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:

Frustración de las necesidades psicológicas básicas en profesor@s de educación física y su relación con la percepción de apoyo a la autonomía en sus alumn@s en el nivel medio

Estudiante: Alejandro Ariel Grossi

Legajo: 16281

Correo electrónico: alerxs@gmail.com

Tutora: Dra. Ana Riccetti y Mag. Valeria Gómez

Agradecimientos

Parece mentira que se me haga tan difícil escribir este apartado. Después de un largo camino recorrido hubo varios lapsos en los que hubiera querido abandonar la carrera por diversos motivos, pero siempre afortunadamente estuvieron ahí aquellas personas en las que me hicieron reflexionar y así seguir adelante. Es por ello que quiero hacer un profundo y sincero agradecimiento a mi esposa y compañera de vida, como así también a mi cuñada. Ambas han estado en todo momento para apoyar, contener, escuchar, pensar y brindar sus ideas.

A mis padres que han tenido paciencia y gracias a sus enseñanzas, como valores inculcados, me han permitido elegir la carrera correcta y así cumplir con otra meta.

También quiero agradecer a la Mag. Valera Gómez y la Dra. Ana Riccetti, quienes a través de sus aportes y enseñanzas me han hecho sentir acompañado en este proceso de formación personal.

Por último, a la Facultad de Actividad Física y Deporte de la UFLO y en especial a Leonardo Gómez que, con su buena predisposición a resuelto dudas y problemas, garantizando que mi paso por la institución sea muy confortable.

Siento una satisfacción muy grande por haber logrado terminar este trabajo y tod@s han tenido mucho que ver para que esto se concrete.

Simplemente Gracias.

Índice

Resumen 1

1. Primera Parte: Delimitación conceptual del objeto de estudio 3

1.1. Área temática, rama y especialidad 3

1.2. Tema y Subtema 3

1.3. Introducción 3

1.4. Problema 5

1.5. Marco teórico 5

1.5.1. Consideraciones iniciales 5

1.5.2. Capítulo 1: Teoría de la autodeterminación 6

1.5.2.1. Teoría de la evaluación cognitiva 9

1.5.2.2. Teoría de la integración orgánica 10

1.5.2.3. Teoría de las necesidades básicas 12

1.5.2.4. Teoría de las orientaciones de causalidad 14

1.5.2.5. Teoría de los contenidos de meta 15

1.5.3. Capítulo 2: Frustración de las necesidades psicológicas básicas 16

1.5.4. Capítulo 3: Percepción de apoyo a la autonomía 22

1.6. Relevancia cognitiva 28

1.7. Hipótesis 31

1.7.1. Hipótesis sustantiva 31

1.7.2. Hipótesis de trabajo 31

1.8. Objetivos 32

1.8.1. Objetivo general 32

1.8.2. Objetivos específicos 32

2. Segunda Parte: Materiales y Método 33

2.1. Tipo de diseño 33

2.2. Instrumentos para la producción de datos 35

2.3. Cronograma de actividades en contexto 39

2.4. Muestreo 40

2.5. Plan de tratamiento y análisis de los datos 43

2.6. Construcción de índices sumatorios de variables complejas 46

2.6.1. Nivel de percepción de frustración de las necesidades psicológicas básicas en l@s profesor@s de educación física 46

2.6.1.1. Nivel de frustración de autonomía 46

2.6.1.2. Nivel de frustración de competencia 47

2.6.1.3. Nivel de frustración de relación con l@s demás 48
2.6.2. Nivel de percepción de apoyo a la autonomía de l@s alumn@s de nivel medio por parte de l@s profesor@s de educación física 48
3. Tercera Parte: Análisis y conclusiones 50
3.1. Exposición de los datos (o resultados) 50
3.1.1. Exposición de los resultados en l@s profesor@s..... 50
3.1.1.1. Dimensión: Nivel de frustración de autonomía en l@s profesor@s de educación física 50
3.1.1.2. Dimensión: Nivel de frustración de autonomía en l@s profesor@s de educación física según el sexo..... 53
3.1.1.3. Dimensión: Nivel de frustración de competencia en l@s profesor@s de educación física 56
3.1.1.4. Dimensión: Nivel de frustración de competencia en l@s profesor@s de educación física según el sexo..... 58
3.1.1.5. Dimensión: Nivel de frustración de la relación con l@s demás en l@s profesor@s de educación física 61
3.1.1.6. Dimensión: Nivel de frustración de competencia en l@s profesor@s de educación física según el sexo..... 63
3.1.2. Exposición de los resultados en l@s alumn@s 66
3.1.2.1. Variable: Nivel de percepción de apoyo a la autonomía en alumn@s de nivel medio del sistema educativo formal argentino..... 66
3.1.2.2. Variable: Nivel de percepción de apoyo a la autonomía en alumn@s de nivel medio del sistema educativo formal argentino según el sexo 69
3.2. Análisis e interpretación de los datos (o resultados) 72
3.2.1. Relación entre los niveles de percepción de apoyo a la autonomía en alumn@s de nivel medio del sistema educativo formal argentino..... 73
3.2.2. Relación entre los niveles de percepción de apoyo a la autonomía en alumn@s de nivel medio del sistema educativo formal argentino según el sexo 75
3.2.3. Relación entre los niveles de frustración de autonomía, de competencia y de la relación con l@s demás en l@s profesor@s de educación física .. 77
3.2.4. Relación entre los niveles de frustración de autonomía, de competencia y de la relación con l@s demás en l@s profesor@s de educación física según el sexo 82
3.2.5. Relación entre los niveles de la frustración de la necesidad psicológica básica de autonomía en l@s profesor@s de educación física y el nivel de

la percepción de apoyo a la autonomía en alumn@s por parte de l@s profesor@s 86
3.2.6. Relación entre los niveles de la frustración de la necesidad psicológica básica de competencia en profesor@s de educación física y el nivel de la percepción de apoyo a la autonomía en alumn@s por parte de l@s profesor@s 90
3.2.7. Relación entre los niveles de la frustración de la necesidad psicológica básica de la relación con l@s demás en profesor@s de educación física y el nivel de la percepción de apoyo a la autonomía en alumn@s por parte de l@s profesor@s 94
3.3. Conclusiones y sugerencias 98
3.4. Reflexión crítica sobre el proceso de investigación realizado 108
4. Anexos 110
4.1. Anexo 1: Carta de presentación a la institución 111
4.2. Anexo 2: Consentimiento informado de participación 112
4.2.1. Consentimiento informado para profesores/as 113
4.2.2. Formulario datos de la institución educativa 114
4.3. Anexo 3: Cuestionarios 115
4.3.1. Cuestionario administrado a alumn@s de nivel medio del sistema educativo formal argentino (Q-A17) 115
4.3.2. Cuestionario administrado a profesor@s de educación física(Q-P16) 231
4.4. Anexo 4: Glosario 239
4.5. Anexo 5: Procedimiento administración de cuestionarios 251
4.6. Anexo 6: Procedimiento de introducción de los datos 255
5. Bibliografía 265

Resumen

Nuestro trabajo de investigación establece relaciones entre las variables nivel de percepción de la frustración de las necesidades psicológicas básicas en profesor@s de educación física, y el nivel de percepción de apoyo a la autonomía en l@s alumn@s de nivel medio del sistema educativo formal argentino que comparten la clase de educación física en el ciclo lectivo 2017.

El tipo de diseño fue descriptivo-correlacional, ya que se centró en medir cada una de las variables de estudio a partir de procesamientos cuantitativos, analizando su comportamiento y luego medimos la relación entre ellas mediante un tratamiento de la temporalidad que define al diseño de tipo trasversal y a la investigación de tipo aplicada. Para la recolección de datos se utilizó un cuestionario estandarizado autoadministrado para l@s profesor@s (Q-P16) y un cuestionario estandarizado autoadministrado para l@s alumn@s (Q-A17) que se respondieron a partir de una escala Likert. La muestra se recolectó durante el ciclo lectivo 2017, se encuadra dentro de las muestras no probabilística, de tipo finalística donde participaron de manera voluntaria 2221 alumn@s, de los cuales 997 fueron varones y 1224 mujeres, cursando de 1er a 6to año; y por otro lado, 105 profesor@s de educación física a cargo de l@s alumn@s mencionad@s, los cuales 52 fueron varones y 53 mujeres, de diferentes provincias de la Argentina.

Los resultados y las principales conclusiones de la investigación mostraron que los datos recolectados del análisis estadístico revelaron que la distribución de los porcentajes en los diferentes niveles de las variables, nivel de percepción de la frustración de las necesidades psicológicas básicas en profesor@s de educación física, y el nivel de percepción de apoyo a la autonomía en l@s alumn@s, es diferente, con valores y tendencias desiguales. Por lo cual los datos hallados muestran que los porcentajes más representativos de la frustración de las necesidades psicológicas básicas en l@s profesor@s no se corresponden igualmente con los porcentajes de percepción de apoyo a la autonomía en l@s alumn@s, manifestando así una relación débil y poco significativa entre las variables.

Palabras clave:

Educación física - autodeterminación - profesor@s de educación física - alumn@s – necesidades psicológicas básicas - percepción de apoyo a la autonomía

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: Variables motivacionales / Entorno de enseñanza aprendizaje

1.3. Introducción

Concluyendo con la carrera de la licenciatura en actividad física y deporte en la Universidad de Flores, es necesario cerrar el ciclo de formación realizando un trabajo de investigación final, con un tema que cobró una importante relevancia y preocupación dentro del área de la educación física en la actualidad. Este trabajo se enmarca dentro de un proyecto de investigación de relevancia internacional realizado por el Dr. Coterón y la Mag. Valeria Gómez, en el que colabora la Universidad de Flores junto a la Universidad Politécnica de Madrid (España), la Universidad del Quindío (Armenia, Colombia) y la Universidad de Campinas (Sao Paulo, Brasil). En él se busca estudiar la relación entre las variables acerca de los niveles motivacionales y las necesidades psicológicas básicas de alumn@s y profesor@s en el contexto de clases de educación física de nivel medio.

Nuestra participación colabora con la propuesta establecida en la investigación internacional y analiza la realidad particular de la educación física de nivel medio en Argentina, para luego integrar esos datos a un nivel macro, lo que permitirá producir datos comparativos de las variables de estudio entre los países involucrados.

Realizamos nuestra investigación personal sobre la relación entre la frustración de las necesidades psicológicas básicas en l@s profesor@s y la percepción de apoyo a la autonomía de l@s alumn@s en el contexto de las clases de

educación física en el nivel medio. Según Coterón (2017) existen diversas investigaciones que muestran un alto porcentaje de niñ@s y adolescentes que no practican suficiente actividad física de forma habitual, también puede verse reflejado en la encuesta mundial de salud escolar publicada por el Ministerio de Salud de Argentina realizada en el año 2012 que revela que uno de cada dos estudiantes pasa más de tres horas al día sentados, promoviendo que "(...) la inactividad física sea considerada como uno de los factores de riesgo más importantes de las enfermedades no transmisibles (la obesidad, diabetes tipo II, enfermedades cardiovasculares)" (2011 citado por Coterón & Gómez, 2017). Es por ello que se considera que las clases de educación física suponen un espacio privilegiado para fomentar una motivación en l@s alumn@s hacia la actividad física. En este sentido la teoría de la autodeterminación (Ryan & Deci, 2000) puede ayudar a entender los factores que facilitan el compromiso de los individuos y en este caso, de l@s adolescentes con la actividad corporal y de esta manera contribuir a estilos de vida activos y saludables.

En nuestro caso es preciso determinar la relación entre la frustración de las necesidades psicológicas básicas en el/la profesor/a en cuanto a su ámbito de trabajo, ya que la misma se relaciona con la desmotivación, la cual lo puede llevar hacia un estilo de enseñanza controlador. Por consiguiente, un estilo de enseñanza controlador podría frustrar la percepción de apoyo a la autonomía en l@s alumn@s y desalentar la continuidad de actividades físicas en el futuro.

En este sentido, en el presente trabajo de investigación se pretenden alcanzar los siguientes propósitos:

- Promover la reflexión crítica de profesor@s de educación física sobre sus prácticas y sobre las estrategias de intervención en sus clases, teniendo en cuenta que analizar los aspectos motivacionales que influyen en sus necesidades psicológicas básicas le permitirán evaluar sus resultados conforme a favorecer la percepción de apoyo a la autonomía de sus alumn@s.
- Construir nuevos conocimientos científicos acerca de niveles motivacionales y necesidades psicológicas básicas de l@s profesor@s en el contexto de clases de educación física en el nivel medio en Argentina, que permitan orientar y brindar herramientas no sólo a

profesor@s en ejercicio, sino también en instituciones superiores de formación docente orientados hacia la educación física.

- Generar espacios de reflexión también en l@s alumn@s, indagando sobre aquellos aspectos que motivan su actividad física en diferentes contextos, resultando en insumos fundamentales para la elaboración del proyecto educativo que busque promover las sensaciones de competencia y autoconfianza en l@s mism@s.
- Proporcionar el alcance de los resultados de este proyecto a las instituciones que participaron por medio de la administración de cuestionarios, con el objeto de poder realizar adaptaciones curriculares que le permitan a l@s profesor@s elaborar herramientas para lidiar con las frustraciones generadas desde su ámbito laboral, potenciando un mayor nivel de percepción de apoyo a la autonomía en l@s alumn@s más motivad@s.

1.4. Problema

¿Qué relación existe entre el nivel de la frustración de las necesidades psicológicas básicas en l@s profesor@s de educación física y el nivel de percepción de apoyo a la autonomía en l@s alumn@s de nivel medio del sistema educativo formal argentino, que comparten la clase de educación física en el ciclo lectivo 2017?

1.5. Marco teórico

1.5.1. Consideraciones iniciales

Cada año, durante más de ocho meses conviven diferentes personas en el ámbito educativo ya sea personal del establecimiento, docentes o alumn@s, que tendrán necesidades de ser activos y protagonistas para su desarrollo personal. Éstos utilizarán su experiencia y su voluntad para lograrlo, pero a su vez hay un contexto social que influye en sus experiencias personales, en sus motivaciones y en su bienestar. “Los seres humanos pueden ser proactivos y comprometidos o, alternativamente, pasivos y alienados, en gran medida como una función de las condiciones sociales en las cuales ellos se desarrollan y

funcionan" (Ryan & Deci, 2000, p.1). Es importante el estudio de la motivación en la educación física para comprender por qué las personas orientan sus acciones con una dirección, le dan una intensidad y una persistencia, ya que éstas afrontarán su actividad en función de sus capacidades físicas y coordinativas, sus experiencias previas, su comprensión en la actividad y sus aspectos sociales o el entorno. Los tres primeros elementos están relacionados directamente a decisiones de la persona, y la cuarta netamente al contexto social, en la cual l@s profesor@s de educación física pueden incidir.

En los siguientes capítulos hablaremos de la teoría de la autodeterminación postulada por Ryan & Deci la cual comprende algunas generalidades de la motivación y la personalidad. Esta teoría analiza el grado en que las conductas humanas son autodeterminadas, es decir, el grado en que las personas realizan sus acciones y se ven involucradas en las mismas, al nivel más alto de reflexión. Dicha teoría se abordará desde un marco teórico, analizando y exponiendo aquellas teorías, enfoques teóricos, investigaciones y antecedentes que en general se consideran válidos para el desarrollo del estudio. En el segundo capítulo, tratamos el tema de la frustración de las necesidades psicológicas básicas en l@s profesor@s intentando describir cómo condicionan las conductas de las personas. Para finalizar se tratará el apoyo a la autonomía en l@s alumn@s y sus efectos positivos o negativos para así analizar los factores que llevan a tener una conducta más controladora o fomentar una conducta más autodeterminada respecto a la realización de actividad física.

1.5.2. Capítulo 1: Teoría de la autodeterminación

El individuo se caracteriza por una predisposición inherente de evolucionar frente a desafíos que movilicen sus intereses, desarrollando conductas que implican niveles progresivos de participación y responsabilidad, que el entorno puede potenciar o no.

"Las representaciones plenas de la humanidad muestran a las personas como curiosas, vitales, y auto-motivadas. En el mejor caso ellas son agentes, inspiradas, impulsadas a aprender; que se extienden a sí mismas; dominan nuevas habilidades; y aplican sus talentos responsablemente (...) pero también está claro que el espíritu humano puede ser reducido y aplastado y que los

individuos a veces rechazan el crecimiento y la responsabilidad" (Ryan & Deci, 2000, p.1). La teoría de la Autodeterminación (TAD) refiere al estudio de una macro-teoría que se enfoca en la motivación humana, el desarrollo de la personalidad y la autorregulación de la conducta mediante el análisis de variables motivacionales que potencian o disminuyen las conductas autodeterminadas (Ryan & Deci, 2000). La "TAD es concerniente no sólo a la naturaleza específica de las tendencias positivas del desarrollo, sino que también examina los ambientes sociales que son antagonistas a esas tendencias" (Ryan & Deci, 2000, p.2). De esta manera, su importancia teórica y su sentido práctico no sólo contribuyen al conocimiento formal de las causas de la conducta, sino que también diseñan ambientes sociales que optimicen el desarrollo de la persona, el desempeño y su bienestar. Debido a que la TAD describe los procesos fundamentales que subyacen en la motivación de los individuos, es fácilmente aplicable a varios aspectos vinculados a las clases de educación física de manera recreativa, no competitiva, "(...) asociada con muchas cualidades positivas, y presenta mayores niveles de implicación, deseo, desafío y placer, que otras actividades" (Moreno Murcia, Cervelló Gimeno & González-Cutre Coll, 2006, p.311). Según Moreno Murcia, González-cutre Coll, Chillón Garzón & Parra Rojas (2008), "La preocupación de los investigadores por fomentar la práctica físico-deportiva ha llevado a prestar especial atención a las clases de educación física, concibiéndolas como un pilar importante para implantar estilos de vida activos y saludables" (p.295).

En este sentido, afirma que la educación física produce importantes beneficios tanto a nivel físico y psicológico como social, pero establece como necesaria la participación del alumnado en la construcción del proyecto educativo con el fin de promover las sensaciones de competencia y autoconfianza en los mismos.

En consecuencia, la TAD determina en qué medida l@s alumn@s se comprometen o no libremente en el cumplimiento de sus actividades, dentro del contexto de las clases de educación física, considerando una serie de mecanismos psicológicos reguladores de la conducta, y buscando en la medida de lo posible una mayor orientación hacia la motivación autodeterminada (Moreno & Martínez, 2006).

Deci & Ryan (1985), citado por Moreno & Martínez (2006), establecen que "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 al nivel más alto de reflexión y se comprometen en las acciones con un sentido de elección" (p.4). Esto representa, según Carratalá (2004) citado por Moreno & Martínez (2006), que se puede analizar el grado en que los individuos se involucran en sus acciones voluntariamente por su propia decisión. De este modo, esta teoría "se basa en una meta-teoría organísmico-dialéctica que asume que las personas son organismos activos, con tendencias innatas hacia el crecimiento psicológico y del desarrollo, esforzándose por dominar los desafíos continuados e integrar sus experiencias de forma coherente con su voluntad" (Moreno & Martínez, 2006, p.4).

La TAD fue evolucionando en cinco mini-teorías (Ryan & Deci, 2000):

- La teoría de la evaluación cognitiva: que refiere al análisis de los factores que explican las variables que afectan la motivación intrínseca.
- La teoría de integración orgánica u organísmica: que analiza los factores que regulan la conducta desde las no autodeterminadas hacia las autodeterminadas.
- La teoría de las orientaciones de causalidad: que describe tres tipos de orientaciones causales que orientan la regulación de la conducta de los individuos definiendo aspectos relativamente duraderos: la orientación de control, de autonomía y la impersonal.
- La teoría de necesidades básicas: que define lo innato, universal y esencial para la salud psicológica, la integridad y el bienestar, estableciendo tres necesidades psicológicas básicas de competencia, autonomía, y de relacionarse.
- La teoría de los contenidos de meta: que se origina a partir de las diferencias entre las metas extrínsecas e intrínsecas y el impacto que tiene en la motivación y el bienestar.

El presente trabajo investigativo da cuenta que "Conocer los procesos motivacionales que explican que las personas se adhieran a la práctica de actividad física a edades tempranas es uno de los objetivos fundamentales que persigue la investigación especializada" (Ferriz, González-Cutre, & Sicilia, 2015, p.1).

A continuación, desarrollaremos cada una de ellas en un apartado, con el fin de facilitar la interpretación por parte del lector.

1.5.2.1. Teoría de la evaluación cognitiva

Según Ryan & Deci (2000), las personas pueden estar motivadas debido a la valoración de una cierta actividad o frente a la situación de una fuerte coerción externa. La teoría de la evaluación cognitiva (CET en inglés, TEC en español) estudia y analiza los factores sociales ambientales, que explican la variabilidad de la motivación intrínseca. El uso de recompensas extrínsecas disminuirá este tipo de motivación, por lo que también, esta teoría explica la forma en que las personas se relacionan con las recompensas externas. Debido a que estos factores externos pueden direccionar tanto la alineación como la liberación de los aspectos positivos de la naturaleza humana, es que la TEC se focaliza sobre las necesidades fundamentales de competencia y autonomía. Es decir, "La teoría arguye, primero, que los eventos sociales-contextuales (vg., el feedback, las comunicaciones, las recompensas) que conducen a sentimientos de competencia durante la acción pueden ampliar la motivación intrínseca para esa acción" (Ryan & Deci, 2000, p.4). Pero estos sentimientos de competencia no desarrollarán la motivación intrínseca a menos que vayan acompañados por una sensación de autonomía, que aumentará en relación con la posibilidad de elección, del reconocimiento de los sentimientos, y las oportunidades para la autodirección. Por el contrario, no sólo las recompensas tangibles, sino que también las amenazas, las fechas límite, las presiones y las metas impuestas, disminuirá la motivación intrínseca, favoreciendo una motivación menos autodeterminada y más extrínseca. "Por tanto, acorde con la TEC, las personas no solo tienen que experimentar sus conductas como competentes o eficaces, ellas también tienen que experimentar sus conductas como autodeterminadas por la motivación intrínseca tal como se evidenció" (Ryan & Deci, 2000, p.4). Esto necesita, según Reeve (1996) citado por Ryan & Deci (2000), tanto de soportes del contexto más inmediato para la autonomía y la competencia como de recursos internos permanentes que particularmente son el resultado de apoyos previos al desarrollo para la autonomía y la competencia percibida.

Moreno & Martínez (2006), citando a los autores Mandigo y Holt (1999), sostienen que los factores extrínsecos que se perciben como informativos respecto a la competencia percibida y el feedback positivo, promueven la

motivación intrínseca, mientras que los factores extrínsecos que se perciben como elementos de control, o la desmotivación percibida como incompetencia, disminuyen la motivación intrínseca.

Ryan y Deci (2000) sostienen que otro factor que contribuye en la motivación intrínseca es la relación con los demás. “La TAD hipotetiza que una dinámica similar ocurre en los escenarios interpersonales durante toda la vida, con una mayor tendencia al florecimiento de la motivación intrínseca en contextos caracterizados por una sensación de seguridad y de estar relacionado" (Ryan & Deci, 2000, p.5). Así pues, esta mini-teoría analiza principalmente la motivación intrínseca, describiendo las tres necesidades básicas que definen el estado psicológico de un individuo (autonomía, competencia y relación). De esta forma, la autonomía que perciba el sujeto en el ambiente que le rodea, su nivel de competencia percibida en dicho contexto y la relación o afiliación con las personas que participen en ese entorno, van a hacer incrementar o disminuir la motivación intrínseca, en función del nivel de satisfacción que de ellas se desprenda (Ryan & Deci, 2000). “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 & Deci, 2000, p.5).

1.5.2.2. Teoría de la integración orgánica

En esta subteoría Ryan y Deci (2000) citan las diferentes formas de motivación extrínseca, ya que anteriormente, en la teoría de la evaluación cognitiva se ha descrito que los factores del contexto pueden aumentar o disminuir la motivación intrínseca. “Aunque la motivación intrínseca es un importante tipo de motivación, este no es el único tipo o incluso el único tipo de motivación autodeterminada” (Ryan & Deci, 2000, p.5). Esta teoría establece que la motivación es un continuo caracterizada por diferentes niveles de autodeterminación de la conducta humana. Este abarca desde el “(...) extremo izquierdo del continuo de la autodeterminación está la desmotivación, el estado en que se carece de la intención de actuar (...)” (Ryan & Deci, 2000, p.7); según Moreno & Martínez (2006) sería la falta absoluta de motivación, tanto intrínseca como extrínseca y correspondería al grado más bajo de

autodeterminación. Por otro lado "(...) en el extremo derecho del continuo se ubica el estado clásico de la motivación intrínseca, el hacer una actividad por sus inherentes satisfacciones (...)" (Ryan & Deci, 2000, p.7). Podemos agregar según Moreno & Martínez (2006) que la motivación intrínseca está 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. El desarrollo de la actividad en sí constituye el objetivo y la gratificación, provocando también sensaciones de competencia y autorrealización. Por último, están "(...) las conductas extrínsecamente motivadas, por contraste, cubren el continuo entre la desmotivación y la motivación intrínseca, variando en el grado en que su regulación es autónoma" (Ryan & Deci, 2000, p.7). Las conductas extrínsecas según Ryan & Deci (2000) presentan cuatro tipos de regulaciones que están determinada por recompensas o agentes externos, y según esta teoría puede variar bastante en su autonomía relativa, así, una persona podría realizar actividad física por diferentes factores como por presiones externas (regulación externa), por sentimientos de culpabilidad (regulación introyectada), porque comprenden los beneficios que tiene para la salud (regulación identificada) o porque es parte de su estilo de vida (regulación integrada). A continuación, se detalla los diferentes tipos de regulación desde la menos a la más autodeterminada:

- *Regulación Externa:* es el primer tipo de motivación extrínseca y forma parte de la menos autodeterminada siendo esta la de mayor contraste con la motivación intrínseca. La conducta se realiza para satisfacer una demanda externa, por la existencia de un premio o para evitar un castigo, sintiéndose controlados o alienados (Ryan & Deci, 2000). Un ejemplo de esto, serían las personas que practican actividad física porque los demás como la familia, amigos/as, etc. dicen que debe hacerlo.
- *Regulación Introyectada:* Es el segundo tipo de motivación extrínseca, también llamada introyección o regulación auto-ejecutada. En esta regulación se asociada a las expectativas de auto-aprobación, intentos de evitar la culpa o la ansiedad y el logro de mejoras del ego, como el orgullo (Ryan & Deci, 2000). El individuo ejerce presión sobre sí mismo para regular su comportamiento, y los motivos de participación en una actividad son principalmente el reconocimiento social, las presiones internas o los

sentimientos de culpa (Moreno & Martínez, 2006). Se asocia con pensamientos internos como deber o tener, un ejemplo seria personas que muestran opiniones o sensaciones respecto a la práctica, como sentirse que han fallado si no realizan un poco de ejercicio, o sentirse mal por haber faltado al entrenamiento.

- *Regulación Identificada:* Este es el tercer nivel de regulación dentro del continuo de la motivación extrínseca. "La conducta es altamente valorada y el individuo la juzga como importante, por lo que la realizará libremente, aunque la actividad no sea agradable" (Moreno & Martínez, 2006, p.10). Una persona se identifica con la acción o el valor que expresa la actividad, de forma consciente, donde existe un alto grado de autonomía percibida (Ryan & Deci, 2000). Un ejemplo sería imaginar a una persona que realizar actividad física desde hace poco tiempo, es probable que no le resulte agradable, pero sabe que le reportará beneficios físicos y psicológicos.
- *Regulación Integrada:* En este último nivel de regulación, "Las acciones que caracterizan la motivación integrada comparten muchas cualidades con la motivación intrínseca, aunque aún son consideradas extrínsecas debido a que se hacen para obtener resultados separables más bien que por su inherente disfrute" (Ryan & Deci, 2000, p.10). La integración ocurre cuando la persona evalúa la conducta y actúa en congruencia con sus valores y sus necesidades (Ryan & Deci, 2000). Un ejemplo sería el caso de aquellas personas que se comprometen con la actividad física porque forma parte de su estilo de vida.

Cabe destacar la importancia de fomentar en l@s profesor@s prácticas dirigidas hacia una motivación intrínseca en sus alumn@s, generando así conductas más autodeterminadas, las cuales se relacionan directamente con la intención de que l@s alumn@s sean físicamente activos en el futuro.

1.5.2.3. Teoría de las necesidades básicas

Siguiendo las ideas de Moreno & Martínez (2006), las necesidades psicológicas básicas son un aspecto natural de los seres humanos que se aplican en todas las personas, sin tener en cuenta el género, grupo o cultura. En la medida en que estas necesidades son satisfechas continuamente, las

personas funcionarán eficazmente y se desarrollarán de una manera saludable. Pero en la medida en que no se satisfagan dichas necesidades, las personas mostrarán evidencia de enfermedad o funcionamiento no óptimo.

“Por nuestra definición, una necesidad básica, (...) es un estado energizante que, si es satisfecho, conduce hacia la salud y el bienestar, pero si no es satisfecha, contribuye a la patología y al malestar.” (Ryan & Deci, 2000, p.10).

Los autores Ryan y Deci (2000) establecen que existen tres necesidades psicológicas básicas en los seres humanos: de competencia, de autonomía y de relación con los demás. Las cuales cuando son satisfechas producen la ampliación de la automotivación y la salud mental pero cuando son frustradas llevan a la reducción de la motivación y el bienestar. Moreno & Martínez (2006), citando a Ryan & Deci (2000), describen las tres necesidades básicas como:

- *Competencia*: La necesidad de competencia se basa en el sentido de eficacia continúa lograda en relación con las acciones del individuo con el ambiente y la búsqueda de desafíos óptimos para ejercer sus capacidades. La necesidad de competencia no se determina por el logro de una habilidad adquirida sino por el sentido de confianza y efectividad en la acción.
- *Autonomía*: En lo que se refiere a la necesidad de autonomía, ésta comprende a los individuos como protagonistas, teniendo control sobre sus actos. Cuando son autónomos, los individuos experimentan su conducta como una expresión del ego, queriendo tomar sus propias decisiones, conociendo sus necesidades y mostrando un mayor control de la conducta que realizan.
- *Relación con los demás*: La necesidad de relación con los demás hace referencia al esfuerzo por relacionarse auténticamente y preocuparse por otros, así como sentirse aceptado por los otros. Según Ryan & Deci (2000), se trata de escenarios interpersonales en contextos caracterizados por una sensación de seguridad y de estar relacionados para potenciar la motivación intrínseca.

“Por tanto, hemos propuesto que las tres necesidades básicas de competencia, autonomía, y de relacionarse tienen que ser satisfechas durante todo el decurso de la vida para que un individuo experimente un sentido continuo de integridad y bienestar (...)” (Ryan & Deci, 2000, p.10).

Se continuará el desarrollo de esta mini-teoría con mayor especificación en el capítulo 2 del presente trabajo de investigación.

1.5.2.4. Teoría de las orientaciones de causalidad

Según Moreno & Martínez (2006), las orientaciones de causalidad se definen a partir de aspectos relativamente perdurables de las personas que explican el origen de la regulación, y el grado de libre determinación de su conducta. Igualmente, González y Cutre plantean que esta mini-teoría "(...) describe las diferencias individuales en las personas y la tendencia hacia el comportamiento autodeterminado". (González-Cutre, 2009, p.37). De este modo, Almagro Torres (2012), citando a Ryan & Deci (2000), diferenció tres tipos de orientaciones causales: orientación a la autonomía, orientación al control y orientación impersonal.

