

# 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:

Importancia y Utilidad del desarrollo de la autonomía en la Educación Física.

Una mirada desde la Teoría de la Autodeterminación.

Estudiante: Maglione, María Cristina

Legajo: 11834

Correo electrónico: mariacmaglione@gmail.com

Tutora: Mag. Valeria Gómez

## Índice

Resumen.....	1
1. Primera Parte: Delimitación conceptual del objeto de estudio .....	2
1.1. Área temática, rama y especialidad.....	2
1.2. Tema y Subtema .....	2
1.3. Introducción.....	2
1.4. Problema .....	5
1.5. Marco teórico.....	5
1.5.1.Capítulo 1: Teoría de la autodeterminación	5
1.5.1.1.Teoría de evaluación cognitiva	7
1.5.1.2.Teoría de la integración orgánica	8
1.5.1.3.Teoría de los contenidos de meta ¡Error! Marcador no definido.	
1.5.1.4.Teoría de las necesidades psicológicas básicas ¡Error! Marcador no definido.	
1.5.1.5.Teoría de las orientaciones de causalidad ¡Error! Marcador no definido.	
1.5.2.Capítulo 2: Importancia y viabilidad de estrategias de l@s profesor@s de Educación Física para el fomento de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de l@s alumn@s .....	¡Error! Marcador no definido.

1.5.3. Capitulo 3: Gusto, Importancia y Utilidad concedidas a la Educación Física por l@s alumn@s en las clases de Educación Física .....	19
1.6. Relevancia cognitiva.....	¡Error! Marcador no definido.
1.7. Hipótesis.....	22
1.7.1. Hipótesis sustantiva.....	23
1.7.2. Hipótesis de trabajo.....	¡Error! Marcador no definido.
1.8. Objetivos .....	24
1.8.1. Objetivos Específicos .....	¡Error! Marcador no definido.
2. Segunda Parte: Materiales y Método.....	26
2.1. Tipo de diseño .....	27
2.2. Instrumentos para la producción de datos.....	27
2.3. Cronograma de actividades en contexto .....	29
2.4. Muestreo .....	32
2.5. Plan de tratamiento y análisis de los datos .....	33
2.5.1. Importancia y Utilidad concedidas a la Educación Física por parte de l@s alumn@s .....	34
2.5.2. Gusto de l@s alumn@s por la Educación Física	35
2.5.3. Importancia y Viabilidad que le otorgan l@s profesores a las estrategias para la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de l@s alumn@s	¡Error! Marcador no definido.
3. Tercera Parte: Análisis y conclusiones .....	46
3.1. Exposición de los datos .....	46
3.1.1. Sexo y año de cursada de l@s alumn@s .....	46
3.1.2. Sexo y Edad de l@s profesor@s .....	52

3.1.3. Importancia y Utilidad concedidas a la Educación Física por parte de l@s alumn@s .....	¡Error! Marcador no definido.
3.1.4. Gusto por la Educación Física por parte de l@s alumn@s .....	62
3.1.5. Importancia y Utilidad que le otorgan l@s alumn@s a la Educación Física	65
3.1.6. Importancia y Viabilidad que le otorgan l@s profesor@s a las estrategias en Educación Física para la satisfacción de las necesidades básicas de l@s alumn@s .....	69
3.2. Análisis e interpretación de los datos .....	79
3.3. Conclusiones y sugerencias .....	88
3.4. Reflexión crítica sobre el proceso de investigación realizado .....	91
4.	
Anexos.....	93
5. Bibliografía .....	¡Error! Marcador no definido.5



## Resumen

El presente trabajo intenta pensar el proceso de motivación en las clases de Educación Física en orden a la importancia que atribuyen l@s profesor@s a las estrategias para satisfacer las necesidades psicológicas básicas de l@s estudiantes y al gusto, la importancia y la utilidad que éstos desarrollan por la materia. Los aportes que sirven de sustento teórico para pensar estas categorías en el ciclo de enseñanza medio en Argentina provienen de la Teoría de la Autodeterminación desarrollada por Deci y Ryan.

Mediante una encuesta aplicada a profes@res y alumn@s de colegios de enseñanza media durante 2017, analizamos los niveles de importancia que l@s profes@res otorgan a las estrategias para el desarrollo de la autonomía de sus estudiantes y el gusto que ell@s desarrollan y la importancia que le atribuyen a la materia, en tanto campo y lugar indispensable para el desarrollo de un sujeto pleno.

Los resultados de la presente investigación corroboran los principales postulados de la teoría para el caso argentino y revelan la urgente necesidad de reapropiarnos de nuevas y mejores herramientas académicas para contribuir al desarrollo de educandos y educadores autónomos en la práctica física.

Palabras clave

Educación Física – Motivación – Teoría de la Autodeterminación – Necesidades psicológicas básicas

## 1. Primera Parte: Delimitación conceptual del objeto de estudio

### 1.1. Área temática, rama y especialidad

Área temática: Educación Física / Psicología

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

### 1.2. Tema y Subtema

Tema: La motivación en las clases de Educación Física

Subtema: Importancia que otorgan l@s profesor@s a las estrategias para el fomento de las necesidades psicológicas de sus estudiantes y su relación con el gusto, importancia y utilidad que le dan l@s alumn@s a la Educación Física.

### 1.3. Introducción

El presente trabajo de investigación, propuesto desde la cátedra de Trabajo de Investigación de la Facultad de Actividad Física y Deporte de la Universidad de Flores, se enmarca en el proyecto internacional en el que también cooperan otras instituciones de España, Colombia y Brasil<sup>1</sup>, iniciado en el año 2013 y sostenido hasta la actualidad. La propuesta del proyecto es investigar sobre las necesidades psicológicas básicas y niveles motivacionales de alumn@s y profesor@s en las clases de educación física del nivel medio. Nuestro aporte al proyecto analiza la problemática desde la realidad de un colegio secundario de la ciudad de Córdoba. El ciclo medio de aprendizaje en el marco de la educación formal, obligatoria y sistematizada en Argentina, es un espacio adecuado -para much@s, el último- para

---

<sup>1</sup>Universidad Politécnica de Madrid, Universidad del Quindío, Universidad de Campiñas.

observar, analizar y también repensar las estrategias para lograr la futura adherencia de la práctica físico-deportiva en la vida adulta de la población.

El interés de abordar la problemática de la motivación de los alumn@s y profesor@s de Educación Física radica en la búsqueda de encontrar soluciones immanentes del propio campo desde una perspectiva académica que dé respuestas y soluciones al abandono de la práctica de la actividad física finalizado el ciclo escolar.

La evidencia empírica de diversos estudios demuestra que, pese a los reconocidos beneficios que aporta la práctica de la actividad física en l@s jóvenes, existe un progresivo abandono de dicha práctica (Blair y Morris, 2009; Martínez Baena, 2012). Durante la adolescencia se da un alto porcentaje de abandono de la actividad física, que determina la discontinuidad en el futuro de las prácticas que tuvieron lugar en el ámbito escolar. Esto revela una grieta en el objetivo de largo plazo de la educación física (Coterón, 2013) y podemos afirmar que el estudio de la motivación en alumn@s y profesor@s, es hoy la perspectiva dominante de diversas investigaciones en los últimos años para abordar el problema del abandono de la práctica de la actividad física.

Una de las caras de la problemática de la motivación de la práctica física, que influye en la adquisición de estilos de vida activos, es la importancia que l@s estudiantes le conceden a la educación física. Autores como Granero-Gallegos, Baena-Extremera, Pérez-Quero, Ortiz-Camacho y Bracho-Amador (2012) y Moreno, Zomeño, Marín, Cervelló y Ruiz (2009) encontraron que l@s alumn@s que presentaban una alta importancia y utilidad a la educación física eran l@s que mayor actividad física extraescolar practicaban. Por ello, si realmente se pretende que l@s alumn@s adquieran estos estilos de vida activos es necesario conocer el nivel de importancia que el alumnado le concede a esta asignatura (Granero-Gallegos et. al., 2014). La motivación de un alumn@ en Educación Física dependerá de diversos factores, entre los que destaca la autonomía; de esta manera, los climas de

aprendizaje que apoyan la autonomía de l@s estudiantes mejorarán su motivación intrínseca (Black y Deci, 2000; Reeve, Jang, Carrel, Jeon, y Barsh, 2004). Pero además, cuando un docente crea un clima de apoyo a la autonomía, l@s estudiantes se sienten escuchados y comprendidos, experimentando libertad para actuar. Ello contribuye a que terminen sintiéndose bien consigo mismos, mejorando la satisfacción y diversión hacia esta asignatura (Granero-Gallegos et. al., 2014). De allí la necesidad de investigar en qué medida los espacios y las estrategias implementados por l@s profesor@s del nivel medio en Argentina generan mayor autonomía al alumnado y en definitiva, aportan al goce y satisfacción de la prácticas de Educación Física.

La presente investigación pretende estudiar la relación entre las variables que detallamos a continuación para colaborar con un escenario adecuado a fin de poder intervenir en el futuro en ellas y poder lograr una permanencia en la actividad física y deportiva de la población: la importancia y viabilidad que le otorgan l@s profesores de educación física a las estrategias para el fomento de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de los alumn@s y el gusto, importancia y utilidad que le conceden a la Educación Física l@s alumn@s.

Fundamentamos nuestro trabajo desde la Teoría de la Autodeterminación desarrollada por Deci y Ryan (1985, 2000). El mismo constituye un modelo explicativo de la motivación humana que ha sido aplicado a diversos ámbitos, entre ellos, la actividad físico-deportiva. Dicha teoría determina en qué medida las personas se involucran o no libremente en la realización de sus actividades, teniendo en cuenta una serie de mecanismos psicológicos reguladores de la conducta, y buscando en la medida de lo posible una mayor orientación hacia la motivación auto-determinada.

Con esta investigación queremos contribuir a la reflexión sobre las prácticas docentes teniendo en cuenta aspectos motivacionales y necesidades psicológicas básicas en el contexto de las clases de educación física en el nivel medio. Además

contribuir con la formación docente a fin de crear conciencia en los actuales y futuros docentes sobre la importancia que posee el aspecto motivacional en las clases de educación física al momento de lograr un disfrute de las actividades, permitiendo la continuidad del ejercicio físico finalizado el ciclo escolar, evitando el sedentarismo entre otros. Nuestro propósito en definitiva es intervenir, crear conciencia, generar las herramientas adecuadas para lograr la permanencia de la actividad física y deportiva de la población.

#### 1.4. Problema

¿Cuál es la relación existente entre la importancia y viabilidad que le otorgan l@s profesor@s de Educación Física a las estrategias para el fomento de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de l@s alumn@s con el gusto, la importancia y utilidad que le conceden a la Educación Física l@s alumn@s de las escuelas medias del Sistema Educativo Formal Argentino durante 2017?

#### 1.5. Marco teórico

##### 1.5.1. Capítulo 1: Teoría de la autodeterminación

Nuestra investigación se enmarca en la denominada Teoría de la Autodeterminación. Los primeros esbozos de la teoría datan de 1975 y fueron desarrollados por Richard Ryan, pero la teoría como tal fue elaborada en 1985 por Ryan y Edward Deci y revisada en el 2000 con nuevos aportes teóricos; aunque hasta la fecha, continúa en desarrollo. Desde entonces, se aplica en campos como

la salud, la educación, el trabajo, el deporte y la psicoterapia. Según Moreno-Murcia (2013), la Teoría de la Autodeterminación es una macro-teoría de la motivación humana que tiene relación con el desarrollo y funcionamiento de la personalidad dentro de los contextos sociales. La teoría analiza el grado en que las conductas humanas son volitivas o autodeterminadas, es decir, el grado en que las personas realizan sus acciones de forma voluntaria, por propia elección. Está enfocada en identificar las condiciones que deben darse en el contexto social de los trabajos para facilitar los procesos naturales orientados hacia la satisfacción de nuestras necesidades psicológicas básicas fundamentadas, la auto-motivación y el desarrollo psicológico saludable.

Actualmente esta teoría argumenta que los seres humanos participan en una actividad movidos por tres necesidades psicológicas básicas principales que son las necesidades de competencia, de autonomía y de relación (Deci y Ryan, 1985 en Moreno y Martínez, 2006). Siguiendo a los autores, las necesidades psicológicas básicas son pilares para la formación de la motivación intrínseca, es decir, la motivación cuya necesidad es intrínseca al individuo. No obstante, no siempre ocurre esto y en ocasiones nos movemos por otros motivos y de esta manera, la teoría de la autodeterminación ha evolucionado en cinco mini teorías para dar cuenta de esas motivaciones.

La Teoría de la Autodeterminación se ha aplicado en gran variedad de contextos, tanto en educación (Deci, Vallerand, Pelletier y Ryan, 1991) como en el deporte (Vallerand, Deci y Ryan, 1987), para explicar cómo los individuos pueden sentirse hacia una actividad, de manera diferente, intrínsecamente motivados, extrínsecamente motivados o desmotivados. Así pues, el grado de autonomía que concede la posibilidad de elegir las tareas, así como la percepción de competencia, y el grado de relación o conexión con los otros, constituyen los pilares básicos en los que se sustenta la motivación en el contexto de la Educación Física (Ferrer Caja y Weiss, 2000; Ntoumanis y Biddle, 1999; Prusak, Treasure, Darse y Pangrazi,

2004). En síntesis, la macro-teoría de la motivación humana da explicación a por qué las personas se inician y persisten en una determinada actividad.

Como anticipamos, los aportes teóricos a esta macro teoría continúan en desarrollo y en la actualidad podemos destacar cinco mini-teorías o sub-teorías que tendrán desarrollo a continuación: la Teoría de la evaluación cognitiva que analiza cuáles son las condiciones que estimulan y sostienen la motivación innata del individuo, la Teoría de integración orgánica u organísmica que aborda los tipos de motivación, la Teoría de las orientaciones de causalidad, la Teoría de necesidades básicas que da cuenta en detalle de las necesidades de competencia, autonomía y relacionamiento y la Teoría del contenido de metas.

#### 1.5.1.1. Teoría de evaluación cognitiva

Si la Teoría de la Autodeterminación analiza en general el grado en que las personas realizan sus acciones de forma voluntaria, la subteoría de la evaluación cognitiva explica la variabilidad de esa motivación intrínseca frente a las necesidades de competencia y autonomía. Los puntos principales de esta teoría predicen qué ocurrirá con la motivación intrínseca frente al control de la actividad que se practica (y su impacto en la necesidad de competencia), frente a los premios y castigos y frente al tipo de orientación del individuo.

Según Moreno Murcia (2006), esta teoría tiene el propósito de especificar los factores que explican la variabilidad en la motivación intrínseca, tiene un ajuste constante con la realidad; todo individuo se siente capaz de afrontar la actividad, de hacerlo, se siente protagonista. Hay factores que son determinantes, como el contexto social y la relación con los demás. La teoría propone cuatro puntos principales que ayudan a explicar y predecir el nivel de motivación intrínseca de una persona:

- cuando los individuos participan en una actividad que han elegido y sobre la que tienen control, mejorará la motivación intrínseca (Goudas, Biddle, Fox, y Underwood, 1995 en Moreno Murcia, 2006).
- cuando el/la participante tiene mayor control y mayor capacidad de elección, la motivación intrínseca aumenta (Deci y Olson, 1989; Deci y Ryan, 1985 en Moreno Murcia, 2006)
- el feedback positivo (recompensa) promueve la motivación intrínseca, mientras que los factores extrínsecos que se perciben como elementos de control, o la desmotivación percibida como incompetencia, la disminuye (Mandigo y Holt, 1999 en Moreno Murcia, 2006).
- en l@s individuos motivados hacia la tarea tendrá una mayor influencia la motivación intrínseca, ya que toman parte en ella por el goce de la actividad, mientras que aquell@s con una orientación hacia el ego probablemente no estarán intrínsecamente motivados, ya que sienten mayor presión y control para mantener su autoestima (Mandigo y Holt, 1999 en Moreno Murcia, 2006).

La teoría de evaluación cognitiva sugiere que los ambientes sociales pueden facilitar o entorpecer la motivación intrínseca al apoyar o frustrar las necesidades psicológicas innatas de las personas. Los fuertes vínculos entre la motivación intrínseca y la satisfacción de las necesidades de autonomía y competencia han sido demostrados claramente, y algunos trabajos sugieren que la satisfacción de la necesidad de relacionarse, al menos en un sentido distal, podría también ser importante para la motivación intrínseca. No obstante, en esto es crítico recordar que las personas estarán motivadas intrínsecamente solo para tareas por las que mantienen un interés intrínseco, actividades que tienen el atractivo de la novedad, el desafío, o valor estético (Ryan y Deci, 2000).

#### 1.5.1.2. Teoría de la integración orgánica

La Teoría de la Integración Orgánica fue elaborada por Deci y Ryan (1985) para dar cuenta de los otros tipos de motivación además de los innatos en el individuo: la motivación extrínseca, es decir, la motivación cuya regulación ajena al individuo intenta internalizar una conducta y la desmotivación o amotivación.

Los autores establecieron un continuum que va desde la desmotivación, pasando por los tipos de motivación extrínseca hasta la motivación intrínseca. La taxonomía elaborada por Deci y Ryan abarca entonces desde la conducta no-autodeterminada hasta la conducta auto-determinada. A su vez, cada uno de estos tipos de motivación tiene su propia estructura y está regulado por el sujeto de forma interna o externa. Cada uno de los tipos de motivación está determinado por una serie de procesos reguladores, como pueden ser valores, recompensas, autocontrol, intereses, diversión, satisfacción, etc. A continuación se describen los diferentes niveles de motivación propuestos por Deci y Ryan (1985, 2000, 2002 en Moreno Murcia, Cervelló Gimeno, González-Cutre Coll, 2006):

1. La motivación intrínseca, aparece cuando no existen recompensas externas a la hora de realizar una actividad y es realizada por el simple placer que ello conlleva. Se puede definir como aquella relacionada con la necesidad de explorar el entorno, la curiosidad y el placer que se experimenta al realizar una actividad, sin recibir una gratificación externa directa. Un aspecto importante de la conducta intrínsecamente motivada es que el interés por la actividad y las necesidades de competencia y autorrealización subsisten incluso después de haberse alcanzado la meta. Autores como Vallerand y cols. (1989, 1993), plantean que existen tres tipos de motivación intrínseca:
  - motivación intrínseca hacia el conocimiento (el sujeto se compromete en una actividad por el placer y la satisfacción que experimenta mientras intenta aprender),
  - motivación intrínseca hacia la ejecución (el sujeto se compromete en la actividad por placer mientras intenta mejorar o superarse a sí mismo),

- motivación intrínseca hacia la estimulación (el sujeto se compromete en la actividad para experimentar sensaciones asociadas a sus propios sentidos).

En ese orden y bajo el mismo argumento, García Calvo (2004) elige la ordenación de Pelletier (et al, 1995):

- Motivación por aprender habilidades nuevas;
- Motivación por practicar habilidades ya aprendidas y
- Motivación por experimentar sensaciones estimulantes y placenteras.

2 La motivación extrínseca representa un menor grado de autodeterminación respecto a la motivación intrínseca. Aparece cuando realizamos actividades que no tienen un fin en sí mismas. Según Ryan y Deci (2000) la motivación extrínseca está compuesto por cuatro dimensiones que están clasificadas de mayor a menor autodeterminación:

2.1. La regulación integrada representa las actividades que son realizadas por diferentes motivos a la vez. Estos motivos, a pesar de ser extrínsecos a la actividad, son intrínsecos al participante, pues representan una mejora en su autodeterminación y tienen la capacidad de cubrir las necesidades de autonomía, competencia y relación. Ejemplos de estos motivos pueden ser el realizar una actividad para mejorar la salud, mejorar las relaciones sociales y mejorar el estado físico, ya que varias identificaciones son asimiladas, ordenadas jerárquicamente y puestas en congruencia con otros valores (Ryan y Deci, 2000) y que Vallerand (1997), sostiene que parece no estar presente en jóvenes (Camacho, 2011). Moreno Murcia (2006) comenta que en este caso, la conducta se realiza libremente. La integración ocurre cuando la persona evalúa la conducta y actúa en congruencia con sus valores y sus necesidades. Sería el caso de aquellas personas que se comprometen con la práctica físico-deportiva porque forma parte de su estilo de vida activo.

2.2 La regulación identificada tiene las mismas características que la anterior con la salvedad de que en este caso, en lugar de existir diferentes motivos, existe sólo uno. Esta dimensión contribuiría también a una alta autodeterminación, ya que el sujeto se identifica con la importancia que tiene la actividad para sí mismo, aunque la práctica continúe siendo instrumental (Deci y Ryan, 2000).

Se da en contextos donde el sujeto juzga la conducta como algo importante pese a que la actividad en sí no le parezca agradable.

2.3 La regulación introyectada representa un menor grado de autodeterminación y los motivos de participación del individuo en una actividad tienen que ver con el reconocimiento social, las presiones internas o sentimientos de culpa. Está en el orden del "deber ser" (Ntoumanis, 2002; Sarrazin, Vallerand, Guillet, Pelletier y Cury, 2002). El caso ejemplar es aquel en el que el individuo ejerce presión sobre sí mismo para regular su comportamiento.

2.4 Por último, la regulación extrínseca es aquella en la cual los principales motivos de práctica están relacionados con la utilización de recompensas o castigos externos. La recompensa que obtiene el individuo en éste tipo de regulación es totalmente externa y está basada en el reconocimiento de los demás. Así y todo, Camacho (2011) afirma que en estos casos donde la conducta se realiza para satisfacer una demanda ajena al individuo, los factores externos influyen positivamente en la búsqueda de mejorar las habilidades y los retos a conseguir, experimentar emociones agradables y premios afectivos.

3. El tercer nivel en el continuum sugerido por Deci y Ryan es la amotivación o desmotivación y se corresponde con la falta absoluta tanto de motivación intrínseca como de motivación extrínseca. Corresponde al grado más bajo de autodeterminación. Camacho afirma que los sentimientos que embargan al sujeto son de incompetencia y muy baja controlabilidad y presenta la clasificación en cuatro tipos:

- la creencia de falta de capacidad/habilidad;
- la seguridad del sujeto de no lograr los resultados deseados;
- la creencia de capacidad y esfuerzo, en el que la persona considera que sus capacidades provocarán la necesidad de llevar a cabo un gran esfuerzo para lograr el objetivo;
- la creencia de impotencia, ante la sobrevaloración de la tarea que se tiene que realizar (Pelletier et al., 1998 en Camacho, 2011).

