

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 motivación y autonomía percibida por parte de I@s alumn@s,
el nivel de frustración de las necesidades psicológicas básicas en
I@s docentes y su relación entre sí en las clases de educación
física.**

Estudiante: Kuttel, Sofia Elizabeth

Legajo: 21700

Correo electrónico: sofiakuttel@hotmail.com

Tutora: Mag. Valeria Gómez.

Agradecimientos

En primer lugar agradezco y se lo dedico a Juani y Delfi, mis hijas, gracias a ellas, desde el momento que empezamos a imaginar cómo sería su llegada a nuestras vidas tuve la necesidad de crecer profesional y académicamente para poder esperarlas y recibirlas cuando ellas lo decidan. En un lugar no menos importante está Edu, el hombre que elijo cada día, quien me sostuvo, acompañó y motivó en cada paso, caída y avance.

También quiero agradecer a mi mamá Silvia y a Checha, dos mujeres que me escoltan incondicionalmente en este camino de madre y profesional.

Por otro lado, no puedo dejar de mencionar a mi compañera y amiga Aye Dieguez, nos motivamos y trabajamos en equipo para poder llegar a la meta tan deseada.

Finalmente, agradezco a la UFLO, a l@s docentes que conocí durante la licenciatura, que me compartieron sus conocimientos, en especial a mis tutoras de cátedra Valeria Gomez y Ana Riccetti, que a través de sus intervenciones me permitieron crecer significativamente en este proceso de formación.

Feliz por el proceso vivido y la meta alcanzada, agradezco a tod@s l@s que fueron parte de esto. Sin ustedes no hubiese sido posible.

Índice.

Resumen.....	6
1. Primera Parte: Delimitación teórica del objeto de estudio.....	7
1.1. Área temática, rama y especialidad.....	7
1.2. Tema.....	7
1.3. Introducción.....	7
1.4. Problema.....	8
1.5. Marco teórico.....	9
1.5.1. Capítulo 1: Estudios y teorías sobre la motivación.....	9
1.5.1.1 Teoría de autodeterminación “TAD”.....	10
1.5.1.2. Teoría de evaluación cognitiva “TEC”.....	11
1.5.1.3. Teoría de integración orgánica “OIT”.....	13
1.5.1.4. Teoría de las necesidades psicológicas básicas.....	16
1.5.1.5. Teoría de orientación de casualidad.....	18
1.5.1.6 Teoria de contenido de meta.....	19
1.5.2. Capítulo 2: Aspectos importantes que influyen en la motivación.....	19
1.5.2.1. Percepción de apoyo a la autonomía.....	20
1.5.2.2. La importancia, utilidad y gusto concedido a la educación física.....	22
1.5.3. Capítulo 3: Las necesidades psicológicas en el ámbito laboral.....	26
1.5.3.1 Las necesidades psicológicas básicas. Satisfacción vs. Frustración en el accionar docente.....	26
1.6. Relevancia cognitiva.....	29
1.7. Hipótesis.....	31
1.8. Objetivos.....	31
2. Segunda Parte: Material y Método.....	33
2.1. Tipo de diseño	33
2.2. Instrumentos de producción de datos.....	34
2.3. Cronograma de actividades en contexto.....	39
2.4. Muestreo.....	40
2.5. Plan de tratamiento y análisis de los datos.....	41
2.5.1. Construcción de índices sumatorios de variables complejas.....	42
2.5.1.1. Nivel de frustración de las necesidades psicológicas básicas.....	42
2.5.1.2. Nivel de gusto por la educación Física.....	44

2.5.1.3. Nivel de percepción de apoyo a la autonomía.....	45
2.5.1.4 Nivel de importancia y utilidad adjudicada a la Educación Física.....	46
3. Tercera Parte: Análisis y Conclusiones.....	48
3.1. Exposición, análisis e interpretación de los datos.....	48
3.1.1. Variable: Nivel de gusto por Educación Física por parte de l@s estudiantes.....	48
3.1.2 Variable: Nivel de utilidad e importancia adjudicada a la Educación Física por parte de l@s estudiantes.....	52
3.1.3 Variable: Nivel de percepción de apoyo de autonomía de l@s alumn@s.....	56
3.1.4 Variable: Nivel de percepción de frustración de las necesidades psicológicas básicas por parte de l@s docentes.....	62
3.2. Análisis e interpretación de los datos.....	78
3.2.1 Relación entre el nivel de frustración de las necesidades psicológicas básicas de l@s docentes con la percepción de apoyo a la autonomía, gusto e importancia y utilidad que le adjudican a la educación física.....	79
3.2.2 Relación entre la variable percepción de apoyo a la autonomía con la importancia y utilidad concedida a la materia por parte de l@s alumn@s.....	82
3.2.3 Relación entre la variable percepción de apoyo a la autonomía con el gusto concedido a la materia por parte de l@s alumn@s.	84
3.2.4 Relación entre el gusto por la educación física y la importancia que se le concede a la materia por parte de l@s alumn@s.	86
3.2.5 Relación entre la variable percepción de frustración de las necesidades psicológicas básicas de l@s docentes con la percepción de apoyo a la autonomía por parte de l@s alumn@s.....	88
3.2.6 Relación entre la frustración de la necesidades básicas de l@s docentes con la importancia y utilidad adjudicada a la materia por parte de l@s alumn@s.....	91
3.2.7 Relación entre el gusto por la educación física y la frustración de las necesidades psicológicas básicas de l@s docentes.....	93
3.3. Conclusiones y sugerencias.....	94
3.4. Reflexión crítica sobre el proceso de investigación realizado.....	98
4. Anexos.....	100
4.1. Anexo 1. Carta de presentación institucional (referenciado en cronograma de	

actividades en contexto).....	100
4.2. Anexo 2. Consentimiento de participación de alumn@s y profesor@s.....	101
4.3. Anexo 3. Relevamiento de datos institucionales (referenciado en cronograma de actividades en contexto).....	103
4.4. Anexo 4. Cuestionario QP16-A.....	105
4.5. Anexo 5. Documento 2: Descripción cuestionario profesores (QP16).....	108
4.6. Anexo 6. Cuestionario QA16-A.....	114
4.7. Anexo 7. Descripción y validación cuestionario alumnado (QA16).....	117
4.8. Anexo 8. Síntesis del pilotaje.....	121
4.9. Anexo 9. Glosario.....	126
4.10. Anexo 10. Procedimiento de carga de datos en planilla Excel.....	150
4.11. Anexo 11. Planilla Datos_QA_Proyecto 2016.....	156
4.12. Anexo 12. Planilla Datos_QP_Proyecto 2016.....	159
5. Bibliografía.....	160

Resumen

Nuestra investigación ha tenido como objetivo reconocer la relación existente entre el nivel de frustración de las necesidades psicológicas básicas de l@s docentes con la percepción de apoyo a la autonomía, gusto e importancia y utilidad que le adjudican a la educación física, l@s estudiantes del nivel medio del sistema educativo formal argentino, año 2016-2017.

Es un trabajo que forma parte de una investigación macro y simultánea en Argentina, España, Brasil y Colombia. Lo definimos como una investigación aplicada con un diseño descriptivo-correlacional, de tipo sincrónico transversal. La muestra es extensiva y corresponde al tipo finalística de participación voluntaria, compuesta por dos universos de estudio: 2221 estudiantes y 105 profesores/as de educación física de todo el territorio argentino. Como instrumento de recolección de datos se utilizó un cuestionario para l@s alumn@s denominado QA_A16 y otro para l@s docentes llamado QP_A16.

Los resultados obtenidos demuestran que l@s docentes presentan bajos niveles de frustración de sus necesidades psicológicas básicas y en contraposición a esto, l@s alumn@s manifiestan valores altos de gusto, importancia y utilidad adjudicada a la materia. Sin embargo, al analizar el nivel de percepción de apoyo a la autonomía por parte de l@s educandos reconocemos una significativa inclinación hacia una baja valoración de PAA.

Palabras clave:

Frustración de las necesidades psicológicas básicas -Percepción de autonomía - Gusto por la educación física - Importancia y utilidad concedida a la educación física

1. Primera Parte: Delimitación conceptual del objeto de estudio

1.1 Área temática, rama y especialidad.

Área temática: Educación Física

Rama: Educación Física de nivel medio

1.2 Tema

Tema: La motivación en las clases de educación física

1.3. Introducción

En conjunto a la Universidad Politécnica de Madrid (España); la Universidad de Campinas (Brasil) y la Universidad del Quindío (Colombia), el equipo de investigación de la Facultad de Actividad Física y Deporte de la Universidad de Flores ha iniciado un trabajo de Investigación de envergadura internacional con el fin de analizar los niveles motivacionales de alumn@s y profesor@s de educación física, en relación a la continuidad de realización de actividad física luego de la etapa escolar.

Mediante nuestro trabajo de investigación, reflejaremos la relación que existe entre la frustración de las necesidades psicológicas básicas de l@s docentes y la percepción de apoyo a la autonomía de l@s estudiantes en las clases de educación física, y analizaremos cómo se vincula con el gusto por la educación física, la importancia y utilidad adjudicada a la materia.

Creemos que la falta de motivación no sólo le corresponde a l@s educandos, sino que se relaciona a la descontextualización del sistema escolar y la desconexión en la triada docente-alumn@-medio. Actualmente se observa cómo el nivel de actividad física y práctica deportiva va disminuyendo a medida que l@s personas crecen. El estudio realizado por Ruiz Pérez et al. (2014) muestra cómo a medida que avanza la edad en los sujetos, disminuye drásticamente la práctica deportiva. En la escuela secundaria, se refleja cómo l@s alumn@s manifiestan apatía con el área de educación física a través del porcentaje de ausencia, la falta de compromiso y el desinterés en la materia. Consideramos que estudiar la

motivación en nuestr@s alumn@s a la hora de practicar actividad física podría explicar cuáles son los aspectos que intervienen en la continuidad de una vida activa luego del trayecto escolar.

Por lo mencionado anteriormente, creemos que estudiar la percepción de autonomía en las clases de educación física de l@s adolescentes, es fundamental para entender por qué se adhiere o no a una práctica físico deportiva. Para ello, nos apoyaremos en la Teoría de autodeterminación desarrollada por Deci & Ryan en el año 1985.

Finalmente, con nuestra investigación intentaremos:

Promover reflexión crítica por parte de los Licenciados y Profesores de Educación Física sobre el papel que ejerce la percepción de autonomía de l@s educand@s en las clases de Educación Física.

Concientizar a las Instituciones Educativas sobre la importancia que tienen las prácticas pedagógicas desarrolladas en el área de Educación Física y la frustración de las necesidades psicológicas básicas de l@s maestr@s en la valoración de l@s alumn@s hacia la materia.

Elaborar juicios de valor sobre los actuales métodos de enseñanza en el área y evaluar posibles modificaciones que permitan promocionar la actividad física desde el disfrute y el bienestar.

Orientar las clases de Educación Física para fomentar la actividad física luego de la etapa escolar.

1.4. Problema

¿Qué relación existe entre la frustración de las necesidades psicológicas básicas de l@s docentes con la percepción de apoyo a la autonomía en las clases de educación física, el gusto, utilidad e importancia adjudicada a la materia, por parte de l@s estudiantes del nivel medio del sistema educativo formal argentino en los años 2016-2017?

1.5. Marco teórico

1.5.1. Capítulo 1: Estudios y teorías sobre la motivación.

El Mundo ha cambiado, la globalización y las nuevas tecnologías hacen que aquellas cosas que antes sorprendían ahora no llaman la atención; aparecen nuevas necesidades, cambian los intereses y los deseos. Es así como en esta sociedad globalizada vemos que la educación necesita readaptarse, l@s alumn@s de la actualidad ya no son como l@s de generaciones pasadas y por lo tanto, l@s docentes necesitamos nuevas herramientas para poder captar su atención e interés.

Diversos estudios de investigación a cargo de Sanchez Oliva et al. (2014) han tratado de analizar el comportamiento de l@s educand@s en el proceso de enseñanza-aprendizaje y llegaron a la conclusión que aquell@s que perciben mayor apoyo a la autonomía son personas con mayor compromiso y motivación en el proceso educativo. Por otro lado, Tanto Saul Alcaraz, Miguel Torregrosa & Carmen Viladrich (2015) como Alvaro Sicilia, Roberto Ferriz & Piedad Saenz-Alvarez (2012) demuestran, en sus investigaciones, que un factor determinante es el rol docente, aquell@s profesores/as que perciben frustradas sus necesidades psicológicas básicas manifiestan un malestar psicológico que influye directamente en el dictado de las clases y a consecuencia en la motivación de sus alumn@s. Por lo tanto podríamos decir que ambos participantes, alumn@ y docente, requieren satisfacer sus necesidades de autonomía, competencia y vínculo social para involucrarse activamente en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Para poder comprender a qué nos referimos cuando hablamos de motivación, autonomía y de necesidades psicológicas básicas, desarrollaremos a continuación una de las teorías socio-cognitivas más reconocidas y sobre la cual se apoyará nuestro trabajo de investigación: La teoría de Autodeterminación.

La Teoría de autodeterminación establece que l@s sujetos poseen tendencias hacia la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas que ofrecen una base motivacional para el aprendizaje académico. Consideramos que las condiciones de las clases pueden favorecer o frustrar este proceso.

En la medida que las actividades de clase y el apoyo a estos recursos internos se den, el resultado será la síntesis dialéctica, obteniendo un estudiante con mayor autonomía (...) diversas investigaciones confirman la suposición de que la prestación de apoyo a la autonomía nutre la gama más completa de recursos motivacionales internos del estudiante. (Ruiz Quiles, 2014, p.23).

Por lo tanto, generar un clima que favorezca la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas proporcionará docentes y alumn@s más motivad@s intrínsecamente y más comprometid@s en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Según Ryan & Deci (2000) la motivación es una variable que explica por qué el sujeto se adhiere a la práctica y la toma como hábito de vida, o por lo contrario, la rechaza, “La motivación es altamente valorada debido a sus consecuencias: la motivación produce” (p.3). Ryan & Deci (2000) plantean que la motivación está atravesada por factores propios del sujeto como los aspectos biológicos y cognitivos; y otro factor proveniente del medio, que es el social, y sobre el cual tenemos directa influencia. Por lo tanto, entendemos que la motivación es una energía regulada por factores psico-bio-sociales, que determina que una acción perdure o no en el tiempo.

Para poder analizar y comprender mejor la naturaleza de la motivación desarrollaremos la teoría socio-cognitiva “teoría de autodeterminación” y sus correspondientes sub-teorías

1.5.1.1 Teoría de autodeterminación “TAD”.

La TAD fue desarrollada por Deci & Ryan en el año 1985 y fue presentada como una macro teoría de la cual se desprenden micro-teorías. La teoría de autodeterminación entiende al individuo como protagonista de su actividad, quien, según el nivel de motivación, actúa voluntariamente para satisfacer sus necesidades psicológicas básicas: sentirse competente, autónomo y bien relacionado con l@s otr@s. La satisfacción de estas necesidades es fundamental para el crecimiento, la integración, el desarrollo personal y social.

Según Quiles (2015) esta teoría analiza el origen de la motivación y cómo influye en el sujeto a nivel cognitivo, conductual y afectivo. Decy & Ryan (2000)

establecen que hay tres tipos de motivación: desmotivación, motivación extrínseca y motivación intrínseca. Y que el tipo de motivación que atraviesa al sujeto depende del nivel de autodeterminación de la conducta. Decy & Ryan (citados por Quiles, 2015) establecen que para beneficiar el comportamiento autodeterminado, el contexto del individuo debe favorecer el desarrollo de la autonomía del /de la mism@. Quiles (2015) dice: “el apoyo a la autonomía es un factor importante que puede influir en la capacidad de las personas para prosperar, mejorar su crecimiento personal y satisfacción” (p.3). Baena Extremera & Graneros Gallegos (2015) establecen que la satisfacción de la necesidad básica de apoyo a la autonomía da lugar a conductas motivacionales más auto-determinadas que se relacionan consecuentemente con conductas más positivas que benefician los climas de aprendizaje.

Apoyándonos en los aportes de Moreno Murcia (2006) reconocemos dentro del proceso de motivación mecanismos reguladores de la conducta, entre ellos podemos encontrar procesos reguladores negativos como obediencia, recompensas externas e incompetencia; hasta procesos reguladores más positivos como valoración personal, interés, disfrute y satisfacción. Estos determinan en qué medida la persona se involucra en la realización de las actividades.

Como vemos, la TAD es una teoría socio-cognitiva que desarrolla mucha información, por ello, dentro de ella encontramos cuatro sub-teorías que permiten entender aún más el proceso de autodeterminación. Ella son: teoría de la evaluación cognitiva, teoría de la integración orgánica, teoría de las necesidades básicas y teoría de orientación de causalidad.

1.5.1.2. Teoría de la evaluación cognitiva “TEC”

Esta sub-teoría se fundamenta en la motivación intrínseca y explica qué fenómenos provocan cambios en la misma. Para entender a qué nos referimos cuando hablamos de motivación intrínseca nos apoyamos en las ideas desarrolladas por los creadores de la teoría de autodeterminación Ryan & Deci.

“El constructo de la motivación intrínseca describe esta inclinación natural hacia la asimilación (...) el interés espontáneo...” (Ryan & Deci, 2000, p.3). Por lo tanto decimos que la motivación intrínseca es interna y propia del sujeto motivado. Granero Gallegos et al. (2014) Presentan dentro de la motivación intrínseca tres manifestaciones diferentes: Motivación intrínseca por el conocimiento (hay compromiso por el placer y la satisfacción de aprender), motivación intrínseca por el logro (hay compromiso por el placer y el deseo de mejorar/superarse a sí mism@) y motivación intrínseca por las experiencias (hay compromiso por el deseo de satisfacer sensaciones relacionadas a los propios sentidos).

A partir de las definiciones de Ryan & Deci (2000) entendemos que la TEC plantea que la motivación intrínseca se estimula a través del desarrollo de la autonomía, la percepción de eficacia y eficiencia que determina sentimiento de competencia, y el entorno social. El entorno social se manifiesta de dos maneras; En el *feedback* que reciba el sujeto, según Moreno Murcia & Martínez Camacho (2006) las recompensas del medio influyen en el aumento o disminución de la motivación intrínseca.

Los factores extrínsecos que se perciben como (...) competencia percibida y el feedback positivo, promueven la motivación intrínseca, mientras que los factores extrínsecos que se perciben como elementos de control o la desmotivación percibida como incompetencia disminuyen la motivación intrínseca. Mandigo & Holt (citado por Moreno Murcia & Martínez Camacho, 2006, p.6).

Y la otra forma es a través de los vínculos relacionales, Ryan & Deci (2000) dicen “Naturalmente, muchas conductas intrínsecas motivadas son ejecutadas en soledad (...) pero se evidencia que una base de relaciones seguras parece ser importante para la expresión de la motivación intrínseca” (p.5).

De esta manera, a través de la autonomía, competencia y el entorno social la persona crea un esquema de sí mism@ que establece el nivel de motivación intrínseca que determina la valoración y satisfacción del sujeto sobre la acción. Baena Extremera & Granero Gallegos (2016) plantean que la satisfacción, la diversión y la sensación de competencia son fenómenos que están íntimamente vinculados a la motivación intrínseca y a perfiles auto-determinados, lo cual abre

un camino hacia la continuidad de una vida activa. “la intención de práctica fue predicha por la competencia y ésta por la satisfacción/diversión. La motivación intrínseca se mostró como el mejor predictor de la satisfacción/diversión” (p.1105). Para finalizar queremos citar a Ryan & Deci (2000) que dicen: “La motivación intrínseca (...) es altamente autónoma y representa el caso prototípico de la autodeterminación.” (p.7)

1.5.1.3. Teoría de la Integración Orgánica “OIT”

Esta sub-teoría aborda el tema de la motivación extrínseca. Ryan & Deci (2000) plantean que no todas las conductas son intrínsecamente motivadas, sino que a veces las personas adquieren otro tipo de motivación para llevarlas a cabo. Este tipo de motivación se conoce como extrínseca.

El término motivación extrínseca se refiere al desempeño de una actividad a fin de obtener algún resultado separable y, por lo tanto, contrasta con el de la motivación intrínseca que se refiere al hacer una actividad por la satisfacción inherente que ocasiona la actividad por sí misma. (Ryan & Deci, 2000, p.6)

La OIT fue creada por Decy & Ryan en el año 1985 para desarrollar las diferentes formas de motivación extrínseca, las cuales se reconocen a partir del locus de control percibido y del tipo de regulación. Mediante estos dos parámetros se determina el nivel de autodeterminación que puede llegar a tener una acción motivada de manera externa. El Locus percibido puede ser externo o interno y los tipos de regulación son: regulación externa, regulación introyectada, regulación identificada y regulación integrada.

Apoyándonos en los aportes de Ryan & Deci (2000) y en las explicaciones de Moreno Murcia & Martínez Camacho (2006) presentaremos las diferentes tipos de Motivación extrínseca:

La conducta menos auto-determinada es la que se corresponde a una falta plena de motivación y se la reconoce como “Desmotivación”. Estas conductas carecen de intencionalidad, valoración e interés por parte del sujeto que las practica. La falta de interés en realizar la actividad puede deberse a un sentimiento de baja

competencia, de impotencia y/o de desconfianza. Por lo tanto el locus percibido es plenamente externo. Ej.: “No soy hábil para los deportes, no me interesa practicarlos”.

En segundo lugar, otras conductas motivadas extrínsecamente con baja auto-determinación, son aquellas que tienen una regulación externa y por lo tanto, un locus percibido externo, se la reconoce como “Motivación extrínseca”. Ej.: “practico deporte para demostrar a mi familia lo buen@ que soy”. Son acciones que se llevan a cabo para satisfacer una demanda ajena a un@ mism@.

El tercer tipo de motivación extrínseca sobre las conductas, son de regulación introyectada, “Motivación Introyectada”, que tiene que ver con aquellas acciones que se internalizan como propias pero que no lo son y se realizan para evitar sentimientos de culpa, ansiedad o para alimentar el ego y el locus percibido continúa siendo externo. Ej: “Me sentiría mal si no me tomase el tiempo para practicar lo que me enseñaron en la clase de hoy”.

Luego, una forma de motivación extrínseca pero más auto-determinada es aquella con regulación Identificada, definida como “Motivación Identificada”, en este caso la acción se internaliza porque el sujeto entiende la importancia de la misma y por lo tanto, posee locus percibido interno. Ej: “Realizo actividad física porque sé que es bueno para mi salud”.

La conducta es altamente valorada y la persona la juzga como importante, realizando libremente la actividad, aunque esta no sea agradable (Carratalá, 2004). Con esta regulación los comportamientos resultan autónomos, pero la decisión de realizar una actividad en concreto viene dada por una serie de beneficios externos y no por el placer y la satisfacción inherente a la propia actividad (Ntoumanis, 2001; Ntoumanis, 2002; Sarrazín et al., 2002; Spray y Wang, 2001; Standage y Treasure, 2002; Wang y Biddle, 2001). (citado por Quiles, 2015, p. 21)

Finalmente, la forma más auto-determinada de motivación extrínseca es la “Motivación Integrada” que está regulada integradamente con un locus percibido interno, ya que la acción no solo se asimila, sino que forma parte de los valores y necesidades del sujeto. Ej: “Realizo deporte porque coincide con mi estilo de vida”.

Este tipo de motivación extrínseca está muy cerca de la motivación intrínseca, su diferencia se debe a que la primera sigue esperando resultados externos a la acción, mientras que la segunda lo realiza por el disfrute en sí mismo.

Ferriz, Gonzalez-Cutre & Sicilia (2015) realizaron un estudio sobre las escalas del locus percibido y llegaron a la conclusión que aquellas actividades que eran motivadas extrínsecamente, pero reguladas de manera integrada fomentaban la continuidad en la práctica deportiva.

El hecho de que la regulación integrada fuera la única variable predictora de la práctica de actividad física (...) ponen de manifiesto la importancia de promover la regulación integrada en las clases de educación física para fomentar la adopción de un estilo de vida activo. (Ferriz, Gonzalez-Cutre & Sicilia, 2015, p.7).

Moreno et al. (2009), apoyándose en varios estudios que establecían que agrupar a l@s alumn@s por perfiles motivacionales permitiría al docente trabajar según los intereses de cada un@ y así conseguir estilos de vida saludables, realizó una investigación para analizar las variables motivacionales relacionadas con la práctica deportiva extraescolar y la importancia concedida a la educación física. Finalmente, el estudio dio como resultado que aquell@s alumn@s con perfil auto-determinado le conceden mayor importancia a la educación física y están motivados intrínseca y extrínsecamente y por lo tanto son el grupo que más practica extraescolarmente actividad física; mientras que aquell@s con un valor alto de desmotivación y un perfil no auto-determinado se vinculan negativamente con la intención de ser físicamente activ@s.

Entonces, ¿De qué manera podemos fomentar la integración de estas acciones motivadas externamente?

Ryan & Deci (2000) establecen que la integración e internalización de las acciones están determinadas por varios factores, por un lado, quienes fomentan externamente las nuevas tareas deben ser personas significativas para quienes están internalizando la nueva acción; además, el nivel de competencia percibida influye en la adopción de nuevas actividades; y por último, el apoyo a la autonomía

por parte de quien promueve la nueva acción también beneficia la integración. Por lo tanto reconocemos que, al igual que en la motivación intrínseca, la autonomía, la competencia y el entorno social del sujeto crea un determina la valoración sobre la acción.

Para concluir: “la TAD reconoce que las acciones extrínsecamente motivadas también pueden devenir en auto-determinadas cuando los individuos se identifican y asimilan plenamente su regulación” (Ryan & Deci, 2000, p.10).

1.5.1.4. Teoría de las Necesidades Psicológicas Básicas

Ryan & Deci (2000) definen las necesidades psicológicas básicas como un estado energético de la psiquis, que si es satisfecho, conduce a un nivel de integridad y bienestar de la persona. Ese estado óptimo de energía permite que el sujeto se desarrolle y crezca. Como vimos, en las dos teorías anteriores, hay tres fenómenos que generan un estado psicológico en el individuo a la hora de actuar, que determinan el tipo de motivación. Ellos son: la autonomía, la competencia y las relaciones. Por lo tanto, son reconocidas como las necesidades psicológicas básicas.

Decy & Ryan (citados por Moreno Murcia & Martínez Camacho, 2006) definen estas tres necesidades de la siguiente manera:

Autonomía: Ser un@ mism@ en el origen de la conducta. “Involucra interés e integración de los valores (...) los individuos experimentan su conducta como una expresión del ego” (Moreno Murcia & Martínez Camacho, 2006, p.13)

Competencia: Se refiere a los sentimientos de eficacia y habilidad. La persona se siente confiada y eficaz en la acción, lo que conduce a que busque nuevos desafíos para mejorar.

Relación: Se reconoce un sentimiento de autenticidad en los vínculos con l@s otr@s. Lo cual provoca una satisfacción en la vida social.

Decy & Ryan (2000) establecen que cada individuo está condicionado por su cultura y por lo tanto hay tantas expresiones de competencia, autonomía y relación con l@s otr@s como culturas vigentes. Lo que significa que las necesidades psicológicas básicas sugieren similitudes en los procesos de desarrollo y bienestar

pero diferencias y variaciones en las metas. Estos autores, plantean que el perseguir metas propias aumenta la satisfacción y el bienestar, mientras que, obtener metas extrínsecas no genera satisfacción plena más allá de haberlas obtenido exitosamente.

Ruiz Pérez et al. (2014) a partir de un estudio realizado con alumn@s en España establecieron que el 50% de ell@s no tenían intención de ser físicamente activos.

El estudio manifestó que la constancia intencional en la actividad física se ve influenciada por un lado, por cómo un@ se percibe competente. “Estas auto percepciones de competencia deportiva o de competencia física se convierten en mediadores y dinamizadores de la decisión de practicar, de ahí la importancia de mejora de competencia real tiene para favorecer el fortalecimiento de la competencia percibida” (Ruiz Pérez et al, 2014, s/r) y por el otro, por como las variables sociales y los sentimientos de pertenencia también participan a la hora de elegir o rechazar las actividades deportivas.

A partir de los resultados obtenidos, Ruiz Pérez et al. (2014) reconocen un déficit en el sistema educativo con respecto al desarrollo de la competencia y de los vínculos sociales en l@s alumn@s de educación física.

A esta investigación sumamos el trabajo realizado por Moreno Murcia et al. (2008) quienes adaptaron la escala de las Necesidades Psicológicas Básicas en el ejercicio, para estudiar la influencia de las mismas en la motivación de alumn@s adolescentes. Los resultados indicaron que la escala se adecuaba como criterio válido y confiable para evaluar en educación física la satisfacción de la tres necesidades psicológicas básicas y llegaron a la conclusión que satisfacer las necesidades de autonomía, competencia y relación establecía una motivación más autónoma, una mayor satisfacción por la práctica deportiva y un reconocimiento de la importancia de la misma.

“La teoría de autodeterminación considera que tres necesidades psicológicas primarias y universales (...) que motivan el comportamiento humano” (Moreno Murcia et. al, 2008, p.295).

Finalmente, podemos decir que tanto la teoría como las investigaciones realizadas coincidieron que la satisfacción de las tres necesidades básicas

conduce a una motivación más auto-determinada y a consecuencia una continuidad en las prácticas físicas fuera del ámbito escolar.

“Si los contextos sociales en los cuales están inmersos estos individuos atienden a sus necesidades psicológicas básicas, estos proporcionarán el techo apropiado para el desarrollo” (Deci & Ryan, 2000, p.13)

1.5.1.5 Teoría de orientación de causalidad.

Decy & Ryan (citados por Moreno Murcia & Martínez Camacho, 2006) señalan, a través de esta teoría, las diferencias individuales y la tendencia de las personas hacia el comportamiento auto-determinado. Se establecen tres tipos de orientaciones que guían la conducta del individuo: La orientación de control, la orientación de autonomía, la orientación impersonal.

La orientación de control establece que la persona realiza una conducta porque considera que “debe hacerla” por lo tanto el entorno y las recompensas externas juegan un papel fundamental.

La orientación de autonomía determina que el sujeto tiene una elevada capacidad de elección, iniciación y regulación de su conducta. El locus de control es Interno. Sus acciones se basan en metas personales e intereses.

La orientación impersonal incluye personas que se sienten incapaces de controlar sus acciones hacia resultados esperados. Experimentan las tareas como dificultosas, se sienten incompetentes. Ruiz Quiles (2015) expresa que la orientación impersonal y la desmotivación surgen por la falta de satisfacción de las necesidades psicológicas básicas. Por lo tanto, podríamos decir que la satisfacción de autonomía, competencia y relación con los otros fomentaría la orientación de causalidad de autonomía.

A partir de estas definiciones consideramos que, en las clases de Educación Física, cuanto más frustradas sean las necesidades psicológicas básicas del/la docente, su comportamiento será orientado hacia el control y la conducta impersonal, lo que conducirá al dictado de clases poco vinculadas a las necesidades de sus alumnos y, por lo tanto, alejada de conductas auto-determinadas.