- *Orientación a la autonomía:* Implica regular el comportamiento en base a los intereses y valores auto-establecidos (Ryan & Deci, 2000). Aquellas personas con orientación a la autonomía tienen un alto grado de capacidad de elección, de iniciación y regulación de la conducta, con un predominio del locus de control interno. Suele relacionarse positivamente con la autoestima, la motivación intrínseca, el bienestar, etc.
- Orientación al control: Implica orientarse hacia las directrices que establecen cómo comportarse (Ryan & Deci, 2000). La orientación de control define la conducta de las personas con relación a un control del entorno o impuesto por ell@s mism@s, asociándose en forma positiva con la autoconciencia pública y la tendencia de sentirse presionados por controlar la situación. Por lo que, las recompensas externas, los plazos para realizar una actividad y la vigilancia influyen en su motivación y reducen su relación positiva con el bienestar.
- Orientación impersonal: Implica en centrarse en indicadores de ineficacia y no comportarse intencionadamente (Ryan & Deci, 2000). Aquellas personas bajo esta orientación tienden a creer que son incapaces de regular su conducta de forma íntegra para conseguir una meta propuesta. Por tanto, la orientación impersonal está asociada con un locus de control externo, las personas experimentan su conducta más allá del control intencional de la

misma, relacionándose negativamente con el bienestar dado que se sienten incompetentes e incapaces para dominar las situaciones.

Desde la caracterización planteada, García Calvo (2006) agrega que la teoría de la orientación de causalidad, plantea la elección de que l@s individuos acepten las diferencias individuales en sus comportamientos, cambiando la causa de estas diferencias en función de la lectura que realice la persona y de dónde se encuentre el locus de causalidad. “Así, por tanto, en la realización de una misma actividad por un grupo de personas, existirán diferentes causas que serán los motores personales para la realización de esa tarea, siendo estos motivos más internos o externos en función de los procesos reguladores y de la internalización del locus de causalidad. Además, estos motivos se diferenciarán principalmente en el lugar donde se encuentran, pudiendo ser interno (en el caso principalmente de la motivación intrínseca), externo (en los tipos menos autodeterminados de motivación extrínseca) o impersonal (en la amotivación)” (p.95).

Según Almagro (2012), citando a Ryan & Deci (2000), “las tres orientaciones son representativas, respectivamente, de las tendencias generales hacia la motivación intrínseca y de las formas de motivación extrínseca más autodeterminadas (regulación integrada e identificada), en el caso de la orientación a la autonomía; de las tendencias a la regulación introyectada y externa (motivación extrínseca), de los que tiene una orientación al control; y de la inclinación a experimentar desmotivación o falta de intención de actuar, en el caso de las personas con orientación impersonal” (p.34).

1.5.2.5. Teoría de los contenidos de meta

La teoría de los contenidos de meta emerge del análisis de las diferencias entre las metas intrínsecas y extrínsecas, dependiendo de dichos objetivos, estudia las consecuencias que tienen sobre la motivación y el bienestar del individuo. Es decir, que la formulación de objetivos permite establecer diferenciadores que ofrecen satisfacciones de las necesidades básicas, y por tanto están diferencialmente asociados con el bienestar. Ryan & Deci (2000), citando los autores Passer y Ryan (1993,1996), analizaron las diferencias individuales haciendo hincapié respecto a la elección de las personas y sus aspiraciones

según sean intrínsecas (metas tales como la afiliación, el crecimiento personal, y la comunidad que satisfacen directamente las necesidades básicas) o extrínsecas (metas tales como la riqueza, la fama, e imagen que satisfacen indirectamente las necesidades). Según Ryan & Deci (2000), “Ellos hallaron, primero, que el situar una fuerte importancia relativa sobre las aspiraciones intrínsecas estaba asociado positivamente con los indicadores de bienestar tales como la autoestima, la auto-actualización, y la reversión de la depresión y la ansiedad, mientras que el situar una fuerte importancia relativa sobre las aspiraciones extrínsecas estaba negativamente relacionado con estos indicadores de bienestar.” (p.11).

Debido a que las personas se enfaticen en la obtención de metas extrínsecas que pueden no satisfacer plenamente sus necesidades, habiendo muchos factores que llevan a las personas a elegir este tipo de objetivos, Ryan & Deci (2000) explican que “(...) los déficits previos en la satisfacción de las necesidades (vg., a partir de haber recibido pobres cuidados) podrían llevar también a los individuos a anhelar metas más extrínsecas como un mecanismo sustitutivo o compensatorio” (p.11). No obstante, las personas altamente eficaces podrían experimentar menos de un bienestar óptimo si ell@s persiguen y son exitosos en la obtención de metas que no satisfacen plenamente las necesidades psicológicas básicas. Por ende, “(...) las influencias culturales y ambientales producen variaciones en la importancia relativa de las metas, las cuales, al ser perseguidas, a su vez, producen satisfacciones diferentes de las necesidades básicas y niveles diferentes de bienestar” (Ryan & Deci, 2000, p.12).

Por lo cual, podemos señalar que el tipo de meta, intrínseca o extrínseca, que se persigue está relacionado con el carácter adaptativo del individuo respecto de su interacción con el medio que puede anticipar sus necesidades básicas en función de su bienestar o bien obstaculizar su desarrollo.

1.5.3. Capítulo 2: Frustración de las necesidades psicológicas básicas

En este apartado desarrollaremos una de las dos variables de estudio del presente trabajo de investigación que refiere al nivel de la frustración de las necesidades psicológicas básicas en l@s profesor@s que dictan clases de

educación física en el nivel medio del sistema educativo formal argentino. Variable que se enmarca, como hemos desarrollado en el capítulo 1 de este marco teórico, dentro de la teoría de la autodeterminación. Cantú-Berrueto, Castillo, López-Walle, Tristán & Balaguer (2016) explican dicha teoría como una macro-teoría organísmica de la motivación humana que fundamenta sus bases a partir de los recursos internos de las personas para el desarrollo de la personalidad y la autorregulación de la conducta destacando la influencia del contexto social en la obtención o frustración de dicho objetivo, resaltando tres necesidades psicológicas básicas: autonomía, competencia y relación con l@s demás; "las cuales cuando son satisfechas producen la ampliación de la automotivación y la salud mental y cuando son frustradas llevan a la reducción de la motivación y el bienestar" (Ryan & Deci, 2000, p.1).

Cantú Berrueto et al. (2016) de acuerdo con las ideas de Ryan & Deci (2000), postulan que la satisfacción de las tres necesidades psicológicas básicas favorecerá el funcionamiento óptimo, promoviendo la calidad de la motivación, mientras que su frustración lo obstaculizará y conducirá a la motivación controlada, independientemente de las diferencias culturales, género o la variabilidad contextual. Cada una de las tres necesidades psicológicas básicas del individuo hacen referencia a la necesidad de competencia definida por el deseo de interaccionar de forma eficaz con el ambiente; a la necesidad de autonomía definida por el deseo de elección y sentimiento de ser el iniciador de las propias acciones; y a la necesidad de relación definida por el deseo de sentirse formando parte de un grupo.

Alcaraz (2014) afirma que contrario a la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, la frustración disminuye el funcionamiento efectivo de las personas e implica consecuencias negativas. De este modo, la frustración no sólo refleja una percepción baja de la satisfacción de las necesidades, sino que además la satisfacción de las necesidades está siendo obstruida o frustrada activamente en un contexto determinado. "En el contexto deportivo, la frustración de las BPN se ha relacionado positivamente con indicadores de malestar psicológico en deportistas y entrenadores, como el burnout, y negativamente con indicadores de su bienestar psicológico, como la vitalidad subjetiva (e.g., Bartholomew, Noutmanis, Ryan, Bosch & Thøgersen-Ntoumani, 2011; Stebbings, Taylor, Spray & Ntoumanis, 2012)" (p.15).

Además, Sicilia, Ferriz & Sáenz-Álvarez (2013), citando a Bartholomew, Ntoumanis, Ryan & Thøgersen-Ntoumani (2011), han indicado que los instrumentos para medir la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas utilizan ítems que sólo recolectan las experiencias psicológicas positivas (e.g., sentimientos de apoyo, aceptación, entendimiento), de tal modo que probablemente no reflejen los aspectos negativos de estas experiencias (e.g., sentimientos de rechazo, desprecio, conflicto) que, sin embargo, pueden estar pasando cuando las necesidades están siendo frustradas.

Podemos agregar, en cuanto a los estudios que se han realizado hasta el momento, Sánchez-Oliva, Sánchez-Miguel, Pulido González, López Chamorro, & Cuevas Campos (2014) sostienen que la gran mayoría de los trabajos desarrollados en el contexto de las clases de educación física se limitan a analizar variables referentes a l@s estudiantes. “Sin embargo, en los últimos años ha aparecido una nueva corriente que trata de analizar también los procesos motivacionales desarrollados por los profesores de EF, y cómo estas variables pueden determinar la aparición de consecuencias referentes a los estudiantes (estilo de enseñanza y estilo de liderazgo), o referentes a los propios profesores (burnout, satisfacción con la vida...)” (p.77).

Podemos agregar que el contexto juega un papel importante ya que “la TAD sugiere atender primero al contexto social inmediato de los individuos y después a los ambientes del desarrollo para examinar el grado en el cual sus necesidades de ser competente, de autonomía y de relacionarse están siendo o han sido frustradas” (Ryan & Deci 2000, p.10), asociando dicho grado a procesos reguladores de desmotivación que se caracterizan “(...) porque el sujeto no tiene intención de realizar algo y va acompañada de sentimientos de frustración (Deci & Ryan, 1991; Ryan & Deci, 2000), y por tanto sería la ausencia de motivación” (Moreno Murcia et al., 2006, p.310) o bien a procesos reguladores de motivación extrínseca que refieren “(...) al desempeño de una actividad a fin de obtener algún resultado separable (...)” (Ryan & Deci, 2000, p.6).

Desde esta perspectiva, Cantú Berrueto et al. (2016) citando a Ryan (1995), sostienen que la teoría de la autodeterminación postula que la conducta puede estar motivada intrínsecamente, extrínsecamente o no estar motivado; de este modo, establece las diferencias entre la motivación autónoma y la motivación

controlada, considerando al ambiente determinante para que las personas se muevan de forma más o menos autónoma o más o menos controlada. “La motivación autónoma se caracteriza porque las personas actúan con autonomía, esto es por voluntad propia y tienen la libertad de tomar decisiones. Por otro lado, la motivación controlada, se caracteriza porque la persona siente que actúa de manera controlada, esto es, debido a presiones generadas por el contexto social. Por último, la no motivación se caracteriza por una falta de intención de realizar las actividades y lleva a las personas a desvalorizar la actividad y/o a no sentirse capaz de realizarlas” (p.264).

Como ya hemos visto en el capítulo anterior, la motivación extrínseca es un continuo que comprende cuatro procesos regulatorios: externa, introyectada, identificada e integrada. Definiéndolas brevemente nos centraremos en las dos primeras dado que, la regulación externa será el tipo de motivación extrínseca menos autodeterminada representando el comportamiento regulado por incentivos externos, para evitar un castigo u obtener una recompensa; y, por otro lado, la regulación introyectada donde el individuo empieza a interiorizar sus conductas, aunque éstas se rigen por la evitación de sentimientos de culpabilidad. (Ferriz et al., 2015). En acuerdo, Alcaraz (2014) sostiene que “la falta de satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, así como su frustración se relaciona con las regulaciones controladas de la motivación extrínseca (i.e., regulación introyectada y regulación externa) y con la amotivación” (p.17).

Alcaraz, Torregrosa & Viladrich (2015) plantean, desde la perspectiva de la teoría de la autodeterminación, que estas regulaciones conductuales definen los motivos por los que las personas se involucran o se desvinculan de una actividad en particular, los cuales pueden ordenarse en un continuo de mayor a menor autodeterminación.

Alcaraz et al. (2015), desde esta perspectiva, explican la amotivación en la medida que las consecuencias desadaptativas para el funcionamiento humano determinan la disminución del rendimiento y el bienestar. Dada la naturaleza de la amotivación, se espera que aquell@s profesor@s de educación física que sientan sus necesidades psicológicas básicas frustradas tengan más tendencia a experimentar esta forma motivacional.

En este sentido, Alcaraz et al. (2015) remarcan que los factores del contexto son determinantes en la experiencia de las personas que participan en el mismo. Los autores, citando a Bartholomew, Ntoumanis, Cuevas & Lonsdale (2014) que analizaron la influencia del contexto sobre la experiencia negativa de l@s profesor@s de educación física, mostraron que la frustración de las necesidades psicológicas básicas intercedía inevitablemente entre las presiones del trabajo (e.g., sentirse presionado por la escuela para hacer las clases de una determinada manera) y su malestar psicológico y físico.

Además, analizando el contexto de los formadores, Alcaraz (2014) hace referencia al trabajo de Taylor, Ntoumanis & Spray (2008), en el cual se evidencia que la determinación de plazos de tiempo, la burocracia administrativa y las evaluaciones de desempeño basadas en los resultados de sus alumn@s, influyen en las necesidades psicológicas básicas de l@s profesor@s de modo tal de que si están satisfechas pueden experimentar una motivación autodeterminada, potenciando así actitudes más positivas hacia l@s alumn@s. Asimismo, el autor destaca el trabajo de Bartholomew, Ntoumanis, Cuevas & Lonsdale (2014) cuyos resultados también mostraron que l@s profesor@s bajo las mismas circunstancias, se podría predecir positivamente la frustración de las necesidades psicológicas básicas de l@s mism@s, lo que a su vez conllevaba burnout y malestar físico.

Tal como ha sido formulado en la TAD, si los contextos sociales en los cuales están inmersos estos individuos atienden a sus necesidades psicológicas básicas, entonces se garantizarán las condiciones apropiadas para el desarrollo psicológico, emergiendo una naturaleza activa, asimilativa, e integrada. Por lo contrario, el control excesivo, los desafíos no-óptimos, y la falta de conectividad, desorganizarán las tendencias actualizadoras y organizativas propias de los individuos, y, por lo tanto, tales factores no sólo resultarán en la carencia de iniciativa y responsabilidad sino también en estrés negativo, angustia y psicopatología (Ryan & Deci, 2000).

En relación con lo planteado, Alcaraz (2014) sostiene que factores tales como el conflicto laboral-personal, oportunidades de desarrollo profesional, y seguridad de mantener el puesto, entre otros influían en la satisfacción y frustración de las necesidades psicológicas básicas, lo cual lleva a experimentar bienestar o malestar psicológico, y finalmente adoptar un estilo de

apoyo a la autonomía o un estilo controlador. Según Bartholomew, Ntoumanis, & Thøgersen-Ntoumani (2010) citado por Alcaraz (2014), un entrenador adopta un estilo controlador cuando se comporta de manera autoritaria y coercitiva, imponiendo su idea preconcebida sobre cómo deben pensar y comportarse sus deportistas, estableciendo una asociación con las regulaciones controladas, dado que como explican Bartholomew et al. (2010), "(…) provoca que el locus de control de los deportistas pase de interno a externo, y frustra sus necesidades psicológicas básicas" (p.22).

Posteriormente, Rocchi Pelletier & Couture (2013) citados por Alcaraz (2014), para demostrar la influencia del contexto en la motivación autodeterminada de l@s entrenador@s, basaron su investigación con profesor@s de educación física, que diferenciaba entre presiones desde arriba y presiones desde abajo, evidenciando ciertos factores que les impedían comportarse siguiendo un estilo de apoyo a la autonomía en las clases de educación física. O, por el contrario, según Vargas Téllez (2012), algunos factores externos como el capacitar a l@s profesor@s para tomar decisiones sobre su propia tarea, tienden a fortalecer los sentimientos de autonomía, impulsando un cambio en el locus de control percibido de externo a interno, permitiendo mejorar su motivación intrínseca.

Precisando sobre estas ideas, los autores Sánchez Oliva et al. (2014) establecen que la frustración de las necesidades psicológicas básicas en l@s profesor@s predicen positivamente el agotamiento emocional y negativamente la eficacia profesional, es decir, aquell@s profesor@s que sienten que les impiden tomar ciertas decisiones en su labor como docentes son l@s que muestran mayores niveles de estrés psicológico y menor eficacia en el ámbito laboral. "Con esto, se destaca la necesidad de ceder autonomía a los docentes en cuanto a los aspectos relacionados con la docencia, como pueden ser la organización de la asignatura, la evaluación o el estilo de enseñanza y liderazgo a utilizar" (p.80).

Coincidiendo con estas ideas, Cantú Berrueto et al. (2016) afirma que la teoría de la autodeterminación sostiene que los estilos interpersonales de los adultos significativos potencian la satisfacción o la frustración de las necesidades psicológicas básicas; siendo los estilos controladores precursores de su frustración y de formas de motivación más controladas, mientras que los estilos que apoyan la autonomía promueven la motivación intrínseca y las formas más

autodeterminadas de la motivación, ofreciendo libertad y opciones significativas, favoreciendo su implicación en el proceso de toma de decisiones, eligiendo la perspectiva de sus alumn@s, siendo comprensibles y flexibles, motivándoles a través del interés por la propia tarea.

Cabe destacar la distinción que realiza Caballero Rodríguez (2002) entre la concepción de la satisfacción en el trabajo y la motivación para trabajar, ya que ésta última refiere a disposiciones de conducta con respecto a la clase y a sus selecciones, así como a su fuerza e intensidad, mientras que la satisfacción se concentra en los sentimientos afectivos frente al trabajo y a las consecuencias posibles que se derivan de él. De esta manera, "las actitudes, los sentimientos, las vivencias profundas y, sobre todo, las reacciones afectivas con que el sujeto se relaciona con el clima organizativo que percibe constituyen la base de su satisfacción profesional" (p.9).

En el próximo capítulo desarrollaremos el nivel de percepción de apoyo a la autonomía de l@s alumn@s de nivel medio del sistema educativo formal argentino, que representa la segunda variable de estudio del presente trabajo de investigación.

1.5.4. Capítulo 3: Percepción de apoyo a la autonomía

Como ya se mencionó, este capítulo refiere al estudio de la segunda variable que se analiza en el presente trabajo de investigación referente al nivel de percepción de apoyo a la autonomía de l@s alumn@s de nivel medio del sistema educativo formal argentino.

Si partimos de lo desarrollado en los capítulos anteriores, podemos decir que la motivación en el ámbito educativo estará determinada por la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas. Éstas se componen por la necesidad de autonomía, que alberga los esfuerzos de las personas por ser el origen de sus acciones y determinar su propio comportamiento; dicha necesidad junto con las de competencia y relación con l@s demás, serán determinantes para el logro de una motivación más autodeterminada (García-González, Aibar Solana, Sevil Serrano, Almolda Tomás & Julián Clemente, 2015).

De este modo, Granero-Gallegos, Baena-Extremera, Sánchez-Fuentes & Martínez-Molina (2014) reconocen que el apoyo a la autonomía resulta ser

crucial para aumentar la motivación en l@s estudiantes, así como un indicador para buscar otras mejoras en el proceso de enseñanza aprendizaje que permitan orientar las actuaciones de l@s profesor@s con el propósito de provocar este estado en l@s mismos. En consonancia, Moreno Murcia, Conte & Sáenz López (2012) sostiene que el contexto de la educación física se mostrará cómo un posible entorno de apoyo a la autonomía en la medida que se permita elegir, se minimice la presión en la actuación o se anime la acción voluntaria con una relación positiva con la competencia, la autonomía y la relación con l@s demás. Por lo tanto, la satisfacción de estas necesidades psicológicas básicas se relaciona con los perfiles más autodeterminados.

De este modo, la teoría de la autodeterminación ha abordado los aspectos de los procesos a través de los cuales las conductas no-intrínsecamente motivadas pueden devenir en verdaderamente autodeterminadas, y los modos en los cuales el ambiente social influencia estos procesos (Ryan & Deci, 2000). Las conductas no-autodeterminadas harán referencia a una motivación extrínseca, la cual, como hemos mencionado en los capítulos anteriores, comprende cuatro procesos regulatorios: externa, introyectada, identificada e integrada. En este capítulo nos centraremos en los dos últimos procesos regulatorios ya que están dirigidos hacia conductas más autodeterminadas y por ende a la motivación más autónoma. En este sentido, “La identificación refleja el otorgarle un valor consciente a una meta comportamental o regulación, tal que esa acción es aceptada o hecha propia en cuanto personalmente importante”. (Ryan & Deci, 2000, p.7). Siguiendo los conceptos de Ryan & Deci (2000) para llegar finalmente a la forma más autónoma de la motivación extrínseca nos centraremos en la regulación integrada. La misma supone que las regulaciones de identificación son totalmente asimiladas por el yo, ya que han sido evaluadas e introducidas dentro de la congruencia con los otros valores y necesidades de uno. Cabe destacar que “Las acciones que caracterizan la motivación integrada comparten muchas cualidades con la motivación intrínseca, aunque estas aún son consideradas extrínsecas debido a que se hacen para obtener resultados separables más bien que por su inherente disfrute” (Ryan & Deci, 2000, p.7). Es decir, que para obtener una conducta autodeterminada necesariamente se debe lograr una motivación intrínseca. Esta motivación establece el realizar una actividad exclusivamente

por gozo, siendo esta conducta autónoma y por consiguiente el modelo de la autodeterminación.

Según Moreno Murcia et al. (2012), l@s estudiantes tendrían que atravesar situaciones de aprendizaje que impliquen la utilización de recursos internos para resolver los problemas del aula. En la medida que l@s docentes encontrasen la manera de cultivar estos recursos internos, adoptarían un estilo motivador de soporte de autonomía, generando un clima motivacional promovedor de la implicación en la tarea, basado en una metodología de apoyo al estudiante, que presenta consecuencias positivas y adaptativas en relación a los diferentes factores como son la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y la motivación intrínseca. “Quizás no haya otro fenómeno particular que refleje tanto el potencial positivo de la naturaleza humana como la motivación intrínseca, la tendencia inherente a buscar la novedad y el desafío, a extender y ejercitar las propias capacidades, a explorar, y a aprender”. (Ryan & Deci, 2000, p.3).

Según Ruiz Quiles (2015), citando a Deci & Ryan (1991), “el contexto social más óptimo para favorecer un comportamiento autodeterminado es aquel que favorece el desarrollo de la autonomía, establece una estructura adecuada y supone la implicación de otros significantes” (p.21). Basados en la teoría de la autodeterminación, el apoyo a la autonomía es un factor fundamental que puede influir en la capacidad de las personas para progresar, fomentar su crecimiento personal y su satisfacción. De esta manera, esta teoría establece que el estilo de enseñanza de l@s profesor@s se puede conceptualizar a lo largo de un continuo que va desde el control a muy alta autonomía de apoyo.

Al respecto, Moreno Murcia et al. (2012) plantea que el control de l@s docentes para motivar a l@s estudiantes se produce, esencialmente, por medio del aprovechamiento de incentivos extrínsecos y la presión verbal, por lo que la participación de l@s estudiantes en el aula está regulada esencialmente por los riesgos externos y la presión ejercida por medio de la comunicación verbal y no verbal, no por sus recursos de motivación interna.

Desde esta perspectiva, Moreno Murcia et al. (2012) sostiene que “(...) un docente controlador toma la mayoría de las decisiones, evitando la implicación activa del alumnado en las clases; mantiene una alta disciplina utilizando unas organizaciones muy formales y la metodología de instrucción directa; se centra

en el contenido y da mucha importancia al cumplimiento de la organización temporal de la programación; en la evaluación, le importa el resultado más que el proceso, el reconocimiento público, la comparación con compañeros o con baremos más que la mejora individual" (p.22).

Según Abós, Sevil, Sanz, Aibar & García-González (2016), el estilo de enseñanza controlador se caracteriza por motivar extrínsecamente al alumnado, utilizando la presión ejercida a través de la comunicación o la impaciencia; se ha visto asociado a la frustración de la necesidad de la autonomía, generando emociones negativas como la ansiedad o el enfado y el malestar. "Así, del mismo modo que factores o conductas que promueven la autonomía implican un reconocimiento o valoración de la persona que contribuyen posiblemente también a reforzar las relaciones y la competencia de uno, conductas o contextos excesivamente controladores pueden frustrar las tres necesidades en el sentido de que no sólo deteriora el sentimiento de autonomía, sino a menudo también devalúa la confianza en la persona y en su falta de habilidad" (Sicilia, Ferriz, & Sáenz-Álvarez, 2013, p.19).

Al respecto Abós et al. (2016) citando a Reeve y col. (2014), sostienen que "Un docente puede apoyar la autonomía cuando implica a sus estudiantes en la toma de decisiones, proporcionando oportunidades de elegir las tareas que ellos perciben más interesantes o relevantes, favoreciendo con ello sus intereses. Por el contrario, puede frustrar la satisfacción de dicho nutriente cuando no intenta integrar o ignora las preferencias del alumnado". (p.66). De esta manera, un/a docente que apoya la autonomía, impulsa a sus alumn@s a expresar sus pensamientos libremente desde una posición de respeto, permitiendo la crítica y aceptándola incluso cuando es negativa.

Además, Moreno Murcia et al. (2012) manifiesta que el compromiso de l@s estudiantes durante la escolarización depende, en parte, de la calidad del soporte de autonomía del estilo motivador de l@s docentes, en el que el proceso de relación interpersonal entre el/la docente y el/la educand@ puede resultar determinante. El autor expresa la necesidad de que l@s docentes puedan elaborar propuestas de aprendizaje que permitan el desarrollo de los recursos internos de l@s estudiantes de modo que le permita tomar decisiones de forma más autónoma en lugar de intentar controlar su comportamiento. Esta implicación de la tarea que supone el autor crea las condiciones, durante las

actividades de aprendizaje, en las que l@s estudiantes pueden experimentar el compromiso.

Desde esta perspectiva, “el apoyo a la autonomía adquiere un papel relevante en la Educación Física si se quiere aumentar la motivación y fomentar la adherencia hacia la actividad física de ocio. Quienes no se sientan autónomos en las prácticas de aula y no desarrollen la iniciativa y toma de decisiones, difícilmente van a llevar esa práctica fuera del horario escolar” (Granero-Gallegos, Baena-Extremera, Sánchez-Fuentes & Martínez-Molina, 2014, p.67). Por estas razones, resulta fundamental que el/la docente de educación física elabore estrategias de apoyo a la autonomía, transformándose en un factor social determinante del desarrollo de los procesos motivacionales en el aula, generando que el/la alumn@ vea satisfecha su necesidad de tomar decisiones, expresarse libremente y adquirir responsabilidades en su proceso de enseñanza aprendizaje (Abós et al., 2016).

Granero-Gallegos et al. (2014) señalan, a partir de varias investigaciones, que en los varones se observa una mayor preferencia que en las mujeres por la educación física y el deporte. Los autores consideran que esto ocurre dado que en la mayoría de las actividades propuestas se anima a los niñ@s con mayor fuerza e intensidad que a las niñas; trato diferencial que probablemente sea percibido por las mismas, evidenciando menor retroalimentación positiva que los niñ@s por lo que no tendrán las mismas posibilidades de participación que ellos en las clases de educación física.

García-González et al. (2015) enumeran las razones por las cuales l@s docentes de educación física podrían optar por un estilo con mayor o menor soporte de autonomía de acuerdo a su propia disposición hacia la autonomía; su motivación por enseñar; presiones laborales que responden a la falta de tiempo o las exigencias propias; las particularidades del grupo o la percepción personal de la motivación de l@s alumn@s, o bien estudiar la posibilidad de conceder mayor autonomía a aquell@s alumn@s que l@s profesor@s consideran más motivados intrínsecamente. En este sentido, Abós et al. (2016) explican que un clima orientado al apoyo a la autonomía, podría provocar la satisfacción no sólo de la autonomía, si no del resto de las necesidades psicológicas básicas (i.e., competencia y relación social), así como la evolución de las formas de motivación más autodeterminadas y las consecuencias

positivas que pueden derivar de ello. Desde esta mirada, los autores estiman que el apoyo a la autonomía en las clases de educación física resultaría no sólo en la satisfacción de las tres necesidades psicológicas básicas, sino también en la disminución de su frustración.

1.6. Relevancia cognitiva

En la actualidad, la inactividad física en la población es considerada uno de los factores de riesgo más importantes a tener en cuenta, para evitar enfermedades no transmisibles como la obesidad, la hipertensión, la diabetes, etc., según la Organización Mundial de la Salud (2011) citado por Coterón & Gómez (2017). Además, se evidencia el aumento de enfermedades ligadas al sedentarismo en la población adolescente y el abandono temprano de la actividad físico-deportiva, ambas son dos circunstancias que en los últimos años preocupan a las autoridades educativas según el Ministerio de Salud de la Nación Argentina (2012) citado por Coterón & Gómez (2017).

Desde esta perspectiva, nuestra investigación pretende colaborar en dar respuesta a la problemática sobre cómo conseguir mayor adherencia de l@s adolescentes a la práctica física, entendiendo que las clases de educación física en el nivel medio representan el contexto idóneo para promover un estilo de vida activo entre dicha población (Langford et al., 2015 leído en Coterón & Gómez, 2017).

En este sentido, nuestra investigación se enmarca dentro de la teoría de la autodeterminación que representa el estudio de las variables motivacionales en relación con la intención de la práctica futura (Deci & Ryan, 1985; leído en Coterón & Gómez, 2017). A partir de dicho marco, nuestro estudio se centrará en uno de los factores determinantes tanto para el placer como para el deseo por la actividad física que se establece por las necesidades psicológicas básicas, ya que como mediadores psicológicos influyentes en los tres principales tipos de motivación permitirán influir en la personalidad, en sus relaciones sociales y sus afectos (Coterón & Gómez, 2017).

Luego de analizar la mayoría de los antecedentes realizados en otros países respecto a muestras de entrenador@s o trabajador@s en otras áreas, descubrimos estudios que estuvieron vinculados con nuestro objeto de estudio, pero ninguno era específico respecto a que se tratará de profesor@s ejerciendo actualmente en Argentina. Por lo que consideramos necesaria abordar nuestra investigación, enmarcada en un proyecto de investigación internacional aprobado con subsidio en la convocatoria 2016 de la Secretaría de Investigación y Desarrollo UFLO, dirigida por Coterón & Gómez entre los

años 2017 y 2019, cuya finalidad fue el análisis de perfiles motivacionales de estudiantes de educación física del nivel medio y su relación con la intención de práctica futura. En cuyo caso, se solicita la promoción de nuevas investigaciones sobre la relación entre los niveles motivacionales y las necesidades psicológicas básicas en el contexto de la educación física. Lo que coincide con las ideas planteadas por los autores como Bartholomew, Ntoumanis, Ryan & Thøgersen-Ntoumani (2011, citados por Sicilia, Ferriz y Sáenz-Álvarez, 2013), respecto a la falta de estudios relevantes en cuanto a la temática del conocimiento científico planteado, y donde es necesario analizar los instrumentos de medición que se utilizan por el modo en el que repercuten sobre la significatividad de los resultados a los que se concluye.