Antes de pasar a la siguiente sub-teoría, veamos cómo se relacionan los tipos de motivación en el campo que nos convoca. Según Ryan y Deci (2000), cuanto mayor sensación de autodeterminación se tenga, es decir, cuanto más intrínsecamente estemos motivados por la tarea, más posibilidades tendremos de divertirnos, más nos esforzaremos, más competentes nos sentiremos y menos tensos estaremos durante la práctica. Moreno y Martínez (2006) agregan que la motivación autodeterminada está altamente relacionada con la motivación intrínseca, mientras que la motivación extrínseca y sus mecanismos reguladores favorecen conductas no autodeterminadas e incluso caracterizadas por la falta de motivación. Las implicaciones prácticas en el ámbito de la práctica físico-deportiva sugieren la conveniencia de desarrollar estrategias para desarrollar la motivación intrínseca y sus formas de regulación. Camacho (2011) afirma que los factores externos, en la motivación extrínseca, influyen en la búsqueda de mejorar las habilidades y los retos a conseguir, experimentar emociones agradables y premios afectivos.

Cecchini (et al, 2005) sostiene que las variaciones en la competencia percibida han sido sugeridas como uno de los procesos psicológicos que están detrás de los cambios en la motivación intrínseca (Deci y Ryan, 1980), mientras que la implicación motivacional en la tarea alienta la motivación intrínseca; la implicación en el yo, por las características que la definen, es incompatible con la motivación intrínseca, ya que el individuo implicado en el ego percibe el esfuerzo de logro como un medio para un fin, busca una recompensa; a saber, la demostración de una habilidad superior a la de los demás (Nicholls, 1989).

### 1.5.1.3. Teoría de los contenidos de meta

La teoría de los contenidos de meta no se encuentra en la taxonomía jerárquica elaborada por Deci y Ryan en 1985. Si bien los autores reconocen que se trata de

la subteoría más imprecisa del modelo, en la revisión del 2000 que hicieron, manifestaron la importancia de pensar no sólo por qué se produce el comportamiento, sino hacia qué se dirige (Sheldon, Ryan, Deci y Kasser, 2004), encontrándose metas de contenido extrínseco e intrínseco. Las primeras tienen una orientación hacia el afuera, y se dividen en tres: fama, apariencia física y éxito financiero. Se encuentran relacionadas con manifestaciones externas, es decir, con las reacciones de otros (Kasser y Ryan, 1996). Tienden a la comparación interpersonal, a las contingencias de aprobación, asociándose con un pobre bienestar. Por el contrario, las metas intrínsecas se vinculan con la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, contribuyendo al bienestar psicológico y al ajuste positivo; dividiéndose en cuatro: crecimiento personal, afiliación, salud y contribución a la comunidad (e.g., Sheldon y Kasser, 2001 en Stover et al, 2017).

#### 1.5.1.4. Teoría de las necesidades psicológicas básicas

Adelantamos ya que la macro-teoría de la Autodeterminación trabaja la idea principal de que el comportamiento humano es motivado por tres necesidades psicológicas primarias y universales: autonomía, competencia y relación con los demás. Estas necesidades son esenciales para facilitar el óptimo funcionamiento de las tendencias naturales para el crecimiento y la integración, así como para el desarrollo social y el bienestar personal. Las tres necesidades psicológicas básicas fueron desarrolladas por Deci y Ryan en una subteoría denominada Teoría de las Necesidades Básicas (Deci y Ryan, 2002; Ryan y Deci, 2000 en Moreno Murcia, Cervelló Gimeno, González-Cutre Coll, 2006, 2010), a saber:

- La necesidad de autonomía comprende los esfuerzos de las personas por ser el causante y el que origina su acción, a fin de determinar su propio comportamiento. Ésta necesidad se refiere a ser el origen percibido o la fuente de la propia conducta de uno mismo, al locus interno de causalidad que le permita controlar los resultados y sentirse eficaz por elección,

iniciación y actuación, basado en un compromiso autodeterminado. Cuando los sujetos son autónomos, experimentan su conducta como una expresión del ego.

- La necesidad de competencia se basa en tratar de controlar el resultado y experimentar eficacia. Ésta necesidad se refiere a sentirse eficaz en algunas de las interacciones continuadas del individuo con el ambiente social y la experimentación de oportunidades para ejercer sus capacidades. La necesidad para la competencia lleva a las personas a buscar desafíos óptimos para sus capacidades e intentar mantener y mejorar esas habilidades. La competencia no es una habilidad lograda sino un sentido de confianza y efectividad en la acción.
- Finalmente, la necesidad de relacionarnos con los demás sería el esfuerzo por relacionarse y preocuparse por l@s otr@s, experimentar satisfacción en el mundo social, y en definitiva, sentirse aceptado e interactuar con l@s demás. Ésta necesidad se identifica con un sentimiento de conexión con l@s otr@s, y de ser aceptado por los otr@s; esta necesidad no tiene relación con el logro de un cierto resultado o con un estado formal, pero sí con las preocupaciones sobre el bienestar, la seguridad y la unidad de los miembros de una comunidad.

Actualmente, en el ámbito de la educación física, los estudios están enfocados en relacionar las necesidades psicológicas básicas con diversas variables. Algunos verifican la relación positiva de la satisfacción de estas necesidades con la mejora de la toma de decisiones (Gil, Jiménez, Moreno, Moreno, del Villar, García, 2010), con un aumento en la autoestima y la satisfacción con la vida (Balaguer, Castillo, Duda, 2008) y con la experiencia autotélica (Moreno, Conte, Borges, González Cutre, 2008). También se ha demostrado ser un buen predictor de la motivación intrínseca (Almagro, Sáenz-López, González-Cutre, Moreno, 2011), de la percepción del esfuerzo (Moreno, Cervelló, Montero, Vera, García, 2012), de la continuidad de la práctica deportiva (García, Sánchez, Leo, Sánchez, Amado, 2011) y la diversión (Calvo, Miguel, Marcos, Oliva, Alonso, 2012).

#### 1.5.1.5. Teoría de las orientaciones de causalidad

Moreno y Camacho (2006) comentando los aportes de Ryan y Deci (1985) analizan que las orientaciones de causalidad se conceptualizan como aspectos relativamente duraderos de las personas que caracterizan el origen de la regulación, y el grado de libre determinación de su conducta. Deci y Ryan describen tres tipos de orientaciones causales que guían la regulación de los individuos: la orientación de control, la orientación de autonomía y la orientación impersonal. Moreno y Camacho (2006) sistematizan la teoría de las orientaciones de causalidad en tres tipos:

- La orientación de control incluye la conducta de las personas en las que existe un control en el entorno o dentro de ellos mismos. Cuando esto sucede, las personas buscan, seleccionan, o interpretan cómo controlar los sucesos. Cuando predomina esta orientación, las personas realizan la conducta porque ell@s piensan que “deben hacerla”. Además, juegan un papel importante las recompensas externas, los plazos para realizar una actividad y la vigilancia para motivarse.
- La orientación de autonomía incluye a aquell@s individuos que tienen un alto grado de capacidad de elección, de iniciación y regulación de la conducta, con un predominio del locus de control interno. Organizan sus acciones basándose en sus metas personales e intereses, y se encuentran intrínsecamente motivados.
- La orientación impersonal incluye a las personas que experimentan su conducta más allá del control intencional de la misma. Las personas con predominio de esta orientación tienden a creer que son incapaces de regular su conducta de forma fiable para conseguir los resultados esperados. Los individuos se sienten incompetentes e incapaces para dominar las situaciones. Ell@s experimentan las tareas como algo dificultoso y los

resultados como algo independiente de la conducta. Creen que el origen del control es desconocido o puede ser el antojo de algún agente externo. La orientación impersonal está a menudo en relación con los sentimientos depresivos o altos grados de ansiedad.

#### 1.5.2. Capítulo 2: Importancia y viabilidad de estrategias de l@s profesor@s de Educación Física para el fomento de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de l@s alumn@s

Recordemos lo que nos dicen Moreno y Cervello (2010) de las tres ideas principales de la Teoría de la Autodeterminación: "La necesidad de autonomía comprende los esfuerzos de las personas por ser el causante y el que origina su acción, a fin de determinar su propio comportamiento. La necesidad de competencia se basa en tratar de controlar el resultado y experimentar eficacia. Mientras la necesidad de relacionarnos con los demás sería el esfuerzo por relacionarse y preocuparse por los otros, experimentar satisfacción en el mundo social, y en definitiva, sentirse aceptado e interaccionar con los demás" (en Moreno Murcia, 2013).

Para el contexto de nuestra investigación, las características del clima social en el que profesor@s y estudiantes se desenvuelvan serán fundamentales para satisfacer las necesidades de autonomía, competencia y relación con los demás. Deci y Ryan (1991) establecen tres dimensiones para evaluarlo.

- En primer lugar, el apoyo a la autonomía, que se opone al control, se refiere a un contexto que permite elegir, minimiza la presión en la actuación y anima la iniciación.

- La estructura describe la magnitud para que las contingencias entre el comportamiento y el resultado sean comprensibles, las expectativas sean claras y el feed-back proporcionado.
- Mientras la implicación hace referencia al grado en que otros significativos están interesados y dedican tiempo y energía a la relación.

De esta manera, un contexto social que favorezca la autonomía, que proporcione una estructura moderada y que incluya implicación de los otros significativos, será óptimo para desarrollar el compromiso autodeterminado.

De este modo, según Moreno Murcia (2013) la teoría de la autodeterminación establece tres tipos de motivadores intrínsecos: la motivación intrínseca hacia el conocimiento (cuando se practica deporte por el placer de saber más), la motivación intrínseca hacia la ejecución (practicar deporte por el placer de mejorar las propias habilidades), y la motivación intrínseca hacia la estimulación (la que se practica por el placer de vivir experiencias placenteras). Por su parte, la motivación extrínseca incluye: la regulación integrada, la regulación identificada, la regulación introyectada y la regulación externa, ya explicadas con anterioridad.

Pero, ¿cómo en la práctica sabemos si el docente aplica las estrategias que fomentan el desarrollo de las necesidades básicas de sus alumno@s y, en particular, cómo sabemos si en la base de su trabajo tiene la idea de fortalecer la motivación intrínseca de sus estudiantes? Lo que sigue es una selección de estrategias publicada en Moreno Murcia (2013) pero extraídas de los trabajos de Moreno-Murcia, Cervelló, González-Cutre, Julián, y Del Villar (2011) y Zomeño, Álvarez, y Moreno-Murcia (2012):

1. Transmitir un clima motivacional que implique a la tarea y promover metas orientadas al proceso. Lograr que los estudiantes adquieran la consciencia de la relación que existe entre la práctica intencionada y la obtención de logros. Transmitir el deseo por parte del docente de observar las mejoras personales y no solamente mejorar marcas.

2. Proponer actividades variadas. Realizar distintos juegos o actividades con el mismo objetivo pero variando la actividad.
3. Promover el reto personal en la tarea propuesta. Tratar de persuadir al estudiante a realizar aquellas tareas que impliquen un desafío. Aumentar la dificultad de las mismas durante el transcurso de la clase y sesiones posteriores en consonancia con el nivel de progresión de los estudiantes. Proponer tareas novedosas que despierten la curiosidad del estudiante.
4. Utilizar de forma alternativa ejercicios y juegos cooperativos y competitivos.
5. Estructurar la información de la tarea. Utilizar siempre las mismas señales para dar información en el mismo lugar y en actitud de escucha. Utilizar las nuevas tecnologías como recurso didáctico.
6. En la explicación de las tareas, ser concretos, hacer referencia a aspectos ya conocidos, dando confianza y valorando la utilidad que tiene dicha actividad para el aprendizaje.
7. Explicar el propósito de la actividad. Dar a conocer lo que se espera obtener de la actividad.
8. Dar a conocer a los participantes los objetivos a conseguir.
9. Proporcionar feed-back de carácter positivo. Indicar con relativa frecuencia las mejoras observadas en la clase.
10. Reforzamiento. Reconocer el progreso individual de los estudiantes. Animarles de forma positiva.

En reglas generales y para darle un cierre al capítulo podemos decir que las implicaciones prácticas en el ámbito de la enseñanza de la Educación Física sugieren la conveniencia de desarrollar estrategias para desarrollar la motivación intrínseca y en los casos donde no sea viable, al menos alguna de sus formas de regulación.

### 1.5.3. Capítulo 3: Gusto, Importancia y Utilidad concedidas a la Educación Física por l@s alumn@s en las clases de Educación Física

Todos los trabajos que constituyen antecedentes para el presente apartado insisten en una relación predictiva entre las variables de autodeterminación y la importancia y utilidad concedidas por l@s estudiantes a la Educación Física. Tanto los trabajos de Baena Extremera (2014), el de Granero Gallego (2012), como el de Moreno y Llamas (2017) coinciden en que la motivación autodeterminada predecirá positivamente la importancia que el/la alumn@ concede a la materia.

Dado que lo que hasta hoy no se conoce, es realmente cómo conseguir a partir del conjunto de las variables motivacionales, que el alumno otorgue mayor importancia y utilidad a la Educación Física, Baena Extremera (2014) pretende obtener más información que permita mejorar los planteamientos e intervenciones educativas por parte de los docentes de Educación Física y conocer las diferencias en estas variables entre sexo. Para ello, se acomete a un trabajo "que aborde conjuntamente el apoyo a la autonomía percibido, la motivación autodeterminada, satisfacción e importancia y utilidad concedida por el estudiante a la Educación Física, para determinar un modelo predictivo entre las expuestas variables" (2014: 213). A partir de los resultados de los trabajos anteriormente expuestos, hipotetiza y concluye que el apoyo a la autonomía predecirá positivamente la motivación intrínseca, ésta la satisfacción/diversión en Educación Física y, finalmente, ésta última la importancia de la Educación Física. En relación al sexo encontraron diferencias en la motivación intrínseca, motivación extrínseca, amotivación, satisfacción, e importancia y utilidad de la EF, siendo mayor las medias calculadas en los varones que en las mujeres.

En la investigación de Baena Extremera, la satisfacción/diversión obtiene valores por encima del aburrimiento, pero la importancia y utilidad concedida por

l@s estudiantes a la Educación Física, obtiene valores medios. Sobre esto, Rodríguez, García-Cantó, Sánchez-López y López-Miñarro (2013) obtienen también que el 85% del alumnado estudiado considera que la Educación Física posee regular o baja utilidad, aspecto en el cual cree el autor, el docente debe invertir de forma clamorosa (en Baena Extremera, 2014).

En el trabajo de Moreno Murcia (2013) con estudiantes españoles, los resultados obtenidos revelaron que cuando el alumno concede una mayor importancia a la educación física la consecución de los diferentes objetivos curriculares es más fácil, ayudando así a la adquisición de compromisos, propios de la materia, como conocer y valorar los efectos beneficiosos que presenta la práctica habitual y sistemática de la actividad física a lo largo de la vida.

Teniendo en cuenta que los resultados obtenidos por los trabajos ya citados encontraron que los valores de motivación intrínseca, satisfacción, e importancia y utilidad de la Educación Física, son siempre mayores en los varones que en la mujeres, Baena Extremera (2014) insiste en que para conseguir que los alumnos alcancen una importancia y utilidad de dicha materia, se debería partir en las clases potenciando el apoyo a la autonomía del alumn@, para conseguir una mayor autodeterminación, y así, una mayor satisfacción/diversión. Por esto, desde un nivel más operativo nos muestra que a partir de la relevancia que adquiere la importancia y utilidad que el alumnado concede a la Educación Física, el profesorado tiene un serio desafío: convertir en interesantes aquellas actividades deseables por los alumnos pero no siempre son intrínsecamente interesantes (Standage, Gillison, y Treasure, 2007, en Baena Extremera, 2014). Para ello, Baena Extremera pasa lista de diferentes autores como Moreno y Martínez (2006) que ofrecen algunas pautas para mejorar la autodeterminación del alumn@, a lo que habría que sumarle otras estrategias como dar al estudiante opciones de elección del tipo de tarea (Chatzisarantis, Hagger, Biddle, Smith, y Wang, 2003; Hernández, Vasconcelos-Raposo, Lázaro, y Dosil, 2004), ofrecerles la opción de elegir la dificultad de la tarea a realizar (How, 2013), o establecer grupos de aprendizaje entre iguales en el que

los estudiantes desempeñen papeles diferentes (demostraciones, arbitrajes, etc.) (Lim y Wang, 2009). Para poder llevar a cabo esto, y siguiendo las manifestaciones expresadas por otros autores (Barkoukis y Hagger, 2013; Cheon y Moon, 2010; Cheon, Reeve, y Moon, 2012; Moreno, Vera, y Del Villar, 2010; Su y Reeve, 2011 en Baena Extremera, 2014), sería necesario formar al profesorado en habilidades didácticas que les ayuden a diseñar y llevar a cabo sesiones para aumentar la autonomía de los alumnos.

#### 1.6. Relevancia cognitiva

La inactividad física de la población, fue y es considerada como uno de los factores de riesgo más importantes de las enfermedades tales como la obesidad, enfermedades cardiovasculares, diabetes tipo II, según la Organización Mundial de la Salud (2011 citado por Coterón & Gómez, 2017). Diversas investigaciones han manifestado que realizar actividades físico-deportivas de forma regular genera un impacto beneficioso en el individuo sobre su salud física y mental, su cognición y su socialización (Ramírez, Vinaccia & Suárez, 2004). En la actualidad se evidencia un incremento del sedentarismo y una falta de actividad físico-deportiva practicada de forma regular por parte de adolescentes según el Ministerio de Salud de la Nación Argentina (2012, citado por Coterón & Gómez, 2017). Ante esta considerable falta de actividad físico-deportiva, la clase de educación física se convierte en un lugar esencial para orientar las conductas de adolescentes hacia las actividades físico-deportivas y su mantenimiento futuro. Para conseguir esto, es necesario considerar a las variables motivacionales como elementos fundamentales para promover actuaciones que disminuyan el abandono de la actividad físico-deportiva y favorezca su práctica futura y la adopción de un estilo de vida saludable en la adultez. Esta problemática se ha abordado en los últimos tiempos desde la teoría de la Autodeterminación de Deci & Ryan (1985 citado por Coterón & Gómez, 2013). Si bien existen investigaciones como señalan Van den Berghe, Vansteenkiste, Cardon, Kirk & Haerens (2014 citado por Coterón & Gómez, 2017) que comprueban la asociación entre patrones motivacionales del alumnado y su predisposición para

realizar actividad físico-deportiva, es necesario realizar investigaciones que analicen el rol del profesorado acerca de su motivación y sus estrategias en las prácticas para lograr un desarrollo positivo de patrones motivacionales adaptativos en el alumnado. En lo que respecta a nuestra investigación personal, nos centramos en las variables del fomento a las estrategias que utilizan los profesores y profesoras para la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de alumn@s y el gusto e importancia que ell@s le dan a la materia.

Es interesante el planteo que realizan entre los actores involucrados y cómo la interacción entre el educador y su contexto influye en el nivel de satisfacción de sus necesidades psicológicas básicas y en la motivación en su trabajo, y a su vez, en la motivación del alumnado. También existen investigaciones derivadas de la teoría de la autodeterminación respecto a la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en el trabajo (Deci, Ryan, Gagné, Leone, Usunov & Kornazheva, 2001), que a su vez predicen motivación hacia la tarea y ajuste psicológico en el trabajo. Nuestra investigación actual, junto al equipo internacional en el cual participa la UFLO, tiene una antecesora que fue realizada por la secretaria de investigación y desarrollo de la Universidad de Flores, dirigida por Coterón & 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. Por lo tanto, nuestra investigación a nivel de equipo, pretende avanzar hacia una comprensión más profunda acerca de los niveles motivacionales y necesidades psicológicas básicas de alumn@s y, en especial por nuestra investigación personal, de profesor@s en el contexto de clases de educación física del nivel medio en Argentina. Como aún, hasta el día de hoy, no se ha podido lograr que adolescentes que atraviesan la etapa escolar se vuelvan más activos respecto a la práctica de actividad físico-deportiva, consideramos que nuestra investigación será un gran aporte. A partir de esta investigación, intentaremos mejorar las prácticas docentes en un futuro para beneficiar la motivación del alumnado.

## 1.7. Hipótesis

### 1.7.1. Hipótesis sustantiva

- La importancia y viabilidad que le otorgan l@s profesores de educación física a las estrategias para el fomento de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de los alumn@s se relaciona positivamente con el gusto, importancia y utilidad que le conceden a la Educación Física l@s alumn@s.

### 1.7.2. Hipótesis de trabajo

- Hay una correspondencia directa entre l@s alumn@s que consideran que la educación física es genial y los niveles “muy altos” y “altos” de importancia que le otorgan sus profesor@s a la competencia para la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de sus alumn@s.
- L@s alumn@s que consideran que en educación física se aprenden cosas importantes para la vida se encuentran en los cursos cuy@s profesor@s consideran en un nivel de importancia “alta” y muy alta” las estrategias para el fomento de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de sus alumn@s.
- A medida que l@s estudiantes avanzan en el cursado del ciclo medio de enseñanza decrece el gusto por la educación física.
- L@s profesor@s que consideran en niveles “altos” y “muy altos” la importancia de fomentar la autonomía en sus estrategias para la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de l@s estudiantes, corresponden a las franjas etarias más jóvenes.

## 1.8. Objetivos

- Establecer la relación que hay entre la importancia y viabilidad que le otorgan l@s profesores de educación física a las estrategias para el fomento de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de los alumn@s y el gusto, importancia y utilidad que le conceden a la Educación Física l@s alumn@s.

### 1.8.1. Objetivos Específicos

- Esclarecer los niveles de importancia y viabilidad que le atribuyen l@s profesor@s a la implementación de las estrategias para el fomento de la autonomía, la competencia y la relación con los demás de sus estudiantes, según la edad de l@s profesor@s.
- Dilucidar las diferencias de sexo del alumnado en relación al gusto por la educación física que refieren.
- Verificar la correspondencia entre l@s alumn@s que consideran que la educación física es genial y el nivel de importancia que le otorgan sus profesor@s a la competencia para la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de sus estudiantes.
- Especificar si l@s alumn@s que consideran que en educación física se aprenden cosas importantes para la vida se encuentran en los cursos cuy@s profesor@s consideran importante en niveles “altos” y “muy altos” viabilizar estrategias para el fomento de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de sus estudiantes.

- Describir la vinculación existente entre el año en curso de l@s estudiantes y el nivel de gusto que registran por la Educación Física.
- Determinar el grado de vinculación entre los niveles “altos” y “muy altos” de importancia que otorgan l@s profesor@s al fomento de la autonomía en sus estrategias para la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de l@s estudiantes y las franjas etarias más jóvenes de los primeros.
- Verificar si el nivel de gusto de l@s estudiantes por la Educación Física decrece a medida que avanza el cursado del ciclo medio de enseñanza.
- Contrastar el nivel de importancia y utilidad que le conceden l@s alumn@s a la Educación Física en función del sexo de l@s estudiantes.