1.5.1.6. Teoría de Contenidos de Meta

La teoría de contenidos de meta se basa en “hacia qué” se dirige el comportamiento, encontrándose metas extrínsecas e intrínsecas. Las primeras tienden a una orientación hacia afuera, tienden a la comparación interpersonal, a la aprobación externa, como por ejemplo sucede con la fama, la apariencia física y/o económica. En cambio, las metas intrínsecas se vinculan con la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, colaborando con el bienestar psicológico. Stover et. Al (2015) manifiesta que es importante diferenciar las metas extrínsecas/intrínsecas con la regulación autónoma o controlada. Ya que la regulación implica el “por qué” se realizan ciertas conductas mientras que las metas indican el “hacia qué” se dirige el comportamiento. Por lo tanto, los motivos y las metas son independientes. Por ejemplo: un/a alumn@ quiere ganar el encuentro deportivo (meta extrínseca) ya que el premio es dinero y lo necesita para colaborar con la cooperadora de su escuela. (Regulación autónoma). O puede ser, porque siente la presión de sus padres en el éxito deportivo y económico (regulación controlada).

Es interesante comprender que si bien son independientes, ambas condicionan la conducta del/de la sujeto conduciendo hacia conductas más o menos auto-determinadas según sean las metas y regulaciones. Creemos como investigadores que un accionar auto-determinado es orientado hacia la satisfacción personal y regulado intrínsecamente. Consideramos que podría ser más beneficioso para l@s estudiantes enfocarse en objetivos intrínsecos en lugar de extrínsecos para tener un mejor desempeño en un entorno educativo.

1.5.2. Capítulo 2: Aspectos importantes que influyen en la motivación.

A partir de lo desarrollado desde la teoría de autodeterminación, entendemos que hay aspectos que son influyentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La TAD establece que aquellas conductas auto-determinadas son las que se sostienen en el tiempo, ya que generan sensación de bienestar y evolución en el/la sujeto.

Comprendemos que el camino hacia una conducta auto-determinada es mediante la satisfacción de las tres necesidades psicológicas básicas, a través de la motivación intrínseca y la motivación extrínseca integrada reguladas intrínsecamente. Por tal motivo, en este capítulo analizaremos, el rol del/de la alumn@ y la percepción de apoyo a la autonomía, la motivación autodeterminada y los mediadores psicológicos que determinan la importancia concedida a la educación física. Por ello, los invitamos a continuar leyendo los sub-capítulos que desarrollamos a continuación.

1.5.2.1. Percepción de apoyo a la autonomía.

Según Ruiz Q. (2015) “El apoyo a la autonomía es un factor importante que puede influir en la capacidad de las personas para prosperar, mejorar su crecimiento personal y satisfacción” (p.3). Por lo tanto, entendemos que la forma en la que cada sujeto perciba apoyo a la autonomía, no solo por parte de sus docentes, sino de su entorno más próximo, es lo que va a determinar el comportamiento, la cognición y la capacidad de vincularse con l@s demás.

Sin embargo, aún no es un modelo educativo presente en el proceso de enseñanza de los docentes. Sanchez Oliva et. al (2014) en su estudio sobre los comportamientos positivos en las clases de educación física llegaron a la conclusión que el apoyo a la autonomía y la regulación introyectada no son variables tan presentes en la clase. Ruiz Q. (2015) en su tesis plantea que el estilo controlador es mucho más común que el estilo de apoyo a la autonomía y, apoyándose en Reeve (citado por Ruiz Q, 2015), establece que esta predisposición hacia el control se debe a políticas educativas, normas escolares, normas culturales y sociales.

Ahora bien, ¿qué significa el apoyo a la autonomía? Reeve (citado por Ruiz Q, 2015) establece que el apoyo a la autonomía consiste en alimentar y fomentar las motivaciones internas de cada persona, respetando así sus intereses y tiempos de aprendizaje. “La necesidad de autonomía constituye un nutriente básico para comprender la regulación del comportamiento auto-determinado” (Ábos et. al, 2016, p.66). Estos autores han estudiado la influencia que tiene la percepción de

apoyo a la autonomía, en las clases de educación física, con aquellas conductas indiferentes y desafiantes, llegando a la conclusión que aquellas frustraciones sobre el accionar autónomo de la persona provocan conductas desinteresadas obstaculizando el proceso de aprendizaje. “La frustración de la autonomía se configura como una variable influyente sobre la oposición desafiante. Estos hallazgos suscitan la necesidad de crear un clima orientado al apoyo a la autonomía en EF” (Abós et. Al, 2016, p.65).

Según Sanchez O et. Al (2013) el papel del docente juega un rol fundamental en los procesos de aprendizajes, apoyándonos en la TAD reconocemos la existencia de tres estrategias para el desarrollo motivacional: apoyo a la competencia, apoyo a las relaciones y apoyo a la autonomía. Estos autores, Oliva et. Al (2013), utilizando el Cuestionario de Apoyo a las Necesidades Psicológicas Básicas (CANPB), que también usaremos en nuestra investigación, llegaron a la conclusión que las tres estrategias se vinculan y determinan el proceso de aprendizaje. Por lo tanto, una vez más, se confirma la importancia del rol docente como promotor/a de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas para garantizar una participación activa del/la estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. A través de nuestra investigación analizaremos los modelos existentes en el proceso educativo y cómo influyen en el aprendizaje de l@s alumn@s. Ruiz Q. (2015) plantea que el soporte de autonomía determina el enfoque de aprendizaje. Aquell@s docentes con intenciones de un enfoque educativo profundo donde el/la alumn@ piensa críticamente, estará apuntalado por el apoyo a la autonomía, promoviendo la participación activa de l@s estudiantes. Los autores Cantu-Barrueto et. al (2016) analizan dos modelos educativos: El modelo limitante y el modelo facilitador.

En el modelo limitante lo que importa es el resultado más que el proceso, el/la docente toma las mayorías de las decisiones evitando la participación activa de l@s alumn@s.

En el modelo facilitador se promueve una metodología basada en la resolución de problemas, valorando el proceso, esfuerzo y crecimiento personal del/a educando. Éste modelo se vincula al soporte de la autonomía. Ruiz (2015) establece una

serie de beneficios que adquiere el/la estudiante al aprender a través del modelo facilitador. Aquell@s alumn@s que reciben una educación basada en el desarrollo de la autonomía son más propensos a participar en las clases, presentan mejor rendimiento, mejor aplicación de los conocimientos aprendidos, son más competentes, más curios@s y activ@s en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

Un estilo interpersonal de apoyo a la autonomía (...) tiene implicaciones positivas (...) fomentando una motivación más autónoma, mientras que la utilización de un estilo interpersonal controlador conlleva implicaciones negativas (...) con una alta probabilidad de resultados negativos. (Cantu-Barrueto et. al, 2016, p268)

Finalmente el autor Ruiz Q. (2015) plantea que el soporte de autonomía determina el enfoque de aprendizaje. Por lo tanto, consideramos que sería fundamental que forme parte de nuestras políticas educativas para fomentar una participación activa en nuestr@s alumn@s. Es por ello que, comprendiendo la importancia del soporte de autonomía, analizaremos en nuestra investigación, el nivel de implicancia y participación activa que perciben nuestr@s alumn@s en sus clases de educación física. El mismo se evaluará mediante una escala de valoración de cinco puntos, que va de “totalmente en desacuerdo” a “totalmente de acuerdo”, en la cual, el/la alumn@ responderá acerca de la participación en la toma de decisiones sobre temas a abordar, grupos de trabajo, tiempos y formas de llevar a cabo una tarea, entre otras.

De esta manera, a partir de las respuestas ofrecidas por l@s estudiantes podremos concluir que nivel de percepción de participación autónoma tienen l@s alumn@s del nivel medio del sistema educativo argentino, en el año 2017.

1.5.2.2 La importancia, utilidad y gusto concedido a la Educación Física.

A partir de lo desarrollado hasta el momento, entendemos que la valoración de la educación física depende de las experiencias vividas por l@s alumn@s durante las clases en la etapa escolar.

Moreno Murcia & Llamas (2007) plantean que el clima motivacional, la motivación autodeterminada y los mediadores psicológicos son fundamentales en la

apreciación concedida a las prácticas corporales. Basándose en los aportes de la Teoría de Metas de Logro los autores Nicholls (citado por Moreno Murcia & Llamas, 2007) explica que la motivación de las personas dependen de los criterios que cada sujeto tiene sobre lo que es la capacidad y que en este sentido hay dos tipos de capacidades, una orientada al ego y otra orientada a la tarea. A partir de estos conceptos, Moreno Murcia & Llamas (2007) definen un clima motivacional orientado a la tarea entendido como el aprendizaje basado en uno mismo, apoyándose en el esfuerzo y la mejora personal; y un clima motivacional orientado al ego, dónde los sujetos miden su capacidad comparándose con otr@s y considerando el éxito como la superación del/de la compañer@.

Moreno Murcia, Llamas & Ruiz Pérez (2006) en su investigación sobre los perfiles motivacionales llegaron a la conclusión que “las personas que se encuentran orientada a la tarea se esforzaban en la actividad y persistían en ella” (p.12).

Un año después, Moreno Murcia & Llamas (2007) en su estudio sobre la importancia concedida a la educación física, confirman que la orientación hacia la tarea es la que determina que el/la alumn@ valore las prácticas corporales. “La implicación a la tarea se asocia con la creencia que el éxito depende del esfuerzo y del interés (...) provocando sensaciones afectivas positivas hacia la clase (...) se caracterizan por creer que la educación física cumple un fin en sí mismo” (Moreno Murcia & Llamas, 2007, p.21). Moreno Murcia et al (2013) expresan que el clima motivacional orientado hacia la tarea predice de forma óptima los mediadores psicológicos y la conducta auto-determinada. Por lo tanto podríamos decir que una clase orientada hacia la tarea podría provocar en nuestros alumn@s interés en la materia, ya que le otorgarían utilidad a las prácticas realizadas.

A través de la TAD se analiza el grado en que las conductas son volitivas. Una de sus mini cuatro teorías es la teoría de las necesidades psicológicas básicas. Dentro de ellas encontramos la necesidad de competencia, autonomía y relación con l@s demás, como condiciones necesarias para el bienestar y funcionamiento óptimo. Por lo tanto, éstos serían los mediadores psicológicos, los cuales junto a la motivación auto-determinada predicen la importancia que el/la alumn@ le otorga a la educación física. Sánchez Oliva et al (2013) entienden que es fundamental

cubrir estas tres necesidades psicológicas básicas para poder desarrollar una conducta más auto-determinada. A su vez, la conducta auto-determinada se encuentra influenciada por el tipo de motivación. Sánchez Oliva et al (2015) establecen 4 perfiles motivacionales: baja calidad, baja cantidad, alta calidad y alta cantidad. La cantidad depende del número de motivos por los cuales el/la alumno@ se adhiere o no a la actividad y la calidad corresponde a los tipos de motivos como diversión, placer, identificación con la actividad que determinan la aceptación o rechazo de la actividad. En su investigación sobre el análisis motivacional y los comportamientos adaptativos, Sánchez Oliva et al (2015) concluyen que los resultados extraídos dependen de la cantidad, calidad y la importancia de la satisfacción de las necesidades básicas. Para estos autores “se demostró la importancia de estas variables para explicar determinados comportamientos y actitudes en el contexto de la EF y con ello fomentar entre los alumnos una adherencia a la práctica deportiva” (Sánchez Oliva et al, 2015, p.164)

Basándonos en una de las definiciones de la RAE, el gusto es “Placer o deleite que se experimenta con algún motivo, o se recibe de cualquier cosa”, por lo tanto podríamos decir que aquellas prácticas de “alta calidad y alta cantidad” (Sanchez Oliva et al, 2015) provocarían gusto y adhesión a la actividad.

... hay alumnos que se involucran en las clases de EF por motivos intrínsecos, como la diversión y la satisfacción, y además presentan otros motivos de prácticas extrínsecos, como pueden ser el deseo de agradar al profesor, y desarrollan incluso sentimientos desmotivados en ciertos momentos (perfil alta cantidad). En el polo opuesto, otros alumnos muestran bajas puntuaciones en todas las regulaciones y la satisfacción de las NPB, es decir, no encuentran motivos (ni intrínsecos ni extrínsecos) para involucrarse en las actividades (perfil baja cantidad) {...} En el perfil alta calidad, los alumnos presentan motivos de práctica autónomos (p. ej.: diversión, placer beneficios saludables, identificación con la actividad) y muestran una adecuada satisfacción de sus NPB, revelando además bajas puntuaciones en la desmotivación. Por el contrario, el perfil baja calidad caracteriza a alumnos que por naturaleza se encuentran desmotivados hacia la EF, mostrando bajas puntuaciones tanto en los motivos intrínsecos como

extrínsecos, y además no tienen satisfechas sus necesidades de autonomía, competencia y relaciones sociales. (Sánchez Oliva et al., 2015, p. 163)

Baena Extremera et al (2014) plantean que el grado de autodeterminación depende del nivel de motivación que puede ser intrínseco, extrínseco y desmotivado, y que “el mayor grado de autodeterminación lo posee aquella persona que se encuentra intrínsecamente motivada, lo que conlleva un compromiso con la práctica deportiva” (p.122) En su investigación sobre el modelo predictivo de importancia y valoración de la educación física, los autores anteriormente mencionados, concluyen que la motivación intrínseca es fundamental en el comportamiento autónomo, y que a su vez, proporcionar un clima de diversión y satisfacción aumenta dicha motivación.

La motivación autodeterminada predice la satisfacción/diversión (...) probl (...) los estudiantes con un perfil motivacional más óptimo para la EF (...) eran más propensos a practicar actividad física fuera de la escuela. (Baena Extremera et al, 2014, p.127).

Hasta aquí podemos decir que como bien confirman Moreno Murcia & Llamas (2007) en su investigación “la importancia concedida a la educación física queda predicha por la motivación autodeterminada, ésta por los tres mediadores psicológicos y éstos, a su vez, por el clima tarea” (p.19).

Consideramos que la explicación y comprensión de este apartado hará posible analizar el gusto, la importancia y utilidad que l@s alumn@s de educación física, le adjudican a la materia. Desde nuestro análisis entendemos que la diversión, satisfacción, curiosidad e interés son aspectos influyentes. Por otro lado, creemos que el rol docente es fundamental, de ell@s depende que las clases de educación física se den bajo estas condiciones para que consecuentemente el/la alumn@ valore la disciplina en sí misma. Por ello invitamos a leer el siguiente capítulo sobre l@s docentes y su tarea educativa.

1.5.3. Capítulo 3: Las necesidades psicológicas básicas en el ámbito laboral

1.5.3.1 Las necesidades psicológicas básicas. Satisfacción vs. Frustración en el accionar docente.

Apoyándonos en el capítulo 1, entendemos que la Teoría de Autodeterminación estudia la motivación a través de cuatro mini-teorías donde se combinan la evaluación cognitiva, organísmica, la orientación de causalidad y las necesidades básicas. Para este apartado destacamos la teoría de las necesidades psicológicas básicas que se identifican a través de tres percepciones: competencia, autonomía y relación con los demás. Ryan & Deci (2000) definen las necesidades psicológicas básicas como un estado energético de la psiquis, que si es satisfecho, conduce a un nivel de integridad y bienestar de la persona que se asocia con un funcionamiento óptimo del rol que le toca asumir.

A partir de lo desarrollado hasta el momento, entendemos que el rol docente es fundamental en el proceso educativo. Su accionar influye directamente en las experiencias y sensaciones vividas en l@s alumn@s durante las clases de educación física. A partir de esto, nos parece importante poder analizar y entender el nivel de frustración de las necesidades psicológicas básicas del/de la docente y cómo se relaciona con su práctica educativa. Alcaraz et al. (2015) en su investigación sobre la influencia del contexto sobre las experiencias negativas en los entrenadores, plantean que las presiones provenientes del medio pueden influir negativamente en la satisfacción de las necesidades básicas provocando un malestar en los sujetos, “Cuando las presiones externas influyen negativamente sobre los seres humanos, estos experimentan consecuencias negativas para su desarrollo personal” (Alcaraz et al. 2015, p.71). Si bien esta investigación no se realizó en docentes del sistema formal educativo, consideramos que los resultados pueden reflejar las percepciones de l@s profesor@s sobre sus prácticas educativas.

La importancia de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de l@s profesor@s de educación física y su relación con éxito de los estudiantes, fue estudiada por diferentes investigaciones, las cuales sostienen que el logro o la

frustración del estudiante depende de la relación positiva o negativa entre la motivación de l@s profesor@s y la motivación de l@s alumn@s (Ruiz, Q. et al., 2015).

Bartholomew et al. (2011) analizaron las influencias del medio sobre las experiencias negativas de los profesores de educación física y llegaron a la conclusión que la frustración de las necesidades psicológicas básicas provocaban un malestar en el/la docente afectando su accionar educativo. Para la investigación de estas variables, Alcaraz (2014) separa las influencias, dentro de los contextos de l@s profesor@s de educación física, en “presiones desde arriba” entendiéndolas como las ejercidas por la institución, l@s compañer@s de trabajo, la supervisión y “las presiones desde abajo” entendiéndolas como la percepción de la motivación de l@s alumn@s. Alcaraz (2014) y Alcaraz, Torregosa y Viladrich (2015), refieren a que esta clasificación fue utilizada también en investigaciones en el ámbito de educación física.

En cuanto a “las presiones desde abajo”, los resultados mostraron que cuando l@s profesor@s percibían que sus alumn@s tenían grados de motivación autodeterminada altos, influían en la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de l@s profesor@s y esto a su vez los llevaba a experimentar comportamientos más positivos con sus alumn@s (Alcaraz, 2014).

En cuanto a las “presiones desde arriba” si la interacción con la comunidad educativa se presenta de acuerdo a sus valores, las necesidades psicológicas no sufrirían frustraciones y por lo tanto, aumentaría la motivación autodeterminada.

Ahora bien, si las presiones provenientes no concuerdan con las necesidades psicológicas básicas de l@s educandos, se produce una frustración de las mismas, “la presión del club (...) y percibir que los propios jugadores están amotivados, llevó a entrenadores a sentir sus BPN frustradas y a sentirse amotivados en su tarea” (Alcaraz et al. 2015, p.77).

Alcaraz et al. (2015) plantean que la exigencia percibida por el/la docente influye en el modo de enseñar y a consecuencia, en la predisposición del/ de la alumn@ en aprender. “Los entrenadores de más alto nivel como los de nivel formativo están sometidos a distintos tipos de presiones externas, las cuales pueden tener

un efecto negativo sobre ellos, llegando en última instancia a influir en su eficacia como entrenadores” (p.71).

Por lo tanto, podemos decir que un/a docente excesivamente controlado por el medio puede sentir que sus necesidades psicológicas básicas se encuentran frustradas, lo cual provoca un estrés y disgusto laboral que es percibido por sus alumn@s afectando el proceso de enseñanza y aprendizaje. Entendemos que si un sujeto no puede enseñar con autonomía, competencia y óptima relación con el medio, tampoco puede promocionar un aprendizaje autónomo, competente y vincular. Por lo tanto, no solo es fundamental el rol docente sino el medio en el que él se desarrolla y el apoyo que percibe de este.

Sicilia et al (2013) establecen una diferencia entre la ausencia de las necesidades psicológicas básicas y la frustración de las mismas. “La frustración de una necesidad no refleja simplemente que la percepción de la satisfacción de esa necesidad es baja (...) sino, además, indicaría la percepción de que (...) está siendo obstruida” (p.3). Estos autores plantean que la frustración de una necesidad psicológica básica provoca un mayor malestar psicológico, afectivo y adaptativo que la insatisfacción de la misma. En su investigación, Sicilia et al. (2013) concluyeron que “conductas o contextos excesivamente controladores pueden frustrar las tres necesidades en el sentido de que (...) devalúa la confianza en la persona y en su falta de habilidad” (p.13) Por lo tanto, podríamos decir que un docente, con un entorno excesivamente controlador, puede percibir frustradas sus necesidades de autonomía, competencia y relación. Entendemos que la frustración es mucho más influyente en su malestar e incomodidad laboral y que esto es directamente transferido a su tarea educativa. Cuevas et al. (2015) establecen que un docente frustrado se encuentra estresado y por lo tanto obstruye su labor. Estos autores entienden que el accionar del director es determinante en el sentimiento de autonomía del/ de la maestr@.

A leader who frustrates the satisfaction of autonomy, competence, and relatedness needs threatens the well-being of their employees (...) Instead, a leader who facilitates the fulfillment of psychological needs will help to improve the commitment, effective performance, and well-being of their employees. (Cantu et al. 2015, p.6).

A los fines de nuestro trabajo, Ruiz, Q. et al. (2015) han señalado que l@s profesor@s que están motivados a la autonomía están más comprometidos en su trabajo, y esto se asocia con la promoción de estudiantes motivados en sus prácticas escolares.

Finalmente, apoyándonos en este capítulo, investigaremos la tarea docente, a través de un cuestionario en el cuál ell@s mism@s deben valorar el ambiente de trabajo, el nivel de autonomía como profesional, y la importancia y viabilidad de participación de l@s educandos. De esta manera, intentaremos identificar el nivel de frustración de las necesidades psicológicas básicas que perciben l@s profesore/as de la escuela media y cómo se relaciona con el gusto por la materia y el nivel de percepción de autonomía por parte de l@s alum@s.

1.6 Relevancia Cognitiva.

Nuestra investigación, junto al equipo internacional en el cual participa la UFLO, tiene una antecesora que fue aprobada por la Secretaría de Investigación y Desarrollo de la Universidad de Flores, dirigida por Coterón y Gómez entre los años 2013 y 2015. Ésta tuvo como finalidad el análisis de perfiles motivacionales de estudiantes de educación física del nivel medio y su relación con la intención de práctica futura, y recomienda emprender nuevas investigaciones sobre la relación entre los niveles motivacionales y las necesidades psicológicas básicas en el contexto de la educación física.

Si bien existen investigaciones como señalan Van den Berghe, Vansteenkiste, Cardon, Kirk & Haerens (2014), citado por Coterón y Gómez (2017), que comprueban la asociación entre patrones motivacionales del alumnado y su predisposición para realizar actividad física y deportiva, es necesario realizar investigaciones que analicen, además, el rol de l@s profesores/a.

La importancia de iniciar nuestra investigación radica principalmente en la propuesta de Coterón y Gomez de investigar sobre la relación entre los niveles motivacionales y las necesidades psicológicas básicas en el contexto de la educación física tanto en alum@s como en docentes. Las líneas que seguimos

se apoyan en dos teorías, por un lado la teoría de Metas de Logro de Nicholls (1989 citado por Coterón y Gómez, 2017) y por otro, la teoría de la Autodeterminación de Deci y Ryan (1985 citado por Coterón y Gómez, 2017). En nuestro trabajo participaron 2221 alumn@s y 106 docentes del sistema educativo formal argentino, de las escuelas medias de todo el territorio nacional en el período 2016-2017. Por lo tanto, nuestra investigación intenta colaborar con la recolección y el análisis de datos que aporten al enriquecimiento de una investigación a nivel macro y la relevancia de la misma es el aportar un conocimiento respecto a la relación entre la PAA de l@s alumn@s, gusto, importancia y utilidad de las clases de educación física con el nivel de frustración de las necesidades psicológicas básicas de l@s docentes. Entendemos que desde el punto de vista teórico cognitivo, esta investigación generará reflexión y discusión sobre el conocimiento existente tanto en el área investigada, como dentro del ámbito de la educación física en el nivel medio del sistema educativo formal.

A partir de las conclusiones de nuestro trabajo tenemos como propósitos

- Aportar conocimiento acerca de la relación entre las variables percepción de autonomía, gusto, importancia y utilidad adjudicada a la materia, para profundizar el trabajo de investigación iniciado por Coterón y Gomez (2017) acerca de la motivación en l@s alumn@s del nivel medio del sistema educativo formal.
- Producir nuevos interrogantes para próximas investigaciones a partir de la información obtenida acerca de la influencia de los contextos de la clase (incluyendo estudiantes, docentes e instituciones) en la motivación de l@s estudiantes.

1.7. Hipótesis

Hipótesis sustantiva:

- Un elevado nivel de percepción de autonomía por parte l@s alumn@s en las clases de educación física se relaciona de forma positiva con el gusto, importancia y utilidad adjudicada a la materia.
- La percepción de apoyo a la autonomía, el gusto, la importancia y utilidad concedida a la Educación física por parte de l@s alumn@s es inversamente proporcional a la frustración de las necesidades psicológicas básicas de l@s docentes..

Hipótesis de trabajo:

- A mayor apoyo a la autonomía percibida por l@s alumn@s, mayor gusto por la educación física.
- A mayor percepción de apoyo a la autonomía por parte de l@s estudiantes, mayor importancia y utilidad concedida la educación física.
- La importancia y utilidad concedida a la materia se relaciona positivamente con el gusto por la misma.
- A mayor gusto por la educación física por parte de l@s alumnos, menor frustración de las necesidades psicológicas básicas de l@s docentes.
- A mayor importancia y utilidad concedida a la educación física por parte de l@s alumnos, menor frustración de las necesidades psicológicas básicas de l@s docentes.
- A mayor autonomía percibida por l@s educandos, menor frustración de las necesidades psicológicas básica de l@s docentes.

1.8 Objetivos.

Objetivo General

- Identificar la relación actual entre el nivel de frustración de las necesidades psicológicas básicas de l@s docentes con la percepción de apoyo a la

autonomía, gusto e importancia y utilidad que le adjudican a la educación física, l@s estudiantes del nivel medio del sistema educativo formal argentino, año 2016-2017.

Objetivos Específicos

- Determinar el nivel de apoyo a la autonomía que perciben l@s estudiantes del nivel medio del sistema educativo formal.
- Identificar el nivel de gusto por la materia que tienen l@s alumn@s de educación física del nivel medio en el sistema educativo formal.
- Describir el nivel de importancia y utilidad que l@s educandos del nivel medio adjudican a la materia educación física.
- Identificar el nivel de percepción de frustración de las necesidades psicológicas básica que tienen l@s docentes del nivel medio del sistema educativo formal
- Establecer la relación que existe entre la percepción de apoyo a la autonomía de l@s estudiantes con la importancia y utilidad que l@s alumn@s le adjudican a la materia.
- Identificar la relación existente entre la percepción de autonomía por parte de l@s alumn@s con el gusto por la práctica físico deportiva.
- Determinar la relación que existe entre el gusto a la educación física con la importancia y utilidad concedida a la materia por parte de l@s educand@s.
- Determinar la relación entre el nivel de frustración de las necesidades psicológicas básicas de l@s docentes con la percepción de apoyo a la autonomía por parte de l@s educand@s.
- Establecer la relación entre el nivel de frustración de las necesidades psicológicas básicas de l@s docentes con el nivel de importancia y utilidad concedida a la materia por parte de los alumn@s.
- Identificar la relación existente entre el gusto por la educación física por parte de l@s estudiantes con la frustración de las necesidades psicológicas básicas de l@s profesor@s.

2. Segunda Parte: Materiales y Método

2.1. Tipo de diseño

Este trabajo de investigación se desarrolla bajo un diseño descriptivo-correlacional. Entendemos por descriptivo a la acción de “describir el comportamiento de variables, y/o identificar tipos o pautas características resultantes de las combinaciones de valores entre varias de ellas” (Ynoub, 2014, p.6) y por correlacional a la variación concomitante entre las variables. La variación concomitante Ynoub (2014) la define como “el hecho de que su pauta de variación presenta un patrón semejante para ambas (o para todas aquellas variables consideradas conjuntamente)” (p.7).

A su vez, la definimos como investigación aplicada, ya que con nuestra investigación intentaremos contribuir en el desarrollo de las clases de educación física y en el trabajo de I@s docentes. Apoyándonos en Cordero (2009) entendemos que este tipo de investigación aplica conocimientos adquiridos para resolver problemas sociales.

La investigación aplicada constituye un enlace importante entre ciencia y sociedad. Con ella, los conocimientos son devueltos a las áreas de demanda, ubicadas en el contexto, donde se da la situación que será intervenida, mejorada o transformada. (Cordero, 2009, p.163)

A partir de ambas definiciones entendemos que las variable a describir e identificar es el nivel de motivación de I@s alumn@s en las clases de educación física y su variación concomitante se debe a la relación que esta actitud tiene con respecto a la percepción del apoyo a la autonomía de I@s estudiantes por parte de los docentes, la importancia, gusto y utilidad concedida a la educación física, y la frustración de las necesidades psicológicas básicas en I@s maestr@s.

Por otro lado, podemos decir que la investigación es multivariada y extensiva, ya que nosotr@s analizamos las variables anteriormente mencionadas, en alumn@s argentin@s del nivel medio. Siguiendo las definiciones de Ynoub (2014), es un estudio de carácter sincrónico de corte trasversal, debido a que las variables se

analizan y relacionan en un momento dado y nuestro trabajo de campo inició en el año 2016 y finalizó en el 2017.

Para finalizar, nos parece importante destacar que a nivel macro esta investigación utiliza un diseño transversal/correlacional al ser de envergadura internacional, porque analiza el comportamiento de estudiantes y profesor@s en las clases de EF del nivel medio en cuatro países diferentes: Argentina, Brasil, España y Colombia y que por lo tanto, reconocemos en este trabajo la presencia de diferentes estrategias metodológicas para estudiar las mismas unidades de análisis: docentes y alumn@s.

2.2. Instrumentos para la producción de datos

El instrumento que utilizamos para esta investigación es el cuestionario autoadministrado, lo que significa que “el propio encuestado completa por su cuenta” (Ynoub, 2014, p.325). Realizamos dos cuestionarios diferentes ya que tenemos dos unidades de análisis: docentes y alumn@s. Seleccionamos esta herramienta porque nos ha resultado una herramienta confiable, viable y de práctica administración tanto para estudiantes como profesores/as del nivel medio. Ambos cuestionarios, fueron aprobados y aplicados por científic@s españoles en similar contexto. Sin embargo, en coincidencia con Ynoub (2014) entendemos que los cuestionarios contienen distintas variables e indicadores que tienen que ajustarse al modo coloquial y las características de los destinatarios, entonces creemos que es importante prever las condiciones de aplicación. Por tal motivo, en nuestro país, el equipo de investigación cumplió con la tarea de leerlos detalladamente y analizar cada ítem de cada cuestionario respectivamente haciendo anotaciones de posibles palabras, oraciones y/o preguntas, que pudieran llegar a generar confusión o dificultades para entender las mismas.

Los cuestionarios que se aplicaron fueron destinados a alumn@s y docentes del nivel medio argentino, denominado “QA 16” para alumn@s (ver anexo) y “QP 16” para docentes (ver anexo). El tipo de preguntas que realiza son predominantemente cerradas excluyentes ya que se responden con una escala tipo Likert cuya puntuación oscila entre 1=“totalmente en desacuerdo” y

5=“totalmente de acuerdo” y por lo tanto “se deberá registrar solo una opción” (Ynoub, 2014,p.329) .

En los cuestionarios destinados a docentes hay un espacio en el que se debe incluir una clave de profesor. El grupo al que le de clase este profesor, que responda este cuestionario, tiene que escribir esa misma clave. De esta manera podremos vincular los cuestionarios.

En lo particular, está conformado por varios cuestionarios validados previamente para medir, en alumn@s: la satisfacción de las necesidades básicas, la motivación autodeterminada, la percepción de apoyo a la autonomía por parte del profesor, compromiso con el aprendizaje, importancia, utilidad y gusto concedidas a la educación física. Y en docentes, satisfacción y frustración de las necesidades psicológicas básicas, motivación en el trabajo, importancia y viabilidad de estrategias para el fomento de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, presiones percibidas en el trabajo, burnout y vocación.