Siguiendo esta línea de investigación, el aspecto innovador de nuestro trabajo que se distingue de otras investigaciones, no sólo porque aportará conocimiento relevante para la comunidad científica sobre la motivación en las clases de educación física de l@s alumn@s de nivel medio en Argentina, sino también porque, además indagará la motivación en sus profesor@s, partiendo del indicio de que existen relaciones que permiten comprender con mayor claridad aquellos patrones en las conductas de los sujetos que interaccionan dentro del mismo contexto. En este sentido, las ideas importantes que surjan a partir de las conclusiones de nuestro trabajo representarán un aporte significativo respecto a establecer con mayor claridad criterios para lograr una mayor comprensión en cuanto a patrones motivacionales de l@s alumn@s para el entorno educativo analizado en particular y la comunidad científica en general, considerando como premisa de nuestro estudio que las conductas de un sujeto impactan en la motivación del otro.

Basados en la premisa de que el presente trabajo exhibirá que la actividad física es esencial para el mantenimiento y mejora de la salud; y que el apoyo a la autonomía en l@s alumn@s por parte de l@s profesor@s de educación física, se configura como un factor social determinante en el desarrollo de los procesos motivacionales, (Cheon y col. et al., 2014; leído en Abós et al., 2016), es que delimitaremos nuestro objeto estudio hacia aquellos aspectos de la frustración de las necesidades psicológicas básicas en l@s profesor@s que inciden en la percepción de apoyo a la autonomía en sus alumn@s, dentro del contexto de las clases de educación física del nivel medio en Argentina;

entendiendo que el apoyo a la autonomía de l@s alumn@s por parte de l@s profesor@s de educación física en sus clases se reflejará no sólo en la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de l@s profesor@s sino también en la disminución de su frustración.

Por último, consideramos que luego de avanzar en el análisis de la relación entre las variables mencionadas se podrá profundizar en la reflexión de las prácticas docentes, de modo tal que se puedan tomar decisiones en función de elaborar herramientas destinadas a mejorar la calidad de los resultados de los procesos de enseñanza aprendizaje a partir de estrategias de intervención que partan de un análisis del contexto particular, permitiendo generar estrategias de promoción de la actividad física saludable (Moreno Murcia et al., 2006). Esto puede significar un primer paso en la creación de programas de formación para el profesorado destinados a perfeccionar el accionar docente en la clase de educación física (Coterón & Gómez, 2017).

Propósitos cognitivos

- Aportar un nuevo o reformulado conocimiento que enmarque el accionar de docentes y actor@s profesionales, especialmente a nivel educativo, para proporcionar una nueva mirada del trabajo cotidiano específico a las clases de educación física a partir de estrategias fundamentadas en la teoría de la autodeterminación.
- Contribuir a una mayor comprensión acerca de la relación entre la frustración de las necesidades psicológicas básicas en profesor@s de educación física y la percepción de apoyo a la autonomía en l@s alumn@s del nivel medio del sistema formal argentino, desde la perspectiva de la teoría de la autodeterminación, entendiendo la importancia de esta macro teoría en la salud psicológica de los actores sociales involucrados en la institución escolar.

1.7. Hipótesis

1.7.1. Hipótesis sustantiva

El nivel de la frustración de las necesidades psicológicas básicas en l@s profesor@s de educación física se asocian significativamente con el nivel de percepción de apoyo a la autonomía en l@s alumn@s de nivel medio del sistema educativo formal argentino que comparten la clase de educación física en el ciclo lectivo 2017.

1.7.2. Hipótesis de trabajo

- El nivel de percepción de apoyo a la autonomía en l@s alumn@s por parte de l@s profesor@s de educación física es alto.
- El nivel de percepción de apoyo a la autonomía en l@s alumn@s por parte de l@s profesor@s de educación física difiere significativamente según el sexo, a favor de los varones.
- L@s profesor@s presentan un nivel de frustración de la necesidad psicológica básica de autonomía mayor en comparación al nivel de competencia y de relación con l@s demás.
- Las profesoras mujeres presentan niveles de frustración de las necesidades psicológicas básicas mayores en comparación a los niveles de frustración de las necesidades psicológicas básicas de los profesores varones.
- A mayor frustración de la necesidad psicológica básica de autonomía en profesor@s de educación física, menor percepción de apoyo a la autonomía en alumn@s.
- A mayor frustración de la necesidad psicológica básica de competencia en profesor@s de educación física, menor percepción de apoyo a la autonomía en alumn@s.
- A mayor frustración de la necesidad psicológica básica de la relación con l@s demás en profesor@s de educación física, menor percepción de apoyo a la autonomía en alumn@s.

1.8. Objetivos

1.8.1. Objetivo general

Analizar la relación existente entre el nivel de la frustración de las necesidades psicológicas básicas en l@s profesor@s de educación física con el nivel de percepción de apoyo a la autonomía en l@s alumn@s de nivel medio del sistema educativo formal argentino que comparten la clase de educación física en el ciclo lectivo 2017.

1.8.2. Objetivos específicos

- Identificar el nivel de percepción de apoyo a la autonomía en l@s alumn@s por parte de l@s profesor@s de educación física.
- Comparar el nivel de percepción de apoyo a la autonomía en l@s alumn@s por parte de l@s profesor@s de educación física según el sexo.
- Identificar los niveles de frustración de autonomía, de competencia y de la relación con l@s demás referentes a las necesidades psicológicas básicas en l@s profesor@s de educación física.
- Describir y comparar los niveles de frustración de autonomía, de competencia y de la relación con l@s demás referentes a las necesidades psicológicas básicas en l@s profesor@s de educación física según el sexo.
- Establecer la relación entre los niveles de la frustración de la necesidad psicológica básica de autonomía en l@s profesor@s de educación física y el nivel de la percepción de apoyo a la autonomía en alumn@s por parte de l@s profesor@s.
- Establecer la relación entre los niveles de la frustración de la necesidad psicológica básica de competencia en profesor@s de educación física y el nivel de la percepción de apoyo a la autonomía en alumn@s por parte de l@s profesor@s.
- Establecer la relación entre los niveles de la frustración de la necesidad psicológica básica de la relación con l@s demás en profesor@s de educación física y el nivel de la percepción de apoyo a la autonomía en alumn@s por parte de l@s profesor@s.

2. Segunda Parte: Materiales y Método

2.1. Tipo de diseño

Ynoub (2014a) sostiene que para los seres humanos diseñar implica la planificación de una actividad que orientada por fines "(…) supone la elección de determinados cursos de acción con vistas a maximizar uno o varios valores comprometidos con el logro de dichos fines" (p.2).

En consecuencia, estas decisiones definen un tipo de diseño, que para Ynoub (2014a) comprometen (al menos) las siguientes cuestiones:

- La cantidad de unidades de análisis;
- El tipo y función de variables o dimensiones de análisis;
- El tratamiento de la temporalidad.

De este modo, al determinar la cantidad de unidades de análisis podemos encuadrar nuestro trabajo dentro un diseño extensivo. Ya que la misma se constituye por cada uno de l@s profesor@s y alumn@s del nivel medio que comparten la clase de educación física en el ciclo lectivo 2017 en el sistema educativo formal argentino, los cuales han colaborado en la realización del trabajo contestando un cuestionario para el desarrollo del mismo.

Por otro lado, en nuestro trabajo de investigación podemos especificar dos variables; la primera que refiere al nivel de la frustración de las necesidades psicológicas básicas en l@s profesor@s, y la segunda que refiere al nivel de percepción de apoyo a la autonomía de l@s alumn@s; estableciendo así un tipo de diseño bivariado. Cabe destacar que cada variable estuvo conformada por varias dimensiones, lo cual implica un diseño multidimensional. Respecto a la variable nivel de percepción de la frustración de las necesidades psicológicas básicas en profesor@s de educación física, podemos determinar las dimensiones: nivel de frustración de autonomía (cuyas sub-dimensiones refieren a la toma de decisiones impedidas, el comportamiento predeterminado, la forma de enseñanza predeterminada, y la forma de enseñanza estipulada), nivel de frustración de competencia (cuyas sub-dimensiones refieren al sentimiento de incapacidad, al sentimiento de incompetencia, al sentimiento de torpeza y a la limitación de potencial) y nivel de frustración de la relación con l@s demás (cuyas sub-dimensiones refieren al sentimiento de rechazo, al

sentimiento de indiferencia, sentimiento de desagrado y sentimiento de envidia); respecto a la variable nivel de percepción de apoyo a la autonomía en l@s alumn@s que asisten a la clase de educación física, podemos especificar las dimensiones nivel de acuerdo con la posibilidad de elección de varios temas, nivel de acuerdo con la posibilidad de trabajar individualmente o en equipo, nivel de acuerdo con la posibilidad de elegir la forma de trabajar el tema, nivel de acuerdo con la posibilidad de elegir cuándo y cuánto tiempo trabajar la tarea y nivel de acuerdo con la posibilidad de elegir entre distintas tareas.

Por último y en relación al tratamiento de la temporalidad se establece que el diseño es de tipo transversal o sincrónico ya que el trabajo de campo se llevó a cabo en un momento determinado por única vez, más específicamente entre mediados de noviembre del 2016 y octubre del 2017. Es por ello, que este trabajo de investigación no trata de dar seguimiento al desarrollo, evolución o cambios en nuestras variables a lo largo del tiempo (diseño longitudinal) sino por el contrario, se trata de una investigación cuyo objetivo se basa en describir y establecer una correlación entre las variables tratadas en un preciso momento (diseño transversal). En este sentido, Ynoub (2014a) sostiene que “la investigación descriptiva 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” (p.6). De esta manera, el interés está orientado en estimar la variación concomitante entre las variables de nuestro objeto de estudio, de modo que se puede establecer un grado de relación no causal. Según Ynoub (2014a), “por variación concomitante se entiende el hecho de que su pauta de variación presenta un patrón semejante para ambas (o para todas aquellas variables consideradas conjuntamente): si una se incrementa la otro también lo hace de alguna manera sistemática (en la misma proporción o en proporciones identificables); o por el contrario, cuando una disminuye la otra aumenta, o viceversa, pero siempre conforme a un patrón de variación sistemático” (p.7).

Para Hernández Sampieri, Fernández Collado & Batista Lucio (1991), “los estudios correlacionales se distinguen de los descriptivos principalmente en que, mientras estos últimos se centran en medir con precisión las variables individuales (...), los estudios correlaciónales evalúan el grado de relación entre

dos variables (...)" (p.5). Si consideramos el trabajo de investigación, nos posicionamos en un diseño descriptivo-correlacional ya que los objetivos apuntan a medir el nivel de frustración de las necesidades psicológicas básicas de l@s profesor@s, el nivel de percepción de apoyo a la autonomía en l@s alumn@s y el grado de relación entre ambas variables. Comprendiendo que el diseño de nuestro trabajo se enmarcó en un proceso de investigación científica ya que estuvo constituido por preguntas que organizaron nuestro problema, es posible reconocer que el fin de nuestra investigación sea dar alguna respuesta a ellas.

Esta búsqueda de conocimiento pretende tener impacto en las prácticas que desarrollan profesor@s de educación física en sus clases, lo que la constituye en una investigación de tipo aplicada. Según Vargas Cordero (2009), la investigación aplicada es "(...) entendida como la utilización de los conocimientos en la práctica, para aplicarlos en provecho de los grupos que participan en esos procesos y en la sociedad en general, además del bagaje de nuevos conocimientos que enriquecen la disciplina. (...) La investigación aplicada tiene como propósito hacer un uso inmediato del conocimiento existente" (p.5).

Desde esta perspectiva, Vargas (2009), citando a Padrón (2006), refieren a "(...) la importancia de este tipo de investigación, en la cual a la persona o institución que investiga, lo que le interesa son las consecuencias prácticas de los hallazgos de la investigación para su aplicación inmediata o futura, enmarcada en la evidencia de una realidad dada" (p.7)

2.2. Instrumentos para la producción de datos

Una vez finalizada la etapa de diseño muestral, es necesario delimitar los procesos y decisiones que harán posible el relevamiento de datos, lo que Ynoub (2014b) denomina proceso de instrumentalización, ya que parte de la idea de que "un instrumento es una herramienta que permite llevar adelante una acción planificada" (p.306).

Según Ynoub (2014b), situados "en el terreno de la investigación científica los instrumentos son también dispositivos para captar, recolectar o producir. En este caso lo que se produce es información (o datos) que se estiman

necesarios para los fines que cada investigación tenga trazados. Por ello en cada caso habrá que definir qué tipo de instrumento se va a utilizar, si se adopta uno ya disponible, o en su defecto, si se diseña para las necesidades específicas del estudio en cuestión" (p.306).

El presente trabajo, se enmarca en la realización de un proyecto de investigación de envergadura internacional cuyo equipo de estudio está dirigido por el Dr. Javier Coterón López, iniciado conjuntamente con la Universidad Politécnica de Madrid en el año 2013. Cuenta además con la participación de la Universidad del Quindío (Armenia, Colombia) desde 2014 y con la Universidad de Campinas (Sao Paulo, Brasil) desde 2016. La integración de un equipo internacional, permitirá producir datos comparativos de las variables de estudio entre los cuatro países, esto otorga riqueza intercultural al proyecto y consolida un equipo más amplio y diverso de trabajo. Cabe aclarar que, en el presente trabajo de investigación se desarrolla sobre una porción de la población argentina y sobre algunas de las variables indagadas en dicho proyecto.

Por ende, se comprende que "la encuesta está restringida al contexto de un interrogatorio o diálogo pautado entre sujetos humanos, de modo que es un instrumento usado fundamentalmente en el campo de la investigación social" (Ynoub, 2014b, p.321).

El instrumento para la recolección de datos, seleccionado y validado previamente, ha sido un cuestionario de autoadministración (es decir, el propio encuestado lo completa por su cuenta), de tipo presencial (el administrador, con la formación adecuada para garantizar la validez de los datos recogidos, está disponible para despejar dudas con respecto al vocabulario). El tiempo requerido para completar el cuestionario fue de 30 minutos aproximadamente. Por lo que resulta "importante que el diseño del cuestionario sea claro, preciso y bien organizado en cuanto a la distribución y la presentación de los ítems que lo conforman" (Ynoub, 2014b, p.326). Se aclara respecto a la cantidad de instrumentos, que la misma refiere a las unidades de análisis que constituyen el objeto de estudio, es decir que a nivel del equipo de investigación en Argentina se han administrado dos cuestionarios validados internacionalmente, uno para para alumn@s Q-A17 que consta de 45 ítems (ver anexo 4.3.1: cuestionario administrado a alumn@s de nivel medio del sistema educativo formal

argentino) y otro para profesor@s QP16 que consta de 101 ítems (ver anexo 4.3.2: cuestionario administrado a profesor@s de educación física).

Ambos cuestionarios se componen de una primera parte referida especialmente a la recolección de datos de tipo sociodemográficos para la identificación de l@s encuestad@s, y una segunda parte organizada por módulos específicos, que están vinculados a las respectivas variables de la investigación en cuestión, y se conforman por preguntas cerradas que se responden de acuerdo a una escala Likert, en el caso de los cuestionarios para l@s alumn@s desde el 1 (totalmente en desacuerdo) hasta el 5 (totalmente de acuerdo), y en el caso de los cuestionarios para l@s profesor@s desde el 1 (totalmente en desacuerdo) hasta el 7 (totalmente de acuerdo). Según Ynoub (2014b), "En la administración de todo cuestionario se deben estipular las condiciones de presentación y el encuadre para la toma o administración del mismo. Es decir, se deben fijar las consignas de presentación del encuestador y los fines de su trabajo" (p.324).

En el presente trabajo de investigación, dentro del apartado Cronograma de actividades en contexto se podrá visualizar las actividades necesarias para garantizar las condiciones de presentación como, por ejemplo, establecer contacto con los equipos directivos y/o responsables del departamento de educación física de los diferentes centros de enseñanza de nivel medio para informarles de los objetivos de la investigación y pedirles su colaboración mediante una carta de presentación.

Tras la obtención de los permisos pertinentes conforme las indicaciones de los principios éticos y códigos de conducta de American Psychological Association (2002, citado por Coterón & Gómez, 2017) para este tipo de investigaciones, la administración de los cuestionarios se llevó a cabo en Argentina por varios miembros del equipo investigador. (Se adjunta Anexo 4.5: Procedimiento de administración de cuestionario).

A los fines de nuestra investigación, es necesario considerar en la recopilación de datos, aquellos específicos que refieren a las dos variables motivacionales correspondientes a nuestro objeto de estudio: la frustración de las necesidades psicológicas básicas en l@s profesor@s de educación física, y el nivel de percepción de apoyo a la autonomía en l@s alumn@s de nivel medio del sistema educativo formal argentino, que cursan el ciclo lectivo 2017.

En el caso de la variable nivel de percepción de la frustración de las necesidades psicológicas básicas en l@s profesor@s, se utilizó la versión traducida al castellano y adaptada a profesor@s de educación física de los autores Cuevas, Sánchez-Oliva, Bartholomew, Ntoumanis & García-Calvo (2015, leído en Coterón & Gómez, 2017) de la Escala de Frustración de las Necesidades Psicológicas o Psychological Need Thwarting Scale sostenida por los autores Bartholomew, Ntoumanis, Ryan, & Thogersen-Ntoumani (2011 leído en Coterón & Gómez, 2017).

Este instrumento consta de 12 ítems que abarca dese la numeración del ítem 62 al ítem 73:

- Nivel de frustración de autonomía (del ítem 62 al ítem 65)
  62. Siento que me impiden tomar decisiones respecto al modo en el que enseño.
  63. Me siento presionado/a a comportarme de determinada manera.
  64. Me siento forzado/a a seguir una determinada forma de enseñar.
  65. Me siento presionado/a a aceptar las formas de enseñanza que me han estipulado.
- Nivel de frustración de competencia (del ítem 66 al ítem 69)
  66. Hay situaciones que me hacen sentir incapaz.
  67. A veces digo cosas que me hacen sentir incompetente.
  68. Hay situaciones que me hacen sentir torpe.
  69. Siento que no estoy a la altura porque no tengo oportunidades para demostrar mi potencial.
- Nivel de frustración de la relación con l@s demás (del ítem 70 al ítem 73), lo que da un total de 4 ítems cada una.
  70. Siento que soy rechazado/a por aquellos que me rodean.
  71. Siento que los demás pueden ser indiferentes conmigo.
  72. Siento que la gente de mi centro educativo no me agrada.
  73. Siento que otros tienen envidia cuando logro éxitos.

Con respecto a la segunda variable, nivel de percepción de apoyo a la autonomía en l@s alumn@s por parte de l@s profesor@s, se utilizó la escala Student`s Perception of Autonomy Support de Röder & Kleine (2007, leído en

Coterón & Gómez, 2017). Este instrumento consta de cinco ítems agrupados en un solo factor y fue traducido y validado al castellano por Ruíz (2015), que corresponden a la numeración del ítem 25 al ítem 29. A continuación el detalle:

25. Frecuentemente, podemos decidir entre varios temas.
26. Frecuentemente, podemos decidir si queremos trabajar solos o en grupos.
27. Frecuentemente, podemos decidir la forma de trabajar los temas, por ejemplo: con un libro, video, grupos de discusión, …
28. Frecuentemente, podemos decidir cuándo y cuánto tiempo trabajamos en una tarea.
29. Frecuentemente, podemos decidir entre diferentes tareas.

A continuación, presentamos el cronograma de actividades.

2.3. Cronograma de actividades en contexto

En primera instancia cabe destacar que el trabajo de investigación se realizó con un equipo de docentes en el área de la educación física como así también personas relacionadas al área de la investigación. Para poder realizarlo se necesitó elaborar y organizar una serie de actividades para todo el grupo de investigación de manera global. Es preciso decir, que se debe seguir un protocolo de actuación en el que haya un acuerdo entre los miembros investigadores para garantizar la fiabilidad y validez de los datos recogidos. En lo que hace en esta investigación propiamente dicha a continuación se detalla las actividades realizadas:

Actividad	Característica	Fecha
Solicitar una entrevista con el/la director/a del colegio	Solicitar una entrevista con el/la directora/a del colegio. En caso de que haya jefe de departamento de educación física, también debería estar invitado a la entrevista	13/09/2017
Carta de presentación	Presentar la Carta de presentación (Anexo 1). Se puede dejar antes de hacer la entrevista o en el mismo momento de la entrevista. En caso de aceptación de la institución.	

Entrevista, firmado de autorización y llenar el formulario de la institución educativa	Se realizará la entrevista con los directivos del establecimiento para informarles los objetivos de la investigación y solicitarles su colaboración. Se deberán solicitar la carta de presentación firmada. Además, el investigador deberá completar el formulario con los datos de la institución (Anexo 2.3).	20/09/2017
Consentimiento para padres de alumn@s	Si son requeridas, entregar a los directivos las hojas de consentimiento para ser firmadas por los padres de l@s alumn@s.	
Programar fechas y horarios en que se hará la Entrevista al/a profesor/a responsable.	Programar con los directivos la fecha en la que se realizará la entrevista al/a profesor/a de educación física a cargo del grupo de alumn@s.	
Entrevista al/a profesor/a responsable del grupo con el que se llevará a cabo la muestra	Informar la finalidad del proyecto al/a profesor/a de educación física y entregar las hojas de consentimiento para que sean firmadas.	29/09/2017
Programar fechas y horarios en que se administrarán los cuestionarios	Acordar con el/la profesor/a de educación física el día y el horario en el que se hará la entrega de los cuestionarios a l@s alumn@s.	
Comunicación a l@s estudiantes de los objetivos del estudio e invitación a que participen voluntariamente.	Administrar los cuestionarios a un grupo/curso y a su profesor/a (si hay dos docentes para ese grupo, se les administra a los dos docentes). Esta actividad se debe realizar siguiendo todas las indicaciones del protocolo para la administración de cuestionarios (Anexo 5).	06/10/2017

2.4. Muestreo

Para definir nuestra muestra es necesario delimitar nuestro universo o población de estudio. Al respecto, Padua (1994) sostiene que “UNIVERSO o población son palabras utilizadas técnicamente para referirse al conjunto total de elementos que constituyen un área de interés analítico. Lo que constituye la población total está delimitado, pues, por problemáticas de tipo teórico: si la referencia es hacia individuos humanos, el universo o población estará constituido por la población total de la humanidad; o por la población de un país o la de un área determinada, etc., según sea la definición del problema de investigación” (p.63).

A partir de esto, y atendiendo a nuestro problema de investigación podemos inferir que el universo que nos ocupa, son todos l@s profesor@s y l@s alumn@s que comparten la clase de educación física de nivel medio del sistema educativo formal argentino durante un período superior a seis meses. Considerando que la muestra se constituyó a partir de la recolección de los cuestionarios realizados durante el ciclo lectivo 2017, en sujetos voluntarios que asistieron a dichas clases podemos desprender dos universos característicos: l@s profesor@s y l@s alumn@s del nivel medio del sistema educativo formal argentino, que se corresponden con cada una de las unidades de análisis constitutivas de mi objeto de estudio. De este modo, habrá tantos universos de análisis como unidades que componen nuestro sistema de matrices de datos.

En consecuencia, la población se constituye por un total de 105 profesor@s voluntari@s de educación física del nivel medio del sistema educativo formal argentino, y un total de 2221 alumn@s voluntari@s de 13 y 18 años de edad de la clase de educación física del nivel medio del sistema educativo formal argentino, que conforman la totalidad de unidades de análisis existentes. Si entendemos que una muestra se formula a los efectos de investigar a tan sólo una porción de esa población, para luego poder explicar algo respecto de su comportamiento, Ynoub (2014b) sostiene que “comencemos por situar la cuestión en el punto más importante, esto es en el concepto de representatividad. Se pretende que la muestra sea “representativa”, éste es su valor principal. Y que sea representativa significa —como ya se señaló—que da cuenta de aquello regular o característico del objeto o tema de estudio; (...) el interés estará puesto en captar de la mejor manera posible aquello que interesa para los fines de la investigación, de modo tal que el material que se analice constituya una “buena muestra” para acceder a dicho asunto u objeto” (p.359).

De esta manera, según Ynoub (2014b) las características de nuestro tipo de muestra dependen de las particularidades y el modo en que se aborde el objeto de estudio (la estrategia empírica de trabajo). Además, plantea que “Cualquiera que sea el asunto que interese investigar, este asunto “varía” en múltiples aspectos y sentidos (...). Algunas serán significativas para los fines del estudio y otras irrelevantes” (p.361).

Según Padua (1994), citando a Galtung, una de las condiciones generales que debe satisfacer una muestra es que (...) “En ella debe ser posible poner a

prueba hipótesis sustantivas, esto es, proposiciones acerca de relaciones entre variables" (p.63). Esta condición hace referencia al hecho de que la muestra sea lo suficientemente buena para permitirle al investigador extraer conclusiones en cuanto a las relaciones entre sus variables. Al respecto Ynoub (2014b) sostiene, que "en el diseño de una muestra se debe procurar que "la variabilidad de la muestra sea análoga a la variabilidad del universo", al menos en aquellos aspectos relevantes para los fines de la investigación" (p.361). De este modo a la hora de diseñar nuestra muestra se tomaron en cuenta aspectos sustanciales, referentes a lo que sabemos del objeto de estudio, para la elaboración de criterios sustantivos teóricos que fundamenten la representatividad de la muestra.

El tipo de procedimiento de muestreo es finalístico, dado que Ynoub (2014b) plantea que "el carácter finalístico o intencionado alude al hecho de que la selección de los casos se basa en un criterio previamente adoptado, el cual supondrá que el investigador dispone de elementos de juicio sobre la naturaleza —o el perfil— de casos que desea estudiar (al menos en aquellos aspectos que considera relevantes para su estudio)" (p.368). Dicho criterio se define a partir de las características que presentan cada grupo de alumn@s que pertenece a una clase de educación física de una escuela de nivel medio del sistema educativo formal argentino y cada profesor/a que dicta dicha clase con más de un año de experiencia, seleccionad@s para participar voluntariamente de dicha muestra bajo condiciones experimentales que permiten concebirlos como representativos de otros sujetos de igual perfil.

Considerando la situación de cada uno de los casos recolectados que participaron de forma voluntaria debido a que se encontraban dentro de la clase de educación física en el momento en que se llevó a cabo la muestra del trabajo de investigación, eligiendo poder participar o no de la misma, también podríamos delimitar la muestra dentro de las que Ynoub (2014b) define como de tipo incidentales o casuales de participación voluntaria. Ynoub (2014b) también sostiene que, en dichas muestras, "La idea general es que los casos se seleccionan de modo casual (...) o por cualquier otra forma casual no controlada o estipulada deliberadamente. Relevamientos "en cadena" o de "bola de nieve" (...) o de "participación voluntaria" podrían corresponder a este tipo de diseño muestral (...)" (p.375).

2.5. Plan de tratamiento y análisis de los datos

Con en el inicio de esta etapa, podemos identificar una fase del proceso de nuestro trabajo, que Ynoub (2014c) denomina: sintética, correspondiente a la integración de los elementos teóricos con los componentes empíricos, mediante un plan de acciones que determinan un tratamiento y análisis de los datos.

"El plan de análisis es el esfuerzo por explicitar, uno por uno, los procedimientos que se le aplicará a la información que se produzca a fin de transformarla primero en dato y luego asimilarla al cuerpo teórico de la investigación, sintetizándola e interpretándola" (Samaja, 1994, p. 285).

De esta manera, es necesario replantearnos, en esta etapa del proceso investigativo, la relevancia de los datos que suministramos en cuanto al cuerpo teórico, que sustenta nuestra investigación, la TAD (Teoría de la Autodeterminación).

Según Samaja (1994), esto significa que el investigador proyecta en su matriz de datos cuáles serán las unidades de análisis, las variables, los valores particulares de las variables que considera más pertinentes para el análisis de la información que se obtenga, de modo de poder responder al problema de investigación, poner a prueba la hipótesis y cumplir con los objetivos planteados.

Samaja (1994), explica que en el proceso de análisis e interpretación de datos, será necesario a partir de cada una de las variables, que se incorporen a cada matriz de datos, un tratamiento determinado para resumir y caracterizar el comportamiento de los valores de las variables en la totalidad del conjunto de unidades de análisis, a su vez cada una de las unidades de análisis tendrán un tratamiento específico, de modo que se pueda inferir las relaciones de las variables entre sí permitiendo caracterizar dichas unidades; y por último, elaborar un procedimiento de integración de matrices de datos al sistema de matrices de la investigación global.

Considera que el plan de análisis es un elemento que obliga al investigador a tomar conciencia sobre el esfuerzo que implica el correcto tratamiento de cada

nueva información que se convierte en dato, para luego construir un matriz nueva que se agrega al estudio. El autor expresa que se trata de una de sus funciones principales ya que permite corroborar la compatibilidad de la hipótesis de investigación con la experiencia.

En cuanto a los criterios para organizar el plan de tratamiento y análisis de datos, Samaja (1994) plantea apoyarnos en los conceptos de dimensión estructural, que hace referencia a las unidades de análisis, la variable y los valores de la variable; y de dimensión genética, que hace referencia a tipo de investigación (exploratoria; descriptiva; analítica; o explicativo/comprensiva).

Samaja (1994) citando a Galtung (1978), sostuvo que, puesto que la matriz de datos se representa con una tabla de doble entrada, ella conduce por sí misma a dos tipos de análisis. El primero centrado en la variable, o análisis vertical, en que las columnas se analizan separadamente en cuanto a la información que dan acerca de las variables correspondientes al trabajo investigativo; en nuestro caso, dichas variables son el nivel de percepción de la frustración de las necesidades psicológicas básicas en profesor@s de educación física, incluyendo las dimensiones nivel de frustración de autonomía, nivel de frustración de competencia, y nivel de frustración de la relación con l@s demás, junto con la variable nivel de percepción de apoyo a la autonomía en l@s alumn@s de nivel medio del sistema educativo formal argentino que comparten la clase de educación física en el ciclo lectivo 2017. Y el segundo centrado en la unidad, o análisis horizontal, en que se analizan las filas separadamente en cuanto a la información que dan acerca de las unidades de análisis correspondientes a dicho trabajo; en nuestro caso, las unidades de análisis a considerar son l@s profesor@s y l@s alumn@s del nivel medio del sistema educativo formal argentino que comparten la clase de educación física.

Si consideramos la dimensión genética o dinámica, denominada así por Samaja (1994), vinculada a los diseños y objetivos de nuestro trabajo de investigación, cuyo esquema es descriptivo-correlacional, el tratamiento y análisis de datos se trabajó sobre la producción estadística y la revisión sistemática de la información; es decir que el tratamiento de datos es de tipo cuantitativo, ya que respecto a cada variable el análisis se realizó mediante distribuciones de frecuencias absolutas y porcentuales y se extrajeron las medidas estadísticas denominadas tendencias centrales que son la media o

promedio y la moda, para de ese modo, inferir un conocimiento sobre la población como conjunto (Samaja, 1994).

Para el cálculo de dichas frecuencias se elaboró una matriz de datos que permitió determinar un valor a la media de cada unidad de análisis, es decir que luego de realizar la sumatoria de puntajes asignados a todas las dimensiones o sub-dimensiones de cada variable, se procedió a ubicar ese resultado dentro de los niveles/valores de la misma; con la finalidad de obtener sólo uno de cinco niveles y así poder obtener el promedio y la moda de los valores de cada variable. Además, respecto a las unidades de análisis se efectuó un análisis estadístico por cuota de sexo tanto para profesor@s como para alumn@s, junto con un análisis multivariado correspondiente a l@s profesor@s y l@s alumn@s que comparten la misma clase de educación física.

