

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: 2018

Título:

**Necesidades psicológicas básicas en profesores/as y
estudiantes en clases de educación física de nivel medio**

Estudiante: Morata, Mariano Alberto

Legajo: 10697

Correo electrónico: mariano_morata@hotmail.com

Tutoras: Dra. Ana Riccetti y Mag. Valeria Gómez

Agradecimientos

Luego de un gran camino recorrido, agradecer en primer lugar y especialmente a los seres más bellos que me apoyan y acompañan día a día. A mi compañera de vida Ana y a nuestra hermosa hija Alegra, que están siempre a mi lado y me sostuvieron en cada momento del recorrido.

A mis padres que, a través de sus enseñanzas y valores inculcados, me permiten reforzar la importancia de proyectar objetivos con el compromiso de alcanzarlos, logrando en este momento una nueva meta.

A las profesoras de la cátedra, mis tutoras Valeria Gómez y Ana Riccetti, que a través de sus aportes, enseñanzas y profesionalismo me permitieron crecer significativamente en este proceso de formación.

Por último, a la Facultad de Actividad Física y Deporte de la UFLO, que con su altísima calidad de enseñanza me abrió las puertas durante estos años, y especialmente a Leonardo Gómez que, con su predisposición y asistencia permanente, favorecieron siempre mi paso por la institución.

Índice

Resumen.....	6
Palabras clave.....	7
1. Primera Parte: Delimitación teórica del objeto de estudio.....	8
1.1. Área temática, rama y especialidad.....	8
1.2. Tema y subtema.....	8
1.3. Introducción.....	8
1.4. Problema.....	10
1.5. Marco teórico.....	11
1.5.1 Capítulo 1: Teoría de la Autodeterminación.....	11
1.5.1.1. La teoría de la evaluación cognitiva: el problema de las recompensas.....	13
1.5.1.2. La teoría de la integración orgánica: el continuum de la motivación.....	14
1.5.1.3. La teoría de las orientaciones de causalidad.....	16
1.5.1.4. La teoría de los contenidos de meta.....	17
1.5.1.5. La teoría de las necesidades psicológicas básicas.....	18
1.5.2. Capítulo 2: Satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en las clases de educación física.....	18
1.5.2.1. Importancia y viabilidad otorgada por l@s docentes a las estrategias de enseñanza para fomentar la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en l@s alumn@s.....	20
1.5.2.2. Satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en alumn@s de educación física.....	23
1.6. Relevancia cognitiva.....	25
1.7. Hipótesis.....	28
1.7.1 Hipótesis Sustancial.....	28
1.7.2 Hipótesis de trabajo.....	28
1.8. Objetivos.....	29
1.8.1 Objetivo General.....	29
1.8.2 Objetivos Específicos.....	29
2. Segunda Parte: Material y Método.....	31
2.1. Tipo de diseño.....	31
2.2. Instrumentos de producción de datos.....	32
2.3. Cronograma de actividades en contexto.....	34
2.4. Muestreo.....	37
2.5. Plan de tratamiento y análisis de los datos.....	39
2.5.1 Procesamiento de la información.....	39
2.5.2 Construcción de índices sumatorios de variables complejas.....	40
2.5.2.1 Satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas en alumn@s.....	41
2.5.2.1.1 Nivel de Satisfacción de la Autonomía.....	41

2.5.2.1.2 Nivel de Satisfacción de la Competencia.....	42
2.5.2.1.3 Nivel de Satisfacción de la Relación con l@s demás.....	43
2.5.2.2 Importancia y Viabilidad otorgada a las Estrategias para el Fomento de las Necesidades Psicológicas Básicas en alumn@s.....	44
2.5.2.2.1 Nivel de importancia y viabilidad para fomentar la Autonomía.....	45
2.5.2.2.2 Nivel de importancia y viabilidad para fomentar la Competencia.....	46
2.5.2.2.3 Nivel de importancia y viabilidad para fomentar la Relación con l@s demás.....	47
3. Tercera Parte: Análisis y Conclusiones.....	48
3.1. Exposición de resultados.....	48
3.1.1. Variable: Nivel de satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas en Alumn@s.....	48
3.1.2. Variable: Nivel de importancia y viabilidad otorgado por l@s profesores/as a las estrategias de enseñanza para fomentar la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en l@s alumn@s.....	60
3.1.2.1. Dimensión 1: Importancia otorgada a las estrategias de enseñanza para satisfacer las necesidades psicológicas básicas de l@s alumn@s.....	61
3.1.2.2. Dimensión 2: Viabilidad otorgada a las estrategias de enseñanza para satisfacer las necesidades psicológicas básicas de l@s alumn@s.....	73
3.2. Análisis e interpretación de los datos.....	85
3.2.1. Relación de importancia otorgada por l@s profesores/as a la satisfacción de las NPB en l@s alumn@s.....	86
3.2.2. Relación de importancia otorgada por l@s profesores/as según sexo, entre los niveles de satisfacción de las NPB en l@s alumn@s.....	89
3.2.3. Relación de la viabilidad otorgada por l@s profesores/as entre los niveles de satisfacción de las NPB en l@s alumn@s.....	91
3.2.4. Relación de la viabilidad otorgada por l@s profesores/as según sexo, entre los niveles de satisfacción de las NPB en l@s alumn@s.....	93
3.2.5. Relación entre el nivel de importancia y el nivel de viabilidad otorgado por l@s profesores/as a la satisfacción de las NPB en l@s alumn@s.....	96
3.2.6. Relación entre los niveles de satisfacción de las NPB en l@s alumn@s.....	99
3.2.7. Relación entre los niveles de satisfacción de las NPB en l@s alumn@s según sexo.....	102
3.2.8. Relación entre el nivel de importancia otorgado por l@s profesores/as a la satisfacción de las NPB de l@s alumn@s, y el nivel de satisfacción de dichas necesidades en l@s alumn@s.....	104
3.2.9. Relación entre el nivel de viabilidad otorgado por l@s profesores/as a la satisfacción de las NPB de l@s alumn@s, y el nivel de satisfacción de dichas necesidades en l@s alumn@s.....	108
3.3. Conclusiones y sugerencias.....	112
3.4. Reflexión crítica sobre el proceso de investigación realizado.....	121

4. Anexos.....	123
4.1. Anexo 1: Carta de presentación a la institución educativa.....	123
4.2. Anexo 2: Consentimiento informado de participación.....	124
4.2.1. Para alumn@s.....	123
4.2.2. Para profesores/as.....	125
4.3. Anexo 3: Cuestionarios.....	126
4.3.1. Q-A17 para alumn@s.....	126
4.3.2. Q-P16 para profesores/as.....	129
4.4 Anexo 4: Glosario.....	135
4.5 Anexo 5: Procedimiento para completar la planilla Excel.....	156
5. Bibliografía.....	166

Resumen

Nuestra investigación pretende avanzar en una mayor comprensión acerca de los niveles motivacionales y necesidades psicológicas básicas de alumn@s y profesores/as en el contexto de clases de educación física de nivel medio, más precisamente, presenta las relaciones existentes entre las variables, nivel de satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de l@s alumn@s (SNPB), y nivel de importancia y viabilidad que sus profesores/as le otorgan a las estrategias de enseñanza para fomentar la satisfacción de dichas necesidades en l@s alumn@s (lyVEFSNPB). Se trata de una investigación con un diseño descriptivo-correlacional, de tipo bivariado multidimensional, ya que permitió describir y analizar relaciones entre las variables de estudio a partir de procedimientos cuantitativos, a su vez y según el tratamiento que se hace de la temporalidad el diseño es transversal, y la investigación es de tipo aplicada.

La información se recabó mediante diferentes cuestionarios auto-administrados para alumn@s y profesores/as, elaborados específicamente para este estudio y compuestos por ítems correspondientes a diferentes herramientas validadas al contexto español, y respondidos a partir de la escala likert; siendo una muestra no probabilística/finalística con participación voluntaria por un lado de 2221 alumn@s de diferentes provincias de nuestro país, de l@s cuales 997 fueron varones y 1224 mujeres, cursando de 1ero a 6to año; y por otro lado de 103 profesores/as de educación física a cargo de l@s alumn@s mencionados, de los cuales 51 fueron hombres y 52 mujeres.

Los resultados y principales conclusiones de la investigación manifestaron que la distribución de los porcentajes en los distintos niveles de las variables lyVEFSNPB y SNPB es diferente, con valores y tendencias dispares. Por lo cual los datos hallados muestran que los porcentajes principalmente de importancia y también de viabilidad en profesores no se corresponden igualmente con los porcentajes de satisfacción en estudiantes, manifestando así una relación débil y poco significativa entre las variables.

Palabras clave

Educación física – Teoría de la autodeterminación (TAD) - Necesidades psicológicas básicas (NPB) – Importancia y Viabilidad otorgada a las Estrategias de Enseñanza para Fomentar la Satisfacción de las NPB.

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

El presente trabajo de investigación pretende avanzar en una mayor comprensión acerca de los niveles motivacionales y necesidades psicológicas básicas de l@s alumn@s y profesores/as en el contexto de las clases de educación física en el nivel medio de nuestro país; más precisamente, establecer relaciones entre los perfiles motivacionales y la intención de l@s adolescentes de ser físicamente activos.

Se enmarca en la realización de un proyecto de investigación de envergadura internacional, iniciado conjuntamente con la Universidad Politécnica de Madrid, y cuenta además con la participación de la Universidad del Quindío (Armenia, Colombia), y con la Universidad de Campinas (Sao Paulo, Brasil). La configuración de un equipo internacional de cuatro países, el tamaño y caracterización de la muestra (conformada tanto por profesores/as como por alumn@s), y el abordaje de una relevante problemática contemplando variables poco estudiadas hasta el momento (como son las características motivacionales en el contexto de la clase de educación física) hace de este proyecto una experiencia innovadora en nuestro ámbito de estudio con interesantes perspectivas de futuro.

Cabe aclarar que, en vistas a los fines de este trabajo de investigación, se presenta la parte del proyecto desarrollada en la población argentina, referida más específicamente a la importancia y viabilidad otorgada a las estrategias de enseñanza por parte de l@s profesores/as, para fomentar la satisfacción de las

necesidades psicológicas básicas de sus alumn@s y a la satisfacción de estas necesidades en dichos estudiantes.

El estudio de los procesos de aprendizaje de l@s alumn@s en las clases de educación física, es un tema que despierta gran interés en la actualidad, ya que a través de la escuela tratamos de mejorar la formación de las personas de manera íntegra (física, psíquica y socialmente). De este modo tratar de comprender los procesos de enseñanza aprendizaje será fundamental para la formación académica y personal de l@s estudiantes.

Además, la adolescencia constituye un periodo de la vida que está suscitando gran interés, ya que los hábitos adquiridos en esta etapa se conforman en la vida adulta, y donde una de las conductas que constituye el estilo de vida relacionado con la salud es la práctica regular de actividad física y deportiva.

Somos conscientes de que, para optimizar las intervenciones en las prácticas pedagógicas en la escuela secundaria, se necesita la toma de consciencia de una serie de factores y por ello consideramos que l@s profesores/as desempeñan un rol decisivo en este proceso.

Las bajas tasas de participación en actividades físicas y deportivas entre l@s adolescentes, son un motivo de preocupación y por ello es importante analizar el papel que ejercen los aspectos motivacionales en las clases de educación física sobre estas conductas.

El estudio de la motivación ha sido aplicado a diversos ámbitos de la vida cotidiana o de la conducta, y es una de las variables psicológicas más estudiadas en el ámbito educativo porque explica y permite comprender las razones del comportamiento de l@s alumn@s; la motivación produce, y por lo tanto éste es un concepto altamente valorado y prominente para aquellas personas que implican el movilizar a otr@s para actuar (Ryan y Deci, 2000).

Los sujetos pueden sentirse autocondicionados o alternativamente heterocondicionados, debido en gran medida a las condiciones sociales en las cuales se desarrollan, es decir que estas condiciones van a determinar a l@s alumn@s en la búsqueda por satisfacer sus necesidades, y ésta también ordena un amplio espectro de reacciones al ambiente social lo cual es digno de nuestra más intensa investigación.

Dada la numerosa evidencia científica que señala que un entorno que propicia la autonomía, la competencia y las relaciones entre pares en la clase de

educación física, favorece el desarrollo de patrones motivacionales y comportamentales adaptativos entre l@s alumn@s en lo que a la práctica de actividad física se refiere; profundizar en las dificultades que l@s docentes encuentran para llevar a cabo estrategias que faciliten ese proceso puede significar un primer paso en la creación de programas de formación para el profesorado encaminados a mejorar el desempeño docente para la clase de educación física.

Nuestro estudio pretende alcanzar los siguientes propósitos:

- A partir de la construcción de nuevos conocimientos vinculados a las estrategias de enseñanza que favorecen la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en l@s alumn@s, brindar herramientas a l@s docentes, institutos terciarios y universitarios de EF, para enriquecer la formación profesional.
- Promover la reflexión crítica de l@s profesionales de la educación física, en cuanto a las estrategias de enseñanza empleadas para satisfacer las necesidades psicológicas básicas de sus alumn@s.
- Brindar elementos de juicios sólidos para que las instituciones educativas puedan gestionar cambios en el área de la educación física, principalmente en las formas de enseñanza empleadas por sus profesores/as, para satisfacer las necesidades psicológicas básicas de sus alumn@s.
- Comunicar los resultados a instituciones educativas locales y provinciales, e institutos formadores de profesionales de la educación física y de la actividad física en la provincia de San Luis, para concientizar desde la teoría de la autodeterminación, y poder así elaborar estrategias que permitan re-significar las prácticas de actividad física y educación física escolar.

1.4. Problema

¿Cómo se relacionan en el entorno de la clase de educación física la importancia y viabilidad que el/la profesor/a asigna a las estrategias de enseñanza para el fomento de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de sus alumn@s, con la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de l@s alumn@s que cursan el nivel medio del sistema educativo formal argentino, durante el ciclo lectivo 2017?

1.5. Marco Teórico

1.5.1. Capítulo 1: Teoría de la Autodeterminación

Las manifestaciones de la humanidad muestran a las personas como curiosas e impulsadas a aprender, pero también está claro que el espíritu humano puede ser reducido y que los individuos a veces rechazan el crecimiento. Según Deci y Ryan (2000), “La investigación sobre las condiciones que crían versus las que reducen los potenciales humanos positivos tienen tanta importancia teórica como significado práctico, debido a que éste puede contribuir no solo al conocimiento formal de las causas de la conducta humana sino también al diseño de ambientes sociales que optimicen el desarrollo de las personas, el desempeño y el bienestar” (p.2). El estudio de la motivación ha sido aplicado a diversos ámbitos de la vida cotidiana, y es una de las variables psicológicas más estudiadas en el ámbito educativo, porque explica y permite comprender las razones de los comportamientos del individuo. Además, es vista como un factor clave influyente sobre los resultados del aprendizaje, donde sus altos logros con frecuencia son atribuidos a una gran motivación del estudiante y a un ambiente de aprendizaje motivante. A partir de aquí y desde esta perspectiva de investigación fundamentamos nuestro objeto de estudio, y proponemos como novedad pensar específicamente en el ámbito de la educación física escolar, sobre uno de los aspectos motivacionales más relevantes, como es la satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas (SNPB), en cuanto a su relación entre docente y alumn@s que comparten una misma clase en el nivel medio de nuestro país.

Además, asumimos que los fenómenos motivacionales integran en su conjunto a estas SNPB, subyacentes al resultado final que es la conducta observable, y donde estos aspectos (autonomía, competencia y relación con los demás), tienen influencia en la persistencia, la intensidad y la frecuencia de la conducta, y a su vez interactúan aumentando, manteniendo y/o disminuyendo la misma.

Sabemos que, “conocer los procesos motivacionales que explican que las personas se adhieran a la práctica de actividad física (AF) a edades tempranas es uno de los objetivos fundamentales que persigue la investigación especializada” (Ferriz et al., 2015, p. 329), y consideramos que la AF y el deporte se presentan como una oportunidad especial, ya que en la mayoría de los casos demandan una total absorción en la tarea y presentan mayores

niveles de implicación, deseo, desafío y placer, que otras actividades. A partir de esto, “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 implementar estilos de vida activos y saludables” (Moreno et al., 2008, p. 296).

Este concepto de motivación, proviene de teorías socio-cognitivas y toma como base que el individuo dentro de un entorno social tiene capacidad de decisión y se convierte en el centro del acto educativo, contando además con intenciones para realizar la actividad (Ryan y Deci, 2000); en otras palabras, hay una causa o estímulo al que el individuo orienta toda su acción, con una dirección (“hacia dónde va a ir su actuación”) y desde una intensidad, que van a determinar el resultado de lo conseguido, es decir el logro de la meta. Desde esta perspectiva, el ser humano se constituye en un compuesto que orienta su accionar desde informaciones contextuales, y esto significa que cuando un individuo se enfrenta a una situación, cuenta con fuentes de información que le hacen tomar decisiones en un sentido u otro (Ryan y Deci, 2000). Es decir que actúa desde sus aspectos biológicos, implicando el nivel de capacitación con el que cuenta; desde sus experiencias previas, que es la orientación afectiva y emocional que tiene respecto de la actividad; desde la comprensión que tiene de la actividad, lo cual determina su capacidad de implicación en la tarea; y desde los aspectos sociales que hablan del entorno, refiriendo a condicionantes externos que influyen en su accionar.

En las últimas tres décadas se ha ido perfilando en el horizonte de la motivación una de las teorías que en la actualidad cuenta con los soportes teóricos más coherentes y sólidos para explicar la motivación humana (Moreno y Martínez, 2006): La teoría de la autodeterminación (SDT en inglés, TAD en español), que considera al individuo como activo protagonista de sus acciones, y entiende que su finalidad es el desarrollo personal, constituyéndose además en su necesidad, y desde su experiencia y voluntad va a encaminarse para alcanzar conductas más autónomas y eficaces (Ryan y Deci, 2000). Asume que el individuo aprende en función de la importancia y significado que da a una situación y, (...) “determina en qué medida las personas se involucran o no libremente en la realización de sus actividades, teniendo en cuenta una serie de mecanismos psicológicos reguladores de la conducta, y buscando en la

medida de lo posible una mayor orientación hacia la motivación autodeterminada” (Moreno y Martínez, 2006, p. 2).

Se basa en una meta-teoría organísmico-dialéctica y desarrolla cinco mini-teorías para explicar el concepto motivacional enfocado a diferentes problemas (Moreno y Martínez, 2006).

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

1.5.1.1. La teoría de la evaluación cognitiva: el problema de las recompensas

“Tiene el propósito de especificar los factores que explican la variabilidad en la motivación intrínseca. (...) Conformada en términos de factores sociales y ambientales que facilitan versus reducen la motivación intrínseca, siendo inherente, que serán catalizadores cuando el individuo esté en las condiciones que conducen a su expresión” (Ryan y Deci, 2000, p.4). Es decir que el individuo realiza ajustes cognitivos constantes con la realidad, los cuales le permiten determinar el nivel de implicación en la actividad.

Presentada por Deci y Ryan (1985) como una de las sub-teorías dentro de la TAD tiene el objetivo de especificar los factores que explican la variabilidad de la motivación intrínseca. “Se enfoca hacia las necesidades fundamentales de competencia y autonomía, y fue formulada para integrar los resultados de los experimentos iniciales del laboratorio sobre los efectos de los premios, regeneración, y otros aspectos externos en la motivación intrínseca” (Deci y Ryan, 1985, p.3). Propone cuatro puntos principales que ayudan a explicar y predecir el nivel de motivación intrínseca de una persona (Mandigo y Holt, 1999; leído en Moreno y Martínez, 2006). Estos cuatro puntos se pueden resumir de la siguiente forma:

Cuando los individuos participan en una actividad que han elegido y sobre la que tienen control, mejorará la motivación intrínseca. Pero si existe alguna percepción de control por un factor externo, la motivación intrínseca probablemente disminuirá (Goudas Biddle, Fox, y Underwood, 1995; leído en Moreno, y Martínez, 2006).

En relación a la competencia, ésta indica cómo se siente el individuo con respecto a determinados dominios de su vida. Cuando se da a l@s practicantes

mayor control y capacidad de elección dentro del ambiente de la actividad, es probable que la motivación intrínseca aumente (Deci y Olson, 1989; Deci y Ryan, 1985; leído en Moreno y Martínez, 2006)

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 (Mandigo y Holt, 1999; leído en Moreno y Martínez, 2006).

En los individuos motivados hacia la tarea tendrá una mayor influencia la motivación intrínseca, ya que toman parte en ella por el goce de la actividad, mientras que aquellos con una orientación hacia el ego probablemente no estarán intrínsecamente motivados, ya que sienten mayor presión y control para mantener su autoestima (Mandigo y Holt, 1999; leído en Moreno y Martínez, 2006).

1.5.1.2. La teoría de la integración orgánica: el continuum de la motivación

Esta mini teoría sostiene que existe un camino de la motivación que abarca desde la conducta no-autodeterminada, hasta la conducta autodeterminada, y éste recorrido va desde la desmotivación, la motivación extrínseca a la motivación intrínseca (Deci y Ryan, 1985). “Permite demostrar que la regulación integrada es el más importante determinante de la práctica de Actividad Física, asociándose positivamente de forma única y diferencial con su frecuencia y duración” (Ferriz et al., 2015, p.30). De esta manera sostiene que el deseo y/o gusto por la actividad, se constituye en el “motor” necesario para conseguir mayor nivel de conducta autodeterminada.

Esta estructura de continuo, abarca los diferentes grados de autodeterminación de la conducta, y recorre desde la conducta autodeterminada hasta la conducta no-autodeterminada, incluyendo entre ambas la motivación intrínseca, la motivación extrínseca y la desmotivación (Deci y Ryan, 2000). A su vez dentro de la motivación intrínseca, se presentan tres manifestaciones diferentes (Vallerand, Blais, Briere y Pelletier, 1989; leído en Moreno Murcia et al., 2013):

- Por el conocimiento (donde el/la alumn@ se compromete con las clases de educación física por placer y satisfacción mientras aprende).

- Por el logro (donde el/la alumn@ se compromete con las clases por placer mientras intenta ser mejor y superarse a sí mismo).
- Por las experiencias estimulantes (donde el alumn@ se compromete en las clases con la finalidad de experimentar sensaciones asociadas a sus propios sentidos).

A sí mismo, dentro de la motivación extrínseca se incluyen distintos niveles de regulación (Deci y Ryan, 2000):

- De regulación identificada, en la cual el estudiante conoce la importancia de la EF y los beneficios que aporta y por eso realiza la práctica; la conducta es altamente valorada y el individuo la juzga como importante, por lo que la realizará libremente, aunque la actividad no sea agradable.
- De regulación integrada, donde la conducta se ejecuta libremente. Es decir que la integración ocurre cuando la persona evalúa su conducta y actúa en consecuencia con sus valores y necesidades. Podría ser el caso, por ejemplo, de aquellas personas que se comprometen con la práctica de actividad física porque forma parte de su estilo de vida.
- De regulación introyectada, que “está asociada a las expectativas de auto-aprobación, evitación de la ansiedad y el logro de mejoras del ego, en aspectos tales como el orgullo” (Ryan y Deci, 2000 p.2). Aquí se puede considerar a l@s alumn@s que participan en la clase de educación física por culpabilidad.
- De regulación externa, donde la conducta se desarrolla para satisfacer una demanda externa y/o por la existencia de premios o recompensas, es decir que l@s alumn@s experimentan la conducta sintiéndose controlad@s o alienad@s (participan de la clase porque sienten la obligación de hacerlo).

Por último y en el otro extremo del continuo de autodeterminación se encuentra la desmotivación, que se corresponde con la falta de motivación, tanto extrínseca como intrínseca. Según el autor García Calvo (2004), leído en Moreno y Martínez (2006), correspondería al grado más bajo de autodeterminación, la cual hace referencia a la falta de intencionalidad para actuar y se produce cuando el individuo no valora una actividad (Ryan y Deci,

1995; leído en Moreno y Martínez, 2006), sin sentirse competente para hacerla o no esperando la consecución del resultado esperado y sin buscar objetivos afectivos, ni sociales.

1.5.1.3. La teoría de las orientaciones de causalidad

“Se conceptualizan como aspectos relativamente duraderos de las personas que caracterizan el origen de la regulación, y el grado de libre determinación de su conducta” (Moreno y Martínez 2006, p.13). Haciendo mención al tipo de orientación que se formula en función del tipo de motivación que se da, y de la satisfacción de necesidades que tiene el individuo, para determinarlo hacia una orientación de autonomía, de control o impersonal.

“Describen tres tipos de orientaciones causales que guían la regulación de los individuos: la orientación de control, la orientación de autonomía y la orientación interpersonal.” (Deci y Ryan, 1985, p.2).

- La orientación de control incluye la conducta de las personas en las que existe un control en el entorno o dentro de ellos mismos. Cuando esto sucede, las personas buscan, seleccionan, o interpretan cómo controlar los sucesos. Cuando predomina esta orientación, las personas realizan la conducta porque ellos piensan que “deben hacerla”. Además, juegan un papel importante las recompensas externas, los plazos para realizar una actividad y la vigilancia para motivarse (Deci y Ryan, 1985).

- La orientación de autonomía incluye a aquellos individuos que tienen un alto grado de capacidad de elección, de iniciación y regulación de la conducta, con un predominio del locus de control interno. Organizan sus acciones basándose en sus metas personales e intereses, y se encuentran intrínsecamente motivados.

- La orientación impersonal incluye a las personas que experimentan su conducta más allá del control intencional de la misma. Las personas con predominio de esta orientación tienden a creer que son incapaces de regular su conducta de forma fiable para conseguir los resultados esperados. Los individuos se sienten incompetentes e incapaces para dominar las situaciones. Ell@s experimentan las tareas como algo dificultoso y los resultados como algo independiente de la conducta. Creen que el origen del control es desconocido o

puede ser el antojo de algún agente externo y está a menudo en relación con los sentimientos depresivos o altos grados de ansiedad.

1.5.1.4. La teoría de los contenidos de meta

Sostiene según Ryan y Deci (2000) que, “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” (p.12). Es decir que asume al individuo como un organismo intencional, que para alcanzar una meta, su objetivo es mostrar competencia y donde los estados de implicación que tiene, se componen de la orientación que hace hacia la actividad y el clima que se genera a su alrededor.

Esta mini-teoría es de reciente creación, se denomina en inglés “goalcontentstheory” (Ryan, Williams, Patrick, y Deci, 2009). La teoría de los contenidos de meta surge de las diferencias entre las metas intrínsecas y extrínsecas, así como su repercusión sobre la motivación, el bienestar de la persona u otras consecuencias. Esta teoría sostiene que las metas pueden ser definidas como intrínsecas o extrínsecas.

Según Deci y Ryan, (2000) la investigación que ha examinado los contenidos de metas desde el marco teórico de la TAD, ha sido recientemente aplicada al ámbito del ejercicio físico tras la creación de un cuestionario para medirlas. Estos mismos autores, en otro estudio midieron metas intrínsecas (desarrollo de habilidades, gestión de la salud, relación o afiliación social) y extrínsecas (imagen y reconocimiento social), encontrando que las metas intrínsecas se asociaban positivamente con la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en el ejercicio, con el auto-concepto físico, con el bienestar psicológico, etc.

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

1.5.1.5. La teoría de las necesidades psicológicas básicas

Según Ryan y Deci (2000), esta mini teoría asume que existen tres sustratos psicológicos innatos, básicos y universales, donde por un lado la competencia como percepción de cada persona de sentirse eficaz en las acciones que realiza y en obtener resultados óptimos; la autonomía, como la experiencia de cada persona de ser libres para elegir o de tener la opción de decidir las propias acciones que se van a realizar de acuerdo con sus valores, y por último la relación con los demás, a partir del sentimiento de estar conectad@ y ser aceptad@ por otr@s. Estos sustratos, “especifican las condiciones necesarias para la salud psicológica y su satisfacción se asocia con un funcionamiento más efectivo” (Moreno- Murcia, et al., 2008, p.296), asumiendo que todo individuo para conseguir sentirse implicado en una tarea, necesita sentirse útil, autónomo y saber que lo que está haciendo lo pone en relación con otr@s.

A continuación, y en el capítulo siguiente, desarrollaremos en detalle esta teoría y la vincularemos con las clases de educación física, a fin de que el lector comprenda con mayor profundidad la finalidad de nuestra investigación.

1.5.2. Capítulo 2: Satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en las clases de educación física

Quizás no haya otro fenómeno particular que refleje tanto el potencial creador de la naturaleza humana como la motivación, la tendencia a buscar la novedad y el desafío, a ejercitar las propias capacidades y a explorar. Es altamente valorada debido a sus consecuencias de producción, y éste es por lo tanto un concepto prominente para aquellas personas que implican el movilizar a otr@s para actuar. Pero las personas se mueven por factores diversos y bajo consecuencias diferentes, así es que algunos pueden comportarse y actuar a partir de un sentido de compromiso personal y autocondicionamiento y/o hasta por miedo (Ryan y Deci, 2000). Por esto la investigación acumulada sugiere que el compromiso y la autenticidad reflejada en la motivación, tienden a ser más evidentes cuando los individuos experimentan apoyo para la competencia, la autonomía, y el relacionarse, es decir cuando se satisfacen sus “necesidades psicológicas básicas” (Ryan y Deci, 2000).

Definidas como algo innato, universal, y esencial para el bienestar, son un aspecto natural que se aplican a todos los seres humanos (Deci y Ryan, 2000),

constituyen los medidores psicológicos que influirán sobre la emocionalidad y las conductas de las personas (Moreno y Martínez, 2006).

La competencia se refiere a sentirse eficaz en algunas de las interacciones continuadas del individuo con el ambiente social y la experimentación de oportunidades para ejercer sus capacidades. La necesidad para la competencia lleva a las personas a buscar desafíos óptimos para sus capacidades e intentar mantener y mejorar esas habilidades. La relación se identifica con un sentimiento de conexión con los otros, y de ser aceptado por los otros; esta necesidad tiene relación con las preocupaciones sobre el bienestar, la seguridad y la unidad de los miembros de una comunidad. La autonomía se refiere a ser el origen percibido o la fuente de la propia conducta, involucra interés e integración de los valores (Moreno, 2006). En la medida en que estas necesidades son satisfechas, las personas funcionarán eficazmente y se desarrollarán de una manera saludable, pero en la medida en que no se consigan dichas necesidades, las personas mostrarán evidencia de funcionamiento irregular (Moreno y Martínez, 2006).

En base a esto y vinculado a las prácticas pedagógicas experimentadas durante las clases de educación física, las regulaciones conductuales o motivacionales, definen las razones por las que los profesores/as y alumnos se involucran o se desentienden de una actividad en particular (Alcaraz, 2014). Entonces, el grado en que estos sienten sus necesidades psicológicas básicas satisfechas conlleva un tipo de regulación conductual u otro (Deci y Ryan, 2000). Así es que la investigación sobre las condiciones que crían versus las que reducen los potenciales humanos positivos tienen tanto importancia teórica como significado práctico debido a que este puede contribuir no solo al conocimiento formal de las causas de la conducta humana sino también al diseño de ambientes sociales que optimicen el desarrollo de las personas, el desempeño y el bienestar (Deci y Ryan, 2000).

