo, el ejemplo que hemos incluido quedaría así:

- Ítems correspondientes a Importancia (primera columna):

Imp_Aut1	Imp_Aut2	Imp_Aut3	Imp_Aut4	Imp_Aut5	Imp_Comp1	Imp_Comp2	Imp_Comp3	Imp_Comp4	Imp_Rel1	Imp_Rel2	Imp_Rel3
1,00	1,00	2,00	3,00	4,00	4,00	3,00	3,00	4,00	5,00	4,00	3,00

- Ítems correspondientes a Viabilidad (segunda columna):

Via_Aut1	Via_Aut2	Via_Aut3	Via_Aut4	Via_Aut5	Via_Comp1	Via_Comp2	Via_Comp3	Via_Comp4	Via_Rel1	Via_Rel2	Via_Rel3
3,00	4,00	4,00	5,00	5,00	4,00	5,00	5,00	4,00	4,00	5,00	4,00

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 Nivelpráctica_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: 1º Clase: Bach
Calificación Educación Física curso anterior:	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 <input checked="" type="checkbox"/>
¿Practicas 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 checked="" 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 checked="" type="checkbox"/> Bastante <input type="checkbox"/> Mucho	
CLAVE de profesor/a (te la facilitarán al rellenar el cuestionario): 504	

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

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
1	País	Clave	Género	Edad	Centro	Curso	Calificación curso anterior	Práctica AF	Nivel de práctica	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											

De aquí en adelante

- Indicaremos la valoración que hayan escrito los alumnos tal cual.

Se presenta un ejemplo. Siguiendo las respuestas señaladas de los primeros ítems contestados que aparecen a continuación, rellenaríamos:

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. Pienso 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

*PlanillaDatos_QA_Proyecto2016.sav [Conjunto_de_datos1] - IBM SPSS Statistics Editor de datos

	Aut1	Comp1	Rel1	Aut2	Comp2	Rel2	Aut3	Comp3	Rel3	Aut4	Comp4
1	1,00	2,0	3,00	2,00	2,00	1,00	2,00	3,00			
2											

4.10. Anexo 10: Glosario

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.**

Están ordenadas de acuerdo a su orden de aparición en las páginas del cuestionario que se administró entre los años 2014-2016.

Las palabras que surgieron en la prueba piloto del cuestionario que se administra en el año 2017 están destacadas en color celeste al final del glosario.

Página 1 del cuestionario: Tiempo libre, extenuante, moderado, a menudo, indiferente, salir a correr

- Tiempo libre:

Definición: Es aquel tiempo que se dedica a aquellas actividades que no corresponden a su trabajo formal ni a tareas domésticas esenciales.

Definición coloquial: En el caso de l@s estudiantes, se refiere al horario extra escolar, que no pertenece a una actividad escolar, incluyendo la realización de Educación Física en contra turno

Ejemplo: Cuando vas al club a participar de alguna actividad deportiva o realizar actividad física, a correr en la plaza, a la escuela de danzas, etc. Es el tiempo que queda después de ir a la escuela, hacer la tarea, comer, dormir, etc. Es el tiempo que no tienes que hacer nada en forma obligatoria

Ítem: “En una semana, ¿cuántas veces haces los siguientes ejercicios durante más de 15 minutos en tu tiempo libre?”

- Extenuante:

Definición: Enflaquecimiento, debilitación de fuerzas materiales. Cansar a alguien o algo hasta el máximo de sus posibilidades.

En relación a la actividad física, implica entrenar hasta el máximo de las posibilidades.

Definición coloquial: La palabra hace referencia a que se produce fatiga, cansancio o debilitamiento en la realización de la tarea. Actividad que produce un cansancio extremo.

Ejemplo: Cuando practicas algún deporte o actividad física que te resulta completamente agotadora.

Ítem ¿Cuántas veces haces ejercicio durante más de 15 minutos? “Ejercicio extenuante (el corazón late rápidamente). Por ejemplo jugando al fútbol, al squash, al básquet, haciendo judo, natación fuerte, ciclismo fuerte de larga distancia”) – página 1

- Moderado:

Definición: Que guarda un medio entre dos extremos

Definición coloquial: Cuando practicas una actividad física o deporte que se puede mantener durante muchos minutos sin producir fatiga, realizas una actividad de intensidad moderada. Te cansa pero puedes continuar.