A partir de los puntajes, asignados a los valores de la escala Likert que varía en el caso de los cuestionarios para l@s alumn@s desde el 1 (totalmente en desacuerdo) hasta el 5 (totalmente de acuerdo), y en el caso de los cuestionarios para l@s profesor@s desde el 1 (totalmente en desacuerdo) hasta el 7 (totalmente de acuerdo), calculamos las frecuencias porcentuales del comportamiento de cada variable y cada dimensión para realizar los correspondientes gráficos de barras para representar la media y la moda de cada variable en cada dimensión y por cuota de sexo.

En el apartado análisis e interpretación de datos se realizarán las tablas y gráficos para representar las frecuencias porcentuales del comportamiento de cada variable, considerando los índices sumatorios que permitieran asignar los valores que oscilan desde nulo/muy bajo, bajo, medio, alto y muy alto.

En consecuencia, según Samaja (1994), “el tratamiento y análisis de la información se hará por relación al plan de elaboración de las escalas e índices respectivos y de sus valores normatizados (a los efectos de las comparaciones)” (p.294). En el siguiente apartado, que refiere a la construcción de índices sumatorios de variables complejas, ampliaremos dicha caracterización.

En cuanto al análisis de datos, el procesamiento fue realizado por medio de una planilla de cálculos Excel brindada por el proyecto de investigación internacional (UPM-UFLO) con los datos recolectados por cada investigador/a

integrante del equipo de investigación. En ella se agruparon las unidades de análisis en filas y los diferentes ítems de los cuestionarios que serían las variables, dimensión o sub-dimensiones en columnas.

2.6. Construcción de índices sumatorios de variables complejas

Se realizó una construcción de índices sumatorios para todas las variables complejas a fin de poder elaborar un rango que permita relacionarlas, es decir, se transformaron los valores expresados en palabras de opinión (propias de un instrumento de recolección de datos) en valores numéricos que permitieron hacer tratamientos estadísticos. Se equipararon las respuestas con números en escala ordinal, luego se le asignaron puntajes a cada valor de las sub-dimensiones, dimensiones y variables. Se pensaron los puntajes de modo que la suma de los mismos a nivel de sub-dimensiones y dimensiones, permitan inferir el valor correspondiente a cada variable para cada unidad de análisis tratada.

La escala de niveles para cada variable se conforma por los valores: nulo, muy bajo, bajo, medio, alto y muy alto, a los cuales se les otorgó un puntaje a partir de la construcción de índice. Los índices se presentan a continuación comenzando por mostrar la información recolectada de todos l@s profesor@s que fueron parte de la muestra y luego, más adelante en el trabajo toda la información aportada por parte de l@s alumn@s.

2.6.1. Nivel de percepción de frustración de las necesidades psicológicas básicas en l@s profesor@s de educación física

Se realizó la suma de los valores de las respuestas en el cuestionario referidas a todas a las dimensiones de esta variable para cada unidad de análisis y, acorde al resultado se encuadran en los diferentes niveles de frustración de las necesidades psicológicas básicas en profesor@s de educación física, en sus divisiones que comprenden a la autonomía, la competencia y la relación con l@s demás.

2.6.1.1. Nivel de frustración de autonomía

Se realizó la suma de los valores de las respuestas en el cuestionario referidas a las cuatro sub-dimensiones de esta dimensión para cada unidad de análisis (que comprenden el puntaje del 1 al 7) y, acorde al resultado se encuadran en los diferentes niveles de frustración de autonomía en l@s profesor@s de educación física.

El valor de la variable muy bajo se corresponde entre 4 y 8 de puntaje, que es el mínimo, mientras que el valor de la variable bajo le corresponde a los puntajes comprendidos entre 9 y 12, el medio entre 13 y 18, alto entre 19 y 23, y muy alto entre 24 y 28, siendo éste el puntaje máximo.

DIMENSION	VALORES	PUNTAJE	SUB DIMENSIONES	VALORES	PUNTAJE
Nivel de Frustración de autonomía	Muy Alto Alto Medio Bajo Muy Bajo	24 a 28 19 a 23 13 a 18 9 a 12 4 a 8	• Toma de decisiones impedidas. • Comportamiento predeterminado. • Forma de enseñanza predeterminada. • Forma de enseñanza estipulada.	Totalmente de acuerdo Bastante de acuerdo De acuerdo Indiferente En desacuerdo Bastante en desacuerdo Totalmente en desacuerdo	7 6 5 4 3 2 1

Figura 1

2.6.1.2. Nivel de frustración de competencia

Se realizó la suma de los valores de las respuestas en el cuestionario referidas a las cuatro sub-dimensiones de esta dimensión para cada unidad de análisis (que comprenden el puntaje del 1 al 7) y, acorde al resultado se encuadran en los diferentes niveles de frustración de competencia en l@s profesor@s de educación física.

El valor de la variable muy bajo se corresponde entre 4 y 8 de puntaje, que es el mínimo, mientras que el valor de la variable bajo le corresponde a los puntajes comprendidos entre 9 y 12, el medio entre 13 y 18, alto entre 19 y 23, y muy alto entre 24 y 28, siendo éste el puntaje máximo.

DIMENSION	VALORES	PUNTAJE	SUB DIMENSIONES	VALORES	PUNTAJE
Nivel de Frustración de competencia	Muy Alto Alto Medio Bajo Muy Bajo	24 a 28 19 a 23 13 a 18 9 a 12 4 a 8	• Sentimiento de incapacidad. • Sentimiento de incompetencia. • Sentimiento de torpeza. • Limitación de potencial.	Totalmente de acuerdo Bastante de acuerdo De acuerdo Indiferente En desacuerdo Bastante en desacuerdo Totalmente en desacuerdo	7 6 5 4 3 2 1

Figura 2

2.6.1.3. Nivel de frustración de relación con l@s demás

Se realizó la suma de los valores de las respuestas en el cuestionario referidas a las cuatro sub-dimensiones de esta dimensión para cada unidad de análisis (que comprenden el puntaje del 1 al 7) y, acorde al resultado se encuadran en los diferentes niveles de frustración de relación con l@s demás en l@s profesor@s de educación física.

El valor de la variable muy bajo se corresponde entre 4 y 8 de puntaje, que es el mínimo, mientras que el valor de la variable bajo le corresponde a los puntajes comprendidos entre 9 y 12, el medio entre 13 y 18, alto entre 19 y 23, y muy alto entre 24 y 28, siendo éste el puntaje máximo.

DIMENSION	VALORES	PUNTAJE	SUB DIMENSIONES	VALORES	PUNTAJE
Nivel de Frustración de la relación con lxs demás	Muy Alto Alto Medio Bajo Muy Bajo	24 a 28 19 a 23 13 a 18 9 a 12 4 a 8	• Sentimiento de rechazo. • Sentimiento de indiferencia. • Sentimiento de desagrado. • Sentimiento de envidia.	Totalmente de acuerdo Bastante de acuerdo De acuerdo Indiferente En desacuerdo Bastante en desacuerdo Totalmente en desacuerdo	7 6 5 4 3 2 1

Figura 3

2.6.2. Nivel de percepción de apoyo a la autonomía de l@s alumn@s de nivel medio por parte de l@s profesor@s de educación física

Se realizó la suma de los valores de las respuestas en el cuestionario referidas a las cinco dimensiones de esta variable para cada unidad de análisis (que comprenden el puntaje del 1 al 5) y, acorde al resultado se encuadran en los

diferentes niveles de percepción de apoyo a la autonomía en l@s alumn@s de nivel medio del sistema educativo formal argentino en el ciclo lectivo 2017.

El valor de la variable nulo se corresponde con 5 de puntaje, que es el mínimo, mientras que el valor de la variable bajo les corresponde a los puntajes comprendidos entre 6 y 11, el medio entre 12 y 16, alto entre 17 y 22, y muy

VARIABLE	VALORES	PUNTAJE	DIMENSIÓN	VALORES	PUNTAJE
Nivel de percepción de apoyo a la autonomía	Muy alto	23-25	• Nivel de acuerdo con la posibilidad de elección de varios temas.	Totalmente de acuerdo	5
	Alto	17-22	• Nivel de acuerdo con la posibilidad de decidir trabajar individualmente o en equipo.	De acuerdo	4
	Medio	12-16	• Nivel de acuerdo con la posibilidad de elegir la forma de trabajar el tema.	Indiferente	3
	Bajo	06-11	• Nivel de acuerdo con la posibilidad de elegir cuándo y cuánto tiempo trabajar la tarea.	En desacuerdo	2
	Nulo	05	• Nivel de acuerdo con la posibilidad de elegir entre distintas tareas.	Totalmente en desacuerdo	1

alto entre 23 y 25, siendo éste el puntaje máximo.

Figura 4

3. Tercera Parte: Análisis y conclusiones

3.1. Exposición de los datos (o resultados)

En este capítulo desarrollaremos el comportamiento de las variables que estudiamos, el nivel de percepción de la frustración de las necesidades psicológicas básicas en l@s profesor@s de educación física y el nivel de percepción de apoyo a la autonomía en l@s alumn@s de nivel medio del sistema educativo formal argentino que comparten la clase de educación física en el ciclo lectivo 2017.

A continuación, presentaremos el comportamiento de cada una de las variables anteriormente mencionadas, para luego finalizar con las relaciones entre ellas.

3.1.1. Exposición de los resultados en l@s profesor@s

En este apartado expondremos el comportamiento de la variable nivel de percepción de la frustración de las necesidades psicológicas básicas en l@s profesor@s de educación física, junto con las tres dimensiones que la misma incluye, como son el nivel de frustración de autonomía, el nivel de frustración de competencia y el nivel de frustración de la relación con l@s demás; indicando los valores de la dimensión y el puntaje asignado para calcular la frecuencia absoluta y porcentual de cada una de las dimensiones mencionadas. Además, se agrega a esta exposición de datos las medidas de tendencia central como la media que refiere al promedio general, y la moda que representa el puntaje con mayor frecuencia porcentual, junto con los gráficos correspondientes según el grupo total o por sexo.

3.1.1.1. Dimensión: Nivel de frustración de autonomía en l@s profesor@s de educación física

Un 76,2% aproximado del total de l@s 105 profesor@s de educación física mostró un nivel muy bajo de la frustración de autonomía, porcentaje que se corresponde aproximadamente con el porcentaje de profesores que mostraron estar totalmente en desacuerdo y bastante en desacuerdo; un 10,5%

aproximado mostró un nivel bajo lo que se corresponde aproximadamente con el porcentaje de profesores que mostraron estar en desacuerdo; un 12,4% aproximado mostró un nivel medio lo que se corresponde aproximadamente con el porcentaje de profesores que mostraron estar indiferentes, el 0,0% aproximado mostró un nivel alto lo que corresponde aproximadamente con el porcentaje de profesores que mostraron estar de acuerdo, mientras que el 1,0% aproximado de la cantidad total de profesores mostró un nivel muy alto, lo que se corresponde aproximadamente con el porcentaje de profesores que mostraron estar bastante de acuerdo o totalmente de acuerdo.

A su vez observamos en la tendencia central de la dimensión frustración de autonomía en l@s profesor@s que el promedio representado en la media marcó 1,39 y la opción de respuesta que más se repitió a nivel grupal fue el 1, mostrando así un nivel muy bajo en correspondencia con los índices sumatorios de la figura 1.

A continuación, se presentan las tablas Nº1 y N°2, más el gráfico Nº1 exponiendo los correspondientes valores:

Tabla N°1.

Dimensión: Nivel de frustración de autonomía en l@s profesor@s de educación física

Nivel de frustración de autonomía			
Valores Dim	**Puntaje**	**F. Absoluta**	**F. Porcentual**
Muy bajo	1	80	76,2%
Bajo	2	11	10,5%
Medio	3	13	12,4%
Alto	4	0	0,0%
Muy alto	5	1	1,0%
	Total	**105**	**100%**

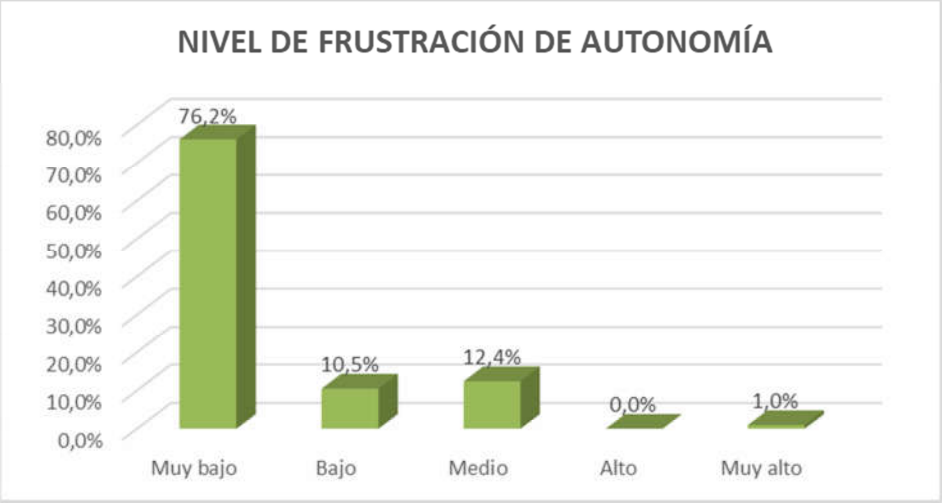
Tabla N°2

Dimensión: Nivel de frustración de autonomía en l@s profesor@s de educación física a partir de las medidas de tendencia central

Frustración de las necesidades psicológicas básicas		
Dimension	**Media**	**Moda**
Autonomía	1,390	1

Gráfico N°1

Dimensión: Nivel de frustración de autonomía en l@s profesor@s de educación física



3.1.1.2. Dimensión: Nivel de frustración de autonomía en l@s profesor@s de educación física según el sexo

Del total de los 53 profesores varones de educación física, un 71,7% aproximado mostró un nivel muy bajo de la frustración de autonomía, porcentaje que se corresponde aproximadamente con el porcentaje de profesores que mostraron estar totalmente en desacue6rdo y bastante en desacuerdo; un 11,3% aproximado mostró un nivel bajo lo que se corresponde aproximadamente con el porcentaje de profesores que mostraron estar en desacuerdo; un 15,1% aproximado mostró un nivel medio lo que se corresponde aproximadamente con el porcentaje de profesores que mostraron estar indiferentes, el 0,0% aproximado mostró un nivel alto lo que corresponde aproximadamente con el porcentaje de profesores que mostraron estar de acuerdo, mientras que el 1,9% aproximado de la cantidad total de profesores mostró un nivel muy alto, lo que se corresponde aproximadamente con el porcentaje de profesores que mostraron estar bastante de acuerdo o totalmente de acuerdo. Mientras que el total de las 52 profesoras mujeres de educación física, un 80,8% aproximado mostró un nivel muy bajo de la frustración de autonomía, porcentaje que se corresponde aproximadamente con el porcentaje de profesores que mostraron estar totalmente en desacuerdo y bastante en desacuerdo; un 9,6% aproximado mostró un nivel bajo lo que se corresponde aproximadamente con el porcentaje de profesores que mostraron estar en desacuerdo; un 9,6% aproximado mostró un nivel medio lo que se corresponde aproximadamente con el porcentaje de profesores que mostraron estar indiferentes, el 0,0% aproximado mostró un nivel alto lo que corresponde aproximadamente con el porcentaje de profesores que mostraron estar de acuerdo, mientras que el 0,0% aproximado de la cantidad total de profesores mostró un nivel muy alto, lo que se corresponde aproximadamente con el porcentaje de profesores que mostraron estar bastante de acuerdo o totalmente de acuerdo.

A su vez observamos en la tendencia central de la dimensión frustración de autonomía en los profesores varones de educación física que el promedio representado en la media marcó 1,49 y la opción de respuesta que más se repitió a nivel grupal fue el 1, mostrando así un nivel muy bajo en

correspondencia con los índices sumatorios de la figura 1. En el caso de las profesoras mujeres de educación física se observó que el promedio representado en la media marcó 1,29 y la opción de respuesta que más se repitió a nivel grupal fue el 1, mostrando así un nivel muy bajo en correspondencia con los índices sumatorios de la figura 1.

A continuación, se presentan las tablas Nº3 y N°4, más el gráfico Nº2 exponiendo los correspondientes valores:

Tabla N°3.

Dimensión: Nivel de frustración de autonomía en l@s profesor@s de educación física según el sexo

Nivel de frustración de autonomía por cuota de sexo					
Valores		*Femenino*		*Masculino*	
Valores Dim	**Puntaje**	**F. Absoluta**	**F. Porcentual**	**F. Absoluta**	**F. Porcentual**
Muy bajo	1	42	80,8%	38	71,7%
Bajo	2	5	9,6%	6	11,3%
Medio	3	5	9,6%	8	15,1%
Alto	4	0	0,0%	0	0,0%
Muy alto	5	0	0,0%	1	1,9%
	Total	**52**	**100%**	53	100%

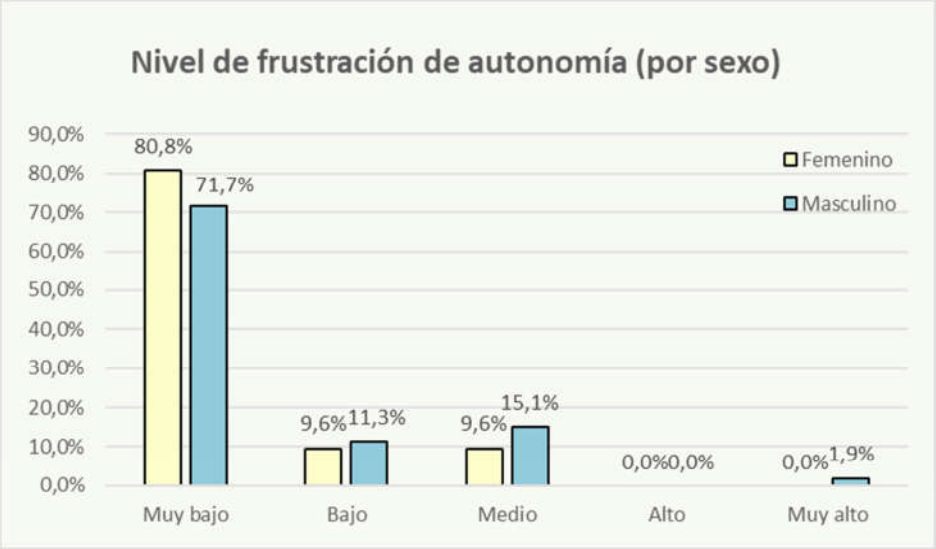
Tabla N°4.

Dimensión: Nivel de frustración de autonomía en l@s profesor@s de educación física a partir de las medidas de tendencia central

Nivel de frustración de autonomía por cuota de sexo		
	Femenino	*Masculino*
Media	1,288	1,491
Moda	1	1

Gráfico N°2.

Dimensión: Nivel de frustración de autonomía en l@s profesor@s de educación física según el sexo



3.1.1.3. Dimensión: Nivel de frustración de competencia en l@s profesor@s de educación física

Un 71,4% aproximado del total de l@s 105 profesor@s de educación física mostró un nivel muy bajo de la frustración de competencia, porcentaje que se corresponde aproximadamente con el porcentaje de profesores que mostraron estar totalmente en desacuerdo y bastante en desacuerdo; un 17,1% aproximado mostró un nivel bajo lo que se corresponde aproximadamente con el porcentaje de profesores que mostraron estar en desacuerdo; un 5,7% aproximado mostró un nivel medio lo que se corresponde aproximadamente con el porcentaje de profesores que mostraron estar indiferentes, mientras que el 5,7% aproximado de la cantidad total de profesores mostró un nivel alto, lo que se corresponde aproximadamente con el porcentaje de profesores que mostraron estar de acuerdo; y un 0,0% aproximado de la cantidad total de profesores mostró un nivel muy alto, lo que se corresponde con el porcentaje de profesores que mostraron estar bastante de acuerdo o totalmente de acuerdo.

A su vez observamos en la tendencia central de la dimensión frustración de competencia en l@s profesor@s que el promedio representado en la media marcó 1,46 y la opción de respuesta que más se repitió a nivel grupal fue el 1, mostrando así un nivel muy bajo en correspondencia con los índices sumatorios de la figura 2.

A continuación, se presentan las tablas Nº5 y N°6, más el gráfico Nº3 exponiendo los correspondientes valores:

Tabla N°5.

Dimensión: Nivel de frustración de competencia en l@s profesor@s de educación física

Nivel de frustración de competencia			
Valores Dim	**Puntaje**	**F. Absoluta**	**F. Porcentual**
Muy bajo	1	75	71,4%
Bajo	2	18	17,1%
Medio	3	6	5,7%
Alto	4	6	5,7%
Muy alto	5	0	0,0%
	Total	**105**	**100%**

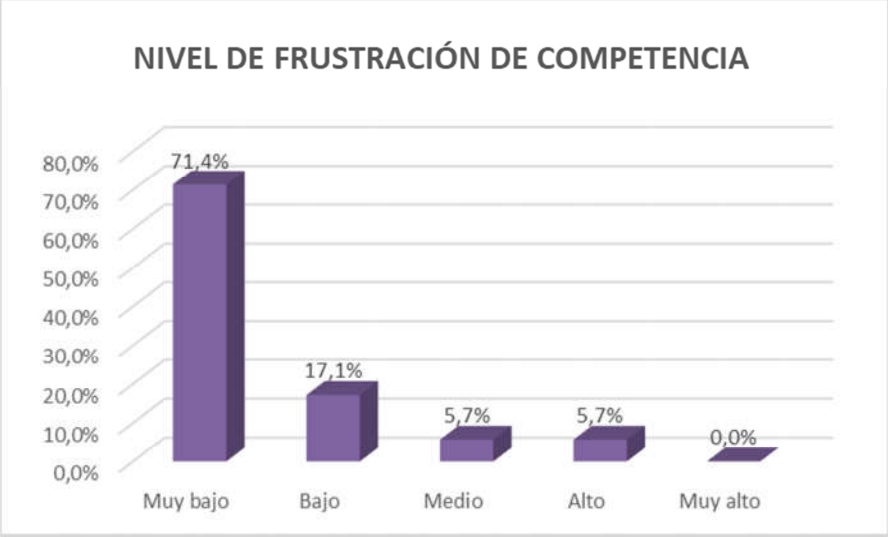
Tabla N°6

Dimensión: Nivel de frustración de competencia en l@s profesor@s de educación física a partir de las medidas de tendencia central

Frustración de las necesidades psicológicas básicas		
Dimension	**Media**	**Moda**
Competencia	1,457	1

Gráfico N°3

Dimensión: Nivel de frustración de competencia en l@s profesor@s de educación física



3.1.1.4. Dimensión: Nivel de frustración de competencia en l@s profesor@s de educación física según el sexo.

Del total de los 53 profesores varones de educación física, un 73,6% aproximado mostró un nivel muy bajo de la frustración de competencia, porcentaje que se corresponde aproximadamente con el porcentaje de profesores que mostraron estar totalmente en desacuerdo y bastante en desacuerdo; un 18,9% aproximado mostró un nivel bajo lo que se corresponde aproximadamente con el porcentaje de profesores que mostraron estar en desacuerdo; un 3,8% aproximado mostró un nivel medio lo que se corresponde aproximadamente con el porcentaje de profesores que mostraron estar indiferentes, el 3,8% aproximado mostró un nivel alto lo que corresponde aproximadamente con el porcentaje de profesores que mostraron estar de acuerdo, mientras que el 0,0% aproximado de la cantidad total de profesores mostró un nivel muy alto, lo que se corresponde aproximadamente con el porcentaje de profesores que mostraron estar bastante de acuerdo o totalmente de acuerdo. Mientras que el total de las 52 profesoras mujeres de educación física, un 69,2% aproximado mostró un nivel muy bajo de la frustración de competencia, porcentaje que se corresponde aproximadamente con el porcentaje de profesores que mostraron estar totalmente en desacuerdo y bastante en desacuerdo; un 15,4% aproximado mostró un nivel bajo lo que se corresponde aproximadamente con el porcentaje de profesores que mostraron estar en desacuerdo; un 7,7% aproximado mostró un nivel medio lo que se corresponde aproximadamente con el porcentaje de profesores que mostraron estar indiferentes, el 7,7% aproximado mostró un nivel alto lo que corresponde aproximadamente con el porcentaje de profesores que mostraron estar de acuerdo, mientras que el 0,0% aproximado de la cantidad total de profesores mostró un nivel muy alto, lo que se corresponde aproximadamente con el porcentaje de profesores que mostraron estar bastante de acuerdo o totalmente de acuerdo

A su vez observamos en la tendencia central de la dimensión frustración de competencia en los profesores varones de educación física que el promedio representado en la media marcó 1,38 y la opción de respuesta que más se repitió a nivel grupal fue el 1, mostrando así un nivel muy bajo en

correspondencia con los índices sumatorios de la figura 2. En el caso de las profesoras mujeres de educación física se observó que el promedio representado en la media marcó 1,54 y la opción de respuesta que más se repitió a nivel grupal fue el 1, mostrando así un nivel muy bajo en correspondencia con los índices sumatorios de la figura 2.

A continuación, se presentan las tablas Nº7 y N°8, más el gráfico Nº4 exponiendo los correspondientes valores:

Tabla N°7.

Dimensión: Nivel de frustración de competencia en l@s profesor@s de educación física según el sexo

Nivel de frustración de competencia por cuotas de sexo					
Valores		*Femenino*		*Masculino*	
Valores Dim	**Puntaje**	**F. Absoluta**	**F. Porcentual**	**F. Absoluta**	**F. Porcentual**
Muy bajo	1	36	69,2%	39	73,6%
Bajo	2	8	15,4%	10	18,9%
Medio	3	4	7,7%	2	3,8%
Alto	4	4	7,7%	2	3,8%
Muy alto	5	0	0,0%	0	0,0%
	Total	**52**	**100%**	53	100%

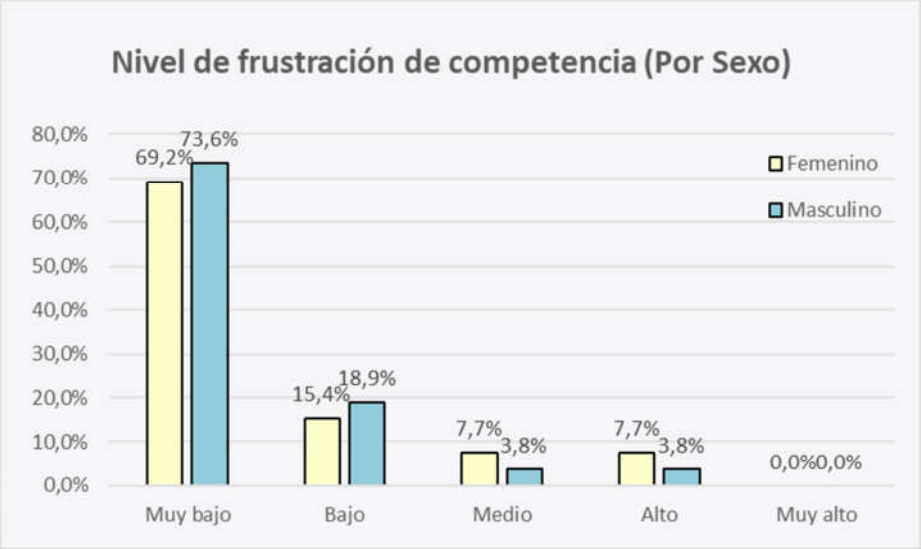
Tabla N°8

Dimensión: Nivel de frustración de competencia en l@s profesor@s de educación física a partir de las medidas de tendencia central

Nivel de frustración de competencia por cuotas de sexo		
	Femenino	*Masculino*
Media	1,538	1,377
Moda	1	1

Gráfico N°4.

Dimensión: Nivel de frustración de competencia en l@s profesor@s de educación física según el sexo



3.1.1.5. Dimensión: Nivel de frustración de la relación con l@s demás en l@s profesor@s de educación física

Un 71,4% aproximado del total de l@s 105 profesor@s de educación física mostró un nivel muy bajo de la frustración de la relación con l@s demás, porcentaje que se corresponde aproximadamente con el porcentaje de profesores que mostraron estar totalmente en desacuerdo y bastante en desacuerdo; un 15,2% aproximado mostró un nivel bajo lo que se corresponde aproximadamente con el porcentaje de profesores que mostraron estar en desacuerdo; un 10,5% aproximado mostró un nivel medio lo que se corresponde aproximadamente con el porcentaje de profesores que mostraron estar indiferentes, mientras que el 2,9% aproximado de la cantidad total de profesores mostró un nivel alto, lo que se corresponde aproximadamente con el porcentaje de profesores que mostraron estar de acuerdo; y un 0,0% aproximado de la cantidad total de profesores mostró un nivel muy alto, lo que se corresponde con el porcentaje de profesores que mostraron estar bastante de acuerdo o totalmente de acuerdo.

A su vez observamos en la tendencia central de la dimensión frustración de la relación con l@s demás en l@s profesor@s que el promedio representado en la media marcó 1,45 y la opción de respuesta que más se repitió a nivel grupal fue el 1, mostrando así un nivel muy bajo en correspondencia con los índices sumatorios de la figura 3.