A su vez y de acuerdo con la TAD, las diferentes manifestaciones motivacionales, reflejan grados diferentes en los que el valor de la conducta solicitada y su regulación ha sido internalizada e integrada. La internalización se refiere a que las personas guardan un valor o regulación, y la integración se refiere a la transformación posterior de esa regulación dentro de su propio modo (Deci y Ryan, 2000). Cuando la fuente de motivación es externa o

heterocondicionada, se refiere al desempeño de una actividad a fin de obtener algún resultado separable y, por lo tanto, contrasta con el de motivación interna o autocondicionada, que se refiere al hacer una actividad por la satisfacción inherente que ocasiona la actividad por sí misma. A diferencia de algunas perspectivas que perciben la conducta motivada externa como invariablemente no autónoma, la TAD propone que la motivación externa puede variar grandemente en su autonomía relativa (Deci y Ryan, 2000). Dado el significado de la internalización para las experiencias y los resultados comportamentales de l@s alumn@s durante las clases de educación física, se convierte en el asunto crítico el cómo promover la regulación autónoma para las conductas motivadas externamente, y de esta manera, la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, se asocia con la motivación interna y las regulaciones más auto condicionadas de la motivación externa (regulación integrada y regulación identificada), y donde por el contrario, la falta de satisfacción de las necesidades, así como su frustración se relaciona con las regulaciones controladas de la motivación externa (regulación introyectada y regulación externa) y con la amotivación (Alcaraz, 2014).

1.5.2.1. Importancia y viabilidad otorgada por l@s docentes a las estrategias de enseñanza para fomentar la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en l@s alumn@s

En cada ciclo lectivo, l@s docentes de formación en educación física y sus alumn@s conviven en un contexto educativo que influye en sus experiencias motrices, en sus motivaciones y en su bienestar. Dependiendo de su naturaleza, este contexto puede tener un efecto alentador sobre la experiencia de estos colectivos, apoyando su continuación en la actividad física, o por el contrario puede tener un efecto desalentador, provocando que la abandonen temporalmente o de forma permanente (Alcaráz, 2014). A su vez, la motivación del estudiante ha sido objeto de estudio de muchas investigaciones en los últimos años y por eso la preocupación de algún@s investigadores/as 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 (Moreno Murcia et al., 2008).

A su vez y como se ha mencionado anteriormente, la TAD postula que la conducta puede estar motivada intrínsecamente, extrínsecamente o no estar motivada, distinguiendo entre motivación autónoma y motivación controlada y considera que el ambiente desempeña un importante papel para que las personas se muevan de forma más o menos autónoma o más o menos controlada. Así la motivación autónoma se va a caracterizar porque l@s alumn@s actúan con autonomía, esto es por voluntad propia y tienen la libertad de tomar decisiones; por otro lado, la motivación controlada se caracteriza cuando éste alumn@ siente que actúa de manera controlada, esto es, debido a presiones generadas por el contexto social; y por último, la no motivación que se caracteriza por una falta de intención para realizar las actividades y lleva a l@s estudiantes a desvalorizar la actividad y/o a no sentirse capaz de realizarlas (Cantú-Berrueto et al., 2016).

Por lo tanto y retomando lo mencionado en el capítulo 2, en la motivación se asume que existen tres sustratos psicológicos innatos, básicos y universales (Deci y Ryan, 2000): competencia (percepción de cada persona de sentirse eficaz en las acciones que realiza), autonomía (experiencia de cada persona de tener la opción de decidir las propias acciones a realizar de acuerdo con sus valores) y relación con los demás (sentimiento de estar conectado y ser aceptado por los demás), y donde éstos sustratos van a ser esenciales para el desarrollo y mantenimiento de la salud psicológica y el bienestar personal de profesores/as y alumn@s (Gómez Rijo et al., 2014).

De esta manera, “según la TAD, l@s docentes pueden adoptar principalmente dos maneras de interactuar con sus alumn@s, mediante un estilo de apoyo a la autonomía o mediante un estilo controlador.” (Alcaraz, 2014, p.2).

Según Pelletier et al., (2001 leído en Alcaráz, 2014); la percepción del estilo de apoyo a la autonomía se ha relacionado con la motivación autodeterminada, gracias a la satisfacción de sus necesidades psicológicas básicas. Por el contrario, de acuerdo con Bartholomew et al. (2011 leído en Alcaráz, 2014), entendemos que un docente adopta un estilo controlador cuando se comporta de manera autoritaria y coercitiva, imponiendo su idea preconcebida sobre cómo deben pensar y comportarse sus alumn@s.

A su vez los factores del contexto como lo son el conflicto laboral-personal, oportunidades de desarrollo profesional y seguridad de mantener el puesto;

influyen directamente en la satisfacción y frustración de sus NPB (necesidades psicológicas básicas), lo cual los lleva a experimentar bienestar o malestar psicológico, y finalmente a comportarse en base a un estilo de apoyo a la autonomía o un estilo controlador. Posteriormente, Rocchi, Pelletier y Couture (2013 leído en Alcaraz, 2014); plantearon un modelo en el que los factores del contexto influían en la motivación autodeterminada de l@s docentes de educación física, lo que a su vez los llevaba a comportarse siguiendo un estilo de apoyo a la autonomía.

Así, según Alcaraz, (2014); sus resultados mostraron que estas presiones se relacionaban negativamente con la motivación autodeterminada de l@s docentes, y donde a su vez, las presiones desde abajo, provenían de la percepción del comportamiento y la motivación de l@s alumn@s, que l@s docentes tenían a su cargo. Los autores Rocch, Pelletier y Couture (2013), presentado en el libro de Alcaraz (2014) estudiaron cómo las presiones del tiempo, las administrativas y las relacionadas con sentirse evaluados en función del rendimiento de sus estudiantes, junto con las orientaciones de causalidad y la percepción de que l@s estudiantes estaban motivados de forma autodeterminada, influían en la satisfacción de las NPB de l@s profesores/as, lo que a su vez l@s llevaba a experimentar motivación autodeterminada, y por último a desarrollar comportamientos más positivos hacia sus alumn@s.

También sostenemos que el apoyo a la autonomía por parte de l@s docentes puede favorecer una mayor sensación de control en l@s alumn@s, es decir que se sientan como el motor de sus propios comportamientos, y con ello un aumento en los niveles de auto condicionamiento; de igual modo, en la medida que el/la profesor/a diseña tareas encaminadas al apoyo de la competencia en sus alumn@s, está contribuyendo significativamente a que ést@s se esfuercen para aprender y mejorar, optimizando con ello su percepción de habilidad; por último, cuando el/la profesor/a invierte recursos en fomentar una integración en la clase, apoyando las relaciones sociales, provocará una mayor confianza entre l@s alumn@s, lo que aumentara el sentimiento de pertenencia al grupo (Sánchez Oliva et al., 2014).

Es decir que los estilos interpersonales de l@s adult@s significativos, favorecen la satisfacción o la frustración de estas necesidades psicológicas básicas; siendo los estilos controladores precursores de su frustración y

deformas de motivación más controladas, mientras que los estilos que apoyan la autonomía promueven la motivación intrínseca y las formas más autodeterminadas de la motivación (Cantú-Berrueto et al., 2016). De esta manera, éste apartado intenta dar soporte y determinar cómo las condiciones escolares afectan a la motivación de l@s profesores/as y alumn@s y ésta, como consecuencia, a la satisfacción de sus necesidades psicológicas básicas durante las clases de educación física (Gómez Rijo, 2013).

1.5.2.2. Satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en alumn@s de educación física

Con el fin de construir un conocimiento aplicable al campo profesional docente, es que consideramos que son necesarias más orientaciones prácticas encaminadas a desarrollar una motivación autodeterminada desde el aula, y en este sentido entendemos que las clases de educación física suponen un escenario idóneo para el fomento de actitudes positivas en los estudiantes hacia la actividad motriz. Es decir, una propuesta de estrategias didácticas aplicables a las clases de educación física que sirvan de ayuda al docente en la mejora de la motivación interna de sus estudiantes. Por tanto, la creación de un clima motivacional adecuado en el aula se presenta como fundamental, ya que de su éxito o su fracaso va a depender el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje eficaces (Moreno Murcia et al., 2013).

De esta manera, cualquier docente que intente gestar conductas en sus alumn@s, deberá considerar la motivación de est@s para esa conducta, la cual puede variar desde la desmotivación, a la obediencia pasiva, hasta el compromiso personal, y donde, tareas que se planteen de manera abierta (dejando la posibilidad de elegir sobre el material, el espacio, el tiempo, la organización y la motricidad), en situaciones que respeten tiempos, capacidades e intereses y que se desarrollen en situaciones socio motrices, facilitarán la motivación y el bienestar por parte de l@s alumn@s. Como argumenta el autor Gómez (2007), la diversión está muy influenciada por la participación del alumnado en la elección de aspectos sobre el diseño de la tarea motriz; y por su parte, la desmotivación se caracteriza porque el sujeto no tiene intención de realizar algo y va acompañada de sentimientos de frustración. El grado de autonomía que concede la posibilidad de elegir las

tareas, así como la percepción de competencia, y el grado de relación o conexión con los otros, constituyen los pilares básicos en los que se sustenta la motivación en el contexto de la educación física.

Consideramos que, desde el punto de vista didáctico, el/la docente y su intervención, a través del diseño de las tareas que plantea, juega un papel fundamental en la satisfacción o frustración de estas necesidades. Así, tareas que se planteen de manera abierta, dejando la posibilidad de elegir a l@s estudiantes, en situaciones que respeten su estado de competencia, y que se desarrollen en situaciones sociomotrices, facilitarán la motivación autodeterminada y el bienestar (Gómez Rijo, 2013). En la medida que los/las docentes desarrollen estrategias motivacionales para provocar estos condicionantes, se facilitará que l@s alumn@s se sientan más autónomos/as, con una mejor percepción de habilidad, y además, con un mejor sentimiento de afiliación al grupo, lo que sin duda determinará una motivación más autodeterminada entre estos/as, desarrollando las actividades por motivos intrínsecos a la propia actividad, como la diversión, el placer o la satisfacción personal (Ryan y Deci, 2000).

Dicho de otra manera, estos factores sociales agrupados en tres componentes, que hacen referencia a la cesión de responsabilidad del profesor/a hacia el/la alumn@ para la elección de las tareas a desarrollar, así como el uso de estilos de enseñanza cognitivos que cedan libertad en la toma de decisiones (autonomía), otro relacionado con la optimización de la percepción de habilidad de l@s alumn@s, a través de actividades ajustadas a su nivel y con el tiempo suficiente para conseguir los objetivos(competencia) y por último el que se refiere a los recursos del profesor/a para fomentar la integración de tod@s l@s compañer@s en el grupo de clase (relaciones), serán los que favorezcan al desarrollo de una mayor satisfacción de estas necesidades psicológicas básicas (Sánchez Oliva et al., 2014).

Por todo lo mencionado, el contexto social será fundamental para satisfacer tanto en profesores/as como en sus alumn@s estas necesidades, y de esta manera un contexto social que favorezca la autonomía, que proporcione una estructura moderada y que incluya implicación de l@s otr@s significantes, será óptimo para desarrollar el compromiso autodeterminado, y donde a su vez un clima motivacional implicante a la tarea, es decir esforzándose en mejorar,

estimulando la orientación del individuo hacia la conducta autodeterminada, pasando por la mejora de la motivación intrínseca, proporcionando feedback positivo, promoviendo metas orientadas al proceso, estableciendo objetivos de dificultad moderada, dando posibilidades de elección en las actividades, explicando el propósito de la actividad, fomentando la relación social entre l@s participantes, utilizando las recompensas con cuidado, desarrollando un estado psicológico óptimo, y concientizando a l@s alumn@s de que la habilidad es mejorable a través del esfuerzo y el aprendizaje (Moreno y Martínez 2006), podría provocar la satisfacción no solo de las necesidades psicológicas básicas, sino también favorecer al desarrollo de las formas de motivación más autodeterminadas y las consecuencias positivas que ello puede conllevar, como el disfrute en las clases de educación física o la intención futura de práctica de actividad física (Abos et al., 2016).

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 tipo II, etc., según la Organización Mundial de la Salud (2011), citado por Coterón y Gómez (2017). A su vez, se evidencia un incremento del sedentarismo y una falta de actividad física practicada de forma regular por parte de niñ@s y adolescentes, según el Ministerio de Salud de la Nación Argentina (2012, citado por Coterón y Gómez, 2017).

A partir de estas deficiencias en los niveles de actividades físicas y deportivas surgen preocupaciones, especialmente respecto de l@s más jóvenes (Telama et al., 2014; leído en Coterón y Gómez, 2017), ya que éstos se encuentran en una etapa clave para el aprendizaje de diversas prácticas corporales, las cuáles, si le son significativas, formarán parte de su estilo de vida y serán muy beneficiosas para su bienestar. Diversas investigaciones han manifestado que realizar actividades físico deportivas de forma regular genera un impacto beneficioso en el individuo sobre su salud, su cognición y su socialización; y ante esta considerable falta de actividad física, la clase de educación física se convierte en un lugar esencial para orientar las conductas de l@s adolescentes

hacia las actividades físicas y deportivas, y su mantenimiento a futuro (Telama et al., 2014; leído en Coterón y Gómez, 2017).

Para conseguir esto, es necesario considerar las variables motivacionales como elementos fundamentales para promover actuaciones que disminuyan el abandono de la actividad física y deportiva, favoreciendo su práctica futura y la adopción de un estilo de vida saludable en la adultez. Esta problemática se ha abordado en los últimos tiempos desde las teorías de las Metas de Logro de Nicholls (1989 citado por Coterón y Gómez, 2017) y de la Autodeterminación de Deci y Ryan (1985 citado por Coterón y Gómez, 2017).

Si bien existen investigaciones como señalan Van den Berghe, Vansteenkiste, Cardon, Kirk & Haerens (2014), citado por Coterón y Gómez (2017), que comprueban la asociación entre patrones motivacionales del alumnado y su predisposición para realizar actividad física y deportiva, es necesario realizar investigaciones que analicen el rol de l@s profesores/as desde sus estrategias de enseñanza durante las prácticas, para lograr un desarrollo positivo de patrones motivacionales adaptativos en l@s alumn@s.

En lo que respecta a nuestra investigación personal, nos centramos en las variables de importancia y viabilidad que l@s docentes otorgan a las estrategias de enseñanza para satisfacer las necesidades psicológicas básicas en sus alumn@s y la satisfacción de dichas necesidades en l@s mencionados estudiantes.

La mayoría de los antecedentes fueron realizados en otros países, y además en la búsqueda realizada se hallaron estudios vinculados pero no específicos, por lo que es necesaria la realización de una investigación en donde los resultados sean acordes a las características del lugar y a la época actual, y donde también es necesaria la realización de un estudio con muestras conformadas por profesores/as de educación física, a diferencia de los antecedentes mencionados, en los cuales los estudios fueron realizados con entrenadores/as o en trabajadores/as de otras áreas.

Nuestra investigación actual, junto al equipo internacional en el cual participa la UFLO, tiene una antecesora que fue realizada por la Secretaría de Investigación y Desarrollo de la Universidad de Flores, dirigida por Coterón y Gómez entre los años 2013 y 2015. Ésta tuvo como finalidad el análisis de perfiles motivacionales de estudiantes de educación física del nivel medio y su

relación con la intención de práctica futura, y recomienda emprender nuevas investigaciones sobre la relación entre los niveles motivacionales y las necesidades psicológicas básicas en el contexto de la educación física. Lo que significa que hay una brecha relativa en cuanto a la temática del conocimiento científico, y donde la información que se obtuvo en esta investigación permitió identificarla para posteriormente dar respuesta a la misma.

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

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

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

Si bien la propuesta investigativa aquí formulada fue de pequeño alcance se considera que enriquecerá al mundo de la EF oficiando tal vez de punto de partida para futuras investigaciones en el campo.

Por último, otro aspecto de interés y aporte a la comunidad científica, son las consideraciones a partir de las conclusiones de este trabajo, que apunten a pensar acerca de la motivación en las clases de educación física.

Propósitos cognitivos

- Aportar un nuevo y/o reformulado conocimiento, especialmente a nivel educativo, que enmarque el accionar de docentes y actores/as profesionales, en pos de una nueva mirada del trabajo cotidiano específico en el área de la EF, a partir de estrategias fundamentadas en la TAD.
- Contribuir a una mayor comprensión acerca de la relación entre la importancia y viabilidad otorgada por l@s docentes a las estrategias de enseñanza que emplean para satisfacer las necesidades psicológicas básicas en sus alumn@s, y la satisfacción de estas necesidades en dichos estudiantes.

1.7. Hipótesis

1.7.1. Hipótesis Sustancial

Se asume que la importancia y viabilidad que el/la docente de educación física asigna a las estrategias de enseñanza en su trabajo, para satisfacer las necesidades psicológicas básicas de sus alumn@s, se asocian significativamente con la satisfacción de las mencionadas necesidades en dich@s estudiantes de nivel medio que cursan el sistema educativo formal argentino.

1.7.2. Hipótesis de trabajo

- L@s profesores/as otorgan mayor importancia a la satisfacción de la necesidad psicológica básica de autonomía en sus alumn@s.
- L@s profesores/as otorgan mayor viabilidad a la satisfacción de la necesidad psicológica básica de relación con l@s demás, en sus alumn@s.
- Las profesoras mujeres otorgan mayor nivel de importancia y mayor nivel de viabilidad que los profesores hombres, a sus estrategias de enseñanza para satisfacer las necesidades psicológicas básicas en sus alumn@s.
- El nivel de importancia otorgado por l@s profesores/as a sus estrategias de enseñanza presenta un valor más alto de satisfacción en relación al

nivel de viabilidad asignado para la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en l@s alumn@s.

- L@s alumn@s perciben diferentes niveles de satisfacción de sus necesidades psicológicas básicas, siendo el nivel de relación con l@s demás la necesidad psicológica básica más satisfecha en l@s alumn@s.
- Las alumnas mujeres perciben menor satisfacción de las necesidades psicológicas básicas que sus compañeros varones.
- L@s alumn@s perciben menor nivel de satisfacción, frente al nivel de importancia otorgado por l@s profesores/as a sus estrategias de enseñanza para satisfacer las NPB en dich@s estudiantes.
- L@s alumn@s perciben menor nivel de satisfacción, frente al nivel de viabilidad otorgado por l@s profesores/as a sus estrategias de enseñanza para satisfacer las NPB en dich@s estudiantes.

1.8. Objetivos

1.8.1. Objetivo General

Identificar la relación existente entre la importancia y viabilidad que l@s profesor@s asignan a las estrategias de enseñanza para satisfacer las necesidades psicológicas básicas en sus alumn@s, con la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de l@s alumn@s en las clases de educación física de nivel medio, y que cursan en el sistema educativo formal argentino.

1.8.2. Objetivos específicos

- Describir el nivel de importancia otorgado por l@s profesores/as a sus estrategias de enseñanza para satisfacer las necesidades psicológicas básicas en l@s alumn@s.
- Identificar el nivel importancia otorgado por l@s profesores/as a las estrategias de enseñanza para satisfacer las necesidades psicológicas básicas en l@s alumn@s, según sexo.
- Describir el nivel de viabilidad otorgado por l@s profesores/as a sus estrategias de enseñanza para satisfacer las necesidades psicológicas básicas en l@s alumn@s.

- Identificar el nivel de viabilidad otorgado por l@s profesores/as a las estrategias de enseñanza para satisfacer las necesidades psicológicas básicas en l@s alumn@s, según sexo.
- Establecer y comparar el nivel de importancia y el nivel de viabilidad otorgados por l@s profesores/as a sus estrategias de enseñanza para satisfacer las NPB en l@s alumn@s.
- Describir los niveles de satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de l@s alumn@s de educación física en los establecimientos educativos de nivel medio.
- Identificar y comparar los niveles de satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de l@s alumn@s según sexo.
- Establecer la relación entre los niveles de importancia otorgado por l@s profesores/as a la satisfacción de las NPB de l@s alumn@s, y el nivel de satisfacción de dichas necesidades en est@s alumn@s.
- Establecer la relación entre los niveles de viabilidad otorgado por l@s profesores/as a la satisfacción de las NPB de l@s alumn@s, y el nivel de satisfacción de dichas necesidades en est@s alumn@s.

2. Segunda Parte: Materiales y Método

2.1. Tipo de diseño

Según los objetivos que establece, el alcance del presente trabajo se corresponde con una investigación de tipo descriptiva, debido a que se propone precisar regularidades o propiedades de los objetos que investiga (Profesor/a de E.F., y sus Alumn@s de secundaria), para identificar aspectos comunes entre sus variables presentadas, pero centrando su interés en la evaluación de la variación concomitante de estas variables, es decir a modo de relaciones (Ynoub, 2014). “Por variación concomitante se entiende el hecho de que su pauta de variación presenta un patrón semejante para ambas: si una se incrementa la otra también lo hace de alguna manera sistemática, o por el contrario, cuando una disminuye la otra aumenta o viceversa, pero siempre conforme a un patrón de variación sistemático” (Ynoub, 2014, p.7).

A su vez, Ynoub (2014) afirma que “dada la enorme variedad de investigaciones descriptivas, muy distintos diseños son posibles si consideramos de manera conjunta la cuestión de las dimensiones de análisis, las unidades de análisis y las mediciones en el tiempo” (p.8). A partir de esto y para delimitar el diseño, nuestro proyecto si bien trabaja con dos variables, cada una está conformada por varias dimensiones, es decir que en base a esto y en función de las variables que utiliza, nuestro diseño es de tipo bivariado, multidimensional. En relación a las unidades de análisis, nuestro trabajo toma en consideración muchas unidades, las cuales lo convierten en un estudio de tipo extensivo, porque busca conocimiento que es común a todos o a la mayor parte de los objetos en la clase, es decir un conocimiento generalmente válido y a menudo llamado nomotético.

Según el tratamiento que se hace de la temporalidad, el diseño es transversal, debido a que la investigación estuvo centrada en analizar sus variables en un momento dado, es decir en un punto del tiempo (Ynoub, 2014), en otras palabras, un diseño de tipo sincrónico, porque hace un corte sagital del problema y lo investiga en ese preciso momento.

Finalmente, consideramos de importancia mencionar que nuestra investigación intentará favorecer al aprovechamiento del conocimiento alcanzado, para así

contribuir a resolver alguna necesidad o situación deficiente, mejorable de algún modo (Vargas, 2009), es decir que el diseño de nuestro trabajo busca generar un conocimiento que de alguna manera impacte en las prácticas pedagógicas de los profesionales de la educación física, convirtiéndola en una investigación de tipo aplicada.

2.2. Instrumentos para la producción de datos

El instrumento es la herramienta necesaria para llevar adelante una acción que ha sido planificada y es de fundamental importancia en toda investigación. “En el terreno de la investigación científica los instrumentos son también dispositivos para captar, recolectar o producir” (Ynoub, 2014, p.306). Estos instrumentos pueden ser específicos para algún fin determinado o pueden utilizarse en diferentes disciplinas con distintos fines; y según las necesidades del investigador será elegido el instrumento a utilizar. En este caso, forman parte del proyecto internacional, que el equipo de investigación dirigido por el Dr. Coterón con sede en la UPM, ha seleccionado los cuestionarios (previamente validados) que integrarían nuestro instrumento de producción de datos, decidiendo el orden secuencial de presentación y los ítems específicos para investigar cada variable.

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

Cabe mencionar que, como parte de los procedimientos, se contactó a la institución y se contó con la autorización para llevar a cabo el estudio (ver anexo 1, apartado 4.1. carta de presentación a la institución educativa).

Ambos cuestionarios se componen de una primera parte referida especialmente a la recolección de datos de tipo socio demográficos.

En el caso de l@s alumn@s el cuestionario fue auto-administrado, en presencia del propio encuestador que dio la información necesaria sobre la investigación, su propósito y la forma en que se debía responder, siendo el/la propi@ encuestad@ quien completó la información requerida por su cuenta

durante la hora de clase de EF en la institución y en ausencia del/la profesora/a. El encuestador realizó una breve explicación de cómo responder el cuestionario y controló que todos los campos hayan sido completados por cada uno de ellos. Se les consultó acerca de las clases de EF y su participación en ellas como también su experiencia en la práctica de la actividad física. El cuestionario contó de 40 ítems, de los cuales 12 pertenecen al factor necesidades psicológicas básicas, también 12 a la motivación autodeterminada, 5 a la percepción de apoyo a la autonomía, 5 ítems al compromiso con el aprendizaje, 3 con la importancia y utilidad de la EF y 3 relacionados al gusto por la EF. El tiempo requerido para completar el cuestionario fue de 30 minutos aproximadamente. Las respuestas a dicho cuestionario son cerradas y se responden con una escala tipo Likert cuya puntuación oscila entre 1=totalmente en desacuerdo, 2=en desacuerdo, 3=indiferente, 4=de acuerdo y 5=totalmente de acuerdo.

Para el/la docente se utilizó también un cuestionario auto administrado, donde se le solicitaba información personal como su edad, años de experiencia y de trabajo en la institución donde fue realizada la investigación. El cuestionario contó de 101 ítems, de los cuales 25 pertenecen al factor necesidades psicológicas básicas, 12 al factor frustración de las necesidades psicológicas básicas, 11 se asociaron a la importancia y viabilidad de estrategias, 16 a las presiones percibidas en el trabajo, 16 relacionadas con el burnout y 5 entre ellas con la vocación. Las respuestas a dicho cuestionario son cerradas y se responden con una escala tipo Likert cuya puntuación oscila entre 1=totalmente en desacuerdo y 5=totalmente de acuerdo hasta la pregunta número 45, ya que a partir de allí la escala llega a 7=totalmente de acuerdo; y de la pregunta 90 a la 101 inclusive, la escala corresponde 1=nada importante y 5=muy importante; y 1=nada viable y 5=muy viable. Se realizó en un espacio y momento de tranquilidad en un tiempo de 30 minutos aproximadamente para su realización. En cuanto a la variable de estudio y cuestionario incluido en la herramienta que se administró a l@s alumn@s, se utilizó la Satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas. En su versión traducida al castellano (Moreno, González-Cutre, Chillón, y Parra, 2008; leído en Coteron y Gómez, 2017) de la Escala de Medición de las Necesidades Psicológicas Básicas o *Basic Psychological Needs in Exercise Scale* (BPNES; Vlachopoulos y Michailidou, 2006; leído en

Coteron y Gómez, 2017). Este instrumento se compone de 12 ítems que miden la percepción de autonomía, la percepción de competencia y la percepción de relaciones sociales.

En cuanto a la variable de estudio y cuestionario incluido en la herramienta que se administró a profesores/as, se utilizó la Importancia y Viabilidad de Estrategias para el Fomento de la Satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas. Es decir, un instrumento para medir la percepción de l@s profesores/as sobre la importancia y facilidad de llevar a cabo estrategias que fomentan la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de l@s alumn@s. La herramienta consta de 12 ítems acerca de estrategias para facilitar la percepción de autonomía (cinco ítems), competencia (cuatro ítems), y relaciones sociales (tres ítems). Cada ítem se responde dos veces: una en términos de importancia concedida y otra atendiendo a la viabilidad que l@s profesores/as creen que tiene esa propuesta.

Ambos cuestionarios están disponibles en el anexo 3, apartados 4.3.1. Q-A17, cuestionario para estudiantes, y apartado 4.3.2. Q-P16, cuestionario para profesores/as.

2.3. Cronograma de actividades en contexto

La información se recabó mediante un cuestionario elaborado específicamente para este estudio, compuesto por ítems correspondientes a diferentes herramientas validadas al contexto español.

Para mantener el rigor científico y la fiabilidad de esta herramienta, así como realizar correctamente la toma de los datos, fue preciso seguir un protocolo de actuación en que el consenso entre l@s integrantes investigadores/as fue una pieza clave. De esta manera el presente trabajo de investigación estuvo a cargo de un equipo de profesionales de distintas provincias del país, donde diversas acciones han sido desarrolladas en conjunto y de forma complementaria, para lograr de esta manera un mayor alcance y calidad de producción investigativa.

Con el objetivo de poseer mecanismos de registro lo más amplios y fieles posibles, se trabajó específicamente en el contexto de terreno y la recolección

de datos fue de tipo primaria, es decir realizada directamente por el/la investigador/a mediante el instrumento cuestionario (Samaja, 1994).

A continuación, se detallan algunos de los aspectos y fases importantes desarrolladas en común por tod@s l@s integrantes del equipo investigador:

- 1- Establecer contacto con los equipos directivos de la/s institución de nivel medio en el que se pretende realizar el trabajo de campo, para informarles de los objetivos de la investigación y solicitarles su colaboración. Para esto se debió:

1ro- Solicitud de entrevista con el/la directora/a y/o coordinador de área de educación física del colegio.

2do- Presentación de la “Carta de presentación para colegios”.

- 2- En caso de aceptación de la institución. Se realizó la entrevista. En la misma se leyó la carta de presentación y se solicitó que la firmen los directivos. Luego:

2.1. Se llenó el formulario “Datos de la institución educativa 2017”.

2.2. Se programaron las fechas y horarios en que se administraron los cuestionarios:

- Cuestionario a l@s alumn@s y
- Cuestionario al/a profesor/a

- 3- Por último, se administraron los cuestionarios a un grupo/curso y a su profesor/a. Esta actividad se realizó siguiendo todas las indicaciones del protocolo para la administración de cuestionarios, siguiendo dos pasos:

En primer lugar, haciendo entrega a l@s alumn@s y profesores/as de un consentimiento informado de participación (ver anexo 2, apartados 4.2.1. para alumn@s y 4.2.2. para profesores/as) y, en segundo lugar, administrando el mencionado cuestionario, según condiciones establecidas previamente.

En lo particular, cabe destacar que la posición del investigador durante la intervención fue de tipo interactiva para favorecer la viabilidad de la fuente, es decir que, si bien se trató de un cuestionario auto-administrado, l@s entrevistad@s podían realizar todas las preguntas que consideraron necesarias a fin de aclarar sus dudas, y así realizar el correcto llenado del mismo.

Respecto a la accesibilidad de los datos, no se presentaron inconvenientes, ya que tanto el equipo directivo, sus coordinadoras y profesores/as prestaron su colaboración permanente. Si influyó el momento del año en que se realizó el trabajo, debido a que un alto número de alumn@s no concurrían a las clases, porque estaban afectados a la participación en instancias finales de intercolegiales culturales y deportivos. A partir de esto se combinaron horarios donde fuera factible acceder a la población en su totalidad.

A su vez se insistió en que participen sólo aquell@s que tenían voluntad de hacerlo, resaltando que era anónimo y que la finalidad de la investigación era generar conocimiento para mejorar las prácticas de EF.