Ejemplo: Al hacer una actividad, sentís que se incrementa tu ritmo respiratorio pero no te produce por ejemplo, la imposibilidad de hablar.

Ítem: ¿Cuántas veces haces ejercicio durante más de 15 minutos... “Ejercicio moderado (no agotador). Por ejemplo caminar rápido, ciclismo lento, voleibol, natación fácil, baile popular y folclórico). Página 1

- A menudo:

Definición: Muchas veces, frecuentemente y con continuación.

Definición coloquial: hacer algo de manera seguida o repetida en el tiempo.

Índice para que sea más específica la respuesta, se propone:

-NUNCA / RARAMENTE (1 DÍA SOBRE 7),

-A VECES (2 DÍAS SOBRE 7)

-A MENUDO (3 O MÁS DÍAS SOBRE 7)

Ejemplo: Realizo actividad física 4 veces en la semana, A MENUDO

Ítem: “En una semana, durante tu tiempo libre, ¿con qué frecuencia participás en una actividad regular en la que llegues a sudar (que tu corazón lata rápidamente)? (Señala una de las tres opciones) Nunca/raramente – A veces – A menudo – página 1

- Indiferente:

Definición: Que no importa que sea o se haga de una o de otra forma. Que no despierta interés o afecto hacia nada o hacia nadie. Se aplica a la persona que no muestra interés, atracción o repulsión hacia nada o hacia nadie.

Definición coloquial: Estado del ánimo en el que da lo mismo cualquier respuesta, que le da igual o le es indistinto. En referencia al cuestionario, es que no le importa estar de acuerdo o en desacuerdo, simplemente no le interesa, (marcarlo como “intermedio” entre un valor y otro no ayudaría a la valoración real en función del “indiferente”)

Ítem: “Por favor, indicá el nivel de acuerdo con cada una de las siguientes afirmaciones teniendo en cuenta tu experiencia...3=indiferente.”)– página 1

- Salir a correr:

Definición: Salir a correr, ya sea formando parte de un grupo o en forma individual.

Definición coloquial: Si la actividad salir a correr cumple con cierta sistematicidad/ periodicidad y /o planificación también es una actividad física.

Ejemplo: Salir a correr por lo menos dos veces por semana, regularmente.

Ítem: “En una semana ¿cuántas veces haces los siguientes ejercicios durante más de 15 minutos en tu tiempo libre? Luego las opciones proporcionaron diversas preguntas, entre ellas se presentó en qué opción se encontraba salir a correr y si se consideraba una actividad física (página 1).

Si cumple con cierta sistematicidad/ periodicidad y /o planificación también es una actividad física.

La respuesta es sí, cuando cumple con cierta periodicidad (2 veces a la semana por ejemplo)

Página 2 del cuestionario: Valioso, fracaso, cualidades, gestos correctos,” “el tiempo parece alterase”.

- Valioso: Definición: Que vale mucho o tiene mucha estimación o poder

Definición coloquial: Que se siente importante, que vale.

Ejemplo: Que te sentís importante, que vales como los demás compañeros. Que sos importante tanto como tus compañeros. EN EL CASO DEL ITEM, QUE NO TE SENTÍS MENOS QUE TUS COMPAÑER@S

Ítem: “Me siento una persona tan valiosa como las otras” – página 2

- Autoestima:

Definición: Valoración positiva que se tiene de uno mismo

Definición coloquial: Se refiere al concepto positivo que se tiene de uno mismo, “cuánto nos queremos y valoramos”; “cuánto nos creemos capaces de hacer o lograr”.

Ejemplo: Esta palabra no se encuentra escrita en el cuestionario, pero es muy probable que la utilicemos para responder otras preguntas en la parte del cuestionario que refieren a la autoestima, o como explicación para la pregunta anterior (“me siento una persona tan valiosa como las otras”)

- Fracaso:

Definición: Mal logro, resultado adverso en una cosa que se esperaba sucediese bien.

Definición coloquial: Falta de éxito o que no se logró lo que se propuso.