A continuación, se presentan las tablas Nº9 y N°10, más el gráfico Nº5 exponiendo los correspondientes valores:

Tabla N°9

Dimensión: Nivel de frustración de la relación con l@s demás en l@s profesor@s de educación física

Nivel de frustración de la relación con l@s demás			
Valores Dim	Puntaje	F. Absoluta	F. Porcentual
Muy bajo	1	75	71,4%
Bajo	2	16	15,2%
Medio	3	11	10,5%
Alto	4	3	2,9%
Muy alto	5	0	0,0%
	Total	**105**	**100%**

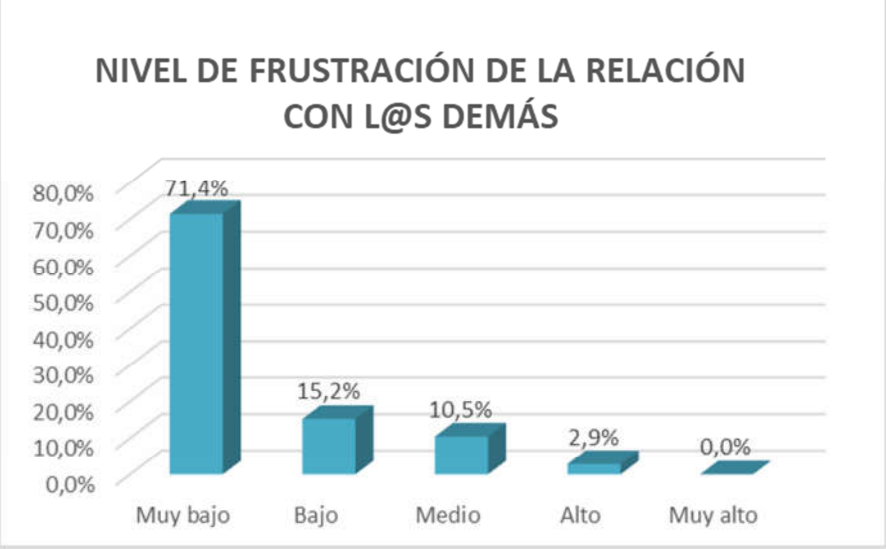
Tabla N°10

Dimensión: Nivel de frustración de la relación con l@s demás en l@s profesor@s de educación física a partir de las medidas de tendencia central

Nivel de frustración de la relación con l@s demás por cuota de sexo		
Dimension	Media	Moda
Relación	1,448	1

Gráfico N°5

Dimensión: Nivel de frustración de la relación con l@s demás en l@s profesor@s de educación física



3.1.1.6. Dimensión: Nivel de frustración de competencia en l@s profesor@s de educación física según el sexo

Del total de los 53 profesores varones de educación física, un 75,5% aproximado mostró un nivel muy bajo de la frustración de la relación con l@s demás, porcentaje que se corresponde aproximadamente con el porcentaje de profesores que mostraron estar totalmente en desacuerdo y bastante en desacuerdo; un 13,2% aproximado mostró un nivel bajo lo que se corresponde aproximadamente con el porcentaje de profesores que mostraron estar en desacuerdo; un 7,5% aproximado mostró un nivel medio lo que se corresponde aproximadamente con el porcentaje de profesores que mostraron estar indiferentes, el 3,8% aproximado mostró un nivel alto lo que corresponde aproximadamente con el porcentaje de profesores que mostraron estar de acuerdo, mientras que el 0,0% aproximado de la cantidad total de profesores mostró un nivel muy alto, lo que se corresponde aproximadamente con el porcentaje de profesores que mostraron estar bastante de acuerdo o totalmente de acuerdo. Mientras que el total de las 52 profesoras mujeres de educación física, un 67,3% aproximado mostró un nivel muy bajo de la frustración de la relación con l@s demás, porcentaje que se corresponde aproximadamente con el porcentaje de profesores que mostraron estar totalmente en desacuerdo y bastante en desacuerdo; un 17,3% aproximado mostró un nivel bajo lo que se corresponde aproximadamente con el porcentaje de profesores que mostraron estar en desacuerdo; un 13,5% aproximado mostró un nivel medio lo que se corresponde aproximadamente con el porcentaje de profesores que mostraron estar indiferentes, el 1,9% aproximado mostró un nivel alto lo que corresponde aproximadamente con el porcentaje de profesores que mostraron estar de acuerdo, mientras que el 0,0% aproximado de la cantidad total de profesores mostró un nivel muy alto, lo que se corresponde aproximadamente con el porcentaje de profesores que mostraron estar bastante de acuerdo o totalmente de acuerdo

A su vez observamos en la tendencia central de la dimensión frustración de la relación con l@s demás en los profesores varones de educación física que el promedio representado en la media marcó 1,40 y la opción de respuesta que más se repitió a nivel grupal fue el 1, mostrando así un nivel muy bajo en

correspondencia con los índices sumatorios de la figura 3. En el caso de las profesoras mujeres de educación física se observó que el promedio representado en la media marcó 1,50 y la opción de respuesta que más se repitió a nivel grupal fue el 1, mostrando así un nivel muy bajo en correspondencia con los índices sumatorios de la figura 3.

A continuación, se presentan las tablas Nº11 y N°12, más el gráfico Nº6 exponiendo los correspondientes valores:

Tabla N°11.

Dimensión: Nivel de frustración de la relación con l@s demás en l@s profesor@s de educación física según el sexo

Nivel de frustración de la relación con l@s demás por cuota de sexo					
Valores		*Femenino*		*Masculino*	
Valores Dim	**Puntaje**	**F. Absoluta**	**F. Porcentual**	**F. Absoluta**	**F. Porcentual**
Muy bajo	1	35	67,3%	40	75,5%
Bajo	2	9	17,3%	7	13,2%
Medio	3	7	13,5%	4	7,5%
Alto	4	1	1,9%	2	3,8%
Muy alto	5	0	0,0%	0	0,0%
	Total	**52**	**100%**	53	100%

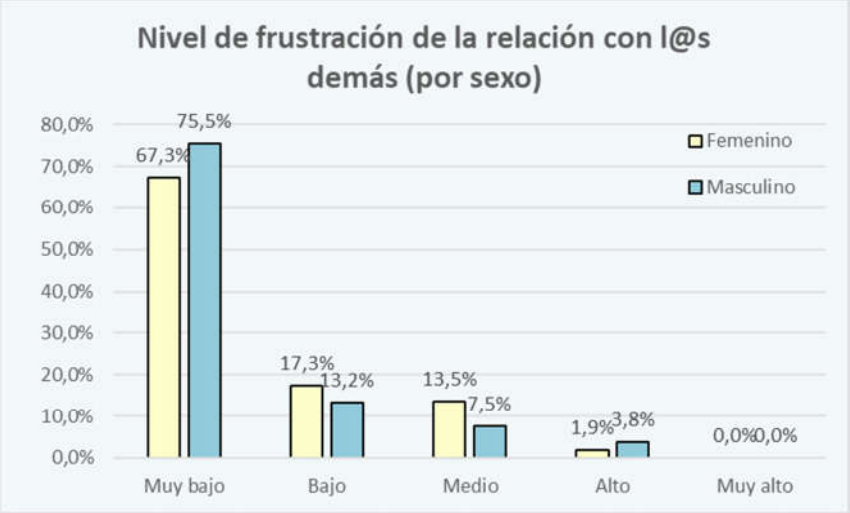
Tabla N°12.

Dimensión: Nivel de frustración de la relación con l@s demás en l@s profesor@s de educación física a partir de las medidas de tendencia central

Frustración de la relacion con los demas por cuota de sexo		
	Femenino	*Masculino*
Media	1,500	1,396
Moda	1	1

Gráfico N°6.

Dimensión: Nivel de frustración de la relación con l@s demás en l@s profesor@s de educación física según el sexo



A continuación, presentaremos el comportamiento de la variable nivel de percepción de apoyo a la autonomía en l@s alumn@s de nivel medio del sistema educativo formal argentino en el entorno de la clase de educación física del ciclo lectivo 2017.

3.1.2. Exposición de los resultados en l@s alumn@s

En este apartado expondremos el comportamiento de la variable nivel de percepción de apoyo a la autonomía en l@s alumn@s de nivel medio del sistema educativo formal argentino, indicando los valores de la variable y el puntaje asignado para calcular la frecuencia absoluta y porcentual. Además, se agrega a esta exposición de datos las medidas de tendencia central como la media que refiere al promedio general de los puntajes de la variable, y la moda que representa el puntaje de la variable con mayor frecuencia porcentual, junto con los gráficos correspondientes según el grupo total y por sexo.

3.1.2.1. Variable: Nivel de percepción de apoyo a la autonomía en alumn@s de nivel medio del sistema educativo formal argentino

Un 7,3% aproximado del total de 2221 alumn@s de nivel medio del sistema educativo formal argentino mostró un nivel nulo de percepción de apoyo a la autonomía, porcentaje que se corresponde con el porcentaje de alumn@s que mostraron estar totalmente en desacuerdo; un 32,6% aproximado mostró un nivel bajo lo que se corresponde aproximadamente con el porcentaje de alumn@s que mostraron estar en desacuerdo; un 36,1% aproximado mostró un nivel medio lo que se corresponde aproximadamente con el porcentaje de alumn@s que mostraron estar indiferentes, mientras que el 21,2% aproximado de la cantidad total de profesores mostró un nivel alto, lo que se corresponde aproximadamente con el porcentaje de alumn@s que mostraron estar bastante de acuerdo; y un 2,8% aproximado de la cantidad total de alumn@s mostró un nivel muy alto, lo que se corresponde aproximadamente con el porcentaje de alumn@s que mostraron estar totalmente de acuerdo.

A su vez observamos en la tendencia central de la variable percepción de apoyo a la autonomía en alumn@s que el promedio representado en la media marcó 2,80 y la opción de respuesta que más se repitió a nivel grupal fue el 3,

mostrando así un nivel medio en correspondencia con los índices sumatorios de la figura 4.

A continuación, se presentan la tabla Nº13 y N°14, más el gráfico Nº7 exponiendo los correspondientes valores:

Tabla N°13

Variable: Nivel de percepción de apoyo a la autonomía en alumn@s de nivel medio del sistema educativo formal argentino

Nivel de percepción apoyo de autonomía			
Valores Vr	**Puntaje**	**F. Absoluta**	**F. Porcentual**
Muy bajo	1	163	7,3%
Bajo	2	723	32,6%
Medio	3	802	36,1%
Alto	4	471	21,2%
Muy alto	5	62	2,8%
	Total	**2221**	**100%**

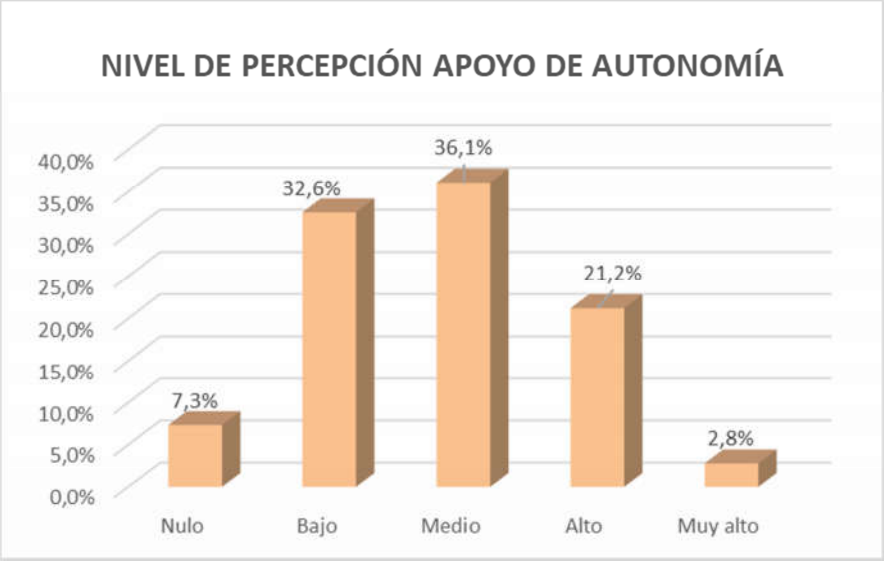
Tabla N°14

Variable: Nivel de percepción de apoyo a la autonomía en alumn@s a partir de las medidas de tendencia central

Nivel de percepción apoyo de autonomía		
Variable	**Media**	**Moda**
PAA	2,796	3

Gráfico N°7

Variable: Nivel de percepción de apoyo a la autonomía en alumn@s de nivel medio del sistema educativo formal argentino



3.1.2.2. Variable: Nivel de percepción de apoyo a la autonomía en alumn@s de nivel medio del sistema educativo formal argentino según el sexo

Del total de los 997 alumnos varones, un 7,8% aproximado mostró un nivel nulo de percepción de apoyo a la autonomía, porcentaje que se corresponde aproximadamente con el porcentaje de alumnos que mostraron estar totalmente en desacuerdo; un 27,5% aproximado mostró un nivel bajo lo que se corresponde aproximadamente con el porcentaje de alumnos que mostraron estar en desacuerdo; un 35,4% aproximado mostró un nivel medio lo que se corresponde aproximadamente con el porcentaje de alumnos que mostraron estar indiferentes, el 25,5% aproximado mostró un nivel alto lo que corresponde aproximadamente con el porcentaje de alumnos que mostraron estar de acuerdo, mientras que el 3,8% aproximado de la cantidad total de alumnos mostró un nivel muy alto, lo que se corresponde aproximadamente con el porcentaje de alumnos que mostraron estar totalmente de acuerdo. Mientras que del total de las 1224 alumnas mujeres, un 6,9% aproximado mostró un nivel nulo de percepción de apoyo a la autonomía, porcentaje que se corresponde aproximadamente con el porcentaje de alumnos que mostraron estar totalmente en desacuerdo; un 36,7% aproximado mostró un nivel bajo lo que se corresponde aproximadamente con el porcentaje de alumnos que mostraron estar en desacuerdo; un 36,7% aproximado mostró un nivel medio lo que se corresponde aproximadamente con el porcentaje de alumnos que mostraron estar indiferentes, el 17,7% aproximado mostró un nivel alto lo que corresponde aproximadamente con el porcentaje de alumnos que mostraron estar de acuerdo, mientras que el 2,0% aproximado de la cantidad total de alumnos mostró un nivel muy alto, lo que se corresponde aproximadamente con el porcentaje de alumnos que mostraron estar totalmente de acuerdo

A su vez observamos en la tendencia central de la variable percepción de apoyo a la autonomía en los alumnos varones que el promedio representado en la media marcó 2,90 y la opción de respuesta que más se repitió a nivel grupal fue el 3, mostrando así un nivel medio en correspondencia con los índices sumatorios de la figura 4. En el caso de las alumnas mujeres se observó que el promedio representado en la media marcó 2,71 y la opción de

respuesta que más se repitió a nivel grupal fue el 2, mostrando así un nivel bajo en correspondencia con los índices sumatorios de la figura 4.

A continuación, se presentan las tablas Nº15 y N°16, más el gráfico Nº8 exponiendo los correspondientes valores:

Tabla N°15

Variable: Nivel de percepción de apoyo a la autonomía en alumn@s de nivel medio del sistema educativo formal argentino según el sexo

Nivel de percepción de apoyo de autonomía por cuotas de sexo					
Valores		***Femenino***		***Masculino***	
Valores Vr	Puntaje	F. Absoluta	F. Porcentual	F. Absoluta	F. Porcentual
Nulo	1	85	6,9%	78	7,8%
Bajo	2	449	36,7%	274	27,5%
Medio	3	449	36,7%	353	35,4%
Alto	4	217	17,7%	254	25,5%
Muy alto	5	24	2,0%	38	3,8%
		1224	**100%**	**997**	**100%**

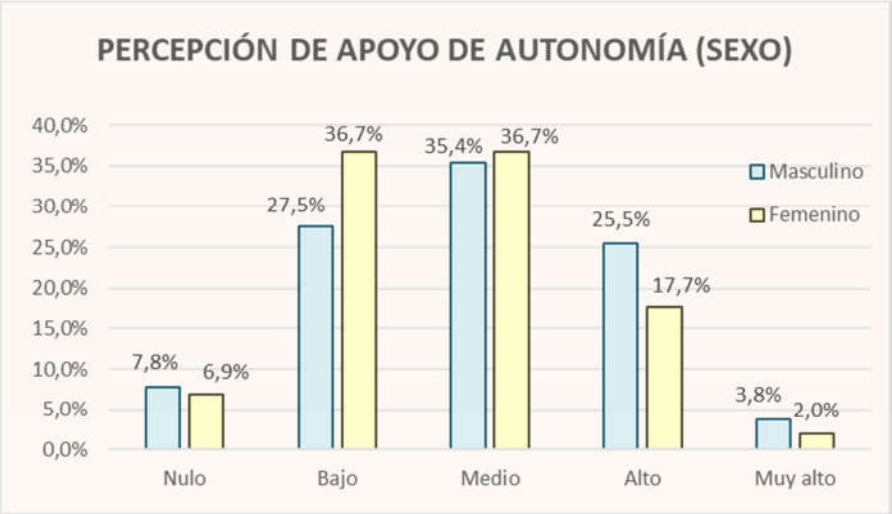
Tabla N°16

Variable: Nivel de percepción de apoyo a la autonomía en alumn@s a partir de las medidas de tendencia central según el sexo

Nivel de percepción de apoyo a la autonomía por cuota de sexo		
Sexo	**Media**	**Moda**
Femenino	2,711	2
Masculino	2,900	3

Gráfico N°8

Variable: Nivel de percepción de apoyo a la autonomía en alumn@s de nivel medio del sistema educativo formal argentino según el sexo



3.2. Análisis e interpretación de los datos (o resultados)

En este apartado se analizará la relación existente entre las dos variables de acuerdo a lo establecido en los objetivos planteados en este trabajo, considerando en dicho análisis la descripción del comportamiento de cada variable y sus dimensiones por separado y por cuota de sexo, elaborando un análisis de variables complejas, tanto en profesor@s como en alumn@s, para luego poder analizar esas relaciones.

Las relaciones establecidas en nuestro trabajo fueron las siguientes:

- Relación entre los niveles de percepción de apoyo a la autonomía en l@s alumn@s de nivel medio del sistema educativo formal argentino.
- Relación entre los niveles de percepción de apoyo a la autonomía en alumn@s de nivel medio del sistema educativo formal argentino según el sexo.
- Relación entre los niveles de frustración de autonomía, de competencia y de la relación con l@s demás en l@s profesor@s de educación física.
- Relación entre los niveles de frustración de autonomía, de competencia y de la relación con l@s demás en l@s profesor@s de educación física según el sexo.
- Relación entre los niveles de frustración de la necesidad psicológica básica de autonomía en l@s profesor@s de educación física y el nivel de percepción de apoyo a la autonomía en l@s alumn@s de nivel medio del sistema educativo formal argentino.
- Relación entre los niveles de frustración de la necesidad psicológica básica de competencia en l@s profesor@s de educación física y el nivel de percepción de apoyo a la autonomía en l@s alumn@s de nivel medio del sistema educativo formal argentino.
- Relación entre los niveles de frustración de la necesidad psicológica básica de la relación con l@s demás en l@s profesor@s de educación física y el nivel de percepción de apoyo a la autonomía en l@s alumn@s de nivel medio del sistema educativo formal argentino.

3.2.1. Relación entre los niveles de percepción de apoyo a la autonomía en alumn@s de nivel medio del sistema educativo formal argentino

El análisis de las tablas N°13 y N°14, expuestas en el apartado anterior, determinó que el 36,1% representa el porcentaje más significativo de la muestra de 2221 alumn@s, mostrando que el nivel de percepción de apoyo a la autonomía en alumn@s presenta un valor medio, lo que se corresponde también con el valor medio de la tendencia de la moda representada por el valor 3.

Si consideramos los autores Williams, Saizow, Ross & Deci (1997) citados por Granero Gallego et al. (2014), basados en la Teoría de la Autodeterminación, que definen el apoyo a la autonomía como el grado en el que l@s profesor@s reconocen la capacidad de l@s alumn@s y fomentan su participación activa en actividades de aprendizaje, "(...) las percepciones nos van a aportar información sobre cómo los adolescentes viven la EF y a contribuir a desarrollar las orientaciones psicológicas que los estudiantes van a ir desarrollando hacia la actividad física. Estas orientaciones serán las responsables, en gran medida, de los futuros hábitos físico-deportivos que los estudiantes alcanzarán en la edad adulta" (Ruiz González, 2015, p.40).

Nuestro trabajo es congruente con los estudios de Ruíz González (2015), que analizó la percepción de apoyo a la autonomía de l@s estudiantes para medir los comportamientos controlados del docente, obteniendo un valor de opinión medio, manifestando según Deci & Ryan (2002, citado por Ruíz González, 2015) que cuando una persona se identifica con la acción o el valor que expresa, existe un alto grado de autonomía percibida.

Siguiendo las ideas de Abós et al. (2016), los cuales sostienen que la intervención docente centrada en crear un clima de apoyo a la autonomía, debe realizarse de forma continuada y con la suficiente intensidad para que sea percibida por l@s alumn@s, entendemos que estas premisas pueden ser determinantes para explicar el valor medio obtenido en nuestro trabajo de investigación.

A. Baena Extremera, Granero-Gallegos, Sánchez-Fuentes y Martínez-Molina (2013), aseguran que diversas investigaciones (Black & Deci, 2000; Deci,

Schwartz, Sheinman & Ryan, 1981; Reeve, 2002) afirman que la creación de climas de aprendizaje que apoyan la autonomía de l@s estudiantes mejorará la motivación intrínseca de l@s alumn@s; mientras que aquell@s en l@s que se percibe un mayor control de su comportamiento por parte del docente, provocarán una disminución su motivación.

De este modo, nuestros resultados marcan que el valor de la variable presenta un valor de opinión medio en cuanto a un nivel de acuerdo con la posibilidad de elección de varios temas, de decidir trabajar individualmente o en equipo, de elegir la forma de trabajar el tema, de elegir cuándo y cuánto tiempo trabajar en la tarea, y de elegir entre distintas tareas (extraído de la figura 4 del apartado construcción de índices sumatorios de variables complejas).

Nuevamente, centramos el aprendizaje en l@s estudiantes para que sea de vital importancia generar un clima de clase que permita el apoyo en la toma de decisiones y participar a lo largo de las tareas, incentivando el progreso en las mismas, el esfuerzo personal y la autonomía por parte de l@s alumn@s; destacando la posibilidad de generar oportunidades de elegir las tareas que ell@s perciben más interesantes o relevantes, favoreciendo con ello sus intereses (Abós et al., 2016).

Desde esta perspectiva, l@s docentes que apoyan la autonomía confían en la capacidad de motivación de l@s estudiantes y son pacientes con los tiempos de aprendizaje personal que necesitan particularmente (Ruiz Gonzáles, 2015). “No hay que olvidar que la educación física es una materia en la que el procedimiento es fundamental, por lo que se aprende practicando. Por ello es necesario conceder el tiempo suficiente para aprender a interiorizar las diferentes habilidades y destrezas” (Moreno Murcia et al., 2012, p.24).

Los siguientes niveles más representativos en nuestra investigación, son el nivel bajo representado por un 32,6% de la muestra, seguido por el 21,2% que refiere al nivel alto. Si se considera la suma de los niveles muy bajo y bajo, se obtiene el 40%, mientras que la suma de los niveles alto y muy alto se obtiene el 24% de dicha muestra, lo que difiere significativamente y nos permite observar entre los niveles de percepción de apoyo a la autonomía en l@s alumn@s con un valor de opinión medio principalmente, una tendencia hacia un valor de opinión bajo.

Para García González et al. (2015), el/la docente de educación física es un@ de l@s responsables cruciales para promover experiencias satisfactorias en l@s alumn@s de manera que su intervención será decisiva para la motivación de los mismos. Desafortunadamente no tod@s l@s alumn@s tienen experiencias positivas en las clases de educación física, lo que puede llevar a la desmotivación o a tener menos participación.

En este sentido, García González et al. (2015), distinguiendo un continuo de estilos que puede abarcar el/la docente, que va desde un extremo controlador, hasta un máximo soporte de autonomía, explica cómo una metodología basada en el soporte de autonomía tiene consecuencias positivas sobre el disfrute en las clases de educación física, pero todavía podemos observar docentes que se inclinan por estilos más controladores.

3.2.2. Relación entre los niveles de percepción de apoyo a la autonomía en alumn@s de nivel medio del sistema educativo formal argentino según el sexo

El análisis de las tablas N°15 y N°16, expuestas en el apartado anterior, determinó que el 36,7% representa el porcentaje más significativo de la muestra de 1224 alumnas, mostrando que el nivel de percepción de apoyo a la autonomía en las alumnas presenta un valor medio o bajo, ya que ambos niveles comparten el mismo porcentaje, correspondiéndose con el valor bajo de la tendencia de la moda representada por el valor 2. Mientras que, del total de los 997 alumnos, el 35,4% represento el porcentaje más significativo, mostrando que el nivel de percepción de apoyo a la autonomía en los alumnos presenta un valor medio, lo que se corresponde también con el valor medio de la tendencia de la moda representada por el valor 3.

El nivel con mayor representatividad, en ambos sexos, corresponde al valor de opinión medio en cuanto a un nivel de acuerdo con la posibilidad de elección de varios temas, de decidir trabajar individualmente o en equipo, de elegir la forma de trabajar el tema, de elegir cuándo y cuánto tiempo trabajar en la tarea, y de elegir entre distintas tareas. Estos resultados explican que los valores de la variable por sexo presentan valores similares al valor de la variable general.

Si se considera la suma de los dos niveles más representativos para cada sexo, correspondientes al medio y al bajo, se obtiene el 73,4% de la muestra de 1224 alumnas, mientras que de la muestra de 997 alumnos se obtiene el 62,9%, lo que difiere en más de un 10% y nos permite observar entre los niveles de percepción de apoyo a la autonomía más relevantes por cuota de sexo una tendencia hacia un valor de opinión bajo mayor en las alumnas, respecto al valor de opinión observado en los alumnos, correspondiéndose con el valor de la moda analizado en cada caso.

Partiendo del estudio de García González et al. (2015), en donde el nivel de percepción de apoyo a la autonomía de l@s alumn@s refleja el grado de interés en sus opiniones, la posibilidad de elegir las actividades y de participar en el proceso, dicha relación logra consecuencias más adaptativas en la clase de educación física. Esto implica, según Baena Extremera et al. (2013), que el apoyo a la autonomía por parte de l@s profesor@s habilita a promover formas más autodeterminadas de motivación entre sus alumn@s, o de lo contrario determina que los niveles de motivación intrínseca bajen.

Desde esta perspectiva, Granero Gallego et al. (2014) establecen que la función de cada docente es de gran relevancia, y no sólo en la selección de contenidos, sino también en la manera de adecuarlos en el aula, "(...) se puede trabajar con contenidos no estereotipados tradicionalmente como masculinos y, además, tratarlos metodológicamente de tal manera que se incremente la percepción de autonomía por parte del alumnado, lo cual supondrá, no solo una mayor motivación o satisfacción en las clases, sino más importancia a la EF y una mayor intención de práctica física en tiempo libre" (p.67).

Los resultados del análisis de los datos marcan que las ideas de Granero Gallego et al. (2014), citadas en el capítulo 3, sobre las alumnas con un perfil de baja motivación, que reciben menos retroalimentación positiva que los alumnos y no tienen las mismas posibilidades de participar que ellos, se corresponden con el valor de la moda observados en ambos sexos y con los valores obtenidos de la sumatoria de los dos niveles más significativos de la variable de nuestro trabajo.

Estos estudios son congruentes con los resultados del trabajo de investigación de Ruiz González (2015), en donde describe que los grupos de chicas eran los que menos practicaban actividad física fuera del horario escolar y que menos

valoraban la clase de educación física. Sin embargo, en grupos de chicos dio como resultado un valor medio en su motivación intrínseca y extrínseca, coincidiendo con la información expresada en las tablas mencionadas del apartado exposición de los resultados en l@s alumn@s, mostrando que en el caso de la motivación intrínseca la misma está relacionada con la percepción de autonomía y satisfacción del estudiante en la clase, mientras la motivación extrínseca se encuentra relacionada con la percepción de control y ansiedad.

3.2.3. Relación entre los niveles de frustración de autonomía, de competencia y de la relación con l@s demás en l@s profesor@s de educación física

El análisis de las tablas N°17 y N°18 mostró que el 76,2% representa el porcentaje más significativo del total de la muestra de 105 profesor@s encuestad@s, manifestando un nivel muy bajo en frustración de autonomía, en base al nivel de acuerdo con la toma de decisiones impedidas, el comportamiento predeterminado, la forma de enseñanza predeterminada y la forma de enseñanza estipulada (extraído de la figura 1 del apartado construcción de índices sumatorios de variables complejas). En relación al nivel de frustración de competencia, el 71,4% representa el porcentaje más significativo del total de la muestra de 105 profesor@s encuestad@s, manifestando un nivel muy bajo, en base al nivel de acuerdo con tener sentimientos de incapacidad, tener sentimientos de incompetencia, tener sentimientos de torpeza o limitaciones de potencial (extraído de la figura 2 del apartado construcción de índices sumatorios de variables complejas); mientras que, respecto al nivel de frustración de la relación con l@s demás, el 71,4% representa el porcentaje más significativo del total de la muestra de 105 profesor@s encuestad@s, manifestando estar en el nivel muy bajo, en base al nivel de acuerdo con tener sentimientos de rechazo, de indiferencia, de desagrado o de envidia (extraído de la figura 3 del apartado construcción de índices sumatorios de variables complejas).

A su vez observamos, que estos resultados son congruentes con el valor de opinión muy bajo de la tendencia central de cada una de las dimensiones frustración de autonomía, frustración de competencia y frustración de la relación con l@s demás. El promedio representado en la media marcó

respectivamente 1,39, 1,46 y 1,45; y la opción de respuesta que más se repitió a nivel grupal en las tres dimensiones fue el 1, mostrando así un nivel muy bajo en correspondencia con los índices sumatorios de las figuras 1, 2 y 3 (véase en el apartado construcción de índices sumatorios de variables complejas).

Sustentados en la Teoría de la Autodeterminación (Ryan & Deci, 2000), los autores Sánchez Oliva et al. (2014) explican, citando a Bartholomew, Ntoumanis, Ryan & Thøgersen Ntoumani (2011), el constructo psicológico de frustración de las necesidades psicológicas, desde "(...) la sensación negativa experimentada por un individuo cuando aprecia que sus necesidades psicológicas están siendo activamente limitadas por la acción de otros significativos" (p.76). Dicha teoría, destaca la importancia del contexto sobre la experiencia que viven las personas como seres activos que en un determinado ambiente buscan el desarrollo y crecimiento personal. Para ello, deben sentir que son satisfechas sus necesidades psicológicas básicas, diferenciadas por la necesidad de autonomía que refleja la necesidad de sentir que se actúa voluntariamente y que se es responsable del propio comportamiento, de modo que se otorgue libertad para tomar decisiones mientras se realiza la actividad. Por otro lado, la necesidad de competencia que hace referencia a la sensación de las personas de actuar eficazmente en el ambiente que lo rodea con el objetivo de desarrollar sentimientos de logro, y, por último, la necesidad de relación con l@s demás, que responde a la necesidad de sentirse pertenecientes a los grupos sociales que los rodea y aceptado por ell@s (Sánchez Oliva et al., 2014).

Sin embargo, Alcaraz et al. (2015) en su estudio da cuenta de que las presiones externas afectan negativamente sobre l@s profesor@s de educación física, experimentando consecuencias negativas para su desarrollo personal, como tipos desadaptativos de motivación y malestar psicológico. Este proceso, expuesto en el capítulo 2, se produce a través de la frustración de las necesidades psicológicas básicas. Podemos mencionar otras investigaciones que han constatado los altos niveles de burnout en profesores de educación física que presentaban un alto agotamiento emocional, una alta despersonalización y una baja realización profesional, "(...) que indicaron cómo la frustración de la necesidad de competencia predecía positivamente la desmotivación, el agotamiento emocional y el cinismo, y negativamente la

motivación intrínseca y la eficacia profesional; la frustración de autonomía predecía positivamente el agotamientos emocional y negativamente la eficacia profesional; y la frustración de relaciones sociales predecía positivamente la eficacia profesional. Estos resultados están en la línea de la Teoría de la Autodeterminación (Ryan & Deci, 2000), destacando la importancia que adquieren la satisfacción de autonomía, competencia y relaciones sociales para optimizar la motivación y el bienestar de los profesores de educación física" (Sánchez Oliva et al., 2014, p. 75).

Si consideramos los resultados de nuestro trabajo de investigación, observamos una congruencia con los resultados expuestos en el trabajo de Sánchez Oliva et al. (2014) sobre profesores en donde se especifican "(…) valores bajos en la frustración de las necesidades psicológicas básicas, la desmotivación y el cinismo, y valores altos en la motivación intrínseca y la eficacia profesional" (p. 79), ya que, coincidentemente, en nuestro estudio mostró las tendencias centrales bajas en la frustración de sus necesidades psicológicas básicas, siendo las relaciones sociales y la competencia, las dimensiones que obtuvieron la puntuación más baja; mientras que autonomía se caracterizó por una puntuación más elevada.