Dentro de las ventajas se puede destacar la rapidez con que se pudo disponer de los datos, adecuada según los tiempos de la investigación, porque en aproximadamente un mes se completó exitosamente con el acceso a la fuente. Además, fue de gran utilidad haber contado previamente con un glosario compuesto por las definiciones de las palabras que podían presentar dudas a la hora de completar el cuestionario (ver anexo, apartado 4.4)

Entre las desventajas se puede mencionar que, surgieron dudas con respecto al significado de varias palabras, lo cual desconcentraba y retardaba el desarrollo del cuestionario (aunque como se mencionó anteriormente el glosario fue de gran utilidad), también que much@s alumn@s preguntaban acerca de que si el mismo tenía incidencia en sus calificaciones, y si sus profesores/as de EF tenían acceso a éstos, y donde se detectó que algún@s estudiantes habían respondido marcando siempre la misma puntuación por sentirse condicionad@s. Las dudas fueron aclaradas en el momento y los cuestionarios con respuestas repetidas fueron anulados y realizados nuevamente, para optimizar y dar confiabilidad a la fuente de datos.

Las actividades particulares realizadas en contexto, se detallan en el siguiente cuadro:

ACTIVIDAD	FECHA
Presentación de la nota emitida por la UFLO a la institución educativa. Solicitud de entrevista con el personal directivo.	10 de octubre de 2017
Entrevista con la Directora de la Institución: presentación del proyecto y solicitud para llevarlo a cabo.	13 de octubre de 2017
Entrevista con las coordinadoras de nivel secundario para acordar entrega de autorizaciones a l@s tutores/as de l@s alumn@s y determinar fecha y hora de la entrevista.	16 de octubre de 2017
Reunión con l@s docentes del área de educación física para comunicar los alcances de la investigación y la metodología para la recolección de datos.	18 de octubre 2017
Administración de cuestionarios a l@s alumn@s	24 de octubre de 2017
Administración de cuestionarios a l@s docentes	30 de octubre de 2017

2.4. Muestreo

Asumiendo que existen distintos tipos de muestras, que por un lado dependen de las características del objeto a estudiar y por otro del modo en que se aborde ese objeto, es decir la estrategia empírica del trabajo; y comprendiendo que a menor variabilidad del universo a investigar, mayor es la garantía de representatividad y viceversa, determinamos que el diseño muestral de nuestro trabajo fue de tipo “casual o incidental”, debido a que no se siguió ningún tipo de criterio para estimar o justificar su representatividad (Ynoub, 2014). En otras palabras, esto es porque la Facultad de Actividad Física y Deporte de la UFLO, a partir de convenios con otras instituciones educativas de nivel medio en nuestro país, contactó a profesores/as y alumn@s, que aceptaron participar en la investigación como “voluntarios”, es decir, como dice Hernández Sampieri,

Batista y Fernández Collado (1991), “tenían la posibilidad de negarse” (p.194), y para lo cual antes de realizar los cuestionarios, se les pidió su consentimiento.

Asumimos que “la muestra es un subgrupo de la población de interés sobre el cual se recolectarán datos, y que tiene que definirse o delimitarse de antemano con precisión, éste deberá ser representativo de dicha población” (Hernández Sampieri et al., 1991, p.173); y teniendo en cuenta que una de las partes fundamentales a definir en una muestra es el universo de referencia, en nuestra investigación se seleccionó un grupo/clase de EF de colegios secundarios del país, y donde se desprendieron dos universos diferentes, uno por cada unidad de análisis.

La muestra se conformó por los datos producidos en el año 2016 y 2017, recolectados por un grupo de investigadores/as representantes de distintas provincias del país, y conformada por:

- Población de profesores/as de EF de nivel medio del sistema educativo formal argentino, con una muestra total de 103 profesores/as.
- Población de alumn@s de EF de nivel medio del sistema educativo formal argentino, con una muestra total de 2221 alumn@s.

Continuando con el valor representativo de la muestra, podemos afirmar que “la estructura de la muestra es análoga a la estructura del universo” (Samaja, 1993 en Ynoub, 2014, p.359). Las muestras elegidas cumplieron con el valor representativo requerido por la investigación, donde tanto el alumnado como el profesorado, fueron elegidos sin considerar algún aspecto particular que los caracterice (fueron profesores/as y alumn@s que no se diferenciaban de los demás por algún tipo de rasgo característico). Si consideramos representativo a todo el profesorado que impartiera educación física en el nivel medio del sistema educativo argentino y tuviese una antigüedad laboral de un año o más, y a todo el alumnado que correspondiese con ese/a profesor/a.

Para fundamentar la representatividad de nuestra muestra utilizaremos los criterios sustanciales de Samaja (1994). Éstos afirman que cuanto más conocemos del universo, respecto de las variables relevantes para nuestra investigación, mayores fundamentos tendremos para evaluar las semejanzas y diferencias entre universo y muestra.

Como la finalidad de nuestra investigación no sólo fue describir cada universo por separado, sino también buscar relaciones, fue necesario conocer acerca de aquellos rasgos de variabilidad relevantes. Un rasgo de variabilidad fue que ambos debían conformar un mismo grupo de clase de educación física (E.F). Otro rasgo que tuvimos en cuenta fue que la toma de datos al grupo clase se produjo al final del año lectivo, esto permitió una mayor interacción entre profesor/a y alumn@s respecto al tiempo según el cronograma escolar. Finalmente, se eligió también un muestreo por cuotas, éste se utiliza cuando se cree conveniente comparar diversos grupos entre sí, según algún criterio de selección específico. Para ello se fijan cuotas, es decir, números de casos por cada grupo o categoría con el objetivo de estudiar en profundidad los casos que se seleccionan para cada uno de los grupos (Padua, 1994). En este caso, se decidió organizarlos a través de la cuota género para profesores/as y alumn@s.

2.5. Plan de tratamiento y análisis de los datos

Desde una perspectiva formal, el tratamiento y análisis de los datos propone como procedimiento ir desde las unidades de análisis a las unidades de síntesis, lo cual significa reducir la información, iluminando las relaciones que se pretendían probar con las hipótesis (Ynoub, 2014).

En nuestra investigación esta tarea de compactación se ha centrado en las variables de manera vertical, y en las unidades de análisis de manera horizontal, es decir que se buscó transformar la información producida en dato y luego asimilarla a la teoría de la investigación, interpretándola, comprendiéndola y sintetizándola (Ynoub, 2014).

2.5.1. Procesamiento de la información

En el presente trabajo, el mencionado tratamiento y análisis abordó las variables nivel de percepción de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en alumn@s de EF, centrando su interés en las dimensiones, nivel de satisfacción de la autonomía, nivel de satisfacción de la competencia y nivel de satisfacción de la relación con los demás. Mientras que en el caso de l@s profesores/as, la variable fue el nivel de importancia y viabilidad otorgada a las estrategias para el fomento de la satisfacción de las necesidades psicológicas

básicas en alumn@s de EF, centrándose en las dimensiones de importancia por un lado y viabilidad por el otro, para a su vez abordar las sub-dimensiones de autonomía, competencia y relación con los demás en cada dimensión.

Dichas variables fueron analizadas cuantitativamente, agrupándolas de una determinada manera para lograr un mejor análisis. El tratamiento de datos realizado fue de tipo cuantitativo, donde se aplicaron medidas de estadística descriptiva a todas las variables: frecuencias porcentuales y absolutas, la media/promedio y moda (que es el valor de la variable o de la dimensión que aparece más frecuentemente en un grupo de números).

El procesamiento se realizó a partir de la estadística descriptiva, en una planilla de cálculos Excel, con los datos recolectados por cada investigador/a integrante del equipo de investigación. En la misma se agruparon las unidades de análisis en filas y los diferentes ítems de los cuestionarios que serían las variables, dimensión o sub-dimensión en columnas (ver anexo, apartado 4.5 procedimiento de introducción de datos).

2.5.2. Construcción de índices sumatorios de variables complejas

Se han construido índices sumatorios para todas las variables complejas a fin de poder elaborar un rango que permita relacionarlas, 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. Primero 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: muy bajo, bajo, medio, alto y muy alto. A cada uno de estos valores se lo otorgó un puntaje a partir de la construcción del índice.

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

2.5.2.1 Satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas en alumn@s

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

2.5.2.1.1. Nivel de Satisfacción de la Autonomía

Se realizó la suma de los valores de las respuestas en el cuestionario referidas todas a las dimensiones de esta variable para cada U.A. (que comprenden el puntaje del 1 al 5) y, acorde al resultado se encuadran en los diferentes niveles de satisfacción de la Autonomía.

El valor de la variable *muy bajo* se corresponde entre 4 y 5 de puntaje, que es el mínimo, mientras que el valor de la variable *bajo* corresponde a los puntajes comprendidos entre 6 y 9, el *medio* entre 10 y 13, *alto* entre 14 y 17, y *muy alto* entre 18 y 20, siendo éste el puntaje máximo.

Dimensión 1	Valores	Puntaje	Sub-dimensión	Valores	Puntaje
Nivel de satisfacción de autonomía	Muy alto	18 a 20	Nivel de acuerdo manifestado respecto si los ejercicios realizados se ajustan a sus intereses	Totalmente de acuerdo	5
	Alto	14 a 17	Nivel de acuerdo manifestado respecto a si la forma de realizar los ejercicios coincide perfectamente con la forma en que quieren hacerlos.	De acuerdo	4
	Medio	10 a 13	Nivel de acuerdo manifestado respecto a si la forma de realizar los ejercicios responde a sus deseos	Indiferente	3
	Bajo	6 a 9	Nivel de acuerdo manifestado respecto a tener la oportunidad de elegir cómo realizar los ejercicios	En desacuerdo	2
	Muy bajo	4-5		Totalmente en desacuerdo	1

2.5.2.1.2. Nivel de Satisfacción de la Competencia

Se realizó la suma de los valores de las respuestas en el cuestionario referidas todas a las dimensiones de esta variable para cada U.A. (que comprenden el puntaje del 1 al 5) y, acorde al resultado se encuadran en los diferentes niveles de satisfacción de la Competencia.

El valor de la variable *muy bajo* se corresponde entre 4 y 5 de puntaje, que es el mínimo, mientras que el valor de la variable *bajo* le corresponde a los puntajes comprendidos entre 6 y 9, el *medio* entre 10 y 13, *alto* entre 14 y 17, y *muy alto* entre 18 y 20, siendo éste el puntaje máximo.

Dimensión 2	Valores	Puntaje	Sub-dimensión	Valores	Puntaje
Nivel de satisfacción de competencia	Muy alto	18 a 20	Nivel de acuerdo manifestado respecto realizan los ejercicios eficazmente	Totalmente de acuerdo	5
	Alto	14 a 17	Nivel de acuerdo manifestado respecto a si sienten que el ejercicio es una actividad que hacen muy bien.	De acuerdo	4
	Medio	10 a 13		Indiferente	3
	Bajo	6 a 9	Nivel de acuerdo manifestado respecto si sienten que han tenido una gran progresión con relación al objetivo final que se han propuesto.	En desacuerdo	2
	Muy bajo	4-5	Nivel de acuerdo manifestado respecto si pueden cumplir con las exigencias de la clase	Totalmente en desacuerdo	1

2.5.2.1.3. Nivel de Satisfacción de la Relación con l@s demás

Se realizó la suma de los valores de las respuestas en el cuestionario referidas todas a las dimensiones de esta variable para cada U.A. (que comprenden el puntaje del 1 al 5) y, acorde al resultado se encuadran en los diferentes niveles de satisfacción de la Relación con l@s demás.

El valor de la variable *muy bajo* se corresponde entre 4 y 5 de puntaje, que es el mínimo, mientras que el valor de la variable *bajo* le corresponde a los puntajes comprendidos entre 6 y 9, el *medio* entre 10 y 13, *alto* entre 14 y 17, y *muy alto* entre 18 y 20, siendo éste el puntaje máximo.

Dimensión 3	Valores	Puntaje	Sub-dimensión	Valores	Puntaje
Nivel de satisfacción de la relación con l@s demás	Muy alto	18 a 20	Nivel de acuerdo manifestado respecto si se sienten muy cómod@s cuando hacen ejercicios con l@s demás compañer@s.	Totalmente de acuerdo	5
	Alto	14 a 17	Nivel de acuerdo manifestado respecto si se relacionan de forma muy amistosa con el resto de sus compañer@s.	De acuerdo	4
	Medio	10 a 13	Nivel de acuerdo manifestado respecto si se pueden comunicar abiertamente con sus compañer@s.	Indiferente	3
	Bajo	6 a 9	Nivel de acuerdo manifestado respecto si se sienten muy cómod@s con l@s compañer@s.	En desacuerdo	2
	Muy bajo	4-5		Totalmente en desacuerdo	1

A continuación desarrollaremos los índices correspondientes a l@s profesores/as.

2.5.2.2. Importancia y Viabilidad otorgada a las Estrategias para el Fomento de las Necesidades Psicológicas Básicas en alumn@s

Se realizó la suma de los valores de las respuestas en el cuestionario referidas todas a las dimensiones de esta variable para cada U.A. y, acorde al resultado se encuadran en los diferentes niveles de importancia y viabilidad otorgada a las estrategias para el fomento de las necesidades psicológicas básicas, en sus dimensiones que comprenden, por un lado el nivel de importancia, con sus sub-dimensiones correspondientes al fomento de la autonomía, la competencia y la relación con l@s demás; y por otro lado, el nivel de viabilidad, con sus sub-dimensiones también correspondientes al fomento de la autonomía, la competencia y la relación con l@s demás.

A continuación y en los siguientes apartados, se desarrolla en primer lugar las sub-dimensiones y en segundo lugar las dimensiones correspondientes a la variable de importancia y viabilidad en forma conjunta, debido a que ambas comparten y presentan los mismos valores.

2.5.2.2.1. Nivel de importancia y viabilidad para fomentar la Autonomía

Se realizó la suma de los valores de las respuestas en el cuestionario referidas todas las dimensiones de esta variable para cada U.A. (que comprenden el puntaje del 1 al 5) y, acorde al resultado se encuadran en los diferentes niveles de importancia y viabilidad otorgada a las estrategias para el fomento de la Autonomía de l@s alumn@s. El valor de la variable *nulo* es el puntaje 05 que es el mínimo, el valor de la variable *bajo* le corresponde a los puntajes comprendidos entre 06 y 10, el *medio* entre 11 y 15, *alto* entre 16 y 20 y *muy alto* entre 21 y 25 siendo éste el puntaje máximo.

Sub dimensión 1	Valores	Puntaje	Sub dimensión	Valores	Puntaje
Importancia y viabilidad otorgada a las estrategias para el fomento de la autonomía de l@s alumn@s	Muy alto (5)	21 - 25	- Nivel de importancia y viabilidad concedido a las oportunidades de elección y el ofrecimiento de experiencias significativas a l@s alumn@s	Totalmente de acuerdo	5
	Alto (4)	16 - 20		De acuerdo	4
	Medio (3)	11 – 15	- Nivel de importancia y viabilidad concedido al planteo de objetivos considerando los problemas y preocupaciones de l@s estudiantes	Indiferente	3
	Bajo (2)	06 - 10	-Nivel de importancia y viabilidad concedido al planteo de tareas con modelos de ejecución establecidos	En desacuerdo	2
	Nulo (1)	05	- Nivel de importancia y viabilidad concedido a las explicaciones para la comprensión del objetivo de las actividades - Nivel de importancia y viabilidad concedido al uso de lenguaje que fomente la autonomía en las clases	Totalmente en desacuerdo	1

2.5.2.2.2. Nivel de importancia y viabilidad para fomentar la Competencia

Se realizó la suma de los valores de las respuestas en el cuestionario referidas todas las dimensiones de esta variable para cada U.A. (que comprenden el puntaje del 1 al 5) y, acorde al resultado se encuadran en los diferentes niveles de importancia y viabilidad otorgada a las estrategias para el fomento de la Competencia de l@s alumn@s. El valor de la variable *nulo* es el puntaje 04 que es el mínimo, el valor de la variable *bajo* le corresponde a los puntajes comprendidos entre 05 y 08, el *medio* entre 09 y 12, *alto* entre 13 y 16 y *muy alto* entre 17 y 20 siendo éste el puntaje máximo.

Sub dimensión 2	Valores	Puntaje	Sub dimensión	Valores	Puntaje
Importancia y viabilidad otorgada a las estrategias para el fomento de la competencia de l@s alumn@s	Muy alto (5)	17-20	-Nivel de importancia y viabilidad concedido al planteo de objetivos en función a los diversos niveles de l@s alumn@s	Totalmente de acuerdo	5
	Alto (4)	13-16		De acuerdo	4
	Medio (3)	09-12	-Nivel de importancia y viabilidad concedido a la organización de la clase y las actividades que colaboren con el aprendizaje de l@s estudiantes	Indiferente	3
	Bajo (2)	05-08		En desacuerdo	2
	Nulo (1)	04	-Nivel de importancia y viabilidad concedido a la comunicación y el feedback con l@s estudiantes -Nivel de importancia y viabilidad concedido a los refuerzos positivos en los esfuerzos de l@s estudiantes	Totalmente en desacuerdo	1

2.5.2.2.3. Nivel de importancia y viabilidad para fomentar la Relación con l@s demás

Se realizó la suma de los valores de las respuestas en el cuestionario referidas todas las dimensiones de esta variable para cada U.A. (que comprenden el puntaje del 1 al 5) y, acorde al resultado se encuadran en los diferentes niveles de importancia y viabilidad otorgada a las estrategias para el fomento de la Relación con l@s demás. El valor de la variable *nulo* es el puntaje 03 que es el mínimo, el valor de la variable *bajo* le corresponde a los puntajes comprendidos entre 04 y 06, el *medio* entre 07 y 9, *alto* entre 10 y 12 y *muy alto* entre 13 y 15 siendo éste el puntaje máximo.

Sub dimensión 3	Valores	Puntaje	Sub dimensión	Valores	Puntaje
Importancia y viabilidad otorgada a las estrategias para el fomento de la relación con l@s demás	Muy alto (5)	13-15	-Nivel de importancia y viabilidad concedido al respeto y el afecto hacia l@s estudiantes	Totalmente de acuerdo	5
	Alto (4)	10-12	-Nivel de importancia y viabilidad concedido al interés por sus alumn@s	De acuerdo	4
	Medio (3)	07-09	-Nivel de importancia y viabilidad concedido a la organización de grupos para realizar la tarea acorde a los intereses y habilidades de l@s estudiantes	Indiferente	3
	Bajo (2)	04-06		En desacuerdo	2
	Nulo (1)	03		Totalmente en desacuerdo	1

3. Tercera Parte: Análisis y conclusiones

3.1. Exposición de los datos (o resultados)

En este apartado expondremos el comportamiento de las variables: nivel de satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en l@s alumn@s; y la variable: nivel de importancia y viabilidad otorgada a las estrategias de enseñanza para el fomento de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de l@s alumn@s en profesores/as, junto con las dimensiones y subdimensiones que las mismas incluyen y que aportan información a nuestra investigación. Además, expondremos la frecuencia absoluta, el porcentaje, promedio, moda y el valor otorgado a cada una de ellas.

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

3.1.1. Variable: Nivel de satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas en Alumn@s

Aquí presentaremos el comportamiento de la variable correspondiente al nivel de satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en l@s alumn@s, junto con las dimensiones de autonomía, competencia y relación con l@s demás que forman parte de la misma y que aportan información a nuestra investigación. Para cada una de las dimensiones mostramos la frecuencia absoluta, junto con la frecuencia porcentual más los valores otorgados a cada dimensión, la tendencia central de promedio y de moda, y los gráficos correspondientes a cada una, según grupo total y por sexo.

➤ Dimensión: Autonomía

L@s estudiantes que participaron de la muestra fueron 2221 en total y manifestaron los siguientes porcentajes y valores correspondientes en relación al nivel de autonomía. El 1% aproximado, que corresponde al valor muy bajo, reconoció estar totalmente en desacuerdo, un 10% aproximado, equivalente al valor bajo, demostró estar en desacuerdo, el 33% aproximado, con valor medio, se mostró indiferente, casi un 43%, con valor alto, se manifestó de

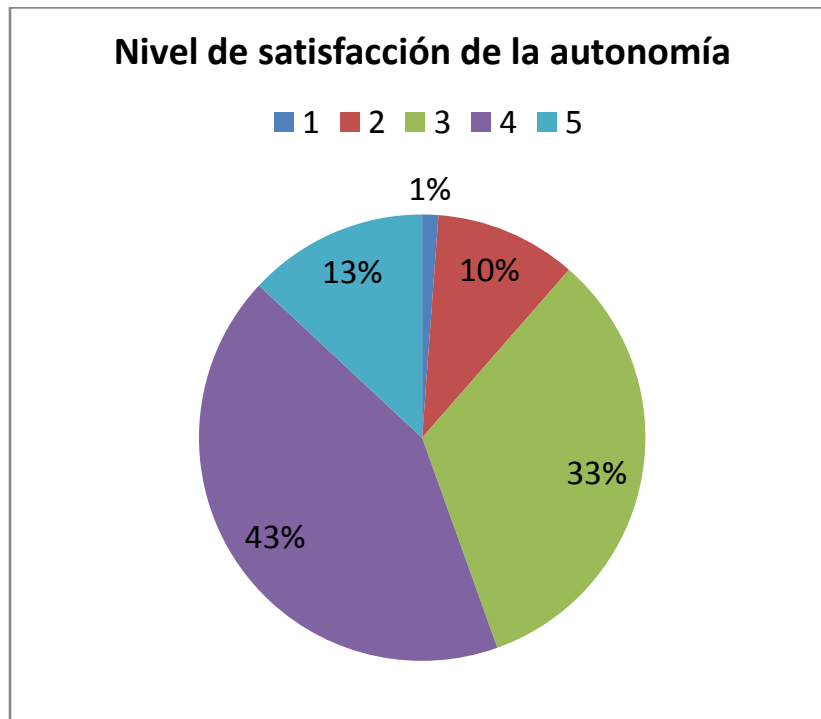
acuerdo, y alrededor de un 13%, correspondiente al valor muy alto, señaló estar totalmente de acuerdo.

A continuación, se presentan las tablas nº 1 y nº 2, más el gráfico nº 1 correspondientes a estos porcentajes:

Tabla nº 1: Nivel de satisfacción de la AUTONOMÍA. Grupo total			
Nivel de Autonomía	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Porcentual	Valor de la Variable
1. Totalmente en desacuerdo	26	1,17%	Muy bajo
2. En desacuerdo	228	10,27%	Bajo
3. Indiferente	735	33,09%	Medio
4. De acuerdo	942	42,41%	Alto
5. Totalmente de acuerdo	290	13,06%	Muy alto
TOTAL	2221	100%	

Tabla nº 2: Satisfacción de la AUTONOMÍA. Tendencia central general Grupo total	
MEDIA	3,2
MODA	3

Gráfico N° 1: Frecuencia Porcentual. Nivel de satisfacción de la AUTONOMÍA. Grupo total



Muestra por cuotas: sexo

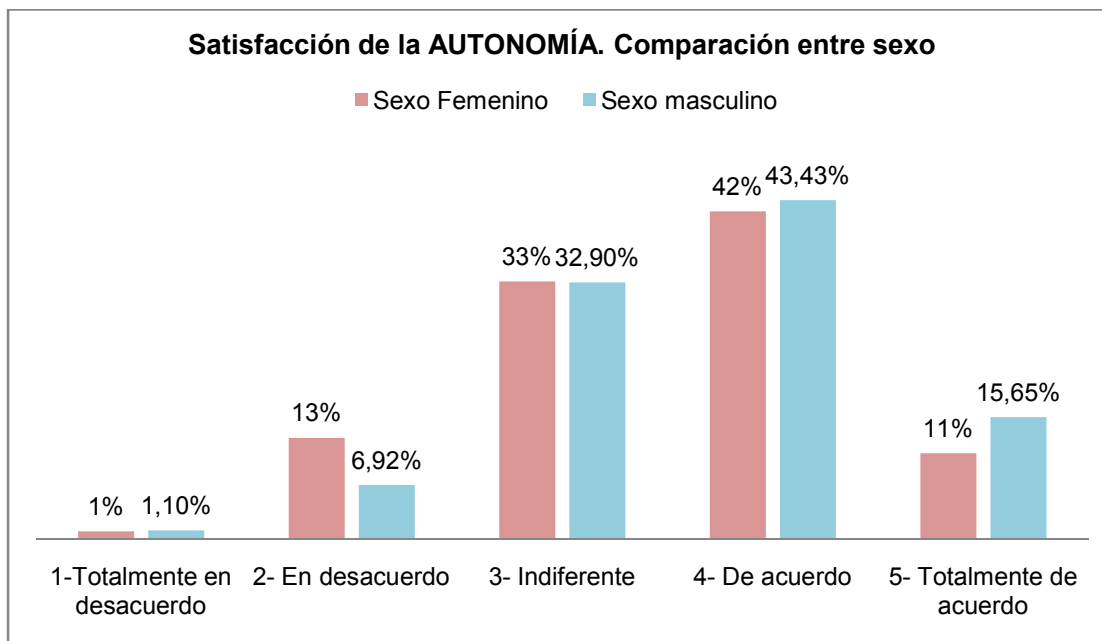
Del total de varones, el 16% aproximado poseen un nivel de satisfacción de la autonomía muy alto, manifestando estar totalmente de acuerdo, el 43,43% con un nivel alto, estuvo de acuerdo, el 33% que posee un nivel medio, se consideró indiferente, un 7% con nivel bajo, se mostró en desacuerdo y el 1,10% con nivel muy bajo de autonomía, se manifestó totalmente en desacuerdo. Mientras que, en el total de mujeres, el 11% posee un nivel de satisfacción de su autonomía muy alto y se mostró totalmente de acuerdo, el 42% tiene un nivel alto, mostrándose de acuerdo, el 33% que posee un nivel medio, se manifestó indiferente, el 13% de nivel bajo, consideró estar en desacuerdo y el 1% con nivel muy bajo, estuvo totalmente en desacuerdo.

A continuación, en las tablas nº 3 y nº 4, más el gráfico nº 2, se comparan los resultados mencionados.

Tabla nº 3: Nivel de satisfacción de la AUTONOMÍA				
Comparación entre sexo				
	FEMENINO		MASCULINO	
Nivel de autonomía	Frecuencias		Frecuencias	
1- Totalmente en desacuerdo	15	1%	11	1,10%
2- En desacuerdo	159	13%	69	6,92%
3- Indiferente	407	33%	328	32,90%
4- De acuerdo	509	42%	433	43,43%
5-Totalmente de acuerdo	134	11%	156	15,65%
TOTAL	1224	100%	997	100%

Tabla nº 4: Nivel de satisfacción de la AUTONOMÍA		
Tendencia central por sexo		
	FEMENINO	MASCULINO
MEDIA	3,1	3,3
MODA	3	3

Gráfico n° 2: Nivel de satisfacción de la AUTONOMÍA. Frecuencia Porcentual según sexo



➤ **Dimensión: Competencia**

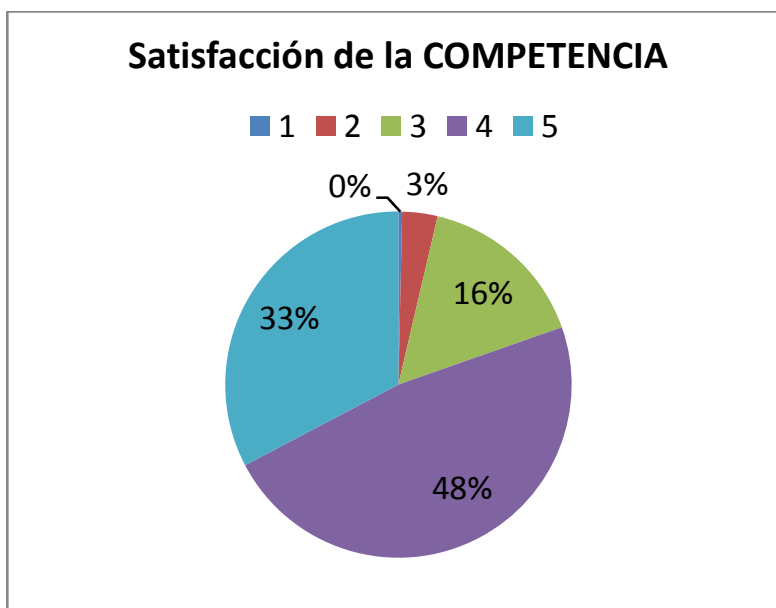
L@s estudiantes que participaron de la muestra, manifestaron los siguientes porcentajes en relación al nivel de competencia. El 0,36% del total de la muestra, tiene un nivel de satisfacción de la competencia muy bajo y reconoció estar totalmente en desacuerdo, el 3% aproximado con un nivel bajo, demostró estar en desacuerdo, mientras que el 16% aproximado posee un nivel medio y se mostraron indiferentes, casi un 48% con nivel alto, estuvieron de acuerdo, y alrededor de un 33% con nivel muy alto, señalaron estar totalmente de acuerdo.

A continuación, se presentan las tablas n° 5 y n° 6, más el gráfico n° 3 correspondientes a estos porcentajes:

Tabla nº 5: Nivel de satisfacción de la COMPETENCIA. Grupo total			
Nivel de Competencia	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Porcentual	Valor de la Variable
1. Totalmente en desacuerdo	8	0,36%	Muy bajo
2. En desacuerdo	73	3,29%	Bajo
3. Indiferente	355	15,98%	Medio
4. De acuerdo	1059	47,68%	Alto
5. Totalmente de acuerdo	726	32,69%	Muy alto
TOTAL	2221	100%	

Tabla nº 6: Nivel de satisfacción de la COMPETENCIA. Tendencia central general. Grupo total	
MEDIA	3,7
MODA	4

Gráfico N° 3: Frecuencia Porcentual. Nivel de satisfacción de la COMPETENCIA. Grupo total



Muestra por cuotas: Sexo

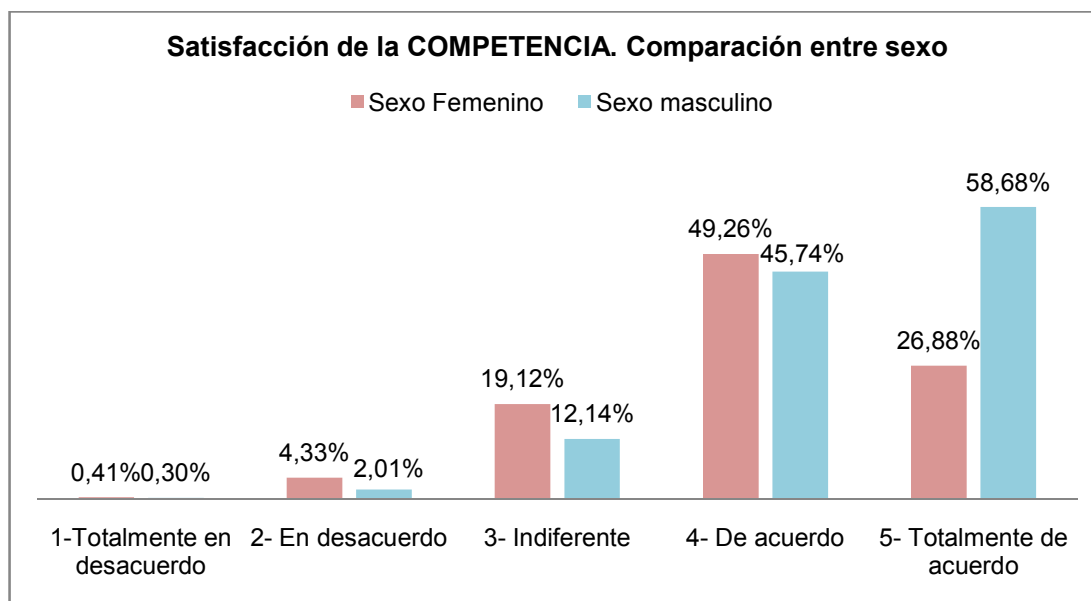
Del total de varones, el 40% aproximado tiene un nivel de satisfacción de la competencia muy alto, manifestando estar totalmente de acuerdo, el 45,74% mostró un nivel alto, estando de acuerdo, el 12,14% tiene un nivel medio y se consideró indiferente, el 2% posee un nivel bajo y se mostró en desacuerdo y el 0,30% tiene un nivel muy bajo, respondiendo totalmente en desacuerdo. Mientras que en el total de mujeres, el 26,88% tiene un nivel de satisfacción de la competencia muy alto y se mostró totalmente de acuerdo, el 49,26% posee un nivel alto, estando de acuerdo, el 19,12% con un nivel medio, se manifestó indiferente, el 4,33% de nivel bajo, consideró estar en desacuerdo y el 0,41% tiene un nivel muy bajo, respondiendo totalmente en desacuerdo.