Ejemplo: Que no te salió bien lo que te habías propuesto. Creías que podrías resolverlo o hacerlo, pero no lo lograste, fracasaste. Que no lograste lo que te propusiste. Sentís que todo te sale mal y que nunca te saldrá bien. Cuando querés que te salga “algo en particular como el rol adelante, el golpe de manos altas, un lanzamiento” y no te sale como lo esperás, en tiempo y/o forma; entonces sentís que fracasas. Que intentaste algo varias veces y no lograste el resultado esperado.

Ítem: “Generalmente me inclino a pensar que soy un fracaso” (página 2)

- Cualidades:

Definición: Elemento o carácter distintivo de la naturaleza de alguien o algo. Que distingue y define a las personas. Características que te diferencian de los otros. En la clase una nueva cualidad, puede ser algo nuevo que se aprende

Definición coloquial: Características favorables que distinguen y definen a las personas. En relación al cuestionario sería algo nuevo que aprendí.

Ejemplo: Que adquiriste una nueva cualidad técnica: Que ahora sos más habilidoso/a en el manejo de la pelota. También puede ser que ahora te caracterizas por jugar más cooperativamente con tus compañeros/as o demostrás mayor respeto por tus adversarios o por tus propios/as compañeros/as. Notar un progreso o adquisición (algo nuevo) en el desempeño de una actividad.

Ítem: Pregunta del cuestionario a que se refiere: “Creo que tengo cualidades nuevas” – página 2

- Gestos correctos:

Definición: Movimiento con una intención determinada a través del cuerpo. En referencia a un deporte, se refiere al gesto técnico propio del mismo con economía de movimiento y que se ajusta en tiempo y espacio a la situación de juego. En otras actividades como la danza, gimnasia o acrobacia, refieren a patrones específicos para cumplimentar con los reglamentos pertinentes de cada actividad.

Definición coloquial: El gesto se compone de una serie de movimientos encadenados que se ejecutan con un objetivo final.

Actividad motriz que permite realizar una tarea motora de manera adecuada para alcanzar el objetivo propuesto

Movimientos encadenados que se realizan para alcanzar el objetivo propuesto de la forma más adecuada.

Movimientos del cuerpo que se realizan para lograr un objetivo determinado; de acuerdo a cómo realicemos ese movimiento será el resultado que vamos a obtener.

Ejemplos: Cuando arrojamus una piedra según la precisión con que ejecutemos el movimiento caerá más cerca o más lejos. En este caso estaríamos ante el gesto motriz de lanzar

En un lanzamiento al aro, la secuencia de realizar los pasos, saltar y llevar la pelota con el brazo-mano hacia el aro sería realizar un gesto de lanzamiento. Si conseguimos realizar la secuencia de movimientos correctamente, vas a tener más posibilidades de embocar

Cuando realizas un lateral en fútbol lo haces con las manos por encima de la cabeza y no con los pies (gesto motriz de tiro lateral). Cuando en salto en largo saltas con un pie y no con dos (gesto de salto en largo).

Las situaciones anteriores, en tanto se realizan sin pensar, como una respuesta automática.

Ítem: “En las clases de Educación Física... “Hago los gestos correctos sin pensar de forma automática.”) – página 2

- Control:

Definición: Comprobación, inspección, fiscalización o intervención. Mecanismo que permite corregir posibles desviaciones, a fin de lograr el cumplimiento de los objetivos.

Definición coloquial: Sensación de seguridad en relación a lo que estoy haciendo, de manejar la situación, mi cuerpo, mis acciones, etc. Que la actividad que estoy realizando se está llevando a cabo según como esperaba que fuera. Siento que nada sale de lo planeado y soy eficaz al hacerlo.

Ejemplo: Al realizar una actividad, sentís que tenés dominio total sobre ella, te sentís con seguridad de que lo que estás haciendo en ese momento lo estás haciendo bien. No tenés dudas.

Ítem: “tengo una sensación de control sobre lo que estoy haciendo (página 2).” “Siento un control total de mi cuerpo, tengo un sentimiento de control total, siento que puedo controlar lo que estoy haciendo (página 3)

- El tiempo parece alterarse:

Definición: (alterarse) Alteración: cambiar, cambiarse

Definición coloquial: La sensación del paso del tiempo varía, pasa más lento o más rápido. Esto remite a una percepción del tiempo, no al tiempo real.