A continuación detallamos cada uno.

Variables sociodemográficas del cuestionario de l@s alumn@s (Con objeto de segmentar la muestra cuando se realice el análisis de datos):

- Edad, el género, el tipo de escuela, el curso, la calificación en educación física el curso anterior y la práctica de actividad físico deportiva que realizan.

Variables de estudio.

En consiguiente presentamos el cuestionario con sus respectivas variables en forma completa, sin embargo cabe aclarar que nuestra investigación estudia la percepción de apoyo a la autonomía, gusto, importancia y utilidad concedidas a la educación física:

- 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: Vlachopolus y Michailidou, 2006). Este instrumento se compone de 12 ítems que van desde el 1 al 12 y

miden la percepción de autonomía, la percepción de competencia y la percepción de relaciones sociales.

- Motivación autodeterminada: Se utilizan los ocho ítems (del 13 al 24) correspondientes a los actores 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 Kleine (2007). Este instrumento consta de cinco ítems agrupados en un solo factor (30, 31, 32, 33, 34) 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 agrupados en un solo factor que van desde el 30 al 34 inclusive.
- Importancia y utilidad concedidas a la educación física. Se utilizan tres ítems (35, 36 y 37) previamente diseñados y validados en el contexto español (Moreno, González-Cutre y Ruíz, 2009).
- Gusto por la educación física. Se utilizan tres ítems creados específicamente creados para esta variable en concreto, los mismos son los ítems 38, 39 y 40.

Variables sociodemográficas del cuestionario de l@s docentes:

- Edad, el género, el tipo de Instituto, los años de experiencia, los años de clase con el que ha respondido el cuestionario, los cursos a los que habitualmente da clase, y el nivel socioeconómico de los alumnos percibido.

Variables de estudio.

A continuación presentamos el cuestionario completo, aunque nuestra investigación trabaja particularmente con la frustración de las necesidades psicológicas básicas:

- 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). Los mismos se encuentran en los ítems que van desde el 1 al 26, exceptuando los ítems 7, 14, 19, 23 y 26 que corresponden a la variable vocación.
- 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 que van del 62 al 73.
- 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. Ésta variable la encontramos en los ítems que van desde el 27 al 45.
- 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 I@s profesores sobre la importancia y facilidad de llevar a cabo estrategias que fomentan la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de I@s alumn@s. 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 concedida y otra atendiendo a la viabilidad que l@s profesores creen que tiene esa propuesta. Van desde el ítem 90 al 101.

- presiones percibidas en el trabajo. Se utilizan los 16 ítems que van desde el 46 al 61 para medir presiones relacionadas con el trabajo usados por Bartholomew, Ntoumanis, Cuevas y Londsedale (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 sub-escalas 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 l@s compañer@s y presiones asociadas al rendimiento de l@s alumn@s.
- 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 van desde el nº 74 al 89 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 (7, 14, 19, 23 y 26) para medir la vocación por ser profesor de EF.

Finalmente, apoyándonos en Ynoub (2014) que manifiesta que todo cuestionario debe estipular las condiciones de presentación y encuadre, al momento de la administración del cuestionario, tod@s l@s investigadores que participamos de la investigación, seguimos un protocolo de administración (ver anexo) para la correcta recolección de datos.

2.3. Cronograma de actividades en contexto

Las actividades se formalizan en el marco de un trabajo de investigación que realizamos un grupo de estudiantes de la licenciatura en Actividad Física y Deporte de la Universidad de Flores. Sin embargo, el cronograma de actividades se ajustó a los tiempos y particularidades de cada alumn@. Por lo tanto, presento a continuación la organización particular que realicé de mis tareas para llevar a cabo la investigación.

Para poder iniciar con el trabajo de campo comencé con una entrevista con la directora y el coordinador de área de la Institución a quienes les expliqué el fin de nuestro trabajo de investigación y los aspectos necesarios para poder llevar a cabo el trabajo en esa escuela. Quedé a la espera de la confirmación y aceptación del representante legal, que fue al finalizar la semana.

Por ese motivo, a la semana siguiente me comuniqué con el coordinador del área y los preceptores del nivel secundario para recolectar los datos necesarios para la investigación. Esa semana, el día miércoles por la tarde, pasé por el curso que me asignaron para poder llevar a cabo la prueba piloto, me parece oportuno aclarar que era un curso exclusivo de varones, allí me presenté y expliqué que la próxima clase nos estaríamos encontrando para poder realizar los mismos.

A la clase siguiente, tuve que esperar que el docente me ceda el espacio, el cual fue casi finalizando la hora, me presenté ante los estudiantes y docente y expliqué acerca del proyecto, su naturaleza y objetivos. Informé que la participación era voluntaria y si bien todos contestaron, el poco margen de horario afectó al trabajo, ya que los alumnos querían responder rápido para retirarse.

Por tal motivo, al momento de corregir errores de presentación y de administración de las encuestas, tuve en cuenta este detalle, entre otros y así con tod@s l@s estudiantes de la licenciatura que participamos en la investigación, corregimos y acordamos similares intervenciones en las escuelas.

A continuación presento el cronograma de actividades en un cuadro breve:

Actividad	Fecha
Entrevista con directivos para solicitar autorización de realización de cuestionarios a l@s alumn@s y docentes de educación física del nivel medio.	10 de Mayo de 2017
Presentación ante alumnos y docente a quienes realizaríamos la prueba piloto.	24 de mayo de 2017
Realización de los cuestionarios a l@s estudiantes y el docente a cargo, previa fundamentación de la investigación y explicación del modo de completar los cuestionarios.	26 de mayo de 2017
Correcciones de la prueba piloto, realizada entre el grupo de estudiantes que participan en la investigación, para el trabajo final.	Mes de Julio

2.4. Muestreo

Ynoub (2014) define a la muestra como una parte del universo, a la cual se le identifican rasgos 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. A partir de esta definición entendemos que nuestra investigación presenta dos universos de estudio, por un lado docentes de educación física del nivel medio del sistema formal argentino, siendo su muestra: 105 profesores de educación física en nivel medio del sistema educativo formal argentino que ejercen en los años 2016-2017 y por otro lado, estudiantes del nivel medio del sistema formal argentino, con su respectiva muestra de 2221 Alumn@s de educación física que cursan en el nivel medio del sistema educativo formal en los años 2016-2017. Cada una de las muestras fueron seleccionadas por considerarse representativas de su respectivo universo, como dice Ynoub (2014)

Los sujetos que formen parte de esos grupos no nos interesan por sus perfiles singularísimos, sino porque cumplan con ciertos atributos previamente estipulados (...) y, en tanto tales, pueden concebirse como representativos de otros sujetos de igual perfil.
(p.360)

Finalmente, desde el concepto de variabilidad “la variabilidad de la muestra sea análoga a la variabilidad del universo” (Ynoub, 2014, p.361) y se tienen en cuenta aspectos sustanciales, “lo que sabemos del objeto de estudio” (Ynoub, 2014,

p.362), por lo tanto clasificamos ambas muestras como finalísticas, ya que la selección de casos se basa en un criterio previamente adoptado. Nos parece oportuno aclarar que ambos universos se encuentran relacionados, ya que a cada grupo de alumn@s le corresponde un docente. (Por tal motivo, en los cuestionarios de docentes, ell@s colocaban una clave referencial para con su grupo de estudiantes) Esto se debe a que teniendo en cuenta el problema planteado, consideramos fundamental el análisis de la relación entre las variables motivacionales de l@s alumn@s con las de l@s docentes.

Para finalizar, apoyándonos en las definiciones de Ynoub (2014) podríamos clasificarlas como casuales, debido a que, las instituciones para realizar la investigación fueron elegidas en función a las posibilidades de cada investigador y los grupos a investigar, fueron asignados por cada escuela. Por lo tanto, las particularidades de l@s docentes y alumn@s de educación física no eran conocidas por quienes investigamos. Finalmente, la participación fue voluntaria, l@s profesores y alumn@s pudieron elegir participar -o no- de la muestra. Por lo tanto, entendemos que es una muestra casual, no estrictamente controlada. A partir de lo expuesto por Ynoub (2014), entendemos que las muestras casuales pueden llegar a ser incluidas dentro de las muestras no probabilísticas, debido a que, en este tipo de muestras no se sigue ninguna regla ni pauta o norma estadística, para considerar o acreditar la representatividad de una población.

2.5. Plan de tratamiento y análisis de los datos

Entendemos que para Ynoub (2014) el tratamiento y análisis de datos establece los vínculos entre las entidades que integran estos datos a partir del análisis de las partes para luego incorporarlas, restituirlas y así arrojar nuevos datos que permiten re-versionar al objeto de estudio.

Este trabajo de investigación a nivel macro tomó dos unidades de análisis con el fin de analizar los perfiles motivacionales de cada grupo: por un lado l@s docentes de educación física y por el otro, l@s alumn@s de educación física, ambos integrantes del sistema educativo formal del año 2017.

Sin embargo, nuestra investigación, a nivel micro, se apoyó en el análisis de las variables de cada objeto de estudio, las cuales son: nivel de motivación autodeterminada, gusto, importancia y utilidad concedida a la educación física por parte de l@s educandos del nivel medio del sistema educativo formal del año 2017; y el nivel de percepción de frustración de las necesidades psicológicas básicas de l@s docentes del nivel medio del sistema educativo formal del año 2017. Por tal motivo, se analizó de manera vertical, sobre una la planilla de datos confeccionada en excel, obteniendo medidas estadísticas respecto al comportamiento de cada variable.

2.5.1 Construcción de índices sumatorios de variables complejas.

Hemos construido índices sumatorios para todas las variables complejas a fin de poder elaborar un rango que permita relacionarlas. Por lo tanto, los valores expresados en palabras de opinión (propias de un instrumento de recolección de datos) los transformamos en valores numéricos de la siguiente manera:: 1=totalmente en desacuerdo, 2=en acuerdo, 3=Indiferencia, 4=de acuerdo, 5=totalmente en acuerdo. Luego, los representamos en una escala de niveles para cada variable, dimensión y sub-dimensiones conformada por los valores Nulo o Muy bajo (varía según la variable a analizar), Bajo, Medio, Alto y Muy alto. A estos valores les asignamos puntajes de tal manera que la suma de las dimensiones y sub-dimensiones (de corresponder) den como resultado el valor de la variable lo cual permitió hacer tratamientos estadísticos. A continuación se detallan los índices sumatorios para cada una de ellas.

2.5.1.1 Nivel de frustración de las necesidades psicológicas básicas.

Se realizó la suma de los valores de las respuestas en el cuestionario referidas todas las dimensiones y sub-dimensiones de esta variable para cada U.A y en relación al resultado, se encuadran en los diferentes niveles de FNPB de l@s docentes.

El valor “Muy Bajo” de cada sub-dimensión es de 4 a 8, de esta manera abarca la suma de los valores correspondientes a “totalmente desacuerdo” y “bastante

desacuerdo”, luego el valor de la sub- dimensión “Bajo” es de 9 a 13 y de esta manera incluye el puntaje correspondiente a valores “en desacuerdo” e “indiferente”. Al valor de la sub-dimensión “Medio” le corresponde el puntaje de 14 a 18, a la sub-dimensión “Alto” el puntaje de 19 a 23 y a la “Muy alto” de 24 a 28 ya que de esta manera incluye casi exclusivamente los valores “totalmente de acuerdo” y “bastante de acuerdo”.

Cada sub-dimensión se ve representada en una de las tres dimensiones desarrolladas para la variable “Nivel de frustración de las necesidades psicológicas básicas de los profesores”. El valor de la variable Muy Bajo es el puntaje de 12 a 25 que es el mínimo, ya que la suma de los puntajes del valor “muy bajo” de las tres sub-dimensiones se reflejan entre estos puntajes. El valor de la variable bajo le corresponde a los puntajes comprendidos entre 26 y 39, el medio entre 40 y 56, alto entre 57 y 70 y muy alto le corresponde el puntaje entre 71 y 84.

Variable	Valores	Puntaje	Dimensión 1	Valores	Puntaje	Sub-dimensión	Valores	Puntaje		
Nivel de frustración de las necesidades psicológicas básicas en profesor@s de educación física	Muy alto	71 a 84	Nivel de percepción de frustración de autonomía en profesor@s de educación física	Muy alto	24 a 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	57 a 70		Alto	19 a 23	Bastante de acuerdo	6
							Medio	14 a 18	De acuerdo	5
							Bajo	9 a 13	Indiferente	4
							Muy bajo	4 a 8	En desacuerdo	3
									Bastante en desacuerdo	2
									Totalmente en desacuerdo	1

	Muy bajo		percepción de frustración de competencia en profesor@s de educación física	Alto	19 a 23	<ul style="list-style-type: none"> • Sentimiento de incompetencia. • Sentimiento de torpeza. • Limitación de potencial 	De acuerdo	5
			Medio	14 a 18	Indiferente		4	
			Bajo	9 a 13	En desacuerdo		3	
			Muy bajo	4 a 8	Bastante en desacuerdo		2	
					Totalmente en desacuerdo		1	
			Dimensión 3	Valores	Puntaje	Sub-dimensión	Valores	Puntaje
			Nivel de percepción de frustración de relación en profesor@s de educación física	Muy alto	24 a 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 a 23	Bastante de acuerdo		6	
		Medio		14 a 18	De acuerdo		5	
		Bajo		9 a 13	Indiferente		4	
		Muy bajo		4 a 8	En desacuerdo		3	
				Bastante en desacuerdo	2			
				Totalmente en desacuerdo	1			

2.5.1.2 Nivel de gusto por la educación Física.

Se realizó la suma de los valores de las respuestas en el cuestionario referidas a todas las dimensiones de esta variable para cada U.A, que comprenden el puntaje del 1 al 5, y, en relación al resultado se encuadran en los diferentes niveles de Gusto 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 19, “Alto” entre 10 y 12 y “Muy Alto” le corresponde el puntaje entre 13 y 15 ya que de esta forma quedan excluidos los

valores “indiferente”, “en desacuerdo” y “totalmente desacuerdo”, que corresponden a las tres dimensiones.

VARIABLE	VALORES	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 percepción de apoyo a la autonomía.

Se realizó la suma de los valores de las respuestas en el cuestionario referidas a todas las dimensiones de esta variable para cada U.A, que comprenden el puntaje del 1 al 5, y, en relación al resultado se encuadran en los diferentes niveles de percepción de apoyo a la autonomía por parte de l@s alumn@s. Los valores de la variable “Muy Bajo” son entre 05-07 ya que incluye los puntajes del valor “totalmente en desacuerdo” y “en desacuerdo”. Los valores de la variable “Bajo” le corresponde a los puntajes comprendidos entre 08 y 12, el “Medio” entre 13 y 18, “Alto” entre 19 y 22 y “Muy Alto” le corresponde el puntaje entre 23 y 25.

VARIABLE	VALORES	PUNTAJE	DIMENSIÓN	VALORES	PUNTAJE
Nivel de percepción de apoyo a la autonomía	Muy alto	23-25	<ul style="list-style-type: none"> Nivel de acuerdo con la posibilidad de elección de varios temas. Nivel de acuerdo con la posibilidad de decidir trabajar individualmente o en equipo. Nivel de acuerdo con la posibilidad de elegir la forma de trabajar el tema. Nivel de acuerdo con la posibilidad de elegir cuándo y cuánto tiempo trabajar la tarea. Nivel de acuerdo con la posibilidad de elegir entre distintas tareas. 	Totalmente de acuerdo	5
	Alto	19-22		De acuerdo	4
	Medio	13-18		Indiferente	3
	Bajo	08-12		En desacuerdo	2
	Muy Bajo	05-07		Totalmente en desacuerdo	1

2.5.1.4 Nivel de importancia y utilidad adjudicada a la Educación Física.

Se realizó la suma de los valores de las respuestas en el cuestionario referidas a todas las dimensiones de esta variable para cada U.A, que comprenden el puntaje del 1 al 5, y, en relación al resultado se encuadran en los diferentes niveles de importancia y utilidad adjudicada a la Educación Física por parte de l@s alumn@s. El valor de la variable “Nulo” es 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 valor “Medio” se incluye entre los puntajes 7 y 9, “Alto” entre 10 y 12; y “Muy Alto” le corresponde el puntaje entre 13 y 15.

VARIABLE	VALORES	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 	Totalmente de acuerdo	5
	Alto	11-13		De acuerdo	4
	Medio	7-10		Indiferente	3

	Bajo	4-6	<p>en afirmar que la educación física es una de las materias más importantes.</p> <p>· Nivel de acuerdo en afirmar que en educación física se aprenden cosas útiles para la vida.</p>	En desacuerdo	2
	Nulo	3		Totalmente en desacuerdo	1

3. Tercera Parte: Análisis y conclusiones

3.1. Exposición, análisis e interpretación de los datos

A continuación exponemos el comportamiento de las variables que hemos estudiado: Nivel de gusto; nivel de importancia y utilidad adjudicada a la educación física; nivel de percepción de apoyo a la autonomía por parte de l@s estudiantes y nivel de frustración de las necesidades psicológicas básicas en docentes. En cada exposición presentamos, frecuencia absoluta, porcentual, media y moda según corresponda, acompañados por gráficos que ilustran la información obtenida de manera clarificada.

Finalmente, desarrollamos el análisis e interpretación de los datos a partir de los objetivos presentados. L@s invitamos entonces, a ver los datos obtenidos:

3.1.1 Variable: Nivel de gusto por Educación Física por parte de l@s estudiantes.

L@s estudiantes que participaron de la muestra son un total de 2221. El 6% del total de la muestra expresó “nulo” gusto por la materia, un 8% de l@s encuestad@s contestó tener bajo gusto por educación física, el 18% del total de l@s estudiantes revelaron un nivel “medio”, el 26% de l@s alumn@s que participaron manifestaron un “alto” nivel de gusto, y finalmente, el 43% del grupo de encuestad@s reveló un nivel “muy alto” de gusto hacia la Educación Física.

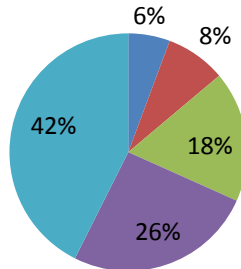
Para esta variable el resultado de la media se ubicó en el nivel “alto” de gusto por la Educación Física y el de la moda en el nivel “muy alto”.

Valor de la Variable	F	%
Nulo (3)	126	6%
Bajo (4-6)	182	8%
Medio (7-9)	396	18%
Alto (10-12)	571	26%
Muy Alto (13-15)	946	43%
Total	2221	100%

Media	11
Moda	15

Frecuencias porcentuales sobre Gusto por Educación Física

■ Nulo ■ Bajo ■ Medio ■ Alto ■ Muy Alto



3.1.1.1 Dimensión 1: Nivel de acuerdo sobre el gusto por la educación física

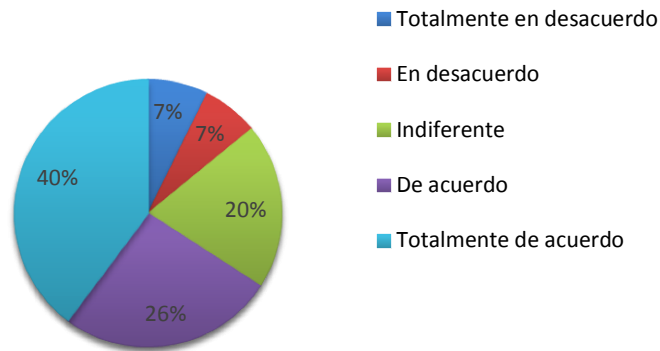
L@s estudiantes que participaron de la muestra fueron un total de 2221. El 7% del total de la muestra expresó “totalmente en desacuerdo” en gusto por la materia, un 7% de l@s encuestad@s contestó estar “en desacuerdo” sobre el gusto por educación física, el 20% del total de l@s estudiantes revelaron un nivel de indiferencia, el 26% de l@s alumn@s que participaron manifestaron estar de acuerdo sobre el gusto por la educación física, y finalmente, el 40% del grupo de encuestad@s reveló estar totalmente de acuerdo en el gusto hacia la Educación Física.

Para esta Variable el resultado de la media se ubicó en el valor de la dimensión “De acuerdo” de gusto por la ed. física y el de la moda en el valor “Totalmente de acuerdo”.

Valor de la dimensión	f	%
Totalmente en desacuerdo	1 161	7%
En desacuerdo	2 151	7%
Indiferente	3 446	20%
De acuerdo	4 579	26%
Totalmente de acuerdo	5 884	40%
Totales	2221	100%

Media	4
Moda	5

Frecuencia porcentual del nivel de acuerdo sobre el gusto por la educación física.



3.1.1.2 Dimensión 2: Nivel de acuerdo sobre el encanto por la educación física.

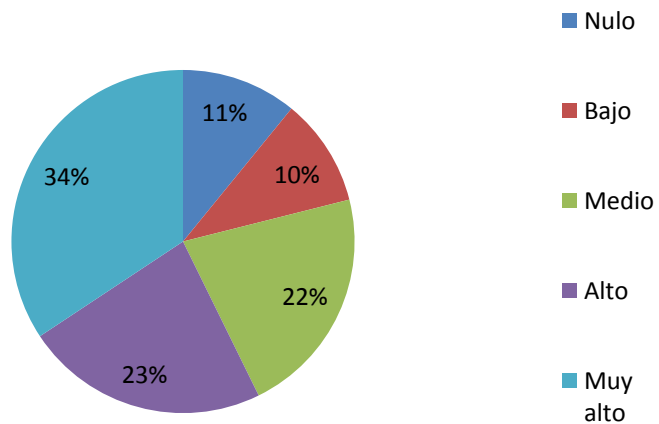
L@s estudiantes que participaron de la muestra fueron un total de 2221. El 11% del total de la muestra expresó “totalmente en desacuerdo” de encanto por la materia, un 10% de l@s encuestad@s contestó estar “en desacuerdo” sobre el encanto por educación física, el 22% del total de l@s estudiantes revelaron un nivel de indiferencia, el 23% de l@s alumn@s que participaron manifestaron estar de acuerdo sobre el encanto por la educación física, y finalmente, el 34% del grupo de encuestad@s reveló estar totalmente de acuerdo en el encanto hacia la Educación Física.

Para esta Variable el resultado de la media se ubicó en el valor de la dimensión “De acuerdo” de encanto por la ed. física y el de la moda en el valor “Totalmente de acuerdo”.

Valor de la dimensión	f	%
Totalmente en desacuerdo	1 242	11%
En desacuerdo	2 226	10%
Indiferente	3 481	22%
De acuerdo	4 510	23%
Totalmente de acuerdo	5 762	34%
Totales	2221	100%

Media	4
Moda	5

Frecuencia porcentual de afirmación hacia el encanto por la educación física.



3.1.1.3 Dimensión 3: Nivel de acuerdo acerca de la afirmación que la educación física es genial.

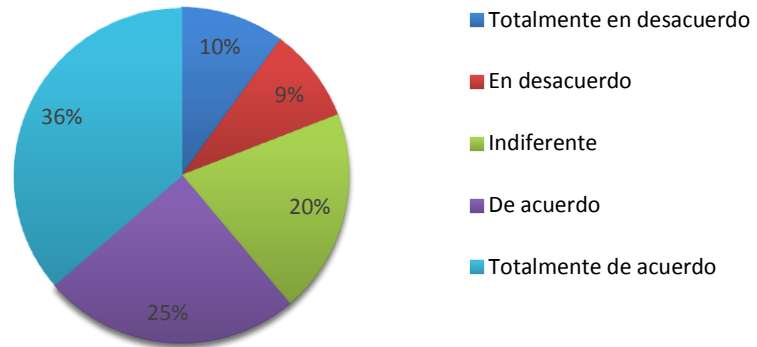
L@s estudiantes que participaron de la muestra fueron un total de 2221. El 10% del total de la muestra expresó “totalmente en desacuerdo” en la afirmación que la materia es genial, un 9% de l@s encuestad@s contestó estar “en desacuerdo” sobre la genialidad de la educación física, el 20% del total de l@s estudiantes revelaron un nivel de indiferencia, el 25% de l@s alumn@s que participaron manifestaron estar de acuerdo sobre la genialidad por la educación física, y finalmente, el 36% del grupo de encuestad@s reveló estar totalmente de acuerdo en la afirmación que la Educación Física es genial.

Para esta Variable el resultado de la media se ubicó en el valor de la dimensión “De acuerdo” en la afirmación que la Educación Física es genial y el de la moda en el valor “Totalmente de acuerdo”.

Valor de la dimensión	f	%	
Totalmente en desacuerdo	1	223	10%
En desacuerdo	2	202	9%
Indiferente	3	438	20%
De acuerdo	4	551	25%
Totalmente de acuerdo	5	807	36%
Totales	2221	100%	

Media	4
Moda	5

Frecuencia porcentual del nivel de acuerdo en afirmar que la educación física es genial



3.1.2 Variable: Nivel de utilidad e importancia adjudicada a la Educación Física por parte de l@s estudiantes.

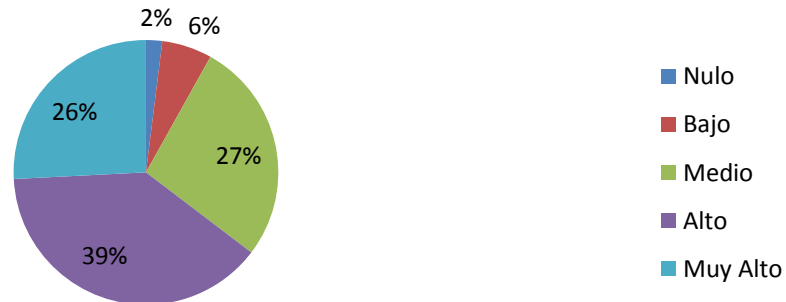
L@s estudiantes que participaron de la muestra fueron un total de 2221. El 2% del total de la muestra adjudicaron “nulo” importancia y utilidad por la materia, el 6% de l@s encuestad@s contestaron “bajo” nivel de importancia y utilidad, el 27% del total de l@s estudiantes revelaron un nivel “medio”, el 39% de l@s alumn@s que participaron manifestaron un “alto” nivel de utilidad e importancia hacia la educación física, y finalmente, el 26% del grupo de encuestad@s reveló un nivel “muy alto” de utilidad e importancia hacia la Educación Física.

Para esta variable los resultados de la media y la moda se ubicaron en el nivel “alto” de importancia y utilidad hacia la Ed. Física.

Valor de la Variable	F	%
Nulo (3)	44	2%
Bajo (4-6)	136	6%
Medio (7-10)	605	27%
Alto (11-13)	863	39%
Muy Alto (14-15)	573	26%
Total	2221	100%

Media	11
Moda	13

Frecuencia porcentual sobre Importancia y utilidad concedida a la Educación Física.



3.1.2.1 Dimensión 1: Nivel de acuerdo sobre la importancia de tener clase de educación física.

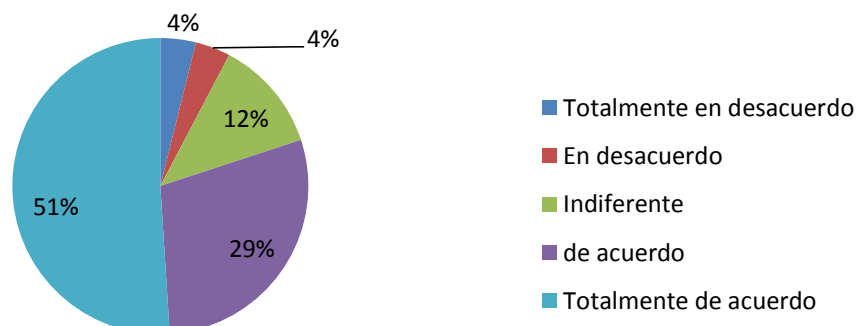
L@s estudiantes que participaron de la muestra fueron un total de 2221. El 4% del total de la muestra manifestaron “totalmente en desacuerdo” sobre la importancia de tener educación física, otro 4% de l@s encuestad@s contestaron estar “en desacuerdo” sobre el nivel de importancia de cursar la materia, el 12% del total de l@s estudiantes revelaron un nivel de “indiferencia”, el 29% de l@s alumn@s que participaron manifestaron estar “de acuerdo” sobre la importancia que tiene tener clase de educación física, y finalmente, el 51% del grupo de encuestad@s reveló un estar “totalmente de acuerdo” acerca de la importancia sobre la Educación Física como materia.

Para esta dimensión los resultados de la media se ubican en los niveles de acordancia y la moda se ubicó en el nivel de total acordancia sobre la de importancia de tener clase de Ed. Física.

Valor de la dimensión	F	%	
Totalmente en desacuerdo	1	86	4%
En desacuerdo	2	85	4%
Indiferente	3	272	12%
de acuerdo	4	645	29%
Totalmente de acuerdo	5	1133	51%
total		2221	100%

Media	4
Moda	5

Frecuencia porcentual sobre Nivel de acuerdo sobre la importancia de tener clase de educación física.



3.1.2.2 Dimensión 2: Nivel de acuerdo acerca de considerar la educación física como una de las materias más importantes.

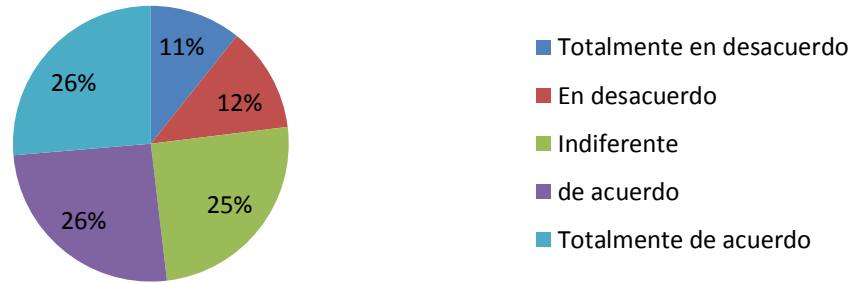
L@s estudiantes que participaron de la muestra fueron un total de 2221. El 11% del total de la muestra manifestaron estar “totalmente en desacuerdo” en considerar a la educación física como una de las materias más importantes y el 12% de l@s encuestad@s contestaron estar “en desacuerdo”. El 25% del total de l@s estudiantes revelaron un nivel de “indiferencia” sobre la importancia de la educación física como materia. Finalmente, el 26% de l@s alumn@s, que participaron, manifestaron estar “de acuerdo” y el 26% del grupo de encuestad@s revelaron estar “totalmente de acuerdo” en considerar a la educación física como una de las materias más importantes.

Para esta dimensión los resultados de la media se ubican en los niveles de indiferencia y la moda se ubicó en el nivel de total acordancia en considerar a la educación física como una de las materias más importantes.

Valor de la dimensión	F	%	
Totalmente en desacuerdo	1	238	11%
En desacuerdo	2	274	12%
Indiferente	3	557	25%
de acuerdo	4	567	26%
Totalmente de acuerdo	5	585	26%
Total		2221	100%

Media	3
Moda	5

Frecuencia porcentual de nivel de acuerdo sobre la educación física como una de las materias más importantes



3.1.2.3 Dimensión 3: Nivel de acuerdo en considerar que en las clases de educación física se aprenden cosas útiles para la vida.