A continuación, en las tablas n° 7 y n° 8, más el gráfico n° 4, se comparan los resultados mencionados:

Tabla nº 7: Nivel de satisfacción de la COMPETENCIA				
Comparación entre sexo				
	FEMENINO		MASCULINO	
Nivel de competencia	Frecuencias		Frecuencias	
1- Totalmente en desacuerdo	5	0,41%	3	0,30%
2- En desacuerdo	53	4,33%	20	2,01%
3- Indiferente	234	19,12%	121	12,14%
4- De acuerdo	603	49,26%	456	45,74%
5-Totalmente de acuerdo	329	26,88%	397	39,82%
TOTAL	1224	100%	997	100%

Tabla nº 8: Nivel de satisfacción de la COMPETENCIA. Tendencia central por sexo		
	FEMENINO	MASCULINO
MEDIA	3,6	3,9
MODA	4	4

Gráfico n° 4: Nivel de satisfacción de la COMPETENCIA. Frecuencia Porcentual según sexo



➤ **Dimensión: Relación con los demás**

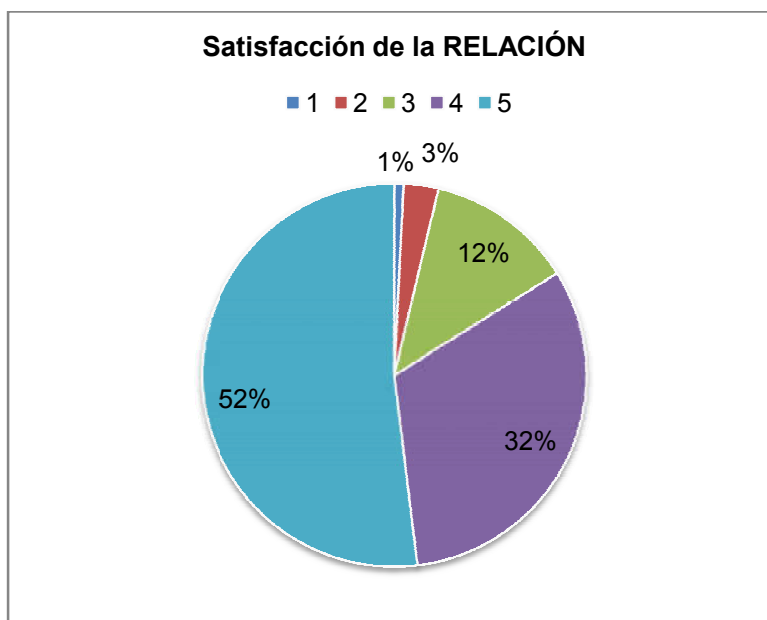
L@s estudiantes que participaron de la muestra, manifestaron los siguientes porcentajes en relación al nivel de relación con los demás. Casi un 1% del total de la muestra, tiene un nivel de satisfacción de la relación con l@s demás muy bajo, reconociendo estar totalmente en desacuerdo, el 3% aproximado con un nivel bajo demostró estar en desacuerdo, mientras que el 12% aproximado de nivel medio, se mostró indiferente, el 32,01% tiene un nivel alto estando de acuerdo, y alrededor del 52% con nivel muy alto, señalaron estar totalmente de acuerdo.

A continuación, se presentan las tablas n° 9 y n° 10, más el gráfico n° 5, correspondientes a estos porcentajes:

Tabla nº 9: Nivel de satisfacción de la RELACIÓN con l@s demás			
Grupo total			
Nivel de Relación con l@s demás	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Porcentual	Valor de la Variable
1. Totalmente en desacuerdo	17	0,77%	Muy bajo
2. En desacuerdo	65	2,93%	Bajo
3. Indiferente	275	12,38%	Medio
4. De acuerdo	711	32,01%	Alto
5. Totalmente de acuerdo	1153	51,91%	Muy alto
TOTAL	2221	100%	

Tabla nº 10: Nivel de satisfacción de la RELACIÓN con l@s demás	
Tendencia central general. Grupo total	
MEDIA	4,01
MODA	5

Gráfico N° 5: Frecuencia Porcentual. Nivel de satisfacción de la RELACIÓN con l@s demás. Grupo total



Muestra por cuotas: sexo

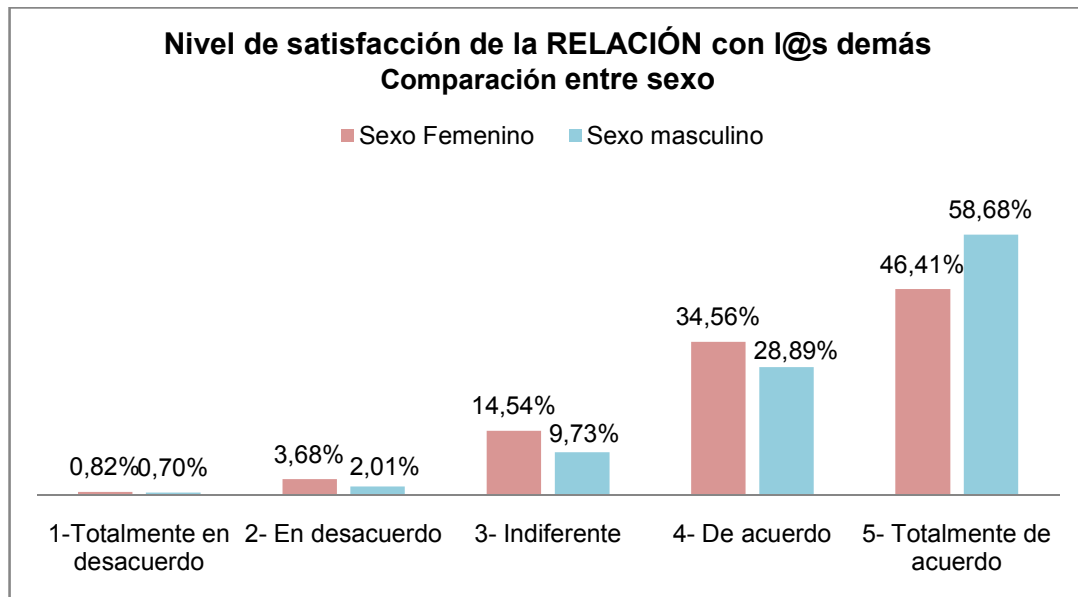
Del total de varones, el 58,68% aproximado tiene un nivel de satisfacción de la relación con l@s demás muy alto, manifestando estar totalmente de acuerdo, el 29% con un nivel alto estuvo de acuerdo, el 9,73% con un nivel medio se consideró indiferente, un 2% tiene un nivel bajo se mostró en desacuerdo y el 0,70% de nivel muy bajo estuvo totalmente en desacuerdo. Mientras que en el total de mujeres, el 46,41% tiene un nivel de satisfacción de la relación con l@s demás muy alto, y se mostró totalmente de acuerdo, el 34,56% con un nivel alto estuvo de acuerdo, el 14,54% tiene un nivel medio y se manifestó indiferente, el 3,68% con un nivel bajo consideró estar en desacuerdo y el 0,82% de nivel muy bajo consideró estar totalmente en desacuerdo.

A continuación, en las tablas n° 11 y n° 12, más el gráfico n° 6, se comparan los resultados mencionados:

Tabla n°11: Nivel de satisfacción de la RELACIÓN con l@s demás				
Comparación entre sexo				
	FEMENINO		MASCULINO	
Nivel de Relación	Frecuencias		Frecuencias	
1- Totalmente en desacuerdo	10	0,82%	7	0,70%
2- En desacuerdo	45	3,68%	20	2,01%
3- Indiferente	178	14,54%	97	9,73%
4- De acuerdo	423	34,56%	288	28,89%
5-Totalmente de acuerdo	568	46,41%	585	58,68%
TOTAL	1224	100%	997	100%

Tabla n° 12: Nivel de satisfacción de la RELACIÓN con l@s demás.		
Tendencia central por sexo		
	FEMENINO	MASCULINO
MEDIA	3,9	4,15
MODA	5	5

**Gráfico n° 6: Nivel de satisfacción de la RELACIÓN con l@s demás.
Frecuencia Porcentual según sexo**



3.1.2. Variable: nivel de importancia y viabilidad otorgado por l@s profesores/as a las estrategias de enseñanza para fomentar la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en l@s alumn@s

Aquí presentaremos el comportamiento de la variable correspondiente al nivel de importancia y viabilidad otorgado por l@s profesores/as a las estrategias de enseñanza para fomentar la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en l@s alumn@s. Exponemos, por un lado, la dimensión de importancia, junto con las sub-dimensiones de autonomía, competencia y relación con l@s demás que forman parte de la misma, y por otro lado la dimensión de viabilidad, también con las sub-dimensiones de autonomía, competencia y relación con l@s demás, ambas aportan información a nuestra investigación. Mostramos para cada dimensión la frecuencia absoluta, junto con la frecuencia porcentual, más los valores otorgados a cada sub-dimensión, la tendencia central de promedio y de moda, y los gráficos correspondientes a cada una, según grupo total y por sexo.

3.1.2.1. Dimensión 1: Importancia otorgada a las estrategias de enseñanza para satisfacer las necesidades psicológicas básicas de l@s alumn@s

En este apartado expondremos el comportamiento de la dimensión de importancia otorgada por l@s profesores/as a la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de l@s alumn@s junto con las dimensiones de autonomía, competencia y relación con l@s demás que forman parte de la misma, y que aportan información a nuestra investigación; mostrando para cada una de ellas la frecuencia absoluta, junto con la frecuencia porcentual, más los valores otorgados, la tendencia central de promedio y de moda, y los gráficos correspondientes a cada una, según grupo total y por sexo.

➤ Sub-dimensión 1: Importancia otorgada a las estrategias para satisfacer la Autonomía de l@s alumn@s

L@s profesores/as que participaron de la muestra, manifestaron los siguientes porcentajes en relación al nivel de la importancia otorgada a las estrategias para fomentar la Autonomía de sus alumn@s: el 2% aproximado estuvo totalmente en desacuerdo presentando un nivel muy bajo, casi un 3% con un nivel bajo demostró estar en desacuerdo, mientras que el 11,3% de nivel medio se mostró indiferente, alrededor de un 22% tiene un nivel alto estando de acuerdo, y un 62,3% con un nivel muy alto señalaron estar totalmente de acuerdo.

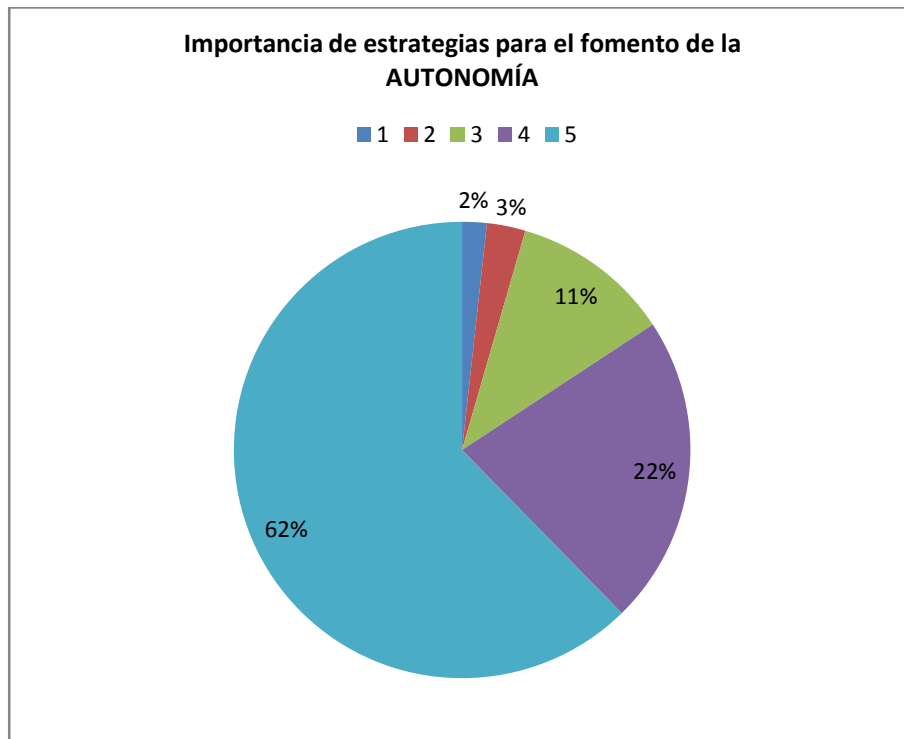
A su vez observamos en la tendencia central que el promedio representado en la media marcó 4,4 y la opción de respuesta que más se repitió a nivel grupal fue el 5, correspondiendo así al valor muy alto de la variable.

A continuación, se presentan las tablas nº 13 y nº 14, más el gráfico nº 7 correspondientes a estos valores:

Tabla nº 13: Importancia otorgada al fomento de la AUTONOMÍA			
Grupo total			
Nivel de Autonomía	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Porcentual	Valor de la Variable
1. Totalmente en desacuerdo	9	1,7%	Muy bajo
2. En desacuerdo	14	2,7%	Bajo
3. Indiferente	58	11,3%	Medio
4. De acuerdo	113	21,9%	Alto
5. Totalmente de acuerdo	321	62,3%	Muy alto
TOTAL	515	100%	

Tabla nº 14: Importancia otorgada al fomento de la AUTONOMÍA	
Tendencia central general. Grupo total	
MEDIA	4,4
MODA	5

Gráfico n°7: Frecuencia Porcentual. Importancia otorgada al fomento de la AUTONOMÍA. Grupo total



Muestra por cuotas: sexo

Del total de profesores varones, el 60% aproximado manifestó estar totalmente de acuerdo y presentó un nivel muy alto de importancia otorgada a las estrategias de enseñanza para satisfacer la autonomía de sus alumn@s, un 23% estuvo de acuerdo mostrando un nivel alto, el 13% se consideró indiferente con un nivel medio, un 2% se mostró en desacuerdo a partir de un nivel bajo y el 2% totalmente en desacuerdo con un nivel muy bajo. Mientras que del total de profesoras mujeres, el 65% se mostró totalmente de acuerdo presentando un nivel muy alto, un 21% estuvo de acuerdo mostrando un nivel alto, el 10% se manifestó indiferente con un nivel medio, el 3% consideró estar en desacuerdo a partir de un nivel bajo y el 2% totalmente en desacuerdo con un nivel muy bajo.

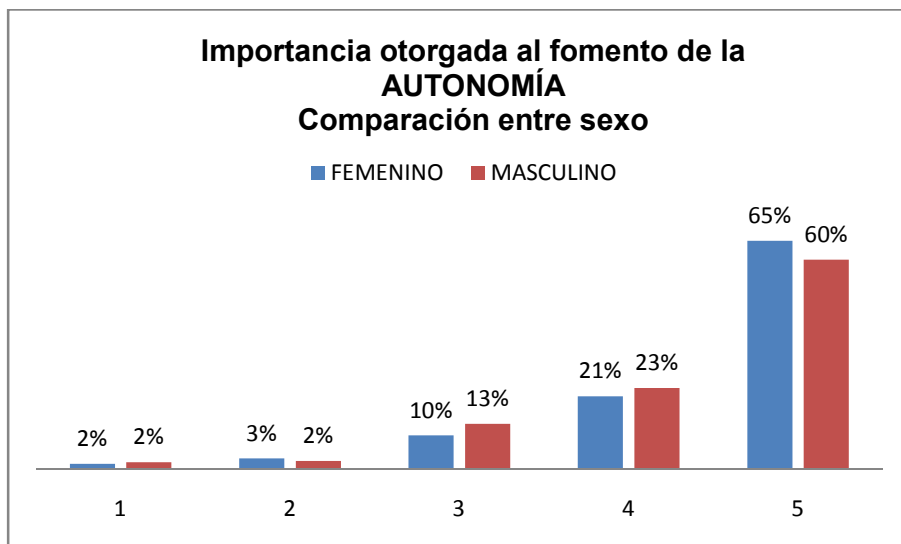
A su vez observamos en la tendencia central que el promedio en los hombres representado en la media marcó 4,4 y la opción de respuesta que más se repitió a nivel grupal fue el 5, correspondiendo al valor muy alto de la variable. En el caso de las mujeres, el promedio representado en la media también marcó 4,4 y la opción de respuesta que más se repitió a nivel grupal fue el 5, correspondiendo al valor muy alto de la variable.

A continuación, en las tablas nº 15 y nº 16, más el gráfico nº 8, se comparan los resultados mencionados:

Tabla nº 15: Importancia otorgada al fomento de la AUTONOMÍA				
Comparacion entre sexo				
	FEMENINO		MASCULINO	
Nivel de autonomía	Frecuencias		Frecuencias	
1. Totalmente en desacuerdo	4	2%	5	2%
2. En desacuerdo	8	3%	6	2%
3. Indiferente	25	10%	33	13%
4. De acuerdo	54	21%	59	23%
5. Totalmente de acuerdo	169	65%	152	60%
TOTAL	260	100%	255	100%

Tabla nº 16: Importancia otorgada al fomento de la AUTONOMÍA		
Tendencia central por sexo		
	FEMENINO	MASCULINO
MEDIA	4,4	4,4
MODA	5	5

**Gráfico N° 8: Importancia otorgada al fomento de la AUTONOMÍA.
Frecuencia Porcentual según sexo**



➤ **Sub-dimensión 2: Importancia otorgada a las estrategias para satisfacer la Competencia de l@s alumn@s**

L@s profesores/as que participaron de la muestra, manifestaron los siguientes valores en relación al nivel de la importancia otorgada a las estrategias de enseñanza para fomentar la satisfacción de la Competencia en sus alumn@s. El 1% aproximado reconoció estar totalmente en desacuerdo presentando un nivel muy bajo, el 0,49% demostró estar en desacuerdo manifestando un nivel bajo, mientras que el 3,64% se mostraron indiferentes con un nivel medio, alrededor de un 19% estuvieron de acuerdo a partir de un nivel alto, y un 76,21% señalaron estar totalmente de acuerdo con un nivel muy alto.

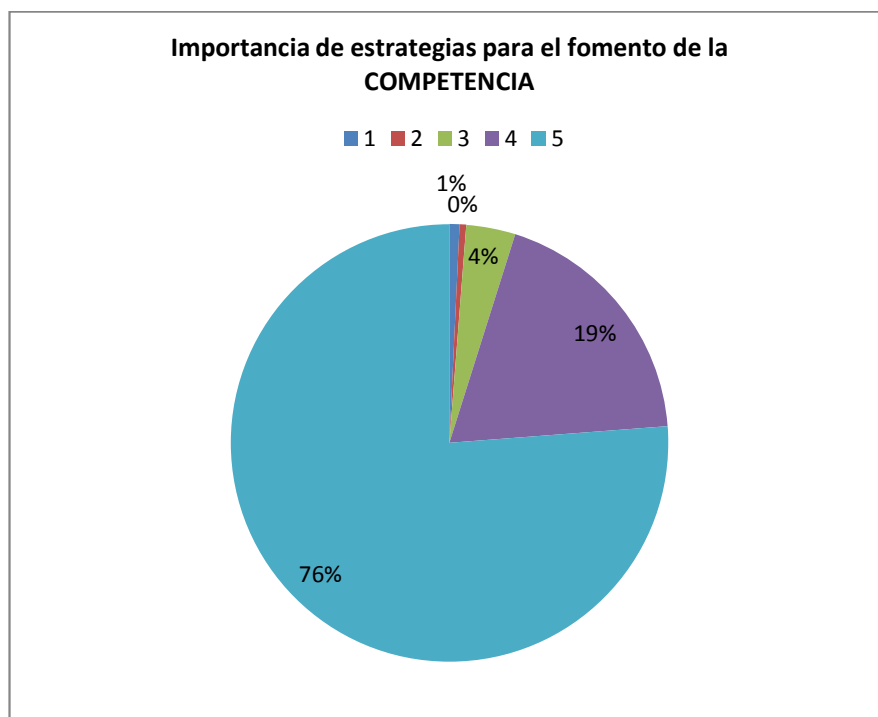
A su vez observamos en la tendencia central que el promedio representado en la media marcó 4,7 y la opción de respuesta que más se repitió a nivel grupal fue el 5, correspondiendo así al valor muy alto de la variable.

A continuación, se presentan las tablas n° 17 y n° 18, más el gráfico n° 9 correspondientes a estos valores:

Tabla nº 17: Importancia otorgada al fomento de la COMPETENCIA			
Grupo total			
Nivel de Competencia	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Porcentual	Valor de la Variable
1. Totalmente en desacuerdo	3	0,73%	Muy bajo
2. En desacuerdo	2	0,49%	Bajo
3. Indiferente	15	3,64%	Medio
4. De acuerdo	78	18,93%	Alto
5. Totalmente de acuerdo	314	76,21%	Muy alto
TOTAL	412	100%	

Tabla nº 18: Importancia otorgada al fomento de la COMPETENCIA.	
Tendencia central general. Grupo total	
MEDIA	4,7
MODA	5

Gráfico n°9. Frecuencia Porcentual. Importancia otorgada al fomento de COMPETENCIA. Grupo total



Muestra por cuotas: sexo

Del total de profesores varones, el 73% manifestó estar totalmente de acuerdo presentando un nivel muy alto, un 24% estuvo de acuerdo mostrando un nivel alto, el 4% se consideró indiferente con un nivel medio, un 0% se mostró en desacuerdo desde un nivel bajo y otro 0% estuvo totalmente en desacuerdo desde un nivel muy bajo. Mientras que del total de profesoras mujeres, el 80% se mostró totalmente de acuerdo presentando un nivel muy alto, un 14% de acuerdo con un nivel alto, el 3% se manifestó indiferente desde un nivel medio, el 1% consideró estar en desacuerdo a partir de un nivel bajo y el 1% totalmente en desacuerdo con un nivel muy bajo.

A su vez observamos en la tendencia central que el promedio en los hombres representado en la media marcó 4,7 y la opción de respuesta que más se repitió a nivel grupal fue el 5, correspondiendo al valor muy alto de la variable. En el caso de las mujeres, el promedio representado en la media también

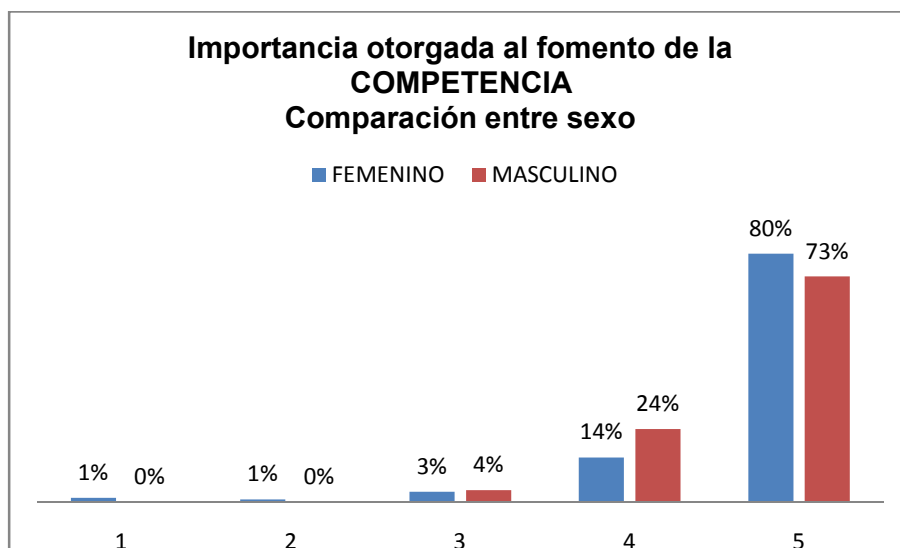
marcó 4,7 y la opción de respuesta que más se repitió a nivel grupal fue el 5, correspondiendo al valor muy alto de la variable.

A continuación, en las tablas nº 19 y nº 20, más el gráfico nº 10, se comparan los resultados mencionados:

Tabla nº 19: Importancia otorgada al fomento de la COMPETENCIA				
Comparacion entre sexo				
	FEMENINO		MASCULINO	
Nivel de competencia	Frecuencias		Frecuencias	
1. Totalmente en desacuerdo	3	1%	0	0%
2. En desacuerdo	2	1%	0	0%
3. Indiferente	7	3%	8	4%
4. De acuerdo	30	14%	48	24%
5. Totalmente de acuerdo	166	80%	148	73%
TOTAL	208	100%	204	100%

Tabla nº 20: Importancia otorgada al fomento de la COMPETENCIA		
Tendencia central por sexo		
	FEMENINO	MASCULINO
MEDIA	4,7	4,7
MODA	5	5

**Gráfico n° 10: Importancia otorgada al fomento de la COMPETENCIA.
Frecuencia Porcentual según género**



➤ **Sub-dimensión 3: Importancia otorgada a las estrategias para satisfacer la Relación con l@s demás en l@s alumn@s**

L@s profesores/as que participaron de la muestra, manifestaron los siguientes valores en relación al nivel de la importancia otorgado a las estrategias de enseñanza para fomentar la satisfacción de la Relación con l@s demás. El 1% aproximado reconoció estar totalmente en desacuerdo presentando un nivel muy bajo, un 4% aproximado demostró estar en desacuerdo con un nivel bajo, mientras que el 11% se mostró indiferente a partir de un nivel medio, casi un 20% estuvo de acuerdo con un nivel alto, y un 63,8% señalaron estar totalmente de acuerdo desde un nivel muy alto.

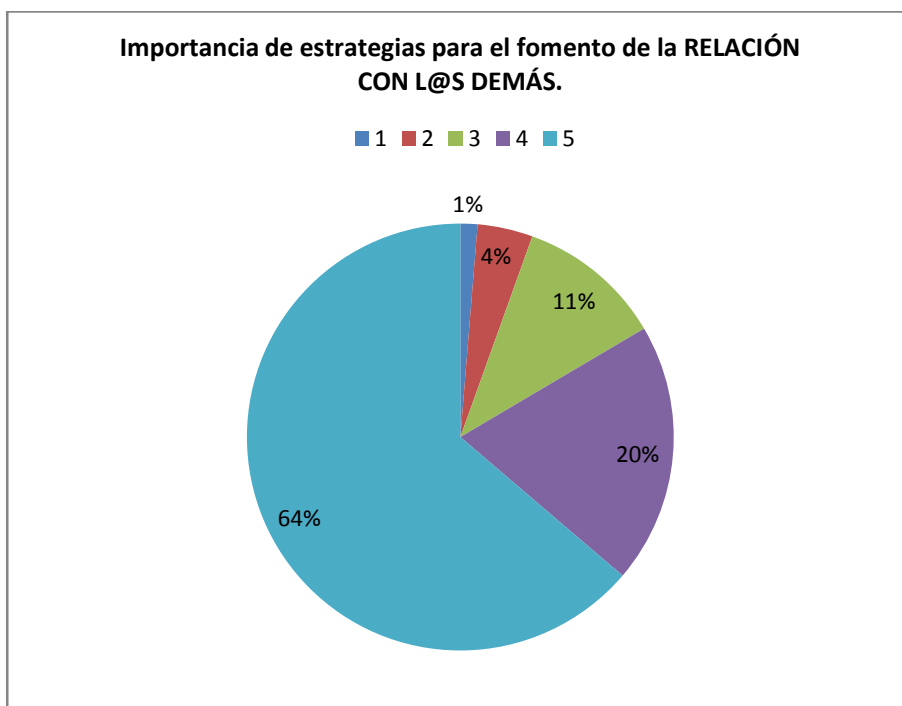
A su vez observamos en la tendencia central que el promedio representado en la media marcó 4,4 y la opción de respuesta que más se repitió a nivel grupal fue el 5, correspondiendo así al valor muy alto de la variable.

A continuación, se presentan las tablas n° 21 y n° 22, más el gráfico n° 11 correspondientes a estos valores:

Tabla nº 21: Importancia otorgada al fomento de la RELACIÓN CON L@S DEMÁS. Grupo total			
Nivel de Relación con l@s demás	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Porcentual	Valor de la Variable
1. Totalmente en desacuerdo	4	1,3%	Muy bajo
2. En desacuerdo	13	4,2%	Bajo
3. Indiferente	34	11%	Medio
4. De acuerdo	61	19,7%	Alto
5. Totalmente de acuerdo	197	63,8%	Muy alto
TOTAL	309	100%	

Tabla nº 22: Importancia otorgada al fomento de la RELACIÓN CON L@S DEMÁS. Tendencia central general. Grupo total	
MEDIA	4,4
MODA	5

Gráfico n°11: Frecuencia Porcentual. Importancia otorgada al fomento de la RELACIÓN CON L@S DEMÁS. Grupo total



Muestra por cuotas: sexo

Del total de profesores varones, el 63% aproximado manifestó estar totalmente de acuerdo presentando un nivel muy alto, un 20% estuvo de acuerdo a partir de un nivel alto, el 10% se consideró indiferente con un nivel medio, un 5% se mostró en desacuerdo desde un nivel bajo y el 3% totalmente en desacuerdo con un nivel muy bajo. Mientras que del total de profesoras mujeres, el 65% se mostró totalmente de acuerdo presentando un nivel muy alto, un 20% estuvo de acuerdo con un nivel alto, el 12% se manifestó indiferente desde un nivel medio, el 4% consideró estar en desacuerdo a partir de un nivel bajo y el 0% totalmente en desacuerdo con un nivel muy bajo.