Ejemplo: Cuando pasó el tiempo de la clase y uno siente “uy ya terminó, no me dí cuenta que pasó tanto tiempo”. O por el contrario, se te hace muy larga la clase porque por ejemplo, te aburre o no te interesa

Ítem: “En las clases de Educación Física... El tiempo parece alterarse (pasa más lento o más rápido)”– página 2

Página 3 del cuestionario: Ejecutar, automáticamente, metas, espontánea, reconfortante, “el paso del tiempo parece ser diferente al normal”

- Demandas de la situación

Definición: Solicitud de algo. Exigencia que impone cierta cosa o se deriva de ella.

Def. Coloquial: Pedido de profesor al alumno para que realice una actividad con determinadas características y/o exigencias específicas.

Ejemplo: Cuando realizas cualquier tipo de lanzamiento, la pelota tiene que caer en determinados sectores de la cancha. En un ejercicio de coordinación de saltos con aros debe cumplir con una determinada secuencia.

Ítem: “Siento que soy lo suficientemente bueno/a para hacer frente a las demandas de la situación” (Página 3)

- Ejecutar:

Definición: Poner por obra algo, desempeñar con arte y facilidad algo, o sea, que requiere especial habilidad.

Definición coloquial: Realizar una acción, habilidad o técnica determinada

Ejemplo: Nadar y sentir satisfacción, participar de un juego en la clase o actividad en el cuál realizo acciones sin pensarlo y lo disfruto. Realizar el rol adelante sin pensar cómo mover cada parte de mi cuerpo que participa del movimiento. Cuando realizo lo que propone el/la profesor/a sin pensar.

Ítem: “me gusta lo que experimento con mi ejecución y me gustaría sentirlo de nuevo”; y la conjugación del verbo Ejecuto: “Ejecuto automáticamente, ambas en página 3

- Automáticamente:

Definición: Ejecución que funciona por sí sola. Acción corporal o mental que se realiza sin pensar, inconscientemente.

Definición coloquial: Acción corporal o mental que se realiza sin pensar, inconscientemente, o sea cuando no tenés que pensar cómo hacerlo, porque ya es parte de tu habilidad, ya es conocido.

Ejemplo: Cuando andás en bicicleta, no tenés que pensar cómo mover los pies, cómo agarrarte del manubrio, doblar, etc. Te sale automáticamente.

Ítem: En las clases de educación física... “Hago gestos correctos sin pensar, de forma automática.” Hago cosas espontánea y automáticamente”– página 3

- Metas:

Definición: Fin a que se dirigen las acciones o deseos de alguien

Definición coloquial: Se refiere a los objetivos a cualquier plazo que alguien se proponga;

Ejemplo: Voy a practicar tal o cual habilidad o técnica porque quiere participar en el equipo; o quiero aprender algo porque me gusta o me servirá en el futuro para otra cosa. Este año quiero aprender el golpe de manos bajas. / El mes que viene quiero bajar el tiempo, corriendo los 100 metros más rápido.

Ítem: “Mis metas están claramente definidas”. Página 3

- Espontánea:

Definición: Voluntario, de propio impulso, que se produce aparentemente sin causa. Que se realiza por propia voluntad, sin estar coaccionado u obligado a ello. Se aplica a la persona que se comporta dejándose llevar por sus impulsos naturales y sin reprimirse por consideraciones dictadas por la razón.

Definición coloquial: Acción voluntaria o de iniciativa propia, surge en un determinado momento en reacción o respuesta de algún estímulo. Actividad que realizo sin pensar, donde nadie me dice lo que debo o como debo hacerlo.

Ejemplo: Sin que nadie me lo diga o sin pensarlo mucho, me doy cuenta que tengo que correr más rápido o estar más atento para recibir un buen pase.

Cuando practicás algún deporte con pelota y perdés la posesión de la misma, de forma espontánea intentas recuperarla.

Ante alguna situación que se me presenta la resuelvo prácticamente sin darme cuenta, por ejemplo al tirar al arco hacia un lugar u otro respecto a donde está el arquero, sin haberlo pensado tanto.

Ítem: “En las clases de Educación Física... “Hago las cosas espontánea y automáticamente”) – página 3

- Reconfortante:

Definición: Que devuelve la fuerza, el bienestar o el ánimo perdidos.