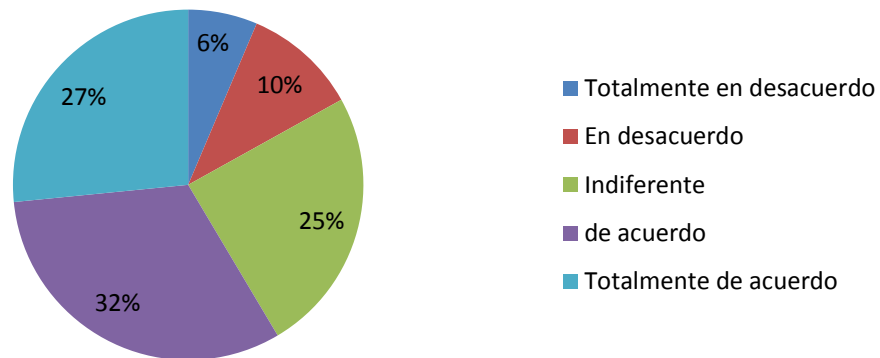
L@s estudiantes que participaron de la muestra fueron un total de 2221. El 11% del total de la muestra manifestaron estar “totalmente en desacuerdo” en considerar que en educación física se aprenden cosas útiles y el 12% de l@s encuestad@s contestaron estar “en desacuerdo”. El 25% del total de l@s estudiantes revelaron un nivel de “indiferencia” sobre la utilidad de la educación física como materia. Finalmente, el 26% de l@s alumn@s que participaron manifestaron estar “de acuerdo” y el 26% del grupo de encuestad@s reveló estar “totalmente de acuerdo” en cosiderar que lo aprendido en educación física es útil para la vida.

Para esta dimensión los resultados de la media y de la moda coincidieron en los niveles de acordancia en considerar a la educación física como una materia en la cual se aprenden cosas importantes para la vida.

Valor de la dimensión	F	%	
Totalmente en desacuerdo	1	142	6%
En desacuerdo	2	234	11%
Indiferente	3	545	25%
de acuerdo	4	710	32%
Totalmente de acuerdo	5	590	27%
Total		2221	100%

Media	4
Moda	4

Frecuencia porcentual de acuerdo sobre que en educación física aprendo cosas útiles para la vida



3.1.3 Variable: Nivel de percepción de apoyo de autonomía de l@s alumn@s.

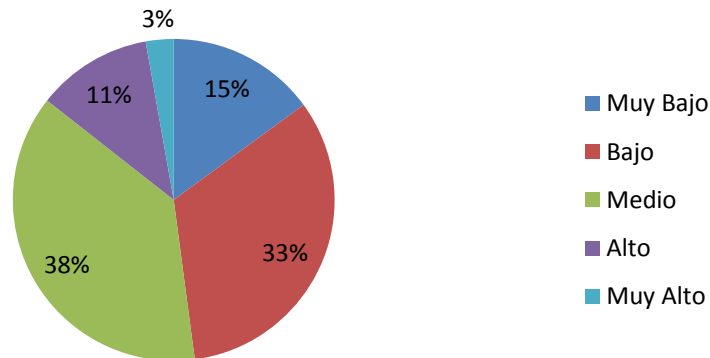
L@s estudiantes que participaron de la muestra fueron un total de 2221. El 15% del total de la muestra manifestaron “muy bajo” nivel de percepción de apoyo a la autonomía, el 33% de l@s encuestad@s contestaron nivel “bajo”, el 38% del total de l@s estudiantes revelaron un nivel “medio” de percepción de autonomía, el 12% de l@s alumn@s que participaron manifestaron un “alto” nivel de percepción de apoyo hacia la autonomía, y finalmente, el 3% del grupo de encuestad@s reveló un nivel “muy alto” de percepción de autonomía.

Para esta variable los resultados de la media se ubicaron en el nivel “medio”, mientras que la moda se encontró en el nivel “bajo” de percepción de apoyo a la autonomía.

Valor de la Variable	F	%
Muy Bajo (5-7)	332	15%
Bajo (8-12)	732	33%
Medio (13-18)	837	38%
Alto (19-22)	258	12%
Muy Alto (23-25)	62	3%
Total	2221	100%

Media	13
Moda	12

Frecuencia porcentual sobre Percepcion de apoyo a la autonomía



3.1.3.1 Dimensión 1: Nivel de acuerdo con la posibilidad de elección de varios temas.

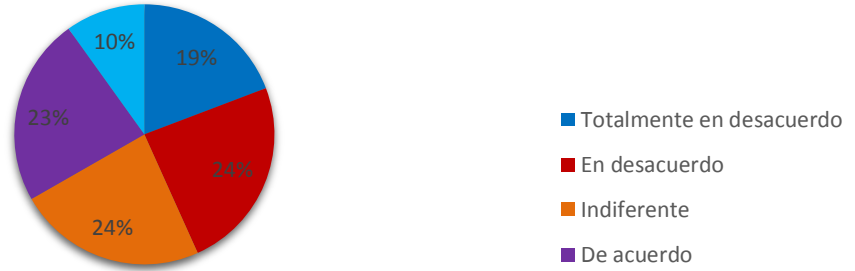
L@s estudiantes que participaron de la muestra fueron un total de 2221. El 19% del total de la muestra manifestaron estar “totalmente en desacuerdo” en considerar que en educación física pueden elegir entre varios temas para trabajar. El 24% de l@s encuestad@s contestaron estar “en desacuerdo”. El 23% del total de l@s estudiantes revelaron un nivel de “indiferencia” sobre la posibilidad del elegir algún tema. Finalmente, el 23% de l@s alumn@s que participaron manifestaron estar “de acuerdo” y el 10% del grupo de encuestad@s reveló estar “totalmente de acuerdo” en cosiderar que pueden elegir los temas a trabajar.

Para esta dimensión los resultados de la media se ubican en los niveles de indiferencia y la moda se ubicó en el nivel de desacordancia sobre la de posibilidad de elección entre varios temas.

Valor de la dimensión	F	%
Totalmente en desacuerdo	1 427	19%
En desacuerdo	2 534	24%
Indiferente	3 521	23%
De acuerdo	4 519	23%
Totalmente de acuerdo	5 220	10%
TOTALES	2221	100%

Media	3
Moda	2

Frecuencia porcentual de Nivel de acuerdo con la posibilidad de elección de varios temas.



3.1.3.2 Dimensión 2: Nivel de acuerdo con la posibilidad de decidir trabajar individualmente o en equipo.

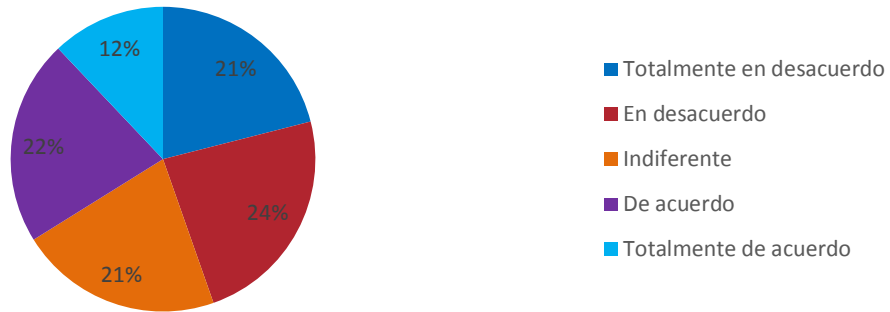
L@s estudiantes que participaron de la muestra fueron un total de 2221. El 21% del total de la muestra manifestaron estar “totalmente en desacuerdo” en considerar que pueden decidir si trabajan en grupo o individualmente. El 24% de l@s encuestad@s contestaron estar “en desacuerdo”. El 22% del total de l@s estudiantes revelaron un nivel de “indiferencia” sobre la posibilidad del elegir la forma de trabajo. Finalmente, el 22% de l@s alumn@s que participaron manifestaron estar “de acuerdo” y el 12% del grupo de encuestad@s reveló estar “totalmente de acuerdo” en cosiderar que pueden decidir trabajar individualmente o en equipo.

Para esta dimensión los resultados de la media se ubican en los niveles de indiferencia y la moda se ubicó en el nivel de desacordancia sobre la de posibilidad de decidir trabajar en equipo o sol@s.

Valor de la dimensión	F	%	
Totalmente en desacuerdo	1	467	21%
En desacuerdo	2	524	24%
Indiferente	3	478	22%
De acuerdo	4	484	22%
Totalmente de acuerdo	5	268	12%
TOTALES	2221	100%	

Media	3
Moda	2

**Frecuencia porcentual de
Nivel de acuerdo con la posibilidad de decidir trabajar
individualmente o en equipo**



3.1.3.3 Dimensión 3: Nivel de acuerdo con la posibilidad de elegir la forma de trabajar el tema.

L@s estudiantes que participaron de la muestra fueron un total de 2221. El 34% del total de la muestra manifestaron estar “totalmente en desacuerdo” en considerar que en educación física pueden elegir la forma trabajar los temas. El 27% de l@s encuestad@s contestaron estar “en desacuerdo”. El 23% del total de l@s estudiantes revelaron un nivel de “indiferencia” sobre la posibilidad del decidir la forma de trabajo. Finalmente, el 10% de l@s alumn@s que participaron manifestaron estar “de acuerdo” y el 6% del grupo de encuestad@s reveló estar “totalmente de acuerdo” en cosiderar que pueden elegir cómo desean trabajar los temas.

Para esta dimensión los resultados de la media se ubican en los niveles de desacordancia y la moda se ubicó en el nivel de total desacordancia sobre la de posibilidad de elección de la forma de trabajar los temas.

Valor de la dimensión	F	%
Totalmente en desacuerdo	1	751 34%
En desacuerdo	2	608 27%
Indiferente	3	511 23%
De acuerdo	4	226 10%
Totalmente de acuerdo	5	125 6%
Total	2221	100%

Media	2
Moda	1

Frecuencia porcentual de Nivel de acuerdo con la posibilidad de elegir la forma de trabajar el tema.



3.1.3.4 Dimensión 4: Nivel de acuerdo con la posibilidad de elegir cuándo y cuánto tiempo trabajar en la tarea.

L@s estudiantes que participaron de la muestra fueron un total de 2221. El 30% del total de la muestra manifestaron estar “totalmente en desacuerdo” en considerar que en educación física pueden elegir cuándo y cuánto tiempo trabajar en cada tarea. El 28% de l@s encuestad@s contestaron estar “en desacuerdo”. El 22% del total de l@s estudiantes revelaron un nivel de “indiferencia” sobre la posibilidad del elegir el tiempo de trabajo en cada tarea. Finalmente, el 14% de l@s alumn@s que participaron manifestaron estar “de acuerdo” y el 6% del grupo de encuestad@s reveló estar “totalmente de acuerdo” en cosiderar que pueden elegir cuándo y cuánto tiempo trabajar en la tarea.

Para esta dimensión los resultados de la media se ubican en los niveles de desacordancia y la moda se ubicó en el nivel de total desacordancia sobre la de posibilidad de elección del tiempo de trabajo de cada tarea.

Valor de la dimensión	f	%	
Totalmente en desacuerdo	1	670	30%
En desacuerdo	2	611	28%
Indiferente	3	487	22%
De acuerdo	4	312	14%
Totalmente de acuerdo	5	141	6%
Totales		2221	100%

Media	2
Moda	1

Frecuencia porcentual de nivel de acuerdo con la posibilidad de elegir cuándo y cuánto tiempo trabajar en la tarea



3.1.3.5 Dimensión 5: Nivel de acuerdo con la posibilidad de elegir entre distintas tareas.

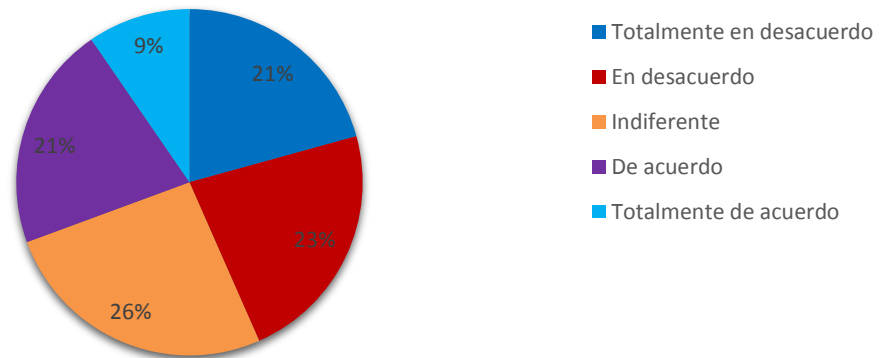
L@s estudiantes que participaron de la muestra fueron un total de 2221. El 21% del total de la muestra manifestaron estar “totalmente en desacuerdo” en considerar que en educación física pueden elegir entre distintas tareas y 23% de l@s encuestad@s contestaron estar “en desacuerdo”. El 26% del total de l@s estudiantes revelaron un nivel de “indiferencia” sobre la posibilidad del elegir las tareas. Finalmente, el 21% de l@s alumn@s que participaron manifestaron estar “de acuerdo” y el 10% del grupo de encuestad@s reveló estar “totalmente de acuerdo” en cosiderar que pueden elegir entre diferentes tareas.

Para esta dimensión los resultados de la media y la moda se ubican en los niveles de indiferencia la de posibilidad de elección entre distintas tareas.

Valor de la dimensión	F	%
Totalmente en desacuerdo	1 460	21%
En desacuerdo	2 504	23%
Indiferente	3 577	26%
De acuerdo	4 467	21%
Totalmente de acuerdo	5 213	10%
Totales	2221	100%

Media	3
Moda	3

Frecuencia porcentual de nivel de acuerdo con la posibilidad de elegir entre distintas tareas



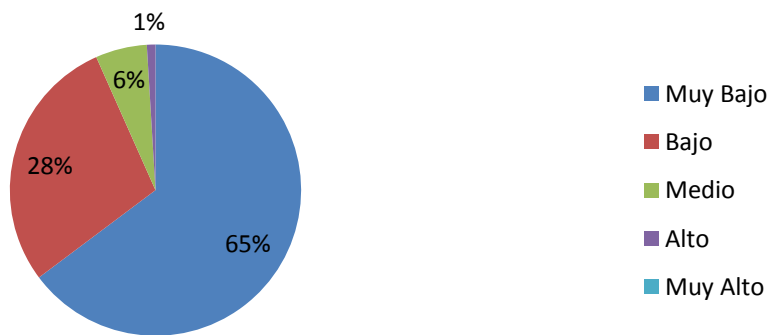
3.1.4 Variable: Nivel de percepción de frustración de las necesidades psicológicas básicas por parte de I@s docentes.

L@s docentes que participaron de la muestra fueron un total de 105. El 65% del total de la muestra respondieron “muy bajo” nivel de percepción de frustración de las necesidades psicológicas básicas, el 29% de I@s encuestad@s contestaron nivel “bajo” de frustración, el 6% del total de I@s docentes revelaron un nivel “medio” de percepción de frustración, el 1% manifestó un “alto” nivel de frustración, y finalmente nadie del grupo de docentes encuestad@s reveló un nivel “muy alto” de percepción de frustración de las necesidades psicológicas básicas. Para esta variable los resultados de la media y la moda se ubicaron en el nivel “muy bajo” de percepción de frustración de las necesidades psicológicas básicas.

Valor de la Variable	F	%
Muy Bajo (12-25)	68	65%
Bajo (26-39)	30	29%
Medio (40-56)	6	6%
Alto (57-70)	1	1%
Muy Alto (71-84)	0	0%
Total	105	100%

Media	22
Moda	12

Frecuencia porcentual sobre el nivel de percepción de frustración de las necesidades psicológicas básicas en l@s docentes



3.1.4.1 Dimensión: Frustración de las necesidades psicológicas básicas de autonomía.

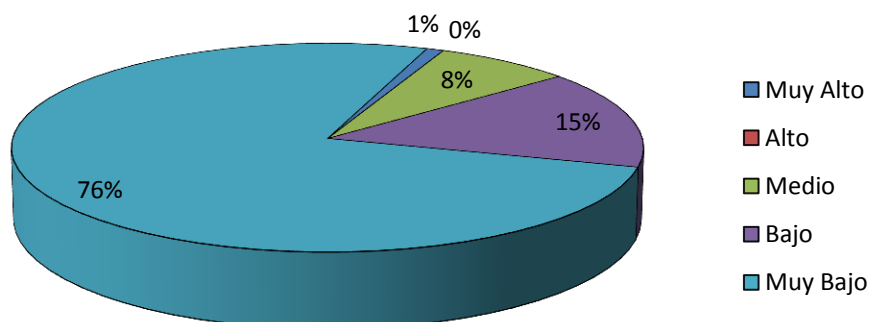
L@s docentes que participaron de la muestra fueron un total de 105. El 76% del total de la muestra respondieron “muy bajo” nivel de percepción de frustración de las necesidades psicológicas básicas de autonomía, el 15% de l@s encuestad@s contestaron nivel “bajo” de frustración, el 8% del total de l@s docentes revelaron un nivel “medio” de percepción de frustración de autonomía, el 0% manifestó un “alto” nivel de frustración, y finalmente el 1% del grupo de docentes encuestad@s reveló un nivel “muy alto” de percepción de frustración de las necesidades psicológicas básicas de autonomía.

Para esta dimensión, los resultados de la media y la moda se ubicaron en el nivel “muy bajo” de percepción de frustración de las necesidades psicológicas básicas de autonomía.

VALOR DE LA DIMENSIÓN	F	P
Muy Alto (24 a 28)	1	1%
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%

MEDIA	7
MODA	4

Frecuencia porcentual sobre Nivel de Frustración de autonomía



3.1.4.1.1 Subdimensión: Percepción por parte de l@s docentes de impedimento en la toma de decisiones.

L@s docentes que participaron de la muestra fueron un total de 105. El 59% del total de la muestra manifestaron estar “totalmente en desacuerdo” en percibir impedimento en la toma de decisiones y 26% de l@s encuestad@s contestaron estar “bastante desacuerdo”. El 6% del total de l@s docentes contestaron estar “en desacuerdo” en percibir ser impedidos en la toma de decisiones. Un 4 % reveló un nivel de “indiferencia” sobre el tema. El 3% de l@s educadore/as que participaron manifestaron estar “de acuerdo” y “bastante de acuerdo” sobre el impedimento en la toma de decisiones y finalmente, nadie del grupo de encuestad@s reveló estar “totalmente de acuerdo” en percibir que no pueden tomar decisiones.

Para esta subdimensión los resultados de la media se ubicaron en los niveles de “Total desacordancia” y la moda se ubica en los niveles de “Bastante desacordancia” sobre la percepción de impedimento en la toma de decisiones.

Valores de la Subdimensión	F	%	
Totalmente en desacuerdo	1	62	59%
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%

Media	2
Moda	1

3.1.4.1.2 Subdimensión: Percepción docente en el ejercicio de comportamientos predeterminados.

L@s docentes que participaron de la muestra fueron un total de 105. El 52% del total de la muestra manifestaron estar “totalmente en desacuerdo” en percibir que ejercen comportamientos predeterminados y 28% de l@s encuestad@s contestaron estar “bastante desacuerdo”. El 8% del total de l@s docentes contestaron estar “en desacuerdo” en percibir que se comportan de una forma predeterminada. Un 8% reveló un nivel de “indiferencia” sobre el tema. Finalmente, el 2% de l@s educadore/as que participaron manifestaron estar “de acuerdo” y el 3% estar “bastante de acuerdo” en percibir que no pueden tomar decisiones, mientras que nadie del grupo de los encuestad@s contestó estar en total acordancia.

Para esta subdimensión los resultados de la media se ubicaron en los niveles de “Total desacordancia” y la moda se ubica en los niveles de “Bastante desacordancia” sobre la percepción de ejercer comportamientos predeterminados

Valores de la Subdimensión	F	%	
Totalmente en desacuerdo	1	55	52%
Bastante en desacuerdo	2	29	28%
En desacuerdo	3	8	8%
Indiferente	4	8	8%
de acuerdo	5	2	2%
Bastante de acuerdo	6	3	3%
Totalmente de acuerdo	7	0	0%
Total	105		100%

Media	2
Moda	1

3.1.4.1.3 Subdimensión: Percepción docente en la aplicación de enseñanza predeterminada.

L@s docentes que participaron de la muestra fueron un total de 105. El 55% del total de la muestra manifestaron estar “totalmente en desacuerdo” en percibir que aplican una enseñanza predeterminada y el 30% de l@s encuestad@s contestaron estar “bastante desacuerdo”. El 6% del total de l@s docentes contestaron estar “en desacuerdo” en percibir que enseñan de una forma predeterminada. Un 6% reveló un nivel de “indiferencia” sobre el tema. Finalmente, el 2% de l@s educadore/as que participaron manifestaron estar “de acuerdo” y el 1% estar “bastante de acuerdo” en percibir que aplican una enseñanza predeterminada, mientras que, nadie del grupo de los encuestad@s contestó estar en total acordancia.

Para esta subdimensión los resultados de la media se ubicaron en los niveles de “Total desacordancia” y la moda se ubica en los niveles de “Bastante desacordancia” sobre la percepción de aplicar una enseñanza predeterminada.

Valores de la Subdimensión	F	%	Media	2	
Totalmente en desacuerdo	1	58	55%	Media	2
Bastante en desacuerdo	2	32	30%	Moda	1
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%			

3.1.4.1.4 Subdimensión: Percepción docente en la aplicación de modos de enseñanza estipulados.

L@s docentes que participaron de la muestra fueron un total de 105. El 56% del total de la muestra manifestaron estar “totalmente en desacuerdo” en percibir que aplican modos de enseñanza estipulados y el 28% de l@s encuestad@s contestaron estar “bastante desacuerdo”. El 9% del total de l@s docentes contestaron estar “en desacuerdo” en percibir que enseñan de un modo estipulado. Un 3% reveló un nivel de “indiferencia” sobre el tema. Finalmente, el 3% de l@s educadore/as que participaron manifestaron estar “de acuerdo” y el 2% estar “bastante de acuerdo” en percibir que aplican modos de enseñanza estipulados, mientras que, nadie del grupo de los encuestad@s contestó estar en total acordancia.

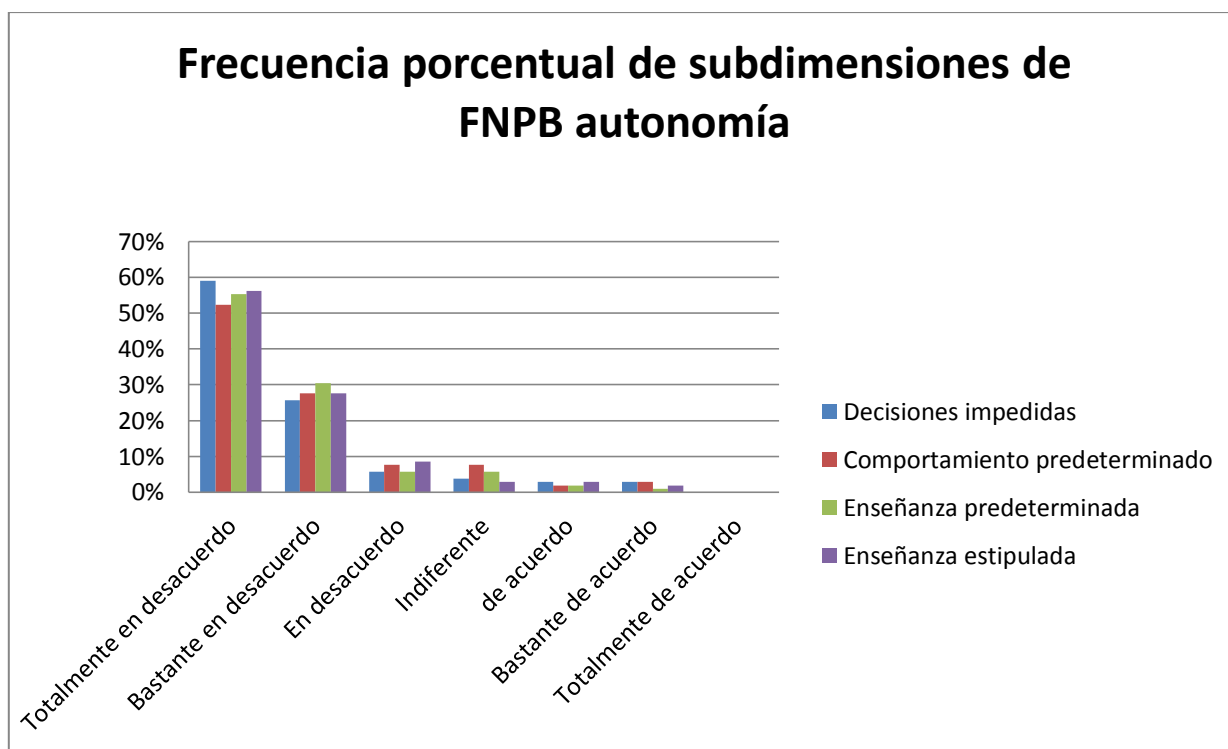
Para esta subdimensión los resultados de la media se ubicaron en los niveles de “Total desacordancia” y la moda se ubica en los niveles de “Bastante desacordancia” sobre la percepción de aplicar modos de enseñanza estipulados

Valores de la Subdimensión	F	%
Totalmente en desacuerdo	1 59	56%
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%

Media	2
Moda	1

3.1.4.1.5 Gráfico representativo de las cuatro subdimensiones.

En el siguiente gráfico observamos que del total de 105 docentes encuestad@s, entre el 50% y 60% de ell@s manifiestan estar totalmente en desacuerdo en percibir frustrada de la necesidad psicológica básica de autonomía y nadie del grupo se siente identificado con este sentimiento de frustración.



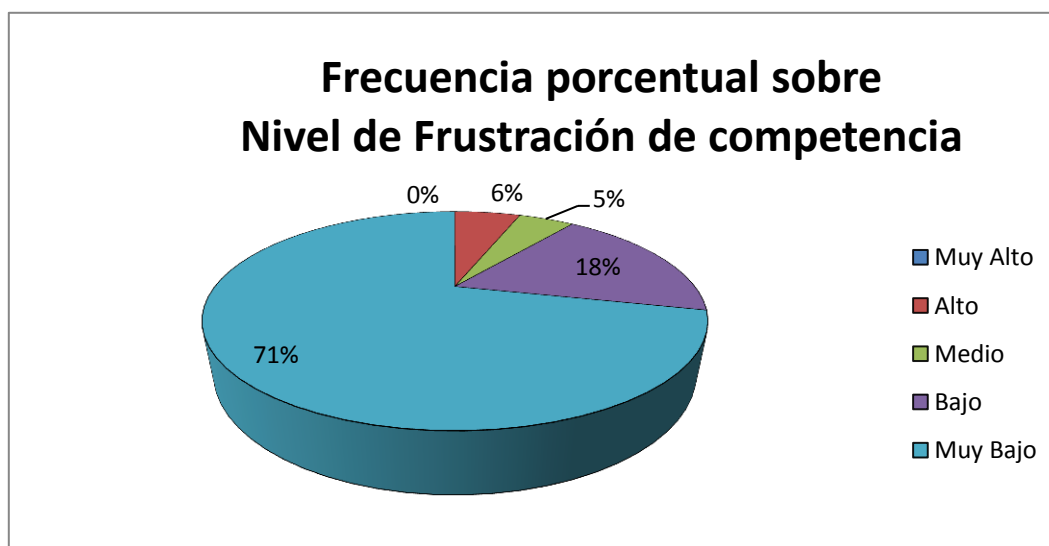
3.1.4.2 Dimensión: Frustración de las necesidades psicológicas básicas de competencia.

L@s docentes que participaron de la muestra fueron un total de 105. El 71% del total de la muestra respondieron “muy bajo” nivel de percepción de frustración de las necesidades psicológicas básicas de competencia, el 18% de l@s encuestad@s contestaron nivel “bajo” de frustración, el 5% del total de l@s docentes revelaron un nivel “medio” de percepción de frustración de competencia, el 6% manifestó un “alto” nivel de frustración, y finalmente nadie del grupo de docentes encuestad@s reveló un nivel “muy alto” de percepción de frustración de las necesidades psicológicas básicas de competencia.

Para esta dimensión, los resultados de la media y la moda se ubicaron en el nivel “muy bajo” de percepción de frustración de las necesidades psicológicas básicas de competencia.

VALOR DE LA DIMENSIÓN	F	P
Muy Alto (24 a 28)	0	0%
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%

MEDIA	8
MODA	4



3.1.4.2.1 Subdimensión: Percepción por parte de l@s docentes de sentimiento de incapacidad.

L@s docentes que participaron de la muestra fueron un total de 105. El 54% del total de la muestra manifestaron estar “totalmente en desacuerdo” en percibir sentimiento de incapacidad y el 21% de l@s encuestad@s contestaron estar “bastante desacuerdo”. El 10% del total de l@s docentes contestaron estar “en desacuerdo” en percibir que son incapaces. Un 4% reveló un nivel de “indiferencia” sobre el tema. El 4% de l@s educadore/as que participaron manifestaron estar “de acuerdo” y el 5% estar “bastante de acuerdo” en percibirse

incapaces, y finalmente, el 3% del grupo de los encuestad@s contestó estar en “totalmente de acuerdo” en el sentimiento de incapacidad-

Para esta subdimensión los resultados de la media se ubicaron en los niveles de “Total desacordancia” y la moda se ubica en los niveles de “Bastante desacordancia” sobre la percepción de sentimiento de incapacidad por parte de l@s docentes.

Valores de la Subdimensión	F	%	
Totalmente en desacuerdo	1	57	54%
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%	

Media	2
Moda	1

3.1.4.2.2 Subdimensión: Percepción por parte de l@s docentes de sentimiento de incompetencia.

L@s docentes que participaron de la muestra fueron un total de 105. El 58% del total de la muestra manifestaron estar “totalmente en desacuerdo” en percibir sentimiento de incompetencia y el 26% de l@s encuestad@s contestaron estar “bastante desacuerdo”. El 5% del total de l@s docentes contestaron estar “en desacuerdo” en percibir que son incompetentes. Un 3% reveló un nivel de “indiferencia” sobre el tema. El 3% de l@s educadore/as que participaron manifestaron estar “de acuerdo” y el 6% estar “bastante de acuerdo” en percibirse incompetentes, y finalmente, nadie del grupo de los encuestad@s contestó estar en “totalmente de acuerdo” en el sentimiento de incompetencia.

Para esta subdimensión los resultados de la media se ubicaron en los niveles de “Total desacordancia” y la moda se ubica en los niveles de “Bastante desacordancia” sobre la percepción de sentimiento de incompetencia por parte de l@s docentes.

Valores de la Subdimensión	F	%	
Totalmente en desacuerdo	1	61	58%
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%

Media	2
Moda	1

3.1.4.2.3 Subdimensión: Percepción por parte de l@s docentes de sentimiento de torpeza.

L@s docentes que participaron de la muestra fueron un total de 105. El 52% del total de la muestra manifestaron estar “totalmente en desacuerdo” en percibir sentimiento de torpeza y el 29% de l@s encuestad@s contestaron estar “bastante desacuerdo”. El 9% del total de l@s docentes contestaron estar “en desacuerdo” en percibir que son torpes. Un 3% reveló un nivel de “indiferencia” sobre el tema. El 2% de l@s educadore/as que participaron manifestaron estar “de acuerdo” y el 5% estar “bastante de acuerdo” en percibirse torpes, y finalmente, el 1% del grupo de los encuestad@s contestó estar en “totalmente de acuerdo” en percibir el sentimiento de torpeza..