Sin embargo, al observar los resultados podríamos decir que las tres dimensiones presentan diferencias poco significativas entre sí; como ocurre en el análisis del estudio de Sicilia et al. (2013), que muestra el modelo de tres factores de la Escala de las Necesidades Psicológicas, que indicó altas correlaciones entre sí, mostrando que la frustración de las tres necesidades representa constructos diferentes, aunque correlacionados. Los autores afirman, citando a Bartholomew, Ntoumanis, Ryan & Thøgersen-Ntoumani (2011) que esto se puede dar debido a un patrón en el que las tres necesidades suelen venir afectadas por factores o antecedentes comunes. "Así, del mismo modo que factores o conductas que promueven la autonomía implican un reconocimiento o valoración de la persona que contribuyen posiblemente también a reforzar las relaciones y la competencia de uno, conductas o contextos excesivamente controladores pueden frustrar las tres necesidades en el sentido de que no sólo deteriora el sentimiento de autonomía, sino a menudo también devalúa la confianza en la persona y en su falta de habilidad" (Sicilia al et., 2013, p.13).

A continuación, en las tablas N°17 y N°18, más el gráfico N°9, se comparan los resultados mencionados.

Tabla N°17

Comparación: Nivel de frustración de autonomía, de competencia y de la relación con l@s demás en l@s profesor@s de educación física

Nivel de percepción de las FNPB (Correlación)							
Valores		Autonomia		Competencia		Relación con l@s demás	
Valores	Puntaje	F. Absoluta	F. Porcen	F. Absoluta	F. Porcen	F. Absoluta	F. Porcen
Muy bajo	1	80	76,2%	75	71,4%	75	71,4%
Bajo	2	11	10,5%	18	17,1%	16	15,2%
Medio	3	13	12,4%	6	5,7%	11	10,5%
Alto	4	0	0,0%	6	5,7%	3	2,9%
Muy alto	5	1	1,0%	0	0,0%	0	0,0%
		105	100%	105	100%	105	100%

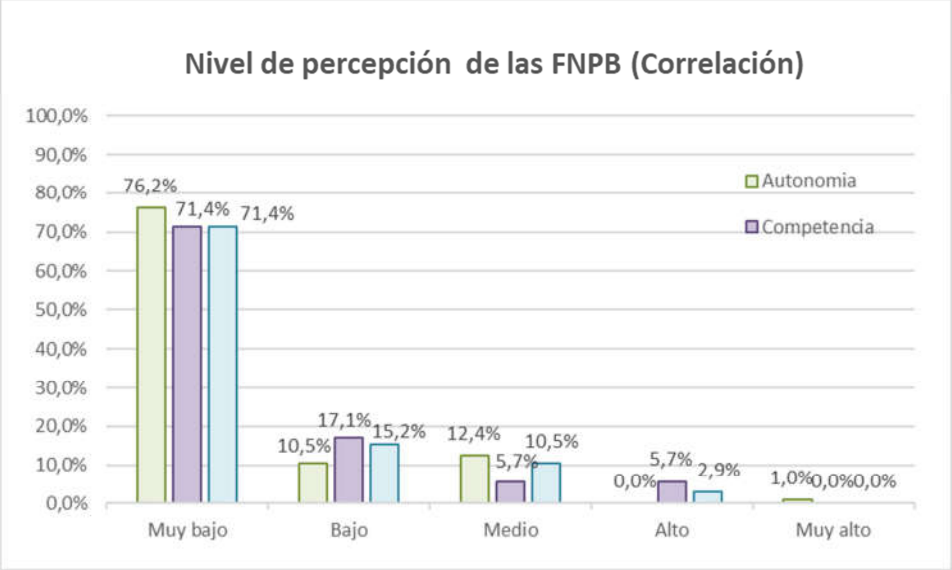
Tabla N°18

Comparación: Nivel de percepción de la frustración de las necesidades psicológicas básicas en l@s profesor@s de educación física según las medidas de tendencia central de cada dimensión

Frustración de las necesidades psicológicas			
	Autonomia	Competencia	Relación
Media	1,390	1,457	1,448
Moda	1	1	1

Gráfico N°9.

Comparación: Nivel de frustración de autonomía, de competencia y de la relación con l@s demás en l@s profesor@s de educación física



3.2.4. Relación entre los niveles de frustración de autonomía, de competencia y de la relación con l@s demás en l@s profesor@s de educación física según el sexo

El análisis de las tablas N°19 y N°20 mostró que el 80,8% representa el porcentaje más significativo de la muestra de 52 profesoras encuestadas, manifestando que el nivel de frustración de autonomía en las profesoras presenta un valor muy bajo, correspondiéndose con el valor muy bajo de la tendencia de la moda representada por el valor 1. Mientras que, del total de 53 profesores encuestados, el 71,7% representó el porcentaje más significativo, mostrando también que el nivel de frustración de autonomía en los profesores presenta un valor muy bajo, lo que se corresponde también con el valor muy bajo de la tendencia de la moda representada por el valor 1.

El nivel con mayor representatividad, en ambos sexos, corresponde al valor de opinión muy bajo en cuanto al nivel de acuerdo con la toma de decisiones impedidas, el comportamiento predeterminado, la forma de enseñanza predeterminada y la forma de enseñanza estipulada (extraído de la figura 1 del apartado construcción de índices sumatorios de variables complejas). Los resultados obtenidos explican que los valores de la dimensión por sexo presentan valores similares al valor de la dimensión general, siendo el porcentaje de las profesoras relativamente mayor.

Estos resultados, según Sánchez Oliva et al. (2014) permiten inferir que la gran mayoría de las profesoras al tener un nivel muy bajo de frustración de autonomía se sienten responsables de sus actos, de comprometerse con sus metas y objetivos, deseosas de enfrentar desafíos nuevos y tener la confianza para tomar sus propias decisiones en su labor como docentes, lo que resulta importante para explicar y predecir menores niveles de burnout, agotamiento emocional, estrés psicológico y además, son las que tendrían una mayor eficacia en el trabajo, destacando la necesidad de ceder autonomía a l@s profesor@s en relación a los aspectos vinculados con la labor docente, como pueden ser la organización de la planificación de contenidos, la evaluación o el estilo de enseñanza y liderazgo a utilizar.

A su vez, observamos que el 73,6% representa el porcentaje más significativo de la muestra de 53 profesores encuestados, manifestando que el nivel de

frustración de competencia en los profesores presenta un valor muy bajo, correspondiéndose con el valor muy bajo de la tendencia de la moda representada por el valor 1. Mientras que, del total de 52 profesoras encuestadas, el 69,2% represento el porcentaje más significativo, mostrando también que el nivel de frustración de competencia en las profesoras presenta un valor muy bajo, lo que se corresponde también con el valor muy bajo de la tendencia de la moda representada por el valor 1.

El nivel con mayor representatividad, en ambos sexos, corresponde al valor de opinión muy bajo en cuanto al nivel de acuerdo con tener sentimientos de incapacidad, tener sentimientos de incompetencia, tener sentimientos de torpeza o limitaciones de potencial (extraído de la figura 2 del apartado construcción de índices sumatorios de variables complejas). Estos resultados explican que los valores de la dimensión por sexo presentan valores similares al valor de la dimensión general, siendo en este caso el porcentaje de los profesores relativamente mayor.

Partiendo de dichos resultados, según Sánchez Oliva et al. (2014), nos permiten inferir que la gran mayoría de los profesores al tener un nivel muy bajo de frustración de competencia se encuentran más motivados hacia su labor docente, se sienten más eficaces y competentes, lo que los lleva a experimentar altos niveles de motivación intrínseca que implican el disfrute, la satisfacción o el placer por la actividad que se realiza. El autor subraya "(...) la importancia que adquiere crear ambientes de trabajo en los que los docentes puedan demostrar su potencial profesional, evitando con ello la aparición de situaciones de estrés en el trabajo" (Sánchez Oliva et al., 2014, p. 80).

Por último, mencionamos que el 75,5% representa el porcentaje más significativo de la muestra de 53 profesores encuestados, manifestando que el nivel de frustración de la relación con l@s demás en los profesores presenta un valor muy bajo, correspondiéndose con el valor muy bajo de la tendencia de la moda representada por el valor 1. Mientras que, del total de 52 profesoras encuestadas, el 67,3% represento el porcentaje más significativo, mostrando también que el nivel de frustración de la relación con l@s demás en las profesoras presenta un valor muy bajo, lo que se corresponde también con el valor muy bajo de la tendencia de la moda representada por el valor 1.

El nivel con mayor representatividad, en ambos sexos, corresponde al valor de opinión muy bajo en cuanto al nivel de acuerdo con tener sentimientos de rechazo, de indiferencia, de desagrado o de envidia (extraído de la figura 3 del apartado construcción de índices sumatorios de variables complejas). Estos resultados explican que los valores de la dimensión por sexo presentan valores similares al valor de la dimensión general, siendo el porcentaje de los profesores relativamente mayor.

Gil Monte (2013) plantea que los factores psicosociales son los condicionantes en toda situación laboral para establecer la organización institucional, la planificación de contenidos, la realización de la tarea e incluso determinan que el entorno tiene la capacidad de afectar al desarrollo del trabajo y a la salud del trabajador docente. Desde esta perspectiva, podemos sugerir que los profesores perciben una mejor relación con su entorno social que las profesoras, generando conductas más dinámicas y complementarias dentro la institución educativa, contribuyendo positivamente al desarrollo personal, con consecuencias favorables para la salud y para el bienestar de los mismos.

A continuación, en las tablas N°19 y N°20, más el gráfico N°10, se comparan los resultados mencionados.

Tabla N°19

Dimensión: Nivel de frustración de las necesidades psicológicas básicas en l@s profesor@s de educación física según el sexo

Nivel de percepción de las FNPB (por sexo)													
Valores		Autonomia				Competencia				Relación con l@s demás			
		Femenino		*Masculino*		*Femenino*		*Masculino*		*Femenino*		*Masculino*	
Valores	Puntaje	F. A.	F. P.	F. A.	F. P.	F. A.	F. P.	F. A.	F. P.	F. A.	F. P.	F. A.	F. P.
Muy bajo	1	42	80,8%	38	71,7%	36	69,2%	39	73,6%	35	67,3%	40	75,5%
Bajo	2	5	9,6%	6	11,3%	8	15,4%	10	18,9%	9	17,3%	7	13,2%
Medio	3	5	9,6%	8	15,1%	4	7,7%	2	3,8%	7	13,5%	4	7,5%
Alto	4	0	0,0%	0	0,0%	4	7,7%	2	3,8%	1	1,9%	2	3,8%
Muy alto	5	0	0,0%	1	1,9%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
		52	100%	53	100%	52	100%	53	100%	52	100%	53	100%

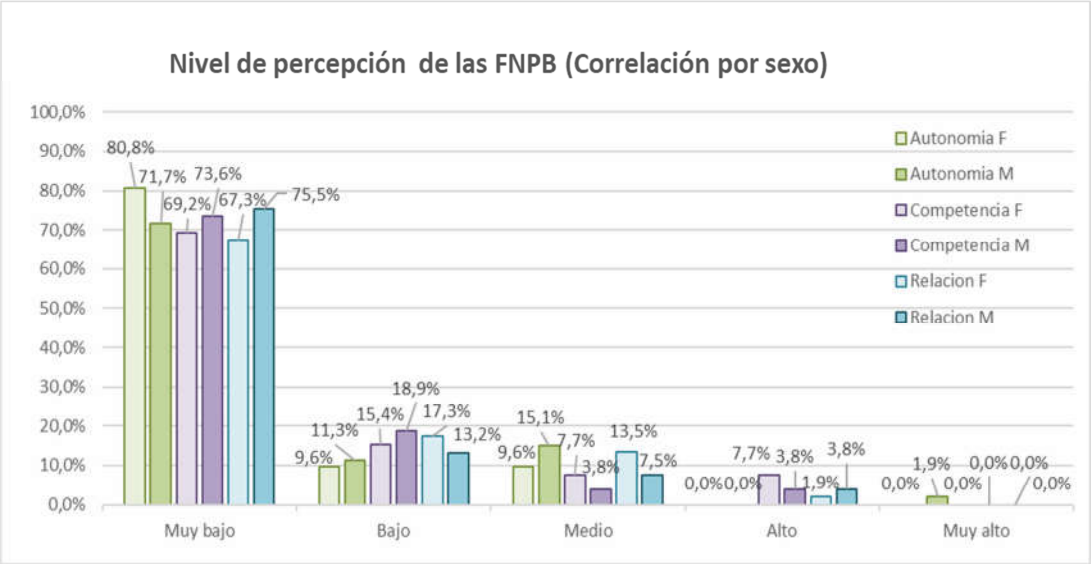
Tabla N°20

Dimensión: Nivel de frustración de las necesidades psicológicas básicas en l@s profesor@s de educación física a partir de las medidas de tendencia central según el sexo

Frustración de las necesidades psicológicas básicas						
	Autonomia		Competencia		Relación con l@s demás	
	Femenino	*Masculino*	*Femenino*	*Masculino*	*Femenino*	*Masculino*
Media	1,288	1,491	1,538	1,377	1,500	1,396
Moda	1	1	1	1	1	1

Gráfico N°10

Dimensión: Nivel de frustración de las necesidades psicológicas básicas en l@s profesor@s de educación física según el sexo



3.2.5. Relación entre los niveles de la frustración de la necesidad psicológica básica de autonomía en l@s profesor@s de educación física y el nivel de la percepción de apoyo a la autonomía en alumn@s por parte de l@s profesor@s

A partir de la tabla N°21 se puede observar que el 76,2% representa el porcentaje más significativo del total de la muestra de 105 profesor@s de educación física encuestad@s, manifestando un nivel muy bajo de frustración de la necesidad psicológica básica de autonomía, coincidiendo con el valor muy bajo de la tendencia de la moda para dicha dimensión representada por el valor 1. En el caso de l@s alumn@s, el 36,1% representa el porcentaje más significativo de la muestra de 2221 alumn@s, mostrando que el nivel de percepción de apoyo a la autonomía en alumn@s presenta un valor medio, lo que se corresponde también con el valor medio de la tendencia de la moda para dicha variable representada por el valor 3. En función de los valores expresados, observamos una relación asimétrica entre los niveles de porcentaje y la tendencia central que cada unidad de análisis le asigna, respectivamente, a la dimensión y a la variable estudiada, lo cual nos permite determinar que existe una relación que podríamos caracterizar por ser poco significativa entre ambas, ya que la opinión de l@s profesor@s que perciben en su mayoría un nivel muy bajo de frustración de la necesidad psicológica básica de autonomía, no se ve reflejado en la valoración media que expresaron l@s alumn@s respecto a su percepción de apoyo a la autonomía por parte de sus profesor@s en la clase de educación física.

Si consideramos que la necesidad de autonomía, según Moreno Murcia et al. (2006) comprenden a las personas teniendo control sobre sus actos, eligiendo sus propias decisiones, conociendo sus necesidades y mostrando un mayor control de la conducta que realizan, podemos inferir la importancia del rol docente de educación física sobre la construcción de sentimientos de autonomía en sus alumn@s, en relación al tipo de estrategias didácticas que sostenga, el tipo de actividades que formule y los ambientes que genere para desarrollar sus clases.

Desde la perspectiva de la teoría de la autodeterminación, Ruíz Quiles (2015) sostiene que l@s alumn@s con poder de elección incrementan sus

sentimientos de autodeterminación, satisfaciendo la necesidad de autonomía, aumentando la motivación intrínseca, el interés y el compromiso en l@s alumn@s. “Por tanto, aumentar la motivación intrínseca de los estudiantes va a dar lugar a una serie de ventajas, como es una mayor elección libre de la tarea, mayor persistencia en ella, estando más dispuestos a esforzarse por la tarea a realizar” (p.129).

Sin embargo, según Abós et al. (2016), los resultados obtenidos advierten que el muy bajo nivel de frustración de autonomía en l@s profesor@s no se corresponde con el nivel medio de percepción de apoyo a la autonomía reflejado en sus alumn@s que tiene una marcada tendencia hacia un nivel bajo, manifestando no tener satisfecha su necesidad de tomar decisiones, de expresarse libremente y de adquirir responsabilidades en su proceso de enseñanza aprendizaje. Moreno Murcia et al. (2012) congruentes con estas ideas, plantean que “(...) dar autonomía y libertad, permitir la toma de decisiones, tanto durante la práctica como fuera de ella, como en la organización de las clases, en la elección de los contenidos que se van a trabajar, en la elección de tareas, etc. Así se irá cediendo responsabilidades, haciéndolos partícipes del proceso” (p.23).

Además, García González et al. (2015) sostienen que un estilo con mayor o menor soporte de autonomía está relacionado con la propia autonomía de l@s docentes, su motivación por enseñar, y elementos de presión laboral como la falta de tiempo o la exigencia de conseguir ciertos resultados, que resultan determinantes para limitar el estilo del soporte de autonomía. No obstante, podemos inferir que esta relación discrepa de los resultados analizados, ya que l@s profesor@s con muy bajo nivel de percepción de frustración de autonomía no reflejan un nivel muy alto en la percepción de apoyo a la autonomía de sus alumn@s.

Siguiendo las ideas Ryan & Deci (2000) citado por Ruiz González (2015) estos factores establecen que estos estilos de enseñanza pueden variar “desde uno que es fuertemente prescriptivo e insistente sobre lo que los estudiantes deben pensar, sentir y hacer durante las clases (estilo controlador) hasta otro que trata de respetar las perspectivas del estudiante y apoya sus iniciativas (estilo que apoya la autonomía)” (p.199).

De este modo, el comportamiento y lo que declaran l@s profesor@s que apoyan la autonomía de l@s alumn@s durante el proceso de enseñanza aprendizaje, es muy distinto de lo que hacen y afirman l@s profesor@s controlador@s (Ruiz González, 2015). En este sentido, bajos niveles de motivación y malestar docente se han relacionado con consecuencias negativas como descenso en la calidad de la enseñanza, prácticas recurrentes, falta de planificación de las clases, bajos niveles de empatía hacia l@s alumn@s, o escaso compromiso con la profesión docente. (Sánchez Oliva et al., 2014).

Desde esta perspectiva, son numerosos los estudios que confirman la suposición de que apoyar la autonomía de l@s alumn@s permite fortalecer sus recursos motivacionales internos. Por lo que, resulta necesario que en el proceso de enseñanza aprendizaje l@s profesor@s pueden planificar las clases en torno a los intereses de sus alumn@s, las preferencias, los objetivos intrínsecos, su percepción de autonomía, su nivel de competencia, la necesidad de relacionarse con los demás, el sentido del desafío y la elección de decisiones (Ruiz González, 2015).

A continuación, en la tabla N°21 y el gráfico N°11, se comparan los resultados mencionados.

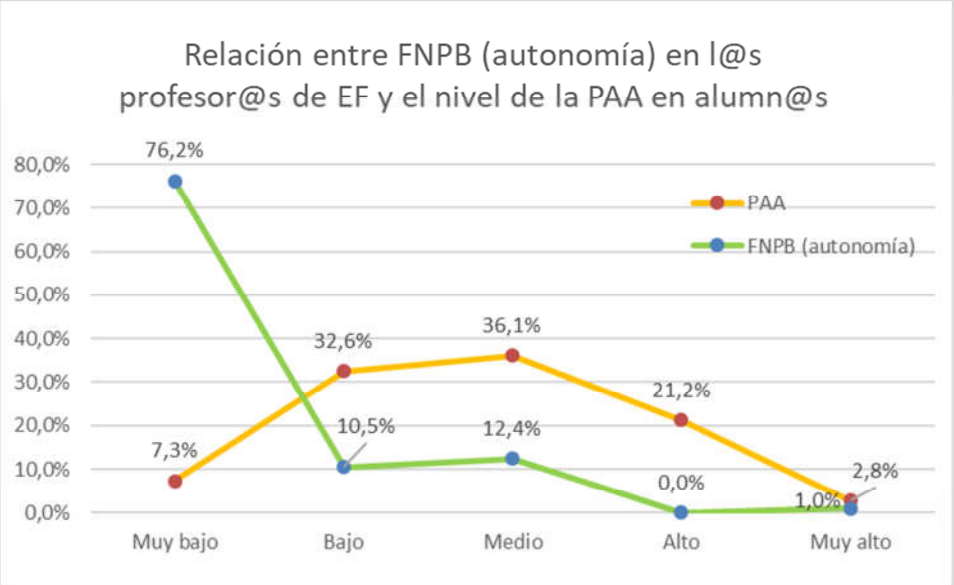
Tabla N°21

Comparación: Nivel de frustración de autonomía en l@s profesor@s de educación física y el nivel de percepción de apoyo a la autonomía en sus alumn@s

Relacion FNPB y PAA			
Valores Vr	**Puntaje**	**Autonomia**	**PAA**
Muy bajo	1	76,2%	7,3%
Bajo	2	10,5%	32,6%
Medio	3	12,4%	36,1%
Alto	4	0,0%	21,2%
Muy alto	5	1,0%	2,8%
	Total	**100%**	**100%**

Gráfico N°11

Comparación: Nivel de frustración de autonomía en l@s profesor@s de educación física y el nivel de percepción de apoyo a la autonomía en sus alumn@s



3.2.6. Relación entre los niveles de la frustración de la necesidad psicológica básica de competencia en profesor@s de educación física y el nivel de la percepción de apoyo a la autonomía en alumn@s por parte de l@s profesor@s

A partir de la tabla N°22 se puede observar que el 71,4% representa el porcentaje más significativo del total de la muestra de 105 profesor@s de educación física encuestad@s, manifestando un nivel muy bajo de frustración de la necesidad psicológica básica de competencia, coincidiendo con el valor muy bajo de la tendencia de la moda para dicha dimensión representada por el valor 1. En el caso de l@s alumn@s, el 36,1% representa el porcentaje más significativo de la muestra de 2221 alumn@s, mostrando que el nivel de percepción de apoyo a la autonomía en alumn@s presenta un valor medio, lo que se corresponde también con el valor medio de la tendencia de la moda para dicha variable representada por el valor 3. En función de los valores expresados, observamos una relación asimétrica entre los niveles de porcentaje y la tendencia central que cada unidad de análisis le asigna, respectivamente, a la dimensión y a la variable estudiada, lo cual nos permite caracterizar a esta relación como poco significativa, ya que la opinión de l@s profesor@s que perciben en su mayoría un nivel muy bajo de frustración de la necesidad psicológica básica de competencia, no se ve reflejado en la valoración media que expresaron l@s alumn@s respecto a su percepción de apoyo a la autonomía por parte de sus profesor@s en la clase de educación física.

A raíz de estos resultados, Vargas Téllez (2012) sostiene que la necesidad por la competencia se refiere a experimentar la capacidad para lograr lo que uno se propone; reconociendo el valor sobre las propias capacidades y potencialidades que nos llevan a hacer las cosas de la mejor manera, en la medida en que adquieren un significado especial para uno mismo o para aquellos con los que nos rodeamos. Así pues, el autor plantea que el entorno proveerá las condiciones que permitan la retroalimentación y reconocimiento necesario para que se fortalezca la autoconfianza de l@s profesor@s, generando conductas autodeterminadas en función de verse a sí mism@s como l@s iniciador@s de su propia conducta. En este sentido, Vargas Téllez

(2012) señala que los sentimientos de competencia producto de contextos que fomentan conductas autodeterminadas intervienen decisivamente en los procesos motivacionales intrínsecos de l@s profesor@s.

De los datos analizados, según Sánchez Oliva et al. (2014) podemos inferir, que el nivel muy bajo de percepción de frustración de competencia en l@s profesor@s hacia el trabajo, nos permite suponer que desarrollaron sentimientos de disfrute, satisfacción y placer por su labor docente, lo que implicaría mayores niveles de motivación intrínseca en un contexto donde l@s responsables de la administración pública y l@s director@s de las escuelas favorecen la salud psicológica y el bienestar de sus docentes, facilitando un mayor rendimiento profesional y una educación de mayor calidad para l@s alumn@s.

Además, Ruiz Quiles (2015) afirma que diversos estudios verifican la idea de que apoyar la autonomía de l@s alumn@s en la enseñanza que imparten l@s profesor@s contribuye a mejorar el sentimiento de su logro personal, el esfuerzo por realizar su tarea profesional en función de conseguir en sus alumn@s un aprendizaje permanente a lo largo de toda la vida, poniendo mayor énfasis en su autonomía durante su proceso de construcción del conocimiento. Para ello, el autor formula que l@s profesor@s deben promover en sus clases que l@s alumn@s participen de forma activa en el proceso de enseñanza aprendizaje, ofreciéndoles la oportunidad de tomar sus propias decisiones. “De esta forma podrían mostrar un mayor interés intrínseco hacia la tarea que se está realizando e interioricen estrategias que le lleven a una mayor comprensión de la misma, y hacia un aprendizaje significativo, adoptando así un enfoque de aprendizaje profundo” (Ruiz Quiles, 2015, p.129).

Sin embargo, según Ruiz Gonzáles (2015), los resultados obtenidos advierten que el nivel muy bajo de frustración de competencia en l@s profesor@s no se corresponde con el nivel medio de percepción de apoyo a la autonomía reflejado en sus alumn@s que tiene una marcada tendencia hacia un nivel bajo, demostrando que no se sienten causantes de su propia conducta, muestran incomprensión de los esfuerzos de l@s profesor@s por involucrarl@s en el aprendizaje mediante propuestas que deberían basarse en temas y actividades que estén estrechamente relacionados con sus intereses y valores.

Por lo tanto, podemos considerar de acuerdo a los porcentajes obtenidos, que l@s profesor@s trabajan con autodeterminación hacia la enseñanza, sintiéndose confiados y eficaces en su accionar. En tanto la contención y orientación que pueden dar para motivar a sus estudiantes dependerá, en parte, de su propia motivación para enseñar, por lo que, l@s profesor@s deben intervenir formando alumn@s capaces de decidir en espacios habilitados, haciéndolos conscientes de ello con la intención de promover la motivación y la continuidad de su actividad física a futuro (Ruiz González, 2015).

Por el contrario, un docente que tenga frustrada su necesidad de competencia, no estando motivado en su ámbito laboral, difícilmente fomente la motivación en l@s alumn@s a través del apoyo a la autonomía.

En este sentido, el estudio de Abós et al. 2016 señala que “el estilo docente se sitúa en un continuo que abarca desde un estilo interpersonal más controlador, en el que predomina el excesivo control personal o la intimidación, hasta un máximo soporte o apoyo a la autonomía en el que el profesorado otorga un papel destacado en la toma de decisiones y responsabilidad del alumnado” (p.66). De este modo, según García González et al. (2015) podríamos conjeturar ciertas razones como la pérdida del control de la clase, la falta de experiencia, la falta de formación inicial o permanente para no facilitar situaciones que fomenten el soporte hacia la autonomía.

A continuación, en la tabla N°22 y el gráfico N°12, se comparan los resultados mencionados.

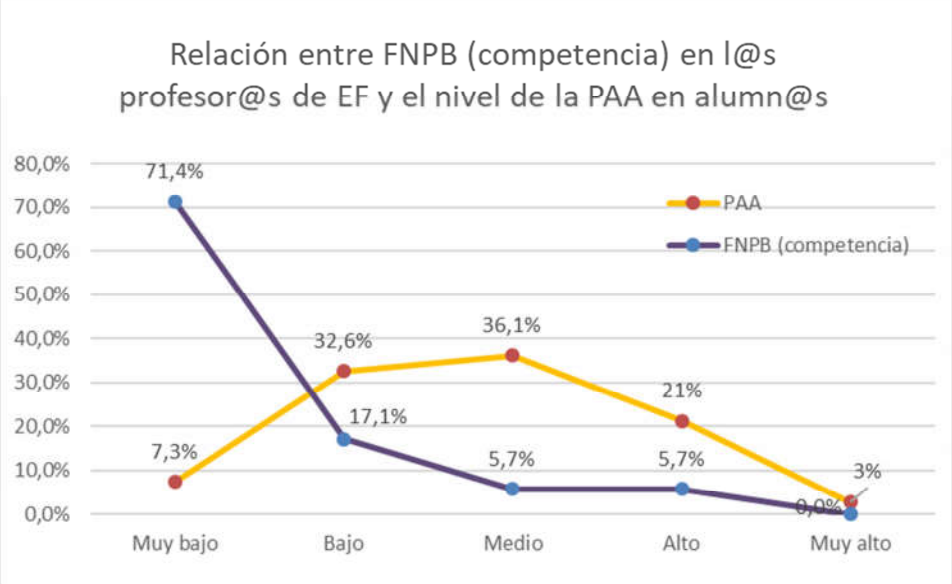
Tabla N°22

Comparación: Nivel de frustración de competencia en l@s profesor@s de educación física y el nivel de percepción de apoyo a la autonomía en sus alumn@s

Relacion FNPB y PAA			
Valores Vr	**Puntaje**	**Competencia**	**PAA**
Muy bajo	1	71,4%	7,3%
Bajo	2	17,1%	32,6%
Medio	3	5,7%	36,1%
Alto	4	5,7%	21,2%
Muy alto	5	0,0%	2,8%
	Total	**100%**	**100%**

Gráfico N°12

Comparación: Nivel de frustración de competencia en l@s profesor@s de educación física y el nivel de percepción de apoyo a la autonomía en sus alumn@s



3.2.7. Relación entre los niveles de la frustración de la necesidad psicológica básica de la relación con l@s demás en profesor@s de educación física y el nivel de la percepción de apoyo a la autonomía en alumn@s por parte de l@s profesor@s

A partir de la tabla N°23 se puede observar que el 71,4% representa el porcentaje más significativo del total de la muestra de 105 profesor@s de educación física encuestad@s, manifestando un nivel muy bajo de frustración de la necesidad psicológica básica de la relación con l@s demás, coincidiendo con el valor muy bajo de la tendencia de la moda para dicha dimensión representada por el valor 1. En el caso de l@s alumn@s, el 36,1% representa el porcentaje más significativo de la muestra de 2221 alumn@s, mostrando que el nivel de percepción de apoyo a la autonomía en alumn@s presenta un valor medio, lo que se corresponde también con el valor medio de la tendencia de la moda para dicha variable representada por el valor 3. En función de los valores expresados, observamos una relación asimétrica entre los niveles de porcentaje y la tendencia central que cada unidad de análisis le asigna, respectivamente, a la dimensión y a la variable estudiada, lo cual nos permite caracterizar a la relación como poco significativa, ya que la opinión de l@s profesor@s que perciben en su mayoría un nivel muy bajo de frustración de la necesidad psicológica básica de la relación con l@s demás, no se ve reflejado en la valoración media que expresaron l@s alumn@s respecto a su percepción de apoyo a la autonomía por parte de sus profesor@s en la clase de educación física.

En función de estos resultados, Moreno Murcia et al. (2006) explican que el significado de relación se reconoce en el contacto con l@s otr@s, y en el ser aceptado por l@s mism@s; entendiendo que esta necesidad no se relaciona con el logro de un cierto resultado, pero sí con las preocupaciones sobre el bienestar, la seguridad y la unidad de l@s integrantes de una comunidad.