Definición coloquial: Actividad en la que sentimos que recuperamos la energía. Cuando realizamos un ejercicio y recuperamos el estado de bienestar al realizarlo. Actividad que me otorga en cierta manera placer al realizarla porque me permite volver al estado de bienestar deseado.

Ejemplo: Cuando estás jugando al vóley y te sentís con fuerzas y ánimo de continuar realizándolo.

Cuando la experiencia, ejercicio o actividad que estoy realizando me resulta beneficiosa y agradable.

Ítem: “Encuentro la experiencia muy valiosa y reconfortante” Página 3.

- El paso del tiempo parece ser diferente al normal:

Definición: Normal: Se aplica a todo aquello que se halla en su estado natural, a todo aquello que sirve como norma o regla, a todo aquello que se ajusta a normas fijadas de antemano; a todo aquello que es común, usual o frecuente. También se aplica a las situaciones que son estadísticamente rutinarias o muy similares a la rutina. Se considera normal todo aquello que no se sale de lo establecido. También se califica como normal todo aquello que se encuentra en su medio natural: lo que se toma como norma o regla, aquello que es regular y ordinario.

Definición coloquial: Percepción que se tiene del tiempo, no se refiere al tiempo real. El tiempo que transcurre no se asemeja al normal, parece ser distinto. Puede ser más rápido o más lento según lo que percibo.

Ejemplo: Hoy para mí la clase de educación física fue más de una hora, no se pasaba más el tiempo, será porque a mí no me gusta la gimnasia deportiva. Los ejemplos estarían supeditados al grado de interés por realizar algo o no.

Ítem: “el paso del tiempo parece ser diferente al normal” (página 3). Es para destacar que en general los ítems que incluyen la percepción del tiempo y que los/as alumnos/as las leyeron como “repetidas” son de CONTROL.

- Control:

Definición: Significa comprobación, inspección, fiscalización o intervención. Actividad orientada a la organización, hacia el cumplimiento de los objetivos propuestos bajo mecanismos de medición cualitativos y cuantitativos. Mecanismo que permite corregir posibles desviaciones, a fin de lograr el cumplimiento de los objetivos. El control se entiende no como un proceso netamente técnico de seguimiento, sino también como un proceso informal donde se evalúan factores culturales, organizativos, humanos y grupales.

Definición coloquial: Sensación de seguridad en relación a lo que estoy haciendo, de manejar la situación, mi cuerpo, mis acciones, etc. Dominar lo que estoy haciendo.

Ejemplo: El control del cuerpo se encuentra íntimamente ligado al correcto funcionamiento y dominio de la tonicidad. Por ello, la ejecución de un acto motor voluntario es imposible si no se tiene control sobre la tensión de los músculos que intervienen en los movimientos. El dominio corporal se consigue cuando tenemos control sobre todos los elementos que intervienen en la elaboración del esquema corporal, es decir, sobre: tonicidad, esquema postural, control respiratorio, lateralización, estructuración espacio-temporal y control motor práctico.

Ítem: Siento un control total de mi cuerpo, tengo un sentimiento de control total, siento que puedo controlar lo que estoy haciendo (página 3); tengo una sensación de control sobre lo que estoy haciendo (página 2).

Página 4 del cuestionario: eficazmente, estimulante, forma física, formar parte de un club de entrenamiento, progresión.

- Eficazmente:

Definición: EFICAZ:

Que produce el efecto esperado o que va bien para una determinada cosa. Es la capacidad de poder alcanzar un objetivo o propósito que se ha propuesto, de poder lograr el efecto esperado sobre algo determinado.

Definición coloquial: Lograr que los ejercicios o actividades que realizo en la clase de Educación Física, cumplan con el objetivo que me propuse.

Conseguir un resultado determinado.

Ejemplo: Cuando realizas el saque en voleibol, la pelota pasa al campo contrario y cae en el lugar que querías.

Cuando pateás la pelota, lograrás pegarle bien y se dirige al lugar donde vos querías

Ítem: “En las clases de Educación Física... “Realizo los ejercicios eficazmente” –página 4

- Estimulante:

Definición: Estimular: hacer que alguien quiera hacer algo o hacerlo en mayor medida

Definición coloquial: Es algo que invita/incita/anima a realizar algo porque nos produce algún interés. Es realizar una actividad que nos gusta y da placer.