## 2. Segunda Parte: Materiales y Método

### 2.1. Tipo de diseño

De acuerdo al tipo de investigación es descriptiva porque La presente investigación es aplicada de carácter, descriptivo correlacionar y sincrónica. Se caracteriza de acuerdo a lo expuesto por Murillo (2008) “porque busca la aplicación o utilización de los conocimientos adquiridos, a la vez que se adquieren otros, después de implementar y sistematizar la práctica basada en investigación”. Complementando Padrón (2008) la refiere como “a aquel tipo de estudios científicos orientados a resolver problemas de la vida cotidiana o a controlar situaciones prácticas, haciendo

dos distinciones: La que incluye cualquier esfuerzo sistemático y socializado por resolver problemas o intervenir situaciones. En ese sentido, se concibe como investigación aplicada tanto la innovación técnica, artesanal e industrial como la propiamente científica. Y La que sólo considera los estudios que explotan teorías científicas previamente validadas, para la solución de problemas prácticos y el control de situaciones de la vida cotidiana. (Vargas C., 2009).

En el caso de esta investigación se podrían obtener resultados que permitan la reflexión por parte de las instituciones y docentes acerca de las prácticas en las clases de educación física y proponer cambios para promover la práctica de actividad física de l@s alumn@s.

Está orientada a “describir el comportamiento de variables y/o identificar tipos o pautas características resultantes de las combinaciones de valores entre varias de ellas” (Yonub R., 2015) y correlacionar porque está orientada a describir si la variación entre variables es concomitante”, es decir, si “su pauta de variación presenta un patrón semejante para las variables consideradas conjuntamente”, ya sea incrementando las variables o incrementando algunas y disminuyendo otras, tratando de encontrar regularidades” (Yonub R., 2015) De acuerdo al tiempo esta investigación, se corresponde con un diseño sincrónico o transversal ya que hacemos la investigación en un momento determinado.

## 2.2. Instrumentos para la producción de datos

El instrumento para la producción de datos seleccionado fue el cuestionario. Según informa la bibliografía de Ynoub (2014) el cuestionario estructurado, es efectivo en el campo de la investigación social. Consiste en un conjunto de preguntas respecto a las variables a medir y deben ser coherentes con el planteamiento del problema e hipótesis.

El cuestionario utilizado, validado científicamente<sup>2</sup> en el contexto español, se adaptó al ámbito escolar argentino. Con el fin de garantizar la calidad de la

---

<sup>2</sup>Escala de las Necesidades Psicológicas Básicas en el Ejercicio (BPNES) de Vlachopoulos y Michailidou (2006). Escala del Locus Percibido de Causalidad (PLOC) que fue validada de forma

investigación fue necesario que los cuestionarios se administraran de modo unificado siguiendo las mismas pautas en todos los centros y países. Para ello fue imprescindible trabajar en base a un documento de procedimiento de administración de cuestionarios (ver Anexo 1).

La administración de una prueba previa del cuestionario permitió sortear la dificultad para responder que tenían algunos alumnos frente a algunos ítems con un glosario y una guía (ver protocolo de administración en el Anexo 2), que definían los criterios a aplicar en cada caso en que el piloto se hubiese mostrado problemático en su comprensión, a saber, sobre todo expresiones lingüísticas propias del español ibérico. La experiencia del pilotaje nos previno también de mantener las siguientes precauciones a la hora de suministrar el cuestionario definitivo:

- Que durante la administración de los cuestionarios a los alumnos, el/la docente a cargo se mantenga ausente para evitar el condicionamiento de la respuesta frente a una autoridad de la institución.
- Que las dificultades de comprensión de la escala se subsanan señalando que es una escala que va de menor a mayor.
- Que la voluntariedad es la condición necesaria para encontrar respuestas fiables de los alumnos.

Se administraron dos cuestionarios dirigidos a las dos muestras poblacionales: alumnos de educación física y profesores de educación física. Ver modelos de cuestionarios en anexo 1: QP16 A y QA16 A.

---

preliminar por Goudas, Biddle y Fox (1994). escala Student's Perception of Autonomy Support de Röder y Kleine (2007). Engagement Questionnaire in PE (Shen et al., 2012). cuestionario Medida de la Intencionalidad para ser Físicamente Activo (versión en español del cuestionario Intention to be Physically Active). Escala de Satisfacción de las Necesidades Básicas en el Trabajo o Basic Need Satisfaction at Work Scale (BNSAW; Deci y Ryan, 2001). Escala de Frustración de las Necesidades Psicológicas o Psychological Need Thwarting Scale (PNTS; Bartholomew, Ntoumanis, Ryan, y Thøgersen-Ntoumani, 2011). Escala Multidimensional de Motivación en el Trabajo o Multidimensional Work Motivation Scale (MWMS; Gagné et al., 2014).

La modalidad de aplicación de estos cuestionarios fue la “auto administrada” significa que cada encuestado la completa por su cuenta, por lo que fue de utilidad el acompañamiento de la encuestadora frente a alguna consulta que surgía en el proceso. Ambos cuestionarios están estructurados en dos partes: variables sociodemográficas (edad, sexo, tipo de centro, calificación en la asignatura durante el año anterior, y la práctica de actividad física que realizan, años de experiencia, los años impartiendo clases de Educación Física, nivel socioeconómico de los alumnos, etc.) y las variables de estudio propiamente dichas (Satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas, motivación autodeterminada, percepción de autonomía por parte del profesor/a, compromiso con el aprendizaje, gusto por la educación física, importancia y utilidad concedidas a la Educación Física, frustración de las Necesidades Psicológicas Básicas, presiones percibidas en el trabajo, importancia y viabilidad de estrategias docentes que fomenten la Satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas, y vocación).

Las respuestas precodificadas de los ítems cerrados del cuestionario se midieron con la técnica likert, que especifica el nivel de acuerdo o desacuerdo frente a una declaración. Ésta técnica consiste en un conjunto de ítems que se presentan como afirmaciones para medir la reacción del encuestado en tres, cinco o siete categorías, y a cada punto se le asigna un valor numérico. Estos puntos de la escala indican cuanto se está de acuerdo con la afirmación correspondiente y sólo puede marcarse una respuesta (si marcan dos o más se considera un dato inválido).

Si bien en todos los casos se administraron los cuestionarios de manera completa, a los fines de la presente investigación, nos interesa detallar cada ítems que refieren a las variables propias de este trabajo:

- Variables de estudio:
  - Ítems del 35 al 37 del QA 16-A: Para abordar la variable Importancia y Utilidad Concedidas a la Educación Física se utilizaron tres ítems diseñados y validados previamente en el contexto español (Moreno, González-Cutre y Ruíz, 2009).

- Items 38 al 40 del QA 16-A: Para trabajar la variable Gusto por la Educación Física, se implementaron tres ítems creados especialmente para dicho fin.
- Items 90 al 110 del QP16-A: Para abordar la variable Importancia y Viabilidad de Estrategias para el Fomento de las Satisfacciones de las Necesidades Psicológicas Básicas se utilizaron 12 ítems, de los cuales 4 corresponden a estrategias para facilitar la percepción de autonomía (preguntas 90 a 94), 4 para competencia (preguntas 95 a 98) y 3 para relaciones sociales (preguntas 99 a 101). “Cada ítem se responde dos veces: una en términos de importancia concedida y otra atendiendo a la viabilidad que los profesores creen que tiene esa propuesta” (Coterón López y Gómez, 2017, p.14).
- Variables sociodemográficas:
  - Sexo y edad l@s profes@res
  - Sexo y curso de l@s estudiantes.

### 2.3. Cronograma de actividades en contexto

Se realizó un trabajo en contexto de terreno donde el objeto es abordado en su locus habitual” (Samaja, 1994, p.300). La recolección fue realizada directamente por la investigadora mediante el instrumento del cuestionario diferente para l@s alumn@s y profesor@s.

En primera instancia la investigadora seleccionó la institución donde podía llevarse a cabo el proyecto. Esta institución ya conocida por ella, permitió que la autorización de la directora sea positiva rápidamente cuando la investigadora presentó la carta de presentación (Ver carta de presentación en el Anexo 2).

Tanto en la prueba piloto como en el muestreo final, la investigadora se presentó ante l@s alumn@s para comunicarles y explicarles la realización de los cuestionarios y su finalidad el mismo día de la realización, además se explicito que

la participación era de manera voluntaria y anónima; previamente la investigadora se comunicó con el profesor para establecer el día y la hora para llevarse a cabo.

La posición de la investigadora fue interactiva en un primer momento, al proporcionar y explicar los cuestionarios y posteriormente, pasiva, ya que l@s alumn@s y profesor@s fueron los encargados de realizar los cuestionarios de manera individual. El tiempo de administración de los cuestionarios definitivos llevó entre 15 y 25 minutos para l@s alumn@s y 15 minutos para el profesor; y el tiempo que llevo la administración en la prueba piloto fue para ambos 30 minutos. El piloto se administró en una cancha sintética y el cuestionario definitivo en la galería del patio interno de la institución en ambos casos se realizó previamente a la clase de educación física.

La investigadora estaba solo para ayudar ante la presencia de inquietudes, dudas y controlar el llenado completo de los cuestionarios al ser finalizados por los encuestados.

Se presenta el cronograma de las actividades desarrolladas durante el trabajo de campo, caracterizando qué, cómo y en qué tiempos que se llevó a cabo cada actividad:

Fecha	Actividades	Características
16/05/2017	Reunión con la directora del nivel para pedir autorización y presentación de la carta para colegios.	Se dialogó con la directora de la institución, se cuenta la propuesta y la importancia que tiene esta investigación. Se pide el permiso para realizar los cuestionarios.

26/05/2017	Reunión con el profesor del curso donde se realizará la prueba piloto.	Explicación al docente sobre la administración de la encuesta a él y a su grupo de alumn@s, explicación sobre el trabajo de investigación, y su alcance.
02/06/2017	Realización de prueba piloto a alumn@s de primer año y al profesor a cargo.	Realización del pilotaje a l@s alumn@s de 1º año previo a la hora de educación física en el campo sintético, se les explicó previamente sobre el trabajo de investigación.
11/09/2017	Aviso a la dirección del colegio y al profesor de 6to año que el lunes próximo realizaremos la prueba definitiva con 6to año.	El profesor es el mismo de 1er año en el que realice la prueba piloto. Coordinamos horarios sin inconvenientes. Se le informa a la directora que posiblemente la llame mi tutor de tesis.
18/09/2017	Realización de prueba definitiva a 6to año y al profesor.	Se realizó el cuestionario a 6to año y al profesor en el patio interno de la institución previo a su hora de educación física.

## 2.4. Muestreo

El universo o población de nuestra investigación abarca a l@s profesor@s de Educación Física del Sistema Educativo Formal Argentino durante 2016/2017 y a l@s alumn@s de Educación Física del Sistema Educativo Formal Argentino durante el mismo periodo de tiempo. Ambas unidades de análisis conforman un mismo grupo/clase, lo cual nos permitió conocer la relación que se establece entre el comportamiento de variables motivacionales de l@s profesor@s de Educación Física y alumn@s en el interior de una misma clase.

La muestra comprende por un lado, a 105 profesor@s de Educación Física que ejercieron durante 2016/2017 y por otro, a 2221 estudiantes de Educación Física que cursaron durante 2016/2017 en los mismos grupos/clase que es@s profesor@s.

Optamos por una muestra no probabilística donde los sujetos son seleccionados en función de su accesibilidad o a criterio personal e intencional del investigador. Recordemos que la regla para una muestra intencional según Ynoub (2014) es que “el caso se selecciona intencionalmente en tanto expresa de modo característico el fenómeno que se desea estudiar”. Por otra parte, el criterio intencional no probabilístico de muestreo que se siguió nos permitió una buena accesibilidad a los datos dado que al conocer previamente a las instituciones y sus autoridades nos evitamos instancias de resistencia al relevamiento y costos de recursos que de otra manera nos hubiéramos visto obligados a movilizar. Siguiendo a Ynoub (2014), la característica principal de este tipo de muestras es que no se sigue ninguna regla ni pauta o norma, para considerar o acreditar la representatividad de una población; los casos se seleccionan de manera casual.

Según Samaja (1993, en Ynoub, 2004), "decir que una muestra es representativa, es lo mismo que decir que tenemos fundamento suficiente para pensar que la estructura de la muestra es análoga a la estructura del universo" (p.

359) y dado que l@s profesor@s y l@s estudiantes fueron elegidos sin considerar algún rasgo específico que los caracterice, es viable pensar que la actual muestra es representativa. Por otra parte, dada la extensión de tiempo (un año) que abarca la muestra, la selección cumple con el criterio de variabilidad propuesto por Ynoub (2014), en función de que estamos atendiendo a la variación de comportamiento que pueden presentar las unidades de análisis en el tiempo. Aquí es importante mencionar que entre el piloto y la administración del cuestionario definitivo transcurrieron más de cuatro meses.

## 2.5. Plan de tratamiento y análisis de los datos

El tipo de tratamiento elegido es el estadístico descriptivo, valiéndonos de las herramientas que provee el sistema Excel mediante planillas de cálculo. Se ordenaron en filas las dimensiones cuya suma dan el resultado del nivel de la variable y en columnas los casos que en su totalidad conforman las unidades de análisis (Ver anexo 3, Planillas 1 y 2 con el procesamiento de datos).

Se han construido índices sumatorios para todas las variables complejas a fin de poder elaborar un rango que permita relacionarlas, es decir, se transformaron los valores expresados en palabras, en valores numéricos para que fuese posible hacer tratamientos estadísticos.

Transformamos los valores/respuestas de cada dimensión: 1, 2, 3, 4 y 5 (1=totalmente en desacuerdo, 2=en desacuerdo, 3=Indiferencia, 4=de acuerdo, 5=totalmente en acuerdo) en una escala de niveles para cada variable conformada por los valores Nulo, Bajo, Medio, Alto y Muy alto. A continuación se detallan los índices sumatorios para cada una de ellas y se aclara para cada variable las excepciones tomadas.

2.5.1. Importancia y Utilidad concedidas a la Educación Física por parte de l@s alumn@s

Para la construcción de la matriz de datos de esta variable en primer lugar se tuvo en cuenta que las dimensiones que la componen son tres, a saber: importancia de tener clases de Educación Física, importancia de considerar a Educación Física como una de las materias más importantes, consideración de que en Educación Física se aprenden cosas útiles para la vida. Las sumas posibles de los puntajes de las tres dimensiones podrán variar desde 3 hasta 15 puntos.

Variable	Nivel	Puntaje	Dimensiones	Valores	Puntaje
Nivel de importancia y utilidad concedida a la Educación Física.	Muy Alto	14-15	- Nivel de acuerdo sobre la importancia de tener clases de educación física. - Nivel de acuerdo en afirmar que la educación física es una de las materias más importantes. - Nivel de acuerdo en afirmar que en educación física se aprenden cosas útiles para la vida.	Totalmente de acuerdo	5
	Alto	11-13		De acuerdo	4
	Medio	7-10		Indiferente	3
	Bajo	4-6		En desacuerdo	2
	Nulo	3		Totalmente en desacuerdo	1

### 2.5.2. Gusto de l@s alumn@s por la Educación Física

La matriz de datos de esta variable es bastante simple, el nivel se obtiene de la sumatoria de los puntajes de las tres dimensiones que la componen, a saber: gusto por la Educación Física, afirmación hacia el encanto por la educación física y afirmar que la Educación Física es genial. Las sumas posibles de los puntajes de las tres dimensiones podrán variar desde 3 hasta los 15 puntos.

Variable	Nivel	Puntaje	Dimensiones	Valores	Puntaje
Nivel de gusto por la Educación Física.	Muy Alto	13-15	- Nivel de acuerdo sobre el gusto por la educación física	Totalmente de acuerdo	5
	Alto	10-12		De acuerdo	4
	Medio	7-9	- Nivel de afirmación hacia el encanto por la educación física.	Indiferente	3
	Bajo	4-6		En desacuerdo	2
	Nulo	3	- Nivel de acuerdo en afirmar que la educación física es genial.	Totalmente en desacuerdo	1

### 2.5.3. Importancia y Viabilidad que le otorgan l@s profesores a las estrategias para la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de l@s alumn@s

Para la construcción de la matriz de datos de esta variable en primer lugar se desagregaron las dimensiones Importancia y Viabilidad. En segundo orden, se establecieron 3 subdimensiones por cada dimensión referidas a la autonomía, la competencia y la relación con los demás. La subdimensión relación con los demás presentó la particularidad de referir a 3 preguntas del cuestionario, frente a las 4 preguntas a las que refería Competencia y las 5 preguntas de Autonomía. Frente a esto, y para evitar la ponderación de las subdimensiones recurrimos a asignar un puntaje del 1 al 5 a los valores. Finalmente, se sumaron los puntajes de las dimensiones para dar con una escala posible para la variable que va de 6 a 30 puntos.

Dimensión 1	Valores	Puntaje	Sub dimensión	Valores	Puntaje	Sub dimensión 2	Valores	Puntaje
Nivel de importancia otorgada a las estrategias para el fomento de las NPB de lxs alumnxs	Muy alto	13 – 15	Importancia otorgada a las estrategias para el fomento de la autonomía de lxs alumnxs	Muy alto (5)	21 - 25	- Nivel de importancia concedido a las oportunidades de elección y el ofrecimiento de experiencias significativas a lxs alumnxs - Nivel de importancia concedido al planteo de objetivos considerando los problemas y preocupaciones	Totalmente de acuerdo	5
				Alto (4)	16 - 20		De acuerdo	4
				Medio (3)	11 – 15		Indiferente	3
				Bajo (2)	06 - 10		En desacuerdo	2
	Alto	10 – 12		Nulo (1)	5		Totalmente en desacuerdo	1

					de los estudiantes - Nivel de importancia concedido al planteo de tareas con modelos de ejecución establecidos - Nivel de importancia concedido a las explicaciones para la comprensión del objetivo de las actividades - Nivel de importancia concedido al uso de lenguaje que fomente la autonomía en las clases		
		Sub dimensión	Valores	Puntaje	Sub dimensión 2	Valores	Puntaje
Medio	07 – 09	Importancia otorgada a	Muy alto (5)	17 - 20	- Nivel de importancia	Totalmente de acuerdo	5

		las estrategias para el fomento de la competencia de lxs alumnx	Alto (4)	13 – 16	concedido al planteo de objetivos en función a los diversos niveles de lxs alumnx -Nivel de	De acuerdo	4
			Medio (3)	09 – 12	importancia concedido a la organización de la clase y las actividades que colaboren con el aprendizaje de lxs estudiantes -Nivel de	Indiferente	3
			Bajo (2)	05 – 08	importancia concedido a la comunicación y el feedback con lxs estudiantes -Nivel de	En desacuerdo	2
Bajo	04 – 06		Nulo (1)	4	importancia concedido a los refuerzos positivos en los esfuerzos de lxs estudiantes	Totalmente en desacuerdo	1
		Sub dimensión	Valores	Puntaje	Sub dimensión	Valores	Puntaje

	Nulo	3	Importancia otorgada a las estrategias para el fomento de la relación con los demás	Muy alto (5)	13 - 15	-Nivel de importancia	Totalmente de acuerdo	5
				Alto (4)	10 - 12	concedido al respeto y el	De acuerdo	4
				Medio (3)	07 - 09	afecto hacia lxs estudiantes	Indiferente	3
				Bajo (2)	04 - 06	-Nivel de importancia	En desacuerdo	2
				Nulo (1)	3	concedido al interés por sus alumnxs -Nivel de importancia concedido a la organización de grupos para realizar las tarea acorde a los intereses y habilidades de lxs estudiantes	Totalmente en desacuerdo	1

Dimensión 2	Valores	Puntaje	Sub dimensión	Valores	Puntaje	Sub dimensión 2	Valores	Puntaje
Nivel de viabilidad otorgada a las	Muy alto	13 - 15	Viabilidad otorgada a las estrategias	Muy alto (5)	21 - 25	- Nivel de viabilidad	Totalmente de acuerdo	5
				Alto (4)	16 - 20	concedido a las oportunidades	De acuerdo	4

estrategias para el fomento de las NPB de lxs alumnxs			para el fomento de la autonomía de lxs alumnxs	Medio (3)	11 – 15	de elección y el ofrecimiento de experiencias significativas a lxs alumnxs	Indiferente	3
				Bajo (2)	06 - 10		En desacuerdo	2
			Alto	10 – 12	Nulo (1)	5	-Nivel de viabilidad concedido al planteo de objetivos considerando los problemas y preocupaciones de lxs estudiantes -Nivel de viabilidad concedido al planteo de tareas con modelos de ejecución establecidos - Nivel de viabilidad concedido a las explicaciones para la comprensión del objetivo de las actividades	Totalmente en desacuerdo

					- Nivel de viabilidad concedido al uso de lenguaje que fomente la autonomía en las clases		
		Sub dimensión	Valores	Puntaje	Sub dimensión 2	Valores	Puntaje
Medio	07 – 09	Viabilidad otorgada a las estrategias para el fomento de la competencia de lxs alumxns	Muy alto (5)	17 - 20	-Nivel de viabilidad concedido al planteo de objetivos en función a los diversos niveles de lxs alumxns -Nivel de viabilidad concedido a la organización de la clase y las actividades que colaboren con el aprendizaje de lxs estudiantes -Nivel de viabilidad concedido a la comunicación y	Totalmente de acuerdo	5
			Alto (4)	13 – 16		De acuerdo	4
			Medio (3)	09 – 12		Indiferente	3
			Bajo (2)	05 – 08		En desacuerdo	2
Bajo	04 – 06		Nulo (1)	4		Totalmente en desacuerdo	1

					el feedback con lxs estudiantes -Nivel de viabilidad concedido a los refuerzos positivos en los esfuerzos de lxs estudiantes			
			Sub dimensión	Valores	Puntaje	Sub dimensión 2	Valores	Puntaje
			Viabilidad otorgada a las estrategias para el fomento de la relación con los demás	Muy alto (5)	13 - 15	-Nivel de viabilidad concedido al respeto y el afecto hacia lxs estudiantes	Totalmente de acuerdo	5
		Alto (4)		10 - 12	De acuerdo		4	
		Medio (3)		07 - 09	Indiferente	3		
		Bajo (2)		04 - 06	En desacuerdo	2		
Nulo	3	Nulo (1)		3	Totalmente en desacuerdo	1		

					habilidades de lxs estudiantes	
--	--	--	--	--	-----------------------------------	--

Variable	Valores	Puntaje	Dimensión	Valores	Puntaje	Sub dimensión
Nivel de importancia y viabilidad otorgada a las estrategias para el fomento de las necesidades psicológicas básicas de lxs alumnxs	Muy alto	25 – 30	Nivel de importancia otorgada a las estrategias para el fomento de las necesidades psicológicas básicas de lxs alumnxs	Muy alto	13 - 15	-Nivel de importancia otorgada a las estrategias para el fomento de la autonomía de lxs alumnxs
				Alto	10 – 12	
				Medio	07 – 09	
				Bajo	04 – 06	
	Medio	13 – 18		Nulo	3	-Nivel de importancia otorgada a las estrategias para el fomento de la competencia de lxs alumnxs
						-Nivel de importancia

					otorgada a las estrategias para el fomento de la relación con los demás	
			Dimensión	Valores	Puntaje	Sub-dimensión
			Nivel de viabilidad otorgada a las estrategias para el fomento de la competencia de lxs alumxns	Muy alto	13 - 15	-Viabilidad otorgada a las estrategias para el fomento de la autonomía de lxs alumxns
Bajo	07 – 12	Alto		10 – 12	-Viabilidad otorgada a las estrategias para el fomento de la competencia de lxs alumxns	
		Medio		07 – 09	-Viabilidad otorgada a las estrategias para el fomento de la competencia de lxs alumxns	
		Bajo		04 – 06	-Viabilidad otorgada a las estrategias para el fomento de la competencia de lxs alumxns	
Nulo	6		Nulo	3	-Viabilidad otorgada a las estrategias para el fomento de la competencia de lxs alumxns	

						otorgada a las estrategias para el fomento de la relación con los demás
--	--	--	--	--	--	---

### 3. Tercera Parte: Análisis y conclusiones

#### 3.1. Exposición de los datos

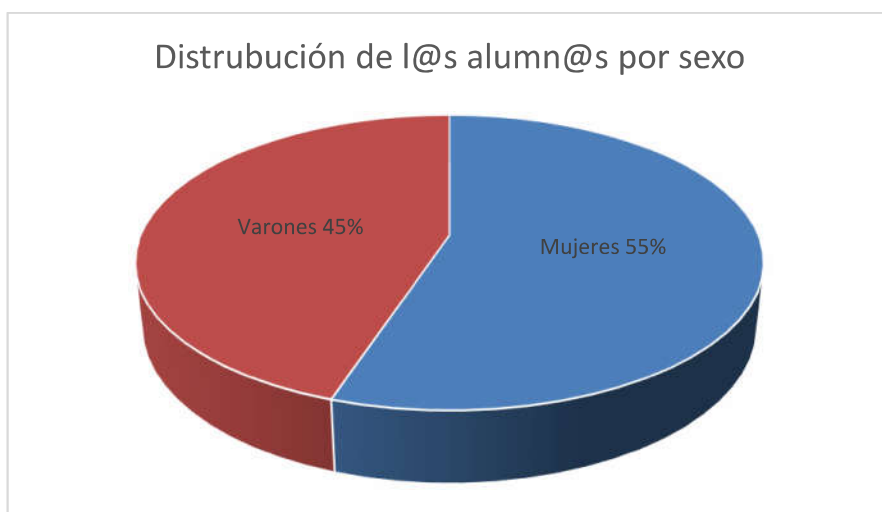
En primer lugar, describimos el comportamiento de las variables base del estudio en función del sexo y el año de cursada para la muestra de l@s alumn@s y según el sexo y la edad para la muestra de l@s profesor@s.