Al respecto, Vargas Téllez (2012) explica que la necesidad de la relación con l@s demás se refiere a ser estimado y estar unidos con otras personas desde una perspectiva social, identificando una intensa necesidad de aceptación y reconocimiento que permita originar sentimientos de autoestima. El autor sostiene que una persona de autoridad brinda condiciones para afianzar esta

necesidad cuando transmite en su entorno sentimientos de empatía y aceptación incondicional. En las instituciones educativas, la necesidad de establecer relaciones interpersonales que se sustenten en el respeto y la apreciación, permite que las personas se sientan reconocidas, atendidas, valoradas, en una palabra, aceptadas; además de contemplar que el entorno educativo habitualmente representa un ambiente donde se promueven lazos afectivos y significativos para l@s diferentes integrantes de un grupo de trabajo (Vargas Téllez, 2012).

Si consideramos que la teoría de la autodeterminación postula, entre otros importantes aspectos, que las personas tienen que satisfacer su necesidad de relacionarse o socializar con los demás, para fomentar la motivación en los individuos, podemos inferir que dicha necesidad actúa como mediadora entre los factores sociales del contexto y la motivación de ese determinado contexto, bajo la premisa de que al evitar o disminuir su frustración se propicia en l@s profesor@s conductas más autodeterminadas que lo llevarán a estar más motivad@s, lo que debería impulsarl@s en la búsqueda de mayor motivación de sus alumn@s. Adoptar un estilo de enseñanza que promueve el apoyo a la autonomía resultará determinante en la motivación de l@s mism@s; mientras que un estilo controlador se contrapone con los efectos positivos producidos por satisfacer la autonomía (Abós et al., 2016).

Desde esta mirada, Ruiz González (2015) sostiene que "(...) el contexto en el que se desenvuelve el estudiante ha destacado al docente como el agente social más significativo en el proceso motivacional por cuanto que influye en las metas que los estudiantes adoptan en clase, al mismo tiempo que sobre sus percepciones, actitudes, conductas y compromiso futuro en las actividades" (p.49), en función de brindar mayor percepción de apoyo a la autonomía en l@s alumn@s, considerando el rol fundamental que adquiere el lenguaje en la construcción social del conocimiento, propiciando sentimientos de libertad para intercambiar y construir ideas con otr@s guiad@s por l@s profesor@s.

No obstante, los resultados obtenidos informan que el nivel muy bajo de frustración de la relación con l@s demás en l@s profesor@s no coincide con el nivel medio de percepción de apoyo a la autonomía reflejado en sus alumn@s que tiene una marcada tendencia hacia un nivel bajo, ya que la autora afirma que l@s profesor@s no estarían creando un clima de aula que favorezca el

proceso emocional de sus alumn@s, o bien el ambiente de la clase de educación física, que controla o debilita la motivación autónoma de l@s alumn@s, produciría formas de motivación extrínseca, como, la regulación introyectada y la regulación externa, desmotivación y/o problemas de comportamiento; es decir, que el clima percibido por l@s alumn@s no estaría permitiéndoles tomar decisiones, demostrar su competencia, alcanzar las metas establecidas o reconocer su progreso personal de modo que incremente sus intereses, sus esfuerzos y su autoestima (Ruiz González, 2015).

A continuación, en la tabla N°23 y el gráfico N°13, se comparan los resultados mencionados.

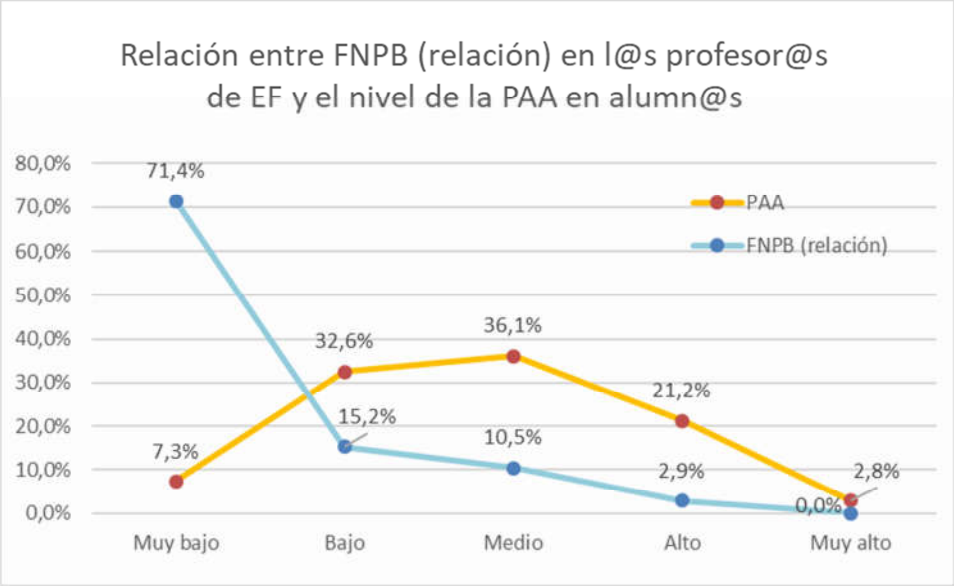
Tabla N°23

Comparación: Nivel de frustración de la relación con l@s demás en l@s profesor@s de educación física y el nivel de percepción de apoyo a la autonomía en sus alumn@s

Relacion FNPB y PAA			
Valores Vr	**Puntaje**	**Relacion**	**PAA**
Muy bajo	1	71,4%	7,3%
Bajo	2	15,2%	32,6%
Medio	3	10,5%	36,1%
Alto	4	2,9%	21,2%
Muy alto	5	0,0%	2,8%
	Total	**100%**	**100%**

Gráfico N°13

Comparación: Nivel de frustración de la relación con l@s demás en l@s profesor@s de educación física y el nivel de percepción de apoyo a la autonomía en sus alumn@s



3.3. Conclusiones y sugerencias

En este apartado expondremos una síntesis de los resultados obtenidos en nuestro estudio de acuerdo a los objetivos propuestos. La investigación buscó describir y relacionar la variable frustración de las necesidades psicológicas básicas en l@s profesor@s con la variable percepción de apoyo a la autonomía en sus alumn@s que comparten la clase de educación física. Las mismas se analizaron de manera general y por cuota según sexo. En cuanto al objetivo general, los porcentajes obtenidos mostraron una relación que se puede describir como poco significativa entre ambas variables, mostrando valores y tendencias desiguales.

Para l@s profesor@s, el valor que más puntuó en la variable frustración de las necesidades psicológicas básicas en todas sus dimensiones fue muy bajo, siendo frustración de autonomía la que obtuvo el mayor porcentaje en este nivel, por encima de las dimensiones de competencia y de la relación con l@s demás, correspondiéndose con el valor muy bajo de la moda representada por el valor 1. Por otro lado, en el caso de la variable percepción de apoyo a la autonomía en alumn@s el valor de opinión obtenido más representativo fue el nivel medio con una clara tendencia hacia un valor de opinión bajo, correspondiéndose con el valor medio de la moda representada por el valor 3.

A partir de estos resultados, al igual que en el estudio de Ruiz González (2015), se pudo comprobar que la percepción que tienen l@s alumn@s respecto al nivel de apoyo de autonomía por parte de l@s profesor@s no es muy alto, lo que nos señala que todavía l@s profesor@s de educación física se inclinan hacia un estilo más controlador. Podemos decir que esta relación no coincide con los resultados esperados en donde, según lo planteado por la teoría de la autodeterminación respecto a que l@s profesor@s que manifiestan niveles tan bajos de frustración de sus necesidades psicológicas básicas, implicaría una promoción de mayores niveles de percepción de apoyo a la autonomía en sus alumn@s, mostrando una relación más directa entre ambas variables de estudio.

Con estos resultados se puede determinar que nuestra hipótesis sustantiva no ha tenido apoyo empírico, ya que la misma proponía que ambas variables se

relacionaban significativamente y los datos muestran que los niveles de percepción en ambas variables no se corresponden entre sí.

En cuanto a los objetivos específicos, en primer lugar, se buscó identificar el nivel de percepción de apoyo a la autonomía por parte de l@s profesor@s de educación física en l@s alumn@s de nivel medio del sistema educativo formal argentino. En este sentido, se estableció un nivel medio-bajo de percepción de apoyo a la autonomía en l@s alumn@s, que manifestaron en su mayoría estar indiferentes o en desacuerdo con la posibilidad de decidir entre varios temas, la elección de trabajar sol@s en grupos, la posibilidad de elegir los temas, determinar el tiempo en el que se trabaja una tarea o decidir entre varias (extraído del cuestionario administrado a alumn@s de nivel medio del sistema educativo formal argentino (Q-A17), ver anexo nº4.3.1).

Es importante destacar que, para la teoría de la autodeterminación, las numerosas investigaciones que expresan la relación existente entre l@s alumn@s con una alta motivación y aquell@s que manifiestan mayores niveles de percepción de autonomía, generan como consecuencia la práctica de más actividad física por ocio o disfrute. Por lo que, resulta relevante para l@s profesor@s de educación física que tengan en cuenta en el diseño y la implementación de las actividades fomentar en l@s alumn@s el apoyo a la autonomía, generando la motivación intrínseca en l@s mism@s (Granero Gallegos et al., 2014).

En este sentido, reconocemos la importancia de profundizar en futuras investigaciones sobre los estilos de enseñanza impartidos por l@s docentes que promueven la percepción de apoyo a la autonomía y la influencia que estos estilos tienen en sus alumn@s, ya que es fundamental y juega un papel relevante en la motivación autodeterminada (Alcaraz, 2014).

En el segundo objetivo específico, se estableció la comparación entre el nivel de percepción de apoyo a la autonomía en l@s alumn@s por parte de l@s profesor@s de educación física según el sexo; para lo cual hemos observado que si bien los niveles de percepción de apoyo a la autonomía fueron medios-bajos en ambos casos, las alumnas mujeres mostraron un nivel de opinión más bajo en relación a sentirse participes de sus propios actos y de las decisiones en torno a las tareas a realizar en las clases de educación física en comparación con los alumnos varones. Estos datos se corresponden con las

medidas de tendencia central que denotaron un nivel de opinión medio en la moda representada por el valor 3 para los alumnos varones, pero en el caso de las alumnas mujeres un nivel de opinión bajo con respecto a la moda representada por el valor 2.

A partir de los resultados expuestos, para Granero Gallegos et al. (2014), es clave que l@s profesor@s de educación física trabajen con contenidos no estereotipados tradicionalmente como masculinos y, además, tratarlos metodológicamente de tal manera que se incremente la percepción de autonomía por parte l@s alumn@s, porque permitirá no sólo una mayor motivación en las clases, sino más importancia a la clase de educación física y una mayor intención de práctica física en tiempo libre, ya que está demostrado que son las alumnas mujeres las que menos actividad física practican fuera de la institución escolar. Nuestros resultados muestran que son ellas las que menos percepción de apoyo a la autonomía manifiestan. Sería interesante que futuros estudios analicen estas diferencias de acuerdo a considerar la relevancia de los contenidos a desarrollar, el tipo de actividad estipulada según el sexo y los criterios que fundamentan la secuencia didáctica a implementar.

Posterior a esto, identificamos los niveles de frustración de autonomía, de competencia y de la relación con l@s demás referentes a las necesidades psicológicas básicas en l@s profesor@s de educación física, observando que las tres dimensiones presentan diferencias poco significativas entre sí. En particular, la dimensión de frustración de autonomía, mostró un nivel de opinión muy bajo, ya que manifestaron en su mayoría estar totalmente en desacuerdo con percibir que no les permiten tomar decisiones, que los fuerzan a comportarse de determinada manera, que los presionan a aceptar una forma de enseñanza predeterminada o estipulada. Además, respecto a la dimensión de competencia, l@s profesor@s mostraron un nivel de opinión muy bajo, ya que manifestaron en su mayoría estar totalmente en desacuerdo con padecer situaciones que lo hagan sentir incapaces o torpes, decir cosas que lo hacen sentir incompetentes o sentir que no están a la altura debido a que no tienen oportunidades para demostrar su potencial. Por último, respecto a la dimensión de la frustración de la relación con l@s demás, l@s profesor@s también mostraron un nivel de opinión muy bajo, ya que manifestaron en su mayoría estar totalmente en desacuerdo con sufrir sentimientos de rechazo por

aquell@s que l@s rodean, de indiferencia de l@s demás hacia ell@s, que la gente del entorno educativo no les agrada, o bien que l@s otr@s tengan envidia cuan logran éxitos (extraído del cuestionario administrado a profesor@s de educación física (Q-P16), ver anexo nº4.3.2).

Estos resultados demuestran alta correlación entre las tres dimensiones, ya que según Sicilia et al. (2013) plantean que, en situaciones naturales, las tres necesidades psicológicas básicas funcionan al unísono. Con esto, el autor sostiene que conductas o contextos controladores pueden frustrar no sólo la autonomía, sino que también pueden afectar la confianza en el individuo y su sentido de pertenencia en grupos. Por el contrario, conductas que promueven el apoyo a la autonomía implican un reconocimiento o valoración de la persona que contribuyen posiblemente también a reforzar las relaciones y la competencia de uno.

Por otra parte, y continuando con los objetivos específicos, describimos y comparamos los de frustración de autonomía, de competencia y de la relación con l@s demás referentes a las necesidades psicológicas básicas en l@s profesor@s de educación física, en este caso en función del sexo. Aquí observamos que, si bien la tendencia de moda representada por el valor 1 para ambos sexos tuvo un valor muy bajo, las profesoras mujeres mostraron que la dimensión de autonomía era la que obtuvo menor frustración, ya que el porcentaje más alto entre las tres dimensiones de estudio, con un 80,8%, se encuentra en el nivel totalmente en desacuerdo. Mientras que, en dicho nivel, la dimensión de la relación con l@s demás mostró el porcentaje más bajo, siendo el 67,3% del total de profesoras que manifestó estar totalmente en desacuerdo. En cambio, en el caso de los profesores varones sucedió exactamente a la inversa, ya que estos mostraron que la dimensión de la relación con l@s demás era la que obtuvo menor frustración, dado que mostró el porcentaje más alto, entre las tres dimensiones de estudio, con un 75,5% se encuentra en el nivel totalmente en desacuerdo; mientras que en dicho nivel, la dimensión de autonomía mostro el porcentaje más bajo, siendo el 71,7% del total de profesores que manifestó estar totalmente en desacuerdo.

Estudios como el de Cantú Berrueto et al., (2016), explican que no sólo los estilos interpersonales de l@s profesor@s sino también el sexo de ést@s puede favorecer o no a la frustración de sus necesidades psicológicas básicas.

En este sentido, consideramos sería oportuno indagar en nuevas investigaciones sobre las causas que podrían influir en la frustración según el sexo de l@s profesionales a cargo de las clases de educación física.

Continuando con el siguiente objetivo, en el que se buscó establecer la relación entre los niveles de la frustración de la necesidad psicológica básica de autonomía en l@s profesor@s de educación física y el nivel de la percepción de apoyo a la autonomía en alumn@s por parte de l@s profesor@s, se evidenció un nivel muy bajo de frustración de autonomía en l@s profesor@s, representado por un 76,2% del total de l@s encuestad@s; frente a un nivel medio/bajo de percepción de apoyo a la autonomía en sus alumn@s, representado por un 68,7% del total de l@s encuestad@s. En función de los valores expresados, determinamos una relación asimétrica entre los niveles de porcentaje más significativos, diferencia que también se puede ver reflejadas en la moda de la dimensión y la variable estudiada, evidenciando una relación poco significativa entre ambas, ya que la opinión de l@s profesor@s que perciben en su mayoría un nivel muy bajo de frustración de la necesidad psicológica básica de autonomía, no se ve reflejado en la valoración media que expresaron l@s alumn@s respecto a su percepción de apoyo a la autonomía por parte de sus profesor@s en la clase de educación física.

A partir de lo expuesto, y según la teoría de la autodeterminación, podemos decir que los roles de l@s profesor@s de educación física juegan un papel importante en la elaboración de sentimientos de apoyo a la autonomía en sus alumn@s, en la medida que expresan sentirse dueñ@s de sí mism@s, “(...) de sus metas y objetivos, una clara apreciación de sus propios puntos de referencia para apreciar la realidad, confianza para tomar sus propias decisiones, deseo de enfrentar experiencias nuevas como detonador de sus potencialidades, entre otros aspectos” (Vargas Téllez, 2012, p.162). A modo de conclusión, Vargas Téllez (2012), coincide en la posición de que para poder ceder autonomía es necesario facilitar procesos que permitan la autorregulación de las acciones, y responsabilizarse de las mismas, más que imponerlas desde fuera como figuras de autoridad. Con esto, compartimos la idea de Ruíz González (2015), en cuanto a la historia que cada alumn@ tiene y los condicionantes en el aula para realizar educación física dentro y fuera de clase termina siendo una decisión personal. Por lo que, como educadores,

tenemos claro que nuestra intervención en el aula debe considerar su espacio de decisión y hacer a l@s alumn@s consciente de ello.

Continuando con el siguiente objetivo, se buscó establecer la relación entre los niveles de la frustración de la necesidad psicológica básica de competencia en profesor@s de educación física y el nivel de la percepción de apoyo a la autonomía e n alumn@s por parte de l@s profesor@s, se evidenció un nivel muy bajo de frustración de competencia en l@s profesor@s, representado por un 71,4% del total de l@s encuestad@s; frente a un nivel medio/bajo de percepción de apoyo a la autonomía en sus alumn@s, representado por un 68,7% del total de l@s encuestad@s. En función de los valores expresados, determinamos una relación asimétrica entre los niveles de porcentaje más significativos, diferencia que también se puede ver reflejadas en la moda de la dimensión y las variables estudiadas, evidenciando una relación poco significativa entre ambas, ya que la opinión de l@s profesor@s que perciben en su mayoría un nivel muy bajo de frustración de la necesidad psicológica básica de competencia, no se ve reflejado en la valoración media que expresaron l@s alumn@s respecto a su percepción de apoyo a la autonomía por parte de sus profesor@s en la clase de educación física.

A partir de los resultados manifestados, se sugiere la implementación de condiciones adecuadas para establecer las garantías que permitan la permanente capacitación de l@s profesor@s de modo que puedan demostrar su potencial profesional, entendiendo la estrecha relación que tiene la frustración de la necesidad de competencia con el burnout, por no tener las estrategias, recursos y habilidades sociales suficientes y necesarias para revelar estos resultados en la percepción de apoyo a la autonomía en sus alumn@s. De este modo, los responsables de la administración educativa y los directores de l@s escuelas estarán beneficiando la salud psicológica y el bienestar de sus profesores lo que, a su vez, facilitaría una mayor dedicación profesional y una educación de mayor calidad para l@s alumn@s. (Sánchez Oliva et al., 2014).

Por último, con el siguiente objetivo en el que se buscó establecer la relación entre los niveles de la frustración de la necesidad psicológica básica de la relación con l@s demás en profesor@s de educación física y el nivel de la percepción de apoyo a la autonomía en alumn@s por parte de l@s

profesor@s, se evidenció un nivel muy bajo de frustración de la relación con l@s demás en l@s profesor@s, representado por un 71,4% del total de l@s encuestad@s; frente a un nivel medio/bajo de percepción de apoyo a la autonomía en sus alumn@s, representado por un 68,7% del total de l@s encuestad@s. En función de los valores expresados, determinamos una relación asimétrica entre los niveles de porcentaje más significativos, diferencia que también se puede ver reflejadas en la moda de la dimensión y las variables estudiadas, evidenciando una relación poco significativa entre ambas, ya que la opinión de l@s profesor@s que perciben en su mayoría un nivel muy bajo de frustración de la necesidad psicológica básica de la relación con l@s demás, no se ve reflejado en la valoración media que expresaron l@s alumn@s respecto a su percepción de apoyo a la autonomía por parte de sus profesor@s en la clase de educación física.

A la luz de estos resultados, reconocemos que la colaboración y orientación que pueden dar l@s profesor@s para motivar la percepción de apoyo a la autonomía en sus alumn@s depende muy directamente de su motivación para enseñar y de sus recursos para automotivarse sorteando los conflictos que genera la administración educativa, el trabajo en equipo con l@s compañer@s, l@s propi@s alumn@s, o la falta de apoyo social (Gil Monte, 2013).

A partir de los resultados expuestos, y analizando las diferencias poco significativas entre las tres dimensiones de frustración de las necesidades psicológicas básicas en l@s profesor@s y la variable percepción de apoyo a la autonomía en l@s alumn@s, podemos describir a la relación entre ambas variables como asimétrica, que denotaría una débil y poco significativa relación. Sin embargo, pese a que las tres dimensiones mostraron un valor de nivel de opinión similar, la frustración de la necesidad de psicológica básica de autonomía se mostró como la necesidad menos frustrada, lo que implica que l@s docentes expresaron tener libertad para tomar decisiones, para determinar los contenidos y como darlos en las clases de educación física, o bien, poder planificar en función de una forma de enseñar sin estar presionados por el entorno y sus exigencias; a pesar de esto, l@s alumn@s reflejan un nivel de opinión medio/bajo de percepción de apoyo a la autonomía, demostrando que el docente estaría adoptando un estilo de enseñanza más controlador.

Estos resultados se podrían relacionar con numerosas investigaciones que concluyen que la percepción de l@s alumn@s respecto a un estilo controlador predice una menor motivación intrínseca, generando un posible motivo para no realizar actividad física en un futuro como consecuencia, en muchos casos, de la exposición del docente respecto a experiencias negativas por las que hace atravesar a sus alumn@s en las clases de educación física, a pesar de la numerosa bibliografía basada en metodologías que están centradas en l@s alumn@s y derivan en soporte de autonomía, resultando como consecuencias positivas el disfrute en clase de educación física, la motivación autodeterminada y la mejora del aprendizaje (Ruiz González, 2015).

Creemos que es vital seguir investigando acerca de los factores que inciden en que l@s alumn@s no tengan elevados niveles de percepción de apoyo a la autonomía por parte de l@s profesor@s.

En el contexto de la educación física el docente ejerce una gran influencia sobre l@s alumn@s haciendo que las experiencias vividas en las clases puedan tener consecuencias positivas, como el gusto e interés por las actividades y llevarlos hacia una conducta más autodeterminada o consecuencias negativas como el abandono de la actividad física a futuro. En este sentido, el soporte de autonomía juega un papel importante en la motivación de l@s alumn@s donde la elección del estilo que adopten l@s docentes va a resulta de vital importancia para obtener experiencias positivas que l@s lleven a estar más motivad@s. A pesar de los estudios que han evidenciado como el soporte de autonomía tiene consecuencias positivas en l@s alumn@s, ya sea el disfrute en clase de educación física, la motivación autodeterminada o la mejora del aprendizaje, l@s profesor@s en la actualidad manifiestan un estilo interpersonal controlador en sus conductas generando una alta probabilidad de resultados negativos en sus alumn@s, durante las actividades de aprendizaje, como la falta de compromiso (Moreno Murcia, 2012).

Desde la mirada de la teoría de la autodeterminación, centrándonos en la creación de nuevos conocimientos científicos que sean aplicables tanto en el ámbito educativo como en el profesional, es importante que se oriente a l@s docentes para implementar estrategias de enseñanza considerando la motivación de l@s alumn@s a través de la satisfacción las necesidades

psicológicas básicas, con especial atención a la necesidad de autonomía que posibilita oportunidades de elegir entre varias opciones que ell@s perciben más interesantes o relevantes, favoreciendo con ello sus intereses (Abós et al., 2016). En la medida que l@s docentes desarrollen este tipo de estrategias provocarán sin duda una motivación más autodeterminada en l@s alumn@s, permitiendo que ell@s desarrollen las actividades por motivos más intrínsecos, como la diversión, el placer o la satisfacción personal, que los llevará a desarrollar hábitos más saludables y una continuidad en la actividad física (Ryan & Deci, 2000).

Para finalizar, diremos que el proceso de investigación que hemos llevado a cabo, nos ha permitido indagar sobre la frustración de las necesidades psicológicas básicas en l@s profesor@s de educación física y la percepción de apoyo a la autonomía en l@s alumn@s de nivel medio del sistema educativo formal argentino, que comparten la clase de educación física. Sin embargo, consideramos la necesidad de seguir investigando la relación que se establece entre los niveles de ambas variables de nuestro estudio y la intención de actividad física en el futuro.

A partir de estos resultados entendemos que estamos suministrando información que ayudará a comprobar las relaciones establecidas entre nuestras variables de estudio, considerando que hay aspectos por modificar, para fomentar la reflexión crítica sobre la percepción de apoyo a la autonomía por parte de l@s profesor@s en l@s alumn@s y como el nivel bajo en la frustración de las necesidades psicológicas básicas de l@s profesor@s no acompaña el nivel medio/bajo en la percepción de l@s alumn@s. En este sentido, un desafió importante se centra en lograr una transferencia entre la investigación y la intervención práctica en el aula de educación física, en las escuelas deportivas, centros deportivos o ámbitos que permitan realizar actividades físicas (Ruiz González, 2015).

Focalizando en el objetivo de impulsar la intención de lograr hábitos de actividad física en un futuro, entendemos que la motivación tiene un papel esencial a la hora de elegir una determinada actividad, para el nivel de aprendizaje que se obtiene, como para la permanencia o abandono de esta elección. De esta manera, la motivación de l@s alumn@s en las clases de educación física y sus consecuencias como el aprendizaje o el compromiso

dependen de diferentes factores, esto pueden ser la orientación motivacional, el soporte de autonomía y el clima motivacional generado por l@s docentes. Es por eso que, la metodología de l@s docentes y los estilos de comunicación que emplea, tiene una gran relevancia para conseguir experiencias positivas durante las clases de educación física y, así, mejorar la motivación de l@s estudiantes (Moreno Murcia et al., 2012).

Desde esta perspectiva, consideramos que sería pertinente indagar acerca de, ¿qué estilos de enseñanza prevalecen con mayor preponderancia en los institutos de formación docente?, ¿qué aspectos de su formación docente lo llevan a optar por un estilo más controlador o con menos apoyo hacia la autonomía?, ¿cuánta importancia le dan l@s docentes a sus estilos de enseñanza para generar alumn@s más o menos autodeterminad@s?, ¿qué herramientas didácticas y pedagógicas les brinda la institución educativa a sus docentes para fomentar en sus alumn@s el apoyo a la autonomía?, ¿cuánta importancia le dan las instituciones de formación docente a la valoración de fomentar en alumn@s de nivel secundario perfiles más o menos autodeterminad@s?. En este sentido, sería conveniente preguntar ¿qué se entiende por dar o recibir autonomía?, ¿qué estrategias consideran l@s profesor@s para brindar autonomía?, ¿qué perciben como autonomía l@s alumn@s?

Así pues, se sostiene la importancia de destacar las clases de educación física, no sólo por la particularidad del entorno que se genera en dichas clases, si no también, por la atención puesta en analizar la relación construida entre l@s profesor@s y l@s alumn@s contemplando que la adolescencia es una etapa decisiva por la que están transitando en función de su desarrollo personal, su desempeño y su bienestar, resignificando la clase de educación física no solo como un espacio de acceso al conocimiento socialmente válido sino también como promotor de aprendizajes significativos, impulsando a los actores sociales a ceder responsabilidades y ser productores de hábitos saludables durante toda su vida.

De este modo, se sostiene que se debería seguir investigando sobre los aspectos que repercuten en la frustración de las necesidades psicológicas básicas de l@s profesor@s para realizar su labor con una mayor motivación o para que puedan tomar decisiones de estrategias basadas en la teoría de la

autodeterminación, comprendiendo como esto influye en la percepción de apoyo a la autonomía en sus alumn@s, cuyas edades muestran el aumento del abandono del estilo de vida activo, evidenciando un momento clave para la continuidad de la actividad física y el fomento de aprendizajes significativos.

3.4. Reflexión crítica sobre el proceso de investigación realizado

En el proceso de investigación realizado, si bien no presentó grandes dificultades hubo algunas situaciones que podrían ser mejoradas para lograr una mayor fluidez al realizar la investigación. En primera instancia, surgieron dificultades entre la fluidez del grupo de investigadores que tenían asignada cada variable ya que, si bien resultaba enriquecedor la opinión o el debate para colaborar en nuestros trabajos, frente a una consulta o sugerencia de modificación con el índice sumatorio, las respuestas eran tardías, suponiendo que esto es producto de que cada investigador tienen tiempos diferentes de interpretación y análisis del mismo. Es por ello que quizás debería haber un plazo prudencial estipulado para que no interfiera en el desarrollo del propio análisis o se debería autorizas al investigador a realizar dicha sugerencia o modificación de un modo más dinámico, para así no dificultar el análisis y avance del trabajo.

Continuando con el índice sumatorio, la construcción de los mismos, fueron realizados por otr@s investigador@s en forma conjunta y según las diferentes variables a analizar. En el momento de confeccionar el trabajo surgieron dudas, ya que al revisar todas las variables (no solamente las propias) da la sensación de que la confección de los puntajes fue subjetiva y propia de cada grupo/investigador. Debido a esto, podría ser conveniente establecer puntajes determinados o porcentajes estimativos a cada rango de puntajes correspondientes a cada valor, para que, a partir de esto se puedan adaptar esos puntajes según cada variable.

Por último, otra dificultad surgió en el momento de la recolección de datos en profesor@s, más allá de plantearles que es anónimo, considero que hubiera sido prudente realizar la encuesta a vari@s profesor@s de diferentes asignaturas. En muchas instituciones hay un/a sol@ profes@r de educación física y ést@ podría sentirse influenciad@ al momento de responder, ya que podría imaginar que luego lo vincularían a los datos recogidos por el

cuestionario. Por lo tanto, es conveniente buscar la forma, al igual que con l@s alumn@s, de realizar el cuestionario a profesor@s en grupos.

4. Anexos

4.1. Anexo 1: Carta de presentación a la institución

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

Buenos Aires, 20 de septiembre de 2017

A quien corresponda,

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

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

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

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

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

Mag. Valeria Gómez
Coordinadora del área de Investigación
Facultad de Actividad Física y Deporte

Firmo en conformidad:

4.2. Anexo 2: Consentimiento informado de participación

UFLO
UNIVERSIDAD DE FLORES

CONSENTIMIENTO INFORMADO DE PARTICIPACIÓN

A los participantes del proyecto:
Ha sido seleccionado para tomar parte en una investigación de carácter educativo sobre los gustos y preferencias de los alumnos en la asignatura de Educación Física que concurran a escuelas de nivel medio del sistema educativo formal argentino.
La investigación se desarrolla desde la Facultad de Actividad Física y Deporte de la Universidad de Flores en convenio con la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte- INEF de la Universidad Politécnica de Madrid.
Al participante se le solicita la realización de un cuestionario con 40 ítems de puntuación de 1 (me gusta poco) a 5 (me gusta mucho).
Toda la información de este proyecto será de carácter confidencial y no se le identificará como participante. Los cuestionarios realizados permanecerán en posesión del investigador y su información se empleará exclusivamente para la realización del siguiente estudio. Se utilizará un código para asegurar su confidencialidad.
Si usted participa en este proyecto, tenga en cuenta que puede abandonarlo en cualquier momento. Asimismo, no habrá compensación alguna por la participación en este estudio.
Al firmar este consentimiento, usted afirma que ha leído la información precedente y que está de acuerdo en participar voluntariamente en esta investigación en las condiciones indicadas previamente.
Muchas gracias por su participación.