A su vez observamos en la tendencia central que el promedio en los hombres representado en la media marcó 4,4 y la opción de respuesta que más se repitió a nivel grupal fue el 5, correspondiendo al valor muy alto de la variable. En el caso de las mujeres, el promedio representado en la media marcó 4,5 y la

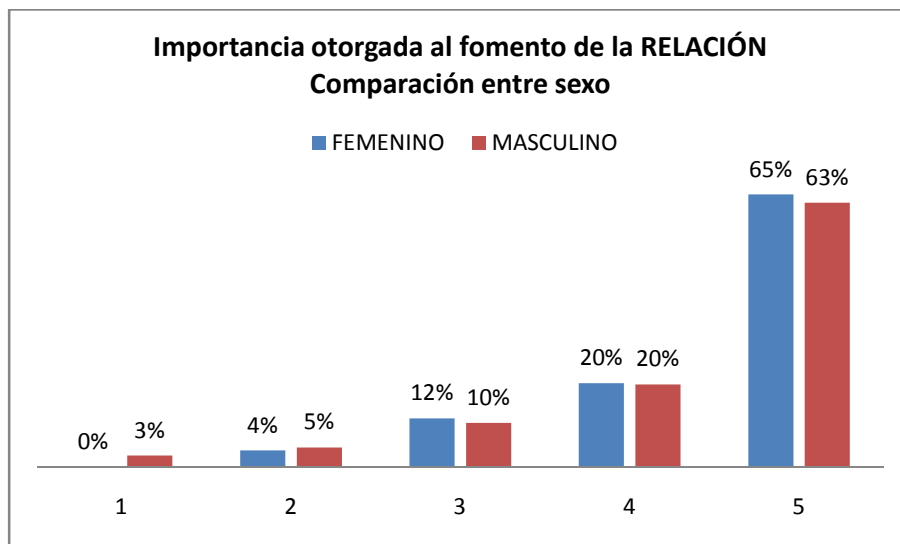
opción de respuesta que más se repitió a nivel grupal fue el 5, correspondiendo al valor muy alto de la variable.

A continuación, en las tablas nº 23 y nº 24 más el gráfico nº 12, se comparan los resultados mencionados:

Tabla nº23: Importancia otorgada al fomento de la RELACIÓN CON L@S DEMÁS. Comparación entre sexo				
	FEMENINO		MASCULINO	
Nivel de relación	Frecuencias		Frecuencias	
1. Totalmente en desacuerdo	0	0%	4	3%
2. En desacuerdo	6	4%	7	5%
3. Indiferente	18	12%	16	10%
4. De acuerdo	31	20%	30	20%
5. Totalmente de acuerdo	101	65%	96%	63%
TOTAL	156	100%	153	100%

Tabla nº 24: Importancia otorgada al fomento de la RELACIÓN CON L@S DEMÁS. Tendencia central por sexo		
	FEMENINO	MASCULINO
MEDIA	4,5	4,4
MODA	5	5

Gráfico n° 12: Importancia otorgada al fomento de la RELACIÓN CON L@S DEMÁS. Frecuencia Porcentual según sexo



3.1.2.2. Dimensión 2: Viabilidad otorgada a las estrategias de enseñanza para satisfacer las necesidades psicológicas básicas de l@s alumn@s

En este apartado expondremos el comportamiento de la dimensión de viabilidad otorgada por l@s profesores/as a la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de l@s alumn@s junto con las dimensiones de autonomía, competencia y relación con l@s demás que forman parte de la misma, y que aportan información a nuestra investigación; mostramos para cada una de ellas la frecuencia absoluta, junto con la frecuencia porcentual, más los valores otorgados, la tendencia central de promedio y de moda, y los gráficos correspondientes a cada una, según grupo total y por sexo.

➤ **Sub-dimensión 1: Viabilidad otorgada a las estrategias para satisfacer la Autonomía de l@s alumn@s**

L@s profesores/as que participaron de la muestra, manifestaron los siguientes valores en relación al nivel de viabilidad otorgada a las estrategias para fomentar la satisfacción de la Autonomía de sus alumn@s: el 1% estuvo totalmente en desacuerdo presentando un nivel muy bajo, un 4% con un nivel

bajo demostró estar en desacuerdo, mientras que el 19% de nivel medio se mostró indiferente, un 30% tiene un nivel alto estando de acuerdo, y el 46% con un nivel muy alto señalaron estar totalmente de acuerdo.

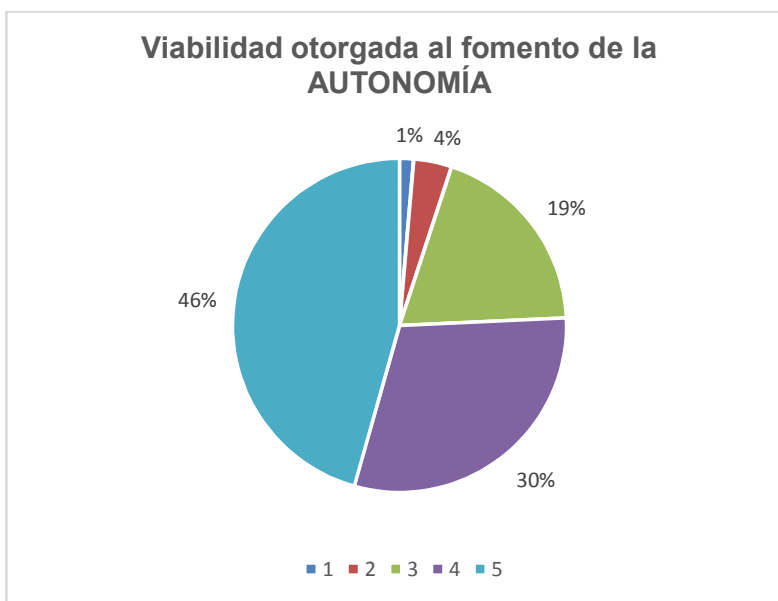
A su vez observamos en la tendencia central que el promedio representado en la media marcó 4,15 y la opción de respuesta que más se repitió a nivel grupal fue el 5, correspondiendo al valor muy alto de la variable.

A continuación, se presentan las tablas nº 25 y nº 26, más el gráfico nº 13 correspondientes a estos valores.

Tabla nº 25: Viabilidad otorgada al fomento de la AUTONOMÍA. Grupo total			
Nivel de Autonomía	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Porcentual	Valor de la Variable
1. Totalmente en desacuerdo	7	1%	Muy bajo
2. En desacuerdo	19	4%	Bajo
3. Indiferente	99	19%	Medio
4. De acuerdo	155	30%	Alto
5. Totalmente de acuerdo	235	46%	Muy alto
TOTAL	515	100%	

Tabla nº 26: Viabilidad otorgada al fomento de la AUTONOMÍA	
Tendencia central general. Grupo total	
MEDIA	4,15
MODA	5

Gráfico n°13: Frecuencia Porcentual. Viabilidad otorgada al fomento de la AUTONOMÍA. Grupo total



Muestra por cuotas: sexo

Del total de profesores varones, el 44% aproximado manifestó estar totalmente de acuerdo y presentó un nivel muy alto de viabilidad otorgada a las estrategias de enseñanza para satisfacer la autonomía de sus alumn@s, un 26% estuvo de acuerdo mostrando un nivel alto, el 24% se consideró indiferente con un nivel medio, un 4% se mostró en desacuerdo a partir de un nivel bajo y el 2% totalmente en desacuerdo con un nivel muy bajo. Mientras que del total de profesoras mujeres, el 47% se mostró totalmente de acuerdo presentando un nivel muy alto, un 34% estuvo de acuerdo mostrando un nivel alto, el 15% se manifestó indiferente con un nivel medio, el 3% consideró estar en desacuerdo a partir de un nivel bajo y el 1% totalmente en desacuerdo con un nivel muy bajo.

A su vez observamos en la tendencia central que el promedio en los hombres representado en la media marcó 4,1 y la opción de respuesta que más se repitió a nivel grupal fue el 5, correspondiendo al valor muy alto de la variable. En el caso de las mujeres, el promedio representado en la media marcó 4,2 y la

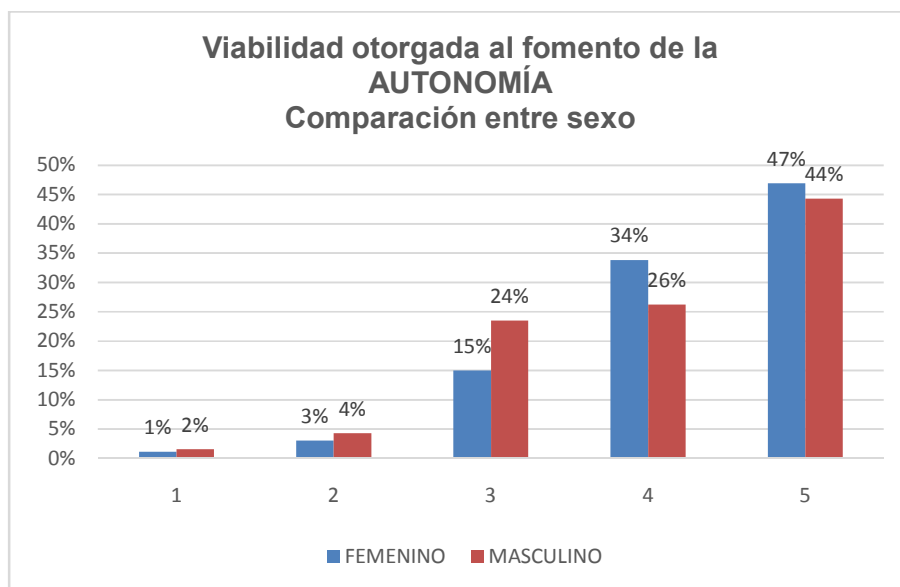
opción de respuesta que más se repitió a nivel grupal fue el 5, correspondiendo al valor muy alto de la variable.

A continuación, en las tablas nº 27 y nº 28, más el gráfico nº 14, se comparan los resultados mencionados:

Tabla nº 27: Viabilidad otorgada al fomento de la AUTONOMÍA				
Comparación entre sexo				
	FEMENINO		MASCULINO	
Nivel de autonomía	Frecuencias		Frecuencias	
1. Totalmente en desacuerdo	3	1%	4	2%
2. En desacuerdo	8	3%	11	4%
3. Indiferente	39	15%	60	24%
4. De acuerdo	88	34%	67	26%
5. Totalmente de acuerdo	122	47%	113	44%
TOTAL	260	100%	255	100%

Tabla nº 28: Viabilidad otorgada al fomento de la AUTONOMÍA		
Tendencia central por sexo		
	FEMENINO	MASCULINO
MEDIA	4,2	4,1
MODA	5	5

**Gráfico N° 14: Viabilidad otorgada al fomento de la AUTONOMÍA.
Frecuencia Porcentual según sexo**



➤ **Sub-dimensión 2: Viabilidad otorgada a las estrategias para satisfacer la Competencia de l@s alumn@s**

L@s profesores/as que participaron de la muestra, manifestaron los siguientes valores en relación al nivel de la viabilidad otorgada a las estrategias de enseñanza para fomentar la satisfacción de la Competencia en sus alumn@s: el 0% aproximado reconoció estar totalmente en desacuerdo presentando un nivel muy bajo, el 2% demostró estar en desacuerdo manifestando un nivel bajo, mientras que el 7% se mostraron indiferentes con un nivel medio, alrededor de un 28% estuvieron de acuerdo a partir de un nivel alto, y un 62% señalaron estar totalmente de acuerdo con un nivel muy alto.

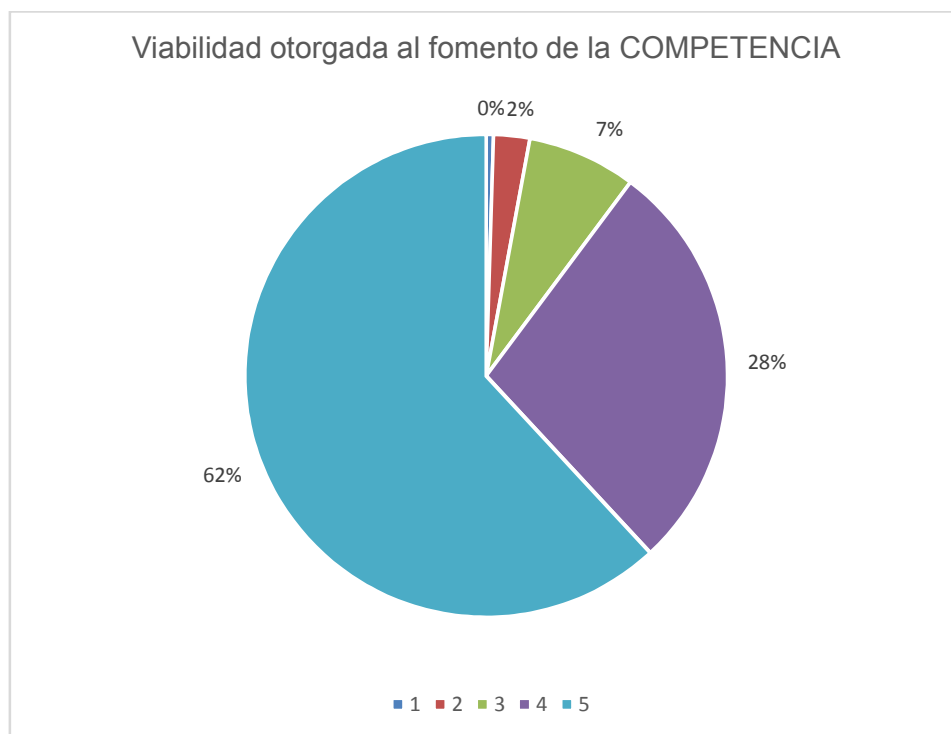
A su vez observamos en la tendencia central que el promedio representado en la media marcó 4,5 y la opción de respuesta que más se repitió a nivel grupal fue el 5, correspondiendo al valor muy alto de la variable.

A continuación, se presentan las tablas n° 29 y n° 30, más el grafico n° 15 correspondientes a estos valores:

Tabla n° 29: Viabilidad otorgada al fomento de la COMPETENCIA			
Grupo total			
Nivel de Competencia	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Porcentual	Valor de la Variable
1. Totalmente en desacuerdo	2	0%	Muy bajo
2. En desacuerdo	10	2%	Bajo
3. Indiferente	30	7%	Medio
4. De acuerdo	115	28%	Alto
5. Totalmente de acuerdo	255	62%	Muy alto
TOTAL	412	100%	

Tabla n° 30: Viabilidad otorgada al fomento de la COMPETENCIA	
Tendencia central general. Grupo total	
MEDIA	4,5
MODA	5

Gráfico n°15: Frecuencia Porcentual. Viabilidad otorgada al fomento de COMPETENCIA. Grupo total



Muestra por cuotas: sexo

Del total de profesores varones, el 57% manifestó estar totalmente de acuerdo presentando un nivel muy alto, un 29% estuvo de acuerdo mostrando un nivel alto, el 9% se consideró indiferente con un nivel medio, un 4% se mostró en desacuerdo a partir de un nivel bajo y otro 0% estuvo totalmente en desacuerdo desde un nivel muy bajo. Mientras que del total de profesoras mujeres, el 66% se mostró totalmente de acuerdo presentando un nivel muy alto, un 26% de acuerdo con un nivel alto, el 6% se manifestó indiferente desde un nivel medio, el 0% consideró estar en desacuerdo a partir de un nivel bajo y el 1% totalmente en desacuerdo con un nivel muy bajo.

A su vez observamos en la tendencia central que el promedio en los hombres representado en la media marcó 4,4 y la opción de respuesta que más se repitió a nivel grupal fue el 5, correspondiendo al valor muy alto de la variable. En el caso de las mujeres, el promedio representado en la media marcó 4,6 y la

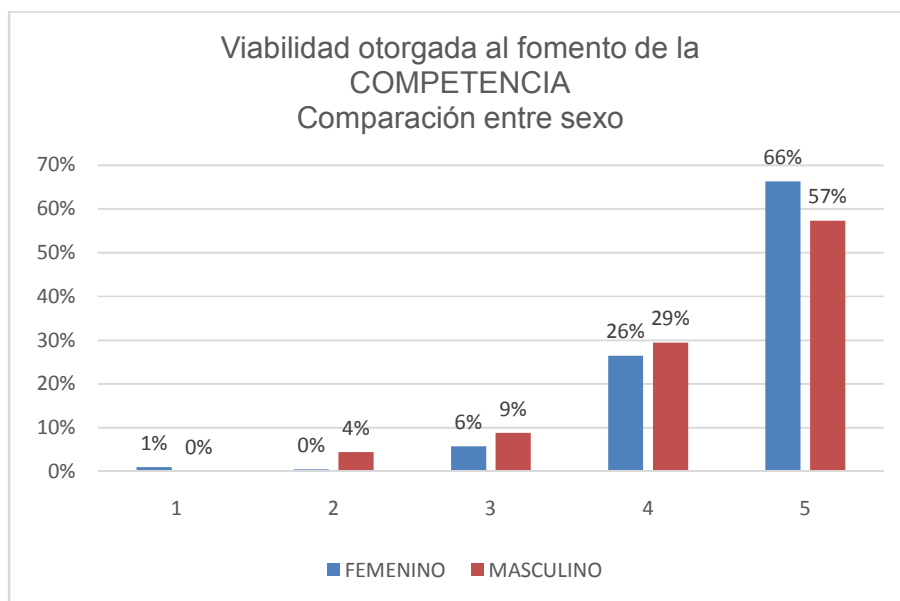
opción de respuesta que más se repitió a nivel grupal fue el 5, correspondiendo al valor muy alto de la variable.

A continuación, en las tablas nº 31 y nº 32, más el gráfico nº 16, se comparan los resultados mencionados:

Tabla nº 31: Viabilidad otorgada al fomento de la COMPETENCIA				
Comparacion entre sexo				
	FEMENINO		MASCULINO	
Nivel de competencia	Frecuencias		Frecuencias	
1. Totalmente en desacuerdo	2	1%	0	0%
2. En desacuerdo	1	0%	9	4%
3. Indiferente	12	6%	18	9%
4. De acuerdo	55	26%	60	29%
5. Totalmente de acuerdo	138	66%	117	57%
TOTAL	208	100%	204	100%

Tabla nº 32: Viabilidad otorgada al fomento de la COMPETENCIA		
Tendencia central por sexo		
	FEMENINO	MASCULINO
MEDIA	4,6	4,4
MODA	5	5

**Gráfico nº 16: Viabilidad otorgada al fomento de la COMPETENCIA.
Frecuencia Porcentual según sexo**



➤ **Sub-dimensión 3: Viabilidad otorgada a las estrategias para satisfacer la Relación con l@s demás en l@s alumn@s**

L@s profesores/as que participaron de la muestra, manifestaron los siguientes valores en relación al nivel de la viabilidad otorgado a las estrategias de enseñanza para fomentar la satisfacción de la Relación con l@s demás: el 1% aproximado reconoció estar totalmente en desacuerdo presentando un nivel muy bajo, un 4% aproximado demostró estar en desacuerdo con un nivel bajo, mientras que el 12% se mostró indiferente a partir de un nivel medio, casi un 25% estuvo de acuerdo con un nivel alto, y un 58% señalaron estar totalmente de acuerdo desde un nivel muy alto.

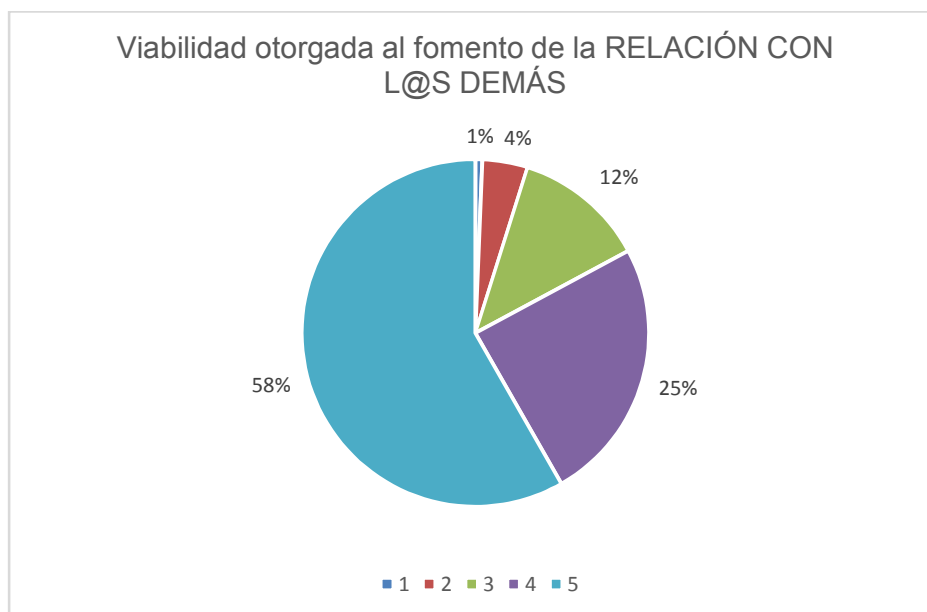
A su vez observamos en la tendencia central que el promedio representado en la media marcó 4,4 y la opción de respuesta que más se repitió a nivel grupal fue el 5, correspondiendo al valor muy alto de la variable.

A continuación, se presentan las tablas nº 33 y nº 34, más el gráfico nº 17 correspondientes a estos valores:

Tabla nº 33: Viabilidad otorgada al fomento de la RELACIÓN CON L@S DEMÁS. Grupo total			
Nivel de Relación con l@s demás	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Porcentual	Valor de la Variable
1. Totalmente en desacuerdo	2	1%	Muy bajo
2. En desacuerdo	13	4%	Bajo
3. Indiferente	38	12%	Medio
4. De acuerdo	76	25%	Alto
5. Totalmente de acuerdo	180	58%	Muy alto
TOTAL	309	100%	

Tabla nº 34: Viabilidad otorgada al fomento de la RELACIÓN CON L@S DEMÁS. Tendencia central general. Grupo total	
MEDIA	4,4
MODA	5

Gráfico n°17: Frecuencia Porcentual. Viabilidad otorgada al fomento de la RELACIÓN CON L@S DEMÁS. Grupo total



Muestra por cuotas: sexo

Del total de profesores varones, el 53% aproximado manifestó estar totalmente de acuerdo presentando un nivel muy alto, un 24% estuvo de acuerdo a partir de un nivel alto, el 16% se consideró indiferente con un nivel medio, un 5% se mostró en desacuerdo desde un nivel bajo y el 1% totalmente en desacuerdo con un nivel muy bajo. Mientras que del total de profesoras mujeres, el 63% se mostró totalmente de acuerdo presentando un nivel muy alto, un 25% estuvo de acuerdo con un nivel alto, el 8% se manifestó indiferente desde un nivel medio, el 3% consideró estar en desacuerdo a partir de un nivel bajo y el 0% totalmente en desacuerdo con un nivel muy bajo.

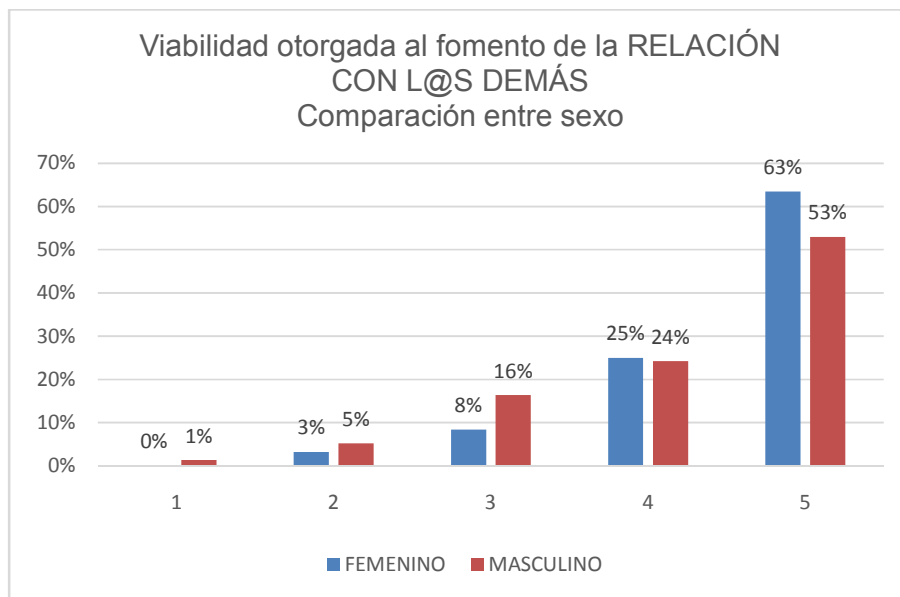
A su vez observamos en la tendencia central que el promedio en los hombres representado en la media marcó 4,2 y la opción de respuesta que más se repitió a nivel grupal fue el 5, correspondiendo al valor muy alto de la variable. En el caso de las mujeres, el promedio representado en la media marcó 4,5 y la opción de respuesta que más se repitió a nivel grupal fue el 5, correspondiendo al valor muy alto de la variable.

A continuación, en las tablas nº 35 y nº 36 más el gráfico nº 18, se comparan los resultados mencionados:

Tabla nº35: Viabilidad otorgada al fomento de la RELACIÓN CON L@S DEMÁS. Comparación entre sexo				
	FEMENINO		MASCULINO	
Nivel de relación	Frecuencias		Frecuencias	
1. Totalmente en desacuerdo	0	0%	2	1%
2. En desacuerdo	5	3%	8	5%
3. Indiferente	13	8%	25	16%
4. De acuerdo	39	25%	37	24%
5. Totalmente de acuerdo	99	63%	81	53%
TOTAL	156	100%	153	100%

Tabla nº 36: Viabilidad otorgada al fomento de la RELACIÓN CON L@S DEMÁS. Tendencia central por sexo		
	FEMENINO	MASCULINO
MEDIA	4,5	4,2
MODA	5	5

Gráfico n° 18: Viabilidad otorgada al fomento de la RELACIÓN CON L@S DEMÁS. Frecuencia Porcentual según sexo



3.2. Análisis e interpretación de los datos

El análisis de relación entre variables se realizó de manera coherente con lo propuesto en los objetivos de nuestro trabajo. Describimos el comportamiento de las variables de base, las variables complejas, sus dimensiones, subdimensiones, y a partir de la cuota sexo. Las relaciones establecidas entre las variables en este trabajo fueron las siguientes:

- Relación de la importancia otorgada por l@s profesores/as entre los niveles de satisfacción de las NPB en l@s alumn@s.
- Relación de la importancia otorgada por l@s profesores/as según sexo, entre los niveles de satisfacción de las NPB en l@s alumn@s.
- Relación de la viabilidad otorgada por l@s profesores/as entre los niveles de satisfacción de las NPB en l@s alumn@s
- Relación de la viabilidad otorgada por l@s profesores/as según sexo, entre los niveles de satisfacción de las NPB en l@s alumn@s

- Relación entre el nivel de importancia y el nivel de viabilidad otorgados por l@s profesores/as a la satisfacción de las NPB en l@s alumn@s.
- Relación entre los niveles de satisfacción de las NPB en l@s alumn@s.
- Relación entre los niveles de satisfacción de las NPB en l@s alumn@s según sexo.
- Relación entre el nivel de importancia otorgado por l@s profesores/as a la satisfacción de las NPB de l@s alumn@s y el nivel de satisfacción de dichas necesidades en l@s alumn@s.
- Relación entre el nivel de viabilidad otorgado por l@s profesores/as a la satisfacción de las NPB de l@s alumn@s y el nivel de satisfacción de dichas necesidades en l@s alumn@s.

3.2.1. Relación de importancia otorgada por l@s profesores/as a la satisfacción de las NPB en l@s alumn@s

Del total de profesores/as encuestad@s, quienes opinaron que es muy importante fomentar la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en sus alumn@s, manifestaron estar totalmente de acuerdo en un 62,3% a favor de la autonomía, en un 76,21% a favor de la competencia, y un 63,8% a favor de la relación con l@s demás. A su vez, también se pudo observar que la dimensión de competencia resultó más considerada, seguida de la dimensión de relación con l@s demás y finalmente la dimensión de autonomía. Frente a estos datos y además teniendo en cuenta que la tendencia de moda correspondió al orden 5, observamos que la variable presenta un valor de opinión muy alto, y denota la importancia otorgada por parte de l@s profesores/as a la forma de dar la clase de educación física.

Esta relación es altamente significativa, ya que la mayoría de l@s profesores/as manifestaron como muy importante, maximizar oportunidades de elección en sus alumn@s, tener en cuenta sus preocupaciones, ofrecerles explicaciones claras, no utilizar un lenguaje controlador, adaptar la actividades al nivel de su habilidad, proporcionarles reglas claras y abundante feedback positivo, reforzando el esfuerzo, desde una actitud cercana, mostrando interés

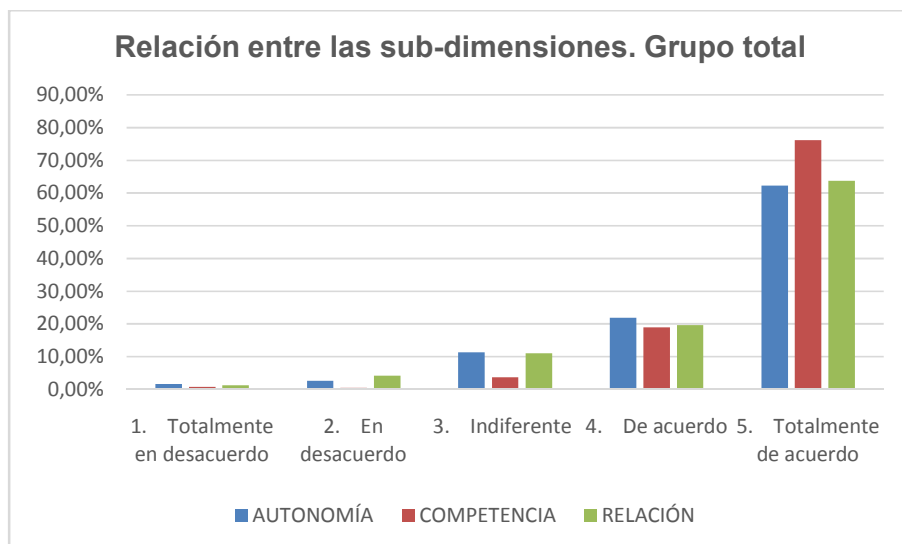
por ell@s, estructurando las tareas en grupos según su interés y nivel de habilidad(extraído del cuestionario de profesores/as, 2016), considerando así la satisfacción de las NPB sustratos esenciales para el desarrollo y mantenimiento de la salud psicológica y el bienestar personal de sus alumn@s (Gómez et al., 2014).

El principal reto radica en favorecer continuamente la implementación de estrategias de enseñanza docente que permitan a l@s alumn@s estar motivados en las clases de E.F y que ésta adquiera un alcance global a lo largo de su vida. Para lograrlo apoyamos el diseño de estrategias presentado en la investigación de Moreno-Murcia, Joseph y Huescar (2013) acerca de cómo aumentar la motivación intrínseca en clases de educación física, y que según lo expuesto, se deberían transmitir climas impicantes a la tarea, que primen el esfuerzo y el progreso personal, proporcionar un feed-back positivo, permitir a l@s estudiantes participar en la toma de decisiones y elección de actividades, promover el desarrollo de relaciones sociales, y valorar los sentimientos y perspectivas de otr@s personas. Lograr la integración de tod@s los miembros del grupo resulta fundamental para que la actividad física sea satisfactoria (Moreno Murcia et al, 2013). Finalmente, sugerimos a l@s docentes llevar a la práctica estas indicaciones, así como que futuras investigaciones determinen a través de un estudio más exhaustivo y metódico el alcance de las estrategias presentadas en el área de educación física.