En segundo orden, se expondrá el comportamiento de las tres variables complejas seleccionadas, esto es: Importancia y Utilidad concedidas a la Educación Física por parte de l@s alumn@s, Gusto por la Educación Física en l@s alumn@s e Importancia y Viabilidad que le otorgan l@s profesor@s a las estrategias para el fomento de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de l@s alumn@s, en función de las frecuencias absolutas y porcentuales, la media, la mediana y la moda halladas, siempre según el sexo, curso y/o edad

##### 3.1. 1. Sexo y año de cursada de l@s alumn@s

El 55% de la población de l@s alumn@s de la muestra lo constituyen mujeres, mientras que los varones completan el 45% restante. Las siguientes tablas y gráficos permiten visualizar tal asimetría:

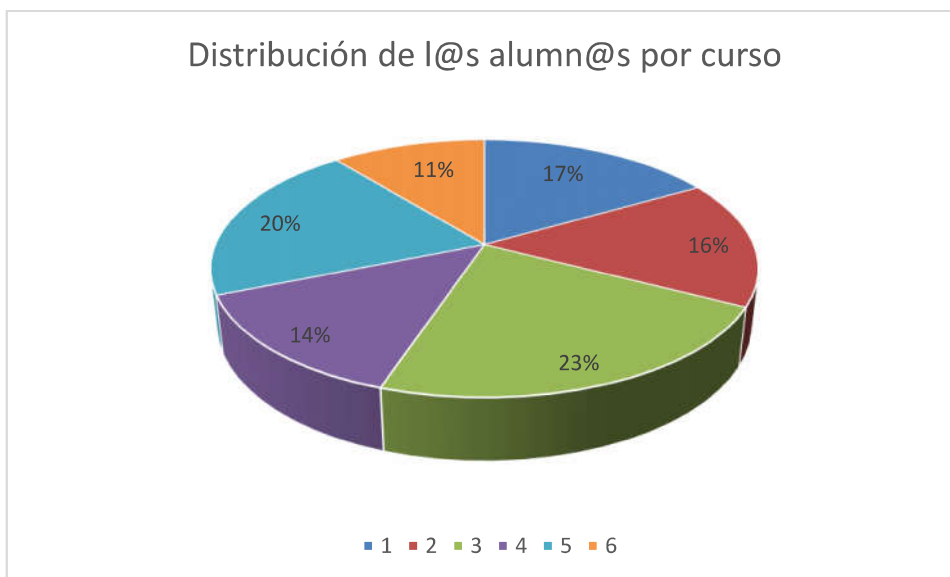
Alumn@s por sexo		
Sexo	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Porcentual
Mujeres	1224	55%
Varones	997	45%
Total	2221	100%



En cuanto al año de cursada de l@s estudiantes de la escuela media la distribución hallada resulta de la siguiente manera: El 17% cursa el 1er año, el 16% transita el 2do año, el 23% de la población se encuentra en el 3er año, el 14% cursa el 4to año del ciclo, el 20% está en 5to año y finalmente, el 11% cursa el último año

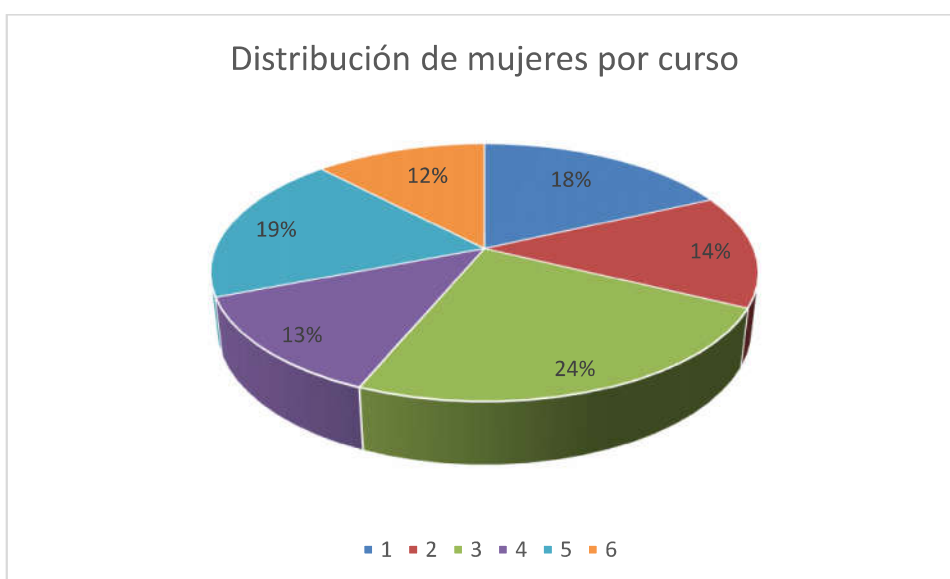
de la escuela media. La tabla y el gráfico siguientes representan la distribución de l@s alumn@s según el año de cursada:

Distribución de l@s alumn@s por curso		
curso	frecuencia absoluta	frecuencia porcentual
1°	370	17%
2°	355	16%
3°	500	23%
4°	303	14%
5°	452	20%
6°	241	11%
total	2221	100%



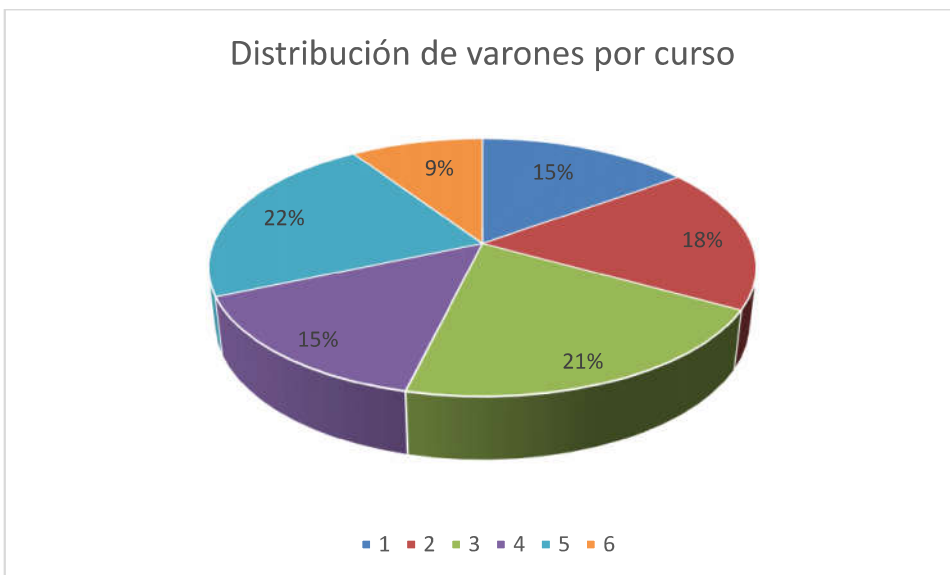
La composición de las mujeres según el año en curso se compone de la siguiente manera: el 18% del total de las estudiantes se encuentra en 1er año, el 14% de las mujeres cursa el 2do año del ciclo, el 24% de la población de mujeres transita por su 3er año, el 13% de las mujeres se encuentra cursando el 4to año, el 19% de la población de estudiantes mujeres cursan 5to año, mientras que el 12% de ellas cursan el último año del ciclo de la secundaria.

Distribución de alumnas por curso		
curso	frecuencia absoluta	frecuencia porcentual
1°	221	18%
2°	174	14%
3°	294	24%
4°	156	13%
5°	231	19%
6°	148	12%
total	1224	100%



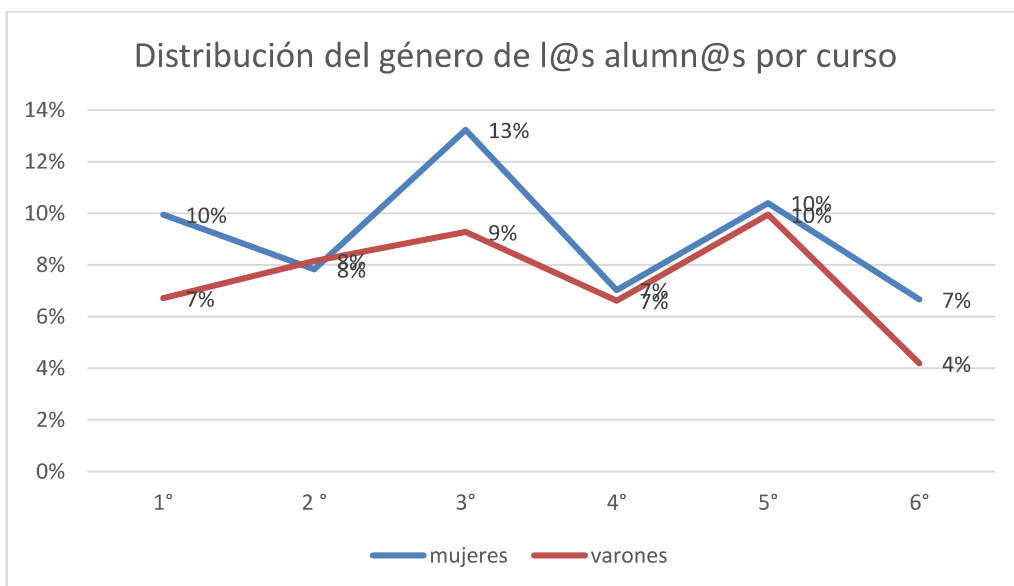
En cuanto a los estudiantes varones hallamos la siguiente distribución de la población: el 15% cursa su 1er año, el 18% de los varones se encuentra en 2do año, el 21% de los alumnos cursa el 3er año del ciclo, el 15% de los varones transita por el 4to año de la secundaria, el 22% de la población de varones cursa el 5to año y finalmente, el 9% de los varones se encuentra cursando el último año del ciclo de la escuela media.

Distribución de varones por curso		
curso	frecuencia absoluta	frecuencia porcentual
1°	149	15%
2°	181	18%
3°	206	21%
4°	147	15%
5°	221	22%
6°	93	9%
total	997	100%



Finalmente, presentamos los valores de la distribución porcentual del sexo de los alumnos por año de cursada. Aquí encontraremos que las mujeres que cursan el 1er año del ciclo lectivo representan el 10% de toda la población de estudiantes, los varones que se encuentran en su 1er año representan el 7% del alumnado, las mujeres que cursan su 2do año constituyen el 8% de l@s estudiantes, los varones que se encuentran en 2do año conforman también el 8% del total, las mujeres que transitan por el 3er año del ciclo medio representan el 13% de la población de alumn@s, los varones que se encuentran cursando el 3er año constituyen el 9% del total, las estudiantes mujeres del 4to año conforman el 7% de la población, los varones de 4to año representan también el 7% de l@s alumn@s, las mujeres que cursan el 5to año del ciclo constituyen el 10% del total, los varones del 5to año del ciclo medio representan también el 10% de la población y finalmente, las mujeres que se encuentran cursando el último año de la escuela secundaria conforman el 7% de la población de estudiantes, mientras que los varones del mismo año constituyen el 4% del total de alumn@s de la escuela secundaria. La siguiente tabla y el gráfico de líneas que sigue a su continuación expresan estos valores:

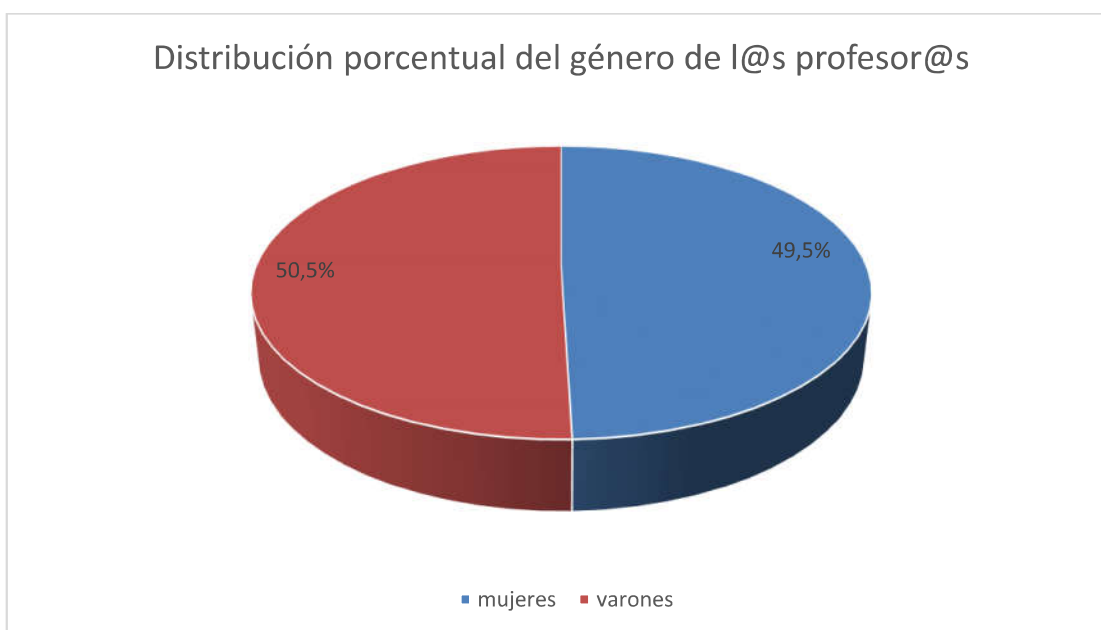
Año de cursada	frecuencia absoluta de mujeres	frecuencia absoluta de varones	frecuencia porcentual de mujeres	frecuencia porcentual de varones
1°	221	149	10%	7%
2°	174	181	8%	8%
3°	294	206	13%	9%
4°	156	147	7%	7%
5°	231	221	10%	10%
6°	148	93	7%	4%
total	1224	997	55%	45%



### 3.1.2. Sexo y Edad de l@s profesor@s

El 50,5% de la población de profesor@s de la escuela secundaria lo constituyen varones, mientras que las mujeres completan el 49,5% restante. La siguiente tabla y el posterior gráfico de torta permiten visualizar tal paridad:

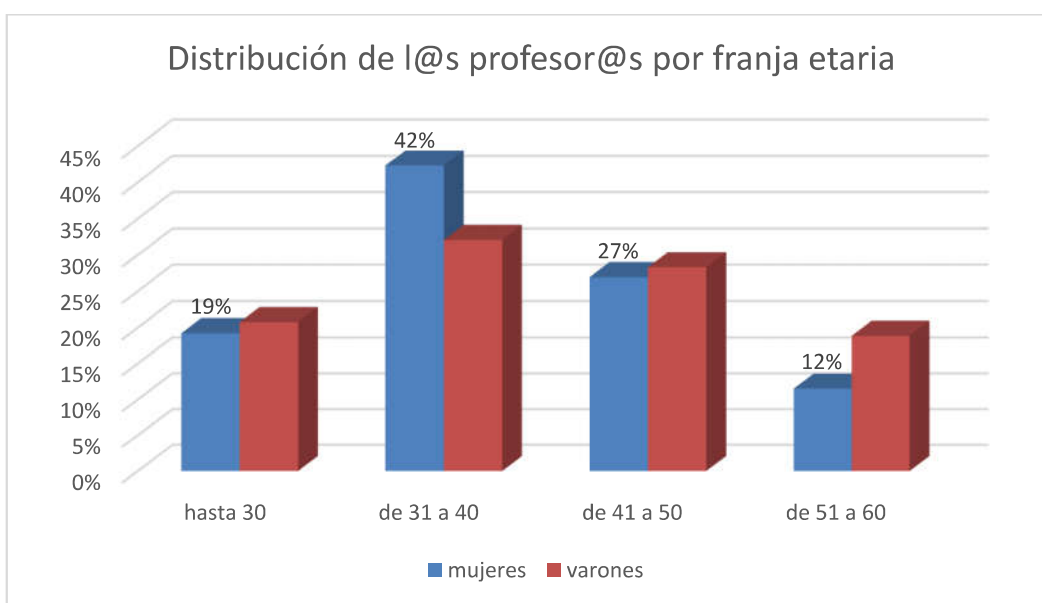
Profesor@s por sexo		
sexo	frecuencia absoluta	frecuencia porcentual
mujeres	52	49,5%
varones	53	50,5%
total	105	100%



La distribución de l@s profesor@s por edad se comprende mejor construyendo franjas etarias: el 19% de las profesoras y el 21% de los profesores tienen hasta 30 años inclusive, el 42% de las profesoras y el 32% de los profesores poseen entre 31 y 40 años de edad, el 27% de las profesoras y el 28% de los profesores tienen entre 41 y 50 años inclusive, y por último, el 12% de las profesoras y el 19% de los

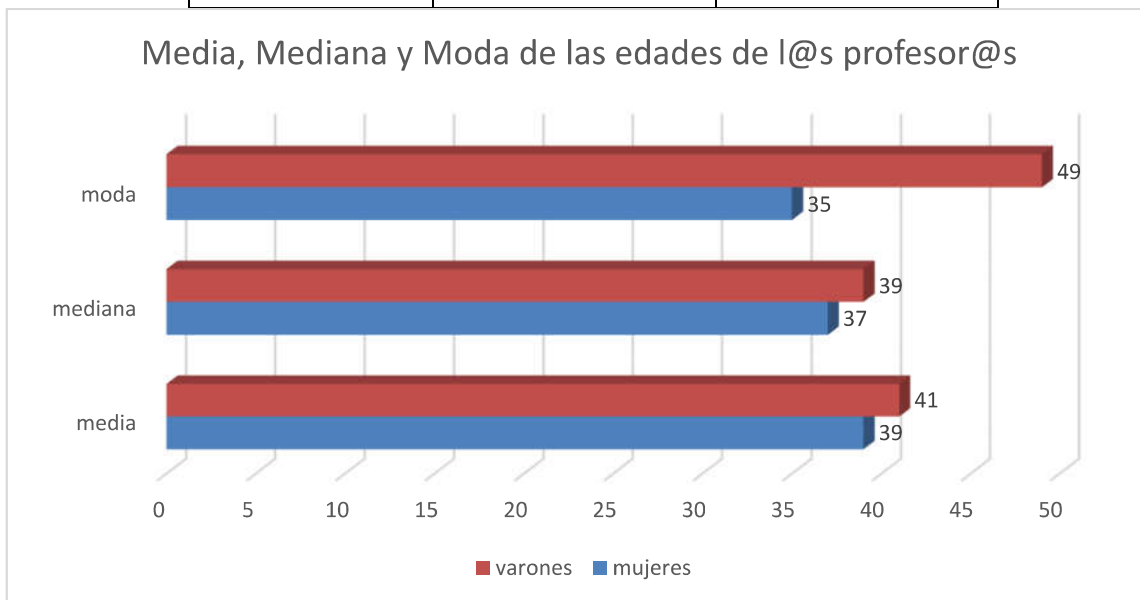
profesores poseen entre 51 y 60 años. La tabla y el gráfico de columnas que le sigue, permitirán visualizar estos valores:

Profesor@s por edad				
franja etaria	FA mujeres	FA varones	FP mujeres	FP varones
hasta 30	10	11	19%	21%
de 31 a 40	22	17	42%	32%
de 41 a 50	14	15	27%	28%
de 51 a 60	6	10	12%	19%
total	52	53	100%	100%



El promedio de la muestra de edad de las profesoras es de 39 años y el de los profesores de 41. La mediana de la serie edad de las profesoras se ubica en los 37 años y en 39 para los profesores. Por último el valor modal de la serie edad se encontró en 35 años para las profesoras y en 49 para los profesores. La tabla y gráfico siguientes permiten visualizar estas asimetrías:

Media, Mediana y Moda de las edades de l@s profesor@s		
	Profesoras	Profesores
media	39	41
mediana	37	39
moda	35	49

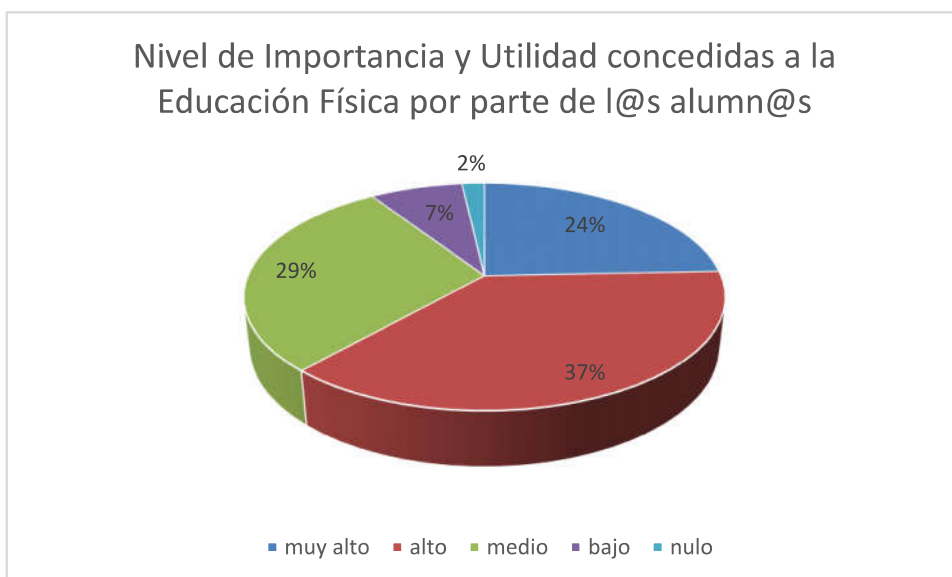


### 3.1.3. Importancia y Utilidad concedidas a la Educación Física por parte de l@s alumn@s

Las frecuencias absolutas y porcentuales obtenidas de los puntajes derivados de la suma de los valores encontrados de las 3 dimensiones que componen la variable nos permiten observar que: El nivel nulo otorgado a la importancia y utilidad de la EF representa el 2% de la población, mientras que el 3% de l@s alumn@s presentan un nivel bajo de importancia hacia la EF, el 27% de l@s alumn@s mostraron un nivel medio respecto a la variable, el 39% de l@s estudiantes

otorgaron un nivel alto de importancia hacia la EF y, por último, el 26% del estudiantado mostró un nivel de importancia muy alto. La siguiente tabla y el posterior gráfico, expresan tales valores:

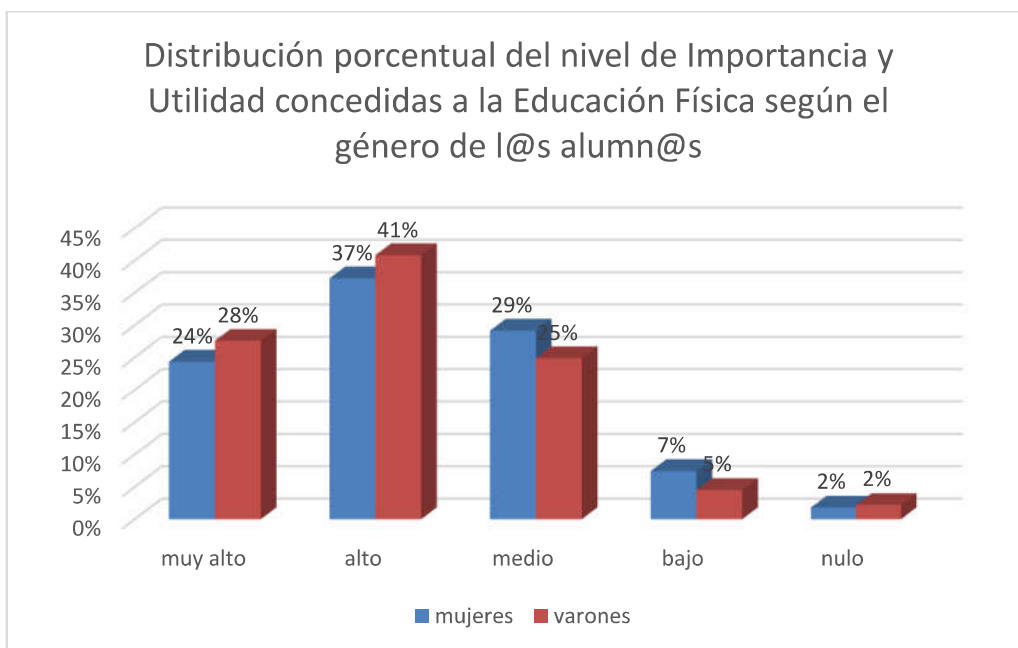
Importancia y Utilidad de la EF			
nivel	puntaje	frecuencia absoluta	frecuencia porcentual
muy alto	14-15	573	26%
alto	11-13	863	39%
medio	7-10	605	27%
bajo	4-6	136	6%
nulo	3	44	2%



Si tenemos en cuenta la diferencia en términos absolutos entre la población de mujeres (1224) y varones (997) de la muestra, nos interesará presentar la frecuencia porcentual por sexo (columna 5 de la tabla que sigue) para mantener ponderados los puntajes que definen el nivel de la variable. Por lo tanto, si tenemos en cuenta el sexo del alumnado, la distribución del nivel de Importancia y Utilidad que le conceden a la Educación Física queda de la siguiente manera: El 2% de las mujeres y de los varones mostraron un nivel de importancia nulo, el nivel bajo de importancia y utilidad de la Educación Física lo representan el 7% de las estudiantes y el 5% de los varones, el 29% de las mujeres y el 25% de los estudiantes otorgaron un nivel de importancia medio, el 37% de las alumnas y el 41% de los varones mostraron un nivel alto y, finalmente, el nivel muy alto de la variable está representado por el 24% de las mujeres y el 28% de los estudiantes. La tabla que se visualiza a continuación y el gráfico de torta subsiguiente ilustran tal distribución:

Nivel de Importancia y Utilidad concedida a la EF según el sexo del alumn@					
sexo	nivel	puntaje	frecuencia absoluta	frecuencia porcentual x sexo	frecuencia porcentual total
mujeres	muy alto	14-15	298	24%	13%
	alto	11-13	456	37%	21%
	medio	7-10	357	29%	16%
	bajo	4-6	91	7%	4%
	nulo	3	22	2%	1%
total mujeres			1224	100%	55%
varones	muy alto	14-15	275	28%	12%
	alto	11-13	407	41%	18%
	medio	7-10	248	25%	11%

	bajo	4-6	45	5%	2%
	nulo	3	22	2%	1%
total varones			997	100%	45%
total alumn@s			2221		100%

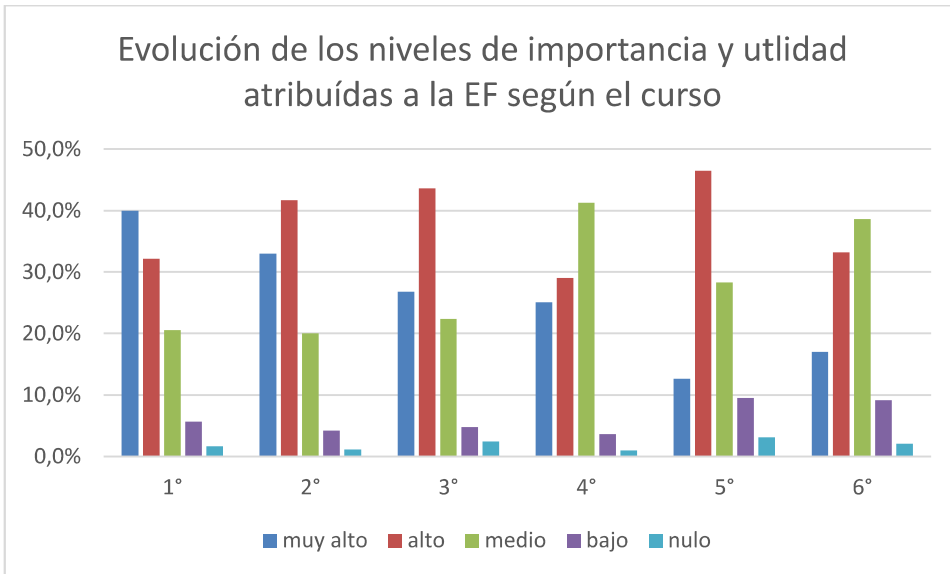


El nivel de Importancia y Utilidad que le atribuyen l@s estudiantes a la Educación Física es posible desagruparlo según el año de cursada del alumnado. Debido a que las cuotas por curso de la población presentan diferente tamaño en términos absolutos, resulta más valioso observar el dato en términos porcentuales (ver segundo gráfico). De esta manera podemos visualizar que el nivel nulo cuenta con la menor representación por curso desde el 1% hasta el 3%, el nivel bajo va del 3.6% al 9.5% por curso, el nivel medio de importancia está representado desde el 20% hasta el 41.3%, el nivel alto de importancia y utilidad de la Educación Física alcanza proporciones que van desde el 29% por curso hasta el 46.5% y, por último, el nivel muy alto de la variable va desde el 12.6% hasta el 40% por curso. El gráfico subsiguiente a las dos tablas de frecuencias absolutas y porcentuales

respectivamente, nos permitirán visualizar la evolución de dicha distribución a medida que l@s estudiantes avanzan en la cursada.

FA del Nivel de Importancia y Utilidad que le conceden a la EF l@s alumn@s según el curso						
	curso					
nivel	1°	2°	3°	4°	5°	6°
muy alto	148	117	134	76	57	41
alto	119	148	218	88	210	80
medio	76	71	112	125	128	93
bajo	21	15	24	11	43	22
nulo	6	4	12	3	14	5

FR del Nivel de Importancia y Utilidad que le conceden a la EF l@s alumn@s según el curso						
	curso					
nivel	1°	2°	3°	4°	5°	6°
muy alto	40,0%	33,0%	26,8%	25,1%	12,6%	17,0%
alto	32,2%	41,7%	43,6%	29,0%	46,5%	33,2%
medio	20,5%	20,0%	22,4%	41,3%	28,3%	38,6%
bajo	5,7%	4,2%	4,8%	3,6%	9,5%	9,1%
nulo	1,6%	1,1%	2,4%	1,0%	3,1%	2,1%



Tanto la media, la mediana como la moda arrojan niveles altos de importancia para la serie estudiantes y tal simetría se repite si desagregamos por sexo la serie. El siguiente gráfico permite visualizar la escasa dispersión entre las medidas:

Media, mediana y moda del nivel de importancia y utilidad otorgada por l@s estudiantes a la EF		
puntaje	medida	nivel
11,3	media	alto
12	mediana	alto
13	moda	alto
<b>mujeres</b>		
11,1	media	alto
11	mediana	alto
11	moda	alto
<b>varones</b>		
11,5	media	alto

12	mediana	alto
13	moda	alto

Al dividir en cursos la distribución, nos encontramos con la particularidad de que, siendo altos los niveles hallados en general, en los 5tos y 6tos años la media alcanza un nivel medio de la variable.

Media, Mediana y Moda de los puntajes y niveles de importancia y utilidad de la EF			
puntajes de la importancia y la utilidad de la EF			
curso	media	mediana	moda
1°	11,9	12	13
2°	11,8	12	13
3°	11,4	12	13
4°	11,1	12	13
5°	10,5	12	13
6°	10,3	12	13
niveles de la importancia y utilidad de la EF			
curso	media	mediana	moda
1°	alto	alto	alto
2°	alto	alto	alto
3°	alto	alto	alto
4°	alto	alto	alto
5°	medio	alto	alto
6°	medio	alto	alto

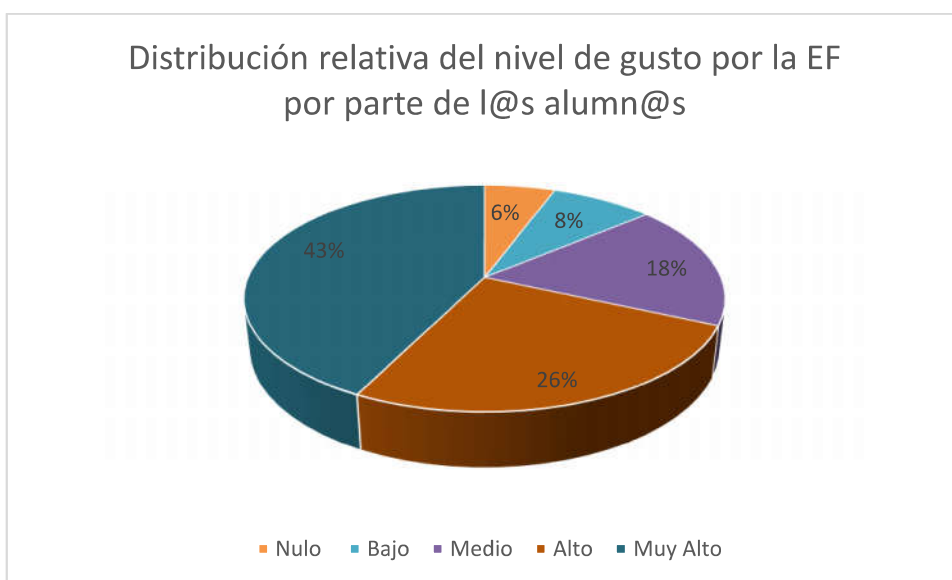
### 3.1.4. Gusto por la Educación Física por parte de l@s alumn@s

En la distribución del nivel de gusto por la Educación Física por parte de l@s alumn@s encontraremos que 126 de ell@s presentan un nivel nulo de gusto por la asignatura, 182 estudiantes manifestaron un nivel bajo de la variable, 396 alumn@s expresan un nivel medio de gusto por la materia, 571 estudiantes presentan un nivel alto, y por último, el nivel muy alto del gusto por la Educación Física lo representan 946 alumn@s de un total de 2221 estudiantes.

Expresada de manera relativa la distribución de la variable, hallamos que el 6% de la muestra de alumn@s manifestaron un nivel nulo de gusto por la Educación Física, el 8% de l@s estudiantes expresaron un nivel bajo de gusto por la materia, un 18% de l@s alumn@s otorgaron a la asignatura un nivel medio de gusto, un 26% de l@s estudiantes mostraron un nivel alto de gusto por la Educación Física, y finalmente, el 43% restante de l@s alumn@s refirieron tener un nivel de gusto muy alto por la materia. A continuación exponemos las frecuencias absolutas y relativas halladas de la variable con una tabla y un gráfico de torta:

Distribución del nivel de gusto por la EF por parte de l@s alumn@s			
Nivel	Puntaje	FA	FR
Nulo	3	126	6%
Bajo	4	182	8%
	5		
	6		
Medio	7	396	18%
	8		
	9		
Alto	10	571	26%

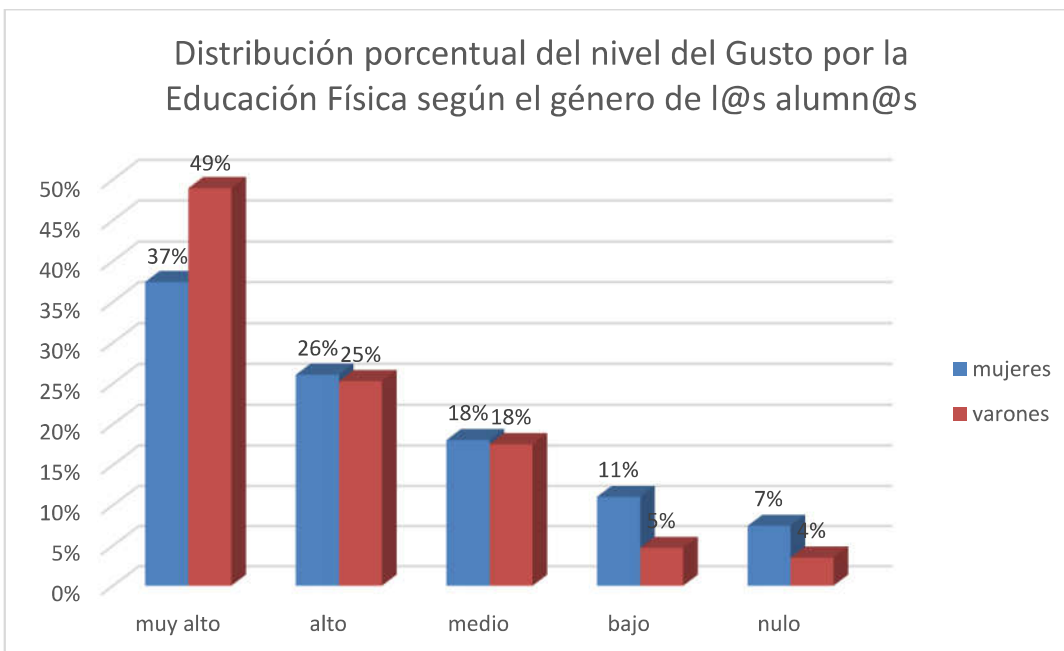
	11		
	12		
Muy Alto	13	946	43%
	14		
	15		
Total		2221	100%



Como en el caso de la variable anterior, si tenemos en cuenta la diferencia en términos absolutos entre la población de mujeres (1224) y varones (997) de la muestra, nos interesará presentar la frecuencia porcentual por sexo (columna 5 de la tabla que sigue) para mantener ponderados los puntajes que definen el nivel de la variable. Por lo tanto, si tenemos en cuenta el sexo del alumnado, la distribución del nivel de gusto por la Educación Física podemos describirla de la siguiente manera: El 7% de las mujeres y el 4% de los varones mostraron un nivel de importancia nulo, el nivel bajo de gusto por la Educación Física lo representan el 11% de las estudiantes y el 5% de los varones, el 18% de las mujeres y de los

estudiantes otorgaron un nivel de importancia medio, el 26% de las alumnas y el 25% de los varones mostraron un nivel alto y, finalmente, el nivel muy alto de la variable está representado por el 37% de las mujeres y el 49% de los estudiantes. La tabla que se visualiza a continuación y el gráfico de torta subsiguiente ilustran tal asimetría, donde los varones alcanzan en mayor proporción los niveles más altos de la variable.

Nivel de Gusto por la EF de l@s alumn@s según sexo					
sexo	nivel	puntaje	frecuencia absoluta	frecuencia porcentual x sexo	frecuencia porcentual total
mujeres	muy alto	13-15	458	37%	21%
	alto	10-12	319	26%	14%
	medio	7-9	221	18%	10%
	bajo	4-6	135	11%	6%
	nulo	3	91	7%	4%
total mujeres			1224	100%	55%
varones	muy alto	13-15	488	49%	22%
	alto	10-12	252	25%	11%
	medio	7-9	175	18%	8%
	bajo	4-6	47	5%	2%
	nulo	3	35	4%	2%
total varones			997	100%	45%
total alumn@s			2221		100%



### 3.1.5. Importancia y Utilidad que le otorgan l@s alumn@s a la Educación Física

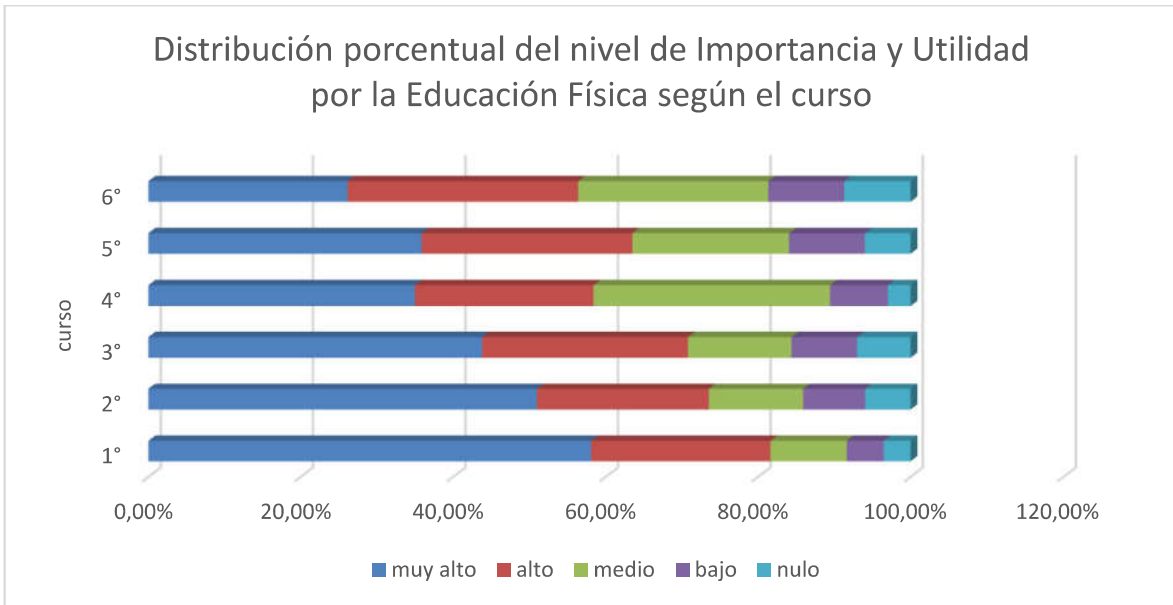
Siguiendo la lógica de la exposición de datos de la variable anterior, el nivel de Importancia y Utilidad por la Educación Física que muestran l@s estudiantes es posible desagruparlo según el año de cursada del alumnado. Debido a que las cuotas por curso de la población presentan diferente tamaño en términos absolutos, resulta más valioso observar el dato en términos porcentuales (ver segundo gráfico). De esta manera podemos visualizar que el nivel nulo cuenta con la menor representación por curso desde el 2,8% hasta el 8,7%, el nivel bajo va del 4,8% al 9.9% por curso, el nivel medio de importancia está representado desde el 10% hasta el 31%, el nivel alto de gusto por la Educación Física alcanza proporciones desde el 22,5% por curso hasta el 30,2% y, por último, el nivel muy alto de la variable va de 26,1% hasta el 58,1% por curso. El gráfico subsiguiente a las dos tablas de frecuencias absolutas y porcentuales respectivamente, nos permitirán visualizar la evolución del nivel nulo de la variable y la involución del nivel muy alto a medida que l@s estudiantes avanzan en la cursada.