Realizar una actividad que nos motive, y que el hacerlo produzca placer en quien lo realiza.

Ejemplo: Realizás la clase de educación física porque te gusta, te anima a hacer actividad física. Participar de la clase porque es excitante, divertida, contagia hacerla.

Ítem: “Participo de la clase de educación física... porque la educación física es estimulante”) – página 4

- Mi forma física:

Definición: Propio estado corporal/físico

Definición coloquial: Interés en el desarrollo del estado corporal / físico en general, o sea, me importa mejorar mi estado físico general.

Ejemplo: Cómo se desempeña el cuerpo en función a su resistencia, fuerza o las cualidades físicas en función del deporte, técnica, habilidad (y la vida cotidiana).

Por ejemplo, practicar alguna actividad físico/deportiva para mantenerme ágil, dentro de los percentiles de salud adecuados, con un ritmo de vida saludable, que produce sensación de bienestar y armonía entre en interior y exterior de una persona.

Ítem: " Me interesa el desarrollo de mi forma física" - Página 4

- Formar parte de un club deportivo de entrenamiento:

Definición: Club dedicado a la práctica del deporte. Algunos clubes poseen equipos que entrenan sistemáticamente y compiten en torneos oficiales (federados) y otros solamente en forma lúdica/recreativa.

Definición coloquial: Los clubes deportivos son los que ofrecen actividades relacionadas a algún deporte en especial (básquet, fútbol, handball, voley, etc.) con horarios de entrenamientos específicos, generalmente por categorías divididas en edades, con una actividad sistemática muchas veces orientada hacia la participación de un torneo / competencia.

Ejemplo: Una vez terminado de cursar el colegio, concurrir a un club deportivo a practicar un deporte sistemáticamente (que se entrene semanalmente más allá de jugar o no una competencia federada)

Ítem: Después de terminar el colegio quisiera formar parte de un club deportivo de entrenamiento (Página 4)

Palabras del los cuestionarios 2017:

- Estímulos

Definición: 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

Definición: 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 educación física, 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 cuánto tiempo trabajamos en una tarea.

Pregunta 29 “Frecuentemente, podemos decidir entre diferentes tareas”

- Habilidades

Definición: 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

Definición: 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 alumn@ 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:

Definición: 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 l@s 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:

Definición: 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 educación física, 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:

Definición: 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 educación física.

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:

Definición: 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 Educación Física 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:

Definición: 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 educación física 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. yprnl. 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 educación física 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

Definición: 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 educación física 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

Definición: Característica o conjunto de características que hacen apreciable a una persona o cosa. (the free dictionary.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 educación física 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 Ed. Física porque considero que está de acuerdo a mis valores”

- Temas

Definición: 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 educación física.

Un tema del voley sería el saque de arriba.

Ítem:QA16 – pagina 2 – N* 25 y 27

“En clase de Ed. Física frecuentemente podemos decidir entre varios temas”

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

- **Tarea**:

Definición: Cualquier trabajo o actividad.- Trabajo que ha sido encomendado a una persona y debe realizarse en un tiempo determinado. (the free dictionary.com/tarea)

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 – pagina 2 – N* 28 y 29

“En clase de Ed. Física frecuentemente podemos decidir cuándo y cuánto tiempo trabajamos en una tarea”

“En clase de Ed. Física 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 educación física. 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