A continuación, se presenta la tabla nº 37 y el gráfico nº 19 que representan las diferentes distribuciones porcentuales obtenidas en la variable compleja en todos sus niveles:

Tabla nº 37: Nivel de importancia otorgada a la satisfacción de las NPB en I@s alumn@s. Frecuencia porcentual del grupo total				
Nivel de Tendencia	AUTONOMÍA	COMPETENCIA	RELACIÓN	Valor
1. Totalmente en desacuerdo	1,7%	0,73%	1,3%	Muy bajo
2. En desacuerdo	2,7%	0,49%	4,2%	Bajo
3. Indiferente	11,3%	3,64%	11%	Medio
4. De acuerdo	21,9%	18,93%	19,7%	Alto
5. Totalmente de acuerdo	62,3%	76,21%	63,8%	Muy alto
Total	100%	100%	100%	
MEDIA	4,4	4,7	4,4	
MODA	5	5	5	

Gráfico nº 19: Nivel de importancia otorgada a la satisfacción de las NPB en I@s alumn@s. Grupo total



3.2.2. Relación de importancia otorgada por l@s profesores/as según sexo, entre los niveles de satisfacción de las NPB en l@s alumn@s

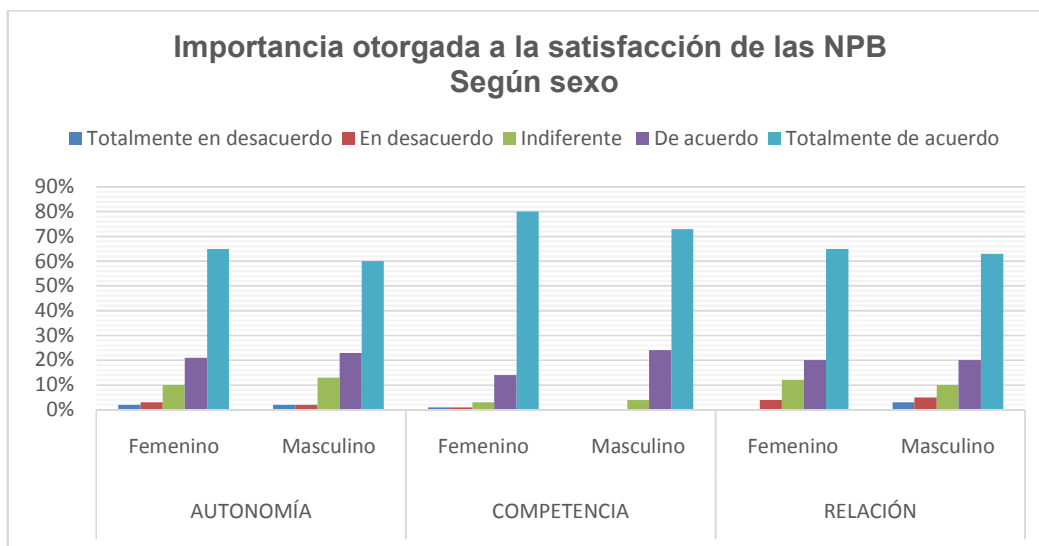
En relación a la dimensión de autonomía, el 65% de las mujeres consideraron estar totalmente de acuerdo, frente al 60% de los hombres. En relación a la competencia, consideraron estar totalmente de acuerdo el 80% de las mujeres contra el 73% de los hombres. Para la dimensión de relación con l@s demás, el 65% de mujeres se mostraron totalmente de acuerdo, frente al 63% de los hombres.

Estos datos nos permitieron inferir que si bien la tendencia de moda para ambos sexos tuvo un valor muy alto, las profesoras mujeres se mostraron más atentas a considerar como muy importante el fomento de las dimensiones de autonomía, competencia y relación con l@s demás, y a su vez observamos que de todas las sub-dimensiones, la competencia fue la que presentó mayor diferencia entre mujeres y hombres, es decir que las profesoras presentaron una frecuencia porcentual de valor más alto, correspondiendo al nivel de total acuerdo otorgado a la importancia asignada a sus estrategias de enseñanza para satisfacer las NPB de l@s alumn@s, que los profesores hombres en esta sub-dimensión. También se observó que la necesidad de autonomía, fue la sub-dimensión que menor grado de importancia recibió comparada con la competencia y la relación con l@s demás, lo cual nos permite pensar de acuerdo con Bartholomew et al. (2011), que un/a docente que no otorga importancia a la satisfacción de esta necesidad de autonomía, tiende a adoptar un estilo más controlador, comportándose de manera autoritaria e imponiendo su idea preconcebida sobre cómo deben comportarse sus alumn@s. Además, nos lleva a pensar que sería conveniente en otras investigaciones profundizar sobre la importancia otorgada a ésta necesidad, ya que es de gran importancia y juega un papel relevante en la motivación autodeterminada de l@s alumn@s (Alcaraz, 2014).

A continuación, se presenta la tabla n° 38 y el gráfico n° 20 que representan las diferentes distribuciones porcentuales obtenidas en la variable compleja en todos sus niveles:

Tabla nº 38: Nivel de importancia otorgada a la satisfacción de las NPB en l@s alumn@s. Frecuencia porcentual según sexo							
Nivel de Tendencia	AUTONOMÍA		COMPETENCIA		RELACIÓN		Valor de variable
	Femenino	Masculino	Femenino	Masculino	Femenino	Masculino	
Totalmente en desacuerdo	2%	2%	1%	0%	0%	3%	Muy bajo
En desacuerdo	3%	2%	1%	0%	4%	5%	Bajo
Indiferente	10%	13%	3%	4%	12%	10%	Medio
De acuerdo	21%	23%	14%	24%	20%	20%	Alto
Totalmente de acuerdo	65%	60%	80%	73%	65%	63%	Muy alto
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	
MEDIA	4,4	4,4	4,7	4,7	4,5	4,4	
MODA	5	5	5	5	5	5	

Gráfico nº 20: Nivel de importancia otorgada a la satisfacción de las NPB en l@s alumn@s. Según sexo



3.2.3. Relación de la viabilidad otorgada por l@s profesores/as entre los niveles de satisfacción de las NPB en l@s alumn@s

Del total de profesores/as encuestad@s, quienes opinaron que es muy viable fomentar la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en sus alumn@s, manifestando estar totalmente de acuerdo en un 46% a favor de la autonomía, en un 62% a favor de la competencia, y un 58% a favor de la relación con l@s demás. A su vez, también se pudo observar que la dimensión de competencia resultó más considerada con una tendencia promedio de 4,5, seguida de la dimensión de relación con l@s demás con tendencia promedio de 4,4, y finalmente la dimensión de autonomía con una tendencia promedio de 4,15. Frente a estos datos y además teniendo en cuenta que la tendencia de moda correspondió al orden 5, observamos que la variable presenta un valor de opinión muy alto, y denota la viabilidad otorgada por parte de l@s profesores/as a la forma de dar la clase de E.F.

Esta relación es muy significativa, ya que la mayoría de l@s profesores/as manifestaron como muy viable maximizar oportunidades de elección en sus alumn@s, tener en cuenta sus preocupaciones, ofrecerles explicaciones claras, no utilizar un lenguaje controlador, adaptar la actividades al nivel de su habilidad, proporcionarles reglas claras y abundante feedback positivo, reforzando el esfuerzo, desde una actitud cercana, mostrando interés por ell@s y estructurando las tareas en grupos según su interés y nivel de habilidad (extraído de cuestionario de profesores/as, 2016).

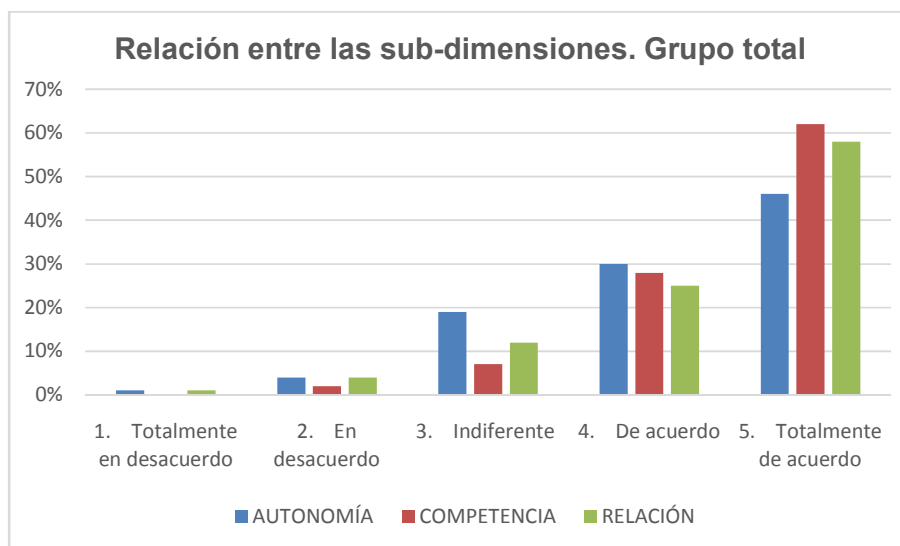
A partir de lo mencionado consideramos determinante profundizar en el estudio del contexto en el que trabajan los profesores/as de E.F, desde la perspectiva de la TAD, especialmente en las condiciones que favorecen la viabilidad de estrategias en las prácticas pedagógicas, y para dar fundamento a los datos obtenidos, nos apoyamos especialmente en dos investigaciones: el trabajo de Taylor, Ntoumanis y Spray (2008) y el de Bartholomew, Ntoumanis, Cuevas y Lonsdale (2014), ambos leídos en Alcaraz (2014). En el primero, los autores estudiaron cómo las presiones de tiempo, las administrativas y las relacionadas con sentirse evaluados en función del rendimiento de sus estudiantes, junto con las orientaciones de causalidad y la percepción de que l@s estudiantes

estaban motivados de forma autodeterminada, influían en la satisfacción de las NPB de l@s profesores/as; lo que a su vez l@s llevaba a experimentar motivación autodeterminada, y por último a desarrollar comportamientos más positivos hacia sus estudiantes. En el segundo, Bartholomew et al. (2014) analizaron las experiencias negativas de una muestra de profesores/as de educación física, y concretamente, sus resultados mostraron que las presiones del trabajo, que incluían presiones de tiempo, administrativas, relacionadas con l@s compañeros/as y relacionadas con la evaluación en función del rendimiento de l@s estudiantes, predecían positivamente la frustración de las NPB de est@s profesores/as, lo que a su vez puede obstaculizar las posibilidades de implementación y desarrollo de estrategias de enseñanza que fomenten un entorno de aprendizaje óptimo para ambos grupos.

A continuación, se presenta la tabla nº 39 y el gráfico nº 21 que representan las diferentes distribuciones porcentuales obtenidas en la variable compleja en todos sus niveles:

Tabla nº 39: Nivel de viabilidad otorgada a la satisfacción de las NPB en l@s alumn@s. Frecuencia porcentual del grupo total				
Nivel de Tendencia	AUTONOMÍA	COMPETENCIA	RELACIÓN	Valor
1. Totalmente en desacuerdo	1%	0%	1%	Muy bajo
2. En desacuerdo	4%	2%	4%	Bajo
3. Indiferente	19%	7%	12%	Medio
4. De acuerdo	30%	28%	25%	Alto
5. Totalmente de acuerdo	46%	62%	58%	Muy alto
Total	100%	100%	100%	
MEDIA	4,15	4,5	4,4	
MODA	5	5	5	

Gráfico n° 21: Nivel de viabilidad otorgada a la satisfacción de las NPB en I@s alumn@s. Grupo total



3.2.4. Relación de viabilidad otorgada por I@s profesores/as según sexo, entre los niveles de satisfacción de las NPB en I@s alumn@s

En relación a la dimensión de autonomía, el 47% de las mujeres consideraron estar totalmente de acuerdo, frente al 44% de los hombres. En relación a la competencia, consideraron estar totalmente de acuerdo el 66% de las mujeres contra el 57% de los hombres. Para la dimensión de relación con I@s demás, el 63% de mujeres se mostraron totalmente de acuerdo, frente al 53% de los hombres.

Estos datos nos permitieron inferir que, si bien la moda para ambos sexos tuvo un valor de 5, presentando un nivel de viabilidad muy alto, las profesoras mujeres se mostraron más atentas a considerar como muy viable el fomento de las sub-dimensiones, con una tendencia central promedio de 4,2 para mujeres y 4,1 para hombres en la autonomía, 4,6 para mujeres y 4,4 para hombres en la competencia y 4,5 para mujeres y 4,2 para hombres en la relación con I@s demás. A su vez y según lo especificado anteriormente, observamos que de todas las sub-dimensiones, la relación con I@s demás fue la que presentó mayor diferencia entre mujeres y hombres. Es decir que las profesoras

presentaron una tendencia porcentual de mayor valor que los profesores hombres en esta sub-dimensión, correspondiendo al nivel de total acuerdo otorgado a la viabilidad asignada a sus estrategias de enseñanza para satisfacer las NPB de l@s alumn@s.

Por otro lado y según los valores de viabilidad otorgada por l@s profesores/as a la satisfacción de las NPB en sus alumn@s, consideramos que las diferencias en los porcentajes se debe a que los estilos interpersonales de l@s docentes, junto con el contexto institucional y las posibilidades de ejercicio laboral, favorecen la satisfacción o la frustración de estas necesidades en l@s alumn@s, siendo los estilos controladores precursores de su frustración, mientras que los estilos que apoyan su satisfacción promueven formas más autodeterminadas de la motivación (Cantu-Berrueto et al., 2016).

Por lo cual, y de acuerdo a la teoría de la autodeterminación, asumimos desde el aporte de Ryan y Deci (2000), que independientemente del sexo de l@s profesores/as, las tres necesidades psicológicas básicas son mediadores que influyen en la motivación de los sujetos, y según el trabajo desarrollado por Taylor, Ntoumanis y Spray (2008), citado por Alcaráz (2014), también lo son para l@s docentes en las clases de E.F. Esto nos permite pensar que, a su vez, va a determinar su propio accionar hacia l@s alumn@s, comportándose con un estilo de apoyo a la autonomía, a la competencia y a la relación con l@s demás, en la propuesta ofrecida durante las clases.

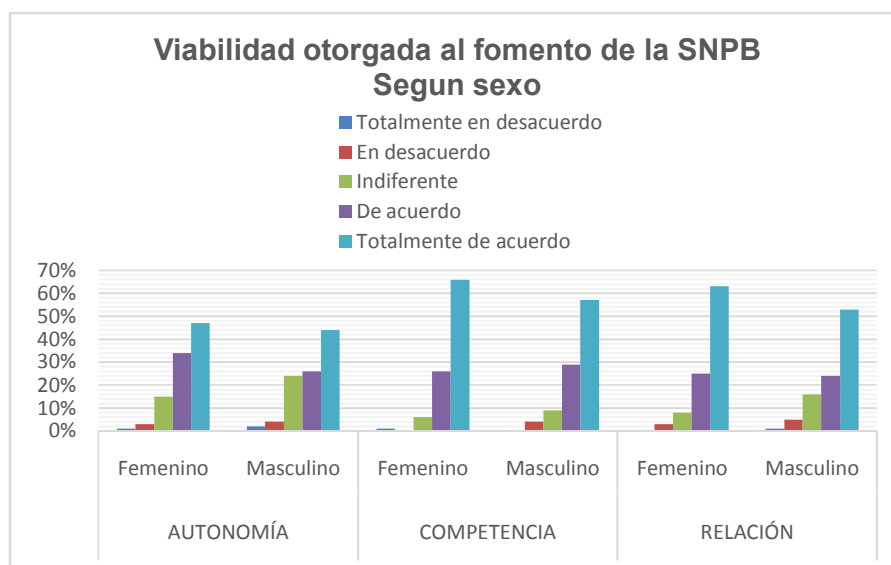
Por lo tanto, podemos considerar que, de acuerdo a los porcentajes obtenidos en la muestra, las profesoras trabajan con mayor autodeterminación hacia la enseñanza, se sienten más implicadas en su tarea, libres para planificar, eficaces, conectadas y aceptadas por l@s demás miembros de la comunidad educativa.

A partir de lo mencionado consideramos determinante profundizar en el estudio del contexto en el que trabajan los profesores/as de E.F, desde la perspectiva de la TAD, especialmente en las condiciones que favorecen la viabilidad de estrategias en las prácticas pedagógicas según el sexo.

A continuación, se presenta la tabla nº 40 y el gráfico nº 22 que representan las diferentes distribuciones porcentuales obtenidas en la variable compleja en todos sus niveles según el sexo:

Tabla nº 40: Nivel de viabilidad otorgada a la satisfacción de las NPB en l@s alumn@s.							
Frecuencia porcentual según sexo							
Nivel de Tendencia	AUTONOMÍA		COMPETENCIA		RELACIÓN		Valor de variable
	Femenino	Masculino	Femenino	Masculino	Femenino	Masculino	
Totalmente en desacuerdo	1%	2%	1%	0%	0%	1%	Muy bajo
En desacuerdo	3%	4%	0%	4%	3%	5%	Bajo
Indiferente	15%	24%	6%	9%	8%	16%	Medio
De acuerdo	34%	26%	26%	29%	25%	24%	Alto
Totalmente de acuerdo	47%	44%	66%	57%	63%	53%	Muy alto
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	
MEDIA	4,2	4,1	4,6	4,4	4,5	4,2	
MODA	5	5	5	5	5	5	

Gráfico nº 22: Nivel de viabilidad otorgada a la satisfacción de las NPB en l@s alumn@s. Según sexo



3.2.5. Relación entre el nivel de importancia y el nivel de viabilidad otorgado por l@s profesores/as a la satisfacción de las NPB en l@s alumn@s

Del total de profesores/as encuestad@s, el 62% consideró muy importante y el 46% muy viable, estando ambos totalmente de acuerdo y otorgando un valor de moda muy alto para el fomento de la satisfacción de autonomía en los niveles mencionados. De esta manera, también se pudo observar que la dimensión de importancia resultó más considerada con una tendencia promedio de 4,4 sobre la tendencia de la dimensión de viabilidad que fue de 4,15. Consideramos de esta manera que la relación entre las dimensiones de la variable es débil, ya que la mayoría de l@s profesores/as otorgan un gran nivel de importancia a sus estrategias de enseñanza para fomentar la satisfacción de autonomía en l@s alumn@s, pero a su vez consideran tener menor posibilidad de viabilidad para aplicar dichas estrategias.

Por otro lado, del total de profesores/as encuestad@s, el 76% consideró muy importante y el 62% muy viable, estando ambos totalmente de acuerdo y otorgando un valor de moda muy alto para el fomento de la satisfacción de competencia en los niveles mencionados. De esta manera, también se pudo observar que la dimensión de importancia resultó más considerada con una tendencia promedio de 4,7 sobre la tendencia de la dimensión de viabilidad que fue de 4,5. Consideramos de esta manera que la relación también es débil, ya que la mayoría de l@s profesores/as otorgan un gran nivel de importancia a sus estrategias de enseñanza para fomentar la satisfacción de competencia en l@s alumn@s, pero también, a su vez consideran tener menor posibilidad o viabilidad para aplicar dichas estrategias.

Y por último del total de profesores/as encuestad@s, el 64% consideró muy importante y el 58% muy viable, estando ambos totalmente de acuerdo y otorgando un valor de moda muy alto para el fomento de la satisfacción en la relación con l@s demás desde los niveles mencionados. De esta manera, también se pudo observar que la dimensión de importancia resultó levemente más considerada con una tendencia promedio de 4,40 sobre la tendencia de la dimensión de viabilidad que fue de 4,36. Consideramos de esta manera que la

relación es al igual que las otras, poco significativa, ya que la mayoría de l@s profesoras/as otorgan un gran nivel de importancia a sus estrategias de enseñanza para fomentar la satisfacción de la relación con l@s demás en l@s alumn@s, pero también, a su vez consideran tener menor posibilidad o viabilidad para aplicar dichas estrategias.

En función de estos datos y teniendo en cuenta que en cada ciclo lectivo, l@s docentes de E.F, y sus alumn@s conviven en un contexto educativo que influye en sus experiencias motrices, en sus motivaciones y en su bienestar, y dependiendo de su naturaleza, éste contexto puede tener un efecto alentador sobre la experiencia de estos colectivos, apoyando su continuidad o por el contrario puede tener un efecto desalentador (Alcaraz García, 2014), consideramos de vital importancia que l@s profesoras/as otorguen altos niveles a la importancia y también a la viabilidad de sus estrategias de enseñanza para satisfacer las NPB en l@s alumn@s.

Además, consideramos importante el aporte producido en el trabajo de Sánchez Oliva et al., (2013), donde específicamente para verificar la validez nomológica de la escala elaborada, se realizaron diferentes análisis, incluyendo como variables dependientes las tres necesidades psicológicas básicas y la percepción de apoyo a dichas necesidades como variables predictoras. Verificando en sus resultados, cómo el apoyo ofrecido por l@s docentes a las NPB supone un antecedente significativo de la satisfacción que l@s alumn@s muestren respecto a estas variables, y ratificando según la autora, la importancia que adquiere la figura del docente en el contexto de la E.F, siendo el principal promotor de la adecuada satisfacción de las NPB del alumnado, a través de la creación de ambientes de aprendizaje en los que no sólo se recurra a estrategias para la cesión de autonomía, sino que también se lleven a cabo pautas para mejorar la satisfacción de competencia y relaciones sociales.

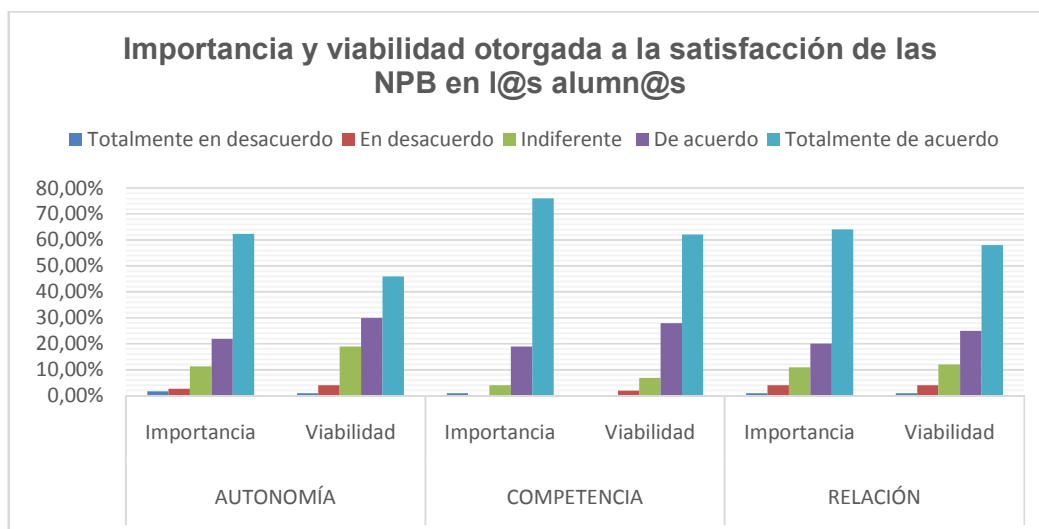
Atendiendo a estas relaciones, se puede considerar que el contexto social óptimo en la enseñanza de la E.F, es aquel que favorece a un comportamiento autodeterminado (Ryan y Deci, 2000), pero además este contexto debe otorgar a priori, por parte de l@s docentes, altos niveles de importancia y viabilidad a la aplicación de estrategias de enseñanza que se orienten a satisfacer y

desarrollar aspectos claves como la autonomía, junto con la competencia y la relación con l@s demás, completando así las tres NPB que l@s estudiantes y tod@s las personas deben satisfacer a lo largo de su vida.

A continuación, se presenta la tabla nº 41 y el gráfico nº 23 que representan las diferentes distribuciones porcentuales obtenidas en las dimensiones de la variable:

Tabla nº 41: Nivel de importancia y viabilidad otorgada por l@s profesores/as a la satisfacción de las NPB en l@s alum@s. Frecuencia porcentual del grupo total							
Nivel de Tendencia	AUTONOMÍA		COMPETENCIA		RELACIÓN		Valor de variable
	Importancia	Viabilidad	Importancia	Viabilidad	Importancia	Viabilidad	
Totalmente en desacuerdo	1,7%	1%	1%	0%	1%	1%	Muy bajo
En desacuerdo	2,7%	4%	0%	2%	4%	4%	Bajo
Indiferente	11,3%	19%	4%	7%	11%	12%	Medio
De acuerdo	21,9%	30%	19%	28%	20%	25%	Alto
Totalmente de acuerdo	62,3%	46%	76%	62%	64%	58%	Muy alto
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	
MEDIA	4,4	4,15	4,7	4,5	4,40	4,36	
MODA	5	5	5	5	5	5	

Gráfico n° 23: Nivel de importancia y de viabilidad otorgado por l@s profesores/as a la satisfacción de las NPB en l@s alumn@s



3.2.6. Relación entre los niveles de satisfacción de las NPB en l@s alumn@s

Del total de alumn@s encuestad@s, los mayores porcentajes detectados mostraron que el 56% presentó un nivel alto-muy alto de satisfacción de su autonomía, el 80% se manifestó con el mismo nivel en la dimensión de competencia, y en la dimensión de relación con l@s demás, con el 84% l@s alumn@s consideraron estar totalmente de acuerdo asignando también un valor alto-muy alto al nivel de satisfacción. De esta manera pudimos observar que l@s alumn@s percibieron un nivel de satisfacción de sus NPB diferenciado, donde la dimensión de competencia y relación con l@s demás presentaron mayor nivel de satisfacción, en comparación con la dimensión autonomía.

A su vez la tendencia observada en la moda de cada dimensión, nos permitió identificar que el nivel de satisfacción de las NPB percibido por l@s alumn@s, se correspondió con un valor medio en el caso de la autonomía, con un valor alto para la competencia, y con el valor muy alto para la dimensión de relación con l@s demás. Y lo mismo se pudo observar con la tendencia promedio

donde la dimensión de autonomía presentó una media de 3,2 seguida de la dimensión de competencia con una media de 3,7 y finalmente la dimensión de relación, con una media de 4,01. Concluyendo de esta manera que l@s alumn@s sienten mayor satisfacción por las necesidades de competencia y relación con sus compañer@s, que por la satisfacción de su autonomía.

De esta manera los datos obtenidos nos permiten observar una relación asimétrica entre las dimensiones, con niveles de satisfacción diferentes, a favor principalmente de la necesidad de relación con l@s demás, junto con la de competencia, y por último, en menor nivel de percepción en l@s alumn@s, para la necesidad de autonomía; pudiendo así afirmar que l@s alumn@s de E.F, poseen alto nivel de satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en sus clases, lo cual nos permite decir que realizan la actividad propuesta movid@s a actuar porque les interesa y no por amenazas o recompensas relevantes (Deci y Ryan, 2000).

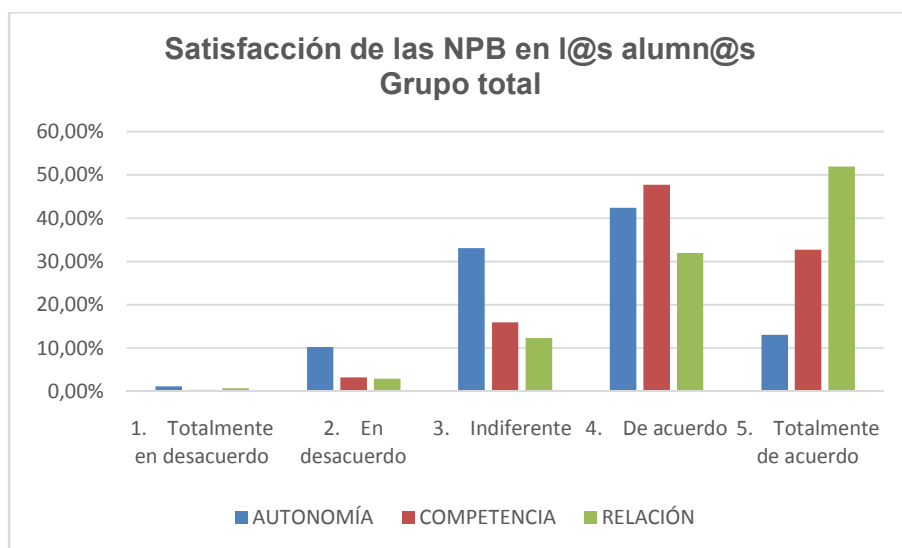
Además, podemos agregar que los hallazgos de nuestra investigación están en concordancia con la distribución hallada por Moreno y Martínez, (2006) en la adaptación del instrumento para medir la satisfacción de las NPB a las clases de E.F, en el contexto español. En ese trabajo se encontró que la necesidad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

Una distribución similar fue hallada por Sánchez-Oliva et al., (2014), en el que utilizaron el mismo instrumento para analizar los antecedentes motivacionales que pueden incidir en los comportamientos positivos en las clases de E.F; reflejando como la percepción de apoyo a las NPB predice el tipo de motivación a través de la satisfacción de las NPB, y como el tipo de motivación actúa como predictor de los comportamientos positivos. En ese estudio se obtuvieron puntuaciones altas para la satisfacción de las necesidades de relación y competencia, y una puntuación media para la necesidad de autonomía.

A continuación, se presenta la tabla nº 42 y el gráfico nº 24 que representan las diferentes distribuciones porcentuales obtenidas en la variable compleja en todos sus niveles:

Tabla nº 42: Niveles de satisfacción de las NPB en alumn@s. Frecuencia porcentual del grupo total				
Nivel de Tendencia	Porcentaje AUTONOMIA	Porcentaje COMPETENCIA	Porcentaje RELACION	Valor de la variable
1. Totalmente en desacuerdo	1,17%	0,36%	0,77%	Muy bajo
2. En desacuerdo	10,27%	3,29%	2,93%	Bajo
3. Indiferente	33,09%	15,98%	12,38%	Medio
4. De acuerdo	42,41%	47,68%	32,01%	Alto
5. Totalmente de acuerdo	13,06%	32,69%	51,91%	Muy alto
Total	100%	100%	100%	
MEDIA	3,2	3,7	4,01	
MODA	3	4	5	

Gráfico nº 24: Nivel de satisfacción de las NPB en alumn@s. Grupo total



3.2.7. Relación entre los niveles de satisfacción de las NPB en l@s alumn@s según sexo

Del total de alumnas mujeres, el 42% se sintió de acuerdo en la satisfacción de la necesidad de autonomía, mientras que del total de alumnos varones, el 43,43% también estuvo de acuerdo, otorgando ambos un valor alto a la dimensión. También se observó que la tendencia promedio en los varones registró 3,3 y en las mujeres 3,1, siendo los varones quienes manifestaron una leve inclinación hacia la satisfacción de autonomía en relación a las mujeres, y donde a su vez la tendencia de moda para ambos marcó 3 otorgando un valor medio en la tendencia de respuestas.