FA del Nivel de Importancia y Utilidad que le conceden a la EF I@s  
alumn@s según el curso

	curso					
nivel	1°	2°	3°	4°	5°	6°
muy alto	215	181	219	106	162	63
alto	87	80	135	71	125	73
medio	37	44	68	94	93	60
bajo	18	29	43	23	45	24
nulo	13	21	35	9	27	21
total	370	355	500	303	452	241

FR del Nivel de Importancia y Utilidad que le conceden a la EF I@s  
alumn@s según el curso

	curso					
nivel	1°	2°	3°	4°	5°	6°
muy alto	58,11%	50,99%	43,80%	34,98%	35,84%	26,14%
alto	23,51%	22,54%	27,00%	23,43%	27,65%	30,29%
medio	10,00%	12,39%	13,60%	31,02%	20,58%	24,90%
bajo	4,86%	8,17%	8,60%	7,59%	9,96%	9,96%
nulo	3,51%	5,92%	7,00%	2,97%	5,97%	8,71%
total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%



Tanto la media, la mediana como la moda arrojan niveles altos y muy altos de gusto por la Educación Física para la serie edad de l@s estudiantes y tal simetría se repite si desagregamos por sexo la serie. El siguiente gráfico permite visualizar la escasa dispersión entre las medidas aún si tenemos en cuenta el sexo:

Media, mediana y moda del nivel de Importancia y Utilidad de l@s estudiantes por la EF según el sexo		
puntaje	medida	nivel
11,1	media	alto
12	mediana	alto
15	moda	muy alto
mujeres		
11,1	media	alto
12	mediana	alto

15	moda	muy alto
varones		
11,8	media	alto
12	mediana	alto
15	moda	muy alto

En el caso de la serie curso del alumn@, si bien la simetría en las medidas continúa respecto a las medidas generales de la variable, en al menos tres cursos hallaremos una leve dispersión digna de mención. Por ello, si desagregamos la distribución por curso, nos encontraremos con una mediana del nivel muy alto de gusto en 1° y 2° año y hallaremos una moda de nivel medio de gusto en el último año del secundario. La siguiente tabla expone tales dispersiones para los cursos mencionados.

Media, mediana y moda del nivel de Importancia y Utilidad de l@s estudiantes por la EF según el curso		
puntaje	medida	nivel
11,1	media	alto
12	mediana	alto
15	moda	muy alto
1°		
12,3	media	alto
13	mediana	muy alto
15	moda	muy alto
2°		
11,6	media	alto
13	mediana	muy alto

15	moda	muy alto
3°		
11,1	media	alto
12	mediana	alto
15	moda	muy alto
4°		
10,7	media	alto
11	mediana	alto
15	moda	muy alto
5°		
10,7	media	alto
12	mediana	alto
15	moda	muy alto
6°		
10	media	alto
10	mediana	alto
9	moda	medio

### 3.1.6. Importancia y Viabilidad que le otorgan l@s profesor@s a las estrategias en Educación Física para la satisfacción de las necesidades básicas de l@s alumn@s

Explicamos con anterioridad que la variable importancia y viabilidad que otorgan l@s profesor@s a las estrategias para la satisfacción de las necesidades básicas de l@s alumn@s presenta la complejidad de estar construida en varias dimensiones y subdimensiones. Así, de la suma de los puntajes de las dimensiones Importancia y Viabilidad se desprenden los niveles posibles de la variable: 6 puntos representan el nivel nulo de la variable, 7 a 12 puntos corresponden al nivel bajo, 13 a 18 puntos

refieren al nivel medio, 19 a 24 puntos representan el nivel alto y, finalmente, 25 a 30 puntos corresponden al nivel muy alto de la variable.

De los 105 profesor@s de la muestra no se registraron educador@s que le concedan un nivel nulo o bajo a la importancia y la viabilidad de las estrategias en Educación Física tendientes a la satisfacción de necesidades psicológicas básicas de l@s alumn@s. Por el contrario, la mayoría de l@s profesor@s se concentran en los niveles muy altos (94 casos) y altos de la variable (10 profesor@s). Se halló que una sola profesora se ubicó en el nivel medio de la variable. De esta manera, la distribución porcentual de la serie Importancia y Viabilidad de las estrategias nos indica que un 90% de l@s profesor@s conceden un nivel muy alto de importancia a las estrategias, un 9% de l@s educador@s atribuyen un nivel alto a dichas estrategias tendientes a la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de l@s alumn@s y el 1% restante otorga un nivel medio de importancia. Las tablas de frecuencia absoluta y frecuencia relativa de la variable y el gráfico de torta que les sigue a continuación ilustran la concentración de los profesor@s en los niveles altos y sobre todo, muy altos de la variable:

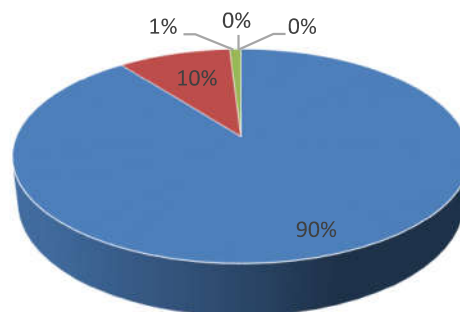
FA del Nivel de Importancia y Utilidad que le conceden l@s profesor@s a las estrategias para la la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de l@s alumn@s	
nivel	profesor@s
muy alto	94
alto	10
medio	1
bajo	0
nulo	0

total	105
-------	-----

FR del Nivel de Importancia y Utilidad que le conceden l@s profesor@s a las estrategias a la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de l@s alumn@s

nivel	profesor@s
muy alto	90%
alto	10%
medio	1%
bajo	0%
nulo	0%
total	100%

FR del Nivel de Importancia y Utilidad que le conceden l@s profesor@s a las estrategias en Educación Física para la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de l@s alumn@s



■ muy alto ■ alto ■ medio ■ bajo ■ nulo

De esta manera, es posible observar que de la muestra de 105 profesor@s, 46 mujeres y 48 varones muestran un nivel muy alto de la variable, 5 mujeres y 5 varones conceden un valor alto de importancia y viabilidad a las estrategias, y una profesora restante considera que le da un nivel medio de importancia y viabilidad a las estrategias de Educación Física para la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de l@s alumn@s. Tal como muestra la siguiente tabla, las simetrías mencionadas se mantienen en los comportamientos que muestran los profesor@s según el sexo:

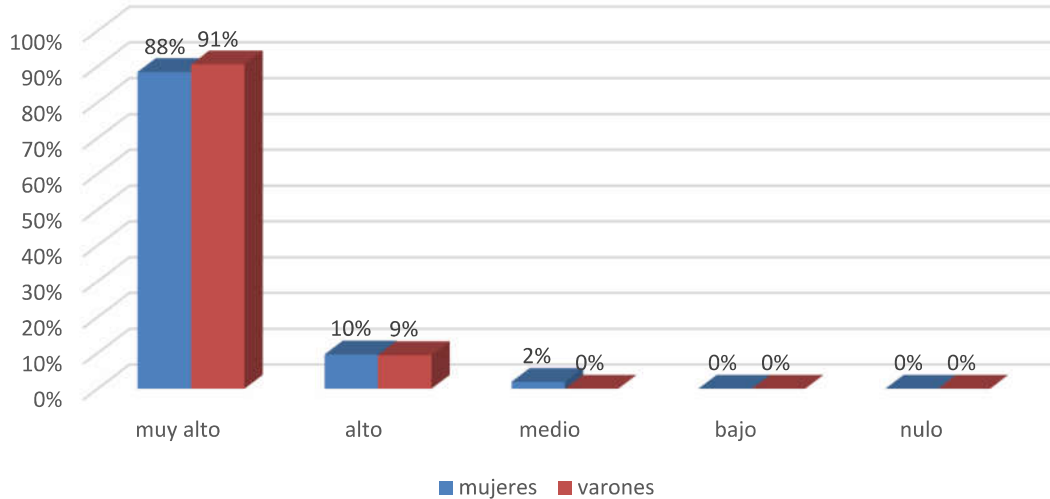
FA del Nivel de Importancia y Viabilidad que le conceden l@s profesor@s de EF a las estrategias para la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de l@s alumn@s según el sexo		
	sexo	
nivel	mujeres	varones
muy alto	46	48
alto	5	5
medio	1	0
bajo	0	0
nulo	0	0
total	52	53

Naturalmente, la frecuencia relativa también nos mostrará que el nivel de importancia y viabilidad se reparte de manera bastante simétrica según el sexo del profes@r, a saber: 88% de las mujeres y el 91% de los varones conceden un nivel

de importancia y viabilidad muy alto a las estrategias, un 10% de las mujeres y un 9% de los varones muestran un nivel alto de la variable y, finalmente, un 2% de las profesoras de la población, considera que las estrategias tienen un nivel medio de importancia y viabilidad para la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de l@s alumn@s. La siguiente tabla de frecuencia relativa y el subsiguiente gráfico de barras muestran la paridad del comportamiento de la variable según el sexo del profes@r:

FR del Nivel de Importancia y Viabilidad que le conceden l@s profesor@s a las estrategias de EF para satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de l@s alumn@s según el sexo		
	sexo	
nivel	mujeres	varones
muy alto	88%	91%
alto	10%	9%
medio	2%	0%
bajo	0%	0%
nulo	0%	0%
total	100%	100%

Distribución del Nivel de Importancia y Utilidad que le conceden l@s profesor@s a la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de l@s alumn@s según el sexo



La frecuencia absoluta del nivel de Importancia y Utilidad que le conceden l@s profesor@s a las estrategias de EF para la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de l@s alumn@s según la edad de los primeros muestra que: 21 de ell@s que tenían hasta 30 años concedieron un nivel muy alto de importancia y viabilidad a las estrategias, mientras que l@s 3 restantes confirieron un valor alto a la variable; de 39 educador@s de Educación Física de la franja etaria que va de los 31 a los 40 años, 34 confirieron un nivel muy alto a la viabilidad e importancia de las estrategias, 4 un nivel alto y 1 un nivel medio a la variable; de los 29 profesor@s con más de 40 y menos de 51 años, 27 otorgaron un nivel muy alto a la importancia y viabilidad de las estrategias y 2 de ell@s, un nivel alto; de los 16 educador@s con edades que oscilan entre los 51 y 60 años coincidieron en otorgar un nivel muy alto a la importancia y viabilidad de las estrategias y 1 de los profesor@s que componen esta franja etaria confirieron un nivel de importancia y viabilidad alto.

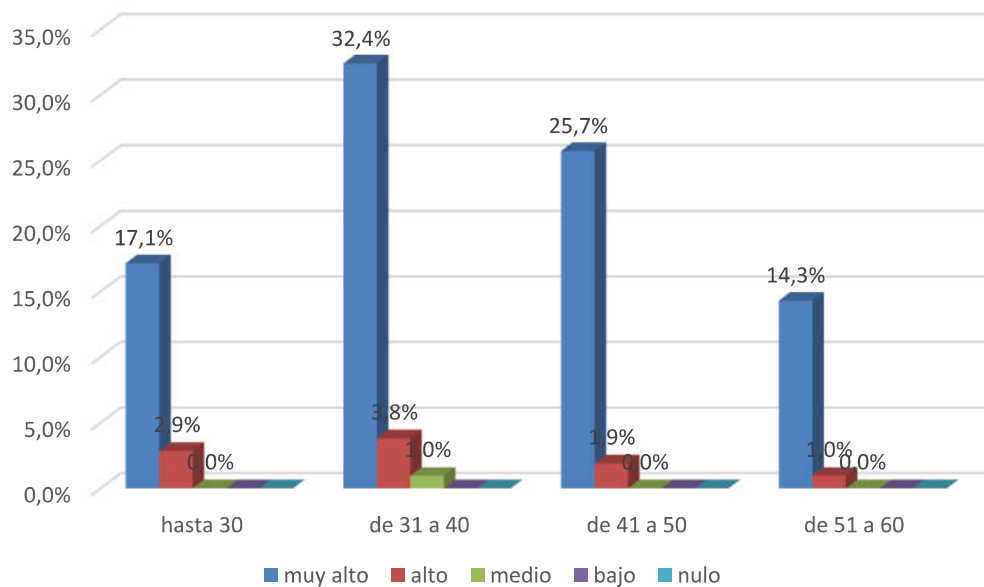
FA del Nivel de Importancia y Utilidad que le conceden l@s profesor@s a las estrategias de EF para la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de l@s alumn@s según la edad				
	franja etaria de l@s profesor@s			
nivel	hasta 30	de 31 a 40	de 41 a 50	de 51 a 60
muy alto	18	34	27	15
alto	3	4	2	1
medio	0	1	0	0
bajo	0	0	0	0
nulo	0	0	0	0
total	21	39	29	16

La distribución porcentual de la serie nos muestra que el 32,4% de los profesor@s que concedieron un nivel muy alto a la variable tienen entre 31 y 40 años, el 25,7% de los educador@s que otorgaron un nivel muy alto de la variable tienen entre 41 y 50 años, el 17,1% de l@s profesor@s que confirieron un nivel muy alto de la variable se ubican en la franja etaria de menores de 31 años y el 14,3% de los profesor@s que otorgaron un nivel alto de importancia y viabilidad de las estrategias tenían entre 51 y 60 años. L@s profesor@s que concedieron una importancia alta a las estrategias conformaron el 9.5% de la muestra; de ellos, el 3,8% de los educador@s ocupan la franja etaria que va de los 31 a los 40 años, el 2,9% tienen menos de 31 años, el 1,9% ocupan la franja de entre 41 y 50 años y finalmente, sólo un 1% de toda la muestra de profesor@s consideraron el nivel alto de la variable teniendo entre 51 y 60 años. El nivel medio de la variable está representado sólo por un 1% de l@s profesor@s que se ubican en el rango de 31/40 años de edad. El tablero y el gráfico que le sigue, nos permitirán visulizar tal distribución que, como ya dijimos, se encuentra concentrada en los niveles muy altos de la variable independientemente de la edad de los profesor@s.

FR del Nivel de Importancia y Utilidad que le conceden l@s profesor@s a las estrategias de EF para la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de l@s alumn@s según la edad

	franja etaria de l@s profesor@s			
nivel	hasta 30	de 31 a 40	de 41 a 50	de 51 a 60
muy alto	17,1%	32,4%	25,7%	14,3%
alto	2,9%	3,8%	1,9%	1,0%
medio	0,0%	1,0%	0,0%	0,0%
bajo	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
nulo	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
total	20,0%	37,1%	27,6%	15,2%

Distribución del Nivel de Importancia y Utilidad que le conceden l@s profesor@s a las estrategias para la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de l@s alumn@s según la edad



Tanto la media, la mediana como la moda arrojan niveles muy altos de Importancia y Utilidad que le conceden l@s profesor@s a la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de l@s alumn@s. La siguiente tabla permite visualizar tal paridad:

Medidas de los puntajes y niveles de Importancia y Utilidad que le conceden l@s profesor@s a la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de l@s alumn@s	
medidas	puntajes
media	28,1
mediana	29
moda	30
Niveles	
media	muy alto
mediana	muy alto
moda	muy alto

Si tenemos en cuenta el sexo de l@s profesor@s tampoco hallaremos dispersión en las medidas de media, mediana y moda de la serie. La tabla que sigue a continuación describe tal simetría:

Medidas de puntajes y niveles de Importancia y Utilidad que le conceden l@s profesor@s a la satisfacción de las necesidades psicológicas

básicas de l@s alumn@s según el sexo de l@s profesor@s		
Puntajes por sexo de l@s profesor@s		
medidas	mujeres	varones
media	28,4	27,7
mediana	29	29
moda	30	30
Niveles por sexo de los profesor@s		
media	muy alto	muy alto
mediana	muy alto	muy alto
moda	muy alto	muy alto

El mismo comportamiento encontraremos si desagregamos la variable en la serie edad de l@s profesores. Para todas las franjas etarias, la media, la mediana y la moda l@s profesores otorgan niveles muy altos de importancia y viabilidad a las estrategias. La tabla que sigue a continuación describe tal equilibrio:

Medidas de puntajes y niveles de Importancia y Utilidad que le conceden l@s profes@s a la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de l@s alumn@s según la edad de l@s profesor@s				
	Puntajes por franja etaria de l@s profes@s			
medidas	hasta 30	de 31 a 40	de 41 a 50	de 51 a 60
media	28	28	28,2	28,1
mediana	29	29	29	28,5
moda	29	30	30	30
Niveles por franja etaria de l@s profesor@s				
media	muy alto	muy alto	muy alto	muy alto

mediana	muy alto	muy alto	muy alto	muy alto
moda	muy alto	muy alto	muy alto	muy alto

### 3.2. Análisis e interpretación de los datos

En primer lugar, nos interesa cruzar las variables y comentar los resultados a la luz de la particularidad de contar con una muestra curso-aula, ya que ahí podremos observar las correspondencias absolutas entre un/a profesor/a y sus alumn@s.

Si evaluamos la relación entre los niveles de coincidencia de la variable “Importancia y Viabilidad que atribuyen l@s profesor@s a las estrategias para el fomento de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de l@s alumn@s” y los de la variable “Gusto de l@s alumn@s por la Educación Física” encontraremos en más de la mitad de los casos un aseguramiento de que un profes@r con un nivel de importancia muy alta atribuida a las estrategias garantiza un nivel de gusto alto por la Educación Física en sus alumn@s. Al hallar un 17% de los casos curso-aula donde hay profesor@s con un nivel de importancia muy alta por las estrategias y alumn@s con un nivel de gusto medio por la Educación Física, podemos observar que las estrategias no aseguran en muchos casos desarrollar plenamente el gusto de l@s estudiantes por la materia. Los casos de correspondencia absoluta entre estas variables sólo pertenecen al 18% de la muestra, comprendidos por un 13% de casos de niveles muy alto-muy alto y un 5% de niveles alto-alto. Sí resulta notable que salvo un caso (gusto alto – importancia media de estrategias), no hay hallazgos que permitan la relación inversa, es decir un alumnado con un gusto muy alto o alto por la Educación Física y un/una profesor/a de ese curso con un nivel de importancia de estrategias medio o bajo. Por lo que podemos pensar aquí lo importante que son las estrategias de l@s profesor@s aunque en muchos casos, las mismas no son suficientes para generar

un gusto por la Educación Física en el/la estudiante. La siguiente tabla permite visualizar tal relación:

Relación entre la importancia de las estrategias de l@s profesor@s y el gusto del curso por la EF			
Nivel de Gusto promedio del curso x la EF	Nivel de Imp y Viab de las Estrategias de l@s profesor@s	Casos	%
Muy Alto	Muy Alto	14	13%
Alto	Muy Alto	61	58%
Alto	Alto	5	5%
Alto	Medio	1	1%
Medio	Muy Alto	18	17%
Medio	Alto	5	5%
Bajo	Alto	1	1%

Como mostramos en el capítulo anterior, no es significativa la información que surge al desagregar la serie “Importancia y Viabilidad que otorgan l@s profesor@s para el fomento de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de l@s alumn@s” en función de la edad de l@s profesor@s. El siguiente cuadro muestra una paridad muy clara en los niveles de importancia que le atribuyen l@s profesor@s a las estrategias según cada franja etaria construida:

Relación entre la importancia y viabilidad de las estrategias de l@s profesor@s y su edad			
Nivel de Imp y Viab de las Estrategias de l@s profesor@s	Edad de l@s profesor@s	Casos	%
Muy Alto	Hasta 30	18	17%
Alto	Hasta 30	3	3%
Muy Alto	31-40	35	33%
Alto	31-40	3	3%
Medio	31-40	1	1%
Muy Alto	41-50	27	26%
Alto	41-50	2	2%
Muy Alto	51-60	15	14%
Alto	51-60	1	1%

Aunque sí nos son de interés los resultados que surgen de cruzar los niveles de gusto por la Educación Física de l@s alumn@s con la edad de l@s profesor@s. A medida que avanza la edad del profesor observaremos que tiende a disminuir el nivel muy alto de gusto del/ de la alumno/a por la Educación Física hasta desaparecer con la última franja etaria. La tabla que sigue a continuación grafica tales resultados:

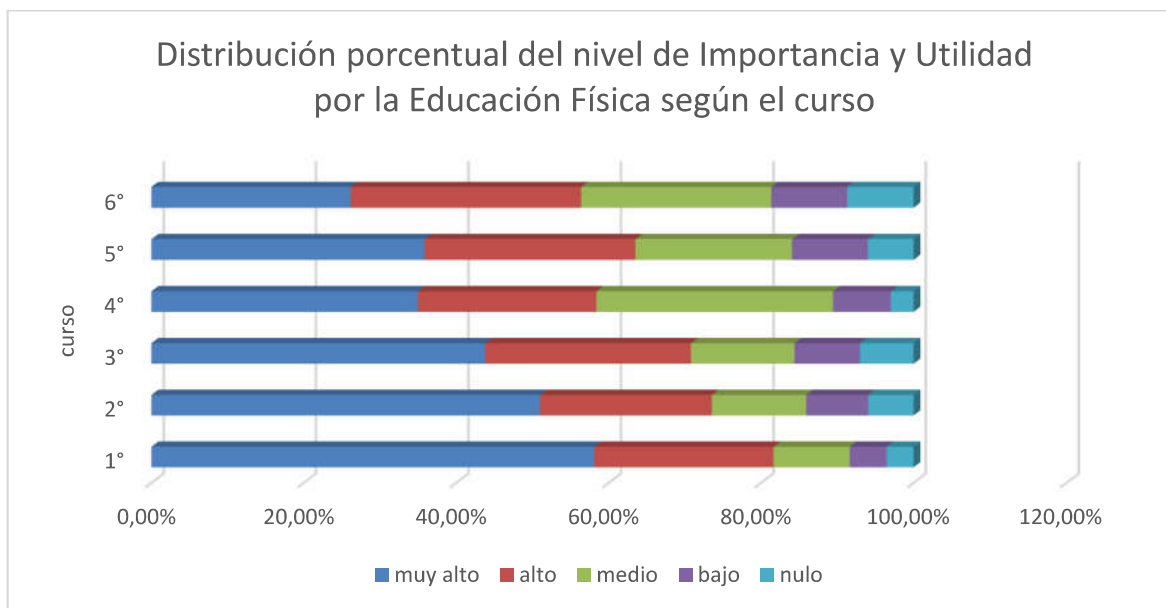
Relación entre el gusto del curso x la EF y la edad de l@s profesor@s
---

Edad de l@s profesor@s	Nivel de Gusto promedio del curso x la EF	Casos	%
Hasta 30	Muy Alto	6	6%
	Alto	8	8%
	Medio	7	7%
31-40	Muy Alto	5	5%
	Alto	25	24%
	Medio	9	9%
41-50	Muy Alto	3	3%
	Alto	19	18%
	Medio	6	6%
	Bajo	1	1%
51-60	Alto	15	14%
	Medio	1	1%

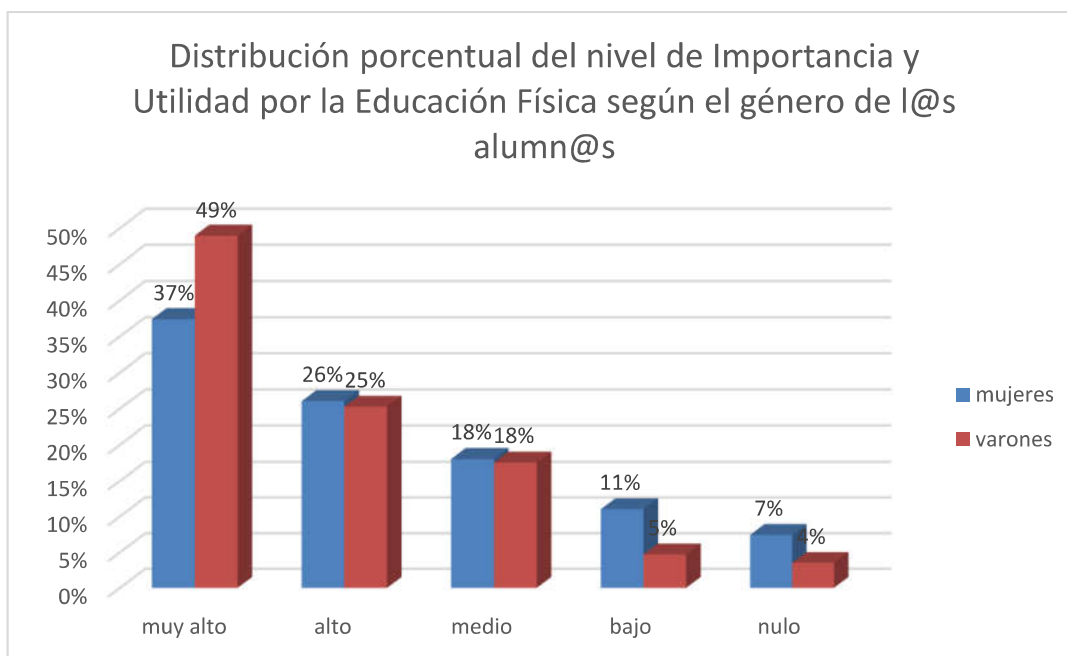
Observamos entonces que del cruce del nivel de gusto de l@s estudiantes por la Educación Física con la edad de l@s profesor@s hay una relación inversa. A mayor edad de l@s profesor@s, si bien se mantienen los niveles de importancia que éstos le atribuyen a las estrategias para la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de l@s alumn@s, menor es el gusto que presentan sus alumn@s por la materia. L@s alumn@s que no presentaron niveles muy altos de gusto por la Educación Física son aquell@s cuy@s profesor@s son los de mayor edad, los agrupados en la última franja etaria. Así y todo, los niveles medios y bajos de gusto por la Educación Física no están emparentados con los niveles de estrategias de l@s profesor@s ni con la edad de éstos. Habría que pensar en un abordaje posterior si esta asociación de que conforme avanza la edad de l@s profesor@s si bien no decrece su interés y estímulo por las estrategias, se debe a que sí disminuyen las posibilidades de su aplicación o si el nuevo trayecto pedagógico que incluye nuevos programas de capacitación en base a estrategias de animación

y motivación están más orientados a profesor@s jóvenes y aún reste incluir en su aplicación a l@s profesor@s más grandes con las limitaciones que ellos pueden presentar.