_____	_____
Nombre y Apellidos	DNI
_____	_____
Firma	Fecha

4.2.1. Consentimiento informado para profesores/as

UFLO
UNIVERSIDAD DE FLORES

CONSENTIMIENTO INFORMADO DE PARTICIPACIÓN

A los participantes del proyecto:
Ha sido seleccionado para tomar parte en una investigación de carácter educativo sobre los gustos y preferencias de los alumnos en la asignatura de Educación Física que concurran a escuelas de nivel medio del sistema educativo formal argentino.
La investigación se desarrolla desde la Facultad de Actividad Física y Deporte de la Universidad de Flores en convenio con la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte- INEF de la Universidad Politécnica de Madrid.
Al participante se le solicita la realización de un cuestionario con 101 ítems de puntuación de 1 (me gusta poco) a 5 (me gusta mucho).
Toda la información de este proyecto será de carácter confidencial y no se le identificará como participante. Los cuestionarios realizados permanecerán en posesión del investigador y su información se empleará exclusivamente para la realización del siguiente estudio. Se utilizará un código para asegurar su confidencialidad.
Si usted participa en este proyecto, tenga en cuenta que puede abandonarlo en cualquier momento. Asimismo, no habrá compensación alguna por la participación en este estudio.
Al firmar este consentimiento, usted afirma que ha leído la información precedente y que está de acuerdo en participar voluntariamente en esta investigación en las condiciones indicadas previamente.
Muchas gracias por su participación.

_____ _____
Nombre y Apellidos DNI

_____ _____
Firma Fecha

4.2.2. Formulario datos de la institución educativa

4.3. Anexo 3: Cuestionarios

4.3.1. Cuestionario administrado a alumn@s de nivel medio del sistema educativo formal argentino (Q-A17)

4.3.2. Cuestionario administrado a profesor@s de educación física(Q-P16)

4.4. Anexo 4: Glosario

Glosario

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

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

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

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

- Tiempo libre:
Definición: Es aquel tiempo que se dedica a aquellas actividades que no corresponden a su trabajo formal ni a tareas domésticas esenciales.
Definición coloquial: En el caso de l@s estudiantes, se refiere al horario extra escolar, que no pertenece a una actividad escolar, incluyendo la realización de Educación Física en contra turno
Ejemplo: Cuando vas al club a participar de alguna actividad deportiva o realizar actividad física, a correr en la plaza, a la escuela de danzas, etc. Es el tiempo que queda después de ir a la escuela, hacer la tarea, comer, dormir, etc. Es el tiempo que no tienes que hacer nada en forma obligatoria
Ítem: ¨En una semana, ¿cuántas veces 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 prácticas algún deporte o actividad física que te resulta completamente agotadora.
Item: ¿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 podés 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 hacía 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")
Item: "Por favor, indicá el nivel de acuerdo con cada una de las siguientes afirmaciones teniendo en cuenta tu experiencia…3=indiferente.")– página 1

- Salir a correr:
Definición: Salir a correr, ya sea formando parte de un grupo o en forma individual.
Definición coloquial: Si la actividad ¨salir a correr¨ cumple con cierta sistematicidad/ periodicidad y /o planificación también es una actividad física.
Ejemplo:Salir a correr por lo menos dos veces por semana, regularmente.
Ítem:"En una semana ¿cuántas veces haces los siguientes ejercicios durante más de 15 minutos en tu tiempo libre? Luego las opciones proporcionaron diversas preguntas, entre ellas se presentó en qué opción se encontraba salir a correr y si se consideraba una actividad física (página 1).
Si cumple con cierta sistematicidad/ periodicidad y /o planificación también es una actividad física.
La respuesta es sí, cuando cumple con cierta periodicidad (2 veces a la semana por ejemplo)

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

- Valioso: Definición: Que vale mucho o tiene mucha estimación o poder
Definición coloquial: Que se siente importante, que vale.
Ejemplo: Que te sentís importante, que vales como los demás compañeros. Que sos importante tanto como tus compañeros. EN EL CASO DEL ITEM, QUE NO TE SENTÍS MENOS QUE TUS COMPAÑER@S
Item: "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.

Item: “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 arrojamos una piedra según la precisión con que ejecutemos el movimiento caerá más cerca o más lejos. En este caso estaríamos ante el gesto motriz de lanzar
En un lanzamiento al aro, la secuencia de realizar los pasos, saltar y llevar la pelota con el brazo-mano hacia el aro sería realizar un gesto de lanzamiento. Si conseguís realizar la secuencia de movimientos correctamente, vas a tener más posibilidades de embocar
Cuando realizas un lateral en futbol 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, lográs 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 física/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)
Item: Después de terminar el colegio quisiera formar parte de un club deportivo de entrenamiento (Página 4)

Palabras de los cuestionarios 2017:
- Estímulos

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

Definición coloquial: Tener un motivo para lograr algo. Puede ser que el estímulo sea interno o que sea externo.
Ejemplo: La actividad física me estimula a tener una vida sana.
Ítem: Pregunta 19 “Porque la educación física es estimulante.”

- Frecuentemente
Definición: Repetición a menudo de un acto o suceso
Definición coloquial: Hace referencia a la participación repetida de l@s alumn@s en la toma de decisiones dentro de la clase
Ejemplo: En las clases de educación física, a menudo o casi siempre nos permiten elegir las actividades a realizar, el modo en que queremos realizarlas, los materiales para poder aprender el tema, etc.
Ítem: Pregunta 25 “Frecuentemente, podemos decidir entre varios temas”
Pregunta 26 “Frecuentemente, podemos decidir si queremos trabajar solos o en grupos”
Pregunta 27” Frecuentemente, podemos decidir la forma de trabajar los temas, por ejemplo, con un libro, video, grupos de discusión…
Pregunta 28 “Frecuentemente, podemos decidir cuándo y cuánto tiempo trabajamos en una tarea.
Pregunta 29 “Frecuentemente, podemos decidir entre diferentes tareas”

- Habilidades
Definición: El concepto habilidad proviene del término latino *habilitas*, y hace referencia a la destreza o facilidad para desarrollar algunas actividades o tareas.
Cabe destacar que la habilidad puede ser una **aptitud innata** (es decir, transmitida por la vía genética) o **desarrollada** (adquirida mediante el entrenamiento y la práctica). Por lo general, ambas cuestiones se complementan.

Existen distintos tipos de habilidades.

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

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

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

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

Definición coloquial: tener habilidad es tener facilidad para realizar alguna actividad. Las habilidades pueden aprenderse. Existen distintos tipos de habilidades: motrices, sociales, cognitivas, comunicacionales, etc.
Ejemplos:
“Lujan resolvió sin inconvenientes el circuito motor programado para la clase de educación física” Habilidades Motrices.
. “Lorena tiene una muy buena relación de compañerismo con sus pares y docentes.” Habilidades sociales.

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

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

Ítem: Pregunta 16 "Porque disfruto aprendiendo nuevas habilidades/técnicas
Pregunta 22 "Por la satisfacción que siento mientras aprendo nuevas habilidades/técnicas"
Pregunta 24 "Porque puedo aprender habilidades/técnicas que podría usar en otras áreas de la vida"

- Progresión

Definición: Es un término que procede del vocablo latino *progressĭo*. El concepto se emplea para nombrar al **avance** o el desarrollo de algo. La noción puede vincularse al verbo **proseguir**, que consiste en mantener o prolongar aquello que ya se ha comenzado.
Definición coloquial: Hace referencia al avance logrado por el alumn@ hacia la consecución del objetivo planteado
Ejemplo: He logrado resolver situaciones de juego problemáticas que antes no podía. Siento que fui progresando clase a clase en lograr esto que me había propuesto.
Ítem: 2. Siento que he tenido una gran progresión con respecto al objetivo final que me he propuesto

- Deseos:

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

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

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

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

- Intereses:

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

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

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

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

- Satisfacción:

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

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

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

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

- Forma de vida:

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

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

Ejemplo: Cuando participas de la clase de Educación Física porque la considerás 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 realizás educación física porque te atrae todo lo que se hace en la clase, quedás maravillado con lo que sucede en la clase de educación física, te deleita estar allí.
Ítem: Valora las siguientes afirmaciones…
39. La educación física me encanta (Pagina 2, cuestionario QA16-A)

- Me gusta mucho:
Definición:
- *v. tr. e intr.* Ser del agrado de una persona. Agradar.
- *v. intr.* Desear o sentir inclinación hacia una cosa. Apetecer.
-*v. intr. y prnl.* Resultar atractiva una persona a otra.
-Probar o experimentar una cosa. apreciar, disfrutar, probar.

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

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

Ítem: Valora las siguientes afirmaciones…
38. Me gusta mucho la educación física. (Página 2, cuestionario QA16-A)

- Me parece genial

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

Definición coloquial: Dentro del contexto planteado, el referirse a "me parece genial", hace mención a que la educación física propicia un espacio para crear, innovar y dar riendas

sueltas a la imaginación tanto de l@s alumn@s como de l@s profesores. Es uno de los espacios más creativos innovadores de la escuela.

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

Ítem: Valora las siguientes afirmaciones...

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

- Valores

Definición: Característica o conjunto de características que hacen apreciable a una persona o cosa. (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 respecto a las normas de convivencia, etc.*
Ejemplo: juegos cooperativos como un contenido desde de la educación física que se sustentan en valores tales como la colaboración entre todos los participantes, 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: Una tarea es una ***labo****r, 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 el día, mi nivel de práctica de actividad física el alto.
-Página 1 del cuestionario (cuadro a completar) 5° renglón

- Actividad física (adentro-fuera de la escuela): cualquier movimiento corporal producido por los músculos esqueléticos que exija gasto de energía, dentro del ámbito escolar o fuera de éste.
Coloquial: movimiento del cuerpo que necesite gasto de energía y que se realiza dentro del colegio o fuera del colegio.
Ejemplo: jugar a la mancha, las escondidas, saltar la soga, hacer la vertical, la medialuna, jugar al elástico, salir a correr, andar en bicicleta, rollers, skate, ir al gimnasio, trepar, practicar artes marciales, bailar.
-Página 1 del cuestionario (cuadro a completar) 4° renglón

4.5. Anexo 5: Procedimiento administración de cuestionarios

DOCUMENTO 4

Procedimiento administración cuestionarios

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

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN INTERNACIONAL

UPM-UFLO-UQ-UNICAMP

A tener en cuenta:
Para garantizar la calidad de la investigación es imprescindible que los cuestionarios se administren siguiendo las mismas pautas en todos los centros y países. Por ello, es imprescindible configurar un grupo de administradores de reciban la formación adecuada para garantizar la validez de los datos recogidos. A continuación se muestra el resumen del proceso.

Formación del equipo administrador de cuestionarios

Se reunirá al equipo de administradores y se realizará el siguiente procedimiento:

- Leerlo detenidamente juntos y solventar cualquier duda que pueda surgir al respecto.
- Leer detenidamente el siguiente apartado *"Procedimiento de administración"* y hacer un simulacro como si estuviesen pasando los cuestionarios en un grupo. Cada administrador se dirigirá a sus compañeros como si fuesen los alumnos.
- Una vez terminada la ronda, todos tendremos claro el protocolo a seguir.
- Es importante que tras esta formación los administradores se sientan totalmente preparados para dar la información adecuada antes de pasar el cuestionario, solventar cualquier duda que pueda surgir entre el alumnado y actuar correctamente tras la recolecta de los cuestionarios.

Procedimiento de administración

Antes del inicio

Se trata de un cuestionario de "autoadministración", esto significa que es el mismo alumno/a el que debe rellenar individualmente el documento después de haber recibido todas las indicaciones del administrador.

La administración debe darse en un ambiente tranquilo y acogedor. Es recomendable hacerlo en el aula aunque se puede administrar en el gimnasio, patio, o cualquier lugar que nos indiquen los responsables (equipo directivo y profesores de educación física). Debemos asegurarnos con antelación que todos los niños disponen de bolígrafo o lapicero para completar el cuestionario.

La persona que administre el cuestionario no debe ser el profesor de la asignatura. Es importante que sean personas a las que se ha formado específicamente y que no conozcan, o conozcan muy poco, los estudiantes.

La entrega

El administrador explicará a los alumnos el objetivo del cuestionario con el discurso aproximado:

"Hola chicos:

Con el cuestionario que vais a rellenar pretendemos conocer qué pensáis de la clase de Educación Física y del papel que juega la actividad física en vuestra vida cotidiana.

La información será utilizada para un proyecto que pretende mejorar las clases de educación física No hay respuestas correctas o incorrectas, y el cuestionario será totalmente anónimo, no tenéis que escribir vuestro nombre.

Os pedimos por favor que os concentréis en lo que se pregunta y seáis lo más sinceros posible. Si tenéis alguna duda o no comprendéis algo no dudéis en preguntar"

La información sociodemográfica será rellenada de forma conjunta con el administrador; éste irá leyendo cada apartado aclarando las posibles dudas. El administrador indicará en este caso que:

- hay que marcar la casilla hombre o mujer según corresponda
- poner el número de los años que tiene cada uno
- el tipo de centro (importante que el administrador lo indique, por si algunos estudiantes dudan en esto)
- el curso y clase
- hay que rodear el número que más se aproxime a la calificación obtenida el curso anterior en educación física (en caso de no recordar, que pongan la que creen que tuvieron)
- indicar si se practica actividad física ajena a la EF: que sea regular (continua) y **al menos dos veces por semana**
- a la última pregunta solo responden los que practican actividad ajena

Por último, el administrador dará instrucciones para rellenar el resto del cuestionario, leyendo en voz alta el texto sobre cómo marcar las respuestas, e indicando que marquen aquellas que más se aproximen a lo que piensan. Si no hay dudas, los alumnos comenzarán a responder, no existiendo límite de tiempo.

Al finalizar

Cuando los alumnos vayan finalizando, el administrador recogerá los cuestionarios **asegurándose de que están correctamente completadas todas las hojas y preguntas** y solicitando a los alumnos que completen apartados olvidados en caso de ser necesario.

Finalmente se agradecerá la participación a los alumnos.

Hay que tener agrupados los cuestionarios por grupos. En caso de que algún alumno haya dejado en blanco los apartados de tipo de centro curso o grupo, el administrador lo completará adecuadamente en base al resto de cuestionarios. Así mismo, será responsabilidad del administrador asegurarse que cada cuestionario está identificado con el nombre del centro en el que se han recabado los datos.

4.6. Anexo 6: Procedimiento de introducción de los datos

DOCUMENTO 5

Procedimiento introducción de datos

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

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN INTERNACIONAL

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.

Codificación cuestionario profesor (archivo QP_Proyecto 2016)

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

Con respecto a la página 6 realizaremos algunas puntualizaciones.

Primera página

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

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

CUESTIONARIO PROFESORADO EDUCACION FISICA (Q-P16)

Género (tacha el que proceda): Hombre ☒ Mujer ☐

Edad: 36

Años de experiencia (contando el actual): 5

Años impartiendo docencia a la clase que ha respondido el cuestionario (contando el actual): 2

Centro: Público ☒ Privado ☐ Concertado ☐

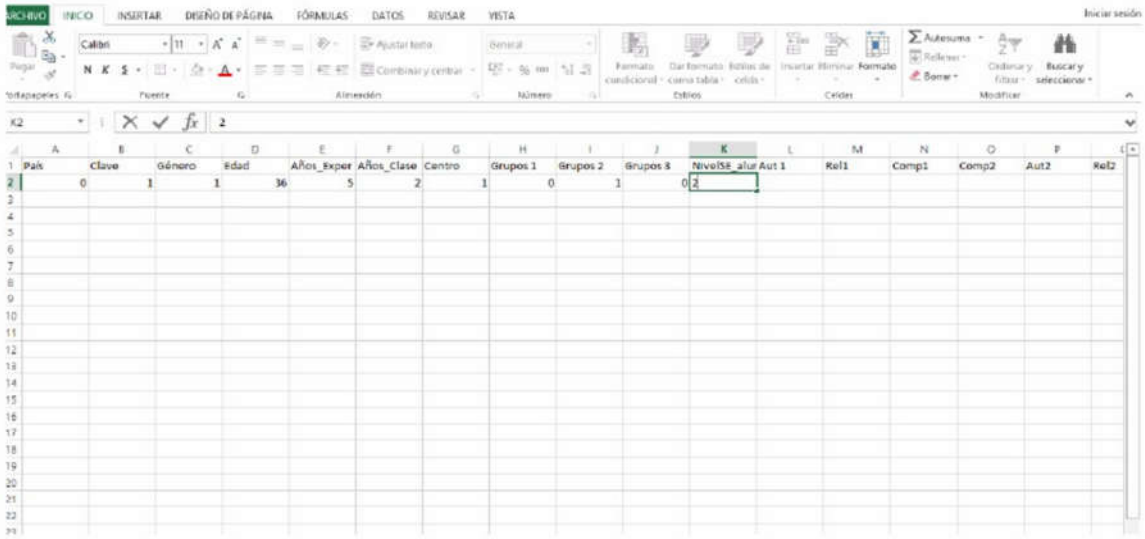
Grupos a los que habitualmente impartes clase (se puede marcar más de una):

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

¿Cómo consideras el nivel socioeconómico de los alumnos de tu instituto? Bajo ☐ Medio ☒ Alto ☐

Clave de profesor/a: PE34

- 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



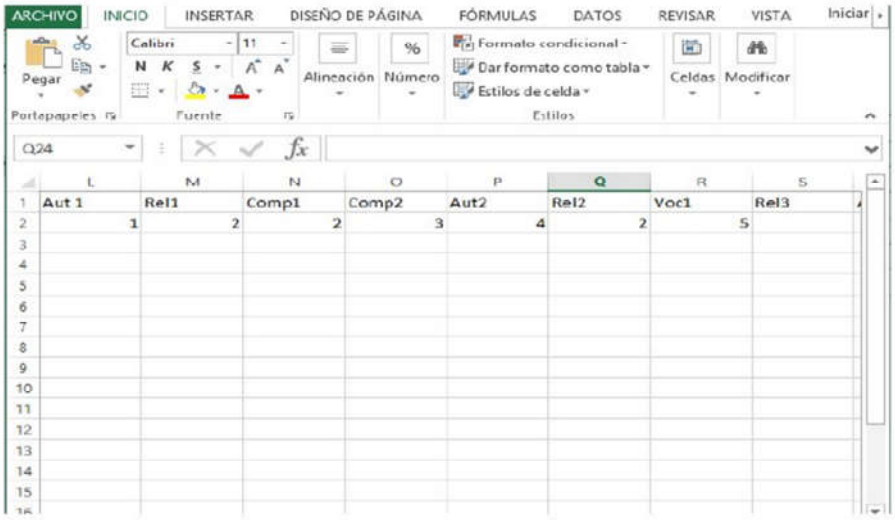
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q
1	País	Clave	Género	Edad	Años_Exper	Años_Clase	Centro	Grupos 1	Grupos 2	Grupos 3	NivelSE_alu	Aut 1	Rol1	Comp1	Comp2	Aut2	Rol2
2		0	1	1	36	5	2	1	0	1	0	2					

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 presionado/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 muy reservado/a cuando estoy en el trabajo	1	2	3	4	5



Página 6

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

		Importancia					Viabilidad				
		Nada importante				Muy importante	Nada viable				Muy viable
90.	Maximizar la oportunidad de elección durante las clases ofreciendo opciones significativas e interesantes para los alumnos/as	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

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

- Ítems correspondientes a Importancia (primera columna):

Visible: 123

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

- Ítems correspondientes a Viabilidad (segunda columna):

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

Codificación cuestionario alumno (archivo QA_Proyecto 2016)

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

Primera página

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

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

- En la casilla calificación escribiremos la calificación tal y como la han indicado los alumnos.
- La casilla Práctica_AF se codificará:
  - 0 No
  - 1 Sí
- La casilla Nivelpráctica_AF se codificará:

- 1 Si no la responden porque en la respuesta anterior indicaron que No
- 2 Poco
- 3 Normal
- 4 Bastante
- 5 Mucho

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

CUESTIONARIO EDUCACIÓN FÍSICA (Q-A16)

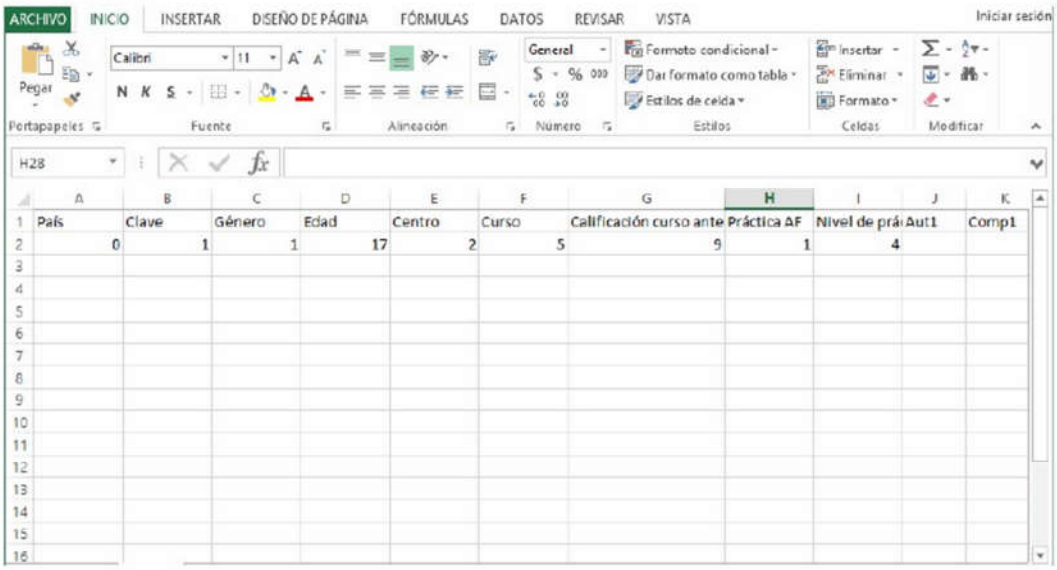
Fecha:	Género (tacha el que proceda): Hombre ☐ Mujer ☒
Edad: 17	Centro: Público ☐ Privado ☒ Concertado ☐ Curso: 1º Clase:
Calificación Educación Física curso anterior: 1 2 3 4 5 6 7 8 ☒9 10	
¿Practicas alguna actividad físico-deportiva fuera de la clase de educación física? (contesta sí en caso de realizara dicha actividad regularmente al menos dos veces por semana): ☒Sí ☐No	
Si tu respuesta es afirmativa, ¿cuánto dirías que es tu nivel de práctica? ☐ Poco ☐ Normal ☒ Bastante ☐ Mucho	
CLAVE de profesor/a (te la facilitarán al rellenar el cuestionario): SOL	

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

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

Es confidencial y no hay respuestas correctas o incorrectas. Contesta con sinceridad.
No hay límite de tiempo. Contesta con tranquilidad.
Asegúrate de que no dejas ninguna afirmación sin contestar.

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN



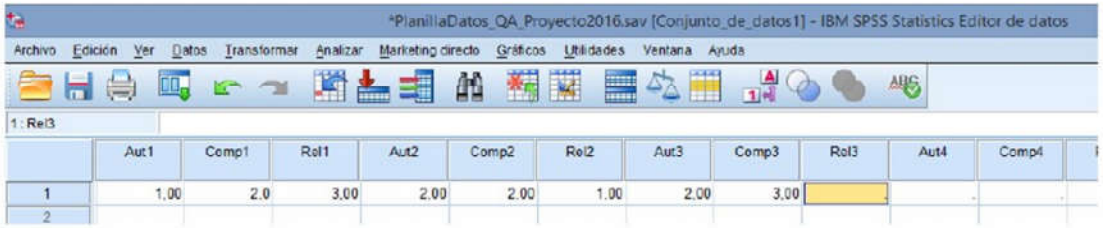
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
1	País	Clave	Género	Edad	Centro	Curso	Calificación curso ante	Práctica AF	Nivel de prá	Aut1	Comp1
2	0	1	1	17	2	5	9	1	4		
3											
4											
5											
6											
7											
8											
9											
10											
11											
12											
13											
14											
15											
16											

De aquí en adelante

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

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

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



5. Bibliografía

Abós, A.; Sevíl, J.; Sanz, M.; Aibar, A.; García-González, L. (2016). *El soporte de autonomía en Educación Física como medio de prevención de la oposición desafiante del alumnado*. RICYDE Revista Internacional de Ciencias del Deporte, 43(12), 65-78

Alcaraz, S (2014). *La Influencia del Contexto Social sobre la Motivación de Entrenadores y Deportistas: Una visión desde la Teoría de la Autodeterminación*. Tesis Doctoral dirigida por los doctores Carmen) Viladrich y Miquel Torregrosa Barcelona; España.

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

Almagro Torres, B (2012). *Factores motivacionales relacionados con la adherencia a la práctica deportiva competitiva en adolescentes*. Tesis doctoral Facultad de Ciencias de la Educación Universidad de Huelva, Huelva.

Baena Extremera, A., Granero Gallegos, A., Sánchez Fuentes, L. (2013). Apoyo a la autonomía en Educación Física: antecedentes, diseño, metodología y análisis de la relación con la motivación en estudiantes adolescentes

Caballero Rodríguez, K (2002). *El concepto de "satisfacción en el trabajo" y su proyección en la enseñanza*. Revista de currículum y formación del profesorado, 6 (1-2), 1-10.

Cantú-Berrueto, A; Castillo, I.; López-Walle, J.; Tristán, J. & Balaguer, I. (2016). Estilo Interpersonal del Entrenador, Necesidades Psicológicas Básicas y Motivación: un estudio en futbolistas universitarios mexicanos. Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte, 11 (2), 263-270.

Coterón, J. & Gómez, V. (2017). Proyecto de investigación en la Universidad de Flores. Necesidades psicológicas básicas y niveles motivacionales de alumnos y profesores en el contexto de clases de Educación Física de nivel medio. Descripción de perfiles motivacionales autodeterminados asociados a la intención de los adolescentes de ser físicamente activos. Secretaria de investigación y desarrollo, UFLO.

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 2015. Vol. 24, núm. 2, pp. 329-338 Universitat de les Illes Balears ISSN: 1132-239X Universitat Autonoma de Barcelona ISSNe: 1988-5636

García Calvo, (2006) *Motivación y comportamientos adaptativos en jóvenes futbolistas*. Tesis Doctoral, Universidad de Extremadura. Servicio de Publicaciones. Caldereros 2. Planta 3a. Cáceres 10071. Correo e.: publicac@unex.es http://www.unex.es/publicaciones.

García-González, L.; Aibar Solana, A.; Sevil Serrano, J. Almolda Tomás, F. Julián Clemente, J. (2015). *Autonomy support in Physical Education:*

Evidence to improve the teaching process. Facultad de Ciencias de la Salud y del Deporte. Universidad de Zaragoza. España. Traducción: *Soporte de autonomía en Educación Física: evidencias para mejorar el proceso de enseñanza*

Gil-Monte, P.R. (2013). Riesgos psicosociales, estrés laboral y síndrome de quemarse por el trabajo (burnout) en docentes. En V. Mellado, L.J. Blanco, A. B. Borrachero y J.A. Cárdenas (Eds.), Las Emociones en la Enseñanza y el Aprendizaje de las Ciencias Experimentales y las Matemáticas (pp.19-41). Badajoz, España: DEPOFE

González-Cutre Coll, D. (2009). *Motivación, creencias implícitas de habilidad, competencia percibida y flow disposicional en clases de educación física*. Tesis Doctoral. Universidad De Almería. Almería, España.

Granero-Gallegos, A.; Baena-Extremera, A.; Sánchez-Fuentes, J. A. y Martínez-Molinam M. (2014). *Motivational profiles of autonomy support, self-determination, satisfaction, importance of physical education and intention to partake in leisure time physical activity. Cuadernos de Psicología del Deporte, vol. 14, 2, 59-70*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia (España) ISSN edición impresa: 1578-8423 ISSN edición web (http://revistas.um.es/cpd): 1989-5879 Traducción: *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, pp. 59-70. Universidad de Murcia. Murcia, España.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Batista Lucio, R. (1991). *Definición del tipo de investigación a realizar: básicamente exploratoria, descriptiva, correlacional o explicativa. En Metodología de la investigación.* México: Mc Graw Hil.

Moreno Murcia, J.A., Cervelló Gimeno, E. y González-Cutre Coll, D. (2006). *Motivación autodeterminada y flujo disposicional en el deporte.* En Anales de psicología 2006, vol. 22, nº2 (diciembre), 310-317

Moreno Murcia, J.A.; Conde, C; Sáenz-López Buñuel, P. (2012), *Importancia del apoyo de autonomía en la figura del docente en educación física.* Articuló Tándem Didáctica de la Educación Física (2012) | núm. 40 | pp. 18-27

Moreno Murcia, J.A.; González-Cutre Coll, D.; Chillón Garzón, M.; Parra Rojas, N. (2008). *Adaptación a la educación física de la escala de las necesidades psicológicas básicas en el ejercicio*. Revista Mexicana de Psicología, vol. 25, núm. 2, diciembre, 2008, pp. 295-303. Sociedad Mexicana de Psicología A.C. Distrito Federal, México

Moreno Murcia, J. A., y Martínez Camacho, 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.*

Padua, J. (1994). *Muestreo. En Técnicas de investigación aplicadas a las ciencias sociales*. Sgo. De Chile: Ed. Fondo de cultura Económica.

Ruiz Gonzales, L. (2015), *Estilo de enseñanza en educación física y sus consecuencias comportamentales, afectivas y cognitivas*. Tesis Doctoral Universidad de Málaga (2015)

Ruiz Quiles, M. (2015). *Soporte de autonomía y motivación en educación consecuencias a nivel contextual y global.* Tesis Doctoral Universitas Miguel Hernández

Ryan, R. M. and Deci, E.L. (2000). *Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being*. January 2000 • American Psychologist University of Rochester. *Traduccion: La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social, y el Bienestar. Universidad de Rochester.*

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

Sánchez-Oliva, D., Sánchez-Miguel, P. A., Pulido González, J. J., López Chamorro, J. M. y Cuevas Campos, R. (2014*). Motivación y burnout en profesores de educación física: incidencia de la frustración de las necesidades psicológicas básicas*. Cuadernos de Psicología del Deporte, vol. 14, 3, 75-82. Universidad de Extremadura (España).

Sicilia, A.; Ferriz., R. y Sáenz-Álvarez, P. (2013). *Validación española de la escala de frustración de las necesidades psicológicas (EFNP) en el ejercicio físico*. Psychology, Society, & Education 2013, Vol.5, No 1, pp. 1-19 ISSN 2171-2085 (print) / ISSN 1989-709X (online).

Vargas Cordero, Z. (2009). *La investigación aplicada: una forma de conocer las realidades con evidencia científica*. Costa Rica: Revista Educación 33(1), 155-165, ISSN: 0379-708.

Vargas Téllez, J.A. (2012). *Implicaciones de la teoría motivacional de la Autodeterminación en el ámbito laboral. Motivational implications of the theory of Self-determination in the workplace*. Revista Electrónica Nova Scientia. Universidad De La Salle Bajío (México

Ynoub, R. (2014a). *El diseño de investigación: una cuestión de estrategia*. Inédito.

Ynoub, R. (2014b). *Cuestión de método. Aportes para una metodología crítica*. México: CENGAGE Learning.

Ynoub, R. (2014c). De la disección a la revitalización: el tratamiento y el análisis de datos. Inédito.