5. Bibliografía

- Abos, A., Sevil, J., Sanz M., Aibar A., Garcia-Gonzalez L. (2016). El soporte de autonomía en Educación Física como medio de prevención de la oposición desafiante del alumnado. España. *Revista Internacional de ciencias del Deporte*, 43, 65-78. Universidad de Zaragoza.
- Alcaraz, S. (2014). *La Influencia del Contexto Social sobre la Motivación de Entrenadores y Deportistas: Una visión desde la Teoría de la Autodeterminación*. España. Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Alcaraz, S., Torregrosa, M., Viladrich, C. (2015). El lado oscuro de entrenar: Influencia del contexto deportivo sobre la experiencia negativa de entrenadores de baloncesto. España. *Revista de Psicología del Deporte*, 24 (1), 71-78. Universidad Autónoma de España.
- Baena-Extremera, A., Granero-Gallegos, A., Sanchez-Fuentes, J., Martinez-Molina, M. (2014). Modelo predictivo de la importancia y utilidad de la Educación Física. España. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14 (2), 121-130. Universidad de Murcia.
- Bracht, V. (1996). *Educación Física y aprendizaje social*. Córdoba: Velez Sarfield.
- Cantu-Berreuto, A., Castillo, I., Lopez-Walle, J., Tristan, J., Balaguer, I. (2016). Estilo interpersonal del entrenador, necesidades psicológicas básicas y motivación: un estudio en futbolistas universitarios mexicanos. España. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 11(2), 263-270.
- Coteron, J. (2014). Youtube, Buenos Aires. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=s1R4rWuVimA>
- EMSE (2012). *2° Encuesta Mundial de Salud Escolar Argentina 2012*. Ministerio de Salud. http://www.msal.gob.ar/ent/images/stories/vigilancia/pdf/2014-09_informe-EMSE-2012.pdf.
- Freís, R. (2015). Revisión de la Escala del Locus Percibido de Causalidad (PLOC) para la Inclusión de la Medida de la Regulación Integrada en Educación Física. Barcelona. *Revista de Psicología del Deporte*, 24(2), 329-338
- Gagné, M., Forest, J., Vansteenkiste, M., Crevier-Braud, L., Van den Broeck, A., Aspeli, A. K. y Westbye, C. (2014). *The multidimensional work motivation scale: Validation evidence in seven languages and nine countries*. European Journal of Work and Organizational Psychology.
- Gómez, J. (2002). *La educación física en el patio. Una nueva mirada*. Argentina. Stadium.

- González, C. (2012). Propuesta de intervención para mejorar la motivación del alumnado en las clases de Educación Física. Efdportes.com, Buenos Aires. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd174/motivacion-en-las-clases-de-educacion-fisica.htm>
- Granero-Gallegos, A., Baena-Extremera, A., Sánchez-Fuentes, J. A., y 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. Murcia. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14(2), 59-70.
- Kirk, D. (2007). *Con la escuela en el cuerpo, cuerpos escolarizados: la construcción de identidades internacionales en la sociedad post-disciplinaria*. Ágora para la EF y el Deporte, 4-5, 39-56.
- Moreno, J. y Martínez, A. (2006). Importancia de la Teoría de la Autodeterminación en la práctica físico-deportiva: Fundamentos e implicaciones prácticas. Murcia. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 6(2), 39-54.
- Moreno-Murcia, J. (2013). *Percepción de la utilidad e importancia de la educación física según la motivación generada por el docente*.
- Ntoumanis, N., y Standage, M. (2009). *Morality in Sport: A Self-Determination Theory Perspective*. Journal of Applied Sport Psychology, 21, 365-380.
- Padua J. (1994). *Técnicas de investigación aplicadas a las ciencias sociales*. El Colegio de México.
- Ryan, R. y Deci, E. (1985, 2000). *La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social, y el Bienestar*. Nueva York, 55(1), 68-78.
- Samaja, J. (1994). *Epistemología y metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica*, Buenos Aires: EUDEBA.
- Sánchez-Oliva, David., Leo Marcos, F., Alonso, D., Pulido-González, J., García-Calvo, T. (2015). Análisis de los perfiles motivacionales y su relación con los comportamientos adaptativos en las clases de educación física. España. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 47, 156-166. Universidad de Extremadura y Universidad Católica San Antonio de Murcia.
- Sicilia, A., Ferriz, R., Saenz-Alvarez, P. (2013). *Validación española de la escala de frustración de las necesidades psicológicas (EFNP) en el ejercicio físico*. España. Universidad de Almería, 5 (1), 1-19.
- Standage, M., y Gillison, F. (2007). *Students' motivational responses toward school physical education and their relationship to general self-esteem and health-related quality of life*. Psychology of Sport and Exercise, 8, 704-721.

- World Health Organization. (2011). *Promoting sport and enhancing health in European Union countries*. Copenhagen, Denmark: World Health Organization.
- Ynoub, R. (2014). *Cuestión de Método. Aportes para una metodología crítica*. México: CENGAGE Learning.
- Ynoub, R. (2015). *De la disección a la revitalización: El tratamiento y el análisis de datos*. Inédito. México: Cengage Learning.