Como vimos anteriormente, el nivel de importancia y utilidad que le conceden a la Educación Física l@s alumn@s según el curso, sigue una proporción inversa; a medida que avanza en la cursada el alumno disminuye el nivel de importancia y utilidad que se le concede a la materia. Así podremos visualizar que sólo en primer año el nivel de importancia y utilidad hacia la educación física más recurrente es el "muy alto" y en el otro extremo, el nivel más recurrente de sexto año es el "medio". A su vez, el nivel "muy alto" de importancia y utilidad hacia la materia disminuye paulatinamente conforme avanza la cursada el/la alumn@. Por su parte el nivel "bajo" de importancia y utilidad por la Educación Física registra un incremento pronunciado los dos últimos años. También es importante destacar que una dispersión similar encontraremos al desagregar los niveles de importancia y utilidad en función del sexo del alumnado.



Hemos mostrado con anterioridad que los varones presentan con más frecuencia niveles muy altos de importancia por la materia y en el otro extremo, las mujeres registran más casos de niveles de importancia baja y nula.



Ambos problemas macro que aquí son sólo una expresión de esta variable, la deserción escolar y la disparidad escolar entre sexos, si bien no representan tópicos de la presente investigación, continúan demostrando su vigencia y actualidad como variables independientes para explicar la variabilidad de dimensiones micro como las estrategias o el gusto por la Educación Física. Los aportes de Pavía (2006) y Rigal (2011) sobre inclusión y sexo en la educación física resultan hoy insoslayables para repensar una currícula realmente integradora de los sexos que permita estabilizar los rendimientos escolares dispares por sexo y la forma de evaluar esos rendimientos físicos y terminar así con la mirada que relega a las mujeres de los deportes reglados. De todas formas, continúa siendo importante remarcar que ese

cambio sólo será posible si proviene de la sociedad civil en su conjunto y el Estado generando una política pública inclusiva en todos los órdenes.

A diferencia de nuestro trabajo, en la investigación de Baena Extremera (2014) la importancia y utilidad concedida por l@s estudiantes a la Educación Física, obtiene valores medios. Sobre esto, Rodríguez, García-Cantó, Sánchez-López y López-Miñarro (2013) obtienen también que el 85% del alumnado estudiado considera que la Educación Física posee regular o baja utilidad, aspecto en el cual cree el autor, el docente debe invertir de forma clamorosa. Teniendo en cuenta que los resultados obtenidos por los trabajos ya citados encontraron que los valores de importancia y utilidad de la Educación Física, son siempre mayores en los varones que en la mujeres, Baena Extremera (2014) insiste en que para conseguir que l@s alumn@s alcancen una importancia y utilidad de dicha materia, se debería partir en las clases potenciando el apoyo a la autonomía del alumn@, para conseguir una mayor autodeterminación, y así, una mayor satisfacción/diversión. Por esto, desde un nivel más operativo nos muestra que a partir de la relevancia que adquiere la importancia y utilidad que el alumnado concede a la Educación Física, el profesorado tiene un serio desafío: convertir en interesantes aquellas actividades deseables por los alumnos pero no siempre son intrínsecamente interesantes (Standage, Gillison, y Treasure, 2007, en Baena Extremera, 2014). Para ello, Baena Extremera pasa lista de diferentes autores como Moreno y Martínez (2006) que ofrecen algunas pautas para mejorar la autodeterminación del alumn@, a lo que habría que sumarle otras estrategias como dar al estudiante opciones de elección del tipo de tarea (Chatzisarantis, Hagger, Biddle, Smith, y Wang, 2003; Hernández, Vasconcelos-Raposo, Lázaro, y Dosil, 2004), ofrecerles la opción de elegir la dificultad de la tarea a realizar (How, 2013), o establecer grupos de aprendizaje entre iguales en el que los estudiantes desempeñen papeles diferentes (demostraciones, arbitrajes, etc.) (Lim y Wang, 2009). Para poder llevar a cabo esto, y siguiendo las manifestaciones expresadas por otros autores (Barkoukis y Hagger, 2013; Cheon y Moon, 2010; Cheon, Reeve, y Moon, 2012; Moreno, Vera, y Del Villar, 2010; Su y Reeve, 2011 en Baena Extremera, 2014), sería necesario formar

al profesorado en habilidades didácticas que les ayuden a diseñar y llevar a cabo sesiones para aumentar la autonomía de los alumnos.

Observemos la siguiente tabla que relaciona la variable “Nivel de Importancia y Utilidad que le dan l@s estudiantes a la Educación Física” con la edad del/la profesor/a del mismo curso:

Relación entre la importancia y utilidad de l@s alumn@s x la EF y la edad de l@s Profesor@s				
Edad de l@s profesor@s	Nivel Promedio x curso de Imp y Uti que le dan l@s alumn@s a la EF	Casos	%	Porcentaje ponderado
Hasta 30	Alto	11	10%	52%
	Medio	10	10%	48%
31-40	Alto	23	22%	59%
	Medio	16	15%	41%
41-50	Alto	17	16%	59%
	Medio	12	11%	41%
51-60	Alto	13	12%	81%
	Medio	3	3%	19%

El dato más notable que se desprende de cruzar ambas series es que si bien no hallamos profesores que logren promedios de niveles “muy altos” por curso de importancia y utilidad que le den sus alumnos a la Educación Física, la franja etaria más alta, los profesores más grandes de edad, registran en sus aulas estudiantes

que en su amplia mayoría otorgan un nivel “alto” de importancia a la materia y el nivel de importancia “media” es un promedio excepcional. Para las otras tres franjas etarias construidas no surgen acumulaciones de interés.

Si cruzamos los niveles de “Importancia y Viabilidad que atribuyen l@s profesor@s a las estrategias para el fomento de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de l@s alumn@s” y los niveles promedio de “Importancia y Utilidad de l@s alumn@s por la Educación Física” por curso obtendremos la siguiente tabla:

Relación entre la importancia y viabilidad x las estrategias en los profesor@s e importancia y utilidad de l@s alumn@s x la EF, según el curso				
I y V Profesor@s	I y U Alumn@s	Casos	%	% Ponderado
Muy Alto	Alto	60	57%	64%
	Medio	34	32%	36%
Alto	Alto	4	4%	40%
	Medio	6	6%	60%
Medio	Medio	1	1%	100%

Como en el caso anterior, cuando relacionamos la variable “Importancia y Viabilidad que atribuyen l@s profesor@s a las estrategias para el fomento de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de l@s alumn@s” con la variable “Gusto de l@s alumn@s por la Educación Física”, hallaremos que no hay casos inversos donde el nivel de importancia de las estrategias sea menor al nivel promedio de importancia por la materia.

### 3.3. Conclusiones y sugerencias

El nivel de cumplimiento de los objetivos a la luz de los resultados obtenidos es más que satisfactorio. Los niveles de importancia y viabilidad que le atribuyen l@s profesor@s a la implementación de las estrategias para el fomento de la autonomía, la competencia y la relación con los demás de sus estudiantes, según la edad de l@s profesor@s, no han presentado variaciones de interés para las franjas etarias construidas. Las diferencias de sexo del alumnado en relación al gusto por la educación física que refieren, ha quedado dilucidadas dando como resultado agregaciones de niveles más altos para los varones que para las mujeres. Hemos verificado una correspondencia alta entre l@s alumn@s que consideran que la educación física es genial y el nivel de importancia que le otorgan sus profesor@s a la competencia para la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de sus estudiantes. Hemos verificado que l@s alumn@s que consideran que en educación física se aprenden cosas importantes para la vida se encuentran en los cursos cuy@s profesor@s consideran importante en niveles “altos” y “muy altos” viabilizar estrategias para el fomento de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de sus estudiantes. La vinculación existente entre el año en curso de l@s estudiantes y el nivel de gusto que registran por la Educación Física es la de una relación inversamente proporcional. El grado de vinculación entre los niveles “altos” y “muy altos” de importancia que otorgan l@s profesor@s al fomento de la autonomía en sus estrategias para la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de l@s estudiantes y las franjas etarias más jóvenes de los primeros, resultó de escasa importancia, ya que dicho interés no varía conforme avanza la edad. Hemos corroborado que el nivel de gusto de l@s estudiantes por la Educación Física decrece a medida que avanza el cursado del ciclo medio de enseñanza. El contraste entre el nivel de importancia y utilidad que le conceden l@s

alumn@s a la Educación Física en función del sexo de l@s estudiantes, resultó notoriamente más positivo para el caso de los varones.

Los resultados alcanzados por la presente investigación nos permiten corroborar nuestra hipótesis sustantiva: La importancia y viabilidad que le otorgan l@s profesores de educación física a las estrategias para el fomento de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de los alumn@s se relaciona positivamente con el gusto, importancia y utilidad que le conceden a la Educación Física l@s alumn@s. Esto es así, en tanto hemos hallado en más de la mitad de los casos un aseguramiento de que los profesor@s con un nivel de importancia muy alto atribuida a las estrategias garantizan niveles altos de gusto e importancia por la Educación Física en sus alumn@s. Salvo un caso, no hay hallazgos que permitan la relación inversa.

Si bien la motivación de un alumn@ en Educación Física dependerá de diversos factores, entre los que destaca la autonomía; y de esta manera, los climas de aprendizaje que apoyan la autonomía de l@s estudiantes mejorarán su motivación intrínseca, es importante destacar, de todas maneras, que no existen garantías finales en los niveles muy altos y altos de importancia por las estrategias que concedan l@s profesor@s que aseguren niveles muy altos y altos de motivación intrínseca en los alumnos. Existe una innumerable cantidad de factores macro que pueden condicionar esta relación. Hecha esta aclaración, coincidimos con los autores que dan sustento al presente trabajo que el apoyo a la autonomía predecirá positivamente la motivación intrínseca, ésta la satisfacción/diversión en Educación Física y, finalmente, ésta última la importancia de la materia. De alguna manera, la coincidencia de tal postulado entre los autores y nosotros ya no está solamente empíricamente validado sino también ideológicamente compartido.

Expusimos desde un comienzo que la Teoría de la Autodeterminación da explicaciones de por qué las personas se inician y persisten en una determinada actividad. De ahí la importancia de la teoría para pensar los casos donde hallemos

el abandono de dichas prácticas. Observemos una vez más el comportamiento del cruce de estas variables:

-Mientras mayor es la edad de l@s profesor@s, si bien se mantienen los niveles de importancia que éstos le atribuyen a las estrategias para la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de l@s alumn@s, menor es el gusto que presentan sus alumn@s por la materia.

-El nivel de importancia y utilidad que le conceden a la Educación Física l@s alumn@s según el curso, sigue una proporción inversa; a medida que avanza en la cursada el/la alumn@ disminuye el nivel de importancia y utilidad que se le concede a la materia.

Ya vimos con anterioridad que las implicaciones prácticas en el ámbito de la práctica físico-deportiva sugieren la conveniencia de desarrollar estrategias para desarrollar la motivación intrínseca y sus formas de regulación. Una prueba de ello resulta de la relación positiva entre las variables importancia y viabilidad de las estrategias de los profesor@s para la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de l@s alumn@s y el gusto y la utilidad de sus alumn@s por la materia. Por otro lado y a favor de este punto, estos dos resultados cruzados obtenidos (a mayor edad de el/la profesor@, menor gusto del estudiante por la materia, y a mayor edad del estudiante menor es la importancia que se le concede a la educación física) nos sugieren que los mecanismos reguladores han favorecido conductas no autodeterminadas e incluso caracterizadas por la falta de motivación. Por lo que podemos pensar aquí lo importante que son las estrategias de l@s profesor@s aunque en muchos casos, las mismas no son suficientes para generar un gusto duradero por la Educación Física en el/la estudiante. Dejaremos aquí expuesta la emergencia de una posterior investigación que indague el nivel real (no el declarativo) en que el/la profesor/a permite que sus estudiantes participen en la actividad elegida, el control que delega el profesor a dicha actividad para mejorar la motivación intrínseca, o sea, la autodeterminación de la práctica y su mantenimiento en el tiempo sin un fin externo.

Todos los autores que conforman el corpus teórico de la presente investigación coinciden en la necesidad de formar al profesorado en habilidades didácticas que

les ayuden a diseñar y llevar a cabo sesiones para aumentar la autonomía de los alumnos. En este sentido y para no fracasar en el intento, creemos que el esfuerzo y la dedicación de los diseñadores de las políticas educativas (y de todos los actores que toman decisiones en el campo) de las escuelas medias del país deben focalizarse en l@s profesor@s de las franjas etarias más avanzadas y en l@s alumn@s que transitan sus últimos años en el secundario.

No finalizaremos sin mencionar que al igual que la mayoría de los teóricos ya trabajados, encontramos que en cuanto al sexo del estudiante existen diferencias en la motivación intrínseca, motivación extrínseca, amotivación, satisfacción, e importancia y utilidad de la EF, siendo mayor las medias calculadas en los varones que en las mujeres. Hemos mostrado que los varones presentan con más recurrencia niveles muy altos de importancia por la materia y en el otro extremo, las mujeres registran más casos de niveles de importancia baja y nula. A su vez, el nivel "muy alto" de importancia y utilidad hacia la materia disminuye paulatinamente conforme avanza la cursada el/la alumn@. Por su parte, el nivel "bajo" de importancia y utilidad por la Educación Física registra un incremento pronunciado los dos últimos años. Ambos problemas macro que aquí son sólo una expresión de esta variable, la deserción escolar y la disparidad escolar entre sexos, si bien no representan tópicos de la presente investigación, continúan demostrando su vigencia y actualidad como variables independientes para explicar la variabilidad de dimensiones micro como las estrategias o el gusto por la Educación Física.

#### 3.4. Reflexión crítica sobre el proceso de investigación realizado

Llegados a este punto, nos parece indispensable remarcar que el cuestionario QP\_A16 (ver anexo 1) nos pareció deficiente en su estructura y también en cuanto a los resultados que arrojó si nos atenemos a la escasa variabilidad de los datos obtenidos en la variable "Importancia y Utilidad de l@s profesor@s frente a las estrategias para la satisfacción de las necesidades básicas de l@s alumn@s". Por un lado, la expectativa de l@s profesor@s en responder correctamente en orden a

la norma del “buen profesor” y aggiornarse a las formas actuales de enseñanza, es posible que produzca datos sesgados dado el tipo de operacionalización de las preguntas. No es lo mismo responder a la pregunta si el/la profesor/a “aplica a las estrategias” o si efectivamente, en la práctica “ejecuta tal o cual actividad” que tiene como objetivo la aplicación de dicha estrategia. Por ej. No es lo mismo preguntar si el/la profesor/a “propone actividades variadas” o si el/la profesor/a “hace actividades en equipos, parejas, carreras, saltos a la comba, etc.”, como no es lo mismo preguntar si el/la profesor/a “da a conocer el motivo de la tarea” a que preguntemos si el/la profesor/a “señala que la actividad anterior ayuda a mejorar la resistencia”, etc. Las primeras construcciones permiten fácilmente reconocer la respuesta “deseable” por parte de la institución que mide y las segundas no resultan tan claras a primera vista. Desde este lugar, proponemos como oportunidad de mejora, una revisión de los ítems del cuestionario que abordan la variable ya mencionada que permita una mejor operacionalización con el fin de obtener datos más fiables.

#### 4. Anexos

##### 4.1. Carta de presentación

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

Los datos serán obtenidos respetando el anonimato de los/as 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 desearse realizar cualquier consulta es: [yoomez@uflo.edu.uy](mailto:yoomez@uflo.edu.uy)

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. 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	<input type="checkbox"/>
	Privado	<input type="checkbox"/>

Grupos a los que habitualmente impartes clase (se puede marcar más de uno):  
 1ª y 2ª  3ª y 4ª  5ª y 6ª

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

Clave de profesor/a:

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

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

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

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

**Valora las siguientes afirmaciones:**

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

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

27. No lo hago, realmente siento que estoy perdiendo el tiempo siendo 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 sentiré 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 mi mismo que puedo	1	2	3	4	5
37. Porque me hace sentir orgulloso/a de mi mismo/a	1	2	3	4	5
38. Porque si no lo hago me sentiría avergonzado/a de mi 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 hubiera 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 apresiono 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 potencia	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 deseen hacer mi trabajo y que no me molesten	1	2	3	4	5	6	7
87. Creo que me he vuelto más cínic/a en mi trabajo	1	2	3	4	5	6	7
88. Dudo de la importancia de mi trabajo	1	2	3	4	5	6	7
89. Creo que tengo confianza en mi eficacia para alcanzar los objetivos	1	2	3	4	5	6	7

*A continuación indica tu opinión personal respecto a la importancia (primera columna) y viabilidad (segunda columna) de las siguientes afirmaciones sobre la forma de dar la clase de EF en una escuela 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. Planificar 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 gozar 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*

### 4.3. Descripción cuestionario profesores (QP16).



***DOCUMENTO 2***  
***Descripción cuestionario profesores (QP16)***  
***2016***

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

***PROYECTO DE INVESTIGACIÓN INTERNACIONAL***  
***UPM-UFLO-UQ-UNICAMP***

## **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-Culvo, 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, Caevas 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:

<b>Variables</b>	<b>Ítems</b>
<b>Necesidades Psicológicas Básicas</b>	<b>1 - 26 (exc. 7, 14, 19, 23, 26)</b>
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
<b>Frustración Necesidades Psicológicas Básicas</b>	<b>62-73</b>
Frustración Autonomía	62, 63, 64, 65
Frustración Competencia	66, 67, 68, 69
Frustración Relación con los Demás	70, 71, 72, 73
<b>Motivación en el Trabajo</b>	<b>27-45</b>
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
<b>Importancia y Viabilidad de Estrategias</b>	<b>90-101</b>
Estrategias fomento autonomía	90, 91, 92, 93, 94
Estrategias fomento competencia	95, 96, 97, 98
Estrategias fomento relaciones con los demás	99, 100, 101
<b>Presiones Percibidas en el Trabajo</b>	<b>46-61</b>
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
<b>Burnout</b>	<b>74-89</b>
Agotamiento	74, 75, 76, 77, 79
Despersonalización	81, 82, 86, 87, 88
Reducción del compromiso	78, 80, 83, 84, 85, 89
<b>Vocación</b>	<b>7, 14, 19, 23, 26</b>

### **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 Komarheva, B. P. (2001). Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former eastern bloc country: A cross-cultural study of self-determination. *PSPB, 27*(8), 930-942.
- Gagné, M., Forest, J., Vansteenkiste, M., Crevier-Braud, L., Van den Broeck, A., Aspel, A. K., ... Westbye, C. (2014). The multidimensional work motivation scale: Validation evidence in seven languages and nine countries. *European Journal of Work and Organizational Psychology*. doi: 10.1080/1359432X.2013.877892
- Gil-Monte, P. R. (2002). The factorial validity of the Maslach Burnout inventory-general survey (MBI-GS) Spanish version. *Salud Pública de México, 44*, 33-40.
- Pelletier, L., Séguin-Lévesque, C., y Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology, 94*(1), 186-196. doi: 10.1037//0022-0663.94.1.186
- Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., Maslach, C., y Jackson, S. E. (1996). The MBI-general survey. En C. Maslach, S. E. Jackson y M. P. Leiter (Eds.), *Maslach Burnout Inventory. Manual* (3rd ed. ed., pp. 19-26). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Standage, M., y Ryan, R. M. (2012). Self-Determination theory and exercise motivation: Facilitating self-regulatory processes to support and maintain health and well-being. En G. Roberts y D. C. Treasure (Eds.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 233-270), Champaign, IL: Human Kinetics.