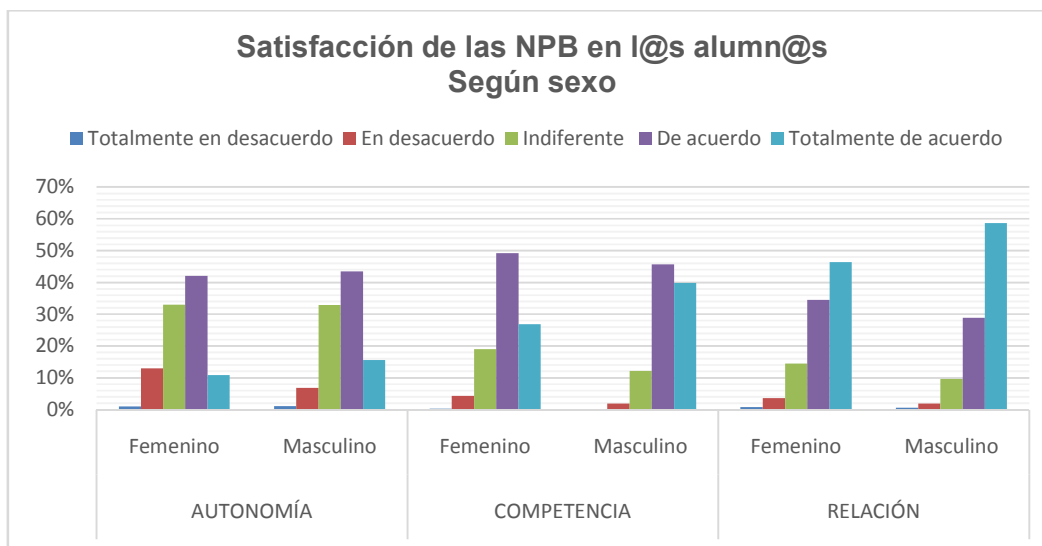
En el caso de la competencia, el 49,26% en las alumnas mujeres y el 45,74% en los alumnos varones, consideraron estar de acuerdo, otorgando un valor alto a la satisfacción de esta necesidad, y permitiendo de esta manera observar que aquí fueron las mujeres quienes consideraron mayor satisfacción en su necesidad de competencia. Presentando a su vez una tendencia promedio de 3,6 en las mujeres frente a 3,9 en los hombres y una moda compartida de 4 que otorga un valor alto al nivel de satisfacción de la competencia en ambos sexos.

Para la dimensión de relación con l@s demás, ambos géneros estuvieron totalmente de acuerdo en su satisfacción, otorgando un valor muy alto a la variable, pero por separad@s, las alumnas mujeres manifestaron un porcentaje del 46,41%, frente al 58,68% de los alumnos varones, mostrando así una mayor inclinación de los varones frente a las mujeres en la satisfacción de la necesidad de relación. Aquí la tendencia central promedio muestra una media de 4,15 para los varones frente a 3,9 de las mujeres, y la moda para ambos alcanzó un nivel muy alto de tendencia representada con un valor de 5.

A continuación, se presenta la tabla nº 43 y el gráfico nº 25 que representan las diferentes distribuciones porcentuales obtenidas en la variable compleja en todos sus niveles según el sexo:

Tabla nº 43: Nivel de satisfacción de las NPB en I@s alumn@s. Frecuencia porcentual según sexo							
Nivel de Tendencia	AUTONOMÍA		COMPETENCIA		RELACIÓN		Valor de variable
	Femenino	Masculino	Femenino	Masculino	Femenino	Masculino	
Totalmente en desacuerdo	1%	1,10%	0,41%	0,30%	0,82%	0,70%	Muy bajo
En desacuerdo	13%	6,92%	4,33%	2,01%	3,68%	2,01%	Bajo
Indiferente	33%	32,90%	19,12%	12,14%	14,54%	9,73%	Medio
De acuerdo	42%	43,43%	49,26%	45,74%	34,56%	28,89%	Alto
Totalmente de acuerdo	11%	15,65%	26,88%	39,82%	46,41%	58,68%	Muy alto
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	
MEDIA	3,1	3,3	3,6	3,9	3,9	4,15	
MODA	3	3	4	4	5	5	

Gráfico nº 25: Nivel de satisfacción de las NPB en I@s alumn@s. Según sexo



3.2.8. Relación entre el nivel de importancia otorgado por l@s profesores/as a la satisfacción de las NPB de l@s alumn@s y el nivel de satisfacción de dichas necesidades en l@s alumn@s

En primer lugar, observamos que el 62,3% del total de profesores/as que respondió el cuestionario, consideraron estar totalmente de acuerdo, con la importancia otorgada a sus estrategias de enseñanza para favorecer la satisfacción de la necesidad de autonomía en sus alumn@s, además la tendencia promedio marcó 4,4 y en la moda observamos que asignaron un valor de 5 correspondiendo al nivel muy alto en esta variable. En el caso de l@s alumn@s, el mayor porcentaje del total, se manifestó de acuerdo otorgando un valor medio a la satisfacción de su autonomía con el 42,41%, y mostrando a su vez una tendencia promedio de 3,2 y una moda de 3 correspondiente también al valor medio para dicha dimensión. En función de los valores mencionados, observamos una relación asimétrica entre los niveles de porcentaje y la tendencia central que cada grupo de estudio asigna a la variable, lo cual nos permite determinar que existe una relación poco significativa entre ambas variables, ya que no se refleja en la valoración otorgada por l@s estudiantes que la autonomía sea satisfecha tal como lo expresa la importancia otorgada por l@s docentes.

Deci y Ryan (2000), sostienen que la autonomía involucra la organización de comportamientos en concordancia con el sentido integrado del sí mismo, y para ello, se debe poder elegir las acciones que se realizan asumiendo el control sobre las consecuencias. En este sentido, la importancia que l@s profesores/as de E.F otorgan a sus estrategias de enseñanza y a los ambientes generados para desarrollar sus clases, será fundamental ya que son ellos l@s que los proponen, y sólo si promocionan estudiantes autónom@s en el aprendizaje otorgándoles la posibilidad de elección, el nivel de autonomía será alto.

Ahora bien, los datos obtenidos sugieren que las estrategias docentes no estarían permitiendo la suficiente autonomía como para que l@s alumn@s se sientan motor de sus propios comportamientos y actores/as de sus propias elecciones en cuanto a las actividades que se desarrollan en las clases.

Investigaciones como las de Sánchez Oliva et al., (2014) establecen que la satisfacción de autonomía favorece una mayor sensación de control propio, aspecto que puede provocar un aumento en los niveles de autodeterminación.

Por otra parte, del total de profesores/as, el 76,21% se manifestó totalmente de acuerdo en la importancia que otorgan a sus estrategias de enseñanza para satisfacer la necesidad de competencia en sus alumn@s, además la tendencia promedio marcó 4,7 y en la moda observamos que l@s docentes asignaron un valor de 5 correspondiendo al nivel muy alto para esta variable. En el caso de l@s alumn@s, el 47,68% del total opinó en el cuestionario estar de acuerdo con la satisfacción de la necesidad de competencia, mostrando a su vez una tendencia promedio de 3,7 y una moda de 4 correspondiente al valor alto para dicha dimensión. En función de los valores mencionados, y también desde los niveles de porcentaje y la tendencia central que cada grupo de estudio asigna a la variable, podemos inferir que existe una relación de tipo asimétrica y débil entre las variables, ya que l@s alumn@s no sienten totalmente satisfecha su competencia, frente a la opinión de sus profesores/as que otorgaron en su mayoría un nivel muy alto de importancia a la satisfacción de esta necesidad.

En función de esto y de acuerdo a la teoría de la autodeterminación, más específicamente a la mini teoría de los contenidos de metas, el modo y el grado en que las personas satisfacen sus necesidades psicológicas es influenciado no solo por sus propias competencias, sino de modo más importante, por las demandas del ambiente, los obstáculos y apoyos en sus contextos socio cultural (Ryan, Williams, Patrick, y Deci, 2009). A partir de esto consideramos que las estrategias de enseñanza aplicadas por l@s profesores/as, para apoyar la competencia en l@s alumn@s, debe optimizar la percepción de habilidad en ell@s, a partir plantear actividades acordes a su nivel, dándoles el tiempo necesario para alcanzar los objetivos, proponiendo un feedback positivo.

Por último, el 63,8% del total de profesores/as manifestó en el cuestionario estar totalmente de acuerdo asignando un valor muy alto a la importancia que otorgan a sus estrategias de enseñanza para satisfacer la necesidad de relación con l@s demás en l@s alumn@s. A su vez observamos que la tendencia promedio presentó una media de 4,4 con una tendencia de moda de

5, asignando también un valor muy alto a la variable estudiada. El 52% del total de alumn@s, también manifestó en el cuestionario estar totalmente de acuerdo con la satisfacción de la necesidad de relación entre compañer@s, con una tendencia promedio de 4 y una tendencia de moda de 5, también equivalente al valor muy alto de la variable. Desde esta información registrada observamos que, si bien los niveles de mayor porcentaje no son similares, existe una relación altamente significativa de las variables estudiadas, a partir de una tendencia coherente entre el nivel de importancia que l@s profesores/as otorgan a sus estrategias de enseñanza para fomentar la satisfacción de relación entre l@s alumn@s, y el nivel de satisfacción de esta necesidad psicológica básica de relación en dich@s estudiantes.

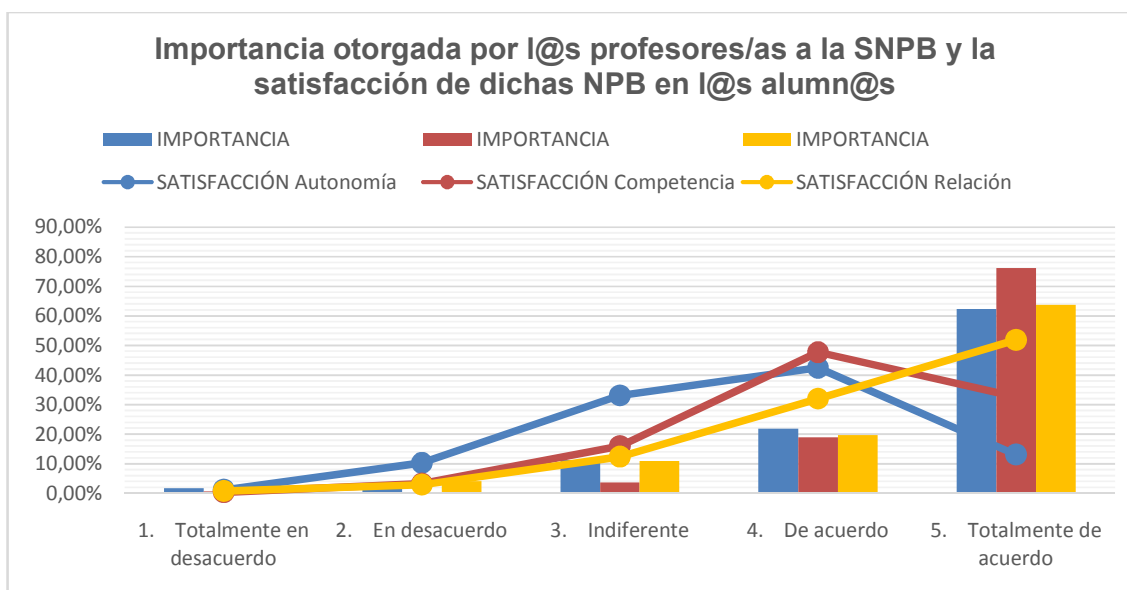
A partir de esto y en base a la teoría de la autodeterminación, la propuesta de l@s docentes fomentaría la integración en l@s alumn@s a partir de estrategias de apoyo a las relaciones sociales, mejorando el sentido de pertenencia (Sánchez Oliva et al., 2015), permitiéndonos decir entonces que esta necesidad está satisfecha. Además, se puede pensar, que ésta es la dimensión que contrarresta los valores asignados por l@s alumn@s a la satisfacción de las otras NPB, para que finalmente la puntuación final de la variable se vincule con mayor valor en relación a la variable de importancia otorgada por l@s profesores para satisfacer estas NPB en l@s alumn@s.

Finalmente, y para establecer una relación general, podemos decir basados en la teoría de la autodeterminación que “los contextos pueden producir una regulación introyectada si un grupo de referencia relevante respalda la actividad y la persona se siente competente y relacionada; pero los contextos pueden producir una regulación autónoma solo si apoyan la autonomía” (Deci y Ryan, 2000, p.9). En este sentido, hay que seguir profundizando el desarrollo de estrategias de apoyo a la autonomía por parte de l@s docentes hacia l@s alumn@s, y para ello consideramos que es fundamental seguir investigando en próximos trabajos acerca de cuáles son los factores que están obstaculizando que la necesidad de autonomía principalmente, no tenga elevados niveles de importancia otorgada por l@s profesores y satisfacción percibida en l@s alumn@s.

A continuación, se presentan la tabla n° 44 y el gráfico n° 26 que representan las diferentes distribuciones porcentuales obtenidas en las variables complejas en todos sus niveles:

Tabla n° 44: Nivel de importancia otorgada por l@s profesores/as a la satisfacción de las NPB y la satisfacción de dichas NPB en l@s alumn@s							
Nivel de tendencia	IMPORTANCIA de Profesores/as			SATISFACCIÓN de Alumn@s			Valor
	Autonomía	Competencia	Relación	Autonomía	Competencia	Relación	
Totalmente en desacuerdo	1,7%	0,73%	1,3%	1,17%	0,36%	0,77%	Muy bajo
En desacuerdo	2,7%	0,49%	4,2%	10,27%	3,29%	2,93%	Bajo
Indiferente	11,3%	3,64%	11%	33,09%	15,98%	12,38%	Medio
De acuerdo	21,9%	18,93%	19,7%	42,41%	47,68%	32,01%	Alto
Totalmente de acuerdo	62,3%	76,21%	63,8%	13,06%	32,69%	51,91%	Muy alto
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	
MEDIA	4,4	4,7	4,4	3,2	3,7	4,01	
MODA	5	5	5	3	4	5	

Gráfico n° 26: Nivel de importancia otorgada por l@s profesores/as a la satisfacción de las NPB y la satisfacción de dichas NPB en l@s alumn@s



3.2.9. Relación entre el nivel de viabilidad otorgado por l@s profesores/as a la satisfacción de las NPB de l@s alumn@s y el nivel de satisfacción de dichas necesidades en l@s alumn@s

En primer lugar, el 46% del total de profesores/as que respondió el cuestionario, consideraron estar totalmente de acuerdo, con la viabilidad otorgada a sus estrategias de enseñanza para favorecer la satisfacción de la necesidad de autonomía en sus alumn@s, además la tendencia promedio marcó 4,15 y en la moda observamos que asignaron un valor de 5 correspondiendo al nivel muy alto en esta variable. En el caso de l@s alumn@s, el mayor porcentaje del total, se manifestó de acuerdo otorgando un valor alto a la satisfacción de su autonomía con el 42%, y mostrando a su vez una tendencia promedio de 3,2 y una moda de 3 correspondiente al valor medio para dicha dimensión. En función de los valores mencionados, observamos una relación débil entre los niveles de porcentaje y la tendencia central que cada grupo de estudio asigna a la variable, lo cual nos permite determinar una relación poco significativa, ya que l@s alumn@s no sienten totalmente satisfecha su autonomía, frente a la opinión de sus profesores/as que otorgaron en su mayoría un nivel muy alto de viabilidad a la satisfacción de esta necesidad en dich@s alumn@s.

En este sentido y de acuerdo a la teoría de la autodeterminación, la autonomía refiere a la libre elección del accionar, a la posibilidad de elegir entre varias opciones y, a partir de esto, a experimentar la conducta como una expresión del ego emanada de sí mism@ (Ryan y Deci, 2000).

Ahora bien, en base a los datos obtenidos y asumiendo que las estrategias de enseñanza docente solo serán de máximo soporte y apoyo a la autonomía si otorgan un papel destacado en las decisiones y responsabilidades de l@s alumn@s, se podría pensar que en nuestro caso, la propuesta docente es lo suficientemente viable como para fomentar la participación activa, frente a un menor nivel de responsabilidad y toma de decisiones, percibido por l@s alumn@s. En este sentido, Sánchez Oliva et al., (2013) concluye que una estrategia de apoyo a la autonomía por parte de l@s docentes de E.F,

promoverá la participación, permitirá la libre expresión a partir de la responsabilidad y fomentará la valoración de las preferencias en l@s alumn@s.

En segundo lugar, del total de profesores/as, el 62% se manifestó totalmente de acuerdo en la viabilidad que otorgan a sus estrategias de enseñanza para satisfacer la necesidad de competencia en sus alumn@s, además la tendencia promedio marcó 4,5 y en la moda observamos que l@s docentes asignaron un valor de 5 correspondiendo al nivel muy alto para esta variable. En el caso de l@s alumn@s, el 47,68% del total opinó en el cuestionario estar de acuerdo con la satisfacción de la necesidad de competencia y mostrando a su vez una tendencia promedio de 3,7 y una moda de 4 correspondiente al valor alto para dicha dimensión. En función de los valores mencionados, también observamos una relación débil entre los niveles de porcentaje y la tendencia central que cada grupo de estudio asigna a la variable, lo cual nos permite determinar que existe una relación poco significativa entre las dimensiones de las variables, ya que l@s alumn@s no sienten totalmente satisfecha su competencia, frente a la opinión de sus profesores/as que otorgaron en su mayoría un nivel muy alto de viabilidad a la satisfacción de ésta necesidad en dich@s alumn@s.

De acuerdo a los resultados obtenidos y basados en la mini teoría de la evaluación cognitiva (Deci y Ryan, 1985), asumimos que los factores contextuales generados por l@s docentes, pueden facilitar o reducir la expresión de aspectos positivos en sus alumn@s, lo cual tiene que ver con la percepción de dominio y control sobre las actividades a desarrollar. Es decir, si siente que elige y tiene control de la actividad la motivación aumentará, pero si percibe que el control es externo disminuirá. Sumado a esto y de acuerdo a la mini teoría de la integración del organismo, las conductas extrínsecamente motivadas pueden devenir en integradas a partir de un máximo soporte a la autonomía permitiendo a l@s alumn@s sentirse competentes. Por el contrario, a partir de contextos de regulación externa, característico de estilos controladores, a partir de amenazas o recompensas relevantes l@s alumn@s se sentirán competentes para satisfacer las demandas externas pudiendo producir una regulación introyectada (Sánchez Oliva et al., 2014).

Por último, el 58% del total de profesores/as manifestó en el cuestionario estar totalmente de acuerdo, asignando un valor muy alto a la viabilidad que otorgan a sus estrategias de enseñanza para satisfacer la necesidad de relación con l@s demás en l@s alumn@s, y a su vez observamos que la tendencia promedio presentó una media de 4,36 con una tendencia de moda de 5, asignando también un valor muy alto a la variable estudiada. El 52% del total de alumn@s, también manifestó en el cuestionario estar totalmente de acuerdo con la satisfacción de la necesidad de relación entre compañer@s, con una tendencia promedio de 4,01 y una tendencia de moda de 5, también equivalente al valor muy alto de la variable. Desde esta información registrada observamos que, si bien los niveles de mayor porcentaje no son idénticos, sí existe una fuerte relación de las variables estudiadas, a partir de una tendencia coherente entre el nivel de viabilidad que l@s profesores/as otorgan a sus estrategias de enseñanza para fomentar la satisfacción de relación entre l@s alumn@s, y la satisfacción de esta necesidad psicológica básica de relación en dich@s estudiantes.

A partir de esto y para reforzar los datos obtenidos, consideramos que la adolescencia es una etapa caracterizada, entre otros factores, por un alto sentimiento de afiliación a los grupos, por lo cual la viabilidad gestada por l@s profesores/as a través de sus estrategias de enseñanza en las clases de E.F, juega un papel fundamental, así como las tareas que se planteen de manera abierta a través de propuestas que se desarrollen principalmente en situaciones sociomotrices, esto facilitará la motivación autodeterminada y el bienestar en l@s alumn@s (Gómez Rijo, 2013).

Finalmente, nos apoyamos en la teoría de la autodeterminación asumiendo que todo individuo para implicarse en una tarea necesita sentirse capaz, autónomo y saber que lo que está haciendo lo pone en relación con otr@s (Moreno et al., 2008), y en este punto, el/la docente a través de sus estrategias de enseñanza, juega un papel fundamental en la satisfacción o frustración de las NPB de l@s alumn@s.

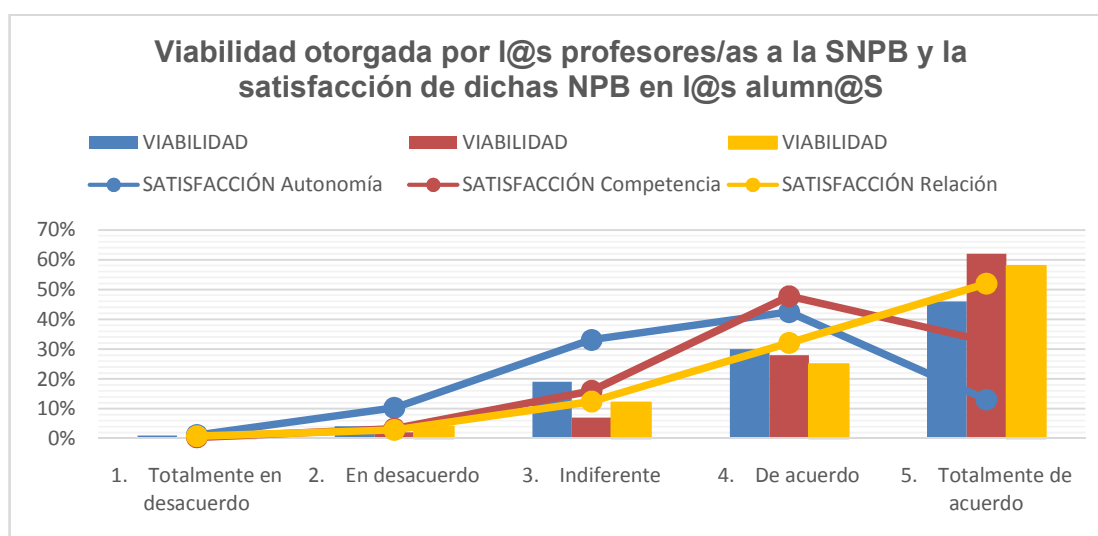
En este sentido y desde los datos obtenidos creemos fundamental seguir investigando en próximos trabajos acerca de cuáles son los factores que están

obstaculizando que la necesidad de autonomía principalmente, no tenga elevados niveles de viabilidad otorgada por l@s profesores y satisfacción percibida por l@s alumn@s.

A continuación, se presentan la tabla nº 47 y el gráfico nº 29 que representan las diferentes distribuciones porcentuales obtenidas en la variable compleja en todos sus niveles:

Tabla nº 45: Nivel de viabilidad otorgado por l@s profesores/as a la satisfacción de las NPB y la satisfacción de dichas NPB en l@s alumn@s							
Nivel de tendencia	VIABILIDAD de Profesores/as			SATISFACCIÓN de Alumn@s			Valor
	Autonomía	Competencia	Relación	Autonomía	Competencia	Relación	
Totalmente en desacuerdo	1%	0%	1%	1,17%	0,36%	0,77%	Muy bajo
En desacuerdo	4%	2%	4%	10,27%	3,29%	2,93%	Bajo
Indiferente	19%	7%	12%	33,09%	15,98%	12,38%	Medio
De acuerdo	30%	28%	25%	42,41%	47,68%	32,01%	Alto
Totalmente de acuerdo	46%	62%	58%	13,06%	32,69%	51,91%	Muy alto
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	
MEDIA	4,15	4,5	4,4	3,2	3,7	4,01	
MODA	5	5	5	3	4	5	

Gráfico nº 27: Nivel de viabilidad otorgada por l@s profesores/as a la satisfacción de las NPB y la satisfacción de dichas NPB en l@s 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 planteados. La investigación buscó describir y relacionar las variables de importancia y viabilidad otorgada por l@s profesores a sus estrategias de enseñanza para satisfacer las NPB de l@s alumn@s (lyVEFSNPB) y por otro lado, la satisfacción de las NPB en l@s alumn@s (SNPB). También pudimos describir su comportamiento de manera general y por cuotas según el sexo, tanto en profesores/as como en alumn@s. En cuanto al objetivo general, la distribución de los porcentajes en los distintos niveles de las variables lyVEFSNPB y SNPB es diferente, mostrando valores y tendencias dispares.

En cuanto a la variable de l@s profesores/as, si bien se observó que la tendencia de moda para ambos es muy alta, los valores otorgados al nivel de importancia son exclusivamente muy altos, mientras que los valores correspondientes al nivel de viabilidad están distribuidos entre altos-muy altos.

En cuanto a la variable de l@s alumn@s, se observó que la tendencia de moda para la autonomía correspondió al nivel medio, otorgando un valor medio-alto a su nivel de satisfacción, mientras que la tendencia de moda para la competencia correspondió al nivel alto, con un valor alto-muy alto, y la tendencia de moda para la relación con l@s demás se correspondió con un nivel muy alto, otorgando un valor alto-muy alto de satisfacción.

Dados estos hallazgos nuestra hipótesis sustantiva no ha tenido total apoyo empírico, ya que la misma proponía que ambas variables se relacionaban significativamente en todas sus dimensiones, y los datos hallados muestran como los niveles, principalmente de importancia y viabilidad, no se corresponden igualmente con los niveles de satisfacción en alumn@s.

En cuanto a los objetivos específicos, el primero buscó establecer el nivel de importancia otorgada por l@s profesores/as a sus estrategias de enseñanza para satisfacer las NPB de l@s alumn@s de E.F, cursantes de nivel medio en el sistema educativo formal argentino. En este sentido, se evidenció un nivel muy alto de importancia otorgada por l@s profesores/as a sus estrategias de enseñanza para fomentar la satisfacción de cada sub-dimensión, lo cual consideramos una relación altamente significativa para el desarrollo y mantenimiento de la salud psicológica y el bienestar personal de l@s alumn@s

(Gómez et al., 2014). Entendemos que las clases de E.F, suponen un escenario idóneo para el fomento de actitudes positivas en l@s estudiantes hacia la actividad motriz; considerando por lo tanto, que la creación de un clima motivacional adecuado en el aula se presenta como fundamental, ya que de su éxito o fracaso va a depender el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje significativos (Moreno Murcia et al., 2013). Por otro lado, si bien se pudo observar que la tendencia de moda correspondió al valor muy alto, notamos que la dimensión de competencia puntuó más alto, seguida de la dimensión de relación con l@s demás y finalmente la dimensión de autonomía. Esto nos lleva a pensar que sería conveniente en otras investigaciones profundizar sobre la importancia otorgada a la necesidad de autonomía, ya que es fundamental y juega un papel relevante en la motivación autodeterminada (Alcaraz, 2014).

Esto quiere decir que, de acuerdo a la teoría de la autodeterminación, la autonomía es un elemento crítico para que la regulación sea integrada, es decir que si esta necesidad psicológica básica es satisfecha, la internalización facilita las regulaciones integradas, esto es, que son asimiladas por el yo (Deci y Ryan, 2000). En este sentido, los ambientes generados por l@s profesor@s de E.F, cobran fundamental importancia, ya que estos a través de sus estrategias de enseñanza pueden favorecer al desarrollo de estudiantes autónomos, otorgándoles la posibilidad de elección para aumentar su nivel de autonomía.

En segundo lugar y continuando con el objetivo específico anterior, se estableció relación de importancia otorgada por parte de l@s profesores/as a las estrategias de enseñanza para satisfacer las NPB en l@s alumn@s, según el sexo; para lo cual hemos observado que si bien los niveles de importancia otorgada en ambos son muy altos, las profesoras mujeres se mostraron más atentas que los profesores hombres, en considerar como muy importante el fomento de las dimensiones de autonomía, competencia y relación con l@s demás, correspondiendo al nivel de total acuerdo otorgado a sus estrategias de enseñanza para satisfacer las NPB de l@s alumn@s.

Posterior a esto establecimos la relación de viabilidad que los docentes otorgan a sus estrategias de enseñanza para satisfacer las NPB en l@s alumn@s, observando que es altamente significativa porque presenta una tendencia de

moda muy alta, ya que la mayoría de l@s profesores/as manifestaron como muy viable maximizar oportunidades de elección en sus alumn@s, tener en cuenta sus preocupaciones, ofrecerles explicaciones claras, no utilizar un lenguaje controlador, adaptar la actividades al nivel de su habilidad, proporcionarles reglas claras y abundante feedback positivo, reforzando el esfuerzo, desde una actitud cercana, mostrando interés por ell@s y estructurando las tareas en grupos según su interés y nivel de habilidad (extraído del cuestionario de profesores/as, 2016). Pero, por otro lado, detectamos que, si bien los mayores porcentajes alcanzaron un total acuerdo manifestado por l@s profesores/as, en el caso de la viabilidad otorgada a la autonomía la tendencia promedio registró un valor cercano al nivel alto, siendo de las tres, la necesidad con menor viabilidad otorgada.

Por otra parte, y guiados por los objetivos específicos, continuamos con la relación de viabilidad otorgada a la satisfacción de las NPB en l@s alumn@s, en este caso en función del sexo de los profesores/as. Aquí observamos que, si bien la tendencia de moda para ambos sexos tuvo un valor muy alto, las profesoras mujeres mostraron puntuaciones más altas que los profesores hombres, considerando como más viable el fomento de las sub-dimensiones de autonomía, competencia y relación con los demás. Y a su vez, observamos que de todas las sub-dimensiones, la de autonomía fue la que presentó la menor frecuencia porcentual, distinguiendo además menor nivel de viabilidad otorgado por los profesores hombres, con una tendencia promedio de valor alto. Debido a esto, y considerando que como menciona Cantu-Berrueto et al., (2016), que no sólo los estilos interpersonales de l@s docentes sino también el sexo de ést@s puede favorecer a la satisfacción o frustración de las necesidades, sería conveniente profundizar en nuevas investigaciones sobre la viabilidad otorgada principalmente a la autonomía según el sexo de l@s profesionales a cargo de las clases de E.F.

Ahora bien, siguiendo con la conclusión guiada por nuestros objetivos específicos, establecimos la relación entre el nivel de importancia y el nivel de viabilidad otorgados por l@s profesores/as a sus estrategias de enseñanza para satisfacer las NPB de l@s alumn@s, observando en todas las sub-

dimensiones un mayor nivel otorgado a la importancia (67%), por sobre la viabilidad (55%). Encontramos, a su vez que de todas las necesidades la sub-dimensión de autonomía resultó ser la NPB con menor valor otorgado, con el 62% en el nivel de importancia y con el 46% para el nivel de viabilidad. De esta manera y gracias a los hallazgos, podemos afirmar que las dimensiones de la variable lyVESNPB, manifiestan un vínculo fuerte y muy significativo en los niveles de importancia y viabilidad de las sub-dimensiones de competencia y relación con l@s demás, pero entendemos que no sucede lo mismo con la sub-dimensión de autonomía. Por lo cual sería conveniente seguir indagando en futuras investigaciones sobre esta necesidad, ya que la satisfacción de cada una de las tres NPB es fundamental para que l@s profesores/as a través de sus estrategias de enseñanza favorezcan su satisfacción y así promover perfiles motivacionales más autodeterminados (Deci y Ryan, 2000).