Para esta subdimensión los resultados de la media se ubicaron en los niveles de “Total desacordancia” y la moda se ubica en los niveles de “Bastante desacordancia” sobre la percepción de sentimiento de torpeza por parte de l@s docentes.

Valores de la Subdimensión	F	%	
Totalmente en desacuerdo	1	55	52%
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%

Media	2
Moda	1

3.1.4.2.4 Subdimensión: Percepción por parte de l@s docentes de limitación de potencial.

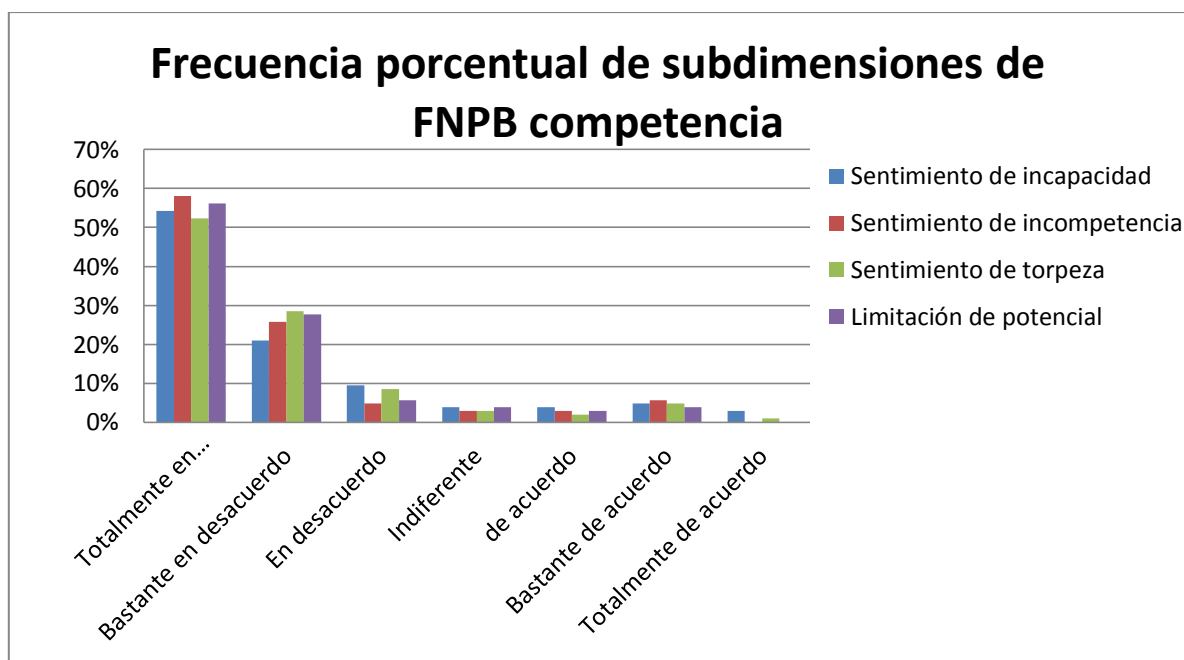
L@s docentes que participaron de la muestra fueron un total de 105. El 56% del total de la muestra manifestaron estar “totalmente en desacuerdo” en percibir limitado de potencial y el 28% de l@s encuestad@s contestaron estar “bastante desacuerdo”. El 6% del total de l@s docentes contestaron estar “en desacuerdo” en percibir que son limitados potencialmente. Un 3% reveló un nivel de “indiferencia” sobre el tema. El 3% de l@s educadore/as que participaron manifestaron estar “de acuerdo” y el 4% estar “bastante de acuerdo” en percibirse con límite de potencial, y finalmente, nadie del grupo de los encuestad@s contestó estar en “totalmente de acuerdo” en percibir que su potencial es limitado. Para esta subdimensión los resultados de la media se ubicaron en los niveles de “Total desacordancia” y la moda se ubica en los niveles de “Bastante desacordancia” sobre la percepción de limitación de potencial por parte de l@s docentes.

Valores de la Subdimensión	F	%
Totalmente en desacuerdo	1 59	56%
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%

Media	2
Moda	1

3.1.4.2.5 Gráfico representativo de las cuatro subdimensiones.

En el siguiente gráfico observamos que del total de 105 docentes encuestad@s, entre el 50% y 60% de ell@s manifiestan estar totalmente en desacuerdo en percibir frustrada de la necesidad psicológica básica de competencia y un grupo menor al 10% del total se siente identificado con este sentimiento de frustración.



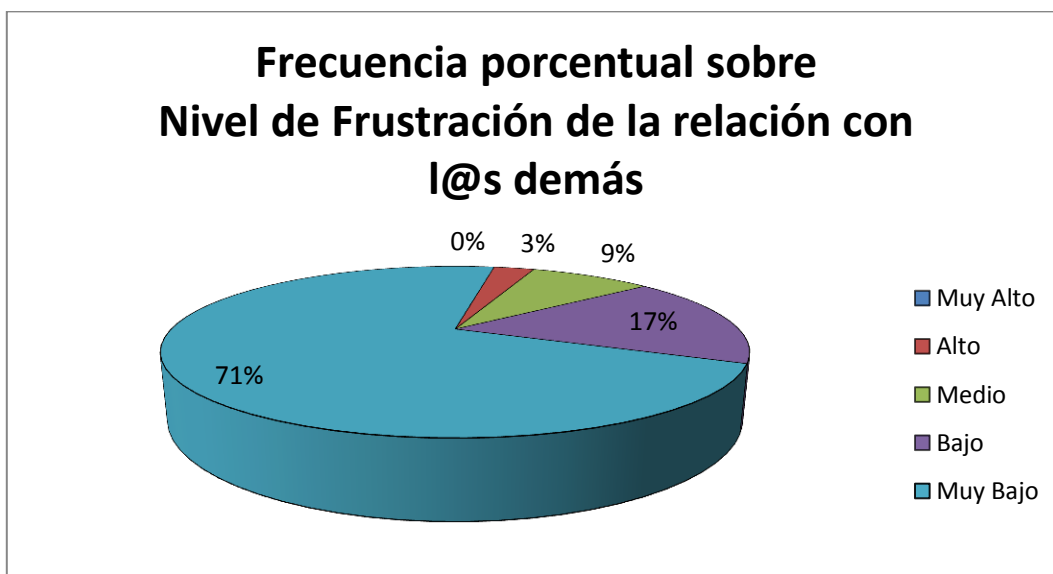
3.1.4.3 Dimensión: Frustración de las necesidades psicológicas básicas de relación.

L@s docentes que participaron de la muestra fueron un total de 105. El 71% del total de la muestra respondieron “muy bajo” nivel de percepción de frustración de las necesidades psicológicas básicas de relación, el 17% de l@s encuestad@s contestaron nivel “bajo” de frustración, el 9% del total de l@s docentes revelaron un nivel “medio” de percepción de frustración de relaciones sociales, el 3% manifestó un “alto” nivel de frustración, y finalmente nadie del grupo de docentes encuestad@s reveló un nivel “muy alto” de percepción de frustración de las necesidades psicológicas básicas de relación.

Para esta dimensión, los resultados de la media y la moda se ubicaron en el nivel “muy bajo” de percepción de frustración de las necesidades psicológicas básicas de autonomía.

VALOR DE LA DIMENSIÓN	F	P
Muy Alto (24 a 28)	0	0%
Alto (19 a 23)	3	3%
Medio (14 a 18)	9	9%
Bajo (9 a 13)	18	17%
Muy Bajo (4 a 8)	75	71%
TOTAL	105	100%

MEDIA	8
MODA	4



3.1.4.3.1 Subdimensión: Percepción por parte de I@s docentes de sentimiento de rechazo.

L@s docentes que participaron de la muestra fueron un total de 105. El 67% del total de la muestra manifestaron estar “totalmente en desacuerdo” en percibirse rechazad@s y el 23% de I@s encuestad@s contestaron estar “bastante desacuerdo”. El 4% del total de I@s docentes contestaron estar “en desacuerdo” en percibir que son rechazad@s. Un 3% reveló un nivel de “indiferencia” sobre el tema. El 1% de I@s educadore/as que participaron manifestaron estar “de acuerdo” y el 2% estar “bastante de acuerdo” en percibir sentimiento de rechazo,

y finalmente, el 1% del grupo de los encuestad@s contestó estar en “totalmente de acuerdo” en percibirse rechazad@s.

Para esta subdimensión los resultados de la media se ubicaron en los niveles de “Total desacordancia” y la moda se ubica en los niveles de “Bastante desacordancia” sobre la percepción de sentimiento de rechazo por parte de l@s docentes.

Valores de la Subdimensión	F	%	
Totalmente en desacuerdo	1	70	67%
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%	

Media	2
Moda	1

3.1.4.3.2 Subdimensión: Percepción por parte de l@s docentes de sentimiento de indiferencia.

L@s docentes que participaron de la muestra fueron un total de 105. El 48% del total de la muestra manifestaron estar “totalmente en desacuerdo” en percibir sentimiento de indiferencia y el 29% de l@s encuestad@s contestaron estar “bastante desacuerdo”. El 10% del total de l@s docentes contestaron estar “en desacuerdo” en percibir que son indiferentes con ell@s. Un 4% reveló un nivel de “indiferencia” sobre el tema. El 4% de l@s educadore/as que participaron manifestaron estar “de acuerdo” y el 2% estar “bastante de acuerdo” en percibir sentimiento de indiferencia, y finalmente, el 1% del grupo de los encuestad@s contestó estar en “totalmente de acuerdo” en percibirse indiferenciad@s por el medio.

Para esta subdimensión los resultados de la media se ubicaron en los niveles de “Total desacordancia” y la moda se ubica en los niveles de “Bastante desacordancia” sobre la percepción de sentimiento de indiferencia por parte de l@s docentes.

Valores de la Subdimensión	F	%	Media	2
Totalmente en desacuerdo	1	50	48%	1
Bastante en desacuerdo	2	30	29%	
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%		

3.1.4.3.3 Subdimensión: Percepción por parte de l@s docentes de sentimiento de desagrado.

L@s docentes que participaron de la muestra fueron un total de 105. El 56% del total de la muestra manifestaron estar “totalmente en desacuerdo” en percibir sentimiento de desagrado y el 25% de l@s encuestad@s contestaron estar “bastante desacuerdo”. El 9% del total de l@s docentes contestaron estar “en desacuerdo” en sentir desagrado. Un 6% reveló un nivel de “indiferencia” sobre el tema. El 2% de l@s educadore/as que participaron manifestaron estar “de acuerdo” y otro 2% “bastante de acuerdo” en percibir sentimiento de desagrado, y finalmente, el 1% del grupo de los encuestad@s contestó estar en “totalmente de acuerdo”.

Para esta subdimensión los resultados de la media se ubicaron en los niveles de “Total desacordancia” y la moda se ubica en los niveles de “Bastante desacordancia” sobre la percepción de sentimiento desagrado por parte de l@s docentes.

Valores de la Subdimension	F	%	Media	2
Totalmente en desacuerdo	1	59	56%	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%		

3.1.4.3.4 Subdimensión: Percepción por parte de l@s docentes de sentimiento de envidia.

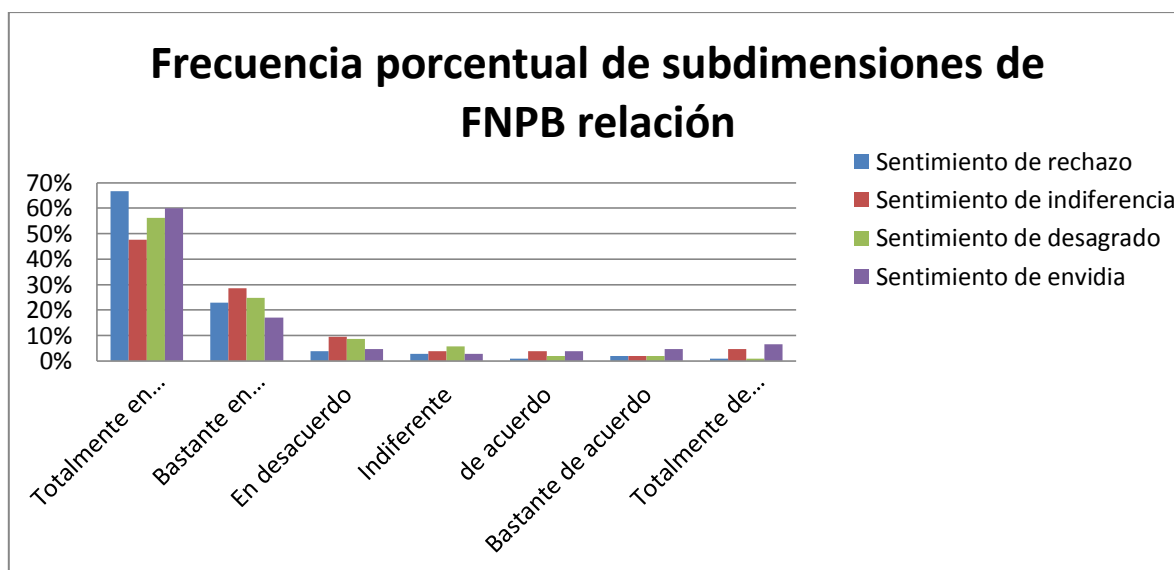
L@s docentes que participaron de la muestra fueron un total de 105. El 60% del total de la muestra manifestaron estar “totalmente en desacuerdo” en percibir sentimiento de envidia y el 17% de l@s encuestad@s contestaron estar “bastante desacuerdo”. El 5% del total de l@s docentes contestaron estar “en desacuerdo” en percibir sentimiento de envidia. Un 4% reveló un nivel de “indiferencia” sobre el tema. El 4% de l@s educadore/as que participaron manifestaron estar “de acuerdo” y el 5% estar “bastante de acuerdo” en percibir sentimiento de envidia, y finalmente, el 7% del grupo de los encuestad@s contestó estar en “totalmente de acuerdo” en percibirse envidiad@s por el medio.

Para esta subdimensión los resultados de la media se ubicaron en los niveles de “Total desacordancia” y la moda se ubica en los niveles de “Bastante desacordancia” sobre la percepción de sentimiento de envidia por parte de l@s docentes.

Valores de la Subdimensión	F	%	Media	2
Totalmente en desacuerdo	1	63	60%	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%		

3.1.4.3.5 Gráfico representativo de las cuatro subdimensiones.

En el siguiente gráfico observamos que del total de 105 docentes encuestad@s, entre el 48% y 68% de ell@s manifiestan estar totalmente en desacuerdo en percibir frustrada de la necesidad psicológica básica de relación y un grupo menor al 10% del total se siente identificado con este sentimiento de frustración.



3.2 Análisis e interpretación de los datos

A continuación analizamos la relación que se da entre las variables, mencionadas anteriormente, a partir de los objetivos generales y específicos propuestos.

Las relaciones establecidas para nuestro trabajo son:

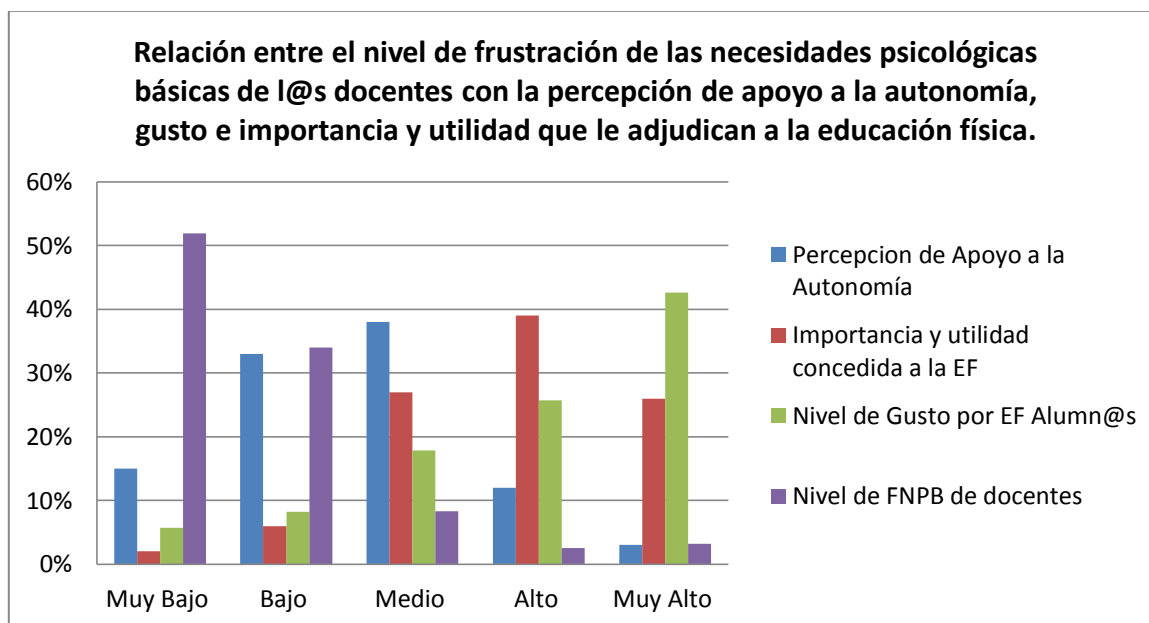
- Relación entre el nivel de frustración de las necesidades psicológicas básicas de l@s docentes con la percepción de apoyo a la autonomía, gusto e importancia y utilidad que le adjudican a la educación física.
- Relación entre la percepción de apoyo a la autonomía con la importancia y utilidad concedida a la materia por l@s alumn@s.
- Relación entre el gusto por la educación física y la percepción de apoyo a la autonomía por parte de l@s educand@s.

- Relación entre la importancia y utilidad concedida a la materia con el gusto por la misma.
- Relación entre la frustración de las necesidades básicas de I@s docentes y la percepción de apoyo a la autonomía.
- Relación entre la frustración de las necesidades básicas de I@s docentes con la importancia y utilidad adjudicada a la materia por parte de I@s alumn@s.
- Relación entre el gusto por la educación física y la frustración de las necesidades psicológicas básicas de I@s docentes.

Cada punto presenta un gráfico ilustrativo de los resultados con su respectiva explicación, análisis e interpretación.

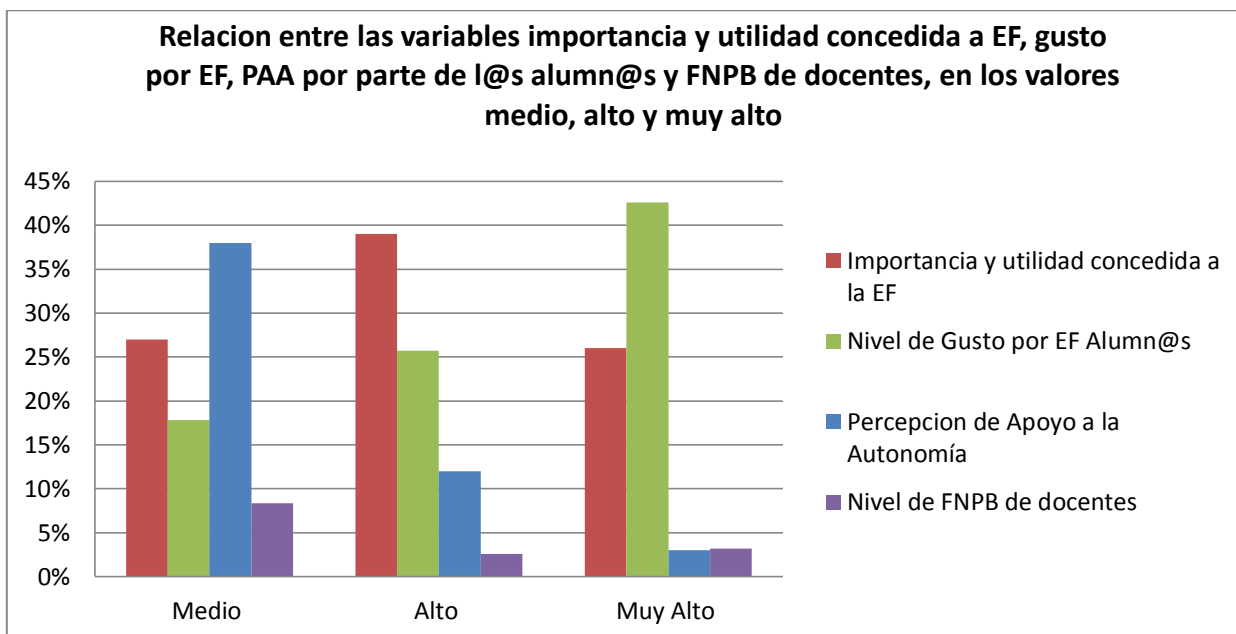
3.2.1 Relación entre el nivel de frustración de las necesidades psicológicas básicas de I@s docentes con la percepción de apoyo a la autonomía, gusto e importancia y utilidad que le adjudican a la educación física.

A continuación exponemos los datos correspondientes:



Aquí observamos que la variable correspondiente al nivel de FNPB de docentes alcanza su punto máximo en los niveles muy bajo con el 52% y decrece

linealmente hacia el valor muy alto. En dirección opuesta, observamos un comportamiento creciente hacia los valores alto y muy alto en las variables gusto e importancia y utilidad concedida a la EF. Y finalmente encontramos que los valores correspondientes a la PAA por parte de l@s alumnos varían, alcanzando el punto máximo de un 38 % en la valoración media. Por tal motivo, hemos resuelto analizar la relación entre los valores medio, alto y muy alto de las cuatro variables.



En este gráfico vemos que el comportamiento del nivel de importancia y utilidad concedida a la materia es irregular, alcanzando su pico máximo en el nivel alto con un 39%. Con respecto a la variable gusto por EF observamos el mayor pico en los niveles muy alto con el 43%, con un comportamiento inversamente proporcional a las variables de PAA en alumn@s y FNPB de docentes.

Analizando la variable de PAA por parte de los alumn@s vemos que desciende linealmente con un puntaje del 12% ubicado en los niveles alto y un 3% en los niveles muy alto.

En el caso de la variable de FNPB en docentes, solo el 6% de l@s educadores manifiesta niveles altos y muy altos de frustración.

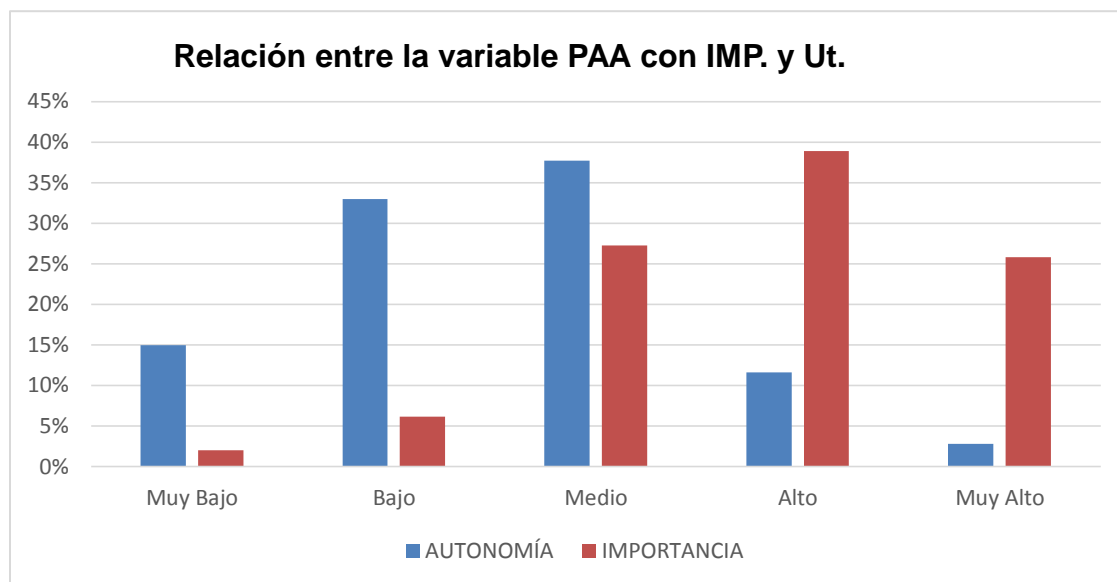
Por lo tanto, a partir de estas relaciones entendemos que si bien un nivel bajo de FNPB en l@s docentes puede favorecer el desarrollo motivacional de las clases

de educación física provocando mayor gusto, importancia y utilidad hacia la materia por parte de l@s alumn@s, éstos no se perciben aún autónomos en su proceso de aprendizaje. Ruiz (2015) en su investigación plantea que si bien los docentes manifiestan tener satisfechas sus necesidades psicológicas básicas, aún no pueden implementar un modelo autónomo en el proceso de enseñanza. En uno de sus estudios expuso como resultado que “La autoeficacia docente para crear un clima positivo en el aula obtuvo una mayor puntuación que la autoeficacia para la implicación hacia el aprendizaje” (Ruiz, 2015, p.114). En concordancia con esto, Puig (2018) manifiesta que los resultados obtenidos de la relación de dimensión de autonomía entre docentes y alumn@s, no coincide con lo que establece la teoría de autodeterminación, ya que si bien l@s profesores se perciben autónomos al momento de enseñar, l@s alumn@s no se sienten autónomos para aprender. Según Morata (2018) los modelos educativos no presentan niveles altos de satisfacción de autonomía, en comparación con los otros dos mediadores psicológicos en l@s alumn@s (competencia y relación). Ruiz (2015) plantea que hay investigaciones que sugieren que la transición al nivel secundario se asocia con estructuras más rígidas y con un menor apoyo a la autonomía en l@s alumn@s.

Sin embargo, en lo que respecta al gusto por la educación física y la importancia y utilidad que l@s alumn@s le adjudican es inversamente proporcional a la percepción de apoyo a la autonomía que ell@s tienen. Entendemos en que esto sucede porque l@s estudiantes encuentran satisfechas sus otras necesidades básicas. “En relación a las necesidades psicológicas básicas la más valorada fue la relación con los demás, seguida de la competencia y la autonomía”. (Ruiz, 2015, p.80) y que además, los resultados sobre el nivel de FNPB de los docentes demuestra que 86 % manifiesta percibir niveles bajos y muy bajos de frustración y por lo tanto, tal como lo plantea Sanchez Oliva et al. (2015), entendemos que al tener docentes con bajos niveles de FNPB pueden favorecer el desarrollo de perfiles motivacionales de alta calidad en alumn@s.

3.2.2 Relación entre la variable percepción de apoyo a la autonomía con la importancia y utilidad concedida a la materia por parte de l@s alumn@s.

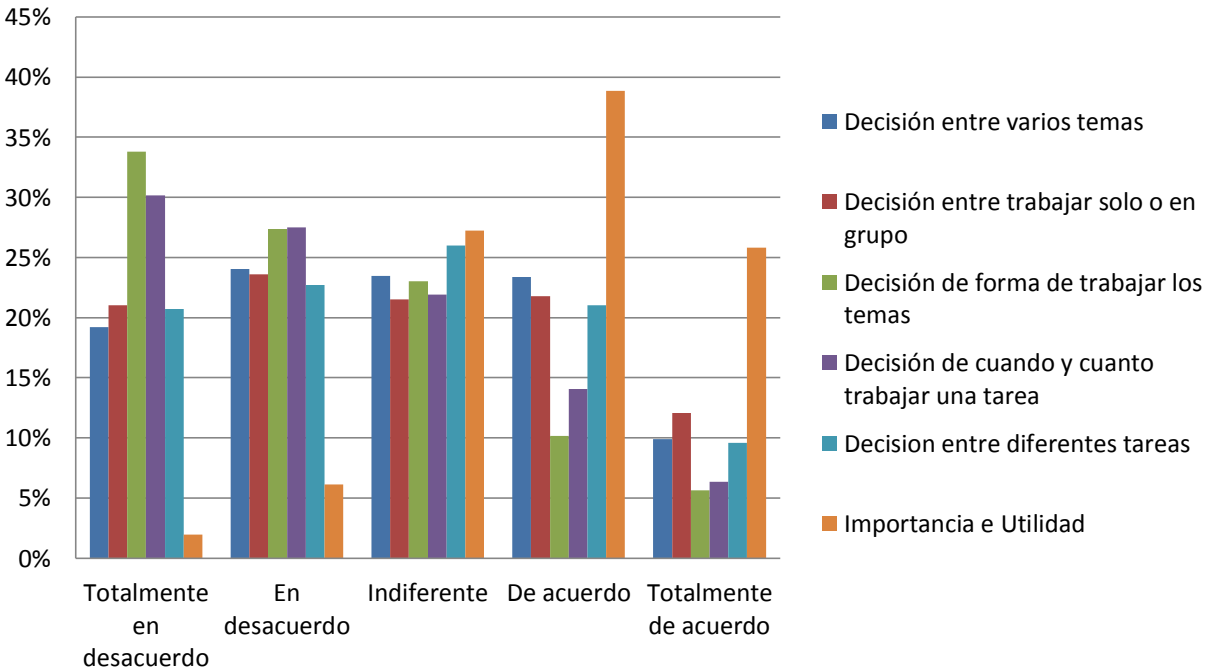
A continuación, presentamos los datos correspondientes:



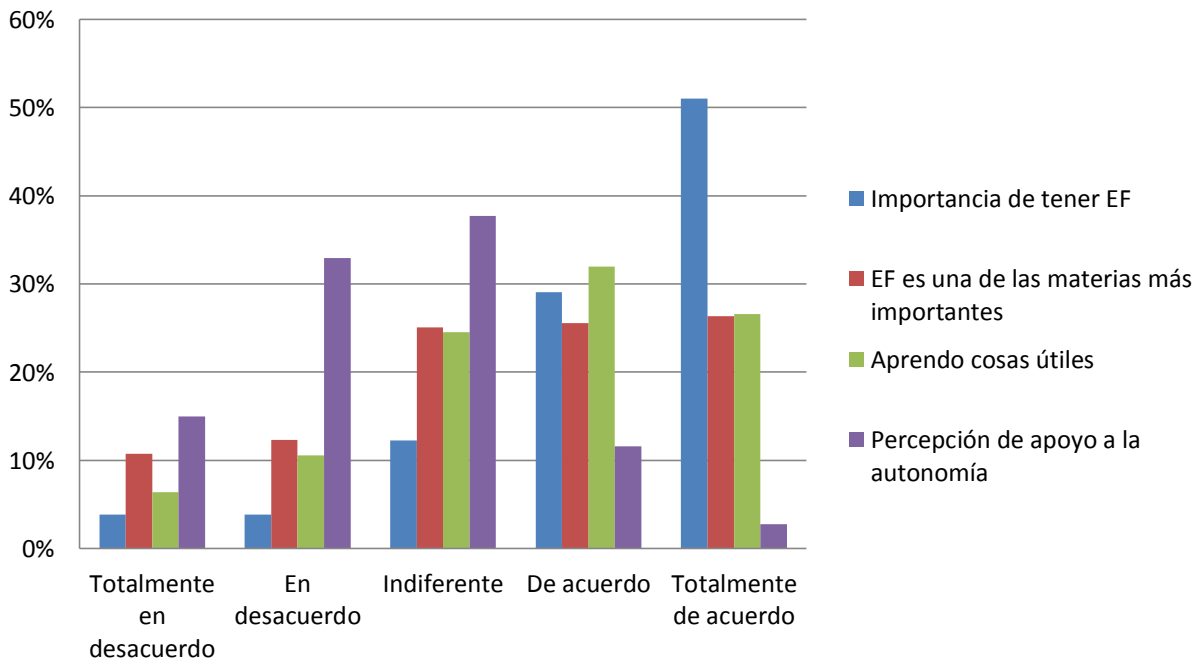
Sumando los porcentajes de los valores medio, alto y muy alto en cada variable observamos que para la percepción del apoyo a la autonomía el 53% de la población se ubica entre estos valores. Mientras que, para la importancia y utilidad concedida a la materia, se ubica en 92%.