#### 4.4. Cuestionario QA16-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):  
1° y 2°  3° y 4°  5° y 6°

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

Clave de profesor/a:

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

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

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

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

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

27.	No lo hago, realmente siento que estoy perdiendo el tiempo siendo profesor/a de EF	1	2	3	4	5
28.	Lo hago poco porque no creo que este trabajo se merezca que me esfuerce	1	2	3	4	5
29.	No sé por qué soy profesor/a de EF, este trabajo no tiene sentido	1	2	3	4	5
30.	Para conseguir la aprobación de otros (director, compañeros, familia, padres de mis alumnos)	1	2	3	4	5
31.	Para que otros me respeten más	1	2	3	4	5
32.	Para que no me critiquen	1	2	3	4	5
33.	Para ser recompensado/a económicamente	1	2	3	4	5
34.	Porque tendré más estabilidad laboral si me esfuerzo	1	2	3	4	5
35.	Porque me arriesgo a perder mi trabajo si no me esfuerzo lo suficiente	1	2	3	4	5
36.	Por demostrarme a mi mismo que puedo	1	2	3	4	5
37.	Porque me hace sentir orgulloso/a de mi mismo/a	1	2	3	4	5
38.	Porque si no lo hago me sentiría avergonzado/a de mi 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

Valora las siguientes afirmaciones:

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

*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 apresuro para completar mis clases	1	2	3	4	5	6	7
57.	Me siento presionado/a porque mi rendimiento es evaluado	1	2	3	4	5	6	7
58.	Mis colegas de EF en la institución no me permiten decidir cómo enseñar	1	2	3	4	5	6	7
59.	Ojalá pudiese enseñar de una determinada manera, pero la política de mi institución educativa no me lo permite	1	2	3	4	5	6	7
60.	Yo soy el/la responsable del rendimiento de los alumnos	1	2	3	4	5	6	7
61.	Mis métodos de enseñanza están dictaminados por la política de mi institución educativa	1	2	3	4	5	6	7

En mi ambiente de trabajo

62.	Siento que me impiden tomar decisiones respecto al modo en el que enseño	1	2	3	4	5	6	7
63.	Me siento presionado/a a comportarme de determinada manera	1	2	3	4	5	6	7
64.	Me siento forzado/a a seguir una determinada forma de enseñar	1	2	3	4	5	6	7
65.	Me siento presionado/a a aceptar las formas de enseñanza que me han estipulado	1	2	3	4	5	6	7
66.	Hay situaciones que me hacen sentir incapaz	1	2	3	4	5	6	7
67.	A veces digo cosas que me hacen sentir incompetente	1	2	3	4	5	6	7
68.	Hay situaciones que me hacen sentir torpe	1	2	3	4	5	6	7
69.	Siento que no estoy a la altura porque no tengo oportunidades para demostrar mi potencial	1	2	3	4	5	6	7
70.	Siento que soy rechazado/a por aquellos que me rodean	1	2	3	4	5	6	7

71.	Siento que los demás puedan 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 crítico/a en mi trabajo	1	2	3	4	5	6	7
88.	Dudo de la importancia de mi trabajo	1	2	3	4	5	6	7
89.	Creo que tengo confianza en mi eficacia para alcanzar los objetivos	1	2	3	4	5	6	7

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

		Importancia					Viabilidad				
		Nada importante			Muy importante		Nada viable			Muy viable	
90.	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. 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***  
***UPV-UFLO-UQ-UNICAMP***

## **I. Descripción del cuestionario**

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

### **A. Variables sociodemográficas**

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

#### **A tener en cuenta:**

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

### **B. Variables de estudio**

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

#### **Variables dentro de la Teoría de la Autodeterminación**

- **Satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas.** Se utiliza la versión traducida al castellano (Moreno, González-Cutre, Chillón, y Parra, 2008) de la Escala de Medición de las Necesidades Psicológicas Básicas o *Basic Psychological Needs in Exercise Scale* (BPNES; Vlachopoulos y 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:

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

### 3. Procedimiento de validación de los cuestionarios en cada país

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

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

##### Para Argentina y Colombia

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

##### Para Brasil

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

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

##### A tener en cuenta:

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

#### 2. 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,...

## Referencias

---

- Ferriz, R., González-Cutre, D., y Sicilia, A. (2015). Revisión de la Escala del Locus Percibido de Causalidad (PLOC) para la Inclusión de la Medida de la Regulación Integrada en Educación Física. *Revista de Psicología del Deporte*, 24(2), 329-338.
- Goudas, M., Biddle, S., y Fox, K. (1994). Perceived locus of causality, goal orientations, and perceived competence in school physical education classes. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 453-463.
- Hambleton, R. K., y Patsula, L. (1998). Adapting tests for use in multiple languages and cultures. *Social Indicators Research*, 45(1), 153-171.
- Moreno, J. A., González-Cutre, D., y Chillón, M. (2009). Preliminary validation in Spanish of a scale designed to measure motivation in physical education classes: The perceived locus of causality (PLOC) scale. *The Spanish Journal of Psychology*, 12(1), 327-33.
- Moreno, J. A., González-Cutre, D., Chillón, M., y Parra, N. (2008). Adaptación a la educación física de la escala de las necesidades psicológicas básicas en el ejercicio. *Revista Mexicana de Psicología*, 23(2), 295-303.
- Röder, B., & Kleine, D. (2007). Selbstbestimmung/Autonomie. En Skaldokumentation zum Forschungsprojekt "Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung im Unterricht". Extraído de: [http://palab.educat.huberlin.de/forschung/Skalenbuch\\_FoSS.pdf](http://palab.educat.huberlin.de/forschung/Skalenbuch_FoSS.pdf)
- Ruiz, M. (2015). *Soporte de autonomía y motivación en educación. Consecuencias a nivel contextual y global*. Universidad Miguel Hernández, Elche.
- Shen, B., McCaughy, N., Martin, J., Fahlman, M., y Gam, A. (2012). Urban high-school girls' sense of relatedness and their engagement in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 31, 231-245.
- Vlachopoulos, S., y Michailidou, S. (2006). Development and initial validation of a measure of autonomy, competence and relatedness: the Basic Psychological Needs in Exercise Scale. *Measurement in Physical Education & Exercise Science*, 10, 179-201.

4.6. 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.

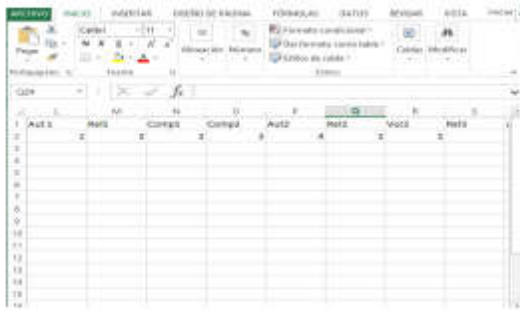


Páginas 2-5

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

Valora las siguientes afirmaciones:

1. Siento que tengo un amplio margen para decidir cómo hacer mi trabajo	X	2	3	4	5
2. Realmente me gusta la gente con la que trabajo	1	X	3	4	5
3. No me siento muy competente cuando estoy en el trabajo	1	X	3	4	5
4. La gente en el trabajo me dice que soy bueno/a en lo que hago	1	2	X	4	5
5. Me siento pensionado/a en el trabajo	1	2	3	X	5
6. Me llevo bien con la gente del trabajo	1	X	3	4	5
7. Soy profesor/a de EF por vocación	1	2	3	4	X
8. Soy profesor/a más por necesidad que por el trabajo	1	3	4	5	





## 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
Calificación Educación Física curso anterior:	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
¿Practicas alguna actividad física/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 dices 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 (para la codificación al ordenar el cuestionario): 506	

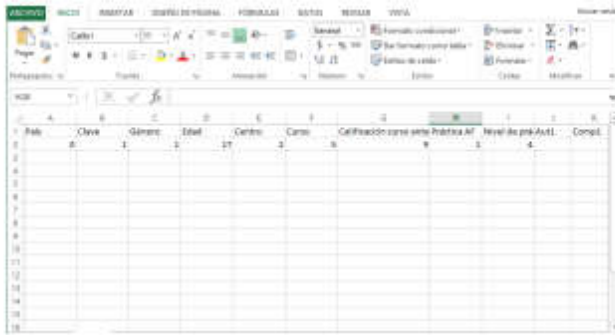
Por favor, indica el nivel de acuerdo con cada una de las siguientes frases teniendo en cuenta tu experiencia. La escala de este cuestionario es:

- 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 dejes ninguna afirmación sin contestar.

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN



**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/as compañeros/as	1	2	X	4	5
4. La forma de realizar los ejercicios responde 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

Resumen de Calificaciones de los Alumnos en el curso 2011-2012 (Ejemplo)										
Alumno: [Nombre] Curso: [Curso] Fecha: [Fecha]										
Materia: [Materia]										
Evaluación										
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º
	Calif.	Comp.	Calif.	Comp.	Calif.	Comp.	Calif.	Comp.	Calif.	Comp.
1	1,00	2,0	3,00	2,00	2,00	1,00	2,00	3,00		

#### 4.7. 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 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 cómodo y pude hacer la intervención en poco tiempo.

##### 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 N° 4 “Comentarios de I@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 influye 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.
4. No comprendían la escala.
5. Duda que surgió es en qué situación se responde con la opción 3 indiferente?

Eje de análisis: Eje n° 7 “Dificultades de l@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: N° 8 - Palabras del cuestionario no comprendidas por l@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 N° 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.

#### 4.8. Glosario 2017 (referenciado en cronograma de actividades en contexto).

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

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 hacés 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 practicás 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 hacés 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 ÍTEM, QUE NO TE SENTÍS MENOS QUE TUS COMPAÑER@S

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

- Autoestima:

Definición: Valoración positiva que se tiene de uno mismo

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

Ejemplo: Esta palabra no se encuentra escrita en el cuestionario, pero es muy probable que la utilicemos para responder otras preguntas en la parte del

cuestionario que refieren a la autoestima, o como explicación para la pregunta anterior (“me siento una persona tan valiosa como las otras”)

- Fracaso:

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

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

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

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

- Cualidades:

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

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

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

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

- Gestos correctos:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

#### - Control:

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

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

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

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

#### - El tiempo parece alterarse:

Definición: (alterarse) Alteración: cambiar, cambiarse

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

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

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

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

#### - Demandas de la situación

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

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

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

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

#### - Ejecutar:

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

Definición coloquial: Realizar una acción, habilidad o técnica determinada

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

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

#### - Automáticamente:

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

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

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

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

- Metas:

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

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

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

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

- Espontánea:

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

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

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

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

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

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

- Reconfortante:

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

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

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

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

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

- El paso del tiempo parece ser diferente al normal:

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

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

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

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

- Control:

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

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

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

corporal, es decir, sobre: tonicidad, esquema postural, control respiratorio, lateralización, estructuración espacio -temporal y control motor práxico.

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

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

- Eficazmente:

Definición: EFICAZ:

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

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

Conseguir un resultado determinado.

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

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

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

- Estimulante:

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

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

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

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

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

- Mi forma física:

Definición: Propio estado corporal/físico

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

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

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

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

- Formar parte de un club deportivo de entrenamiento:

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

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

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

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

Palabras del los cuestionarios 2017:

- Estímulos

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

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

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

Ítem: Pregunta 19 "Porque la educación física es estimulante."

- Frecuentemente

Definición: Repetición a menudo de un acto o suceso

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

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

Ítem: Pregunta 25 “Frecuentemente, podemos decidir entre varios temas”

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

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

Pregunta 28 “Frecuentemente, podemos decidir cuándo y cuanto 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: Inclinação hacia alguien o algo que le atrae o lo conmueve.

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

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

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

#### - Satisfacción:

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

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

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

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

#### - Forma de vida:

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

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

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

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

- Me Encanta:

Definición: Gustar, cautivar o atraer considerablemente algo o alguien.

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

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

Ítem: Valora las siguientes afirmaciones...

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

- Me gusta mucho:

Definición:

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

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

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

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

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

Ejemplo: Es cuando realizas educación física porque te gusta mucho, es decir, te agrada y disfrutas mucho estando en la clase.

Ítem: Valora las siguientes afirmaciones...

38. Me gusta mucho la educación física. (Pagina 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. (thefreedictionary.com/valor)

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

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

Ejemplo: juegos cooperativos como un contenido desde de la educación física que se sustentan en valores tales como la colaboración entre todos los participantes, ellogro 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. (thefreedictionary.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 cuanto 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

4.9. PlanillaDatos\_QA\_Proyecto2016.

Aut1	Aut2	Aut3	Aut4	F. total Aut	Comp1	Comp2	Comp3	Comp4	P. Total Comp	Ret1	Ret2	Ret3
3	3	3	3	12	3	4	4	4	15		4	4
3	3	3	2	11	4	5	5	5	19		4	3
2	3	3	2	10	4	4	2	4	14		4	5
4	4	4	4	16	4	4	4	4	16		5	5
3	2	2	2	9	2	3	2	3	10		4	4
4	3	4	3	14	4	3	2	3	12		4	4
4	3	4	4	15	4	4	3	5	16		4	5
5	5	5	3	18	5	5	4	5	19		5	4
2	3	2	2	9	3	3	3	3	12		3	5
3	3	3	2	11	2	4	5	5	16		2	1
3	3	3	3	12	4	3	3	3	13		5	4
3	2	3	3	11	3	4	3	3	13		3	4
4	4	5	3	16	4	5	3	5	17		4	5
4	4	4	4	16	4	3	3	4	14		4	5
4	4	3	4	15	5	4	4	4	17		5	2
4	4	3	4	15	3	4	4	4	15		5	4
4	3	3	4	14	4	4	3	4	15		4	5
4	4	3	4	15	4	3	4	4	15		3	4
5	5	4	5	19	5	4	4	5	18		5	5
3	4	3	2	12	2	4	4	5	15		5	5
5	3	4	4	16	3	4	2	5	14		3	5
4	5	4	4	17	4	5	4	5	18		4	5
5	4	4	3	16	3	4	4	5	16		4	3
5	4	4	4	17	3	4	5	4	16		5	4
4	3	4	3	14	4	4	5	4	17		4	5
4	5	4	3	16	4	5	4	5	18		5	4
4	3	4	3	14	4	4	3	4	15		4	4
5	4	3	4	16	5	5	4	4	18		5	5
2	3	2	1	8	1	4	2	4	11		4	4
1	1	1	1	4	1	1	1	4	7		3	2
3	4	4	2	13	4	5	5	5	19		2	4
3	4	5	2	14	4	5	3	4	16		5	5
2	3	2	3	10	2	4	1	3	10		4	4
5	4	4	3	16	3	3	3	4	13		4	4
3	3	3	2	11	3	4	3	4	14		4	4
3	4	2	2	11	2	5	3	4	14		2	5
4	2	3	2	11	3	4	2	3	12		4	4
4	2	2	4	12	3	4	2	4	13		3	4
4	5	2	3	14	4	5	2	5	16		3	4
1	3	1	1	6	1	4	2	5	12		4	5
1	2	3	2	8	3	2	1	5	11		3	4
4	5	4	4	17	1	2	2	2	7		3	1
4	3	3	3	13	3	2	4	3	12		5	5
2	2	3	1	8	2	3	2	3	10		3	4
4	3	3	4	14	4	4	3	4	15		4	5
4	4	3	4	15	4	3	4	4	15		3	4
5	5	4	5	19	5	4	4	5	18		5	5
3	4	3	2	12	2	4	4	5	15		5	5
5	3	4	4	16	3	4	2	5	14		3	5
4	5	4	4	17	4	5	4	5	18		4	5
5	4	4	3	16	3	4	4	5	16		4	3
5	4	4	4	17	3	4	5	4	16		5	4
4	3	4	3	14	4	4	5	4	17		4	5
4	5	4	3	16	4	5	4	5	18		5	4
4	3	4	3	14	4	4	3	4	15		4	4
5	4	3	4	16	5	5	4	4	18		5	5
2	3	2	1	8	1	4	2	4	11		4	4
1	1	1	1	4	1	1	1	4	7		3	2
3	4	4	2	13	4	5	5	5	19		2	4
3	4	5	2	14	4	5	3	4	16		5	5
2	3	2	3	10	2	4	1	3	10		4	4
5	4	4	3	16	3	3	3	4	13		4	4
3	3	3	2	11	3	4	3	4	14		4	4
3	4	2	2	11	2	5	3	4	14		2	5
4	2	3	2	11	3	4	2	3	12		4	4
4	2	2	4	12	3	4	2	4	13		3	4
4	5	2	3	14	4	5	2	5	16		3	4
1	3	1	1	6	1	4	2	5	12		4	5
1	2	3	2	8	3	2	1	5	11		3	4
4	5	4	4	17	1	2	2	2	7		3	1
4	3	3	3	13	3	2	4	3	12		5	5
2	2	3	1	8	2	3	2	3	10		3	4
2	4	1	1	8	1	3	4	3	11		1	3
2	3	4	4	13	5	5	5	3	18		3	4
5	4	5	5	19	4	5	5	5	19		5	5
5	4	5	5	19	3	5	3	5	16		5	5
5	4	2	1	12	5	3	5	5	18		4	4
3	3	3	3	12	4	4	3	5	16		3	1
2	3	1	1	7	2	3	3	3	11		2	3
3	4	3	4	14	3	3	4	4	14		4	3
5	5	5	5	20	5	5	5	5	20		5	5
4	4	2	2	12	4	3	5	4	16		4	4
4	5	5	4	18	5	4	4	5	18		5	4
5	5	5	4	19	5	4	5	5	19		4	4
5	4	1	4	14	4	3	3	4	14		5	5
4	4	4	4	16	4	3	3	4	14		4	3
3	3	4	3	13	2	4	4	5	15		5	4
3	3	3	4	13	3	4	4	4	15		3	4
4	4	4	2	14	4	4	4	5	17		4	4
5	1	3	1	10	1	5	5	1	12		2	1
5	5	4	5	19	4	5	4	1	14		2	5
2	3	1	5	11	4	2	3	5	14		5	3
5	5	5	5	20	4	5	5	5	19		5	5
5	5	5	5	20	5	5	5	5	20		5	5
5	4	4	5	18	4	5	5	5	19		4	5
1	3	3	2	9	3	2	4	2	11		3	4
3	3	3	2	11	1	4	5	5	15		3	4
2	1	2	1	6	3	5	1	4	13		4	4
4	4	3	5	16	4	5	4	3	16		4	5
4	5	3	4	16	4	5	1	4	14		4	5

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	3	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	4	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

#### 4.10. 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	Comp Total	Rel 3 Nº 8	Rel 6 Nº 18	Rel 7 Nº 21	Rel Total	Rel final +	Rel final -	Rel Final	
3	2	2	4	3	3	6	2	2	2	6	12	6	18	4	4	5	13	18	13	31	
5	1	5	5	2	5	7	1	5	2	8	7	8	15	4	5	5	14	19	14	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	4	2	5	4	9	2	4	1	7	13	7	20	3	1	1	5	6	5	11
4	1	4	3	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	4	5	4	9	9	
4	3	2	3	3	4	7	2	2	1	5	13	5	18	2	2	2	6	8	6	14	
4	2	3	2	4	4	8	2	2	2	6	11	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	3	3	3	4	7	11	1	1	1	3	15	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	1	2	2	4	4	8	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	1	3	4	3	7	
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	1	5	4	4	8	4	1	1	6	12	6	18	1	2	1	4	5	4	9	
4	1	2	2	4	4	8	4	4	1	9	10	9	19	4	4	2	10	12	10	22	
5	1	1	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	1	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	4	2	3	3	3	6	2	2	1	5	11	5	16	3	2	2	7	9	7	16	
5	1	4	1	4	5	9	2	1	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	1	5	4	9	1	1	1	3	13	3	16	4	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	3	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	1	1	1	5	4	9	1	1	1	3	15	3	18	5	5	1	11	12	11	23	
3	2	2	2	4	3	7	2	2	2	6	11	6	17	2	2	2	6	8	6	14	
4	1	1	1																		



## 5. Bibliografía

Baena-Extremera, A. & Granero-Gallegos, A. (2015). 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. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada. Granada: UG.

Coterón, J. (2014). (UPM) Conferencia Internacional en actividad física y desarrollo humano en Universidad de Flores. El estudio de la motivación en la EF, estado de la cuestión y la perspectiva para mejorar la enseñanza. [www.youtube.com/watch?v=s1R4rWuVimA&t=14s](http://www.youtube.com/watch?v=s1R4rWuVimA&t=14s).

Deci, E. & Ryan, R. (2000). La teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social y el Bienestar. American Psychologist. Rochester: UR.

Deci et al. (2001). Escala de las Necesidades Psicológicas Básicas (BNSAW). Descripción cuestionario profesores. Variables motivacionales y entorno enseñanza-aprendizaje de la clase de Educación Física. Proyecto de Investigación Internacional UMP- UFLO- UQ-UNICAMP.

Ferriz R., Gonzales-Cutre D. & Sicilia A. (2015). Revisión de la Escala del Locus Percibido de Causalidad (PLOC) para la Inclusión de la Medida de Regulación Integrada en Educación Física. Revista de Psicología del Deporte. Vol. 24, núm. 2, p. 329- 338. Barcelona: UAB.

Gómez Rijo, A. (2013). Satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en relación con la diversión y la desmotivación en las clases de educación

física. Revista de Investigación en Educación, no 11 (2), 2013, pp. 77-85 ISSN: 1697-5200 <http://webs.uvigo.es/reined/> eISSN: 2172-3427

Granero-Gallegos, A., Baena-Extremera, A., Sánchez-Fuentes, J. & 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, vol. 14, 2, 59-70. Murcia: UM.

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

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.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Batista Lucio, P. (2010). Metodología de la Investigación. México: Mc Graw-Hill Interamericana.

Samaja J. (1994) Epistemología y metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica. Buenos Aires: EUDEBA.

Sánchez Oliva D., Leo Marcos F., 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, vol. 30, junio-, 2013, 53-71. Cáceres: AECD.

Sánchez Oliva, D., Viladrich C., González-Ponce, I. & García-Calvo, T. (2014). Predicción de los comportamientos positivos en educación física: una perspectiva desde la Teoría de la Autodeterminación. Revista de Psicodidáctica. Vol. XIX.. Año 2. Cáceres: UNEX.

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

Van den Berghe, L., Vansteenkiste, M., Cardón, G., Kirk, D. y Haerens, L. (2014). Investigación sobre la autodeterminación en educación física: hallazgos clave y

propuestas para futuras investigaciones. Londres: Physical Education and Sport Pedagogy.

Ynoub, R. (2014). El "diseño de la investigación": una cuestión de estrategia. Material de cátedra. Buenos Aires: UBA/UNMdP/UNN

Ryan and Edward, L. (2000). Deci Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. January 2000 American Psychologist University of Rochester