En el caso de l@s alumn@s y siguiendo con los objetivos específicos, los datos obtenidos para las dimensiones de la variable de satisfacción de sus NPB, muestran que los mayores porcentajes no se establecen todos en el mismo nivel. De esta manera observamos que la necesidad de autonomía registró una tendencia de moda equivalente al valor medio y que presenta su mayor porcentaje en el nivel alto con el 42,41%, seguida por el 33,09% para el nivel medio. En la necesidad de competencia se registró una tendencia de moda equivalente al valor alto, estableciendo su mayor porcentaje en el nivel alto con el 47,68%, seguida por el 32,69% del nivel muy alto. Finalmente, la necesidad de relación con l@s demás, registró una tendencia de moda equivalente al valor muy alto y presenta los mayores porcentajes en los niveles muy alto alcanzando la sumatoria de 51,91%, seguida del nivel alto con 32,01%.

A su vez y para determinar de manera completa el nivel de satisfacción de las NPB, los datos obtenidos según el sexo de l@s alumn@s, muestran que del total de alumnas mujeres, el 42% se sintió de acuerdo en la satisfacción de la necesidad de autonomía, mientras que del total de alumnos varones, el 43,43% también estuvo de acuerdo, otorgando ambos un valor alto a la dimensión. En el caso de la competencia, el 49,26% en las alumnas mujeres y el 45,74% en los alumnos varones, consideraron estar de acuerdo, otorgando un valor alto a

la satisfacción de esta necesidad, y permitiendo de esta manera observar que aquí fueron las mujeres quienes manifestaron mayor satisfacción en su necesidad de competencia. Por último, para la dimensión de relación con l@s demás, ambos géneros estuvieron totalmente de acuerdo en su satisfacción, otorgando un valor muy alto a la variable, sin embargo, las alumnas mujeres manifestaron un porcentaje del 46,41%, frente al 58,68% de los alumnos varones, mostrando así una mayor inclinación de los varones frente a las mujeres en la satisfacción de esta necesidad.

Obtenidos todos estos hallazgos, podemos decir que las dimensiones de la variable SNPB, manifiestan un vínculo débil en todos sus niveles. Por este motivo consideramos que es fundamental seguir investigando en próximos trabajos, principalmente acerca de cuáles son los factores que están obstaculizando que la necesidad de autonomía no tenga elevados niveles de satisfacción, ya que aproximadamente el 80% de l@s alumn@s manifestaron no tener altamente satisfecha esta necesidad. Entendemos que si bien es necesario que los tres mediadores psicológicos sean satisfechos para que la motivación extrínseca sea internalizada, la satisfacción de la necesidad de autonomía es condición esencial para que las conductas de l@s alumn@s sean integradas, esto es que sean realizadas a partir de su propio sentido del yo (Deci y Ryan, 2000).

A continuación, y desde nuestros objetivos, vamos a establecer la relación entre los niveles de importancia que l@s profesores/as otorgan a sus estrategias de enseñanza para satisfacer las NPB en l@s alumn@s, con el nivel de satisfacción de las NPB en dich@s alumn@s. En lo que refiere a la necesidad de autonomía, pudimos detectar que la importancia otorgada por l@s docentes presenta un valor muy alto, con el 62%, frente al nivel de satisfacción percibido por l@s alumn@s de valor alto, con el 42%, mostrando así una asimetría entre los niveles, lo cual nos permite determinar una relación muy débil y poco significativa, ya que l@s alumn@s no sienten completamente satisfecha su autonomía, frente a la opinión de sus profesores/as que otorgaron en su mayoría un nivel muy alto de importancia. En cuanto a la competencia, l@s profesores/as manifestaron en su mayor porcentaje un nivel de importancia otorgado muy alto con el 76%, y en el caso de l@s alumn@s su mayor

porcentaje de satisfacción obtuvo un nivel alto con el 47%, sin mostrar ambas variables equivalencias, y por el contrario evidenciando también una relación muy débil y de baja significación entre la importancia manifestada por l@s docentes y la satisfacción percibida por l@s estudiantes. Por último en la necesidad de relación con l@s demás y a diferencia de las otras necesidades, aquí sí se observó un gran nivel de relación entre las variables, mostrando un vínculo fuerte y significativo, gracias a que el porcentaje más alto otorgado por l@s profesores fue de 64%, frente al 52% de l@s alumn@s, y evidenciando en ambos una tendencia de moda correspondiente al valor muy alto.

En base a estos datos podemos afirmar que l@s profesores/as presentan mayor nivel de importancia otorgada a la satisfacción de competencia, seguida de la relación con l@s demás y por último la de autonomía; frente a una satisfacción percibida de l@s alumn@s de mayor nivel para la relación con l@s demás, seguida de la competencia y por último la autonomía. De esta manera corroboramos que sólo la necesidad de relación con l@s demás manifestó una relación concomitante entre la importancia otorgada por l@s profesores/as y la satisfacción percibida en l@s alumn@s. Mientras que la necesidad de autonomía resultó ser la dimensión con menor grado de relación entre dichas variables. A partir de esto podemos decir que si bien es necesario que los tres sustratos psicológicos sean satisfechos para que la motivación extrínseca sea internalizada, la satisfacción de la necesidad de autonomía es condición esencial para que las conductas de l@s alumn@s sean integradas. Al respecto Deci y Ryan (2000) afirman contundentemente que “los contextos (...) pueden producir una regulación autónoma solo si apoyan la autonomía (...). Para una regulación integrada, las personas tienen que abrazar su significado y sintetizarlo con respecto a sus otras metas y valores. Tal procesamiento profundo, es facilitado por el sentido de elección, volición y libertad con respecto a la presión externa excesiva para comportarse y pensar de cierto modo” (p.9).

Por último, la relación establecida entre la viabilidad que l@s profesores/as otorgan a la satisfacción de las NPB de l@s alumn@s y dicha satisfacción de las NPB en estos estudiantes, nos permitió observar que l@s docentes

manifestaron en su mayor porcentaje con el 46% un valor muy alto, seguido del 30% que corresponde al valor alto de viabilidad otorgada, y con una tendencia de moda también equivalente al valor muy alto, lo cual quiere decir que el 76% de l@s profesores/as se orientaron por considerar alto-muy alto el nivel de viabilidad disponible desde sus estrategias de enseñanza para satisfacer la autonomía de sus alumn@s. Por el otro lado, observamos que l@s alumn@s presentan para esta dimensión un nivel de satisfacción correspondiente en sus mayores porcentajes al 42% otorgando un valor alto, seguido del 33% de valor medio y con una tendencia de moda también de valor medio, lo cual quiere decir que el 75% de l@s estudiantes se orientaron por considerar con un nivel medio-alto la satisfacción de su necesidad de autonomía. En el caso de la competencia el nivel de viabilidad otorgada por l@s profesores/as para su satisfacción en l@s alumn@s, marcó su mayor porcentaje con el 62% otorgando un valor muy alto y con una tendencia de moda de valor también muy alto, lo cual quiere decir que en este caso la gran mayoría de l@s docentes consideran como muy viable la aplicación de estrategias de enseñanza que van a favorecer a la satisfacción de esta necesidad en sus alumn@s. En el caso de l@s estudiantes, por el contrario, se observó que el mayor porcentaje se presentó con un valor alto del 47% seguido del 32% de valor muy alto y con una tendencia de moda equivalente al valor alto, lo cual nos informa que en este caso si bien no se observa un vínculo significativo entre las variables, sí se evidencia una leve tendencia de relación si la comparamos con la dimensión de autonomía. Por último, nos encontramos con la relación de viabilidad que l@s profesores/as otorgan a la satisfacción de la relación con l@s demás en l@s alumn@s y la satisfacción de esta NPB en dich@s estudiantes, observando que el mayor porcentaje para l@s docentes es del 58% otorgando un valor muy alto, y demostrando una gran viabilidad otorgada por est@s para satisfacerla. En el caso de l@s alumn@s, se observó a diferencia de las otras dimensiones, que aquí la satisfacción percibida presentó un nivel muy alto de satisfacción con el 52%, lo cual nos permite afirmar que en este caso la relación entre las dimensiones es fuerte, mostrando así porcentajes similares otorgados por ambas unidades de análisis.

Logrados estos hallazgos, y para concluir podemos decir que las relaciones entre las dimensiones de estas variables, presentan una relación débil y poco significativa, con mayor nivel de viabilidad otorgado por l@s profesores/as a la satisfacción de competencia, seguida de la relación con l@s demás y por último la de autonomía; frente a una satisfacción percibida de l@s alumn@s de mayor nivel para la relación con l@s demás, seguida de la competencia y por último también la autonomía. De esta manera corroboramos que sólo la necesidad de relación con l@s demás manifestó relación concomitante entre la viabilidad otorgada por l@s profesores/as y la satisfacción percibida en l@s alumn@s, mientras que la necesidad de autonomía resultó ser la dimensión con menor grado de relación entre dichas variables.

A partir de esto podemos decir que en las clases de E.F, l@s docentes y sus alumn@s conviven en un contexto que influye en sus experiencias, en sus motivaciones y en su bienestar, y que dependiendo de su naturaleza, el contexto puede tener un efecto alentador sobre la experiencia de estos colectivos, apoyando su continuidad, o por el contrario puede tener un efecto desalentador, provocando que lo abandonen temporalmente o de forma permanente. Según Alcaraz (2014) estas presiones se relacionan con la motivación de l@s docentes y las posibilidades que estos generan desde sus estrategias, para favorecer al fomento de la satisfacción de conductas autodeterminadas en sus alumn@s. Particularmente el apoyo a la autonomía por parte de l@s docentes puede favorecer a una mayor sensación de control en l@s alumn@s y con ello aumentar los niveles de auto condicionamiento, esto es, que puedan actuar por decisión propia y determinados por sus deseos para que se sientan el motor de sus propios comportamientos(Sánchez Oliva et al., 2014).

Creemos que es vital seguir investigando acerca de los factores que están obstaculizando que principalmente la necesidad de autonomía no tenga elevados niveles de viabilidad otorgada por l@s profesores y satisfacción percibida por l@s alumn@s.

Para finalizar diremos que el proceso de investigación que hemos llevado a cabo nos ha permitido indagar sobre la importancia y viabilidad otorgada por l@s profesores/as a la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de

l@s alumn@s y la satisfacción de dichas necesidades en l@s mism@s estudiantes en el ámbito de las clases de E.F, del nivel medio en Argentina.

Por un lado, consideramos que es importante seguir investigando la relación que se establece entre los niveles de importancia y viabilidad otorgados por l@s docentes y la satisfacción de las NPB en l@s alumn@s y su predisposición a la práctica de actividad física futura. Por otro lado, y a partir de los resultados hallados, asumimos que nuestra investigación aportará información valiosa de la que hasta ahora se viene estudiando, comprobando los vínculos y relaciones que se establecen entre las variables aquí abordadas.

Investigar la importancia y viabilidad otorgada a las estrategias de enseñanza en l@s profesores/as de E.F, aportará información para procurar la reflexión crítica acerca de cuáles son los aspectos que hay que modificar para incrementar la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de l@s alumn@s, y más específicamente para aportar información acerca de por qué la satisfacción de la necesidad de autonomía en l@s alumn@s no acompaña el altísimo nivel de importancia otorgado por l@s profesores a esta misma necesidad.

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

Por lo tanto, cualquier docente que pretenda constituirse en facilitador/a de procesos de enseñanza enriquecedores para sus alumn@s, deberá considerar la motivación de est@s; que puede variar desde la desmotivación, hasta el compromiso personal, y donde las tareas que se planteen de manera abierta (dejando la posibilidad de elegir), en situaciones que respeten tiempos, capacidades e intereses y que se desarrollen en situaciones socio motrices, fomentaran la autodeterminación y el bienestar de l@s estudiantes (Moreno Murcia et al., 2013).

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

En este sentido, nos parece que sería adecuado indagar acerca de, ¿cuáles son los aspectos didácticos y pedagógicos que prevalecen hoy en los profesorados de E.F? ¿A partir de qué herramientas se trabaja en la formación de profesores/as de E.F? ¿Cuál es el clima motivacional que prevalece en los profesorados, el de rendimiento o el de tarea? ¿Qué lugar ocupa la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de l@s estudiantes del profesorado en la cursada de la carrera?

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

De este modo, y abordando la temática desde la realidad misma de l@s profesores/as y l@s alumn@s en las clases de E.F, además de los institutos de formación docente, en nuestro país, entendemos que se puede seguir construyendo un área en la que la importancia y la viabilidad otorgada a las estrategias de enseñanza para fomentar la satisfacción de las NPB en l@s estudiantes, genere perfiles más autodeterminados para disfrutar de la actividad física durante toda la vida.

3.4. Reflexión crítica sobre el proceso de investigación realizado

Si bien no se presentaron grandes inconvenientes para desarrollar la investigación, podemos decir que durante el proceso, en la etapa de análisis del índice sumatorio y procesamiento de los datos, los tiempos y por ende las disponibilidades de cada investigador/a no eran coincidentes, lo cual dificultaba el chequeo, análisis y avance para el procesamiento, terminando en la mayoría de los casos el proceso de forma individual. Otro inconveniente que se presentó en esta etapa tuvo que ver con un valor cargado de manera incorrecta

y no percatado por el grupo de investigadores, que hizo que los datos procesados fueran también incorrectos, teniendo que modificar los avances logrados. Esto nos permite para estudios futuros, establecer la conformación de pequeños grupos que aborden los mismos temas, para mantener un intercambio continuo y sistemático que permita lograr avances y chequear inconvenientes en conjunto.

Continuando con el índice sumatorio, notamos que, a la hora de analizar la construcción de los mismos, éstos se habían realizaron por otr@s investigadores/as en forma conjunta y según las diferentes variables a analizar. Por lo cual detectamos que esta asignación de puntajes fue subjetiva y propia de cada grupo/investigador. Debido a esto, podría ser conveniente establecer porcentajes estimativos a cada rango de puntajes correspondientes a cada valor, para así, a partir de esto, poder adaptar esos puntajes según cada variable.

Teniendo en cuenta que nuestra investigación forma parte de un proyecto internacional, y que, en relación a los objetivos, estos se adecuaron a las variables de estudio seleccionadas para nuestro trabajo, es que los fuimos modificando a medida que se iba avanzando, con el fin de ser coherentes al campo teórico. La base de datos con la que trabajamos contó con 2324 unidades de análisis, de las cuales 2221 son estudiantes y 103 profesores/as, y es por ello que se modificó estudiar y analizar solamente dos de las variables planteadas al inicio de este trabajo. Donde para dar coherencia al mismo, también se modificaron el objetivo general y los específicos, las hipótesis, y además se incorporó analizar las cuotas de género.

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

4. Anexos

4. 1. Anexo 1: Carta de presentación a la institución educativa



Buenos Aires, 10 de mayo 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 perfiles motivacionales de los estudiantes adolescentes de estas tres poblaciones con el fin de elaborar unas pautas de intervención en el aula de educación física orientadas a promover la adherencia de estos jóvenes a la práctica de actividad física siendo conscientes de que un mayor nivel de práctica de actividad física conllevará indudables beneficios sobre la salud de las poblaciones a las que nos dirigimos.

Su colegio ha sido seleccionado para participar, como institución educativa consolidada que reúne criterios de calidad. 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, del cuestionario que les adjuntamos.

Los datos serán obtenidos respetando el anonimato de los 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 en relación a sus estudiantes. 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

4.2.1. Para alumn@s

CONSENTIMIENTO INFORMADO DE PARTICIPACIÓN

A los participantes del proyecto:

Ha sido seleccionado para tomar parte en una investigación de carácter educativo sobre los gustos y preferencias de los alumnos en la asignatura de Educación Física que concurrán 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

4.2.2. Para profesores/as

CONSENTIMIENTO INFORMADO DE PARTICIPACIÓN

A los participantes del proyecto:

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

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

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

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

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

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

Muchas gracias por su participación.

Nombre y Apellidos

DNI

Firma

Fecha

4.3. Anexo 3: Cuestionarios

4.3.1. Q-A17 para alumn@s

CUESTIONARIO EDUCACIÓN FÍSICA (Q-A17)

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

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

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

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

No hay límite de tiempo. Contestá con tranquilidad.

Asegurate de que no dejás ninguna afirmación sin contestar.

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

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

Participo en esta clase de educación física...

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

En clase de educación física...

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

Valora las siguientes afirmaciones...

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

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

4.3.2. Q-P16 para profesores/as

CUESTIONARIO PROFESORADO EDUCACIÓN FÍSICA (Q-P16)

Género (tacha el que proceda): Hombre Mujer

Edad:

Años de experiencia (contando el actual):

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

Centro: Público
 Privado
 Concertado

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

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

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

Clave de profesor/a:

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

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

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

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

1

Valora las siguientes afirmaciones:

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

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

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

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

Valora las siguientes afirmaciones:

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

En mi ambiente de trabajo

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

71.	Siento que los demás pueden ser indiferentes conmigo	1	2	3	4	5	6	7
72.	Siento que la gente de mi centro educativo no me agrada	1	2	3	4	5	6	7
73.	Siento que otros tienen envidia cuando logro éxitos	1	2	3	4	5	6	7

Valora las siguientes afirmaciones

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

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

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

Muchas gracias por tu colaboración

4.4. 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 practicás algún deporte o actividad física que te resulta completamente agotadora.

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

- Moderado:

Definición: Que guarda un medio entre dos extremos

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

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

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

- A menudo:

Definición: Muchas veces, frecuentemente y con continuación.

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

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

-NUNCA / RARAMENTE (1 DÍA SOBRE 7),

-A VECES (2 DÍAS SOBRE 7)

-A MENUDO (3 O MÁS DÍAS SOBRE 7)

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

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

- Indiferente:

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

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

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 alterarse”.

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

Definición coloquial: Que se siente importante, que vale.

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

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 di 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.

Item: “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.

Item: “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 físico/deportiva para mantenerme ágil, dentro de los percentiles de salud adecuados, con un ritmo de vida saludable, que produce sensación de bienestar y armonía entre en interior y exterior de una persona

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

- Formar parte de un club deportivo de entrenamiento:

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

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

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

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

Palabras del los cuestionarios 2017:

- Estímulos

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

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

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

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

- Frecuentemente

Definición: Repetición a menudo de un acto o suceso

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

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

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

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

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

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

Pregunta 29 “Frecuentemente, podemos decidir entre diferentes tareas”

- Habilidades

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

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

Existen distintos tipos de habilidades.

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

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

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

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

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

Ejemplos:

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

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

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

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

Ítem: Pregunta 16 “Porque disfruto aprendiendo nuevas habilidades/técnicas

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

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

- Progresión

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

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

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

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

- Deseos:

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

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

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

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

- Intereses:

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

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

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

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

- Satisfacción:

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

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

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

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

- Forma de vida:

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

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

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

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

- Me Encanta:

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

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

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

Ítem: Valora las siguientes afirmaciones...

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

- Me gusta mucho:

Definición:

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

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

-v. *intr. 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, el logro del objetivo común en base al cuidado de uno mismo y de los demás, a la igualdad y la autonomía en el modo de desarrollar la actividad.

Ítem: QA16- pagina 2- N* 23

Participo en esta clase de Ed. Física porque considero que está de acuerdo a mis valores”

- Temas

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

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

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

Un tema del voley sería el saque de arriba.

Ítem: QA16 – pagina 2 – N* 25 y 27

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

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

- Tarea:

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

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

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

Ítem: QA16 – pagina 2 – N* 28 y 29

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

“En clase de Ed. Física frecuentemente podemos decidir entre diferentes tareas”

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Acuerdo

Definición: es un convenio entre dos o más partes o una resolución premeditada de una o más personas. Por ejemplo: *“Los directivos han llegado a un acuerdo y Mahmoud Gleuk jugará en el equipo español a partir de la próxima temporada”*. Puede decirse que un acuerdo es el fruto de una negociación. Las partes involucradas exponen sus argumentos durante las conversaciones y buscan una posición común; al encontrarla, alcanzan un acuerdo.

De acuerdo

Definición: se utiliza para indicar que una persona entiende y comparte el parecer de otra, o que comprende y acepta una decisión o una medida, o bien que dos o más personas se entienden mutuamente.

Definición Coloquial: dentro del contexto planteado por el cuestionario el término "de acuerdo", refiere a que los intereses y las necesidades de l@s alumn@s, coinciden con el ítems propuesto.

Desacuerdo

Definición: alude a un disenso, una discrepancia, o una desavenencia.

Definición Coloquial: cuando no hay coincidencia con el sentir o con la opinión de alguien. Dos personas que desacuerdan, por lo tanto, no piensan lo mismo sobre un determinado tema. La coincidencia o el consenso, en cambio, producen un acuerdo.

4.5. Anexo 5: Procedimiento de introducción de datos



DOCUMENTO 5

Procedimiento introducción de datos

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

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN INTERNACIONAL

UFM, UFLO, UQ, UNCAMP

Aspectos a tener en cuenta

- Una vez estén los cuestionarios completos, hay que pasarlos a un documento de Excel o SPSS cuyas planillas os adjuntamos. Los datos de los profesores y de los alumnos se introducirán en dos documentos diferentes; PlanillaDatos_QA_Proyecto2016 para los datos de los alumnos, y PlanillaDatos_QP_Proyecto2016 para los datos de los profesores.
- En dicha plantilla, la información proporcionada por cada sujeto aparecerá en una línea, y cada columna corresponderá a una pregunta.
- Para trabajar con los datos estadísticamente se necesita que todas las variables estén codificadas por números. Esto significa que los ítems cuantitativos (como los años o las respuestas de 1 a 5 o de 1 a 7 de la gran mayoría de los ítems) no necesitan ninguna codificación especial (se introduce en la casilla correspondiente la puntuación que ha dado el sujeto) pero las categorías nominales (género, tipo de centro) sí (ejemplo: chico = 0, chica =1; más adelante os decimos cómo hacerlo).
- Las respuestas del cuestionario se pasarán al documento SPSS o Excel en el mismo orden que aparecen en el documento en papel.

Muy importante:

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

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

Vinculación QP - QA

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

¿Cuál es la clave de vinculación para cada país?

La clave la vamos a construir con dos columnas:

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

o Argentina = 1

o Brasil = 2

o Colombia = 3

- Columna 2 “Clave”. Hay que numerar desde el 1 a los profesores e introducir el mismo número en las respuestas de sus alumnos.

Codificación cuestionario profesor (archivo QP_Proyecto 2016)

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

Con respecto a la página 6 realizaremos algunas puntualizaciones.

Primera página

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

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

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

CUESTIONARIO PROFESORADO EDUCACION FISICA (Q-P16)

Género (tacha el que proceda): Hombre Mujer

Edad: 36

Años de experiencia (contando el actual):

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

Centro: Público
Privado
Concertado

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

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

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

Clave de profesor/a:

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

ARCHIVO | REVISOR | INSERTAR | DISEÑO DE PÁGINA | FÓRMULAS | DATOS | REVISAR | VISTA | Iniciar sesión

Recortar
Copiar
Formato condicional
Da formato como tabla
Edición de celdas
Insertar
Eliminar
Formato
Autosuma
Autosuma
Borrar
Ordenar y filtrar
Buscar y seleccionar

Fontes
Alineación
Números

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	
1	País	Clave	Género	Edad	Años_Experi	Años_Curso	Centro	Grupos 1	Grupos 2	Grupos 3	NivelSE_alu	Aut 1	Rct1	Comp1	Comp2	Aut2	Rct2
2		0	1	1	36	5	2	1	0	1	0,2						
3																	
4																	
5																	
6																	
7																	
8																	
9																	
10																	
11																	
12																	
13																	
14																	
15																	
16																	
17																	
18																	
19																	
20																	
21																	
22																	
23																	

Páginas 2-5

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

Valora las siguientes afirmaciones:

1. Siento que tengo un amplio margen para decidir cómo hacer mi trabajo	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

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

Página 6

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

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

Muchas gracias por tu colaboración

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

- Ítems correspondientes a Importancia (primera columna):

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

- Ítems correspondientes a Viabilidad (segunda columna):

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

Codificación cuestionario alumno (archivo QA_Proyecto 2016)

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

Primera página

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

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

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

- 5 Mucho

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

CUESTIONARIO EDUCACIÓN FÍSICA (Q-A16)

Fecha:	Género (tacha el que proceda): Hombre <input type="checkbox"/> Mujer <input checked="" type="checkbox"/>
Edad: 17	Centro: Público <input type="checkbox"/> Privado <input checked="" type="checkbox"/> Concertado <input type="checkbox"/> Curso: 1 ^o Clase: bach
Calificación Educación Física curso anterior:	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 <input checked="" type="checkbox"/>
¿Practicas alguna actividad físico-deportiva fuera de la clase de educación física? (contesta sí en caso de realizara dicha actividad regularmente al menos dos veces por semana): <input checked="" type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No	
Si tu respuesta es afirmativa, ¿cuánto dirías que es tu nivel de práctica? <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/> Normal <input checked="" type="checkbox"/> Bastante <input type="checkbox"/> Mucho	
CLAVE de profesor/a (te la facilitarán al rellenar el cuestionario): 504	

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

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

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

No hay límite de tiempo. Contesta con tranquilidad.

Asegurate de que no dejas ninguna afirmación sin contestar.

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
1	Pais	Clave	Género	Edad	Centro	Curso	Calificación curso ante	Practica AF	Nivel de práuAut1	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

*PlanillaDatos_QA_Proyecto2016.sav [Conjunto_de_datos] - IBM SPSS Statistics Editor de datos											
Archivo Edición Ver Datos Transformar Analizar Marketing directo Gráficos Utilidades Ventana Ayuda											
1: Rel3											
	Aut1	Comp1	Rel1	Aut2	Comp2	Rel2	Aut3	Comp3	Rel3	Aut4	Comp4
1	1,00	2,0	3,00	2,00	2,00	1,00	2,00	3,00			
2											

5. Bibliografía

- Abos, A., Sevil, J., Sanz, M., Aibar, A. y García-González (2016). *El soporte de autonomía en Educación Física como medio de prevención de la oposición desafiante del alumnado*. Revista Internacional de Ciencias del Deporte, Vol. 12 año XXII.
- Alcaráz, 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.
- 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, vol. 11, núm. 2, pp. 263-270. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Las Palmas de Gran Canaria, España
- Coterón, J. (2014). (UPM) Conferencia Internacional en actividad física y desarrollo humano en Universidad de Flores. *El estudio de la motivación en la EF, estado de la cuestión y la perspectiva para mejorar la enseñanzawww.youtube.com/watch?v=s1R4rWuVimA&t=14s*
- Coterón, J. y Gómez, V. (2017). *Proyecto de investigación (2017-2019): Necesidades psicológicas básicas y niveles motivacionales de alumnos y profesores en el contexto de clases de Educación Física de nivel medio.Descripción de perfiles motivacionales autodeterminados asociados a la intención de los adolescentes de ser físicamente activos*. Argentina: UFLO Secretaría de investigación y desarrollo.
- Deci E. I. & Ryan R. M. (1985) *The empirical exploration of intrinsic motivation proceses*. (Vol. 13, pp 39-80). New York University.
- Deci y Ryan, (2000). *Selfdetermination theory and physical activity: the dinamycs of motivation in develompert and wellness*. Estados Unidos: University of Rochester.
- Ferriz, R., González-Cutre, D., y Sicilia, A. (2015). *Revisión de la Escala del Locus Percibido de Causalidad (PLOC) para la inclusión de la medida de*

- la regulación integrada en educación física*. Revista de Psicología Del Deporte, 24(2), 329-338.
- García Calvo, T. (2004). *La motivación y su importancia en el entrenamiento con jóvenes deportistas*. Memoria de Docencia e Investigación. Cáceres: Facultad de Ciencias del Deporte, Universidad de Extremadura.
- Gómez Rijo, A. (2013). *Satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en relación con la diversión y la desmotivación en las clases de educación física*. Revista de Investigación en Educación, N° 11, pp 77-85. Universidad de La Laguna (Tenerife)
- Gómez Rijo, A.; Hernández Moreno, J.; Martínez Herráez, I.; Gámez Medina, S. (2014). *Necesidades psicológicas básicas en educación física según el género y el ciclo educativo del estudiante durante la escolaridad obligatoria*. Revista de Investigación Educativa, 32 (1), 159-167.
- Gómez, V. (2007). *Módulo 1: Metodología de la investigación*. Material de uso interno de la cátedra Metodología de la Investigación. Facultad de Actividad Física y Deporte, UFLO. Educación a Distancia. (Inédito)
- Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista (1991). *Metodología de la Investigación*. México, Mc Graw Hill.
- Moreno, J. A., y Martínez, A. (2006). *Importancia de la Teoría de la Autodeterminación en la práctica físico-deportiva: Fundamentos e implicaciones prácticas*. Cuadernos de Psicología del Deporte, 6.
- Moreno Murcia, J., González-Cutre Coll, D., Chillón Garzón, M. y Parra Rojas, N. (2008). *Adaptación a la educación física de la escala de las necesidades psicológicas básicas en el ejercicio*. Distrito Federal, México: Revista Mexicana 260 de Psicología, vol. 25, núm. 2, pp. 295-303. Sociedad Mexicana de Psicología A.C.
- Moreno-Murcia, J., Joseph, P. y Huescar, E. (2013). *Como aumentar la motivación intrínseca en clases de Educación Física*. Elche: Revista de Educación Motricidad e Investigación. N° 1, p. 30-39. Universidad de Miguel Hernández.
- Padua, J. (1994). *Metodología de la Investigación Aplicada. Apuntes y Aplicaciones* C.E.C.S.

- Ryan, R y Deci, E. (2000). *La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social, y el Bienestar*. Estados Unidos: University of Rochester.
- Ryan, R., Williams, G., Patrick, H. & Deci, E. (2009). *Self-determination theory and physical activity: the dynamics of motivation in development and wellness*. Estados Unidos: University of Rochester.
- Samaja (1994) Epistemología y metodología. *Elementos para una teoría de la investigación científica*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Sánchez Oliva, D., Leo, F. M., Amado, D., Cuevas, R., y García Calvo, T. (2013). *Desarrollo y validación del cuestionario de apoyo a las necesidades psicológicas básicas en educación física. Motricidad*. European Journal of Human Movement, 30, (junio-2013), 53-71.
- Sánchez-Oliva, D., Viladrich, C., Amado, D., González-Ponce, I. y Tomás García-Calvo, T. (2014). *Predicción de los comportamientos positivos en educación física: una perspectiva desde la Teoría de la Autodeterminación*. Revista de Psicodidáctica, 2014, 19(2), 387-406.
- Sánchez-Oliva, D., Marcos, F., Alonso, D., Pulido-González, J., y García-Calvo, T. (2015). *Análisis de los perfiles motivacionales y su relación con los comportamientos adaptativos en las clases de educación física*. Revista latinoamericana de psicología (2015) 47, 156, 166.
- Vargas C. Z. (2009). *La Investigación Aplicada: una forma de conocer las realidades con evidencia científica*. Revista Educación 33(1), 155-165, ISSN: 0379-7082, 2009.
- Ynoub, R. (2014). *Cuestión de Método. Aportes para una metodología crítica*. México. Cengage Learning.