Al observar una amplia brecha entre una variable y la otra decidimos analizar por separado las dimensiones de cada variable y su relación.

Relación entre dimensiones de PAA con la variable de imp. y utilidad.



Relación entre dimensiones de imp. y utilidad con la variable PAA.



A través de este análisis continuamos observando una gran diferencia entre los valores alto y muy alto de percepción de apoyo a la autonomía con los niveles de acuerdo y totalmente de acuerdo de la variable importancia y utilidad. Por lo tanto, entendemos que si bien l@s alumn@s perciben bajos niveles de apoyo a la autonomía, le adjudican altos valores de importancia y utilidad a la materia.

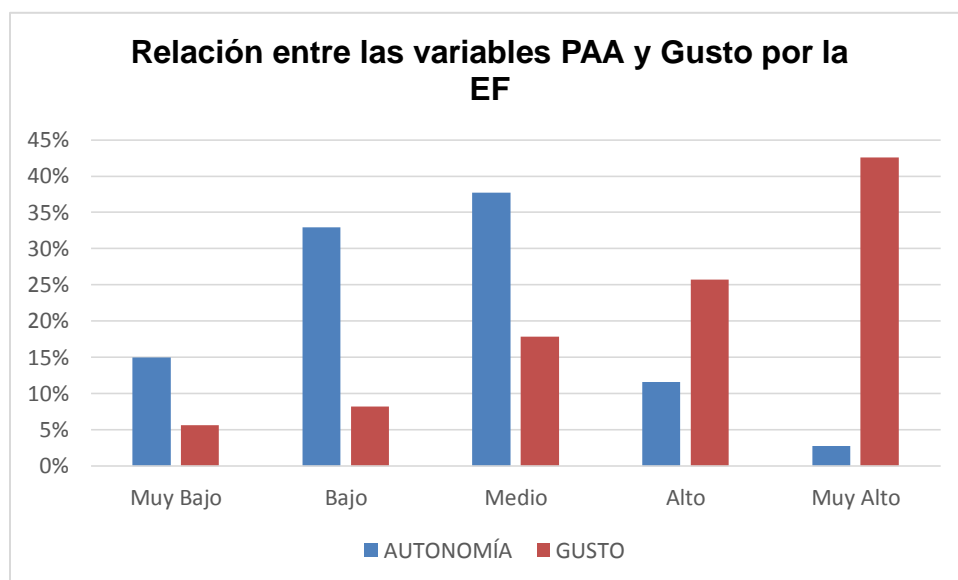
A partir de estos datos, entendemos que la percepción de apoyo a la autonomía no está presente en las prácticas docentes tal como lo plantea en su estudio Sánchez Oliva et al. (2014) quienes llegan a la conclusión que el apoyo a la autonomía no es una variable presente en las clases, prevaleciendo un estilo controlador en las mismas (Ruiz, 2015). Sin embargo, el alumnado adjudica importancia y utilidad a la materia, creemos que esto puede radicarse en el gusto y la diversión que perciben al practicar actividad física. Sanchez et al (2015) y Baena Extremera et al (2014) lo expresan en sus investigaciones.

“{...} hay alumnos que se involucran en las clases de EF por motivos intrínsecos, como la diversión y la satisfacción” (Sanchez et al., 2015, p. 163).

“[...] la importancia y utilidad de la educación física es predicha, sobre todo, por la satisfacción/ diversión en las clases de EF” (Baena Extremera et al., 2014, p.127).

3.2.3 Relación entre la variable percepción de apoyo a la autonomía con el gusto concedido a la materia por parte de l@s alumn@s.

A continuación, presentamos los datos correspondientes:



Observando los valores de la variable, vemos que el 86% de la muestra manifiesta niveles de medio a muy bajo sobre la percepción de apoyo a la autonomía. Mientras que el 87% de la muestra expresa valores de medio a muy alto sobre el gusto por la educación física.

Esto presenta una relación inversamente proporcional en la valoración de ambas variables.

Basándonos en una de las definiciones de la RAE, el gusto es “Placer o deleite que se experimenta con algún motivo, o se recibe de cualquier cosa”, y vinculándolo con los resultados de nuestra investigación, entendemos que l@s alumn@s experimentan un perfil motivacional de alta calidad (Sánchez Oliva et. al, 2015).

Sin embargo, como bien dice la TAD la satisfacción de las necesidades básicas (competencia, autonomía y relaciones con l@s demás) son condiciones necesarias para el bienestar, la satisfacción/diversión. Lo cual no queda demostrado en los resultados obtenidos sobre la percepción del apoyo a la autonomía.

Por lo tanto, relacionando los resultados de ambas variables con el marco teórico, concluimos que l@s alumn@s podrían llegar a tener satisfechas sus necesidades de competencia y relación con l@s demás, manifestando indiferencias en el desarrollo de la autonomía. Morata (2018) en su trabajo de investigación concluye que existe una diferencia entre la satisfacción de las dimensiones de las necesidades psicológicas básicas, donde la percepción de satisfacción de competencia y de relación se encuentra por encima del 80% de la población de su investigación, mientras que la satisfacción de autonomía se ubica en el 56%.

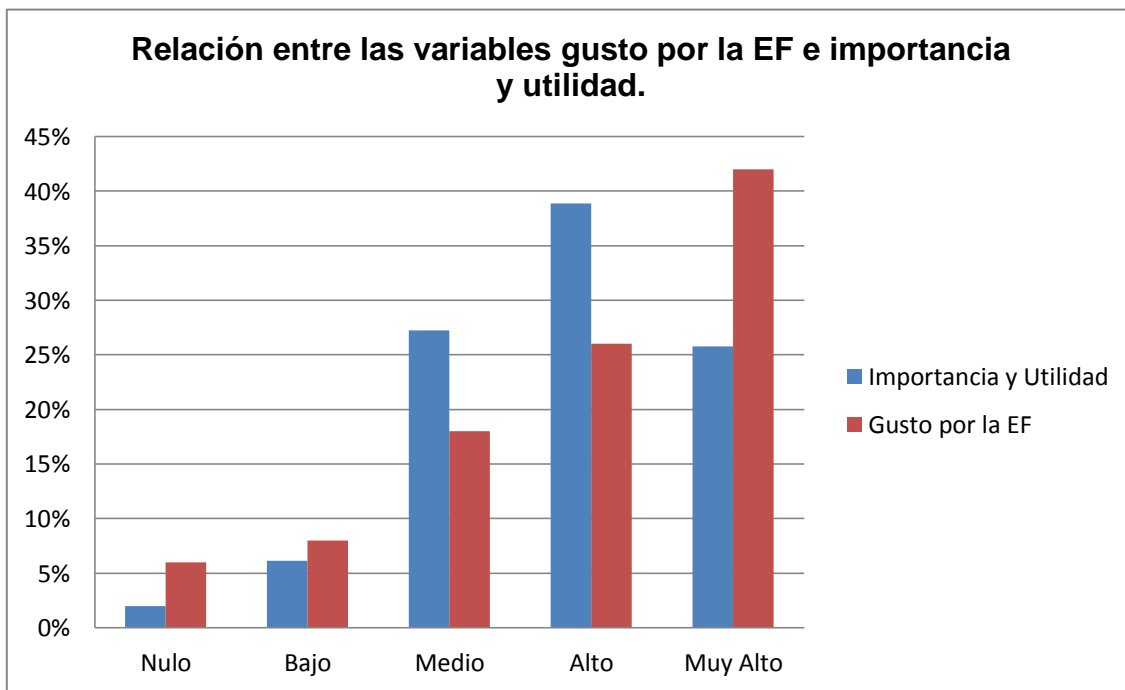
Además, podemos agregar que los hallazgos de nuestra investigación están en concordancia con la distribución hallada por Moreno y Martínez, (2006) en la adaptación del instrumento para medir la satisfacción de las NPB a las clases de E.F, en el contexto español. En ese trabajo se encontró que la necesidad que más puntuación presentó fue la de relación con l@s demás, siendo la de autonomía la que presentó menor puntuación.

Una distribución similar fue hallada por Sánchez-Oliva et al., (2014), en el que utilizaron el mismo instrumento para analizar los antecedentes motivacionales que

pueden incidir en los comportamientos positivos en las clases de E.F; reflejando como la percepción de apoyo a las NPB predice el tipo de motivación a través de la satisfacción de las NPB, y como el tipo de motivación actúa como predictor de los comportamientos positivos. En ese estudio se obtuvieron puntuaciones altas para la satisfacción de las necesidades de relación y competencia, y una puntuación media para la necesidad de autonomía. (Morata, 2018, p. 100)

3.2.4 Relación entre el gusto por la educación física y la importancia que se le concede a la materia por parte de l@s alumn@s.

A continuación, presentamos los datos correspondientes:



Observando los valores que presentan ambas variables vemos un incremento progresivo en ambos casos. La sumatoria de los valores Medio, Alto y Muy Alto de la variable de gusto por la educación física es de un 86%, siendo apenas menor que el 92% que representan los mismos valores de la variable importancia y utilidad concedida a la materia. En ambos casos las altas puntuaciones de cada variable nos lleva a concluir entonces que hay una relación positiva entre ambas y

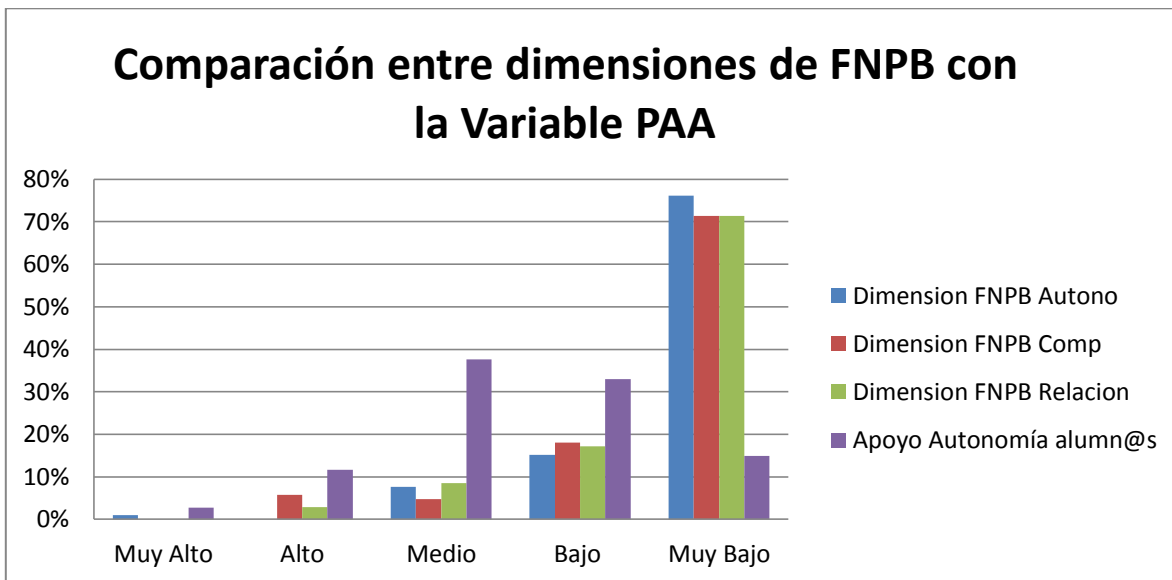
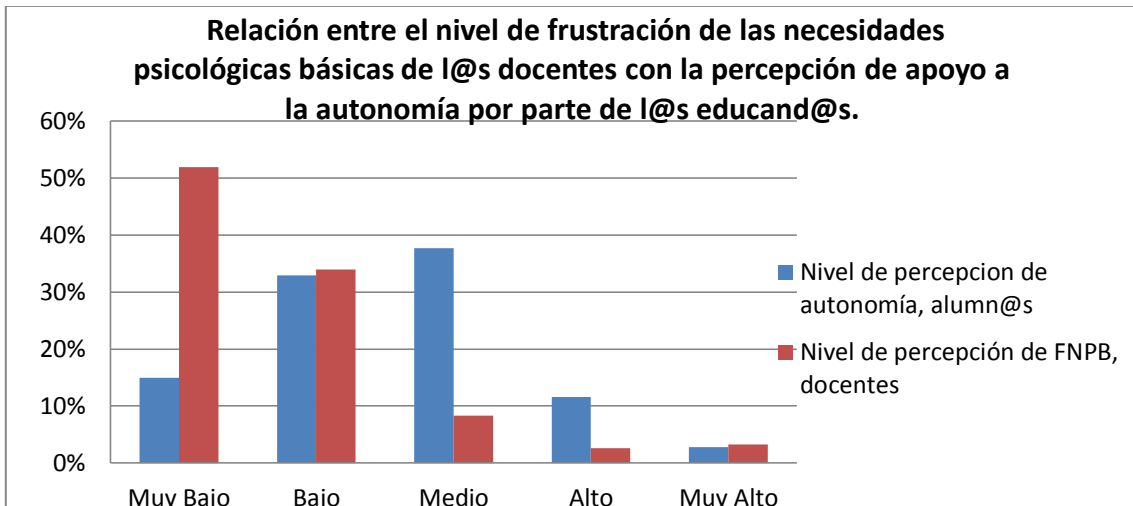
que contamos con perfiles motivacionales de alta cantidad y calidad (motivación autónoma) en l@s alumn@s según lo que plantea Sánchez Oliva et al. (2015) en su trabajo de investigación:

(...) los alumnos que presentaban perfiles alta cantidad y alta calidad tuvieron puntuaciones significativamente superiores en la importancia de la EF, la diversión y cada uno de los comportamientos positivos analizados, con relación a los perfiles baja cantidad y baja calidad (...) De manera general, estos hallazgos están en la misma línea que los encontrados en estudios anteriores, en los que también se comprobó que los alumnos con una motivación autónoma eran los que desarrollaban mayores consecuencias adaptativas, como la diversión (Granero-Gallegos et al., 2012; Ullrich-French & Cox, 2009; Yli-Piipari et al., 2009), la importancia dada a la EF (Granero-Gallegos et al., 2012; Moreno et al., 2006; Ullrich- French & Cox, 2009) o los comportamientos positivos (Sánchez-Oliva, Leo, Sánchez-Miguel, Amado, & García- Calvo, 2013), y menos sentimientos de aburrimiento (Granero-Gallegos et al., 2012; Ullrich-French & Cox, 2009). (p. 164)

Por lo tanto, entendemos que la adhesión a la educación física por el disfrute y la diversión va a estar íntimamente relacionada con el interés que se le concede a la misma.

3.2.5 Relación entre la variable percepción de frustración de las necesidades psicológicas básicas de I@s docentes con la percepción de apoyo a la autonomía por parte de I@s alumn@s.

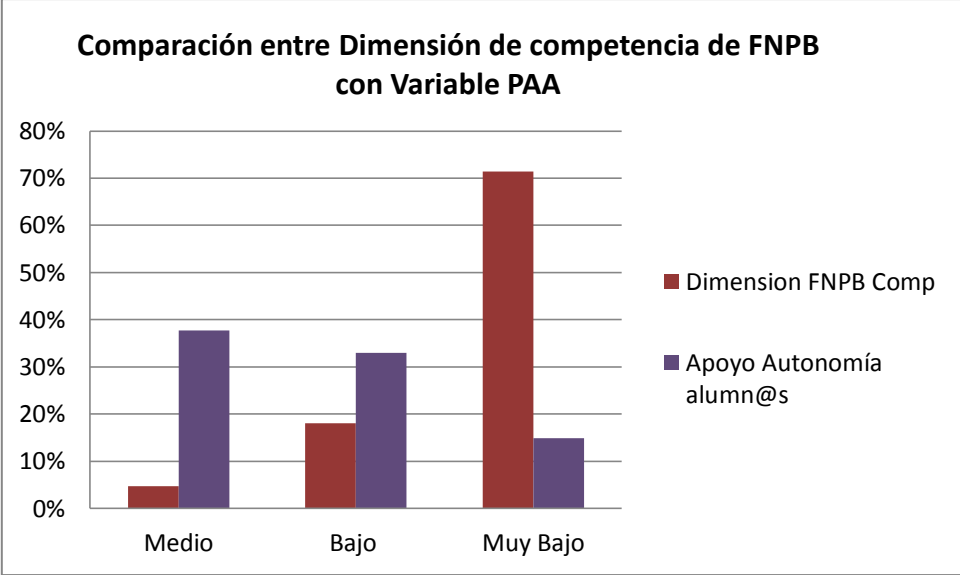
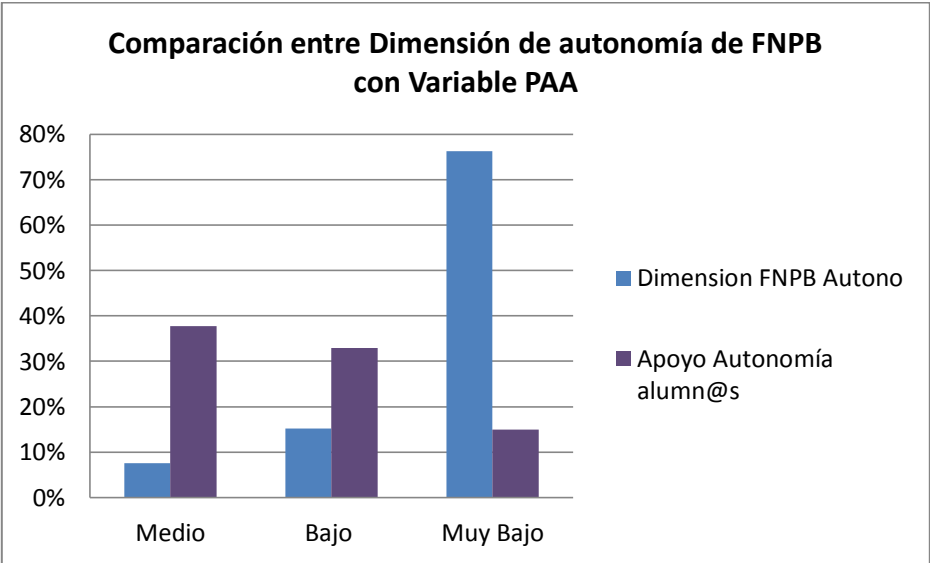
A continuación exponemos los datos correspondientes

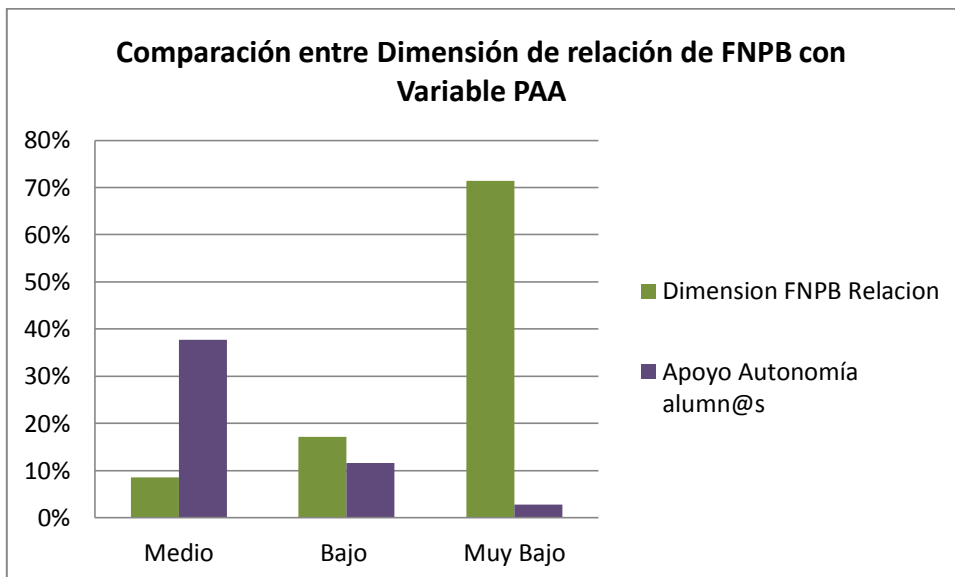


En el primer gráfico se observa el comportamiento de la variable percepción de apoyo a la autonomía por parte de I@s alumn@s y su relación con la percepción de FNPB de I@s docentes. En el segundo gráfico realizamos un análisis de cada dimensión de FNPB de I@s docentes con la variable PAA por parte de I@s alumn@s.

Como se puede apreciar, mientras que los valores de FNPB de I@s docentes decrecen hacia los niveles alto y muy alto, los puntajes de PAA de I@s alumn@s es irregular, observando mayor valoración en los niveles medio, bajo y muy bajo.

Entendemos, a partir de los resultados arrojados, que la relación entre las dimensiones de FNPB en docentes con la PAA de alumn@s no es linealmente positiva. Por tal motivo, en los siguientes gráficos exponemos una comparación entre la variable y cada una de las dimensiones que estamos analizando enfatizando en los valores medio, bajo y muy bajo.





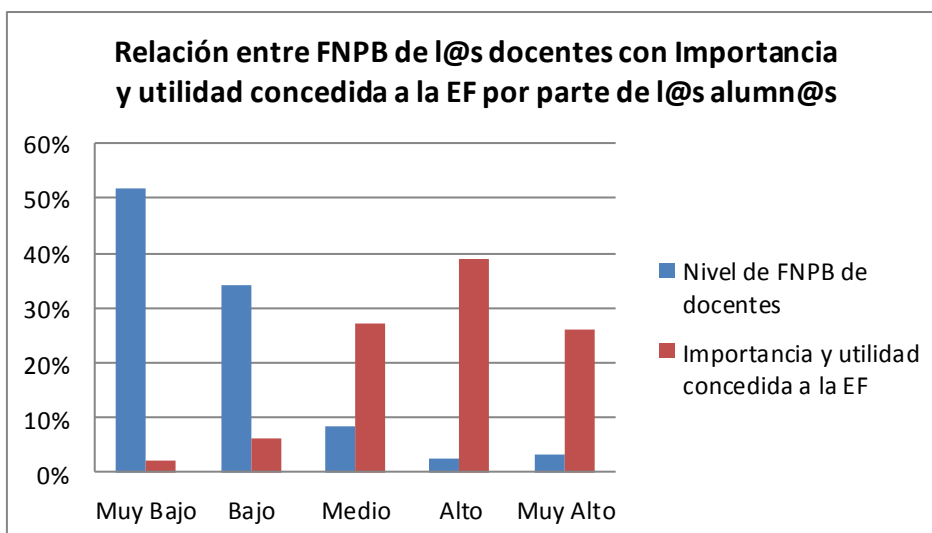
Como se puede observar, en los tres gráficos hay una relación inversamente proporcional entre la frustración de cada una de las necesidades básicas de I@s docentes con la percepción de apoyo a la autonomía por parte de I@s alumn@s. De esta manera, entendemos que un docente con un nivel bajo de FNPB tiene por lo tanto satisfechas sus necesidades psicológicas básicas y desde ese lugar puede generar espacios educativos autónomos para sus alumn@s. Ruiz, Q. et al. (2015) han señalado que I@s profesor@s que están motivados a la autonomía están más comprometidos en su trabajo, y esto se asocia con la promoción de estudiantes autónomos en el aprendizaje. Ruiz Q et al (2015) en su investigación establece que que el logro o la frustración del estudiante depende de la relación positiva o negativa entre la motivación de I@s profesor@s y la motivación de I@s alumn@s.

Sin embargo, a partir de los datos expuestos en los primeros gráficos, seguimos observando que si bien I@s docentes no manifiestan elevados valores en la frustración de sus necesidades psicológicas básicas, ya que el 94% de la muestra se ubica entre los valores medio, bajo y muy bajo, I@s alumn@s aún no se sienten totalmente autónomos en su aprendizaje, presentando una puntuación total del 86% en los niveles medios, bajo y muy bajo, datos que concuerdan con otras investigaciones realizadas por Sánchez-Oliva et al., (2014) y Moreno & Martínez, (2006) .

Creemos que estas conclusiones adquieren un carácter importante con el propósito de favorecer ámbitos educativos que permitan a l@s docentes de educación física tomar decisiones para elegir la forma de trabajo, se le reconozca positivamente el mismo y se pueda vincular empáticamente con todos l@s actores de la comunidad educativa y puedan promover un aprendizaje autónomo en sus estudiantes.

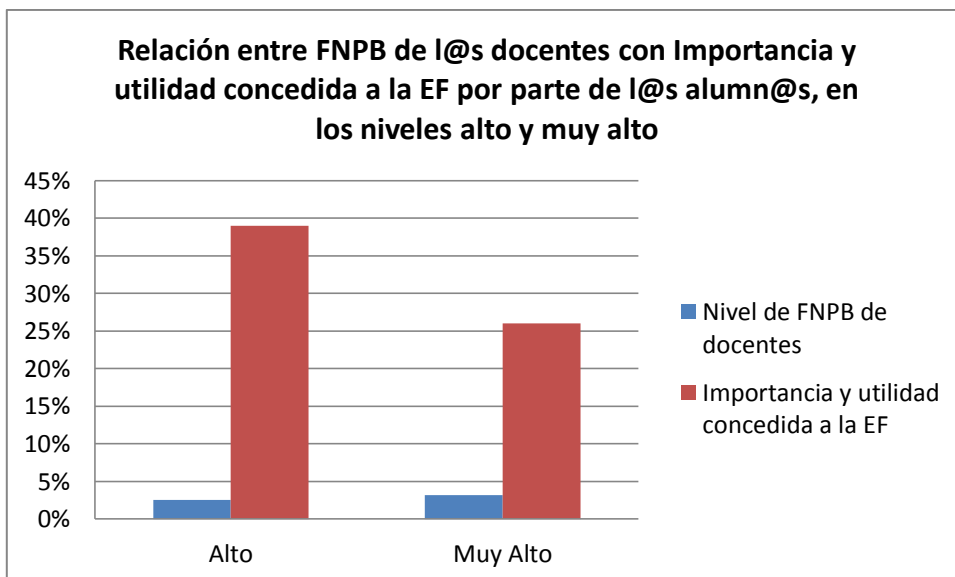
3.2.6 Relación entre la frustración de la necesidades básicas de l@s docentes con la importancia y utilidad adjudicada a la materia por parte de l@s alumn@s.

A continuación, presentamos los datos correspondientes:



En el siguiente gráfico se observa el comportamiento de la variable importancia y utilidad concedida a la materia por parte de l@s alumn@s y su relación con la percepción de FNPB de l@s docentes. Como se puede apreciar, mientras que los valores de FNPB de l@s docentes decrecen hacia los niveles alto y muy alto, los puntajes de importancia y utilidad concedida a la materia por parte de l@s alumn@s crece hacia los valores alto y muy alto, por lo tanto, la relación entre ambas variables es inversamente proporcional.

Para un análisis más detallado presentamos los valores alto y muy alto de cada variable.

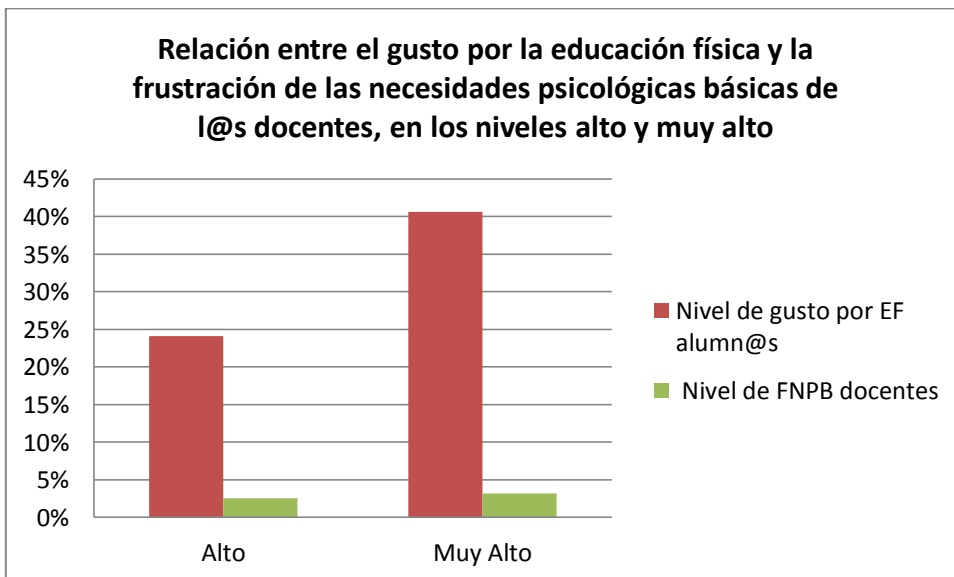
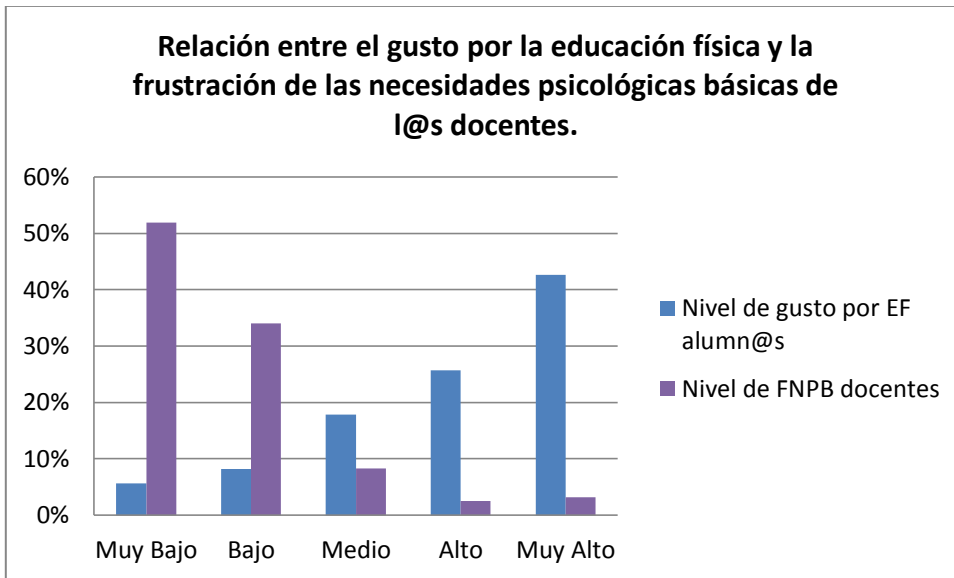


Como se observa, mientras el 65% de I@s estudiantes manifiestan adjudicarle niveles alto y muy alto de importancia y utilidad a la materia, solo el 3% de I@s docentes perciben frustradas sus necesidades psicológicas básicas.

Ruiz, Q. et al., (2015) establece que I@s profesor@s que están motivados a la autonomía están más comprometidos en su trabajo, y esto se asocia con la promoción de estudiantes motivados en sus prácticas escolares. Por lo tanto, en concordancia con Ruiz, Q. et al (2015) y los datos obtenidos, entendemos que un docente con un bajo nivel de FNPB es un sujeto motivado y comprometido en su tarea, que por lo tanto, puede proveer clases motivadoras que generen sensaciones de importancia y utilidad para I@s alumn@s.

3.2.7 Relación entre el gusto por la educación física y la frustración de las necesidades psicológicas básicas de I@s docentes.

A continuación exponemos los datos correspondientes



En el primer gráfico se observa el comportamiento de la variable gusto por la EF por parte de I@s alumn@s y su relación con la percepción de FNPB de I@s docentes. En el segundo gráfico presentamos la relación entre la FNPB de I@s

docentes con el gusto concedido a la materia por parte de l@s alumn@s en los niveles alto y muy alto.

Como se puede apreciar, en ambos gráficos la relación existente entre ambas variables es linealmente negativa. Si analizamos el segundo gráfico observamos que mientras el 69% de l@s alumn@s manifiestan tener niveles altos y muy altos de gusto por la materia, solo el 6% de l@s docentes perciben tener niveles altos y muy altos de FNPB. En su investigación sobre el análisis motivacional y los comportamientos adaptativos, Sánchez Oliva et al (2015) concluyen que la diversión, el placer y la identificación con la actividad fundamentarían determinados comportamientos y actitudes en el contexto de la EF. Por lo tanto podríamos decir que l@s docentes con un bajo nivel de FNPB tendrían niveles positivos respecto a la calidad, cantidad e importancia sobre la satisfacción de necesidades psicológicas básicas promocionando así un alto nivel de gusto y adhesión a la educación física por parte de sus alumn@s.

3.3 Conclusiones y sugerencias

En primer término exponemos una síntesis de los resultados obtenidos en nuestro estudio de acuerdo a los objetivos planteados. Nuestra investigación buscó describir y correlacionar las siguientes variables: Percepción de apoyo a la autonomía por parte de l@s alumn@s, gusto, importancia y utilidad adjudicada a la materia y frustración de las necesidades psicológicas básicas de l@s docentes.

Comenzaremos con los objetivos específicos de determinar los niveles de PAA por parte de l@s alumnos, identificar el nivel de gusto hacia la materia, describir el nivel de importancia y utilidad adjudicada a la EF e identificar el nivel de FNPB de l@s docentes del sistema educativo formal argentino, para luego correlacionarlos entre ellos.

A través de nuestra investigación hemos observado que el 86% de la muestra de alumn@s ha manifestado percibir niveles de medio a muy bajo apoyo a la autonomía, ubicándose la media en los niveles medio y la moda en los niveles bajo. Por otro lado, los datos obtenidos sobre gusto, importancia y utilidad

adjudicada a la materia por parte de l@s educand@s, exponen que la media y la moda se ubica dentro de los valores altos y muy altos, siendo solo el 6% para gusto por la EF y el 2% para importancia y utilidad adjudicada a la materia que manifestaron valoración nula. Al analizar la variable correspondiente a l@s docentes sobre niveles de FNPB, observamos que el 94% se ubica en los niveles bajos y muy bajos, con una media y una moda ubicada con el 65% en los niveles muy bajos. A partir de estos datos y como resultado de las relaciones establecidas entre las variables, obtuvimos que los valores de FNPB de los docentes fueron bajos y muy bajos presentando una relación inversamente proporcional a los niveles de gusto, importancia y utilidad adjudicada a la materia. Los niveles de gusto hacia la materia por parte de l@s alumn@s presentaron una relación linealmente positiva con los niveles de importancia y utilidad que l@s estudiantes le adjudicaron a la EF. Y finalmente, los niveles de PAA no presentaron relación linealmente positiva con gusto e importancia y utilidad hacia la materia como tampoco presentaron relación inversamente proporcional hacia el nivel de FNPB de l@s docentes.

Por lo tanto entendemos en concordancia con Sánchez Oliva et al. (2014) y Sanchez O. et al. (2015), que si bien el apoyo a la autonomía no es una variable presente en las clases, los alumn@s se involucran en las misma por gusto y satisfacción que les genera, lo cual favorece la determinación hacia la educación física como una materia útil e importante. Ideas que Baena Extremera et al. (2014) ya habían establecido “la importancia y utilidad de la EF es predicha, sobre todo, por la satisfacción/diversión en las clases de EF” (p.127). Finalmente, entendemos que estos resultados se corresponden con docentes con niveles bajos y muy bajos de percepción de FNPB y que por lo tanto, desarrollan clases con perfiles de alta calidad en sus alumn@s, según lo expuesto por Sanchez O. et al. (2015).

Dados estos hallazgos, nuestra hipótesis sustantiva ha tenido parcial apoyo empírico. Debido a que hipotetizaba dos tipos de relación:

Por un lado, establecía que la PAA por parte de l@s educando@s se relacionaba positivamente con el gusto y la importancia y utilidad adjudicada a la materia.

Por otro lado, hipotetizaba que la relación con las tres variables mencionadas anteriormente es inversamente proporcional al nivel de percepción de FNPB en I@s docentes.

Los datos hallados muestran que la relación positiva entre las variables de PAA por parte de I@s alumn@s con las variables de gusto e importancia y utilidad adjudicada a la EF no se ha dado debido a que mientras el 86% de la muestra manifestó niveles bajos y muy bajos de PAA, solo el 8% manifestó niveles bajos y muy bajos de importancia y utilidad adjudicada a la EF y el 14% presentó niveles bajos y muy bajos acerca del gusto hacia la materia. A partir de esto, entendemos que si bien la percepción de apoyo a la autonomía no está presente en I@s alumn@s de EF del nivel medio del sistema educativo formal argentino 2016-2017, estos sí encuentran importancia y utilidad hacia la materia y experimentan gusto en sus prácticas. Consideramos que a partir de lo establecido por Sanchez Oliva et al. (2014) como conducta autodeterminada, nuestr@s alumn@s experimentan actividades de alta calidad, ya que sienten placer y disfrute por las mismas, siendo, según Moreno Murcia (2006) reguladores positivos de la conducta, pero manifiestan un déficit en la percepción de apoyo a la autonomía como mediador psicológico. Por lo tanto, a partir de lo desarrollado Stover et al. (2017) acerca de la teoría de los contenidos de meta, la cuál manifiesta que es importante diferenciar las metas extrínsecas/intrínsecas con la regulación autónoma o controlada, llegamos a la conclusión que si bien I@s estudiantes practican actividades con regulación autónoma las metas son extrínsecas y que por lo tanto esto no genera percepción de apoyo a la autonomía.

Con lo que respecta a nuestra segunda hipótesis sobre la relación establecida, entre las variables PAA, gusto e importancia y utilidad adjudicada a la materia por parte de I@s estudiantes con la FNPB de I@s docentes, vemos que los resultados obtenidos apoyan parcialmente la misma, debido a que la relación inversamente proporcional solo se da entre la FNPB de I@s docentes con el gusto y la importancia y utilidad adjudicada a la materia, quedando la PAA por parte de I@s alumn@s fuera de la relación hipotetizada. A partir de los resultados obtenidos, entendemos, en concordancia con Sanchez Oliva et. al (2014) que el apoyo a la

autonomía no es una variable tan presente en la clases. Ruiz (2015) en su tesis plantea que el estilo controlador es mucho más común que el estilo de apoyo a la autonomía. Por lo tanto, si bien los docentes presentan muy bajos niveles de FNPB, no pueden desarrollar clases con altos niveles de percepción de apoyo a la autonomía por parte de l@s alumn@s. Ruiz (2015) en su investigación plantea que si bien los docentes manifiestan tener satisfechas sus necesidades psicológicas básicas, aún no pueden implementar un modelo autónomo en el proceso de enseñanza y apoyándose en Reeve (citado por Ruiz, 2015), establece que esta predisposición hacia el control se debe a políticas educativas, normas escolares, normas culturales y sociales.

Por otro lado, los datos obtenidos muestran que entre el 65% y el 69% de l@s alumn@s le adjudican niveles altos y muy altos de gusto e importancia y utilidad a la materia, lo cual refleja una relación inversamente proporcional apoyando parte de nuestra hipótesis. Esto nos conduce a pensar que sucede debido a que l@s docentes promocionan clases con implicancia hacia la tarea. Moreno Murcia & Llamas (2007) en su estudio sobre la importancia concedida a la educación física, confirman que la orientación hacia la tarea es la que determina que el/la alumn@ valore las prácticas corporales. Moreno Murcia et al (2013) expresan que el clima motivacional orientado hacia la tarea predice de forma óptima los mediadores psicológicos y la conducta auto-determinada.

Finalmente, consideramos que tal como lo plantea Sánchez Oliva et al. (2015)

“Hay alumnos que se involucran en las clases de EF por motivos intrínsecos, como la diversión y la satisfacción, y además presentan otros motivos de prácticas extrínsecos, como pueden ser el deseo de agradar al profesor, y desarrollan incluso sentimientos desmotivados en ciertos momentos (perfil alta cantidad).”
(p.116)

Y por lo tanto creemos que es importante seguir investigando acerca de los factores que están obstaculizando principalmente el apoyo a la autonomía en l@s alumn@s. Ponderamos que investigar la relación que se establece entre las prácticas docentes y el nivel de percepción de apoyo a la autonomía hacia l@s estudiantes aportará información para procurar la reflexión crítica acerca de cuáles son los aspectos que hay que modificar para incrementar la satisfacción de las

necesidades psicológicas básicas de l@s alumn@s, particularmente, la satisfacción de la necesidad de autonomía.

Estimamos que estas nuevas investigaciones nos permitirán evaluar posibles modificaciones en nuestras propuestas didácticas que permitan promocionar la actividad física desde la autonomía.

3.3. Reflexión crítica sobre el proceso de investigación realizado

Las dificultades que encontramos durante el proceso de investigación son:

- Si bien, cada investigador plateó su problema, hipótesis y objetivos haciendo un desarrollo personal del trabajo, el diseño, la recolección y el análisis de datos se produjo en forma conjunta con otr@s investigadores. Por tal motivo, una de las dificultades vivenciadas fueron las diferencias de tiempos de entrega de información. Lo cual, en algunos casos, detenía el trabajo de investigación en pos de la espera a la respuesta de l@s compañer@s.
- Por otro lado, los indicadores seleccionados ya se habían realizado por otr@s investigadores/as en forma conjunta y según las diferentes variables a analizar. Consideramos que esta asignación de puntajes es subjetiva y propia de cada grupo/investigador.
- Con respecto a las variables a investigar, cada investigador tenía asignado un grupo de variables, que luego, por cuestión de tiempos, algunas variables fueron eximidas, teniendo que modificar, por lo tanto, el enfoque de la investigación.
- Durante el análisis y procesamiento de datos, un/a investigador/a reconoció un error en la sumatoria de la frecuencia absoluta de las unidades de análisis, lo que significó que al resarcir el equívoco se debieron modificar los procesamientos y análisis realizados hasta el momento.
- Teniendo en cuenta que nuestra investigación forma parte de un proyecto internacional, los objetivos han sufrido modificaciones a fin de ser coherentes con el marco teórico y adecuarse a las variables estudiadas.

Finalmente, consideramos que nuestra investigación no ha presentado grandes dificultades. Solo sugerimos que encuentros presenciales pre-establecidos al inicio de la misma permitirían mayor fluidez en el desarrollo de la investigación, debido a que el trabajo en equipo se realizó en forma virtual, y si bien es un medio de comunicación rápido, a veces obstaculizó el avance de la investigación.

4. Anexos

4.1 Anexo 1. Carta de presentación institucional (referenciado en cronograma de actividades en contexto)



Buenos Aires, 20 de septiembre de 2017

A quien corresponde,

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/les 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. Será un gran aporte para el proyecto poder contar con su colaboración. Si deciden unirse al estudio, la participación consistirá en facilitar la cumplimentación, por parte de los/les alumnos/les, de los cuestionarios que les adjuntamos (un cuestionario se administrará un/a profesor/a de educación física y otro al grupo de alumnos/les de ese/a profesor/a de educación física).

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

Mi mail de contacto, por si desease realizar cualquier consulta es: yopom@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. Consentimiento de participación de alumn@s y profesor@s.

CONSENTIMIENTO INFORMADO DE PARTICIPACION

A los participantes del proyecto:

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

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

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

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

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

Muchas gracias por su participación.

Nombre y Apellidos

DNI

Firma

Fecha

CONSENTIMIENTO INFORMADO DE PARTICIPACIÓN

A los participantes del proyecto:

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

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

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

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

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

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

Muchas gracias por su participación.

Nombre y Apellidos

DNI

Firma

Fecha

4.3. Anexo 3. Relevamiento de datos institucionales (referenciado en cronograma de actividades en contexto.

Alumno/a: Kuttel, Sofia Elizabeth

Datos institución Educativa de nivel medio

Nombre de la Institución: Instituto San José, Morón.

Gestión: Privada.

Director/a: Brondo, Gabriela.

Vice-Director/a: Ferrúa, Esteban.

Domicilio: San Martín 319

Ciudad y Provincia: Morón. Provincia de Buenos Aires

Teléfono: 4629-0419/1351

Mail: institutosanjose@maristamoron.org.ar

Mail del departamento de Ed. Física: arielcagnones@hotmail.com

Coordinador del Dpto de Ed. Física: Cagnones, Ariel.

Cursos en cada año	Cantidad de alumn@s en cada curso	Profesor y/o Profesora de cada curso
1º año.	121	-----
2º año.	118	-----
3º año.	115	-----
4º año.	104	-----
5º año.	98	-----
6º año.	99	-----
Total de alumnos	655	

En el área de Educación Física los grupos están divididos en varones y mujeres de 2º a 6º año, solo 1º ESB es mixto. A partir de 4º año eligen deporte. Por ello en el siguiente cuadro detallo cantidad de alumn@s por grupo y nombre completo del docente a cargo. Quisiera aclarar que algun@s alumn@s de secundaria básica se ubican dentro de los grupos de deportes ya que por cuestiones de horario no pueden asistir al grupo que correspondería por su edad.

Grupo y curso en cada año de Ed. Física	Cantidad de alumn@s en cada grupo	Profesor y/o Profesora de cada grupo
1º año A	39	Victor, Navarro
1º año B	42	Petit, Sergio
1º año C	40	Passerano, Martin

2° año Varones	32	Nicolini, Eduardo
2° año Varones	32	Fernández, Lucas
2° año Mujeres	32	Gregorio, Paola
3° año Mujeres	32	Passerano, Martin
3° año Varones	33	Petit, Sergio
Grupo Basquet Varones	37	Nicolini, Eduardo
Grupo Voley1 Varones	33	Fernández, Lucas
Grupo Handball Varones	37	Fernández, Lucas
Grupo Multi deportes Varones	36	Petit, Sergio
Grupo Voley2 Varones	33	Fernández Lucas
Grupo Multi Deportes Varones	31	Petit, Sergio
Grupo Hockey Mujeres	28	Colussi, Franca
Grupo Multi Deportes Mujeres	35	Petit, Sergio
Grupo Futbol Mujeres	40	Chiarello Marcelo
Grupo Gimnasia Rítmica Mujeres	26	Gregorio, Paola
Grupo Voley Mujeres	37	Colussi, Franca
Total de alumn@s	655	

4.4. Anexo 4. Cuestionario 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
Privado

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

1º y 2º 3º y 4º 5º y 6º

¿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 profesora 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 profesora 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 profesora 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 profesora 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 profesora 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 profesora 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 profesora 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 currículum 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 apuro 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 cínico/a en mi trabajo	1	2	3	4	5	6	7
88.	Dado 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. Maximizar la oportunidad de elección durante las clases ofreciendo opciones significativas e interesantes para los alumnos/as	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
91. Tener en cuenta las preocupaciones y problemas de los estudiantes a la hora de establecer los objetivos de enseñanza	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
92. Plantear tareas que presenten un modelo de ejecución establecido y que los estudiantes deberán realizar correctamente	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
93. Dar explicaciones para que los alumnos/as comprendan la importancia y objetivo de las actividades que realizan en la clase	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
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	4	5	1	2	3	4	5
95. Establecer objetivos y actividades adaptadas a los distintos niveles de habilidad de los estudiantes	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
96. Proporcionar reglas claras para el correcto desarrollo de las actividades y las sesiones que ayuden a guiar su aprendizaje	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
97. Proporcionar abundante y claro feedback positivo	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
98. Reforzar el esfuerzo constante de los alumnos/as por encima del resultado	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
99. Mostrar una actitud cercana y respetuosa con los alumnos/as	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
100. Mostrar interés por sus alumnos/as	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
101. Estructurar las tareas por parejas o grupos con similares intereses y nivel de habilidad	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Muchas gracias por tu colaboración

4.5. Anexo 5. Documento 2: Descripción cuestionario profesores (QP16).



*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-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 socioeconómico 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 concedida 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, Ntoumanis, Cuevas y Lonsdale (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, 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 (exc. 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	27-45
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
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 & 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

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*, 1459-1473.
- 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., 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. 233-270). Champaign, IL: Human Kinetics.

4.6. Anexo 6. Cuestionario QA16-A.

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	
<p>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:</p> <p style="margin-left: 40px;">1 = Totalmente en desacuerdo 2 = En desacuerdo 3 = Indiferente 4 = De acuerdo 5 = Totalmente de acuerdo</p> <p style="text-align: center;">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.</p> <p style="text-align: center;">GRACIAS POR TU COLABORACIÓN</p>	

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

2

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 gustaría mantenerme físicamente activo/a	1	2	3	4	5
45. Habitualmente practico deporte en mi tiempo libre	1	2	3	4	5

4.7. Anexo 7. Descripción y validación cuestionario alumnado (QA16).



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 Para, 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, 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 Kleine (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., 2012). 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 (Moreno, 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, de 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 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

2. Estudio 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,...

4.8. Anexo 8. Síntesis pilotaje (referenciado en cronograma de actividades en contexto).

Síntesis información pilotaje

Fecha: 04-07-17

Eje de análisis: **EJE N°1 - Momento y modo de informar a l@s alumn@s sobre su posible participación en la investigación (quién les informó; si pudieron hacerlo ustedes, cómo se sintieron al hacerlo; en qué lugar y momento lo hicieron; etc.**

Persona que compila y sintetiza: Barzola, Pablo A.

Estudiante	Descripción de situación
Moreno, Leandro	La administración de cuestionarios fue llevada a cabo en el campo de deportes del colegio, previa cita con el profesor a cargo (quien me presentó ante los alumnos y me ayudó)

	<p>a presentar el cuestionario). Realice el pilotaje con un grupo reducido de alumnos (11), se sentaron en el piso y contestaron todas las preguntas sin ningún inconveniente (al igual que el profesor). Me sentí muy comodo y pude hacer la intervención en poco tiempo.</p>
--	--

Síntesis de la información compilada:

1. Consentimiento informado:
 - a. Negativa por parte de la Institución, por ser menores.
 - b. Alum@s, no comparten completar porque el cuestionario es anónimo.
2. Momento de Pilotaje: no aceptación de cortar la clase de EF o retrasar su comienzo para realizar el cuestionario.
3. Espacio Físico: La mayoría se realizó en gimnasio, en menor medida en aulas.
4. Comunicación: escueta información previa al alumnado.
5. Intervención: intención del docente en interrogar sobre el cuestionario al alumnado.

Eje de análisis: **Eje 2- Lugar en el que se realizó la administración de los cuestionarios (incomodidades posibles).**

Persona que compila y sintetiza: Collova Alessandrini Florencia.

Estudiante	Descripción de situación
Moreno, Leandro	Los alumnos trabajaron en el piso y el docente se reclino sobre un banco para responder su cuestionario. No se registraron dificultades.

Síntesis de la información compilada:

Las dificultades son sobre el espacio físico:

Patio: sin lugar para apoyar cuestionario.

Gimnasio: Mesas disponibles, sin sillas.

Micro Estadio (gadas): sin sillas ni mesas.

Cancha césped sintético: apoyo de cuestionarios sobre el suelo, costosa escritura.

Aula salón: ausencia de sillas y mesas.

Salón de educación física: ausencia de sillas y mesas

Eje de análisis: Eje 3 Materiales necesarios para que se completen los cuestionarios (impresión de cuestionarios y de consentimiento informado, formato del instrumento, uso de biromes, etc.):

Persona que compila y sintetiza: Costantino, Claudio Marcelo

Síntesis de la información compilada:

- Falta de biromes.

Eje de análisis: Eje Nº 4 “Comentarios de l@s alumn@s que manifestaron reticencia a participar de la investigación”

Persona que compila y sintetiza: Dieguez Ayelén.

Estudiante	Descripción de situación
Moreno, Leandro	“Sin dificultades registradas”.

Síntesis de la información compilada:

6. Consultas y dudas sobre dar los datos personales en el consentimiento informado.
7. Poca predisposición de un grupo que tuvo previamente un examen.

Eje de análisis: EJE 5 Comentarios de los alumnos que manifestaron reticencia a participar de la investigación (transcriban textualmente lo dicho por cada profesor/a de EF)

Persona que compila y sintetiza: Fiedler Priscila

Estudiante	Descripción de situación
Moreno, Leandro	Sin dificultades registradas

Síntesis de la información compilada:

1. La problemática en común es de la falta de interpretación de los alumnos, a las consignas y/o términos.
2. El conocimiento de los alumnos con respecto a la finalidad de la investigación y que su participación no infiere en la nota del trimestre.

Eje de análisis: EJE 6 - Dificultades de l@s alumn@s para completar el cuestionario

Persona que compila y sintetiza: Bruno Gorosito

Estudiante	Descripción de situación
Moreno, Leandro	Sin dificultades registradas

Síntesis de la información compilada:

1. **Dificultad en la interpretación de algunos ítems: 1, 2, 5, 7, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 23, 27, 33, 34, 38, 39, 40.**
2. **Dudas al marcar el nivel de práctica (de alguna actividad físico – deportiva).**
3. **No recordaban la calificación que tenían el año anterior. No comprendían la escala.**

Duda que surgió es en qué situación se responde con la opción 3 indiferente?

Eje de análisis: **Eje n° 7 “Dificultades de I@s profesor@s para completar el cuestionario**

Persona que compila y sintetiza: Kuttel, Sofia E.

Estudiante	Descripción de situación
Moreno, Leandro	“Sin dificultades registradas”

Síntesis de la información compilada:

1. El 77 % de los encuestados no registraron dificultades.
2. 8.5% manifestó dificultad en aplicar en comprender algunas preguntas y aplicar escala de valoración “Totalmente desacuerdo a Totalmente de acuerdo” en ítems que invitaban a una respuesta afirmativa o negativa. Se destacó dificultad en pregunta n°65 y en los ítems vinculados a la experiencia del docente.
3. El 2.9% de los encuestados tuvo necesidad de fundamentar respuesta en algunos ítems. Por ejemplo, los referidos a los alumnos.
4. Otro 2.9% planteó que el espacio era incómodo para completar la encuesta, poca luz.
5. Otro 2.9% Consultó por clave.
6. Un 2.9% tuvo error al completar los datos. Fueron corregidos y salvados.
7. El 2.9% no completó toda la encuesta.

Eje de análisis: **Nº 8 - Palabras del cuestionario no comprendidas por I@s alumn@s**

Persona que compila y sintetiza: Lunad Rocha, Juan Cruz

Síntesis de la información compilada:

1. La palabra más recurrente que no fue comprendida por l@s alumn@s fue “estimulante”.
2. La segunda palabra más consultada por l@s alumn@s acerca de su significado fue “eficazmente”.
3. La palabra “indiferente” fue consultada numerosas veces en un mismo grupo.
4. La palabra “intereses” fue consultada por su significado sólo en 3 grupos de alumn@s.
5. Las acepciones “Forma de vida”; “habilidades deportivas”; “progresión” y “satisfacción” resultaron no comprendidas al menos una vez entre 34 grupos de alumn@s.
6. En un grupo de alumn@s sólo una persona consultó acerca de la diferencia entre temas y tareas.
7. En escasas oportunidades l@s alumn@s expresaron no comprender la diferenciación entre “me gusta mucho”, “me encanta” y “me parece genial”.
8. La palabra “frecuentemente” fue consultada por un alumn@
9. Cuantos estímulos significaban poco, normal, bastante o mucho.
10. Si era actividad física adentro o fuera de la escuela..

Eje de análisis : **EJE Nº 9 Palabras del cuestionario no comprendidas por los profesores**

Persona que compila y sintetiza: Maglione, María Cristina

- Sin dificultades registradas en ningún caso.

Eje de análisis eje: **Eje 10- Otras dificultades que consideren importantes para ser resueltas antes de realizar la administración definitiva de cuestionarios.**

Persona que compila y sintetiza: Orazi Sonia Cecilia

Estudiante	Descripción de situación
Moreno, Leandro	Sin dificultades registradas

Síntesis de la información compilada:

1. No apresurarse y leer con atención el cuestionario ante su realización.
2. Docente manifestó que las preguntas eran muy rebuscadas.
3. Inasistencia de los alumnos por diversos motivos el día de la realización de dicho cuestionario.

4.9 Anexo 9: 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 alterarse”.**

- 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 arrojamamos 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 conseguís 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 de 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 (Página 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 respecto 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

4.10. Anexo 10. Procedimiento de carga de datos en planilla Excel (referenciado en cronograma de actividades en contexto)



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)

¿Eres (a) de qué sexo?: Hombre Mujer

Edad:

Años de experiencia (contado al actual):

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

Centro: Público
Privado
Concertado

¿En qué años que habitualmente imparte clase (se puede marcar más de uno):
1º y 2º de ESO 3º y 4º de ESO Bachillerato

¿Cómo considera el nivel socioeconómico de los alumnos de tu escuela? Bajo Medio Alto

Clave de profesor/a:

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

Sexo	Edad	Experiencia	Años docencia	Centro	Grupos	Nivel socioeconómico	Clave de profesor/a
0	36	5	2	1	0	2	0004

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				
	Muy importante	Importante	Mediamente importante	Poco importante	No importante	Muy viable	Viable	Mediamente viable	Poco viable	No viable
90. Maximiza 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. Tiene en cuenta las preocupaciones y problemas de los estudiantes a la hora de establecer los objetivos de aprendizaje	X	2	3	4	5	1	2	3	X	5
92. Plantea temas que presentan un nivel de dificultad adecuado y que los estudiantes debían resolver con autonomía	1	X	2	4	5	1	2	5	X	3
93. Da 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. Utiliza un lenguaje que fomenta la autonomía y se usa correctamente en sus clases (esto es, utiliza expresiones como "puedes intentar", "¿quieres probar?", "en lugar de 'debes...' "¿cómo que...?")	1	2	3	X	5	1	2	3	4	X
95. Establece objetivos y actividades adaptadas a los distintos niveles de habilidad de los estudiantes	1	2	3	X	5	1	2	5	X	3
96. Proporciona reglas claras para el correcto desarrollo de las actividades y las normas que ayudan a guiar su ejecución	1	2	X	4	5	1	2	3	4	X
97. Proporciona abundante y claro feedback positivo	1	2	X	4	5	1	2	3	4	X
98. Refuerza el esfuerzo constante de los alumnos/as por encima del resultado	1	2	3	X	5	1	2	5	X	3
99. Muestra una actitud entusiasta y respetuosa con los alumnos/as	1	2	3	4	X	1	2	5	X	3
100. Muestra interés por sus alumnos/as	1	2	3	X	5	1	2	3	4	X
101. Estructura las tareas por parejas o grupos con miembros similares y nivel de habilidad	1	2	X	4	5	1	2	3	X	5

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

- Ítems correspondientes a Importancia (primera columna):

(Verble 123)

Imp_Aut1	Imp_Aut2	Imp_Aut3	Imp_Aut4	Imp_Aut5	Imp_Comp1	Imp_Comp2	Imp_Comp3	Imp_Comp4	Imp_Rat1	Imp_Rat2	Imp_Rat3
1,00	1,80	2,80	3,00	4,00	4,80	3,00	3,00	4,80	5,80	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_Rat1	Via_Rat2	Via_Rat3
3,80	4,00	4,80	5,80	5,00	4,80	5,00	5,80	4,80	4,00	5,80	4,80

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	1º ESO	1º Secundaria	6º bachillerato	7º Fundamental
2	2º ESO	2º Secundaria	7º bachillerato	8º Fundamental
3	3º ESO	3º Secundaria	8º bachillerato	9º Fundamental
4	4º ESO	4º Secundaria	9º bachillerato	1º Medio
5	1º bachillerato	5º Secundaria	10º bachillerato	2º Medio
6	2º bachillerato	6º Secundaria	11º bachillerato	3º 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: <i>bach</i>
Calificación Educación Física curso anterior:	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
¿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 días 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 (o la facilitación al rellenar el cuestionario): 506	

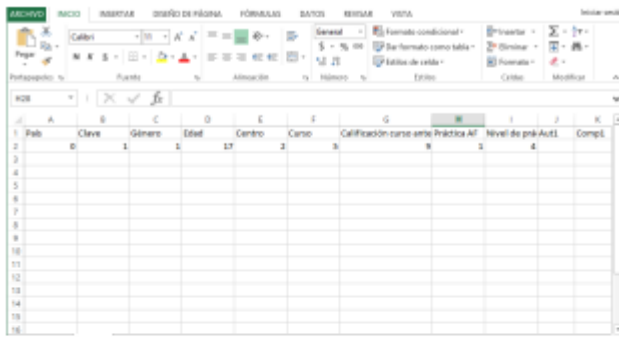
Por favor, indica el nivel de acuerdo con cada una de las siguientes frases teniendo en cuenta tu experiencia. La escala de este cuestionario es:

- 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 COLABORACION



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	X	2	3	4	5
2. Siento que he tenido una gran progresión con respecto al objetivo final que me he propuesto	1	X	3	4	5
3. Me siento muy cómodo/a cuando hago ejercicio con los/as demás compañeros/as	1	2	X	4	5
4. La forma de realizar los ejercicios coincide perfectamente con la forma en que yo quiero hacerlos	1	X	3	4	5
5. Realizo los ejercicios eficazmente.	1	X	3	4	5
6. Me relaciono de forma muy amistosa con el resto de compañeros/as	X	2	3	4	5
7. La forma de realizar los ejercicios responde a mis deseos	1	X	3	4	5
8. El ejercicio es una actividad que hago muy bien	1	2	X	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

País	Act1	Comp1	Pr1	Act2	Comp2	Pr2	Act3	Comp3	Pr3	Act4	Comp4
1	1,00	2,2	1,00	2,00	2,00	1,00	2,00	2,00			
2											

4.11. Anexo 11. PlanillaDatos_QA_Proyecto2016.

Aut1	Aut2	Aut3	Aut4	P. total Aut	Comp1	Comp2	Comp3	Comp4	P. Total Comp	Rel1	Rel2	Rel3
3	3	3	3	12	3	4	4	4	15	4	4	4
3	3	3	2	11	4	5	5	5	19	4	3	3
2	3	3	2	10	4	4	2	4	14	4	5	4
4	4	4	4	16	4	4	4	4	16	5	5	5
3	2	2	2	9	2	3	2	3	10	4	4	4
4	3	4	3	14	4	3	2	3	12	4	4	4
4	3	4	4	15	4	4	3	5	16	4	5	5
5	5	5	3	18	5	5	4	5	19	5	4	4
2	3	2	2	9	3	3	3	3	12	3	5	5
3	3	3	2	11	2	4	5	5	16	2	1	4
3	3	3	3	12	4	3	3	3	13	5	4	4
3	2	3	3	11	3	4	3	3	13	3	4	4
4	4	5	3	16	4	5	3	5	17	4	5	5
4	4	4	4	16	4	3	3	4	14	4	5	5
4	4	3	4	15	5	4	4	4	17	5	2	3
4	4	3	4	15	3	4	4	4	15	5	4	5
4	3	3	4	14	4	4	3	4	15	4	5	4
4	4	3	4	15	4	3	4	4	15	3	4	4
5	5	4	5	19	5	4	4	5	18	5	5	4
3	4	3	2	12	2	4	4	5	15	5	5	5
5	3	4	4	16	3	4	2	5	14	3	5	4
4	5	4	4	17	4	5	4	5	18	4	5	4
5	4	4	3	16	3	4	4	5	16	4	3	3
5	4	4	4	17	3	4	5	4	16	5	4	5
4	3	4	3	14	4	4	5	4	17	4	5	3
4	5	4	3	16	4	5	4	5	18	5	4	4
4	3	4	3	14	4	4	3	4	15	4	4	4
5	4	3	4	16	5	5	4	4	18	5	5	5
2	3	2	1	8	1	4	2	4	11	4	4	4
1	1	1	1	4	1	1	1	1	4	3	2	3
3	4	4	2	13	4	5	5	5	19	2	4	3
3	4	5	2	14	4	5	3	4	16	5	5	5
2	3	2	3	10	2	4	1	3	10	4	4	4
5	4	4	3	16	3	3	3	4	13	4	4	4
3	3	3	2	11	3	4	3	4	14	4	4	4
3	4	2	2	11	2	5	3	4	14	2	5	4
4	2	2	4	12	3	4	2	4	13	3	4	4
4	5	2	3	14	4	5	2	5	16	3	4	3
1	3	1	1	6	1	4	2	5	12	4	5	5
1	2	3	2	8	3	2	1	5	11	3	4	3
4	5	4	4	17	1	2	2	2	7	3	1	4
4	3	3	3	13	3	2	4	3	12	5	5	5
2	2	3	1	8	2	3	2	3	10	3	4	4
4	3	3	4	14	4	4	3	4	15	4	5	4
4	4	3	4	15	4	3	4	4	15	3	4	4
5	5	4	5	19	5	4	4	5	18	5	5	4
3	4	3	2	12	2	4	4	5	15	5	5	5
5	3	4	4	16	3	4	2	5	14	3	5	4
4	5	4	4	17	4	5	4	5	18	4	5	4
5	4	4	3	16	3	4	4	5	16	4	3	3
5	4	4	4	17	3	4	5	4	16	5	4	5
4	3	4	3	14	4	4	5	4	17	4	5	3
4	5	4	3	16	4	5	4	5	18	5	4	4
4	3	4	3	14	4	4	3	4	15	4	4	4
5	4	3	4	16	5	5	4	4	18	5	5	5
2	3	2	1	8	1	4	2	4	11	4	4	4
1	1	1	1	4	1	1	1	1	4	3	2	3
3	4	4	2	13	4	5	5	5	19	2	4	3
3	4	5	2	14	4	5	3	4	16	5	5	5
2	3	2	3	10	2	4	1	3	10	4	4	4
5	4	4	3	16	3	3	3	4	13	4	4	4
3	3	3	2	11	3	4	3	4	14	4	4	4
3	4	2	2	11	2	5	3	4	14	2	5	4
4	2	3	2	11	3	4	2	3	12	4	4	3
4	2	2	4	12	3	4	2	4	13	3	4	4
4	5	2	3	14	4	5	2	5	16	3	4	3
1	3	1	1	6	1	4	2	5	12	4	5	5
1	2	3	2	8	3	2	1	5	11	3	4	3
4	5	4	4	17	1	2	2	2	7	3	1	4
4	3	3	3	13	3	2	4	3	12	5	5	5
2	2	3	1	8	2	3	2	3	10	3	4	4
2	4	1	1	8	1	3	4	3	11	1	3	1
2	3	4	4	13	5	5	5	3	18	3	4	1
5	4	5	5	19	4	5	5	5	19	5	5	5
5	4	5	5	19	3	5	3	5	16	5	5	4
5	4	2	1	12	5	3	5	5	18	4	4	4
3	3	3	3	12	4	4	3	5	16	3	1	1
2	3	1	1	7	2	3	3	3	11	2	3	1
3	4	3	4	14	3	3	4	4	14	4	3	3
5	5	5	5	20	5	5	5	5	20	5	5	5
4	4	2	2	12	4	3	5	4	16	4	4	4
4	5	5	4	18	5	4	4	5	18	5	4	4
5	5	5	4	19	5	4	5	5	19	4	4	4
5	4	1	4	14	4	3	3	4	14	5	5	4
4	4	4	4	16	4	3	3	4	14	4	3	4
3	3	4	3	13	2	4	4	5	15	5	4	5
3	3	3	4	13	3	4	4	4	15	3	4	4
4	4	4	2	14	4	4	4	5	17	4	4	4
5	1	3	1	10	1	5	5	1	12	2	1	1
5	5	4	5	19	4	5	4	1	14	2	5	5
2	3	1	5	11	4	2	3	5	14	5	3	2
5	5	5	5	20	4	5	5	5	19	5	5	5
5	5	5	5	20	5	5	5	5	20	5	5	5
5	4	4	5	18	4	5	5	5	19	4	5	5
1	3	3	2	9	3	2	4	2	11	3	4	4
3	3	3	2	11	1	4	5	5	15	3	4	4
2	1	2	1	6	3	5	1	4	13	4	4	3
4	4	3	5	16	4	5	4	3	16	4	5	4
4	5	3	4	16	4	5	1	4	14	4	5	3

Aut1	Aut2	Aut3	Aut4	P. total Aut	Comp1	Comp2	Comp3	Comp4	P. Total Comp	Rel1	Rel2	Rel3
3	3	3	3	12	3	4	4	4	15	4	4	4
3	3	3	2	11	4	5	5	5	19	4	3	3
2	3	3	2	10	4	4	2	4	14	4	5	4
4	4	4	4	16	4	4	4	4	16	5	5	5
3	2	2	2	9	2	3	2	3	10	4	4	4
4	3	4	3	14	4	3	2	3	12	4	4	4
4	3	4	4	15	4	4	3	5	16	4	5	5
5	5	5	3	18	5	5	4	5	19	5	4	4
2	3	2	2	9	3	3	3	3	12	3	5	5
3	3	3	2	11	2	4	5	5	16	2	1	4
3	3	3	3	12	4	3	3	3	13	5	4	4
3	2	3	3	11	3	4	3	3	13	3	4	4
4	4	5	3	16	4	5	3	5	17	4	5	5
4	4	4	4	16	4	3	3	4	14	4	5	5
4	4	3	4	15	5	4	4	4	17	5	2	3
4	4	3	4	15	3	4	4	4	15	5	4	5
4	3	3	4	14	4	4	3	4	15	4	5	4
4	4	3	4	15	4	3	4	4	15	3	4	4
5	5	4	5	19	5	4	4	5	18	5	5	4
3	4	3	2	12	2	4	4	5	15	5	5	5
5	3	4	4	16	3	4	2	5	14	3	5	4
4	5	4	4	17	4	5	4	5	18	4	5	4
5	4	4	3	16	3	4	4	5	16	4	3	3
5	4	4	4	17	3	4	5	4	16	5	4	5
4	3	4	3	14	4	4	5	4	17	4	5	3
4	5	4	3	16	4	5	4	5	18	5	4	4
4	3	4	3	14	4	4	3	4	15	4	4	4
5	4	3	4	16	5	5	4	4	18	5	5	5
2	3	2	1	8	1	4	2	4	11	4	4	4
1	1	1	1	4	1	1	1	4	7	3	2	3
3	4	4	2	13	4	5	5	5	19	2	4	3
3	4	5	2	14	4	5	3	4	16	5	5	5
2	3	2	3	10	2	4	1	3	10	4	4	4
5	4	4	3	16	3	3	3	4	13	4	4	4
3	3	3	2	11	3	4	3	4	14	4	4	4
3	4	2	2	11	2	5	3	4	14	2	5	4
4	2	3	2	11	3	4	2	3	12	4	4	3
4	2	2	4	12	3	4	2	4	13	3	4	4
4	5	2	3	14	4	5	2	5	16	3	4	3
1	3	1	1	6	1	4	2	5	12	4	5	5
1	2	3	2	8	3	2	1	5	11	3	4	3
4	5	4	4	17	1	2	2	2	7	3	1	4
4	3	3	3	13	3	2	4	3	12	5	5	5
2	2	3	1	8	2	3	2	3	10	3	4	4
4	3	3	4	14	4	4	3	4	15	4	5	4
4	4	3	4	15	4	3	4	4	15	3	4	4
5	5	4	5	19	5	4	4	5	18	5	5	4
3	4	3	2	12	2	4	4	5	15	5	5	5
5	3	4	4	16	3	4	2	5	14	3	5	4
4	5	4	4	17	4	5	4	5	18	4	5	4
5	4	4	3	16	3	4	4	5	16	4	3	3
5	4	4	4	17	3	4	5	4	16	5	4	5
4	3	4	3	14	4	4	5	4	17	4	5	3
4	5	4	3	16	4	5	4	5	18	5	4	4
4	3	4	3	14	4	4	3	4	15	4	4	4
5	4	3	4	16	5	5	4	4	18	5	5	5
2	3	2	1	8	1	4	2	4	11	4	4	4
1	1	1	1	4	1	1	1	4	7	3	2	3
3	4	4	2	13	4	5	5	5	19	2	4	3
3	4	5	2	14	4	5	3	4	16	5	5	5
2	3	2	3	10	2	4	1	3	10	4	4	4
5	4	4	3	16	3	3	3	4	13	4	4	4
3	3	3	2	11	3	4	3	4	14	4	4	4
3	4	2	2	11	2	5	3	4	14	2	5	4
4	2	3	2	11	3	4	2	3	12	4	4	3
4	2	2	4	12	3	4	2	4	13	3	4	4
4	5	2	3	14	4	5	2	5	16	3	4	3
1	3	1	1	6	1	4	2	5	12	4	5	5
1	2	3	2	8	3	2	1	5	11	3	4	3
4	5	4	4	17	1	2	2	2	7	3	1	4
4	3	3	3	13	3	2	4	3	12	5	5	5
2	2	3	1	8	2	3	2	3	10	3	4	4
2	4	1	1	8	1	3	4	3	11	1	3	1
2	3	4	4	13	5	5	5	3	18	3	4	1
5	4	5	5	19	4	5	5	5	19	5	5	5
5	4	5	5	19	3	5	3	5	16	5	5	4
5	4	2	1	12	5	3	5	5	18	4	4	4
3	3	3	3	12	4	4	3	5	16	3	1	1
2	3	1	1	7	2	3	3	3	11	2	3	1
3	4	3	4	14	3	3	4	4	14	4	3	3
5	5	5	5	20	5	5	5	5	20	5	5	5
4	4	2	2	12	4	3	5	4	16	4	4	4
4	5	5	4	18	5	4	4	5	18	5	4	4
5	5	5	4	19	5	4	5	5	19	4	4	4
5	4	1	4	14	4	3	3	4	14	5	5	4
4	4	4	4	16	4	3	3	4	14	4	3	4
3	3	4	3	13	2	4	4	5	15	5	4	5
3	3	3	4	13	3	4	4	4	15	3	4	4
4	4	4	2	14	4	4	4	5	17	4	4	4
5	1	3	1	10	1	5	5	1	12	2	1	1
5	5	4	5	19	4	5	4	1	14	2	5	5
2	3	1	5	11	4	2	3	5	14	5	3	2
5	5	5	5	20	4	5	5	5	19	5	5	5
5	5	5	5	20	5	5	5	5	20	5	5	5
5	4	4	5	18	4	5	5	5	19	4	5	5
1	3	3	2	9	3	2	4	2	11	3	4	4
3	3	3	2	11	1	4	5	5	15	3	4	4
2	1	2	1	6	3	5	1	4	13	4	4	3
4	4	3	5	16	4	5	4	3	16	4	5	4
4	5	3	4	16	4	5	1	4	14	4	5	3

4.11. Anexo 11. PlanillaDatos_QP_Proyecto2016.

Auto final *	Aut2 Nº 5 -	Aut4 Nº 12 -	Aut7 Nº 21 -	Auto final -	Auto final -	P.F.A	Comp1 Nº 3	Comp5 Nº 1	Comp6 Nº 2	Comp total -	Comp total -	Comp Total -	Rel 3 Nº 8 -	Rel 6 Nº18 -	Rel 7 Nº21 -	Rel Total -	Rel Final +	Rel Final -	Rel Final -	Rel Final -
3	2	2	1	4	3	7	1	4	1	6	10	6	16	3	3	2	8	10	8	18
3	2	2	4	3	3	6	2	2	2	6	12	6	18	4	4	5	13	18	13	31
5	1	5	2	5	7	5	7	1	5	2	8	7	8	15	4	5	5	14	19	33
4	2	2	2	4	4	8	5	4	2	11	13	11	24	5	3	3	11	14	11	25
5	3	3	4	3	5	8	2	4	2	8	11	8	19	5	3	4	12	16	12	28
5	3	2	1	4	5	9	1	1	1	3	13	3	16	4	3	3	10	13	10	23
3	1	1	4	4	3	7	4	4	1	9	10	9	19	4	4	4	12	16	12	28
4	2	2	2	4	4	8	2	4	2	8	14	8	22	2	2	2	6	8	6	14
5	2	5	2	3	5	8	1	1	5	7	15	7	22	5	4	2	11	13	11	24
5	1	1	1	5	5	10	1	1	1	3	13	3	16	1	4	1	6	7	6	13
5	3	2	1	4	5	9	4	1	1	6	11	6	17	3	2	1	6	7	6	13
5	2	3	1	4	5	9	1	2	1	4	10	4	14	2	4	1	7	8	7	15
5	1	4	2	4	5	9	1	3	1	5	10	5	15	1	4	3	8	11	8	19
4	2	2	2	4	4	8	2	1	1	4	12	4	16	4	2	2	8	10	8	18
4	4	4	1	3	4	7	1	3	1	5	15	5	20	4	4	4	12	16	12	28
5	1	4	1	4	5	9	1	3	1	5	15	5	20	5	5	1	11	12	11	23
4	1	1	2	5	4	9	2	4	1	7	13	7	20	3	1	1	5	6	5	11
4	4	1	4	3	4	7	4	2	5	11	9	11	20	5	2	1	8	9	8	17
4	1	1	1	5	4	9	1	2	2	5	12	5	17	4	2	1	7	8	7	15
5	2	1	1	5	5	10	1	2	1	4	12	4	16	2	1	1	4	5	4	9
4	3	2	3	3	4	7	2	2	1	5	13	5	18	2	2	2	6	8	6	14
4	2	2	4	4	8	2	2	2	2	6	17	6	17	4	4	2	10	12	10	22
4	2	2	2	4	4	8	2	3	2	7	10	7	17	5	5	2	12	14	12	26
4	2	2	3	4	4	8	4	4	4	12	13	12	25	3	4	4	11	15	11	26
3	2	2	3	4	3	7	2	2	3	7	9	7	16	3	2	3	8	11	8	19
5	2	2	1	4	5	9	1	4	5	10	12	10	22	5	2	1	8	9	8	17
4	1	2	2	4	4	8	4	2	1	7	11	7	18	2	3	1	6	7	6	13
5	1	2	1	5	5	10	1	1	1	3	12	3	15	3	1	3	7	10	7	17
4	2	2	1	4	4	8	1	2	1	4	11	4	15	3	3	2	8	10	8	18
4	2	2	3	4	4	8	2	3	2	7	11	7	18	2	3	2	7	9	7	16
4	2	1	2	4	4	8	1	4	4	9	10	9	19	3	4	2	9	11	9	20
3	1	2	3	4	3	7	3	2	4	9	9	9	18	3	3	1	7	8	7	15
4	1	1	1	5	4	9	1	3	1	5	12	5	17	5	1	2	8	10	8	18
4	4	3	3	3	4	7	1	1	1	3	12	3	15	5	2	1	8	9	8	17
5	1	2	1	5	5	10	1	1	1	3	12	3	15	2	1	1	4	5	4	9
4	1	5	1	4	4	8	1	3	1	5	10	5	15	4	4	1	9	10	9	19
5	1	1	1	5	5	10	1	2	1	4	12	4	16	2	1	1	4	5	4	9
4	2	2	4	4	8	2	2	2	2	6	13	6	19	2	4	2	8	10	8	18
5	1	1	2	5	5	10	2	1	1	4	10	4	14	1	1	1	3	4	3	7
4	1	1	1	5	4	9	1	3	1	5	12	5	17	4	1	3	8	11	8	19
4	2	3	5	3	4	7	4	2	2	8	13	8	21	2	2	1	5	6	5	11
5	1	1	1	5	5	10	1	1	1	3	15	3	18	5	1	1	7	8	7	15
5	1	1	1	5	5	10	1	1	1	3	15	3	18	3	1	1	5	6	5	11
4	1	3	2	4	4	8	1	3	2	6	11	6	17	3	2	2	7	9	7	16
4	1	1	1	5	4	9	2	2	1	5	12	5	17	2	4	2	8	10	8	18
5	2	1	1	5	5	10	2	1	1	4	14	4	18	1	1	1	3	4	3	7
4	1	5	4	4	8	4	1	1	6	12	6	18	1	2	1	4	5	4	9	20
4	1	2	2	4	4	8	4	4	1	9	10	9	19	4	4	2	10	12	10	22
5	1	2	1	5	5	10	1	1	1	3	12	3	15	4	1	1	6	7	6	13
5	1	1	1	5	5	10	1	1	1	3	13	3	16	4	1	1	6	7	6	13
5	1	2	1	5	5	10	1	1	1	3	13	3	16	3	1	1	5	6	5	11
3	1	1	1	5	3	8	1	1	1	3	9	3	12	1	4	3	8	11	8	19
5	1	1	1	5	5	10	1	1	1	3	14	3	17	4	3	1	8	9	8	17
3	1	2	2	4	3	7	2	5	2	9	9	9	18	4	4	2	10	12	10	22
3	2	3	3	3	3	6	4	3	2	9	12	9	21	2	4	2	8	10	8	18
4	2	1	2	4	4	8	1	1	1	3	12	3	15	4	4	2	10	12	10	22
5	1	1	2	5	5	10	1	4	2	7	12	7	19	3	2	1	6	7	6	13
4	1	5	1	4	4	8	1	1	1	3	15	3	18	3	2	2	7	9	7	16
5	1	4	1	4	5	9	2	1	1	4	15	4	19	4	1	1	6	7	6	13
3	2	4	4	3	3	6	2	3	3	8	11	8	19	2	3	2	7	9	7	16
3	2	3	2	4	3	7	2	4	2	8	11	8	19	3	3	2	8	10	8	18
4	2	2	2	4	4	8	2	4	1	7	11	7	18	3	4	1	8	9	8	17
4	1	3	1	4	4	8	1	1	1	3	15	3	18	3	4	3	10	13	10	23
4	1	4	2	4	4	8	1	2	1	4	12	4	16	3	2	2	7	9	7	16
3	2	4	2	3	3	6	2	2	1	5	11	5	16	3	2	2	7	9	7	16
5	1	4	1	4	5	9	5	2	1	8	11	8	19	4	4	1	9	10	9	19
3	1	2	2	4	3	7	2	5	2	9	9	9	18	4	4	2	10	12	10	22
4	2	2	2	4	4	8	2	2	2	6	11	6	17	4	4	2	10	12	10	22
5	3	1	1	4	5	9	4	1	4	9	14	9	23	1	1	4	6	10	6	16
4	1	1	1	5	4	9	1	4	1	6	12	6	18	5	2	1	8	9	8	17
5	3	4	4	2	5	7	4	4	4	12	12	12	24	2	4	4	10	14	10	24
4	1	3	3	4	4	8	1	4	1	6	12	6	18	1	2	4	7	11	7	18
3	2	4	4	3	3	6	2	4	2	8	12	8	20	4	2	3	9	12	9	21
4	1	1	2	5	4	9	1	4	1	6	13	6	19	1	1	1	3	4	3	7
4	2	4	2	3	4	7	1	4	1	6	9	6	15	2	2	1	5	6	5	11
4	1	5	1	4	4	8	1	1	1	3	15	3	18	3	2	2	7	9	7	16
4	2	3	2	4	4	8	1	1	1	3	12	3	15	5	2	2	9	11	9	20
5	1	2	2	4	5	9	1	5	2	8	13	8	21	5	4	2	11	13	11	24
5	1	2	1	5	5	10	5	1	1	7	15	7	22	4	3	1	8	9	8	17
4	1	3	3	4	4	8	2	2	4	8	10	8	18	3	2	2	7	9	7	16
2	3	3	5	2	2	4	2	3	2	7	8	7	15	2	5	5	12	17	12	29
3	2	3	5	3	3	6	4	4	3	11	8	11	19	4	5	3	12	15	12	27
4	2	2	2	4	4	8	4	2	2	8	10	8	18	2	2	2	6	8	6	14
4	4	3	3	3	4	7	1	1	1	3	11	3	14	5	2	1	8	9	8	17
4	4	4	4	2	4	6	1	2	1	4	12	4	16	5	3	1	9	10	9	19
5	1	2	1	5	5	10	1	1	1	3	12	3	15	4	1	1	6	7	6	13
5	4	3	4	2	5	7	5	5	4	14	12	14	26	5	4	4	13	17	13	30
4	2	4	5	2	4	6	2	2	2	6	10	6	16	3	5	1	9	10	9	19
4	4	3	2	3	4	7	1	3	1	5	14	5	19	5	5	1	11	12	11	23
3	2	2																		

5. Bibliografía

- Abós, A., Sevil, J., Sanz, M., Aibar, A. & García-González, L. (2016). El soporte de autonomía en Educación Física como medio de prevención de la oposición desafiante del alumnado. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 12 (43), 65-78. doi: 10.5232/ricyde
- Alcaraz, Saül (2014). *La Influencia del Contexto Social sobre la Motivación de Entrenadores y Deportistas: Una visión desde la Teoría de la Autodeterminación*. Tesis Doctoral dirigida por los Doctores Carme Viladrich y Miquel Torregrossa
- Alcaraz, S., Torregrossa, M. & Viladrich C. (2015). El lado oscuro de entrenar: Influencia del contexto deportivo sobre la experiencia negativa de entrenadores de baloncesto. *Revista de Psicología del Deporte*, 1 (24), 71-78.
- Baena Extremera, A., Granero Gallegos, A., Sánchez Fuentes, J.A. & Martínez Molina, M. (2014). Modelo predictivo de la importancia y utilidad de la Educación Física. *Cuadernos de Psicología del deporte*, 14 (2), 121-130.
- Baena Extremera A. & Granero Gallegos, A. (2015). Educación Física e intención de práctica física en tiempo libre. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17 (3), 132-144. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol17no3/contenido-baena-granero.html>
- Baena Extremera, A., Granero Gallegos, A., Ponce de León Elizondo, A., Sanz Arazuri, E., Valdemoros San Emeterio M. de Los A. & Martínez Molina, M. (2016). Factores psicológicos relacionados con las clases de educación física como predictores de la intención de la práctica de actividad física en el tiempo libre en estudiantes. *Ciencia & Salud Colectiva*, 21(4), 1105-1112. doi: 10.1590/1413-81232015214.07742015.
- Bartholomew, KJ, Ntoumanis, N, Ryan, RM, Bosch, J & Thogersen-Ntoumani, C (2011) Self-Determination Theory and Diminished Functioning: The Role of Interpersonal Control and Psychological Need Thwarting. *Personality and Social Psychology Bulletin*, vol 37, no. 11, pp.1459-1473. doi: 10.1177/0146167211413125
- Brito Parra, J. (2015). *Motivación e Intención de ser físicamente activo en adolescentes ecuatorianos y españoles*. Universidad Politécnica de Madrid. España.
- Cantú - Berrueto, Abril; Castillo, Isabel; López - Walle, Jeanette; Tristán, José; Balaguer, Isabel (2016). Estilo interpersonal del entrenador, necesidades psicológicas básicas y motivación: un estudio en futbolistas universitarios mexicanos. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, vol. 11, núm. 2, 2016, pp. 263-270.

- Cordero Vargas Rosa Zoila. (2009) La investigación aplicada: una forma de conocer las realidades con evidencia científica. *Revista Educación*, Vol. 33, núm. 1, 2009, pp. 155-165
- Coterón López, J. (abril, 2014) El estudio de la motivación en Educación Física. Presidencia de la Nación. *Conferencia internacional en actividad física y desarrollo humano*. Conferencia llevada a cabo en Argentina, Buenos Aires.
- Coterón, J. y Gómez, V. (2017). *Proyecto de investigación (2017-2019): Necesidades psicológicas básicas y niveles motivacionales de alumnos y profesores en el contexto de clases de Educación Física de nivel medio. Descripción de perfiles motivacionales autodeterminados asociados a la intención de los adolescentes de ser físicamente activos*. Argentina: UFLO-Secretaría de investigación y desarrollo.
- Cuevas, R.; Sánchez-Oliva, D.; Bartholomew, K.J.; Ntoumanis, N. and García-Calvo, T. (2015). Adaptation and Validation of the Psychological Need Thwarting Scale in Spanish Physical Education Teachers. *Spanish Journal of Psychology (2015)*, 18, e53, 1–9.
- David Sánchez-Oliva, Francisco Miguel Leo Marcosa, Diana Amado Alonsob, Juan José Pulido-González y Tomás García-Calvo (2015). Análisis de los perfiles motivacionales y su relación con los comportamientos adaptativos en las clases de educación física. *Revista latinoamericana de Psicología*. Vol 47, pp. 156-166
- Ferriz, R; Gonzalez-Cutre Coll, D & Sicilia, A. (2015, 5 de Mayo) 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*. Vol.24, pp. 329-338
- Granero Gallegos, A., Baena Extremera, A., Sánchez Fuentes, J.A., & Martínez Molina, M. (2014). Perfiles motivacionales de apoyo a la autonomía, autodeterminación, satisfacción, importancia de la educación física e intención de práctica física en tiempo libre. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14, 59-70.
- Morata, M. (2018) *Necesidades psicológicas básicas en profesores/as y estudiantes en clases de educación física de nivel medio*. Universidad de Flores, CABA, Buenos Aires.
- Moreno Murcia, J. & Martínez Camacho (2006). Importancia de la Teoría de la Autodeterminación en la práctica físico-deportiva: fundamentos e implicaciones prácticas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 6 (2), 39-54
- Moreno Murcia, J.A., Cervelló Gimeno, E., & González Cutre- Coll, D. (2006). Motivación Autodeterminada y flujo disposicional en el deporte. *Analisis de psicología*, 22 (2), 310-317.
- Moreno, J. A., Llamas, L. S., y Ruiz, L. M. (2006). Perfiles motivacionales y su relación con la importancia concedida a la Educación Física. *Psicología Educativa*, 12(1), 49-63.

- Moreno Murcia, J. A. & Llamas, L.S. (2007). Predicción de la importancia concedida a la educación física según el clima motivacional y la motivación autodeterminada en estudiantes adolescentes. *Enseñanza*, 25, 137-155.
- Moreno, J.A., Moreno, R. y Cervelló, E. (2007). El autoconcepto física como predictor de la intención de ser físicamente activo. *Enseñanza*, 25, 137-155.
- Moreno Murcia, J.A., González Cutre Coll, D., Chillón Garzón, M., & Parra Rojas, N. (2008). Adaptación a la Educación Física de la escala de las Necesidades Psicológicas Básicas en el ejercicio. *Revista Mexicana de Psicología*, 25 (2), 295-303.
- Moreno Murcia, J. A., Zomeño, T.E., Morín, L.M., Cervelló, E. & Ruiz, L.M. (2009). Variables motivacionales relacionadas con la práctica deportiva extraescolar en estudiantes adolescentes de educación física. *Apunts Educación Física y Deportes*, 95, 28-43.
- Moreno Murcia, J. A., Álvarez Zomeño, T., Marín de Oliveira, L. M., Ruiz Pérez, L. M. & Cervelló Gimeno, E. (2013). Percepción de la utilidad e importancia de la educación física según la motivación generada por el docente. *Revista de Educación*, 362. doi: 10-4438/1988-592X-RE-2011-362-165.
- Puig, Susana M. (2018). *Una mirada de la educación física a partir de la teoría de la autodeterminación, para satisfacer las necesidades psicológicas básicas de alumn@s y profesor@s*. Trabajo de investigación de final de carrera de Licenciatura en Actividad Física y Deporte, Facultad de Actividad Física y Deporte, Universidad de Flores, Buenos Aires.
- Real Academia Española. (2017) *Diccionario de la lengua española. Edición del tricentenario*. Recuperado de <http://dle.rae.es/index.html>
- Ruiz Pérez, L.M., Ramón Otero, I., Palomo Nieto, M., Ruiz Amengual, A. & Navia Manzano, J.A. (2014). La Intención de Practicar en el Futuro en Escolares Adolescentes. *Kronos*, 13(2), 9-1. Recuperado de <http://g-se.com/es/journals/kronos/articulos/la-intencion-de-practicar-en-el-futuro-en-escolares-adolescentes-1747>
- Ruiz Quiles, M. (2015). Soporte de autonomía y motivación en educación. Consecuencias a nivel contextual y Global. *Universitas Miguel Hernández. España*
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55 (1), 68-78. doi:10.1037/10003-066X.55.1.68
- Sánchez Oliva, D., Leo Marcos, F.S., Amado Alonso, D., Cuevas Campos, R. & García Calvo, T. (2013). Desarrollo y validación del cuestionario de apoyo a las necesidades psicológicas básicas en educación física. *Motricidad: European Journal of Human Movement*, 30, 53-71.
- Sánchez Oliva, D., Leo Marcos, F.S., Amado Alonso, D., Pulido González, J. J. & García Calvo, T. (2015). Análisis de los perfiles motivacionales y su relación

con los comportamientos adaptativos en las clases de educación física. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 47,156-166.

- Sánchez-Oliva, D.; Viladrich, C.; Amado,D.; González-Ponce; I. y Tomás García-Calvo, T. (2014). Predicción de los comportamientos positivos en educación física: una perspectiva desde la Teoría de la Autodeterminación. *Revista de Psicodidáctica*, 2014, 19(2), 387-406
- Shen, B., McCaughtry, N., Martin, J. J., Fahlmann, M. & Garn, A. (2012). Urban high-school girls sense of relatedness and their engagement in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 31(3), 231-245.
- Sicilia, A.; Ferriz., R. y Sáenz-Álvarez, P. (2013). Validación española de la escala de frustración de las necesidades psicológicas (EFNP) en el ejercicio físico. *Psychology, Society, & Education* 2013, Vol.5, No 1, pp. 1-19
- Stover, J. B., Bruno, F. E., Uriel, F. E. & Fernández Liporace, F. (2017). Teoría de la Autodeterminación: una revisión teórica. *Perspectivas en psicología*, 14(2), 105-115.
- Ynoub, R. (2014). *Cuestión de Método: Aportes para una metodología crítica*. Tomo I. México D.F.: CENGAGE Learning.